

Comprendre des textes au Cycle 2

Enseigner la compréhension, une nécessité !

Dès 3 ans, les enfants sont capables de comprendre des textes narratifs.

Les compétences précoces en compréhension sont décisives : les bons compreneurs en GS restent bons compreneurs en CM1 et en 4^{ème}. Les faibles compreneurs le restent jusqu'en 4^{ème}.

La compréhension littérale (de surface) ne pose pas autant de problèmes que la compréhension de **l'implicite**.

Ces difficultés ne sont **pas liées à la maîtrise du code** : 20% des élèves ont du mal à comprendre les textes en profondeur alors qu'il n'y a que 4% qui ont des difficultés de déchiffrage.

Des recherches ont montré qu'il existe des **différences importantes, selon les milieux sociaux**, dans l'acquisition des connaissances et compétences requises pour comprendre les textes narratifs.

Les différences s'observent notamment sur **le nombre de mots et de verbes produits et sur la longueur des énoncés**.

Le rôle de l'école

Une étude a montré que **la compréhension de phrase n'était pas très différente** entre les milieux sociaux. Par contre, pour **la compréhension de textes, le taux de réussite est moindre** de moitié dans les milieux défavorisés. Ces enfants ont des difficultés à **faire du lien entre les idées et à faire des inférences**.

L'impact des pratiques parentales dans l'expérience des enfants par rapport à l'écrit à l'entrée au CP est différent selon les domaines de la langue :

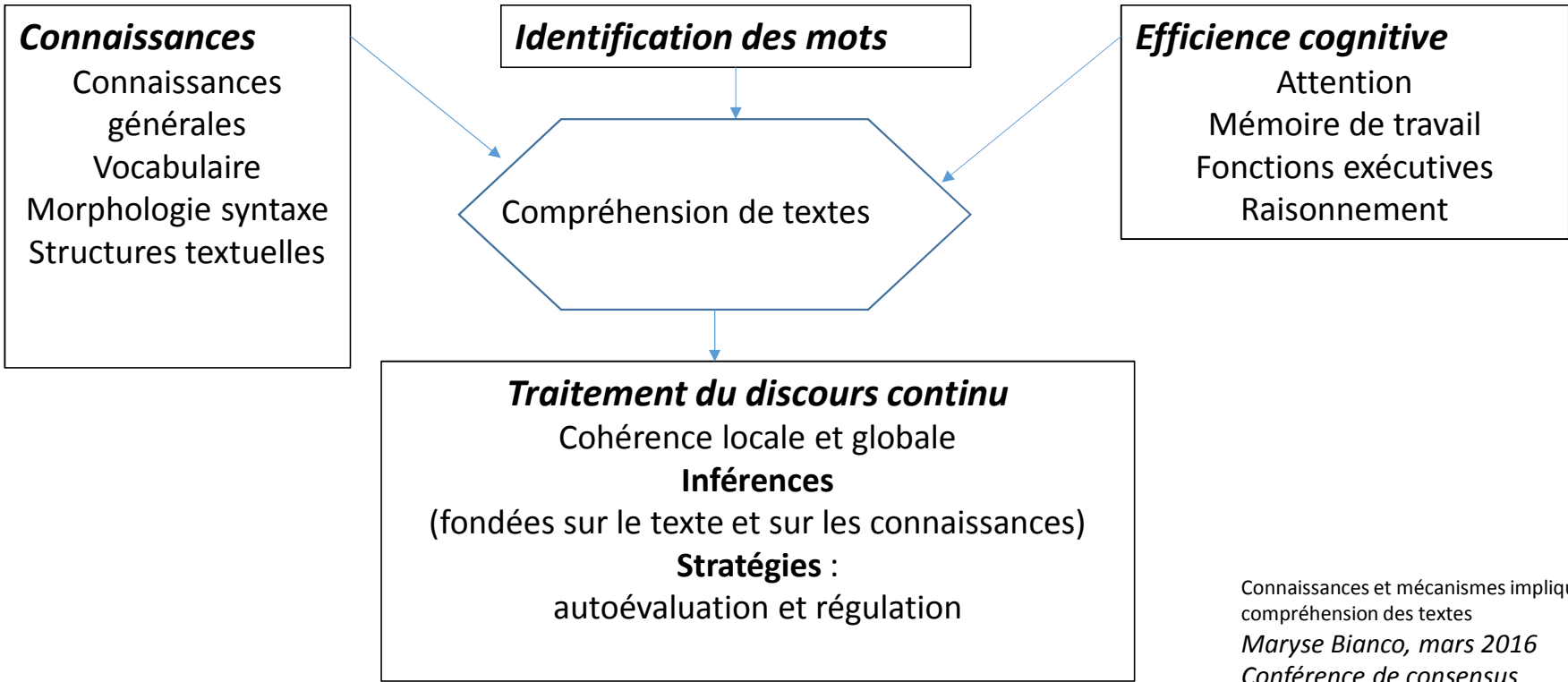
- Pour l'écriture : 5%
- Pour le code : 8%
- Pour la compréhension : 25% : l'impact du milieu est fort.

