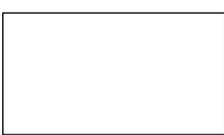


LES ACTES DE L'ACTION DE FORMATION ACADEMIQUE ENSEIGNER LA COMPREHENSION A L'ECOLE PRIMAIRE (janvier 2013)

MISSION MAITRISE DE LA LANGUE	PARTENAIRES		
	UAG	Office municipal du Lamentin	Collège de Godissard
			

SOMMAIRE

- page 3 Introduction
Chantal VICAIGNE
Inspectrice chargée des Missions Maîtrise de la langue et ECLAIR
- page 4 Présentation de Sylvie CÈBE
Maître de conférences en sciences de l'éducation
IUFM d'Auvergne – Université Blaise-Pascal à Clermont-Ferrand
- page 5 Action de formation des enseignants
Enseigner la compréhension en lecture au cours élémentaire :
« Outiller les enseignants pour réduire les inégalités »
- page 16 Action de formation des enseignants spécialisés
- page 19 Action de formation des personnels d'encadrement et des
formateurs
La compréhension au cycle 2

INTRODUCTION

Chantal VICAIGNE : *Inspectrice chargée des missions Maîtrise de la langue et ECLAIR.*

En dépit d'un niveau de compétences assuré en identification des mots écrits, les élèves de l'académie connaissent, à l'entrée en 6^e, un taux d'échec relativement important dans le domaine de la compréhension de textes écrits.

Réussite scolaire								
	Académie				National			
	RAR	RRS	EP	Hors EP	RAR	RRS	EP	Hors EP
Socle commun de connaissances et compétences								
Maîtrise du socle commun								
PALIER 1 (CE1) :								
Proportion d'élèves maîtrisant le palier 1 en français	61,4%	66,1%	64,0%	72,7%	56,5%	63,6%	61,6%	76,7%
Proportion d'élèves maîtrisant le palier 1 en mathématiques	59,9%	65,5%	63,1%	70,7%	58,9%	66,3%	64,2%	79,6%
Proportion d'élèves en grande difficulté palier 1 en français	16,1%	14,1%	15,0%	11,3%	19,3%	14,2%	15,7%	7,4%
Proportion d'élèves en grande difficulté palier 1 en mathématiques	21,8%	18,9%	20,2%	14,9%	22,4%	16,6%	18,2%	8,8%
PALIER 2 (CM2) :								
Proportion d'élèves maîtrisant le palier 2 en français	57,1%	59,6%	58,4%	66,2%	49,6%	58,7%	56,0%	75,4%
Proportion d'élèves maîtrisant le palier 2 en mathématiques	43,9%	49,9%	47,0%	57,0%	42,0%	50,1%	47,7%	68,9%
Proportion d'élèves en grande difficulté palier 2 en français	13,4%	12,6%	13,0%	10,1%	19,1%	12,9%	14,7%	5,8%
Proportion d'élèves en grande difficulté palier 2 en mathématiques	29,2%	24,9%	27,0%	19,8%	31,5%	24,5%	26,5%	11,7%
SOCLE COMMUN (3ème)								
Proportion d'élèves maîtrisant le socle commun (3ème)	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c
Certifications								
Taux de certification A2 en LV1 (fin de 5ème)	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c
Taux de certification B1 en informatique (entrée 2nde)	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c	n.c

Extrait de : *Repères pour l'analyse de gestion-Direction gale de l'enseignement scolaire- Martinique 2009/2010*

À noter : **33,8 %** des élèves hors éducation prioritaire ne maîtrisaient pas le palier 2 (fin de CM2) en français (dont 10,1 % en grande difficulté) et **41,6 %** des élèves en secteur d'éducation prioritaire (dont 13 % en grande difficulté).

