

Enjeux de cet enseignement : Réduire les différences d'efficacité entre enfants de milieux sociaux contrastés.
Permettre à tous de progresser dans leur capacité à comprendre et à raconter une histoire.

Pratiques observées ou idées reçues	Etat de la recherche	Pistes concrètes
Il suffit d'accroître la quantité de lecture à haute voix (lecture offerte) pour renforcer les compétences en compréhension.	<p>Ce sont les compétences enseignées et la manière de les enseigner qui font la différence (Gonzalez <i>et al.</i>, 2014 ; Zucker <i>et al.</i>, 2013).</p> <p>Les dispositifs pédagogiques les plus efficaces :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prévoient des discussions systématiques, guidées par l'enseignant, pour favoriser un traitement en profondeur du texte étudié ; - font réaliser aux élèves des tâches cognitives de haut niveau (inférer, raconter...); - accordent une attention permanente au développement du vocabulaire. <p>(Blewitt <i>et al.</i> 2009 ; Elleman <i>et al.</i>, 2009 ; Reese <i>et al.</i>, 2016)</p>	<p>Didactiser des lectures partagées en ciblant 4 compétences :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les compétences narratives en réception 2. Les compétences narratives en production 3. Les compétences lexicales et syntaxiques 4. Les compétences inférentielles

Compétence 1 : travailler les compétences narratives en réception

vs « Comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu »

Pratiques observées ou idées reçues	Etat de la recherche	Pistes concrètes
Pour introduire un nouvel album, l'enseignant part des illustrations (ou couverture et quatrième de couverture), les élèves émettent des hypothèses sur le scénario possible de l'histoire puis l'enseignant lit	<p>Si texte et image sont présentés simultanément, l'attention des jeunes enfants est plus captivée par l'information visuellement attractive que par l'information linguistique importante sur le plan sémantique (van den Broek <i>et al.</i>, 1996).</p> <p>« Si l'on veut apprendre aux élèves à s'intéresser à l'écrit et à faire un usage analogue des mots et des images, il faut <u>dans un premier temps</u></p>	<p>Dissocier la présentation du texte et celle de l'illustration (y compris en Petite Section) :</p> <p>être privé d'image dans un premier temps oblige les élèves à traiter l'écrit entendu et à fabriquer une représentation dynamique qui intègre les différents personnages, leurs intentions et leurs actions en contexte. Dans un second temps, les</p>

<p>l'histoire pour vérifier avec eux les hypothèses/intuitions émises. ou L'enseignant lit toute l'histoire et avant de tourner chaque page, il montre les illustrations.</p>	<p><u>les empêcher d'utiliser le moyen de représentation le plus à leur portée</u>, c'est-à-dire l'image. Faute d'être clair sur cette question, on croit mettre les élèves au travail sur l'écrit alors que l'image le rend inutile » (Brigaudiot, 2000)</p> <p>La découverte du texte par dévoilement progressif est favorable pour 4 raisons :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Permet une étude approfondie de chaque épisode ; 2. Centre l'attention sur les relations causales ; 3. Maintient les élèves en situation d'attente jusqu'au moment clé de l'histoire ; 4. Leur fait construire la continuité narrative. <p style="text-align: right;">(Brigaudiot, 2000)</p>	<p>images que l'on a décrites et appris à observer servent de support à la mémoire pour faciliter le rappel de récits.</p> <p>Concrètement, la découverte du texte se fait par dévoilement progressif.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant <u>lit</u> puis <u>raconte</u> l'épisode étudié ▪ Ensuite l'enfant se fait une <u>représentation mentale</u> de ce qu'il a entendu (il fabrique mentalement son dessin animé du récit) <p>Pour apprendre aux élèves à lier les événements, à comprendre leur enchaînement pour mieux les mémoriser, il convient de privilégier les albums basés sur des structures répétitives de type « randonnée », fondées sur une itinérance, dans lesquelles le rang est donné par la taille croissante des personnages.</p>
---	--	--

Compétence 2 : travailler les compétences narratives en production

vs Développer le langage d'évocation

Pratiques observées ou idées reçues	Etat de la recherche	Pistes concrètes
<p>Si un enfant a une bonne représentation mentale de l'histoire entendue ainsi qu'une bonne mémoire des événements et de leur enchaînement logique, il est forcément capable de réussir la narration.</p> <p>Dans les phases de rappels collectifs de l'histoire entendue, un élève commence à relater une idée puis un second prend le relais et relate l'information suivante, etc. jusqu'à la fin de l'histoire.</p> <p>Pour aider l'élève à raconter l'histoire, l'enseignant procède à une reconstitution de l'histoire grâce à</p>	<p>Une bonne représentation mentale de l'histoire entendue ainsi qu'une bonne mémoire des événements et de leur enchaînement logique ne garantissent pas que tous les élèves seront capables de réussir cette narration. Celle-ci suppose de surcroît la maîtrise d'une compétence langagière spécifique que l'école maternelle a pour objectif de développer : le langage d'évocation.</p> <p>NB : « Un rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. » (Brigaudiot, 2000)</p> <p>Pour autant que les élèves ont su collectivement raconter une histoire entendue, rares sont les élèves qui sont capables de la raconter du début jusqu'à la fin sans oublier d'épisodes.</p> <p>Plusieurs recherches (Cain et Oakhill, 2009 ; Perfetti, 2010 ; Cain, 1996) menées avec de jeunes enfants montrent que la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte, laquelle exige, tout</p>	<p>Rendre explicite pour les élèves le but des activités proposées en classe : leur dire qu'ils devront être capables de raconter toute l'histoire (du début à la fin), tout seul, à leurs parents et à leur entourage.</p> <p>Demander à un seul élève de raconter, <u>tout seul, du début à la fin</u>.</p>