Cependant, le rapport Lire/écrire (IFE) indique que **l'influence de l'école sur les performances des élèves est plus faible en compréhension que sur le code ou sur l'écriture**. Plusieurs hypothèses :

- Les compétences en compréhension étant socialement marquées, il y aurait une forme de résistance à la compensation de l'école : S.Cebe réfute cela en avançant que l'école a les moyens de dépasser ces résistances.
- La compréhension n'est pas assez enseignée.
- Les enseignants manquent d'outils en la matière.

RB4
RB5
RB6
RB7

Quelles compétences pour comprendre un texte ?



Connaissances et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes
Maryse Bianco, mars 2016
Conférence de consensus

Diapositive 4

- RB4** Pour construire une représentation mentale cohérente du texte, Cèbe et Goigoux ont synthétisé les travaux menés en psychologie cognitive pour dresser la liste des compétences spécifiques que le lecteur doit mobiliser simultanément .
Régine Bartoli; 31/10/2018
- RB5** Le décodage doit être suffisamment fluide et rapide pour libérer les ressources attentionnelles nécessaires à la mise en oeuvre des autres composantes.
Régine Bartoli; 31/10/2018
- RB6** La maîtrise des compétences syntaxiques permet d'abstraire les relations entre les mots et les phrases et les règles qui les régissent. L'enseignement du vocabulaire est essentiel pour les élèves les plus en difficultés qui ignorent le sens de trop de mots pour pouvoir s'aider du contexte. Ils manquent de connaissance sur le monde, dont les lecteurs doivent disposer pour mieux accéder à l'univers de référence du texte. Le développement des compétences narratives est particulièrement important. En effet, en réception, l'élève va être capable de construire une représentation mentale et en production, de raconter, rappeler le récit. Il va devoir organiser ses idées, utiliser un vocabulaire précis, faire attention à la syntaxe et à la cohérence globale pour être compris de son auditeur. La mémorisation et les apprentissages lexicaux trouvent ainsi toute leur justification.
Régine Bartoli; 31/10/2018
- RB7** Régine Bartoli; 31/10/2018

L'origine des difficultés en compréhension de lecture

Des procédures de décodage insuffisamment automatisées

Lire les mots de droite à gauche :

« erdnerpmoC tse'c eriurtnoc enu noitatnesérper iuq
,ergètni ne nu tuot ,tneréhoc sel snoitamrofni ,seul
selle'uq tnessiarappa ed noçaf eticilpxe uo selle'uq
tnednamed nu liavart noitarobaléd' tnauqilpmi sel
secnassiannoc ud .ruetcel eL ruetcel tem ne ervuœ :
enu'd trap sed stnemetiart seuqigétarts te ertua'd trap
sed serudécorp ed elôrtnoc iuq iul tnettemrep ed
retcetéd ses selleutnévé sruerre. »

Esméralda.

Δαυς un ναστε επαχε reστέ libpe ενtre la foule et le feu,
une jeune φιλλε δανσait. Si ceττε jeune φιλλε était un être
humαιν, ou une φίε, ou un ανγε, c'est ce que Gringoire, tout
πηιλοσoπne σχεπtique, tout πολte ironιθve qu'il était, ne put
δέχιδεr dans le premier momεντ, tant il fut faσχινé par cette
έβλουισσαντε vision. En νίrití, peνsa Gringoire, c'est une
salamaανdre, c'est une νυμπpe, c'est une déεσσε.

Difficultés de traitement cognitifs

Traitements globaux

Construire une représentation mentale de l'ensemble du texte

Tom et Léa lèvent les yeux.
Oui ! La cabane est là !
Ils se dépêchent d'escalader l'échelle de corde.
- Quelle sorte de magie allons-nous découvrir cette fois ? murmure Tom.
Dans un coin sont posés les rouleaux de parchemins qu'ils ont rapporté de leur précédent voyage.

Qu'est ce que cela suppose ?

