

# **La représentation mentale pour favoriser la compréhension en lecture.**

Master en pédagogie spécialisée – Volée 1922

Mémoire de Master de Nathalie Vogt

Sous la direction d'Eléonore Simon

Bienne, avril 2022

## Remerciements

Je tiens à remercier Madame Eléonore Simon pour son accompagnement, son écoute et ses précieux conseils qui m'ont permis de réaliser ce travail de recherche.

Un tout grand merci à mes élèves, aux élèves de mon groupe contrôle et à l'enseignant titulaire de la classe du groupe contrôle pour leur investissement dans la participation à mon travail de recherche.

Un tout grand merci également à mes amis, ma famille et mon conjoint pour leur soutien, leur patience et leurs encouragements tout au long de ces années de formation.

## Résumé et mots-clés

Ce travail traite de l'entraînement d'une stratégie d'élaboration, la représentation mentale, au sein d'une classe de soutien de 9H. Nous cherchons à savoir si un travail sur cette stratégie permet aux élèves d'améliorer leurs compétences dans la compréhension en lecture.

En effet, la compréhension de textes est souvent problématique pour les élèves déclarés en difficulté. Un travail spécifique sur les stratégies à mobiliser et l'entraînement à la représentation mentale est analysé au travers de ce mémoire.

La méthodologie est de type quasi-expérimentale et les progressions d'un groupe test et d'un groupe contrôle sont évaluées et discutées. L'entraînement à la représentation mentale est effectué selon une méthode spécifique basée sur l'enseignement explicite.

Mots-clés : compréhension, lecture, enseignement explicite, représentation mentale, stratégies

## Liste des tableaux et des figures

Figure 1 : Modèle de la compréhension en lecture (Giasson, 2016, p.17)	7
Figure 2 : Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 2016, p.9)	7
Tableau 1 : L'analyse à l'aide du schéma du récit (Giasson, 2021, p.269)	18
Tableau 2 : Meilleure stratégie pour comprendre un texte	27
Tableau 3 : Utilisation d'une stratégie lors de la lecture d'un texte	27
Tableau 4 : Importance ou non de la stratégie pour comprendre un texte	28
Tableau 5 : Représentation mentale lors de la lecture	28
Tableau 6 : Meilleure stratégie pour comprendre un texte	29
Tableau 7 : Utilisation d'une stratégie lors de la lecture d'un texte	29
Tableau 8 : Importance ou non de la stratégie pour comprendre un texte	29
Tableau 9 : Représentation mentale lors de la lecture	30
Tableau 10 : Réponses du groupe test pour les trois dernières questions du deuxième questionnaire	30
Tableau 11 : Meilleure stratégie pour comprendre un texte	32
Tableau 12 : Utilisation d'une stratégie lors de la lecture d'un texte	32
Tableau 13 : Importance ou non de la stratégie pour comprendre un texte	32
Tableau 14 : Représentation mentale lors de la lecture	33
Tableau 15 : Réponses du groupe test pour les trois dernières questions du deuxième et troisième questionnaire	33
Tableau 16 : Meilleur résultat à la troisième évaluation grâce à l'utilisation de la représentation mentale	34
Tableau 17 : Résultats des évaluations 1 et 3 du groupe test et utilisation de la stratégie	34
Tableau 18 : Comparaison des évaluations 1 et 2 du groupe test	36
Tableau 19 : Comparaison des évaluations 1 et 2 du groupe contrôle	37
Tableau 20 : Test t des évaluations 1 et 2 du groupe test	37
Tableau 21 : Test t des évaluations 1 et 2 du groupe contrôle	39
Tableau 22 : Comparaison des évaluations 1, 2 et 3 du groupe test	40
Tableau 23 : Test t des évaluations 1 et 3 du groupe test	41
Tableau 24 : Test t des évaluations 2 et 3 du groupe test	42
Tableau 25 : Comparaison des évaluations 1, 2 et 2 « bis » du groupe test	44
Tableau 26 : Comparaison des évaluations 1, 2 et 2 « bis » du groupe contrôle	44
Tableau 27 : Comparaison des résultats entre le groupe test et le groupe contrôle	45

## Liste des annexes

Annexe 1 : Corrigés du texte de l'évaluation diagnostique

Annexe 2 : Images de l'évaluation diagnostique à sélectionner

Annexe 3 : Réponses au premier questionnaire du groupe test et du groupe contrôle

Annexe 4 : Grille d'évaluation de l'évaluation diagnostique du groupe test

Annexe 5 : Grille d'évaluation de l'évaluation diagnostique du groupe contrôle

Annexe 6 : Méthode *Lector & Lectrix* : apprendre à construire une représentation mentale

Annexe 7 : Corrigés du texte de la deuxième évaluation

Annexe 8 : Images de la deuxième évaluation à sélectionner

Annexe 9 : Réponses au deuxième questionnaire du groupe test

Annexe 10 : Grille d'évaluation du deuxième texte du groupe test

Annexe 11 : Grille d'évaluation du deuxième texte du groupe contrôle

Annexe 12 : Remédiation

Annexe 13 : Dessins du groupe test de l'évaluation 2 « bis »

Annexe 14 : Grille d'évaluation de l'évaluation 2 « bis » du groupe test

Annexe 15 : Dessins du groupe contrôle de l'évaluation 2 « bis »

Annexe 16 : Grille d'évaluation de l'évaluation 2 « bis » du groupe contrôle

Annexe 17 : Corrigés du texte de la troisième évaluation

Annexe 18 : Images de la troisième évaluation à sélectionner

Annexe 19 : Réponses au troisième questionnaire du groupe test

Annexe 20 : Grille d'évaluation du troisième texte du groupe test

## Table des matières

<i>Remerciements</i> .....	<i>i</i>
<i>Résumé et mots-clés</i> .....	<i>ii</i>
<i>Liste des tableaux et des figures</i> .....	<i>iii</i>
<i>Liste des annexes</i> .....	<i>iv</i>
<i>Introduction</i> .....	<b>1</b>
<b>1. Partie théorique</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1. Les bases de la lecture</b> .....	<b>4</b>
1.1.1. Les deux voies de la lecture .....	4
1.1.2. La fluidité .....	4
<b>1.2. La compréhension en lecture</b> .....	<b>5</b>
<b>1.3. Stratégies de compréhension en lecture</b> .....	<b>8</b>
<b>1.4. L'enseignement explicite</b> .....	<b>9</b>
<b>1.5. La représentation mentale</b> .....	<b>12</b>
<b>1.6. Méthode <i>Lector &amp; Lectrix</i></b> .....	<b>14</b>
<b>1.7. Les textes narratifs</b> .....	<b>17</b>
<b>2. Problématique et question de recherche</b> .....	<b>19</b>
<b>3. Méthodologie</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1. Opérationnalisation de la question de recherche</b> .....	<b>21</b>
<b>3.2. Démarche</b> .....	<b>22</b>
<b>3.3. Choix des outils</b> .....	<b>22</b>
<b>3.4. Population</b> .....	<b>24</b>
<b>3.5. Déroulement</b> .....	<b>24</b>
<b>3.6. Faiblesses de la démarche</b> .....	<b>25</b>
<b>4. Analyse des données</b> .....	<b>27</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>48</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>51</b>
<i>Annexe 1 : corrigés du texte de l'évaluation diagnostique</i> .....	<i>I</i>
<i>Annexe 2 : Images de l'évaluation diagnostique à sélectionner</i> .....	<i>IV</i>
<i>Annexe 3 : Réponses au premier questionnaire du groupe test et du groupe contrôle</i> .....	<i>VIII</i>
<i>Annexe 4 : Grille d'évaluation de l'évaluation diagnostique du groupe test</i> .....	<i>IX</i>
<i>Annexe 5 : Grille d'évaluation de l'évaluation diagnostique du groupe contrôle</i> .....	<i>X</i>
<i>Annexe 6 : Méthode <i>Lector &amp; Lectrix</i> : apprendre à construire une représentation mentale</i> .....	<i>XI</i>

<i>Annexe 7 : Corrigés du texte de la deuxième évaluation .....</i>	<i>XVI</i>
<i>Annexe 8 : Images de la deuxième évaluation à sélectionner .....</i>	<i>XIX</i>
<i>Annexe 9 : Réponses au deuxième questionnaire du groupe test .....</i>	<i>XXII</i>
<i>Annexe 10 : Grille d'évaluation du deuxième texte du groupe test .....</i>	<i>XXIV</i>
<i>Annexe 11 : Grille d'évaluation du deuxième texte du groupe contrôle .....</i>	<i>XXV</i>
<i>Annexe 12 : Remédiation .....</i>	<i>XXVI</i>
<i>Annexe 13 : Dessins du groupe test de l'évaluation 2 « bis » .....</i>	<i>XXXI</i>
<i>Annexe 14 : Grille d'évaluation de l'évaluation 2 « bis » du groupe test .....</i>	<i>XXXV</i>
<i>Annexe 15 : Dessins du groupe contrôle de l'évaluation 2 « bis » .....</i>	<i>XXXVI</i>
<i>Annexe 16 : Grille d'évaluation de l'évaluation 2 « bis » du groupe contrôle .....</i>	<i>XXXIX</i>
<i>Annexe 17 : Corrigés du texte de la troisième évaluation .....</i>	<i>XL</i>
<i>Annexe 18 : Images de la troisième évaluation à sélectionner .....</i>	<i>XLI</i>
<i>Annexe 19 : Réponses au troisième questionnaire du groupe test .....</i>	<i>XLVI</i>
<i>Annexe 20 : Grille d'évaluation du troisième texte du groupe test .....</i>	<i>XLVIII</i>

## Introduction

La compréhension en lecture est une faculté qui semble compliquée à acquérir pour beaucoup d'élèves, notamment pour ceux qui n'aiment pas lire. Bien souvent, ils ne mettent pas de sens à ce qu'ils lisent car ils manquent de stratégies. Ces stratégies sont pourtant nécessaires car elles permettent au lecteur de surmonter les difficultés pour comprendre le texte. Un manque de stratégies peut mettre en échec les élèves, notamment ceux qui sont au secondaire, étant donné que la compréhension en lecture est importante et intervient dans toutes les disciplines. Pour beaucoup d'entre eux, la compréhension écrite n'a pas été entraînée car une grande partie des enseignants estiment que celle-ci se résume à lire un texte et à répondre à un questionnaire. Or, il y a tout un travail à faire autour de cette dernière afin d'aider les élèves à mettre en place des processus mentaux pour traiter le texte. En effet, la compréhension est une habileté qui s'exerce et s'acquiert avec le temps. Toutefois, l'enseignement de cette dernière et de ses stratégies semble de moins en moins présent alors que nous sommes confrontés à lire et à comprendre grand nombre d'informations au quotidien. Chacun peut donc se retrouver en difficulté de compréhension à tout moment, s'il ne dispose pas des outils nécessaires l'aidant à traiter le texte. Un entraînement des processus mentaux ainsi que le recours à l'enseignement explicite sont à privilégier dès l'entrée à l'école, afin de familiariser les enfants aux différentes stratégies et les rendre autonomes dans l'automatisation de ceux-ci. Ainsi, le lecteur deviendra plus actif et sera capable de contrôler ses difficultés. Bien qu'il ne soit jamais trop tard pour entraîner les stratégies aux élèves, ceux-ci se retrouvent en plus grande difficulté lorsqu'ils avancent dans leur scolarité car les apprentissages et les attentes liées à ceux-ci deviennent de plus en plus exigeants. Cela peut les mettre en échec et les démotiver pour la lecture. Un cercle vicieux se met alors en place. Plus nous sommes en échec, moins nous lisons et nous n'éprouvons plus de plaisir à lire. Pour cela, l'entraînement aux stratégies de compréhension en lecture doit être mis en place le plus tôt possible dans la scolarité. Les enseignants doivent prendre conscience que cette discipline est importante et qu'il faut à tout prix prendre du temps pour travailler les différentes stratégies au travers de l'enseignement explicite. Ce type d'enseignement a fait ses preuves. Les compétences des élèves seraient améliorées dans tous les degrés de scolarité et notamment pour les élèves en difficulté (Bianco, 2015).

Le problème ne vient donc pas uniquement des élèves mais également des enseignants qui doivent enseigner les stratégies de compréhension nécessaires lors de la lecture d'un texte. En effet, la compréhension en lecture ne doit pas passer par de simples questionnaires. Elle doit être enseignée de manière explicite, présentant aux élèves les démarches et stratégies à utiliser. De plus, il est important que l'enseignant donne la possibilité aux élèves de pratiquer la compréhension en lecture. Pour cela, un temps d'apprentissage devrait être régulièrement accordé pour permettre aux élèves d'assimiler les différents processus mentaux. Durant ce temps d'apprentissage, le rôle de l'enseignant est de montrer à ses élèves l'importance d'utiliser des stratégies et de leur faire prendre conscience de quel processus mental il s'agit en le nommant, afin que par la suite les élèves y aient recours de manière autonome. Un temps d'explication, de prise de conscience des élèves et de discussion doit donc être octroyé. L'enseignant doit également se montrer engagé et soulever les bénéfices à l'application des stratégies en les valorisant. Quel cheminement faut-il suivre pour comprendre un texte ? Comment faire quand on ne comprend pas un texte ? Quelles stratégies mettre en œuvre pour comprendre un texte ? Comment éprouver du plaisir à lire quand le sens du texte nous échappe ? Ces questions devraient fréquemment être exposées aux élèves par l'enseignant.

Je me pose ces questions depuis que j'ai commencé à enseigner étant donné que nombre d'élèves sont touchés par la problématique de la compréhension en lecture. Actuellement, je suis titulaire d'une classe de soutien de 9H composée de sept élèves. Leur niveau est hétérogène

mais tous présentent des difficultés de compréhension en lecture. Ils ne savent pas quelle(s) stratégie(s) mettre en place pour comprendre un texte et se montrent peu motivés lorsqu'il s'agit de lire. La plupart d'entre eux m'a fait part qu'ils ne connaissent pas le processus à engager lorsqu'ils lisent un texte et qu'il leur est difficile d'en comprendre le sens, selon la difficulté ou la longueur de l'énoncé. D'ailleurs, ils n'éprouvent pas de plaisir pour la lecture car la tâche leur demande trop d'efforts, pour peu de résultats. Lors des moments de lecture, je remarque un manque de motivation et mes élèves mettent rapidement les pieds au mur quand ils se rendent compte qu'ils ne comprennent pas le texte. Ils paraissent perdus et désarmés car ils ne savent pas comment contourner les obstacles auxquels ils sont confrontés. Quelle(s) stratégie(s) mettre en place pour améliorer leur niveau de compréhension en lecture ? Comment donner du sens à la lecture ? Comment les motiver à lire ?

Dans ce travail, je m'intéresse à la manière dont les élèves mettent en pratique une stratégie d'élaboration de compréhension en lecture et souhaite évaluer une éventuelle amélioration suite au travail sur leurs processus mentaux. Je centre ma recherche sur la stratégie à appliquer lors des périodes de compréhension en lecture car c'est durant ces moments que je peux me rendre compte de la progression. L'entraînement de cette stratégie, la représentation mentale, se fait au travers de l'enseignement explicite. En effet, les élèves sont guidés dans les exercices de la méthode *Lector & Lectrix* afin de conscientiser des processus mentaux à mettre en place lors de la lecture et de les appliquer de manière autonome par la suite. Cette méthode est basée sur les préceptes de l'enseignement explicite. Concrètement, des retours sur les apprentissages se font après chaque leçon afin que les élèves les assimilent naturellement. Un rappel de chaque séquence se fait d'une semaine à l'autre afin que ces derniers sachent quelle stratégie va être appliquée dans la leçon et afin qu'ils s'en souviennent sur le long terme.

La représentation mentale est une stratégie très sollicitée lorsque nous lisons un texte. En effet, fréquemment, le lecteur se fait un film du texte qu'il lit. Cela lui permet de garder en mémoire les idées principales mais également de se faire une idée des personnages présentés dans le texte. Bien que chacun se représente mentalement le texte à sa manière, le message transmis par l'auteur devrait être le même pour tout le monde. Pour cela, le lecteur est amené à modifier sa représentation mentale au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture afin que le texte soit cohérent. La représentation mentale repose également sur les connaissances et expériences que nous avons du monde. Ainsi, elle nous permet de faire des liens au cours de la lecture et de mieux garder en mémoire l'histoire, facilitant ainsi la compréhension en lecture. Cette stratégie joue donc un rôle essentiel dans la compréhension écrite. Dans ce sens, Giasson (2007) mentionne que « comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances » (p. 227). Le lecteur est tenu de fournir un effort cognitif pour faire des liens entre le texte et les connaissances qu'il possède.

La première partie de ce travail expose les propos théoriques concernant les bases de la lecture, la compréhension de celle-ci, les stratégies de compréhension écrite, l'enseignement explicite, la représentation mentale, la méthode *Lector & lectrix* ainsi que les textes narratifs et ses caractéristiques afin de tenter de répondre à mes questionnements.

La deuxième partie traite de la problématique et de la question de recherche. Les lectures effectuées et les questions que je me suis posées m'ont permis de préciser davantage la problématique de ce travail. Ainsi, j'ai pu prendre en compte des éléments importants pour la suite de cette recherche et formuler la question de recherche et les quatre hypothèses.

La troisième partie correspond à la méthodologie. Je retrace ici le paradigme quasi-expérimental mis en place au sein de deux groupes : un groupe test et un groupe contrôle ainsi que les outils utilisés. Les données récoltées ont été analysées afin de pouvoir les comparer par

la suite. La démarche est hypothético-déductive. Les hypothèses formulées au départ sont testées afin de les valider ou de les réfuter.

Enfin, l'analyse des données constitue la quatrième partie. Cette dernière se base sur les questionnaires et les grilles d'évaluations. Elle contient une partie résultats, une partie interprétations des résultats ainsi qu'une synthèse.

Les résultats obtenus dans ce travail démontrent l'importance d'entraîner les stratégies de compréhension en lecture au travers de l'enseignement explicite. Bien que toutes les hypothèses ne soient pas confirmées, certains résultats font état d'une progression dans le groupe test ayant bénéficié de l'entraînement à la stratégie de la représentation mentale. Notre recherche présentant certaines faiblesses, les résultats sont à considérer avec prudence. Nous ne pouvons pas affirmer que c'est uniquement la stratégie de la représentation mentale qui facilite la compréhension en lecture mais probablement l'ensemble des différentes stratégies entraînées tout au long de ce travail. L'entraînement des stratégies pour comprendre un texte, le temps que nous prenons à entraîner ces stratégies et l'enseignement explicite semblent être des facteurs essentiels pour faire progresser les élèves. Si tous les enseignants étaient conscients que la compréhension en lecture est un travail qui prend du temps et qui doit être travaillé durant toute la scolarité des élèves, les résultats en compréhension de l'écrit seraient probablement meilleurs.

# 1. Partie théorique

## 1.1. Les bases de la lecture

Bien que ce mémoire ne traite pas de l'apprentissage de la lecture, il est essentiel de connaître quelques notions de base de celui-ci afin de faire des liens avec la compréhension en lecture, sujet de ce mémoire. Les points suivants abordent de manière brève les principales notions à prendre en considération.

### 1.1.1. Les deux voies de la lecture

Lorsque nous lisons, deux processus distincts sont engagés. Le premier se réfère à la voie phonologique ou la lecture par assemblage. Celle-ci consiste à identifier la majorité des mots nouveaux. Il s'agit de traiter les plus petites unités, c'est-à-dire les lettres, pour passer aux unités plus complexes et larges, les syllabes, ensuite les mots et finalement les phrases. Pour cela, le lecteur doit connaître le principe alphabétique ainsi que les correspondances graphèmes-phonèmes et les combinaisons (assemblages) qui forment des syllabes et des mots. Ce traitement est lent et coûteux car le lecteur doit d'abord traduire le mot qu'il voit en phonèmes avant de lui donner une signification. La lecture par assemblage est une étape importante car elle va permettre au lecteur d'accéder au son du mot et à sa forme orale, puis à en découvrir le sens. Il est essentiel que le lecteur ait développé au préalable la conscience phonologique (Dalpé, Giroux, Lefebvre & St-Pierre, 2011).

La deuxième voie consiste à reconnaître des mots sans avoir besoin de les déchiffrer en les comparant au répertoire orthographique des mots que le lecteur dispose dans sa mémoire. Il s'agit donc de mots familiers. Le lecteur doit bénéficier de connaissances lexicales en gardant en mémoire la forme écrite de certains, puis d'un grand nombre de mots afin de développer une lecture courante et fluide. Cette voie est appelée l'adressage ou voie lexicale. Grâce à l'expérience, le déchiffrage des mots réguliers est automatisé par le lecteur. Cela lui permet d'élaborer un lexique orthographique dont l'accès au sens ne lui demandera pas un grand coût cognitif. La procédure d'assemblage est utilisée de manière automatisée par le lecteur habile, et pour cela, il a tendance à l'employer au maximum. En effet, l'adressage est plus rapide et la lecture est fluide. Cependant, l'assemblage est sollicité durant toute la vie lorsque le lecteur, qu'il soit habile ou non, doit lire des noms propres ou des noms qui lui sont inconnus (Dalpé, Giroux, Lefebvre & St-Pierre, 2011).

Lire c'est déchiffrer dans un premier temps, puis décoder dans le but de donner du sens au texte. Le lecteur doit tenir compte des informations du texte et les mettre ensemble pour lui donner du sens.

### 1.1.2. La fluidité

La fluidité est définie « comme le fait de lire un texte rapidement et avec exactitude » (Giasson, 2012, p.217-218). Cette définition a cependant été modifiée pour ajouter la prosodie qui fait référence à l'intonation ou à l'expression chargée de donner un ton naturel à la lecture. Une lecture fluide se retrouve généralement lorsque le texte lu par l'individu correspond à son niveau. Dans ce sens, un adulte qui lit un texte avec des termes spécifiques peut se retrouver en difficulté. Plusieurs facteurs ont une influence sur la fluidité tels que la complexité du texte, la familiarité avec le sujet, le but et l'intérêt du lecteur.

Une rapide identification des mots ainsi qu'une lecture avec fluidité permettent au lecteur de dépenser moins d'énergie cognitive et de mieux se concentrer sur la compréhension. Par conséquent, les lecteurs qui lisent mot à mot perdent de l'énergie à trop se concentrer sur l'identification, ce qui ne leur permet pas de recourir à la compréhension. Néanmoins, le lien

entre la compréhension et la fluidité doit être clarifié selon les degrés. Les études montrent qu'au début de la scolarité, les élèves qui comprennent bien les textes sont ceux qui lisent rapidement. La force des corrélations diminue avec le temps car la majorité des élèves présentent une bonne fluidité en lecture en fin de primaire. Les différences de compréhension proviennent donc de leurs compétences langagières. Cela montre qu'à la fin du primaire, les élèves peuvent avoir développé un bon niveau de fluidité tout en présentant des difficultés de compréhension. Toutefois, il faut mentionner qu'en général, les élèves avec un bas niveau de fluidité présentent également un faible niveau de compréhension (Paris, 2005).

## 1.2. La compréhension en lecture

Il me semble important de se référer à la littérature pour définir certains termes et préciser ce qu'est la compréhension d'un texte. Tout d'abord, nous devons nous demander ce qu'est exactement la lecture. La lecture est « l'acte de lire, opération qui consiste à déchiffrer des signes linguistiques et à en comprendre le sens » (Dictionnaire des termes de L'EDUCATION, 2004, p.76). D'après cette définition, lire c'est non seulement décoder une notation mais aussi comprendre ce qui est écrit, mettre du sens. Partant de cette définition, il est essentiel de se demander à quel niveau (décodage vs autres) l'enfant présente des difficultés de compréhension en lecture.

La compréhension en lecture est un processus complexe auquel le lecteur participe activement. Il doit mettre en place une série de structures, de stratégies et de connaissances qui vont lui permettre de mettre du sens au texte et de créer un modèle mental (Gonzalez & Barba, 2010). En ce sens, la compréhension en lecture est une « composante essentielle de la lecture déterminée par la découverte de la signification d'un texte, grâce à la compétence et aux structures cognitives et affectives du lecteur ; résultat de cette découverte » (Dictionnaire actuel de L'EDUCATION, 2005, p.262).

Ainsi, Bianco (2014) affirme que le lecteur doit recourir à des habiletés comme le décodage et la fluence de lecture pour identifier les mots et activer leurs significations. Le lecteur se trouve confronté à devoir mettre en place une multitude d'opérations pour accéder au sens. Ceci demande un effort cognitif de la part du sujet. Avec le temps, une amélioration de la compréhension peut s'acquérir avec l'expérience si on la travaille. Toutefois, il ne suffit pas de savoir déchiffrer correctement des mots pour accéder au sens. Lire c'est non seulement décoder mais c'est aussi comprendre.

Blanc (2009) affirme que, lorsque le sujet lit, il a pour but de comprendre le message émis. Pour atteindre son but, il passe par le décodage pour y mettre du sens mais également par la représentation mentale.

En situation de lecture, le principal objectif de l'individu consiste à identifier le message qu'il est en train de traiter. Pour y parvenir, il fait appel à de nombreux processus parmi lesquels deux grandes catégories sont distinguées. Il y a d'une part ceux qui sont impliqués dans la traduction du langage écrit en unités de langage signifiantes, et d'autre part ceux qui sont impliqués dans l'arrangement de ces différentes unités en une représentation mentale cohérente. (Blanc, 2009, p.10)

Pour Fayol, Gombert, Lecoq, Sprenger-Charolles et Zagar (1994), la compréhension d'un texte doit passer par la construction d'une représentation mentale de la situation donnée. Ce sont les informations du texte telles que les phrases qui vont permettre au lecteur de se représenter mentalement la situation. De plus, il est essentiel qu'une connexion ait lieu entre le texte et le lecteur. En effet, si le lecteur ne trouve pas d'intérêt à lire un type de texte particulier ou si les termes utilisés sont trop difficiles, l'effort cognitif pour se représenter mentalement la situation

sera plus grand. Ainsi, la représentation mentale dépend également des connaissances du monde et de la langue du lecteur.

Pour Oakhill et Cain (2007), la maîtrise du langage oral représente un point essentiel dans la compréhension en lecture. Avant de comprendre l'écrit, il est nécessaire de comprendre l'oral. Fayol (2019) ajoute que le langage oral permet de déterminer rapidement si la personne a compris ou non le message. Il est donc plus facile de modifier son message à l'oral qu'à l'écrit. En effet, la compréhension de l'écrit ne donne pas accès directement à la perception du lecteur. Toutefois, ce n'est pas le langage oral qui permet au lecteur d'accéder aux opérations mentales demandées pour lire et comprendre. Cèbe et Goigoux (2009) mettent en avant que la trace écrite dans le texte est permanente, contrairement à la compréhension orale. Pour le lecteur, faire des aller-retours dans le texte lorsqu'il ne comprend pas constitue un avantage. Pour cela, il doit être capable d'évaluer sa propre compréhension. Les élèves en difficulté de lecture ne sont souvent pas capables de cela. Ils manquent de stratégies à mettre en place pour les aider à comprendre le texte et à évaluer leur propre compréhension. Néanmoins, il ne faut pas croire que les élèves en difficulté ne comprennent rien à ce qu'ils lisent. Ils rassemblent des informations du texte pour les mettre ensemble. Cependant, elles ne s'articulent pas pour former un ensemble cohérent. Cela peut amener le lecteur à une compréhension erronée du texte. Les auteurs parlent de compréhension « en îlots ».

[...] Les modes de traitement que nous avons décrits les amènent à picorer des informations éparées dans le texte, à construire des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble. On parle parfois à ce propos de compréhension « en îlots ». Le plus souvent, le caractère erroné des interprétations produites échappe au lecteur lui-même et il est donc incapable de se corriger sans aide. Et c'est bien là l'essentiel du problème : parce qu'il saisit toujours quelque chose, il n'a pas conscience qu'il comprend mal. [...] (Cèbe et Goigoux, 2009, p.9)

Dubé, Bessette et Ouellet (2016) soulignent l'importance de la fluidité en lecture pour comprendre des textes. En effet, si le lecteur n'est pas assez rapide dans sa lecture, il ne peut pas garder dans sa mémoire de travail les mots déjà lus et faire un lien avec les mots suivants, ce qui va engendrer un problème de compréhension. Un faible développement de la conscience phonologique et le manque d'identification des mots en lecture peuvent également mettre l'élève en difficulté dans la compréhension en lecture (Gaussel, 2015). Connor, Radach, Vorstius et al. (2015) ajoutent que les enfants qui ont un faible niveau de langage, ont une lecture moins fluide. Cela va péjorer leur compréhension en lecture. En ce qui concerne un de mes élèves, j'ai également pu remarquer qu'il était difficile pour lui de se souvenir des éléments principaux car il lit très lentement. Souvent, quand je lui demande ce qu'il a compris du texte, il invente des éléments qui ne figuraient pas dans le texte ou les interprète à sa manière ce qui péjore la compréhension.

Selon Giasson (2016), pour bien comprendre un texte, il est nécessaire que le lecteur dispose de bonnes habiletés d'identification. La compréhension ne se résume pas à décoder des mots pour les comprendre. Il est essentiel de la travailler afin qu'elle se construise. Pour mieux comprendre les facteurs à prendre en compte dans la compréhension en lecture, Giasson (2016), en s'appuyant sur des modèles antérieurs (Irwin, 1986 ; Deschênes, 1986 ; Langer, 1986), offre un modèle de la compréhension en lecture. Dans ce modèle, trois variables entrent en jeu : le lecteur, le texte et le contexte. Ces variables sont en interaction. Le schéma du modèle de la compréhension en lecture est présenté à la page suivante.

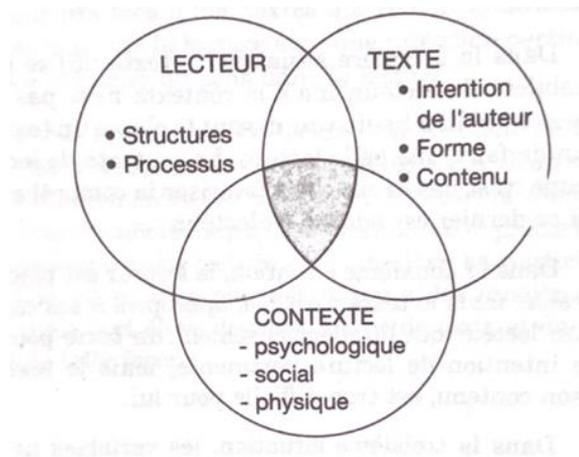


Figure 1. Modèle de la compréhension en lecture (Giasson, 2016, p.7)

Les trois cercles du schéma représentent les trois variables impliquées dans la compréhension en lecture. Celle-ci est représentée par l'intersection des trois variables. La variable lecteur fait référence à la lecture du texte mais également à la compréhension de ce dernier. Selon le schéma de Giasson (2016), les structures et les processus forment cette variable.

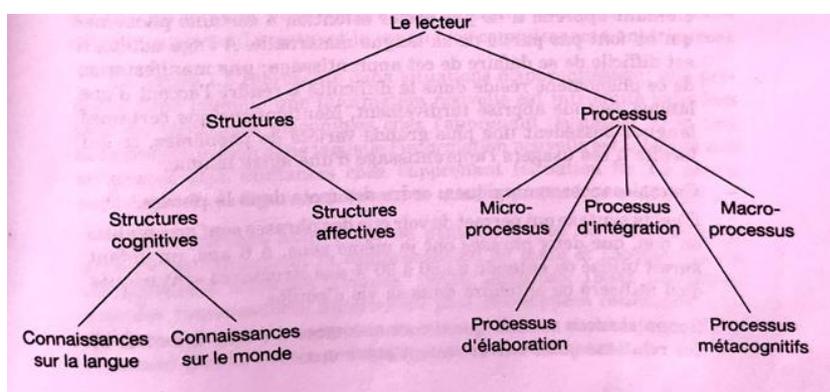


Figure 2. Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 2016, p. 9)

Les structures sont les éléments que le lecteur possède comme les connaissances sur la langue et sur le monde ainsi que ses intérêts personnels. Les processus font référence aux habiletés que le lecteur met en place pour lire le texte. La variable texte se rapporte au type de texte à lire. L'influence sur la compréhension dépend de trois aspects du texte : l'intention de l'auteur dont le but est de transmettre un message, la structure du texte et son contenu (Giasson, 2016). En premier lieu, l'auteur choisit le contenu qu'il veut transmettre. Les concepts, le vocabulaire et les connaissances sont les éléments qui constituent le contenu. Ensuite, il décide de la structure à mettre en lien avec celui-ci. Finalement, la variable contexte fait référence aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il lit un texte. Trois types de contextes sont à prendre en compte : le contexte psychologique qui dépend de l'intention et de la motivation du lecteur pour comprendre le texte, le contexte social considère les interactions prenant place au cours de la lecture entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs et le contexte physique qui dépend de ce qui est nécessaire au bon déroulement de la compréhension comme, par exemple, le niveau de bruit ou la température ambiante. Si ces facteurs ne sont pas de qualité, ils peuvent distraire le lecteur et avoir un impact négatif sur la compréhension du texte. La relation entre les variables (lecteur, texte et contexte) montre que la compréhension sera meilleure si elles sont associées les unes aux autres.

A travers les publications des auteurs cités ci-dessus, nous relevons qu'il existe plusieurs facteurs à prendre en compte pour éviter les difficultés dans la compréhension en lecture. Il me paraît donc pertinent de proposer des pistes pouvant aider les élèves lecteurs. Parmi celles-ci,

Giasson (2007) et Bianco (2015), entre autres, se mettent d'accord sur le fait qu'il est important d'enseigner la compréhension en lecture de manière explicite et de prendre du temps pour travailler les stratégies. Étant donné que mes élèves présentent pour la plupart des difficultés d'apprentissage, j'ai très vite remarqué que l'enseignement explicite était ce qui leur convenait le mieux. De plus, ils ont besoin que nous travaillions les stratégies de manière claire et précise afin de pouvoir les mettre en pratique. En effet, la plupart de mes élèves m'ont fait part qu'auparavant ils n'avaient pas pris le temps de travailler précisément les stratégies et qu'ils ne savaient pas comment s'y prendre pour bien comprendre un texte.

### 1.3. Stratégies de compréhension en lecture

Une stratégie est définie comme « une manière de procéder pour atteindre un but spécifique » (Dictionnaire actuel de L'ÉDUCATION, 2005, p.1260). En d'autres termes, une stratégie est la mise en place d'une action dans le but d'atteindre un objectif.

Il existe un grand nombre de stratégies de compréhension en lecture. Shanahan et al. (2010) en reconnaissent six :

- Activer ou construire ses connaissances encyclopédiques : pour cela, le lecteur doit se demander ce qu'il sait déjà ou ce qu'il a appris ;
- Produire des inférences : il faut apprendre aux élèves à ressortir les informations importantes du texte mais qui sont implicites ;
- Produire et répondre à des questions : lorsque l'élève se questionne, il va contrôler sa compréhension. Il devrait donc se poser la question « ai-je compris ? ». C'est à l'enseignant de démontrer quelles questions se poser et comment procéder ;
- Résumer le texte : cela permet de réactiver les connaissances et de mémoriser les informations lues ;
- Visualiser le texte en se créant une représentation mentale : l'enseignant peut proposer aux élèves de faire des schémas de type réseau conceptuel dans le but de comprendre l'information et la mémoriser, de faire un dessin figuratif ou de visualiser mentalement la signification du texte, se faire un film ;
- Réguler sa compréhension : lorsque l'élève ne comprend pas ce qu'il a lu, il est amené à identifier sa difficulté et à utiliser une stratégie pour y remédier.

Zwiers (2008) utilise le terme d'automatismes de compréhension quand il se réfère aux stratégies. Il prend en compte également six automatismes importants pour comprendre un texte : organiser l'information en la résumant et en ressortant l'idée principale, faire des liens avec ses connaissances antérieures, faire des inférences et des prédictions, formuler des questions et y répondre, comprendre et retenir le sens des mots et évaluer sa compréhension. Il définit les automatismes de compréhension comme « des pensées rapides qui surviennent sans cesse pour permettre aux lecteurs compétents de conceptualiser au fur et à mesure ce qu'ils lisent » (Zwiers, 2008, p.3). Il considère que l'automatisme le plus important pour comprendre un texte est d'organiser mentalement l'information pour savoir ce que l'auteur avait en tête, c'est-à-dire comprendre le message que l'auteur veut transmettre.

Jenkinson (1976) ajoute qu'il est important d'enrichir son vocabulaire au cours de la lecture. Bien que le déchiffrement soit important dans la lecture, celui-ci n'est presque pas utile à une compréhension totale du sens. Ainsi, le lecteur qui ne comprend pas le sens d'un mot dans le texte peut se trouver confronté à une difficulté de compréhension de celui-ci. Il est donc important que le lecteur ait recours au dictionnaire, par exemple. Bien souvent, l'enseignant ne demande pas systématiquement à l'élève de rechercher le mot dans le dictionnaire, ce qui ne lui permet pas d'en faire un automatisme. Par conséquent, l'élève se trouve en difficulté de compréhension à cause d'un manque de stratégie.

Tout comme Shanahan et al. (2010), Joole (2018) mentionne qu'il faut intégrer l'information que le texte fournit lorsque le lecteur le résume. Ainsi, la compréhension et la mémorisation peuvent être facilitées. En effet, en résumant le texte, le lecteur va sélectionner uniquement les idées principales implicites ou explicites du texte. Dans ce sens, le lecteur qui apprend à résumer, apprend à choisir et à ordonner les informations figurant dans le texte, et de ce fait, à mieux le comprendre. Giasson (2016) soutient également l'idée que le résumé est important dans la compréhension en lecture. Elle propose à l'enseignant de demander aux élèves de redire ou réécrire le texte avec leurs propres mots. De cette manière, l'élève peut déterminer ce qu'il a compris et mémorisé. Quant à l'enseignant, il a une idée des informations qui sont importantes pour le lecteur et des éventuelles difficultés de compréhension du texte que le lecteur a rencontrées.

