

## Apprendre à comprendre un roman à l'aune du système récit-personnages

Sandrine Di Iorio et Glais Sales Cordeiro

### Résumé

La familiarité avec les textes est très variable selon le niveau socioculturel des individus, cela influant sur leurs compétences littéraires. Réduire les inégalités en développant le plaisir de lire chez les élèves et en répondant aux exigences d'un programme constitue donc un but incontournable pour tout·e enseignant·e. Au cycle moyen de l'école primaire (9-12 ans), les élèves décodent sans grandes difficultés mais peinent parfois à comprendre les textes lus. En quête de démarches efficaces et motivantes, nous présentons, dans cette contribution, un dispositif didactique testé dans une classe de 7<sup>ème</sup> primaire visant la compréhension d'un roman. Nous en donnons un bref aperçu en commentant les modalités de mise en œuvre d'une de ses activités phares et quelques exemples illustrant les possibles apprentissages réalisés par les élèves grâce à cette activité. Nous concluons avec quelques commentaires à propos de l'enseignement et de l'apprentissage de la compréhension en lecture sur la base de cette expérience.

### Mots-clés

Compréhension en lecture, système récit-personnages, réflexion, littérature, école primaire

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

### Auteur.e.s

Sandrine Di Iorio, Département de l'instruction publique, de la jeunesse et du sport, Ecole de Pinchat, Chemin de la Tour-de-Pinchat, 2-4, Vessy, Sandrine.Dilorio@edu.ge.ch

Glais Sales Cordeiro, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Boulevard du Pont-d'Arve 40, Genève, Glais.Cordeiro@unige.ch

# Apprendre à comprendre un roman à l'aune du système récit-personnages

Sandrine Di Iorio et Gláís Sales Cordeiro

## Introduction

Lire des histoires a toujours fait partie de notre quotidien. Cependant, cette familiarité avec les textes est très variable selon les individus et leur niveau socioculturel, cela influant sur les compétences en littératie<sup>1</sup>. Néanmoins, comme le montre Bianco (2016) par l'analyse des résultats d'une enquête de la DDEP, « les difficultés liées à l'origine sociale peuvent être atténuées par un enseignement adapté et fondé sur les connaissances scientifiques relatives à la lecture et son apprentissage » (p. 191).

C'est la raison pour laquelle, réduire les inégalités en développant le plaisir de la lecture chez les élèves tout en répondant aux exigences d'un programme constitue, pour nous, un but incontournable pour l'enseignant-e. Dans le domaine de la lecture, il s'agit principalement de développer et évaluer la compréhension dont font preuve les élèves, une tâche ardue, d'autant plus au cycle moyen de l'école primaire (élèves de 9-12 ans) où les élèves sont capables de procéder au décodage sans grandes difficultés mais peinent parfois à comprendre les textes proposés en lecture.

Le choix des supports constitue donc un élément déterminant pour atteindre ces buts mais celui des activités mises en place l'est tout autant. Toujours en quête de démarches efficaces et motivantes, l'une de nous a été amenée à « tester » dans une classe de 7<sup>ème</sup> primaire (élèves de 10-11 ans) des activités issues d'un dispositif didactique visant la compréhension en lecture d'albums de jeunesse, élaborées dans le cadre du Réseau Maison des petits (RMdP) à Genève. Ce dispositif a vu le jour suite à un projet d'ingénierie didactique en collaboration impliquant des enseignantes du cycle élémentaire (élèves de 4-8 ans) de l'école primaire et des chercheuses en didactique du français. Il s'appuie sur un référentiel conceptuel qui résulte, lui aussi, de cette collaboration.

Dans cette contribution, nous commençons par poser quelques repères concernant la compréhension en lecture et le rôle des activités orales de réflexion sur le texte et, plus précisément, dans le contexte de l'activité de compréhension de textes narratifs au cycle moyen de l'école primaire. Nous présentons ensuite les jalons didactiques développés par le RMdP qui ont orienté la construction du dispositif didactique expérimenté dans la classe de 7<sup>ème</sup> primaire. Finalement, nous donnons un bref aperçu de ce dispositif en commentant les modalités de mise en œuvre en classe d'une de ses activités phares et quelques exemples illustrant les possibles apprentissages réalisés par les élèves grâce à cette activité. Nous terminons par quelques commentaires conclusifs à propos de l'enseignement et de l'apprentissage de la compréhension en lecture sur la base de cette expérience.

## 1. Compréhension de textes narratifs et activité réflexive en classe

### 1.1 Quelques éléments sur la compréhension en lecture

Comprendre ce que signifie « comprendre un texte narratif » n'est pas facile à appréhender. La plupart des parents d'élèves pensent que lorsque leur enfant saura « lire », c'est-à-dire déchiffrer les mots, il comprendra « naturellement » ce qu'il lit. Or, cela est loin d'être aussi simple. On peut faire la comparaison avec l'enfant qui est capable de réciter la comptine numérique « un, deux, trois, quatre... » jusqu'à vingt mais n'est pourtant pas capable de dénombrer une collection de quatre objets.

Quelles compétences de lecteur se cachent derrière le mot « compréhension » ?

Dans la préface du manuel « Lector, Lectrix », Cèbe et Goigoux (2009) définissent cinq ensembles de compétences nécessaires à la compréhension en lecture :

---

<sup>1</sup> La littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans les différents genres de textes proposés en vue d'accroître les compétences pour pouvoir acquérir de nouvelles connaissances, résoudre des problèmes et former son sens critique" (Granger et Dubé, 2014).

- des compétences de décodage ;
- des compétences linguistiques ;
- des compétences textuelles ;
- des compétences référentielles ;
- des compétences stratégiques.

Les auteurs expliquent que le lecteur a besoin de ces différentes compétences afin d'effectuer lors de la lecture du texte

« des traitements locaux, qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; et des traitements plus globaux, qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. De ces traitements dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme ». (p. 9)

On retrouve aussi chez Falardeau (2003), cette idée de traitement global pour définir la compréhension. L'auteur affirme que

pour comprendre, l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. (p. 675)

Cela signifie que, après avoir procédé au décodage de chacun des mots, le lecteur va devoir être capable de s'en détacher pour percevoir le « sens » de l'histoire qu'il est en train de lire. Falardeau parle d'une « force centrifuge qui éloigne le lecteur des détails du texte pour l'amener à reformuler les textes en adoptant une vision macroscopique du sens. » (2003, p. 681).

Outre ce mouvement de recul face au texte nécessaire à la compréhension, le lecteur va devoir également « inférer » les informations que l'auteur n'a pas écrites explicitement dans le texte. S'appuyant sur Giasson (1990), Falardeau (2003) distingue la compréhension dite « littérale » de la compréhension « inférentielle ».

La compréhension littérale s'intéresse à ce qui est présent à la surface du texte, de manière explicite, en deçà de l'inférence. Beaucoup plus complexe, la compréhension inférentielle considère plutôt les liens tissés plus profondément ; elle amènera le lecteur à combler des passages implicites, des vides d'informations. (p. 683)

Les inférences ne sont certainement pas sujet à débat pour des lecteurs experts, découlant des indices textuels mis en lien et des connaissances du monde dont ils disposent pour le faire. Des élèves d'école primaire ont toutefois plus de difficultés à les élaborer. Falardeau pense qu'il est nécessaire de rendre l'élève conscient « des processus qu'il convoque lors du travail d'inférence » (p. 683) afin de les distinguer de ceux qui seront convoqués dans un travail d'interprétation. L'auteur associe l'interprétation à un « travail microscopique » (p. 685). Autrement dit, après avoir pris le recul nécessaire quant à la compréhension, le lecteur doit revenir scruter le texte afin de pouvoir répondre à un problème d'interprétation.

