

Le modèle de réponse à l'intervention peut-il inspirer le co-enseignement des compétences sensibles pour l'apprentissage de la lecture ?

Maryse BIANCO, professeur des universités – université Pierre Mendès Frances de Grenoble

C'est un regard totalement extérieur car je n'ai nullement travaillé sur ce dispositif. J'ai pris connaissance des différents documents produits et j'ai pensé à un modèle d'organisation qui accourt en Amérique du Nord et qui est diffusé depuis 20 ans : c'est le modèle de réponse à l'intervention. Je me suis dit que ce modèle abordait beaucoup des questions qui se sont posées lors de la mise en place du dispositif. Ce cadre pour organiser l'enseignement est peu diffusé en France.

Les deux questions retenues du rapport du comité de suivi du dispositif sont :

- l'organisation pédagogique dans les écoles, les circonscriptions et la question de la différenciation pédagogique,
- les contenus d'enseignement : les compétences pour enseigner la compréhension en lecture et les compétences à penser pour la compréhension en lecture même si les enseignants sont de plus en plus outillés dans ce domaine. Ce n'est pas le cas en mathématiques.

1^{ère} PARTIE : LA PRESENTATION DU MODELE

1. La question sur l'organisation et sur la différenciation pédagogique

Dans le rapport, le comité pointait la **très grande hétérogénéité des situations et des organisations** :

- le nombre moyen de classe où le maitre+ va de 2-3 classes à une vingtaine, la moyenne étant de 8 ½ donc ça fait beaucoup de collaborateurs pour une seule personne et pas mal de dilution,
- les types d'intervention oscillant entre le co-enseignement et la co-intervention,
- les types d'organisation pédagogique : des groupes homogènes, hétérogènes etc...

Dans le rapport que fait Goigoux de l'enquête qui a été conduite auprès des maitres+, il note que les enseignants se saisissent du dispositif pour **combiner 4 modalités de différenciation** :

- ils jouent surtout sur la réduction des effectifs,
- ils jouent sur l'augmentation de la quantité d'aide apportée,
- à un moindre degré sur l'homogénéisation des groupes,
- et plus rarement sur la diversification des tâches.

La logique de différenciation touche à la composition du groupe mais moins souvent à sa taille. Autrement dit, les groupes sont homogénéisés mais ne le sont pas au point de les réduire à un petit nombre d'élèves déclarés en difficulté. On peut avoir plusieurs positions par rapport à cela. La question de l'homogénéité et de

l'hétérogénéité du groupe est une discussion qui peut être une réflexion importante par rapport à la mise en œuvre de ce dispositif.

Je voulais, par rapport à toutes ces questions, vous parler d'un cadre organisateur qui s'appelle la **réponse à l'intervention (RAI)** qui est une traduction du terme anglais « Reponse to intervention theory ». C'est un cadre qui est assez à-même de susciter les réflexions pour structurer la différenciation pour la pensée.

La place prise par l'enseignement du français dans le travail du maitre+ plutôt que dans d'autres matières, permet d'observer effectivement que la majeure partie de l'intervention en français est centrée sur l'écriture ou la lecture mais que l'enseignement de la compréhension en général reste encore moins représenté et l'orthographe ou l'oral encore moins. C'est surtout à l'école maternelle qu'est représenté l'oral. Il y a des dispersions très diverses (entre 0 minute à 1heure).

Ce que note le rapport aussi c'est que les moyennes masquent des variations en fonction des niveaux scolaires. Par exemple l'enseignement du français, 18% du temps en GS, 9% du temps en CP. De même pour le vocabulaire, 17% du temps en GS, 3% en CP.

Le plus souvent, les enseignants ont tendance à faire du co-enseignement pour les compétences souvent de haut niveau alors qu'ils utilisent plus souvent la co-intervention pour les compétences de plus bas niveau pour lesquelles ils pensent avoir une meilleure maîtrise didactique. Il est intéressant de voir que des besoins de formation existent et ça montre qu'ils co-enseignent quand ils ne sont pas sûrs d'eux.

2. La question des compétences sensibles à enseigner et/ou pour enseigner la compréhension en lecture

La réponse à l'intervention est un dispositif qui est né aux Etats-Unis il y a une vingtaine d'année et qui s'y développe. Il est actuellement encouragé par les 50 états **comme modèle de prévention et de la détection de la difficulté scolaire**. Depuis une dizaine d'année, il s'est développé au Canada francophone. Ce modèle répond à un mouvement de l'enseignement qui est fondé sur le mouvement de l'enseignement efficace donc un mouvement qui cherche à **évaluer l'efficacité des dispositifs ou des modes d'enseignement, l'efficacité sur les performances des élèves et sur les performances du système éducatif dans son ensemble**.

Ce modèle a pour vocation de **répondre aux besoins de tous les élèves** et particulièrement ceux dont les chances de réussite sont compromises par des facteurs de vulnérabilité. **Les objectifs affichés par cette réponse à l'intervention c'est de prévenir la difficulté scolaire à travers des interventions précoces dans le cursus scolaire sans attendre que les enfants aient vraiment des difficultés difficiles et lourdes**. Il est né de la volonté de rompre avec le modèle dominant de l'éducation spéciale aux Etats-Unis c'est-à-dire ne pas attendre l'échec avant d'agir. Jusqu'il y a 30 ans, on avait tendance à externaliser la difficulté donc on a essayé de rompre avec ce modèle en cherchant l'inclusion maximale des enfants. C'est aussi la vocation de ce modèle. Donc il y a un parallèle assez fort entre cette