Pour enrayer ce phénomène, le Recteur et le Directeur académique adjoint des services de l'Education nationale (DAASEN) en accord avec les corps d'inspection impulsent des actions fortes en lien avec l'axe premier du projet académique (Amener tous les élèves à la maîtrise du socle commun des connaissances et des compétences) :

- Le renforcement de la Mission « Maîtrise de la langue » premier degré en charge de la coordination des formations dans l'académie par le recrutement d'une conseillère départementale et par la création d'un groupe de CPC référents MDL ;
- un cycle de formation des enseignants à démultiplier, dès le Cours préparatoire ;
- et pour renforcer ces actions, l'appel à des chercheurs reconnus dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

La venue de Sylvie Cèbe s'inscrit dans ce dernier volet d'action.

Les travaux de la chercheuse en didactique de la compréhension ont mis en exergue l'équilibre à instaurer entre les activités visant la pratique réitérée de lecture et celles favorisant les prises de conscience du processus de compréhension. Ce processus oblige à raisonner à partir des données du texte pour en inférer des informations nouvelles, non explicites.

Les différentes conférences arrêtées ont trouvé un large écho chez tous les personnels de l'Académie. En moyenne, sur la semaine, plus de 500 enseignants de classes ordinaires, une centaine de maîtres spécialisés et une quarantaine de formateurs ont pu tirer profit de ces enseignements.



Sylvie CÈBE

Docteur en psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Blaise Pascal et chercheur au laboratoire ACTé de Clermont-Ferrand.

Le laboratoire de recherche ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, éducation) est une équipe d'accueil de l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand. Il est composé d'enseignants chercheurs issus de plusieurs champs disciplinaires

Sylvie Cèbe travaille avec Roland Goigoux à la conception d'outils pédagogiques et didactiques centrés sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit à l'école primaire.

Actuellement, ils achèvent *Lectorino & Lectorinette*, petit frère de *Lector & Lectrix* (2009) et *Lector & Lectrix Collège* (2012). Destiné aux enseignants de CE1 et CE2, ce nouvel outil a été testé par une trentaine d'enseignants dans leur classe.

Bibliographie :

- Lector & Lectrix collège (avec CD-Rom), avec Goigoux, R., Perez-Bacqué, M.-T. et Raguideau, C., Retz, 2012
- Lector & Lectrix CM1 CM2 6^e, Segpa, avec Goigoux, R., Retz, 2009
- *Apprendre à lire à l'école*, avec Goigoux, R., Retz, 2006.
- Catégo – Un outil pour apprendre à catégoriser (fichier et guide méthodologique), avec Goigoux R. et Paour J.-L., Hatier, 2003.
- Phono, un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP, avec Goigoux R. et Paour J.-L., Hatier, 2004.
- Ordo – Pour comprendre le système relationnel de l'ordre, avec Paour, J.-L., Bailleux, C. et Goigoux, R., Hatier, 2011.

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)

Cette citation donne toute sa place au lecteur dans l'acte de lire. Mais comment inscrire l'action pédagogique et didactique dans cet espace de liberté ?

S. Cèbe, au travers de ses observations et analyses, s'est attachée à attirer notre attention sur les ajustements pédagogiques à mettre en œuvre pour infléchir et actualiser les pratiques quotidiennes d'enseignement de la compréhension.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

« OUTILLER LES ENSEIGNANTS POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS »

Mme Cèbe débute son intervention en soulignant que les évaluations nationales et internationales les plus fiables attestent la qualité du travail réalisé en classe mais en révèlent aussi les limites. Les résultats des évaluations nationales françaises proposées au CM2 font, en effet, apparaître que si la grande majorité des élèves disposent d'une bonne maîtrise de l'identification des mots et sont capables de prélever des informations ponctuelles dans un texte, près de la moitié d'entre eux ne parvient pas à une compréhension fine des textes (DGESCO, 2011).

