

Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes

Lire et comprendre dans toutes les disciplines de la maternelle au lycée



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Novembre 2014

Les indicateurs scolaires montrent des réussites pour les élèves de l'Académie. "Il reste cependant quelques points sur lesquels nous devons être collectivement vigilants.

- Les taux de redoublement qui restent, au regard des indicateurs nationaux, trop importants tant à l'école qu'au collège. À l'entrée au collège, dans certains secteurs, le pourcentage de jeunes en retard de plus d'un an est supérieur à 20 %.
- Les phénomènes de démobilitation en classe, de décrochage et d'absentéisme qui touchent à des degrés divers tous les établissements et constituent un enjeu majeur de la responsabilité du système éducatif vis-à-vis de la nation.
- Les poursuites d'études vers l'enseignement supérieur pour lesquelles des marges de progrès existent dans une académie qui affiche parmi les meilleurs taux de réussite au baccalauréat au plan national." ¹

Or les difficultés liées à la compréhension en lecture ont des impacts majeurs sur les parcours scolaires des élèves. La nécessaire mobilisation de tous sur cet enjeu essentiel a incité le groupe académique inter-degrés "maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme" et la mission "socle commun de connaissances, de compétences et de culture", à rédiger ce document pour aider à aplanir ces difficultés en présentant des possibilités de mise en œuvre pour les formateurs et les enseignants des premier et second degrés. Qu'ils en soient vivement remerciés.

Il s'adresse en priorité à tous les enseignants, formateurs et cadres de l'Éducation et permet de penser des actions inscrites dans les objectifs des quatre ambitions du projet académique :

RÉUSSITE, "Conforter la réussite de tous les élèves".

INSERTION, "Favoriser une insertion réussie dans la société".

SOLIDARITÉ, "Ne laisser personne au bord du chemin".

COOPÉRATION, "Travailler ensemble pour la réussite de tous".

Ce document a vocation à aider chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative à prendre une part active à cette mission prioritaire de l'institution scolaire que représente la maîtrise de la langue française.

William Marois
Recteur de l'académie de Nantes,
Chancelier des Universités

1. Projet académique 2013-2017.

LIRE : une activité de compréhension qui s'enseigne

Préambule

La maîtrise de la langue française est la première compétence du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Savoir lire, écrire et parler conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences.

Chez un lecteur expert, trois capacités sont mises en œuvre simultanément et en interaction :

- **L'identification** des mots.
- **Le traitement local** qui relève du niveau de compréhension de la phrase.
- **Le traitement global** qui est la construction d'une représentation cohérente nécessitant de relier les informations les unes aux autres.

Devenir un lecteur expert se construit progressivement. Quatre axes d'apprentissage sont nécessaires pour atteindre ces capacités. Ils doivent faire l'objet d'un enseignement régulier dans des proportions adaptées selon les compétences des élèves :

- **L'acculturation** : adaptation de l'élève à des univers de références culturelles communes, inscrits ou non dans des disciplines scolaires.
- **La production** écrite, en interaction avec la lecture et la compréhension.
- **L'identification des mots en lien avec le lexique mental**², capacité clef pour la lecture qui mobilise deux stratégies complémentaires : la voie indirecte (déchiffrage du mot) et la voie directe (reconnaissance automatisée du mot).
- **La compréhension des textes** qui est le but même de l'apprentissage de la lecture.

Enseigner la compréhension est l'objet spécifique de ce document. Cet enseignement commence dès la maternelle et se poursuit tout au long de la scolarité. La virtuosité dans l'identification des mots ne suffit pas.

La compréhension met en relation les données du texte avec celles qui sont dans la tête du lecteur, issues de son expérience personnelle, de son environnement et/ou de diverses sources auxquelles il a déjà été confronté. Il s'agit de mettre en résonance les informations du texte pour comprendre et interpréter ce dernier.

Être un bon lecteur suppose l'automatisation de différentes capacités qui est à obtenir en procédant par étapes : faire évoluer sa représentation mentale des données du texte au fil de la lecture, reformuler intérieurement, synthétiser, questionner, vérifier ses hypothèses de lecture.

Une maîtrise du traitement global n'induit pas nécessairement une maîtrise parfaite du traitement local, mais si l'un ou l'autre des traitements est déficitaire, cela peut compromettre l'ensemble du processus de compréhension. De plus, les stratégies d'apprentissage dépendent du type de support et des compétences de lecture visées.

C'est la maîtrise globale du sens que les élèves donnent aux documents lus qui est à rechercher. Il faut assurer la solidité de cet apprentissage par un entraînement régulier.

Il est donc indispensable :

- *d'accorder un temps individuel quotidien à la lecture aussi bien à l'école qu'au collège ;*
- *de confronter les élèves, dans toutes les disciplines, à des documents variés.*

2. Connaissance de la forme orale des mots et du sens qui leur est associé.

Il convient, à ce titre, d'interroger des pratiques usuelles de lecture qui ne font, de fait, travailler que la maîtrise du traitement local et ne contribuent donc pas à la construction de compétences expertes. On peut réussir une lecture à voix haute ou prélever des informations dans un texte avec une simple maîtrise du traitement local sans pour autant comprendre le sens global de ce texte.

Il n'est donc pas recommandé de faire lire systématiquement à voix haute un élève en difficulté de lecture pour l'aider à mieux comprendre.

Il faut, de plus, éviter d'accompagner les activités de lecture proposées à tous les élèves d'un grand nombre de questions sur le document, car le questionnement multiple, sous prétexte d'aider les élèves, fragmente la compréhension globale d'un texte et nuit, de ce fait, à sa compréhension.

Les paramètres à prendre en compte pour assurer une bonne compréhension

- Garantir, pour chaque élève, l'automatisation de la reconnaissance des mots - cf. fiche n° 1.
- Favoriser une acquisition progressive du lexique - cf. fiche n° 2.
- Veiller à proposer aux élèves des textes garantissant un bon rapport "connu-inconnu" afin d'éviter le décrochage dès le début de la lecture - cf. fiche n° 3.
- Mettre en place les conditions pour que chaque élève se crée sa propre représentation mentale de la situation décrite dans le document ou un horizon d'attente (hypothèses préalables à toute lecture de texte ou document en prenant appui sur ce que l'on sait du thème, du contexte, de l'auteur ; ce que l'on imagine à partir du format ou du titre...) - cf. fiche n° 4.
- S'assurer que chaque élève donne du sens à l'activité de lecture - cf. fiche n° 5.
- Avoir de l'ambition pour tout élève en le confrontant à des textes qui lui résistent ou qui sont porteurs d'un grand nombre d'informations afin de lui permettre de mobiliser toutes les capacités d'accès au sens - cf. fiche n° 6.
- Verbaliser, expliciter pour mieux comprendre et faire - cf. fiche n° 7.

Ces fiches visent à faire progresser tous les élèves et non simplement ceux dont les difficultés sont manifestes. À destination de tous, elles sont utilisables dans toutes les matières.

Les conditions de mise en œuvre pédagogique

Préconisation n° 1 : Se doter d'objectifs prioritaires

Pour faire progresser tous les élèves, il importe d'identifier leurs besoins, de **clarifier les conditions de mise en œuvre** des activités de lecture, **d'expliciter les objectifs** poursuivis et de les hiérarchiser :

- **Ne pas mettre une activité de lecture en préalable à toute situation d'apprentissage.** Il est en effet essentiel d'éviter que des difficultés de lecture ne finissent par obérer tous les autres apprentissages. Par exemple, une situation problème en mathématiques peut être racontée, voire "mise en scène"³.
- **S'autoriser à limiter l'objectif donné à une tâche**, dont le but initial n'est pas la seule appropriation d'un énoncé, d'un document ou d'un texte écrit, **à un travail de compréhension en lecture**, qu'il s'agisse de :
 - Consolider l'acquisition du lexique ;
 - Travailler une maîtrise du traitement local.
 - Travailler une maîtrise du traitement global.

3. Exemples à partir de vidéos sur l'espace pédagogique : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1398603552586/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1197471441578

Exemples de mise en œuvre dans le cadre de la maîtrise du traitement global :

Dans une démarche de résolution de problème, on proposera des activités spécifiques de lecture d'énoncés :

- Savoir justifier pourquoi un texte est un énoncé de problème (devoir faire un calcul ou un raisonnement pour trouver la réponse).
- Savoir inventer une question pour un énoncé, la question finale ou la question qui prend en compte la globalité du texte ou l'essentiel du document.
- Savoir ranger les questions posées dans un ordre adapté au traitement.
- Savoir quelle information manque dans un énoncé.
- Savoir réduire un énoncé en supprimant toutes les informations inutiles.
- Savoir produire des informations supplémentaires pour rendre l'énoncé plus clair (réduire les inférences, c'est-à-dire éclairer les informations sous-tendues dans un texte, mais non explicitées).

