



Actien
180060 PONT-STE-MAXENCE Enseigner la compréhension au cycle 3, la lecture pas à pas

La compréhension au cycle 3

Mettre en œuvre un enseignement explicite



FORMATIONS DE PROXIMITÉ 2018 / 2019

Ce présentiel est dans le prolongement du parcours M@gistère « enseigner la compréhension au cycle 3, la lecture pas à pas ».

Les enjeux

NOTE D'INFORMATION N° 18.10
BIBLIOTHEQUE DE LA PUBLICATION - FABRIENNE ROCHEREAU
ÉDITION - MARC SILLARD
e-IDN 34217622

Depp
DIRECTION DE COORDINATION
ET DE LA PERFORMANCE
DEPP-OCDE
11, AVENUE DE LA REINE
BOULEVARD DE LA REINE

Journée Défense et Citoyenneté 2017 :
plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture

► En 2017, plus d'un jeune participant à la Journée Défense et Citoyenneté (JDC) sur dix rencontre des difficultés dans le domaine de la lecture. Pour la moitié d'entre eux, ces difficultés se révèlent être fortement pénalisantes. Par ailleurs, plus d'un jeune sur dix a une maîtrise fragile de la lecture et près de huit sur dix sont des lecteurs efficaces. Les performances en lecture progressent avec le niveau d'études. Elles sont globalement plus élevées chez les filles que chez les garçons. En France métropolitaine, c'est au nord de la Loire que les difficultés de lecture sont les plus fréquentes.

Lila Chakraborty - DEPP-OCDE
Jean-Philippe Bédère (directeur DEPP-OCDE), Françoise De La Haye (ENPE de Fontainebleau), Jean-Émile Guerber (Observatoire des sexes)

LES JEUNES EN DIFFICULTÉ DE LECTURE PAR DÉPARTEMENT*

moins de 8 %
de 8 à 10 %
Moyenne France **9,9 %**
de 10 à 12 %
de 12 à 20 %
plus de 20 %

Somme 14,3 %
Oise 12,9 %
Aube 10,7 %
Nord-Pas-de-Calais 6,1 %
Yvelines 6,8 %
Paris 4,6 %

Corse 48,3 %
Mayenne 24,6 %
La Réunion 27,7 %
Guadeloupe 31,4 %
Martinique 34,6 %

* 2016, tableau calculé à partir de la journée d'adulte à la bibliothèque (JDA)

Enquêtes DEPP OCDE : « le système scolaire français a appris à former des élèves déchiffreurs mais qui ne deviennent pas pour autant des lecteurs experts [...] Les enquêtes de la DEPP estiment à 20% environ, le nombre d'élèves de 15 à 18 ans ne maîtrisant pas suffisamment la lecture pour participer activement à la vie scolaire puis sociale. La dernière enquête de l'OCDE montre que les écarts entre les meilleurs élèves et les plus faibles se sont creusés en même temps que s'est renforcée la relation entre niveau de performances et niveau socio économique des familles.

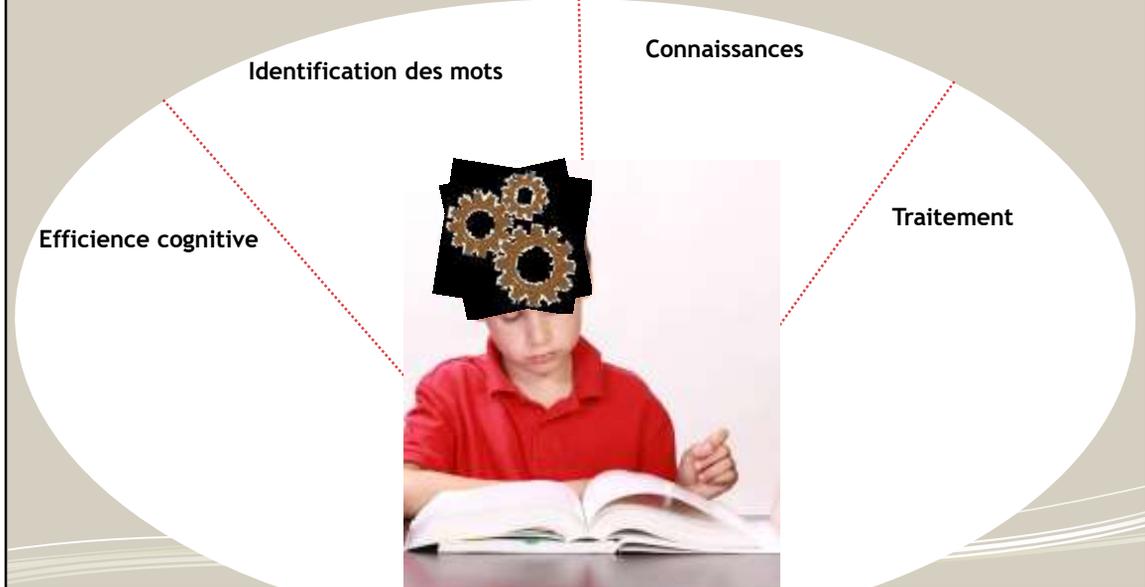
Il en ressort qu'à l'entrée au collège la compréhension fine d'un texte n'est acquise que par une petite partie des élèves, ceux pour lesquels un enseignement explicite aurait été superflu.

Écarts entre faibles compreneurs et lecteurs habiles :

Le lecteur expert a intégré les automatismes, habiletés et stratégies qu'un lecteur débutant a besoin de construire. Il ne perçoit pas forcément la complexité de la tâche.

**Le langage oral quotidien n'est pas celui de l'écrit.
Enseignants peu outillés (Goigoux, Cèbe : compréhension souvent évaluée,
rarement enseignée)**

Les obstacles à la compréhension



Pourquoi est-ce si difficile d'apprendre à comprendre ?

Quels sont les obstacles potentiels pour des élèves faibles compreneurs ?

- Des difficultés à décoder
- Une représentation erronée de l'acte de lire (ex : associer la lecture à la vitesse de décodage, à la connaissance de tous les mots du texte, à la mémorisation d'extraits du texte lui-même, lire = répondre à des questions...)
- Une absence de projet de lecteur (non perception de la dimension sociale, culturelle et personnelle de la lecture)
- Des difficultés à mémoriser les informations, à les relier et à les hiérarchiser (fonctions réflexives)
- Des pertes de compréhension non identifiées.
- Des représentations mentales figées (absence de flexibilité)
- Une méconnaissance de stratégies mobilisables en cas de perte de compréhension (ex : retour au texte, convocation de connaissances personnelles, comprendre des mots inconnus par référence au contexte, poursuite de la lecture...)