Le récent rapport de l'Inspection Générale (2010) permet d'expliquer, au moins en partie, pourquoi le pourcentage d'élèves en difficulté en compréhension n'a pas varié au cours de dix dernières années. Il signale, en effet, que si le code fait l'objet d'un travail très nourri au cycle 2, la découverte de textes reste indigente au cours préparatoire et les pratiques courantes au CE1 ne constituent pas un réel enseignement de la compréhension. Les auteurs rapportent que ces dernières sont fondées « sur des exercices de questions / réponses corrigés sans être réellement expliqués, que ce soit du point de vue de la langue (formation des mots...), du texte (identification des protagonistes et des événements référés aux éléments du texte, mise en relations d'éléments éloignés...) ou de la culture (explications de points significatifs qui peuvent échapper aux élèves). Des pratiques plus conformes aux attentes existent au cycle 3, avec des moments de véritable réflexion sur les textes, mais les cahiers et classeurs regorgent de questionnaires qui aident principalement à l'exploration du texte sans vérifier une compréhension que celui-ci ne permet pas, seul, de construire. » (IGEN, 2010, pp. 12-13).

La circulaire émanant de la DGESCO (citée plus haut) conclut que : « La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas » et qu'il est nécessaire de « conduire systématiquement un enseignement de la compréhension de textes ».

S. Cèbe explique qu'effectivement la lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas :

- parce qu'évaluer est moins utile qu'enseigner...
- surtout lorsqu'on évalue des compétences que l'on n'a pas enseignées.
- parce que l'abus de questionnaires renforce les stratégies inadéquates, par ex. le prélèvement d'informations ponctuelles au détriment de la construction d'une représentation mentale.
- parce que, quand ce questionnaire est mal construit, il induit un morcellement de la cohérence du texte : trop de questions littérales, trop peu de questions inférentielles.
- parce que les questionnaires sont trop souvent utilisés en présence du texte.
- parce que l'on n'apprend pas aux élèves à se servir du questionnaire comme d'une aide à la compréhension.

Or, selon S. Cèbe, rares sont les élèves qui ont compris que les questionnaires pouvaient être des aides utiles à la compréhension. Pour justifier cette affirmation, elle présente les réponses d'élèves de collège à une enquête qu'elle a proposée en 2011 à plus de 300 élèves de collège. À la question posée (« Pourquoi les professeurs de français vous demandent-ils de répondre à des questions de lecture ? »),

- 254 pensent que « c'est pour voir si on a compris le texte », « si on sait répondre » ;
- 60, pour « vérifier qu'on a lu le texte » ;
- 48, pour « voir si on est capable de retrouver les informations » ;
- 22, pour « aider à comprendre le texte ».

Elle présente ensuite les résultats des élèves français à l'évaluation PIRLS (élèves de CM1) de 2011 qui se répartissent comme suit :

- 29% des élèves sont plutôt performants en compréhension fine ;
- 31% présentent une bonne capacité à lier deux informations, à retrouver l'implicite et l'idée générale d'un texte ;
- 26% ne traitent que l'aspect global du texte lu ;
- 14% sont capables de relever dans un texte des informations explicites (23% en zone prioritaire).

Toutefois, cette difficulté à comprendre ne touche pas uniformément l'ensemble de la population scolaire mais frappe plus durement les élèves dont les parents sont inactifs, ouvriers, artisans ou commerçants (DEPP, 2008). L'étude PIRLS¹ de 2011 confirme ce résultat : les élèves de l'éducation prioritaire obtiennent un score moyen de 480 points, quand la moyenne française hors éducation prioritaire est de 523 (soit 43 points d'écart) et celle des pays de l'OCDE de 534. Ces résultats soulignent la difficulté pour l'école à compenser les inégalités initiales.

On observe également que le nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés en lecture croît au cours de l'école primaire. Les évaluations nationales françaises confirment partiellement cette opinion. Celles de CE1 de 2011, par exemple, font apparaître que 7 % des élèves ont des acquis insuffisants et 14 % des acquis encore fragiles quand, en CM2, ils sont 7 % à se ranger dans la première catégorie, 19 % dans la seconde. Ces données sont congruentes avec celles que Chall, Jacobs et Baldwin (1990) avaient utilisées aux États-Unis, il y a plus de vingt ans, pour alerter l'opinion publique sur ce qu'ils appelaient *the fourth-grade slump* pour désigner l'effondrement des performances en lecture en 4^e année qui touchait essentiellement les élèves de milieux populaires. Toutefois plusieurs chercheurs soutiennent que cette chute n'en est pas véritablement une : il s'agirait seulement de la mise au jour de difficultés préexistantes, mais non détectées en raison de la nature des épreuves standardisées d'évaluation. C'est aussi la conclusion à laquelle nous arrivons : tant que l'évaluation porte sur le déchiffrage et la compréhension de textes simples, une bonne partie des difficultés des élèves restent silencieuses ; mais dès que les textes se complexifient et que le nombre de connaissances et de compétences requises pour comprendre augmente, elles apparaissent à grand fracas.

