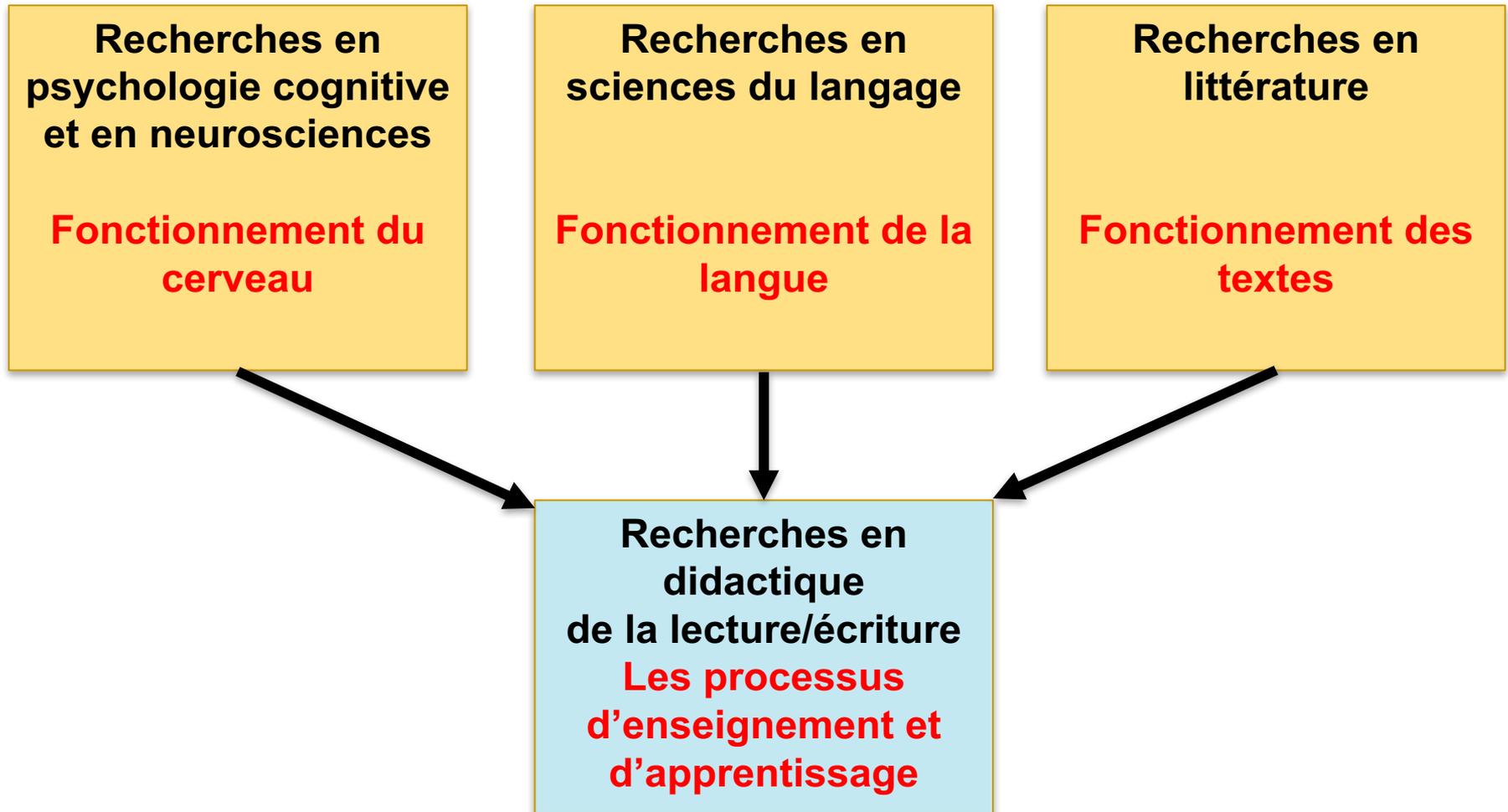

Enseigner la compréhension des textes narratifs (Cycle 3 et SEGPA)

Marie-France Bishop

Professeure université de Cergy-ESPE

Marie-France.bishop@u-cergy.fr

Les recherches sur l'apprentissage de la lecture/écriture



Vos réponses sur l'enseignement de la compréhension

- Vos réponses à la question 1: une grande diversité de difficultés avec cependant des éléments communs,

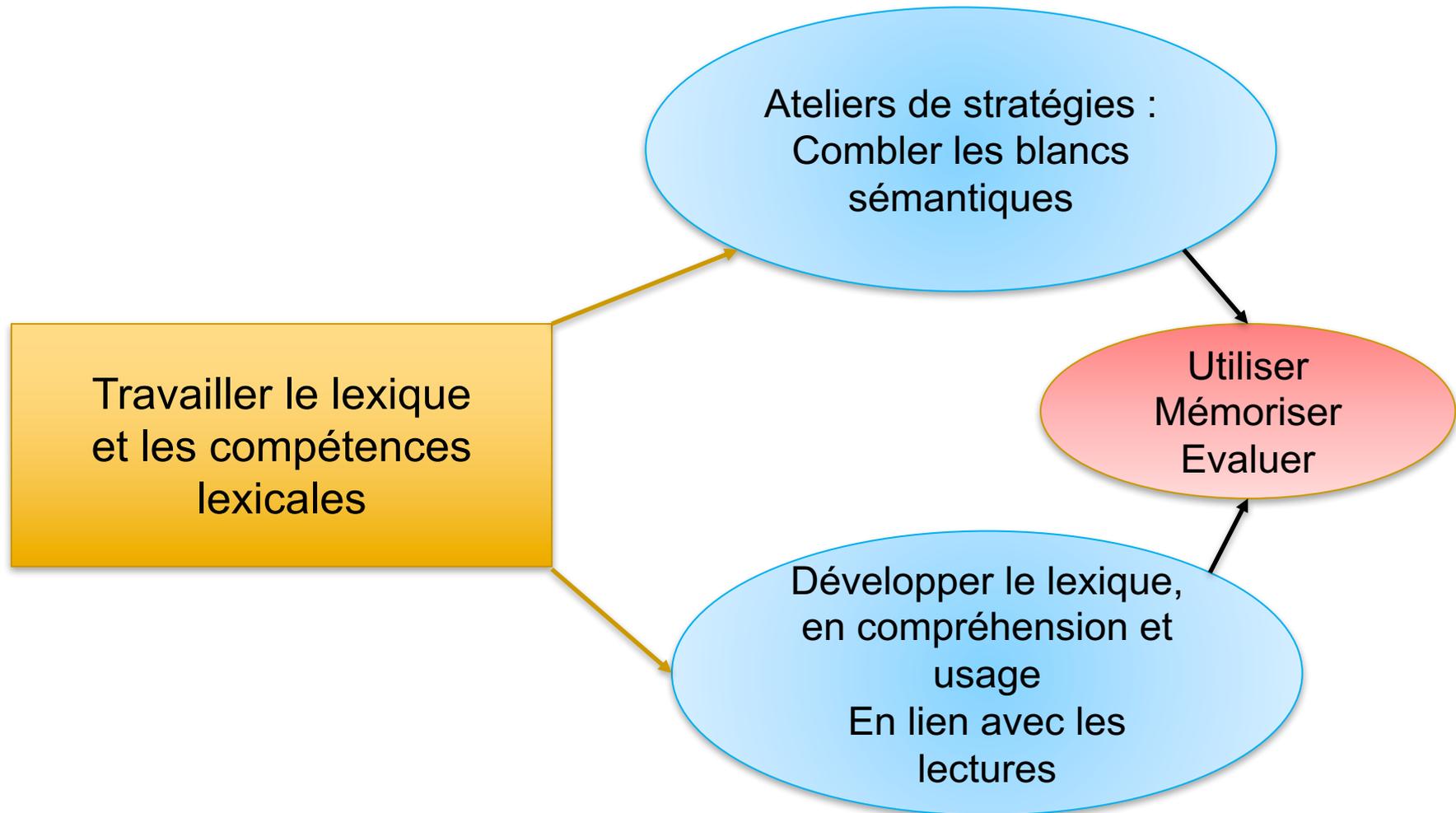
Les difficultés des faibles lecteurs

- L'identification des mots
- La connaissance du lexique (les trous sémantiques)
- La mobilisation des connaissances
- La capacité à faire des liens (les traitements inférentiels, traitement de la chaîne référentielle, logique des actions, etc.)
- La compréhension en « îlots »
- **La régulation de l'activité, l'auto-contrôle**

