

Enseigner la compréhension

...A partir des travaux de Roland Goigoux

Objectifs de l'animation:

1. -Aider à la réflexion sur les pratiques de l'enseignement de la compréhension
2. -présenter un outil issu de l'expérimentation des classes

Suite à la conférence de Roland Goigoux à destination des formateurs d'Aquitaine au printemps 2012 au CRDP de Talence, il nous a semblé qu'une restitution des ses travaux et de ses propos serait susceptible d'interpeler nos collègues de cycle 3de nos circonscriptions respectives.

De plus, l'outil proposé, « Lector, Lectrix » de plus en plus usité dans nos classes méritait à nos yeux une présentation des principes pédagogiques et didactiques qui sous-tendent sa mise en œuvre car comme le précise Jean Louis Dumortier (*Tout petit traité de narratologie buissonnière, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français, Presses Universitaires de Namur*): « *J'en suis venu à concevoir, à l'endroit des exemples- prêt-à-porter pédagogique- la plus grande méfiance: on les retrouve partout et cela ne prouve rien quant l'appropriation, par leur utilisateur, des savoir-faire ou des savoirs qu'ils impliquent.* »

Les commentaires des diapositives suivantes sont une reprise des commentaires de Roland Goigoux lors de sa conférence de Talence complétés par ceux issus d'autres conférence données entre 2009 et 2012.

Les performances des élèves à la fin de l'école primaire

- **Groupes 5, 4 et 3 de 60 à 65 % de réussite : bonne compréhension** (idées essentielles et implicites)
- **Groupe 2 de 20 à 26% : compréhension peu assurée** (faible accès à l'implicite)
- **Groupe 1 de 10 à 14% : difficultés importantes de compréhension** (réduite à la compréhension littérale)
- **Groupe 0 de 4% en très grande difficulté** (déchiffrent très mal ou ne déchiffrent pas)

Les performances des élèves

Résultat des EVA CM2 : bonne capacité de déchiffrage mais la moitié des élèves a du mal à inférer et accède peu à la compréhension fine.

Donc on doit conduire systématiquement un enseignement de la compréhension sans se limiter à une lecture suivie d'un questionnaire (pratique majoritairement relevée).

Commentaires des résultats affichés sur la diapositive:

Les outils conçus par Roland Goigoux ciblent en priorité les groupes 1 et 2.

Les résultats des élèves sont stables depuis 2003 mais une baisse est constatée entre 1997 et 2007 exclusivement pour les catégories sociales défavorisées; nos choix pédagogiques et didactiques sont-ils donc élitistes ?

Groupes 4 et 5 : 29 % de très bons lecteurs compréhension fine

Groupe 3 : 31 % bons lecteurs idée principale

Groupe 2 : 26 % lecteurs moyens (explicite presque uniquement)

Groupe 1 : 14 % Faibles et très faibles (ne dépasse pas l'explicite) 23% en RRS

Donc difficulté pour l'école à compenser les inégalités, les difficultés qui sont précoces et cumulatives. Les stratégies d'intervention sont peut-être à faire évoluer.

Il faut enseigner plus pour tous, on ne peut pas se concentrer uniquement sur les plus faibles, les systèmes éducatifs les plus performants sont en effet ceux qui le sont pour tous.

Quels sont les freins à la compréhension des textes narratifs par vos élèves ?

- la compréhension du langage (lexique (5), syntaxe de l'écrit (3)...) ;
- Repérer la chronologie des événements (2) ;
- la capacité à repérer les idées d'un texte, à les lier (2)
- Lecture déchiffrement laborieuse (2)
- La lecture silencieuse : texte vite et mal lu ;
- Taille du texte ;
- Identifier qui prend la parole : où et quand ;
- Associer aux personnages les substituts ;
- Comprendre les chaînes logiques ;
- Difficulté à se représenter mentalement les scènes
- Prise d'indices peu efficace car lecture trop superficielle
- la capacité à comprendre l'organisation globale d'un texte
- Les élèves lisent sans suffisamment de concentration et ne cherchent pas à « relire » le passage qu'ils ne comprennent pas.
- Ils ne se posent pas suffisamment de questions.
- Culture insuffisante qui ne permet pas un accès à l'univers du récit
- Être capable de faire des inférences (soit dans l'interprétation soit par intégration des connaissances personnelles des élèves)

Ci-dessus: synthèse des réponses des collègues participant à l'animation des circonscriptions d'Agen 1 et 3 le 12 décembre 2012.

En effet, les résultats d'ensemble au niveau national sont bons, mais perdurent des difficultés que l'on ne parvient pas à résoudre pour ce troisième tiers des élèves (groupe 1 et 2) qui ne parviennent pas à améliorer leurs performances à l'école primaire. Elles ne sont pas suffisantes pour faire des études secondaires longues dans de bonnes conditions.

Ces résultats soulignent donc la difficulté de l'école à compenser les inégalités initiales sociales très marquées, malgré les dispositifs de soutien et autres plans personnalisés mis en œuvre depuis des années ce qui fait peser une lourde responsabilité sur l'école primaire.

De nouvelles stratégies d'intervention doivent donc être élaborées.

Avant de songer à remédier, il faut s'assurer qu'en amont on a suffisamment enseigné.

Il faut penser des outils utilisables pour tous les élèves, mais pensés au bénéfice de ceux qui ont le plus besoin d'école.

Hypothèses :

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**.

Pour enseigner « autrement » la compréhension, il faut commencer par définir les **compétences qu'elle requiert**.

Quels objectifs poursuivez-vous ?

- Reformuler sans avoir le texte sous les yeux (2);
- Développer des stratégies de lecture afin d'être autonome face à un texte :
 - Revenir en arrière si nécessaire pour vérifier ;
 - Construire des hypothèses sur la suite du texte, puis les valider en fonction des indices ;
- Reconnaître les personnages ;
- Identifier les idées principales du texte (résumer petit à petit sans attendre fin du texte) ;
- Comprendre les liens logiques (causes/ conséquences...);
- S'en faire une image mentale
- Répondre à des questions explicites et implicites ;
- Retrouver et relire le passage contenant l'information recherchée ;
- Essayer de comprendre certains mots de vocabulaire grâce au contexte sans recours automatique au dictionnaire.
- lire avec fluidité en respectant la ponctuation
- Etre capable d'écouter une lecture
- Retrouver des indices permettant la compréhension, qu'ils soient lexicaux ou grammaticaux

Avec quels outils ?

