

Enseigner la compréhension

Roland Goigoux, 7 décembre 2013

<http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/videos/conference-academique-enseigner-la-comprehension.html>

Plan en cinq parties

1. Quelles sont les performances de nos élèves en lecture ?
(Pourquoi est-il indispensable d'agir?)
2. Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte ? (Et quelles sont les principales difficultés des élèves ?)
3. Comment infléchir les pratiques ordinaires d'enseignement de la lecture ? (Quels sont les principes qui peuvent guider votre action?)
4. Comment savoir ce que les élèves ont compris? Et comment leur apprendre à montrer qu'ils ont compris?
5. Comment planifier un enseignement de la compréhension?
(Quels objectifs? Quelles « cibles »? Quelles tâches? Dans quel ordre ?)

Première partie

Quelles sont les performances de nos élèves en lecture ?

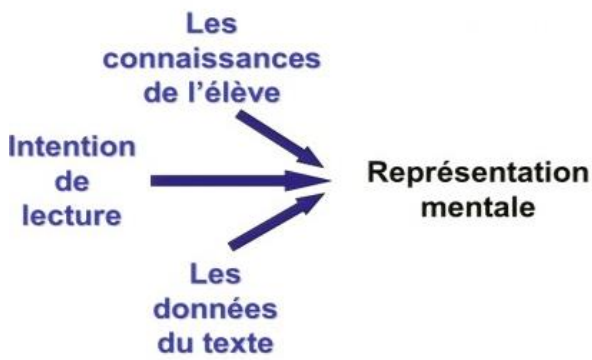
<p>Circulaire de 2011 du Directeur Général de l'enseignement scolaire :</p>	<p style="text-align: center;">En lecture, au CM2</p> <p>« Les résultats font apparaître une bonne maîtrise de l'identification des mots chez les élèves et leur capacité à prélever des informations ponctuelles dans un texte. »</p> <p>[...] « près de la moitié des élèves éprouvent des difficultés à inférer une information nouvelle de leur lecture »</p> <p>[...] « très peu parviennent à une compréhension fine des textes et à exprimer et justifier une interprétation »</p> <p>→ « Conduire systématiquement un enseignement de la compréhension de textes »</p> <p>→ « La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas ».</p>
<p style="text-align: center;">Compétences des élèves en compréhension de l'écrit en fin d'école primaire (DEPP 2011)</p> <p style="text-align: center;">Évaluations disciplinaires réalisées en 2003 et 2009 sur échantillon (Textes littéraires, informatifs ou documentaires)</p> <p style="text-align: center;"><small>Source : Note d'information 11.16 - MENJVA DEPP 2011</small></p> <p>Données convergentes de la DEPP. Dans cette étude, 6 groupes d'élèves ont été définis :</p>	
<p>Groupes 5 et 4 : 29 %</p> <p>Ces élèves sont capables d'atteindre une compréhension fine des textes lus, de justifier une argumentation, de hiérarchiser différents types d'information.</p>	<p>=30% d'excellents lecteurs à la fin de l'école élémentaire</p>
<p>Groupe 3 : 31 %</p> <p>Ces élèves sont capables de comprendre l'idée principale d'un texte, de lier deux informations explicites dispersées dans le texte pour construire du sens, de comprendre les informations implicites d'un texte et de prélever des informations explicites quelle que soit la nature du support.</p>	<p>30 autres % de bons lecteurs.</p> <p>Cela fait 60% d'élèves qui lisent bien, qui disposent des compétences nécessaires pour suivre une scolarité secondaire de qualité.</p>
<p>Groupe 2 : 26 %</p> <p>Ces élèves restent sur l'aspect global du texte qu'ils viennent de lire. Ils ne rentrent pas dans les détails et ne reviennent pas sur l'écrit pour confirmer leur première approche. Ils sont capables de prélever des informations explicites contenues dans les documents (notamment tableaux, graphiques, schémas).</p>	<p>Les choses sont plus compliquées pour les élèves du groupe 2. Dès que les textes sont plus longs, plus implicites, ils commencent à être en difficultés > lecture encore mal assurée à la fin de l'école élémentaire.</p>

<p>Groupes 1 et 0 : 14 % (23% en zone prioritaire) Ces élèves peuvent prélever dans un texte des informations si elles sont explicites mais sont en difficulté face à des tâches plus complexes.</p>	<p>Deux derniers groupes : Le groupe 0, ce sont les 3,5 à 4 % d'élèves qui ne savent pas lire à la fin de l'école primaire. Le groupe 1 : élèves qui sont encore dans un état de 'non lecture'. Ils s'en sortent quand le texte est court, bref & familier = ils déchiffrent. Mais dès que le texte se complexifie et s'allonge, ils sont vraiment en difficultés. Pour eux, la scolarité secondaire va être très compliquée.</p>
<p>⬇ Ces résultats soulignent la difficulté de l'École à compenser les inégalités initiales malgré les dispositifs de soutien et autres plans personnalisés mis en œuvre depuis des années.</p> <p>⬇ Tous les résultats récents montrent que la France fait partie des pays dans lesquels la reproduction scolaire des inégalités sociales est la plus forte.</p> <p>⬇ Les difficultés repérées sont précoces et cumulatives, ce qui fait peser une lourde responsabilité sur l'école primaire.</p> <p>⬇ De nouvelles modalités pédagogiques doivent donc être élaborées.</p> <p>➔ Avant de songer à remédier, il faut s'assurer que l'on a suffisamment enseigné.</p>	<p>Notre école marche très bien avec ceux qui sont bons, mais on a beaucoup, et plus que dans d'autres pays, d'élèves faibles et très faibles.</p> <p>1^{ère} conséquence : on s'est peut-être trompé au niveau du pilotage : en fabriquant des PPRE, des dispositifs où la réponse face aux difficultés a été la personnalisation et l'individualisation. Pour Goigoux, le cœur de l'activité de l'enseignant, c'est faire du 'commun'.</p> <p>2^{ème} conséquence : avant d'administrer du 'spécifique' à un élève, avant de songer à remédier, il faudrait peut-être s'interroger sur le fait qu'on n'a pas assez enseigné.</p> <p>On a tendance à individualiser après avoir évalué des compétences qu'on n'a pas enseignées > ce qui met en défaut les élèves qui entrent en classe sans disposer des compétences qu'on va évaluer (sans les avoir enseignées au préalable).</p>
<p>11</p> <h2>Nos hypothèses</h2> <p>⬇ Les pratiques pédagogiques pourraient compenser une part de ces inégalités à condition de savoir repérer, parmi les compétences requises pour réussir à l'école, celles qui sont insuffisamment enseignées et exercées.</p> <p>⬇ Pour enseigner « autrement » la compréhension, il faut commencer par définir les compétences qu'elle requiert.</p>	

Deuxième partie

Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte ?