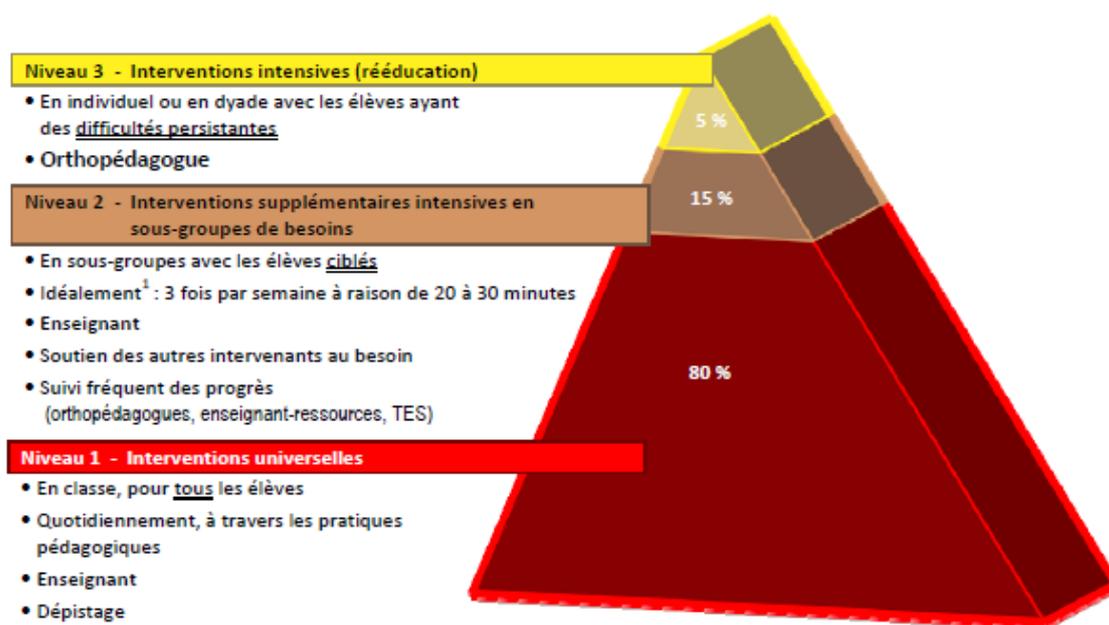
approche et puis la vocation du dispositif « Plus de maitres que de classes » qui est d'essayer que ce dispositif soit un outil de prévention de la difficulté et un outil de lutte contre la difficulté pour la réussite de tous.

3. Qu'est-ce que le modèle de réponse à l'intervention ?

C'est un modèle d'intervention à **3 niveaux** :

- le premier niveau c'est le niveau de l'**enseignement universel** : normalement, si c'est un enseignement de qualité dans le cadre d'un enseignement efficace, d'un enseignement qui s'appuie sur les pratiques qui sont fondées sur les apports de la recherche, 80% des élèves devraient atteindre et maîtriser les attendus de l'école, des programmes à chaque niveau scolaire. Mais 15% des enfants vont peiner donc ils ont besoin d'interventions supplémentaires ciblées. On est dans le domaine de la prévention et non de la remédiation. C'est l'intervention plus massive pour ces élèves-là quand on perçoit des difficultés dans la construction des connaissances. Il va rester 5% des élèves qui eux vont entrer dans la grande difficulté scolaire. Ils ont besoin d'intervention de remédiation donc d'une rééducation plus personnalisée qui peut être du ressort de l'école ou de l'extérieur de l'école. Pour repérer ces enfants en difficulté, il faut faire des évaluations. Dans ce dispositif, la question de l'évaluation est une question centrale. Les élèves doivent être dépistés : il faut qu'il y ait des outils d'évaluation de leur capacité à acquérir les notions du programme scolaire à différents moments de l'année, de sorte à intervenir le plus vite possible. Ceux qui sont en difficulté sur une notion, vont bénéficier d'une intervention supplémentaire,
- au niveau 2 et 3 en plus du **dépistage** il y aura un **suivi des progrès** c'est-à-dire un suivi des progrès de chacun des élèves consécutifs à l'intervention de sorte à savoir si ces élèves ont rattrapé le niveau ou est-ce qu'il faut encore insister avec eux.

Présentation du modèle RAI



¹ Les recherches démontrent que les élèves progressent de façon satisfaisante lorsque les interventions sont intensives. On entend par là un minimum de 3 fois par semaine à raison de 20 à 30 minutes. En deçà de ce temps, il se pourrait que vous n'observiez pas les effets escomptés.

Pour aller plus loin, je vais vous donner **les grands principes** qui président à ce type d'organisation :

- **l'inclusion** : ça signifie que les personnes qui utilisent cette organisation, reconnaissent et acceptent :
 - o les différences interindividuelles entre les élèves,
 - o la nécessité de répondre ponctuellement aux besoins des élèves les plus vulnérables. Il faut pouvoir les diagnostiquer et accepter d'y répondre donc d'intensifier l'aide à certains moments pour certains,
 - o la nécessité d'évaluer, de suivre les progrès. C'est pour cela qu'on appelle cela le modèle de réponse à l'intervention : comment les élèves réagissent à l'intervention des enseignants ?
- **la prévention des difficultés** : c'est accepter l'idée d'un dépistage universel et donc de se doter d'instruments pour évaluer, d'outils les plus rigoureux possibles. Il faut aussi accepter que la prévention soit meilleure si elle intervient précocement c'est-à-dire un accent mis sur les petits niveaux à l'école élémentaire,
- **l'adoption de pratiques dont l'efficacité a été démontrée par la recherche** selon des critères précis. Dans ce modèle, il y a l'idée que l'école doit essayer d'utiliser, de faire sienne les pratiques dont on a montré qu'elles produisaient des effets positifs sur les apprentissages des élèves,
- **l'adaptation de l'intervention aux besoins des élèves** : prendre des décisions sur les élèves en difficulté et ensuite quand on intensifie une intervention ça nécessite de pouvoir s'inscrire dans une progression des apprentissages. Il faut pouvoir décrire de manière assez précise ce que recouvre l'acquisition d'une compétence et quelles sont les étapes de cette