Au primaire, certains albums de jeunesse ou d'autres textes narratifs nécessitent, de par leur ambiguïté ou leur forme ouverte, un positionnement interprétatif. La compréhension s'avère donc être un processus complexe qui serait en outre, associé à l'interprétation. Si ces deux pôles sont identifiables chez des lecteurs experts, ce n'est pas le cas chez des lecteurs débutants :

compréhension et interprétation ne peuvent facilement être séparées, en particulier pour de jeunes lecteurs qui rencontrent des difficultés de compréhension (identification des personnages, de leurs buts et de leurs relations, inférences, mots ou expressions inconnus). Là où le lecteur expert sait trouver dans le texte ou dans ses connaissances les réponses pour résoudre des questions de compréhension, le lecteur en formation peut être amené à faire des hypothèses pour donner du sens à ce qu'il lit et donc à interpréter, alors même que le texte est sans ambiguïté ni obscurité pour le lecteur expert. (Eduscol, 2021)

Au cycle moyen de l'école primaire, il est courant de travailler la compréhension en lecture en classe, à travers une lecture individuelle suivie d'un questionnaire écrit. Toutefois, comme l'explique Nonnon (1992), le

questionnaire n'est pas efficace pour faire progresser les élèves en compréhension, il ne permet pas une vraie réflexion. Souvent, les questions posées ne portent pas sur des éléments essentiels du texte mais sur des éléments facilement identifiables.

Dans la conception des « fiches de lecture silencieuse et autonome » accompagnées de questionnaires, la pauvreté et la répétitivité de questions semblent souvent révélatrices d'une réflexion sommaire sur la compréhension et sur l'apprentissage, confusion entre les fonctions d'évaluation et d'aides à l'apprentissage, confusion de la notion de compréhension et celle de prise d'information, aspect mécanique des repérages et des identifications, focalisation sur des phénomènes de compréhension locale au détriment de la compréhension globale... (p. 6)

Cette pratique semble reposer sur l'idée qu'exposer l'élève à des textes et le faire réfléchir seul à des questions est suffisant pour le faire progresser en compréhension de lecture. Or, cette façon d'envisager l'enseignement/apprentissage de la compréhension ne correspond pas aux connaissances actuelles en recherche. En effet, Bianco (2016), qui fait la synthèse de différentes recherches en psychologie cognitive, conclut que, aujourd'hui, « l'enseignement explicite » est reconnu comme le plus efficace. Selon l'auteure,

proposer des moments de pratique guidée faisant la part belle aux situations problèmes, à la discussion et à la collaboration entre les élèves et le transfert progressif de la responsabilité de l'activité, du maître vers l'élève, sont autant de principes qui sollicitent l'activité et la réflexion consciente de l'élève, autrement dit, la construction progressive d'un comportement d'autorégulation. (p. 237)

Les orientations scolaires actuelles, comme celles du Plan d'études romand (PER) et d'autres documents de cadrage s'appuyant sur des recherches didactiques récentes, préconisent également des activités à l'oral. Cette modalité, permet, grâce aux différentes interactions verbales dans la classe, une réflexion et une progression des élèves dans la compréhension en lecture.

## 1.2. Activités orales et réflexion sur le texte lu

En avril 2006, la brochure de la CIIP « Enseignement/Apprentissage du Français en Suisse Romande » indique que :

Les dispositifs d'enseignement doivent permettre à chaque élève d'échanger et de partager sa compréhension de lecture. Il est essentiel de discuter en classe l'interprétation élaborée par les élèves sans pour autant accepter toutes les solutions proposées. Le critère de plausibilité doit guider la discussion. (p. 23)

Dans cet ouvrage, des activités qui impliquent une activité collective réflexive, comme celles du « cercle de lecture » et le « défi lecture », sont données en exemple. En France, quelques années plus tôt, en 2002, les interactions en classe sont aussi mises au centre, le terme spécifique de « débat interprétatif » apparaissant dans les programmes de l'École Primaire.

Ce dispositif d'enseignement voulait introduire en classe la verbalisation des processus de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire par définition résistant dont la construction du sens nécessite certaines opérations cognitives mais aussi une culture littéraire. (Dias-Chiarutini, 2015, p. 2)

Dans son article, Dias-Chiarutini (2015) pointe la tension qui existe entre deux modèles didactiques de débat, celui de Beltrami et al. (2004) et celui de Tauveron (1999; 2004). En effet, cette dernière parle de « débat interprétatif » seulement dans le cas de textes « proliférants », ouverts à plusieurs interprétations, alors que Beltrami et al. considèrent que des débats qui traitent de problèmes de compréhension, d'inférences notamment, sont aussi des débats interprétatifs.

A son tour, Dias-Chiarutini montre que dans l'un ou l'autre des cas, le débat interprétatif permet aux élèves de

développer des compétences de lecture [...]. Ces compétences construisent un rapport au texte littéraire et permettent une réflexion sur l'activité lectrice : ce qui est autorisé, ce qui ne l'est pas par le texte, par l'ensemble des lecteurs du texte. (p.18)

Bianco (2016) et Cordeiro (2014) insistent, elles aussi, sur l'importance de l'oral pour cet apprentissage. La première affirme que

le passage par la parole est indispensable pour rendre accessibles à la réflexion de l'élève des modes de raisonnement fondés sur un matériel verbal et d'ordinaire inaccessible à sa perception (p. 239)

La deuxième défend la « fonction didactique des démarches de justification médiatisées par l'enseignant-e ». Elle relève l'importance d'un dispositif didactique qui permet aux élèves « d'expliciter leurs raisonnements dans un discours rationnellement acceptable » (p. 172) et qui donne à voir leurs niveaux de compréhension du texte lu ainsi que leur évolution grâce à ce dialogue didactique collectif.

Malgré les arguments en sa faveur, ce type de travail est encore loin d'être majoritaire dans les classes du cycle moyen. Lors d'une analyse des pratiques effectives en France, Dias-Chiaruttini (2008) en arrive à la conclusion que :

Les activités orales sont plutôt valorisées par les discours mais les limites et obstacles identifiés demeurent nombreux et reposent tant sur une conception de l'apprentissage que sur les capacités des élèves. (p. 23)

Bien que prescrites et reconnues comme bénéfiques, il existe par ailleurs peu de moyens d'enseignement qui guident les enseignant-es du cycle moyen pour la mise en place de ce type d'activités dans leur classe.

Cette difficulté a été également relevée par Cordeiro & Aeby Daghé (sous presse). Les auteures exposent un projet de recherche collaborative mené autour de la compréhension en lecture, expliquant qu'il est né d'un obstacle verbalisé par les enseignant-es genevois-es du cycle élémentaire, qui estiment aussi ne pas disposer suffisamment d'outils pour travailler la compréhension en lecture des albums de jeunesse proposés dans les moyens d'enseignement suggérés par le Département de l'instruction publique du canton. Cette difficulté se vérifie également au cycle moyen. Il existe de rares outils, comme Lector & Lectrix (Gougoux & Cèbe, 2009), qui proposent des séances avec un déroulement détaillé. Cependant, face à une œuvre intégrale de Littérature Jeunesse, mis à part les questionnaires, les enseignant-es se sentent un peu démunies.

