

O Z P

175^e réunion publique de l'Observatoire des Zones Prioritaires
20 octobre 2021

Enseigner la compréhension : où en est-on ?

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux
Université Clermont Auvergne

1

Pour répondre à la commande de l'OZP :
un exposé en deux parties avant le débat

1. **Faire le point sur les enjeux et les débats** relatifs à l'enseignement de la compréhension de textes écrits (Roland Goigoux)
2. **Synthétiser quelques principes didactiques et pédagogiques** d'un enseignement de la compréhension (Sylvie Cèbe)
3. **Débat**

2

Première partie : faire le point sur les enjeux et les débats

1. Quelles sont les compétences requises pour comprendre ?
2. Quelles sont les principales sources de difficultés de compréhension des élèves de milieux populaires ?
3. Controverse sur l'enseignement explicite : un débat peut en cacher un autre
4. Comment améliorer les pratiques d'enseignement au bénéfice des élèves qui ont le plus besoin de l'école pour apprendre ?
5. Notre ambition de réduction des inégalités sociales d'apprentissage est-elle réaliste ?

3

1. Quelles sont les compétences requises pour comprendre ?

Les connaître pour mieux identifier les difficultés des élèves et définir les objectifs de l'enseignement

Un exemple : une évaluation DEPP à l'entrée en sixième

L'automne dernier, en me rendant à l'improviste à Baker Street, je trouvais mon ami Sherlock Holmes plongé dans une grande conversation avec un gros homme d'un certain âge. J'allais me retirer quand Sherlock Holmes m'arrêta d'un geste.

« Vous ne pouvez pas mieux tomber, Watson ! » me dit-il gaiement.

« Monsieur Smith, reprit-il en se tournant vers son interlocuteur, puis-je vous présenter le docteur Watson ? »

Le visiteur se tourna vers moi avec son sourire modeste, visiblement ravi d'avoir été présenté par le célèbre détective.

4

L'automne dernier, en me **rendant à l'improviste** à Baker Street, je trouvais mon ami Sherlock Holmes **plongé dans une grande conversation** avec un gros homme d'un certain âge. J'allais **me retirer** quand Sherlock Holmes m'arrêta d'un geste.

« Vous ne pouvez pas **mieux tomber**, Watson ! » me dit-il gaiement.

« Monsieur Smith, reprit-il en se tournant vers son **interlocuteur**, puis-je **vous présenter** le docteur Watson ? »

Le visiteur se tourna vers moi avec son **sourire modeste**, visiblement **ravi** d'avoir été présenté par le célèbre détective.

Le vocabulaire

Les connaissances sur le monde

L'énonciation

- narrateur
- personnages

Les états mentaux des personnages

(se retirer, gaiement, modeste, ravi)

Raisonnement pour construire une représentation mentale de la situation

5

Eduscol : « la composante évaluée dans cet exercice permet de repérer les élèves ayant des difficultés de compréhension liées à une maîtrise insuffisante de **la chaîne référentielle**, compétence sollicitée dans les supports de travail de toutes les matières au collège. »

L'automne dernier, en me rendant à l'improviste à Baker Street, je trouvais mon ami Sherlock Holmes plongé dans une grande conversation avec un gros homme d'un certain âge. J'allais me retirer quand Sherlock Holmes m'arrêta d'un geste. « Vous ne pouvez pas mieux tomber, Watson ! » me dit-il gaiement.

« Monsieur Smith reprit-il en se tournant vers son interlocuteur, puis-je vous présenter le docteur Watson ? »

Le visiteur se tourna vers moi avec son sourire modeste, visiblement ravi d'avoir été présenté par le célèbre détective.

	Docteur Watson	Sherlock Holmes	Monsieur Smith
je	X		
un gros homme			X
me	X		
son interlocuteur			X
je		X	
vous			X
le visiteur			X
moi	X		
le célèbre détective		X	

Cohésion et énonciation : repérer le narrateur, les personnages, les prises de parole... pour construire la chaîne référentielle et élaborer une représentation mentale cohérente de la situation

6

Les compétences requises pour comprendre

1. des compétences de **décodage** : identification des mots écrits
2. des compétences **linguistiques** : syntaxe et lexique
+ aspects textuels : cohésion (connecteurs, anaphores ...), énonciation, organisateurs textuels selon le genre (paratexte, superstructure...)
3. des compétences **référentielles** : connaissances encyclopédiques (sur le monde de référence)
4. des compétences **inférentielles** : capacité à raisonner, à mettre en relation avec ses propres connaissances, à déduire, à comprendre l'implicite
5. des compétences **stratégiques** : régulation, contrôle et évaluation de sa propre activité de lecture

→ Aujourd'hui, **survalorisation du décodage** au cycle 2 au détriment des autres enseignements

Un **mauvais calcul** : pour obtenir un bénéfice à court terme, évaluable et communicable, on pénalise à moyen terme les enfants de milieux populaires (cf. PIRLS à 10 ans et PISA à 15 ans)

→ Danger : ne pas enrichir les connaissances encyclopédiques, laminier l'enseignement des sciences, de l'histoire et géographie, de la littérature, des arts, de l'EPS...

→ Danger : ne pas accorder la priorité au lexique

→ Danger : enseigner seulement ce qui est évalué

→ La vision « simple » de la lecture (Lecture = Décodage X Compréhension orale) prônée par le MEN-JS est une impasse didactique.

Le « tout-décodage » et l'accent mis sur la fluence n'améliorent pas la compréhension.

7

2. Quelles sont les principales sources de difficultés de compréhension des élèves de milieux populaires ?

Les élèves dont les professeurs disent : « ils déchiffrent bien mais ils comprennent mal »

Trois sources principales (hors décodage), donc trois cibles d'enseignement à privilégier :

- Un déficit lexical
- Un manque de connaissances encyclopédiques
- Un manque de stratégies et de clarté cognitive sur l'activité à réaliser

(Remarque : la régulation de la compréhension de l'écrit n'a rien à voir avec celle de l'oral en raison de la permanence du support qui permet de moduler sa vitesse, de revenir en arrière, de sélectionner des passages, etc.)

8

Exemples relatifs à la clarté cognitive (à mettre en lien avec les lacunes de notre enseignement)

Bon nombre d'élèves en difficulté se méprennent sur la nature de l'activité qu'ils ont à réaliser

- Ils pensent qu'il suffit de décoder et de mémoriser tous les mots d'un texte et que la compréhension va **émerger naturellement**, sans effort ni attention particulière.
 - Ils mettent donc en œuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées.
- Ils ne savent pas qu'ils doivent **raisonner** pour mettre en relation les diverses données du texte, qu'ils doivent mobiliser leurs connaissances et reconstruire des informations que le texte passe sous silence. Ils croient que « si le texte ne le dit pas », ils ne doivent pas l'inventer.
 - Confusion entre déduire et inventer; ils ne procèdent pas à des inférences pour suppléer à l'implicite du texte
- Ils ignorent la nécessité **d'élaborer des représentations mentales provisoires** au fur et à mesure de la lecture du texte et de consacrer une partie de leur attention à **mémoriser les informations les plus importantes**

9

Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple **recherche d'informations** sollicitée par un questionnaire

→ Stratégie erronée : leur première lecture d'un texte est un **repérage thématique et à une localisation des informations** en lien avec les mots-clés des questions posées.