Dans le cadre du travail sur un texte ou document on développera les activités suivantes :

- Donner un début de texte et demander d'inventer la suite ; faire alors justifier la relation entre le texte et la suite proposée (reprises de caractéristiques du texte initial, invention de consignes de travail ou de questions sur ce texte).
- Proposer différents résumés d'énoncés et les classer du plus juste au moins juste en justifiant le classement choisi.
- Développer un énoncé ou un texte en l'explicitant, le paraphrasant, le "traduisant".
- Résumer le texte ou document en quatre, trois, deux, une phrase(s).
- Dessiner la situation représentée.

Préconisation n° 2 : Favoriser une démarche de métacognition

La métacognition est la capacité à réfléchir sur les processus que l'on met en œuvre pour comprendre - dans ce cas précis - un texte ou document et à en avoir conscience. La démarche implique que l'on sache "quoi faire" (connaissances déclaratives), que l'on sache "comment faire" (connaissances procédurales), dans quelles conditions et pour quelle(s) finalité(s) (connaissances conditionnelles). On peut ajouter à ce processus de métacognition des processus qui lui sont régulièrement associés : capacité de l'élève à planifier sa lecture, à la réguler, à la contrôler, voire à l'auto-évaluer. Autant dire qu'un élève maîtrisant parfaitement l'ensemble de ces processus sait lire et comprendre ce qu'il lit.

Un jeune élève a-t-il la maturité intellectuelle suffisante pour acquérir cette démarche de réflexion, voire l'automatiser ?

On peut dire que cette maturation évolue entre 7 et 13 ans : pour cette raison, il est plus facile de centrer un jeune élève sur les procédures des autres, ce que préconisent R. Goigoux et S. Cèbe, que sur les siennes propres, en lui posant ce type de question : comment, à ton avis, s'y est pris cet élève pour trouver cette réponse ? Penses-tu que la réponse de l'élève X est juste, acceptable ? Pourquoi ? Comment expliquer à un élève qui s'est trompé que cette réponse est la bonne ?

Un travail sur les procédures mises en œuvre par autrui (que les réponses soient justes, possibles ou erronées) peut favoriser progressivement la réflexion sur ses propres procédures. On familiarise aussi les élèves avec une démarche d'interactions entre pairs pour lire et comprendre un texte, un schéma, une carte, etc.

Préconisation n° 3 : Prendre en compte l'étroite articulation entre comprendre, mémoriser, apprendre

On lit aussi pour apprendre et non simplement pour comprendre. Comprendre met en jeu un processus de **mémorisation immédiate** des éléments d'un texte servant cette compré-

hension : cela implique pour celui qui lit de sélectionner ces éléments de façon dynamique, au fur et à mesure que la lecture progresse. Quand une consigne de travail accompagne la lecture du texte, si cette consigne n'a pas été lue antérieurement au texte, l'élève se voit contraint de relire l'ensemble pour effectuer une sélection d'informations à l'aune de cette consigne. Dans les deux cas, il s'agit d'une mémoire à court terme ou mémoire de travail. Faire travailler la formulation de questions développe ce type de mémoire.

Entraîner les élèves à développer les éléments implicites d'un texte ou document permet de mémoriser, voire de conditionner une posture de lecteur "suspicieux" (tout ce que le texte ou le document ne me dit pas explicitement, mais me dit quand même). On mémorise ainsi des stratégies pour mieux lire.

Mieux lire implique enfin la constitution d'une "mémoire encyclopédique" qui se rattache à la mémoire à long terme ; celle-ci se forge à travers des situations de lecture plusieurs fois rencontrées. Un mot commence à faire partie pour le lecteur d'un paysage familier quand il a été rencontré et utilisé au moins huit fois dans une structure syntaxique possible (mémoire lexicale et syntaxique).

Ressources

- S. Cèbe, R. Goigoux, M. Perez-Bacqué, C. Raguideau, Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes (2012).
- A. Lieury, Mémoire et réussite scolaire, Dunod, 2012 (4^e édition).
- Document journée académique 9 octobre 2013 "Parcours Prévention de l'illettrisme Maîtrise de la langue".

Mots clés

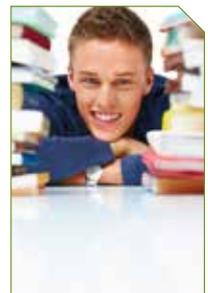
Comprendre et parler, jouer, représenter, mimer, dessiner ; paraphraser, développer ; résumer, réduire ; implicite/explicite ; métacognition ; mémorisation.

Lire

Comprendre

Apprendre

Fiches



Fiche n° 1

La reconnaissance des mots

Principes théoriques

La reconnaissance des mots est fondée sur une alternance entre la décomposition syllabique et la reconnaissance globale du mot, des mots, d'un segment de phrase et progressivement du texte. Il va de soi que cette reconnaissance des mots n'est pas une fin en soi, mais qu'elle vise la compréhension du document. L'intégration du rapport graphie-phonie (correspondance entre des formes écrites et le son entendu) conditionne pour chaque élève cette reconnaissance et doit viser une stabilisation qui se mue progressivement en automatisme.

L'automatisation de la reconnaissance des mots ne dépend pas de la lecture à voix haute, mais cette lecture est un moyen, pour le professeur, de contrôler cette automatisation. Il ne faut cependant pas perdre de vue qu'une lecture à voix haute aisée résulte d'une pratique répétée, mais que celle-ci n'est pas toutefois la garantie de la bonne compréhension d'un texte.

Préconisations

- S'assurer de la compréhension du principe de correspondance graphie-phonie, en travaillant de façon multiple ce principe : par exemple le travail sur toutes les graphies possibles d'un même son et les manipulations adéquates (concrétisation du son dans un grand nombre de mots).
- Multiplier les exercices articulant la mémoire auditive et la mémoire orthographique en développant le plus rapidement possible la mémoire orthographique des mots. Y associer le "lexique mental" que l'élève possède déjà et qu'il accroît progressivement.
- Travailler la vitesse de reconnaissance des mots.
- Développer simultanément la reconnaissance écrite de mots connus appartenant déjà au lexique interne de l'élève (adressage ou voie directe) et l'acquisition de mots nouveaux par la capacité à transformer des sons en graphèmes (assemblage ou voie indirecte), les deux procédures interagissant l'une sur l'autre.

Exemples

Quelques exemples de situations d'apprentissage, présentées ci-dessous, sont à poursuivre jusqu'à l'automatisation du plus grand nombre de mots possible et cela, quel que soit le niveau d'enseignement, de la grande section maternelle jusqu'à la classe de 6^e et même au-delà si nécessaire, dans le cadre de remédiations. Les temps forts de cet apprentissage se situent au cycle 2.

- Prévoir des moments de lecture à voix haute durant lesquels les élèves s'enregistrent eux-mêmes en comparant leur enregistrement au modèle de lecture qui peut leur être proposé par l'enseignant, afin de juger du bon rapport graphie-phonie ; les élèves peuvent aussi se réguler entre eux.
- Proposer l'audition d'un certain nombre de termes en donnant à choisir parmi trois ou quatre termes écrits celui qui a été entendu : écoute du mot "valise" avec proposition de termes phoniquement proches (balise/valise/remise/malice).

- Faire associer le mot écrit et le sens donné (sous forme d'image ou de texte) de diverses façons : faire trouver le mot correspondant à l'image dans un corpus comportant plusieurs mots et plusieurs images) ; faire trouver le mot juste parmi plusieurs mots de graphie proche correspondant à une image (bouche/louche/mouche/couche).
- Intégrer les mots les plus utilisés dans des textes brefs, à faire lire aux élèves quotidiennement jusqu'à une vitesse de reconnaissance ne permettant aucune hésitation.

Ressources

- M. Pourchet, M. Zorman, G. Pouget, C. Lequette, *Fluence CP/CE CE/CM et CM/6^e* (édition La Cigale), Trois volumes.
- Rapport de l'Inspection Générale 2012 129, nov. 2012 : Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs P.A.R.L.E.R. et R.O.L.L.