acquisition. Pour pouvoir inscrire l'intensification dans cette progression, celle-ci doit aussi être appuyée sur un plan de déroulement précis, pensé, réfléchi avec les enseignants et les équipes. Ce sont des pratiques qui doivent mobiliser les expertises et les jugements professionnels de l'enseignant dans sa classe mais aussi de l'équipe d'école et plus encore de l'équipe de circonscription c'est-à-dire de toute l'équipe éducative,

- **l'adhésion à l'idée d'évaluation, des procédés de rétroactions sur les progrès des élèves** : l'Amérique du Nord a depuis 20 ans fait un effort énorme pour définir des standards de performance (c'est un peu notre socle de compétences), pour traduire ces dimensions du socle dans les outils d'évaluation. Cet effort-là a pour conséquence qu'il déplace la responsabilité de l'identification de la difficulté de l'enseignant vers l'institution autrement dit en partenariat entre l'enseignant et l'institution. Ces outils d'évaluation permettent de donner des références à l'enseignant pour confirmer des intuitions ou pour au contraire ne pas les confirmer, pour donner un élément de discussion. L'intérêt de ces outils d'évaluation c'est qu'ils sont à l'heure actuelle souvent normés, standardisés et donc on a une référence pas que locale mais nationale. En France, on ne dispose pas à l'heure actuelle de ce type d'outils.

Les décisions qui sont prises dans ce type de dispositif sont fondées sur des données pas justes sur des analyses, observations qui peuvent être qualitatives plus ou moins fines. Les observations sont confrontées à des données et c'est cela qui dirige les décisions. Les données d'évaluation ont 2 fonctions : pister les progrès des élèves mais aussi évaluer l'efficacité de l'intervention prodiguée.

Même si ce modèle est très cadré, le temps permet qu'il s'infuse sur le terrain et que les équipes fassent siennes de ce dispositif donc c'est sur le temps qu'il faut compter.

2^{ème} PARTIE : LES COMPETENCES SENSIBLES A ENSEIGNER POUR COMPRENDRE L'ECRIT ET LES COMPETENCES SENSIBLES POUR ENSEIGNER LA COMPREHENSION

Comprendre en lisant c'est une combinaison complexe d'activités, de processus mentaux à la fois implicites et explicites. Autrement dit, c'est une combinaison complexe d'automatismes qui ne sont pas seulement des automatismes de lecture, d'identification de mots mais vraiment des automatismes de compréhension et des activités de raisonnement, de raisonnement métacognitif, de contrôle de ce qu'on lit. Apprendre à comprendre en lisant pour les élèves c'est devenir à la fois un lecteur fluide et un lecteur stratège. Un lecteur qui a développé suffisamment d'automatismes pour lire suffisamment vite et pour comprendre en lisant est un lecteur qui en même temps est capable d'autoévaluer et de réguler sa compréhension. Donc enseigner à comprendre c'est vraiment un challenge très complexe pour les enseignants puisque c'est à la fois former ces lecteurs fluides et ces lecteurs stratèges.

1. Les compétences sensibles à enseigner pour comprendre

a. Construire des automatismes

On met en place des automatismes quand on est un lecteur expert à tous les niveaux de la compréhension et à tous les moments de notre activité de lecture.

Exemples :

« *Vacances à la neige* »

Paul tombe plusieurs fois. La piste était si verglacée qu'il craignait de ne pas réussir à regagner la station.

La piste ? Il ? → activation de scénario – focalisation – appariement

Lorsque vous avez lu ce petit énoncé, vous ne vous êtes jamais demandé quelle était la piste dont il était question ici. Vous rencontrez l'expression définie. Normalement, il y a du avoir une expression indéfinie avant à laquelle vous puissiez la référer. Vous savez d'emblée parce que vous avez activé un scénario en lisant le titre, qui fait que vous savez d'emblée que la piste dont il est question c'est l'une des pistes de la station de ski dans laquelle Paul fait du ski. De la même manière, on ne se demande pas qui est ce « il ». Vous savez que c'est Paul qui est focalisé dans le discours, c'est le seul personnage et donc c'est à lui que renvoie le « il ». Vous savez bien que ces anaphores créent des difficultés énormes aux élèves alors que l'interprétation pour nous est totalement automatique.

Même chose quand on prend des mots polysémiques.

« *A la fin, le jeune dromadaire en eut assez et montant sur l'estrade, il mordit le conférencier.*

- *Chameau, dit le conférencier furieux. »*

Chameau ? → activation et inhibition

Lorsque vous lisez « chameau » immédiatement vous viennent à l'esprit les deux significations du mot chameau. Vous les avez activées, ils sont dans votre esprit. Mais pour comprendre l'énoncé vous inhibez donc vous supprimez la signification animale, vous gardez l'autre et cela vous permet non seulement de comprendre le texte de manière cohérente mais ça vous permet de comprendre l'humour du texte. Ça vous permet de répondre à la question « Combien y a – t – il d'animaux dans cette histoire ? ».