des images séquentielles : l'élève s'appuie sur ces images ordonnées pour raconter l'histoire.	<p>au long de la lecture, un <u>effort conscient</u> facilité par la réalisation de synthèses provisoires.</p> <p>Plusieurs auteurs (Berenhaus et al., 2015 ; Glenberg, 2011 ; Noice et Noice, 2006) ont prouvé que l'implication du corps dans la mise en scène du texte améliore la qualité de la compréhension.</p>	<p>Possibilité d'introduire les images séquentielles non pas en amont du récit mais au fur et à mesure du récit : l'image est introduite après que l'élève en a évoqué l'épisode illustré.</p> <p>Recourir au théâtre, marionnettes, masques, mimes pour jouer l'épisode étudié.</p>
--	---	--

Compétence 3 : Compétences lexicales et syntaxiques

Pratiques observées ou idées reçues	Etat de la recherche	Pistes concrètes
<p>Les enseignants sont conscients du lien qui existe entre le vocabulaire et la compréhension.</p> <p>Absence d'une différenciation qui profiterait aux moins favorisés socialement.</p> <p>Le vocabulaire s'acquiert de manière indirecte grâce aux lectures que l'on lit aux enfants : plus on lit, plus le vocabulaire s'acquiert.</p>	<p><u>La recherche confirme ce lien</u> : il existe une forte relation entre la quantité de lexique dont dispose l'enfant et la qualité de la compréhension entendue (Florit et al., 2009 ; Kendeou et al., 2008 ; Nation, 2009 ; Petscher et al., 2017).</p> <p>Entre 4 et 6 ans, le vocabulaire joue un rôle décisif dans la capacité à produire des inférences (Macarena et Cain, 2015).</p> <p><u>La recherche relève une différence entre les enfants selon leur origine sociale</u> :</p> <p>A 4 ans, les enfants des milieux favorisés produisent en situation de jeu deux fois plus de mots et de verbes que ceux issus de milieux populaires la longueur moyenne des énoncés est elle aussi très différente. (Le Normand, Parisse et Cohen, 2008)</p> <p><u>Cercle vicieux : spirale de la pauvreté.</u></p> <p>Plus le jeune enfant connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ou entend lire (Stahl et Nagy, 2006 ; Pullen et al . 2010) et mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots (Anderson et Nagy , 1992) . A l'inverse les élèves qui possèdent peu de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques comprennent moins bien les textes et mémorisent moins bien le nouveau vocabulaire (Kendeou et al., 2007). Tous les élèves bénéficient de l'enseignement du vocabulaire, mais les gains sont plus importants chez ceux qui ont le meilleur niveau de vocabulaire au départ (Blewitt et al., 2009) ;</p> <p>Caractéristiques des pratiques pédagogiques qui produisent des effets durables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ceux dont le niveau est le plus faible ont besoin de plus d'enseignement et d'interactions pour intégrer le vocabulaire nouveau ; - L'enseignement est plus efficace s'il est systématique et distribué sur plusieurs semaines (Beck, Perfetti et McKeown, 1982 ; Graves, 2006) ; 	<p>Les jeunes enfants et plus particulièrement les enfants des milieux populaires ont besoin que l'école maternelle mette en place un <u>enseignement systématique, régulier et explicite du vocabulaire.</u></p>