Mots clés

Fluidité, automatisme, relation graphème/phonème, adressage et assemblage (modèle Ellis et Young), analogie.

L'acquisition du lexique

Principes théoriques

Il convient de distinguer les termes de lexique et vocabulaire : le lexique est l'ensemble des mots constitutifs d'une langue ; le vocabulaire est l'ensemble des mots utilisés par une personne. Cependant, le langage courant ne distingue pas les deux termes.

Le processus d'acquisition d'un mot nouveau comporte trois étapes : contextualisation (rencontrer ce mot en contexte) / décontextualisation (le sortir du contexte pour opérer un regard particulier sur lui) / recontextualisation (le retrouver ou le réutiliser dans de nouveaux contextes).

Les mots renvoient à des concepts. Identifier des mots en contexte est donc lié à une activité de compréhension de concepts. Par exemple, les termes "aire" ou "périmètre" ne constituent pas un obstacle de décodage en eux-mêmes. En revanche, le concept qui est associé à ces mots est souvent difficile à construire chez les élèves. Cette acquisition nécessite un travail spécifique qui doit être conduit régulièrement et par petites touches.

Les deux procédures suivantes sont essentielles et doivent être travaillées selon une progression spiralaire :

- Lire (et son corollaire comprendre ce qu'on lit) permet d'acquérir du vocabulaire.
- Accroître son vocabulaire, selon différentes approches, permet de lire et de mieux comprendre ce qu'on lit.

D'où :

- Rencontrer des mots en contexte permet d'en acquérir plus facilement le sens qu'isolément : le mot dans son contexte est plus aisément compréhensible.
- Rencontrer un mot en contexte permet d'acquérir la diversité de ses sens : le mot dans son contexte apparaît dans des sens différents : les bras du fauteuil, se servir d'un diamant pour poser une vitre, être le mouton noir dans un groupe, etc.
- Un travail spécifique sur les mots permet d'en accroître la compréhension et l'utilisation.

Acquérir du vocabulaire est favorisé par un travail spécifique sur les mots et leur environnement. Différentes approches sont mobilisatrices dont une est essentielle, la catégorisation. Catégoriser, c'est travailler par comparaison, distinguer les ressemblances et les différences entre des éléments proposés. C'est réunir un certain nombre d'éléments que l'on classe ensemble en fonction de critères que l'on se donne précisément. La catégorisation est donc l'opération qui permet de réunir des termes, des réalités, des idées que l'on estime aller ensemble.

Quand on travaille la compréhension en lecture, l'habitude de "catégoriser" fait que l'on réunit inconsciemment des éléments pouvant aller ensemble. ex : cochon, poule, vache relèvent de la catégorie d'un univers de référence : celui de la ferme. Si je joins le mot "tigre", le monde de référence ne peut plus être la ferme. Cette opération de discrimination est fondamentale dans toutes les disciplines⁴.

Préconisations

- Développer chez les élèves, grâce à l'exemplarité du langage du professeur, l'utilisation d'une expression sans approximations et de phrases correctement construites pour modéliser leurs apprentissages langagiers.

4. C'est Jérôme Bruner qui a défini la notion et beaucoup d'autres s'en sont inspiré par la suite, dont Britt-Mari Barth et plus récemment Goigoux et Cèbe dans l'outil Catégo.

- Développer la fréquence de rencontre des mêmes mots dans différents contextes en augmentant la quantité de textes lus et les situations d'échange oral. Les mots s'apprennent dès qu'ils entrent en réseau de sens.
- Développer la fréquence d'utilisation des mots dans des contextes différents : variété du sens et variété de la syntaxe : jouer un rôle/jouer à la balle/jouer de ses sentiments ; échanger (communiquer) / échanger des objets. Cette démarche se travaille tant à l'écrit qu'à l'oral. Il s'agit, pour l'élève, de passer d'un lexique passif (je comprends les mots que je lis ou que j'entends) à un lexique actif (j'utilise automatiquement ces mots dans ce que je dis ou ce que j'écris).
- Proposer un travail sur la formation des mots par repérage des suffixes ou préfixes ou sur la composition des mots :
 - terre/déterrer/territoire/territorial, avec la constante orthographique des deux "r" ;
 - géo-graphie, grapho-logie ;
 - hyper-tension, hypo-tension.
- Proposer un travail sur les familles de mots, en lien avec leur étymologie, parfois leur histoire, démarche qui permet une forme de catégorisation particulière (domaines sémantique, historique) : origine de démocratie, biologie (biologiste, biologique) ; le terme "piété" a la même étymologie que "pitié" avec un sens savant d'une part, populaire de l'autre.
- Proposer un travail sur les potentialités de sens du mot : on peut aller du sens des mots en contexte vers le fonctionnement du sens d'un mot en lui-même. Les termes "point" ou "milieu" auront un sens différent selon qu'ils sont utilisés dans un texte littéraire, scientifique ou dans un énoncé mathématique. Ils appartiennent à des réseaux de sens différents (domaine sémantique) dont il faudra prendre conscience et qu'il conviendra de travailler dans les différents champs disciplinaires.

Quelques exemples

Le droséra tempéré – Morphologie

Les plantes âgées forment des tiges importantes. Les feuilles, étroites, sont animées de mouvements concernant non seulement les poils glanduleux, mais aussi le limbe, qui se plie pour maintenir la proie lors de la capture et la forcer à atteindre les glandes digestives, situées essentiellement au milieu des feuilles. Le feuillage disparaît totalement en hiver si la plante est soumise à des températures basses, de l'ordre de 2 à 10 °C.

Caractère : Il s'agit d'une plante semi-active, c'est-à-dire capable de mouvement. Ce sont les poils glanduleux qui s'orientent en se pliant vers la proie capturée, par des mouvements très lents, mais parfaitement visibles. Ces mouvements persistent durant une période de 6 à 14 heures. Ils varient en fonction de la vigueur des plantes et de la température. L'activité augmente avec l'élévation de la température et avec l'intensité de la lumière.

Extrait de www.plantes-carnivores.com

À partir du texte encadré, favoriser :

- Les manipulations de termes : *le feuillage disparaît totalement / complètement / intégralement* ; peut-on remplacer cela par *le feuillage disparaît en partie / moyennement* ? Oui, si l'on se place du seul point de vue de la syntaxe. Mais si on considère le sens, la réponse est "non".

- L'utilisation, à l'écrit, des mots scientifiques en contexte à plusieurs reprises : "les poils glanduleux", "le limbe", "une plante semi-active", mais aussi des "températures basses" (et hautes), "l'intensité de la lumière"... Pour ces dernières expressions, les contextes scientifiques d'utilisation doivent varier.

Dans d'autres champs disciplinaires, favoriser lors de situations de lecture fréquentes :

- La mise en place d'activités spécifiques sur la formation des mots propres à chaque discipline : ex : glande, glandulaire (à opposer à la valeur sémantique de termes d'usage usuel (vocabulaire familier : *glander, glandeur*) ; ou sur la polysémie (plusieurs sens) des mots en fonction des champs disciplinaires : le mot *hypothèse* représente souvent en mathématiques une donnée du problème – ce dont on est sûr – alors qu'en SVT ou en français il s'agit plutôt d'une supputation qui sera validée tant qu'une expérience ou l'épreuve du texte ne l'aura pas mise en défaut.
- À l'école maternelle, on peut favoriser un travail de catégorisation : le mot "fruit" doit être présenté. Trois niveaux sont alors possibles : niveau de base (pomme) / niveau "super ordonné" (fruit) / niveau subordonné (reINETTE) ; on passe du terme le plus connu par expérience (pomme) au terme générique (fruit) ; le terme subordonné renvoie alors à une variété de pomme. Ce travail peut s'effectuer à partir de tous les mots "d'expérience". La mémorisation va de pair avec la catégorisation.

Ressources

- Britt-Mari Barth, "L'Apprentissage de l'abstraction" (1987), "Le Savoir en construction" (2002), "Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens aux savoirs" (2013), Édition Retz.
- J. David, E. Calaque, "Didactique du lexique", 2004.
- J. Picoche, J.-C. Rolland, "Dictionnaire du français usuel", 2001.
- Ressources pour l'école primaire EDUSCOL, nov. 2011, Le vocabulaire et son enseignement :
 - J. Crinon : "Lexique et compréhension des textes".
 - M. Cellier : "Des outils pour structurer le vocabulaire".
- S. Cèbe, J.-L. Paour, R. Goigoux, Catégo, "Maternelle toutes sections : apprendre à catégoriser", 2004.
- E. Nonnon, dans "Les apprentissages lexicaux", (F. Grossmann, S. Plane) : Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité.
- Du vocabulaire passif au vocabulaire actif : vidéo "Grand monstre vert", extraite du DVD "Apprendre à parler", MENJVA-DGESCO / CNDP 2010.