Cependant, Cartier (2006) met en évidence que les stratégies de sélection, comme le fait de souligner les informations importantes du texte et les stratégies d'élaboration, comme se faire une représentation mentale du texte, sont les stratégies à privilégier pour des élèves du secondaire. Tout comme le relève Zwiers (2008), la représentation mentale permet aux élèves de mieux mémoriser le message que l'auteur veut transmettre. Long et al. (1989, cités par Giasson 2007) mettent en avant que, grâce à la représentation mentale, la capacité de la mémoire de travail augmente durant la lecture car elle permet au lecteur de sélectionner les détails importants et de les catégoriser. La représentation mentale permet de créer plus facilement des analogies ou des comparaisons, d'ordonner et de garder l'information du texte en mémoire. De plus, le lecteur se sent plus engagé envers le texte, il présente plus d'intérêt et a du plaisir à le lire. Giasson (2007) énonce qu'une bonne compréhension n'est pas certifiée avec cette stratégie. Néanmoins, la compréhension peut être améliorée si l'enseignant entraîne les élèves à la visualisation. En premier lieu, la représentation mentale se réfère aux processus d'élaboration mais lorsqu'avec le temps elle devient consciente, elle se dirige vers les processus métacognitifs. « La compréhension en lecture suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes » (Cèbe & Goigoux, 2013, p.27).

D'après Cartier (2006), Zwiers (2008) Long et al. (1989, cités par Giasson, 2007) et Giasson (2007), les stratégies d'élaboration sont à privilégier. Trop souvent, les élèves n'arrivent pas à se créer une représentation mentale de ce qu'ils lisent, ce qui entrave la compréhension en lecture. Pour ces raisons et bien que je sois consciente qu'il existe un grand nombre de stratégies, je vais cibler mon travail sur une stratégie en particulier, la stratégie d'élaboration par laquelle les élèves seront amenés à développer la représentation mentale.

#### 1.4. L'enseignement explicite

En 2016, le CNESEO (centre national d'étude des systèmes scolaires), dans ses recommandations, préconise l'enseignement explicite des stratégies de lecture. « L'élève apprend à lire sous l'effet de l'enseignement qui lui est prodigué, c'est la part explicite de l'apprentissage qui rend compte de l'installation des connaissances et des compétences que l'élève a mémorisées et qu'il peut utiliser consciemment » (CNESEO, 2016, Recommandation 5).

L'enseignement explicite est aussi appelé enseignement direct et a pour but de clarifier les processus cognitifs à mettre en place lors d'une tâche de compréhension en lecture et de développer par la suite l'autonomie du lecteur (Duffy & Roehler, 1987). Giasson (2007) affirme que les stratégies de compréhension en lecture doivent être l'objet de ce type d'enseignement. Il faut favoriser l'enseignement explicite qui suppose que l'enseignant planifie son intervention mais soit également capable de s'adapter à l'élève lorsqu'il remarque que ce dernier a besoin d'une explication supplémentaire. Elle ajoute qu'au départ l'enseignant doit aider l'élève et, au

fur et à mesure qu'il avance dans ses progressions, diminuer l'aide apportée afin de le rendre autonome.

Irwin (1986, cité par Giasson, 2007) tout comme Durkin (1986, cité par Giasson, 2007) mettent en avant que trop souvent l'enseignement de la compréhension en lecture se résume à distribuer des questionnaires aux élèves et à leur donner un retour sur leurs réponses sans même analyser pourquoi ils ont fait des erreurs. Cela se produit très fréquemment et, de ce fait, l'élève ne sait pas quelle stratégie il aurait dû utiliser pour répondre aux questions. Cèbe et Goigoux (2009) ajoutent que la plupart des élèves considèrent que la compréhension de textes se résume à décoder tous les mots de celui-ci. Bien souvent, ils n'utilisent pas la stratégie adéquate et associent la lecture-compréhension à une simple recherche d'informations dans le but de répondre à un questionnaire.

D'après leur recherche, Pressley et Harris (1990) rapportent que couramment l'enseignant ne guide pas l'élève dans la stratégie qui va lui permettre de réaliser de manière effective et efficace la tâche demandée. Il va simplement lui demander d'appliquer telle ou telle stratégie sans même lui expliciter en quoi elle va lui être utile. C'est pourquoi il faut présenter explicitement les stratégies à utiliser et amener les élèves à y avoir recours de manière autonome et spontanée.

Des études de Bianco (2015) montrent que les élèves font des progrès en compréhension de lecture lorsque les stratégies sont enseignées de manière explicite. Ces progrès sont particulièrement marqués chez les élèves en difficulté. Ce type d'enseignement semble donc bénéfique à tous les élèves.

Pour comprendre un texte, le lecteur doit être au bénéfice de stratégies. Il les acquiert grâce à l'enseignement explicite qui va lui permettre de les mettre en place. Il existe quelques variantes quant à la représentation de ce qu'est l'enseignement explicite. Cependant, plusieurs auteurs montrent que certaines étapes sont similaires à toutes ces représentations. Giasson (2016) propose cinq étapes différentes pour mettre en pratique cette forme d'enseignement.

#### *1. « Définir la stratégie et préciser son utilité » (Giasson, 2016, p.29)*

Avant de commencer, il est essentiel de définir la stratégie en employant un langage que les élèves comprennent, en d'autres termes, un vocabulaire adéquat. Afin que les élèves se souviennent de la stratégie, l'enseignant peut la nommer. Ensuite, il faut que l'enseignant explique aux élèves l'utilité de la stratégie pour comprendre le texte afin que les élèves y mettent du sens. Le rôle de l'enseignant est primordial car il doit valoriser la stratégie auprès des élèves afin qu'ils l'intègrent. Il y a plusieurs manières de valoriser les stratégies :

- mentionner aux élèves qu'ils peuvent mieux réussir en lecture s'ils appliquent la stratégie ;
- dire aux élèves que la stratégie a été utile à leurs pairs ;
- mettre en évidence devant les élèves que le fait d'utiliser la stratégie améliore la performance.

Schunk et Rice (1987) ont démontré que, si l'enseignant valorise la stratégie, un message implicite est directement transmis aux élèves. Le message reçu relève que l'application de la stratégie va leur permettre de mieux comprendre le texte. Ainsi, les élèves qui manquent de confiance en eux gagnent de l'assurance car leur sentiment de contrôle de la tâche augmente.

#### *2. « Rendre le processus transparent » (Giasson, 2016, p.30)*

Dans cette étape, l'enseignant doit expliquer verbalement la façon dont la stratégie est utilisée. Comme les processus cognitifs ne sont pas directement visibles, il est important que l'enseignant ou un lecteur compétent propose un exemple pour en faire une démonstration afin de rendre le processus transparent. Par exemple, l'enseignant, en lisant un texte à haute voix,

peut s'arrêter sur un mot et dire aux élèves qu'il ne connaît pas le sens exact de ce mot. Il pense qu'il veut dire ... mais il n'en est pas sûr. Pour cela, il propose aux élèves de continuer sa lecture afin de voir si la suite du texte lui permet de comprendre sa signification. Il va mentionner aux élèves tout au long de sa lecture, les éléments qui vont confirmer ou non son hypothèse.

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

Le but de cette étape est d'amener les élèves à appliquer la stratégie enseignée. Au début, l'enseignant aide les élèves en rappelant la stratégie puis, petit à petit, il diminue l'aide afin de les rendre plus autonomes.

L'enseignant discutera de la stratégie avec les élèves et leur fournira des commentaires spécifiques sur leur façon de l'utiliser. Les élèves ont besoin de se faire dire non pas si leur réponse est bonne ou mauvaise, mais pourquoi elle est correcte ou non. Cette étape peut être réalisée en groupe, en sous-groupe ou individuellement. Cependant, le travail en groupe ou en sous-groupe permet aux élèves de voir comment les autres membres de la classe expliquent la stratégie utilisée et les amène du coup à confronter leur propre conception de cette stratégie à celle de leurs compagnons. (Giasson, 2016, p.30)

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

Dans cette phase, les élèves deviennent plus responsables. Ils choisissent eux-mêmes la stratégie à utiliser. L'enseignant profite de ce moment pour observer les élèves qui ne sélectionnent pas la stratégie de manière adéquate et leur propose une remédiation pour les aider.

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

Dans cette étape, le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves à appliquer la stratégie enseignée lorsqu'ils lisent pour le plaisir. Toutefois, il va leur préciser quand ils doivent y avoir recours. En effet, chaque stratégie est différente et parfois elle ne permet pas de comprendre un texte suivant le type auquel il appartient. On peut utiliser la représentation mentale pour comprendre un texte narratif mais cette dernière ne va peut-être pas servir dans la compréhension d'un texte abstrait.

Routman (2007) recommande comme Giasson (2016) l'enseignement explicite des stratégies pour aider à comprendre un texte. Néanmoins, elle mentionne que la phase explicite ainsi que la mise en pratique des stratégies par les élèves doivent être équilibrées. Les raisons de l'enseignement de la stratégie doivent être expliquées aux élèves également. Cela fait référence à la première phase mentionnée par Giasson (2016) dans laquelle la stratégie doit être présentée et doit permettre aux élèves de comprendre qu'elle est utile pour comprendre un texte.

Joole (2018) affirme qu'il est important que l'enseignant connaisse les capacités et les difficultés de ses élèves. De cette sorte, celui-ci sera en mesure de proposer la stratégie adéquate à utiliser en fonction de chacun. Donohue (2012) mentionne que lorsque l'élève apprend à comprendre un texte, il est essentiel qu'une tierce personne soit présente car la compréhension n'est pas innée.

Bien que les auteurs cités ci-dessus proposent plusieurs pistes concrètes pour mettre en place un enseignement explicite de la compréhension en lecture, actuellement, la majorité des enseignants ne le pratique pas de manière fréquente (Giasson, 2016). Pourtant cet enseignement explicite serait bénéfique pour tous les élèves et permettrait de favoriser leur autonomie en lecture (CNETSCO, 2016, Recommandation 22).

## 1.5. La représentation mentale

La représentation mentale est « une entité de nature cognitive qui reconstruit, dans le système mental d'un individu, des données provenant de l'univers extérieur » (Gaymar, 2000, p.4). Elle permet de reconstruire l'information afin de la garder en mémoire.

« Une représentation mentale est ce que le lecteur fabrique dans sa tête quand il veut comprendre un texte. Il rassemble les idées importantes et les organise pour qu'elles fassent une histoire cohérente » (Cèbe & Goigoux, 2009, p.30). En d'autres termes, le lecteur se fait un film du texte lu en sélectionnant les informations principales. Pour que la représentation mentale du texte soit construite de manière cohérente, il faut que la lecture soit réussie (Goigoux, 2008).

Pour comprendre un texte, toute personne devrait passer par la représentation mentale pour traiter les informations et les retenir en mémoire. Dans ce sens, la recherche réalisée par Scrugg, Mastropieri, McLoone, Levin et Morrison (1987, cités par Tardif 1997) démontre que la performance des élèves, même des plus faibles, est améliorée lorsqu'ils ont recours à la représentation mentale pour traiter l'information.

La représentation mentale est un point clé de la compréhension en lecture. En effet, lorsque l'individu lit un texte, il va se le représenter mentalement afin d'imaginer les personnages et les relations qui les lient. Le lecteur ne doit pas uniquement extraire le sens des mots du texte mais aussi se l'imaginer mentalement en utilisant des habiletés qui lui seront nécessaires pour réaliser des inférences (Snow, 2002, citée par Gaussel, 2015). Ainsi, le lecteur passe souvent par la représentation mentale lorsqu'il commence sa lecture. A travers le titre et les premières phrases, le lecteur peut déjà se faire une idée du sujet et donc se représenter le texte mentalement. Bien sûr, au fil de la lecture, il y aura des modifications à chaque nouvelle phrase. De ce fait, les représentations mentales du lecteur vont se modifier afin qu'elles soient en lien avec le texte et que le tout soit cohérent.

La représentation mentale est fréquemment sollicitée par les lecteurs compétents. Les images dont nous disposons de notre quotidien et l'information du texte sont utilisées pour établir une représentation mentale. Au fur et à mesure que nous avançons dans le texte, nous adaptons les images afin qu'il y ait une cohérence. De plus, le texte est mieux compris et retenu lorsque les images mentales sont vives (Hyerle, 1992). Duguay (2009) mentionne que les lecteurs stratégiques ont recours à la représentation mentale pendant et après la lecture. Les sens et les émotions de celle-ci se fondent sur les connaissances antérieures et les expériences du lecteur. En se représentant mentalement le texte, le lecteur entre plus facilement dans ce dernier, ce qui lui permet de mieux garder les détails en mémoire. Cela va l'amener à une meilleure compréhension du texte. Encore une fois, l'enseignant a un rôle essentiel dans l'apprentissage de cette stratégie car il doit amener les élèves à l'appliquer.

Les lecteurs efficaces utilisent les détails sensoriels pour fabriquer des images dans leur esprit. Ils sont capables d'utiliser les détails pour voir, entendre, goûter, toucher et sentir les images décrites dans le texte. Il est impératif de modeler aux élèves la façon de créer des images mentales en lisant. Les lecteurs efficaces se font de telles images quand ils lisent, mais ils ne se rendent habituellement pas compte de ce phénomène cognitif qui leur permet de « voir » ainsi le texte. Les enseignants doivent donc aider les lecteurs efficaces à comprendre la compétence de visualisation afin que ces élèves améliorent celle qu'ils ont développée. Ils doivent également aider les lecteurs en difficulté à utiliser les détails sensoriels pour amorcer le processus de visualisation d'un texte. (Duguay, 2009, p.233)

Pour parler de la représentation mentale, Duguay (2009) utilise également le terme « visualisation ». Tout comme Hyerle (1992), elle laisse entendre que grâce à celle-ci le lecteur comprend mieux les informations du texte et se les rappelle mieux étant donné qu'il fait des liens entre ses connaissances antérieures et le texte.

Étroitement apparentée à la déduction, la visualisation consiste à créer un « film mental », des images et des impressions sensorielles issues de ce qui est lu. La visualisation porte le raisonnement divergent à un niveau supérieur. Le lecteur est appelé à puiser dans ses expériences et impressions passées et à les mettre en lien avec le texte écrit. Cette technique lui permet d'aborder le texte d'une manière plus personnelle et d'en saisir le sens. Plusieurs études montrent que les élèves qui utilisent des stratégies de visualisation comprennent davantage les idées clés et se les rappellent mieux. Lorsque les élèves se servent de la visualisation pour rendre des concepts abstraits plus concrets, ils retiennent mieux l'information. (Duguay, 2009, p.233)

Tapiero et Blanc (2001) soulèvent le fait que la représentation mentale au cours de la lecture est multidimensionnelle. Par conséquent, pour se créer une représentation logique, le lecteur doit prendre en compte le cadre spatio-temporel de la situation décrite, les événements et leurs causes ainsi que les personnages engagés dans le texte.

La compréhension d'un texte se fait généralement par la création d'une représentation mentale construite, non seulement à partir des informations textuelles, mais encore à partir des informations qui ne sont pas présentes dans le texte. Cependant, les informations non présentes se rapportent aux connaissances des individus et vont être abordées lors de la lecture. Le recours à la production d'inférences va permettre de transformer l'information implicite en information explicite afin de comprendre le texte (Martins & Le Bouédec, 1998). Il semblerait que, pour ces auteurs, le lecteur doit non seulement tenir compte du contenu explicite du texte mais également considérer le contenu implicite pour se créer sa propre représentation mentale.

Les connaissances du lecteur vont l'aider à créer des représentations mentales et à consolider sa compréhension des idées implicites et explicites du texte. Cela va permettre au lecteur de comprendre le message que l'auteur veut transmettre mais également de prendre plaisir à imaginer un monde réel ou fictif grâce aux éléments du texte. Pour cela, les représentations mentales constituent l'une des stratégies les plus importantes dans la compréhension en lecture (Zwiers, 2008).

Cèbe et Goigoux (2009) partent du principe qu'il faut que le lecteur se construise une représentation mentale du texte pour accéder à la compréhension de celui-ci. Pour pouvoir se faire une représentation mentale, il faut que le lecteur soit capable de faire des liens entre les informations nouvelles et les anciennes, ce qui n'est pas facile pour tous. L'enseignant doit guider les élèves dans ce processus et les aider à trier les informations importantes de celles qui ne le sont pas. Cette représentation mentale doit se construire petit à petit, c'est-à-dire qu'il faut commencer par des récits brefs pour aller vers des récits de plus en plus complexes en fonction de la progression des élèves. Le rôle de l'enseignant est de leur apprendre à utiliser la représentation mentale. Gambrell et Bales (1986) ont démontré, à travers une étude, que les élèves retiennent mieux l'information lorsque l'enseignant leur a appris à construire des représentations mentales. De plus, ils ont de meilleures compétences pour faire des inférences et des prédictions utiles. Il semblerait que cette stratégie devrait être la première à être pratiquée dans la compréhension en lecture.

La représentation mentale est donc très importante en lecture car la création d'images mentales demande de réfléchir activement pour ressortir le sens du texte et établir des liens sous forme d'images. Les images et l'information de celles-ci sont retenues grâce à cette organisation mentale. En lecture mais également dans la plupart des situations d'apprentissage, il faut

privilégier un rôle actif dans l'apprentissage et dégager nous-mêmes le sens du texte pour mieux apprendre (Zwiers, 2008). Lorsque nous lisons un texte narratif, nous nous le représentons mentalement dans notre tête comme si c'était un film. S'il s'agit d'un texte informatif, par exemple un manuel d'économie, le lecteur peut se représenter mentalement la courbe de l'offre et de la demande alors que s'il est confronté à un texte scientifique, il peut se faire une représentation mentale de la division cellulaire. Plus l'expérience de la connaissance de la matière est grande, meilleure sera la qualité de l'image mentale, c'est-à-dire que si le lecteur a une bonne expérience de la division cellulaire, les images mentales qu'il développera seront de meilleure qualité que s'il ne connaissait rien à ce sujet.

Les auteurs cités ci-dessus montrent qu'il y a un intérêt à utiliser cette stratégie. En effet, le lecteur est forcé d'être plus attentif au texte lorsqu'il produit consciemment des images mentales. De ce fait, il est également plus conscient de son traitement (Giasson, 2007). Il est à noter que l'exercice de la fabrication mentale ne se fait pas automatiquement chez tous les lecteurs. Grebot (1994) signale que certains mots donnent plus facilement accès à des images mentales que d'autres. Il est donc essentiel d'enseigner l'emploi de la représentation mentale durant la lecture étant donné qu'elle aiderait à mieux comprendre le texte.

Joole (2008) compare l'acte de lire à la résolution de problèmes. En effet, le recours à la représentation mentale peut aider à résoudre des problèmes. Grebot (1994) énonce qu'il est plus facile de résoudre un problème en se le représentant mentalement étant donné que, par la représentation, un traitement cognitif des objets absents est élaboré. La représentation mentale de cet objet dépend du raisonnement et de comment le lecteur interprète le texte. Il a d'ailleurs été démontré que les sujets qui utilisent la représentation mentale dans la résolution de problèmes font moins d'erreurs que ceux qui n'y ont pas recours. Cela montre que l'emploi de cette stratégie augmente les capacités de résolution de problèmes.

Bien que les auteurs ci-dessus présentent plusieurs avantages à appliquer cette stratégie, des limites sont également à prendre en compte. Comme tous les lecteurs ne se représentent pas automatiquement le texte par une image mentale, cette stratégie requiert un apprentissage. Pour cela, il faut l'enseigner aux lecteurs et procéder à un entraînement qui peut prendre du temps. Par ailleurs, elle dépend de l'interprétation que le lecteur se fait du texte mais aussi de la manière dont il se représente les informations en fonction de son vécu, de ses expériences et de ses connaissances. Pour cela, le lecteur doit s'impliquer dans le texte. Toutefois, l'auteur pose un certain cadre à respecter dans le texte. Si le lecteur ne tient pas compte des informations explicites du texte, il risque de ne pas comprendre le véritable message que l'auteur aura voulu transmettre. Ceci montre que le lecteur est limité à un degré de liberté et que la représentation mentale dépend également des exigences de l'auteur (Giasson, 2007).

## 1.6. Méthode *Lector & Lectrix*

*Lector & Lectrix* est un manuel proposé par Cèbe et Goigoux (2009). Ce manuel est un livre-outil destiné aux enseignants soucieux d'améliorer la qualité de compréhension des textes narratifs et de développer les apprentissages de leurs élèves, notamment ceux qui rencontrent le plus de difficulté. Les auteurs ont organisé les séquences de manière progressive afin de développer la compréhension en lecture. Celles-ci sont décrites précisément afin que l'enseignant sache comment s'y prendre pour que la leçon se déroule bien et des principes théoriques explicites sont en lien avec ces séquences.

L'enjeu pour les auteurs de *Lector & Lectrix* est que la pratique de la méthode soit avantageuse pour les enseignants et pour les élèves. Pour cela, il est essentiel que la méthode propose des activités qui ne s'éloignent pas trop de la zone de confort des enseignants et que les séquences proposées soient accessibles aux élèves. Bien souvent, les outils proposés aux enseignants ne

sont pas utilisés car ceux-ci n'ont pas le temps de les explorer ou ne se sentent pas aptes à les exploiter. Pour cela, lorsqu'un outil est présenté, il faut qu'il soit efficace et accessible.

*Lector & Lectrix* répond à une double ambition : être bénéfique aux élèves et à leurs maîtres. C'est pour cela que nous avons associé ces derniers, dès le départ, au processus de conception et que nous avons pris appuis sur une analyse préalable de leurs pratiques. Nous savions qu'un nouvel outil, même cohérent avec les connaissances scientifiques sur l'acte de lire et sur les apprentissages des élèves, serait voué à l'échec s'il s'avérait trop éloigné de leurs conceptions didactiques, de leurs compétences et de leurs procédés actuels. Les outils, même s'ils ont fait preuve d'une relative efficacité entre les mains de leurs concepteurs, ne sont pas adoptés par les enseignants s'ils requièrent une réorganisation trop importante de leur activité, s'ils suscitent un sentiment d'insécurité ou s'ils accroissent la pénibilité de leur travail. Comme toute innovation technique, ils sont soumis à une double sanction : ils doivent être intelligibles et efficaces, c'est-à-dire s'inscrire sans trop de bouleversements dans les pratiques habituelles des enseignants et leur valoir un minimum d'avantages. Ce sont ces deux caractéristiques qui détermineront le devenir de *Lector & Lectrix*. (Cèbe et Goigoux, 2009, p.5)

Les auteurs soulèvent que de nombreux élèves présentent des difficultés en lecture et qu'il est nécessaire d'ajuster l'enseignement afin que ceux-ci puissent améliorer leurs compétences, ce dans une vision non plus centrée sur l'élève et ses difficultés personnelles mais bien de manière systémique. Pour cela, il faut enseigner des stratégies aux élèves afin qu'ils sachent ce qu'ils doivent mettre en place au cours de la lecture pour comprendre le texte. Dans ce sens, Niedegger et Soussa (2013) soulignent également que pour développer des compétences en compréhension de l'écrit, il est nécessaire de passer par l'enseignement de stratégies pour que les élèves les sollicitent davantage et de manière autonome. Cet enseignement est d'autant plus important que les épreuves internationales ont montré qu'en Suisse le niveau de compétence attendu en lecture en fin de scolarité n'est souvent pas atteint par les élèves. Les résultats de l'enquête PISA 2000 indiquent que pour la Suisse romande, « environ 11% des élèves de 9<sup>e</sup> année avaient un niveau insuffisant en littératie, présentant le risque d'hypothéquer leur avenir professionnel » (Wirthner, 20210, p.10).

Les résultats observés dans l'enquête PISA 2000 ont permis de mettre en évidence que certains élèves de 9<sup>e</sup> (11<sup>e</sup>H, c'est-à-dire à la fin de la scolarité obligatoire) ne parvenaient pas à accomplir des tâches de lecture malgré neuf ans de scolarité, le plus souvent en Suisse. (Niedegger et Soussi, 2013, p.3)

Cela démontre une grande différence de performances entre les élèves, bien que des dispositifs soient mis en place pour les aider. Les aides ne semblent pas suffisantes ou simplement pas adaptées. Afin de remédier à cela, il est essentiel de repenser sa manière d'enseigner et de mettre en place des stratégies efficaces pour aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages. Cèbe et Goigoux (2009) relèvent que, souvent à l'école, la compréhension en lecture est peu enseignée mais beaucoup évaluée. Cela pourrait donc être une des causes des inégalités entre élèves. Les « bons » élèves vont s'en sortir et ceux qui ont de la peine vont échouer.

Afin d'enseigner d'une autre manière la compréhension, les auteurs mettent en avant qu'il faut indiquer les habiletés spécifiques qu'elle suppose. Ils rassemblent ces dernières en cinq groupes :

- des habiletés de décodage (identifier de façon automatisée les mots écrits) ;
- des habiletés textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, anaphores, connecteurs, etc.) ;
- des habiletés linguistiques (syntaxe et lexique) ;

- des habiletés référentielles (connaissances sur le monde, connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ;
- des habiletés stratégiques (l'élève régule, contrôle et évalue son activité de lecture).

Afin que le lecteur comprenne le texte, il doit recourir à toutes ces habiletés en même temps. Si c'est le cas, il va effectuer, d'une part, des traitements locaux qui vont lui servir à comprendre des groupes de mots et des phrases et, d'autre part, il va mobiliser les traitements plus globaux qui vont lui permettre de construire une représentation mentale de tout le texte. Pour ce faire, les informations principales doivent être triées et organisées en mémoire à long terme.

Durant la lecture, le lecteur doit être flexible car il doit être en mesure de modifier la représentation mentale en fonction des éléments qui se présentent dans le texte. Cela signifie que sa représentation de départ va évoluer au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture. Il doit attendre d'arriver à la fin du texte pour avoir une compréhension définitive. Sa compréhension est donc régulièrement évaluée et lorsqu'il se trouve confronté à des difficultés, il cherche une manière d'y remédier.

Conscients des compétences requises pour comprendre un texte, les auteurs se sont basés sur ces dernières pour construire leur outil. Il leur semble que les habiletés stratégiques sont les habiletés les plus faibles chez les élèves et sont aussi les moins bien enseignées. C'est pourquoi ils se sont centrés sur celles-ci pour construire leur outil et proposer des séquences dans le but de les développer. Grâce à l'enseignement de ces stratégies, les élèves apprennent à utiliser des procédures et à les contrôler au cours de leur lecture. Ils seront également amenés à évaluer leur compréhension du texte. Ayant déjà fait l'expérience d'utiliser *Lector & Lectrix* l'année passée avec mon ancienne classe, j'ai pu remarquer une progression en compréhension de l'écrit grâce à l'enseignement des stratégies proposées dans la méthode.

*Lector & lectrix* part de plusieurs constats faits par les auteurs, notamment le manque d'enseignement explicite des stratégies en compréhension en lecture mais également le manque d'outils à disposition des enseignants. En effet, la plupart des outils à portée de main sont des outils qui demandent à l'élève de lire le texte pour ensuite répondre à des questions en lien avec celui-ci. L'enseignant ne cherche donc pas quel processus mental l'élève met en place pour répondre aux questions. Il se base uniquement sur la correction pour vérifier si l'élève comprend ou non ce qu'il lit. Ce manuel a été conçu pour aider les enseignants à apprendre aux élèves à utiliser des stratégies pour mieux comprendre ce qu'ils lisent. Je constate également que mes élèves, après leur avoir posé la question, ont travaillé la compréhension de l'écrit à travers des questionnaires. Ils ont peu de connaissances quant aux processus cognitifs qui peuvent leur être bénéfiques pour les aider à comprendre un texte. Il me paraît donc essentiel de leur enseigner des stratégies pour les faire avancer dans leurs apprentissages.

Les auteurs tiennent compte des objectifs de la lecture pour mettre en œuvre leur outil. Les séquences proposées ont pour but de rendre, progressivement, les lecteurs efficaces et autonomes. Pour cela, l'enseignant doit régulièrement proposer des exercices qui vont amener les élèves à développer des stratégies de compréhension de textes.

Par leur démarche, Cèbe et Goigoux (2009) veulent faire prendre conscience aux élèves que la compréhension en lecture n'est pas innée. Le lecteur doit s'engager et fournir un effort mais tout le monde peut y arriver en se donnant les moyens. La compréhension repose sur l'ensemble des informations du texte. En se représentant mentalement ces informations, le lecteur peut garder en mémoire des détails qu'il va devoir réajuster au fur et à mesure qu'il progresse dans le texte. Les auteurs mettent en avant l'importance de la représentation mentale. Le lecteur doit également tenir compte des informations du texte et aller au-delà de l'explicite pour en faire des déductions. Cela l'amène à la compréhension de l'implicite. Ces quelques stratégies sont proposées dans le manuel afin qu'elles soient enseignées aux élèves.

## 1.7. Les textes narratifs

Tout au long de leur scolarité, les élèves sont chargés de lire divers genres textuels. Au départ, il s'agit de textes courts. Puis, plus ils avancent dans leur scolarité, plus les textes deviennent longs. Il est donc important qu'ils soient au bénéfice de stratégies pour comprendre ce qu'ils lisent. Comme dans la méthode *Lector & Lectrix* les textes proposés sont des textes narratifs, je me suis penchée sur ce genre de texte pour mon mémoire. En effet, Cèbe et Goigoux (2009) ont choisi les textes narratifs car ils partent de l'idée que si les élèves acquièrent les stratégies nécessaires à la compréhension de ceux-ci, ils seront capables de les transférer à d'autres genres textuels.

Avant tout, il convient de mentionner que, dans un texte narratif, il y a un narrateur qui raconte l'histoire. En général, les événements se présentent de manière chronologique. Il semble que les élèves ont plus de facilité à comprendre ce genre textuel qu'un texte informatif car il leur est plus familier. Cependant, ils ne comprennent pas toujours les détails de l'histoire.

Le texte narratif représente, par l'intermédiaire d'un narrateur, des actions, des événements ou des transformations qui se développent dans le temps. Le récit n'est pas seulement une suite chronologique, mais aussi un enchaînement causal. Le texte narratif est habituellement considéré comme plus facile à comprendre qu'un texte informatif, parce que son contenu est plus familier aux élèves et sa structure, plus près du langage oral. Cependant, bien que les textes narratifs puissent sembler plus accessibles, les élèves ne comprennent pas toujours les aspects plus subtils des histoires et ne décèlent pas toujours les motivations cachées des personnages, ni la portée de l'histoire. De plus, au début du primaire, les élèves ont surtout lu des contes et des récits simples. À partir de la 3<sup>e</sup> année, ils doivent élargir leurs connaissances pour y inclure d'autres types de textes narratifs, comme les fables, les légendes, les romans et les biographies. (Giasson, 2012, p.267)

La structure du récit présente une situation qui évolue. Habituellement le récit suit un schéma narratif dans lequel se présentent une situation initiale, un élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale. Dans la situation initiale, les personnages sont présentés dans l'espace et le temps. L'élément déclencheur fait comprendre au lecteur qu'il y a un problème et que le personnage va se mettre en action pour tenter de résoudre ce problème. Les péripéties représentent les efforts et les actions que le personnage va mettre en oeuvre pour résoudre le problème. Le dénouement est le résultat, positif ou négatif, des actions qui ont permis au personnage de résoudre le problème. Quant à la situation finale, elle marque la fin de l'histoire. Les différentes étapes sont illustrées dans le tableau à la page suivante à l'aide d'un exemple concret.

Tableau 1. L'analyse à l'aide du schéma du récit. (Giasson, 2012, p.269)

Composante du schéma du récit	Répartition du récit selon les composantes
La situation de départ	Un vieillard avait trois petits-fils*. C'étaient des jeunes gens qui ne s'entendaient pas. Ils se querellaient souvent. Leur grand-père s'attristait de leur désaccord.
L'élément déclencheur	Un jour, il leur dit : « Voyez ces trois bâtons attachés ensemble par une corde solide. Je parie que vous ne pourrez pas les casser. »
Les péripéties	Les petits-fils se mettent à rire : « Voyons, grand-père, tu te moques de nous. Tu sais bien que nous sommes les plus forts du village. – Eh bien ! essayez ! » L'un après l'autre, ils prennent les bâtons. Ils essaient de les casser, grâce à la force de leurs poignets. Les bâtons résistent. Alors ils les plient sur leurs genoux. Ils se fatiguent inutilement. Ils ne réussissent pas à les briser.
Le dénouement	Le vieillard rit à son tour. Il leur dit : « Vous êtes beaucoup plus forts que moi. Moi, je suis affaibli par l'âge. Eh bien ! je vais briser ces bâtons. – Ce n'est pas possible ! – Voyez ! » Le vieillard dénoue la corde et casse facilement les bâtons l'un après l'autre. Puis il dit à ses petits-fils : « Comme ces bâtons, si vous vous séparez, vos ennemis vous briseront. Si vous restez unis, personne ne pourra vous vaincre. »
La situation finale	Les jeunes gens comprennent la leçon. Désormais, ils ne se disputent plus. Ils restent en bon accord et tout le monde les respecte.

Il est essentiel que l'enseignant attire l'attention de ses élèves sur le schéma du récit en leur expliquant que la connaissance de ce dernier va les aider dans la compréhension de l'histoire. Les élèves ne doivent pas systématiquement découper les parties du récit mais en prendre conscience pour mieux comprendre l'histoire. De plus, le lecteur doit utiliser des stratégies spécifiques lorsqu'il lit un texte narratif. Il est tenu de structurer l'histoire et de lier les actions avec les motivations des personnages. L'auteure considère que la compréhension de l'histoire se fait par la compréhension des personnages (leurs pensées, leurs actions, leurs savoirs, leurs ressentis, ...). Elle recommande de travailler les émotions et les motivations des personnages avec les élèves dans le but de leur faire créer des liens de cause à effet et d'en tirer des prédictions sur les futurs comportements des personnages (Giasson, 2012).

## 2. Problématique et question de recherche

La compréhension en lecture tient une place importante dans notre société. En effet, lorsque nous lisons, nous sommes amenés à comprendre une multitude d'informations afin de nous informer, divertir, planifier des actions ou également apprendre. La compréhension est une compétence complexe mais elle peut, grâce à l'utilisation de stratégies, se développer.

Dans le milieu scolaire, la compréhension en lecture se retrouve dans toutes les disciplines, passant par la compréhension d'une simple consigne d'exercice à l'énoncé d'un problème ou d'un texte. L'élève est bien souvent confronté à comprendre ce qu'il lit et peut se sentir désemparé lorsqu'il ne sait quelle stratégie utiliser. C'est pourquoi il est nécessaire de recourir à un enseignement explicite de la compréhension en lecture qui permettra à l'enseignant d'aider l'élève à mettre en place des stratégies.

Au travers de ce mémoire, je souhaite comprendre les enjeux de la mise en place d'une stratégie en compréhension de lecture, en particulier l'entraînement à la représentation mentale, au sein d'une classe de soutien de 9H. Si les élèves la mobilisent, progressent-ils dans cette discipline et obtiennent-ils de meilleurs résultats que leurs pairs qui ne l'utilisent pas ?

Après avoir parcouru plusieurs articles et livres sur la thématique de la compréhension en lecture, j'ai pu constater que c'est un sujet qui questionne également beaucoup les chercheurs. Bien qu'il n'existe pas de recette miracle pour enseigner la compréhension en lecture, plusieurs pistes sont à envisager. Parmi celles-ci, l'apprentissage par les élèves de stratégies qui favorisent la compréhension semble particulièrement pertinent. Cependant, l'enseignant doit présenter ces stratégies de manière explicite afin que tous les élèves puissent en profiter. Pour cette raison, je centrerai ma recherche autour de la stratégie d'élaboration, qui me paraît être la plus efficace. Je tenterai de démontrer que les élèves peuvent progresser dans la compréhension en lecture s'ils l'appliquent lorsqu'ils sont confrontés à la lecture de textes.

Les lectures faites autour du sujet m'ont donc amenée à poser la question de recherche suivante :

**L'utilisation de la stratégie d'élaboration, « me faire une image de ce que je lis », facilite-t-elle la compréhension en lecture des textes narratifs chez des élèves de classe de soutien de première année du secondaire et permet-elle d'obtenir de meilleurs résultats lorsqu'elle est mobilisée dans le temps ?**

Les hypothèses suivantes ont émergé :

**1. Le groupe test, après entraînement de la stratégie, obtient un meilleur résultat en compréhension de l'écrit au post-test (deuxième texte).**

Le groupe test bénéficie d'un entraînement à la stratégie d'élaboration grâce à l'utilisation de la méthode *Lector & Lectrix* proposée par Cèbe et Goigoux (2009). L'emploi de celle-ci permet aux élèves d'avoir une meilleure compréhension en lecture.

**2. Les élèves du groupe test qui affirment employer la stratégie d'élaboration obtiennent de meilleurs résultats au post-test (deuxième texte) que leurs camarades de classe qui ne l'emploient pas.** En utilisant la stratégie d'élaboration, les élèves se représentent mentalement l'histoire. Cela leur permet de garder en tête les éléments essentiels du texte et ils auront par la suite plus de facilité à comprendre le texte.