Ils ont du mal à **remettre en cause les représentations et les interprétations** qu'ils ont effectuées au début d'un texte.

Comme tous les lecteurs, ils construisent une première représentation de la signification dès le premier paragraphe du texte mais ils ont par la suite **le plus grand mal à l'abandonner** quand de nouvelles informations viennent la complexifier et la transformer.

→ Manque de flexibilité : ils ne traitent que les **informations congruentes** avec leur première représentation et abandonnent (et/ou oublient) toutes celles qui divergent ou contredisent.

10

Que font les enseignants expérimentés face à ces difficultés pour aider leurs élèves à comprendre les textes ?

- Ils précisent le but de la lecture et le rappellent si nécessaire
- Ils expliquent quelques points de vocabulaire (mots, expressions)
- Ils mobilisent ou exposent les connaissances encyclopédiques nécessaires
- Ils segmentent le texte, au fur et à mesure de son déroulement
- Ils 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
- Ils procèdent ou font procéder à des synthèses ou résumés intermédiaires

11

Toutes ces aides sont pertinentes mais 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.

→ **Aller vers un enseignement explicite, progressif et structuré**

(*Lector & Lectrix* il y a 15 ans en Éducation prioritaire)

Des stratégies que les élèves parviendront progressivement à mobiliser seuls

12

Des variables didactiques cruciales pour les textes narratifs

1. La clarté des **divers buts** ou intentions de lecture
2. Le dosage entre les tâches de **type « questionnaire »** et les **tâches de type « rappel »** (reformulation, expansion, narration, illustration, résumé) (« *Lire c'est traduire* »)
3. L'importance accordée à l'organisation en mémoire : **mémoriser des idées, pas des mots** ; alternance entre des tâches réalisées **avec ou sans recours au texte**
5. L'enseignement de **stratégies pour traiter les questionnaires** (apprendre à montrer qu'on a compris) en distinguant questions littérales et questions inférentielles
6. Le travail sur les **états mentaux** des personnages (schéma actantiel *versus* schéma narratif)
7. La priorité accordée au lexique (tout au long de la journée de classe !)

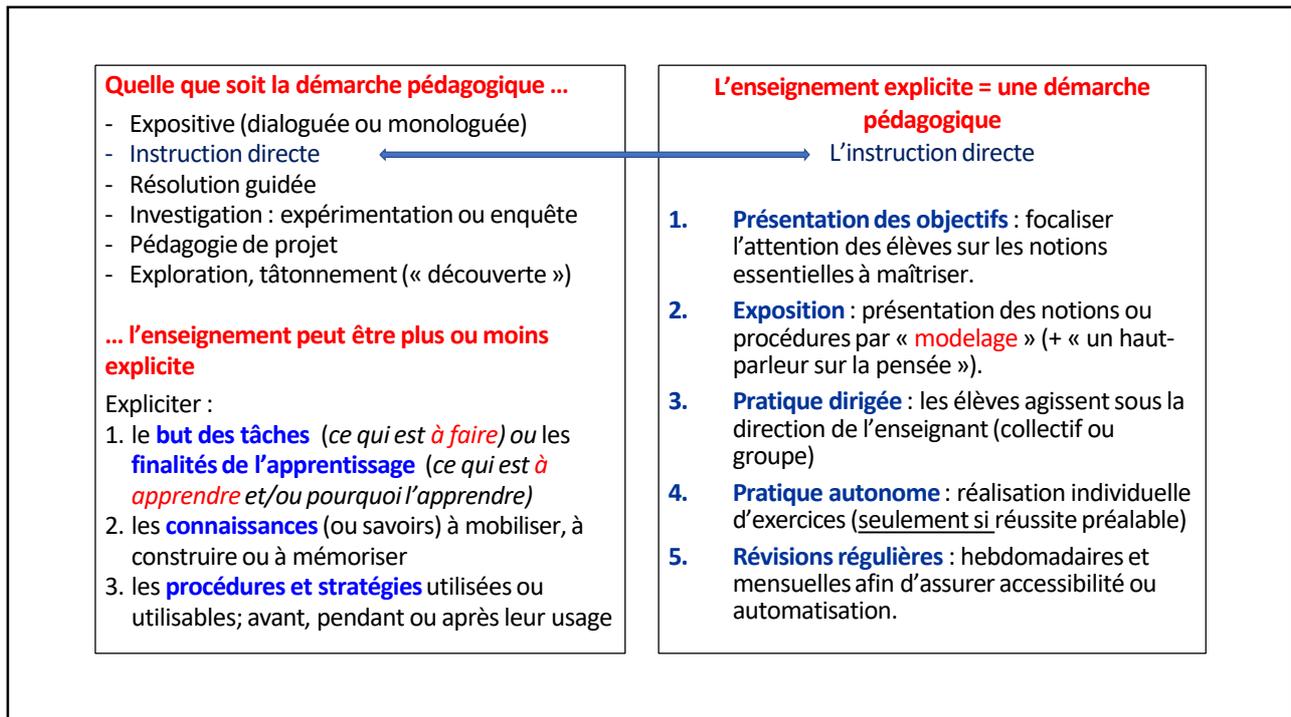
13

3. La controverse sur l'enseignement explicite : un débat peut en cacher un autre

- Pour favoriser la clarté cognitive des élèves, l'enseignement doit être « plus explicite » (consensus sur ce point)
- Le MEN ajoute : « plus structuré et plus progressif » et il préconise :
 - une modalité pédagogique, **l'instruction directe**
 - une planification didactique **modulaire**

Ces deux injonctions sont contestables sur le plan scientifique

14



15

Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement

Planification
Conception de l'enseignement

1. Objectifs (acquisition, mémorisation, transfert)
2. Tâches didactiques (nature et ordre)
3. Démarche pédagogique
4. Règles de l'évaluation
5. Organisation (matérielle et humaine)

Régulation
Interactions avec chaque élève et avec le collectif

1. Climat de classe et autorité
2. Retour d'information (feedback immédiat / différé)
3. Traitement des erreurs (individuel / collectif)
4. Étayage
5. Coopération

Différenciation

1. Modalités : tâches similaires ou différentes, degré d'étayage
2. Groupements : collectif, sous-groupe ou individuel ; durée et répartition
3. Publics : hétérogène ou homogène (niveau / besoins)

Motivation

1. Encouragement et maintien de l'engagement des élèves dans les tâches
2. Orientation et maintien de leur attention
3. Développement de leur sentiment de compétence

Explicitation

1. Buts des tâches (savoir) et/ou finalités de l'apprentissage (apprendre quoi) et/ou (pourquoi)
2. Connaissances et savoirs à mobiliser, à construire et/ou à mémoriser
3. Procédures ou stratégies utiles (avant, pendant ou après leur usage)

Cf. la présentation orale, en six épisodes, des cinq focales de Roland Goigoux. Les diaporamas sonorisés, déposés sur le site de l'université Clermont-Auvergne, peuvent être téléchargés en suivant les liens indiqués dans ce blog : <https://blogs.mediapart.fr/roland-goigoux/blog/100221/cinq-focales-pour-aider-les-formateurs-analyser-lactivite-denseignement>

Enseignement explicite et réussite des élèves

La gestion des apprentissages

Clermont Gauthier
Steve Bissonnette
Mario Richard

Avec la collaboration de Mireille Castonguay

de boeck

16

Un enseignement « plus explicite » (ÉP- DGESCO 2016) ?