Mots clés

Lexique et vocabulaire ; mot et concept ; acquisition, diversification, activités de mémorisation des mots et de réutilisation des mots (catégoriser ; manipuler ; substituer), apport hebdomadaire de mots nouveaux (aspect quantitatif), vocabulaire actif et passif.

Les conditions pour éviter le décrochage précoce de lecture

Principes théoriques

- Penser tout apprentissage dans une démarche spiralaire comprenant trois temps : faciliter l'entrée dans l'activité (découvrir, situer...), faire vivre l'activité (apprendre à comprendre...), faire ressortir le bénéfice de l'activité (progresser, prendre conscience, analyser...).
- Partir des connaissances préalables, faire travailler l'élève dans sa zone proximale de développement : rendre l'activité accessible, susciter l'intérêt, la curiosité.
- Faire évoluer la représentation des élèves face à la lecture (ce n'est pas une suite de mots qu'on lit), ce qui implique de trouver un bon rapport entre CONNU et INCONNU, de l'ordre de 80-20 %, pour que les élèves ne décrochent pas. Il faut tenir compte du fait que ce rapport n'est pas le même pour tous. Certains élèves peuvent décrocher s'ils ne comprennent que des bribes, car alors le texte ne fait pas sens.
- Donner sens à la lecture en développant des pratiques coopératives.

Préconisations

Il ne s'agit pas de proposer une individualisation à outrance en donnant un texte adapté à chaque élève. Toutefois, il faut veiller à ce que certains élèves ne soient pas systématiquement confrontés à des activités de lecture qui leur sont inaccessibles et il convient de penser l'étayage pour les élèves qui n'auraient pas atteint les 80 % des mots connus du document proposé. Prévoir, pour un travail commun sur un même texte ou document, un étayage adapté en fonction des élèves :

- Assurer l'appropriation des mots pouvant faire obstacle en amont de la séance ; éviter d'avoir à les travailler dans l'instant, travailler la reformulation, alterner lire/raconter ou expliciter/lire, favoriser les interactions entre élèves au moment de la découverte du texte.
- Organiser les aides dans la classe (action particulière à l'égard de certains élèves dès qu'apparaissent des signes de fragilité).
- Intervenir avant les temps collectifs (raconter ou résumer les grandes lignes du récit qui sera lu en classe et dont on doit s'assurer que celui-ci est compris).
- Reprendre et poursuivre les enseignements engagés précédemment, même si la programmation ne les prévoit plus, notamment l'apprentissage de connaissances abordées antérieurement qui demeurent incontournables aujourd'hui et qui se révèlent toujours non maîtrisées par certains élèves.
- Clarifier l'activité intellectuelle demandée à l'élève (lui préciser ce qui est visé au travers de la tâche).
- Aider les élèves à construire la compréhension de groupes de mots et de phrases, les aider à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. Partir des mots connus pour s'appropriier les mots inconnus. Passer du thème au propos : de qui ou de quoi parle le texte ? (thème) à qu'en dit-il ? (propos).

- Prévoir, pour certains élèves, une courte pause entre la consigne et l'activité. Faire reformuler la consigne, demander des éclaircissements permet de s'assurer que les élèves qui en ont besoin ont compris la tâche à effectuer.
- Stabiliser le déroulement des tâches en les présentant selon des rituels reconnus.
- Réduire momentanément la part d'inconnu en limitant le nombre d'objectifs d'une même tâche, c'est-à-dire se doter de priorités.
- Proposer des activités de lecture dans tous les champs disciplinaires afin de tirer profit de la diversité des centres d'intérêt des élèves (par exemple, un élève qui a du plaisir en arts plastiques acceptera volontiers de lire la biographie d'un peintre même si celle-ci est un peu consistante).

Exemples

En EPS⁵, écrire pour lire

Il s'agit de "faire émerger" par les élèves les contenus constituant "les connaissances préalables", selon une démarche spiralaire avec des élèves acteurs, actifs.

Au collège, les raisonnements hypothético-déductifs (période des "opérations formelles" selon Piaget) sont à la portée de la plupart des élèves, même s'il est difficile pour certains de les exprimer par écrit. Leur faire rechercher des solutions et les faire réfléchir, seuls et collectivement, c'est leur permettre de mettre en œuvre des processus mentaux pré-existants pour développer des intelligences tout en apprenant de nouvelles adaptations (motrices, verbales, sociales...).

Par exemple, on peut placer les élèves dans des situations variées où le problème de l'équilibre est prééminent puis solliciter leur écriture individuelle pour esquisser des éléments de réponse. À la question : "qu'est-ce qui me permet de rester équilibré(e) ?" (préciser la définition), voici les réponses : le regard (le regard sert à regarder l'adversaire fixement), l'écart des pieds (il faut avoir un bon écart de pieds pour rester en équilibre), le centre de gravité (le centre de gravité est le bassin), l'amorti des actions adverses (le pousser sans arrêt), les frottements au sol (faire attention à ne pas tirer les gens), la manière de s'engager vers l'adversaire (attraper son adversaire en premier), l'équilibre par les membres supérieurs (jambes fléchies. Fléchir à moitié vers l'arrière).

La lecture des réponses met en évidence que certaines propositions sont pertinentes, mais que d'autres sont incompréhensibles ou absentes et caractérisent des champs de notions et de concepts étrangers aux élèves. La force de l'écriture réside dans le fait que chacun participe au processus et que la caractérisation opérée ainsi par le professeur est approfondie et justifie de nouveaux choix d'apprentissages.

Les règles dont le recours est jugé pertinent par les élèves, lorsque ceux-ci les mettent en acte, constituent le corpus de connaissances que chacun est conduit à s'approprier. Réalisés en cours d'apprentissage, ces écrits orientent l'attention des élèves et motivent des réflexions de nature à les placer en situation de mesurer leur propre suivi au regard d'eux-mêmes, des autres élèves et du professeur. Un document de synthèse reprenant l'ensemble des propositions pertinentes (avec les prénoms des auteurs) valorise et exprime des règles incontournables.

Exemple d'activité de lecture en mathématiques

Transforme ce texte en un court énoncé de problème en supprimant les informations inutiles :

"Il y a déjà 10 jours que Caroline est arrivée au camping "Gai soleil" et elle a beaucoup d'amis : les 2 enfants de la caravane de l'allée n° 12 et les 3 petits Belges qui sont arrivés en même temps qu'elle. Elle attendait ces vacances avec beaucoup d'impatience. Depuis un mois, elle avait préparé toutes ses affaires de plage. Le voyage avait été long

5. Dourin (J.-L.), "Écrire pour apprendre en EPS", e-nov EPS n° 6, janv. 2014, http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/57646734/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=PEDA

pour arriver au camping : 7 heures de route et une panne qui a duré 1 h 30 minutes. L'arrivée s'est déroulée la nuit, Caroline s'en souvient : elle sommeillait et en se réveillant elle a vu le panneau du camping éclairé par les phares de la voiture :

Tarifs journaliers

Personne de plus de 13 ans : 4,90 €

Enfant de moins de 13 ans : 3,50 €

Camping car : 17,50 €

Voiture et caravane : 21 €

Tente et voiture : 19,50 €

Alors, Caroline a sauté de joie et du même coup a réveillé son petit frère qui a pleuré pendant 10 bonnes minutes. Il a fallu planter la tente familiale à la lueur d'une torche et tout le monde s'est endormi rapidement. Caroline avec son petit frère dans ses bras, leurs parents occupant la chambre à côté. Toute la famille profite bien de ces quinze jours de vacances. Mais Caroline sait bien que les meilleurs moments ont une fin. D'ailleurs, elle a déjà vu ses parents préparer le chèque pour payer le séjour au camping."

Peux-tu dire quelle est la somme inscrite sur ce chèque ?

Exemple de pratiques coopératives en lecture ⁶

Démarche : sur un thème donné, deux documents A et B sont distribués.