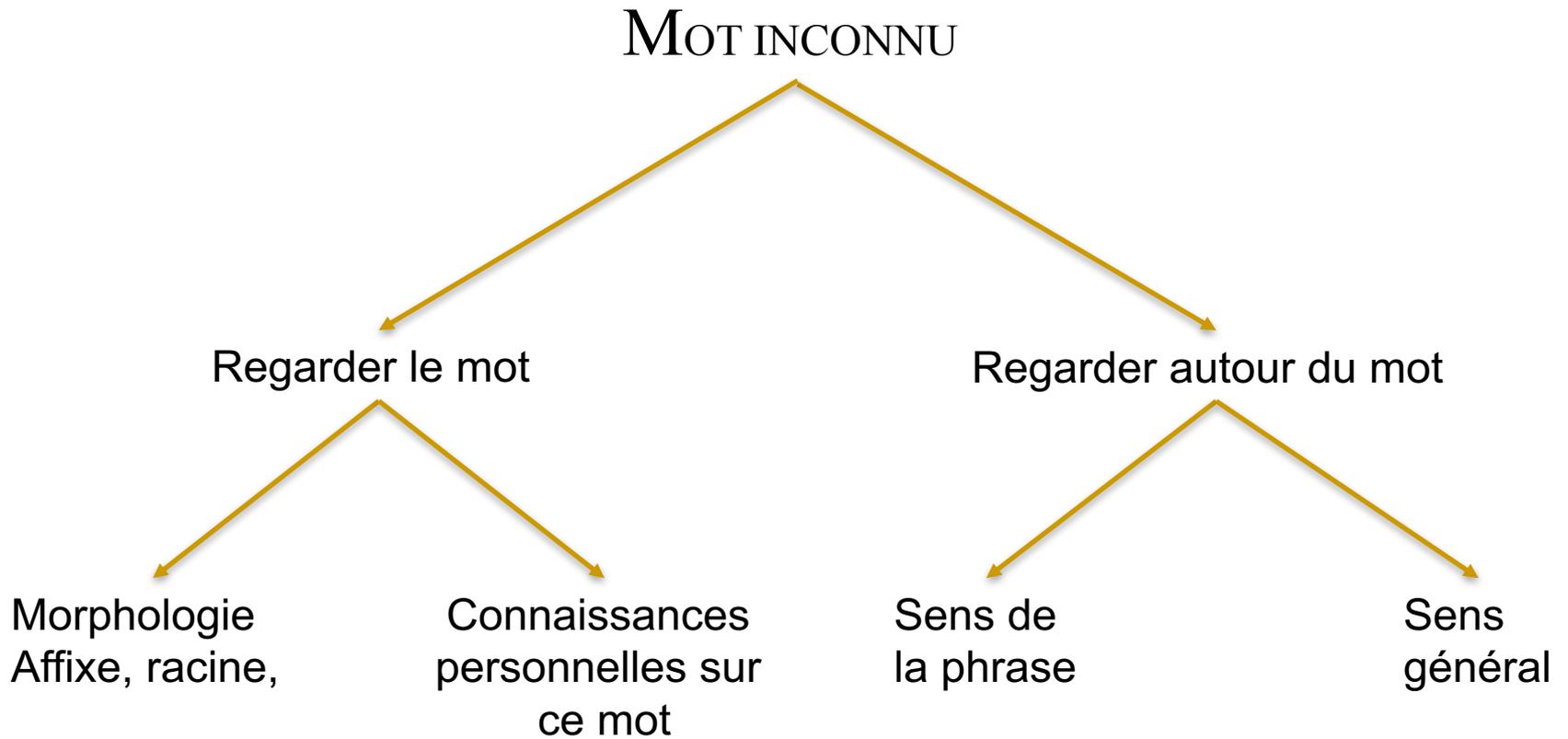
- **Mais aussi (pour les plus faibles lecteurs) :**
- la crainte de l'échec
- La difficulté à entrer dans un texte (enrôlement)
- La méconnaissance de ce qu'il faut faire pour comprendre

Le lexique : un problème central, certes ...

- Entre compréhension et lexique : **une relation d'interdépendance**
- Le lexique peut être un obstacle,
- **Mais** les compétences lexicales n'expliquent pas la totalité du processus de compréhension.
- Les bons compreneurs développent des stratégies pour combler les **trous sémantiques**.
- Les plus faibles lecteurs se focalisent sur le traitement des mots, peu sur les stratégies et sur le sens général.
- → les problèmes lexicaux sont souvent des problèmes de compréhension



Giasson, 1990, p.206, stratégies



Le lexique : retenir les mots, après la lecture

Caractère réversible du lexique => aide à la mémorisation

- Raconter l'histoire en employant certains mots
- Jeux oraux/écrits (logorallye)
- Devinettes
- Rébus
- Classement de mots
- Boîtes à mots avec affichage
- Faire deviner avec des synonymes, des périphrases, etc.
- Écouter une lecture incomplète et compléter les mots (jeux des « hum ...hum »)
- ~~Cartes de mots (élèves allophones)~~

-
- Question 2 : Les activités que vous menez

3 familles d'activités

Activités à visées culturelles (Textes)

Des textes longs
Ouvrages complets

Mise en réseaux
Reformulation
Débats
Productions écrites
fictionnelles

Activités d'intégration (Lecteur)

Des nouvelles
récits courts

Lectures pas à pas
Le visible,
Rappels de récits
Mises en scène
Écrits de travail

Activités décrochées (Stratégies)

Textes très courts
Supports variés

Opérations
linguistiques
Stratégiques
(vocabulaire,
calculs inférentiels;
Etc.)

Pas de progression du simple au complexe, mais une alternance

Enseigner la compréhension

- État des lieux sur l'enseignement de la compréhension → 2 enquêtes → Une question de formation.
- Définir la compréhension des textes narratifs
- Enseigner la compréhension : des exemples

1

**La compréhension,
un enseignement peu efficace en France**

**Les résultats de deux enquêtes
Pirls 2016
Lire-écrire au CP 2013-2014**

Les résultats PIRLS 2016

Évaluation PIRLS

Programme International de Recherche en Lecture Scolaire
(*Progress in International Reading Literacy Study*)

Enquête tous les 5 ans (2001, 2006, 2011 et **2016**) portant sur la compréhension des textes lus dans 50 pays et 24 pays européens.

Enquête PIRLS 2016

Evaluation de la compréhension :

c'est-à-dire de « l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu. » (littératie)

Evaluation de quatre compétences :

- Retrouver et prélever des informations explicites
- Faire des inférences simples (déduction)
- Interpréter et intégrer des idées et des informations
- Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (Apprécier)

Textes informatifs et textes narratifs

Enquête PIRLS 2016

- En France : CM1 – élèves de 10 ans
- 2016 : 4 767 élèves répartis dans 163 écoles. (EP/NEP)
- 2016 : élèves qui étaient en CP en 2012-2013
- En 2011 : 45 pays dont 23 européens
- 2016 : 50 pays et 24 européens

- **Résultats**
- En 2011 : la France est au 29^e rang mondial sur 45 pays et 19^e rang européen sur 23 pays;
- **En 2016 : elle est au 34^e rang mondial (50) et fait partie des 3 derniers pays européens (devant Belgique et Malte)**
21^e rang européen sur 24

Constats

- En 2016 : les élèves français sont sur-représentés dans le groupe des plus faibles lecteurs de tous les pays européens.
- Et sous-représentés dans le groupe des plus forts.
- => En France une érosion des compétences surtout sur les processus les plus complexes.
- 6 % des élèves français n'atteignent pas le niveau le plus élémentaire de PIRLS
- En 2011, les d'élèves de REP représentaient une partie importante de ce groupe des plus faibles lecteurs.

Enquête PIRLS

- *Comment expliquer ces résultats ?*
- *Comment s'enseigne la compréhension en France ?*
- *Est-ce un problème de maîtrise du code ou de connaissance des procédures de compréhension ?*
- *Recherche en amont (CP).*

Une recherche didactique sur le Lire-écrire au CP



- **131 classes de CP- 2507 élèves**
- 13 universités / 28 départements / 13 académies / 60 chercheurs
- Une observation filmée – approche écologique

3 évaluations : début CP- fin CP - fin CE1
3 semaines d'observation

Objectifs

Décrire les pratiques réelles des enseignants et la répartition des tâches au cours de l'année.

Rechercher les facteurs explicatifs des progrès des élèves

À partir des résultats de cette recherche

- Comment s'enseigne le Lire-écrire dans les classes de CP ?
- Qu'est-ce qui fait progresser les élèves (plus particulièrement ceux qui ont le plus besoin de l'école) ?
-
- Quelles pistes pour les enseignants ?