Ou un enseignement de type « Instruction directe » ?

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT
SITUATION ET GESTES PROFESSIONNELS AU QUOTIDIEN

DOSSIER ISSU D'UN GROUPE DE TRAVAIL, PILOTÉ PAR LE BUREAU DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE DE LA DGESCO, VISANT À PRÉCISER ET ILLUSTRER LE CONCEPT D'EXPLICITATION TEL QU'IL EST PENNÉ DANS LE RÉFÉRENTIEL DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE.

11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs
MATERIEL PHOTOCOPIABLE
CYCLE 3 - SEGPA
27 séances clés en main
82 fiches élève
L. Lima et M. Bianco

https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/nseigner_plus_explicite_cr.pdf

17

Sommaire

1	Le traitement des difficultés lexicales	8
APPRENTISSAGE		
Stratégie 1	Utiliser le contexte pour interpréter un mot inconnu	8
Stratégie 2	Identifier le sens en contexte d'un mot polysémique	12
RENOUVELLEMENT		
Texte long	L'arbre qui cherche le bon vent	10
2		
Les reprises anaphoriques		
APPRENTISSAGE		
Stratégie 1	Utiliser le genre et le nombre pour interpréter les pronoms	36
Stratégie 2	Utiliser le contexte pour interpréter les pronoms	41
Stratégie 3	Utiliser le contexte pour interpréter les régimes nominaux	65
RENOUVELLEMENT		
Texte long	La Barbe Noire se fâche	71
3		
Les relations causales		
APPRENTISSAGE		
Stratégie 1	Identifier les relations causales	76
Stratégie 2	Inférer les relations causales	81
RENOUVELLEMENT		
Texte long	La lettre invitée de Louis Aragon	88
4		
Les inférences à partir de ses propres connaissances		
APPRENTISSAGE		
Stratégie 1	Inférer quand et où se passe l'action et qui sont les personnages	106
Stratégie 2	Inférer les sentiments des personnages	110
RENOUVELLEMENT		
Texte long	Charli et le fusillier le bon jour	118
5		
La construction d'une représentation mentale		
APPRENTISSAGE		
Stratégie 1	Identifier la situation de fait	136
Stratégie 2	Créer sa propre représentation de l'événement	139
RENOUVELLEMENT		
Texte long	Compte et les secrets de l'histoire d'Armand et de son histoire	143

1. Le traitement des difficultés lexicales
2. Les reprises anaphoriques
3. Les relations causales
4. Les inférences à partir de ses propres connaissances
5. La construction d'une représentation mentale

18

L'approche modulaire de l'instruction directe

Lima et Bianco, *11 stratégies pour apprendre à comprendre les textes narratifs*, Hatier, 2016

- L'enseignant endosse la responsabilité de **réduire la complexité de la tâche** dans l'approche initiale d'une notion
- Il affiche l'objectif et **segmente l'activité en sous-tâches** accessibles à l'élève
- Il aborde **tour à tour chacune des habiletés impliquées avant** d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même
- L'enseignant **guide l'élève dans sa pratique initiale** en fournissant les étayages nécessaires.
- Il procède ainsi au **modelage** : il démontre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice, il donne à voir son expertise en « pensant à haute voix ».

19

Trois familles de scénarios didactiques

- 1. Une perspective « modulaire »** basée sur l'enseignement de chaque compétence de manière isolée (« **Instruction directe** »)
→ un module spécifique pour chaque type de stratégie ou bloc de compétence; des modules successifs et indépendants portant sur des paragraphes fragmentés (cf. Lima et Bianco)
- 2. Une perspective « intégrée »** basée sur l'unité et la cohérence des récits complets qui sont étudiés (« **Résolution guidée** »; cf. focale « Planification » In 5 focales)
→ explicitation des stratégies mobilisées pour résoudre des problèmes de compréhension; plusieurs compétences mobilisées dans une même séance pour un même texte (cf. Cèbe et Goigoux)
- 3. Une perspective « littéraire »** basée sur l'étude de l'œuvre et le débat interprétatif (cf. Tauveron et Sève)
→ Pas d'enseignement de stratégies, plutôt une culture et des postures

Que choisir ?

Que dit le ministère ?

Que dit la recherche ?

Existe-t-il des données probantes ?

20

4. Comment améliorer les pratiques d'enseignement au bénéfice des élèves qui ont le plus besoin de l'école pour apprendre ?

21

Comment améliorer les pratiques d'enseignement ?

Notre réponse n'a guère varié depuis vingt ans

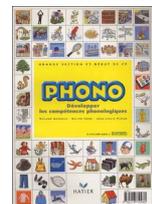


Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle [article]

✉ Roland Goigoux ✉ Sylvie Cèbe ✉ Jean-Louis Paour

Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle / Année 2003 / 28 / pp. 71-92

Fait partie d'un numéro thématique : L'«observation réfléchie de la langue» à l'école



Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes [article]

✉ Sylvie Cèbe ✉ Roland Goigoux

Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle / Année 2007 / 35 / pp. 185-208

Fait partie d'un numéro thématique : Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège

22

RECHERCHE & FORMATION



Recherche ➔

Index

Auteurs

Mots-clés

Derniers numéros

93 | 2020
L'évaluation de la
professionnalisation en formation

87 | 2018

Former pour lutter contre les inégalités

Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants

Combating inequality: providing tools for training teachers

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux

p. 77-96

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>

23

Repères

recherches en didactique du français langue maternelle



Recherche ➔

Index

Auteurs

Mots-clés

Derniers numéros

93 | 2020
L'évaluation de la
professionnalisation en formation

63 | 2021

La place de la vulgarisation dans la culture professionnelle des enseignants

Dossier

Partie II. Des discours aux pratiques de vulgarisation de la recherche

Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques

Designing teaching resources: an original way of its development and creating new scientific knowledge

Bernadette Kervyn et Roland Goigoux

p. 189-210

<https://doi.org/10.4000/repaires.4233>

Goigoux, R., Renaud, J. & Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés ? In B.Galand & M.Janosz (Coord.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (p.67-76). Presses universitaires de Louvain.

Comment influencer positivement
les pratiques pédagogiques
de professeurs expérimentés ?

Roland Goigoux, Juliette Renaud &
Isabelle Roux-Baron

« Quels sont les verrous qui bloquent l'amélioration des pratiques d'enseignement et comment les faire sauter ? »
Telle est la question que les coordonnateurs de cet ouvrage nous ont posée et à laquelle nous allons répondre en prenant appui sur les travaux conduits depuis une vingtaine d'années par notre équipe du laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation) à Clermont-Ferrand. Cette équipe conçoit la didactique comme

24

Quels sont les principes que nous proposons aux enseignants de mettre en œuvre à l'aide des outils que nous concevons pour eux et avec eux ?