Voilà à quoi servent les automatismes et ils sont vraiment omniprésents dans notre activité de lecteur expert.

b. Reasonner et réfléchir

Lorsqu'on parle d'enseignement de la compréhension en lecture, on parle de stratégies de lecture. C'est cette composante métacognitive qui va consister à autoévaluer, autoréguler et à réguler sa propre compréhension.

Exemple :

« *Pendant la réunion de chantier, l'architecte discute avec les menuisiers, elle »*

Elle → activation – détection d'une incohérence – révision de l'interprétation/prédiction

La plupart d'entre nous, on a un petit moment d'hésitation. On se demande : « Que se passe-t-il ? » parce qu'on a activé un stéréotype social qui fait que l'architecte est plutôt un homme dans nos sociétés. Qu'est-ce qu'on fait ? On réinterprète la phrase donc on installe une femme à la place d'un homme dans notre compréhension du discours. Si on ne le fait pas, on a une représentation morcelée c'est-à-dire que d'un côté on a un architecte et des menuisiers et on a des personnages féminins dont on ne sait pas qui elles sont mais qui demandent des choses et on ne sait pas à qui non plus.

La composante métacognitive, cette régulation, on la fait quasi automatiquement, ça va très vite mais il faut apprendre ces procédures pour pouvoir effectivement réguler lorsqu'on se trompe, face à un problème.

Lorsqu'on parle des faibles compreneurs, on parle des enfants qui, à partir du CE2/CM1, sont des enfants qui ont appris à lire normalement mais dont on dit qu'ils ne comprennent pas. Ce sont des enfants qui ont des difficultés avec tous les aspects de la compréhension lecture. Ils ont du mal à développer les automatismes. Ces automatismes se développent grâce et avec le développement des connaissances langagières et notamment du vocabulaire. Les enfants qui sont des compreneurs faibles ont souvent des difficultés langagières qui ne sont pas perceptibles dans le contact quotidien. Ils ont appris à parler, ils répondent aux questions, ils gèrent les conversations courantes simplement, ils ont un vocabulaire, des connaissances linguistiques. Ce qui les met en difficulté face aux écrits c'est ce qui relève de registres de langage qu'ils maîtrisent souvent mal. Ce sont des enfants qui sont des lecteurs peu fluides. Lorsqu'on leur fait lire des mots isolés, ils lisent à la même vitesse et souvent avec la même exactitude que les autres. Mais lorsqu'on leur fait lire un texte continu alors ils ont des difficultés et ils lisent moins bien que leurs collègues qui sont de bons lecteurs. Ils ont aussi des difficultés avec les comportements stratégiques. Ils font moins spontanément les inférences requises, ils ne prennent pas ou difficilement conscience des contradictions ou des endroits qui soulèvent problème. Ils échouent à utiliser des stratégies pour y remédier quand ils en ont pris conscience. Du coup, ils ont du mal à mettre à jour leurs interprétations du texte et ils ont souvent des interprétations morcelées.

c. A l'école primaire, les compétences sensibles à enseigner

A mon sens, ce qui est important c'est que les enfants acquièrent les habiletés essentielles à la compréhension et les principales stratégies de compréhension. Ces habiletés essentielles d'abord c'est lire et comprendre ce que dit le texte c'est-à-dire faire venir une **interprétation partagée du texte**. C'est la grande affaire de l'école primaire dès le cycle 2.

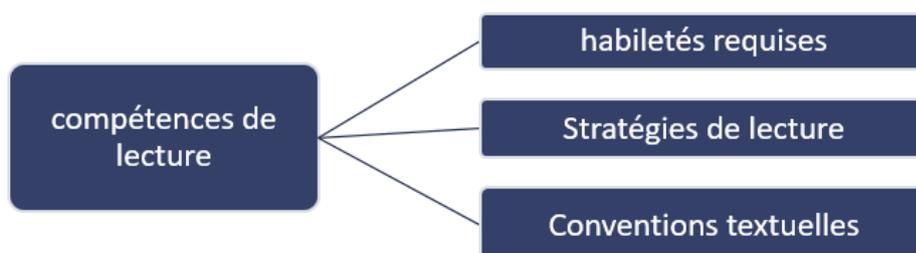
Cette interprétation partagée est illustrée par l'exemple du dromadaire. On est tous d'accord quand on a lu cette phrase, qu'il était question dans cet énoncé de deux personnages : le conférencier et le dromadaire réunis sur une estrade et l'un ayant

mordu l'autre. Une fois qu'on a compris cela, après, on peut avoir des interprétations sensibles plus ou moins différentes. On peut penser que l'auditoire est différent, que le thème de la conférence est différent mais en tout cas cette interprétation partagée c'est l'impératif de construction à l'école primaire.