- Une méconnaissance de l'univers de référence ou de figures archétypales par exemple.

Effizienz cognitive : (cf. neurosciences) Attention, Mémoire de travail (concentration), raisonnement, régulation, traitement de l'erreur

Programme du cycle 3



Programmes consolidés 2018

Processus

Projet de lecteur

Métacognition

Transdisciplinarité

Gestes professionnels

Comprendre s'enseigne

Lecture et compréhension de l'écrit

Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus.

[...]l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit [...]de textes et de documents dont la complexité et la longueur sont croissantes. De ce point de vue, les œuvres du patrimoine et de littérature de jeunesse, les textes documentaires constituent des supports de lecture privilégiés... plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.

Tout au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions, copier des poèmes, des extraits de texte, etc.), de ceux qui sont liés au travail de compréhension (réception personnelle, reformulation, réponses à des questions, notes, schémas, etc.) ou de l'écriture libre et autonome qui prend appui sur la lecture des textes littéraires.

Les activités de lecture participent également au renforcement de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes.

Enfin, lecture et étude de la langue doivent être constamment articulées tant en ce qui concerne l'appropriation du lexique que l'observation du fonctionnement des phrases et des textes, en particulier les reprises pronominales et le choix des temps verbaux. La lecture doit permettre l'observation, l'imitation et le réinvestissement dans l'écriture.

Pourquoi est-ce si difficile d'enseigner la compréhension ?

Quelles difficultés pouvez-vous rencontrer ?

- Un sentiment d'évidence pour le lecteur expert qui a intégré habiletés et stratégies et n'en a plus conscience.
- La compréhension relève d'une activité cognitive complexe : la concomitance des opérations cognitives désoriente l'enseignant qui s'interroge sur les priorités et une progressivité des apprentissages.
- « L'outillage » des enseignants est récent ; peu de supports proposent des séquences d'apprentissage de la compréhension.
- La représentation d'un enseignement/évaluation reposant sur le dispositif texte + réponse à des questions prévaut encore.
- L'idée que compréhension écrite et compréhension orale fonctionnent à l'identique est répandue

(d'après Maryse Bianco)

Outiller les enseignants

éduscol Ministère de l'Éducation Nationale
POUR L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE
aider et accompagner les professionnels de l'éducation

Accueil du portail > Collèges et collèges d'enseignement > École élémentaire > Collège > Cycle 3 > Français

Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit

Les ressources d'accompagnement qui suivent proposent des outils pédagogiques, didactiques et scientifiques pour aider les enseignants à s'approprier l'entrée "Lecture et compréhension de l'écrit" du programme de français au cycle 3 et à la mettre en œuvre dans les classes. Ces ressources ont été conçues et réalisées par des groupes d'experts en partenariat avec l'inspection générale de l'éducation nationale. De nouvelles mises en ligne viendront les compléter régulièrement.

- Lecture et compréhension de l'écrit au cycle 3 : enjeux et problématiques
- Comprendre différents types de textes
- Travailler et évaluer la compréhension
- Et la différenciation ?
- Activités développées

Lecture et compréhension de l'écrit au cycle 3 : enjeux et problématiques

Une fois adoptés les programmes de 2016, il est en grande partie dans l'attente de la mise en œuvre d'un accompagnement explicite de la compréhension. Ce qui implique la mise en place de stratégies identifiées. Au même titre que la lecture, acquisition de bases explicites, la compréhension peut et doit s'enseigner. Loin d'être réduite aux problèmes posés par la lecture, les élèves ont deux leviers de réussite : identifier et expliciter des stratégies utilisées (qu'ils utilisent ou non) par la suite.

- [Des outils associés à la compréhension ?](#)
- [Les difficultés rencontrées lors l'enseignement de la compréhension](#)
- [Des ressources possibles pour l'enseignement de la compréhension](#)

Comment enseigner efficacement la compréhension ?

Deux approches complémentaires

Approche modulaire

Ateliers répondant à chaque compétence :

- Inférences
- Anaphores
- Lexique
- Fluence



Approche intégrative ou littéraire

Étude d'un texte complet en tant qu'unité pour travailler des sous-habilités dans une tâche complexe.



Une intention

Rendre visibles les aides

Clarifier la tâche

Dire pourquoi

Dire comment

Institutionnaliser : conclure

La mémoire didactique

Roland Goigoux a repéré les gestes professionnels des enseignants expérimentés efficaces.

Tous exploitent une lecture à voix haute collective avec différentes étapes :

Avant la lecture, il faut clarifier l'intention de lecture : que cherche-t-on...

Avant et/ou pendant la lecture, il faut mobiliser les connaissances nécessaires : ce que l'on sait sur le thème, les stratégies disponibles...

Avant et/ou pendant la lecture, il faut lever les obstacles lexicaux.

Le texte proposé est découpé en unités de sens et des moments de reformulation, des synthèses intermédiaires sont menés.

Ces synthèses intermédiaires sont l'occasion de relier les informations entre elles, de vérifier ou de faire des retours.

Ces étapes doivent être guidées et verbalisées.

Cette explicitation alimente une « **mémoire didactique** » conscientisée qui sera progressivement mobilisable de façon autonome.

Approche modulaire : enseignement stratégique

Automatiser le décodage pour accéder à l'identification orthographique

Il ni a peu tè tre pa de jour de no tre
an fan ce ke nou zai ion plè ne man
vé ku ke ce ke nou a von cru lè cé
san lé vi vre, ceux que nous avons
passés avec un livre préféré.

Marcel Proust, *Sur la lecture*

IDENTIFIER DES MOTS = associer un mot écrit à une image mentale

Toutes les recherches conduites en sciences cognitives montrent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension. Lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens.

Mais, la vitesse de déchiffrage n'améliore pas nécessairement la qualité de la compréhension et, si l'automatisation de la lecture de mots est une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante.