Tout ceci plaide en faveur d'un enseignement précoce de la compréhension en lecture, et ce dès l'école maternelle.

Sylvie Cèbe développe cette thèse en traitant deux problématiques qui lui semblent essentielles.

¹ L'évaluation PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) est coordonnée par L'IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement). Elle mesure, tous les cinq ans, les performances en lecture des élèves, à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France) dans 45 pays dont 23 pays européens.

I. Quelles composantes de la lecture-compréhension faut-il intégrer dans un enseignement qui vise explicitement la compréhension en lecture ?

Les hypothèses de travail du chercheur :

Ces hypothèses reposent sur les résultats de recherches qui montrent que les pratiques pédagogiques peuvent compenser une part des inégalités scolaires à condition de savoir repérer les compétences non enseignées et non exercées (NRP, 2000).

Pour enseigner « autrement » la compréhension, il faut donc, selon elle, commencer par définir les compétences qu'elle requiert. La littérature scientifique permet d'en dresser la liste suivante :

- ✓ Des compétences de décodage : identification des mots écrits et automatisation du décodage
- ✓ Des connaissances lexicales et syntaxiques (Chall, 1983 ; Nation, 2009 ; Stanovich, 1980)
- ✓ Des connaissances encyclopédiques ou connaissances du monde (Hirsch, 2003 ; Langer *et al.*, 1984)
- ✓ La capacité à produire des inférences, à lire entre les lignes (Oakhill, 1984 ; van den Broeck *et al.*, 2009)
- ✓ La capacité à assurer la cohérence textuelle (Cain & Oakhill, 2003, 2009 ; Perfetti, 2009)
- ✓ La capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension (Baker, 1984 ; Kintsch, 1998, Paris & Paris, 2003 ; Yuill & Oakhill, 1988)

Ce sont donc ces compétences qui doivent être les cibles de l'enseignement de la compréhension. Les programmes de 2008 évoquent deux pistes pour atteindre cet objectif : « *L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant.* » et « *L'enseignant doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.* »

Or, selon S. Cèbe, les enseignants doivent être aidés. Elle affirme que la transposition des savoirs de la recherche en savoirs pour l'action pédagogique n'est pas chose facile et qu'il s'agit d'un travail qui revient aux chercheurs. C'est cette conception qui l'a conduite, avec R. Goigoux, à concevoir des outils pédagogiques et didactiques centrés sur le développement de la compréhension en collaboration étroite avec les premiers utilisateurs : les enseignants.

Illustration par un exemple : le travail sur les états mentaux des personnages d'un album.

Album du père Castor : *Le petit loup qui se prenait pour un grand.*

(extrait du mémoire professionnel Master d'Isabelle ROUX-BARON).

Un jeune loup affamé marchait dans la campagne à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé. L'œil du loup s'alluma de contentement. « Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il. Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le petit loup s'approcha du cheval et dit :

- *Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !*

Le vieux cheval répondit calmement :

- *Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.*

Le petit loup, prêt à bondir, s'arrêta net :

- *Quelles règles ?*

-Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un cheval, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et comme ça, il est plus facile à digérer.