- Outils élaborés selon une méthodologie de conception continuée dans l'usage
- Principes établis à partir des données scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage
- Principes validés par les professionnels et par les résultats d'expérimentations



25

5. Notre ambition de réduction des inégalités sociales d'apprentissage est-elle réaliste ?

- ✓ **Étude des compétences langagières d'élèves de GS** ayant bénéficié d'un enseignement fondé sur *Narramus* : *effet de transfert ? réduction des inégalités ?*
- ✓ **Étude** d'un échantillon de **522 élèves** scolarisés dans 46 classes de **GS**
- ✓ **Comparaison des performances de 3 groupes dont 2 en Éducation prioritaire** :
2 groupes en **ÉP** équivalents du point de vue des connaissances lexicales (test TVAP) (même implantation géographique et sociologique, quartiers nord de Clermont-Fd)
 1. les enseignants travaillent en REP (sans *Narramus*)
 2. les enseignants travaillent en REP **avec *Narramus*** (depuis 2 ans)
 3. les enseignants travaillent dans des milieux **favorisés** (sans *Narramus*)

Roux-Baron, I. (2019). Réduire les inégalités sociales en enseignant la compréhension de textes narratifs à l'école maternelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 209-228. <https://journals.openedition.org/reperes/2126>

26

Un album inconnu de tous

- raconté une fois
- puis lu une fois
(enregistrement audio)

Trois épreuves (en tête-à-tête) :

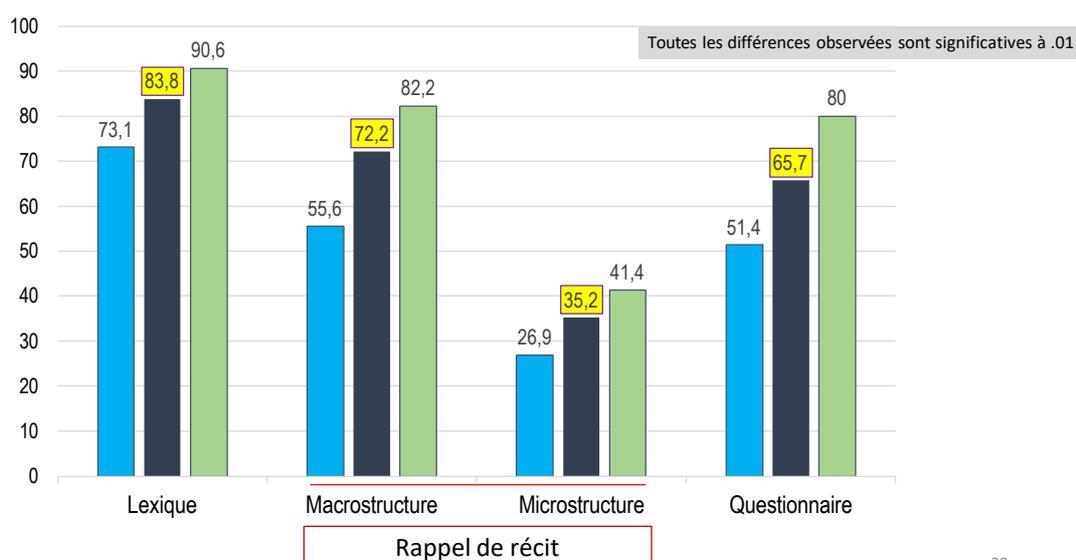
1. rappel du récit (« raconte »)
2. vocabulaire de l'album
3. questionnaire de compréhension



27

Comparaison des scores des élèves des trois groupes

(REP) (REP + Narramus pendant 2 ans) (Favorisés)



28

28

Travailler explicitement la compréhension pendant deux années (soit 6 modules de 4 semaines) permet de **réduire les écarts** entre des élèves de milieux sociaux contrastés

Quels sont les ingrédients à réunir pour parvenir à ces résultats ?

- La motivation des enseignants : sentiment de compétence, reconnaissance de leur travail, confiance accordée par l'encadrement ...
- Leurs savoir-faire techniques et leurs outils

29

29

Deuxième partie : principes didactiques et pédagogiques

1. Accroître le temps alloué à l'enseignement de la compréhension
2. Enseigner les stratégies efficaces et les faire mobiliser dans de multiples situations
3. Donner plus et autrement à ceux qui ont moins... de vocabulaire
4. Stabiliser l'environnement didactique, les formats des séances, des activités et des tâches
5. Mettre en œuvre un enseignement explicite
6. Centrer l'attention des élèves sur leurs modes de fonctionnement cognitif et leurs modes de traitement (prises de conscience)

30

Principe 1
Accroître le temps alloué
à l'enseignement de la compréhension

31

- ✓ Effet de l'enseignement de la compréhension en lecture sur les compétences enfantines (Connor et al., 2005 ; Gay, Sonnenschein, Sun & Baker, 2020 ; Downer & Pianta, 2006 ; Magnuson et al., 2007 ; Sonnenschein et al., 2010)
- ✓ Le peu de temps alloué à l'enseignement de la compréhension pénalise les élèves de milieux populaires (Morrison *et al.*, 2005, p. 114)
- Accroître le temps d'enseignement : une condition nécessaire mais non suffisante

32

Principe 2
Enseigner les stratégies efficaces
et les faire mobiliser dans de multiples situations

33

Quelles stratégies enseigner (apprendre aux élèves à...) ?

1. assigner un but à leur lecture : comprendre, mémoriser, apprendre, s'amuser, découvrir, trouver un information, résoudre une énigme, expliciter l'implicite, imaginer l'illustration, jouer la scène, raconter...
2. fabriquer une représentation mentale cohérente (et flexible) des informations du texte
3. reformuler les idées du texte (traduire)
4. produire des inférences, remplir les blancs laissés par l'auteur (expliciter l'implicite), s'interroger sur les états mentaux des personnages
5. donner un sens provisoire aux mots inconnus en utilisant le contexte
6. résumer
7. répondre aux questions

34

Un exemple

Apprendre aux élèves à :

1. assigner un but à leur lecture : comprendre, mémoriser, apprendre, s'amuser, découvrir, trouver un information, résoudre une énigme, expliciter l'implicite, imaginer l'illustration, jouer la scène, raconter, reformuler...
2. fabriquer une représentation mentale cohérente (et flexible) des informations du texte
3. reformuler les idées du texte (traduire)
4. produire des inférences, remplir les blancs laissés par l'auteur (expliciter l'implicite), s'interroger sur les états mentaux des personnages
5. donner un sens provisoire aux mots inconnus en utilisant le contexte
6. résumer
7. évaluer sa compréhension et revenir sur les incompréhensions
8. répondre aux questions

35

Théorie de l'esprit et compréhension

- ✓ La « théorie de l'esprit » est la capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'une personne ses comportements
- ✓ Elle influe de façon importante sur la qualité de la compréhension des textes narratifs (Graesser *et al.*, 1994 ; Kim, 2016)

36

Apprendre à s'interroger sur les états mentaux des personnages

- ✓ Dans nos outils, trois questions guident le raisonnement des élèves et **reviennent systématiquement**
 1. Que veut le personnage ?
 2. Que sait-il, que croit-il ?
 3. Que ressent-il ?
- ✓ Une astuce pour traiter le problème : essayer de se glisser dans la peau du personnage
- ✓ *Si j'étais la galette, je voudrais... je saurais et ne saurais pas... je penserais...*
- ✓ *Si j'étais le renard, je voudrais... je saurais... je me dirais...*

37

Que veut le renard ? Que ressent-il ? Que croit-il / Que sait-il ?