Des études montrent que la plupart des élèves faibles en compréhension au cycle 3 reconnaissent les mots isolés aussi vite que leurs camarades, mais sont beaucoup moins rapides quand la vitesse de lecture est mesurée en contexte. Il semble donc que le déficit d'automatisation s'observe surtout quand les élèves doivent opérer un traitement sémantique de la suite des mots, traitement qui rendrait leur calcul plus lent et pénaliserait à la fois la vitesse de décodage et la compréhension.

D'autres études, à l'inverse, ont également montré que certains élèves décodent

mal, mais comprennent bien.

Ce double constat atteste que les compétences de décodage et de compréhension contribuent de manière significative, mais indépendante, à la performance en lecture.

Le décodage :

Décoder, c'est passer du code écrit au code oral en mettant en relation les graphèmes, qui sont les unités de base de l'écrit (lettres ou groupes de lettres, comme 't', 'ou', 'r' dans le mot tour) avec les unités correspondantes de l'oral, les phonèmes (comme /t/, /u/ et /r/ dans le même mot, /u/ étant le signe utilisé par convention pour transcrire la prononciation de la voyelle écrite 'ou').

Au cycle 3, l'apprentissage du code et en particulier l'articulation grapho-phonologique doit être lié étroitement avec le travail sur le sens : **placer les enfants, le plus souvent possible et par des moyens diversifiés, en situation de travail sur le code et éviter de répéter des situations d'apprentissage qui se sont avérées antérieurement inefficaces pour eux.**

L'outil informatique peut être précieux.

L'identification orthographique :

Cet extrait, utilisé par Stanislas Dehaene pour montrer ce que serait la lecture sans l'identification orthographique des mots, nous montre bien combien il est difficile de comprendre sans traduire les suites de graphèmes en unités de sens plus ou moins grandes (mots ou groupes de mots) et sans utiliser non plus les indices que sont les signes de ponctuation qui transforment une suite organisée de lettres en un discours continu.

Imaginons maintenant que l'on vous pose quelques questions de compréhension à propos de ce texte. Seriez-vous capable d'y répondre ?



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

édusCOL inférieur et accompagnement des professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

> FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Travailler et évaluer la compréhension

La fluidité de lecture







Relevé de compétences du code grapho-phonétique à travailler au cycle 3

D'après Alain Gavard, *Devenir lecteur, comment construire les compétences*, Nathan, 2012

ÊTRE CAPABLE DE :	
	Maîtriser les correspondances phonèmes-graphèmes les plus difficiles [œ], [an], [œn], [œl], [œl], [œ], etc.
	Connaître les valeurs de certaines lettres [j, c, x, etc.]
	Écrire correctement le son [d] en fin de mots [-é, -de, -or, -ort].
	Comprendre le rôle des lettres muettes et déchiffrer un mot comportant des lettres muettes susceptibles de braver l'alternance du mot [sang], [le mangent], etc.]
	Déchiffrer un mot dont la construction syllabique est délicate [anémore, affaiblement, etc.]
	Repérer les négations que l'on trouve dans les mots de la même famille [préfixe, radical, suffixe].
	Identifier sans erreur les mots proches (mots avec la même syllabe initiale, avec modification d'un phonème, mots peu connus).
	Lors d'une lecture à voix haute, déchiffrer sans hésitation et sans arrêter les mots du texte.
	Lors d'une lecture à voix haute, articuler correctement les mots du texte et réaliser les liaisons.
	Lire à voix haute de manière fluide.

La fluence de lecture c'est la capacité à lire avec aisance, assez rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée. C'est une compétence cruciale qui permet de lire sans effort, favorisant ainsi l'accès à la compréhension.

Elle se mesure en mots correctement lus à la minute (MCLM).

En plus de la vitesse, il s'agit de l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte.

L'_nspecteur v_ent un jo_r, il n'a pas _rop de c_eveux, des	11
lu_ettes un peu méc_antes et des gran_s _ieds a_ec des	21
ch_ussures jau_es sur l'estr_de.	25
Monsi_ur Barou dit que Marcel_ne et moi, on _ait b_en les	36
de_oirs et qu'on éco_te, mais que le voca_ulaire est pauvr_	46
et qu'on ne _eut r_pondre aux qu_stions.	53
L'ins_ecteur dit : _ous a_lons vo_r s'ils son_ à leur plac_ ici.	64
Il comme_ce à _arler des c_oses à Ma_celine. On voi_	74
qu'elle conn_ît les répon_es, mais le _émon de P_ris	83
l'em_êche de rép_ndre. Marc_line comme_ce à pleure_ _rès	91
f_rt et l'in_pecteur ne peu_ plus lui _arler. Il dit : V_yons	102
l'au_re. On a env_e de pleur_r _ussi m_is le mo_int_rdit	113
_rie qu'on ne p_ut pas car..., ca_casse!... Car on est un	124
gar_on. On comp_end la premi_re questi_n de l'inspect_ur	132
et _onsieur Barou s_it bi_n qu'on con_aît, mais on ne	142
parv_nait pas à répon_re... Monsie_r Barou ne _eut r_en	151
di_e par_e que l'insp_cteur est au-des_us de sa tête.	160

En faire l'expérience :

Un adulte lecteur expert sur un texte documentaire ou littéraire ne posant pas de problème de compréhension, lit à voix haute 200 Mots Correctement Lus / Minute (MCLM).

Dans ce texte (l'enfant bleu de Henry Bauchau) par un artifice on a réduit la fluence de lecture à 70-80 MCLM (niveau CE2).

Les séances

Programmation des séances.

Déterminer les élèves à entraîner après avoir évalué leur niveau de fluence en lecture, puis constituer des groupes de 2 à 4 enfants (textes d'évaluation étalonnés).

- Programmer les séances sur une durée de 8 à 16 semaines, avec 3 séances (30 mn) par semaine.
- Choisir un texte dont le niveau de langage est adapté aux capacités des élèves parmi les textes proposés (Textes variés : littéraires/documentaires/journalistiques pour couvrir différents types d'écrits). Travailler la compréhension

- Lors de la découverte d'un texte, une première lecture est faite par l'enseignant.
- Expliquer ensuite les mots qui pourraient faire obstacle à la compréhension (expliciter le sens des mots dans leur contexte). Ne pas consacrer trop de temps au travail de la compréhension. Faire des lectures individuelles à haute voix
- Afin de ne pas trop solliciter les capacités de concentration des jeunes lecteurs, chaque enfant lit le texte proposé trois fois par séance.
- Pour favoriser l'implication des élèves pendant les lectures, présenter clairement les tâches qui sont demandées en début de séance.
- Il est également important d'expliquer aux élèves l'intérêt de l'utilisation du chronomètre : façon objective de mesurer les progrès.