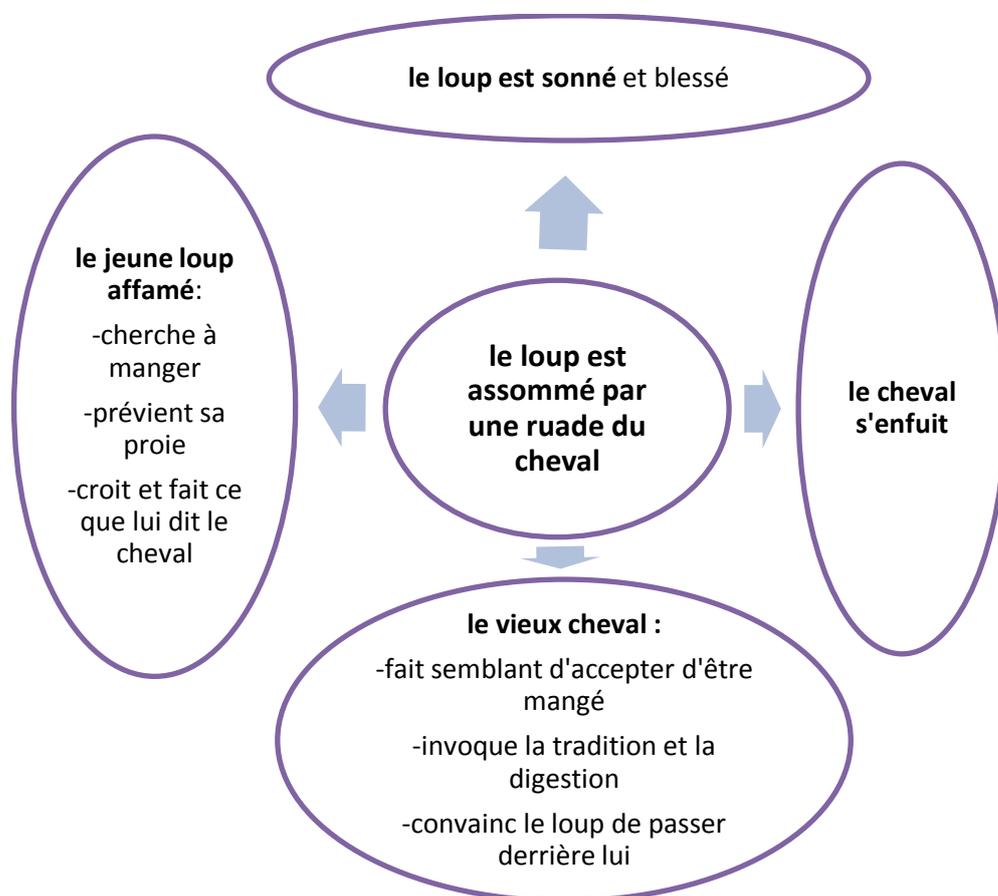
- Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?

- Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. Il s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes, quand celui-ci d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

Le petit loup hurla et se retrouva projeté en l'air, avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin complètement assommé.

Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire. Quant au cheval, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil.



Ce texte ne peut être réellement compris que si une analyse est menée sur **les raisons et les buts des actions des personnages, sur ce qu'ils pensent, ce qu'ils savent(ou pas) et ce qu'ils ressentent.**

La compréhension n'est pas automatique, elle s'apprend et elle s'enseigne.

Elle n'est pas un processus passif de réception et nécessite donc un traitement actif par le lecteur.

Dans l'exemple précédent, la compréhension des états mentaux des deux personnages est requise pour comprendre le texte.

II. Quelles activités privilégier en classe ?

Toutes les activités qui induisent ou qui mobilisent des compétences de reformulation et de rappel, en d'autres termes, des compétences narratives, sont à privilégier.

La qualité des inférences dépend de trois éléments :

- la pertinence des **connaissances antérieures** du lecteur ;
 - la fiabilité de ses **traitements linguistiques** (cohésion, substituts...);
 - la conscience de la nécessité d'**aller au-delà du texte** pour une bonne analyse (pour certains élèves, si une information n'est pas écrite dans le texte, alors « on ne peut pas le savoir ».)
- Si les lectures de récits de ruse sont fréquentes dans la classe, progressivement cette culture des rouages des ruses se construit et aide à se représenter les histoires du même type.

Les inférences causales sont décisives pour structurer un récit, construire une représentation cohérente en mémoire. Les buts des personnages motivent leurs actions et instaurent une hiérarchie entre les événements. Dans l'histoire du jeune loup, un but est explicite (celui du jeune loup), l'autre non (celui du cheval).