<p style="text-align: center;"><small>Dictionnaire Le Robert</small></p> <h2 style="text-align: center;">Comprendre</h2> <ul style="list-style-type: none"> • Latin class. <i>comprehendere</i>, « saisir » • Latin pop. <i>compendere</i>, « prendre ensemble » • Le lecteur doit être capable de construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte. 	<p>Comprendre, c'est saisir, au sens d'être actif dans le traitement du texte, et chercher à établir des relations entre les données du texte (ce qu'on nous dit du personnage, ses sentiments, ses actions). Cet ensemble va donner de la cohérence au texte.</p> <p>Sinon, les élèves restituent des bribes, ont une compréhension 'en ilots', mais ne parviennent pas à saisir la cohérence du texte. Cette compréhension est le signe que ce qui fait défaut, c'est la mise en relation des différents segments du texte.</p>
--	---

	<p>Une intention de lecture se nourrit de ce que le texte apporte et de ce que j'ai déjà dans la tête et permet de construire cette représentation mentale.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La compréhension en lecture n'est pas un processus passif de réception, elle repose sur un traitement actif par le lecteur. • Le processus d'intégration sémantique est cyclique. 	<p>Au fur et à mesure de leur lecture du texte, les élèves se construisent cette représentation mentale, ils cherchent à l'intégrer dans un tout cohérent. Faut que les élèves soient conscients de la responsabilité qui est la leur tout au long de la lecture.</p> <p>Les plus faibles élèves croient que la compréhension, c'est une suite d'identification de mots. Ils ne font que décoder. Ils pensent que la compréhension est le fruit mécanique de la somme de l'identification des mots. Les difficultés qu'ils identifient correspondent à un problème de décodage ou de vocabulaire.</p> <p>Les bons lecteurs ont avancé dans la lecture en faisant un travail d'intégration progressif des données du texte. Ils ont travaillé de manière cyclique en vérifiant que leur représentation du texte était cohérente. Ils ont été capables de retours en arrière, de synthèses intermédiaires au niveau de la compréhension.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La compréhension en lecture n'est pas un processus passif de réception, elle repose sur un traitement actif par le lecteur. • Le processus d'intégration sémantique est cyclique. • Il repose sur un oubli de la forme littérale. 	<p>Conséquence : ce qu'on mémorise, ce sont les idées du texte, pas les mots. Les élèves les plus faibles pensent qu'il faut restituer les mots du texte. On remarque d'ailleurs que leur mémoire est vite saturée : ils font un rappel avec beaucoup du lexique du début du texte, et ensuite, ne peuvent plus rien apporter, parce qu'ils ont fait porter leur travail de mémoire sur les mots du texte, et pas sur les idées du texte. Pour eux, il y a une confusion entre lecture et mémorisation de leçons qu'il faudrait restituer littéralement.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La compréhension en lecture n'est pas un processus passif de réception, elle repose sur un traitement actif par le lecteur. • Le processus d'intégration sémantique est cyclique. • Il repose sur un oubli de la forme littérale. • Le lecteur doit sans cesse aller au delà de ce qui est dit explicitement dans le texte pour satisfaire son intention de lecture. • Il doit réaliser des inférences pour faire le lien entre les informations nouvelles et les informations déjà disponibles dans le texte et/ou ses connaissances antérieures. 	<p>Il faut aller au-delà de ce que dit le texte, car il faut justement compléter les blancs du texte. Tous les textes sont lacunaires par définition. Cela suppose :</p> <ul style="list-style-type: none"> - que les élèves soient conscients de ça - que les élèves aient été entraînés à ça <p>Sur ce point, ambiguïté importante des questionnaires bâtis sur une distinction 'vrai/faux/le texte ne le dit pas'. Cela entraîne une confusion entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qui n'est pas dit et qu'on n'a pas le droit d'inventer - ce qui n'est pas dit et qu'on <u>doit</u> déduire. <p>Certains élèves ne se croient pas autorisés à aller au-delà de ce que le texte ne dit pas explicitement. Il faut faire la différence intellectuellement entre une invention et une déduction. Cette habilité doit être entraînée.</p>