**3. Les élèves du groupe test qui utilisent la stratégie d'élaboration dans le temps obtiennent un meilleur résultat à la troisième évaluation (troisième texte).**

Les élèves du groupe test passent le post-test (deuxième texte) en octobre comme ceux du groupe contrôle. Néanmoins, le groupe test repasse une évaluation (troisième texte) en décembre. Pour les deux évaluations, ils sont chargés de répondre à un questionnaire en relation avec la stratégie. Le résultat devrait montrer que la stratégie d'élaboration continue à être

mobilisée même après un laps de temps sans l'avoir entraînée. De plus, cette évaluation permet de distinguer les élèves du groupe test qui ont mobilisé la stratégie d'élaboration de leurs pairs du même groupe qui ne l'ont pas utilisée.

**4. La progression entre le pré-test et le post-test est plus importante chez les élèves du groupe test que chez les élèves du groupe contrôle.**

Les élèves du groupe test ont une meilleure progression que ceux du groupe contrôle étant donné qu'ils ont bénéficié de l'entraînement à la stratégie.

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Opérationnalisation de la question de recherche

La compréhension en lecture est un sujet qui me préoccupe depuis que j'enseigne. Je me suis souvent demandé comment aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent. Comment agir concrètement pour saisir le texte et ses subtilités ? Quelles stratégies mettre en place pour améliorer leur niveau de compréhension en lecture ? Y-a-t-il une stratégie meilleure qu'une autre ? Comment donner du sens à la lecture ?

Dans le cadre de mon mémoire, je souhaite comparer la compréhension en lecture entre deux classes de soutien de 9H (groupe test et groupe contrôle) afin d'évaluer si la mise en pratique de la stratégie d'élaboration, « me faire une image de ce que je lis », permet un meilleur résultat en compréhension de l'écrit.

Dans un premier temps, je fais passer une évaluation diagnostique de départ aux élèves des deux classes de soutien. Les élèves sont chargés de lire le texte autant de fois qu'ils le souhaitent. Par la suite, le texte est mis de côté. Ils n'ont donc pas le droit de le revoir. Cette condition est valable pour chaque texte lu. Puis les élèves choisissent les images sous forme de vignettes correspondant au texte. Ils doivent les placer dans l'ordre chronologique de l'histoire et les coller sur une feuille. Parmi les vignettes, des intrus sont également présents. Après cela, leurs productions sont ramassées et je me base sur une grille d'évaluation dans laquelle je coche les éléments du texte qui doivent figurer dans les vignettes. Aucun feed-back n'est donné aux élèves. Cependant, ces derniers sont chargés de répondre à un questionnaire en cochant la réponse qui leur convient.

Ensuite, avec ma classe (groupe test), je me base sur la méthode *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre des textes narratifs* de Cèbe et Goigoux (2009) et sur la séquence se référant à développer la stratégie d'élaboration, « me faire une image de ce que je lis », qui correspond à l'apprentissage d'une stratégie de représentation mentale dans la démarche. Les auteurs proposent différents exercices afin de développer la représentation mentale.

Après avoir appliqué la méthode *Lector & Lectrix*, je fais passer une évaluation finale aux deux classes de soutien (groupe contrôle et groupe test). La consigne est identique à celle de l'évaluation diagnostique. Le texte de l'évaluation finale est différent de celui de l'évaluation diagnostique. Je compare les résultats à l'aide d'une grille d'évaluation (la même que pour l'évaluation diagnostique) dans laquelle figurent les critères sur lesquels je me base pour attribuer les points.

A la suite de cela et afin de savoir si les élèves du groupe test ont mobilisé la stratégie d'élaboration, je leur distribue un questionnaire. Ils doivent répondre à des questions en cochant la proposition qui leur convient.

Finalement je refais une évaluation au groupe test uniquement, avec un troisième texte différent des deux premiers. Toutefois, je laisse s'écouler quelques mois entre l'évaluation du deuxième texte et celle du troisième. Les élèves répondent à nouveau au questionnaire en cochant les propositions qui leur conviennent. En ce qui me concerne, je remplis à nouveau la grille d'évaluation pour attribuer les points obtenus aux questions par les élèves.

Au travers de ce travail, il s'agit tout d'abord d'expérimenter la mise en place d'une stratégie d'élaboration au sein d'un groupe test afin de savoir si celle-ci aide les élèves à mieux comprendre ce qu'ils lisent. Ensuite, je compare et confronte les résultats afin de confirmer ou infirmer mes hypothèses.

### 3.2. Démarche

La recherche se situe à l'échelle méso. Il s'agit d'entraîner les élèves du groupe test à appliquer la stratégie d'élaboration lorsqu'ils lisent un texte, afin de voir si la compréhension en lecture s'améliore après avoir eu recours à la méthode *Lector & Lectrix*. Le niveau de compétence devrait donc s'améliorer avec le temps et notamment grâce aux exercices. Celui-ci est évalué une fois que les exercices de la méthode ont été appliqués. La démarche est plutôt hypothético-déductive. En effet, des hypothèses sont formulées au départ et doivent être testées afin de les valider ou de les réfuter.

D'après les trois paradigmes proposés par Astolfi (1993), ma recherche s'inscrit dans le paradigme pragmatique étant donné qu'il est question d'intervenir avec la méthode *Lector & Lectrix* et d'évaluer les résultats de cette intervention. Toutefois, le paradigme nomothétique est également présent. En effet, à travers ce travail, je souhaite pouvoir déterminer si une méthode qui favorise la stratégie d'élaboration contribue à améliorer la compréhension en lecture. Une des modalités majeures est l'expérimentation.

Ma recherche se réclame du paradigme quasi-expérimental. Celui-ci est construit sur le même modèle que le paradigme expérimental. La différence entre ces deux orientations est que, dans le paradigme quasi-expérimental, les sujets ne sont pas répartis au hasard dans les groupes, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas attribués aléatoirement à un groupe expérimental et à un groupe contrôle (Rajotte, 2017). En ce qui concerne mon travail, les élèves de ma classe de soutien représentent le groupe test tandis que les élèves d'une autre classe de soutien représentent le groupe contrôle. Il s'agit donc de groupes qui existent en réalité. La phase pré-test qui se fait avant l'intervention permet de comparer la variable dépendante avant et après l'intervention pour en constater l'évolution (Boivin, Alain & Pelletier, 2000).

En cela, le paradigme quasi-expérimental correspond parfaitement à ma recherche. En effet, il s'agit d'évaluer la mise en pratique d'une stratégie, la stratégie d'élaboration, au travers d'un dispositif d'enseignement, la méthode *Lector & Lectrix* de Cèbe et Goigoux (2009), afin de voir s'il y a une évolution dans la compréhension en lecture entre la phase pré-test et la phase post-test de chacun des groupes.

### 3.3. Choix des outils

En ayant recours à la démarche quasi-expérimentale, la construction du pré-test se fait sur la base d'une évaluation diagnostique. Celle-ci est présentée sous forme d'un texte narratif à lire par les élèves du groupe test et ceux du groupe contrôle, avec des images se référant à l'histoire. Les élèves doivent sélectionner les images correspondant à l'énoncé qu'ils ont lu au préalable. Les documents sont ensuite ramassés afin que je puisse compléter ma grille d'évaluation.

La grille d'évaluation comporte quatre objectifs. Un certain nombre d'éléments du texte doit figurer dans les images. Des points sont attribués pour chacun de ces éléments. Plus les images sélectionnées sont correctes, plus les élèves auront de points. Tous les textes, bien qu'ils soient différents, comprennent le même nombre d'éléments, c'est-à-dire, par exemple, que deux personnages principaux figurent dans chaque texte. Ainsi, la grille d'évaluation reste la même pour les trois textes.

Une fois l'évaluation diagnostique terminée, je demande aux deux groupes ce que signifie le terme stratégie. Pour cela, je leur distribue une feuille de réflexion qui leur permet d'écrire leur propre définition d'une stratégie. Ensuite, ils viennent afficher leur feuille au tableau afin que nous fassions une mise en commun et que nous nous mettions d'accord sur une définition commune. Cette étape est importante car les questionnaires mentionnent le terme de stratégie. Il est donc primordial que les élèves sachent ce qu'il signifie précisément. Une fois le terme

défini, un premier questionnaire comportant quatre questions est distribué aux élèves des deux groupes. Ceux-ci sont chargés de cocher les réponses qui leur conviennent. Les questions sont en lien avec les stratégies utilisées lors de la lecture. Par la suite, je ramasse les questionnaires. A préciser que pour chaque question, une seule réponse est possible.

Je passe ensuite à l'application de la méthode *Lector & Lectrix* qui est l'outil utilisé pour développer la représentation mentale entre la phase pré-test et la phase post-test dans le groupe test. La séquence permettant d'apprendre à construire une représentation mentale comporte sept exercices à distribuer aux élèves et d'autres tâches à réaliser dans le but d'amener les élèves à se familiariser avec la représentation mentale.

Une fois la méthode appliquée, les élèves du groupe test ainsi que ceux du groupe contrôle doivent lire un deuxième texte, différent du premier, et à nouveau sélectionner les images correspondant à celui-ci. La tâche est donc la même que dans l'évaluation diagnostique. Cette étape représente le post-test. Je ramasse les feuilles pour compléter ma grille d'évaluation, la même que celle du premier texte. Je peux déjà évaluer, en comparant la grille du premier texte avec celle du deuxième, s'il y a une progression dans le groupe test, suite à l'application de la stratégie. Les élèves du groupe test uniquement doivent répondre au deuxième questionnaire. Les quatre premières questions sont les mêmes que dans le premier questionnaire. Cependant, trois nouvelles questions sont présentées, toujours en lien avec les stratégies de lecture.

Comme je l'ai mentionné précédemment, le groupe test est chargé de passer une troisième évaluation (post-test différé) dont le texte est différent des deux premiers. La tâche est la même que pour les deux textes précédents. Je remplis à nouveau ma grille d'évaluation après avoir collecté les documents. Ensuite, je compare les trois grilles afin d'évaluer si le résultat du dernier texte montre une progression par rapport aux deux premiers textes. Les élèves doivent remplir le troisième questionnaire comportant les sept mêmes questions que celles du deuxième questionnaire, mais avec une question supplémentaire. L'évaluation finale du groupe test permet de distinguer, grâce au dernier questionnaire, les élèves qui ont mobilisé ou non la stratégie.

L'observation fait également partie de ma recherche. En effet, durant l'application de la méthode *Lector & Lectrix*, j'observe les élèves en prenant des notes sur leurs démarches pour réaliser les exercices. Je leur propose une remédiation s'ils se trouvent confrontés à des difficultés. Les élèves sont avisés que je prends des notes concernant leur évolution. Il s'agit donc d'une observation participante étant donné que je guide les élèves dans les exercices et cette observation est non dissimulée car ils savent que je prends des notes (Giroux & Tremblay, 2009).

Ma grille d'évaluation est l'outil qui me permet de comparer le résultat entre les deux groupes et de constater si les élèves qui ont mobilisé la stratégie obtiennent un meilleur résultat à la troisième évaluation. Le questionnaire permet au chercheur de collecter des données provenant d'une même série de questions posées aux participants de l'expérimentation (Giroux & Tremblay, 2009). Dans ma situation, le questionnaire permet de distinguer les élèves qui auront ou non mobilisé la stratégie d'élaboration.

J'ai également recours à la statistique descriptive pour calculer la moyenne, la médiane, l'écart-type. La statistique inférentielle, de par l'élaboration d'un test t me permet de savoir si la différence entre les divers tests est significative. En d'autres termes, il s'agit de voir si la progression entre le pré-test et le post-test est significative, ce pour les deux groupes. En effet, ce n'est pas le résultat final qu'il faut comparer entre les deux groupes, mais bien la différence entre le pré-test et le post-test pour chacun des groupes car nous ne pouvons pas présumer que les groupes ont des compétences initiales identiques. Au-delà de la significativité nous avons donc comparé la progression du groupe test et celle du groupe contrôle.

### 3.4. Population

La démarche quasi-expérimentale implique que les sujets ne soient pas répartis aléatoirement dans les groupes. Pour cette recherche, il s'agit des élèves provenant de classes de soutien de 9H. Les élèves de ma classe de soutien représentent le groupe test et les élèves d'une autre classe de soutien représentent le groupe contrôle.

Le groupe test est composé de sept élèves âgés de 13 à 14 ans. Les élèves de ce groupe présentent des troubles de l'apprentissage. Cinq élèves sont diagnostiqués dyslexiques. Ces cinq élèves proviennent des classes de langage. Les deux autres élèves sont des élèves issus de la migration et sont en Suisse depuis quelques années seulement. Bien qu'ils parlent français, ils présentent encore des difficultés au niveau de la langue.

Le groupe contrôle est composé de sept élèves âgés de 14 ans. Deux élèves présentent des difficultés d'apprentissage. Deux élèves sont diagnostiqués dyslexiques et les trois autres sont des élèves issus de la migration qui parlent bien français. Leur classe se trouve dans le canton de Fribourg mais dans une autre école que celle du groupe test.

### 3.5. Déroulement

Après avoir discuté du projet avec mon collègue titulaire d'une classe de soutien de 9H (groupe contrôle), je lui envoie un courriel lui résumant à nouveau mon projet. Il doit réserver une date pour l'évaluation diagnostique de départ ainsi que pour le questionnaire. Il répond très vite de manière positive et se montre très motivé. Son enthousiasme et sa disponibilité me facilitent la tâche.

Je commence l'évaluation diagnostique début septembre avec mon groupe test. En premier, je distribue le texte aux élèves en leur disant de le lire plusieurs fois et en leur précisant que lorsqu'ils estiment avoir terminé, ils ne peuvent plus le relire. Je ramasse les feuilles dès que tous les élèves ont terminé. Je leur distribue ensuite les vignettes qu'ils doivent découper et remettre dans l'ordre chronologique de l'histoire. Je leur annonce la présence d'intrus. Ils collent les images sur une feuille A3. Je ramasse les feuilles. Ensuite, les élèves écrivent sur un post-it la définition de ce qu'est une stratégie. Ils viennent coller leur post-it au tableau afin que nous fassions une mise en commun pour trouver une définition qui convienne à tout le monde. La définition retenue est qu'une stratégie est « ce que nous mettons en place pour nous aider à atteindre un but spécifique ». Dès que les élèves des deux groupes prennent connaissance de ce qu'est une stratégie, ils remplissent le premier questionnaire. La consigne est de cocher une seule case par question. A la suite de cela, nous disposons encore d'un peu de temps. Je leur demande comment ils ont vécu l'expérience. Ils me font part que c'est une activité sympa et que le texte est bien compréhensible. Ils éprouvent du plaisir à réaliser cette activité. Le lendemain matin, je réalise la même procédure avec mon groupe contrôle. Les élèves de ce groupe me font également part qu'ils ont du plaisir à réaliser cette activité.

La semaine suivante, je commence à appliquer, avec mon groupe test, la séquence dédiée à apprendre à construire une représentation mentale, de la méthode *Lector & Lectrix*. Nous pratiquons cette séquence jusqu'à début octobre, c'est-à-dire durant un mois environ, temps qu'il nous faut pour terminer toute la séquence dédiée à la construction d'une représentation mentale, ce à raison de deux périodes consécutives par semaine.

La semaine suivante, le groupe contrôle et le groupe test passent la deuxième évaluation (deuxième texte) à un jour d'intervalle, comme pour l'évaluation diagnostique. Les consignes sont les mêmes que pour cette dernière. Après cela, le groupe test uniquement remplit à nouveau un questionnaire (deuxième questionnaire).

Ensuite, comme la séquence de la représentation mentale dans *Lector & Lectrix* est terminée, je continue des activités de compréhension en lecture avec mon groupe test mais en faisant attention à ne plus faire référence à la stratégie de représentation mentale, afin de voir si lors de l'évaluation du troisième texte ils la mobilisent d'eux-mêmes.

En décembre, mon groupe test passe la troisième évaluation (post-test différé) qui comporte les mêmes consignes que pour les évaluations précédentes. Suite à quoi ils répondent au troisième questionnaire.

Pour l'observation, je complète mon journal de bord au fur et à mesure. Ainsi, je garde une trace des activités et commentaires que les élèves ont faits. Je prends également note du ressenti des élèves face à la tâche.

Après chaque évaluation, je prends le temps de compléter ma grille d'évaluation afin d'avoir un aperçu de ce qu'ont fait les élèves et de voir s'il y a une progression entre chaque évaluation. J'analyse également les questionnaires pour voir si des réponses ont évolué ou non.

### 3.6. Faiblesses de la démarche

#### *L'échantillon restreint de sujets*

Pour ma recherche, je m'intéresse à des élèves se trouvant en classe de soutien de 9H. Les élèves de ma classe représentent le groupe test. L'autre partie des élèves provenant d'une autre classe de soutien de 9H, représente le groupe contrôle. L'effectif des classes de soutien est souvent restreint par rapport aux classes ordinaires. La recherche est donc basée sur un petit nombre d'élèves. L'effet est moins facile à mettre en évidence.

#### *La grille d'évaluation*

Les critères que je retiens dans ma grille d'évaluation sont posés d'après les éléments que je considère comme essentiels. Toutefois, il se peut que j'oublie de citer des éléments à évaluer ou que je n'aie simplement pas assez de critères sur lesquels me baser afin d'obtenir un résultat significatif. Le choix des critères a une part de subjectivité, puisqu'il dépend de mon appréciation.

#### *La stratégie*

Pour ma recherche j'ai choisi la stratégie d'élaboration correspondant à la représentation mentale. Bien que des séquences soient prévues dans le but de développer cette stratégie et d'y recourir lors de la lecture d'un texte, certains élèves n'arrivent peut-être pas à se représenter mentalement ce qu'ils lisent ou utilisent une autre stratégie pour comprendre le texte. Il n'est pas certain que le questionnaire employé soit suffisamment précis pour permettre de répondre avec certitude à cette interrogation.

#### *Les textes d'évaluation*

Les textes qui sont utilisés pour les évaluations doivent se trouver dans la zone proximale de développement des élèves, c'est-à-dire ni trop faciles ni trop difficiles.

#### *Fatigabilité*

Etant donné que les élèves du groupe test sont chargés de réaliser l'évaluation et de remplir le questionnaire par la suite, il est possible qu'ils cochent des réponses au hasard. Dans ce cas, les réponses ne sont pas significatives.

#### *Le questionnaire*

Les questions posées dans le questionnaire sont claires et précises mais cela ne présage pas de façon indiscutable que les élèves aient compris la question. En effet, la compréhension de la

consigne peut être erronée chez certains élèves. Cela peut avoir un impact sur la ou les réponses qu'ils cochent dans le questionnaire et de ce fait, les données sont faussées. Nous ne pouvons pas non plus exclure que quelques élèves aient répondu par l'affirmative aux questions sans connaître adéquatement ce que signifie « stratégie » ou « représentation mentale » ou quelle stratégie ils ont véritablement employée. Certains élèves ont en effet pu répondre au hasard, ou en fonction des attentes de l'enseignante et / ou de la méthode

### *La répétition*

Comme les élèves doivent réaliser une tâche identique sur les trois textes, il est probable qu'après avoir effectué la tâche du premier texte, ils ne soient plus attentifs à retenir les éléments essentiels des textes suivants. Lorsqu'ils doivent remettre les images dans l'ordre, n'oubliez-ils pas quelques détails ou informations importantes ? L'effet de répétition peut en être la cause.

### *Le vocabulaire*

Les élèves qui ne comprennent pas le sens d'un mot peuvent se retrouver en difficulté pour comprendre le texte surtout si le mot incompris revient fréquemment. Cette difficulté s'est présentée chez plusieurs élèves, notamment dans le texte de la deuxième évaluation.

## **Les méthodes et/ou techniques de recueil et d'analyse des données**

Afin de garder l'anonymat des élèves, j'efface leur prénom sur les feuilles et leur attribue un code. J'utilise le code T suivi d'un numéro pour les élèves du groupe test et le code C suivi d'un numéro pour les élèves du groupe contrôle. Pour chaque document, l'élève garde le même numéro.

Dans les corrigés des trois textes d'évaluation, les éléments concernant les personnages sont soulignés en bleu et ceux concernant le décor sont mis en évidence en rouge afin de ressortir rapidement les éléments présents dans l'évaluation des élèves. Cela permet d'attribuer les points concernant ces objectifs dans la grille d'évaluation. L'ordre chronologique est rapidement identifié grâce à la version correcte de l'ordre des images. De plus, sur les documents des élèves où figurent les images collées, j'écris des commentaires afin de me repérer par rapport aux critères évalués. Lorsqu'il est noté qu'il manque une image, le numéro de l'image citée et manquante correspond au numéro de l'image qui figure sur les corrigés.

Après chaque évaluation, je prends le soin de remplir ma grille d'évaluation en la complétant en fonction des objectifs fixés. Pour chaque objectif atteint, l'élève obtient le nombre maximal de points. A la fin, il obtient un total de points. Cela permet de comparer le résultat obtenu après chaque évaluation et de constater une éventuelle progression.

En ce qui concerne les questionnaires, je choisis d'analyser mes données en me basant sur des questions se référant à l'utilisation d'une stratégie de compréhension en lecture. Je privilégie l'application de la stratégie de la représentation mentale afin de voir si cette dernière facilite la compréhension en lecture et si elle est mobilisée dans le temps. Pour ce faire, je traite chaque questionnaire en utilisant la couleur rouge pour le groupe test et la couleur bleue pour le groupe contrôle. A côté de chaque réponse, je fais une coche de la couleur correspondant au groupe concerné. Par la suite, je relève quelle réponse ressort le plus pour chaque groupe. De cette sorte, je peux constater l'évolution des réponses après avoir appliqué la méthode *Lector & Lectrix* avec le groupe test. Je compare également les questionnaires de chaque élève du groupe test afin de voir l'évolution des réponses.

## 4. Analyse des données

### *Résultats du premier questionnaire*

Le premier questionnaire n'a pas de lien direct avec les hypothèses que j'ai posées. Cependant, il me renseigne sur la stratégie que les élèves considèrent la meilleure pour comprendre un texte. Je sais s'ils utilisent une stratégie lorsqu'ils lisent un texte et s'il est important pour eux d'utiliser une stratégie lorsqu'ils lisent. Finalement, ce questionnaire m'indique s'ils utilisent la représentation mentale lorsqu'ils lisent.

La première question montre quelle est, selon les élèves, la meilleure stratégie à utiliser pour comprendre un texte. Pour le groupe test, la réponse qui revient le plus souvent est la stratégie « construire une représentation mentale ». En effet, trois élèves ont coché cette réponse. Deux autres élèves ont répondu que la stratégie « trier les informations importantes » est la stratégie privilégiée. En ce qui concerne les deux élèves restants, un d'eux a coché la stratégie « faire un résumé de l'histoire » et le dernier « activer les connaissances qu'on a déjà ».

Pour le groupe contrôle, la réponse à la première question montre que la meilleure stratégie est « faire un résumé de l'histoire ». En effet, quatre élèves ont coché cette réponse. Deux autres élèves ont répondu « m'interrompre et recommencer la phrase si je ne comprends pas bien » et le dernier élève a coché la stratégie « construire une représentation mentale ».

Tableau 2. Meilleure stratégie pour comprendre un texte.

	Groupe test	Groupe contrôle
Construire une représentation mentale	3	1
Trier les informations importantes	2	0
Faire un résumé de l'histoire	1	4
Activer les connaissances qu'on a déjà	1	0
M'interrompre et recommencer la phrase si je ne comprends pas bien	0	2

Le tableau 2 montre que la meilleure stratégie à utiliser pour comprendre un texte est « construire une représentation mentale » pour la majorité des élèves du groupe test alors que, pour ceux du groupe contrôle, il s'agit de la stratégie « faire un résumé de l'histoire ».

Pour la deuxième question, la réponse qui est la plus revenue dans les deux groupes concernant l'utilisation d'une stratégie est « parfois ». Dans les deux groupes, quatre élèves ont coché cette réponse. Il en est de même pour la troisième question. Les élèves des deux groupes ont répondu majoritairement qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte. Dans les deux groupes, cinq élèves ont répondu « oui ».

Tableau 3. Utilisation d'une stratégie lors de la lecture d'un texte.

	Groupe test	Groupe contrôle
Oui	3	1
Non	0	2
Parfois	4	4

Le tableau 3 montre que la majorité des apprenants des deux groupes utilise parfois une stratégie lors de la lecture d'un texte.

Tableau 4. Importance ou non de la stratégie pour comprendre un texte.

	Groupe test	Groupe contrôle
Oui	5	5
Non	1	0
Je ne sais pas	1	2

Le tableau 4 montre que la majorité des étudiants des deux groupes considère qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte.

La dernière question révèle si les élèves se représentent mentalement l'histoire lorsqu'ils lisent. Cinq élèves du groupe test ont répondu « parfois » et les deux autres « oui ». Trois élèves du groupe contrôle ont répondu « oui », trois autres « parfois » et le dernier « non ».

Tableau 5. Représentation mentale lors de la lecture.

	Groupe test	Groupe contrôle
Oui	2	3
Non	0	3
Parfois	5	1

Dans le tableau 5, nous constatons que la plupart des élèves du groupe test se représentent mentalement l'histoire lorsqu'ils lisent un texte. La réponse du groupe contrôle est partagée entre la réponse « oui » et la réponse « non », c'est-à-dire que certains l'utilisent et d'autres pas.

### *Interprétations du premier questionnaire*

La différence de réponses quant à la meilleure stratégie dans les deux groupes peut être due aux expériences qu'ils ont vécues les années précédentes. En effet, ils ont probablement déjà utilisé certaines stratégies sans s'en rendre compte auparavant. La majeure partie des élèves du groupe test m'a fait part qu'ils devaient lire un texte et répondre à un questionnaire lorsqu'ils faisaient de la compréhension en lecture. Cependant, comme nous l'avons vu dans la littérature, la tendance est grande chez les enseignants de mesurer la compréhension d'un texte à l'aide d'un questionnaire sans chercher à comprendre quels processus mentaux sont mobilisés. Or, comme le mentionne Giasson (2016), lors de la compréhension en lecture, l'enseignant doit amener ses élèves à se souvenir de la stratégie à utiliser et, pour cela, il doit leur apprendre à l'utiliser en ayant recours à l'enseignement explicite. Cela permet aux élèves d'y trouver du sens.

La plupart des élèves du groupe test ont répondu qu'ils utilisent parfois une stratégie lorsqu'ils lisent un texte. Ils se rendent peut-être compte qu'ils mettent en place quelque chose qui les aide à mieux comprendre le texte mais ne se posent probablement pas fréquemment la question de s'ils utilisent ou non une stratégie. De plus, nous ne pouvons affirmer que la définition même de stratégie est totalement maîtrisée. En revanche, dans le groupe contrôle, il y a tout de même deux élèves qui ont répondu qu'ils n'utilisaient pas de stratégie. Si la définition de stratégie n'est pas assimilée et s'ils n'ont jamais entraîné les processus mentaux à mobiliser lors de la lecture d'un texte, ceci peut également expliquer pourquoi les élèves n'ont pas tous répondu « oui » à la question « utilises-tu une stratégie ? ». S'ils n'ont pas appris à développer des stratégies alors ils ne peuvent pas s'en servir pour s'aider à comprendre le texte.

La réponse de la troisième question montre que les élèves se rendent compte qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte. Encore une fois, nous pouvons soulever qu'il est important d'enseigner de manière explicite les stratégies aux élèves afin qu'elles leur soient bénéfiques.

A la dernière question, la plupart des élèves du groupe test mentionne qu'ils utilisent « parfois » la représentation mentale lorsqu'ils lisent un texte. Cela laisse à penser qu'ils utilisent parfois d'autres stratégies et pas uniquement la représentation mentale.

### **Résultats du deuxième questionnaire**

Les élèves du groupe test uniquement répondent au deuxième questionnaire. Celui-ci fait suite à l'entraînement à l'élaboration mentale selon la méthode *Lector & Lectrix*. Dans le deuxième questionnaire, les quatre premières questions sont les mêmes que celles du premier questionnaire. J'ai donc établi un tableau avec chaque réponse du groupe test au premier questionnaire et au deuxième afin de les comparer.

Tableau 6. Meilleure stratégie pour comprendre un texte.

	Q1	Q2
Construire une représentation mentale	3	5
Trier les informations importantes	2	0
Faire un résumé de l'histoire	1	1
Activer les connaissances qu'on a déjà	1	1
M'interrompre et recommencer la phrase si je ne comprends pas bien	0	0

Dans le tableau 6, nous constatons que deux élèves supplémentaires considèrent que la stratégie « construire une représentation mentale » est la meilleure stratégie pour comprendre un texte. En effet, dans le premier questionnaire trois élèves avaient répondu que cette stratégie était la meilleure alors que dans le deuxième questionnaire ils sont cinq. La stratégie « faire un résumé de l'histoire » reste la meilleure stratégie pour le même élève dans le premier et le deuxième questionnaire. Il en est de même pour l'élève qui avait répondu qu'« activer les connaissances qu'on a déjà » est la meilleure stratégie.

Tableau 7. Utilisation d'une stratégie lors de la lecture d'un texte.

	Q1	Q2
Oui	3	4
Non	0	0
Parfois	4	3

Dans le tableau 7, nous voyons qu'un élève de plus utilise une stratégie lorsqu'il lit un texte lorsque nous comparons le premier et le deuxième questionnaire. Toutefois, trois élèves n'utilisent que parfois une stratégie lorsqu'ils lisent un texte.

Tableau 8. Importance ou non de la stratégie pour comprendre un texte.

	Q1	Q2
Oui	5	7
Non	1	0
Je ne sais pas	1	0

Le tableau 8 montre que tous les élèves du groupe test ont répondu dans le deuxième questionnaire qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte.

Tableau 9. Représentation mentale lors de la lecture.

	Q1	Q2
Oui	2	3
Non	0	0
Parfois	5	4

Un élève en plus a répondu dans le deuxième questionnaire qu'il se représente mentalement l'histoire lorsqu'il lit. Quatre élèves ont répondu qu'ils se la représentent mentalement parfois. Comme nous le voyons dans le tableau 9, la réponse parfois reste donc majoritaire dans les deux questionnaires.

Dans ce second test, les trois prochaines questions du deuxième questionnaire sont présentées uniquement au groupe test. Pour la cinquième question, six élèves ont répondu qu'ils pensent mieux comprendre les textes depuis qu'ils ont exercé la stratégie de la représentation mentale. Toutefois, un élève a répondu qu'il ne savait pas. La sixième question montre que la majorité des élèves ont répondu que le fait d'avoir développé la stratégie de la représentation mentale en classe les aide à l'utiliser de manière régulière lorsqu'ils lisent un texte. Cependant, un élève a répondu que ça ne l'aidait pas et deux autres ont répondu qu'ils ne savaient pas. La septième question permet de voir combien d'élèves ont utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsqu'ils ont lu le texte de la deuxième évaluation. La majorité des élèves l'a utilisée et un seul élève ne l'a pas pratiquée.

Tableau 10. Réponses du groupe test pour les trois dernières questions du deuxième questionnaire.

	oui	non	Je ne sais pas
Maintenant que tu as utilisé la stratégie de la représentation mentale, penses-tu que tu comprends mieux les textes que tu lis ?	6	0	1
Est-ce que le fait d'avoir développé la stratégie de la représentation mentale en classe t'aide à l'utiliser de manière régulière lorsque tu lis un texte ?	4	1	2
Est-ce que tu as utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsque tu as lu le texte de l'évaluation (texte 2) ?	6	1	

Le tableau 10 montre que la majeure partie des élèves tend à utiliser la stratégie de la représentation mentale lorsqu'elle lit un texte et que les élèves l'ont presque tous utilisée pour lire le texte de la deuxième évaluation. Cependant, parmi ceux qui ont répondu qu'ils avaient utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsqu'ils ont lu le texte de la deuxième évaluation (texte 2), un élève sur six a obtenu un meilleur résultat que dans l'évaluation diagnostique. Nous y reviendrons par la suite.

### ***Interprétations du deuxième questionnaire***

Le fait qu'il y ait plus d'élèves qui ont répondu dans le deuxième questionnaire que la stratégie de la représentation mentale est la meilleure stratégie pourrait s'expliquer par le fait que nous avons appliqué la stratégie à travers les exercices proposés dans la méthode *Lector & Lectrix*. Cela leur a peut-être fait prendre conscience que c'est une stratégie importante. Il se peut également qu'ils se rappellent que nous avons mis en pratique cette stratégie et que nous avons effectué divers exercices durant plusieurs périodes. Comme la plupart des élèves a éprouvé du plaisir à réaliser les exercices proposés dans la méthode *Lector & Lectrix* se référant à l'utilisation de la représentation mentale et qu'ils ont tous bien réussi à les réaliser, ils pensent peut-être que c'est intéressant de continuer à l'appliquer. Pour les autres, ceux qui ont une réponse différente, cette stratégie ne leur convient peut-être pas et préfèrent en utiliser une autre.

La plupart des élèves utilisent une stratégie lorsqu'ils lisent un texte ou parfois. Cette réponse reste la même que dans le premier questionnaire. Aucun élève n'a répondu qu'ils n'utilisent pas de stratégie lorsqu'ils lisent un texte. Cela laisse à penser que, depuis le départ, même s'ils n'ont pas entraîné les stratégies les années précédentes, les élèves en mettent certainement en place sans s'en rendre compte. Maintenant ils peuvent identifier cette pratique et remarquent probablement que cela les aide à comprendre ce qu'ils lisent.

Étant donné que tous les élèves ont répondu qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte, nous pouvons penser que l'entraînement de la stratégie de la représentation mentale à travers les divers exercices proposés dans la méthode *Lector & Lectrix* leur ont fait prendre conscience de l'importance d'utiliser une stratégie. Ils réalisent peut-être que cette stratégie les a aidés à réaliser les exercices proposés dans la méthode. Ceci renvoie à l'importance de l'enseignement explicite et à la valorisation de cette stratégie par l'enseignant. En effet, après chaque leçon, nous avons pris le temps de faire un feedback afin que les élèves se rendent compte qu'il est important d'utiliser une stratégie et, à chaque début de leçon, je leur demandais de me nommer la stratégie que nous avons appliquée. Dans ce sens, la valorisation de la stratégie par l'enseignant fait prendre conscience aux élèves qu'il est important de l'utiliser car elle va les aider à mieux comprendre le texte (Schunk et Rice, 1987). Giasson met également en avant qu'il est important que l'enseignant échange avec les élèves concernant la stratégie afin qu'ils s'en rappellent pour les amener à l'appliquer d'eux-mêmes.

Comme aucun élève n'a répondu qu'il ne se représente pas mentalement l'histoire lorsqu'il lit, les élèves se sont certainement rappelés que nous avons appliqué cette stratégie à travers différents exercices. Toutefois, dans le premier questionnaire, les réponses étaient déjà semblables. Aucun élève n'a répondu ne pas se représenter mentalement l'histoire. Cette stratégie était peut-être déjà appliquée par les élèves avant que nous la mettions en pratique avec la méthode.

La majorité des élèves a répondu qu'ils pensent mieux comprendre les textes depuis qu'ils ont exercé la stratégie de la représentation mentale. Le fait d'avoir appliqué cette stratégie à travers divers exercices leur a permis de répondre qu'ils comprennent mieux les textes probablement parce qu'ils remarquent qu'ils parviennent à réaliser les exercices de la méthode correctement. Bien que de manière générale les exercices ne mettaient pas les élèves en difficulté, les échanges que nous avons eus lors des moments de corrections étaient enrichissants car ils ont permis aux élèves de se corriger d'eux-mêmes et de se rendre compte de leurs erreurs. L'élève qui a répondu qu'il ne sait pas s'il pense mieux comprendre les textes depuis que la stratégie a été exercée, a probablement utilisé une autre stratégie que la représentation mentale ou a peut-être remarqué qu'il ne comprend pas mieux le texte lorsqu'il l'utilise.

Le fait d'avoir développé la stratégie de la représentation mentale en classe montre que celle-ci aide la plupart des élèves qui l'utilisent de manière régulière lorsqu'ils lisent un texte. Comme je l'ai déjà mentionné, les élèves m'ont rapporté qu'ils ne se souviennent pas avoir appris à utiliser des stratégies pour mieux comprendre ce qu'ils lisent les années précédentes. Il se pourrait que le fait d'avoir pris du temps à exercer cette stratégie leur a permis de répondre « oui » à la question et qu'ils comprennent peut-être réellement mieux ce qu'ils lisent quand ils appliquent la stratégie. L'élève qui a répondu que la stratégie ne l'aidait pas, ne la met certainement pas en place, en utilise une autre ou n'arrive pas à se représenter mentalement l'histoire. Les deux autres élèves qui ont répondu qu'ils ne savent pas si la stratégie les aide l'appliquent peut-être seulement parfois mais pas régulièrement ou remarquent qu'elle ne les aide pas pour tous les textes.

La majorité des élèves a utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsqu'elle a lu le texte de la deuxième évaluation. Est-ce le fait que la deuxième évaluation a été passée peu de temps

après avoir terminé l'application de la stratégie dans les exercices qui a permis aux élèves de garder une trace et qu'ils mobilisent cette stratégie ? Nous ne pouvons pas non plus exclure que quelques élèves aient répondu par l'affirmative aux questions sans connaître ce qui signifie « stratégie » ou « représentation mentale » ou savoir quelle stratégie ils ont réellement employé. Certains élèves ont en effet pu répondre au hasard, ou en faveur de l'enseignante et/ ou de la méthode. Ce point est repris dans les faiblesses de notre démarche.

### **Résultats du troisième questionnaire**

Dans le troisième questionnaire, les quatre premières questions sont les mêmes que celles du premier et du deuxième questionnaire. Pour cela, j'ai établi un tableau pour chaque réponse du groupe test pour le premier, le deuxième et le troisième questionnaire afin de les comparer.

Tableau 11. Meilleure stratégie pour comprendre un texte.

