

COMMENT AIDER NOS ÉLÈVES À COMPRENDRE CE QU'ILS LISENT ?

Nelly DESFOSSEZ
SEGPA, Collège de Douchy-les-Mines

Que de « surprises » et de déconvenues, lors de la traditionnelle lecture avec questions de compréhension, mes élèves de SEGPA¹ (14-16 ans) m'ont-ils réservées ?

Même avec des textes dont le thème les motive, même avec des textes adaptés à leur niveau de lecture (vocabulaire, longueur des phrases...) j'obtiens des réponses non pertinentes aux questions posées.

Trop souvent ils utilisent une stratégie inadaptée quant au principe de répondre à la question posée : ils repèrent un indice de la question dans le texte et **recopient** la phrase ainsi retenue ; la phrase ou le bout de phrase car cela ne les gêne pas de recopier à partir du début de la ligne où se trouve l'information de réponse.

Mais lorsque je les pousse un peu à l'oral, ils arrivent à construire une phrase répondant à la question.

Ils arrivent donc seuls à prélever du sens mais ne savent pas construire de signification en autonomie.

Comment les aider à aborder la lecture d'une manière active, à s'appropriier le texte, à donner du sens à ce qu'ils lisent ?

Mon année de formation à l'IUFM m'a permis d'approfondir des réponses possibles.

Lors de mon stage pratique du CAPSAIS² à la SEGPA de Denain-Bayard j'ai travaillé avec l'institutrice spécialisée. Nous avons, en français, seize élèves de 6^e-5^e réunis en groupe de besoin. Ces jeunes n'avaient plus de problèmes de déchiffrement.

1. La Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté est une des réponses du collège pour les élèves en grandes difficultés.

2. CAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires.

Je me suis inspirée de Giasson³ pour mettre en place des séquences pédagogiques concernant en particulier le rappel et l'activation des connaissances. Ce sont ces expériences que je me propose de relater.

LE RAPPEL

Il consiste à lire une histoire et à la redire avec ses propres mots, soit à l'oral soit à l'écrit.

Le rappel, utilisé comme stratégie de compréhension, est un exercice complexe, car il met en oeuvre plus que la mémorisation puisqu'il implique et développe divers processus comme les inférences, la réorganisation, la sélection, la structuration, l'interprétation, la verbalisation.

En effet, quand il raconte l'histoire lue, l'élève s'appuie sur des éléments du texte mais surtout il organise son rappel autour de ce qu'il considère comme l'information importante du texte. Il doit donc réorganiser les éléments d'information de façon personnelle. Il construit et mémorise sa représentation de ce que le texte dit.

Par cette stratégie, je veux lui permettre de se rendre compte que l'on ne lit pas pour lire mais pour construire et jouer une scène dans le cinéma de son imagination.

Je veux lui permettre de se rendre compte que, lorsqu'il lit, il essaie de reconnaître ou de déterminer comment les énoncés du texte sont reliés à des questions telles que : Quels sont les personnages ? Quel est le problème ? Comment réagissent les personnages ? Quels sont les résultats de leurs actions ?...

Se poser des questions pour faire le rappel oblige le lecteur à aller plus loin que la surface des mots, cela l'oblige à compléter et à « voir les changements qui affectent les personnages, les objets et les lieux dans la représentation du monde qu'évoque le récit.

Je veux lui permettre de prendre conscience des inférences qu'il est amené à faire et de l'aide que celles-ci lui apportent pour la compréhension du récit.

Cette technique du rappel permet plus facilement d'évaluer la compréhension du texte : la sélection des éléments d'information révèle la manière de comprendre l'histoire.

Mais surtout, elle permet, lors de questions sur le texte, d'aider les élèves à se décentrer du texte, à ne plus redonner des morceaux textuels d'information (ce que mes élèves de SEGPA font trop souvent), et à lui faire acquérir une habileté à se rappeler l'information d'une manière structurée. De cette façon, ils n'en sont plus à prélever du sens mais à construire une signification du texte.

3. Jocelyne Giasson, dans son livre *La compréhension en lecture*, 1990, De Boeck Université, propose différentes techniques pour mieux comprendre un texte.

Expérimentation du rappel

Plusieurs séquences ont été menées avec une classe de 6^e-5^e, 16 élèves qui n'ont plus de problèmes d'acquisition du code écrit.

Nous avons travaillé avec un livre que la classe possédait : *Les bonbons sont faits pour être mangés* de Guus Kuijer, (réédité aux Editions Pocket, Coll. Kid Pocket, 1996).

Ce livre devrait intéresser les élèves de SEGPA : les héros en sont trois enfants auxquels ils peuvent s'identifier. Madelief, Jan-Willem et Roos sont au coeur d'« événements » de tous les jours que les 6^e-5^e peuvent vivre eux aussi tous les jours.

Ma présentation de la stratégie du rappel

La première séquence a permis de présenter et d'expliquer la stratégie : Un rappel de récit c'est redire une histoire avec ses propres mots. Il s'agit, par cette technique, de développer des habiletés à raconter.

J'explique aux élèves que nous devons souvent raconter à notre entourage ce que nous avons vu ou vécu : films, faits de la vie de tous les jours... Cet entraînement au rappel nous aidera à être de meilleurs conteurs, à être mieux écoutés et mieux compris. De plus, si nous racontons une histoire, nous pouvons, par nous même, vérifier si nous nous sommes bien exprimés ou si nous avons compris ce que nous avons lu (si nous ne pouvons dire que deux phrases sur un texte de deux pages, c'est que nous n'avons sûrement pas compris ce que nous avons lu !).

Pour leur prouver cela et illustrer concrètement l'utilisation du rappel, j'ai lu un chapitre du livre à haute voix, puis j'en ai fait le rappel avec mes propres mots et en ajoutant des interprétations personnelles (« Je pense que... »), en faisant des inférences.

A la fin de ce rappel, j'ai demandé aux élèves quelle histoire ils avaient mieux compris et pourquoi.

- *C'est la deuxième, quand vous racontez l'histoire.*
- *Pourquoi préférez-vous le rappel au texte ?*
- *Vous en rajoutez.*
- *Vous dites des choses qui ne sont pas écrites.*
- *Mais c'est encore l'histoire.*
- *Vous dites ce que vous pensez sur les enfants.*
- *Vous dites pourquoi ils font cela.*
- ...

Nous en avons retenu :

Un rappel est mieux que le texte lu car il raconte les événements avec des explications, des détails, celui qui raconte donne des précisions, dit ce qu'il pense.

Une initiation des élèves à la technique du rappel

La deuxième séquence a permis une initiation au rappel par les élèves eux-mêmes.

Mon but est de susciter des inférences. Je prends comme hypothèse que le niveau de l'activité centrale de compréhension/interprétation pourrait être d'ordre inférentiel.

J'ai demandé aux élèves de lire silencieusement un texte du livre : « le chien » pour faire ensuite un rappel collectif de cette histoire.

De fait, ils passent un temps important à la lecture et la relecture de l'histoire car ils sont motivés pour faire le rappel, comme je l'avais fait la veille pour eux. Ils veulent mémoriser le plus possible, cette attitude me permettra aussi de vérifier leur compréhension du texte puisque l'on se souvient de ce que l'on a compris.

Cinq élèves font partie de ce groupe :

- Stéphanie se « débrouille » assez bien en français ;
- Paméla est très effacée en classe ;
- Rachid est très moyen en lecture, mais, dans des relations duelles institutrice/élève, se sent rassuré et progresse ;
- Alain est un « bon » élève quand on le laisse travailler à son rythme ;
- Sébastien a des difficultés à se décentrer dans ses lectures.

Sébastien : *C'est Roos qui appelle Madelief parce que Jan-Willem a été enlevé par des indiens.*

Paméla : *C'est pas des vrais indiens, ce sont des grands garçons qui jouent aux indiens.*

Sébastien croit qu'il s'agit de véritables indiens, il faudra que Paméla lui explique qu'il s'agit de *garçons jouant aux indiens* pour qu'il se range à son avis ; plus tard, il fera encore allusion aux indiens et non à des enfants déguisés en indiens. En discutant avec lui, j'ai appris qu'il n'avait jamais joué aux indiens, pour lui les indiens sont une réalité connue à la télévision.