Comprendre pour un lecteur suppose de « saisir » mais surtout de « prendre ensemble » donc :

- d'expliciter l'implicite
- de mettre en relation les différents éléments du texte pour inférer de nouveaux
- d'évaluer sa compréhension et de chercher à remédier aux difficultés en étant suffisamment flexible
- d'accepter de changer les représentations au fil de la lecture.

Le lecteur doit, ainsi, construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte et non des îlots de compréhension.

Après avoir développé ses hypothèses de recherche illustrées par l'exemple d'une histoire tirée d'un album, Mme Cèbe a présenté l'outil qu'elle est en train de concevoir avec R. Goigoux : Lectorino & Lectorinette.

Présentation de l'outil Lectorino, Lectorinette (CE1/CE2)

Quatre priorités pour cet outil :

- 1- **Première priorité : l'apprentissage et l'automatisation du décodage**, notamment à travers la recherche de fluidité de la lecture à haute voix (texte obligatoirement préparé et entendu par tous en entier avant les activités de compréhension) :

Cette **automatisation du décodage passe par** :

- La poursuite de l'enseignement du décodage
- L'augmentation de la quantité des actes de lecture
- La multiplication des occasions de lecture à haute voix en classe entière ou en groupes de besoin

- lecture théâtralisée,
- lecture en stéréo par 2 et synchronisée,
- lecture alternée par 2 (une phrase chacun),
- lecture tutorée (doublette hétérogène : l'élève performant lit le texte, ensuite il corrige les erreurs du camarade moins performant durant sa lecture),
- lecture assistée par un enregistrement (l'élève lit en même temps que la diffusion)
- lecture suspendue (l'élève est désigné par un chef d'orchestre : élève ou professeur),
- à l'unisson, en collectif,
- avoir 5 minutes dans toutes les disciplines pour la LHV.

2- **Deuxième priorité** » : **les apprentissages lexicaux** (augmenter le vocabulaire en production et en réception)

Deux options pédagogiques :

Des activités décontextualisées (leçons de vocabulaire)

Il s'agit d'activités organisées lors de séances spécifiques visant exclusivement l'enseignement du lexique² et qui ne sont donc pas directement dépendantes de projets ou d'activités de lecture et d'écriture. Quand elles sont proposées régulièrement, elles entraînent chez les élèves un accroissement du bagage lexical, un meilleur traitement des significations et ont, à long terme, un impact positif sur la qualité de leur compréhension (Fayol, 2003). Toutefois pour qu'elles soient réellement efficaces (au sens où le vocabulaire est compris et utilisé par les élèves), il faut que les enseignants leur accordent un temps suffisamment important. Pour que ce type d'enseignement produise des effets, il faut aussi que les enseignants lui associent des activités dans lesquelles le traitement des mots et des expressions est inséré dans des tâches et des contextes significatifs³.

Des activités contextualisées

Cette modalité pédagogique associe l'enseignement du vocabulaire à celui de la lecture ou de la production de texte. Elle est fondée sur plusieurs travaux empiriques montrant que l'encodage et le stockage d'une expression ou d'un mot nouveau sont fortement liés au contexte d'acquisition initial⁴. C'est pourquoi plusieurs auteurs défendent l'idée qu'un bon moyen de commencer à mémoriser le sens d'une expression ou d'un mot consiste à l'associer au contexte de sa première rencontre (Beck *et al.*, 2013 ; Cellier, 2011). Toutefois plusieurs études montrent que les activités contextualisées pour intéressantes qu'elles soient ne produisent pas d'effets durables si on n'accorde pas suffisamment de temps d'enseignement à la mémorisation des mots et à leur utilisation répétée au fil des semaines. D'où, l'option prise par S. Cèbe et R. Goigoux dans *Lectorino & Lectorinette* : faire feu de tout bois ! C'est-à-dire qu'ils ne renoncent à aucune des deux options précédentes mais en choisissant de subordonner la première (les activités décontextualisées) à la seconde (l'étude des expressions et des mots en contextes).