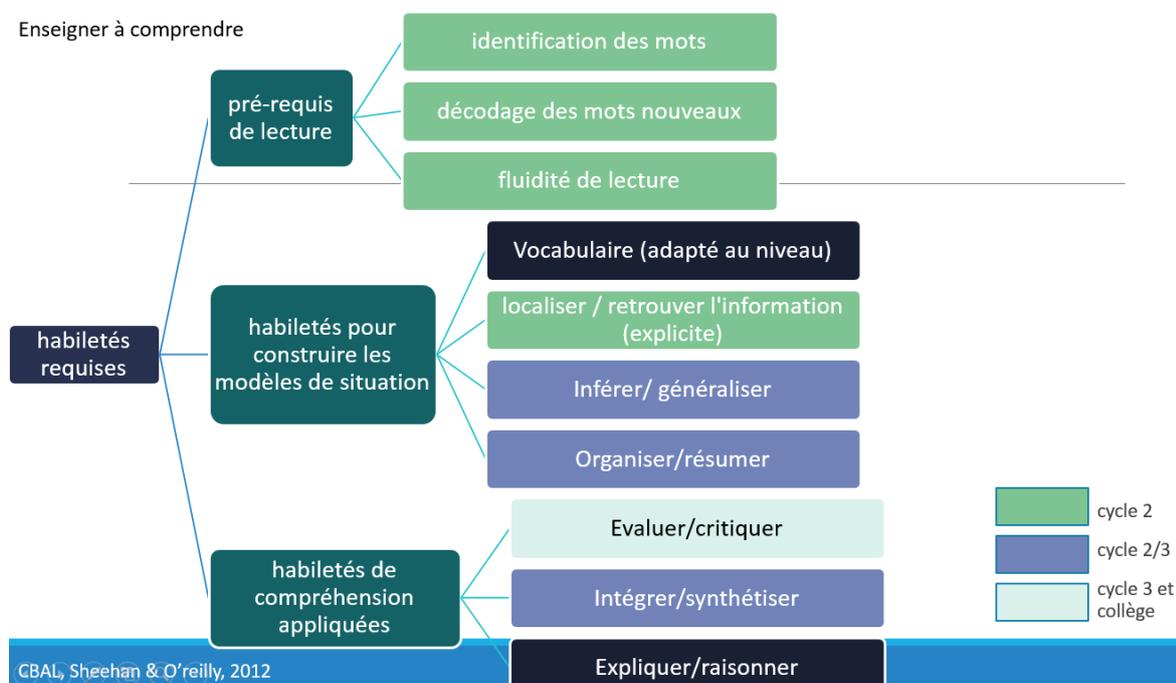
La deuxième chose importante c'est que les enfants apprennent, puissent maîtriser ces **stratégies de compréhension** qui mènent à l'organisation, à la structuration de la formation quand ils lisent des textes.

Pour illustrer tout ce que recouvrent ces compétences-là, je m'appuie sur une synthèse réalisée outre-Atlantique qui a consisté pour les auteurs à synthétiser des travaux d'horizon et de sensibilités diverses qui avaient tous attiré à la lecture et à sa compréhension. A partir de cette synthèse, les auteurs de ce modèle de compétences en lecture ont organisé en 3 grandes dimensions : les habiletés requises, les stratégies de lecture et les conventions textuelles.

Modèle de la compétence en lecture selon le CBAL (Cognitively Based Assessment for, of, as, Learning)



➤ Les habiletés requises



Elles ont été scindées en **3 sous-catégories** :

- les **prérequis de la lecture** : c'est l'apprentissage initial de la lecture et de la fluidité de lecture en contexte,
- les **habiletés pour construire les modèles de situation** : toutes les habiletés qui relèvent de la compréhension et qui peuvent être des stratégies mais aussi des automatismes ou des procédures plus ou moins automatisées : c'est le développement du vocabulaire, la capacité à localiser les informations dans un texte (compréhension explicite), la capacité à inférer, à généraliser les informations donc tout ce qui permet finalement de construire la cohérence du texte et de comprendre le discours quand on généralise, et puis la capacité à organiser un résumé. On est plutôt dans la cognition dans ce niveau,
- des **habiletés de compréhension appliquées** : on est plus dans la métacognition, la réflexion : évaluer/critiquer, intégrer/synthétiser, expliquer/raisonner.

Je me suis amusée à relever ensuite les habiletés qui relevaient des différents cycles de l'école donc ça n'engage que moi.

Pour le cycle 2, la grande affaire ce sont les prérequis de la lecture même si on ne s'arrête pas au cycle 2. Il faut continuer après quand les enfants ont des difficultés. Ensuite, pour les cycles 2 et 3, pour construire l'interprétation partagée du texte, ce que dit le texte, il faut construire toutes les habiletés qui permettent de comprendre explicitement le texte et d'insérer, de faire faire des inférences, de construire la cohérence du texte etc...

Au niveau des compétences de compréhension appliquée, il me semble que expliquer/raisonner c'est quelque chose qui commence dès la maternelle c'est-à-dire apprendre à raisonner sur du texte, sur du langage, à expliquer ce qu'on comprend. C'est quelque chose qui commence très tôt et qui traverse toute l'école primaire.

Au cycle 3, on peut penser que les enfants peuvent maîtriser tous les aspects qui peuvent être d'organiser, de synthétiser un texte, d'apprendre à résumer, à organiser l'information. Ça ne veut pas dire qu'au cycle 2 on n'en parle pas, mais ça veut dire que de manière formelle à mon avis, c'est une compétence de cycle 3.

Enfin, la compétence qui est évaluer/critiquer, c'est une compétence de très haut niveau qui est plutôt la compétence du collègue c'est-à-dire apprendre à critiquer les textes, quelles sont les sources, ce que j'ai lu, comment je l'évalue, qu'est-ce que j'en pense. On peut en parler avant mais c'est une compétence de haut niveau qui nécessite d'avoir construit et de maîtriser les compétences précédentes.