Rachid : *Les grands garçons attachent Jan-Willem à un arbre avec une corde.*

Stéphanie : *Jan-Willem crie comme un cochon.*

Alain : *Madelief a peur du chien de Jan-Willem.*

Stéphanie : *Jan-Willem n'a pas de chien puisqu'il en veut un pour son anniversaire.*

Paméla : *Ça c'est à la fin.*

Moi : Tu as raison. Est-ce que vous avez fini de raconter ?

Rachid : *Non, il y a encore plein de choses à dire.*

Moi : Oui. Que faut-il faire alors ?

Ce qui a marqué les élèves (enlèvement, indiens, corde, crier comme un cochon, le chien...) est émis en vrac, sans chronologie. Ils doivent donc maintenant retrouver le but du rappel : raconter avec ses mots l'histoire lue.

...

Stéphanie : *On reprend tout et on met dans l'ordre.*

Moi : D'accord. Qui se lance pour raconter le tout début ?

Stéphanie : *Roos pleure et elle appelle Madelief. Madelief lui demande pourquoi elle pleure. Roos lui dit que des grands garçons, déguisés en indiens, ont emmené Jan-Willem.*

Alain : *Madelief et Roos vont dans le square.*

Alain a buté sur ce mot qu'il ne connaît visiblement pas mais qu'il a retenu comme détail original de par sa difficulté de prononciation.

Moi : C'est quoi, un square ?

...

Moi : C'est un jardin public, un parc.

Rachid : *Madelief et Roos se cachent dans les buissons.*

Sébastien : *C'est là qu'elles voient que les indiens attachent Jan-Willem à un arbre avec une corde.*

Rachid : *Ils maintiennent Jan-Willem et puis ils fument la pipe.*

Moi : Pourquoi maintiennent-ils Jan-Willem ?

Paméla : *Pour pas qu'il se sauve.*

Moi : Pourquoi Jan-Willem veut-il se sauver ?

Rachid : *Parce qu'il a peur.*

Sébastien : *Il ne veut pas jouer avec eux.*

Stéphanie : *Il crie comme un cochon.*

Moi : Oui, bien, et ensuite que se passe-t-il ?

Alain : *Madelief dit aux garçons que c'est bien fait que Jan-Willem est au poteau de torture.*

Moi : Où était Madelief avant d'être avec les garçons ?

Paméla : *Elle était cachée avec Roos dans les buissons.*

Cette partie de l'histoire, la ruse de Madelief pour faire peur aux grands, a beaucoup plu (le contexte affectif joue pleinement, ils se sont « identifiés » à Madelief, eux les « petits » de 6^e-5^e qui sont en récré avec les « grands » de 4^e-3^e et de formation qualifiante).

Stéphanie : *Elle a eu une idée pour sauver Jan-Willem.*

Rachid : *Roos ne veut pas aller avec elle parce qu'elle a peur.*

Alain : *Madelief dit qu'elle est contente qu'ils ont attrapé ce petit emmerdeur.*

Alain mémorise les mots « chocs » pour lui (square, emmerdeur) et s'en sert comme repère pour la reconstruction de sa trame de l'histoire.

- Rachid : *Elle donne un coup de poing à Jan-Willem.*
 Alain : *Elle dit aussi qu'elle a peur du chien policier de Jan-Willem.*
 Paméla : *Elle dit que son chien le retrouve partout.*
 Moi : A votre avis, est-ce vrai que Jan-Willem a un chien ?
 Stéphanie : *Non, c'est pas vrai.*
 Paméla : *A la fin, il dit qu'il veut un chien pour son anniversaire.*
 Moi : Pourquoi Madelief ne dit-elle pas la vérité ?
 Stéphanie : *Elle ment pour sauver Jan-Willem.*
 Moi : Pourquoi doit-elle mentir ?
 ...
 Stéphanie : *Elle ment parce qu'elle est trop petite.*
 Rachid : *Et puis il y a trois grands garçons et elles sont que deux filles.*
 Paméla : *Elles ne peuvent pas se battre avec les grands garçons.*
 Moi : Madelief ne peut pas utiliser la force, alors elle utilise la ruse, elle ment en faisant croire que Jan-Willem a un chien méchant.
 Sébastien : *Les grands garçons ont peur, ils se sauvent.*
 Stéphanie : *Quand Roos est dans les buissons, les buissons bougent. C'est pour cela que les garçons ont peur.*
 Alain : *Quand ils entendent un chien qui aboie, ils croient que c'est celui de Jan-Willem, alors ils se sauvent à toute vitesse.*
 Rachid : *Roos et Madelief délivre Jan-Willem.*
 Moi : Pourquoi Roos est-elle sortie des buissons ?
 Rachid : *Les garçons sont partis, elle n'a plus peur.*
 Sébastien : *C'est une poule mouillée.*
 Paméla : *Jan-Willem est content d'être sauvé.*
 Alain : *Il dit qu'il demandera un chien pour son anniversaire.*
 Stéphanie : *Oui, comme cela son chien pourra le protéger et les garçons ne l'attaqueront plus.*

Ce travail très long mené en petit groupe est positif pour les élèves.

- Stéphanie a donné toute sa fougue et sa bonne volonté en s'investissant dans ce rappel. Elle était comme une locomotive pour les autres qui se sont surpassés pour, eux aussi, ajouter des informations. Elle a dépassé la structure superficielle du texte en inférant, en se posant souvent la question « Pourquoi ? »
- Paméla a su surmonter sa peur du risque d'échec lorsqu'elle est en groupe classe. Elle a même aidé Sébastien lors de la compréhension des « indiens ».
- Rachid coopère avec ses pairs et gagne par là en autonomie. Ce n'est plus seulement la relation duelle institutrice/Rachid qui le fait « marcher » puisque, lorsque je relançais le rappel, je m'adressais au groupe en entier.
- Alain, par ses propres interrogations sur le texte (vocabulaire « choc » : square, poteau de torture, emmerdeur...) reconstruit le rappel en essayant de suivre le rythme du groupe.

- Sébastien a encore du mal à percevoir les relations entre les événements, les actes et les personnages, il reste à la surface du texte mais accepte et comprend les explications de ses pairs. La ruse de Madelief ne lui est pas apparue, il a fallu les explications du groupe pour qu'il fasse le rapprochement entre la volonté de Madelief de sauver Jan-Willem et sa mise en scène auprès des grands.

Les élèves ont appris par la mise en interaction véritable (interaction entre pairs, interaction institutrice/élèves). Le dialogue euristique produit, grâce au conflit socio-cognitif (pacifié des enjeux relationnels, puisqu'il s'agissait d'un travail collectif de rappel sans vainqueurs ni perdants), du sens et de la connaissance. Chacun s'est efforcé de faire avancer l'activité de rappel en apportant des informations utiles et maximales, chacun a accepté de faire sien les propositions des autres quand elles étaient vraies, chacun a accepté la réfutation des autres quand la proposition était fausse.

L'organisation en groupe a donc été bénéfique pour la compréhension du texte et aussi pour la production du rappel.

Après un rappel global du récit, nous avons essayé d'établir une grille générale de ce que l'on peut faire en lisant un texte pour mieux le comprendre et en faire donc un rappel.

Voici celle établit **collectivement** par les élèves :

Quand je lis une histoire, j'en fait un film dans ma tête (images, son).

Pour cela, je dois répondre aux questions :

- *Quels sont les personnages ?*
- *Où se passe l'histoire ?*
- *Qu'est-ce qui se passe ? (événement déclencheur = changement)*
- *Pourquoi cela se passe-t-il ?*
- *Comment font les personnages face à ce qui se passe ?*

Je réponds aux questions avec mes mots, cela me permet de mieux raconter l'histoire.

J'ai apporté certains mots de vocabulaire, comme « événement déclencheur » tiré des différentes catégories que l'on retrouve dans les grammaires de récit, pour qu'ils fassent « tilt » pour certains, en particulier pour Alain.

Une situation pour utiliser le rappel

Une troisième séquence a eu lieu pour favoriser l'utilisation du rappel.