Je veux manger cette galette. Je sais que je suis rusé et que la galette est naïve. Je fais faire semblant que je suis vieux et sourd comme ça elle n'aura pas peur de s'approcher de moi. Et...

Que dit le renard ?

Qu'est-ce que tu chantes, galette ?
Je suis vieux, je suis sourd,
je voudrais bien t'entendre.
Qu'est-ce que tu chantes ?



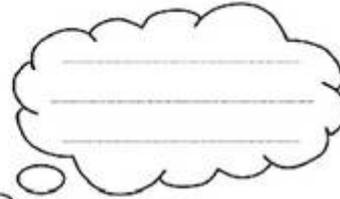
38

S'exercer

1 Juger les réponses d'élèves de maternelle

- Annoncer aux élèves que, pour s'exercer, ils vont lire les réponses données par des élèves de maternelle.

Bonjour Galette. Comme tu es ronde,
comme tu es blonde !



1. Le renard pense :

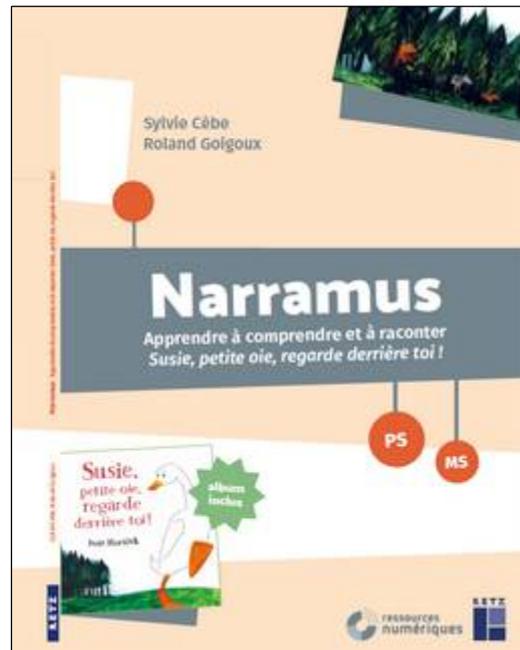
- A. Je suis amoureux de cette jolie galette.
- B. Je vais être très gentil pour qu'elle n'ait pas peur de moi.

39

Théorie de l'esprit et compréhension

- ✓ La « théorie de l'esprit » est la capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements
- ✓ Elle influe de façon importante sur la qualité de la compréhension des textes narratifs (Graesser *et al.*, 1994 ; Kim, 2016)
- ✓ Chez les jeunes élèves, les activités centrées sur la compréhension peuvent soutenir le développement de la théorie de l'esprit (Kidd & Castano, 2013 ; Dore, Amendum, Golinkoff & Hirsh-Pasek)

40



41



– Comme c'est agréable d'être enfin seule, se dit Susie.
Mais Susie n'est PAS toute seule.



42



Un renard la suit :
– Miam ! Une oie pour le diner...



43

Que veut le renard ?
Que sait-il ?
Que ressent-il ?

Que veut Susie ?
Que sait-elle (et ne sait pas) ?
Que ressent-elle ?



44

Progressivement, les élèves intériorisent ce mode de raisonnement sur les états mentaux des personnages

Ils s'interrogent, sans aide, sur :

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

45

Principe 3

Donner plus et autrement à ceux
qui ont moins... de vocabulaire

46

- ✓ L'impact du vocabulaire sur la compréhension : un consensus chez les chercheurs, les enseignants et les élèves
- ✓ → 90 % des mauvais « compreneurs » manquent de vocabulaire (Barquero & Cutting, 2021 ; Catts *et al.*, 2003 ; Nation & Snowling, 1998)
- ✓ 50 % de collège élèves expliquent leurs difficultés et leur peu de goût pour la lecture par le fait qu'ils ne comprennent pas les mots longs, difficiles et compliqués (Manesse, 2007)
- ✓ Ils ont en partie raison : l'étendue du vocabulaire et la compréhension en lecture entretiennent une **relation réciproque largement démontrée** (Kendeou *et al.*, 2008 ; Macarena & Cain, 2015)

47

- ✓ Les élèves qui possèdent peu de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques apprennent moins vite et mémorisent moins bien le vocabulaire nouveau présent dans les textes (Blewitt *et al.*, 2009 ; Cain & Oakhill, 2011 ; Kendeou *et al.*, 2007)
- ✓ Toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas

48

Tous les programmes scolaires soulignent l'importance de l'enseignement du vocabulaire.

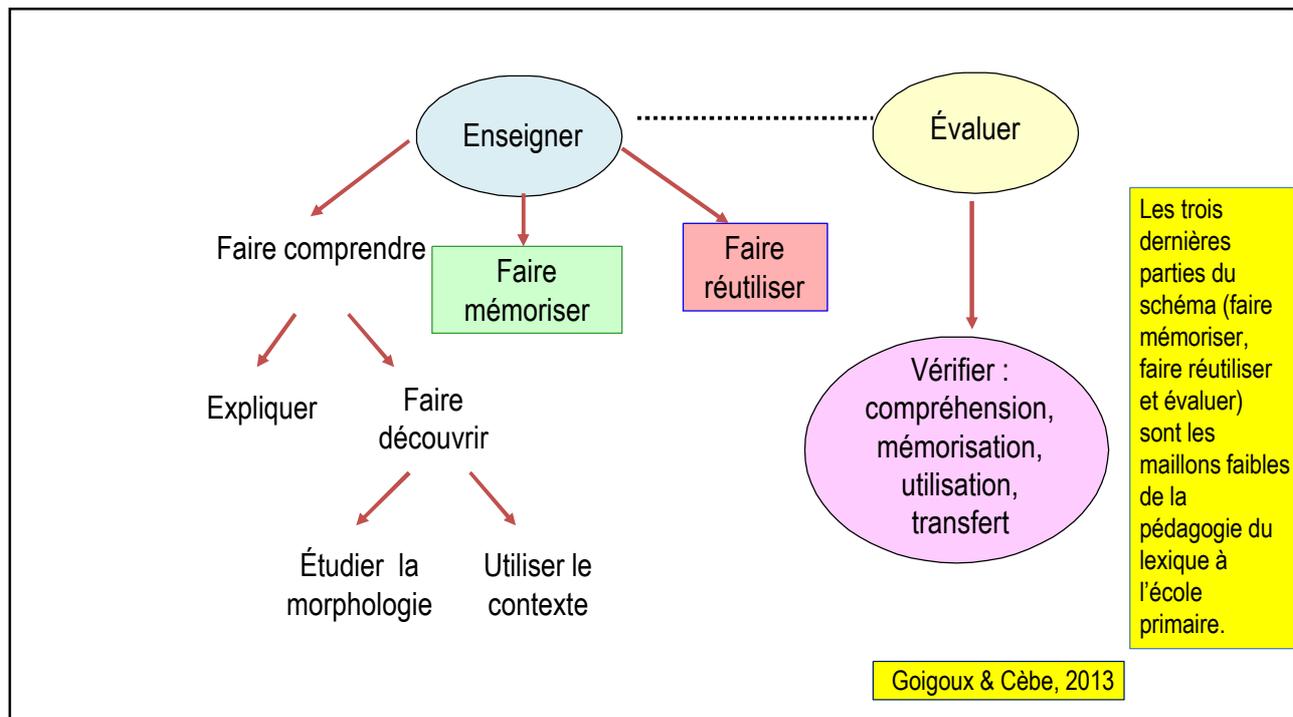
Pourtant, au cours de ces dernières années, les preuves se sont accumulées et permettent de soutenir qu'à l'école primaire l'enseignement du vocabulaire