Cherchant à surmonter de tels obstacles, le Réseau Maison des petits (RMdP)<sup>2</sup> a développé, dans une recherche d'ingénierie didactique collaborative impliquant des enseignantes du cycle élémentaire (élèves de 4-8 ans) de l'école primaire genevoise et des chercheuses de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, un référentiel conceptuel et un dispositif didactique pour le travail en classe avec la compréhension en lecture d'albums de jeunesse à dominante narrative.

La séquence d'activités réalisée dans la classe de 7<sup>ème</sup> primaire dans laquelle ont été récoltées les traces qui seront discutées plus loin se base sur ce référentiel et s'inspire du dispositif didactique co-construit par le RMdP. Nous présentons tous les deux ci-après.

## **2. Le système récit-personnages et le circuit minimal d'activités : des pistes de travail sur la compréhension en lecture d'albums de jeunesse avec des jeunes élèves**

Confrontés à la singularité des albums de jeunesse à lire avec les élèves du cycle élémentaire, en ce qui concerne leurs caractéristiques littéraires, textuelles et thématiques, les membres du RMdP ont cherché à y dégager « un dénominateur commun » (Cordeiro & Aeby Daghé, sous presse). Ils ont ainsi mis en évidence que la plupart de ces œuvres présentent :

Une trame narrative impliquant une « intrigue », au sens d'une tension dans la lecture (Baroni, 2017), engendrant et convoquant des connaissances sur les récits tels qu'ils sont textualisés par l'écrit et les images. (p. 5)

Prenant appui sur des réflexions menées en didactique de la lecture (Reuter ; 2000 ; Tauveron, 1995) sur le personnage et son rôle organisateur dans le récit, le collectif RMdP défend l'idée que cette trame narrative a lieu à l'intérieur d'un « système récit-personnages » (SRP) (Cordeiro, 2014 ; Aeby Daghé & Cordeiro, 2020). Ce système est configuré par un processus de mise en intrigue grâce aux relations qu'établissent les personnages entre eux en fonction de leurs motivations, agissements et sentiments, mis en texte par leurs

<sup>2</sup> Le Réseau Maison des petits fait partie d'un projet de partenariat entre le Département de l'Instruction publique du canton de Genève et de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Pour plus d'informations, voir <http://www.maisondespetits.ch>.

propres paroles ou par la voix du narrateur. Formant un système triadique défini par ses propres intentions, actions et sentiments en interaction permanente avec ceux des autres personnages, chaque personnage contribue ainsi à la construction d'un système dynamique plus large<sup>3</sup>, constitué par les interrelations entre ces différents systèmes triadiques.

Bishop et Boiron (2018) considèrent, elles aussi, que le personnage est « l'un des accès privilégiés de la lecture et de sa compréhension » et « sans aucun doute l'élément clé de la réception du texte par le lecteur, lui permettant de se projeter dans des univers narratifs et de mieux les appréhender » (p. 8). Comme les membres du RMdP, les auteures pensent que le « système des personnages », les fonctions de ces derniers « et leur place dans la structure du récit sont des éléments essentiels » (p. 8).

Au vu de la complexité des éléments didactiques potentiels en jeu ici exposés, après avoir modélisé le SRP, les chercheuses et enseignantes du RMdP ont donc cherché à en faire un objet enseignable en classe. Il en est résulté un « circuit minimal d'activités » (CMA). Ce dispositif didactique comporte plusieurs étapes : lecture à voix haute par l'enseignant·e ; des questions orales ou écrites individuelles de compréhension ; une activité de construction collective élèves-enseignant·e d'un « tableau SRP » ; une activité de remise en ordre des images principales de l'album ; des questions orales ou écrites individuelles de compréhension.

On pourrait dire que dans cette brève séquence d'activités, les questions individuelles de compréhension sont des éléments d'évaluation diagnostique en ce qui concerne les capacités de compréhension des élèves : juste après la lecture de l'album ; après le travail d'interprétation fine engendré par les activités réalisées. Elles ne sont pas nombreuses et portent, bien évidemment, sur les éléments principaux du SRP. Autrement dit, l'identification de chaque personnage, de ses intentions, du problème qu'ils rencontrent et comment celui-ci est résolu.

Le temps d'or de l'enseignement-apprentissage de la compréhension se situe notamment lors de l'activité d'élaboration collective du tableau SRP. On associe souvent les textes à dominante narrative au schéma canonique d'un récit<sup>4</sup>, composé d'une situation initiale d'équilibre, suivie d'un moment de complication qui suscite des actions de la part des personnages dirigées vers la résolution de cette complication et qui débouchent, finalement, sur une situation finale définie par un nouvel état d'équilibre. Tout en partant aussi d'une modélisation théorique, le SRP se distingue pourtant fortement de ce schéma narratif canonique, par un rapport très différent aux éléments chronologiques. Comme on l'a vu, le SRP ne s'appuie pas sur la chronologie des événements de l'histoire mais sur le rôle des personnages dans la construction de la trame narrative, au sens de l'intrigue. Ainsi, en identifiant les personnages, leurs actions mais aussi leurs intentions et leurs sentiments dans l'élaboration collective du tableau SRP sur la base des indices textuels et iconiques, les élèves peuvent, ensemble et grâce aux médiations de l'enseignant·e, retracer, au gré des propositions et justifications données (Cordeiro, 2014), la trame narrative qui constitue le SRP de l'album.

Cette activité a donc constitué la charpente de la séquence d'activités proposée dans la classe de 7<sup>ème</sup> primaire, que nous présentons maintenant.

### **3. Une séquence d'activités pour enseigner la compréhension en lecture de romans à des élèves de 10-11 ans**

La séquence d'activités à proposer aux élèves a été conçue dans le cadre d'un projet de collaboration entre les deux auteures de cette contribution. Pour l'élaborer, la première étape a été de choisir un roman<sup>5</sup> présentant des enjeux de compréhension. C'est à partir de l'analyse de ces enjeux que les différentes parties de la séquence ont été construites.

#### **3.1. Sélection du roman**

Le roman choisi est *Le chat assassin, le retour*, d'Anne Finne, édité en 2003 par L'école des loisirs. Ce roman illustré par Véronique Deiss est en quelque sorte une suite du très célèbre *Journal d'un chat assassin*,

<sup>3</sup> Pour une schématisation de la dynamique propre au système récit-personnages, voir, par exemple, Aeby Daghé, Blanc, Cordeiro & Liaudet (2019).

<sup>4</sup> Voir, par exemple, Labov & Waletzky (1967) ou Larivaille (1974).

<sup>5</sup> Le roman est un des supports conseillés dans le Plan d'études romand à cette étape de la scolarité.

d'Anne Finne également, édité par la même maison d'édition en 1994. Outre le fait qu'il ait été disponible à la médiathèque du Service écoles-médias (SEM Documentation<sup>6</sup>) à Genève, ce livre a été choisi pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il nous plaisait, argument que nous estimons important lorsqu'un·e enseignant·e choisit le matériel qu'elle ou il veut proposer à ses élèves. Pour nous, transmettre le plaisir de la lecture aux élèves va de pair avec la capacité à apprécier le livre étudié. D'autre part, différents éléments rendent la compréhension de ce roman assez complexe. Sa lecture et les échanges interprétatifs qu'il suscite entre la classe et l'enseignant·e deviennent donc intéressants pour accroître les capacités de lecture d'élèves du cycle moyen qui maîtrisent déjà bien le décodage mais qui doivent encore développer une compréhension plus fine des textes lus. Enfin, notre choix s'est également porté sur ce roman parce qu'il s'inscrit dans une série et nos observations en classe nous indiquent que lorsque les élèves lisent en lecture suivie un livre d'une série, ils ont tendance ensuite à lire de façon autonome les autres tomes.