<p>L'enseignant lit l'album et s'arrête pour demander aux élèves quels sont les mots qu'ils n'ont pas compris. Les pairs expliquent tant bien que mal (il s'agit en général d'une phase non anticipée, improvisée par l'enseignant qui n'est pas toujours à même de gérer de manière satisfaisante). Le principe qui prévaut est celui d'une compréhension du texte qui découlerait de la compréhension de chacun des mots qui le compose.</p> <p>Peu d'affichages relatifs au vocabulaire appris.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - et qu'il inscrit dans des <u>activités portant sur la lecture de textes suffisamment complexes</u> (Corrigan, 2011 ; Wasik et Bond, 2001). <p>Les enseignants efficaces sont ceux qui s'attachent à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser les textes a priori pour déterminer les mots qui risquent d'être méconnus des élèves afin de leur allouer un temps d'enseignement plus conséquent (Feldman et Kinsella, 2005) ; - proposer de nombreuses activités de lecture et de relecture des albums (Swanborn et Glopper, 1999) ; - mener de <u>multiples activités de rappel de récit</u> pour favoriser le réemploi des mots et expressions (Baker et al., 1995). <p>Ces enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - définissent explicitement les expressions et les mots nouveaux en utilisant une langue adaptée aux élèves, en limitant leur explication au sens qu'ils prennent dans le texte, en multipliant les liens sémantiques (Bak et al., 2002 ; Stahl et Fairbanks, 1986) ; - allouent des temps significatifs aux activités explicitement centrées sur la <u>mise en mémoire des mots</u> et de leurs explication (Archer et Gleason, 2001) ; - offrent différents modes de représentation pour un même mot (Wasik et al., 2006 ; Zipoli et al., 2011) ; - intègrent des activités de prononciation de mots nouveaux (Rosenthal et Ehri, 2010) ; - font associer, par les élèves, l'énonciation des mots de vocabulaire à un geste représentant le mot (Bara et Tricot, 2017) ou un mouvement (Toumpaniari et al., 2015) ; - font réviser le vocabulaire et vérifier régulièrement son acquisition (Baker et al., 1995) ; - gardent trace des apprentissages : les mots, les expressions, leurs définitions, leurs illustrations sont affichées (McKeown et Bek, 2004) ; - font intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe pour les élèves comprennent que ceux-ci peuvent être employés dans d'autres contextes que celui de l'histoire (Cellier, 2017). <p>En bref , il faudra :</p> <ul style="list-style-type: none"> - définir explicitement le vocabulaire avant la lecture de l'épisode - allouer des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur explication - intégrer des activités de prononciation des mots nouveaux - associer la trace des mots de vocabulaire à un geste représentant le mot. - Garder trace des apprentissages lexicaux - Intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe.
--	--

Compétence 4 : travailler les compétences inférentielles

Pratiques observées ou idées reçues	Etat de la recherche	Pistes concrètes
<p>Il suffit que l'élève connaisse le sens de tous les mots et de toutes les expressions d'un texte pour qu'il le comprenne en profondeur.....></p>	<p>Il faut aussi qu'il produise des inférences qui sous-tendent et assurent la construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble des informations (Kintsch, 1998 ; Oakhill et Cain, 2007 ; Paris, Lindauer</p>	

<p>L'enseignant part du principe qu'en faisant des petits ateliers relatifs aux inférences, le transfert se fera automatiquement en lecture d'album.</p>	<p>et Cox, 1977 ; van den Broek, 1997), autrement dit qu'il tire des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites.....></p> <p>La « théorie de l'esprit * » influe de façon importante sur la qualité de la compréhension des textes narratifs (Graesser et al ., 1994 ; Kim, 2016)</p>	<p>Cela suppose qu'il mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (Cook, Limber et O'Brien, 2001).</p>
	<p>Pour comprendre un récit, les enfants doivent construire l'identité psychologique et sociale des personnages, leurs intentions, leurs affects, leurs systèmes de valeurs et leurs connaissances (Dumortier et Dispy, 2006 ; Blanc, 2010 ; Goigoux et Cèbe, 2013).</p> <p>Il faut leur apprendre à produire des inférences et plus spécifiquement à s'interroger sur les états mentaux successifs de tous les personnages (Kim, 2016 ; Kim et Philips, 2014 ; Newman et al., 2015).</p> <p>Il faut aussi leur enseigner le vocabulaire qui leur est associé (Deleau, 2017).</p> <p>Pratiques qui se sont révélées efficaces :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire participer les élèves à des conversations scolaires centrées sur les états mentaux et basées sur une série d'images, un film ou un texte mettant en jeu les croyances, les désirs, les savoirs, les perceptions, les fausses croyances...des différents personnages (Lece et al., 2014). - Faire jouer l'histoire qu'on a lue (maquette, théâtre) en se mettant dans la peau des personnages (Berenhaus, Oakhill et Rusted, 2015 ; de Koning et van des Schoot, 2013 ; Noice et Noice, 2006 ; Rose et al., 2000) - Faire construire la carte d'identité des personnages sur le versant des états mentaux au fil de l'histoire (Emery, 1996). 	

**Notamment la capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements.*

DEUX APPROCHES POSSIBLES POUR ENSEIGNER LA COMPREHENSION EN MATERNELLE : OUTILS POUR L'ENSEIGNANT

1. Approche intégrative : Editions Retz ; auteurs : Sylvie Cèbe, Roland Goigoux



Titres déjà disponibles :

- Titre 1 : [La sieste de Moussa MS/GS](#)
- Titre 2 : [Les deniers de Compère Lapin GS/CP](#)
- Titre 3 : [Le machin PS/MS](#)
- Titre 4 : [La chasse au Caribou MS/GS](#)
- Titre 5 : [La chèvre bicornue GS/CP](#)

2. Approche modulaire : La Cigale