- Textes plus ou moins longs ou complexes (séries)(2) ;
- Questionnaires créés ou non avec élèves(2)
- Lexique des mots difficiles mis à disposition ou constitution (2)
- Albums contés CD
- Scénettes, dessins, textes avec ou sans illustrations, affichages : aide à la mémorisation
- Lier la lecture avec des points de grammaire
- Feuilles blanches
- Le dictionnaire, les connaissances en vocabulaire (famille de mots, préfixes, suffixes, mots de base), le contexte, l'explication orale par les autres élèves ou l'enseignant
- Les Roll (en mesures et en usages pour les ateliers de recherche d'informations, les textes narratifs et les textes documentaires)
- Bien lire à l'école (Puzzles...)
- lecture pratique au cycle III (école Buissonnière)
- la langue française : mode d'emploi
- Textes disciplinaires.
- Textes divers (Inspecteur Lafouine, Histoires pressées..)
- Littérature de jeunesse , albums jeunesse
- Œuvres complètes...
- Exercices et dossiers sur les inférences, trouvés sur Internet et utilisés principalement en stage de remise à niveau
- Sur des supports livres avec des tableaux à remplir afin d'acquérir le vocabulaire, rester précis et concis : Qui ? Où ? Quand ? Comment ?
- Oralisation des textes par l'adulte avec des temps de pause pour imaginer l'histoire

Ci-dessus: synthèse des réponses des collègues participant à l'animation des circonscriptions d'Agen 1 et 3 le 12 décembre 2012.

Que font les enseignants pour aider leurs élèves à comprendre les textes ?

- 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.

Mais toutes ces aides, pertinentes, restent implicites.

Peu conscientes pour les maîtres, elles sont totalement « invisibles » pour les élèves qui se trouvent démunis lorsque le maître n'est plus là.

- Les élèves n'ont pas les moyens de les transformer en ressources pour leur activité de lecture autonome.

D' où la proposition de R Goigoux et S Cèbe d'aller vers un enseignement explicite, progressif et structuré (cf. Lector & lectrix)

Les compétences attendues à la fin de l'école primaire

- L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en **en reformulant** l'essentiel et **en répondant à des questions** le concernant.
- Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

Que demande l'institution à ses enseignants? Outre les préambules (ci-dessus), les tableaux de progressivité des apprentissages précisent:

Pour le CE2:

- Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte).
- Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation (phrases, paragraphes), le vocabulaire.

Pour les CM1:

- Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte).
 - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).
-
- Les programmes sont « *ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la **liberté pédagogique** inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* »
 - Ils invitent les enseignants à « *choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves* ».

Plan de l'animation

1. Comprendre ce qu'est comprendre-
Analyse de l'activité cognitive de compréhension: mieux connaître les procédures enfantines pour mieux intervenir
2. Des pistes pour apprendre à comprendre- pour un enseignement explicite de la compréhension

Comprendre????
...

A partir de vos réponses à l'enquête, qu'est-ce que comprendre un texte?

- Comprendre un texte c'est activer des processus logiques, c'est résoudre des problèmes : on joue au détective !
- Saisir l'atmosphère du texte, le mettre en image et se le représenter mentalement. C'est aussi savoir de qui on parle, où cela se passe, ce que font les personnages. Saisir les enjeux énonciatifs.
- C'est être capable de le retranscrire oralement avec ses propres mots, c'est être capable de répondre à des questions simples.
- Être capable de répondre à des questions, d'en faire un résumé, de remettre les différentes parties dans l'ordre, de constituer la trame de l'histoire
- Pouvoir relater l'histoire en question avec ses propres mots en respectant le vocabulaire, le style, la chronologie, la cohérence de l'histoire.
- Donner du sens à une suite de mots, de phrases afin d'en avoir une conscience intellectuelle.
- C'est rendre compte du texte lu et donner son point de vue à son propos (restituer à l'oral ou à l'écrit l'essentiel : sujet, objet de description, trame, relation entre les faits...)
- Pouvoir se représenter mentalement les situations décrites
- C'est être capable de répondre aux questions le concernant.
- Avoir accès à l'univers de l'auteur

Synthèse des réponses des collègues participant à l'animation des circonscriptions d'Agen 1 et 3 le 12 décembre 2012.

Les balais de sorcières ne durent pas éternellement. Ils vieillissent. Même les meilleurs d'entre eux finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler.

Heureusement, cela n'arrive pas du jour au lendemain. Les sorcières savent très bien reconnaître les premiers signes de fatigue chez leurs balais. Les explosions soudaines d'énergie qui les propulsaient comme des flèches dans le ciel se mettent à faiblir. Les pas d'élan précédant le décollage deviennent de plus en plus nombreux. Des balais ultra-rapides qui, dans leur jeunesse, pouvaient battre des aigles à plate couture se font dépasser par des oies sauvages.

Quand ce genre de choses arrive, toute bonne sorcière sait qu'il est temps d'abandonner son vieux balai et de s'en faire fabriquer un nouveau.

Toutefois, il arrive-extrêmement rarement- qu'un balai perde tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tombe avec sa passagère droit vers la terre...

C'est justement ce qui arriva par une froide nuit d'automne, il y a quelques années de ça.

•

•

Lecture individuelle et silencieuse par les participants à l'animation de ce texte sans aucune consigne ne leur soit donnée.

Lisez! Lisez?

- Quelle était votre intention de lecture ? Quels buts vous êtes-vous donnés ?
- À quel jeu allions-nous vous faire jouer ? Quel était le contrat implicite ?
 1. Répondre à mes questions ?
 2. Résoudre un problème ? (par ex. imaginer une suite)
 3. Raconter l'histoire à votre tour ?
 4. Réfléchir aux difficultés rencontrées par les élèves
 5. Etc.

Le but que chacun se donne détermine, consciemment ou pas, ses stratégies de lecture.

LIRE, c'est...Une **construction de significations**

Résultat d'une interaction entre :

- les **données** du texte
- les **connaissances** du lecteur (connaissances linguistiques et encyclopédiques)
- en fonction des **buts** qu'il poursuit à travers cette lecture.

Tâche : procéder à un rappel de récit

Raconter à votre tour, avec vos propres mots

- Par deux, avec votre voisin, pour vérifier que vous avez bien tout compris et retenu.
 - Entraidez-vous !
-
-

Mettons en commun...

- Les balais de sorcières vieillissent et finissent un jour par perdre leur pouvoir magique : voler.
- Mais cela arrive progressivement et les sorcières savent reconnaître les signes du vieillissement.
- Elles changent donc de balai avant qu'il tombe en panne.
- Exceptionnellement, un balai peut perdre son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et entraîner sa passagère dans sa chute.
- Comme dans cette histoire.
- **Et les élèves de Nancy? [Ilies](#) / [Anaël](#) / [Séréna](#) / [Lina](#)**

Les élèves de Nancy Capelle ont été enregistrés pour l'occasion par groupe de 5; Pour le **groupe 1** (Ilies), aucune consigne n'est donnée, aucune intention de lecture n'est posée. Cependant habitué à reformuler, à « se faire le film de l'histoire dans sa tête » (dixit les élèves), le rappel de récit d'Ilies est assez complet et fidèle au texte lu mais manque tout de même le dernier point (comme dans cette histoire) la précision qu'il ne s'agissait que du début d'un récit n'ayant pas été donnée. De plus, il est le seul élève à avoir été capable de restituer un rappel de récit cohérent.