Pour l'organisation de la séance, je me suis inspirée de Giasson. Elle souligne l'importance en rappel de faire travailler les élèves en équipe et de donner un rôle actif à tous : le raconteur redit l'histoire dans ses propres mots, l'écouteur note le rappel.

La classe est divisée en deux groupes.

Chaque groupe est composé pour moitié de « raconteurs » et pour moitié d'auditeurs. Chaque élève lit silencieusement le texte : « un petit chat » (annexe 2).

Ceux qui ont terminé leur lecture avant les autres, redisent dans leur tête ce qu'ils viennent de lire.

Le but de cette séance est de faire le rappel oral de l'histoire lue.

Chaque raconteur redit l'histoire avec ses propres mots tandis que les auditeurs notent leur rappel.

Puis les rôles sont inversés.

Les auditeurs, qui devaient noter, ont eu quelques problèmes bien évidents d'écriture entraînant un rappel artificiellement lent de la part du raconteur.

Dans la mesure du possible nous intervenions aussi, l'institutrice et moi, pour prendre en note les rappels oraux.

Je pense que les rappels auraient gagné en rythme si chaque groupe avait eu à sa disposition un magnétophone, dans ce cas les auditeurs n'auraient pas eu la charge de prendre en note le rappel mais auraient été les écouteurs attentifs et stimulants des raconteurs.

Voici le rappel d'Alain :

Madelief a reçu un chat. Il y a deux filles : Madelief et Roos. Le chat s'appelle Tamara. Roos touche le museau de Tamara avec son doigt. Tamara mord son doigt. Madelief a une égratignure.

Peu d'items sont rappelés. Alain garde un rythme très lent de lecture et a préféré se concentrer sur le début de l'histoire (présentation des personnages et deux conséquences : la morsure et l'égratignure).

Le texte étant le même pour tous, il était convenu au préalable que chacun ferait le maximum pour raconter l'histoire lue.

Voici le rappel d'Abdullah :

Il y a un chat. Il y a des filles : Madelief et Roos. Madelief a reçu un chat. Roos a peur du chat. Roos voit le pull de Madelief qui est rouge.

C'est un rappel très court, Abdullah est le deuxième raconteur du groupe et ne peut bénéficier des rappels des autres.

Il présente les personnages.

Il utilise un mot plus fort que celui du texte pour indiquer l'inquiétude de Roos : « peur ».

Il transforme la scène où *Roos regarde les égratignures rouges sur le bras de Madelief*, peut-être en regardant l'illustration de l'épisode, puisque, pour lui, c'est le pull qui est rouge.

Voici le rappel de Rachid :

Madelief a reçu un chat. Son chat s'appelle Tamara. Il y a deux filles : Madelief et Roos. Le chat se cache sous le canapé. Le chat griffe Madelief. Les yeux du chat

brillent sous le canapé. Madelief demande au chat d'arrêter de la suivre. Tamara est obéissant et comprend tout. Roos et Madelief vont jouer.

Le rappel devient plus important mais les informations ne sont pas données en respectant la chronologie de l'histoire. Il n'y a toujours pas d'événement déclencheur, il s'agit d'une juxtaposition de phrases/faits souvenirs.

Les propositions en vrac sont surtout l'expression que Rachid veut me montrer qu'il se souvient de ce qu'il a lu, raconter une histoire cohérente est un autre problème pour lui, une chose à la fois !

Voici le rappel de Paméla :

Madelief a reçu un chat. Quand elle l'appelle, il vient dans ses bras. Quand elle ne dit rien, il vient toujours sur ses genoux. Le chat veut partir mais Madelief le tient. Madelief se fait griffer et Roos regarde les égratignures rouges. Elle pose le chat par terre et le chat se sauve en dessous du divan. Madelief regarde le divan et voit deux yeux qui brillent. Elle dit à Roos : « Regarde, mon chat est obéissant, quand je l'appelle il vient ». Roos dit : « Je n'ai jamais vu un chat aussi obéissant ». Madelief dit à Roos : « Viens, on va jouer ».

Le rappel est plus conséquent (elle bénéficie des rappels oraux précédents).

Il y a la présentation des personnages, événement déclencheur de l'histoire (« Le chat veut partir mais Madelief le tient »), une conséquence, des résultats de la réaction des protagonistes et la fin de l'histoire.

Mais elle interprète à sa manière la phrase de Madelief : « Quand je suis assise, alors il vient toujours sur mes genoux » puisqu'elle la transforme en : « Quand je ne dis rien... ». A-t-elle fait intervenir ses propres représentations ? Pour elle, être assise équivaut-il à ne pas parler ?... Je n'ai pas pu avoir de réponse satisfaisante à ces questions.

Paméla fait une erreur d'interprétation quand elle met dans la bouche de Madelief ces propos : « Regarde, mon chat est obéissant, quand je l'appelle il vient ». C'est l'inverse qu'il fallait comprendre : « Quand je lui dis de ne pas venir, il ne vient pas. »

Paméla n'a pas compris l'attitude de Madelief vis à vis de son amie Roos. Elle n'a pas pu mettre en relation événement déclencheur qu'elle avait repéré (peut-être pas en tant que tel, mais simplement comme une proposition comme les autres, un plan du film comme un autre) et ses conséquences sur les personnages et les actions.

Dans une deuxième phase, une fiche avec les différents rappels les plus significatifs est distribuée à chaque élève. (J'ai apporté des corrections orthographiques et syntaxiques afin que les élèves ne subissent pas de critiques quant à leur production).

Je rappelle qu'il s'agit de huit versions d'une même histoire. Ils se rendront compte que l'on peut lire chacun un même texte et ne pas lire la même chose, chacun gardant plus facilement en mémoire ce qui le touche, l'impressionne...

Le but est de comparer ces productions pour faire un rappel collectif du texte.

Dès la lecture de la fiche, quand je leur demande leurs commentaires, les élèves se rendent compte :

- * que certains rappels ne sont pas des histoires :
 - « *Il n'y a pas de fin.* »
 - « *Il n'y a pas d'événement déclencheur.* »
- * que certains rappels ne racontent pas la même histoire :
 - « *C'est pas dans l'ordre de l'histoire.* »
 - « *C'est pas le pull qui est rouge.* »

Jérôme, un élève de 5^e, intervient :

« Ils ne sont pas tout faux. On peut prendre des bouts de chaque histoire pour refaire la bonne histoire. »

Ah ! brave Jérôme qui me tend la perche, que je m'empresse de prendre.

Les élèves surlignent d'une même couleur les informations identiques dans chaque rappel (cf. annexe 3 où les différences typographiques remplacent les différences de couleur).

Cela a permis d'activer d'autres informations non citées auparavant. De plus, les erreurs d'interprétations (telles que « le pull rouge », ou « quand on l'appelle, le chat vient ») ont été soulevées et explicitées par la classe.

Les élèves, par ce surlignage, ont mis en évidence les réponses aux questions qu'ils avaient déterminées lors du travail sur le texte « le chien », questions que l'on se pose quand on lit :

- Quels sont les personnages ?
- Où se passe l'histoire ?
- Qu'est ce qui se passe ? (événement déclencheur)
- Pourquoi cela se passe-t-il ?
- Comment font les personnages face à ce qui se passe ?

A partir de là, nous établissons un rappel collectif de l'histoire (16 items) :

Madelief a reçu un petit chat.

Son chat s'appelle Tamara.

Madelief invite Roos à venir voir son chat.

Madelief tient son chat dans ses bras.

Le chat s'agite et se débat.

Il griffe Madelief aux bras.

Mais Madelief ne le lâche pas.

Roos s'approche et lui caresse le museau du doigt.

Le chat mord le doigt de Roos.

Madelief explique à Roos que son chat est sauvage et qu'il enfonce ses griffes quand il ne connaît pas la personne.

Roos a peur du chat.

Madelief lâche le chat qui se sauve comme un éclair sous le canapé.

Roos et Madelief se couchent par terre et voient les yeux du chat qui brillent.

Madelief demande à Tamara de ne pas la suivre et de ne pas traîner dans ses jambes.

Roos n'a jamais vu un chat aussi obéissant.

Roos et Madelief s'en vont jouer.

Le travail de surlignage a fait sentir aux élèves le besoin de sectionner le rappel en parties pour pouvoir bien raconter l'histoire.