Le roman se présente sous la forme d'un journal intime d'un chat prénommé Tuffy. Celui-ci est le narrateur de l'histoire et il aime jouer avec son lecteur. Le début de la trame narrative correspond au départ en vacances de la famille qui accueille Tuffy. Le félin se retrouve sous la garde du pasteur de la communauté, qui n'est pas très ami avec les chats. Entre les péripéties vécues avec ce personnage, les chats du voisinage et une petite voisine qui rêve d'avoir un chat, Tuffy va devoir faire face à différentes situations où il faudra ruser. La mise en intrigue du récit et le contexte énonciatif vont donc poser difficulté aux élèves, notamment lorsqu'il s'agira de comprendre le comportement des personnages qui ne sont décrits qu'au travers du regard du chat. D'autant plus que celui-ci se montre souvent ironique, ce ton humoristique pouvant devenir un autre obstacle pour les élèves. Certaines illustrations présentes dans les différents chapitres peuvent également poser problème. Cela pourrait paraître étonnant vu que généralement elles constituent une aide à la compréhension (Léon, 2004). Cependant, dans ce roman, certaines illustrations sont une extrapolation des pensées du chat. Éloignées de la réalité des actions des personnages, elles vont nécessiter un effort supplémentaire d'interprétation.

### 3.2 Présentation de la séquence d'activités

Une fois le roman choisi, il a fallu réfléchir aux modalités de mise en œuvre du CMA pour une classe de cycle moyen et pour un support long.

Passer des albums à un roman nous a conduites à repenser le CMA à une échelle différente. Il ne s'agit plus d'appréhender le texte en une seule fois mais de le découvrir au fur et à mesure au fil des séances. Nous avons opté pour un découpage de la lecture du roman en huit unités. Le livre comportant 10 chapitres, chaque unité de lecture est constituée de 1 à 3 chapitres. Nous avons ensuite sélectionné les chapitres qui nous paraissaient les plus intéressants du point de vue des enjeux de compréhension et nous avons décidé de les travailler grâce à l'activité phare du CMA décrite plus haut, celle du « tableau SRP ».

Alors que ce tableau permettait de conduire les élèves à comprendre l'intégralité des relations dynamiques du SRP dans le cadre de la lecture d'albums, à l'échelle d'un roman, il va permettre de travailler avec les élèves la compréhension d'un chapitre précis, d'élaborer une partie de l'intrigue, sans qu'ils connaissent encore la globalité de l'histoire. La séquence d'activités comporte donc plusieurs moments de co-construction de tableaux SRP, en duo et en collectif, qui au fur et à mesure vont permettre de (re)construire le SRP constitutif du roman selon la logique d'agencement textuel proposée par l'auteure pour dévoiler l'intrigue et les éléments iconiques qui accompagnent ce dévoilement, fournis progressivement par l'illustratrice<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Ce service propose des ressources pour l'enseignement et la formation continue des enseignant·es, des étudiant·es, des formateurs et des formatrices de l'enseignement obligatoire.

<sup>7</sup> Le dispositif se distingue ainsi de ceux proposés par d'autres auteurs comme, par exemple : Goigoux & Cèbe (2009), qui privilégient une « reconstruction mentale » progressive du récit à partir de l'établissement de liens logiques et chronologiques de seuls actions et événements et de tout élément implicite (« lecture entre les lignes », « mobiles », « systèmes de valeur », « émotions », « connaissances » des personnages) dans le texte ; ou Ronveaux (2015), qui rompt avec le dispositif de « lecture suivie » avec « découverte progressive de l'intrigue » en faveur d'une « lecture par effraction » de fragments du texte médiatisée par un artéfact choisi par l'enseignant·e (mise en évidence d'un « point nodal de l'intrigue », d'une « isotopie qui permettrait d'appréhender un personnage », d'une « reprise anaphorique qui aiderait à construire le monde dans lequel évoluent les personnages »).

Au début de chaque séance, une réactivation orale permet de rappeler les éléments clés des chapitres précédents. Cette phase de réactivation correspond aux questions initiales du CMA et constitue pour l'enseignant.e une évaluation diagnostique.

Comme déjà signalé, dans le CMA conçu pour le cycle élémentaire, c'est l'enseignant.e qui lit l'intégralité de l'album vu que les élèves ne sont pas encore lecteurs. En 7ème primaire, nous avons préféré une lecture individuelle par l'élève de chaque chapitre avant la discussion collective autour des éléments du SRP qui y sont relatifs. Toutefois, l'idée d'une lecture offerte aux élèves par l'enseignant.e nous semble importante au cycle moyen pour, entre autres, stimuler le plaisir de lire et offrir un accès facilité par la voix de l'enseignant.e aux intentions et sentiments des personnages, parfois implicites dans le récit. C'est donc le premier roman de la série, *Journal d'un chat assassin*, qui a été lu aux élèves avant que la lecture suivie de *Le chat assassin*, le retour ne débute.

Le tableau 1, ci-dessous, résume la totalité des activités menées dans la séquence. Dans cette contribution, nous nous attacherons seulement aux séances menées autour du tableau SRP (en jaune dans le Tableau 1).

**Tableau 1 : Séquence d'activités**

Lecture plaisir du premier livre de la série à la classe « Journal d'un chat assassin »	
Séance 1 : chapitre 1 Demi-groupe / 2 périodes	Lecture silencieuse Co-construction du tableau SRP en collectif
Devoirs : chapitres 2 et 3 Travail individuel	Lecture individuelle + questions autour des illustrations et du titre du chapitre 3
Séance 2 : chapitre 4 Demi-groupe / 2 périodes	Lecture silencieuse Co-construction du tableau SRP en collectif
Devoirs : chapitres 5, 6 et 7 Travail individuel	Compléter un résumé des trois chapitres (texte à trous)
Séance 3 : chapitre 7 Classe entière Groupe de deux par affinités / 2 périodes	Réécriture du chapitre en changeant de narrateur: « Le pasteur devient le narrateur »
Devoirs : chapitre 8 Travail individuel	Lecture du chapitre
Séance 4 : chapitre 9 Demi-groupe Groupe de deux imposés par l'enseignant.e	Co-construction en duos du tableau SRP Co-construction collective



Séance 5 : chapitre 10 Classe entière Élaboration du « schéma résumé » du livre avec indication des sentiments des personnages (émojis) Groupe de 3 (par affinité)	Lecture individuelle puis collective du dernier chapitre Analyse d'un schéma similaire réalisé par l'enseignant.e pour le 1 <sup>er</sup> livre de la série Élaboration à trois d'un schéma du même type pour <i>Le chat assassin, le retour</i>
Évaluation sommative avec des questions Travail individuel	

Nous présentons ensuite les modalités de mise en œuvre en classe de l'activité de reconstruction du SRP de trois chapitres du roman en commentant également les indices d'apprentissages réalisés par les élèves grâce à cette activité sur la base des traces récoltées (propositions des élèves consignées sur l'ordinateur, enregistrements audio de quelques échanges, notes prises par l'enseignante) en classe par l'enseignante.