<p>La qualité des inférences dépend de trois éléments :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la pertinence des connaissances antérieures du lecteur, 2. la fiabilité de ses traitements linguistiques, 3. la conscience qu'il doit avoir de la nécessité d'aller au delà de l'information explicite du texte. 	<p>Le point 3 : c'est la dimension méta. Il faut avoir conscience que notre responsabilité de lecteur va au-delà de ce que dit explicitement le texte.</p>
<p style="text-align: center;">Synthèse de la partie :</p> <p style="text-align: center;">Consensus scientifique sur les compétences simultanément requises pour comprendre</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. des compétences de décodage : identification des mots écrits 2. des compétences linguistiques : syntaxe et lexique 3. des compétences référentielles : connaissances encyclopédiques (sur le monde de référence) 4. des compétences inférentielles : capacité à raisonner, à comprendre l'implicite, à « lire entre les lignes » 5. des compétences textuelles : capacité à élaborer une cohérence basée sur les éléments assurant la cohésion du texte (connecteurs, anaphores...), sur l'énonciation, sur une culture de l'écrit (connaissance des genres textuels, des stéréotypes, des stratégies narratives...) 6. des compétences stratégiques : régulation, contrôle et évaluation de sa propre activité de lecture <p style="text-align: right;">22</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il est nécessaire que les élèves disposent de compétences de décodage : afin que toutes leurs ressources cognitives et attentionnelles ne soient pas mobilisées par le déchiffrage. On est sorti depuis longtemps du débat 'code ou sens'. Il ne peut y avoir d'accès au sens si les élèves ne disposent pas de compétences suffisantes au niveau du code. > Le travail de la compréhension n'exclue pas une pédagogie qui prenne à bras le corps les questions de décodage. 2. Cette cible est majeure. 3. Connaissances du monde qui sont nécessaires en littérature. 4. Cf. ci-dessus. 5. Il s'agit des questions d'énonciation, de dialogue, de liens entre les phrases, etc. 6. Compétences qui correspondent à la conscience du lecteur de sa responsabilité et de ses possibilités de réguler et contrôler son activité de lecture. <p>Ces compétences deviennent les cibles de l'intervention didactique. Sur ce point, il y a un consensus au niveau de la recherche.</p>
<p style="text-align: center;">Bonne nouvelle :</p> <p style="text-align: center;">tout cela s'enseigne !</p> <p style="text-align: center;">Mauvaise nouvelle :</p> <p style="text-align: center;">encore trop peu en France.</p> <p style="text-align: center;">Débat sur les modalités</p> <p style="text-align: center;">Approches modulaires (U. Grenoble et Rennes)</p>	<p>Sur la manière d'enseigner ces compétences, il y débat.</p> <p>1^{ère} approche : modulaire = logique de découpage. On procède par ateliers, par modules qui font travailler les inférences, les anaphores, etc. Le pari étant que le transfert se fait tout seul.</p> <p>2^{ème} approche : intégrative = celle dans laquelle Goigoux s'inscrit, dans la continuité des approches littéraires. On fait le pari que ces compétences peuvent être travaillées à l'intérieur d'une approche dans laquelle le texte, long, complet, reste l'unité.</p>
<p style="text-align: center;">Que font les enseignants expérimentés pour aider leurs élèves à comprendre les textes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils précisent l'intention ou le but de la lecture. • Ils expliquent le lexique (mots, expressions). • Ils mobilisent les connaissances nécessaires (univers de référence). • Ils segmentent le texte, au fur et à mesure de son déroulement. • Ils synthétisent, reformulent ou font reformuler les idées essentielles. • Ils aident à relier les éléments du texte (cohésion). • Ils sollicitent des inférences (traitement de l'implicite) en posant des questions aux élèves, en organisant et guidant la lecture à rebours. 	<p>Constat : les maîtres expérimentés réussissent très bien à aider leurs élèves à comprendre > cela grâce à une lecture collective, dialoguée, dans laquelle le rôle du maître est très important.</p> <p>Les maîtres procèdent à un grand nombre de découpages du texte à partir desquels ils font lentement et à haute voix ce que les lecteurs experts font en interne. Toutes les cibles identifiées plus haut sont présentes dans les régulations enseignantes en question.</p> <p>Comme tout ça est fait en public, collectivement, à la fin les élèves ont compris. Le problème, c'est quant le maître n'est pas là, c'est le texte d'après. >Les élèves n'ont pas conscience des aides que le maître vient d'apporter (les maîtres pas toujours non plus).</p> <p>Les élèves ne peuvent intérioriser des processus mentaux dont ils ont bénéficié à leur insu. Il est donc nécessaire de rendre visibles et lisibles ces aides pour qu'elles deviennent des ressources pour les élèves. Il faut que ces aides soient plus explicites et plus conscientes pour être appropriées par les élèves.</p>

Troisième partie

Comment infléchir les pratiques ordinaires d'enseignement de la lecture ?

Quelques principes qui guident notre action

La nature de l'activité de lecture des élèves varie en fonction de la tâche qui leur est demandée.

> Les questionnaires qui demandent des réponses aux élèves que l'on trouve directement dans le texte au fur et à mesure de l'avancée de celui-ci n'impliquent pas la même activité cognitive que si on leur pose une seule question en lien avec l'idée principale.

Deux écueils :

- que les questions réfèrent à des éléments isolés de l'histoire et auxquelles on peut répondre en recopiant une portion du texte ;
- que le texte soit toujours sous les yeux des élèves lors de la réponse aux questions.

Exemple de cet écueil, à partir :

Exemple : un test JAPD

(Journée d'appel de préparation à la défense)

Nous marchions à pas lents. Nos pieds s'enfonçaient dans le sable mou et brillant. Les réserves d'eau étaient épuisées. Il ne nous restait que huit litres d'eau tiède pour nous quatre. Nos yeux irrités ne distinguaient que des dunes écrasées de soleil qui s'étendaient à l'infini. Je sentais le désespoir m'envahir peu à peu ... Soudain, je m'éveillai. Du ciel gris et bas, la pluie tombait en crépitant sur la fenêtre de ma chambre.

• Répondre aux questions avec le texte

- Comment était l'eau qui nous restait ?
- Combien restait-il d'eau pour chaque personne ?
- Ces questions ne posent pas de problème aux jeunes.

Ce n'est plus le cas lorsqu'ils sont confrontés à cette question :

• Sans le texte : barrer les titres qui ne conviennent pas

- Comment j'ai vaincu le désert
- Après la pluie le beau temps
- Un mauvais rêve
- Il pleut dans le désert.

Là, on ne cherche plus une compréhension locale et littérale, on vise la compréhension de la représentation mentale de l'ensemble du texte.

Quand on est un bon lecteur, flexible, on peut réorganiser notre représentation mentale initiale – *il s'agit d'une traversée du désert* - par une nouvelle représentation mentale qui prend en compte une information nouvelle, non congruente, qui impose une réorganisation > *il s'agit en fait d'un REVE de traversée du désert.*

→ Variable didactique : la présence ou l'absence du texte pour réaliser la tâche

Dans les classes, à 90% du temps, les élèves disposent du texte. Cette variable est capitale : elle change la nature de l'activité pédagogique du travail de la compréhension > nécessité d'organiser en mémoire des idées.