Aussi, à partir de ce rappel collectif, nous établissons une grille de rappel.

Que doit-on connaître pour raconter une histoire ?

Les personnages, le lieu de l'histoire sont facilement rappelés (car déjà cités les séances précédentes).

Les élèves sentent, sans parvenir à l'expliquer clairement, que l'événement déclencheur est nécessaire pour qu'il y ait une histoire. Il n'y a pas d'histoire sans noeud, sans un problème posé.

C'est cet événement qui aura des conséquences sur les personnages, sur l'action même.

Voici la grille de rappel élaborée par les élèves :

C'est une histoire parce qu'on parle :

– des personnages

– du lieu de l'histoire

– de l'événement :

** l'action qui se passe, qui fait l'histoire*

** comment l'événement a-t-il eu lieu ?*

– les conséquences

** sur les personnages*

** sur l'action*

** sur ce qui nous entoure*

– le résultat des actions

– la fin de l'histoire

On utilise ses propres mots.

Nous vérifions en utilisant cette grille pour l'histoire du petit chat :

Les personnages : *Madelief, Roos, Tamara*

Le lieu : *Dans le salon de Madelief*

L'événement : *Madelief tient le chat dans ses bras. Le chat ne veut pas y rester mais Madelief ne veut pas le lâcher.*

Les conséquences : *Tamara mord Roos*
Tamara griffe Madelief
Madelief a mal
Madelief ment à Roos et à elle-même (elle ne veut pas perdre la face devant Roos et avouer que son chat ne lui obéit pas)

Résultat : *Madelief pose le chat. Roos, naïve, croit Madelief.*

Fin : *Les filles s'en vont jouer.*

Lors de la vérification de l'utilisation de la grille, en collectif classe, les élèves ont voulu, par leurs interventions, compléter oralement la grille d'aide au rappel, les quelques mots écrits au tableau sous leur dictée ne semblant pas transcrire tout ce qui était important pour eux dans ce récit, puisqu'il s'agissait plus des idées principales du récit et non la reformulation de celui-ci. Ils ont pris appui sur la grille pour refaire un rappel oral collectif.

C'est à ce stade que les inférences se sont produites sur le caractère des filles et le pourquoi de l'attitude de Madelief et de Tamara.

- *Tamara est un petit chat qui préfère jouer seul par terre que d'être prisonnier de Madelief.*
- *Il n'obéit pas à Madelief parce qu'il est trop jeune.*
- *Madelief est têtue, quand elle a décidé quelque chose, il faut le faire.*
- *Elle veut montrer à sa copine Roos qu'elle est la maîtresse de Tamara et qu'il lui obéit toujours.*
- *Elle n'est pas bête quand elle dit au chaton de ne pas traîner dans ses jambes parce qu'elle sait bien qu'il ne viendra pas dans ses jambes, qu'il préfère se cacher sous le divan.*
- *Roos est une petite fille un peu bête, elle croit tout ce que dit Madelief.*
- *C'est une fille qui a toujours peur.*
- *C'est une poule mouillée. (référence au récit précédent : le chien)*

Une autre situation pour s'approprier la technique du rappel

Un troisième récit, toujours tiré du livre de Guus Kuijer *Les bonbons sont faits pour être mangés* est proposé aux élèves : « Madelief conduit » (annexe 4).

Ils doivent le lire silencieusement pour en faire un rappel.

La classe est divisée en équipe de deux.

Un des partenaires sera raconteur, tandis que l'autre sera auditeur. Puis les rôles seront inversés.

Comme pour le rappel précédant, l'auditeur est actif, mais pour éviter la difficulté de l'écriture, il reçoit une grille de rappel (sur le modèle de celle élaborée par la classe la séquence précédente avec « le petit chat »).

Quand son camarade racontera l'histoire, il devra mobiliser son attention sur l'écoute et le repérage des éléments structurants du rappel. En même temps il devra

faire attention pour pouvoir remplir la grille, il se mobilisera pour structurer son propre rappel.

De plus, comme il a lu l'histoire, il devrait être capable de relancer le rappel en cas de « trou » de la part du raconteur. Il tiendra alors le rôle que j'avais lors des rappels collectifs.

Le dialogue égal de même niveau devrait les mettre plus à l'aise dans cette activité.

Cela favorisera une aide efficace pour les deux élèves, par le biais du conflit socio-cognitif.

Il s'établira un travail interactif dont l'objectif est d'aider l'auditeur à mieux structurer son rappel futur, alors qu'il a pour fonction, par ses relances, d'aider son partenaire à structurer son rappel.

Ce travail interactif aide donc à mieux comprendre le récit, à mieux le mémoriser et donc à mieux le structurer, par le biais d'un dialogue de niveau de langage égal, et provoqué par la présence de la grille de rappel.

De plus, ce dialogue devrait susciter une production d'inférences qui favorisera la reconstruction du récit, ce qui est important dans la construction du sens d'un texte.

Une grille de rappel (annexe 5) avec des éléments structurants de l'histoire a été donnée aux premiers auditeurs, tandis qu'une grille plus générale (annexe 6) a été donnée aux seconds auditeurs. Ces derniers, de par leur propre rappel, les aides de relance éventuelles, devraient être plus à même d'utiliser cette grille.

J'ai inséré des « réponses » dans la première grille de rappel car les auditeurs qui allaient l'utiliser étaient les élèves « faibles ». Cela devrait les aider à relancer leur camarade « en panne » et leur permettre de mieux réussir leur rappel.

Voici le rappel de Jessica à Paméla :

*C'est Madelief, elle n'a pas d'école de la journée.
Elle demande à sa mère d'aller avec elle à son travail.
Sa mère veut pas. Elle lui dit : « Tu vas t'ennuyer dans la voiture. »
Et puis elles y vont.
Madelief voit que les clés sont restées dans la voiture.
...Après elle a conduit la voiture.
...Et puis c'est tout.*

Visiblement Jessica ne se souvient plus de l'histoire, mais comme elle sait qu'elle doit terminer son récit inachevé, elle « condense » en disant *Après elle a conduit la voiture, et puis c'est tout* marquant la fin de son histoire.

Jessica, lors de sa lecture, a dû se concentrer pour pouvoir mettre en mémoire le texte (puisque son but est d'en faire un rappel). L'effort devenant trop important pour elle (tout se souvenir !), après les dix premières lignes, elle s'est décentrée de cette activité de mémorisation pour continuer sa lecture.

Les questions de l'auditeur vont peut-être réactiver ses connaissances sur le récit.

Paméla n'ose pas poser de questions, malgré la grille de rappel où elle a entouré « non » plusieurs fois. Elle se conforte dans ma présence (Madame posera les questions !).

Je demande donc à Jessica :

– Comment a-t-elle fait pour conduire la voiture ?

– *Elle a tourné la clé.*

– Bien, c'est vrai. Toi, Paméla, as-tu des questions à poser à Jessica ?

– ... *Qu'est-ce qui se passe quand elle tourne la clé ?*

– *Ah oui. Les phares s'allument, ... et puis les essuie-glace marchent.*

– *Comment elle fait pour faire démarrer l'auto ?*

– *Je ne sais plus. Mais l'auto s'arrête d'un coup et là, Madelief se fait mal à la tête.*

Les quelques questions posées par Paméla ont activé la mémoire de Jessica puisque de « Elle conduit la voiture, et puis c'est tout », elle donne de nouvelles informations, comme « La voiture cale et Madelief se cogne la tête ».

Paméla n'ayant plus de questions à poser, elle dit ce qu'elle a préféré dans le récit de Jessica :

J'ai bien aimé le début quand tu parles de Madelief qui veut aller avec sa mère.

Paméla est très gentille avec sa copine. Il n'y a pas vraiment eu de conflit socio-cognitif permettant aux deux d'aller plus loin dans l'appropriation des connaissances. Elles sont trop dans leur affectivité, leur amitié, pour ne pas se satisfaire de ce que dit l'autre, elles ne se posent donc pas de questions concernant les déclarations (Ce qu'elle dit est-il vrai ? Est-ce que moi j'ai lu ça ? Est-ce complet ?...).

Voici le rappel que Paméla a fait à Jessica :

Madelief n'a pas école de la journée.