**Ce que nous ont appris les observations
(Moyennes des temps observés)**

La répartition des pratiques sur les 3 semaines d'observation

- 7h22 hebdomadaire d'enseignement effectif du français par semaine

CONSTAT 1

Peu de temps consacré à la compréhension

Part moyenne sur les 3 semaines

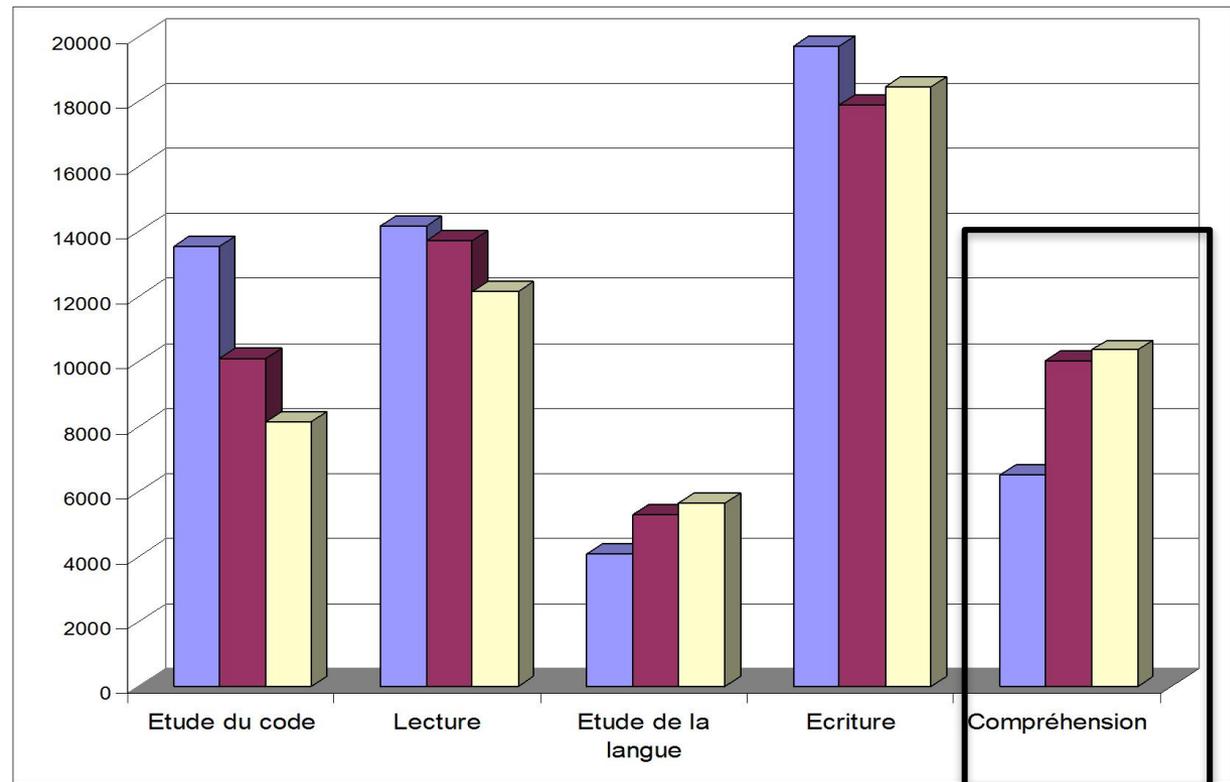
L'écriture = 32%

La lecture = 23%

L'étude du code = 18%

La compréhension = 16%

L'étude de la langue = 9%



Quelle répartition des tâches de compréhension ?

Forte disparité selon les classes

- **C1** – Définir ou expliciter une intention de lecture
- **C2** – Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses

- **C3** – Décrire, commenter une illustration
- **C4** – Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale (à propos d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- **C5** – Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne
- **C6** – Rendre explicite une information implicite
- **C7** – Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations

- **C8** – Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- **C9** – Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])

2- La répartition des 9 tâches de compréhension

CONSTAT 2 :

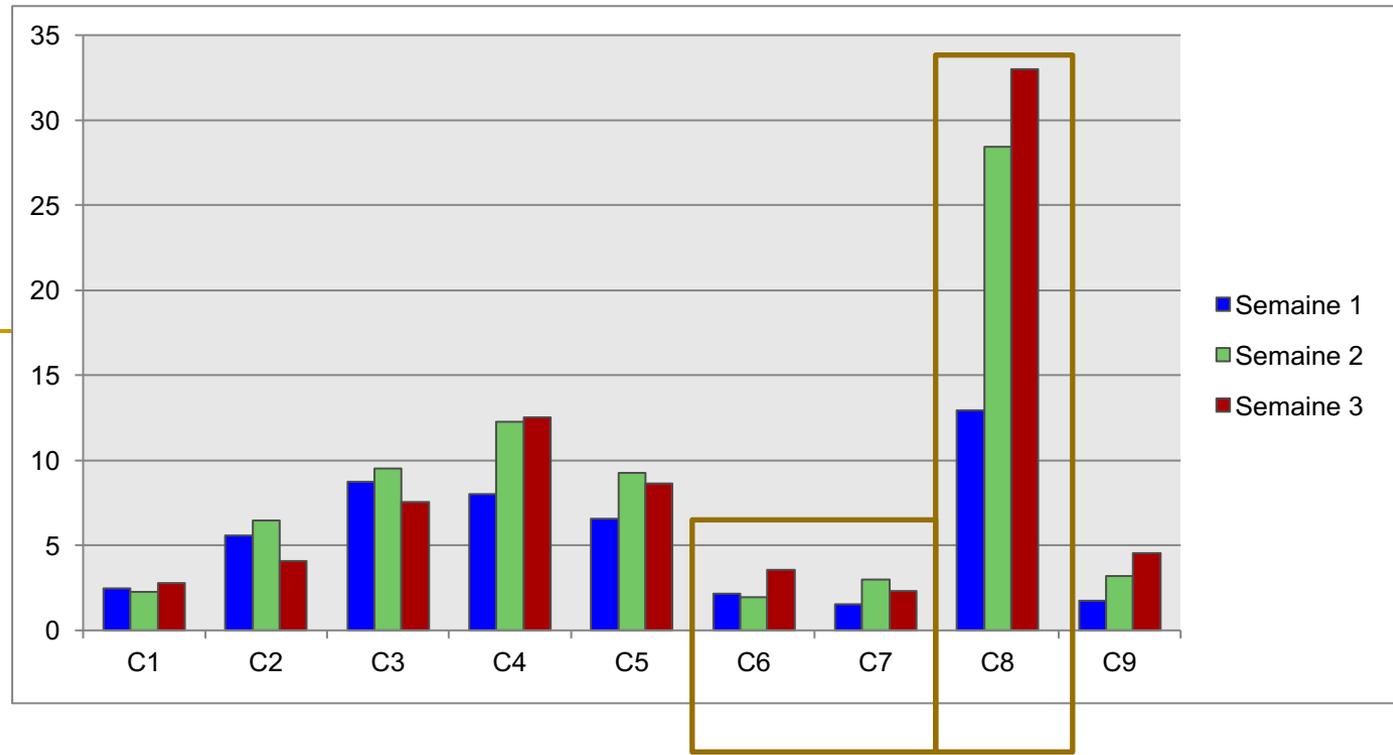
Les tâches les plus courantes sont les tâches écrites, individuelles (C8)
Les tâches les moins fréquentes portent sur l'élucidation et la recherche collective de sens (C1 à C7)

C8

Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension
40% du temps en Moyenne

C6-C7

Comprendre l'implicite, interpréter
4% du temps
Absentes 50% des classes



... et leurs effets

- **L'augmentation des tâches d'élucidation du sens** (débatte, négocier, expliquer, faire un rappel, etc.) fait progresser les élèves les plus faibles ou intermédiaires.
- **Les tâches écrites et solitaires (C8) ne font pas progresser les élèves.**
- Le travail sur **le lexique, et la lecture de livres** font progresser les élèves en compréhension, surtout les élèves les plus faibles initialement.