Les élèves du **groupe 2** (Anael, élève de clis et Séréna) ont comme consignes:

- Avant la découverte du texte : « *Vous allez vous entraîner à redire une histoire pour apprendre à être un meilleur raconteur. Cela pourra ainsi me servir à vérifier si vous avez bien compris l'histoire.* » Attention à la fin de votre lecture vous devrez cacher le texte.
- Lecture magistrale du texte et dans le même temps lecture individuelle
- Questionnement collectif : « *Qu'est-il important de garder en mémoire ?* » (Cf. tableau) « *et compte-tenu de cela que pourrait-il arriver ensuite ?* »
- Relecture individuelle du texte par un élève volontaire
- Résoudre éventuellement les problèmes lexicaux
- Reformulation « 1 puis 2 puis tous », il est précisé aux élèves qu'il ne s'agit pas d'essayer de redire les mots du texte mais de rappeler avec ses propres mots les idées du texte. A la suite du deuxième rappel, on se met d'accord avec les 3 autres élèves sur le rappel le plus complet, ce est assez rapide celui d'Anael étant déjà très clair
- Le **groupe 3** reçoit les mêmes consignes mais une étape de débat autour des

informations importantes à relever est rajoutée en amont du rappel de Lina.

Comprendre

Latin class. *comprehendere*, « saisir »

- Latin pop. *comprendre*, « prendre ensemble »

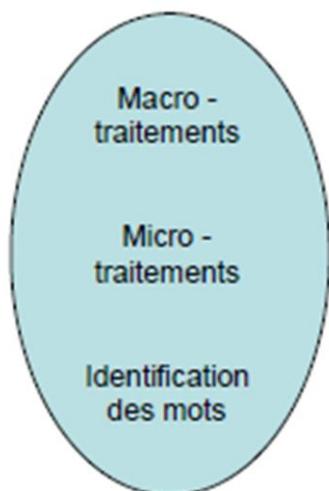
Le lecteur doit être capable de construire une **représentation mentale** cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte.

L'étymologie de comprendre: saisir/ prendre ensemble

Il s'agit donc de reconstituer les liens causals, de prendre des indications sur les motivations et d'agencer les îlots de de compréhension en construisant une représentation mentale.

Cette construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte suppose trois niveaux de traitement qui s'opèrent au fur et mesure de la lecture

Trois niveaux de traitement en interaction



- Construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble du récit
- Traitement sémantique des propositions et des Phrases
- Décodage et accès sémantique

Chaque traitement prend de la place au détriment des autres car la capacité globale de traitement est limitée ; faute d'avoir compris et organisé l'information, on l'oublie ! Le tri des informations importantes et leur organisation est donc essentiel (processus cyclique).

Test JAPD : bon traitement des infos, mais oubli des infos qui ne sont pas organisées

En classe, trop d'activités conduisent à morceler le texte : en classe, on n'amène pas assez souvent à traiter ensemble le texte, on le morcèle par des questions et en accordant la permission de revenir au texte. Les élèves adoptent alors des stratégies de réponses adaptées aux tâches proposées (exemple, la première question correspond trop souvent au début du texte, etc...)

Variable : présence ou non du texte pour répondre pour articuler régulièrement comprendre et mémoriser : « je ne vous poserai qu'une question sur ce qu'il se passe dans cette histoire »

Faire toucher du doigt que comprendre les mots est différent de comprendre les idées du texte ou que mémoriser les infos. Les élèves doivent donc être au courant de ce qui leur sera demandé après la lecture, s'ils auront ou non le droit de recourir au texte, etc...

Comprendre un texte c'est comprendre les idées du texte et non les mots, ce n'est pas mécanique, le processus est actif et surtout pas passif puisqu'il s'agit de réguler sans cesse la compréhension en train de se faire.

Construction de la cohésion textuelle: avec les élèves de [Nancy](#)

Les balais de sorcières ne durent pas éternellement. Ils vieillissent. Même les meilleurs d'entre eux finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler.

Heureusement, cela n'arrive pas du jour au lendemain. Les sorcières savent très bien reconnaître les premiers signes de fatigue chez leurs balais. Les explosions soudaines d'énergie qui les propulsaient comme des flèches dans le ciel se mettent à faiblir. Les pas d'élan précédant le décollage deviennent de plus en plus nombreux. Des balais ultra-rapides, qui, dans leur jeunesse, pouvaient battre des aigles à plate couture se font dépasser par des oies sauvages.

Quand ce genre de choses arrive, toute bonne sorcière sait qu'il est temps d'abandonner son vieux balai et de s'en faire fabriquer un nouveau.

Toutefois, il arrive-extrêmement rarement- qu'un balai perde tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tombe avec sa passagère droit vers la terre...

C'est justement ce qui arriva par une froide nuit d'automne, il y a quelques années de ça.



Lire : construire la **cohérence** de la représentation mentale en traitant les éléments linguistiques qui assurent la **cohésion** du texte.

Les élèves de Nancy ont d'ailleurs eu du mal à trancher sur les causes de la chute de la sorcière de cette histoire, car il faut qu'ils soient capable de mettre en relation les deux passages ici en rouge en reprenant le texte à rebours. La solution avancée par certains est que la sorcière était une apprentie et qu'elle n'avait pas été capable de reconnaître les signes de vieillissement du balai.

Pouvez-vous répondre, de mémoire, à la question:

Quels sont les trois principaux signes de vieillissement détectés par les sorcières ?

1. L'énergie au décollage est moins grande
2. La course d'élan est plus longue
3. La vitesse de vol est moindre

Et les élèves de la classe de Nancy?

[Extrait audio](#)

[Extrait audio](#)

Les élèves de Nancy non préparés à la sélection de détails du texte (puisque les consignes demandaient une représentation globale) ont eu du mal à retrouver ces trois signes.

Construction de la cohésion textuelle: avec les élèves de Nancy

Les balais de sorcières ne durent pas éternellement. Ils vieillissent. Même les meilleurs d'entre eux finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler.



Heureusement, cela n'arrive pas du jour au lendemain. Les sorcières savent très bien reconnaître les premiers signes de fatigue chez leurs balais. *Les explosions soudaines d'énergie qui les propulsaient comme des flèches dans le ciel se mettent à faiblir. Les pas d'élan précédant le décollage deviennent de plus en plus nombreux. Des balais ultra-rapides qui, dans leur jeunesse, pouvaient battre des aigles à plate couture se font dépasser par des oies sauvages.*

Quand ce genre de choses arrive, toute bonne sorcière sait qu'il est temps d'abandonner son vieux balai et de s'en faire fabriquer un nouveau.

Toutefois, il arrive-extrêmement rarement- qu'un balai perde tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tombe avec sa passagère droit vers la terre...

C'est justement ce qui arriva par une froide nuit d'automne, il y a quelques années de ça.