1. Constitution de binômes. Dans chaque binôme auto-désignation d'un lecteur A et d'un lecteur B.
2. De façon indépendante chaque lecteur procède à la lecture attentive de son texte (A ou B). Il peut prendre des notes. À la fin de cette phase, les documents ne seront plus utilisés (10 minutes).
3. Transmission des informations : au sein de chaque binôme, chacun renseigne l'autre sur le contenu de son document. Chacun est donc "expert" auprès de son binôme (15 minutes).
4. Confrontation des compréhensions. Les lecteurs A se regroupent et confrontent leur compréhension du document B (celui qu'ils n'ont pas lu). Les lecteurs B font de même (15 minutes).
5. Synthèse (5 minutes). Chaque groupe A réalise une affiche qui synthétise le document B et de même pour le groupe B.
6. "Vernissage" (15 minutes) : les affiches sont exposées. L'enseignant modifie les éléments trouvés si besoin est, les synthétise, répond aux questions, poursuit les apports. En fin de séance les documents A et B sont redistribués.

Ce type de pratique permet à chacun de s'investir avec plaisir dans un partage de connaissances. Même si l'élève ne lit pas bien, il arrive à avoir une position d'expert, de savant, car il a acquis un savoir que l'autre groupe n'a pas.

Ressources

- J.-L. Dourin, "Observer pour apprendre", e-nov EPS n° 2, janv. 2013, Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage), IFE, n° 80, décembre 2012, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>
- Lecture et Mathématiques à l'école élémentaire, niveau 2, CM, CDDP des Pyrénées Orientales.

Mots clés

Connaissance préalable, rapport connu-inconnu, adaptation, bienveillance-exigence, variété des médias et des formes de travail, repère

6. Situation issue de : "Apprendre sans violence : Animations et éducations", Juillet-octobre 2013, n°235 236

Anticiper ce qu'il faut comprendre (se créer un "horizon d'attente")

Principes théoriques

Le lecteur expert, **avant d'aborder un texte** ou un document, s'en forge une représentation préalable :

- En convoquant des connaissances mémorisées ou des expériences antérieures : ce qu'on sait déjà sur le sujet (ex : l'eau/le liquide), le thème, l'auteur.
- En fondant des hypothèses en fonction d'éléments visuels et/ou contextuels : trouver ce qu'il en est sur un sujet à partir du format, du titre, des illustrations ou des schémas...
- En repérant automatiquement ou non l'organisation du texte selon sa forme (compte rendu de recherche, récit, description, énoncé d'un problème, notice explicative...), ce qui permet d'en percevoir plus rapidement le sens.

Alors que le bon lecteur, **au fil de sa lecture**, remet progressivement en question les hypothèses de sens qu'il construit, le mauvais "compreneur" se construit, dès le début du texte, une représentation qu'il ne remettra pas en question, malgré les éléments contradictoires qu'il pourrait rencontrer.

Le bon lecteur profite des indices probants qui peuvent faciliter l'entrée dans une véritable compréhension du texte ou du document et sait en écarter les éléments erronés. Il effectue cette opération, aussi bien avant la lecture approfondie que pendant le processus de lecture lui-même. En effet, la lecture d'un document doit construire un savoir en faisant évoluer l'attente première ou l'idée antérieure du lecteur. L'absence de remise en question des représentations en cours de lecture en compromet la compréhension.

Préconisations

- Pour aider un élève à se construire "l'horizon d'attente" d'un document, le doter de quelques clés d'entrées : par exemple les éléments paratextuels et contextuels, le vocabulaire, mais aussi l'intégration d'une représentation mentale du texte (qui n'est pas la même en fonction du type de texte et/ou de la discipline concernée).
- Donner à l'élève la possibilité de se forger des hypothèses préalables à toute lecture puis de confronter ces hypothèses au document, après les avoir partagées ou non avec le groupe classe. Il convient en effet de faire comprendre aux élèves qu'un enjeu fort de la compréhension consiste à remettre en question le sens précocement construit.
- Enseigner la spécificité des formes de documents les plus utilisés, en fonction des matières enseignées, et développer leur fréquentation afin de construire un horizon d'attente propre à chacune de ces formes.
- Mettre en place des guides "d'anticipation" pour savoir ce que les élèves connaissent préalablement sur un thème à partir :
 - d'un langage d'évocation (ce mot me fait penser à... parce que...),
 - d'un langage déjà conceptualisé (ce que je sais sur l'abeille, sur le personnage, sur l'origine ou la fabrication du chocolat, sur les pyramides, etc.),
 - d'un langage d'opinion (ce que je pense de ou sur...).

- Proposer des activités de préparation à la lecture :
 - on prélève certains mots du texte, dont le sens est négocié entre élèves, ou utilisé dans un contexte inventé par l'élève ou le groupe, afin de faciliter l'entrée dans le texte.
 - on peut proposer un texte, partie par partie, en faisant écrire à la fin de chaque partie ce qui peut arriver/ou ce qui peut être demandé, afin de voir si l'élève réajuste sa perception du texte ou document au fur et à mesure de sa lecture.

Exemples

En **mathématiques**, afin de préparer les élèves à la familiarisation d'un terme spécifique, proposer des utilisations du terme dans un langage plus courant : un travail sur la droite en géométrie peut débiter par un travail sur l'usage du mot "droit" dans des expressions comme "je me tiens droit", "je vais tout droit", "je suis sur le droit chemin".

En **histoire-géographie**, favoriser la construction du contexte historique d'une époque et faire acquérir des connaissances (le commerce triangulaire) par un travail particulier. Demander d'écrire le récit d'un voyage à bord d'un navire négrier en utilisant différents documents : carte du trajet, tableau des différents échanges, lettres de marins, témoignages sur la traite négrière, dessins et article d'analyse sur les conséquences du commerce triangulaire.

En **langue vivante**, s'appuyer sur les indices paratextuels pour favoriser des hypothèses de lecture : mise en page, iconographie, images présentes ou ajoutées favorisant les hypothèses sur le contenu du texte. La compréhension de quelques unités de sens peut favoriser cette anticipation, de même que les connaissances syntaxiques, morphologiques, lexicales, pragmatiques (connaissances du monde) dont on dispose.

Ressources

- H.-J. Jauss, "Pour une esthétique de la réception", (école de Constance), 1972.
- W. Iser, "L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique", (école de Constance), 1972.
- J. Giasson, "La Compréhension en lecture", 1996.
"La lecture, Apprentissages et difficultés", 2012,
"La Lecture, de la théorie à la pratique", 2013.
- K. Hume, "Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec les jeunes adolescents", 2009.

Mots clés

Horizon d'attente, anticipation, éléments prédictifs, guide d'anticipation, co-texte, contexte, paratexte, vérification, régulation du processus de lecture

Le sens

Principes théoriques

La lecture est un acte complexe mettant en jeu plusieurs compétences qui se déclinent en deux axes : celui de la maîtrise du langage et celui de la maîtrise du sens.

La présente fiche concerne le second axe. Il s'agit de déterminer les différentes manières dont le sens se construit pour cerner les leviers qui vont permettre aux élèves d'entrer dans la compréhension.

Comprendre, c'est savoir repérer dans un texte les lieux où se construit le sens

C'est emprunter plusieurs chemins qui constituent des trajets autonomes, mais interdépendants et croisés, pour construire le sens global du texte. Lire, c'est se repérer dans :

- L'architecture du texte : pour construire le sens global d'un texte, les élèves doivent être capables de repérer les mots qui rappellent le sujet, ceux qui organisent un déroulement temporel et/ou ceux qui organisent la logique du raisonnement. Un bon lecteur est celui qui est en capacité de construire sa compréhension grâce à sa perception de l'architecture du texte.
- L'organisation et la hiérarchisation des propos : l'organisation du sens d'un texte procède par catégorisations successives. Chaque thème apporte un argument, une explication, la justification d'un propos. Entrer dans la compréhension globale d'un texte implique d'être en mesure de faire les liens entre ces différentes formes d'information. Le mauvais "compreneur" scinde et juxtapose ces différentes catégories d'information, argument, contexte, détails, exemple, situation, contrairement au bon lecteur qui repère ces étapes en déterminant leur rôle dans ce voyage.
- L'implicite, les "blancs" du texte : il faut aider l'élève à se représenter les "blancs" du texte en faisant des inférences. Inférer, c'est faire le lien entre un nouvel élément à comprendre et un élément antérieur permettant de l'intégrer dans le processus de compréhension. Plus ces deux éléments sont éloignés l'un de l'autre, plus il est difficile pour le faible lecteur de faire le lien. Exemples de types d'inférence :
 - "Virginie, regardant par la fenêtre, prend son parapluie et l'ouvre déjà en descendant l'escalier". C'est donc qu'il pleut.
 - "Il ne fume plus", je n'ai pas besoin de me référer aux phrases antérieures du texte pour comprendre qu'avant il fumait. C'est un présupposé.