Les pratiques les plus courantes sont les moins efficaces (C8)

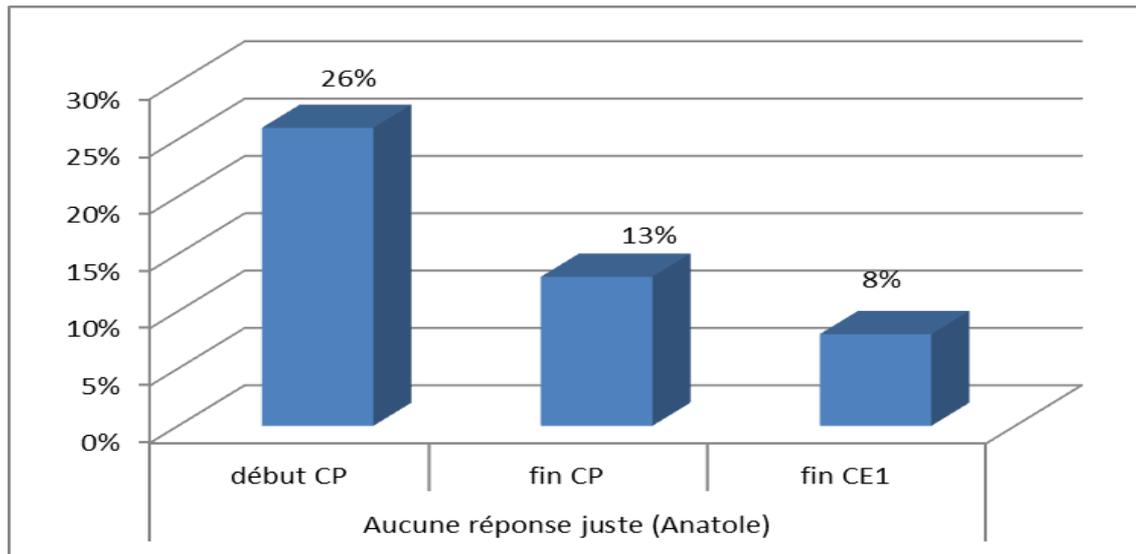
Les pratiques les plus efficaces sont les moins courantes (C3-C7).

4- Résultats des élèves (début CP, fin CP, fin CE1)

Test	EVA début CP	EVA fin CP	EVA fin CE1
Vocabulaire passif	62%	X	X
Phrases entendues	81%	X	X
Textes entendus	49%	56%	63%
Phrases lues autonomie	X	73%	X
Texte lu autonomie CP	X	52%	X
Textes lus autonomie CE1	X	X	62%

Pourcentages des réponses justes

5- Les difficultés des élèves



Fin CE1 :

61 % des élèves ne donnent pas de bonne réponse à la question inférentielle (4) :

Pourquoi le nouveau voisin a-t-il peur ?

Aux 3 évaluations, les 10% plus faibles compreneurs ne parviennent pas à donner de bonnes réponses.

L'une des principales causes de difficultés est liée aux calculs inférentiels.

les constats liés aux évaluations

- Les compétences de compréhension sont spécifiques et doivent être dissociées des compétences de décodage
- Les compétences en compréhension de textes doivent être travaillées de manière autonome.
- Ces compétences se travaillent sur des textes plutôt que sur des phrases isolées.
- Ces compétences sont nécessaires dans l'acquisition d'une autonomie en lecture.

Mieux les élèves comprennent les textes **qu'on leur lit**, mieux ils comprendront les textes **qu'ils lisent seuls**.

2

Connaitre les processus
en jeu dans la compréhension :
Qu'est-ce que comprendre ?

Qu'avez-vous fait ?

- ***Élaborer une représentation mentale de la situation évoquée (modèle de situation)***
- ***Ce qui a nécessité de :***
 - Traiter et intégrer les informations les unes après les autres ;
 - Les mettre en relation → établir des liens ;
 - Mobiliser ses connaissances ;
 - Vérifier la cohérence de ce qui est représenté ;
 - Modifier ses représentations (flexibilité) ;
- ***Le lecteur se détache du texte pour construire sa propre représentation.***

Clarifier

Éclaircir l'implicite,
faire des inférences

Piloter et anticiper

Prévoir le déroulement
et contrôler sa
compréhension

Les cinq actions du lecteur

Questionner

Interroger le texte et
sa cohérence pour
contrôler sa lecture

Mémoriser et relier

Conserver les informations
importantes et les mettre en
lien

Ressentir

Mobiliser son expérience de
lecteur, ses émotions, son
jugement.