[Groupe 1](#)
[Groupe 3](#)

Ligne 16 : « **ce genre de choses** », c'est-à-dire la perte de pouvoir magique et le vieillissement révélés par trois « signes de fatigue » renvoie à un passage antérieur du texte qui doit être lu à rebours pour reconstituer la cohésion textuelle ».

« **Quand ce genre de choses arrive, toute bonne sorcière sait qu'il est temps d'abandonner son vieux balai et de s'en faire fabriquer un nouveau.** »

Construction de la cohésion textuelle

Les balais de sorcières ne durent pas éternellement. Ils vieillissent. Même les meilleurs d'entre eux finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler.

Heureusement, cela n'arrive pas du jour au lendemain. Les sorcières savent très bien reconnaître les premiers signes de fatigue chez leurs balais. Les explosions soudaines d'énergie qui les propulsent comme des flèches dans le ciel se mettent à faiblir. Les pas d'élan précédant le décollage deviennent de plus en plus nombreux. Des balais ultra-rapides, qui, dans leur jeunesse, pouvaient battre des aigles à plate couture se font dépasser par des oies sauvages.

Quand ce genre de choses arrive, toute bonne sorcière sait qu'il est temps d'abandonner son vieux balai et de s'en faire fabriquer un nouveau.

Toutefois, il arrive-extrêmement rarement- qu'un balai perde tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tombe avec sa passagère droit vers la terre... C'est justement ce qui arriva par une froide nuit d'automne, il y a quelques années de ça.

- Compréhension locale... éviter qu'elle soit morcelée par
 - l'excès de questionnaires
 - la sur-représentation des questions littérales
 - l'abus du « vrai ou faux »
- Compréhension globale ... permettre qu'elle soit unifiée (« prendre ensemble » : expliciter les liens)

Un autre exemple....

À plat ventre sur la plus grosse branche de tilleul, Colin, immobile comme un chasseur à l'affût, observe le manège du chat Tibère.

Tapi sous un banc de l'allée où les miettes de pain font le régal des moineaux, Tibère attend patiemment que ceux-ci s'approchent suffisamment de lui pour bondir sur la proie qu'il convoite.

•

•

Lecture individuelle et silencieuse par les participants à l'animation de ce texte sans aucune consigne ne leur soit donnée.



- Que regarde Colin ? Colin regarde
- Qui est le chasseur de l'histoire ? c'est.....
- Qui mange le pain ? le pain est mangé par ...
- Où est le chat ? il est caché.....
- Qui est dans l'arbre ? dans l'arbre il y a.....

Questionnaire donné par Goigoux/Cèbe à des élèves de collège.

Les réponses à ce questionnaire ont été en moyenne, réussies.

Cela signifie-t-il que le texte a été compris ? Répondre à des questions veut-il dire comprendre ? Est-ce la même activité ?

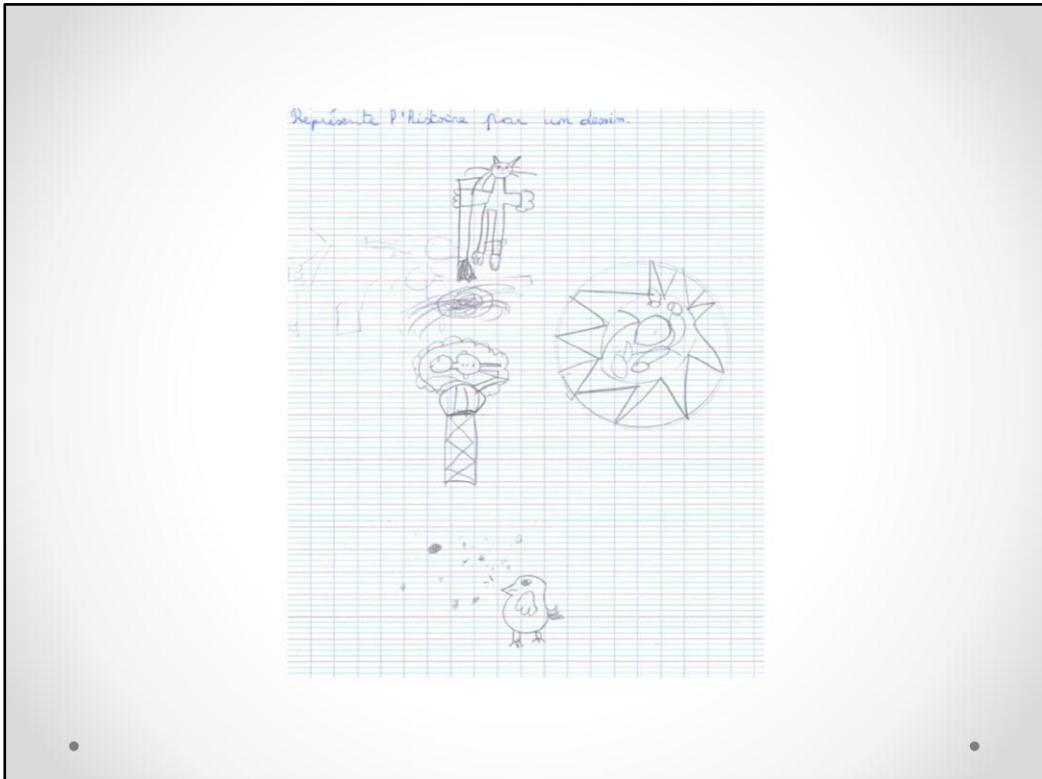
Il est ensuite demandé aux élèves de dessiner la représentation mentale qu'il se font du récit...

Le dessin de Justine renvoie une bonne compréhension du texte



Celui-ci aussi mais on remarque un tapis sous le banc sur lequel le chat est assis...
Tapi/ tapis....sans doute une méconnaissance lexicale.

