

Roland Goigoux & Sylvie Cèbe

# Lectorino & Lectorinette



Apprendre à comprendre  
des textes narratifs

**RETZ**

[www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

Les droits d'auteur de cet ouvrage sont intégralement reversés  
à l'ONG Inter Aide qui soutient la scolarisation des jeunes enfants  
dans les pays en développement.

### Remerciements

À Catherine Chassain, Frédéric Gilbert, Françoise Lalot, Valérie Malaval, Isabelle Roux-Baron,  
Michèle Tixier, maîtres-formateurs associés à la conception de cet outil.

Aux étudiants de l'IUFM d'Auvergne qui ont participé au Travail d'Étude  
et de Recherche « Lecture » et à Anne-Claude Rongier, leur professeur de français.

À Jean-Pierre Cèbe, professeur émérite de langue et littérature latines,  
relecteur fidèle et bienveillant.

Direction éditoriale : Sylvie Cuchin  
Édition : Céline Lorcher  
Correction : Florence Richard, Gérard Tassi  
Maquette : MédiaSarbacane  
Mise en page : Françoise Nolibois  
Illustrations : Isabelle Borne  
N° de projet : 10191556  
Dépôt légal : juillet 2013

© Éditions Retz, 2013  
ISBN : 978-2-7256-3176-9



Achévé d'imprimer en juillet 2013 sur les presses de l'Imprimerie Moderne de l'Est.

# Sommaire

Présentation	<b>De la théorie à la pratique</b> .....	5
	Ceci n'est pas un manuel, mais un dispositif de formation continue .....	5
	Rien de plus pratique qu'une bonne théorie .....	8
	Un exemple de démarche de conception : l'enseignement du vocabulaire .....	20
	Principes et planification .....	27
Module 1	<b>Max, Ludovic, Rose et bien d'autres personnages à découvrir entre les lignes</b> .....	39
Séance 1A	Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes (1) .....	40
Séance 1B	Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes (2) .....	44
Séance 1C	Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruses (1) .....	50
Séance 1D	Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruses (2) .....	55
Module 2	<b>Le joueur de flûte de Hamelin</b> .....	63
Séance 2A	Fabriquer une représentation mentale .....	64
Séance 2B	Utiliser sa représentation mentale pour raconter .....	66
Séance 2C	S'intéresser au sens des mots et des expressions pour fabriquer une bonne représentation mentale .....	69
Séance 2D	Reformuler pour mieux comprendre et mieux raconter .....	72
Séance 2E	Se servir de ses connaissances pour remplir les blancs .....	76
Séance 2F	Suivre les états mentaux des personnages pour mieux comprendre (1) .....	79
Séance 2G	Suivre les états mentaux des personnages pour mieux comprendre (2) .....	82
Séance 2H	Suivre les états mentaux des personnages pour mieux comprendre (3) .....	85
Séance 2I	Maintenant, on a tout compris : on peut raconter toute l'histoire .....	90
Module 3	<b>Un petit frère pas comme les autres</b> .....	93
Séance 3A	Se mettre à la place d'un personnage pour comprendre ses actions et réactions .....	94
Séance 3B	Raisonner sur les causes des actions des personnages .....	100
Séance 3C	Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris (1) .....	104
Séance 3D	Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris (2) .....	108

<b>Module 4</b>	<b>La fiole à turbulon</b> .....	112
<b>Séance 4A</b>	Reformuler pour mieux comprendre et mémoriser .....	113
<b>Séance 4B</b>	S'entraîner à reformuler pour mieux comprendre et mémoriser .....	117
<b>Séance 4C</b>	Donner un sens aux expressions et aux mots inconnus en utilisant le contexte .....	121
<b>Séance 4D</b>	S'entraîner à reformuler pour mieux raconter .....	126
<b>Séance 4E</b>	Lire des dialogues .....	130
<b>Séance 4F</b>	Répondre à des questions pour mieux comprendre et mieux raconter .....	134
<b>Séance 4G</b>	Raisonner sur les causes des actions ou des événements et sur leurs conséquences .....	140
<b>Séance 4H</b>	Suivre l'évolution des états mentaux des personnages .....	145
<b>Séance 4I</b>	Garder sa représentation ouverte jusqu'à la fin du texte .....	148
<b>Module 5</b>	<b>Nesreddine et son âne</b> .....	152
<b>Séance 5A</b>	Chercher à comprendre le premier épisode avant de chercher à répondre aux questions de lecture .....	153
<b>Séance 5B</b>	S'appuyer sur sa représentation mentale pour répondre aux questions de lecture .....	159
<b>Séance 5C</b>	Comprendre le deuxième épisode avant de répondre aux questions de lecture .....	163
<b>Séance 5D</b>	Apprendre à expliquer ses réponses .....	169
<b>Séance 5E</b>	Comprendre le troisième épisode avant de répondre aux questions de lecture .....	173
<b>Séance 5F</b>	S'entraîner à trouver, à rédiger et à justifier les réponses aux questions de lecture .....	180
<b>Module 6</b>	<b>Évaluation</b> .....	186
<b>Séance 6A</b>	Faire le point sur ses compétences en compréhension (1) .....	187
<b>Séance 6B</b>	Faire le point sur ses compétences en compréhension (2) .....	190
<b>Séance 6C</b>	Apprendre à corriger ses réponses de manière stratégique (1) .....	195
<b>Séance 6D</b>	Apprendre à corriger ses réponses de manière stratégique (2) .....	199
<b>Bibliographie</b>	.....	205