1. est rare
2. non systématique
3. se concentre sur l'explication brève d'un seul mot (Nelson, Dole, Hosp, & Hosp, 2015 ; Wright & Neuman, 2014)
4. produit peu d'effets à long terme (Morrison, Matthew, Kim, Connor, Grammar (2019)

Une étude menée en France (Goigoux & Cèbe, 2013)

49

49



50

Le « style » d'enseignement employé par l'adulte, *via* l'utilisation de plusieurs techniques différentes peut influencer sur :

1. L'étendue du lexique : le nombre de mots et d'expressions connus par les élèves
2. La qualité du lexique : le nombre d'informations associées à chaque mot dans la base de connaissances : liens sémantiques dans plusieurs catégories différentes

Flack, Field & Horst, 2018, p. 17

51

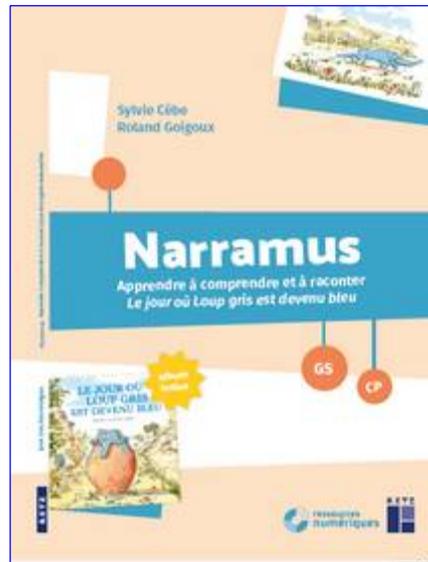
51

Nos propositions didactiques

- ✓ un enseignement systématique, régulier, inscrit dans la durée et s'appuyant sur des textes longs issus de la littérature de jeunesse (Beck *et al.*, 2013)
- ✓ un enseignement multimodal (Sander *et al.*, 2019 ; Wasik, Bond & Hindman, 2006 ; Zipoli, Coyne & McCoach, 2011)
- ✓ centré sur l'acquisition de mots et d'expressions
- ✓ centré aussi sur le développement d'une « conscience lexicale » : tout mettre en œuvre pour accroître l'intérêt porté aux mots et aux expressions, à leurs similarités, à leurs différences et à leurs formes (Zucker *et al.*, 2021)
- ✓ de multiples activités guidées différentes : prononcer oralement les mots nouveaux, les faire épeler, écrire, dessiner, mimer (Rosenthal & Ehri, 2010 ; Snell *et al.*, 2015 ; Wammes *et al.*, 2019 ; Zormpa *et al.*, 2019)
- ✓ des temps explicitement centrés sur les stratégies efficaces pour mettre en mémoire les mots, leur explication, leur catégorisation dans la base de connaissance (Archer & Gleason, 2002 ; Zucker *et al.*, 2021)

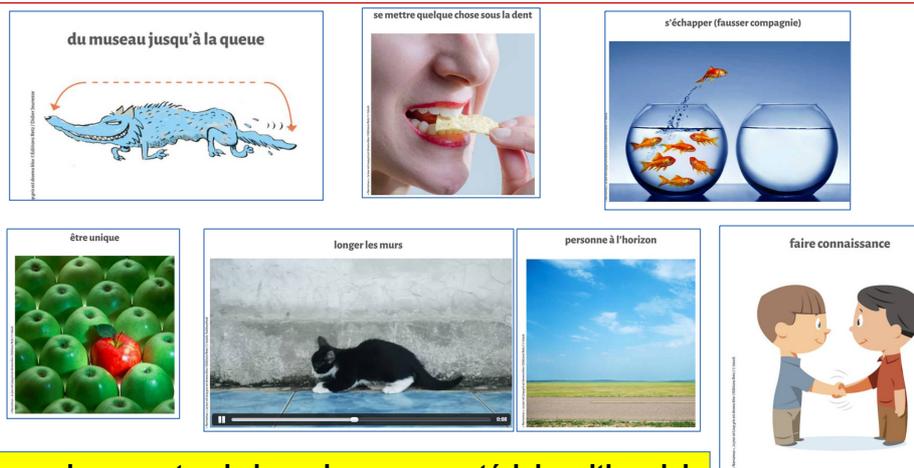
52

Un exemple pris en Grande Section



53

Un enseignement multimodal des expressions



Un enseignement qui s'appuie sur un matériel multimodal

Photo

Dessin

Vidéo

Gif animé

Geste

Mime

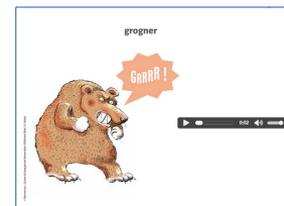
54

Un enseignement multimodal des mots



Plusieurs modalités d'encodage pour les élèves :

Visuelle (image, dessin, photo, vidéo)
 Écrite
 Orale
 Auditive (son)
 Énonciation
 Gestes
 Mimes
 Dessins guidés



55

Les supports visuels, les vidéos et les animations sont très efficaces pour tous et toutes (Neuman, Wong, Flynn, & Kaefer, 2019)

mais ils le sont encore plus pour les élèves allophones et les élèves à besoins éducatifs particuliers (Coyne *et al.*, 2009 ; Höffler, Helmut, & Nerdel, 2010)

56

Quelles stratégies enseigner ?

Apprendre aux élèves à :

1. assigner un but à leur lecture : comprendre, mémoriser, apprendre, s'amuser, découvrir, trouver une information, résoudre une énigme, expliciter l'implicite, imaginer l'illustration, jouer la scène, raconter, reformuler...
2. fabriquer une représentation mentale cohérente (et flexible) des informations du texte
3. reformuler les idées du texte (traduire)
4. produire des inférences, s'interroger sur les états mentaux des personnages, remplir les blancs laissés par l'auteur (expliciter l'implicite)
5. **donner un sens provisoire aux mots inconnus en utilisant le contexte**
6. résumer
7. réorganiser les événements relatés
8. évaluer sa compréhension et revenir sur les incompréhensions
9. répondre aux questions

57

Des données probantes

✓ Apprendre aux élèves :

1. à utiliser le contexte et la morphologie pour déduire le sens des mots qu'ils ignorent (Fukkink & de Glopper, 1998 ; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001 ; White, Sowell, & Yanagihara, 1989)
2. à devenir stratégiques dans leur demande d'aide (McKeown & Beck, 2004)
3. à devenir curieux des mots et intéressés par eux

produit des effets positifs à long terme sur le développement du lexique (quantité et qualité)