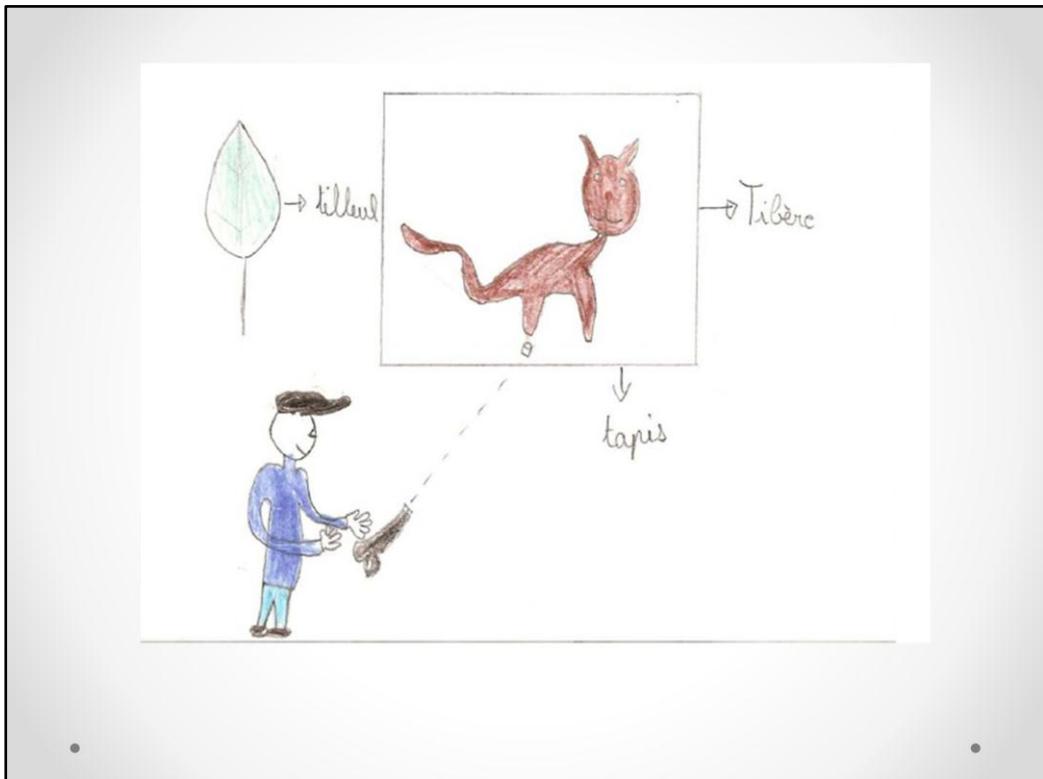




Les dessins des élèves prouvent :

- le non tricotage des informations, la juxtaposition de celles-ci
- La non-compréhension des mots « tapi », « le manège » pour certains (non visibles ici, les allées)
- Le manque de contrôle de la compréhension : la présence du tapis ainsi que celle du manège, illogique aurait dû interpeller le lecteur et nécessiter une lecture supplémentaire.

Les élèves les plus faibles ont du mal à repérer les informations importantes, à les mettre en lien, à détecter les incohérences, à faire attention aux contraintes syntaxiques et sémantiques, à évaluer s'ils ont bien compris le contenu ... Quand on leur demande « comment je peux savoir si tu as bien compris ce texte », ils répondent « il faut me poser des questions » et si on leur demande une autre façon, ils n'en proposent aucune.



S. Cèbe rappelle que les lecteurs moins efficaces, parce qu'ils s'attendent à ne pas comprendre, étudient moins longtemps le texte que les autres et lorsqu'on les interroge sur leurs performances, ils incriminent le texte, leurs faibles capacités mais ne citent pas l'effort à consacrer à l'étude. Pour eux tout effort est vain.

Ils n'ont pas conscience que des procédures pour comprendre peuvent leur être enseignées et utilisées.

De plus, ils se méprennent sur les procédures à mobiliser, ils croient qu'il faut lire tous les mots pour comprendre. Ils ne savent pas qu'il est nécessaire de construire des représentations intermédiaires et provisoires au fur et à mesure de l'avancée du texte ; ni qu'ils doivent se rappeler des informations importantes et les relier.

Synthèse des compétences simultanément requises pour comprendre

1. Compétences de **décodage** : identification des mots écrits
2. Compétences **linguistiques** : syntaxe et lexique
3. Compétences **textuelles** : cohésion (anaphores, connecteurs...), ponctuation, énonciation, genres textuels, etc.
4. Compétences **référentielles** : connaissances encyclopédiques sur les mondes de référence, sur les sujets abordés dans les textes
5. Compétences **stratégiques** : régulation, contrôle, auto-évaluation de l'activité de lecture

Les pratiques pédagogiques constatées au cycle 3 :

1. la lecture (compréhension) est beaucoup évaluée mais peu enseignée.
2. le pari d'un apprentissage implicite, par l'usage.
3. l'efficacité de l'aide « en ligne ».
4. l'enseignement de stratégies est dans la Zone Proximale de Développement des enseignants.
5. l'insuffisance des outils actuels.

Choix de Goigoux et Cèbe:

Privilégier les compétences qui leur paraissent les plus fragiles chez les élèves et les moins bien enseignées par leurs professeurs.

Organiser l'intervention didactique à partir du 5^{ème} bloc de compétences (stratégiques) : viser l'auto-régulation

Concrètement :

Enseigner aux élèves les procédures utiles et leur apprendre à les réguler au cours de leur lecture.

Les aider à contrôler puis à évaluer leur compréhension.

Les activités proposées favorisent secondairement le développement des quatre autres ensembles de compétences.

Deuxième partie: 4 pistes de Goigoux pour la classe...

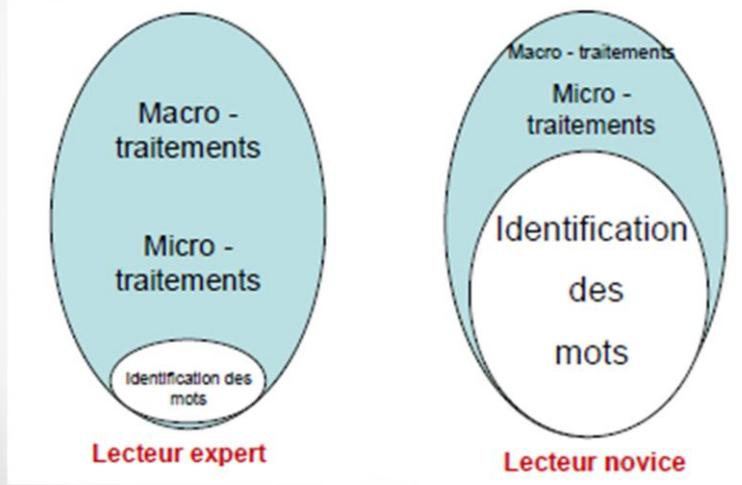
...
Un enseignement explicite
de la compréhension

•

•

Première piste: automatisation du décodage

- Rappel: des capacités de traitement limitée



La compréhension dépend du degré d'automatisation des procédures d'identification des mots.

Lorsque la reconnaissance des mots est trop lente, les mots s'estompent de la mémoire avant que les mots suivants soient reconnus et intégrés dans des unités sémantiques de taille supérieure.

Autrement dit : il y a dépendance entre compréhension du texte et automatisation de compréhension du mot. les bons compreneurs sont ceux qui identifient rapidement les mots, car les ressources attentionnelles sont libérées au profit de la compréhension.

Première piste: automatisation du décodage

- Poursuite de l'enseignement explicite du code
- Accroître les quantités des actes de lecture (temps de lecture en classe à vérifier)
- Multiplier les occasions de lecture à haute voix
 - En classe entière
 - lecture théâtralisée,
 - lecture en stéréo synchronisée par deux
 - lecture alternée : par deux, phrase à phrase
 - lecture tutorée en doublette hétérogène : un bon lecteur lit une première fois puis assiste son camarade
 - Lecture assistée (référence maître)
 - Lecture suspendue
 - Lecture à l'unisson
 - Automatisation du décodage

L'automatisation du décodage passe aussi par la fluidité de lecture à haute voix. La fluidité verbale est très importante à cause des limites de la mémoire de travail.