	Q1	Q2	Q3
Construire une représentation mentale	3	5	7
Trier les informations importantes	2	0	0
Faire un résumé de l'histoire	1	1	0
Activer les connaissances qu'on a déjà	1	1	0
M'interrompre et recommencer la phrase si je ne comprends pas bien	0	0	0

Les résultats du tableau 11 montrent que, dans le troisième questionnaire, tous les élèves du groupe test considèrent que la stratégie « construire une représentation mentale » est la meilleure stratégie pour comprendre un texte.

Tableau 12. Utilisation d'une stratégie lors de la lecture d'un texte.

	Q1	Q2	Q3
Oui	3	4	6
Non	0	0	0
Parfois	4	3	1

Dans le tableau 12, un élève du groupe test a répondu qu'il utilise « parfois » une stratégie lors de la lecture d'un texte alors que tous les autres élèves ont répondu par l'affirmative. Il y a une progression des réponses dans le troisième questionnaire étant donné que presque tous les élèves ont répondu qu'ils utilisent une stratégie lors de la lecture d'un texte.

Tableau 13. Importance ou non de la stratégie pour comprendre un texte.

	Q1	Q2	Q3
Oui	5	7	7
Non	1	0	0
Je ne sais pas	1	0	0

Les résultats du tableau 13 montrent que tous les élèves du groupe test considèrent qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte dans le troisième questionnaire. La réponse reste la même que dans le deuxième questionnaire.

Tableau 14. Représentation mentale lors de la lecture.

	Q1	Q2	Q3
Oui	2	3	5
Non	0	0	0
Parfois	5	4	2

Deux élèves supplémentaires ont répondu qu'ils se représentent mentalement l'histoire lorsqu'ils lisent. Deux ont répondu qu'ils se la représentent mentalement « parfois » dans le troisième questionnaire. La réponse « oui » devient dominante dans le troisième questionnaire.

Les trois questions suivantes du troisième questionnaire sont les mêmes que celles du deuxième. Pour cette raison, j'ai pris les résultats du deuxième et du troisième questionnaire afin d'en comparer les réponses.

Tableau 15. Réponses du groupe test pour les trois dernières questions du deuxième et troisième questionnaire.

	oui		non		Je ne sais pas	
	Q2	Q3	Q2	Q3	Q2	Q3
Maintenant que tu as utilisé la stratégie de la représentation mentale, penses-tu que tu comprends mieux les textes que tu lis ?	6	6	0	0	1	1
Est-ce que le fait d'avoir développé la stratégie de la représentation mentale en classe t'aide à l'utiliser de manière régulière lorsque tu lis un texte ?	4	6	1	0	2	1
Est-ce que tu as utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsque tu as lu le texte de l'évaluation (texte 2) ? (texte 3) ?	6	7	1	0		

Pour la cinquième question, six élèves ont répondu qu'ils pensent mieux comprendre les textes depuis qu'ils ont exercé la stratégie de la représentation mentale. Toutefois, un élève a répondu qu'il ne sait pas. Cette réponse n'a pas évolué entre le deuxième et le troisième questionnaire. La sixième question montre que la majorité des élèves ont répondu que le fait d'avoir développé la stratégie de la représentation mentale en classe les aide à l'utiliser de manière régulière lorsqu'ils lisent un texte. Cependant, un élève a répondu qu'il ne sait pas. Aucun élève n'a répondu non à cette question. Le tableau 15 montre que presque tous les élèves ont répondu que le fait d'avoir développé la stratégie en classe les aide à l'utiliser de manière régulière lorsqu'ils lisent un texte. La septième question permet de connaître le nombre d'élèves qui ont utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsqu'ils ont lu le texte de l'évaluation. La majorité des élèves l'a utilisée et un seul élève ne l'a pas utilisée dans l'évaluation du deuxième texte. En ce qui concerne l'évaluation du troisième texte, tous les élèves ont répondu dans le troisième questionnaire qu'ils ont utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsqu'ils ont lu le troisième texte.

Dans le troisième questionnaire, une question supplémentaire était posée aux élèves. Ceux-ci devaient répondre à cette question uniquement s'ils avaient répondu qu'ils avaient utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsqu'ils ont lu le texte de la troisième évaluation. Tous les élèves étaient donc concernés. Dans cette dernière question, les élèves devaient dire s'ils pensaient que l'utilisation de la stratégie de la représentation mentale les avait aidés à obtenir un meilleur résultat dans la troisième évaluation.

Tableau 16. Meilleur résultat à la troisième évaluation grâce à l'utilisation de la représentation mentale.

	Q3
Oui	6
Non	0
Je ne sais pas	1

Le tableau 16 montre que seul un élève a répondu qu'il ne savait pas si l'utilisation de la stratégie l'a aidé à obtenir un meilleur résultat à la troisième évaluation. Tous les autres élèves ont répondu « oui » à cette question.

Tableau 17. Résultats des évaluations 1 et 3 du groupe test et utilisation de la stratégie.

	Evaluation 1	Evaluation 3	Utilisation de la stratégie
T1	18	19	oui
T2	19	19	Je ne sais pas
T3	14	17	oui
T4	16,5	19	oui
T5	13,5	17	oui
T6	15	14	oui
T7	11	18,5	oui

Le tableau 17 montre que, parmi les six élèves qui ont répondu « oui » à cette question, cinq d'entre eux ont effectivement obtenu un meilleur résultat à la troisième évaluation (post-test différé) qu'à l'évaluation diagnostique et un seul élève a obtenu un moins bon résultat. L'élève qui a répondu « je ne sais pas » a obtenu le maximum de points dans la troisième évaluation comme dans l'évaluation diagnostique.

### ***Interprétations du troisième questionnaire***

Comme tous les élèves du groupe test ont répondu dans le troisième questionnaire que la stratégie de la représentation mentale est la meilleure stratégie, nous pouvons supposer qu'ils ont continué à l'appliquer de manière automatique, même si nous avons travaillé d'autres stratégies en compréhension de l'écrit et mis la stratégie de la représentation mentale « de côté » (nous ne l'avons plus mentionnée). La stratégie de la représentation mentale semble avoir été mobilisée même si nous n'y avons plus eu recours. C'est certainement parce que nous avons passé plusieurs périodes à l'entraîner que les élèves se sont rendu compte que cette stratégie les aide à mieux comprendre les textes ou alors que c'est la première stratégie que nous avons entraînée et qu'il y a un effet de rappel.

La majorité des élèves utilisent une stratégie lorsqu'ils lisent un texte. Un seul élève a répondu qu'il utilise « parfois » des stratégies. Encore une fois, la réponse à cette question suppose que tous les élèves aient conscience qu'il est important d'utiliser une stratégie lorsqu'ils lisent un texte, même s'ils ne s'en rendent pas compte ou n'arrivent pas à définir la stratégie qu'ils utilisent. Ils ont certainement développé des compétences, même si l'enseignement dont ils ont bénéficié les années précédentes n'était pas explicite. Cela laisse croire que chacun essaie de s'en sortir comme il peut en essayant de mettre quelque chose en place.

Comme dans le deuxième questionnaire, les élèves ont répondu dans le troisième questionnaire qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte. L'entraînement de la stratégie de la représentation mentale à travers la méthode *Lector et Lectix* ainsi que l'entraînement d'autres stratégies que celle de la représentation mentale a probablement été

bénéfique aux élèves. Ceux-ci se sont rendu compte de la pertinence du recours à des stratégies dans la compréhension d'un texte.

Dans le troisième questionnaire, tout comme dans le deuxième, aucun élève n'a répondu ne pas se représenter mentalement l'histoire lorsqu'il lit. Comme cette stratégie a été entraînée durant plusieurs périodes, les élèves s'en rappellent. De plus, il s'agit de la première stratégie que nous avons exercée et il se pourrait qu'il y ait un effet de rappel. Cependant, comme cette réponse revient dans le premier questionnaire et comme je l'ai déjà mentionné, les élèves l'appliquaient peut-être déjà avant que nous ne l'entraînions. Une connaissance de cette donnée aurait permis davantage de réponses à notre démarche.

Bien que nous ayons laissé la stratégie de la représentation mentale de côté pour entraîner d'autres stratégies, la majorité des élèves a répondu qu'ils pensent mieux comprendre les textes depuis qu'ils ont exercé cette stratégie précise. Cela suppose que les élèves, même si nous avons entraîné d'autres stratégies, ont continué à solliciter celle de la représentation mentale lorsqu'ils étaient amenés à lire des textes et à les comprendre.

La majorité des élèves a répondu que le fait d'avoir développé la stratégie de la représentation mentale en classe les aide à l'utiliser de manière régulière lorsqu'ils lisent un texte. Même si cette stratégie n'est plus entraînée explicitement par la suite, cela montre que, avec du recul, les élèves se sont visiblement rendu compte qu'ils l'utilisent de manière régulière et automatique lorsqu'ils lisent un texte. Encore une fois, l'enseignement explicite semble avoir porté ses fruits, son but étant de guider l'élève dans un premier temps dans l'application de la stratégie pour l'amener à devenir autonome et à l'appliquer par lui-même (Giasson, 2016).

Tous les élèves ont utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsqu'ils ont lu le texte de la troisième évaluation. Cela laisse à croire qu'ils ont assimilé cette stratégie même si nous ne l'avons plus sollicitée durant plusieurs périodes et que nous avons entraîné d'autres stratégies. Ils se sont peut-être rendu compte que c'est cette stratégie qui les aide mieux que les autres et qui leur convient.

A la dernière question du troisième questionnaire, la majorité des élèves a répondu qu'ils pensent que l'utilisation de la stratégie de la représentation mentale les aide à obtenir un meilleur résultat à la troisième évaluation. Il est possible que les élèves aient pris confiance en eux et ont l'impression de mieux comprendre les textes lorsqu'ils utilisent la stratégie de la représentation mentale. Il se pourrait également que le troisième texte leur a paru plus simple que le texte de l'évaluation diagnostique et que les images proposées correspondaient davantage à leur représentation mentale. De plus, comme ils semblent avoir automatisés cette stratégie, il est logique qu'ils obtiennent un meilleur résultat à la troisième évaluation.

### ***Résultats de l'évaluation diagnostique (texte 1) du groupe test***

Dans cette partie, j'utilise la statistique descriptive afin d'obtenir les réponses à mes questionnements. La statistique inférentielle sera également de mise afin de comparer les progressions entre mes deux groupes. Les résultats de l'évaluation diagnostique du groupe test sont les suivants :

$$n = 7$$

$$\bar{X} = 15,29 \rightarrow \text{moyenne de l'évaluation diagnostique du groupe test}$$

Le groupe test a obtenu une moyenne de 15,29 à l'évaluation diagnostique (texte 1).

$Md = 15 \rightarrow$  la médiane correspond à la quatrième valeur qui équivaut à 15.

La médiane qui correspond à la valeur du milieu et qui est égale à 15 montre qu'il y a autant d'élèves qui ont un score en-dessous et autant en-dessus.

Ecart-type = 2,77

L'écart-type permet de mesurer la variabilité dans un même échantillon et est égal à 2,77 pour le groupe test.

### ***Résultats de la deuxième évaluation (texte 2) du groupe test***

Les résultats de la deuxième évaluation du groupe test sont les suivants :

$n = 7$

$\bar{X} = 13,5 \rightarrow$  moyenne de la deuxième évaluation du groupe test

Le groupe test a obtenu une moyenne de 13,5 à la deuxième évaluation.

$Md = 13,5 \rightarrow$  la médiane correspond à la quatrième valeur qui équivaut à 13,5.

Il y a autant d'élèves qui ont un score en-dessous de 13,5 et en-dessus.

Ecart-type = 2,68

Tableau 18. Comparaison des évaluations 1 et 2 du groupe test.

	Evaluation diagnostique	Deuxième évaluation
Moyenne	15,29	13,5
Médiane	15	13,5
Ecart-type	2,77	2,68

Les élèves du groupe test ont mieux réussi l'évaluation diagnostique que la deuxième évaluation.

### ***Résultats de l'évaluation diagnostique (texte 1) du groupe contrôle***

Les résultats de l'évaluation diagnostique du groupe contrôle sont les suivants :

$n = 7$

$\bar{X} = 13,14 \rightarrow$  moyenne de l'évaluation diagnostique du groupe contrôle

Le groupe contrôle a obtenu une moyenne de 13,5 à l'évaluation diagnostique.

$Md = 13 \rightarrow$  la médiane correspond à la quatrième valeur qui équivaut à 13.

Il y a autant d'élèves qui ont un score en-dessous de 13 et en-dessus.

Ecart-type = 3,35

L'écart-type est égal à 3,35.

### ***Résultats de la deuxième évaluation (texte 2) du groupe contrôle***

Les résultats de la deuxième évaluation du groupe contrôle sont les suivants :

$n = 7$

Moyenne  $\rightarrow \bar{X} = 12,14$

Médiane  $\rightarrow Md = 12,5$

Ecart-type = 2,46

Tableau 19. Comparaison des évaluations 1 et 2 du groupe contrôle.

	Evaluation diagnostique	Deuxième évaluation
Moyenne	13,14	12,14
Médiane	13	12,5
Ecart-type	2,3	2,46

Les élèves du groupe contrôle ont mieux réussi l'évaluation diagnostique que la deuxième évaluation.

### Résultats du « Test t » entre les évaluations 1 et 2 du groupe test

Le test t apparié nous permet ici de comparer deux moyennes issues du même groupe, à savoir les résultats du groupe test aux évaluations 1 et 2.

Tableau 20. Test t des évaluations 1 et 2 du groupe test.

Élèves	Évaluation 1	Évaluation 2	Di	$(D_i - \bar{D})^2$	$(D_i - \bar{D})^2$
1	18	15	3	$(3 - 1.79)^2$	1.46
2	19	12.5	6.5	$(6.5 - 1.79)^2$	22.18
3	14	15	-1	$(-1 - 1.79)^2$	7.78
4	16.5	17	-0.5	$(-0.5 - 1.79)^2$	5.24
5	13.5	13	0.5	$(0.5 - 1.79)^2$	1.66
6	15	13.5	1.5	$(1.5 - 1.79)^2$	0.080
7	11	8.5	2.5	$(2.5 - 1.79)^2$	0.5
N=7	Moyenne 15.29	Moyenne 13.5	$\Sigma$ 12.5	$\Sigma$ 38.90	$\Sigma$ 38.90

Moyenne différences  $\bar{D} = \text{sommes des différences} / n = 12.5/7 = 1.79$

$$\text{Formule } t = \frac{\bar{D}}{\sqrt{\frac{\sum(D_i - \bar{D})^2}{n-1}}} = \frac{1.79}{\sqrt{\frac{38.90}{6}}} = \frac{1.79}{\frac{2.55}{2.65}} = \frac{1.79}{0.96} = 1.86$$

Comme la valeur obtenue  $t = 1,86$  est en-dessous de la valeur critique au niveau 0,05, à savoir 2,447, les moyennes des deux évaluations ( $\bar{X} = 15,29$ ,  $\bar{y} = 13,5$ ) ne sont pas significativement différentes :  $t(6) = 1,86$ ,  $p < 0,05$ .

### Interprétations des résultats entre les évaluations 1 et 2 du groupe test

Les élèves du groupe test ont obtenu une meilleure moyenne à l'évaluation diagnostique qu'à la deuxième évaluation. Ce résultat est étonnant vu que la deuxième évaluation a eu lieu après avoir exercé la stratégie de la représentation mentale à l'aide de la méthode *Lector & Lectrix*. Etant donné que le test t n'est pas significatif, nous ne pouvons pas tirer de conclusion fiable de ces résultats. Nous pouvons uniquement tenter d'émettre des hypothèses explicatives de cette différence de résultats. Plusieurs raisons pourraient en effet expliquer cette différence : dans la deuxième évaluation, les élèves disposaient de plus d'images que dans l'évaluation diagnostique. Cela a peut-être eu un impact sur la difficulté au moment où ils devaient écarter les intrus car certaines images se ressemblaient à quelques détails près. Les élèves m'ont rapporté que le texte de la deuxième évaluation était plus difficile que celui de l'évaluation diagnostique. Selon eux, il y avait plus de mots de vocabulaire incompris. Cela peut avoir un impact sur le résultat. En effet, comme Jenkinson (1976) l'affirme, lorsqu'un élève est confronté à une incompréhension du sens d'un mot, cela peut lui poser problème car la difficulté

de compréhension est due à un manque de stratégie. Peut-être que si les élèves avaient eu recours au dictionnaire pour s'aider à comprendre les mots incompris, le résultat aurait été meilleur. Cèbe et Goigoux (2009) ajoutent également qu'il faut être capable de faire des liens entre les informations nouvelles et les anciennes. Cependant, il est difficile d'établir des liens lorsque le vocabulaire est incompris. Ils m'ont également fait part que les dessins leur parlaient moins que ceux de l'évaluation diagnostique et qu'ils ne s'étaient pas représenté l'histoire comme elle était dessinée dans les vignettes. Certaines images étaient non figuratives. Dans ce sens, leur degré de liberté était visiblement restreint et la représentation mentale ne dépendait pas uniquement d'eux-mêmes. C'est une des contraintes de cette stratégie citée par Giasson (2007).

D'autre part, Cèbe et Goigoux (2009) mentionnent que le lecteur doit être flexible lorsqu'il lit afin d'être capable de modifier la représentation mentale en fonction des éléments qui se présentent dans le texte. Les élèves n'ont probablement pas fait preuve d'assez de flexibilité pour modifier leur représentation mentale en fonction des images qu'ils devaient sélectionner. Une des conditions pour que la représentation mentale du texte soit construite de manière cohérente est que la lecture soit réussie (Goigoux, 2008). Comme les élèves ont mentionné qu'ils avaient rencontré des problèmes de vocabulaire, ils n'ont certainement pas pu sélectionner les informations principales ou ne les ont pas organisées correctement car ils se sont trop concentrés sur les mots qu'ils ne comprenaient pas.

Duguay (2009) a également souligné l'importance d'utiliser les détails liés au sens pour se faire une représentation mentale. Les élèves ont probablement eu des difficultés avec cela car bien que, dans la méthode *Lector & Lectrix*, des exercices en lien avec les sens soient proposés, ils ne sont visiblement pas suffisants. Il en faudrait peut-être quelques-uns en plus pour qu'ils se sentent plus à l'aise. Il conviendrait de dire que peut-être cette méthode n'est tout simplement pas adaptée à ma classe ou qu'il n'y a pas assez d'exercices permettant d'appliquer la stratégie de la représentation mentale.

Mes élèves ont peut-être besoin de plus de temps pour se familiariser avec cette stratégie et des exercices supplémentaires sur une plus longue période auraient probablement été bénéfiques. Bien que la majorité des élèves ait répondu qu'ils avaient utilisé la représentation mentale dans la deuxième évaluation, je n'ai aucun moyen d'être sûre que c'est cette stratégie qu'ils ont pratiquée. Peut-être que leur réponse au questionnaire ne représente pas la réelle stratégie utilisée.

Les élèves m'ont aussi rapporté qu'ils s'étaient couchés tard durant le week-end et qu'ils étaient fatigués ce jour-là donc moins motivés. Cèbe et Goigoux (2009) affirment que le lecteur doit s'engager dans la lecture car ce n'est pas inné. Les élèves ont visiblement fourni moins d'efforts, peut-être à cause de leur état de fatigue et avaient peut-être envie de finir rapidement. Ils étaient certainement moins engagés que dans l'évaluation diagnostique. Les élèves étaient peut-être stressés, ce qui pourrait également expliquer un moins bon résultat.

Finalement, un lien entre les informations du texte et l'oubli pourrait être établi. Comme le texte de la deuxième évaluation comportait un grand nombre de détails selon les élèves, il est probable qu'au moment de sélectionner les images du texte et de les remettre dans l'ordre, les élèves aient oublié des éléments de celui-ci. Selon Madoglou (2009), il est important de différencier la disponibilité et l'accessibilité de l'information. La disponibilité fait référence au stockage des informations lorsque le sujet tente de les mémoriser et par la suite de les récupérer. Ce n'est pas parce que l'information est disponible qu'elle peut être récupérée. Dans ce cas, il s'agit d'un problème d'accessibilité. Or, l'information doit répondre aux deux conditions (disponibilité et accessibilité) pour qu'elle puisse être récupérée. En résumé, lorsque nous

oublions, il nous est impossible d'avoir accès à l'information que nous avons stockée. Dans le cas de mes élèves, il semblerait que la disponibilité de l'information soit remise en question.

### Résultats du « Test t » entre les évaluations 1 et 2 du groupe contrôle

Le test t apparié nous permet ici de comparer deux moyennes issues du même groupe, à savoir les résultats du groupe contrôle aux évaluations 1 et 2.

Tableau 21. Test t des évaluations 1 et 2 du groupe contrôle.

Élèves	Évaluation 1	Évaluation 2	Di	$(D_i - \bar{D})^2$	$(D_i - \bar{D})^2$
1	9	12.5	-3.5	$(-3.5 - 1)^2$	20.25
2	15.5	10	5.5	$(5.5 - 1)^2$	20.25
3	13	13	0	$(0 - 1)^2$	1
4	12	15	-3	$(-3 - 1)^2$	16
5	9	8	1	$(1 - 1)^2$	0
6	17	14.5	2.5	$(2.5 - 1)^2$	2.25
7	16.5	12	4.5	$(4.5 - 1)^2$	12.25
N=7	Moyenne 13.14	Moyenne 12.14	$\Sigma 7$	$\Sigma 72$	$\Sigma 72$

Moyenne différences  $\bar{D} = \text{sommes des différences} / n = 7/7 = 1$

$$\text{Formule } t = \frac{\bar{D}}{\sqrt{\frac{\sum(D_i - \bar{D})^2}{n-1}}} = \frac{1}{\sqrt{\frac{72}{6}}} = \frac{1}{\frac{3.46}{2.65}} = \frac{1}{1.31} = 0.76$$

Comme la valeur obtenue  $t = 0,76$  est en-dessous de la valeur critique au niveau 0,05, à savoir 2,447, les moyennes des deux évaluations ( $\bar{X} = 13,14$ ,  $\bar{y} = 12,14$ ) ne sont pas significativement différentes :  $t(6) = 0,76$ ,  $p < 0,05$ .

### Interprétations des résultats entre les évaluations 1 et 2 du groupe contrôle

Le résultat à la deuxième évaluation du groupe contrôle est moins bon que celui de l'évaluation diagnostique. Nous ne pouvons à nouveau pas tirer de conclusion fiable de ces résultats, le test t n'étant pas significatif. Nous pouvons uniquement tenter d'émettre des hypothèses explicatives de cette différence de résultats sans exclure que cette différence pourrait être due au hasard. Ce résultat peut être le fait que le groupe contrôle n'a pas bénéficié de l'entraînement à la stratégie de la représentation mentale. En effet, Giasson (2007) met en avant que cette stratégie nécessite un apprentissage. L'enseignant doit entraîner ses élèves à l'utiliser et cela peut prendre du temps car, pour certains, il est difficile de se représenter le texte mentalement. Il est également probable que le texte de la deuxième évaluation ait été considéré comme plus difficile pour les élèves que celui de l'évaluation diagnostique et ne se trouvait pas dans leur zone proximale de développement. Les dessins proposés pour reconstituer l'histoire ne leur semblaient peut-être pas représentatifs ou ne correspondaient pas à leur représentation mentale. Finalement, ils n'ont peut-être pas utilisé la stratégie de la représentation mentale ou ont sélectionné les images au hasard.

### ***Résultats de la comparaison de la progression du groupe test et de la progression du groupe contrôle***

Nous comparons ici les progrès effectués par le groupe test à ceux effectués par leurs collègues du groupe contrôle.

Groupe test → moyenne à l'évaluation 1 = 15,29 / moyenne à l'évaluation 2 = 13,5 // différence = 1,79

Groupe contrôle → moyenne à l'évaluation 1 = 13,14 / moyenne à l'évaluation 2 = 12,14 // différence = 1

Sous réserve de la non-significativité obtenue aux tests t, le groupe expérimental aurait davantage progressé que le groupe contrôle.

### ***Interprétations des résultats de la progression entre le groupe test et le groupe contrôle***

Les élèves du groupe test semblent avoir davantage progressé que ceux du groupe contrôle. Ce résultat montre que l'entraînement de la représentation mentale a probablement porté ses fruits. Les élèves du groupe test ont bénéficié de divers exercices proposés dans la méthode *Lector & Lectrix*. Ils ont été accompagnés dans l'entraînement de cette stratégie grâce à la mise en place d'un enseignement explicite. Comme Giasson (2016) l'affirme, ce type d'enseignement aide l'élève à le faire prendre conscience de l'importance de l'utilisation de la stratégie. Dans un premier temps, l'enseignant guide l'élève dans l'apprentissage de la stratégie pour l'amener à l'utiliser de manière autonome par la suite. Le groupe contrôle n'a peut-être pas bénéficié d'un enseignement explicite ou n'a peut-être pas pratiqué la compréhension en lecture. Les élèves de ce groupe, bien qu'ils utilisent certainement des stratégies pour comprendre le texte, ne savent visiblement pas comment les mettre en place pour les utiliser de manière favorable ou n'utilisent peut-être pas une stratégie appropriée, qui leur correspond. En cela, l'enseignement explicite des stratégies démontre que celui-ci peut être bénéfique pour les élèves bien que tous n'ont pas les mêmes besoins. Cependant, il n'est pas sûr que l'entraînement de la stratégie de la représentation mentale aurait montré une progression dans ce groupe. En effet, comme le mentionne Giasson (2007), cette stratégie présente quelques limites. Certains élèves ne parviennent pas à se représenter mentalement le texte de manière automatique ou ne se le représente pas comme l'auteur l'aurait voulu. L'intégration des informations dépend des expériences, du vécu et des connaissances du lecteur.

### ***Résultats de la troisième évaluation (texte 3) du groupe test***

Les résultats de la troisième évaluation du groupe test sont les suivants :

Moyenne →  $\bar{X} = 17,64$

Médiane →  $Md = 18,5$

Ecart-type = 1,84

Tableau 22. Comparaison des évaluations 1,2 et 3 du groupe test.

	Evaluation diagnostique	Deuxième évaluation	Troisième évaluation
Moyenne	15,29	13,5	17,64
Médiane	15	13,5	18,5
Ecart-type	2,77	2,68	1,84

Les élèves du groupe test ont mieux réussi la troisième évaluation que l'évaluation diagnostique et que la deuxième évaluation.

### Résultats du « Test t » entre les évaluations 1 et 3 du groupe test

Le test t apparié nous permet ici de comparer deux moyennes issues du même groupe, à savoir les résultats du groupe test aux évaluations 1 et 3.

Tableau 23. Test t des évaluations 1 et 3 du groupe test.

Élèves	Évaluation 1	Évaluation 3	Di	$(D_i - \bar{D})^2$	$(D_i - \bar{D})^2$
1	18	19	-1	$(-1 - (-2,35))^2$	1,82
2	19	19	0	$(0 - (-2,35))^2$	5,52
3	14	17	-3	$(-3 - (-2,35))^2$	0,42
4	16,5	19	-2,5	$(-2,5 - (-2,35))^2$	0,02
5	13,5	17	-3,5	$(-3,5 - (-2,35))^2$	1,32
6	15	14	1	$(1 - (-2,35))^2$	11,22
7	11	18,5	-7,5	$(-7,5 - (-2,35))^2$	26,52
N=7	Moyenne 15.29	Moyenne 17.64	$\Sigma -16.5$	$\Sigma 46.84$	$\Sigma 46,84$

Moyenne différences  $\bar{D} = \text{sommes des différences} / n = -16,5/7 = -2,36$

$$\text{Formule t} = t = \frac{\bar{D}}{\sqrt{\frac{\sum(D_i - \bar{D})^2}{n-1}}} = \frac{-2,36}{\sqrt{\frac{46,84}{6}}} = \frac{-2,36}{\frac{2,79}{2,65}} = \frac{-2,36}{1,05} = -2,25$$

Comme la valeur obtenue  $t = 2,25$  est en-dessous de la valeur critique au niveau 0,05, à savoir 2,447, les moyennes des deux évaluations ( $\bar{X} = 15,29$ ,  $\bar{y} = 17,64$ ) ne sont pas significativement différentes :  $t(6) = 2,25$ ,  $p < 0,05$ .

### Interprétations des résultats entre les évaluations 1 et 3 du groupe test

Les élèves du groupe test ont obtenu un meilleur résultat à la troisième évaluation qu'à l'évaluation diagnostique. Etant donné que le test t n'est pas significatif, nous ne pouvons pas tirer de conclusion fiable de ces résultats. Nous pouvons néanmoins tenter d'émettre des hypothèses explicatives de cette différence de résultats. Nous pourrions par exemple, supposer que les élèves ont réussi à mobiliser la stratégie de la représentation mentale même si nous ne l'avons pas réutilisée explicitement pendant plusieurs semaines. Ils se souviennent probablement de celle-ci grâce à l'enseignement explicite dont ils ont bénéficié lors de l'entraînement de la stratégie. Toutefois, le fait de mobiliser cette stratégie pourrait être en lien avec les compétences mnésiques. Dans ce sens, comme la stratégie de la représentation mentale est la première stratégie que nous avons travaillée, il est probable que les élèves aient gardé en mémoire cette stratégie. Il est également possible que l'entraînement d'autres stratégies les ait aidés à obtenir un meilleur résultat à la troisième évaluation. En effet, en travaillant d'autres stratégies, ils ont pu faire un choix parmi celles qui leur convenaient le mieux. La représentation mentale en faisait peut-être partie ou leur paraissait la stratégie à privilégier, selon les réponses au troisième questionnaire. Comme le mentionne Zwiers (2008), la représentation mentale demande au sujet d'être actif dans sa lecture pour qu'il puisse ressortir le sens du texte et créer des liens sous forme d'images. Dans ce sens, Giasson (2007) affirme que le lecteur, lorsqu'il se représente mentalement le texte, est plus attentif au texte. Les élèves m'ont rapporté que le texte de la troisième évaluation était plus facile que le texte de l'évaluation diagnostique et que les images leur étaient plus parlantes. Cela pourrait constituer une autre raison explicative au fait que le résultat est meilleur dans la troisième évaluation. Grebot (1994) a d'ailleurs mis en avant que la représentation mentale peut être facilitée par certains mots. Dans ce sens, comme mes élèves m'ont fait part que le texte était plus simple et que le vocabulaire utilisé était moins

complicé que celui de l'évaluation diagnostique, il est possible que les mots du texte de la troisième évaluation leur ait permis de se faire une meilleure représentation mentale.

### Résultats du « Test t » entre les évaluations 2 et 3 du groupe test

Le test t apparié nous permet ici de comparer deux moyennes issues du même groupe, à savoir les résultats du groupe test aux évaluations 2 et 3.

Tableau 24. Test t des évaluations 2 et 3 du groupe test.

Élèves	Évaluation 2	Évaluation 3	Di	$(D_i - \bar{D})^2$	$(D_i - \bar{D})^2$
1	15	19	-4	$(-4 - (-4,14))^2$	0.02
2	12,5	19	-6.5	$(-6.5 - (-4,14))^2$	5.57
3	15	17	-2	$(-2 - (-4,14))^2$	4.58
4	17	19	-2	$(-2 - (-4,14))^2$	4.58
5	13	17	-4	$(-4 - (-4,14))^2$	0.02
6	13,5	14	-0.5	$(-0.5 - (-4,14))^2$	13.25
7	8,5	18,5	-10	$(-10 - (-4,14))^2$	34.34
N=7	Moyenne 13.5	Moyenne 17.64	$\Sigma -29$	$\Sigma 62.36$	$\Sigma 62.36$

Moyenne différences  $\bar{D} = \text{sommes des différences} / n = -29/7 = -4,14$

$$\text{Formule t} = t = \frac{\bar{D}}{\sqrt{\frac{\sum(D_i - \bar{D})^2}{n-1}}} = \frac{-4,14}{\sqrt{\frac{62,36}{6}}} = \frac{-4,14}{\sqrt{\frac{3,22}{2,65}}} = \frac{-4,14}{1,22} = -3,39$$

Les moyennes des deux évaluations ( $\bar{X} = 13,5$ ,  $\bar{y} = 17,64$ ) sont significativement différentes :  $t(6) = 3,39$ ,  $p < 0,05$ . En effet, le résultat est bien meilleur dans la troisième évaluation que dans la deuxième.

### Interprétations des résultats entre les évaluations 2 et 3 du groupe test

Les élèves du groupe test ont obtenu un meilleur résultat à la troisième évaluation qu'à la deuxième. Le résultat au test t est, de plus, significatif. Cette amélioration pourrait être due au fait qu'après la deuxième évaluation, les élèves ont bénéficié de deux semaines d'entraînement supplémentaire sur la stratégie de la représentation mentale. Nous avons refait des exercices du même type que ceux proposés dans la méthode *Lector & Lectrix*. Néanmoins, la troisième évaluation a eu lieu au mois de décembre, c'est-à-dire que plusieurs semaines se sont écoulées entre la deuxième et la troisième évaluation. Les inférences ainsi que l'ordre chronologique représentaient un problème pour plusieurs élèves. Dans la grille d'évaluation, ils n'obtenaient souvent pas les points. Pour cela, nous avons pris le temps de travailler les inférences ainsi que l'ordre chronologique avant de passer la troisième évaluation. Cela semble avoir aidé les élèves car, dans la troisième évaluation, ils obtiennent plus de points pour ces objectifs. Comme l'ont mentionné Martins et Le Bouédec (1998), le lecteur peut se représenter mentalement le texte grâce aux informations explicites de celui-ci mais également grâce aux informations implicites. Pour cela, le lecteur doit être capable de traiter les inférences. Giasson (2007) souligne l'importance des inférences dans la compréhension en lecture. Elle affirme que, fréquemment, les enseignants se plaignent de la difficulté que les élèves rencontrent à en produire. Néanmoins, au début de la scolarité, les élèves sont peu amenés à en produire car la tâche est trop exigeante. Même si la capacité à faire des inférences s'améliore avec l'âge étant donné qu'elle repose sur ses connaissances antérieures, il est important de prendre du temps pour l'enseigner. En effet, l'enseignement permettrait d'améliorer cette capacité. Les élèves étaient également chargés de

remettre les images dans l'ordre chronologique. Pour cette raison, il était essentiel de prendre du temps pour effectuer des exercices de ce type afin qu'ils puissent progresser. D'autre part, l'entraînement d'autres stratégies que celle de la représentation mentale pourrait également avoir un impact sur le résultat. En effet, parmi celles-ci, les élèves devaient souligner, par exemple, les mots de vocabulaire qui leur posaient problème dans la compréhension du texte et les chercher dans le dictionnaire. Partant de cela, nous pourrions supposer que ce n'est pas seulement l'entraînement de la représentation mentale qui a aidé les élèves à progresser mais, aussi, l'entraînement de l'ensemble de ces stratégies. Après que les élèves les aient appliquées ensemble, ils ont visiblement obtenu un meilleur résultat. Pour finir, les élèves désiraient peut-être faire mieux à la dernière évaluation et ont donné le meilleur d'eux-mêmes ou étaient en pleine forme.

### ***Explication de l'évaluation 2 « bis »***

Après avoir comparé les résultats de la deuxième évaluation avec l'évaluation diagnostique de mon groupe test, je me suis rendu compte que les élèves ont obtenu un moins bon résultat à la deuxième évaluation alors que nous avons terminé d'appliquer la stratégie de la représentation mentale proposée dans la méthode *Lector & Lectrix*. Pour cela, il me paraissait essentiel de proposer une remédiation en effectuant des exercices supplémentaires basés sur l'application de la représentation mentale.

Nous avons à nouveau appliqué la stratégie de la représentation mentale à l'aide d'exercices supplémentaires durant deux semaines à raison de deux périodes par semaine. J'ai créé ces exercices en reprenant la même marche à suivre que celle proposée dans *Lector & Lectrix*. La semaine suivante, le groupe test et le groupe contrôle ont à nouveau passé la deuxième évaluation (évaluation 2 « bis »), à un jour d'intervalle. Le texte était le même que celui de la deuxième évaluation. Cependant, ils ont dû eux-mêmes dessiner les éléments essentiels du texte, c'est-à-dire qu'ils ne disposaient plus des vignettes avec les dessins préparés comme pour la première passation de la deuxième évaluation. A la suite de cela, le groupe test a dû remplir à nouveau le deuxième questionnaire et j'ai à nouveau complété la grille d'évaluation pour le groupe test et pour le groupe contrôle.

### **Résultats de l'évaluation 2 « bis » du groupe test et du groupe contrôle**

Tableau 25. Comparaison des évaluations 1, 2 et 2 « bis » du groupe test.

	Evaluation diagnostique	Deuxième évaluation	Evaluation 2 « bis »
T1	18	15	16,5
T2	19	12,5	17,5
T3	14	15	16,5
T4	16,5	17	18,5
T5	13,5	13	19
T6	15	13,5	18
T7	11	8,5	19

Le tableau 25 montre que cinq élèves du groupe test ont obtenu un meilleur résultat à l'évaluation 2 « bis » qu'à l'évaluation diagnostique. Tous les élèves ont obtenu un meilleur résultat à l'évaluation 2 « bis » qu'à la deuxième évaluation.

Tableau 26. Comparaison des évaluations 1, 2 et 2 « bis » du groupe contrôle.

	Evaluation diagnostique	Deuxième évaluation	Evaluation 2 « bis »
C1	9	12,5	11
C2	15,5	10	12
C3	13	13	9
C4	12	15	13
C5	9	8	10
C6	17	14,5	8,5
C7	16,5	12	8

Le tableau 26 montre que trois élèves du groupe contrôle ont obtenu un meilleur résultat à l'évaluation 2 « bis » qu'à l'évaluation diagnostique. Deux élèves ont obtenu un meilleur résultat à l'évaluation 2 « bis » qu'à la deuxième évaluation.

Tableau 27. Comparaison des résultats entre le groupe test et le groupe contrôle.