Elle demande à sa mère d'aller avec elle au travail.

Sa maman lui dit : « Tu vas t'ennuyer dans la voiture. »

Elles y vont.

Les clés sont restées.

Elle fait aller la voiture.

D'abord, elle tourne la clé : les phares, les essuie-glace vont.

Elle veut faire rouler. Alors elle met la première avec le bâton, le truc au milieu.

Elle cherche l'accélérateur. Elle se dit qu'au milieu c'est le frein, à droite, c'est pas ça parce que la voiture n'avance pas, à gauche, elle appuie mais ça ne va pas encore.

Elle voit par la fenêtre sa mère.

Elle quitte le volant pour retourner à sa place.

Après, la mère voit qu'elle a oublié de prendre ses clés.

Elle regarde Madelief et lui dit : « Heureusement que tu n'as pas fait de bêtise ».

Et puis la mère va à sa place et elle met en route la voiture.

Ce rappel est plus complet, Paméla a bénéficié du premier récit de Jessica, et aussi des questions qu'elle a posées.

Et toi, Jessica, as-tu des questions à poser à Paméla pour compléter le récit ?

– *Oui, est-ce que Madelief a mis la voiture en route ?*

– *Non.*

– *...Est-ce que Madelief s'est fait mal ?*

– *Oui.*

– *Comment elle s'est fait mal ?*

– *Elle s'est tapée sur le front.*

– *Pourquoi elle a fait ça ? (Jessica se prend au jeu !)*

– *Parce qu'elle s'est dit qu'elle est bête de pas faire aller la voiture.*

– *T'es sûre de ça ?*

– *Oui, ...je crois !*

Ensuite Jessica explique ce qu'elle a préféré dans le récit de Paméla :

J'ai bien aimé la façon dont Paméla a raconté l'histoire : j'ai mieux compris.

J'aime mieux quand on me raconte l'histoire parce que je comprends mieux.

Dans l'ensemble des groupes, nous avons constaté que les auditeurs ne relançaient que très peu le raconteur pour lui permettre d'inférer (bien que dans la grille de rappel ils aient coché OUI à « il a rajouté des choses qui permettent de mieux comprendre »). Une aide de notre part, en aidant l'auditeur à poser des questions, a permis à celui-ci d'oser poser des questions, non pour « enfoncer » son camarade, mais pour l'aider à compléter son histoire.

En nous joignant à différentes équipes, nous avons aussi constaté que certains avaient des problèmes de vocabulaire (embrayage, accélérateur), que le fonctionnement du démarrage d'une voiture n'était pas connu (ce qui n'est pas anormal !), d'où la difficulté à mémoriser les actions de Madelief dans un ordre logique (la confusion entraînant parfois une incompréhension) et la nécessité d'un questionnement fort.

Il n'y a pas eu de méprise dans le texte quant aux faits que :

- Madelief était en train de faire une chose dangereuse en voulant démarrer la voiture.
- sa mère avait une confiance mal placée en sa fille.

Le deuxième rappel a donné lieu à un récit plus complet, en général.

Une phase collective du rappel a lieu. Ce rappel est toujours guidé par les indices notés sur la grille pour aider à la bonne organisation des éléments et à une bonne restructuration du rappel.

Les onomatopées (Rrr, Vroum...) n'ont pas été retenues lors des rappels. Peut-être parce que les enfants ne sont pas encore à un stade d'appropriation du récit tel que leur rappel soit vécu par eux comme une communication vivante, « théâtrale ».

Les effets de style de l'auteur qui mélange la narration aux pensées de Madelief n'ont pas été soulevés spontanément. Exemple : « Madelief retourne la clé vite en arrière. Zut, qu'est-ce qu'elle a oublié de faire ? Attends ! Il faut bien sûr enfoncer une pédale... » Ce va et vient entre narration et pensée de Madelief ne semble pas les gêner dans leur lecture puisque lorsque je leur demande qui parle, l'auteur ou Madelief, ils savent quand c'est Madelief qui pense dans sa tête et quand c'est l'auteur qui raconte ce qui se passe.

Une conclusion provisoire sur cette expérimentation de la technique du rappel

Comme nos élèves n'avaient plus de peine pour « lire », nous avons préféré leur proposer des histoires longues tirées d'un livre qu'ils avaient tous à leur disposition en classe. Sinon, il aurait fallu des textes plus courts, type fait divers, afin que l'effort de concentration (déchiffrage et mémorisation) ne soit pas trop important pour les faibles lecteurs.

Ces séquences ont permis aux élèves d'être actifs et acteurs de leur lecture.

Ils savent que lorsqu'ils décrochent dans leur lecture ils peuvent et doivent faire « stop – arrêt sur image – retour en arrière jusqu'au moment où ils retrouvent le fil de leur histoire ».

Par le rappel du récit ils se sont appropriés la structure de ce type de texte, structure qui les aide aussi à construire des repères dans la compréhension du récit.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES

L'un de mes rôles d'enseignante est de guider mes élèves dans la lecture de textes.

Je dois les aider non seulement à comprendre le texte, mais également à retenir et à intégrer des informations nouvelles contenues dans le texte.

Il ne me suffit pas de leur demander de lire attentivement le texte, je dois intervenir avant, pendant et après la lecture.

La séquence que j'ai proposée à trois élèves de troisième SEGPA porte sur une préparation à la lecture.

Des études en pédagogie ont montré que les activités de stimulation des connaissances avant la lecture du texte pouvaient faciliter la compréhension de ce texte par les élèves.

Ma tâche de préparation consiste à jeter un pont entre les connaissances des élèves et le texte, à créer dans leur tête une structure mentale qui leur permettra d'intégrer le contenu du texte (comprendre et retenir).

Il ne s'agit plus pour moi de me demander ce que les élèves ne savent pas et que je pourrais leur enseigner mais ce que les élèves connaissent déjà des concepts contenus dans le texte et comment je pourrais utiliser cette connaissance comme point d'ancrage pour présenter l'information qui est nouvelle pour eux.

Idéalement cette activité de stimulation des connaissances doit répondre à trois objectifs :

- stimuler activement les connaissances antérieures des élèves ;
- organiser ces connaissances ;
- les relier au texte à lire.

Pour cette séquence, j'ai utilisé l'activité de prédiction avec la technique des mots-clés qu'avait présentée Jocelyne Giasson dans *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, 1990.

Cette activité fait appel à plusieurs processus cognitifs de haut niveau :

- faire des inférences ;
- choisir des alternatives ;
- porter un jugement ;
- tirer des conclusions possibles.

Pour cette activité de prédiction à partir de mots-clés, j'ai créé un texte à partir de deux textes tirés d'A.R.T.H.U.R niveau 3 (p. 85 et 92) afin de donner à mes élèves un semblant de « valeur historique » avec l'emploi du passé simple.

Voici la liste des dix mots-clés que les élèves ont reçue avant la lecture même du texte :

centenaire	12 heures par jour
tour	une cinquantaine de personnes
300 mètres	1 750 marches
Eiffel	drapeau français
250 ouvriers	2 ans, 2 mois et 5 jours

Leur tâche consiste à regrouper les mots d'une façon qui leur semble plausible.

Les élèves travaillent ensemble et essaient différents arrangements de mots jusqu'à ce que chaque élément de la liste soit placé dans un regroupement.

Thierry est le rapporteur et note les regroupements retenus, de plus il coche sur la liste les mots utilisés.

Laétitia, Thierry et Yves travaillent d'abord seuls, c'est-à-dire qu'ils s'approprient la liste de mots et cogitent sur des regroupements possibles. Ils « brouillonnent » leurs phrases mais ressentent vite le besoin de dire leurs « trouvailles ».

Yves : *Il y a une centaine d'années que la tour Eiffel a été faite.*

Moi : Combien de mots as-tu placé ?

Yves : *trois : centaine, tour, Eiffel.*

Laétitia : *Centaine, c'est pas dans la liste, c'est centenaire.*

Je sens une tension entre Laétitia et Yves qui n'apprécie pas la mise au point de « la fille » (ces relations délicates entre ados de sexes opposés !).

Thierry désamorce la situation en proposant :

Moi j'ai : 250 ouvriers travaillent 12 h par jour pendant 2 ans, 2 mois et 5 jours.