Synthèse intermédiaire

- Multiplier les tâches qui incitent à une **reformulation** du texte.
- Inciter à **mémoriser des idées, pas des mots** ; articuler comprendre et mémoriser.
- Alterner les **questionnaires** et les tâches de **reformulation** ou de rappel
- Alterner les tâches en présence et **en l'absence** du texte
- Privilégier les tâches qui incitent à **construire une cohérence d'ensemble** du texte (éviter l'éclatement du texte, le *zapping* des informations)
- Apprendre à **relire** de manière stratégique
- Articuler **comprendre** et **interpréter**

« A votre avis, quelle sorte de plaisir l'auteur veut-il procurer à ses lecteurs ? »

Différence entre comprendre et interpréter : implique de se positionner du point de vue de l'auteur.

Quatrième partie

Comment savoir ce que les élèves ont compris?

- À l'école, le lecteur ne doit pas seulement comprendre. Il doit être capable de **manifestar qu'il a compris**.
- Quelles sont les tâches utilisées pour évaluer ?
- Est-ce que les élèves savent ce que l'on attend d'eux ? Savent-ils comment s'y prendre pour traiter les tâches scolaires ? Savent-ils que les questionnaires peuvent les aider à comprendre ?

<p>Exemple à partir des questions de compréhension posées dans l'enquête PIRLS :</p>  <p>P.I.R.L.S. Évaluations internationales à 10 ans (CM1 en France)</p>	<p>Cet exemple permet notamment de se rendre compte de la différence de statuts des questions que l'on peut trouver dans un questionnaire de compréhension classique après une lecture suivie. Cela montre que certaines questions impliquent une logique inférentielle et réfèrent à des éléments implicites du texte.</p>
<p>3. Tout s'est passé très vite après que le lièvre a crié : « Un tremblement de terre ! ». Trouve deux expressions qui le montrent et écris-les ci-dessous. (2 points)</p>	<p>Les questions qui demandent aux élèves de 'prouver' une réponse, sans se référer directement à des éléments du texte induisent des conduites argumentatives. Ici, on n'est pas dans une logique de 'picorage'. Ces conduites argumentatives sont souvent travaillées à l'oral, mais peu mobilisées à l'écrit dans le cadre des questionnaires.</p>
<p>6. Comment le lièvre se sent-il après que le lion a laissé tomber le fruit sur le sol ? (1 point)</p> <p>A. En colère B. Déçu C. Ridicule D. Inquiet</p> <p>7. Indique deux moyens pris par le lion pour rassurer le lièvre à la fin de l'histoire. (2 points)</p>	<p>Ces deux questions ne portent pas sur les actions, mais sur les états mentaux. La 1^{ère} est relativement facile car la réponse est explicite dans le texte. La 2^{nde} est beaucoup plus difficile. On ne peut y répondre en recopiant une bribe du texte. Il faut aller chercher dans le texte et statuer sur les actions du lion pour déterminer si elles réfèrent à un 'comportement rassurant'.</p>
<p>8. Penses-tu que le lion aimait le lièvre ? Que se passe-t-il dans l'histoire qui te le démontre ? (1 point)</p>	<p>A nouveau c'est une question qui porte sur les sentiments d'un personnage et qui implique de le prouver, en revenant dans le texte en profondeur, sans 'picorer'.</p>
<p>9. Les émotions du lièvre changent pendant l'histoire. Explique comment. (2 points)</p>	<p>En classe, prend-on le temps quand on connaît bien une histoire de 'récouter' l'histoire du point de vue d'un personnage et en analysant l'itinéraire des émotions qu'il a traversé dans cette histoire ? Ici, cette question induit l'activation de l'attention des élèves sur les états mentaux et sur la possibilité de JUSTIFIER de cette compréhension des états mentaux des personnages.</p>
<p>10. Tu découvres le caractère du lion et du lièvre à partir de ce qu'ils font dans l'histoire. Explique les différences entre le lion et le lièvre et décris ce qu'ils font qui montre leurs différences. (3 points)</p>	<p>La seule lecture de la question est complexe. Cette question peut correspondre à un travail écrit complexe qui impliquerait plusieurs séances de travail. IDEE : partir de ce type de questions pour créer des tâches de production écrite scolaire.</p>

Module 6 - Faire le point sur les apprentissages réalisés avec Lectorino & Lectorinette en se confrontant à une évaluation internationale



Un lièvre annonce un tremblement de terre
Rosalind Kerven

D'après une histoire traditionnelle indienne
http://www.egao.com/pdf_fpirs/ColLivretFr.pdf

Ce type de questions a été repris dans Lectorino et Lectorinette pour essayer de les didactiser = pour essayer d'apprendre aux élèves à les traiter.

2. Apprendre à raconter pour faire part de sa compréhension

- Objectif : apprendre à présenter à autrui un récit qu'on a lu en mettant en évidence les constituants fondamentaux.
- Difficulté des apprentis lecteurs : ils restituent le déroulement chronologique des faits plutôt que leur enchaînement.
- Leur apprendre à manifester qu'ils saisissent bien l'action d'un personnage :
 - comme un processus de **transformation** (schéma narratif)
 - comme un tout orienté par une **visée** (schéma actantiel)

Comment faire ?

- Le professeur peut raconter lui-même de cette façon.
- Il doit apprendre aux élèves à raconter (cf. 4^{ème} partie).
- Il peut faciliter cette construction en posant des questions relatives aux buts des personnages (visées) et aux faits (actions et événements).
- Il doit aider les élèves à prendre conscience de l'aide qu'apportent ces questions de manière à ce qu'ils les intériorisent (le professeur devient « invisiblement présent »).



- Que veut-il ?**
- Que ressent-il ?**
- Que sait-il ?**

Deuxième piste travaillée : investir un autre univers de tâche (à côté des questions de compréhension) = montrer qu'on a compris une histoire en la racontant à son tour.

On sait que ce n'est pas simple pour les élèves. Ils vont être beaucoup dans l'organisation chronologique des faits (et puis, et puis, et puis...). Ils auront du mal à comprendre ou à rendre explicites les chaînes causales = ce qui fait l'ossature des récits. Cela implique de regarder les récits du point de vue des visées que les personnages poursuivent.