	Evaluation diagnostique	Deuxième évaluation	Evaluation 2 « bis »
Groupe test	15,29	13,5	17,86
Groupe contrôle	13,14	12,14	10,21

Le tableau 27 montre que le groupe test a obtenu un meilleur résultat que le groupe contrôle dans toutes les évaluations. Le groupe test a davantage progressé à l'évaluation 2 « bis » qu'à l'évaluation diagnostique et qu'à la deuxième évaluation.

### ***Interprétations des résultats de l'évaluation 2 « bis » du groupe test et du groupe contrôle***

Tous les élèves du groupe test ont obtenu un meilleur résultat à l'évaluation 2 « bis » qu'à la deuxième évaluation. Le travail de remédiation sur la stratégie de la représentation mentale en est probablement la cause. En effet, nous avons passé deux semaines supplémentaires à travailler cette stratégie avec des exercices similaires à ceux proposés dans la méthode *Lector & Lectrix*. Mes élèves avaient visiblement besoin de plus de temps et d'entraînement pour assimiler la stratégie. Comme le mentionne Steiner (2008), plus les connaissances apprises sont solides, plus il sera facile de les appliquer par la suite et de les rendre automatiques. Il se pourrait aussi qu'étant donné que nous avons fait l'évaluation 2 « bis » une semaine après avoir terminé la remédiation, les élèves se soient souvenus de la stratégie que nous avons entraînée et ont eu de ce fait plus de facilité à l'appliquer. Une autre possibilité serait que les élèves se soient rappelés du texte de la deuxième évaluation et il leur était donc plus facile de se souvenir des éléments importants. De plus, ils devaient eux-mêmes dessiner le texte. Ainsi, la tâche était visiblement plus facile car elle tenait compte de leurs propres représentations mentales. Ils ne devaient pas sélectionner les images correctes et écarter les intrus. La tâche était certainement moins difficile pour eux. Cependant, bien que le groupe contrôle ait dû effectuer le même exercice, seulement deux élèves ont obtenu un meilleur résultat à l'évaluation 2 « bis » qu'à la deuxième évaluation. Ce résultat pourrait être dû au fait que les élèves du groupe contrôle n'aient pas bénéficié de l'entraînement de la stratégie de la représentation mentale. Peut-être que le résultat aurait été meilleur si cette stratégie avait été entraînée avec la méthode *Lector & Lectrix*. Finalement, le groupe test obtient un meilleur résultat que le groupe contrôle à l'évaluation 2 « bis ». Cela montre que l'entraînement à la stratégie de la représentation mentale et le recours à l'enseignement explicite jouent probablement un rôle. En effet, le groupe test a bénéficié, après chaque séance, d'un feed-back sur la stratégie de la représentation mentale. Proust (2019) met en avant que l'apprentissage métacognitif est important. Il permet aux élèves de se concentrer de manière explicite sur les stratégies apprises.

### ***Synthèse des résultats***

Maintenant que la partie analyse des données est terminée, il est essentiel de confirmer ou de réfuter les hypothèses et de tenter de répondre à la question de recherche.

#### **Hypothèse 1 :**

**Le groupe test, après entraînement de la stratégie, obtient un meilleur résultat en compréhension de l'écrit au post-test (deuxième texte).**

Cette hypothèse est réfutée. Sur les sept élèves, seuls deux élèves ont obtenu un meilleur résultat en compréhension de l'écrit après entraînement de la stratégie. Cela montre que l'entraînement de la stratégie n'a pas été bénéfique à la majorité des élèves pour mieux réussir le post-test.

## **Hypothèse 2 :**

**Les élèves du groupe test mobilisant la stratégie d'élaboration obtiennent de meilleurs résultats au post-test (deuxième texte) que ceux qui ne la mobilisent pas.**

Cette hypothèse est réfutée. Six élèves ont mobilisé la stratégie d'élaboration dans le post-test. Cependant, parmi ces six élèves, seul un a obtenu un meilleur résultat au post-test. Le dernier élève a mobilisé une autre stratégie que la stratégie d'élaboration. Ces éléments révèlent que la mobilisation de la stratégie d'élaboration n'a pas aidé les élèves à obtenir de meilleurs résultats au post-test.

## **Hypothèse 3 :**

**Les élèves du groupe test qui utilisent la stratégie d'élaboration dans le temps obtiennent un meilleur résultat à la troisième évaluation (troisième texte).**

Cette hypothèse est validée. Parmi les six élèves qui ont utilisé cette stratégie à la troisième évaluation (post-test différé), cinq ont obtenu un meilleur résultat qu'à l'évaluation diagnostique. Cela montre que les élèves qui ont utilisé la stratégie d'élaboration dans le temps ont obtenu un meilleur résultat à la troisième évaluation.

## **Hypothèse 4 :**

**La progression entre le pré-test et le post-test est plus importante chez les élèves du groupe test que chez les élèves du groupe contrôle.**

Sous réserve de la non-significativité obtenue aux tests t, le groupe test a davantage progressé que le groupe contrôle. L'entraînement à la stratégie d'élaboration semble avoir porté ses fruits pour le groupe test.

## **Question de recherche :**

**L'utilisation de la stratégie d'élaboration, « me faire une image de ce que je lis », facilite-t-elle la compréhension en lecture des textes narratifs chez des élèves en classe de soutien de première année du secondaire et permet-elle d'obtenir de meilleurs résultats lorsqu'elle est mobilisée dans le temps ?**

Pour répondre à cette question, il est essentiel de prendre en compte plusieurs éléments. En effet, si nous nous basons sur la deuxième évaluation du groupe test, le résultat obtenu est étonnant étant donné qu'il est moins bon que l'évaluation diagnostique. Cependant, après avoir réalisé un temps de remédiation avec des exercices similaires à ceux présentés dans la méthode *Lector & Lectrix*, nous pouvons voir que le résultat de l'évaluation 2 « bis » montre que le groupe test a progressé. Par la suite, d'autres stratégies ont été travaillées, telles que les inférences, l'ordre chronologique et la reformulation d'un texte avec ses propres mots. Pour cela, il convient de dire que ce n'est certainement pas uniquement l'utilisation de la stratégie de la représentation mentale qui facilite la compréhension en lecture mais l'ensemble des stratégies entraînées, qui, lorsqu'elles sont sollicitées, facilitent la compréhension en lecture des textes narratifs.

De plus, selon les résultats, nous pouvons déduire que la stratégie de la représentation mentale, lorsqu'elle est mobilisée dans le temps, permet d'obtenir de meilleurs résultats. En effet, cette stratégie permettrait de garder en mémoire les idées principales du texte et faciliterait la compréhension en lecture. Toutefois, les autres stratégies entraînées peuvent également être la cause de ces meilleurs résultats. Les résultats de la troisième évaluation du groupe test (post-test différé) sont tout de même encourageants car ils montrent une nette progression.

Le recours à l'enseignement explicite est également un facteur à prendre en compte. En effet, le groupe test a bénéficié de ce type d'enseignement pour entraîner la stratégie d'élaboration.

Les divers exercices proposés pour l'entraîner dans la méthode *Lector & Lectrix* correspondaient à ce type d'enseignement. En effet, l'enseignant dispose d'une méthode claire et précise pour guider au mieux ses élèves afin de les rendre autonomes par la suite. Cela semble avoir porté ses fruits étant donné que la plupart des élèves a mobilisé cette stratégie et obtenu de meilleurs résultats à la troisième évaluation. De plus, lors de la réalisation des exercices de la méthode, les élèves éprouaient du plaisir et montraient de la motivation. Ceci est essentiel car ils s'investissent dans les apprentissages.

## Conclusion

Certains des résultats obtenus dans ce travail paraissent étonnants, notamment ceux du groupe test à la deuxième évaluation. Nous nous attendions à pouvoir confirmer l'hypothèse d'un meilleur résultat à cette dernière étant donné que ce groupe a bénéficié de l'entraînement à la stratégie d'élaboration mais ce n'est pas le cas. Toutefois, il est important de mettre en évidence que davantage d'élèves de ce groupe ont obtenu un meilleur résultat que dans le groupe contrôle. Les élèves du groupe test, bien que la stratégie d'élaboration n'ait plus été rappelée durant quelques temps, semblent continuer à la mobiliser. Les résultats à la troisième évaluation sont en effet meilleurs que ceux obtenus au second test, et cette différence est significative. En ce qui concerne les élèves du groupe contrôle, nous constatons qu'ils réussissent moins bien à la deuxième évaluation qu'à l'évaluation diagnostique et qu'ils obtiennent de moins bons résultats que les élèves du groupe test dans toutes les évaluations. Si nous comparons la progression entre les deux groupes, nous constatons que le groupe expérimental a davantage progressé que le groupe contrôle. Ce résultat est plutôt satisfaisant étant donné que le groupe test a bénéficié de l'enseignement explicite et d'un entraînement à la stratégie d'élaboration. Ce résultat doit néanmoins être relativisé, le test t pour chacun des groupes n'étant pas significatif. Globalement notre recherche présente certaines faiblesses et il est important de considérer les résultats avec prudence.

Il convient donc de prendre du recul pour porter un regard critique sur cette recherche et tenter de proposer des pistes d'améliorations.

En premier lieu, les questionnaires établis pour les évaluations auraient pu être pensés autrement. En effet, je me suis retrouvée en difficulté lors de l'analyse de ces derniers. Certaines questions n'étaient pas pertinentes et nécessaires à la confirmation ou à l'infirmité des hypothèses.

La grille d'évaluation qui m'a permis d'attribuer les points aux élèves aurait mérité d'être plus complète. J'aurais dû considérer davantage de critères à évaluer. En effet, beaucoup d'élèves, lorsqu'ils ont dû sélectionner les images correctes du texte et les coller, en ont oubliées. Parfois, il manquait énormément d'images. Ceux qui ont oublié beaucoup d'images n'ont pas été pénalisés car cela n'a pas eu d'impact sur le nombre de points attribués.

La méthode *Lector & Lectrix* est certainement une bonne méthode. Les exercices proposés sont intéressants et mes élèves ont éprouvé du plaisir à les réaliser. Cependant, elle n'est peut-être pas adaptée à mes élèves ou ne propose pas assez d'exercices pour s'entraîner à la stratégie en cours d'apprentissage. Il aurait fallu, dès le départ, que j'emploie cette méthode comme fil conducteur mais que j'effectue des exercices supplémentaires comme ce qui fut le cas lorsque nous avons effectué la remédiation. Mes élèves ont probablement besoin de plus de temps pour assimiler la stratégie et besoin de plus d'entraînement pour l'automatiser. De plus, dans la méthode *Lector & Lectrix*, les textes présentés sont uniquement des textes narratifs. Il aurait été intéressant d'évaluer la sollicitation de la représentation mentale par les élèves dans d'autres genres textuels. Un autre élément à mettre en évidence est qu'il aurait été pertinent d'entraîner toutes les stratégies proposées dans la méthode afin de voir si les élèves estiment que la représentation mentale reste la meilleure stratégie à utiliser lorsqu'ils lisent un texte. Cela n'était malheureusement pas possible car même sur une année scolaire, je n'aurais pas réussi à parcourir toute la méthode.

Au lieu de distribuer les dessins des textes aux élèves, j'aurais pu leur faire dessiner eux-mêmes les dessins du texte car ces derniers auraient réellement fait référence à leurs propres représentations mentales. En effet, parfois, les élèves m'ont fait part qu'ils ne s'étaient pas représentés mentalement le texte de la même manière que les images qu'ils devaient

sélectionner. D'ailleurs, lorsqu'ils étaient chargés de dessiner le texte lors de l'évaluation 2 « bis », les résultats étaient meilleurs que ceux de l'évaluation diagnostique.

Les trois textes que les élèves devaient lire, étaient selon moi, de même difficulté. Toutefois, il semblerait que le deuxième texte était plus difficile que le premier et le troisième selon les résultats et le retour des élèves. Il conviendrait de proposer le même texte pour les trois évaluations mais en apportant à chaque fois des modifications, tout en considérant le biais que constitue l'effet de rappel. Le fait que les élèves puissent mélanger les éléments des trois textes et ne pas parvenir à faire la correspondance représenterait ici un risque.

Le fait d'avoir de petits échantillons, seulement sept élèves dans chaque groupe, ne permet pas de généraliser les résultats. Pour obtenir un résultat plus significatif, un plus grand nombre d'élèves dans chaque groupe aurait été souhaitable. Cela n'était malheureusement pas possible car nous ne choisissons pas nos classes. Cependant, mes groupes test et contrôle étaient composés du même nombre d'élèves.

Il est tout de même essentiel de souligner que l'enseignement explicite semble à privilégier et que celui-ci aide non seulement les enfants en difficulté mais également tous les autres. De plus, il s'agit de mettre en place des apprentissages qui permettent aux élèves de prendre conscience des processus mentaux à utiliser lorsqu'ils doivent résoudre une tâche ou sont confrontés à une difficulté. Bien que la méthode *Lector & Lectrix* semble être une bonne méthode, il n'est pas certain que ce soit l'approche la plus adaptée à tous. En revanche, nous ne pouvons que penser qu'un travail sur les différentes habiletés (habiletés de décodage, habiletés textuelles, habiletés linguistiques, habiletés référentielles et habiletés stratégiques) définies par Cèbe et Goigoux (2009) est à promouvoir. L'enseignement explicite a porté ses fruits dans tous les domaines et pas seulement en lecture. De plus, un travail sur les différentes stratégies est porteur de sens car il permet aux élèves de se rendre compte des processus mentaux à solliciter lors de tâches. Une prise de conscience de la part de tous les enseignants des différentes habiletés en jeu dans la lecture ainsi qu'un travail sur celles-ci devraient être effectués afin d'aider au mieux les élèves. La compréhension en lecture est encore trop souvent considérée comme une discipline qui s'acquiert en lisant et se développe avec le temps. Toutefois, beaucoup d'élèves se retrouvent en difficulté pour comprendre un texte car ils ne disposent pas des outils nécessaires pour traiter ce dernier. L'entraînement des différentes stratégies n'est pas assez pris au sérieux et est fréquemment laissé de côté par les enseignants. En effet, une grande majorité de ceux-ci pensent que la compréhension en lecture se résume à lire un texte et répondre à un questionnaire sans que les élèves aient besoin de savoir quels processus mentaux mettre en place pour véritablement les aider à comprendre.

En conclusion, ce travail m'a permis d'approfondir les connaissances que j'avais au sujet de la compréhension en lecture et notamment de me questionner sur ma propre pratique. Les apports théoriques m'ont donné des pistes sur la manière dont je pouvais travailler la compréhension en lecture avec mes élèves. Par la suite, j'ai pu mettre en pratique la théorie sur laquelle je me suis basée afin de voir si les résultats correspondaient à mes attentes. L'entraînement de la stratégie de la représentation mentale semble faciliter la compréhension en lecture mais il faut garder à l'esprit que ce n'est peut-être pas uniquement cette stratégie qui aide les élèves à mieux comprendre ce qu'ils lisent mais l'ensemble de plusieurs stratégies. L'essentiel porte sur notre manière d'enseigner aux élèves. Dans le cadre de ce travail, l'enseignement explicite semble à privilégier car il permet aux élèves de progresser et ceux-ci deviennent plus autonomes au fil du temps. Bien que j'aie pu mettre en pratique ce type d'enseignement, il est essentiel que je continue à le pratiquer car c'est avec l'expérience qu'on devient plus à l'aise. Ce mémoire me permet également de garder à l'esprit que la compréhension en lecture est une « discipline » nécessitant un entraînement qui peut prendre du temps mais qui sera bénéfique pour les élèves. J'ai déjà pu constater que lorsque les élèves comprennent ce qu'ils lisent, ils éprouvent du plaisir

et ont envie de continuer la lecture. C'est pourquoi cela vaut la peine de travailler les différentes stratégies à utiliser dans la compréhension en lecture. Grâce à ce travail, j'ai remarqué que l'enseignant joue un rôle primordial dans les apprentissages. En effet, en faisant prendre conscience aux élèves de l'importance des stratégies à solliciter, ceux-ci auront tendance à les mobiliser davantage par eux-mêmes. Je remarque que l'enseignement explicite a rendu mes élèves plus autonomes. Maintenant, lors de la compréhension en lecture, ils mettent en place des stratégies qu'ils n'utilisaient pas auparavant et savent de quelle stratégie il s'agit. Les réflexions menées tout au long de ce travail m'ont permis de développer des connaissances supplémentaires sur le sujet mais également de prendre du recul et changer ma manière d'enseigner. Prendre du temps pour enseigner une discipline, c'est en gagner par la suite car c'est satisfaisant de voir ses élèves progresser et prendre du plaisir dans une discipline qui, au départ n'était pas appréciée.

Ce travail m'a donc aidée à lâcher prise car souvent les leçons que j'avais prévues ont pris plus de temps et j'avais peur de ne pas arriver à terminer ma séquence proposée dans la méthode *Lector & Lectrix*. Toutefois, les progrès de mes élèves m'ont fait prendre conscience que le temps et le lâcher prise sont importants. Dès à présent, je pourrai partager cette expérience avec mes collègues et leur proposer quelques pistes pour travailler la compréhension en lecture, sujet dont j'avais déjà des connaissances, mais qui, grâce à ce travail, me permet de me sentir plus à l'aise. De plus, comme je suis convaincue que l'enseignement explicite et l'entraînement à des stratégies sont bénéfiques pour les élèves, il sera plus facile pour moi de mettre en avant leurs avantages et leurs bienfaits.

## Bibliographie

- Astolfi, J. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 1, 5-18.
- Bianco, M. (2014). *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*. Conseil supérieur des programmes. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : P.U.G.
- Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?*. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Synthese-rapport\\_Bianco.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Synthese-rapport_Bianco.pdf)
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Boivin, M., Alain, M., Pelletier, L. G. (2000). Les plans de recherche quasi-expérimentaux. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (dir.). *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 163-191). Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Bon, D. (2004). Lecture. Dans *Dictionnaire des termes de L'EDUCATION* (p.76.). Paris : Vecchi.
- Cartier, S.C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460. <https://doi.org/10.7202/014573ar>
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectorix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris: Retz.
- CNESCO. (2016). Lire, Comprendre, Apprendre, Comment soutenir le développement de compétences en lecture? Conférence de consensus, Recommandations du jury (pp. 11;17-20). ENS de Lyon: CNESCO.
- Connor, C.M., Radach, R., Vorstius, C., Day, S.L., McLean, L. & Morrison, F.J. (2015). Individual differences in fifth graders' literacy and academic language predict comprehension monitoring development : an eye-movement study. *Scientific Studies of Reading*, 19(2), 114-134.
- Dalpé, V., Giroux, C., Lefebvre, P. & St-Pierre, M-C. (2011). *Difficultés de lecture et d'écriture*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Donohue, L. (2012). *La lecture autonome : Gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Montréal : Chenelière éducation.
- Dubé, F., Bessette, L. & Ouellet, C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4 (76), 27-44.
- Duffy, G. et Roehler, L. (1987). « Teaching Reading Skills as Strategies ». *The Reading Teacher*, 40(4), p. 414-422.
- Duguay, C. (2009). *Stratégies gagnantes en lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecoq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (1994). Psychologie cognitive de la lecture. *Revue française de pédagogie*, 107, 150-153.

- Fayol, M. (2019). De la lecture-compréhension à l'écriture-rédaction. Et réciproquement. In: A. Bentolila & B. Germain. *L'apprentissage de la lecture* (pp. 145-154). Paris : Nathan.
- Gambrell, L.B. et Bales, R.J. (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21, 454-464.
- Gaussel, M. (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ (101). Lyon : ENS de Lyon.
- Gaymar, S. (2000, septembre). De la pensée à la pensée sociale. *Les cahiers pédagogiques*, 4-6.
- Giasson, J. (2000). Les textes littéraires à l'école. Montréal Paris : Gaëtan Morin Editeur.
- Giasson, J. (2007/2016). *La compréhension en lecture*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Giasson, J. (2012). *La lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2008). Mémoire et compréhension. Colloque FNAME (pp. 1-59). Clermont Ferrand II: IUFM, Université Blaise Pascal.
- Gonzalez, J., Barba, J. & Gonzalez, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.
- Grebot, E. (1994). Images mentales et stratégies d'apprentissage: explication et critiques, les outils modernes de la gestion mentale. Paris: ESF Edition.
- Hyerle, D. (1996). *Visual tools for constructing knowledge*. Alexandrai, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joole, P. (2018). *Comprendre des textes écrits*. Paris : Retz.
- Legendre, R. (2005). Compréhension en lecture. *Dictionnaire actuel DE L'ÉDUCATION* (p.262). Guérin.
- Legendre, R. (2005). Stratégie. *Dictionnaire actuel DE L'ÉDUCATION* (p.260). Guérin.
- Madoglou, A. (2009). Stratégie de représentations internes et externes de mémoire et d'oubli. *Bulletin de psychologie*, 6(504), 515-531.
- Martins, D. & Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*, 98(3), 511-543. <https://doi.org/10.3406/psy.1998.28581>
- Niedegger, C. & Soussi, A. (2013). *Mesures d'encouragement et de motivation à la lecture : une manière de prévenir l'illettrisme ?* forumlecture.ch. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/493/2013\\_2\\_Nidegger\\_Soussi.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/493/2013_2_Nidegger_Soussi.pdf)
- Paris, S. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Pressley, M. & Harris, K. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational leadership*, 48(1), 31-35.
- Proust, J. (2019). La métacompréhension de la lecture. In A. Bentolila et B. Germain. *L'apprentissage de la lecture*. Paris: Nathan.

Rajotte, T. (2017). La recherche expérimentale en éducation : quelles sont les limites à considérer ? *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, 3(2), 1-11.  
<https://doi.org/10.13096/rfre.v3n2.95>

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

Schunk, D. et Rice, J. (1987). « Enhancing Comprehension Skill and Self-efficacy with Strategy Value Information ». *Journal of Reading Behavior*, 19(3), p. 285-303.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N.K., Pearson, P.D., Schatschneider, C. & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through third grade : A practice Guided*. Washington, DC : National center for education evaluation and regional assistance, Institute of Education Sciences. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltexte/ED512029.pdf>

Steiner, G. (2008). Les processus de l'apprentissage. Pour un enseignement fructueux et durable fondé sur des connaissances et des compétences solides en psychologie de l'apprentissage – Analyse détaillée de trente exemples de cas. *Recherches sur la formation professionnelle en Suisse*, 7, 1-57.

Tapiero, I. & Blanc, N. (2001). Vers la prise en compte de la caractéristique multidimensionnelle des représentations mentales construites à partir des textes narratifs : apports théoriques, empiriques et questions. *L'année psychologique*, 101(4), 655-682.  
<https://doi.org/10.3406/psy.2001.29573>

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Wirthner, M. (2010). A la suite de l'enquête PISA 2000 : des mesures multiples et variées pour favoriser la lecture. *Enjeux pédagogiques*, (15), 1-35.

Zwiefers, J. (2008). *Lire pour apprendre : construire des automatismes*. Montréal : Chenelière Éducation

## Annexe 1 : corrigés du texte de l'évaluation diagnostique

Texte 1

Nom :

Évaluation diagnostique

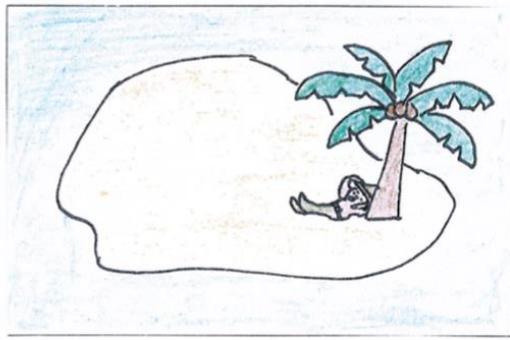
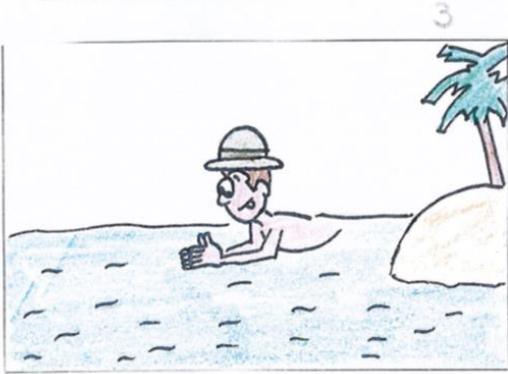
Prénom :

### Ali de Bassora

Un matin, Ali de Bassora, un jeune aventurier, veut fêter le printemps en se baignant dans un fleuve. Il va nager puis s'allonge sous un palmier sur une petite plage de sable isolée. Un instant plus tard, il s'endort sur sa serviette de plage. Au bout d'un moment, il lui semble que quelque chose de lourd pèse sur son petit ventre. Il ouvre grands les yeux et il voit, tout près de son visage, une épouvantable rangée de dents. C'est un énorme caïman de couleur noire ! Un caïman qui a quitté la rivière et l'a pris pour un simple bout de bois. Ali garde son calme et reste allongé sur le sol. La nuit tombée, il est toujours dans la même position. Vers minuit enfin, il peut se relever, le caïman retourne dans l'eau et Ali va en direction de sa tente pour dormir.

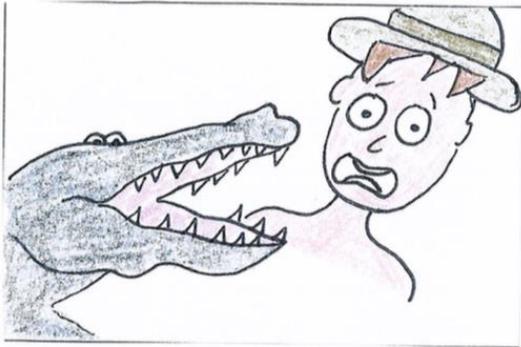
- décor

- éléments desc. personnages

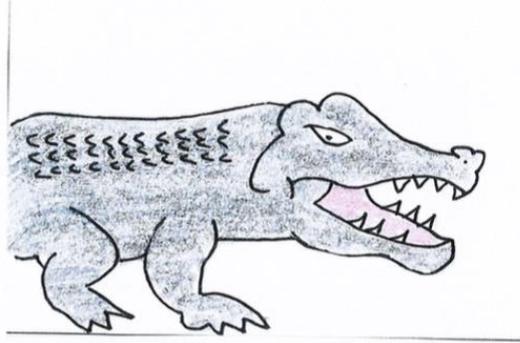


1

4



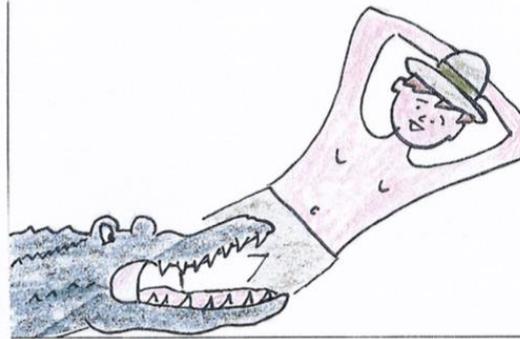
8



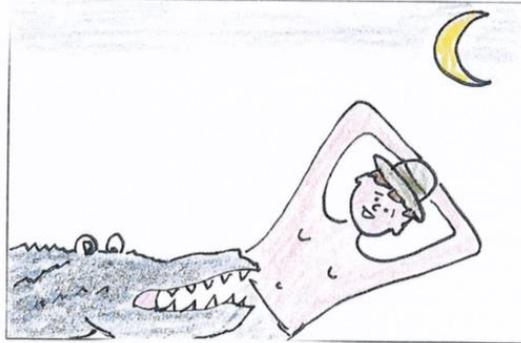
9



10



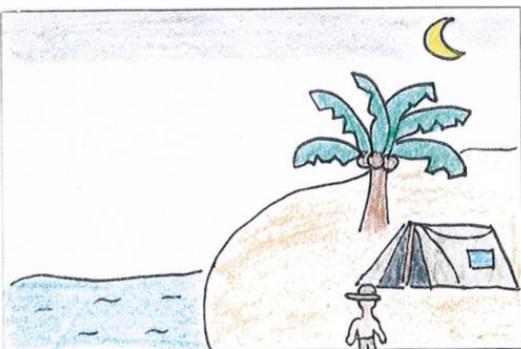
11



12



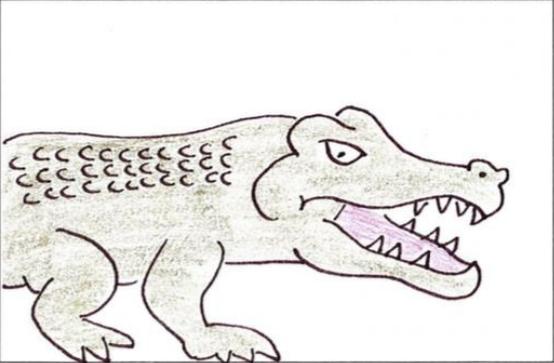
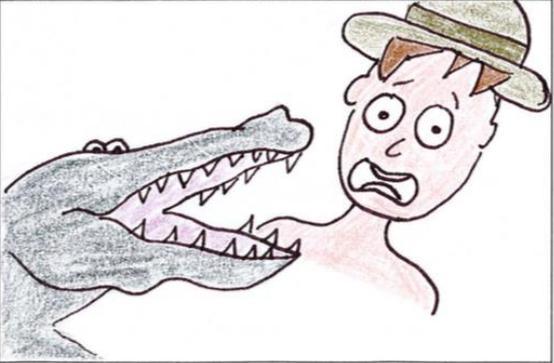
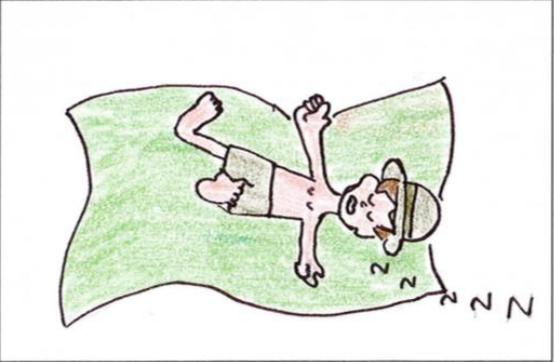
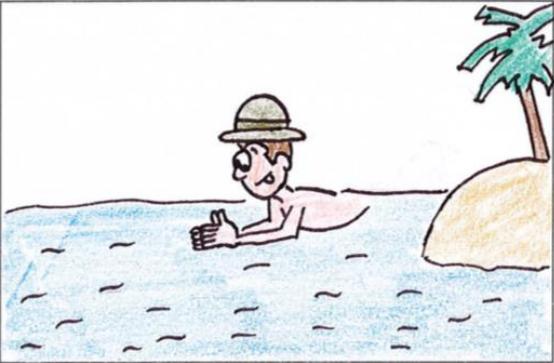
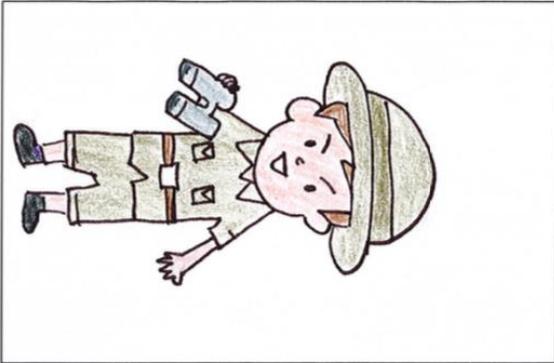
13



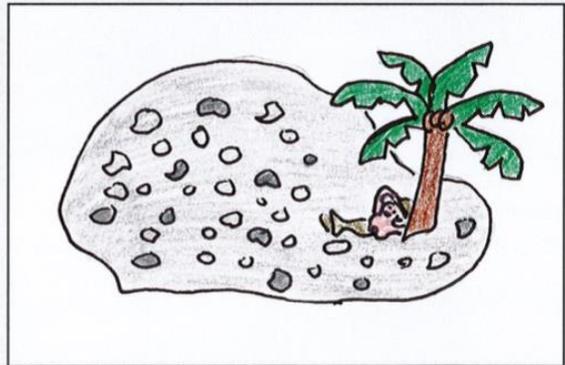
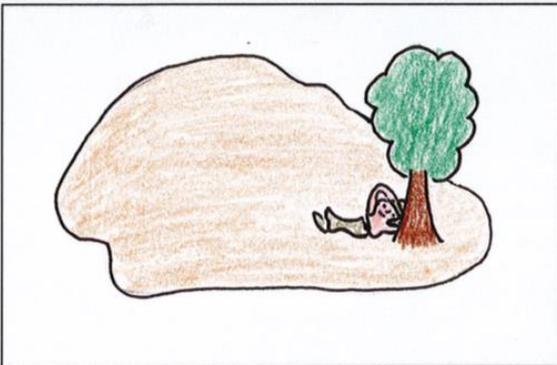
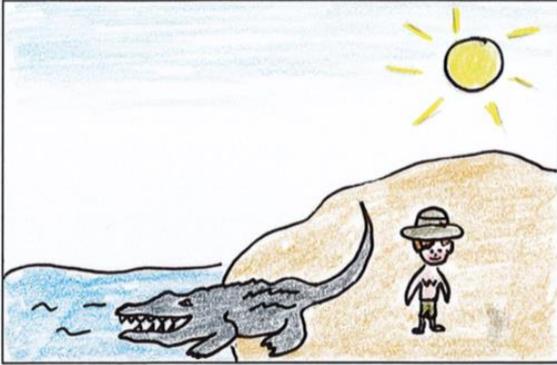
2

Annexe 2 : Images de l'évaluation diagnostique à sélectionner

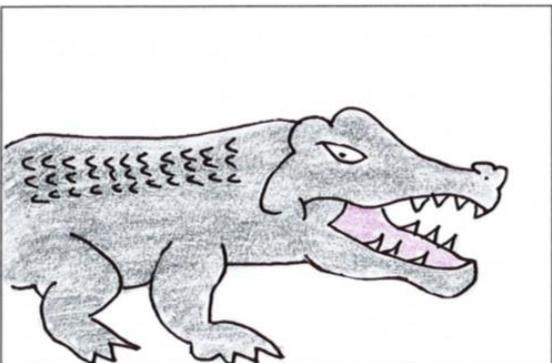
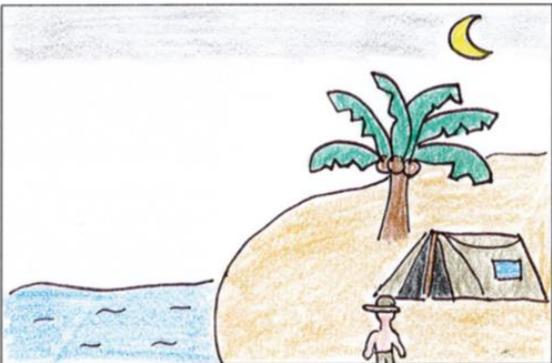
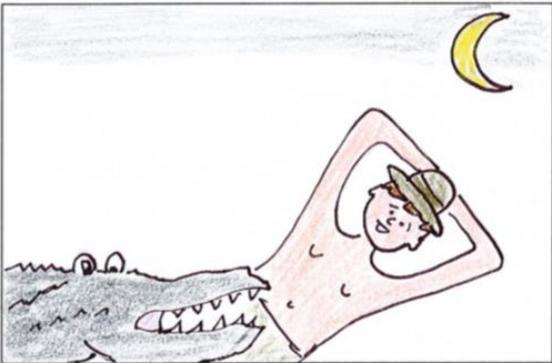
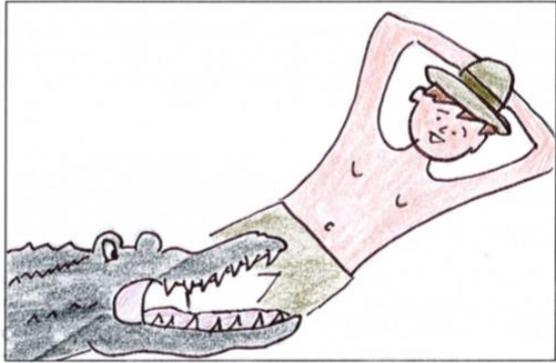
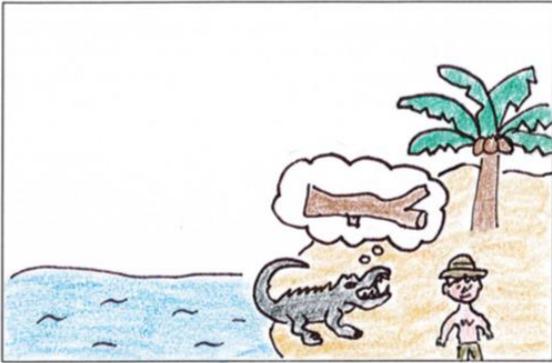
texte 1



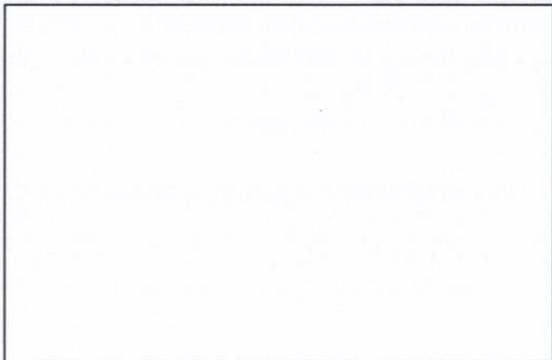
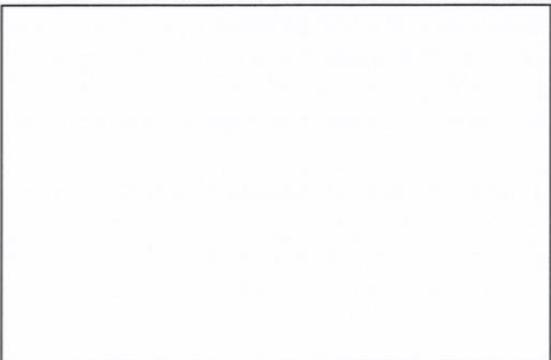
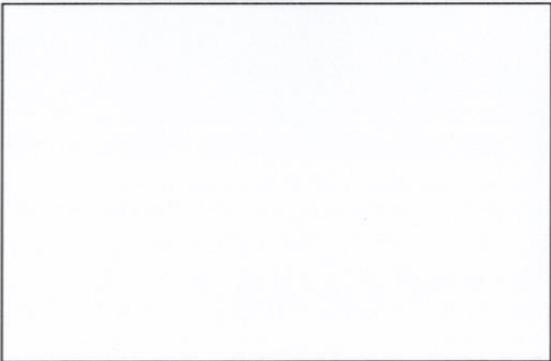
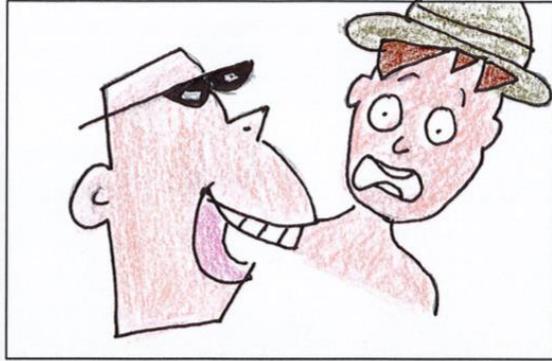
texte 1



Les 6 1



texte 1



# Annexe 3 : Réponses au premier questionnaire du groupe test et du groupe contrôle

Nom :

Prénom :

1 groupe test  
1 groupe contrôle

## Questionnaire 1

Lis les questions suivantes et réponds en cochant **une seule case**.