- que l'échelle de corde pend depuis le sol de la cabane
- que cette échelle n'est pas rigide
- que les deux enfants montent chacun leur tour ou l'un derrière l'autre
- qu'ils pénètrent dans la cabane
- qu'ils découvrent les rouleaux de parchemins en observant le sol de la cabane...

Des ambiguïtés à lever ...

Voyant l'éléphant prisonnier des braconniers, Sir Lipton prit sa défense.



Etant mineur, il se vit refuser l'entrée du bar.



Traitements locaux

Construire la signification des groupes de mots et des phrases

Problème d'identification des mots

Leuch' adame élipe aise troak ilo sainsan.
Lorskamelle ysseupe aisavèque soncha, lab alenssin
diqueka ran teu deuk ilossin xan.
Kelléleu poadà melle i ?

Réponse, en kilogrammes?

Utilisation des référents

Le lecteur doit établir une relation entre le référent et le terme qui le remplace

Jean est mon ami. **Il** habite près de chez moi,

Un jour, **le fils du gérant** les invita tous à jouer chez lui. A peine arrivés, on leur recommanda de ne pas oublier de bien s'essuyer les pieds pour ne pas salir le parquet et de ne pas s'appuyer contre le mur à cause du papier peint qui venait d'être posé. Si, malgré cet affront, ils demeurèrent encore copain avec **lui**, ce fut bien à cause de l'examen. Parce que le fils du gérant était fort en math et, sans son aide, ils ne seraient jamais arrivés à résoudre certains problèmes.

Il est arrivé dans le village un soir d'automne. C'était la première fois que **Théodore**, le vieux mendiant, se rendait aussi loin dans sa tournée.

Morphosyntaxe : accords en genre et en nombre

Les	chats chat chatte	de la	voisin voisine voisines	mangent mange manges	des	croquettent. croquette. croquettes.
------------	-------------------------	--------------	-------------------------------	----------------------------	------------	---

Julie va au restaurant avec ses deux	amies (F/F) amis (G/G) amis (G/F)
--------------------------------------	---

C'est le chien des voisins qui hurle. C'est le chien des voisins qui hurlent.
--

Utilisation des inférences

L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue.

De nombreuses anaphores: « un des deux/il /mon ami »...

Une inférence pragmatique en lien avec des connaissances externes au texte : la référence est la chasse, donc personnages armés.

Une inférence logique : c'est le chasseur effondré qui a subi un coup de feu.

Deux chasseurs se trouvent en forêt lorsqu'un des deux s'effondre. Il semble avoir cessé de respirer et ses yeux sont vitreux.

Son camarade paniqué appelle les services d'urgence : « Mon ami est mort ! Qu'est-ce que je peux faire ? »

L'opérateur répond tranquillement : « Calmez-vous. Je peux vous aider.

D 'abord assurons -nous qu'il est mort. »

Un moment de silence, suivi d'un coup de feu.

Le chasseur reprend le combiné : « C'est bon, et maintenant ? »

Une 2ème inférence logique : c'est le chasseur en bonne santé qui a tiré.

Une 2ème inférence pragmatique : le chasseur qui a tiré est idiot, il a confondu un conseil et une injonction.

Ce matin, nous avons accueilli dans la classe, pour la première fois, un camarade italien. François l'a fait asseoir à côté de lui et lui a demandé son nom. Avec une petite courbette qui nous a tous fait rire, le nouveau a dit, souriant à toute la classe : « Angelo ». Il connaît mal notre langue car il n'est en France que depuis une semaine. Il comprend les explications du maître et peut parfois faire les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée. Il semble avoir très bon caractère et rit avec nous de bon cœur des fautes qu'il fait en parlant. Il chante très bien et nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays dont il a décoré sa chambre.

INETOP, Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle. Le test de lecture silencieuse construit par l'INETOP a été étalonné à plusieurs reprises et auprès de milliers d'élèves par cet institut : cf. Pelnard-Considere, 1981; Aubret et Blanchard, 1991.