Laétitia : *Oui, c'est bon. T'as mis 3 mots. Moi j'ai : Une cinquantaine de personnes montent les 1 710 marches pour aller à la tour Eiffel.*

Yves qui pinaille, vexé de l'intervention de Laétitia à propos de centaine/centenaire :
Pour aller à la tour Eiffel ? ou pour aller en haut de la tour Eiffel ?

Laétitia : *Pour aller en haut.*

Thierry : *Au sommet.*

Moi : *Quelle phrase reprenez-vous ?*

Laétitia : *Une cinquantaine de personnes montent les 1 710 marches pour aller au sommet de la tour Eiffel.*

Yves : *Le centenaire de la tour Eiffel a été fêté par les 250 ouvriers.*

Laétitia : *Oui, là t'as mis centenaire.*

Thierry un peu goguenard, il n'a pas trop apprécié l'intervention d'Yves sur la proposition de sa copine Laétitia :

C'est qui les 250 ouvriers ? Ceux qui travaillent 12 heures par jour pour construire la tour Eiffel ? Ils sont vieux maintenant si elle a cent ans !

Yves : *Ouais, alors je mets : Il y a 250 ouvriers qui peignent la tour Eiffel pour son centenaire.*

Laétitia : *Il reste 300 mètres et drapeau français.*

Thierry : *On a mis le drapeau français en haut de la tour Eiffel, et il est à 300 mètres de haut.*

Yves : *Ouais. Et comme ça on a tout mis.*

Moi : *Etes-vous tous d'accord avec ces regroupements ou voulez-vous en proposer d'autres ?*

Yves, regardant les autres :

Non c'est bon comme ça.

Voici les propositions de regroupements :

- * 250 ouvriers travaillent 12 heures par jour pendant 2 ans, 2 mois et 5 jours.
- * Une cinquantaine de personnes montent les 1 710 marches pour aller au sommet de la tour Eiffel.
- * Il y a 250 ouvriers qui peignent la tour Eiffel pour son centenaire.
- * On a mis le drapeau français en haut de la tour Eiffel pour son centenaire et il est à 300 mètres de haut.

Lorsque j'ai demandé ce qui, à leur avis, pouvait être raconté dans le texte sur la tour Eiffel, ils m'ont répondu à l'unanimité : l'anniversaire de la tour Eiffel.

Or, le texte parle principalement de la construction de la tour Eiffel.

J'ai volontairement donné comme mot-clé « centenaire » et non pas « centenaire de la révolution française » car je voulais obtenir à coup sûr une prédiction incorrecte afin que les élèves puissent la modifier.

Les élèves doivent apprendre à réviser leurs prédictions et à considérer qu'il est normal de rejeter des hypothèses inexactes. Cela permet de développer l'autocorrection de la pensée comme c'est le cas dans le processus scientifique.

Je leur distribue le texte pour qu'ils puissent le lire (annexe 7).

Après une lecture individuelle, nous reprenons chaque proposition afin de vérifier si la prédiction était bonne.

L'activité avant la lecture leur a donné envie de lire le texte pour vérifier et comparer ce qu'ils avaient supposé du texte avec le texte lui-même.

Yves : *250 ouvriers travaillent 12 h par jour pendant 2 ans, 2 mois et 5 jours. C'est vrai : « 250 ouvriers participent au chantier » et « Il aura fallu 2 ans, 2 mois et 5 jours pour construire cette géante de fer ». On a bon. C'est la même chose.*

Laétitia : *Une cinquantaine de personnes montent les 1 710 marches pour aller au sommet de la tour Eiffel. C'est bon. Dans le texte on dit : « Une cinquantaine de personnes attaquent... »*

Thierry : *Non, c'est pas bon. Y'en a que 20 qui arrivent au sommet.*

Laétitia : *Y'en a cinquante au début et vingt à la fin.*

Yves : *Ouais, mais y'en a que vingt qui ont grimpé les 1 710 marches.*

Moi : *Alors, cette proposition est-elle exacte ?*

Laétitia : *Presque... mais... non.*

Moi : *Comment faire pour qu'elle devienne complètement exacte ?*

Ils se regardent, cherchent mais ne voient pas comment !

...J'efface le verbe « montent »

Laétitia : *Faut dire : Une cinquantaine de personnes commencent à monter les 1 710 marches pour aller au sommet de la tour Eiffel.*

Moi : *Vous êtes d'accord avec la nouvelle phrase de Laétitia ?*

Yves : *Oui, c'est ce que veut dire le texte.*

Thierry : *Il y a 250 ouvriers qui peignent la tour Eiffel pour son centenaire. C'est pas bon parce que c'est pas l'histoire de son centenaire mais de sa construction.*

Yves : *Oui, alors l'autre phrase, elle n'est pas bonne non plus.*

Laétitia : *Pour qu'elle soit bonne, faut enlever « pour son centenaire ».*

Yves : *Ouais, t'as raison.*

Thierry : *Le piège c'était centenaire, sinon on avait à peu près trouvé.*

Comme nous savons que les connaissances des élèves jouent un rôle important dans leur compréhension du texte, nous pouvons les aider à établir un pont entre leurs

connaissances et le contenu du texte. Ainsi, lors de cette séquence, les élèves ont réalisé qu'ils en savaient plus qu'ils ne pensaient sur le contenu du texte à lire. De plus, en vérifiant leurs propositions avec le texte ils ont été capables de modifier au niveau de la microstructure du texte (mots) leurs phrases initiales pour les rendre compatible avec le sens du texte.

Mais aussi, cette activité de stimulation des connaissances, sensibilisent les élèves au fait qu'ils doivent être actifs non seulement pendant la lecture d'un texte mais également avant la lecture.

ESSAI DE CONCLUSION (si tant est que l'on puisse conclure !)

Les difficultés rencontrées en lecture proviennent bien souvent d'une sorte de passivité des élèves face au texte. Pour eux, lire est surtout un décodage d'un sens produit par un texte et non pas une activité de construction de sens à partir d'indices prélevés dans le texte, où les élèves seraient actifs, acteurs de leur lecture.

Si l'acte de lecture est une production de sens, cette opération ne peut être menée à bien que si un lecteur a des questions intellectuelles et affectives à poser au texte et qu'il est capable de mobiliser ses acquis culturels et son imagination pour « produire » sa lecture.

C'est à nous, lecteur confirmé, d'aider l'élève dans sa maîtrise de la lecture par une meilleure connaissance des phénomènes mis en jeu dans l'acte de lire, par une prise de conscience claire de la tâche à accomplir, de son but et des stratégies qui s'y rapportent pour réussir. Cette conscientisation de la démarche de lecteur et la création d'habitudes de lecteur devrait lui faire acquérir des comportements réels de lecteur et lui permettre de maîtriser avec une sûreté de plus en plus grande le sens du texte.

Mais n'oublions pas, quand l'élève parviendra à prendre conscience de ses difficultés réelles, il ne pourra apprendre à y remédier que s'il a confiance en lui, en ses potentialités. Pour cela, il faut, avant tout, dédramatiser l'échec et lui apprendre à avoir confiance en ses possibilités.

ANNEXE 1

Le chien

– Eh Madelief, viens vite ! appelle Roos.

Mais que se passe-t-il ? Roos pleure. Madelief court la rejoindre.

– Qu'est-ce qu'il y a ?

– Ils ont pris Jan-Willem, sanglote Roos.

– Qui ?

– Les grands garçons. Ils l'ont emmené. Dans le square.

– Allons-y, dit Madelief.

Elle entraîne Roos.

– On va le sauver.

Roos veut bien. Mais comment ? C'étaient vraiment de très grands garçons ! En courant elles entrent dans le square.

Déjà elles entendent Jan-Willem hurler. Ça vient des buissons. Roos et Madelief se guident sur le bruit et elles avancent avec précaution jusqu'à ce qu'elles aperçoivent Jan-Willem.

Elles s'accroupissent et regardent ce qu'il se passe.

Deux garçons maintiennent Jan-Willem. Le troisième l'attache à un arbre avec une grosse corde. Cela n'amuse pas du tout Jan-Willem. Il pousse des cris comme un petit cochon. Les garçons s'installent autour de l'arbre. Ils fument la pipe. Ce sont sûrement des Indiens.