Un bon lecteur élucide les éléments implicites en questionnant le texte et en contrôlant ses hypothèses.

Comprendre, c'est savoir utiliser des stratégies pour repérer les trajets du sens au cœur du texte et les exploiter

Comme les chemins du sens sont différents et interdépendants, il faut maîtriser les clefs du périple. Ainsi, voyager implique de savoir activer plusieurs capacités en rapport avec ces trajets du sens :

- faire des reformulations partielles du texte,
- synthétiser en vérifiant les inférences et en mémorisant les données essentielles,

- inférer,
- interpréter pour confirmer ses hypothèses de lecture,
- questionner le texte,
- écrire à propos de ce qu'on a lu.

Un bon lecteur / "compreneur" sait mettre en œuvre l'ensemble de ces stratégies en choisissant celles qu'il doit privilégier en fonction des difficultés rencontrées.

Préconisations

Aider l'élève à maîtriser des stratégies de compréhension

Pour cela, il est impératif de :

- Favoriser un travail de métacognition : faire formuler par les élèves les démarches opérées.
- Organiser la lecture ou la relecture d'un document : faire définir clairement l'objectif de lecture, celui d'une relecture et faire cerner les stratégies pour entrer dans le sens du texte. Faire "relire" un texte implique que l'on ait une idée de ce qu'on va y rechercher, de même que réécrire un texte implique – en dehors des corrections orthographiques et syntaxiques – de savoir ce qu'on va y ajouter, supprimer ou modifier.

Enseigner comment mettre à jour l'organisation du sens :

- Demander aux élèves de choisir les mots clés en justifiant leurs choix (mots et méthode), de façon à les amener à repérer les mots qui participent à la construction du texte et dessinent son architecture.
- Amener les élèves à se mettre en débat sur le sens supposé du texte en les invitant, par exemple, à chercher le message, l'objectif du propos, afin qu'ils puissent se repérer dans l'organisation des propos et élucider les éléments implicites. Leur demander de justifier systématiquement leur interprétation.
- Faire reformuler ce que les élèves ont compris du texte, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'objectif étant la qualité de leur compréhension, non celle de leur reformulation.
- Faire classer des résumés proposés aux élèves (voire des résumés d'élèves) selon leur degré de pertinence, favorisant à la fois leur compréhension du texte et leur capacité à argumenter leur choix à partir de relectures successives du texte.

Organiser un questionnement face au texte :

- En les invitant eux-mêmes à formuler des questions sur le texte. Cette activité est particulièrement efficace pour travailler les éléments implicites et les références culturelles ou scientifiques d'un texte, car elle permet aux élèves de s'approprier le texte, notamment comme support de compréhension du cours.
- En les invitant à sélectionner des questions (les plus pertinentes) parmi une liste. Cette activité permet de mettre en lumière deux processus dans l'acte de compréhension : celui de la catégorisation des informations et celui de l'appréhension de la structure logique du texte.
- En leur proposant une "problématique" de lecture. Cette problématique peut questionner la démonstration contenue dans un texte ou la démarche du

document (surtout pour les textes scientifiques). Il s'agit d'obliger les élèves à sortir de l'idée que comprendre un texte implique de connaître chaque mot ou de comprendre chaque phrase littéralement. La problématique doit donc être suffisamment au cœur du texte pour permettre aux élèves de sélectionner les informations essentielles à la construction du sens global.

Faire "manipuler le texte" par les élèves :

- Retravailler l'écriture du texte pour mieux comprendre sa structure. Pour cela, on peut demander aux élèves de refaire le plan ou de ranger les différentes informations selon des catégories définies dans un tableau (habitat, nourriture, mode de vie...).
- Apprendre à utiliser le texte pour mieux écrire (lien lecture / écriture) et inversement écrire pour mieux lire. Les textes, en servant de "modèles", finissent par créer une culture des formes de texte attendues. On ne lit pas la description d'une ville de la même manière en Français et en Histoire. Un texte ayant comme sujet "les loups" n'aura pas la même construction en SVT et en français et ne transmettra pas le même type d'informations. Se former à l'écriture de ces textes est une aide pour mieux les comprendre.

Exemples

En **SVT**, il est possible de faire travailler une notion en posant une problématique unique à partir de plusieurs documents. On peut ainsi demander si la métamorphose de certains végétaux ou animaux constitue un renouvellement ou les étapes d'une transformation.

En **SVT**, comprendre un document peut passer par le transfert d'un mode d'écriture à un autre. On peut demander de représenter la métamorphose de la chenille en schéma ou demander de représenter sous forme de tableau le classement d'éléments pour l'étude du milieu, une fois les informations de différents documents catégorisées.

En **mathématiques**, la compréhension d'un énoncé de problème passe par un raisonnement sur le "scénario" mis en œuvre, l'enjeu étant de permettre aux élèves de classer les différentes données d'un problème.

Un camion transporte 140 caisses contenant chacune 7 canards. La caisse la plus proche de la cabine du conducteur est trouée et toutes les deux minutes, un canard parvient à sortir par là et à s'envoler. Toutes les 3 minutes, secouée par les cahots, une caisse située à l'arrière du camion tombe sur la route.

- a) Combien reste-t-il de canards dans le camion au bout de 12 minutes ?
- b) Même question, mais au bout d'une demi-heure.

On peut demander aux élèves :

- de tracer une frise chronologique et d'aborder la compréhension du texte par des questions du type : "Représentez sur une frise la fuite des canards et la chute des caisses" ou "Comment se déroule le trajet au cours des 30 minutes ?",
- d'écrire (ou, dans une logique de différenciation, de conduire ceux qui en ont besoin à verbaliser) le scénario de la situation, afin de les amener à distinguer les données temporelles des données quantitatives.

Remarque : la question b) peut n'être posée qu'aux élèves plus rapides si on décide de travailler prioritairement avec tous la lecture en mathématiques.

Ressources

- D. Gaonac'h et M. Fayol, "Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia".
- "L'évolution de la lecture en France depuis dix ans", ONL, janvier 2004.
- "La Lecture au début du collège", ONL, octobre 2007.
- "Les Ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège", revue Repères n° 35, 2007.

Mots clés

Inférer, comprendre, manipuler, reformuler, repérer, organiser, questionner, écrire.

Le maintien de l'ambition

Principes théoriques

Il ne faut pas sous-alimenter les élèves au prétexte qu'ils sont en difficulté de lecture : mettre les élèves en situation de lire, comprendre, apprendre et réfléchir, c'est être intellectuellement ambitieux pour eux. Pour réussir, cette ambition doit s'accompagner d'un regard bienveillant sur les élèves (l'erreur est facteur de progrès) et de la conviction d'un postulat d'éducabilité : chaque élève doit percevoir qu'il est capable de réussir (effet Pygmalion). Sans ces conditions nécessaires, être ambitieux pour des élèves qui n'arrivent pas à satisfaire l'ambition que l'on a pour eux, finit par devenir rebutant et contre-productif.

L'absence d'ambition intellectuelle dans les exercices proposés est facteur d'ennui, de démotivation et in fine de décrochage pour un certain nombre d'élèves.

Il est donc important de faire lire des textes et documents diversifiés (du texte au schéma, croquis, carte, légende, figure, etc.) pour faire "intellectuellement" grandir les élèves : on développe ainsi chez eux des stratégies de compréhension et des schémas mentaux en fonction de la nature du texte ou document lu. La "fréquentation" assidue de textes et documents doit se traduire par un progrès qualitatif (on comprend mieux), mais aussi quantitatif (on lit et comprend plus vite).

Un document scolaire est en effet l'enjeu d'un savoir qui participe à une représentation, à une vision du monde. Diversifier les documents et les modes d'approche de ces derniers fait de l'enseignant un guide au sein de cette nouvelle construction du monde qu'implique un savoir nouveau. Ne pas maintenir l'ambition quant au contenu et à la quantité des textes proposés aux élèves empêche d'enrichir l'accroissement des connaissances.

Comprendre s'enseigne – dans un apprentissage continué pour l'élève –, la lecture étant souvent prioritairement un outil pour apprendre. Il va de soi que la lecture peut être aussi un objet de plaisir (plaisir d'apprendre, mais aussi d'imaginer, de s'identifier avec la dimension émotionnelle que cela implique), quel qu'en soit le support, papier ou numérique.