- 1. Comment s'appelle le nouveau camarade ?** 30% des élèves testés répondent *François*
- 2. Depuis quand suit-il cette classe ?** 30% des élèves testés répondent *Depuis une semaine*
- 3. Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ?** 15 % des élèves testés répondent *C'est les Problèmes.*
- 4. En quoi est-il très bon ?** Il est très bon en caractère (ou coeur).
- 5. Dans quel pays ces photos ont-elles été prises ?** 25 % répondent *France*

Colin F. Gimpson & Sylvia Dale

Lectorino & Lectorinette

CDL-002

Approccio di comprensione
delle tabelle narrative



Compétences lexicales
Acquisition – Mémorisation
Réemploi

Faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser
Faire du lexique un objectif permanent

Compétences inférentielles
Reformulation – Expansion
États mentaux

Inviter à suppléer aux blancs du texte
Conduire à s'interroger sur les pensées des personnages

Autorégulation

Rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture
Assigner un but à son activité avant de commencer sa lecture (comprendre, apprendre, s'informer...)
Apprendre à ajuster les stratégies au but

Compétences narratives
Réception - Production

S'intéresser aux relations causales
Fabriquer une représentation mentale (film)
Déterminer ce qui est important et le mémoriser

Compétences de décodage
Automatisation

Planifier un enseignement explicite
Favoriser la clarté cognitive
Assurer une attention conjointe
Favoriser l'engagement des élèves dans les activités
Stabiliser les formats (scénarios du déroulement des séances et choix des exercices et des modalités d'aide et de guidage stables)
Répéter sans lasser
Enseigner des procédures requises par les tâches scolaires

Des compétences lexicales à développer

Première direction : mieux vaut prévenir (étude des expressions ou des mots obstacles à la compréhension du texte en amont)

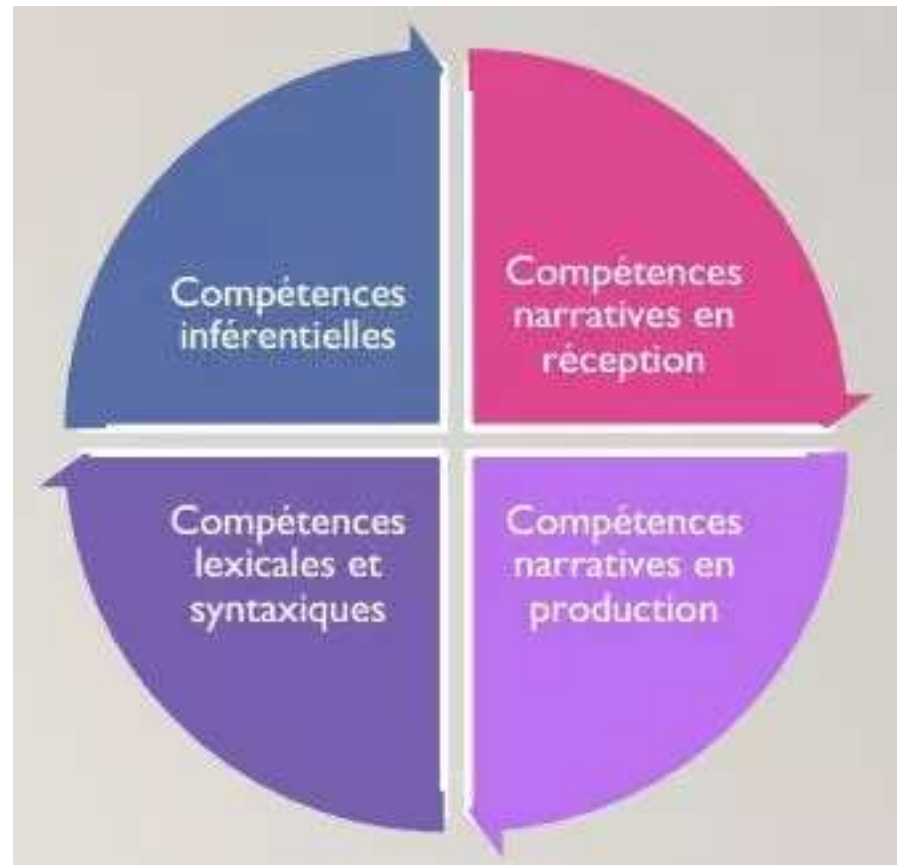
Deuxième direction : stroumpfer = apprendre à donner un sens approximatif et provisoire aux expressions et aux mots inconnus.

Troisième direction : apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide (3 jetons capital à économiser)

Quatrième direction : l'aide directe « en ligne »

Cinquième direction : l'aide à la mémorisation et à la réutilisation : plusieurs sens u mot en fonction du contexte.

Les compétences-cibles de Narramus



Construire une représentation mentale, un « dessin animé ».

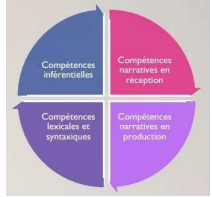
Raconter n'est pas réciter mais reformuler.

Raconter permet à l'enfant de comparer langue écrite et langue orale.

Raconter permet de remplir « les blancs du texte » (l'implicite).