➤ **Les stratégies de lecture**

Les auteurs ont scindé les stratégies de lecture en **3 domaines** :

- les **stratégies de pré-lecture** : poser des questions, avant de lire pré explorer le texte,
- les **stratégies de construction des modèles de situation** : c'est paraphraser, apprendre à se poser des questions sur le texte, poser des

questions aux autres, faire des prédictions, construire des organisateurs graphiques pour organiser l'information dans un texte,

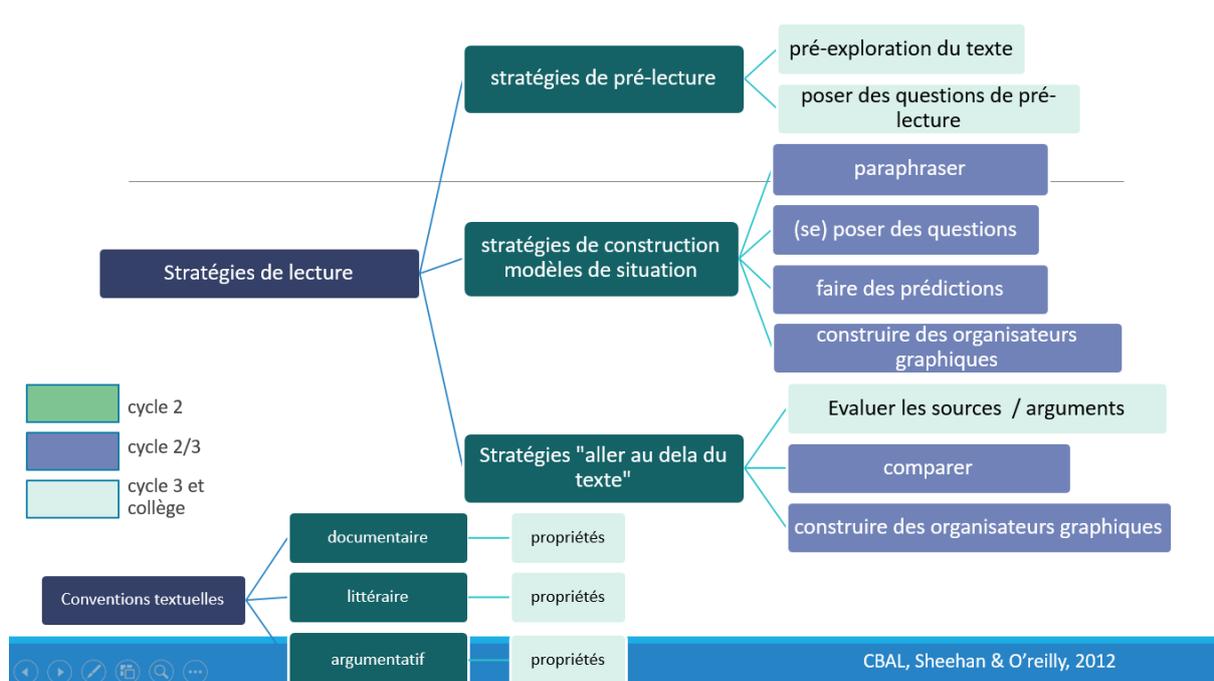
- **les stratégies qui permettent d'aller au-delà du texte** : c'est évaluer les sources, comparer les textes (dans un documentaire, comparer les informations d'un texte à l'autre...)

Je me suis encore livrée, et ça n'engage que moi, à une gradation de la difficulté. Probablement, contrairement à ce qu'on dit souvent, il me semble que les stratégies de prélecture ce sont des stratégies qui sont très élaborées autrement dit ce sont des stratégies qui nécessitent d'avoir une intuition de ce qu'on va trouver dans le texte et de se dire que mon objectif c'est ça, je veux aller chercher ça dans le texte, ou je pense que le texte va parler de ça mais il faut que je puisse mettre en relation cette pré exploration, ces hypothèses avec ce que je vais trouver dans le texte. Donc il faut que je maîtrise les habilités de base pour pouvoir faire ce travail et puis aussi lorsque je me pose trop de questions de prélecture sans lire, j'arrive parfois à des comportements que l'on peut observer chez des enfants de cours moyen où lorsqu'on leur donne un texte et qu'on leur demande de répondre à des questions. Ils ne lisent pas le texte mais les questions puis ils vont chercher dans le texte les informations. Ceci marche très bien pour les informations explicites mais quand on leur pose des questions sur le thème du discours ou des questions inférentielles, ça ne marche plus du tout. Donc ce sont des stratégies qui sont très évoluées, qui peuvent être travaillées, amorcées malgré leur complexité à manipuler.

Les cycles 2 et 3 doivent apprendre à paraphraser, à poser des questions sur les textes qu'ils lisent.

Les cycles 3 peuvent bien sûr faire des prédictions, construire des organisateurs graphiques.

Au-delà du texte, c'est-à-dire comparer des textes, apprendre à organiser, on va commencer à travailler à la fin du cycle 3 mais la comparaison des arguments nécessite d'avoir compris les arguments de chacun des textes et donc ce sont des stratégies qui à mon avis peuvent être formellement installées à la fin de l'école primaire.



➤ Les conventions textuelles

On en repère **3 grandes catégories** :

- **documentaire,**
- **littéraire,**
- **argumentatif.**

Au niveau des propriétés formelles, ça relève de l'enseignement de la fin du cycle 3 et du cycle 4. Ça ne veut pas dire que les enfants du cycle 2 et de la maternelle ne doivent pas être confrontés à l'ensemble de ces types de documents.

2. Les compétences sensibles pour enseigner

On parle d'un type d'enseignement dont on a montré que c'était un enseignement efficace pour enseigner pas que la compréhension en lecture et que l'on appelle **l'enseignement explicite**. On a montré surtout que ce type d'enseignement était un enseignement qui favorisait les élèves en difficulté, autrement dit les élèves qui ont du mal à manier les textes et à apprendre à comprendre.