D'après Palinscar et Brown, 1984

4 domaines de compétences à développer

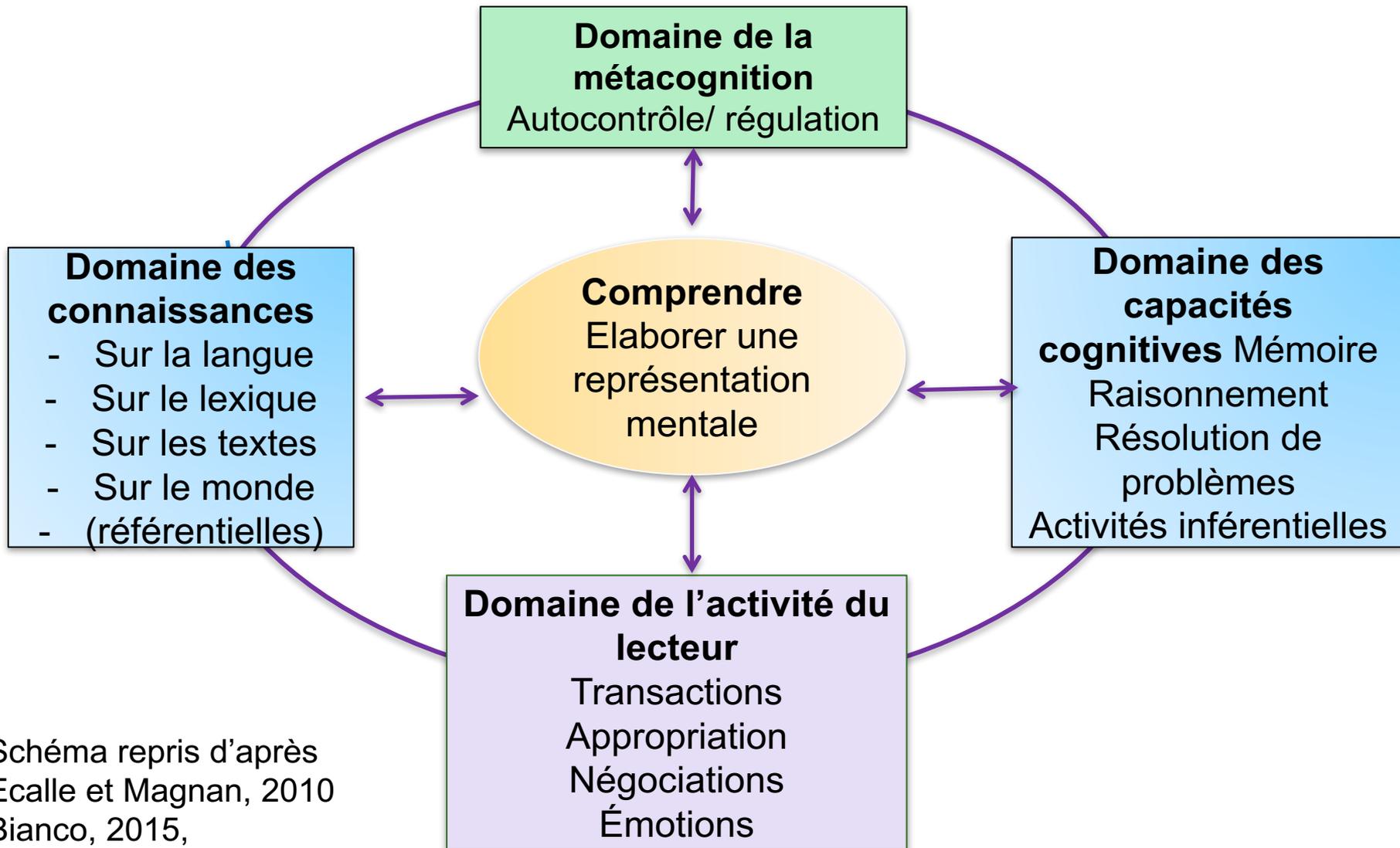
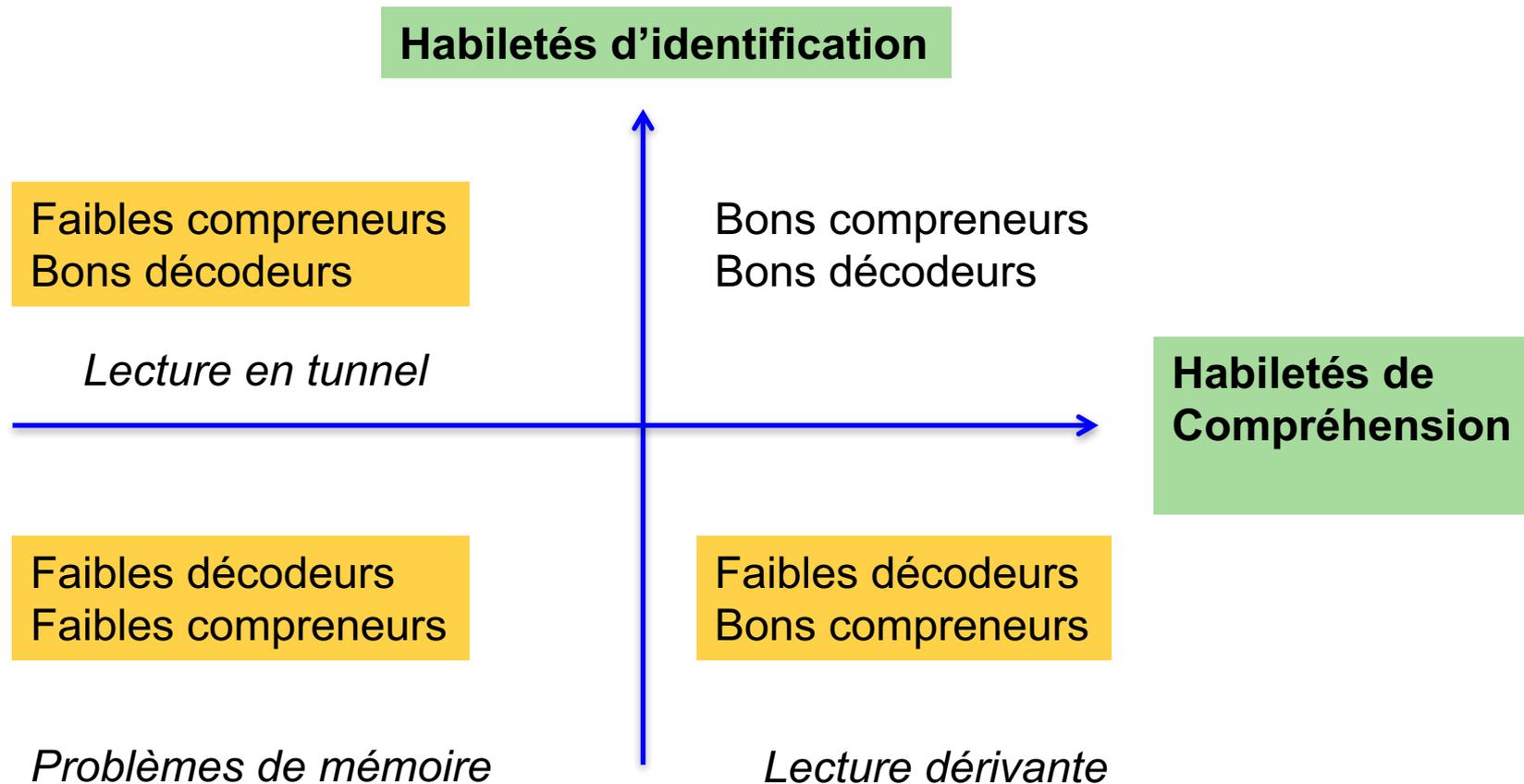
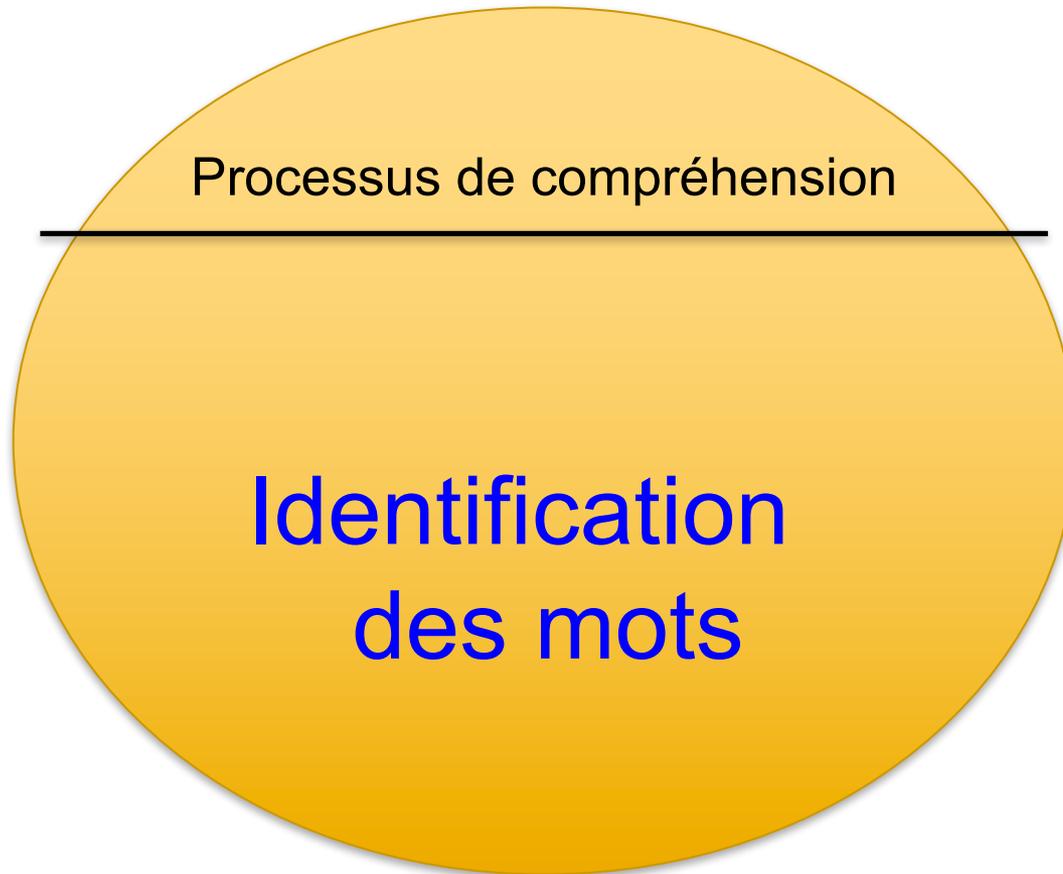


Schéma repris d'après
Ecalte et Magnan, 2010
Bianco, 2015,

Les différents profils de lecteurs



Faibles « identifieurs »



Quelles modalités d'enseignement ?

- Travailler la compréhension en lisant les textes aux élèves si besoin.
- Ne pas laisser la compréhension à la charge des élèves.
- Mettre en place un enseignement explicite
- Préparer les lectures, amorcer la mobilisation des connaissances nécessaires (horizon d'attente et lexique)
- Faire des activités lexicales une priorité.
- Accompagner les élèves dans l'élaboration du sens
- Favoriser les activités collectives : échanges, débats, négociations, rappels de récits collectifs, etc.
- Associer les activités de compréhension et les activités d'écriture.
- **Travailler les compétences inférentielles**
- **et l'auto-contrôle.** (anticipation, vérification)