### 3.3 Modalités de mise en œuvre de la séquence et apprentissages des élèves

#### 3.3.1 La (re)construction du système récit-personnages en demi-groupe

Afin d'optimiser l'implication de chaque élève, nous avons travaillé en demi-groupe lors de l'élaboration des tableaux SRP pendant toute la séquence d'activités. Grâce à la présence des ECSP (enseignant.e chargé.e du soutien pédagogique)<sup>8</sup> dans les écoles genevoises, il est possible durant certaines périodes d'être deux enseignant.es pour une classe. L'enseignante et l'ECSP ont donc effectué en parallèle dans deux locaux différents la même activité avec chacune un demi-groupe. A chaque fois, les élèves étaient rassemblés autour du tableau blanc interactif (TBI) sur lequel était projeté le tableau SRP concernant le chapitre travaillé à remplir.

L'ordinateur a été utilisé pour noter les propositions des élèves (voir Annexe 1). Cette manière de faire permet d'effacer facilement et de modifier ce qui est noté au tableau au fur et à mesure. En effet, il a été souvent nécessaire de faire des modifications selon les propositions des élèves. Lorsque qu'un élément était proposé, celui-ci était soumis à la discussion. Les pairs pouvaient valider, préciser, modifier ou invalider les propositions. L'enseignant.e, tout en remplissant le tableau, doit donc intervenir lorsque les élèves se trouvent dans une impasse. Il ou elle peut aussi parfois soulever des problèmes posés par telle ou telle proposition et les livrer aux groupes. Il faut également réguler la discussion et recentrer les élèves sur les propos discutés, si nécessaire.

Un des premiers commentaires que nous pouvons faire concernant l'élaboration des tableaux SRP en demi-groupe est qu'elle permet, effectivement, aux élèves de reconstruire la mise en intrigue de chaque chapitre. Le fait de devoir réfléchir ensemble à ce que les personnages veulent, font et ressentent à différents moments du chapitre amène les élèves à se questionner sur ce qu'ils ont compris lors de la lecture individuelle, à douter de leur compréhension et à devoir lever, en collectif, ces doutes. Lorsque les deux demi-groupes ont rempli le tableau SRP concernant le chapitre 1, il a été, par exemple, possible de remarquer qu'un grand nombre d'élèves n'avait pas identifié le personnage du pasteur et le rôle qui lui sera attribué dans le roman. Ceux-ci sont évoqués dans un flux énonciatif qui croise la voix du chat, qui informe que la personne qui le garde d'habitude n'est pas disponible, avec la voix de la mère de sa maitresse Ellie, en conversation téléphonique avec le personnage. A noter, également, que cette information est complétée par l'illustration en bas de page où l'on voit le visage du pasteur dans un corps de souris et Tuffy qui le regarde avec supériorité.

<sup>8</sup> L'ECSP est un.e enseignant.e généraliste dont le mandat est de prendre en charge, en collaboration avec le ou la titulaire de classe, les élèves présentant des difficultés scolaires. Les formes de collaboration peuvent toutefois s'organiser de différentes manières selon le projet de soutien pédagogique établi entre le ou la titulaire et l'ECSP. Dans le cas présent, les enseignantes ont décidé d'intégrer les élèves en difficulté dans les deux demi-groupes afin qu'ils ou elles puissent bénéficier d'un espace d'échange entre pairs avec différentes compétences scolaires dans le domaine de la compréhension en lecture.

### Figure 1 - L'identification du personnage du pasteur dans le chapitre 1

ce n'est pas Madame Tanner qui va faire du maison-chat-sitting comme d'habitude...

— ... Non, elle doit aller d'urgence chez sa sœur dans le Dorset... Alors, si vous connaissez quelqu'un qui pourrait... Seulement pour six jours... Eh bien, pourquoi pas... Vous êtes sûr, pasteur? Si vous êtes à l'aise avec les chats...

On se moque de savoir si le pasteur est à l'aise avec les chats. C'est moi le chat! C'est moi qui dois être à l'aise avec lui.



La discussion collective entre les élèves et l'enseignante pendant la réalisation du tableau SRP relatif à ce chapitre a amené à comprendre les indices laissés par l'auteure et l'illustratrice qui permettent de se focaliser sur la présence du personnage du pasteur et, par la suite, sur son rôle dans le SRP constituant le roman.

Un autre exemple significatif concerne la (re)construction du SRP correspondant au chapitre 4. Dans ce chapitre, après se retrouver coincé dans un arbre, Tuffy observe le pasteur qui mange tranquillement son repas. Ne comprenant pas que le chat n'arrive pas à descendre de l'arbre, le pasteur le menace:

« - Tu vas rater ton diner Tuffy. (Je tremble! Vu ce qu'il m'offre pour le diner!) »

Dans un des demi-groupes, lorsque les élèves étaient en train de pointer ce que le chat ressent en ce moment, un élève a affirmé que le personnage avait, en effet, peur lorsqu'il dit « Je tremble! ». La discussion avec les autres élèves a permis de faire ressortir l'ironie dans l'énoncé de Tuffy et de montrer que, en réalité, le chat ne ressent pas de la peur mais plutôt du mépris envers le pasteur, ce qui a amené les élèves à mieux appréhender les relations systémiques entre les intentions et actions de ces deux personnages dans ce chapitre mais aussi dans les suivants.

Dans les discussions collectives pendant la (re)construction des SRP des chapitres 1 et 4, nous avons observé que, d'une manière générale, les élèves se sont montrés impliqués et engagés. Les échanges ont permis de soulever et de résoudre les différents problèmes de compréhension inhérents à ces chapitres, comme attestent les exemples qui viennent d'être présentés. L'entrée par les personnages, leurs intentions, actions et sentiments s'est avérée pertinente. Contrairement à la plupart des questionnaires classiques évoqués précédemment, la discussion autour du SRP n'est donc pas une discussion de « surface ». On retrouve bien, les deux mouvements évoqués par Falardeau (2003). La « force centrifuge », nécessaire pour sélectionner les éléments importants à noter dans le tableau et également la « vision microscopique », lorsque les élèves sont face à des désaccords et doivent retourner au texte pour lire avec minutie certains passages qui apportent des arguments en faveur de telle ou telle position. Les élèves se sont retrouvés devant des désaccords et ont dû réfléchir ensemble afin de trouver un consensus par rapport à ce que le texte et les illustrations autorisent comme interprétation (Dias-Chiaruttini, 2008) afin de pouvoir compléter le tableau. A plusieurs reprises, ces échanges ont permis d'explicitier des raisonnements complexes impliquant des traitements globaux et locaux (Cèbe & Goigoux, 2009) et également des processus inférentiels (Giasson, 1990).

Ayant complété les tableaux SRP de ces deux chapitres en collectif, une (re)construction en duo du SRP du chapitre 9 du roman suivi d'une mise en commun collective a été proposée aux élèves. Ce chapitre est particulièrement important pour la compréhension du roman et il recèle des difficultés potentielles en ce qui concerne le SRP en raison de quelques ambiguïtés et implicites textuels. Avec l'expérience acquise dans la réalisation des tableaux SRP en demi-groupe, nous avons estimé que des échanges en duo permettraient

aux élèves d'avoir une compréhension plus fine de la mise en intrigue du chapitre et à l'enseignante d'apprécier leurs capacités à mettre en réseau les composantes du SRP dans ce processus.

Dans la section suivante, nous examinons deux exemples d'échanges en duo à propos de deux enjeux de compréhension qui ressortent dans ce chapitre.