58

Utiliser le contexte pour donner un sens provisoire aux mots et expressions



59

59

Chercher à comprendre les mots en utilisant le contexte : déschtroumpfer



<p>- Pépe Alphonse ? Pauvre vieux ! Depuis qu'il a perdu ses frères dans un naufrage, quand il était gamin, il paraît qu'il est un peu schtroumpfé(1).</p> <p>- Alors, ça n'existe pas les turbulons ? demanda Théo, à la fois soulagé et schtroumpfé (2).</p> <p>- Bien sûr que non ! Ce sont des bêtises !</p> <p>- Pourtant, il y avait quelque chose dans la fiole. Je te jure ! insista Théo d'une voix mal assurée.</p> <p>Son père schtroumpfa (3) les épaules. Dans un demi-sourire, il dit :</p> <p>- Bon, si tu y schtroumpfes (4) tellement, nous irons la schtroumpfer (5) demain, ta fameuse fiole ! Après tout, moi aussi j'aimerais bien savoir la schtroumpfe (6) qu'il a, ce turbulon vert !</p> <p>Le lendemain, lorsqu'ils arrivèrent à l'endroit où avait été enterré la fiole, le trou avait été schtroumpfé (7). La bouteille était posée non loin de là. Vide. Son bouchon avait disparu.</p>	<p>Mots déschtroumpfés</p> <p>(1)</p> <p>(2)</p> <p>(3)</p> <p>(4)</p> <p>(5)</p> <p>(6)</p> <p>(7)</p>
---	--

Lectorino & Lectorinette (Goigoux & Cèbe, 2013)

60

60

Apprendre à chercher à comprendre les mots en utilisant le contexte

« Pépé Alphonse saluait les adultes d'un simple **schtroumf** de tête. »

bonjour
bougement
geste
signe
mouvement

« Il saluait les adultes d'un simple **hochement** de tête. »

61

Les indices d'un enseignement explicite, long et régulier

Kaïss (CE1, REP+) :

Maîtresse, hier chez moi j'ai lu la suite du texte et je sais les mots que tu vas nous schtroumpfer ! Alors j'ai cherché ce que ça voulait dire.

62

62

Ces activités répétées très régulièrement...

Sultane (CE2, REP +) explique à sa remplaçante

Il y a deux manières de « schtroumpfer » les mots.

Ou c'est écrit « schtroumpf » dans le texte et on doit remplacer, deviner ce qui est écrit en-dessous, ce qui doit être écrit à la place de schtroumpf.

Ou si y a un mot difficile qu'on le connaît pas, on le schtroumpfe tout seul, ça veut dire qu'on essaye de trouver une autre manière de le dire plus facilement avec un mot qu'on connaît. On doit lire le texte et on doit essayer de trouver le mot, celui-là qui va bien, qui dit pas n'importe quoi pour le texte, celui-là qui va bien dans le texte. En fait, on doit le traduire le mot dans nos mots à nous.

63

63

Multiplier les occasions de réemploi du
vocabulaire

64



Théâtre



Narration



Devinettes



Jeux de catégorisation

65

65



Dénomination rapide

Dictée des mots et des expressions appris



66

Le dessin dirigé : Gaston le fermier

- ✓ La tête, les yeux, les oreilles
- ✓ La moustache
- ✓ Le pantalon
- ✓ Les boutons
- ✓ Les bretelles
- ✓ La casquette
- ✓ Les bottes



67

67

Seule contre tous et toutes

Mot du jour : être tourmenté

La classe : |||||

La maîtresse : |||||

68

68

Des élèves curieux des mots
et capables de donner du sens aux mots inconnus en contexte

Un jour, la vieille n'eut plus rien à manger. Elle a nettoyé la marmite, elle l'a rangée sur l'étagère, et elle lui a dit :
- Tu sais, ma petite marmite, ton métier de faire la soupe est terminé, parce que moi, je n'ai plus rien à te donner.
Mais la petite marmite ne voulait pas rester à ne rien faire. Elle a sauté de l'étagère, elle a dégringolé par terre, elle a poussé la porte d'entrée et elle a dit :
- Bon, puisque c'est comme ça, je m'en vais **tiptoper** !
Et hop ! La voilà partie sur la route. Et tip top et... tip top et... tip top !

69

69

Principe 4

Stabiliser l'environnement didactique,
les formats des séances,
des activités et des tâches

70

Dans tous nos outils, nous avons stabilisé

- ✓ Le déroulement des séances (les mêmes étapes, dans le même ordre)
- ✓ Les tâches et les activités, de difficulté croissante
- ✓ Les consignes (utilisation de pictogrammes en maternelle)
- ✓ Les règles de fonctionnement collectif

pour

- Rendre l'univers scolaire familier et prévisible
- Instaurer une sécurité affective et cognitive
- Éviter qu'ils dépendent inutilement des ressources attentionnelles à traiter des aspects non pertinents : centration de l'attention
- Permettre aux élèves de prendre progressivement plus en plus de contrôle sur leur activité cognitive (auto-régulation)

71

- ✓ La familiarité ou le défaut de familiarité avec une tâche scolaire conduit à augmenter ou à diminuer la probabilité de réussite des élèves selon leur appartenance sociale (Normand, 2003)
- ✓ Quand la tâche est nouvelle, les élèves, notamment les moins performants d'entre eux, ne connaissent ni le contenu à acquérir, ni les procédures et stratégies à mobiliser, ni la manière de les mettre en œuvre : ils et elles sont dépendants de l'aide de l'enseignant

72

Une stabilisation des consignes (en maternelle)



L'enseignant-e lit le texte.



L'enseignant-e raconte l'histoire (ou un extrait) sans support de texte.



La boîte « mémoire des mots » permet de stocker les images des mots appris et de les réviser.



Les élèves doivent imaginer le dessin qui illustre le texte.



Les élèves doivent imaginer le texte, prévoir la suite de l'histoire.



Un-e élève raconte seul-e l'histoire.



La classe complète le récit de l'élève.

73

Exemple 2 :

wait time, une routine conversationnelle

- ✓ Quand une question est posée, personne n'a pas le droit de répondre avant le signal donné par l'enseignant (Brigaudiot, 2000 ; Wasik & Hindman, 2018 ; MEN, 2015, ressource maternelle, 1.4, p. 6).
- ✓ Cette règle permet aux élèves de :
 1. prendre l'habitude de réfléchir avant de répondre (ou d'agir)
 2. prendre leur temps pour trouver la réponse sans être pressé ou court-circuité par les autres
 3. retenir leur réponse aux deux sens du terme : l'inhiber et la mémoriser
 4. observer que, quand la réflexion prime sur la réaction (ou l'impulsivité), leur résultat est meilleur

74

- ✓ Une pratique qui a fait ses preuves , de la maternelle à l'université (Wasik & Hidman, 2018)
- ✓ Quand les enseignants augmentent le temps d'attente (3 secondes et moins de 6) d'avantage d'élèves répondent spontanément, et leurs réponses augmentent en longueur et en précision (Rowe, 1986)
- ✓ Le fait de donner le temps de répondre aux questions a un effet positif sur le développement du langage de tous les élèves
- ✓ Ils posent plus de questions et démontrent moins de comportements perturbateurs
- ✓ Encore plus efficace pour les élèves allophones et les élèves à besoins éducatifs particuliers
- ✓ mais une pratique encore peu répandue