Pratiquer un enseignement explicite

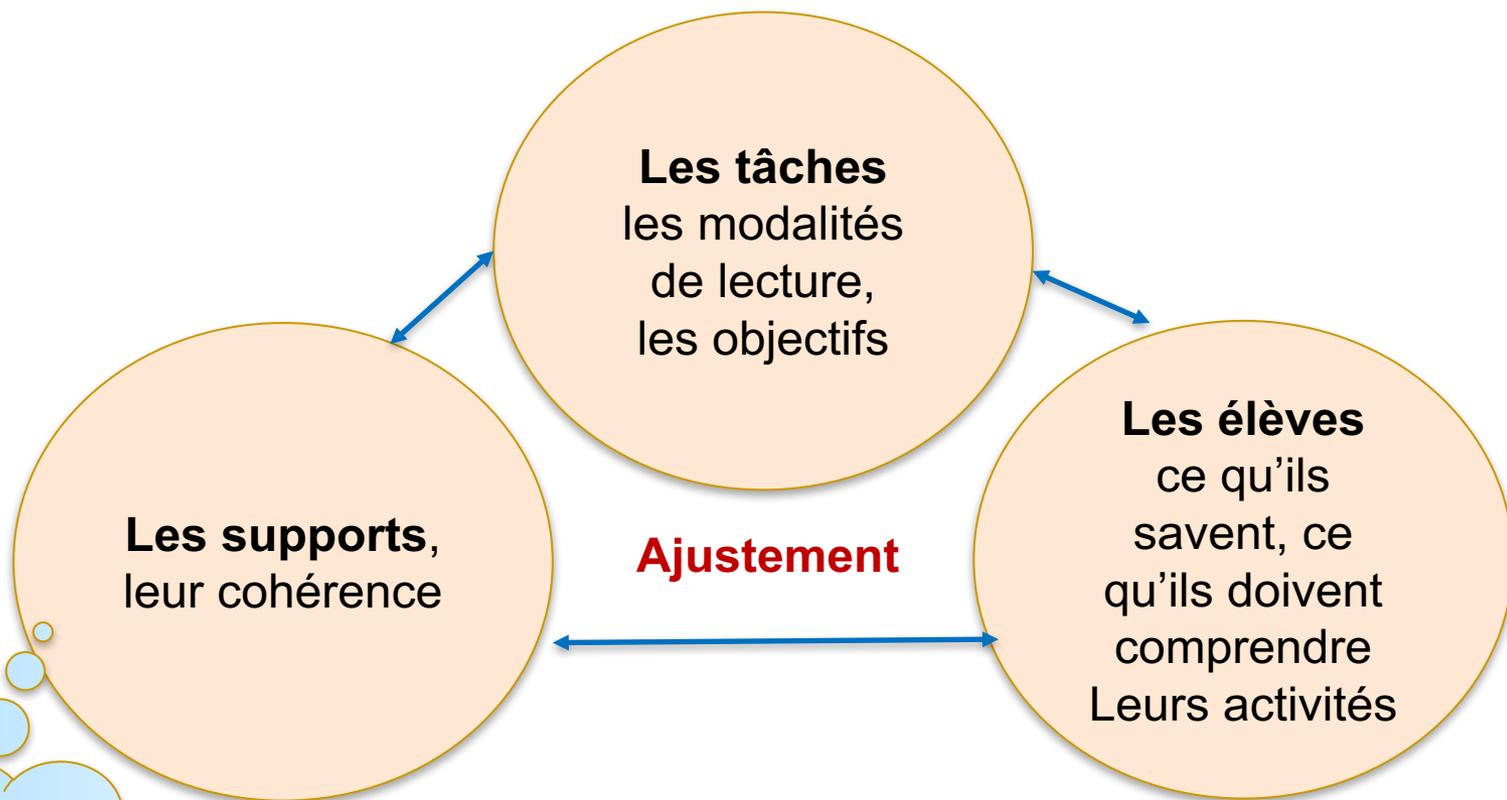
Un enseignement explicite de la compréhension

- Explicite sur les tâches
 - Explicite sur les procédures et sur les stratégies
 - Explicite sur les apprentissages visés
 - Explicite sur les apprentissages réalisés
 - Explicite aux différents moments de l'enseignement

 - Explicite pour l'enseignant
 - Explicite pour les élèves

 - Différent du modèle québécois (enseignement direct)
 - ⇒ Importance de la médiation de l'adulte
 - ⇒ Importance des situations de réflexion
-

Préparer une séance de compréhension explicite



Déterminer ce qu'il y a à comprendre dans les textes

Enseigner la compréhension

- Comment aider les élèves à faire les liens entre les informations contenues dans le texte et leurs connaissances du monde ?
 - Comment accompagner les élèves à dépasser la surface du texte ?
 - Comment aider les élèves à se construire une représentation mentale cohérente ?
 - Comment aider les élèves à contrôler leur compréhension ?
-

3
Des exemples
pour enseigner la compréhension

Enseigner la compréhension : 3 temps

Préparation
Choix du texte
Analyse du texte
Préparation des questions
Supports et outils
Modalités de lecture

Temps 1 Clarification

Définir la tâche

Mobiliser la mémoire Didactique

Mobiliser les connaissances lexicales et référentielles

Commencer à élaborer une représentation mentale

Temps 2 Lecture

Accompagner la lecture

Rendre le texte accessible

Aider à faire des liens

Aider à élaborer une représentation mentale cohérente

Apporter des outils si nécessaires

Temps 3 Mémoire didactique

Qu'a-t-on compris ?
(quelle représentation mentale ?)

Comment a-t-on compris ?

Quelles procédures avons-nous utilisées ?

Quels liens établir avec nos expériences de lecture?

Prolongements

D'après
Giasson, 1990
Brigaudiot, 2000

**Temps 1
Clarification**

**=> Amorcer la lecture
Mobiliser des connaissances**

**Commencer à construire une représentation mentale
Pour tous les élèves**

-
- Recueil de représentations
 - Travail sur l'univers de référence
 - Travail sur le contexte historique
 - Mobiliser les connaissances scientifiques, documentaires
 - Remue-méninges sur les termes clés
 - Présentation des personnages importants
 - Travailler sur le sens des mots clés
 - Schémas/plans/photos, etc

Construire un horizon d'attente

Découvrir des « avis » sur internet

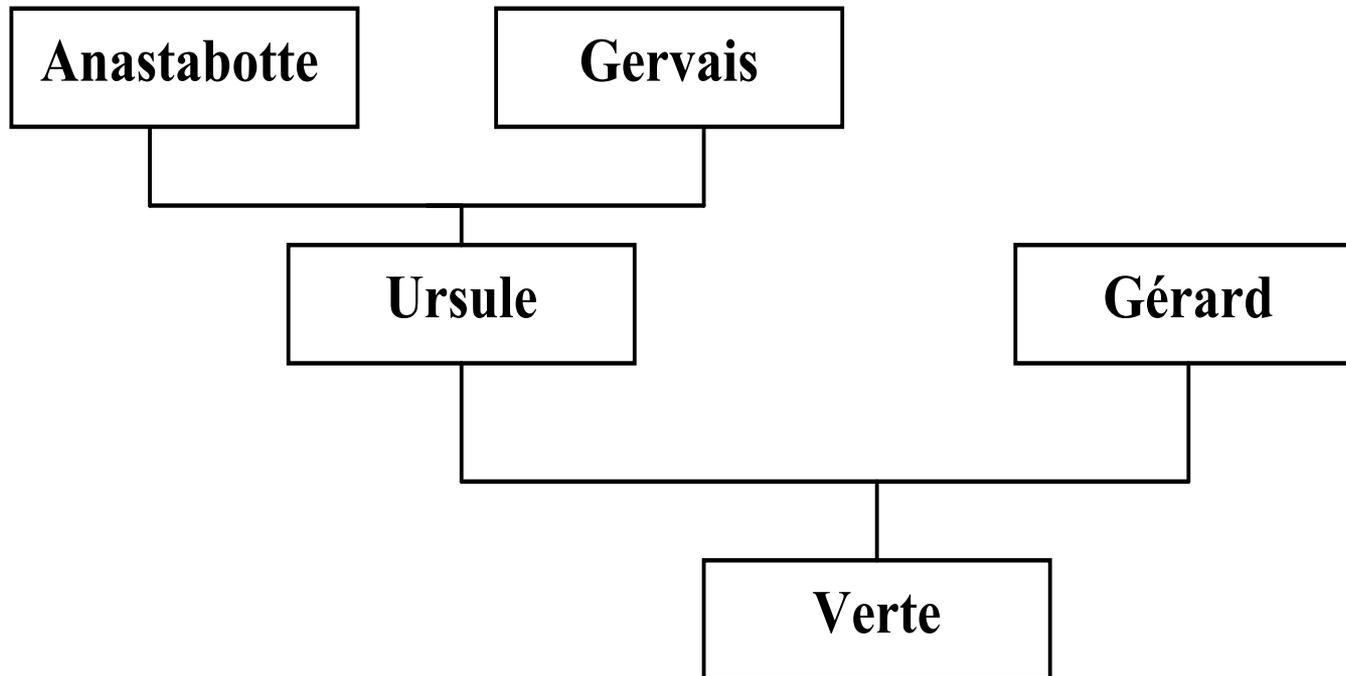
C'est l'histoire d'une fille de sorcière pas comme les autres, elle ne veut pas être sorcière!
alors sa mère décide donc de l'emmener chez sa grand mère qui va elle l'inciter à faire de la sorcellerie.

Je vous conseille ce livre!

Par -Juliette- le 10-03-2013

Commencer à élaborer une représentation mentale

Qui sont-ils ? Que veulent-ils ?



Verte de Marie Desplechin

Les 3 personnages principaux du récit

Anastabotte : sorcière, grand-mère de Verte, mère d'Ursule. Son mari Gervais est décédé. Souhaite que Verte devienne sorcière.

Ursule : sorcière, mère de Verte et fille d'Anastabotte. Son mari Gérard est parti. Souhaite également que sa fille devienne sorcière.

Verte : fille de Verte et petite fille d'Anatabotte est également une sorcière, mais au début cela ne lui plait pas. Elle préférerait rester une jeune fille comme les autres.