Expliciter les erreurs

- A l'issue de chaque lecture, revenir avec l'élève sur les mots qui lui ont posé problème...
- Lorsque la lecture deviendra suffisamment fluente (à partir de 80 mots par minute), demander à l'élève de tenir compte des points et des virgules et d'essayer de mettre l'intonation.
- Il est important d'expliciter le regroupement syntaxique de certains mots ou expressions, auquel certains élèves ne procèdent pas spontanément. Observer les progrès - Au fur et à mesure des séances, l'observation des scores va permettre à chaque élève de prendre conscience de ses progrès. Le suivi des élèves est individualisé. Il s'effectue par report des scores obtenus lors des différentes lectures sur les feuilles de suivi. Certains textes sont plus difficiles que d'autres et la fluence peut ne pas progresser entre 2 textes, voire même diminuer pour les textes difficiles.

Approche modulaire : enseignement stratégique

Travailler le lexique

Depuis le Big Bang, il y a treize milliards d'années, le vide maintient l'expansion de l'univers.

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.

Pensez-vous que le manque de vocabulaire est un frein à la compréhension ?

Nombre d'enseignants pensent que si leurs élèves ne comprennent pas, c'est qu'ils manquent de vocabulaire. Ce n'est pas faux.

Essayons cependant de comprendre cette phrase.

Aucun problème de vocabulaire ne se pose, tous les mots sont connus et compréhensibles. Mais, si l'on nous demande d'imaginer puis d'expliquer ce que cette phrase veut dire, nous serions bien en peine.

Le problème des connaissances ne se limite pas au problème de vocabulaire.

Beaucoup d'élèves, quand on leur demande à propos d'un texte s'il est difficile ou non à comprendre, répondent : « Facile ! J'ai compris tous les mots ! » Et pourtant...

2^{ème} exemple :

Ce texte est-il susceptible de poser des difficultés d'ordre lexical à vos élèves ?

Comment les anticiper ?

Les compétences lexicales

Un élève performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible et cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire.

De la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance, donc la vitesse de décodage, les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension : plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots. En d'autres termes, le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés, il peut aussi en être la conséquence : ceux qui comprennent mal ce qu'ils lisent lisent de moins en moins et ont donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire. Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent. Cette formule est particulièrement adaptée ici quand on sait que les élèves les plus faibles dans ce domaine sont le plus souvent issus de milieux populaires.

Approche modulaire : enseignement stratégique

Travailler le lexique

Activités décontextualisées

Champs lexicaux

Dérivation et familles de mots

Synonymie et variations d'intensité



collectes



référentiel

En situation de lecture

Avant la lecture

Pendant la lecture



Après la lecture



Activités décontextualisées :

- pour explorer le sens des mots (catégorisation, champ lexical, définition des mots, polysémie)
- autour des relations de sens entre les mots (homonymie, synonymie, antonymie)
- pour jouer avec la forme des mots (jouer avec les sons, jouer avec les lettres, jouer avec la formation des mots)
- pour travailler le vocabulaire spécifique des disciplines

En situation de lecture :

- Anticiper les difficultés en mobilisant les connaissances et en explicitant le vocabulaire non maîtrisé par les élèves
- Apprendre aux élèves à réguler leur compréhension des mots non reconnus en les « schtroumpant » : la nature du mot et le contexte permettront d'en obtenir un « équivalent temporaire » que la fin du texte (ou la mise en commun) validera.
- Au cycle 3, un premier pas est franchi lorsque les élèves s'autorisent à appeler leur professeur à l'aide quand ils sont confrontés à des difficultés lexicales

(méconnaissance ou doute). Le professeur peut ensuite s'efforcer de réduire ces appels de deux manières : 1° rendre les élèves plus conscients de leurs demandes d'aide en plaçant celles-ci sous le contrôle de leur attention ; 2° les amener à prendre conscience qu'ils peuvent développer des compétences et des stratégies qui leur permettent, parfois, de se passer de soutien. Dans ce but, les professeurs peuvent par exemple reprendre l'idée développée par Pelgrims (2009) et donner trois jetons aux élèves avant de leur distribuer un texte à lire. Ces jetons sont des « porteurs d'aide » : avant de commencer la lecture chacun sait qu'il pourra compter sur son professeur pour obtenir le sens de trois mots (ou de trois expressions), mais seulement trois, et que tout jeton épargné sera conservé par son propriétaire. Ce dispositif utilisé avec des groupes à effectif réduit a pour but d'apprendre aux élèves à transformer leur demande immédiate en une demande « stratégique » et donc à essayer d'évaluer quels sont les mots ou expressions auxquels, moyennant un effort de raisonnement sur les données textuelles, ils peuvent donner un sens provisoire sans nuire à la compréhension globale du texte ou ceux dont ils peuvent raisonnablement « se passer ».

- Lors de la confrontation, arrêter une définition précise des mots ayant fait l'objet d'une interrogation et la noter au tableau.

Approche modulaire : enseignement stratégique

Les indices morphosyntaxiques

Claude, Dominique et Camille sont en vacances. Un après-midi, Claude, Dominique et Camille sont partis en bateau. Camille et Dominique sont assis et rament mais Dominique et Claude sont distraites par des oiseaux qui passent tout près du bateau. Dominique s'est soulevée pour mieux regarder. Le bateau s'est mis à bouger dangereusement et Camille s'est énervé contre ses camarades.



Claude s'exclame Dominique va tomber à l'eau !

Parmi les 3 personnages du texte, qui est une fille ? Qui est un garçon ?