Comme tout geste pédagogique, il s'apprend. Il nécessite que les enseignants apprennent à coopérer avec leurs élèves, qu'ils apprennent à gérer leur parole et celle de leurs élèves. Pour que l'enseignement explicite marche, il faut que l'enseignant explique, montre souvent mais il faut aussi qu'il engage des discussions avec les élèves et qu'il engage des négociations dans les interprétations lorsqu'on parle de l'enseignement de la compréhension. Autrement dit, il faut que les enseignants apprennent à gérer la parole plutôt que la réponse. C'est très difficile surtout lorsqu'on a 30 bambins en face de soi. Il faut qu'ils apprennent à négocier les interprétations quand on lance des discussions avec les élèves, il faut apprendre à

ce que les enfants négocient les interprétations entre eux et avec le maitre et il faut qu'ils apprennent à négocier, à structurer leurs feedback.

L'enseignement explicite ou la mise en place de l'enseignement explicite dans une classe ça nécessite une formation, que les enseignants puissent s'approprier les gestes parce que sinon on est confronté à des écueils. On a souvent considéré que l'enseignement explicite était un enseignement passéiste qui revenait à l'enseignement frontal. C'est vrai que parfois lorsqu'on dit que dans l'enseignement explicite, l'enseignant fixe les objectifs, montre la manière de s'y prendre, ça peut conduire à une dilution de la parole de l'enseignant c'est-à-dire à un retour vers une parole centrée sur l'enseignant en oubliant l'activité de l'élève. Ça peut aussi avoir l'effet inverse c'est-à-dire ça peut porter sur des situations où on débat de manière interminable et on perd de vue les objectifs.

On ne construit pas l'enseignement explicite en disant simplement aux enseignants de construire des débats, etc... Il faut aussi apprendre à ne plus rechercher exclusivement la bonne réponse mais au contraire rechercher et faire extraire, expliciter par les enfants les raisonnements qu'ils peuvent suivre pour interpréter les textes.

3^{ème} PARTIE : L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

L'objectif est de voir comment on peut penser, dans un dispositif « Plus de maitres que de classes » et en s'inspirant du modèle de réponse à l'intervention, certaines formes de l'enseignement du vocabulaire.

1. Pourquoi le vocabulaire ?

Parce que c'est une des choses les plus difficiles à enseigner, parce que l'une des raisons est que **l'essentiel du vocabulaire est acquis par apprentissage implicite**. L'essentiel du vocabulaire est appris sans qu'on ait l'intention de l'apprendre et sans même parfois qu'on ait conscience de l'apprendre. **C'est appris par imprégnation, par l'oral et par nos lectures**. Donc c'est un dilemme parce que l'enseignement n'a pas de prise dessus puisque c'est un apprentissage qui se fait sans intention d'apprendre du simple fait qu'on est confronté aux situations. Les résultats des recherches dans le domaine du vocabulaire ont montré plusieurs choses :

- **les meilleurs en vocabulaire acquièrent plus vite et de manière plus stable les mots nouveaux quel que soit le type d'enseignement** qu'on produit. Autrement dit plus on a de vocabulaire, plus on en acquière quel que soit la manière dont on l'enseigne. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas l'enseigner aux autres,
- **les modes d'enseignement sont par imprégnation**, ceux qui essaient explicitement de développer l'apprentissage implicite creusent les écarts entre les élèves à l'école primaire,
- **l'enseignement explicite :**
 - o les **effets sont positifs mais variables**. Ils sont plus importants lorsque l'évaluation porte sur les mots appris que sur les mesures

standards. C'est l'un des problèmes avec le vocabulaire, c'est qu'on a beaucoup de mal à généraliser. Ce sont les meilleurs qui en profitent le plus même si les plus faibles en profitent. A partir de 8/9 ans, c'est bénéfique pour les plus faibles et pour les meilleurs c'est plus indifférent. Donc l'enseignement explicite devient efficace pour enseigner le vocabulaire, pour enrichir le vocabulaire des enfants faibles dans ce domaine à partir du CE1/CE2,

- il faut centrer **l'attention sur les obstacles** c'est-à-dire dire aux enfants « Attention, le vocabulaire c'est important et ça peut être difficile à apprendre ». Centrer l'attention sur les obstacles c'est important pour les enfants en difficulté qui souvent n'ont pas conscience des obstacles qu'ils rencontrent,
- la centration sur les obstacles, c'est **un vecteur pour déclencher les apprentissages implicites** parce qu'en fait les apprentissages implicites reposent sur le fait que l'on repère les propriétés dans une situation qui structure l'activité. Si vous centrez l'attention sur les obstacles, vous centrez l'attention sur ce qui structure l'activité. Et donc vous avez des chances de déclencher des apprentissages implicites,
- sa vocation première c'est de **donner des outils, des procédures pour devenir autonome** face aux matières qu'on nous enseigne.

2. Comment faut-il enseigner le vocabulaire ? Faut-il le faire de manière explicite, par imprégnation ?

Je vous dirai les 2 en trouvant les dosages qui sont les plus appropriés. Peut-être, dans un dispositif « Plus de maitres que de classes », la réflexion peut porter sur ce dosage.