1^{ère} piste : d'abord en racontant nous-mêmes et en leur montrant comment on passe des histoires lues aux histoires racontées.

Mais également en leur apprenant à raconter = objectif fondamental à raconter, mais qui est trop peu prioritaire aujourd'hui. Une aide possible est de les aider par un jeu de question. MAIS, il faut que nos aides à la compréhension deviennent progressivement conscientisables par les élèves pour qu'ils puissent les réinvestir seuls > Le professeur devient 'invisiblement présent' (Vygotski).

La question des personnages et de leurs visées est centrale face au récit. Les maîtres expérimentés posent les bonnes questions sur les intentions des personnages. De manière implicite, ils aident les élèves à se poser ces 3 questions, toujours les mêmes.

Exemple : CE1 (RAR)

Mais quand l'étranger se présenta à la mairie pour toucher sa récompense [...]



Que veut-il ? « Il veut récupérer les 1000 écus que le maire et les habitants i zont promis. »

Que ressent-il ? « Il est content, il va gagner beaucoup d'argent, il va être riche. »

Que sait-il ? « Il a bien gagné son argent parce qu'il a réussi à débarrasser la ville de tous ses rats. »

Que croit-il ? « Le maire et les habitants ils vont tenir leur promesse parce què les rats sont plus dans la ville, ils sont noyés. »

Là où cela va changer, c'est quand le maître va systématiser son mode d'interrogation. Du coup, en le systématisant, il va dire aux élèves 'regardez comment je fais pour vous aider, je vous pose toujours les mêmes questions. Et si moi je vous pose toujours les mêmes questions, vous pouvez vous les posez tout seuls'.

Il faut que ce questionnement devienne un rituel, qu'il ne soit plus spécifique à telle ou telle scène de telle ou telle histoire. Il faut qu'il monte en généralité, pour devenir ainsi une ressource intellectuelle dans d'autres situations et face à d'autres textes.

Guider l'attention des élèves sur :

- ❑ ce qui **arrive** aux **personnages** et ce qu'ils **font** ;
- ❑ ce qu'ils **pensent** :
 1. leurs **buts** (pour l'avenir) et leurs **raisons d'agir** (qui appartient au passé),
 2. leurs **sentiments** et leurs **émotions**,
 3. leurs **connaissances** et leurs **raisonnements**.

➔ Leur apprendre à construire une représentation des états mentaux des personnages

Sur le premier point : on centre l'attention des élèves sur la logique du système narratif.

Mais systématiquement, on va déplacer l'attention des élèves sur ce que pensent les personnages.

On va faire de cette manière de raisonner une manière de raisonner qui deviendra de plus en plus explicite.

Attention : on est en CE : on ne fait pas des leçons de stratégies. On aide les élèves à comprendre, à comprendre à comprendre, et progressivement, on leur permet de maîtriser les bonnes stratégies.

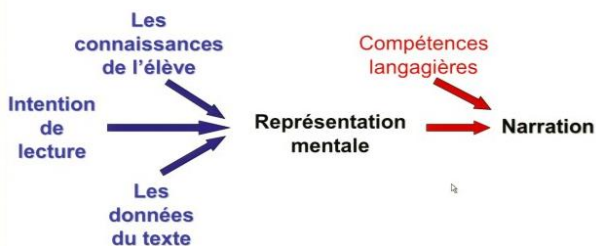
Les inférences causales dans les récits

- Elles sont décisives pour structurer un récit, construire une représentation cohérente en mémoire.
- **Les buts des personnages** motivent leurs actions et instaurent une hiérarchie entre les événements.
- Dans l'histoire du jeune loup, un but est explicite (celui du loup), l'autre pas (celui du cheval).
- Ce but doit être inféré.
- C'est d'autant plus difficile que le cheval ment.
- Il est indispensable de faire la différence entre ce qu'il dit et ce qu'il pense.

➔ Solliciter un travail de reformulation et d'expansion

Pour arriver à cet objectif, on a besoin de beaucoup reformuler le texte, et de procéder à des expansions, ce qui correspond à en dire plus que le texte n'en dit.

L'implicite correspond au blanc du texte, et il est nécessaire de dire ces 'blancs'. Ce travail va être au cœur de l'activité de rappel de récit.

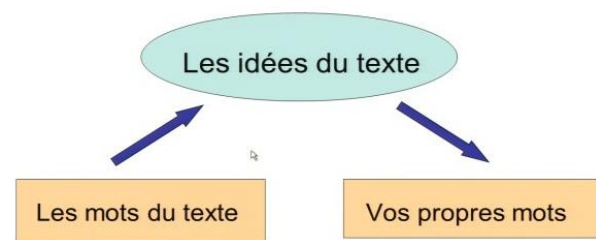


Comprendre et mémoriser Raconter

Lire, c'est traduire !

Quand on construit cette représentation mentale du texte, on va inciter les élèves à raconter à leur tour.

Pour raconter, il faudra avoir compris, et disposer des compétences langagières que cette activité de rappel va également favoriser.



Chemin qui correspond à l'activité impliquée par l'activité de lecture puis de rappel de récit.

- P1 → R1 
- P2 → R2

Une modalité possible : affichage du texte progressif, phrase par phrase, sous forme de bandelettes de papier accrochées au tableau. Texte décodé par les élèves, puis relu par l'enseignante. Ensuite, le texte disparaît et les élèves sont invités à reformuler les idées du texte. La portion de texte suivant s'affiche. Les élèves décodent, la maîtresse relit et les élèves reformulent les deux premières phrases. Cette tâche permet de faire du lien.

Entre une classe de maternelle et une de CM, ce sont les unités qui vont changer (la phrase / le paragraphe), mais la logique est toujours la même = alternance entre reformulation de segments brefs puis organisation en mémoire par cet effet de cumul en cascade.