Préconisations

- Favoriser un temps de lecture quotidien, dans une activité de compréhension, à partir de plusieurs supports disciplinaires.
- Être ambitieux sur la quantité de mots à faire acquérir aux élèves en situation de lecture. Plus le bagage lexical d'un élève est riche, plus la compréhension d'un texte en est facilitée et permet d'accéder au sens d'autres mots en contexte. **Cette ambition ne passe pas par l'élucidation de chaque mot de vocabulaire d'un texte, mais par la rencontre de ces mots dans des contextes différents.**
- Ne pas proposer de textes ou documents simplifiés, ou peu résistants : savoir mesurer le degré de résistance d'un texte ou document en fonction des élèves, de façon à ne créer ni désintérêt (supports simples, voire simplistes), ni découragement (support saturé de termes inconnus ou dont le degré d'abstraction est important) : mesurer le niveau d'exigence, de telle façon que ce niveau soit toujours présent.
- Proposer sur le texte ou le document une tâche complexe qui met vraiment l'élève en réflexion sur le support. Plus le raisonnement de l'élève se construit dans la complexité, plus l'apprentissage est stabilisé.

- Privilégier des travaux longs qui construisent des compétences : dans des temps individuels, une situation à résoudre à l'aide de plusieurs documents ; la rédaction de traces écrites collectivement ou individuellement sur la notion, des bilans validés par les pairs ; des justifications qui s'appuient sur les procédures de résolution, des temps d'écriture individuelle pour reprendre ce qui a été compris par chacun.
- Utiliser les obstacles rencontrés par les élèves pour construire la compréhension ou l'interprétation d'un texte ou document. Obliger à entrer dans le sens global ceux qui butent sur le sens des mots ; centrer sur l'architecture du texte ceux qui n'arrivent pas à entrer dans sa représentation ; faire travailler sur la catégorisation et le repérage du lexique savant ceux qui n'arrivent pas à mettre en lien le document et le cours.
- Refuser ce qui entrave l'autonomie des élèves face à un document : éviter
 - le système de questions multiples pour ne pas fractionner la compréhension ;
 - les activités ponctuelles et courtes sur des parties d'un texte ou document pour ne pas parasiter les liens que les élèves doivent faire entre les différents éléments de sens ;
 - le guidage excessif qui ne place pas l'élève en situation de résoudre le problème.
- Travailler la compréhension d'un énoncé en mettant en mouvement chez l'élève différents types d'activité (reformulation, anticipation de ce qu'on a compris) ; cette démarche n'invite pas forcément à faire l'exercice comme preuve de la compréhension de l'énoncé ou à répondre à des questions comme évaluation de cette compréhension.
- Articuler à la démarche de compréhension des activités d'amélioration de la vitesse de lecture. Un "bon" lecteur est censé lire un certain nombre de signes par minute (à partir de 800 pour un lecteur moyen, de 1300 pour un lecteur expert).

Exemples

En français, développer une problématique de sens plutôt que de procéder à un système de questions multiples qui fragmentent l'activité interprétative. Ainsi pour l'étude des "Métamorphoses" d'Ovide (6^e), il est intéressant de formuler une question ouverte qui fonctionne pour toutes les métamorphoses (À votre avis, la métamorphose du personnage est-elle un châtimeur ou une récompense ?). Cette question a pour but de mettre en relief l'enjeu des Métamorphoses dans l'œuvre d'Ovide, le rôle ambigu des dieux et le rapport entre les dieux et les mortels.

De nombreux passages de "L'Odyssée" (6^e) d'Homère invitent à s'interroger sur le statut de "héros" du personnage d'Ulysse.

Dans toutes les disciplines, on peut sur un texte ou un énoncé dont les mots de vocabulaire ont été élucidés à un premier niveau, proposer des activités de ce type :

- Invente les questions dont on peut trouver la réponse dans le texte et justifie tes choix.
- Invente la question dont tout le texte en entier peut être la réponse et justifie ton choix (exemple, en **mathématiques**, invente la question finale du problème).
- Invente les questions dont la réponse n'est pas dans le texte et dont tu aimerais connaître les réponses (mobilisation de la curiosité : exemple, en histoire, pour le document qui suit : quels sont les noms des autres pyramides ou des plus connues ? Quelles sont les autres merveilles du monde ? Pourquoi les tombeaux avaient-ils cette forme ?).

La pyramide de Khéops ou **grande pyramide de Gizeh** est un monument construit par les Égyptiens de l'Antiquité, formant une pyramide à base carrée de 230 m de côté et 137 m de hauteur (ou encore initialement 440 de côté et 280 de hauteur en coudées royales égyptiennes). Tombeau du pharaon Khéops, elle fut édifée il y a plus de 4500 ans, sous la IV^e dynastie au centre du complexe funéraire de Khéops se situant à Gizeh en Égypte. Si elle est la seule des sept merveilles du monde de l'Antiquité à avoir survécu jusqu'à nos jours, elle est également la plus ancienne. Durant des millénaires, elle fut la construction humaine de tous les records : la plus haute, la plus volumineuse et la plus massive. Ce monument phare de l'Égypte antique est depuis plus de 4500 ans scruté et étudié sans relâche.

Le tombeau, chef-d'œuvre de l'Ancien Empire égyptien, est la concentration et l'aboutissement de toutes les techniques architecturales mises au point depuis la création de l'architecture monumentale en pierre de taille par Imhotep pour la pyramide de son souverain Djéser. Toutefois, les nombreuses particularités architectoniques et les exploits atteints en font une pyramide à part qui ne cesse de questionner l'humanité.

(Wikipédia, article Pyramide de Khéops, extrait)

Ressources

- R. Goigoux, S. Cèbe, "Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherche à la conception d'un outil didactique", revue *Recherche*, n° 58, 2013.
- Dossier d'actualité veille et analyse, n° 84, mai 2013 (IFE, institut français d'éducation) : R. Thibert, Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs.

Mots clés

Ambition, activité intellectuelle, tâche complexe, articulation vitesse de lecture/compréhension, qualitatif et quantitatif, comprendre et apprendre, autonomie.

La verbalisation, l'explicitation pour comprendre et faire

Principes théoriques

Les temps d'expression en classe sont indispensables, car ils sont des temps de partage, d'écoute et d'appropriation. Par l'oral, l'élève formule sa pensée, élucide les procédures en œuvre dans l'acquisition d'une notion, entre en dialogue avec une autre forme de raisonnement présent dans la connaissance.

La maîtrise de la langue orale suppose l'adaptation des élèves à des situations de communication variées et à l'utilisation d'un lexique adapté dont il convient de définir préalablement le cadre et/ou le contexte.

Il est nécessaire d'inscrire la pratique de l'oral dans une dimension civique pour se construire, vivre ensemble, s'insérer dans le groupe des pairs, dans la cité, dans le monde du travail.

Fonder une pratique de l'oral en classe dans la perspective d'en faire un outil d'apprentissage implique d'articuler plusieurs procédures :

- Éclairer le contexte de la situation de communication qui détermine les formes de cette communication et son fonctionnement ; savoir identifier ces contextes et en relever les caractéristiques ; donner les moyens à l'élève de s'adapter à la variété des situations, d'utiliser le lexique adéquat.
- Enseigner les pratiques de l'oral : verbaliser, expliciter, justifier, entrer dans un débat, prendre en compte la parole de l'autre, rebondir sur des propos, relèvent d'un code particulier, faisant abstraction d'un code écrit normé.

Ainsi, il est indispensable de :

- Mettre en œuvre en classe cinq capacités essentielles : **écouter, exposer, transmettre, participer, animer.**
- Mettre en jeu des compétences orales s'articulant autour de stratégies d'argumentation et de discours.
- Après en avoir explicité les conditions de réussite, initier un travail de coopération entre élèves et une aptitude à prendre en compte son auditoire (par exemple tout élève du groupe doit avoir compris et être en mesure d'exposer la position du groupe).

Préconisations

- Enrichir son langage, adapter son propos à une situation de communication, prendre conscience d'une structure propre à toute prise de parole
 - La langue orale s'enseigne. Pour cela, les élèves doivent pouvoir être dotés de matériaux langagiers pour s'exprimer : **le lexique et les tournures de phrases.**
 - Quels que soient l'enseignement dispensé, le niveau scolaire, l'élève doit être en mesure de rapprocher, en fonction du contexte, une situation étudiée à des séries de mots, de verbes, d'expressions courantes.
 - Ces mots ne sont pas forcément nouveaux, ni nombreux, mais explicites et transférables dans une situation comparable. Une liste exhaustive ou trop importante peut nuire à ce type d'exercice.