Mais que peuvent-elles bien faire, Roos et Madelief ?

– J'ai une idée, chuchote Madelief. On y va.

Mais Roos n'ose pas. Elle reste dans les buissons.

– Ahaa ! hurle Madelief en sortant des buissons.

Les garçons sursautent.

– Vous avez attrapé ce petit emmerdeur ? Bien fait pour lui !

Madelief va vers Jan-Willem. Elle lui donne un petit coup de poing.

Roos ne comprend rien. Madelief se joindrait à ces vilains garçons ?

– Ça fait déjà un moment que j'ai envie de l'attacher à un arbre ! crie Madelief. Mais je n'ai jamais osé.

Les garçons se mettent à rire.

– Tu as peur de ce petit morveux ?

Madelief rit aussi.

– Bien sûr que non, dit-elle gaillardement, mais de son chien oui.

Soudain c'est le silence. Les garçons, apeurés, fixent les buissons. N'ont-ils pas vu bouger quelque chose par là ?

– Il a un grand chien très féroce. Vous savez, un chien policier. Qui le retrouve toujours, n'importe où.

Les grands garçons se lèvent. Ils ne ressemblent plus du tout à des Indiens.

Un chien aboie au loin.

Les grands garçons se lèvent. Ils ne ressemblent plus du tout à des Indiens.
Un chien aboie au loin.

– Sauvons-nous ! crie le chef de la bande.

Et ils disparaissent, rapides comme l'éclair.

Roos sort, tremblante, des buissons. Les deux filles détachent Jan-Willem.

– Qu'est-ce que tu dis maintenant ? lui demande Madelief.

– Merci Madelief, répond Jan-Willem.

Et lorsqu'il a séché ses larmes il ajoute :

– Pour mon anniversaire, je demanderai un chien.

Guus Kuijer, *Les bonbons sont faits pour être mangés*,
© Ed. Pocket, Coll. Kid Pocket, Paris, 1996.

ANNEXE 2

Le petit chat

Madelief a reçu un petit chat. Elle le tient dans ses bras mais il est très sauvage. Il veut toujours descendre par terre pour jouer.

– Regarde Roos, dit Madelief. Voilà Tamara. Mon petit chat.

– Oh ! qu'il est mignon, dit Roos.

D'un seul doigt elle lui caresse le museau. Le chaton happe le doigt de Roos et se met à le mordiller de ses petites dents pointues.

– Oui, il est très mignon, assure Madelief. Tu vois, il veut toujours être avec moi.

Le petit chat a lâché le doigt de Roos. Il s'agit dans tous les sens pour essayer de sortir des bras de Madelief. Ses ongles pointus griffent le bras de Madelief. Mais elle ne le laisse pas partir.

– Quand je l'appelle, il saute tout de suite dans mes bras et quand je suis assise, alors il vient toujours sur mes genoux.

Roos, un peu inquiète, regarde les égratignures rouges sur le bras de Madelief.

– Ça fait mal ? demande-t-elle.

– Mais non, t'es bête. Il joue tout simplement.

Maintenant le chat serre entre ses dents la main de Madelief. Heureusement qu'il joue, sinon cela ferait sans doute très mal. Roos regarde Madelief ; elle a l'air d'avoir très chaud.

– Il ne mord pas vraiment tu sais. C'est parce que je suis sa maîtresse, moi. Chez les autres il enfonce ses dents de toutes ses forces.

Ça, Roos l'a senti. Elle a décidé de ne plus le caresser. Peut-être que le chat doit encore s'habituer à elle.

– Bon, je pense que je vais le poser un peu par terre maintenant, dit Madelief.

Elle s'accroupit et lâche le petit chat. Celui-ci, vif comme l'éclair, se faufile sous le canapé.

Roos et Madelief le guettent, le visage contre le sol. Elles ne voient que deux petits yeux qui brillent.

– Allez, va jouer Tamara, dit Madelief. Et ne viens pas traîner tout le temps dans mes jambes, tu entends ! J'ai trop à faire.

Elle se lève et entraîne Roos avec elle.

– Tu vas voir, dit-elle. Il suffit que je lui dise de ne pas venir pour qu'il ne vienne pas. Il est très obéissant.

Roos approuve d'un signe de tête. Elle n'a encore jamais vu un chat aussi obéissant.

– Tu viens, dit Madelief, on va jouer.

Guus Kuijer, *Les bonbons sont faits pour être mangés*,
© Ed. Pocket, Coll. Kid Pocket, Paris, 1996.

ANNEXE 3

VALIDATION COLLECTIVE : « Les parties du récit »

- I. *a – Il y a un chat.*
a – Il y a des filles : Madelief et Roos.
a – Madelief a reçu un chat.
 – Roos a peur du chat.
 – Roos voit le pull de Madelief qui est rouge.
- II. *a – Madelief a reçu un chat.*
 – Roos le touche avec son doigt.
b – Le chat se débat dans les bras de Madelief.
b – Il griffe les bras de Madelief.
c – Madelief lâche le chat.
 – Roos et Madelief regarde sous le canapé.
 – Et ses yeux brillent.
 D – MADELIEF ET ROOS VONT JOUER.
- III. *a – Madelief a reçu un chat.*
a – Son chat s'appelle Tamara.
a – Il y a deux filles : Madelief et Roos.
 – Le chat se cache sous le canapé.
b – Le chat griffe Madelief.
 – Les yeux du chat brillent sous le canapé.
c – Madelief demande au chat d'arrêter de la suivre.
 – Tamara est obéissant et comprend tout.
 D – ROOS ET MADELIEF VONT JOUER.

- IV. *a – Madelief a reçu un chat.*
a – Il y a deux filles : Madelief et Roos.
a – Le chat s'appelle Tamara.
 – Roos touche le museau de Tamara avec son doigt.
 – Tamara mord son doigt.
 – Madelief a une égratignure.
- V. *a – Madelief a reçu un petit chat.*
a – Madelief invite Roos à venir voir son chat.
 – Roos caresse le bout du nez du chat qui le griffe.
 – Roos a une petite griffe.
a – Le chat s'appelle Tamara.
b – Le petit chat se débat mais Madelief ne veut pas le lâcher.
c – Le petit chat est enfin lâché par Madelief et se sauve sous le canapé.
 – On voit les yeux du chat briller.
 D – LES DEUX FILLES S'EN VONT JOUER.
- VI. *a – Madelief a reçu un chat.*
 – Quand elle l'appelle, il vient dans ses bras. Quand elle ne dit rien, il vient toujours sur ses genoux.
b – Le chat veut partir mais Madelief le tient.
 – Madelief se fait griffer et Roos regarde les égratignures rouges.
c – Elle pose le chat par terre et le chat se sauve en dessous du divan.
 – Madelief regarde sous le divan et voit deux yeux qui brillent.
 – Elle dit à Roos : « Regarde, mon chat est obéissant, quand je l'appelle il vient ».
 – Roos dit : « Je n'ai jamais vu un chat aussi obéissant ».
 D – MADELIEF DIT À ROOS : « VIENS, ON VA JOUER ».
- VII. *a – Madelief a reçu un petit chat.*
a – Elle dit qu'il est sauvage.
a – Madelief dit à Roos : « Viens voir mon petit chat ».
b – Le chat griffe Madelief.
b – Il est toujours dans ses bras.
a – Elle a un petit chat qui s'appelle Tamara.
c – Madelief pose le petit chat par terre.
 – Il va en dessous du fauteuil.
 – Madelief met sa tête par terre et elle voit deux yeux qui brillent.
 – Roos dit à Madelief : « Je n'ai jamais vu un chat si obéissant ».
- VIII. *a – Madelief a eu un petit chaton.*
a – Il est un petit peu méchant, sauvage quoi !
a – Elle le montre à Roos.

b – Il s'agite sur Madelief pour aller par terre.

b – Il la griffe.

– Il griffe ceux qu'il ne connaît pas, il enfonce ses ongles.

c – Elle le pose par terre et puis il va sous le canapé.

– Il se faufile comme un éclair sous le fauteuil.

– Madelief et Roos regardent sous le canapé et voient des yeux qui brillent.