1. Selon toi, quand tu lis un texte, quelle est la meilleure stratégie à utiliser pour le comprendre ?

- Trier les informations importantes **11 2x test**
- Construire une représentation mentale (se faire une image de ce que je lis) **1 1x contrôle 111 3x test**
- Faire un résumé de l'histoire **1 1x test 1111 4x contrôle**
- Activer les connaissances qu'on a déjà **1 1x test**
- Suivre le texte du début à la fin et continuer de lire si je ne comprends pas
- M'interrompre et recommencer la phrase si je ne comprends pas bien **11 2x contrôle**
- Lire une ligne sur deux
- Parcourir le texte des yeux et ne lire que les phrases importantes
- Autre (décris ta stratégie en quelques lignes) :

2. Lorsque tu lis, utilises-tu une stratégie ?

- Oui **111 3x test 1 1x contrôle**
- Non **11 2x contrôle**
- Parfois **111 4x test 1111 4x contrôle**

3. Penses-tu qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte ?

- Oui **11111 5x test 11111 5x contrôle**
- Non **1 1x test**
- Je ne sais pas **1 1x test 11 2x contrôle**

4. Lorsque tu lis, te représentes-tu l'histoire mentalement ?

- Oui **11 2x test 111 3x contrôle**
- Non **1 1x contrôle**
- Parfois **11111 5x test 111 3x contrôle**

# Annexe 4 : Grille d'évaluation de l'évaluation diagnostique du groupe test

Prénom : <sup>15</sup> C. texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0,5	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	6	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	1	1
	13,5	19

Prénom : <sup>14</sup> S. S. texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0,5	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	1	1
	16,5	19

Prénom : <sup>16</sup> K. texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	19	19

Prénom : <sup>17</sup> M. texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	18	19

Prénom : <sup>18</sup> T. texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	6	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	2	6
Identifier les inférences.	1	1
	11	19

Prénom : <sup>19</sup> T3. texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	6	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	1	1
	14	19

Prénom : <sup>20</sup> T. texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	6	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	15	19

# Annexe 5 : Grille d'évaluation de l'évaluation diagnostique du groupe contrôle

Prénom : C6 texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	7	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	17	19

Prénom : C1 texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	5	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	1	6
Identifier les inférences.	1	1
	9	19

Prénom : C5 texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	3	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	3	6
Identifier les inférences.	1	1
	9	19

Prénom : C2 texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0,5	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	6	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	15,5	19

Prénom : C4 texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	5	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	1	1
	12	19

Prénom : C7 texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0,5	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	1	1
	16,5	19

Prénom : C3 texte 1

Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	2	6
Identifier les inférences.	0	1
	13	19

## Annexe 6 : Méthode *Lector & Lectrix* : apprendre à construire une représentation mentale

**Séquence 1**

Apprendre  
à construire  
une représentation  
mentale

---

**Objectifs de la séquence 1**

Apprendre aux élèves à construire une *représentation mentale cohérente* (un « film ») qui tienne ensemble et organise tous les éléments importants délivrés au fil du texte (sans en oublier, sans en inventer).

**Plan de la séquence**

Séance 1A – Construire un film  
Séance 1B – Du fait divers à la lecture dirigée de roman  
Séance 1C – Mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages

**Matériel**

 **Affichages collectifs**  
ou poster 1A – *Pierre Colmar* (F. Fénéon) et quatre questions

 **Fiches individuelles à photocopier**

- *M. Étienne* (F. Fénéon) et exercice n° 1
- *La marmite empoisonnée* (dépêche de l'AFP) et exercice n° 2
- *L'homme à l'oreille coupée* (J.-C. Mourlevat), extrait n° 1
- *L'homme à l'oreille coupée* (J.-C. Mourlevat), extrait n° 2 et exercices n° 3 et 4
- *L'homme à l'oreille coupée* (J.-C. Mourlevat), extrait n° 3 et exercice n° 5
- *L'homme à l'oreille coupée* (J.-C. Mourlevat), extrait n° 4 et exercices n° 6 et 7

29

# Construire un film

## Séance 1A

### 1. Présentation de l'objectif général de Lector & Lectrix

- Dire aux élèves que cet outil a pour but d'enseigner à mieux comprendre les textes narratifs.
- Leur expliquer que la lecture est une activité complexe qui suppose des connaissances mais exige aussi un effort de raisonnement. Parfois, la compréhension « se fait toute seule », sans qu'on ait l'impression de travailler. Mais quand cela ne marche pas, quand on ne comprend pas immédiatement, il existe des solutions (des stratégies) que le professeur connaît : ce sont elles qui seront enseignées et utilisées au fil des séances de Lector & Lectrix.
- Expliquer ensuite le titre choisi pour le manuel. Dire, par exemple, qu'en latin *lector* signifie « lecteur », et *lectrix* « lectrice ». Pourquoi ce drôle de titre ? Pour deux raisons :
  - la première concerne l'objectif général de l'instrument : apprendre à tous les élèves à devenir de bons lecteurs et de bonnes lectrices ;
  - la seconde touche à l'activité de compréhension. En effet, les chercheurs qui ont étudié ce qui se passe dans la tête des lecteurs ont découvert qu'ils ne mémorisent pas tous les mots : ils se rappellent les idées du texte qu'ils peuvent ensuite traduire dans leurs propres mots. Les chercheurs ont aussi découvert que cette traduction améliore beaucoup la compréhension. D'où le nom de ce manuel : un nom latin qui permet de se rappeler que lire, c'est toujours un peu traduire !

### 2. Présentation de l'objectif de la séquence 1

- Présenter aux élèves cet objectif : Apprendre à construire une représentation mentale.
- Dire par exemple :
  1. Une représentation mentale est ce que le lecteur fabrique dans sa tête quand il veut comprendre un texte. Il rassemble les idées importantes et les organise pour qu'elles fassent une histoire cohérente. Il fabrique ainsi une sorte de film de cinéma qui représente l'histoire lue.
  2. Représentation car il s'agit de fabriquer des images ou des pensées et non de se rappeler par cœur tous les mots de toutes les phrases.
  3. Mentale parce que cela se passe dans l'esprit, dans le cerveau (cf. le calcul mental, le « mental » d'un sportif ou d'un aventurier...).
- Écrire les termes et leur définition sur une affiche à laquelle les élèves pourront se référer par la suite.

### 3. Construire une représentation mentale d'un fait divers

- Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir construire une représentation mentale (un film) d'un texte très court qui leur sera lu à haute voix à deux reprises mais qu'ils n'auront pas sous les yeux.
- Leur dire que ce texte relate un fait divers et a été rédigé autrefois par un journaliste, Félix Fénelon, spécialiste de l'écriture de « nouvelles en trois lignes ».
- Indiquer qu'ensuite plusieurs élèves raconteront leur film et qu'ils devront comparer les différents récits.



- Lire le texte « Pierre Colmar » à haute voix :

Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway l'écrasa.

- Relire le texte après avoir incité les élèves à profiter de cette relecture pour affiner leur première représentation mentale.

- Demander ensuite à trois ou quatre élèves de raconter leur film.
- Attirer l'attention des élèves sur le fait que ces récits sont un peu différents : certains ont vu trois personnages, d'autres deux, d'autres beaucoup plus ; certains ont imaginé des sons, certains ont prêté des intentions aux personnages... mais tous racontent bien la même histoire.
- Conclure en disant que, pour fabriquer leur film, ils ont eu recours à leurs connaissances (ils savent ce que sont un tramway et une rue, ils ont donc pu imaginer la scène) et à un raisonnement (Pierre Colmar s'est fait écraser parce que, impatient, il n'a pas regardé avant de traverser).

### 4. Expliciter l'implicite

- Expliquer aux élèves qu'ils vont devoir répondre, dans leur tête, à quelques questions qui portent sur le même texte.
- Afficher le texte et les questions au tableau.

Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway l'écrasa.

- Où se passe la scène ?
- Où sont placés les personnages au début de l'histoire ?
- Que n'a pas fait le petit garçon ? Pourquoi ?
- Pourquoi l'auteur écrit-il « voulut traverser la rue » et non pas « traversa la rue » ?



- Nous avons choisi de ne pas donner de titre aux faits divers sur les affichages et les fiches car leurs auteurs n'en avaient pas proposé. Cependant, par commodité, nous les désignons par quelques mots-clés (ici, « Pierre Colmar ») ; on peut aussi mener une activité d'élaboration de titre avec les élèves.

F. Fénelon (1984). Nouvelles en trois lignes.

Si le professeur juge ce fait divers inadéquat, il peut le remplacer par un autre. Par exemple : « Les ossements d'un troupeau disparu ont été retrouvés près du col du Lautaret dans les Hautes-Alpes, au fond d'un puits naturel où 214 moutons s'étaient précipités l'un après l'autre. » (C. Colombani, 1999.)

Les élèves ont parfois du mal à réaliser cette activité très nouvelle pour eux : certains ne parviennent pas à transformer les mots en images, d'autres n'ont pas fait de propositions, d'autres encore vont trop loin dans leur interprétation. Il est donc important de prendre le temps de mener cet échange collectif sans attendre une réussite immédiate de tous les élèves : cette activité sera très souvent reprise au fil de Lector & Lectrix.

Dans Lector & Lectrix, afficher désignera toujours l'affichage au tableau ou sur un écran d'un texte soit manuscrit, soit imprimé, soit projeté (écran ou vidéoprojecteur).

ou poster 1A

- Lire les questions à haute voix et laisser le temps à tous les élèves d'établir leurs réponses et leurs justifications.
- Comparer les réponses en attirant l'attention des élèves sur le fait que, pour répondre, ils ont utilisé :
  - les éléments indiqués par le texte (Pierre Colmar est un petit garçon, il a cinq ans, au début de l'histoire, Pierre et sa maman sont du même côté de la rue) ;
  - les éléments que le texte n'expose pas mais qu'ils ont pu déduire en se servant de leurs connaissances (la scène se passe en ville parce qu'il y a un tramway dans la limite du raisonnable et du possible).

### 5. Faire un film pour mieux mémoriser

- Dire aux élèves qu'ils vont lire un nouveau texte très court puis qu'ils répondront, par écrit (sur leur ardoise ou leur cahier de brouillon), à deux questions qui porteront sur ce qui est important pour comprendre le texte (et non sur des détails).

- Leur expliquer que cette tâche vise à leur montrer que la fabrication du film aide à mémoriser les informations importantes.
- Distribuer le texte « M. Étienne » et les questions sur deux supports différents (soit recto-verso, soit sur deux feuilles séparées, soit sur deux tableaux) pour que les élèves ne puissent pas les voir simultanément.
- Leur préciser qu'ils n'auront pas le droit de revenir au texte pour répondre aux questions.
- Leur demander d'anticiper les conséquences de cette présentation : ils devront avoir fabriqué un film qui contient les informations essentielles pour pouvoir répondre aux questions.

Plage Sainte-Anne (Finistère), deux baigneurs se noyaient. Un touriste s'élança. De sorte que M. Étienne dut sauver trois personnes.

**Exercice n° 1**  
Si tu as bien fait le film, tu peux répondre à ces deux questions de mémoire.  
1. Le touriste a-t-il réussi à sauver les deux baigneurs de la noyade ?  
2. Qui est le meilleur nageur de l'histoire ?

- Procéder à une correction rapide et faire systématiquement justifier les réponses en demandant aux élèves de raconter leur film.
- Conclure en attirant l'attention des élèves sur le fait que, quand le film est bien construit, il est plus facile de répondre, de mémoire, aux questions.



### 6. Faire le film pour évaluer la compréhension d'autres élèves

- Annoncer aux élèves qu'ils devront lire un nouveau fait divers un peu plus long puis résoudre deux problèmes sans pouvoir revenir au texte.
- Distribuer le texte « La marmite empoisonnée » et les questions sur deux supports différents pour que les élèves ne puissent pas les voir simultanément.
- Ne pas hésiter à expliquer les mots qui pourraient faire obstacle à la compréhension.

Un adolescent s'était introduit en plein jour chez sa voisine avec l'intention de lui voler son téléviseur. Mais la jeune femme est revenue du marché plus tôt que prévu en compagnie d'une amie, ce qui a contraint le voleur à se cacher à la hâte dans le grenier de la maison. Là, par une ouverture, il a assisté à une scène étonnante : les deux femmes ont commencé à préparer le repas en bavardant puis la propriétaire s'est absentée et son « amie » en a profité pour verser un poison violent dans la marmite avant de refuser l'invitation à déjeuner et de partir. Voyant que sa voisine allait passer à table, et de vie à trépas, le jeune voleur s'est mis à crier depuis le plafond pour la prévenir. Après vérification du contenu de la marmite, la police a arrêté l'empoisonneuse et la rescapée a offert au petit voleur le téléviseur qu'il convoitait.

#### Exercice n° 2

Dans une classe, on a demandé à des élèves de 12 ans de raconter ce fait divers. Voici 3 réponses :

**Élève A** - Un adolescent s'est caché dans le grenier de la maison de sa voisine et il a volé son téléviseur pendant qu'elle s'était absente pour aller au marché avec une amie.

**Élève B** - Un jeune voleur a sauvé sa voisine de la mort après avoir assisté, depuis sa cachette, à la préparation d'une marmite empoisonnée.

**Élève C** - Une jeune femme a offert un téléviseur à un voleur parce qu'il avait préparé un repas empoisonné à son « amie ».

1. Une seule réponse est juste : laquelle ?
2. Pour les deux autres réponses, barre les informations fausses.

- Procéder à une mise en commun des réponses données.
- Conclure en attirant l'attention des élèves sur le fait que, quand le texte est plus long, il est encore plus important de mémoriser les idées pour résoudre les problèmes de compréhension.

### 7. Prolongements possibles

- Demander aux élèves de raconter la même histoire du point de vue du jeune homme : ses intentions, ses actions, ses hésitations, ses émotions, son dilemme, puis sa décision.



Apprendre à construire une représentation mentale

Duplice de l'APP

ou poster 1A

Cette mise en commun peut être réalisée selon une procédure de dialogue pédagogique appelée « 1 puis 2 puis tous » : - interroger un premier élève (réponse et justification) ; - demander à un second d'indiquer et de justifier son accord ou son désaccord avec les propos de son camarade (dans les deux cas, les justifications se font par recours au texte) ; - demander au reste de la classe s'il y a une contestation du résultat ainsi obtenu. Cette procédure sera fréquemment proposée dans Lector & Lectrix.

# Du fait divers à la lecture dirigée de roman

Séance 1B

## 1. Rappel et introduction

- Demander aux élèves de rappeler :
  - l'objectif de la séquence : *Apprendre à construire une représentation mentale* ;
  - ce qu'ils ont appris au cours de la séance précédente : *fabriquer le film d'une histoire lue permet de mieux comprendre et de mieux mémoriser les informations importantes.*
- Compléter l'affiche commencée lors de la séance précédente en ajoutant par exemple : *Construire une représentation mentale c'est fabriquer, dans sa tête, le film d'une histoire lue.*
- Expliquer aux élèves qu'ils vont poursuivre ce travail sur un roman complet, bref et très intéressant.
- Écrire le titre et le nom de l'auteur au tableau : *L'homme à l'oreille coupée* de Jean-Claude Mourlevat, roman publié par les éditions Thierry Magnier qui nous ont autorisés à le reproduire.

## 2. Fabriquer une représentation mentale de la scène initiale du récit

- Annoncer aux élèves que le début du premier chapitre de *L'homme à l'oreille coupée* va leur être lu à haute voix.
- Demander aux élèves d'anticiper ce qu'ils vont devoir faire pendant cette lecture : *construire une première représentation de la situation évoquée par le texte, commencer à « faire leur film ».*
- Lire le premier extrait à haute voix.

**Extrait n° 1**

1 Il y avait dans un port de la Norvège un très vieil homme à qui manquait  
2 une oreille.

3 Comment l'as-tu perdue ? lui demandait-on dans l'auberge où il venait  
4 s'enivrer chaque soir et il répondait volontiers :

5 - Oh, ça remonte à loin ! disait-il, j'étais encore un petit garçon...  
6 J'avais neuf ans à peine, alors voyez ! Un cirque ambulante est passé  
7 dans notre village. Ça ne coûtait pas très cher, mais nous étions pauvres  
8 et mes parents ne pouvaient pas me payer l'entrée. Alors, le soir de la  
9 représentation, j'y suis allé en cachette.

10 Je me suis faufilé sous la toile du chapiteau, ni vu ni connu, et j'ai pris  
11 place dans les gradins. C'était plein à craquer. La musique assourdissante,  
12 l'odeur forte des animaux, tout ça j'étais comme ivre. Et y avait les hommes  
13 qui tournaient, puis les acrobates-soubrettes, puis les petits animaux  
14 dressés. J'en restais la bouche ouverte. Quelle sensation pour moi qui  
15 n'avais jamais rien vu ! Enfin le directeur du cirque a commencé son  
16 discours. J'ai oublié le nom de l'artiste, l'artiste, l'artiste, un grand  
17 ça. Il s'est avancé, dans sa tenue de scène bleue, accompagné de son assistant  
18 en maillot de bain. Et clar ! Clar ! Ça a commencé... -

- Distribuer ce premier passage aux élèves et leur demander de le relire soigneusement pour compléter et améliorer leur compréhension.

Cette proposition vise à éviter aux faibles lecteurs d'être pénalisés au début de l'activité.

© Ed. Thierry Magnier, 2003.

- Vérifier que tous les élèves savent que la Norvège est un pays qui est au bord de la mer du Nord, qu'ils comprennent ce que sont des gradins ou une auberge, ce que signifie « s'enivrer » ou « une représentation ». Dans le cas contraire, ne pas hésiter à leur expliquer ces mots ou tout autre qui ferait obstacle à la compréhension.
- Demander aux élèves de décrire la toute première scène de leur film (lignes 1 à 4) en guidant leur récit à l'aide des questions suivantes si nécessaire :
  - Où se passe cette scène ?
  - À quoi ressemble cet endroit ?
  - Qui est là ?
  - Que se passe-t-il ?
  - Qui parle à qui ?

Faire systématiquement justifier les réponses en incitant les élèves à repérer les prises de parole du vieil homme et de ses compagnons de beuverie, par exemple, en indiquant le numéro de la ligne.

- Demander ensuite à quelques élèves de raconter, avec leurs propres mots, le début du récit du vieil homme sans relire le texte.
- Faire chercher dans le texte des indices (expressions, mots) qui montrent que l'enfant éprouve des émotions intenses : « j'étais comme ivre... j'en restais la bouche ouverte ; quelle émotion pour moi qui n'avais jamais rien vu... »
- Leur demander d'expliquer (ou expliquer le cas échéant) le sens de ces expressions puis d'essayer de se mettre à la place de l'enfant pour tenter de découvrir ce qui lui fait éprouver de telles émotions.
- Dire aux élèves que, pour construire le film, il ne suffit pas de se représenter la scène et les actions des personnages : il faut aussi s'intéresser à ce qui se passe dans la tête de ces derniers (leurs émotions, leurs sentiments, leurs buts...).
- Terminer cette activité en demandant aux élèves ce que va raconter ensuite le vieil homme pour s'assurer qu'ils n'ont pas perdu le fil de son récit : il va raconter comment il a perdu son oreille au cirque.

Après les difficultés de décodage, les méconnaissances lexicales représentent un obstacle majeur pour la compréhension. Nous choisissons donc ici d'aider les élèves sur ce point pour qu'ils puissent se centrer sur la construction de leur représentation mentale. Les mots donnant lieu à une explication seront systématiquement notés au tableau par le professeur afin que chaque séquence de Lector & Lector soit aussi identifiée comme un temps d'apprentissage lexical. Ils pourront être notés ultérieurement par les élèves. Pour ne pas rompre le rythme de la séance, le professeur ne renvoie pas les élèves à une recherche dans le dictionnaire ; il appuie lui-même, ou avec l'aide d'autres élèves, les explications nécessaires.

Cette mise en commun, bive, vise à rendre explicite l'enrichissement du récit du personnage (le vieil homme) dans le récit de l'auteur et à faire prendre conscience aux élèves que le vieil homme et le garçon de 9 ans ne sont qu'une seule et même personne et que le personnage principal se trouve donc dans des deux scènes qui se déroulent à deux époques différentes.

## 3. Dessiner une partie du film construit dans sa tête pour montrer qu'on a compris

- Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir lire seuls la suite du roman puis résoudre un nouveau problème : illustrer la scène principale.
- Distribuer l'extrait n° 2 (qui correspond à la fin du chapitre 1 du roman) et la consigne de l'exercice sur deux supports différents pour que les élèves ne puissent pas les voir simultanément.

Durant leur lecture silencieuse, les élèves peuvent demander au professeur le sens des mots qu'ils ne connaissent pas et qui les empêchent de fabriquer le film.

**Extrait n° 2**

16 - D'abord l'assistante a mis une longue cigarette de papier dans sa  
17 bouche. Clar ! Au premier coup de fouet, la cigarette a perdu un centimètre.  
18 Clar ! À chaque coup elle en perdait un de plus, jusqu'à ce qu'il n'en reste  
19 qu'un minuscule mégot. Alors elle a avancé ses lèvres maquillées de rouge,  
20 comme pour donner un baiser, puis elle a légèrement baissé la tête en  
21 arrivant, pour ne pas se faire couper le bout du nez je suppose. Il y a eu  
22 un roulement de tambour, et clar ! Le mégot a volé ! -

*L'homme à l'oreille coupée, J.-C. Mourlevat*

**Exercice n° 3**

1. Dessine l'assistante de profil avant le premier coup de fouet, après le deuxième coup de fouet et au début du roulement de tambour. Tu dois donc faire trois dessins.

2. Tu devras ensuite présenter tes 3 dessins à tes camarades et justifier leurs différences en te servant de ce qui est écrit dans le texte.

- Procéder à la mise en commun : demander aux élèves de justifier leurs dessins en ayant recours au texte.
- Veiller à ce que les élèves mentionnent :
  - le changement de longueur de la cigarette (2 cm perdus entre le premier et le deuxième dessin ; le minuscule mégot sur le troisième dessin) ;
  - le changement de posture de l'assistante (basculement de la tête, lèvres qui avancent).
- Demander ensuite aux élèves d'expliquer pourquoi l'assistante change de posture.
- Conclure en insistant sur l'intérêt d'avoir construit le film pour résoudre un problème de compréhension.

## 4. Montrer qu'on a compris

- Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir, de mémoire, répondre par écrit à deux questions qui portent sur l'extrait précédent.

**Exercice n° 4**

**Entoure la bonne proposition.**

1. Que signifie : « À chaque coup elle en perdait un de plus » ?

- L'artiste habillé en cow-boy frappe son assistante.
- La cigarette diminue d'un centimètre à chaque coup de fouet.
- L'assistante perd une cigarette à chaque coup de fouet.

2. Que signifie : « le mégot a volé ! » ?

- Un voleur a dérobé le mégot de la cigarette.
- Le vent a emporté le mégot car il est très léger.
- Le fouet a arraché le dernier morceau de cigarette.

Ne pas hésiter à rebouler les plus faibles lecteurs et à procéder avec eux à une lecture à haute voix de ce passage ou à les aider à déchiffrer les mots difficiles si nécessaire.

Ne pas hésiter à laisser les élèves rectifier leur dessin s'ils le souhaitent après cette activité collective.

- Procéder à la correction collective en commençant par dire que certains élèves de la classe n'ont peut-être pas su répondre aux questions précédentes parce qu'ils ignoraient le sens de l'expression « que signifie ».
- Leur expliquer que, pour répondre à ce type de questions, il faut choisir, parmi trois propositions, celle qui exprime la même idée, qui raconte la même chose mais avec d'autres mots.
- Écrire au tableau :
  - Que signifie la phrase : « Je me suis faufilé sous la toile du chapiteau » ?
- Expliquer aux élèves que, cette fois, il n'y a plus de proposition : ils devront se rédigier eux-mêmes sur le modèle de l'exercice n° 4, c'est-à-dire écrire une réponse juste et deux fausses.
- Leur demander d'anticiper comment ils vont s'y prendre - pour fabriquer la réponse juste, ils devront reformuler la phrase dans leurs propres mots, c'est-à-dire expliquer la même idée avec d'autres mots (raconter à sa manière la même chose). Ensuite, ils vont devoir chercher deux mauvaises réponses en rédigeant deux phrases qui ne racontent pas du tout la même chose.
- Procéder à une mise en commun en rendant explicites les critères de pertinence.

Dans la plupart des évaluations standardisées internationales, on privilégie que tous les élèves comprennent le sens de cette question. C'est pourquoi il est important de la leur enseigner. Le professeur profite donc de l'activité réalisée pour clarifier les attendus de l'école envers les élèves. Sans ce travail d'évaluation systématique, de telles consignes mettent beaucoup d'élèves en difficulté.

L'activité de rédaction d'une paraphrase est une modalité d'enseignement efficace pour aider les élèves à mieux comprendre comment répondre à la question « que signifie... ? ».

Mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages

Séance 1C

1. Rappel et introduction

- Demander aux élèves de rappeler :
  - l'objectif de la séquence : Apprendre à construire une représentation mentale ;
  - ce qu'ils ont appris au cours de la séance précédente : fabriquer le film d'une histoire leur permet de mieux comprendre et de mieux mémoriser les informations importantes et ce d'autant plus que le texte est plus long.
- Compléter l'affiche commencée lors de la séance 1A.
- Expliquer aux élèves qu'ils vont poursuivre le travail sur *L'homme à l'oreille coupée* en s'intéressant aux personnages et ce qui se passe dans leur tête.

2. Se demander ce qui se passe dans la tête des personnages pour mieux comprendre

- Faire rappeler collectivement le début de *L'homme à l'oreille coupée*.
- Annoncer aux élèves que la suite du roman va leur être lue à haute voix et qu'ils vont devoir essayer de se représenter les différents personnages - qui ils sont, ce qu'ils font et ce qui leur arrive, mais aussi ce qu'ils veulent (pourquoi ils font ce qu'ils font), ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient, ce qu'ils ressentent... -, bref chercher à comprendre ce qui se passe dans la tête des différents personnages.
- Leur expliquer qu'ils vont devoir jouer une scène racontée par le vieil homme : il s'agit ici de jouer vraiment un morceau du film !
- Lire l'extrait suivant (correspondant au début du 2<sup>e</sup> chapitre du roman) à haute voix.

**Extrait n° 3**

« Ensuite ils ont demandé un volontaire. C'est juste à ce moment-là que j'ai vu un camarade d'école en face de moi, de l'autre côté de la piste. Il me faisait de grands signes. J'ai levé le bras pour lui répondre et il a dit cru que je voulais venir ! Il m'a mis une cigarette de papier dans les oreilles. Une dans chaque. »

*Thomas à l'oreille coupée, J.-C. Meunier*

- Distribuer l'extrait et laisser le temps d'une lecture individuelle.
- Constituer des groupes d'au moins cinq élèves, leur demander de préparer la mise en scène et leur laisser le temps nécessaire.
- Quand tous les groupes ont terminé, les faire jouer, tour à tour.
- Organiser un échange portant sur le respect des indications du texte : les personnages, leurs positions respectives sous le chapiteau, leurs gestes, les propos qu'ils auraient pu tenir...

Les professeurs doivent être de rigueur la construction du « film » à la seule représentation des lieux, des personnages et de leurs actions (qui ? où ? quoi ? comment ?). Pour comprendre un récit de fiction, il faut aussi apprendre à s'interroger sur ce que pensent les personnages, même s'ils ne l'expriment pas : leurs buts, leurs sentiments, leurs raisonnements... et aussi, nous le verrons plus tard, leurs connaissances, leurs croyances et leurs valeurs.

© Ed. Thierry Magnier, 2003.

Attirer l'attention des élèves sur le rôle des pronoms dans l'identification des personnages - que représentent ici les pronoms « ils », « j' », « il » ?

- Guider les justifications en insistant sur les pensées des différents personnages en posant, par exemple, les questions suivantes :
  - Que veut le cow-boy et son assistante ?
  - Dans quel but le héros lève-t-il le bras ?
  - Pourquoi son camarade faisait-il de grands signes ?
  - Que croient le cow-boy et son assistante ?

3. Apprendre de nouveaux mots pour parler de la compréhension des textes

- Distribuer l'exercice suivant aux élèves et leur lire la consigne.
- Leur demander de laisser provisoirement de côté les mots dont ils ignorent le sens.

**Exercice n° 5**

Dans la scène du cirque, le héros se retrouve sur la piste sans le vouloir parce que son geste a été mal interprété : il a levé le bras pour saluer son camarade et les artistes ont cru qu'il voulait se porter volontaire. Sais-tu quels mots on peut utiliser de manière générale pour désigner une telle situation dans laquelle on prend une chose pour une autre ?

Entoure celui ou ceux qui te semblent convenir.

- une surprise	- un malentendu	- une embrouille
- un quiproquo	- un mensonge	- une méprise
- un excentrique	- un malentendant	- une confusion

- Corriger immédiatement en donnant aux élèves toutes les explications nécessaires sur le sens de chacun de ces termes.

4. Construire une représentation unifiée

- Distribuer le quatrième extrait de *L'homme à l'oreille coupée* (correspondant à la fin du chapitre 2 du roman).

Apprendre à construire une représentation mentale

Cet intermédiaire vise à enrichir le lexique des élèves pour leur permettre progressivement de décrire les phénomènes de compréhension et d'incompréhension ! Ne pas hésiter à poursuivre ultérieurement cet objectif langagier. Ce n'est pas le moment de demander aux élèves de chercher le sens de ces mots dans le dictionnaire : cela ralentirait trop le travail.

« Quiproquo » est la réponse attendue mais d'autres mots sont acceptables : le professeur dialoguera avec les élèves pour affiner le sens de ces mots.

- Demander aux élèves de le lire seuls en utilisant tout ce qu'ils ont appris à faire depuis le début de la séquence : fabriquer le film avec son décor, ses personnages, leurs actions et ce qu'ils pensent.

**Extrait n° 4**

« Clac ! Clac ! De quoi vous rendre sourd. Les gens applaudissaient. Et ils rient aussi. Sans doute à ce que mon air ahuri. Et puis tout à coup j'ai entendu « ooohoooh ! » Ça faisait comme une vague dans les gradins... L'assistante s'est aussitôt évanouie et quelques spectatrices aussi. J'ai senti quelque chose de tiède qui dégringolait dans mon cou. J'ai passé la main. C'était mon sang. Ah... j'ai compris. J'ai regardé par terre et j'ai vu mon oreille, là, dans la sclérose... »

J'ai oublié la suite. Je me revois transporté dans des bras étrangers. Je revois des gens très flous qui me tiennent les mains. Je revois surtout ma mère qui pleure et mon père qui lève les bras au ciel :

— Ah, ce gamin ! Ce gamin !

Voilà comment j'ai perdu, mon oreille. Ça vous évitara d'avoir à le demander la prochaine fois...

*Thomas à l'oreille coupée, J.-C. Meunier*

- Annoncer ensuite aux élèves qu'ils vont devoir travailler en tandem pour réaliser deux tâches :
  - se mettre d'accord sur la meilleure réponse à donner à trois questions,
  - rédiger une justification de ces réponses.
- Distribuer la fiche photocopiée et demander aux élèves de répondre aux trois questions, en ayant recours au texte si nécessaire (exercice n° 6).

Ne pas hésiter à réunir les plus habiles lecteurs et à procéder avec eux à une lecture à haute voix de ce passage ou à les aider à déchiffrer les mots difficiles si nécessaire.

Cet extrait pose deux principaux problèmes de compréhension : 1. but : - se représenter le déroulement de l'accident, largement implicite ; - comprendre que le récit du vieil homme se termine ligne 41 avec l'excitation du père de l'enfant et qu'il est suivi ligne 42 par un commentaire du vieil homme adressé aux personnes présentes dans l'auberge. Le premier problème sera mis en scène à l'aide de la question n° 1, le second à l'aide des questions n° 2 et 3 de l'exercice 6.

Cet exercice est difficile : il sans repris ultérieurement dans Lector & Lectrix. L'important est d'alerter les élèves sur la nécessité de devenir progressivement capables d'expliquer comment ils ont fait pour trouver leur réponse. Les évaluations internationales montrent que les élèves français sont très malhabiles sur ce point ! Parfois, sans doute, s'ils ont été suffisamment et explicitement entraînés.

**Exercice n° 6**

Entourez la réponse qui vous semble la meilleure pour chacune des trois questions suivantes.

- Quand l'enfant a-t-il vu que son oreille était coupée ?
  - Lorsqu'il a entendu le public crier « ooohoooh ! ».
  - Lorsqu'il a eu très mal.
  - Lorsqu'il a vu l'assistante s'évanouir.
  - Lorsqu'il a senti quelque chose de tiède dans son cou.
  - Lorsqu'il a vu du sang sur ses doigts.
  - Lorsque il a vu son oreille par terre dans la sclérose de bois.
 Justifiez votre choix : \_\_\_\_\_
- Où parle-t-il de la fin de l'extrait (lignes 42 et 43) ?
  - Le vieil homme.
  - L'enfant.
  - Son père.
  - Un client.
 Justifiez votre choix : \_\_\_\_\_
- À qui parle-t-il (lignes 42 et 43) ?
  - Aux spectateurs du cirque.
  - Aux parents de l'enfant.
  - Au cow-boy et à son assistante.
  - Aux clients de l'auberge.
 Justifiez votre choix : \_\_\_\_\_

- Corriger collectivement selon le scénario « 1 puis 2 puis tous » décrit en séance 1A :
  - interroger un premier tandem d'élèves (réponse et justification par recours au texte) ;
  - demander à un second tandem d'élèves d'indiquer et de justifier son accord ou son désaccord avec la réponse et la justification données ;
  - demander à la classe de valider ou d'invalider.

5. Évaluer la qualité de sa compréhension

- Distribuer l'exercice n° 7.
- Expliquer aux élèves qu'ils va leur servir à vérifier leur parfaite compréhension de la fin du texte facilitée par la construction de leur représentation mentale.

Apprendre à construire une représentation mentale

Le professeur ne cherchera pas à obtenir la « plus vite » la « bonne justification » : il profitera de la succession des prises de parole pour dresser progressivement la liste des bonnes raisons de choisir telle ou telle réponse. Il aidera à la reformulation d'arguments souvent maladroïtement énoncés. Il veillera à ce que les arguments soient entendus et compris de tous et qu'ils soient reformulés par d'autres élèves. Pour cela, il n'hésitera pas à dicter les réponses au tableau, sous la dictée des élèves, au fur et à mesure de la discussion.

- Dire qu'il s'agit de résoudre un nouveau problème :
  - 6 Qui était là au moment de l'accident ?

**Exercice n° 7**

**Dans la liste suivante, entoure les personnages qui étaient là quand l'enfant s'est fait couper l'oreille et barre ceux qui n'y étaient pas.**

- |                                |                                 |
|--------------------------------|---------------------------------|
| - l'artiste habillé en cow-boy | - les gens de l'auberge         |
| - le public                    | - le camarade d'école du garçon |
| - la mère du garçon            | - le père du garçon             |
| - le garçon                    | - le très vieil homme           |
| - l'assistante                 |                                 |

- Corriger collectivement en demandant aux élèves de justifier systématiquement leurs réponses.
- Pour les parents du garçon, par exemple, faire référence au début du récit : *l'enfant est entré en cachette dans le cirque, ses parents étaient trop pauvres pour payer, donc ils n'étaient pas présents lors de la représentation. Ils ont été appelés plus tard, suite à l'accident, alors que leur fils avait perdu connaissance.*
- Demander aux élèves d'interpréter les propos du père qui lève les bras au ciel en disant : « Ah, ce gamin ! Ce gamin ! » Ici encore, la compréhension du récit passe par l'interprétation des états mentaux des personnages.

## 6. Synthèse

- Demander aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance : *fabriquer une représentation mentale d'une histoire lue permet de mieux comprendre et de mieux mémoriser les informations importantes.*



Cet exercice peut être réalisé seul ou à deux.