75

Principe 5
Mettre en œuvre un enseignement
réellement explicite

76

De nombreuses activités pour s'exercer et intérioriser



Module 1



77

Un module : 4 séances, un enseignement explicite

2 Présentation de l'objectif du module 1 et de la séance 1A

- Annoncer aux élèves que, dans le premier module du manuel, ils devront essayer de comprendre ce que le texte ne dit pas. C'est pourquoi le module s'appelle « Lire entre les lignes » : comprendre ce qui n'est pas écrit.
- Présenter l'objectif de la séance 1A : *Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes.*
- Expliquer aux élèves que, pour commencer, ils vont apprendre à rechercher ce que pensent les personnages même si ce n'est pas écrit. Les auteurs des histoires le font exprès parce qu'ils savent que les jeunes lecteurs sont intelligents et connaissent déjà beaucoup de choses (donc peuvent trouver seuls), mais aussi parce qu'ils veulent rendre leur lecture plus plaisante et plus intéressante.
- Leur proposer immédiatement un exemple |

S'intéresser à ce que le texte ne dit pas

1 Comprendre l'implicite avec Max

- Lire à deux reprises le premier extrait à haute voix après avoir indiqué qu'il s'agit du début d'un album qu'ils connaissent peut-être et qui s'appelle *Max et les maximonstres*. Préciser que Max est un jeune garçon.

78

✓ Activité 1

- Conclure cette activité en attirant leur attention sur le fait que le texte écrit ne dit pas tout et que, pour bien comprendre le début de l'histoire, il faut s'intéresser à ce que pense la maman de Max, même si ce n'est pas dit dans le livre. C'est ce qu'on appelle « lire entre les lignes ».

✓ Activité 2

- Conclure cette activité en expliquant aux élèves qu'ils ne peuvent pas savoir exactement ce qui se passe dans la tête des parents de Ludovic puisque le texte ne le dit pas, mais qu'ils peuvent néanmoins faire des hypothèses en utilisant leurs connaissances sur la situation.
- Ajouter que ces hypothèses leur permettent de comprendre que le père et la mère ne pensent pas la même chose.

✓ Activité 3

- Conclure cette activité en attirant l'attention des élèves sur le fait que leurs connaissances et expériences du monde scolaire et extrascolaire (ils ont tous eu, un jour, mal au ventre parce qu'ils avaient peur) leur ont permis de se mettre à la place des trois personnages, de mieux comprendre leurs points de vue et donc la situation narrée.

79

Conclusion séance 1

- Demander aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance :
 - Chercher ce que pensent les personnages d'une histoire peut être utile pour mieux comprendre ce que le texte ne dit pas.
 - Pour y parvenir, il faut se servir de ce que l'on sait déjà : ce qui est écrit dans le texte et ce que l'on a appris dans la vie.

Conclusion séance 2

- Demander aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance :
 - Chercher ce que pensent les personnages d'une histoire est utile pour mieux comprendre ce que le texte ne dit pas.
 - Pour connaître ces pensées, le lecteur peut se poser trois questions : que veut chaque personnage ? que ressent-il ? que sait-il ou que croit-il ?
 - Pour y répondre, il peut se servir de ce qui est écrit dans le texte, des illustrations ou de ce qu'il sait déjà.
- Insister aussi sur ce que ces extraits permettent de comprendre sur les récits de ruses :
 - pour qu'une ruse marche, il faut qu'un personnage raisonne sur les pensées d'un autre personnage : qu'est-ce que l'autre veut, ressent, sait ou croit ?
 - pour tromper quelqu'un, il faut bien le connaître : quel est son caractère ? Quelles sont ses croyances ? Etc.

80

Synthèse du module 1 (Lectorino & Lectorinette)

- Demander aux élèves de récapituler tout ce qu'ils ont appris dans le module 1 à l'aide de différents exemples extraits de cinq récits différents.
 - Chercher ce que pensent les personnages d'une histoire peut être utile pour mieux comprendre ce que le texte ne dit pas.
 - Pour connaître les pensées d'un personnage, le lecteur doit se poser trois questions : que veut chaque personnage ? Que ressent-il ? Que sait-il ? (ou : Que croit-il ?)
 - Pour y répondre, le lecteur peut se servir de ce qu'il sait déjà : ce qui est écrit dans le texte et ce qu'il a appris dans sa propre vie.
 - Dans les récits de ruses, le rusé doit raisonner sur les pensées d'un autre personnage : qu'est-ce que l'autre veut ? Qu'est-ce qu'il sait ou ignore ? Etc. Pour tromper quelqu'un, il faut le connaître.
 - Dans les récits de ruses, les personnages ne disent pas toujours la vérité : parfois ils ne disent pas tout, parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent. Le lecteur doit faire la différence entre ce que dit un personnage et ce que pense un personnage.
- Annoncer aux élèves qu'ils vont se servir de tout ce qu'ils ont appris, dans le module 2, à l'occasion de la lecture complète d'une histoire longue.

81

De nombreuses activités pour s'exercer et intérioriser



Module 1



82

Modules 2, 3, 4...

3 Se mettre à la place des habitants de la ville de Hamelin pour mieux comprendre

• Demander aux élèves de rappeler ce qu'ils ont appris grâce au module 1 : *Pour bien comprendre une histoire et bien la raconter, il est très utile de se mettre à la place des personnages et de se demander ce qu'ils savent, pensent, croient, ressentent...*

• Leur expliquer qu'ils vont devoir, par deux, se mettre à la place des habitants de la ville de Hamelin et d'imaginer ce qu'ils ressentent pour répondre aux deux questions qui suivent :

1. *Que peuvent ressentir les habitants de Hamelin quand ils voient que la ville est remplie de rats ?*
2. *Que peuvent-ils ressentir quand ils comprennent qu'ils ne vont pas réussir à se débarrasser des rats, à tous les tuer ?*



83

Principe 6

Centrer l'attention des élèves
sur leurs modes de fonctionnement cognitif
et leurs modes de traitement
(prises de conscience)

84

De nombreux chercheurs attribuent les écarts d'efficacité entre les bons élèves et les moins performants à l'utilisation relativement systématique que font les premiers de stratégies très générales, peu complexes mais fondamentales :

stratégies attentionnelles, d'organisation de l'information, d'anticipation, de vérification pendant et après l'exécution, d'effort et de persévérance

85

- ✓ Beaucoup d'élèves ignorent que certaines opérations de base rendent leur traitement cognitif beaucoup plus efficace dans presque toutes les situations (Brown et DeLoache, 1977) :
1. différer sa réponse (inhiber)
 2. planifier son action (choisir une procédure ou une stratégie)
 3. prévoir les conséquences d'une action ou d'un événement
 4. contrôler et changer de stratégie si besoin (se montrer flexible)
 5. mémoriser (ses essais, leur résultat)
 6. évaluer le résultat et apporter des corrections si besoin
 7. réguler ses émotions

→ Un enseignement explicite et un guidage en situation **scolaire**, une aide au transfert dans de multiples tâches **scolaires** → des résultats probants

86

- ✓ « Tous les élèves ont les moyens d'une entrée normale dans la culture écrite, à condition qu'on vise, pour tous, dans une perspective démocratique, l'exigence cognitive et linguistique qui est celle des familles cultivées à l'égard de leurs propres enfants » (Terrail, 2012)