Temps 2 Lecture

- ⇒ **La lecture pas à pas**
 - (A. Bon 1982- C. Tauveron 2002)
- ⇒ **Apprendre à combler les blancs du texte**
- ⇒ **Rendre visible le processus inférentiel**

Grammaire de la lecture pas à pas

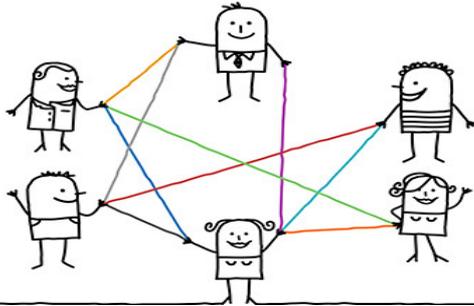


Lecture collective par
l'enseignant

**Le texte est
découpé en
fonction des
nœuds de
compréhension**



L'enseignant pose
une question
inférentielle



Les élèves émettent des
hypothèses donnent leur point
de vue



Les élèves élaborent une
représentation mentale
cohérente de la situation

La lecture pas à pas

Permet de :

- de faire des inférences au cours de la lecture
- d'établir des liens logiques, des liens de causalité
- Faire des prédictions
- S'assurer de la cohérence de la représentation mentale
- Mobiliser ses connaissances
- Mobiliser ses expériences de lecture

Donc de rendre visible le travail de lecteur

Grammaire des questions inférentielles

rétrospection

Pourquoi ce personnage
a-t-il agi de la sorte ?
Que voulait-il ?
Que s'est-il passé ?
Etc...



clarification

Qui est tel personnage ?
Où se déroule cette action ?
Etc...

anticipation

Que va-t-il se passer ?
Que va faire le personnage ?
Etc ...

Des questions pour aborder l'implicite :

■ les personnages :

- ❑ Que veulent-ils ?
- ❑ Pourquoi agissent-ils de la sorte ?
- ❑ Que ressentent-ils ?

■ La fiction :

- ❑ Que va-t-il se produire.
- ❑ Pourquoi tel événement survient-il ? Est-ce surprenant?

■ Le sens général :

- ❑ Qu'est-ce que ça raconte ?
- ❑ Quel est le problème ?

■ Donner son avis

- ❑ Pensez-vous que ce personnage a raison ?
- ❑ Que pensez-vous de ce que fait ce personnage ?
- ❑ De quel genre de personnage s'agit-il ?

-
- ⇒ **Le visible**
 - ⇒ **Prendre appui sur les intentions des personnages**
 - ⇒ **Rendre visibles les liens et le parcours du lecteur**
 - Aider à élaborer une représentation mentale**
 - Garder en mémoire**
 - (une difficulté)**

-
- Un exemple en CE1
 - (recherche en cours)

Le visible

C'est la trace élaborée avec les élèves de ce qu'on a compris et qui ne figurait dans le texte.

C'est la représentation du **parcours du lecteur**.

Lecture complète, ou par épisodes, ou en pas à pas, etc.

Au cours de la lecture ou après, on matérialise ce qu'on a compris.

Le dessin ou schéma :

- rend visibles les déductions,
- comble les blancs du texte,
- matérialise les pensées des personnages
- rend compte des inférences

On utilise :

- Des flèches pour établir les liens logiques
- Des bulles de pensées pour signifier ce qu'on a compris et qui n'était pas dit

Grammaire du visible



L'enseignant lit l'histoire
entièrement ou par épisode



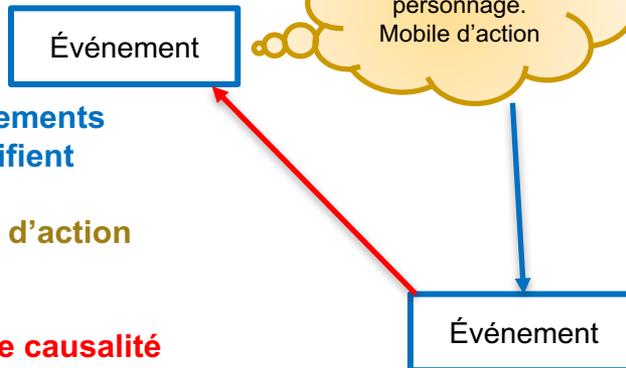
Il demande ce qui est important
et pourquoi.

L'enseignant matérialise la
compréhension de l'histoire qui
s'élabore.



Les élèves

- **déterminent les événements importants et les justifient**
- **détaillent les mobiles d'action des personnages**
- **retrouvent les liens de causalité entre les éléments de l'histoire (leur parcours de lecteur)**



-
- **Les intentions des personnages**
 - Ne pas s'arrêter aux sentiments
 - Comprendre l'implicite des textes

Déterminer avec les élèves :

- ce qui **arrive** aux **personnages** et ce qu'ils **font** ;
- ce qu'ils **pensent** :
 1. leurs **but**s et leurs **raisons d'agir** (mobiles d'action)
 2. leurs **sentiments** et leurs **émotions**,
 3. leurs **connaissances** et leurs **raisonnements**.
- Mettre **en relation** les intentions, les buts et les actions
- Les **termes** qui les désignent

Jean de La Fontaine

Le Loup et l'Agneau

La raison du plus fort est toujours la meilleure :

Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

Un Loup survient à jeun qui
cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon
breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant

Dans le courant,

Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,

Et que par conséquent, en aucune façon,

Je ne puis troubler sa boisson.

- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,

Et je sais que de moi tu médis l'an passé.

- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas
né ?

Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère.

- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.

- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un
des tiens :

Car vous ne m'épargnez guère,

Vous, vos bergers, et vos chiens.

On me l'a dit : il faut que je me venge.

Là-dessus, au fond des forêts

Le Loup l'emporte, et puis le mange,

Sans autre forme de procès.

Que font-ils ?
Que veulent-ils ?
Que savent-ils ?
Que croient-ils ?

L'agneau se désaltère.
Le loup est affamé

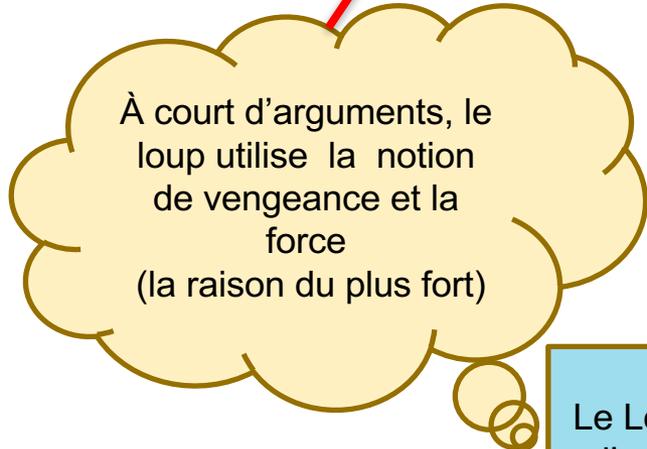
Le loup veut manger l'agneau mais cherche une justification. Il veut que l'agneau est en faute

À court d'arguments, le loup utilise la notion de vengeance et la force (la raison du plus fort)

Le loup et l'agneau argumentent

L'agneau se défend et en appelle au droit et à la raison pour sauver sa peau

Le Loup emporte l'agneau et le mange



La barbe bleue – Charles Perrault

« Voilà, lui dit-il, les clefs des deux grands garde-meubles [...]

Pour cette petite clef-ci, c'est la clef du cabinet au bout de la grande galerie de l'appartement bas : ouvrez tout, allez partout, mais pour ce petit cabinet, je vous défends d'y entrer, et je vous le défends de telle sorte, que s'il vous arrive de l'ouvrir, il n'y a rien que vous ne deviez attendre de ma colère. ».

Elle promet d'observer exactement tout ce qui lui venait d'être ordonné ; et lui, après l'avoir embrassée, il monte dans son carrosse, et part pour son voyage.

Vers des débats interprétatifs

- **Barbe bleue**

- Que veut-il ?
- Que ressent-il ?
- Que sait-il ?
- Que croit-il ?

- ***Duplicité ?***

- **La jeune épousée**

- Que veut-elle ?
- Que ressent-elle ?
- Que sait-elle ?
- Que croit-elle ?