– Madelief dit à son chat : « Reste ici et ne traîne pas dans mes jambes ».

– Roos est étonnée car il lui obéit.

D – PUIS ELLES S'EN VONT JOUER.

les personnages a

(italique gras)

le problème (déclencheur) b

(italiques)

la résolution du problème c

(gras)

la fin de l'histoire D

(PETITES MAJUSCULES)

ANNEXE 4

Madelif conduit

Madelif n'a pas école de toute la journée. Sa mère doit aller travailler. Madelif lui a demandé si elle peut l'accompagner et elle a bien voulu.

– Mais ça ne sera pas très intéressant pour toi, dit-elle. Toute la journée dans la voiture !

La mère de Madelif doit rendre visite à un tas de gens. C'est ça son travail. Et Madelif ne peut pas entrer avec elle.

– Mais je pourrai descendre et jouer un petit peu près de la voiture quand tu iras chez les gens, dit Madelif.

Elles partent.

Madelif est très contente. Parfois sa mère reste longtemps, mais il arrive aussi qu'elle revienne au bout de quelques minutes. Et il y a chaque fois des enfants dans la rue avec qui elle peut jouer.

Seulement au bout de quelques heures, il commence à pleuvoir. Beaucoup. Madelif doit rester dans la voiture.

Ça ne fait rien. Elle s'installe derrière le volant. Elle s'y connaît en conduite. Elle pourrait très bien être chauffeur plus tard.

Tiens il y a encore la clé. C'est chouette, parce que si tu la tournes d'une demi-tour, tu peux déjà faire marcher les essuie-glace. Et la lumière.

Elle tourne la clé, puis appuie sur le bouton des essuie-glace et... voilà qu'ils marchent. A gauche, à droite, à gauche, à droite. Elle regarde si sa mère arrive. Non, il n'y a personne sur le trottoir.

Si elle essayait... de démarrer ? C'est facile. Et ce n'est pas dangereux. Il faut seulement ne pas accélérer.

Les doigts tremblants, elle tourne la clé un peu plus.

« Rrr », fait le moteur, mais il ne démarre pas.

Madelief retourne la clé vite en arrière. Zut, qu'est-ce qu'elle a oublié de faire ?

Attends. Il faut bien sûr, enfoncer une pédale. Elle regarde à ses pieds. Il y a trois pédales. Elle les enfonce à tour de rôle. Celle du milieu c'est le frein. Ça on le sent tout de suite. Il faut enfoncer celle de gauche ou celle de droite pour accélérer. Elle tourne de nouveau la clé.

« Rrr », fait le moteur. Elle enfonce la pédale de droite. « Vroum, vrou-ou-oumm », hurle le moteur.

Paniquée, elle lâche la pédale. « Rrr-Rrr », fait le moteur. Il continue à ronfler : il marche !

Elle regarde dehors. Non, sa mère n'arrive toujours pas. Elle enfonce doucement l'accélérateur. « Vroum », fait le moteur de nouveau.

C'est amusant. Mais comment faire pour partir ?

D'abord desserrer le frein à main, naturellement. Voilà ça y est.

Et maintenant ? Mettre la vitesse. La première. Avec le levier. Il faut certainement le pousser en avant.

Elle le pousse : « iririrr », fait le moteur. Ah non, c'est pas ça, il faut pas qu'il fasse ce bruit-là.

Qu'elle est bête, mais bien sûr, il faut enfoncer la pédale de gauche maintenant ! Evidemment, ce truc n'est pas là pour rien.

Elle appuie à fond sur la pédale. Elle disparaît presque sous le volant.

Elle pousse sur le levier, très fort. Et ça y est ! La voiture est en première. Mais rien ne se passe.

Décue, elle enlève son pied de la pédale et... floup !

La voiture fait un bond... et boum, elle s'arrête de nouveau. Madelief se cogne la tête contre le volant. Elle a le coeur qui lui bat dans la gorge.

Qu'est-ce qu'elle a eu peur !

Le moteur s'est arrêté. Elle retourne vite la clé, enfonce la pédale et remet le changement de vitesse au point mort en ramenant le levier vers elle.

Elle regarde par la fenêtre. Voilà sa mère qui arrive. Vite elle quitte le volant pour reprendre sa place.

– Enfin, ça y est, dit sa mère. Tiens, j'avais laissé la clé ?

Elle regarde Madelief.

– Heureusement que tu ne fais pas de choses dangereuses, toi.

Elle met le moteur en marche et la voiture s'en va.

Madelief se tâte le front. Elle aura certainement une énorme bosse.

ANNEXE 5

Grille de rappel 1 « Madelief conduit »

nom

J'ai écouté

* Il a parlé des personnages <i>Madelief - sa maman</i>	OUI	NON
* Il a dit où se passe l'histoire <i>Dans la voiture de la mère de Madelief</i>	OUI	NON
* Il a parlé de l'événement (ce qui fait l'histoire) <i>Il pleut, elle doit rester dans la voiture et sa mère a laissé la clé de contact</i>	OUI	NON
* Il a parlé des conséquences <i>Madelief tourne la clé</i> <i>Les essuie-glace marchent</i> <i>Madelief essaie de démarrer</i> <i>La voiture cale</i> <i>Madelief se cogne la tête</i> <i>Madelief remet tout comme avant</i> <i>Madelief a eu très peur</i>	OUI	NON
* Il a parlé de la fin <i>Sa mère revient</i>	OUI	NON
* Il a raconté l'histoire avec ses mots	OUI	NON
* Il a rajouté des choses qui permettent de mieux comprendre – ce qui se passe – les personnages	OUI	NON
Dis à ton partenaire ce que tu as préféré dans son récit.		

ANNEXE 6

Grille de rappel 2 « Madelif conduit »

Nom

J'ai écouté

- | | | |
|---|-----|-----|
| * Il a parlé des personnages | OUI | NON |
| * Il a dit où se passe l'histoire | OUI | NON |
| * Il a parlé de l'événement déclencheur de l'histoire (= problème) | OUI | NON |
| * Il a parlé de ce que font les personnages face à ce problème | OUI | NON |
| * Il a dit comment le problème a été réglé | OUI | NON |
| * Il a raconté la fin de l'histoire | OUI | NON |
| * Il a raconté l'histoire avec ses mots à lui | OUI | NON |
| * Il a rajouté des choses qui permettent de mieux comprendre l'histoire lue | OUI | NON |

Dis à ton partenaire ce que tu as préféré dans son récit

ANNEXE 7

Tour Eiffel

Afin de célébrer le *centenaire* de la Révolution française, le gouvernement lança en 1886 un concours pour la construction d'une tour de *300 mètres* qui puisse étonner le monde entier.

Des centaines de projets furent proposés par des ingénieurs. C'est Gustave *Eiffel* qui remporta le concours en proposant de construire une *tour* en fer. Les premiers travaux commencèrent en janvier 1887. *Deux cent cinquante ouvriers* participèrent au chantier. Ils travaillèrent *douze heures par jour* dans des conditions très difficiles, au-dessus du vide, dans le froid et dans le vent.

Malgré les dangers de ce chantier, aucun d'eux ne tomba, sans doute parce qu'Eiffel avait choisi des charpentiers et des marins habitués à escalader les toits et les mâts.

Le premier étage fut achevé en avril 1888, le deuxième en août de la même année et le troisième le 30 mars 1889. Il aura fallu *deux ans, deux mois et cinq jours* pour construire cette « géante de fer ».

Vingt et un coups de canons retentirent pour annoncer la bonne nouvelle : la tour Eiffel est terminée !

Eiffel soulagé et fou de joie, l'inaugura le lendemain dans l'intimité.

Lors de cette « fête intime de chantier », une *cinquantaine de personnes* attaquèrent, à la suite d'Eiffel, l'ascension de la « grande dame de fer ».

Vingt d'entre eux seulement arrivèrent au sommet, rouges et essoufflés : ils avaient escaladé *1 710 marches* !

Eiffel, ému aux larmes, hissa un gigantesque *drapeau français*.

réécrit d'après Léon-Paul Fargue « Un matin de Mars » issu de
« La tour Eiffel » in *Le piéton de Paris*, Gallimard.