### 3.3.2 La (re)construction du système récit-personnages en duo

Les premières observations du travail en duo montrent que les élèves interagissent activement et s'engagent pleinement dans l'activité de (re)construction de la mise en intrigue qui a lieu dans le chapitre 9. Ils ou elles savent ce qui est à faire et parviennent à rester concentré·es durant la vingtaine de minutes nécessaires à la réalisation du tableau SRP relatif au chapitre. Les élèves discutent, font des retours au livre, se lisent des passages à voix haute et gromment ce qui leur semble erroné. Dans l'ensemble, la classe est assez autonome dans la réalisation de la tâche, ne faisant pas appel à l'enseignante.

On observe que face à un désaccord, chaque partenaire du duo cherche à donner son point de vue en essayant de le justifier à partir d'indices textuels ou iconiques. On remarque que ce qui suscite le débat dans les duos sont les éléments de compréhension qui posent, en général, problème à des apprentis « compre-neurs ». Ainsi, il est encore difficile pour certains élèves de comprendre que parfois tout n'est pas écrit ou illustré dans le texte et qu'il faut procéder à des inférences à partir des éléments donnés par l'auteur·e ou l'illustrateur/trice et de mettre en lien les informations provenant de différents chapitres pour accéder aux significations du tout. C'est le cas de l'exemple suivant lorsqu'un duo est en train de remplir le tableau SRP en ce qui concerne les intentions et les sentiments du personnage Mélanie, la voisine qui a accueilli Tuffy.

En effet, au chapitre 6, après avoir tout essayé pour faire descendre Tuffy de l'arbre où il est coincé, le pasteur prend sa voiture et l'attache avec une corde à l'arbre afin de faire baisser la branche sur laquelle se trouve le chat. Mais son pied glisse sur la pédale, la voiture fait un bond en avant et la corde se brise, catapultant Tuffy dans le jardin de Mélanie, qui pense qu'il s'agit d'un cadeau envoyé du ciel suite à ses prières, « quelque chose de doux fourrure que je peux câliner, exactement comme Tuffy » (chapitre 7). Elle ne reconnaît pas le chat et finit par le prénommer « Jeannette » en l'habillant comme une fille. Un des partenaires du duo insiste sur le fait que le lecteur ne peut pas savoir si Mélanie veut garder le chat parce que cela n'est pas écrit dans le texte. En mettant en lien les actions réalisées par le personnage dans les chapitres précédentes avec celles réalisées dans le chapitre 9, l'autre élève reconstruit un empan du SRP qui concerne ce personnage et fournit différents indices qui infirment les dires de son partenaire: « elle le chouchoute », « elle lui donne à manger », « ça se voit ». Ces échanges ne permettent finalement pas aux deux élèves de trancher<sup>9</sup> mais ils semblent poser les bases pour une discussion plus consensuelle concernant, cette fois-ci, les sentiments du personnage, une autre composante du SRP, à ce moment du récit. Lorsque Tuffy se bat avec sa bande de chats et perd son déguisement de Jeannette, qui se retrouve en lambeaux sur la pelouse, la bande reconnaît son ami Tuffy. En revanche, Mélanie, qui n'a pas assisté à la bagarre et qui arrive à ce moment-là, pense que Jeannette a disparu et que c'est Tuffy qui l'a mangée.

Figure 2 - L'identification des sentiments de Mélanie dans le chapitre 9



<sup>9</sup> Ceci a été toutefois repris lors de la mise en commun des tableaux SRP des duos, les élèves étant d'accord que Mélanie voudrait garder le chat. Cet élément a été l'occasion d'explicitier les implicites du texte.

Probablement aussi aidés de l'image qui accompagne le texte, les élèves vont être rapidement d'accord sur le fait que Mélanie est triste en faisant l'inférence qu'elle pleure parce qu'elle croit que Tuffy a mangé Jeannette.

Dans un autre duo, le personnage de Mélanie pose également problème. Alors qu'ils discutent des actions de ce personnage, les deux élèves sont en désaccord : l'un souhaite écrire qu'« elle pleure » et l'autre qu'« elle pleurniche ». Ce dernier pense que Mélanie pleurniche parce que Jeannette n'est pas vraiment « morte ». Son camarade argumente en faveur de « elle pleure » en parvenant à faire adopter à son partenaire le point de vue de Mélanie, qui croit vraiment que Jeannette est morte. Cet échange illustre la difficulté de certains élèves à se détacher de leur point de vue de lecteur pour adopter le point de vue d'un personnage.

Un autre exemple concerne les échanges d'un duo sur la position de la bande de Tuffy à propos de celui-ci, que l'auteure semble laisser délibérément ouverte. Les copains de Tuffy sont-ils dupes de son déguisement en Jeannette? Un des élèves affirme qu'« ils [la bande] croyaient que c'était sa cousine » mais l'autre le contredit (« mais moi je pense que, ouais, mais je suis pas sûre qu'ils la croyaient vraiment »), ce qui amène le duo à retourner au texte et à relire les dialogues entre Tuffy et les membres de la bande afin de chercher des indices qui puissent leur offrir une réponse définitive:

« - Tuffy? Tuffy, c'est toi?

Je suis gêné. Je déforme ma voix.

- Non, je suis Jeannette, la cousine de Tuffy. »

« - Et qu'est-ce qu'il est arrivé à Tuffy? Tu l'as mangé? »

Essayant d'émettre une hypothèse en ce qui concerne les dires de Bella, une chatte de la bande, et ses intentions à partir des indices textuels donnés, l'élève qui doutait continue à hésiter (« peut-être qu'elle est ironique ») mais il se range finalement du côté de l'avis de son camarade sans arriver à expliciter davantage son raisonnement.

On voit ainsi que dans la (re)construction du SRP en duo, le débat interprétatif, dans le sens de Beltrami et al. (2004) et de Dias-Chiaruttini (2015), est autorisé, contribuant à un positionnement de la part des élèves par rapport à l'intrigue ainsi qu'une tentative de révision de points de vue, toujours justifiés. Ainsi, dans les réflexions ayant lieu au sein des duos, les problèmes de compréhension semblent parvenir à se résoudre dans l'interaction même si les élèves n'ont pas encore toujours les moyens d'explicitier ce qu'ils comprennent à leur camarade.

Un autre avantage du travail en duo nous semble être le fait que chaque élève est impliqué personnellement et doit exprimer et défendre son propre point de vue tout en tenant compte du point de vue de l'autre. Il semble, toutefois, nécessaire que les élèves passent par des élaborations successives de tableaux SRP en collectif avant de travailler en duo. Le travail collectif leur permet de comprendre les objectifs et le fonctionnement du tableau ainsi que le type d'échanges et de réflexions qu'il permet de construire. L'enseignement explicite (Bianco, 2016) et la « fonction didactique des démarches de justification médiatisées par l'enseignant-e », soutenue par Cordeiro (2014), prennent ici tout leur sens.

## Commentaires conclusifs

En plus de mettre à jour les éléments qui ne sont pas écrits mais que l'on peut déduire grâce à des indices textuels ou iconiques et de permettre aux élèves de comprendre la notion de point de vue, la séquence d'activités réalisée sur le roman choisi a été, tout d'abord, l'occasion pour les élèves d'élargir leurs horizons littéraires et de comprendre que parfois une information écrite ou iconique ne correspond pas littéralement à la réalité narrative. Se départir avec une mise en intrigue construite autour du comportement d'un chat à partir de son propre point de vue, sur la base de l'humour et de l'ironie, constitue en soi une belle opportunité pour les élèves de développer de nouvelles capacités dans le domaine de la lecture.