Approche modulaire : enseignement stratégique

Les indices morphosyntaxiques



La syntaxe

Les empanns de lecture : lecture à haute voix (en groupes de souffle, en groupes de sens; matérialiser ces empanns)

Les marques du genre et du nombre : se servir de ces marques pour atteindre la compréhension

La ponctuation : différence entre phrase et ligne, sens des signes de ponctuation

Les formes actives et passives (« le chien est promené par le garçon / le mouton est suivi par la vache »)

les propositions relatives (plus faciles à comprendre en « qui » qu'en « que », elle-même plus facile qu'en « lequel/auquel/duquel/dont » : « Le chien que la fillette a acheté joue avec le garçon »)

Approche modulaire : enseignement stratégique

Les inférences, les connecteurs et les anaphores

a- La serveuse fit asseoir Christiane et Jean à une petite table. **La table était à côté de la fenêtre.**

b- La serveuse fit asseoir Christiane et Jean. **La table était à côté de la fenêtre.**

c- Christiane et Jean entrèrent dans la salle à manger. **La table était à côté de la fenêtre.**

Par exemple, si on demande à différents groupes de lire trois petits textes dont la seconde phrase est identique. La durée de lecture pour lire la même phrase « La table était à côté de la fenêtre. » ne sera pas la même pour les groupe a, b ou c. Le temps de lecture le plus rapide est pour la phase a (alors que c'est la plus longue)... mais le mot table est repris.

Le temps de lecture le plus lent est pour la phase b (alors que c'est la plus courte)... il y a peu d'indices de contexte ; la mobilisation de ses connaissances et la nécessité des inférences sont importantes.

Dans la phrase c, la compréhension se fait sans effort car on a intégré que dans la salle à manger, il y a une table.

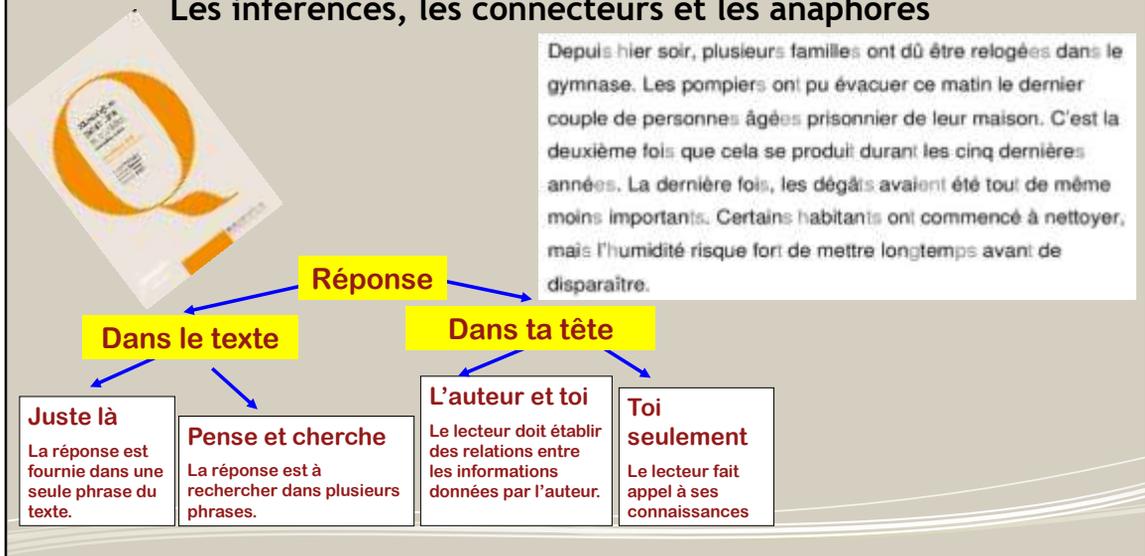
Les compétences inférentielles

Produire des inférences consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou

«élaborations». Ceci explique pourquoi plus le lecteur dispose de connaissances sur le domaine traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente : beaucoup des concepts qui ne sont pas écrits dans le texte sont présents et accessibles en mémoire et peuvent être intégrés dans la représentation mentale.

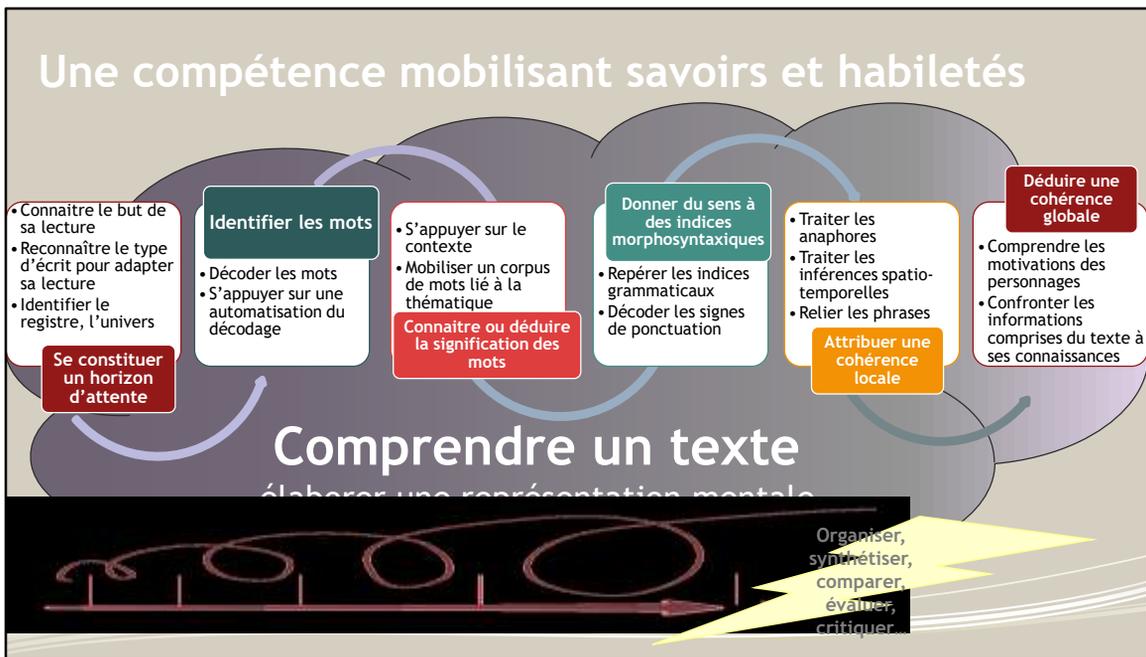
Approche modulaire : enseignement stratégique

Les inférences, les connecteurs et les anaphores



Inviter à suppléer aux blancs du texte

- Amener les élèves à 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. Activités pour apprendre qu'il faut percevoir l'explicite et l'implicite
- Chercher ensemble les indices dans le texte pour comprendre ce qui n'est pas dit.
- Répondre à des questions orales (Qui? Où ? Quoi ? Quand ? Pourquoi?)
- Dire ou écrire les pensées des personnages pour rendre visible l'implicite
- Insérer des phrases pour combler les blancs du texte
- Inventer une suite ou choisir parmi plusieurs propositions



Pour comprendre un énoncé oral ou un texte écrit, on en élabore une représentation mentale (appelé le modèle de situation) en faisant intervenir différentes sources d'informations provenant de l'énoncé, de ses connaissances propres et de ses objectifs de lecteur.