- S'entraîner dans des situations variées
 - La verbalisation s'expérimente. L'entraînement et la répétition sont déterminants pour l'appropriation d'un certain bagage langagier. Les jeux de rôle, les mises en situation (interviews, débats, ...) sont facilitateurs pour aider à sa maîtrise. Le travail de groupe peut permettre d'exercer cette oralité avant une prise de parole plus "officielle".
 - Les supports de parole (cartes heuristiques, schémas, photos, diaporamas) peuvent également contribuer à faire progresser les élèves en constituant des déclencheurs de parole ou des appuis pour prendre la parole.
- Prendre en compte son auditoire
 - L'oral se nourrit. L'élève doit apprendre à écouter les autres orateurs pour s'enrichir, comprendre, décrypter, relever, imiter, s'approprier certains discours, certains exercices pouvant servir de supports à une analyse par les élèves des procédés d'éloquence à privilégier, des erreurs à ne pas commettre, des mots plus efficaces que d'autres en fonction des situations.
 - Les progrès dans la verbalisation s'entendent dans le cadre d'une progressivité des apprentissages : de l'échange entre élèves à l'explicitation à travers un champ d'expérimentations diverses qui organisent des étapes et des attendus explicites.
 - Il faut utiliser les échanges pour mutualiser les compétences. L'élève doit apprendre à écouter les autres orateurs pour s'enrichir, comprendre, décrypter, relever, imiter, s'approprier... Par leur exemplarité, certains discours ou certains exercices peuvent servir de support à une analyse par les élèves des procédés d'éloquence à privilégier, des erreurs à ne pas commettre, des mots plus efficaces que d'autres en fonction des situations.

Exemples

Exemples d'explicitation en lien avec un référentiel d'enseignement professionnel

Dans la voie professionnelle, l'explicitation des procédures qui peuvent être réinvesties dans d'autres contextes d'apprentissage représente l'étape ultime de la démarche d'acquisition des compétences. Toutefois, l'explicitation représente également le moyen de vérifier au fil des séances le degré d'acquisition de celles-ci, mais également d'accompagner leur appropriation.

Préalablement à l'explicitation écrite, il convient de passer par une phase d'oral qui permet de construire de manière progressive la réflexion qui accompagne toute démarche d'acquisition des compétences.

La première approche peut être descriptive puis prendre la forme d'une analyse de plus en plus fine et détaillée, signe de maturation de l'objet chez l'élève.

- La première phase descriptive peut s'appuyer sur différentes formes : verbalisation sur l'objet à traiter, échanges entre les pairs et discussion.
- La seconde phase doit conduire vers l'explicitation. Quel est le contexte de communication ? Quelles sont les étapes de réalisation de la tâche ? Quelles sont les compétences et les savoirs à mobiliser ?
- La dernière phase donne lieu à une analyse réflexive de la situation par l'élève. Si je dois me former à cette tâche, que dois-je faire ?

Certains outils permettent d'atteindre les objectifs initiaux tout en rassurant les élèves. L'utilisation de la méthode QQOQCP (qui, quand, où, quoi, comment et pourquoi ?) peut aider à comprendre le sens de travail à mener.

Exemples

En baccalauréat professionnel Boulanger Pâtissier

Les candidats au baccalauréat professionnel Boulanger Pâtissier présentent une "épreuve orale qui a pour objectif d'évaluer les compétences de l'élève à présenter son projet professionnel, argumenter ses choix et à communiquer..."

Un établissement de l'académie, le LP Narcé, a mis en place un portfolio réflexif qui pourrait répondre à l'exigence d'accompagnement de cette épreuve.

Au sein de l'UFA du lycée des métiers de Narcé (49), une expérimentation a réuni une équipe de formateurs aux parcours variés, à partir de deux questions et d'un postulat :

- Comment entraîner l'apprenti à dire son expérience ?
- Comment relier à ce projet les différentes démarches pédagogiques engagées dans ce sens au sein de l'UFA ?

Le postulat : l'apprenti est un salarié en formation.

L'expérimentation a consisté et consiste aujourd'hui à accompagner l'apprenti dans la prise de conscience de son parcours en organisant un retour sur son vécu professionnel et à capitaliser cette réflexion dans un portfolio.

L'accompagnement s'effectue au centre de ressources.

- 11 heures en classe de seconde (positionnement, entretien, récupération du vécu, portfolio) ;
- 9 heures en classe de première (récupération du vécu, formalisation) ;
- 5 heures en classe de terminale.

Le portfolio constitue un "dossier de vie" s'initiant au CFA et se construisant tout au long de la vie. Il appartient à son créateur, est modulable, permettant d'extraire des données ciblées en fonction d'usages différents et il peut prendre plusieurs formes (papier, numérique...).

Thierry PALPIED, animateur du centre de ressources

En **arts plastiques**, la tâche est de construire un objet le plus haut possible, les élèves ne disposant pas de colle dans les matériaux disponibles. La médiation par l'oral permet de faire comprendre aux élèves la notion de volume sans que le mot soit initialement prononcé.

1^{ère} étape : émergence des représentations des élèves à partir de la question : "Que faut-il utiliser comme base pour construire un objet le plus haut possible ?" Les échanges amènent les élèves à déterminer en binôme une procédure pour réaliser leur construction.

2^e étape : réalisation au cours de laquelle chaque binôme est amené à justifier ce qu'il fait en portant un regard réflexif sur ses procédures grâce aux questions de l'enseignant.

3^e étape : mise en commun des productions à partir de questions déclenchant une posture réflexive : "Quelles sont les difficultés rencontrées ?" ; "Quelles sont les différentes solutions trouvées ?" ; "Quelle notion a-t-on travaillée ?" ; "Quelle définition donner à la notion de volume ?".

Ressources

- J.-C. Chabanne, D. Bucheton, "Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs", Éducation et formation, PUF, 2002.
- Vidéo sur le Site ScolaWebTV de Versailles qui présente la création d'un dictionnaire dans le cadre d'un espace-classe professionnel et le travail d'explicitation mené sous diverses formes.

Mots clés

Compétences, s'adapter, utiliser un lexique spécifique, mettre en acte sa pensée, verbaliser, exprimer, expliciter, formuler, reformuler, échanger, écouter, se faire entendre, soi, autrui.

Groupe académique maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme

IEN premier degré

44 : Éliane Bebel-Grand, Catherine Ruth, Gilles Tudal

49 : Patricia Perrier

53 : Bruno Meslet, Yves Mestres

72 : Jean-Louis Goupil, Marie-Hélène Oger

85 : Bertrand Barilly, Isabelle Mazars

Doyen : Dominique Terrien

IEN ET EG

Nathalie Laurié,

Doyen : Marie-Daniëlle Minier

Faisant fonction : Christelle Pasquier-Chevrier

Chefs d'établissement :

Diane Auber-Cuny, principale adjointe du collège Pierre Norange à Saint-Nazaire

Rodolphe Mirande, principal du collège Mendès France à Saumur

Jany Perrin, principal des collèges Costa-Gavras et Anne Frank au Mans

IA-IPR

Delphine Evain

Sandrine Fleurant

Lélia Le Bras

Anne Le Mat

François Mouttapa

Françoise Munck

Pierre Pilard

Aide IPR : Gwenaëlle Moinier

Représentante CARDIE : Sylvie Marquer

Coordonnateur académique MLDS : Nicolas Madiot

Responsables du groupe académique "Maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme" : Lélia Le Bras, Dominique Terrien

Responsables de la mission "Socle commun de compétences, de connaissances et de culture" : Françoise Munck, Dominique Terrien

Nous remercions tout particulièrement Madame Munck d'avoir su réguler notre regard de "spécialistes" grâce à ses nombreuses relectures, afin que ce document soit compris de tous.

Nos remerciements vont aussi à Monsieur Dominique Taraud, Inspecteur Général, pour l'attention qu'il a portée à ce document et pour ses encouragements.

Contact

Lélia Le Bras, IA IPR de Lettres - lelia.le-bras@ac-nantes.fr

Dominique Terrien, Doyen des IEN premier degré - dominique.terrien@ac-nantes.fr