- ***Curiosité***

Temps 3
Mémoire didactique

À la fin de la lecture

Distinguer

- Ce que l'on a compris du texte

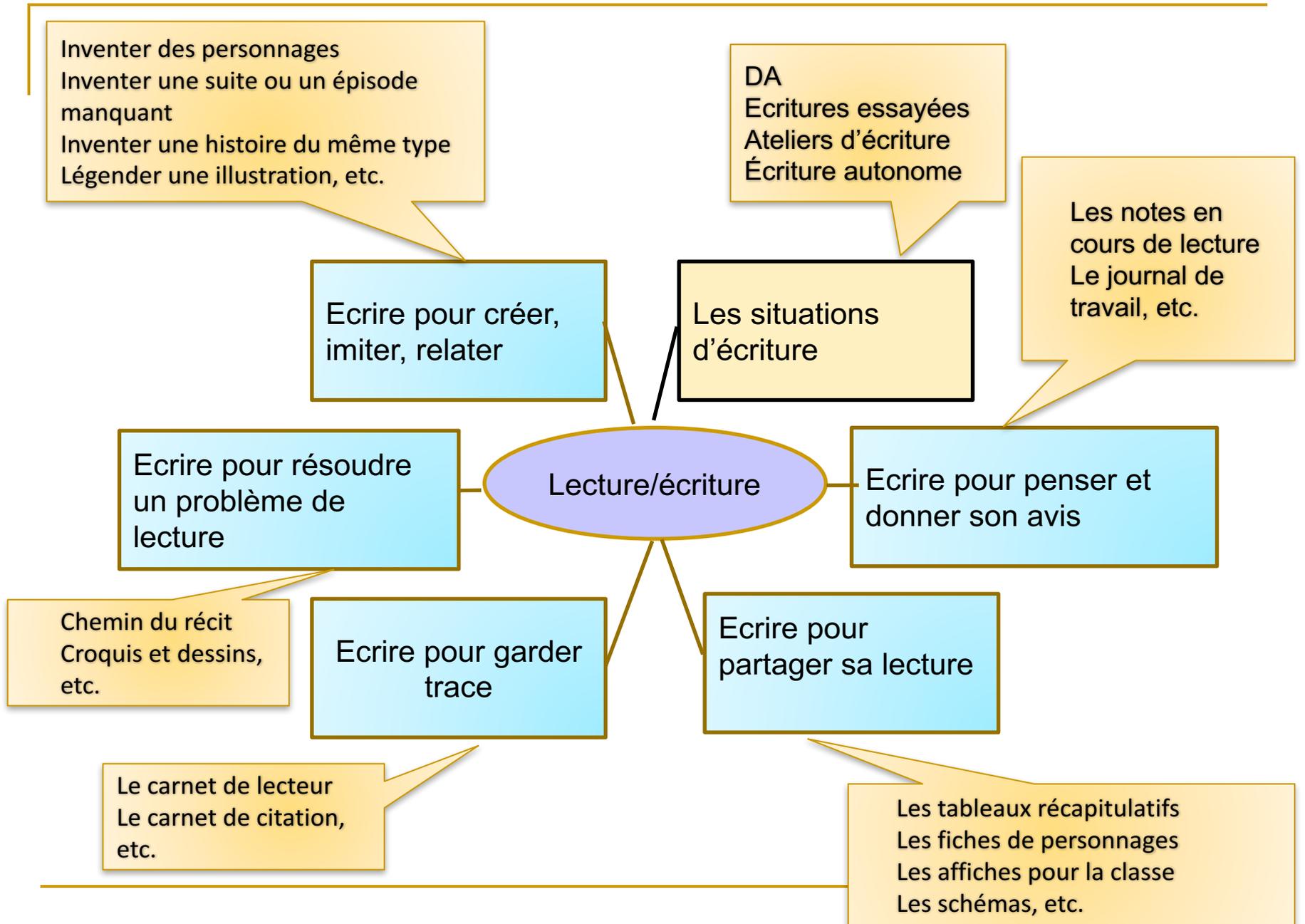


- Comment on a fait pour comprendre



- Quelles procédures nous pouvons transférer ?
(cahiers, affichage, ...)

Les prolongements
Écrire pour comprendre



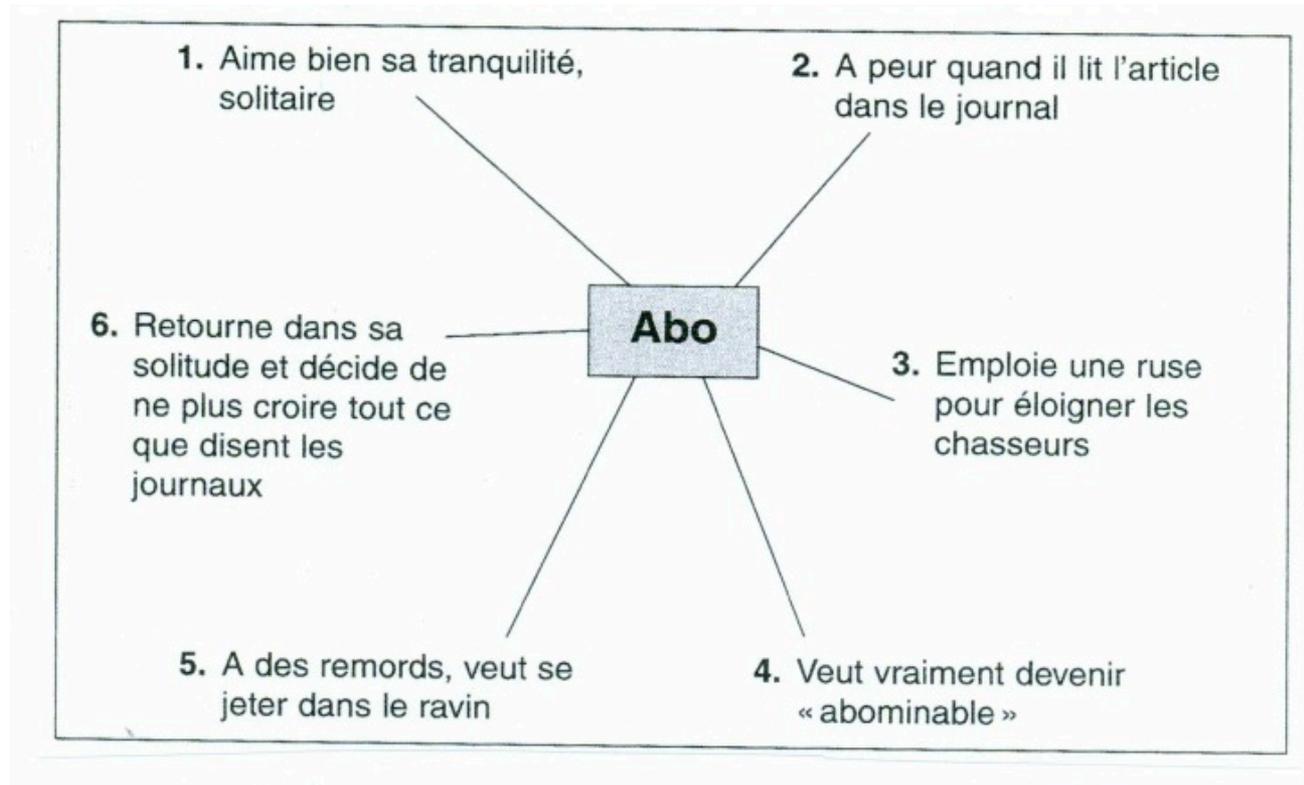
-
- Écrire pour garder traces
 - Le journal de lecture

Le carnet de lecture

- Écrit intermédiaire : accompagne la construction des savoirs
 - Permet de modifier sa posture de lecteur (autorégulation)
 - Prendre conscience des intérêts, etc.
 - Construire un avis sur la lecture (débattre)
 - Garder trace de ses lectures (mémoire)
 - Établir des liens entre les ouvrages (usages culturels)
 - → élaborer ensemble les attendus du carnet
-

-
- Écrire pour penser,
 - les notes de lecture

Des notes de lecture Sur l'évolution d'un personnage



Les cercles de lecture

-
- Des écrits d'imagination,
 - Ateliers d'écriture
 - À la manière de ...
 - Changer de genre, etc.

Apprendre à déployer un texte

Plage Sainte-Anne (Finistère), deux baigneurs se noyaient. Un baigneur s'élança. De sorte que M. Étienne dut sauver trois personnes.

« Si mon candidat échoue, je me tue », avait déclaré M. Bellavoine, de Fresquienne (Seine-Inférieure). Il s'est tué.

Bernard Friot – des nouvelles à ellipse

Histoire – télégramme

DRAGON ENLÈVE PRINCESSE – ROI DEMANDE
CHEVALIERS SAUVER PRINCESSE – TROIS CHEVALIERS
ATTAQUENT DRAGON – PREMIER CHEVALIER CARBONISÉ
– DEUXIÈME ÉCRABOILLÉ – TROISIÈME AVALÉ TOUT CRU
– ROI DESESPÉRÉ – FACTEUR IDÉE – ENVOI LETTRE
PIÉGÉE DRAGON – DRAGON EXPLOSE – PRINCESSE
ÉPOUSE FACTEUR – HEUREUX – FAMILLE NOMBREUSE –
RÉDUCTION SNCF – FIN

Bernard Friot, *Nouvelles histoires pressées*, Milan poche junior

- **Vos questions ?**