Pour comprendre et partager une signification avec autrui, il faut observer et interpréter la réalité :

- en comparant avec ce que l'on sait déjà
- en distinguant les éléments explicites
- en inférant les éléments implicites (ce que le lecteur sait est différent de ce que sait le personnage)
- en percevant la façon dont ils sont reliés
- en sélectionnant ce qui est pertinent ou pas dans le contexte donné
- En établissant des relations pour construire une cohérence (on oublie ce que l'on n'a pas réussi à relier, un bon « compreneur » identifie les incohérences)
- en pouvant argumenter
- en se rendant compte de la possibilité d'autres conclusions

Les compétences narratives

La compréhension d'un récit suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes. La construction de la représentation suppose que le lecteur soit capable de connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment et avec les connaissances dont il dispose. Cela suppose qu'il opère un tri pour conserver en mémoire les éléments qu'il juge importants et rejette les autres. Cette démarche de tri intégratif est bornée par les limitations de ses capacités attentionnelles et de sa mémoire de travail, mais aussi par les standards de cohérence qu'on tente de maintenir dans une situation de lecture. S'il peut utiliser une grande variété de standards, deux d'entre eux se révèlent particulièrement décisifs pour la construction d'une représentation mentale cohérente : la cohérence causale et la cohérence référentielle.

L'autorégulation

La qualité de la compréhension dépend de stratégies relativement générales dont on peut dresser la liste en s'appuyant sur les recherches les plus récentes :

Assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier (comprendre, apprendre, s'informer...).

S'intéresser aux relations causales.

Fabriquer une représentation mentale (une sorte de «film»).

Déterminer ce qui est important et le mémoriser.

Répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul.

Produire des inférences.

Utiliser ses connaissances antérieures.

Prévoir la suite.

Résumer.

Contrôler et réguler sa compréhension.

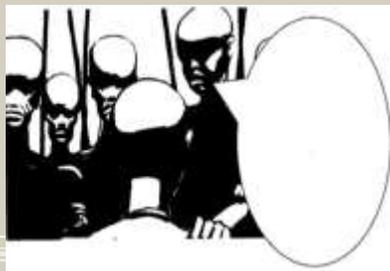
Approche intégrative ou littéraire

Principes didactiques et pédagogiques



questionnement

reformulation



Maintenir plusieurs équilibres :

- entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots de l'élève...)
- entre les activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel (celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites)

Conduire à s'interroger sur les pensées des personnages

- Que veut chaque personnage ?
- Que ressent-il ?
- Que sait-il ? (Ou que croit-il ?)

La reformulation ou activité de narration orale :

Elle permet d'évaluer la compréhension et d'ajuster son enseignement

Elle implique un travail mental d'organisation et de hiérarchisation des informations

Elle facilite les apprentissages lexicaux et leurs réinvestissement
Elle développe des compétences qui seront réinvesties dans la production d'écrits
(planification, soin de la mise en mots, cohérence textuelle)

Du questionnement au débat interprétatif

LA FOURMI

Une fourmi de dix-huit mètres
Avec un chapeau sur la tête,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Une fourmi traînant un char
Plein de pingouins et de canards,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Une fourmi parlant français,
Parlant latin et javanais,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Eh ! pourquoi pas ?

Robert Desnos (1900 – 1945)
Chantefables et Chantefleurs

« Ce que j'écris ici ou ailleurs n'intéressera sans doute dans l'avenir que quelques curieux espacés au long des années. Tous les vingt-cinq ou trente ans on exhamera dans des publications confidentielles mon nom et quelques extraits, toujours les mêmes. Les poèmes pour enfants auront survécu un peu plus longtemps que le reste. J'appartiendrai au chapitre de la curiosité limitée. Mais cela durera plus longtemps que beaucoup de paperasses contemporaines. » Desnos (1944)
18 mètres, c'est la longueur de la fourmi. C'est aussi la longueur des locomotives de l'époque. Celles que les allemands utilisaient pour leurs convois. Celle que les résistants attaquaient.

Robert Desnos est arrêté un matin, le 22 février 1944 par la Gestapo. Il est d'abord emprisonné à Fresnes, puis interné dans le camp de Compiègne du 20 mars au 27 avril 1944.

Il fait partie d'un convoi de 1700 hommes qui arrive à Auschwitz le 30 avril 1944.



Mieux comprendre les textes

Parce qu'on ne lit pas de la même façon un roman d'aventures, une poésie ou un atlas géographique... Et parce que la compréhension n'est pas automatique.

Le ROLL a pour objectif de donner les clés de la compréhension des textes aux élèves en leur apportant des stratégies de lecture adaptées à chaque type de texte.

ROLL et ateliers de compréhension de textes



CIFODEM
Centre
International de
Formation et
d'Outils à
Destination des
Maîtres
Equipe de recherche
de l'Université
PARIS-DESCARTES

« Notre conviction, en matière de lecture, c'est que la conscience des fonctions sociales de la lecture ainsi que la clarté de la démarche cognitive sont nécessaires pour donner du sens à la maîtrise des mécanismes.

Certes l'automatisation des mécanismes linguistiques est indispensable pour accéder à une lecture rapide et efficace, mais si un élève n'a pas conscience du pour quoi et du comment on fabrique du sens, l'automatisation des mécanismes tournera à vide. »

Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture

Une activité principale est proposée pour atteindre cet objectif :

- Des Ateliers de Compréhension de Textes (ACT) pour aider l'élève à développer des stratégies de lecture.