Donc :

poursuite de l'enseignement explicite du code

Accroître les quantités des actes de lecture (temps de lecture en classe à vérifier)

Multiplier les occasions de lecture à haute voix

Lecture à haute voix : on l'entraîne, on renforce l'automatisation de la reconnaissance des mots.

Cf. nombre de mots correctement lus en une minute (score médian CE1 2012 : 55mots/min, 80 pour les plus habiles).

Dans tous les cas, on explique aux élèves que l'on s'entraîne comme en EPS (clartécognitive)

Première piste: automatisation du décodage

- En groupe de besoin
 - Lecture à haute voix : on l'entraîne, on renforce l'automatisation de la reconnaissance des mots. (Cf. nombre de mots correctement lus en une minute (score médian CE1 2012 : 55mots/min, 80 pour les plus habiles). Dans tous les cas, on explique aux élèves que l'on s'entraîne comme en EPS (clartécognitive)

Viser la fluidité de la lecture à haute voix

Lecteurs « fluents » : ils lisent avec aisance, sans erreurs d'identification de mots et en mettant une intonation personnelle (cf. lecture « expressive »)

Deux cibles :

- Automatisation de la reconnaissance des mots
- Habileté à grouper en unités de sens, utilisation de la ponctuation, choix des moments de pause, etc.

Atelier dirigé

(aide personnalisée ou différenciation)

- Présentation des objectifs de la séance
- Lecture par le professeur et travail de la compréhension (+ décodage) : texte court (200 mots)
- Lectures individuelles à haute voix
- Explicitation des erreurs : déchiffrage, oubli, intonation, etc.
- Observation et prise de conscience des progrès
- Répétition : chaque texte est lu 3 à 4 fois par séance, 2 à 3 séances par semaine

Il est nécessaire de s'exercer !

Deuxième piste: les apprentissages lexicaux

Les balais de sorcières ne durent pas éternellement. Ils vieillissent. Même les meilleurs d'entre eux finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler.

Heureusement, cela n'arrive pas du jour au lendemain. Les sorcières savent très bien reconnaître les premiers signes de fatigue chez leurs balais. Les explosions soudaines d'énergie qui les propulsaient comme des flèches dans le ciel se mettent à faiblir. Les pas d'élan précédant le décollage deviennent de plus en plus nombreux. Des balais ultra-rapides qui, dans leur jeunesse, pouvaient battre des aigles à plate couture se font dépasser par des oies sauvages.

Quand ce genre de choses arrive, toute bonne sorcière sait qu'il est temps d'abandonner son vieux balai et de s'en faire fabriquer un nouveau.

Toutefois, il arrive extrêmement rarement, qu'un balai perde tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tombe avec sa passagère droit vers la terre... C'est justement ce qui arriva par une froide nuit d'automne, il y a quelques années de ça.

La sorcière s'agenouilla prêt du foyer et prit un des charbons ardents dans sa main.

Dehors, elle fit un feu de feuilles et de brindilles, puis déposa une mèche de ses cheveux dans les flammes. Le feu siffla et craqua, lançant un violent éclair bleu.[...]

Toute intervention sur l'amélioration des compétences en lecture compréhension doit comporter un volet qui les prend pour cible (Cf dossier voca Eduscol Mars 2012). Faire de la lecture des moments d'apprentissages lexicaux (à partir de 8 ans, c'est l'écrit qui apporte des nouveaux mots).

Donc :

Expliquer (par l'enseignant) de certains mots ou expressions avant ou pendant (attention au dictionnaire facteur de complexification)

Découvrir : par les élèves eux-mêmes au terme d'une résolution de problèmes permettant de formuler sens hypothétique

Morphologie

contexte

Se souvenir : travail sur les stratégies de mémo, jeu de mémo (entre 5 et 8 occurrences pour fixer les mots)

Reconstituer sur tableau effacé

Jeux de paires d'étiquettes (mot/ explication du mot)

Mots à dicter : lettre à lettre (épellation)

QCM

Closure

Seul contre tous : réemploient les mots cibles de la matinée

Mots en contexte (schtroumpf) : attribuer un sens approximatif et provisoire

Atelier de résolution de problèmes lexicaux.

Bref, faire comprendre aux élèves que pour comprendre il faut se « casser la tête » et prendre le risque d'une signification approximative et provisoire.

Troisième piste : travailler sur la maîtrise des inférences

Le texte est un **tissu d'espaces blancs**, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons.

D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...].

Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...].

Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner.

Umberto Eco, (1979) Lector in fabula, p. 66

-Inférer : élaborer de nouvelles informations à partir d'anciennes au terme d'un raisonnement

- Les inférences permettent notamment d'explicitier les relations de cohérence entre énoncés et d'interpréter les expressions anaphoriques.

La **qualité des inférences** dépend de trois éléments:

1. l'étendue et la pertinence des **connaissances** antérieures du lecteur
2. la fiabilité de ses **traitements linguistiques**
3. la **conscience** que le lecteur a de la nécessité d'aller au delà de l'information explicite du texte

Deux axes de travail: la reformulation des blancs du texte et l'explicitation des états mentaux

La sorcière s'agenouilla prôt du foyer et prit un des charbons ardents dans sa main.

Dehors, elle fit un feu de feuilles et de brindilles, puis déposa une mèche de ses cheveux dans les flammes.

La mèche de cheveux avait un pouvoir magique: elle produisait des éclairs en brûlant

Le feu siffla et craqua, lançant un violent éclair bleu.

Les éclairs étaient un signal convenu pour appeler à l'aide

Bien vite la sorcière distingua une forme sombre planant au-dessus d'elle. C'était une autre sorcière qui après avoir décrit un lent cercle dans les airs, atterrit près du feu.

[*Extrait audio*](#)

Une brave veuve, Minna Shaw, découvrit la sorcière blessée et la recueillit chez elle. La nuit suivante, déjà guérie de ses blessures, après avoir repris des forces, la sorcière profite du sommeil de la veuve Shaw pour préparer son départ...

1. Aider les élèves à comprendre que le texte ne dit pas tout (Cf. texte d'Eco diapositive précédente)
2. Aider à cette prise de conscience et faire expliciter le non-dit en faisant chercher les passages du texte où une information pouvait être ajoutée afin de rendre la compréhension plus aisée
3. Faire rédiger une ou plusieurs phrases à intercaler dans le texte original
4. Théorisation/ cause: la sorcière fait un éclair bleu, conséquence: une autre sorcière arrive pour la dépanner.