Comprendre l'ironie dans un texte n'est pas simple pour les élèves mais on observe que leurs niveaux de compréhension évoluent au fil des discussions collectives et en duo. Cela a été notamment perceptible lors de certains moments de lecture oralisée. Les élèves qui mettaient le « ton » ironique approprié attestaient

de leur compréhension et parvenaient ainsi à convaincre leurs camarades en justifiant pourquoi. On perçoit ici en quoi l'élaboration des tableaux SRP permet de prodiguer un enseignement explicite, préconisé, entre autres, par Bianco (2016) et Goigoux & Cèbe (2009), favorisant la mise en parole de la dynamique de ses composantes, des stratégies de lecture et des raisonnements à mettre en place dans une perspective d'observation réfléchie du langage.

D'autre part, la structure répétitive du tableau SRP a permis aux élèves, notamment ceux en difficulté, de se sentir rassurés. Ils n'ont pas de nouvelles questions à découvrir et à comprendre à chaque chapitre. Le tableau dispose toujours les mêmes colonnes (concernant les personnages, leurs intentions, leurs actions, leurs sentiments), amenant les élèves à (re)construire le SRP de chaque chapitre dans un tissage avec les précédents et, parfois, avec ce qui pourra se passer par la suite. De plus, nous avons pu constater, lors du travail en duo, que les élèves ne se sentaient pas du tout perdus face au remplissage du tableau. Un des élèves en difficulté a ouvert ainsi la discussion avec sa camarade : « Alors, d'abord les personnages »... Cette phrase est révélatrice. On voit que cet élève maîtrise la tâche à réaliser. Il ne panique pas face à des questions parfois incompréhensibles comme souvent les élèves en difficulté le font. On retrouve ici le principe de répétition évoqué précédemment par Bianco (2016). De même, la modalité orale est pour certains élèves moins contraignante que la modalité écrite. En effet, l'élève n'a pas à gérer les difficultés graphiques et orthographiques, il peut ainsi se concentrer sur la compréhension.

Enfin, le travail de co-construction mené dans les séances en demi-groupe et en duo a rassuré les élèves vu qu'ils n'étaient pas seuls face aux tâches à réaliser, tout en leur permettant de progresser grâce aux interactions avec les pairs et l'enseignante. Ainsi, dans le travail en duo, tous les groupes sont parvenus à compléter les tableaux SRP en autonomie, certaines difficultés de compréhension inhérentes aux chapitres étant surmontées lors des mises en commun avec la participation de l'enseignante. Si certains élèves étaient en difficulté lors d'une activité individuelle de lecture comme celles proposées en devoir, grâce à l'interaction avec leurs pairs ou avec l'enseignante, ils ou elles ont pu accéder aux significations du récit plus difficiles d'accès. Nous pouvons nous référer ici au concept de zone proximale de développement, tel qu'il a été défini par Vygotski (1934, p. 353) :

La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement.

Outre les régulations interactives qu'il permet, le travail de (re)construction collective ou en duo du SRP de chaque chapitre permet à l'enseignante d'avoir un accès facilité aux raisonnements des élèves, à leurs difficultés et à leurs forces. A plusieurs reprises, les élèves ont proposé des éléments pertinents, parfois même, auxquels l'enseignante n'avait pas pensé lors de la préparation des séances. Si cela peut paraître un peu déstabilisant pour l'enseignant·e, qui est déjà dans une posture exigeante lors de ce type de séance, on se retrouve ici dans une vraie démarche de « co-construction », comme l'évoque Cordeiro (2014). Ce dispositif permet ainsi une véritable réflexion collective sur le SRP dans l'espace des éléments textuels et iconiques qui le soutiennent et l'organisent, qui implique une capacité de flexibilité aussi bien de la part des élèves que de l'enseignant·e. Même s'il est bien balisé, tout n'est pas prévisible à l'avance. Le plaisir que l'on peut ressentir lorsqu'un·e autre lecteur·e nous fait entrevoir une surprise dans un texte va se traduire chez les élèves et parfois chez leur enseignant·e par des sourires, des exclamations, des rires. Cette émotion partagée est, selon nous, une des clés pour donner envie aux élèves de partir explorer d'autres textes et, par conséquent, développer leurs connaissances littéraires. Suite à cette séquence d'activités, les élèves ont choisi dans la bibliothèque de l'école de lire d'autres tomes de la série. Ils en ont même commandé à Noël...

Pour conclure, nous dirions que cette façon de travailler la compréhension en lecture nous a paru efficace pour des élèves de 7ème primaire tout en ne nécessitant pas un travail de préparation trop lourd de la part de l'enseignant·e. Néanmoins, une organisation est nécessaire afin de pouvoir mener les séances d'élaboration des tableaux SRP avec des demi-groupes. L'enseignant·e doit également, nous pensons, avoir réfléchi à la façon de réguler et d'animer la discussion afin de pouvoir créer un climat qui permet et donne envie aux élèves de s'exprimer librement sur ce qu'ils ont compris et d'orienter leur regard sur les enjeux de compréhension concernant les personnages et la mise en intrigue, si nécessaire. Lorsque les conditions sont

réunies, ce dispositif nous semble être efficace pour susciter la réflexion des élèves et la verbalisation de cette réflexion, un enjeu majeur pour accroître leurs capacités de compréhension en lecture. Ainsi, il nous semble que cette séquence d'activités a permis d'entrer dans un processus de cercle vertueux, tel qu'il est exposé dans cette enquête de l'OCDE (2011) :

Les éléments qui se dégagent de l'enquête PISA à l'appui des interactions entre l'engagement dans la lecture, l'adoption de stratégies spécifiques de lecture et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit donnent à penser que préparer les élèves à bien comprendre l'écrit et les amener à aimer lire et à adopter des stratégies efficaces de lecture est essentiel. Les élèves très engagés dans la lecture et efficaces dans l'apprentissage sont les plus susceptibles de devenir des lecteurs compétents ; or, les lecteurs compétents sont aussi ceux qui sont les plus engagés dans la lecture et qui s'intéressent le plus à la lecture.

Suite à cette expérience, l'enseignante a donc introduit de façon régulière lors de la lecture de romans dans sa classe de cycle moyen l'élaboration de tableaux SRP pour le travail de compréhension de certains chapitres, notamment ceux contenant des éléments clés du SRP. Les interactions verbales sur lesquelles repose ce dispositif représente, selon elle, une plus-value considérable pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension de récits par rapport à un travail individuel en classe entière suivie d'une correction collective.

## Références bibliographiques

- Aeby Daghe S., Blanc, A.-C., Cordeiro, G. S. & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, 66, 26-32.
- Aeby Daghe, S. & Cordeiro, G. S. (2020). Genres d'activités scolaires et justifications orales des élèves comme médiateurs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de la littérature de jeunesse. *Recherches no. 73*, 173-191.
- Bishop, M. & Boiron, V. (2018). Des usages didactiques du personnage. *Le français aujourd'hui*, 201, 5-11. <https://doi.org/10.3917/lfa.201.0005>.
- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. France: Presses universitaires de Grenoble.
- CIIP (2006). *Enseignement/Apprentissage du Français en Suisse Romande*. Neuchâtel: CIIP.
- Cordeiro, G. S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 157-176.
- Cordeiro, G. S. & Aebly Daghe, S. (sous presse). Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français : une démarche de recherche d'ingénierie didactique en collaboration. *Actes du colloque international francophone sur les recherches participatives*. Fribourg, HEP Fribourg, 28-29 novembre 2019.
- Dias-Chiarutini, A. (2008). Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques. *Repères*, n°37, 27-49. DOI : 10.4000/reperes.419.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. In R. Hassan & F. Bertot (Ed.) *Didactique et enseignement de l'oral* (pp. 123-145). Paris: Publibook, Collection Didactique et enseignement vol. 2. (hal-01668614)
- Eduscol (2021). <https://eduscol.education.fr/>
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409a>.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs : CM1, CM2, 6e, Segpa*. Paris : Retz.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). « Narrative analysis: oral versions of personal experiences ». In J. Helm (Ed.) *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 14-44). Seattle : University of Washington Press.
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, n° 19, 368-388.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Education.