Ces ateliers sont le cœur du travail ROLL.

Menés en petits groupes de 8 à 10 élèves, ils sont un moment d'échange oral : Les élèves confrontent librement leur compréhension d'un texte lu au préalable.

Chaque propos doit être argumenté et l'arbitre est le texte.

Ces ateliers sont guidés par l'enseignant et vont permettre aux élèves de comprendre quelles stratégies de lecture adopter en fonction du type de texte.

« Un atelier de compréhension de texte c'est un lieu où le maître fait confiance à l'intelligence de l'enfant, où il fait le pari qu'en vivant avec ses camarades les difficiles négociations du sens d'un texte, il prendra progressivement conscience des articulations de la démarche de compréhension. »

Afin de préparer de façon plus complète les élèves à la compréhension des textes, les supports de travail en ACT concernent trois types de textes/documents :

- Ceux qui racontent
- Ceux qui expliquent
- Ceux qui font agir

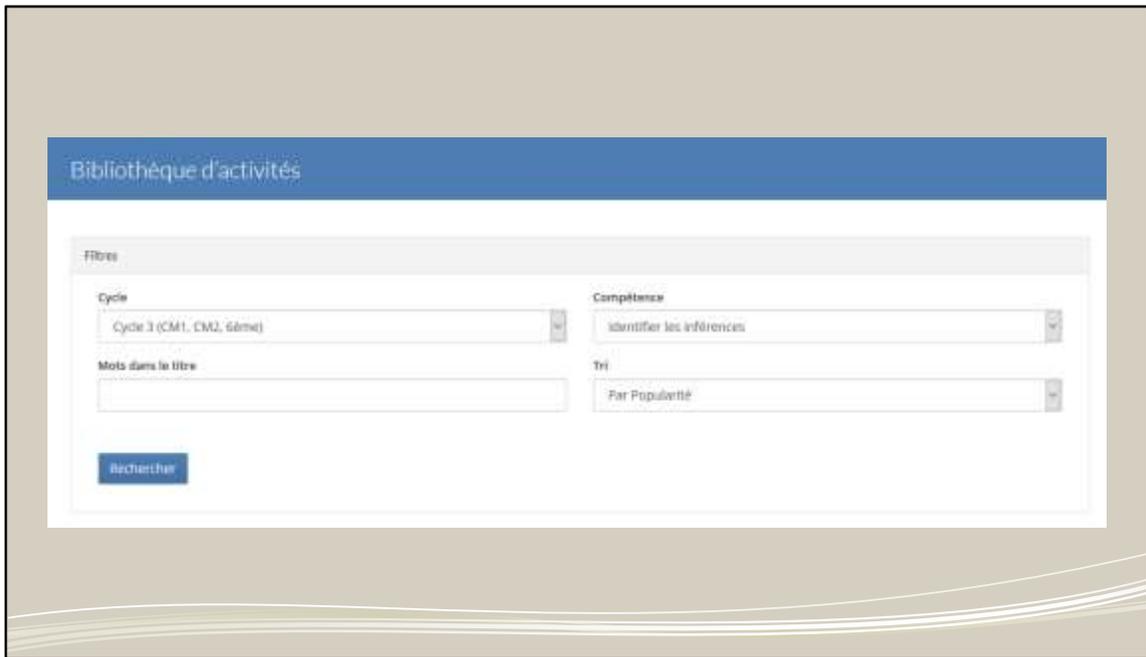
Ces ateliers sont à mener régulièrement et tout au long de l'année afin d'ancrer ces stratégies dans un principe métacognitif.

Et pour compléter ce travail :

- Des activités individuelles et autonomes portant sur les compétences nécessaires pour comprendre un texte.

L'enseignant travaille avec un groupe d'élèves en ACT, le reste de la classe travaille sur les activités autonomes sur les compétences.





Questionnement de texte + activités décrochées en autonomie
Moteur de recherche interne



Les petites reines

Clémentine Beauvais

Activité en autonomie

Le présent document propose une activité à mettre en œuvre en autonomie : il s'agit de travailler sur les inférences dans un texte narratif.

Compétence : Travailler les inférences pour comprendre l'implicite du texte.

Matériel par élève :

- La fiche comportant le texte et 5 questions.
- Le corrigé.

Questionnaire

Temps estimé	Dérivement		Observations
	Activité du professeur	Activité des élèves	
45 à 50 minutes	<ol style="list-style-type: none">il explique l'objectif et les consignes, fait reformuler pour s'assurer d'une bonne compréhension de la tâche à réaliser.il apporte son aide en cas de besoin.	Activité individuelle ou en tandem en autonomie. Les élèves peuvent, quand ils le décident, aller vérifier leurs réponses avec la fiche d'autocorrection mise à leur disposition.	Cet atelier peut être mis en œuvre pendant que l'enseignant dirige un ACT avec un petit groupe.

Les petites reines Épilogue (2)

Questions

1) Quels sont les personnages qui discutent ?

2) Coche les réponses qui sont vraies. Pigeas, s'est :

- un journaliste dans le ciel
- un cheval qui se batte contre les hommes préhistoriques
- un cheval volant de la préhistoire.

3) Mireille dit que « la préhistoire, s'est presque comme la mythologie » parce que :

- Pigeas vivait à l'époque des hommes préhistoriques
- il pouvait se passer des choses extraordinaires que l'on trouve aujourd'hui
- les hommes avaient des ailes à l'époque de la préhistoire

4. Astrid dit que « ça n'aurait pas fait le buzz »

« Pigeas dit buzz », l'humour, alors le bouche-à-oreille ? Un buzz, c'est comme un phénomène viral comme le tweet : « le buzz, c'est être au centre de l'attention de beaucoup de monde ». Le buzz, c'est être au centre de l'attention de beaucoup de monde. C'est un phénomène viral, ça se passe dans les réseaux sociaux, ça se passe dans les médias, ça se passe dans les conversations de tous les jours. C'est un phénomène viral, ça se passe dans les réseaux sociaux, ça se passe dans les médias, ça se passe dans les conversations de tous les jours.