S'entraîner à tout raconter

Placer les élèves **par deux** (voisins de table). Leur expliquer qu'ils vont devoir, **à tour de rôle, raconter** le début du texte dans leurs propres mots à leur camarade mais sans avoir le texte sous les yeux. Les inciter à **relire le texte dans sa totalité** une dernière fois, leur faire retourner la feuille et les inviter à commencer leur rappel. Préciser que **l'auditeur doit laisser le narrateur aller au bout** de son récit puis, éventuellement, lui suggérer des compléments s'il juge qu'une information importante a été oubliée ou qu'une information erronée a été ajoutée.

S'entraîner, devenir « expert »

Évaluer ses compétences de conteur auprès de personnes non initiées

Expliquer aux élèves qu'ils vont pouvoir évaluer leurs compétences en allant raconter l'histoire à des personnes de leur choix (parents, frères et sœurs, voisins, camarades d'école).

Distribuer une feuille volante qu'ils devront faire remplir à leur auditeur ou auditrice (cf. Annexe).

Alternance de travail en collectif et par deux. (Le travail en groupes fonctionne mal). Les 'règles du jeu' qui gouvernent ce travail par deux se mettent en place progressivement : on laisse celui raconte aller au bout, l'autre complète le récit. Ici se prépare la prise de parole en collectif.

L'histoire complexe sera travaillée de manière intensive pendant 3 semaines. Ce travail permet pour les élèves un sentiment de maîtrise de l'histoire, un sentiment de compétence. Il permet à tous les élèves d'être capables de raconter l'histoire dans son intégralité, ce qui va avoir un 'effet de retour' très positif de la part des personnes à qui les élèves vont raconter l'histoire.

Photocopie

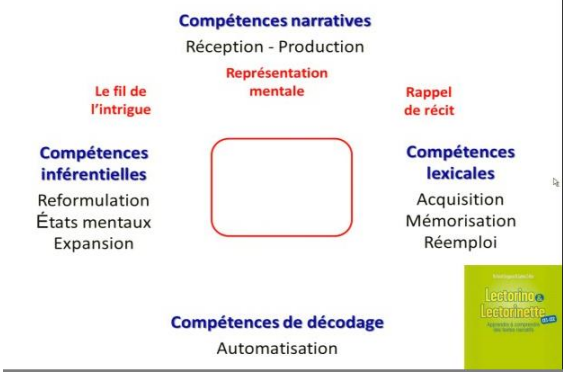
Nom : Prénom : Classe :

Nom Prénom	Signatures	Commentaires

Chaque élève va avoir une fiche. Les élèves vont raconter plusieurs fois l'histoire. La fiche permettra un 'retour' du public. L'itération de l'activité de rappel de récit est importante. Ce faisant, le lexique découvert dans la lecture du texte se 'fixe' au moment du rappel de récit, il devient actif et peut être mobilisé dans d'autres situations par les élèves.

Cinquième partie

Comment planifier un enseignement de la compréhension ?

<p style="text-align: center;">Programmes 2008</p> <p>Les programmes évoquent deux pistes : <i>« L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. »</i></p> <p>Que doit faire l'enseignant ? <i>« Inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions. »</i></p>	<p>Les programmes ne vont pas très loin dans l'explication du rôle de l'enseignant au service de l'apprentissage de la compréhension.</p>
<p>LECTORINO LECTORINETTE</p> 	<p>Retour sur une question : Pourquoi le langage d'évocation est la priorité en maternelle, la clé de la pédagogie de l'oral (et pas d'autres compétences discursives comme le débat, l'argumentation, etc.) ?</p> <p>La réponse n'est pas écrite, mais elle est importante. C'est parce que l'objectif fondamental, c'est la littératie. C'est l'idée que nous sommes dans une culture de l'écrit et que ce à quoi on forme les enfants à l'école c'est à rentrer et maîtriser la culture de l'écrit. Dans ce sens, l'oral le plus à même de faciliter l'entrée dans l'écrit, c'est l'oral d'évocation parce que c'est un oral qui a toutes les caractéristiques d'un écrit = dans ce qu'il permet de mettre en mot l'absence, de mettre en mot ce qui n'est plus, de mettre en mot pour quelqu'un qui n'est pas en face de vous.</p> <p>Les conduites dialogiques qui structurent le développement du langage, le face à face, sont tirées à l'école maternelle vers des conduites monologiques, c'est-à-dire qu'il faut que les enfants puissent tenir tout seuls un échange suffisamment cohérent pour que quelqu'un qui n'intervient pas puisse le comprendre.</p> <p>> Cette compétence est fondamentale, parce que c'est la clé de la production écrite. La compétence de base, c'est la conduite à raconter, qui va être construite dans l'interaction et dans le dialogue, et qui va aller vers ces conduites dans le monologue (quand on raconte tout seul une histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas).</p>
<p>Objectifs des 6 modules de Lectorino & Lectorinette</p> <p>Module 1 - Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages.</p> <p>Module 2 - Apprendre à suivre le fil de l'intrigue pour mémoriser et raconter un récit long (<i>Le joueur de flûte d'Hamelin</i>).</p> <p>Module 3 - Apprendre à réaliser des inférences causales en étudiant les états mentaux des personnages (<i>Un petit frère pas comme les autres</i>).</p> <p>Module 4 - Apprendre à reformuler et à suppléer aux blancs du texte pour mieux lire entre les lignes (<i>La fiole à turbulon</i>).</p> <p>Module 5 - Apprendre à traiter les questionnaires de lecture et à montrer qu'on a compris (<i>Nasreddine et son âne</i>).</p> <p>Module 6 - Faire le point sur les apprentissages réalisés avec Lectorino & Lectorinette en se confrontant à une évaluation internationale</p>	<p>A chaque fois les 4 polarités du modèle général sont présentes, mais si certaines sont accentuées.</p>

QUESTIONS A PARTIR DE 2'29'

L'éducation prioritaire / Les classes à double niveau :

Le dispositif de Lectorino/Lectorinette est 'calé' sur les élèves fragiles.

> Si on fait plus attention aux élèves fragiles dans la conception des tâches, on a plus de chances que le dispositif fonctionne, parce qu'on sait mieux différencier par le haut que par le bas.