² Denizot, 2009; Cellier, 2008

³ Fayol, 2000 ; Pullen, Tuckwiller, Konold, Maynard & Coyne, 2010 ; Ryder & Graves, 1994

⁴ Cellier, 2011

Quelques pratiques d'enseignement à mettre en œuvre :

- expliquer les mots qui peuvent faire obstacle à la compréhension avant de donner le texte à lire aux élèves.
 - en « schtroumpfant » les mots (exercice de closure où certains mots sont remplacés par « schtroumpf » ce qui permet d'inférer le sens du mot présent dans le texte et de lister les synonymes qui pourraient convenir dans la configuration étudiée) ;
 - en insistant sur la morphologie des mots, exemple : « multi / tude » ;
 - en utilisant le principe des jetons (principe du troc pour obtenir de l'enseignant le sens de trois expressions ou trois mots du texte, pas un de plus !)
 - en faisant mémoriser les différents mots sélectionnés (affichage dans la classe) ;
- Activité possible* : les mots sont donnés et les élèves en donnent l'explication ou l'explication est donnée » et les élèves doivent retrouver le mot ou l'expression ainsi expliqué
- en jouant au jeu « **seul-contre tous** » : utiliser un mot ou une expression étudié en classe le plus souvent possible et à bon escient durant un quart d'heure (ou plus). L'enseignante joue le jeu face au groupe classe.

3- Troisième priorité : l'amélioration des inférences

- par des activités de reformulations (« lire c'est traduire ») pour suppléer aux blancs du texte (« lire entre les lignes ») « Le texte ne le dit pas »
- par des activités centrées sur l'explicitation des états mentaux des personnages (théorie de l'esprit)

Quelles pratiques d'enseignement mettre en œuvre ?

1. Apprendre aux élèves à remplir les blancs laissés par l'auteur (expliciter l'implicite)
 2. Centrer systématiquement leur attention sur :
- ce qui **arrive** aux personnages et ce qu'ils **font** ;
 - ce qu'ils **pensent** : leurs **buts** (pour l'avenir) et leurs **raisons d'agir** (qui appartiennent au passé),
 - leurs **sentiments** et leurs **émotions**,
 - leurs **connaissances** et leurs **raisonnements**.

4. Quatrième priorité : le développement des compétences narratives en réception (fabriquer le film) et en production (raconter)

Enjeu didactique du rappel de récit :

Raconter l'histoire à son tour, 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 ?

5 bonnes raisons de recourir au rappel de récit :

1. Donner un but intégrateur à la lecture

- le but (raconter) oriente les activités cognitives : il faut construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du récit (« film ») ;
- multiplier les tâches qui exigent une intégration sémantique ;
- faire reformuler pas à pas puis intégrer en un tout cohérent.

2. Favoriser le lien entre compréhension et mémorisation

- organiser et hiérarchiser les informations traitées ;
- accroître la flexibilité mentale.

3. Faciliter les apprentissages lexicaux

- la reformulation facilite la construction de significations en contexte ;
- le réemploi du lexique du texte améliore sa mémorisation.

4. Développer des compétences utiles à la production de textes

- passer du dialogue au monologue ;
- planifier un discours (organiser les idées) ;
- préparer la mise en mots (lexique et syntaxe) ;
- assurer la cohérence textuelle (désignation des personnages, place du narrateur, reprises anaphoriques, etc.).

5. [Maître] S'informer sur la compréhension des élèves

CONCLUSION

L'enseignement dans les classes doit être explicite, progressif et systématique.

La verbalisation :

- **des buts des tâches scolaires,**
- **des apprentissages visés,**
- **des procédures utilisées,**
- **des progrès réalisés**

constitue une composante essentielle dans le processus d'apprentissage.

Plan type d'une séquence :

- a- Rappel de ce qui a été appris et présentation de l'objectif de la séance (collectif)*
- b- Tâches réalisées en collectif avec guidage de l'enseignant*
- c- Tâches de transposition (seul ou à deux ou avant le collectif avec les plus fragiles)*
- d- Synthèse (dire ce que l'on a fait et appris).*

FIN DE LA CONFÉRENCE

(Texte revu et corrigé par Sylvie Cèbe)