Raconter sans tenir le livre en main.

Monter des procédures de restitution de récit : figurine, illustration, maquette, ...



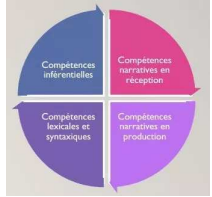
Apprendre aux élèves à lier les événements, à comprendre leur enchaînement pour mieux les mémoriser : utilisation d'albums à structure répétitive du type randonnée

Dans Narramus :

- **Expliquer que l'histoire sera lue et que les illustrations seront montrées plus tard**
- **Demander aux enfants de transformer les mots en dessin animé.**
- **Lire puis raconter l'histoire.**
- **Donner quelques instants pour que les enfants imaginent à quoi devrait ressembler l'illustration.**
- **Mettre en commun les représentations : début de reformulation, de récit.**
- **Relire le texte pour invalider certaines propositions**
- **Afficher illustration pour que chacun puisse comparer avec sa propre représentation.**
- **Echanger sur les similitudes et les différences**



Développer le langage d'évocation



L'activité de rappel de récit a un but intégrateur : elle oblige à prendre ensemble toutes les idées du texte pour pouvoir raconter l'histoire sans aide.

Les enfants apprennent à :

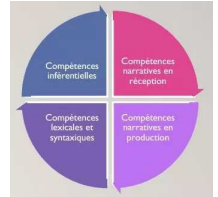
- Organiser les informations
- Planifier leur discours
- Soigner la mise en mots (lexique et syntaxe)
- Assurer la cohérence textuelle : désignation des personnages, rappel des événements principaux, reprises anaphoriques, ...
- Lier compréhension et mémorisation
- Maîtriser du lexique : L'apprentissage de la narration facilite les apprentissages lexicaux :
 - o La reformulation permet d'expliquer
 - o Les tâches de rappel permettent la réutilisation du lexique
- Rendre explicite ce que l'auteur ne dit pas via des expansions, des paraphrases.

Dans Narramus :

- ***Jouer l'histoire et s'impliquer corporellement***
- ***Demander aux enfants de raconter l'histoire : la plupart ne peuvent pas le faire en totalité, mais par bribes.***
- ***Interroger plusieurs enfants pour obtenir à plusieurs le rappel complet.***
- ***Immédiatement après un autre enfant devra raconter l'histoire dans sa totalité.***
- ***Les autres complèteront ou corrigeront.***
- ***Les images de l'album (cf CD) seront affichées après que l'enfant a raconté la scène qu'elle représente : elles servent non pas de support à la restitution mais de validation.***



Apprendre, mémoriser du vocabulaire



Il existe une forte relation entre la quantité de lexique maîtrisée et la qualité de la compréhension.

Le vocabulaire joue un rôle important dans la capacité à produire des inférences.

Soigner la phase d'encodage (stockage) : Multiplier les liens sémantiques. On ne peut avoir accès à une information en mémoire qu'à partir des indices ou des liens sémantiques utilisés lors de son encodage (indices récupérateurs)

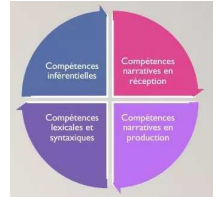
Dans Narramus :

- ***Une phase d'enseignement du vocabulaire précède la lecture de l'épisode.***
- ***Photos, animations, vidéos (cf CD)***
- ***Proposition de multiples liens sémantiques pour faciliter la mémorisation et la réactivation.***
- ***Temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et expressions.***
- ***Activités de prononciation des mots nouveaux : mémorisation sémantique et phonologique***
- ***Association du mot à un geste le représentant.***
- ***Activités de révision du vocabulaire.***
- ***Trace des apprentissages lexicaux :***
 - **Affichage permanent**
 - **Boîtes de mots**
 - **Jeux de cartes : loto, memory, catégorisation, ...**



Comblers les « blancs » du texte

La capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements influe de façon importante sur la qualité de la compréhension des textes narratifs.



Les enfants doivent construire l'identité psychologique et sociale des personnages : intentions, affects, ... Ils doivent pouvoir nommer les émotions, caractères, croyances, ..., les buts poursuivis, les motivations.

Dans Narramus :

- ***Apprendre à s'interroger sur les états mentaux des personnages :***
 - ***Se mettre à la place de ...***
 - ***Changer de personnage***
- ***Comprendre les relations causales :***
 - ***Centrer l'attention des enfants sur les relations causales permettant de comprendre l'enchaînement logique des différents épisodes.***