Si on est un mauvais décodeur, on va passer plus de temps que les autres élèves à déchiffrer le paragraphe avant que l'on parle

de ce qui aura été lu. Les mesures chiffrées du temps laissé aux élèves pour lire montrent qu'il n'est matériellement pas possible pour de nombreux élèves de lire le paragraphe. On constate alors un décrochage rapide des élèves en question. Cette difficulté joue également dans les cours à double niveaux quand une partie de la classe ne sait pas encore lire. Parallèlement, les maîtres constatent une faible attention des élèves lorsqu'ils lisent eux-mêmes l'histoire qui fera ensuite l'objet d'un travail en compréhension. A partir de là, une réflexion a été menée pour essayer de gérer cette difficulté en restant dans le collectif (et sans partir dans une logique de groupes de niveaux).

1^{ère} piste : peut-être que les élèves ne sont pas attentifs parce qu'ils ne comprennent pas = on inverse la logique par rapport au postulat de départ. Ils sont submergés et décrochent.

On peut donc essayer de donner plus de temps à certains avant la lecture. Certains ont alors droit à des informations dont ne disposeront pas les autres = différenciation en amont (cf. les aides de ce type dans PROG, Brigaudiot).

Un exemple possible : 'Demain je vais vous raconter cette histoire. Avant de la lire, je vais vous la raconter'.

Les enseignants témoignent que les élèves sont alors plus attentifs lors de la lecture. La part d'inconnu devient moins grande et cela permet aux élèves de traiter les informations.

Quand on a deux niveaux, on peut donc fournir une aide aux élèves qui sont moins bon décodeurs. En CE1/CE2, on peut ainsi travailler en collectif avec les deux niveaux, si on donne des aides supplémentaires au CE1.

2^{ème} piste : donner une aide au déchiffrage pour certains élèves > en listant les mots les plus complexes et en fournissant une aide au déchiffrage pour ces mots.

Ainsi, quand la lecture du texte démarre, ce temps préparatoire permet de réduire les inégalités.

Pourquoi commencer si tôt le décodage en CP avec des élèves en grande difficulté :

Il est essentiel de commencer le décodage en CP, MAIS, il faut dans le même temps continuer de faire ce qu'on faisait en GS de maternelle > et notamment continuer de travailler les questions de compréhension implicite.

On donne trop souvent au élèves de CP des 'questionnaires de bébés', parce qu'on travaille à l'écrit. On leur donne uniquement des tâches qu'ils peuvent rédiger. Et comme dans le même temps, les élèves se donnent comme exigence de ne pas prendre trop de risques au niveau orthographique, ils 'sous-fonctionnent' = ils répondent moins bien que ce qu'ils pourraient faire et vont le plus souvent essayer de recopier tel quelles des portions du texte (ce qui leur donne une sécurité orthographique).

Il faut donc essayer de ne pas viser toutes les compétences à la fois. Il faut parfois renoncer à certains objectifs pour certaines séances et parfois se concentrer sur la reformulation orale. Pour cette fois, l'enseignant lit le texte aux élèves, ce qui n'exclue pas que dans une autre séance, on va se concentrer sur le travail du code et de l'automatisation.

La production de textes :

Domaine qui n'est pas réellement abordé dans Lectorino/Lectorinette.

Quelques pistes seulement sont évoquées.

Répertoire possible de tâches :


- Expansion / Prolongement du récit
- Alternatives possibles du récit
- Bifurcations dans les récits
- Pause dans un récit ou et demande d'anticipation : tâche qui s'appuie sur les contraintes narratives que posent le début du texte et sa clôture.

Le lexique :

Lexique

- Les recherches récentes donnent raison aux professeurs qui attribuent au **manque de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques** une grande part des difficultés de lecture de leurs élèves.
- Toute intervention centrée sur l'amélioration des compétences en lecture-compréhension doit inclure un volet d'enseignement qui les prend pour cible.
(Cf. dossier *Vocabulaire* publié en mars 2012 sur *Eduscol*)
- [Schéma](#)

Une enquête sur ce qui se fait dans les classes à ce sujet a été réalisée.