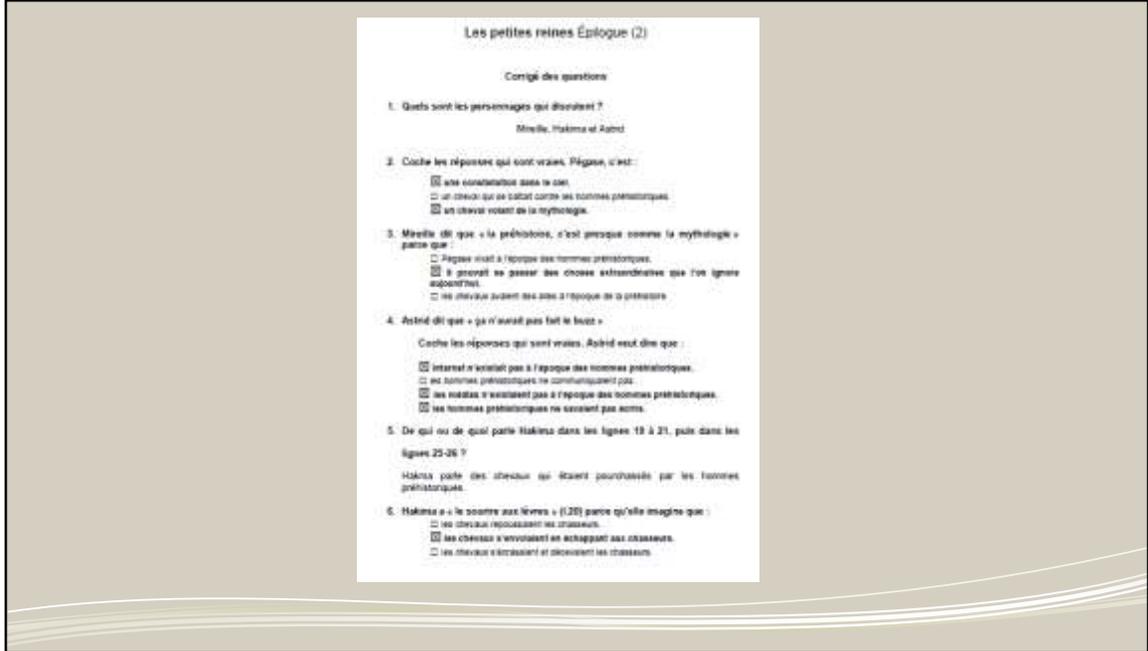
Coche les réponses qui sont vraies. Astrid veut dire que :

- internet n'existait pas à l'époque des hommes préhistoriques
- les hommes préhistoriques ne communiquaient pas
- les médias n'existaient pas à l'époque des hommes préhistoriques
- les hommes préhistoriques ne savaient pas écrire

5. De qui ou de quoi parle Hakima dans les lignes 19 à 21, puis dans les lignes 25-26 ?

6. Hakima a « le sourire aux lèvres » (L26) parce qu'elle imagine que :

- les oiseaux repoussent les chasseurs
- les chasseurs s'environnent en s'attaquant aux oiseaux
- les oiseaux s'envolent et déboulent les chasseurs



Des évaluations périodiques permettent d'évaluer la maîtrise de ces compétences.

Il y a 2 sessions d'évaluations : une début octobre et une début février.
Chaque session comporte des tests :

- Un test sur la compréhension des textes narratifs.
- Un test sur la compréhension des textes explicatifs

Les tests sont sous forme de QCM. Ils peuvent être réalisés soit en les imprimant, soit directement en ligne.

Pour les élèves non lecteurs, la passation en numérique apporte le support de l'audio.

Une analyse automatique permet de personnaliser les activités.

Travail en groupes



Exemple de fonctionnement différencié

Groupe A Lecteurs hésitants, avec difficultés de compréhension	Groupe B Lecteurs fluides, avec une compréhension générale correcte	Groupe C Lecteurs fluides, avec une compréhension globale et fine des textes
Lire à haute voix avec fluidité, et de manière expressive, un extrait de texte, sans préambule.	Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre. Repérer des mots inconnus et inconnus, leur(s) quantitatif(s), leur(s) ou(s) synonyme(s).	Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations implicites.
5 Présentation collective : Lancement des groupes		
Atelier autonome 1 : Lecture rapide + autocorrection. Atelier d'écriture Obj : Manipuler les mots des émotions. Différencié pour ... : proposer les noms. (Exprimer des émotions (ou sentiments)).	Atelier autonome 2 : Comprendre le sens d'un texte : <u>un conte imaginaire</u> (différenciation 2) Quand j'ai fini : Remplir la fiche d'identité d'Otto.	Atelier avec l'enseignante : « De la vie heureuse de Otto avec David et Dekar à l'émiettement de David et de ses parents » Otto. - Développe des stratégies de lecture équilibrées en réfléchissant aux indices fournis par le contexte et en faisant appel à leurs connaissances antérieures pour interpréter ce texte. - Utiliser des outils chroniques et morphologiques. - Faire des inférences.
Atelier avec l'enseignante : « De la vie heureuse de Otto avec David et Dekar à l'émiettement de David et de ses parents » Otto. - Anticiper des difficultés de lecture des mots du texte. - Repérage des mots dans le texte. - <u>Utilisation</u> d'une partie du texte. - Reformulation de l'histoire. - Faire des inférences.	Atelier autonome 1 : Atelier d'écriture Obj : Enrichir ma syntaxe. Donner mon opinion.	Atelier autonome 2 : Comprendre le sens d'un texte : <u>un conte imaginaire</u> (différenciation 2) / (CMI) Quand j'ai fini : Remplir la fiche d'identité d'Otto.
Atelier autonome 2 : Comprendre le sens d'un texte : <u>Un conte imaginaire</u> (différenciation 1). Quand j'ai fini : Remplir la fiche d'identité d'Otto.	Atelier avec l'enseignante : « De la vie heureuse de Otto avec David et Dekar à l'émiettement de David et de ses parents ». - Développe des stratégies de lecture équilibrées en réfléchissant aux indices fournis par le contexte et en faisant appel à leurs connaissances antérieures pour interpréter ce texte. - Utiliser des outils chroniques et morphologiques. - Faire des inférences.	Atelier autonome 1 : Atelier d'écriture Du CMI : - Enrichir son texte de connecteurs. - Donner une opinion. Du CMI : - Donner une opinion. - Transformer un récit par changement de narrateur.
10 Synthèse collective : Débat interprétatif		