Les **pratiques efficaces d'enseignement du vocabulaire** sont connues :

- **enseigner un stock de mots nouveaux** : pour l'enseigner il faut que les enfants :
 - soient confrontés à des contextes variés et répétés pour mémoriser le vocabulaire d'autant qu'ils sont faibles,
 - travaillent sur l'interprétation des expressions figurées : c'est un vecteur important car ça permet de réfléchir au sens caché des mots, ça permet de réfléchir à la polysémie, ça a une dimension ludique (l'humour est un facteur de motivation),
- **apprendre à inférer le sens des mots en ou hors contexte** :
 - toutes les stratégies d'analyse morphologiques, sémantiques etc...,
 - à partir d'indices contextuels,
 - comprendre le sens d'un mot qu'on ne connaissait pas et qu'il est polysémique (s'appuyer sur le texte pour comprendre les mots nouveaux),
- **enseigner une utilisation flexible de ces stratégies,**

3. Comment concilier toutes ces approches par un enseignement explicite intégré dans un dispositif « Plus de maîtres que de classes » qui s'inspirait d'une organisation relativement structurée de la co-intervention des enseignants ?

Dans tout enseignement explicite, il y a une phase relativement formelle où **les enseignants fixent les objectifs, montrent les stratégies et font des pratiques guidées** pour intégrer la stratégie qui doit **arriver vers l'institutionnalisation** qui va être donnée aux élèves. Il peut très bien y avoir un co-enseignement ici dans le temps de pratique. Les deux maîtres aident les élèves sans désignation des 20% des élèves en difficulté. Ensuite, il y a une pratique individuelle qui est prévue dans ce genre d'enseignement, il peut y avoir plusieurs modalités en fonction des objectifs poursuivis. En fonction des acquisitions des élèves, il peut y avoir des manières de penser la différenciation. La modalité d'intervention peut être choisie en fonction de la manière dont les enfants ont répondu à la séance, dont les élèves ont besoin de l'enseignement de niveau 1 renforcé, ou bien de niveau 2. L'hétérogénéité des groupes doit dépendre à la fois des objectifs (niveau 1 ou 2) et surtout des types d'élèves et des contenus. A ma connaissance, dans certaines situations, lorsque les groupes sont très hétérogènes, les élèves les plus faibles progressent moins surtout lorsque ce sont des situations où ils ont à prendre la parole. Ils ont du mal à prendre la parole parce que les autres vont plus vite. C'est le cas notamment lorsqu'on est dans un travail de fluidité de lecture. Lorsque les enfants sont en grande difficulté dans cette compétence, ils peuvent avoir du mal à lire et à prendre la parole face aux autres. Dans ce cas-là, les groupes homogènes vont se justifier. Ils ne se justifient pas tout le temps. Cette analyse des situations, des contenus comme des niveaux des élèves peuvent aussi déterminer la décision de travailler avec des groupes homogènes ou pas.

CONCLUSION

Pour l'enseignement de la compréhension en lecture, il me semble que ce qui est important à l'école primaire c'est que :

- **les élèves apprennent à comprendre ce que disent les énoncés**, qu'ils apprennent de manière littérale mais aussi inférentielle, qu'ils apprennent à construire la sémantique du texte, le sens de l'énoncé, qu'ils apprennent à raisonner sur ces textes donc sur le langage écrit pour aller au-delà de l'intuition et des traitements implicites qui peuvent générer des erreurs importantes,
- en terme d'enseignement, il est important **d'attirer l'attention des enfants sur le langage écrit et ses obstacles**, d'explicitier pour leur donner des procédures c'est-à-dire des outils pour l'autonomie, pour qu'ils puissent surmonter les obstacles lorsqu'ils les rencontrent de manière autonome,
- **l'oral** dans cet enseignement est fondamental dans le sens où c'est un oral qui permet (si on veut enseigner des stratégies, des procédures, des raisonnements pour comprendre) de rendre visibles ces raisonnements. Enseignants et élèves doivent percevoir les raisonnements qui conduisent à une réponse, à une question. Il faut que ce soit perceptif pour les élèves mais

aussi pour le maître qui peut voir où se situe l'erreur d'interprétation quand il y en a une et donc où se situe la difficulté finalement,

- cet enseignement procède **d'un apprentissage explicite mais aussi d'un apprentissage implicite** donc de situations qui doivent permettre de jouer sur les 2 types d'apprentissage et sur les dosages qui sont à réfléchir et à négocier en fonction des niveaux des élèves et des contenus qui sont l'objet d'apprentissage.

Par rapport à l'enseignement explicite et au modèle de réponse par l'intervention, à mon sens ce n'est ni une panacée, ni une recette expéditive ou miracle. L'aspect structuration peut donner parfois une idée de carcan mais à mon sens les effets se jouent sur du long terme (une dizaine d'années). Cela signifie qu'il faut que les équipes se les approprient et les fassent siennes. Ces cadres peuvent avoir une vocation de guider les choix de gestion de l'enseignement c'est-à-dire qui peuvent avoir pour vocation de faire réfléchir le co-enseignement : c'est plutôt à tel niveau, pour quel type de contenu, la co-intervention on la situe où, pourquoi, quelle est l'implication des enseignants spécialisés, la prise en charge des élèves de niveau 2, etc... Il me semble que c'est un cadre qui permet aussi de penser les modes de rétroaction sur la situation des élèves et sur l'impact réel des interventions. Cela peut donc permettre de penser les évaluations au fur et à mesure. Mais plus généralement sur l'efficacité des dispositifs qui sont au final ce qui dirigent aussi les politiques d'éducation. C'est peut-être aussi un cadre structurant pour aider les équipes à améliorer leurs soutiens par rapport aux élèves en difficulté. Ça peut permettre aussi d'aider les enseignants à penser à certains dilemmes :

- concentrer ou distribuer les ressources humaines ?
- privilégier l'amélioration des apprentissages de tous les élèves ou des plus faibles ? (les deux à mon sens)
- co-enseigner ou co-intervenir ?
- privilégier l'amélioration des résultats des élèves ou l'évolution des pratiques ? (l'un ne va pas sans l'autre).