<div data-bbox="92 94 702 448" data-label="Diagram"> <pre> graph TD Enseigner --> Faire_comprendre[Faire comprendre] Enseigner --> Faire_memoriser[Faire mémoriser] Enseigner --> Faire_reutiliser[Faire réutiliser] Faire_comprendre --> Expliquer Faire_comprendre --> Faire_decouvrir[Faire découvrir] Faire_decouvrir --> Etudier_morphologie[Étudier la morphologie] Faire_decouvrir --> Utiliser_contexte[Utiliser le contexte] Evaluer --> Verifier[Vérifier : compréhension, mémorisation, transfert] </pre> </div>	<p>Le plus souvent, les maîtres aident les élèves à comprendre le texte en expliquant ou en faisant expliquer les mots qui posent problème en termes de vocabulaire.</p> <p>Plus rarement : l'enseignant ne donne pas tout de suite le sens, mais essaye de le 'faire découvrir'. Ce 'faire découvrir' utilise le contexte et la morphologie.</p> <p>Cette 2^{de} manière de faire a lieu trop souvent, en raison des contraintes liées au temps > posture enseignante du type 'on est en lecture, pas en vocabulaire, il faut que j'avance'.</p> <p>Autre constat : peu de 'faire mémoriser' et 'faire réutiliser' le vocabulaire rencontré lors de la lecture.</p> <p>Peu d'évaluation également.</p> <p>Le vocabulaire est comme une 'gêne' qu'on doit faire résoudre, mais sur laquelle on ne s'attarde pas.</p> <p>Les allers/retours entre vocabulaire et compréhension peuvent pourtant (doivent ?) s'envisager de manière plus intense. Cela implique d'aller sur toutes les cibles.</p>
<p>Appui sur la morphologie (exemple en CE1)</p> <p>M. Vous ne les connaissez pas, d'accord, mais vous avez le droit d'être malins ! Par exemple, <i>multitude</i>, vous connaissez un mot qui commence pareil....</p> <p>E. Multifruit ! E. Multisport E. Multicolore E. Multimédia M. Alors ? E. ça veut dire comme plusieurs. M. Oui, ça veut dire plusieurs. Plusieurs fruits, plusieurs sports, plusieurs couleurs...</p>	<p>Cible 1 : la morphologie</p> <p>Le recours au dictionnaire n'est pas forcément systématique. Les demandes d'aides des élèves sont à travailler. Pour éviter des demandes systématiques des élèves, on peut par exemple instaurer un système d'autorégulation du type : 'j'ai X jetons correspondant à X demandes d'aide possibles concernant du vocabulaire pour un paragraphe donné'.</p>
<p>Chercher à comprendre les mots en contexte</p>  <p>« Il saluait les adultes d'un simple schtroumpf de tête. » « geste » « signe » « mouvement » « Il saluait les adultes d'un simple hochement de tête. »</p> <p>→ Apprendre à choisir : demander de l'aide ou essayer de <i>schtroumpfer</i> le mot ? (Apprendre à se servir de ce qui est avant ou après ce mot, de tout ce qu'on sait d'autre sur la langue et sur le monde)</p> <p>Prendre le risque d'attribuer une signification :</p> <ul style="list-style-type: none"> • approximative, mais cohérente dans ce contexte; • provisoire, dans l'attente d'autres éléments qui viendront la valider ou l'invalidier. 	<p>Autre cible : la systématisation du travail de compréhension des mots difficiles en s'appuyant sur le contexte.</p> <p>On apprend aux élèves à 'schtroumpfer' les mots. Cette activité équivaut à un test avec closures, sauf que l'on garde des aspects de morphologie, de morphosyntaxe, les temps des verbes.</p> <p>L'idée = rendre les élèves + responsables ce qui implique une prise de décision entre 'je peux réussir à schtroumpfer ce terme' ou 'je dois demander à l'enseignant'.</p> <p>Cela implique que les élèves se donnent le droit de choisir un sens approximatif et provisoire.</p>
<p>Extrait du scénario didactique expérimenté</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. [...] 2. Découverte du texte <ul style="list-style-type: none"> - Segment par segment <ul style="list-style-type: none"> • Reformuler • Rappeler • Jouer - Le chapitre entier <ul style="list-style-type: none"> • Lecture à haute voix • Jeu dramatique 	<p>Ce travail d'appui sur le contexte s'intègre au scénario incluant segmentation, reformulation, etc.</p>
<p>Un geste professionnel : « <i>Un, deux, trois, soleil !</i> »</p> <p>L'enseignant(e) se retourne et note très vite au tableau le mot (ou l'expression) et une reformulation sans interrompre le fil des échanges.</p>	<p>Quand l'enseignant explique un mot (pas seulement dans les moments de lecture), il se retourne et l'écrit au tableau.</p> <p>Il fait ensuite rédiger avec les élèves une explication de ce que veut dire le mot dans CE contexte.</p> <p>Par la suite, on efface l'explication et on demande aux élèves de la redonner à l'oral. Le mot a ainsi été travaillé à 3 occurrences : lors de</p>

sa découverte, lors de son explication, puis lors de la reprise de l'explication. Avant de l'effacer définitivement, on fait épeler le mot aux élèves DE MEMOIRE (retournés, sans regarder le tableau). Cette pratique ne prend pas beaucoup de temps, mais aide à la mise en mémoire du vocabulaire.

Mots

- Inexplicable
- L'écume
- Intrigué
- Le rivage
- Scintiller
- Voir par transparence
- Peine perdue
- À perte de vue

Explications

- On ne peut pas l'expliquer
- Une sorte de mousse blanche faite par les vagues
- Étonné, Théo se demande ce qui brille
- Le bord de la mer (ou d'un lac)
- Briller avec des petits éclats
- Voir à travers quelque chose
- Effort inutile
- Aussi loin qu'on peut voir

Cette pratique a été systématisée, à l'aide de tableaux. Ces tableaux peuvent être fabriqués avant la leçon, réalisés pendant la leçon avec les élèves, ou en léger différé avec la technique du '1, 2, 3 soleil'.

Le texte. ↻ ↻ Autres contextes (même sens)

Le lendemain, le tableau en question revient en classe sous forme d'exercice.

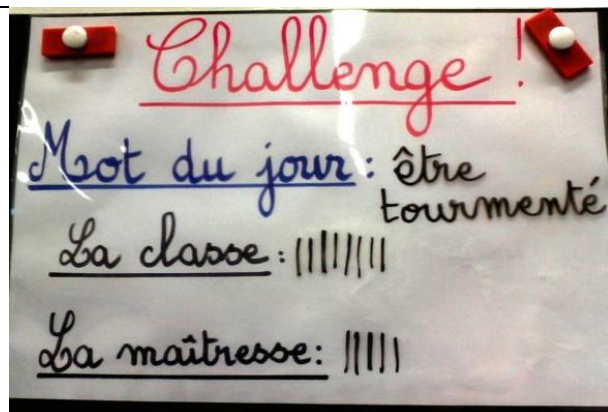
Cela permet des activités individuelles en autonomie, ou en collectif. De nombreuses activités sont possibles, qui mettent en scène un effort de mémorisation du vocabulaire de la part des élèves.



De multiples révisions et réutilisations

- Reconstituer le tableau partiellement effacé (tantôt les mots, tantôt les explications)
- Paires d'étiquettes (mots / explications) à reconstituer
- Mots à dicter, lettre à lettre
- Exercices de closure
- QCM (définitions, paraphrases ou explications)
- Jeu du « Seul contre tous » (maître et élèves réemploient)

Exemple : le jeu du 'seul contre tous' à propos de l'expression 'être tourmenté' qui avait posé problème lors de la lecture. Le principe : si dans les heures qui suivent, vous arrivez dans le cours normal de la vie de la classe, et de manière censée, l'expression en question dans la discussion, vous gagnez un point.



Rappel de récit : permet de remobiliser le vocabulaire.

	<p>Ce cumul d'activités permet globalement d'avoir des effets lexicaux. Ces effets sont mesurés :les mesures montrent que les mots complexes d'une histoire sont parfaitement connus et remobilisés par les élèves.</p>
--	---