À cette occasion, certains professeurs peuvent choisir de commencer un « cahier de lecteur » sur lequel les élèves noteront les connaissances acquises et les prises de conscience réalisées au fil de *Lector & Lectrix*.

Ce cahier de lecteur reprend l'affichage collectif qui devient un aide-mémoire individuel et qui sera régulièrement complété au fil de *Lector & Lectrix*.

## Annexe 7 : Corrigés du texte de la deuxième évaluation

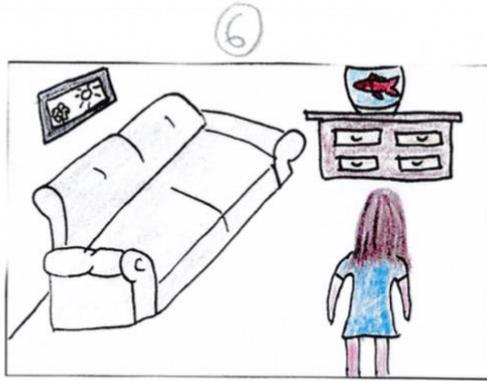
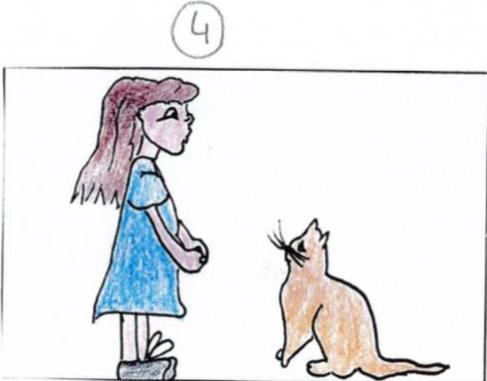
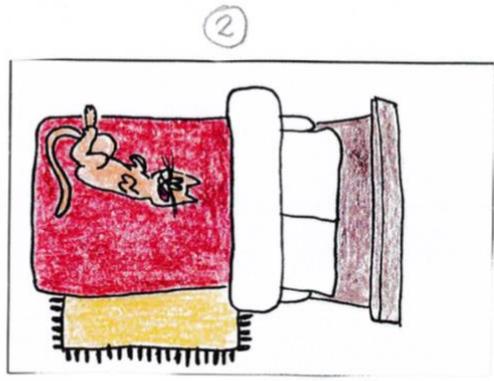
Prénom : \_\_\_\_\_

Texte 2

### Mélanie et le monstre

En l'observant, Mélanie, la jeune fille, a tout de suite vu que quelque chose de grave s'était passé dans la maison : il avait sauté sur le lit et se léchait les babines d'une manière bizarre. Elle ne savait pas l'expliquer pourquoi, mais cela lui semblait bizarre. Elle l'a regardé attentivement, et lui la fixait avec des yeux de chat incapables de dire la vérité. Inquiète, elle s'est levée et est allée voir le poisson rouge dans le salon, le canari sur le balcon, la souris dans sa cage. Soulagement : tout le monde allait bien. Mais qu'avait-il donc fait ? Alors elle a eu un doute. Un doute horrible. Elle s'est précipitée dans la cuisine et elle a hurlé quand elle a vu. Le monstre avait osé... Il avait dévoré... Elle s'est laissé tomber sur un tabouret, épouvantée. Sans y croire elle fixait la table et l'assiette complètement retournée. Il avait dévoré son gâteau au chocolat !

- décor
- éléments desc. personnages



9



10



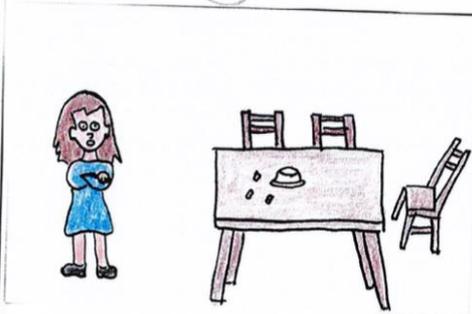
11



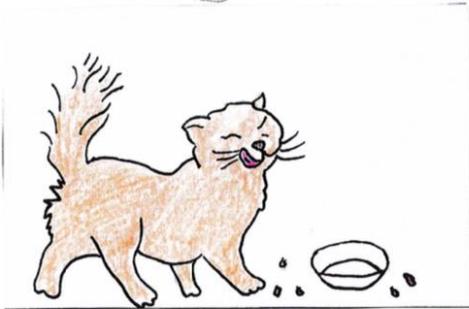
12



13



14



20

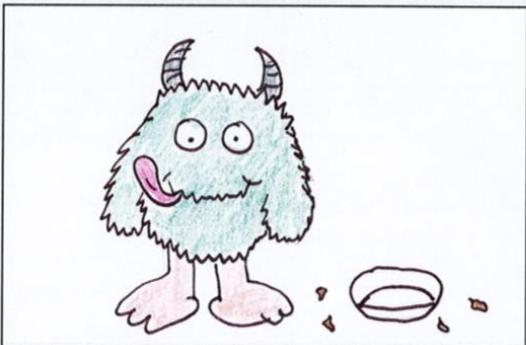
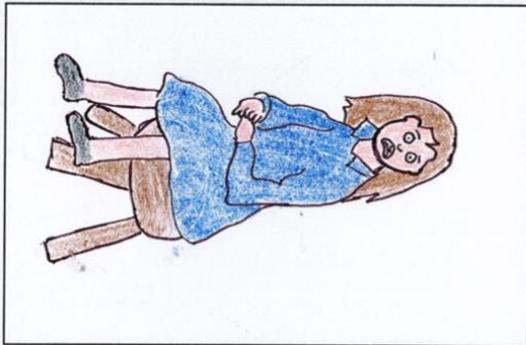
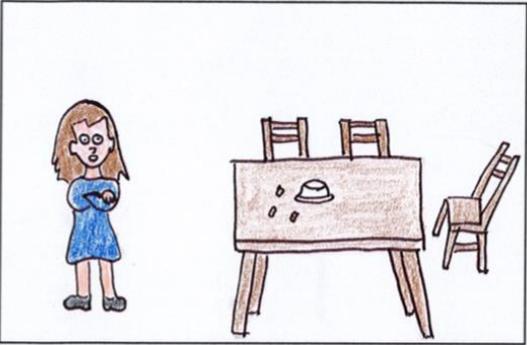
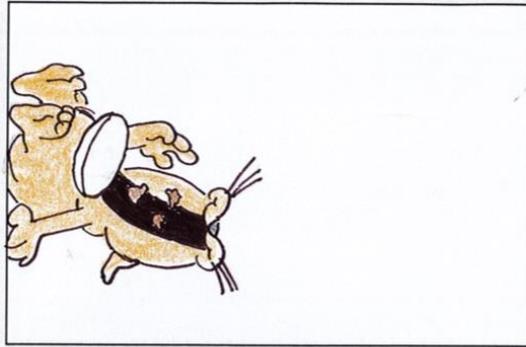
Annexe 8 : Images de la deuxième évaluation à sélectionner

lexique 2

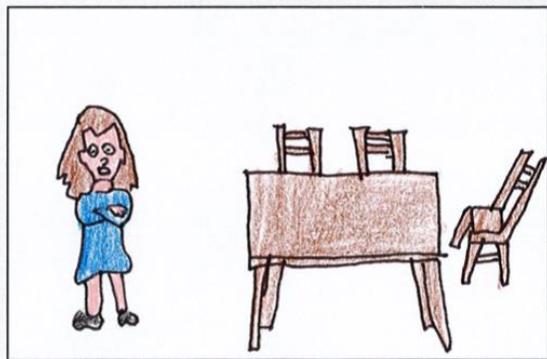
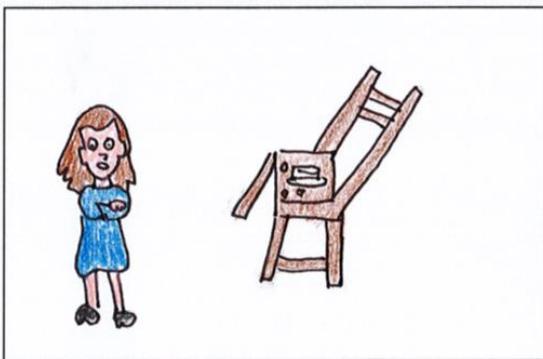
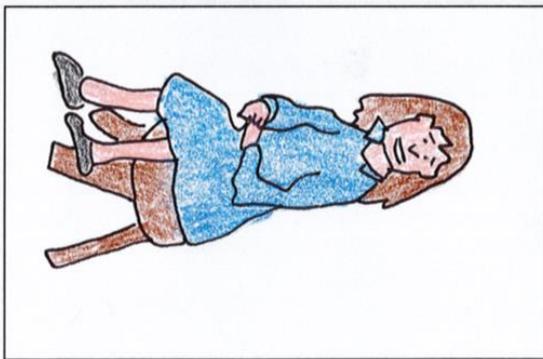
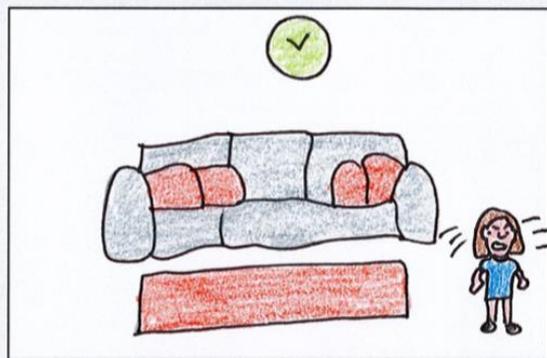
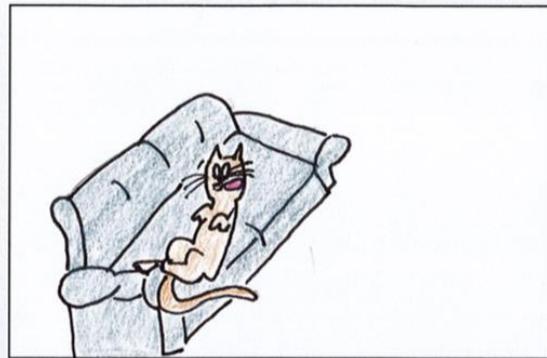
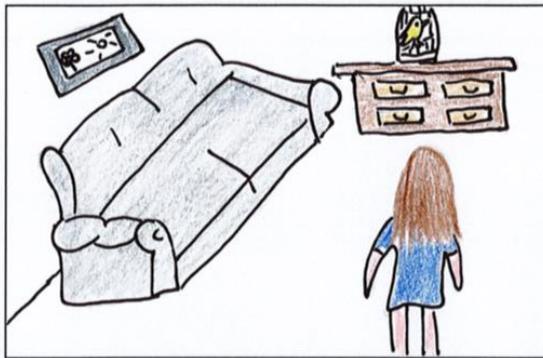
The illustrations are arranged in a 4x2 grid:

- Top-left:** A girl in a blue dress stands in a living room with a sofa, coffee table, and a cat lying on the floor.
- Top-right:** A cat is curled up on a red blanket on a bed.
- Second row, left:** A girl is shown from the back, looking at a thought bubble containing a simple drawing of a cat's face.
- Second row, right:** A girl in a blue dress stands and looks at a yellow cat sitting on the floor.
- Third row, left:** A girl in a blue dress stands in a room with a white sofa and a wooden side table holding a fishbowl.
- Third row, right:** A girl in a blue dress stands in a room with a checkered floor, a birdcage with a yellow bird, and a window.
- Bottom row, left:** A girl in a blue dress looks into a wire pet carrier containing a small mouse.
- Bottom row, right:** A girl in a blue dress is shown with a yellow duck, a fishbowl with a goldfish, and a grey mouse.

texte 2



texte 2



## Annexe 9 : Réponses au deuxième questionnaire du groupe test

Questionnaire 2

1 groupe test

### Questionnaire 2

Lis les questions suivantes et réponds en cochant **une seule case**.

1. Selon toi, quand tu lis un texte, quelle est la meilleure stratégie à utiliser pour le comprendre ?
- 1 test*
- Trier les informations importantes
  - Construire une représentation mentale (se faire une image de ce que je lis) *||||| 5x test*
  - Faire un résumé de l'histoire *1 1x test*
  - Activer les connaissances qu'on a déjà *1 1x test*
  - Suivre le texte du début à la fin et continuer de lire si je ne comprends pas
  - M'interrompre et recommencer la phrase si je ne comprends pas bien
  - Lire une ligne sur deux
  - Parcourir le texte des yeux et ne lire que les phrases importantes
  - Autre (décris ta stratégie en quelques lignes) :
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
2. Lorsque tu lis, utilises-tu une stratégie ?
- 1 test*
- Oui *||||| 4x test*
  - Non
  - Parfois *||| 3x test*
3. Penses-tu qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte ?
- 1 test*
- Oui *||||||| 7x test*
  - Non
  - Je ne sais pas
4. Lorsque tu lis, te représentes-tu l'histoire mentalement ?
- 1 test*
- Oui *||| 3x test*
  - Non
  - Parfois *||||| 4x test*

Questionnaire 2

5. Maintenant que tu as exercé la stratégie de la représentation mentale, penses-tu que tu comprends mieux les textes que tu lis ?

1 test

Oui ||||| 6x test

Non

Je ne sais pas 1x test

6. Est-ce que le fait d'avoir développé la stratégie de la représentation mentale en classe t'aide à l'utiliser de manière régulière lorsque tu lis un texte ?

1 test

Oui |||| 4x test

Non 1x test

Je ne sais pas || 2x test

7. Est-ce que tu as utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsque tu as lu le texte de l'évaluation (texte 2) ?

1 test

Oui ||||| 6x test

Non 1x test

# Annexe 10 : Grille d'évaluation du deuxième texte du groupe test

Prénom : <sup>T3</sup> ... texte 2

## Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	7	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	1	1
	15	19

Prénom : <sup>T1</sup> ... texte 2

## Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	7	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	1	1
	15	19

Prénom : <sup>T5</sup> ... texte 2

## Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	6	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	0	1
	13	19

Prénom : <sup>T4</sup> ... texte 2

## Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	1,5	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	0,5	1
	17	19

Prénom : <sup>T2</sup> ... texte 2

## Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	1,5	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	7	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	0,5	1
	13,5	19

Prénom : <sup>T6</sup> ... texte 2

## Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	1,5	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	7	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	0	1
	13,5	19

Prénom : <sup>T7</sup> ... texte 2

## Grille d'évaluation

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	1,5	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	3	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	0	1
	8,5	19

# Annexe 11 : Grille d'évaluation du deuxième texte du groupe contrôle

Prénom : C5

Grille d'évaluation (texte 2)

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	3	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	3	6
Identifier les inférences.	0	1
	8	19

Prénom : C7

Grille d'évaluation (texte 2)

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	7	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	3	6
Identifier les inférences.	0	1
	12	19

Prénom : C3

Grille d'évaluation (texte 2)

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	7	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	0	1
	13	19

Prénom : C4

Prénom : C2

Grille d'évaluation (texte 2)

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	4	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	0	1
	10	19

Prénom : C1

Grille d'évaluation (texte 2)

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	6	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	0,5	1
	12,5	19

Prénom : C6

Grille d'évaluation (texte 2)

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	7	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	0,5	1
	14,5	19

Grille d'évaluation (texte 2)

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	8	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	0	1
	15	19

## Annexe 12 : Remédiation

### Remédiation

#### **Rappel**

- Demander aux élèves ce qu'est une représentation mentale afin de faire un rappel.

#### **Fabriquer une représentation mentale du début du récit**

- Expliquer aux élèves qu'ils devront utiliser la représentation mentale dans la lecture du roman *Afwasmiddel* de Jacques Beauregard.
- Annoncer aux élèves que le début de l'histoire va leur être lue à haute voix.
- Demander aux élèves d'anticiper ce qu'ils vont devoir faire durant la lecture : *construire une première représentation de la situation évoquée par le texte, commencer à « faire leur film ».*
- Lire le premier extrait à haute voix.

#### **Extrait n°1**

Je ne sais pas comment elle s'appelle, mais elle est drôlement belle. Elle traverse le camping sur son vélo sans jamais me regarder, avec ses frères, sa maman et son papa. Forcément, ils sont hollandais. Ils sont tous grands avec les cheveux jaunes, ça ne rate jamais !

Un soir sur deux, c'est elle qui fait la vaisselle aux sanitaires. Ses petits frères n'arrivent pas à l'évier et ses grands frères doivent être trop grands, ils ne touchent pas le fond de l'évier. Elle remonte toute l'allée des mobil-home agrippée à son seau qui déborde d'assiettes et laisse échapper de petites éclaboussures d'eau par terre. Elle hisse à deux mains tremblantes le seau dans l'un des douze évier alignés des sanitaires et ça commence. Une giclette de liquide vaisselle dans la première assiette, frottage, rinçage complet de l'assiette pour enlever la mousse. Et elle recommence avec l'assiette suivante, il lui faut deux heures, trois cents litres d'eau et un liquide vaisselle tous les soirs. Elle est toujours très belle, surtout avec toute cette mousse. Et donc, je me suis passionné pour la vaisselle. Brigitte, ma mère, n'a pas tout de suite compris ma démarche. Brigitte, elle s'occupe de tout : les courses, la cuisine, le vernis à ongles, le dissolvant, tout ! Mon père, Félix, lui, retire les pommes de pins du toit de la voiture en râlant.

- Distribuer ce premier passage aux élèves et leur demander de le relire silencieusement pour compléter et améliorer leur compréhension.
- Vérifier que tous les élèves comprennent le vocabulaire du texte. Dans le cas contraire, leur expliquer la signification.
- Demander aux élèves de décrire leur film en les guidant en leur posant les questions suivantes :
  - ✚ *Où se passe cette scène ?*
  - ✚ *À quoi ressemble cet endroit ?*
  - ✚ *Qui est là ?*
  - ✚ *Que se passe-t-il ?*
- Demander ensuite à quelques élèves de raconter, avec leurs propres mots, le début du récit, sans relire le texte.

**Dessiner une partie du film construit dans sa tête pour montrer qu'on a compris**

- Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir lire seuls la suite du roman puis illustrer la scène.
- Distribuer l'extrait n°2 et la consigne de l'exercice sur deux supports différents pour que les élèves ne puissent pas les voir simultanément.

**Extrait n°2**

Un soir, j'ai annoncé que je voulais faire la vaisselle, mais je commencerai juste un soir sur deux pour ne pas les brusquer. Il y a eu un petit clin d'œil de Félix vers Brigitte, un petit sourire de Brigitte. Comment ils ont fait pour se douter de quelque chose ? Mystère ! J'apprends le hollandais en secret, même si c'est difficile au camping et sans dictionnaire. J'ai commencé par la boîte de céréales et le liquide vaisselle, par chance c'est tout écrit en français ET en hollandais : il y a des « ee » et des « aa » de partout. Après trois jours, j'étais prêt à lui dire : « sucre », « poids net », « amélioration du transit » et surtout « liquide vaisselle » : afwasmiddel.

Afwasmiddel, Jacques Beauregard

**Exercice 1**

1. Dessine la scène telle que tu te l'imagines.
2. Combien de personnages figurent sur ton dessin ? Justifie ton choix.

- Procéder à la mise en commun : demander aux élèves de justifier leurs dessins en ayant recours au texte.

**Montrer qu'on a compris**

- Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir de mémoire, répondre par écrit à deux questions qui portent sur l'extrait précédent.

**Exercice n°2**

**Entoure la bonne proposition.**

1. Que signifie afwasmiddel ?
  - J'apprends le hollandais.
  - Liquide vaisselle.
  - Je veux du sucre.
2. Que signifie pour ne pas les brusquer ?
  - Je ne veux pas pousser mes parents.
  - Je ne veux pas choquer mes parents.
  - Je ne veux pas précipiter mes parents.

- Procéder à la correction collective

- Écrire au tableau :  
Que signifie la phrase : « Elle hisse à deux mains tremblantes le seau dans l'un des douze éviers » ?
- Expliquer aux élèves que cette fois il n'y a plus de proposition : ils devront les rédiger eux-mêmes sur le modèle de l'exercice 2, c'est-à-dire écrire une réponse juste et deux fausses.
- Leur demander d'anticiper comment ils vont s'y prendre : pour fabriquer la réponse juste, ils devront reformuler la phrase dans leurs propres mots. Ensuite, ils vont devoir chercher deux mauvaises réponses en rédigeant deux phrases qui ne racontent pas du tout la même chose.
- Procéder à une mise en commun.

### **Rappel**

- Demander aux élèves de rappeler l'objectif de la séquence : *Apprendre à construire une représentation mentale*
- Expliquer aux élèves qu'ils vont poursuivre le travail sur *Afwasmiddel*

### **Se demander ce qui se passe dans la tête des personnages pour mieux comprendre**

- Faire rappeler collectivement le début de *Afwasmiddel*
- Annoncer aux élèves que la suite de l'histoire va leur être lue à haute voix et qu'ils vont devoir essayer de se représenter les différents personnages – qui ils sont, ce qu'ils font et ce qui leur arrive, mais aussi ce qu'ils veulent, ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient, ce qu'ils ressentent...- bref, chercher à comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages.
- Leur expliquer qu'ils vont devoir jouer la scène : il s'agit de jouer vraiment un morceau de film !
- Lire l'extrait suivant à haute voix.

#### **Extrait n°3**

C'est le grand soir, elle est déjà là, sous quarante centimètres de mousse, je m'installe à côté avec mes trois couverts, elle est concentrée sur sa troisième assiette. Je me lance fièrement en montrant du doigt son flacon de liquide vaisselle : « *Afwasmiddel* ! »  
Elle ouvre de grands yeux ronds, je recommence : « *Afwasmiddel* ». Elle fait non de la tête, puis me répond : « Moi France ! »  
Elle s'appelle France, une hollandaise qui s'appelle « France », j'ai toutes mes chances, c'est merveilleux.

*Afwasmiddel*, Jacques Beauregard

- Distribuer l'extrait et laisser le temps d'une relecture individuelle.
- Constituer des groupes de deux élèves, leur demander de préparer la mise en scène et leur laisser le temps nécessaire.
- Quand tous les groupes ont terminé, les faire jouer, tour à tour.
- Organiser un échange portant sur le respect des indications du texte : les personnages, leurs positions respectives, leurs gestes, les propos qu'ils auraient pu tenir...

- Distribuer le quatrième extrait de *Afwasmiddel*.
- Demander aux élèves de le lire seuls en utilisant tout ce qu'ils ont appris à faire depuis le début de la séquence : *fabriquer le film avec son décor, ses personnages, leurs actions et ce qu'ils pensent*.

**Extrait n°4**

Enfin, pas besoin de savoir parler une langue pour se comprendre. Parfois, les gestes et le regard suffisent. Je lui propose d'aller faire une promenade une fois notre travail terminé. Elle n'a pas l'air de comprendre ce que je lui dis ou peut-être fait-elle semblant ? Peu importe. Je la prends par la main. Elle me suit. Nous marchons quelques mètres et nous nous retrouvons devant un endroit magnifique. Tout est calme et nous entendons le bruit des vagues. La lune est brillante et le ciel est couvert d'étoiles. Nous nous allongeons sur le sable pour contempler cette splendeur.

*Afwasmiddel*, fin inventée

- Annoncer ensuite aux élèves qu'ils vont devoir travailler en tandem pour réaliser deux tâches :
  - se mettre d'accord sur la meilleure réponse à donner à trois questions,
  - rédiger une justification de ces réponses
- Distribuer la fiche et demander aux élèves de répondre aux trois questions, en ayant recours au texte si nécessaire (*exercice n°3*).

**Exercice n°3**

**Entourez la réponse qui vous semble la meilleure pour chacune des trois questions suivantes.**

1. Que veut dire le personnage quand il dit que parfois, les gestes et le regard suffisent ?
- Il n'y a pas besoin de savoir parler une langue pour communiquer.
  - Le simple fait de se regarder suffit pour se comprendre.
  - Les gestes sont un langage de communication.
  - L'être humain est capable de se faire comprendre même s'il ne parle pas la langue de l'autre personne.

Justifiez votre choix :

.....  
.....

2. À qui le personnage propose-t-il d'aller faire une promenade ?

- À ~~Afwasmiddel~~.
- À Brigitte.
- À Félix.
- À France.

Justifiez votre choix :

.....  
.....

3. De quel endroit s'agit-il à la fin de l'histoire ?

- De la rivière.
- Du lac.
- De la mer.
- De la montagne.
- De la piscine.

Justifiez votre choix :

.....  
.....

- Corriger collectivement

**Synthèse**

- Demander aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance : *fabriquer une représentation mentale d'une histoire lue permet de mieux comprendre et de mieux mémoriser les informations importantes.*

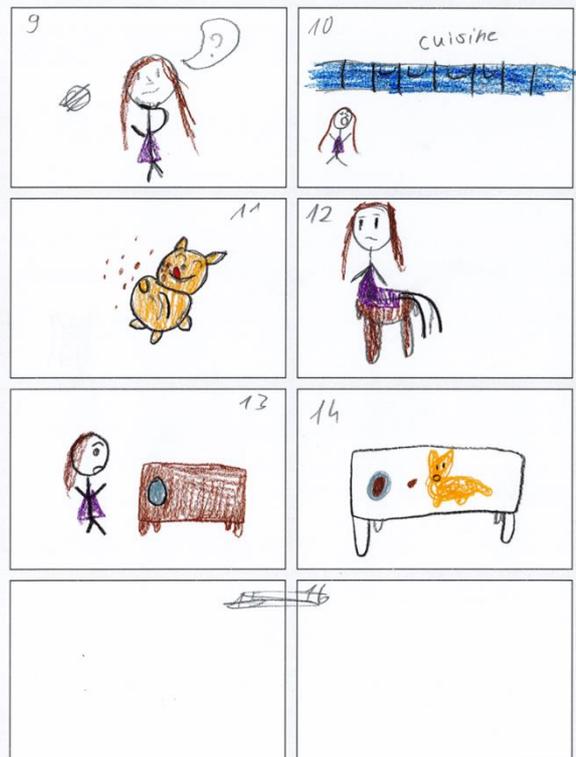
# Annexe 13 : Dessins du groupe test de l'évaluation 2 « bis »

T6



© SavoirsPlus - www.blog.savoirsplus.fr

T6



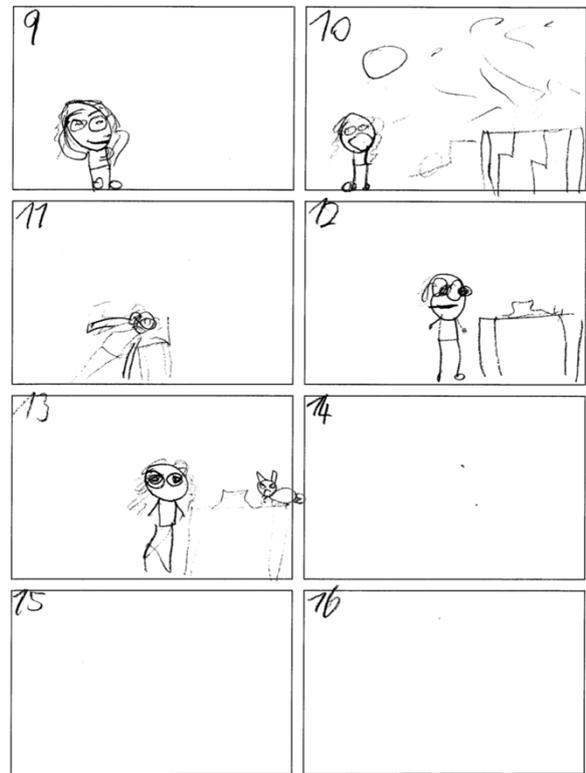
© SavoirsPlus - www.blog.savoirsplus.fr

T3

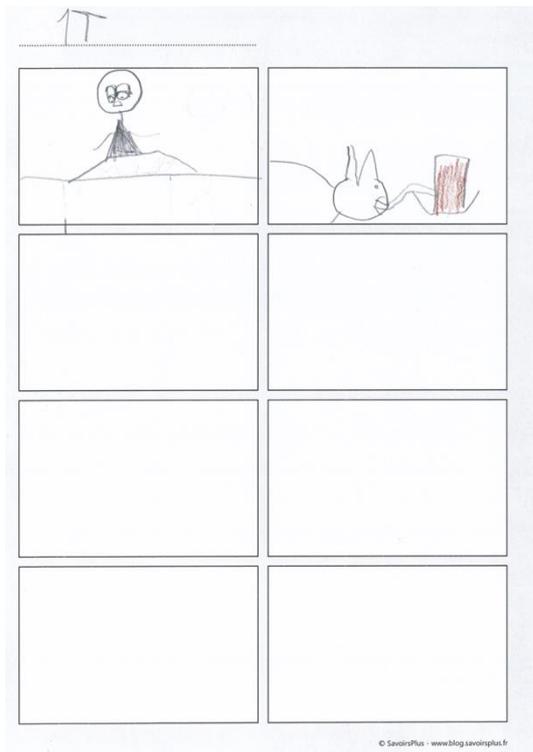
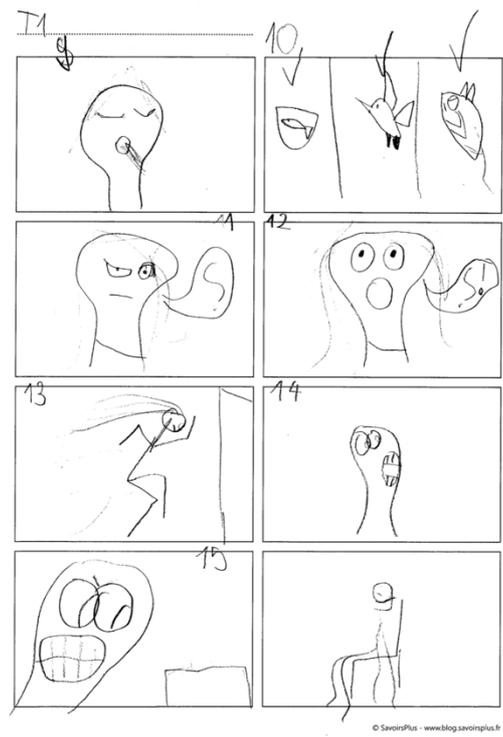


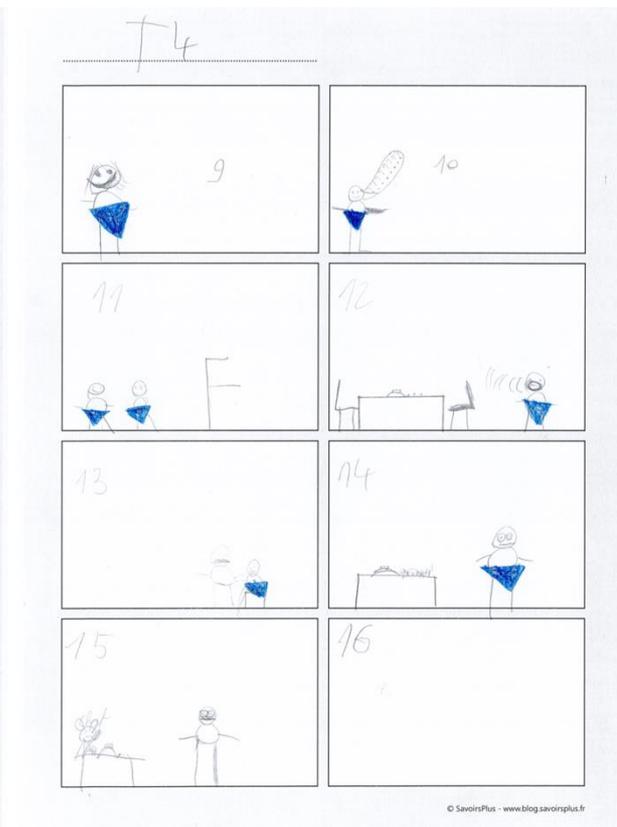
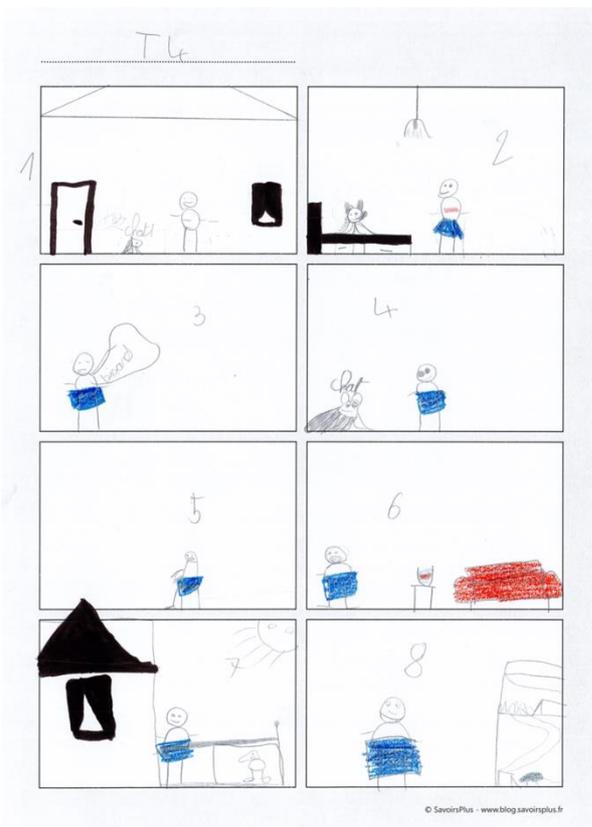
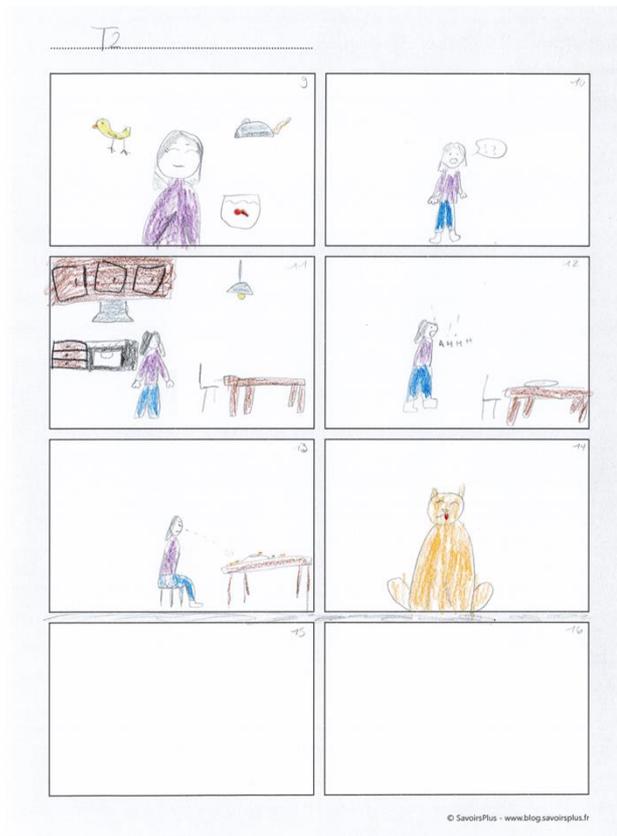
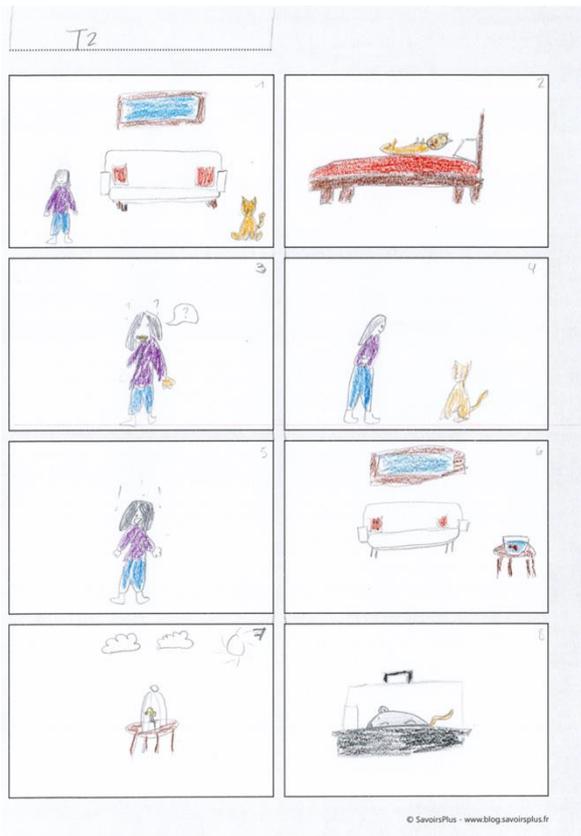
© SavoirsPlus - www.blog.savoirsplus.fr