Troisième piste : travailler sur la maîtrise des inférences

- **Lire entre les lignes:** organiser un dialogue entre les lecteurs
- Faire la distinction entre ce que le texte **dit** et ce qu'il ne dit pas mais qu'il laisse au lecteur le soin de **déduire**.
- Il faut donc examiner avec eux :
 - ce qu'on **doit** faire dire au texte ;
 - ce qu'on **a le droit** de lui faire dire ;
 - ce qu'on **n'a pas le droit** de lui faire dire.

En d'autres termes, distinguer...

- Ce que le texte impose
- Ce que le texte autorise
- Ce que le texte interdit

« *Les droits du texte et les droits du lecteur* »

- Dépasser l'opposition entre le vrai et le faux :
 - raisonner sur le possible et l'impossible,
 - le certain, le vraisemblable, l'in vraisemblable... en d'autres mots, lorsque les élèves affirment : « **le texte ne le dit pas** », il faut les aider à distinguer une **déduction** possible, voire nécessaire, d'une pure **invention** sans légitimité.

Paramètres didactiques

- Le degré d'implicite
- La position relative des éléments dans le texte : la cause est-elle évoquée avant ou après la conséquence ?
- La distance entre elles
- La multiplicité des éléments constituant une cause ou une conséquence

Troisième piste : travailler sur la maîtrise des inférences

- **Diriger l'attention des élèves sur les personnages :**

1. ce qui leur **arrive** et ce qu'ils **font** ;

2. ce qu'ils **pensent** :

- quels sont leurs **buts** (pour l'avenir) et leurs **raisons** d'agir (qui appartiennent au passé),

- quels sont leurs **sentiments** et leurs **émotions**,

- quels sont leurs **connaissances** et leurs **raisonnements**.

Explicitation des états mentaux des personnages : Théorie de l'esprit (Touveron)

Attirer l'attention des élèves sur les états mentaux, guider leur attention sur :

ce qui arrive aux personnages et ce qu'ils font,

ce qu'ils pensent

leurs buts et leurs raisons d'agir

leurs sentiments et émotions

leurs connaissances (Cf. le chat botté)

Le chat botté, quel but pour le chat?

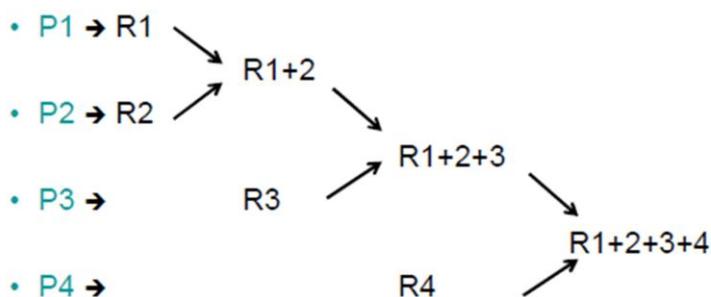


- Parce que son maître n'aime pas le lapin
- Parce qu'il n'aime pas son maître qui veut le tuer
- Pour que le roi l'aime
- Pour que le roi le garde au château
- Pour que le roi aime son maître
- Pour que le roi croie que son maître est riche
- Pour que le roi pense que son maître s'appelle le marquis de Carabas

« A ton avis, pourquoi le chat apporte-t-il le lapin au roi plutôt qu'à son maître ? »
((Affichage dans une classe de CP après des échanges oraux). La non compréhension des motivations du chat ne permet pas d'accéder à une compréhension fine du récit.

Quatrième piste: développer les compétences narratives de production (raconter) et en réception (représentation mentale)

- **Les reformulations:** *Traitement sémantique des propositions et des phrases ([micro-traitement](#))*



Reformuler et mémoriser :

Dispositif qu'il est aussi possible d'utiliser en cycle 2 pour favoriser l'intégration sémantique lors de la lecture découverte.

Scénario observé:

- Définition d'une intention de lecture et contextualisation

Reformulation en cascade pour mieux mémoriser:

Lecture de la phrase 1

- Identifier les mots
- Relire à voix haute
- Masquer le texte
- Reformuler
- Recommencer avec la phrase 2
- Reformuler les phrases 1+2
- Etc.

Quatrième piste: développer les compétences narratives de production (raconter) et en réception (représentation mentale)

- **Le rappel de récit:** construction d'une représentation mentale cohérente (macro-traitement)

Raconter à son tour l'histoire du balai magique, c'est :

- « découper » (des faits)
- « coudre » (les enchaîner)
- Élaborer une suite d'éléments ordonnés
- Combiner les tâches de sélection avec des tâches
- d'anticipation
- Qu'est-il important de garder en mémoire ?
- Compte-tenu de cela, que pourrait-il arriver ?

A l'école élémentaire, on doit entraîner les élèves à mémoriser en sélectionnant ce qui est **important** (*versus* superflu) mais pour en débattre, il faut :

- suivre le **fil de l'intrigue**.
- Mémoriser ce qui aura de l'importance pour la suite : **préjuger**.

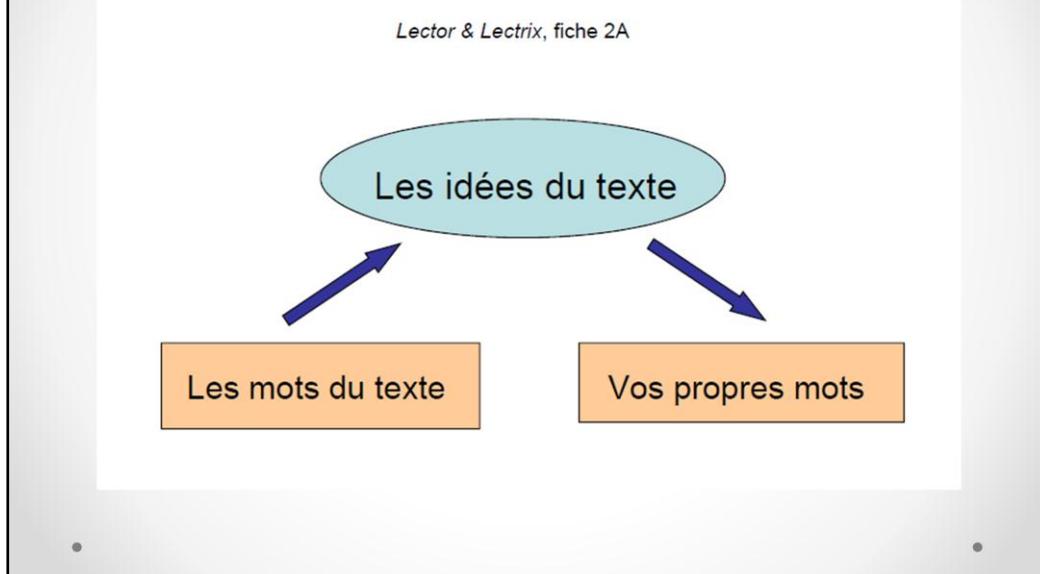
C'est-à-dire éliminer l'accessoire en aidant l'apprenti lecteur à faire consciemment ce que le lecteur expérimenté fait sans y penser.