Nonnon E. (1992). Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes. *Recherches* n°17, 97-132.

OCDE (2011). Les relations entre la performance en compréhension de l'écrit électronique des élèves, leur milieu, leur degré d'engagement dans la lecture et leurs stratégies d'apprentissage. In *PISA 2009 Results: Students On Line : Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Paris: Éditions OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264113015-8-fr>

Ronveaux, C. (2015). Former à enseigner les littératures « par effraction » à l'école primaire. In S. Florey, N. Cordonier, C. Ronveaux & S. El Harmassi (Éd.) *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation* (pp. 103-119). Bruxelles : Peter Lang.

Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

Vygotskij, L. S. (1934/1997). *Pensée & langage*. Paris : La Dispute.

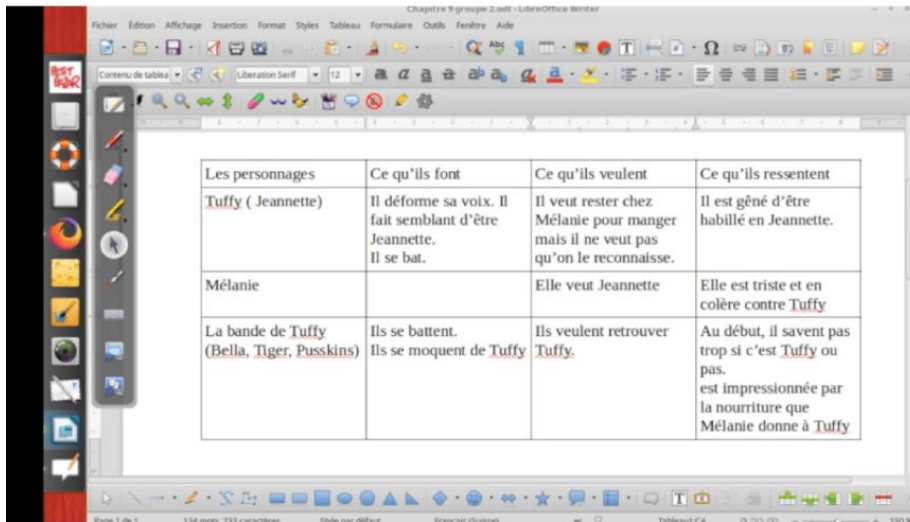
## Auteur.e.s

**Sandrine Di Iorio** est enseignante et formatrice de terrain à l'école de Pinchat à Genève. Licenciée de Lettres Modernes, elle enseigne à l'école primaire depuis un peu plus de vingt ans. Elle a repris le chemin des études en 2019 à l'UNIGE dans le programme de Master en Enseignement Primaire (MAEP). Ses domaines de prédilection sont la didactique du français, la motivation et la créativité. Outre son mémoire en cours, qui traite d'une ingénierie pédagogique autour d'une dictée collaborative, elle participe au groupe de recherche GRAFE-PRISME. Elle participe également au déploiement cantonal du Kamishibai plurilingue.

**Glaís Sales Cordeiro** est chargée de cours à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève en Didactique des langues. Elle est docteure en linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement/apprentissage de la lecture, de l'écrit et de l'oral en contexte scolaire et préscolaire. Ils concernent également la formation des enseignant.e.s du primaire et des éducateur-trice-s de la petite enfance. Elle dirige par ailleurs le GRAFE-PRISME et coordonne le Réseau Maison des Petits.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2022 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

**Annexe 1 : Un exemple d'une partie d'un tableau SRP concernant le chapitre 9 réalisé lors de la mise en commun d'un demi-groupe**



Les personnages	Ce qu'ils font	Ce qu'ils veulent	Ce qu'ils ressentent
Tuffy ( Jeannette)	Il déforme sa voix. Il fait semblant d'être Jeannette. Il se bat.	Il veut rester chez Mélanie pour manger mais il ne veut pas qu'on le reconnaisse.	Il est gêné d'être habillé en Jeannette.
Mélanie		Elle veut Jeannette	Elle est triste et en colère contre Tuffy
La bande de Tuffy (Bella, Tiger, Pusskins)	Ils se battent. Ils se moquent de Tuffy	Ils veulent retrouver Tuffy.	Au début, ils savent pas trop si c'est Tuffy ou pas. est impressionnée par la nourriture que Mélanie donne à Tuffy



# Einen Roman als Erzählung-Figuren-System verstehen lernen

Sandrine Di Iorio und Gláís Sales Cordeiro

## Abstract

Je nach soziokulturellem Hintergrund sind einzelne Menschen unterschiedlich vertraut mit Texten, was sich auf ihre literarischen Kompetenzen auswirkt. Deswegen sollen Lehrpersonen gemäss Lehrplan diese Chancenungerechtigkeit verringern, indem sie die Lesefreude der Schülerinnen und Schüler fördern. Auf der Mittelstufe der Primarschule (9–12 Jahre) dekodieren die Schülerinnen und Schüler ohne grosse Schwierigkeiten, haben aber manchmal Mühe, die gelesenen Texte zu verstehen. Anhand effizienter und motivierender Ansätze stellen wir in diesem Beitrag eine didaktische Anlage vor, die in einer Klasse im 7. Bildungsjahr getestet wurde und die auf das Verstehen eines Romans abzielt. In einem kurzen Überblick kommentieren wir, wie eine der Hauptaktivitäten umgesetzt wurde, und stellen einige Beispiele zur Illustration der schüler:innenseitigen Lernerfolge vor. Abschliessend ordnen wir das Unterrichten sowie das Aufbauen von Leseverständnis auf der Grundlage der dargestellten Erfahrung ein.

## Schlüsselwörter

Leseverständnis, Erzähl-Personen-System, Reflexion, Lesekompetenz, Primarschule

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Imparare a capire un romanzo attraverso il sistema narrativa-personaggio

Sandrine Di Iorio e Gláís Sales Cordeiro

## Riassunto

La familiarità con i testi varia molto a seconda del livello socioculturale degli individui, e questo influenza le loro competenze letterarie. Ridurre le disuguaglianze sviluppando il piacere degli studenti di leggere e soddisfare i requisiti di un programma costituisce dunque un obiettivo indispensabile per ogni insegnante. Nel ciclo intermedio della scuola primaria (9-12 anni), gli alunni decodificano senza grandi difficoltà, ma faticano a volte a comprendere i testi che leggono. Alla ricerca di approcci efficaci e motivanti, presentiamo in questo articolo un dispositivo didattico testato in una classe di 7a elementare e finalizzato alla comprensione di un romanzo. Ne diamo una breve panoramica commentando la realizzazione di una delle sue attività principali e fornendo alcuni esempi che illustrano il possibile apprendimento raggiunto dagli alunni grazie a questa attività. Concludiamo con alcuni commenti sull'insegnamento e l'apprendimento della comprensione della lettura sulla base di questa esperienza.

## Parole chiave

comprensione della lettura, sistema racconto-personaggio, riflessione, alfabetizzazione, scuola primaria

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2022 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)