T3

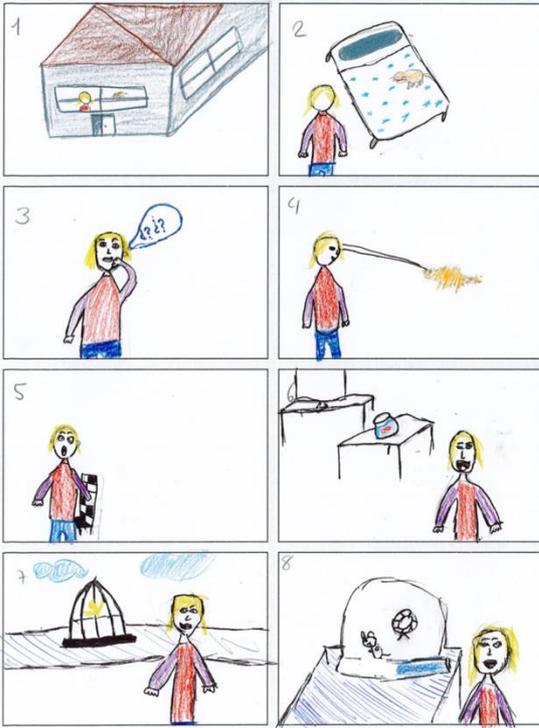


© SavoirsPlus - www.blog.savoirsplus.fr



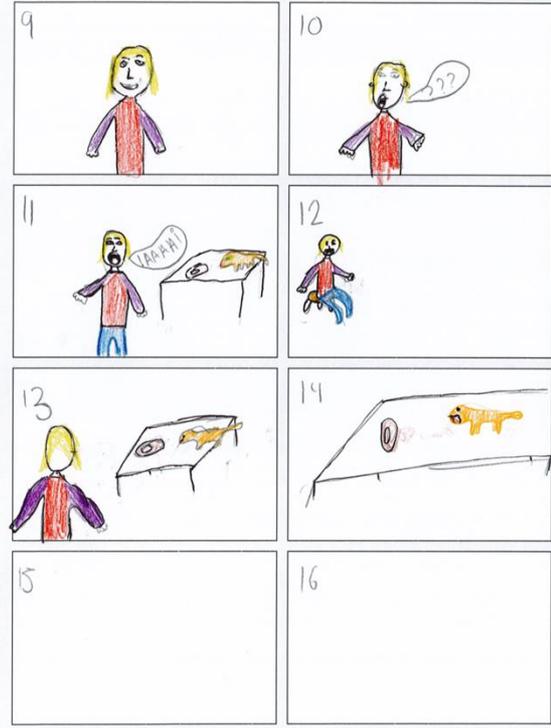


T7



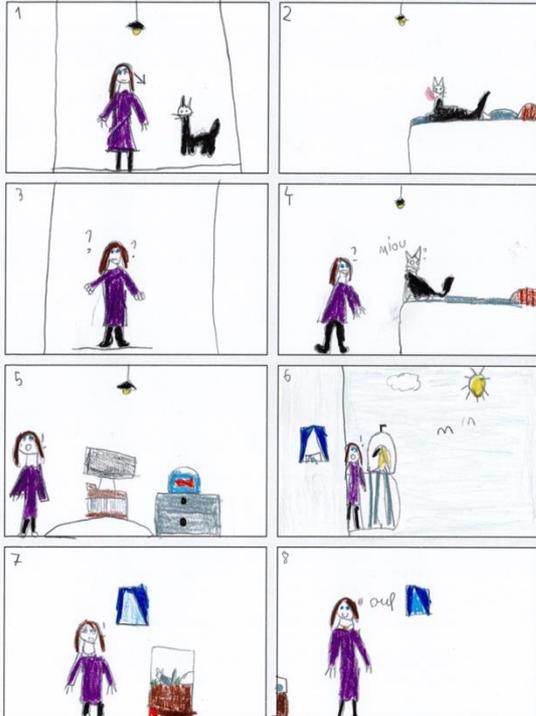
© SavoirsPlus - www.blog.savoirsplus.fr

T7



© SavoirsPlus - www.blog.savoirsplus.fr

T5



© SavoirsPlus - www.blog.savoirsplus.fr

T5



© SavoirsPlus - www.blog.savoirsplus.fr

# Annexe 14 : Grille d'évaluation de l'évaluation 2 « bis » du groupe test

Prénom : T5

Grille d'évaluation (texte 2) bis

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	19	19

Prénom : T4

Grille d'évaluation (texte 2) bis

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	0,5	1
	18,5	19

Prénom : T1

Grille d'évaluation (texte 2) bis

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	8	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	0,5	1
	16,5	19

Prénom : T3

Grille d'évaluation (texte 2) bis

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	0,5	1
	16,5	19

Prénom : T7

Grille d'évaluation (texte 2) bis

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	19	19

Prénom : T2

Grille d'évaluation (texte 2) bis

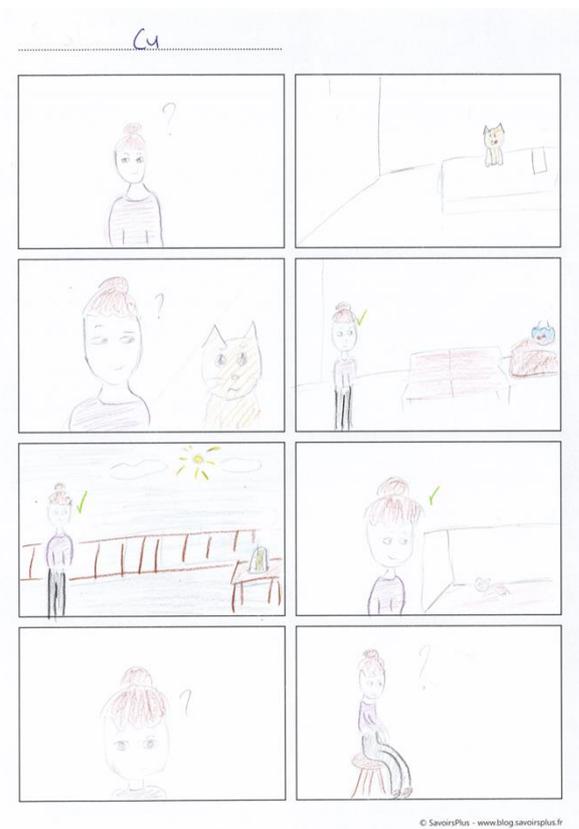
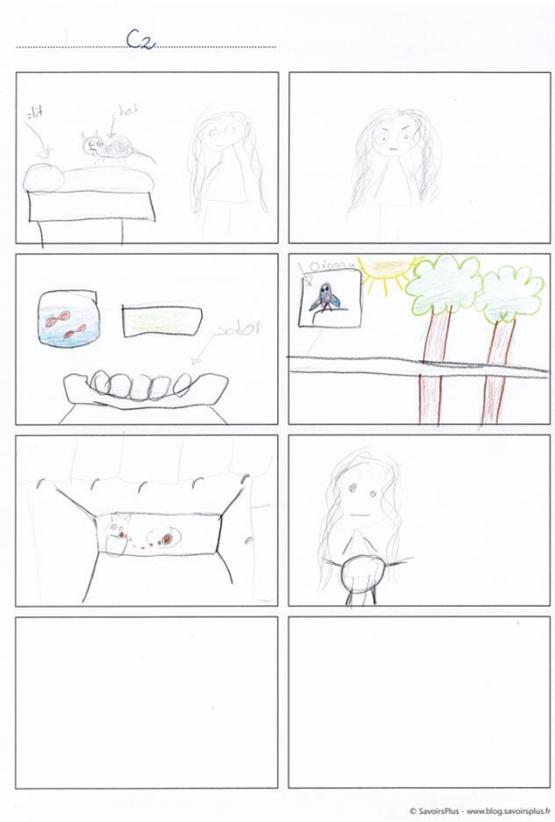
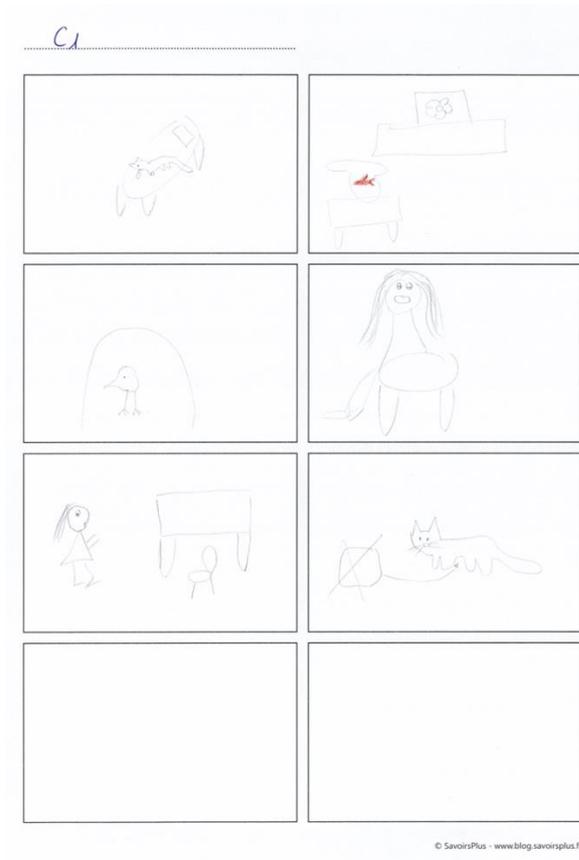
Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	0,5	1
	17,5	19

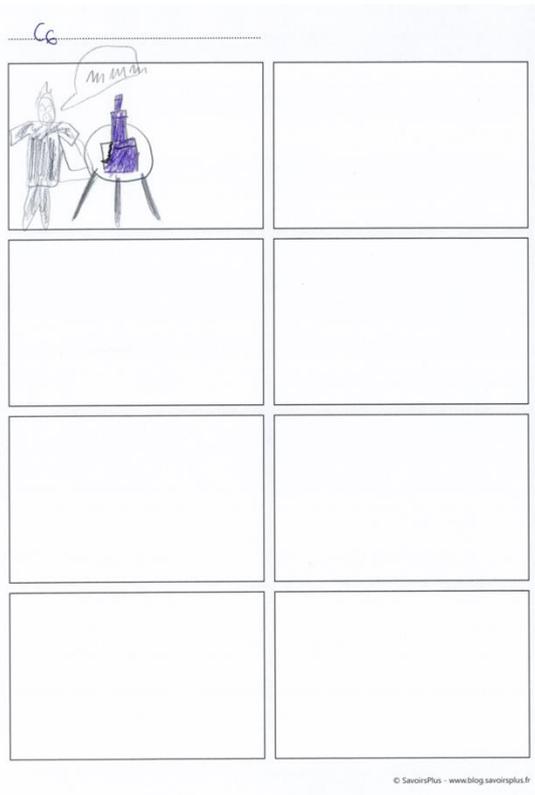
Prénom : T6

Grille d'évaluation (texte 2) bis

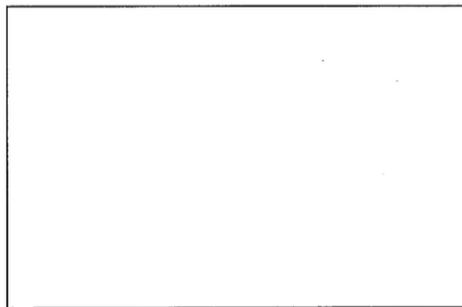
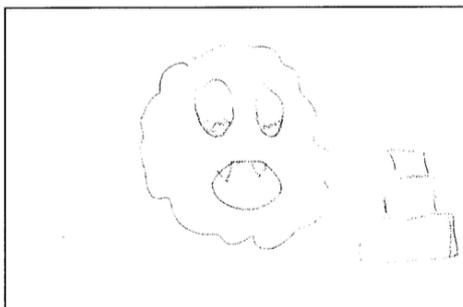
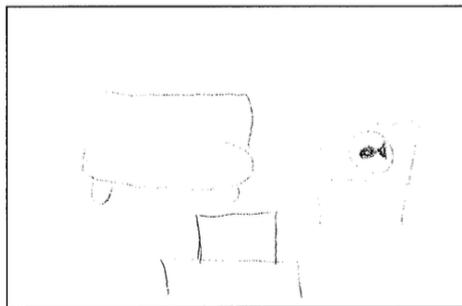
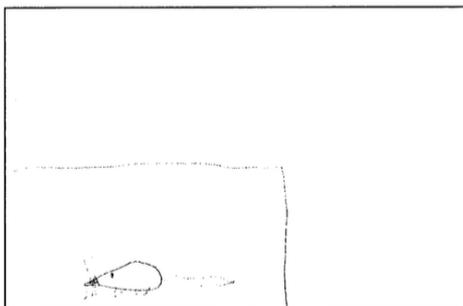
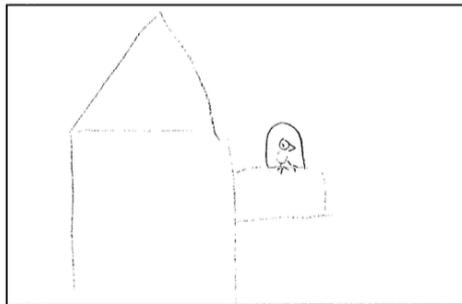
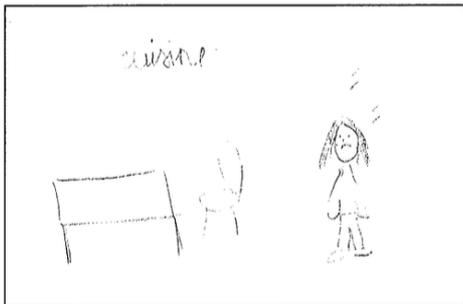
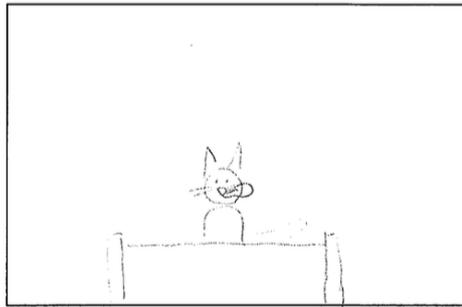
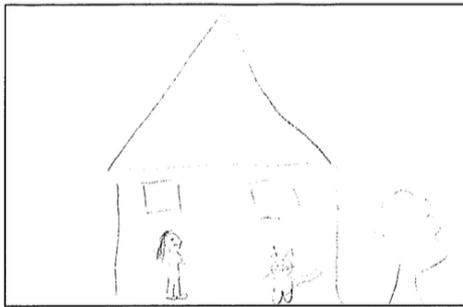
Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	1	1
	18	19

# Annexe 15 : Dessins du groupe contrôle de l'évaluation 2 « bis »





C5



# Annexe 16 : Grille d'évaluation de l'évaluation 2 « bis » du groupe contrôle

Prénom : C7

## Grille d'évaluation *texte 2 "bis"*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	1	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	5	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	2	6
Identifier les inférences.	0	1
	8	19

Prénom : C6

Prénom : C3

## Grille d'évaluation *texte 2 "bis"*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	1,5	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	5	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	2	6
Identifier les inférences.	0	1
	8,5	19

## Grille d'évaluation *texte 2 "bis"*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	4	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	3	6
Identifier les inférences.	0	1
	9	19

Prénom : C5

Prénom : C1

## Grille d'évaluation *évaluation texte 2 "bis"*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	6	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	2	6
Identifier les inférences.	0	1
	10	19

## Grille d'évaluation *texte 2 "bis"*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	5	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	3	6
Identifier les inférences.	1	1
	11	19

Prénom : C2

Prénom : C4

## Grille d'évaluation *texte 2 "bis"*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	6	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	3	6
Identifier les inférences.	1	1
	12	19

## Grille d'évaluation *texte 2 "bis"*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	5	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	4	6
Identifier les inférences.	1	1
	13	19

# Annexe 17 : Corrigés du texte de la troisième évaluation

## Danny Boodmann (texte 3) corrigé

C'était un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin de mai alors que tout le monde était déjà descendu du bateau, dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, dans la salle de bal, sur le piano.

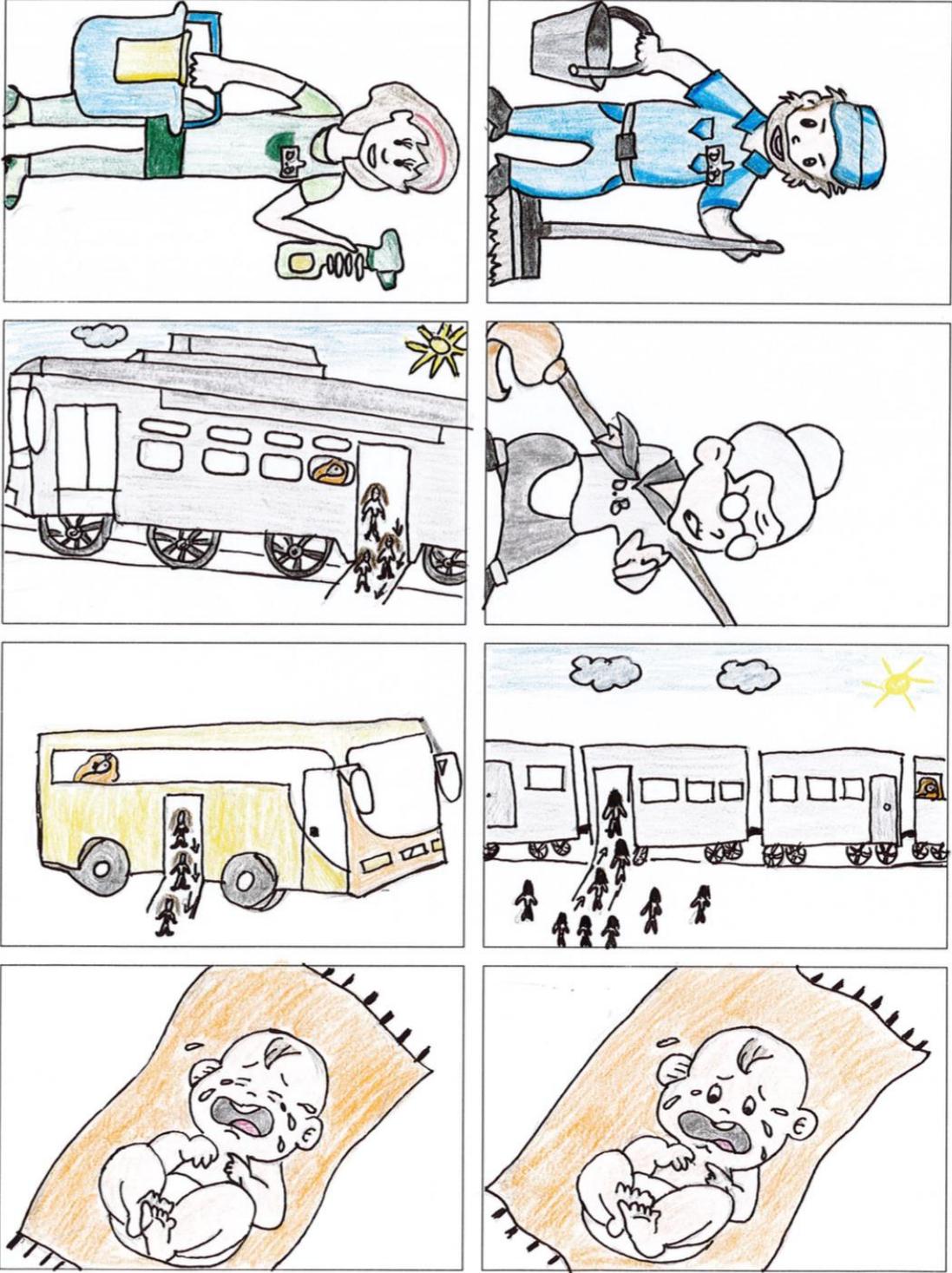
Le vieux Boodmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : « Citron » parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron. Danny prit le bébé dans ses bras et lui dit : « bonjour, Citron ! ». Ce bébé, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr.

- décor  
- éléments desc. personnages

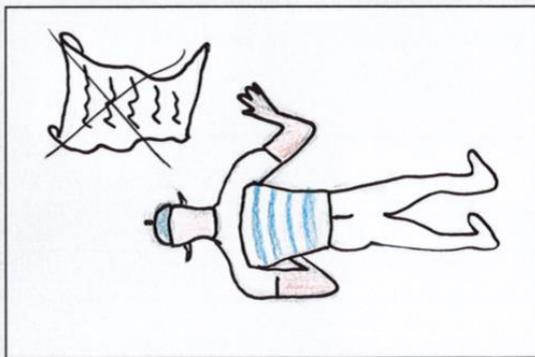
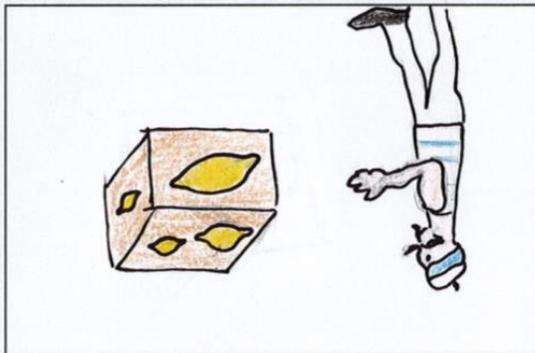
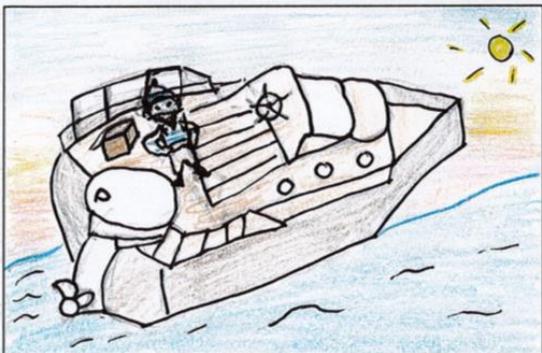
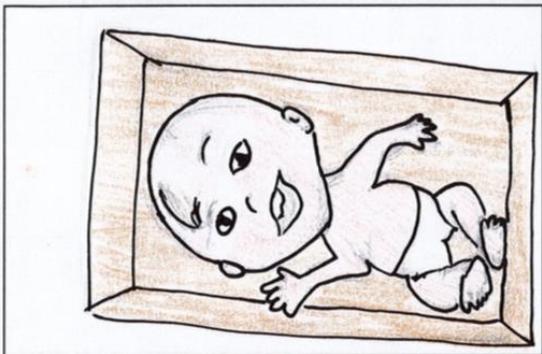
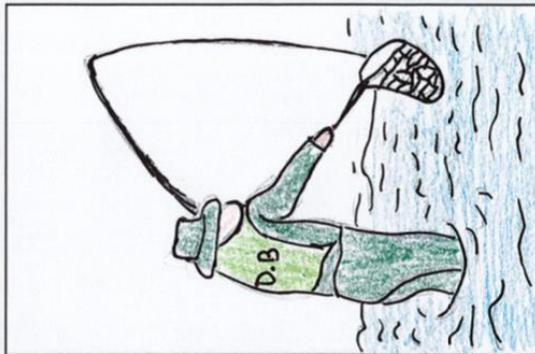
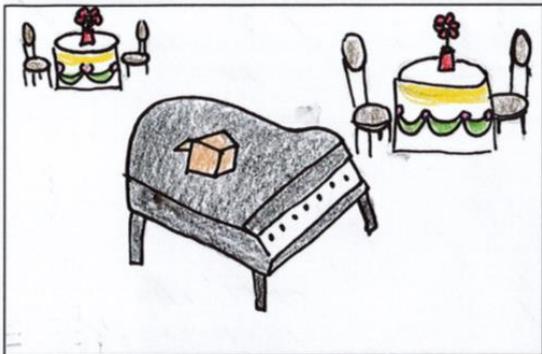


Annexe 18 : Images de la troisième évaluation à sélectionner

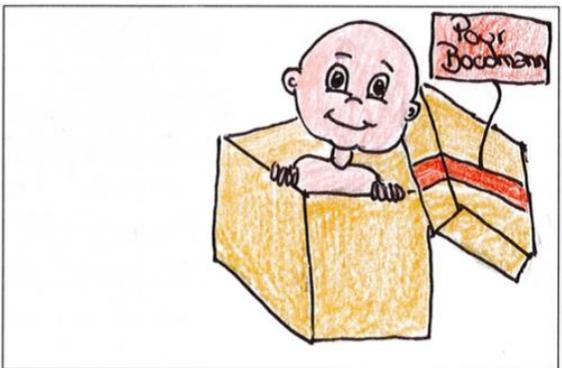
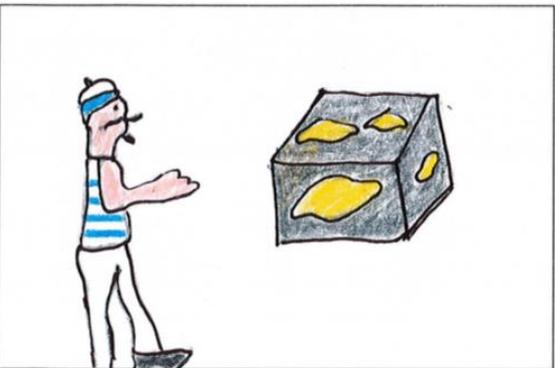
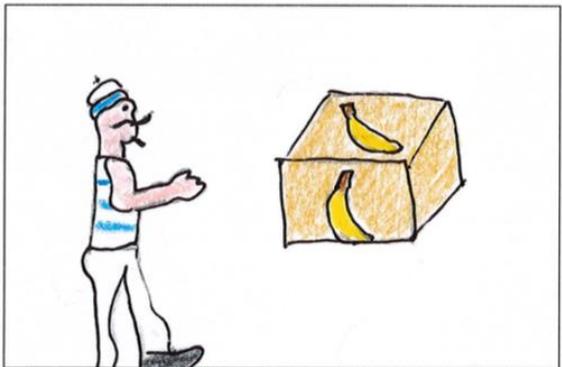
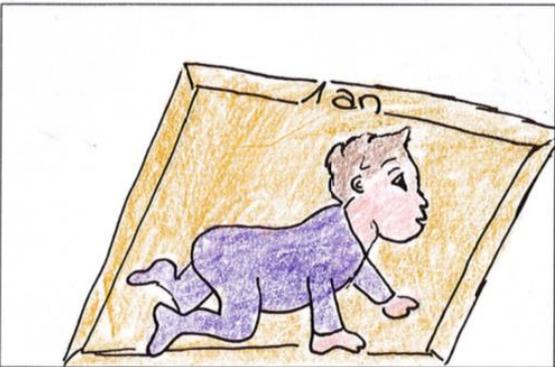
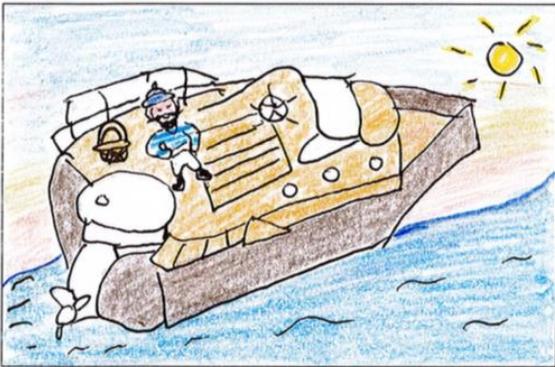
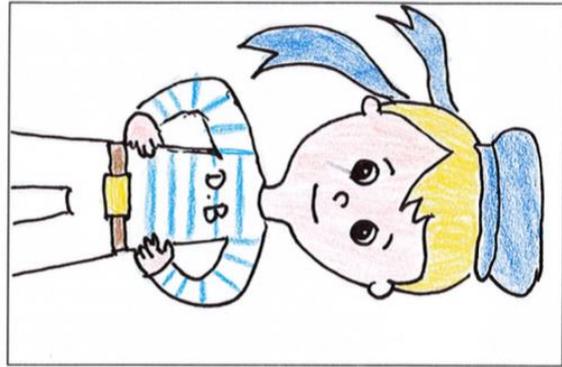
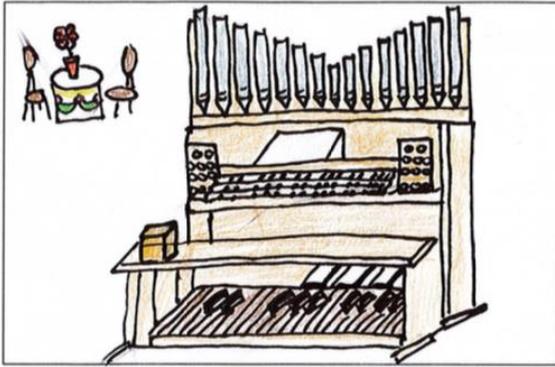
texte 3



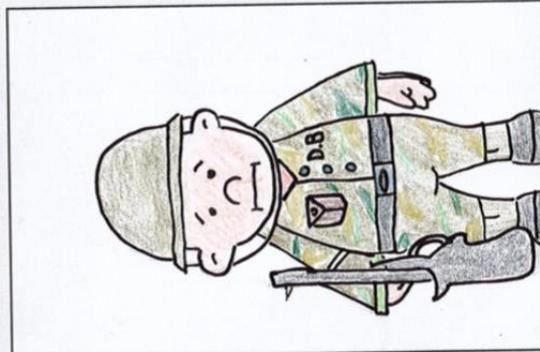
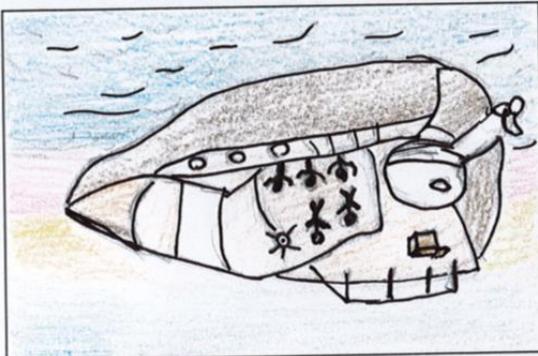
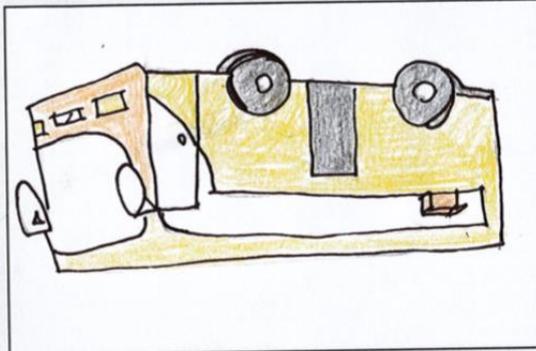
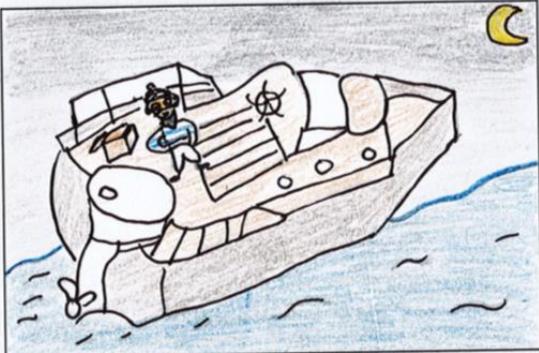
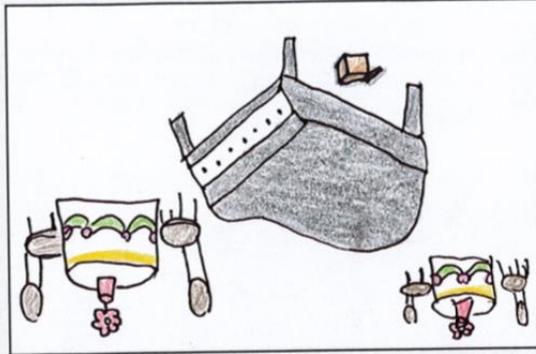
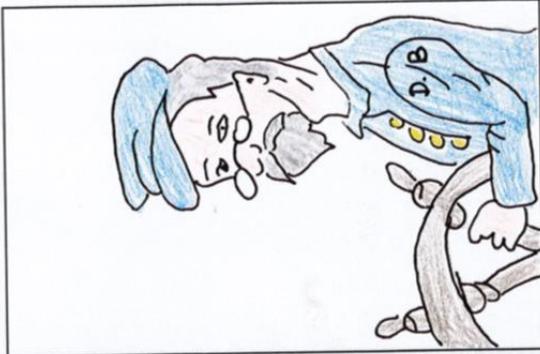
texte 3



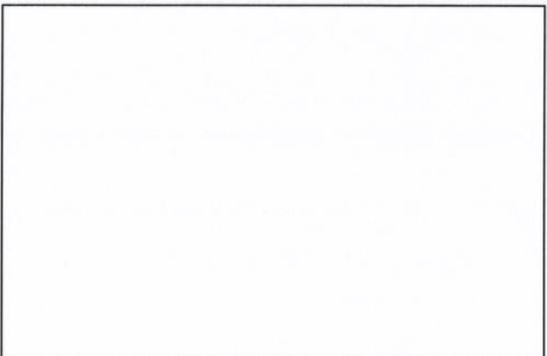
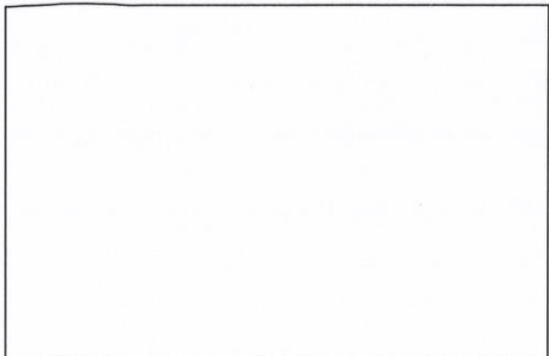
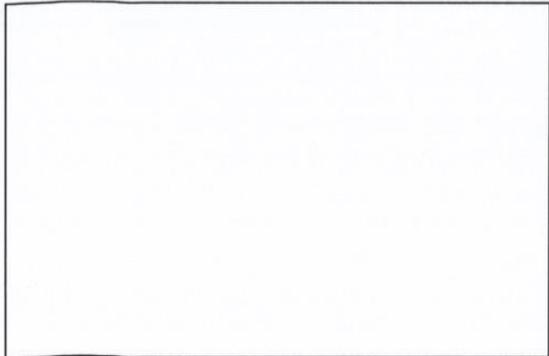
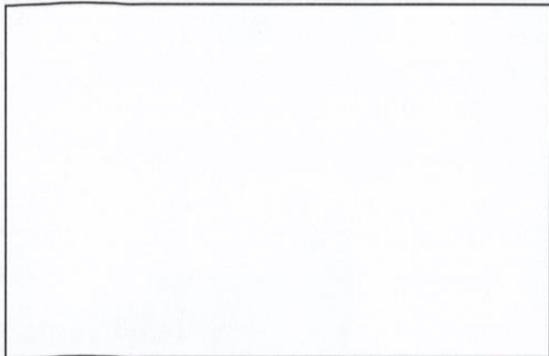
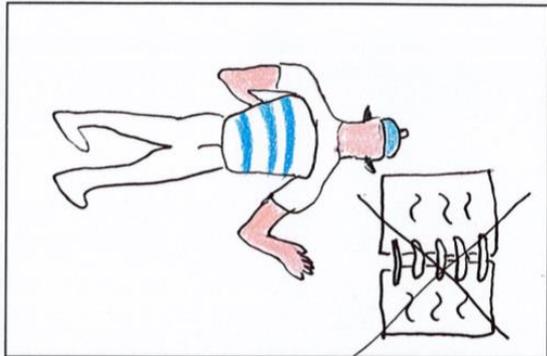
Parte 3



texte 3



Texte 3



## Annexe 19 : Réponses au troisième questionnaire du groupe test

Questionnaire 3

groupe test

### Questionnaire 3

Lis les questions suivantes et réponds en cochant **une seule case**.

1. Selon toi, quand tu lis un texte, quelle est la meilleure stratégie à utiliser pour le comprendre ?

- Trier les informations importantes
- 7  Construire une représentation mentale (se faire une image de ce que je lis) |||||
- Faire un résumé de l'histoire
- Activer les connaissances qu'on a déjà
- Suivre le texte du début à la fin et continuer de lire si je ne comprends pas
- M'interrompre et recommencer la phrase si je ne comprends pas bien
- Lire une ligne sur deux
- Parcourir le texte des yeux et ne lire que les phrases importantes
- Autre (décris ta stratégie en quelques lignes) :

---

---

---

2. Lorsque tu lis, utilises-tu une stratégie ?

- 6  Oui |||||
- Non
- 1  Parfois |

3. Penses-tu qu'il est important d'utiliser une stratégie pour comprendre un texte ?

- 6  Oui |||||
- Non
- 1  Je ne sais pas |

4. Lorsque tu lis, te représentes-tu l'histoire mentalement ?

- 5  Oui |||||
- Non
- 2  Parfois ||

Questionnaire 3

5. Maintenant que tu as exercé la stratégie de la représentation mentale, penses-tu que tu comprends mieux les textes que tu lis ?

6  Oui 

Non

1  Je ne sais pas 

6. Est-ce que le fait d'avoir développé la stratégie de la représentation mentale en classe t'aide à l'utiliser de manière régulière lorsque tu lis un texte ?

6  Oui 

Non

1  Je ne sais pas 

7. Est-ce que tu as utilisé la stratégie de la représentation mentale lorsque tu as lu le texte de l'évaluation finale (texte 3) ?

7  Oui 

Non

8. Si tu as répondu oui à la question 7, penses-tu que l'utilisation de la stratégie de la représentation mentale t'ait aidé à obtenir un meilleur résultat à l'évaluation finale (texte 3) ?

6  Oui 

Non

1  Je ne sais pas 

# Annexe 20 : Grille d'évaluation du troisième texte du groupe test

Prénom : T6

## Grille d'évaluation *texte 3*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	8	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	3	6
Identifier les inférences.	1	1
	14	19

Prénom : T3

Prénom : T5

## Grille d'évaluation *texte 3*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	8	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	1	1
	17	19

## Grille d'évaluation *texte 3*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	8	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	5	6
Identifier les inférences.	1	1
	17	19

Prénom : T4

Prénom : T1

## Grille d'évaluation *texte 3*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	19	19

## Grille d'évaluation *texte 3*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	19	19

Prénom : T7

Prénom : T2

## Grille d'évaluation *texte 3*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	0,5	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	18,5	19

## Grille d'évaluation *texte 3*

Objectifs	Points obt.	Nbre total de points
Identifier les personnages principaux de l'histoire.	2	2
Remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.	1	1
Sélectionner correctement les éléments du décor.	9	9
Sélectionner correctement les éléments descriptifs des personnages.	6	6
Identifier les inférences.	1	1
	19	19