Exemple d'outil sur la diapositive suivante permettant de débattre avec les élèves sur les éléments essentiels à conserver pour le rappel de récit à venir.

Eliminer l'accessoire/ en débattre		
	Ce qui influence beaucoup la suite de l'histoire	Ce qui a peu de conséquences ou pas d'importance pour la suite
Lieux, temps, événements		
Caractéristiques d'un Personnage		
Actions d'un personnage		

Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire ce qu'ils ont compris. Le récit de fiction.* Namur : Presses universitaires de Namur.

Quatrième piste: développer les compétences narratives de production (raconter) et en réception (représentation mentale)



En résumé, les objectifs de cette quatrième piste sont de:

- Donner un but intégrateur à la lecture au lieu d'éclater le texte (un doute plane sur la lecture puzzle qui pourrait être une pratique élitiste) reformulation pas à pas.
- Favoriser le lien entre compréhension et mémorisation (organiser et hiérarchiser les informations traitées/ accroître la flexibilité).
- Faciliter les apprentissages lexicaux car la reformulation facilite la construction de signification en contexte.
- Développer des compétences utiles de productions d'écrit : passer du dialogue au monologue/ planifier un discours (idées)/ préparer la mise en mots (lexique et syntaxe)/ assurer la cohérence textuelle (place du narrateur, reprise anaphorique, désignation du personnage)
- **Evaluer les compétences des élèves : le rappel rend visibles plus d'éléments de compréhension que les questionnaires.**

En résumé, le travail sur le 5° bloc de compétences (dites stratégiques) suppose:

- que le lecteur cherche spontanément à **expliciter l'implicite** et qu'il dispose des connaissances et des capacités de raisonnement requises
- qu'il cherche à **mettre en relation** les différents éléments du texte pour en inférer de nouvelles informations
- qu'il **évalue régulièrement sa compréhension** et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte
- qu'il soit **suffisamment flexible** pour accepter que ses premières représentations ne soient que provisoires (et donc révisables)

Bonne nouvelle, cela s'enseigne! Pour cela:

Quatre pistes d'intervention: **Activités intégrées à l'enseignement de la lecture**

- Différencier en amont (préparation lexicale)
- Aider les élèves (aide directe, « en ligne »)
- Apprendre à utiliser le contexte
- Apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide

Synthèse des premières pistes didactiques

Piste didactique n°1 : expliciter et varier les buts, les tâches de lecture

Piste didactique n°2 : inciter à la reformulation et la paraphrase

Piste didactique n°3 : multiplier les tâches de rappel ou de résumé

Piste didactique n°4 : proposer des tâches en l'absence du texte

Piste didactique n°5 : aider à traiter les marques de cohésion pour construire une représentation mentale Cohérente

Quelques variables didactiques:

1. Quelle proportion de tâches avec et sans recours au texte?
 2. Quelles tâches privilégier ? Questionnaire ou Reformulation et rappel
 3. Quelle progressivité ?
- Aider à comprendre (viser la réussite) ou/ et
 - Apprendre à comprendre (viser la prise de conscience)

Lector & Lectrix :

7 séquences didactiques (22 séances)

1. Apprendre à construire une représentation mentale
2. Lire c'est traduire
3. Accroître sa flexibilité
4. Répondre à des questions : choisir ses stratégies
5. Répondre à des questions : justifier ses réponses
6. Lire entre les lignes : causes et conséquences
7. Lire entre les lignes : narrateur, personnages et dialogues

L'importance de la planification : utilisation de l'outil

La planification prévue essaie d'éviter le « zapping pédagogique » car :

- Il est indispensable de faire le lien avec ce qui a été acquis antérieurement afin de faire progresser les élèves.
- Ces travaux programmés font apparaître des progrès dans les performances des élèves.

Bien sûr il convient de ne pas oublier que les travaux non programmés ont un intérêt pour la motivation des élèves (notamment tout le travail effectué en littérature).

Les séquences 4 et 5 (non encore évoquées jusque là dans ce diaporama) s'attachent à développer des compétences peu travaillées en général: les stratégies de réponse au questionnaire de lecture que vont rencontrer les élèves tout au long de leur scolarité. De plus il ne s'agit pas d'abandonner ce type d'activité mais bien de pas s'en contenter...

A l'école, il ne suffit pas de comprendre, il faut être capable de montrer qu'on a compris.

- Il faut donc aussi que les enseignants apprennent à leurs élèves à traiter les tâches d'évaluation de la compréhension.

Deux autres outils en préparation:

- Lectorino & Lectorinette (Retz) (cours élémentaires 1 et 2)
- Capisco (Hatier) (moyenne et grande section)

9 principes didactiques

1. Rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture
2. Inciter à construire une représentation mentale
3. Inviter à suppléer aux blancs du texte
4. Conduire à s'interroger sur les pensées des personnages
5. Faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser
6. Réduire la complexité
7. Apprendre à ajuster les stratégies aux buts fixés
8. Faire du lexique un objectif permanent
9. Planifier un enseignement explicite en plusieurs étapes

7 principes pédagogiques

1. Favoriser la clarté cognitive.
2. Assurer une attention conjointe.
3. Favoriser l'engagement des élèves dans les activités.
4. Stabiliser les formats.
5. Répéter sans lasser.
6. Enseigner les procédures requises par les tâches scolaires.
7. Concevoir une planification ajustée aux besoins des plus faibles lecteurs.

EN RESUME:

- Enseignement adressé à **tous** les élèves et non une remédiation ciblée sur quelques-uns
- Utilisable **en collectif** même s'il prévoit de nombreuses tâches individuelles ou à réaliser par deux
- **Planification** des tâches adaptée aux moins habiles d'entre eux et une différenciation pour les plus experts
- Ne vise pas seulement la maîtrise de procédures, il organise aussi une **réflexion** à leur propos
- Introduit de **nouvelles tâches** mais utilise aussi les **tâches habituelles** en leur assignant de nouveaux objectifs

Stabilité d'une démarche structurée en 3 temps :

1. une tâche principale
2. des tâches de transposition (+ réflexion métacognitive)
3. des tâches de transfert

Une **séquence** = 3 séances données de 45 minutes mais qui dans la pratique s'avère plus longue à mener Une **planification** de 7 séquences soit 22 séances (4 séances pour le module 6)

Une **méthodologie didactique** très progressive et très guidée, visant des réussites en actes et la re-description des procédures permettant ces réussites pour donner accès à leur maîtrise consciente.

Des droits d'auteur reversés à une ONG s'occupant de scolarisation à Madagascar...

- En complément un lien vers un site proposant des pistes complémentaires à celles proposées par cette méthode: http://sylvain.obholtz.free.fr/crbst_276.html

Attention faire défiler la page du site pour accéder aux liens vers les activités.