### **Contenu du CD-Rom**

Le CD-Rom contient l'ensemble des textes supports aux activités collectives et individuelles, ainsi que les exercices au format PDF.

Un sommaire interactif permet de retrouver rapidement ces documents qui peuvent alors être projetés en classe ou imprimés pour chaque élève.

# De la théorie à la pratique

**Ceci n'est pas un manuel, mais un dispositif de formation continue**

« La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas. »

*Lectorino & Lectorinette* répond à la demande de nombreux enseignants de cours élémentaire, soucieux de faire évoluer leur pédagogie de la compréhension et partageant notre refus de nous résigner aux médiocres performances en lecture de près de quarante pour cent des élèves à la fin de la scolarité primaire<sup>1</sup>. Nous avons la conviction que l'École, performante avec les meilleurs éléments, peut encore améliorer son efficacité auprès des plus faibles à condition d'ajuster ses pratiques d'enseignement à leurs besoins collectifs.

Même si la couleur de sa couverture est différente, *Lectorino & Lectorinette* ressemble beaucoup à ses deux « grands frères », *Lector & Lectrix* (2009) et *Lector & Lectrix Collège* (2011), puisqu'il repose sur des fondements théoriques et sur des principes pédagogiques proches des leurs. Cependant, compte tenu de l'âge des élèves, *Lectorino & Lectorinette* se distingue de ses aînés en accordant plus d'importance à l'automatisation du décodage, à l'accroissement du vocabulaire et au développement des compétences narratives en production (savoir raconter seul). Lorsqu'il aborde les mêmes compétences que celles visées par les deux autres (fabriquer une représentation mentale, traduire un texte dans ses propres mots ou expliciter l'implicite), il les traite différemment ; par exemple en mettant au premier plan la compréhension des états mentaux des personnages, notamment ceux des quatre récits choisis comme supports de l'enseignement : *Le Joueur de flûte de Hamelin*, *Un petit frère pas comme les autres*, *La Fiole à turbulon*, *Nasreddine et son âne*.

Mais au-delà de ces différences, notre objectif reste le même : tout mettre en œuvre pour doter les élèves des compétences que requiert la bonne interprétation des textes narratifs. Cet objectif est cohérent avec les attentes de l'institution scolaire dont le directeur général<sup>2</sup> indiquait, en 2011, que les résultats des évaluations nationales faisaient apparaître « une bonne maîtrise de l'identification des mots chez les élèves », mais ajoutait aussitôt que près de la moitié d'entre eux éprouve « des difficultés à inférer une information nouvelle de leur lecture » et que « très peu parviennent à une compréhension fine des textes et à exprimer et à justifier une interprétation ». Il concluait : « la lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas ».

Comment tirer des conséquences pratiques de cette conclusion que toutes les recherches confirment ? En demandant à chaque enseignant, comme le faisait le directeur général, « d'inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions » ? Autrement dit, en le laissant se tirer d'affaire seul ? Nous nous y refusons, d'autant plus que l'Inspection générale de l'Éducation nationale, dans son rapport annuel de 2010, jugeait « indigent » l'enseignement de la compréhension au cycle 2. Les maîtres semblent démunis et leur enseignement se réduit trop souvent à une suite « d'exercices de questions /

1. La synthèse des recherches réalisées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale (Daussin, Keskpai & Rocher, 2011) présente les performances des élèves de CM2 en les répartissant en six groupes dont la composition est fortement corrélée à leur appartenance sociale.

Groupes 5 et 4 : 29 % des élèves sont capables d'atteindre une compréhension fine des textes lus, de justifier une argumentation, de hiérarchiser différents types d'informations.

Groupe 3 : 31 % des élèves sont capables de comprendre l'idée principale d'un texte, de lier deux informations explicites dispersées dans le texte pour construire du sens, de comprendre les informations implicites d'un texte et de prélever des informations explicites quelle que soit la nature du support.

Groupe 2 : 26 % des élèves se contentent l'aspect global du texte qu'ils viennent de lire. Ils ne rentrent pas dans les détails et ne reviennent pas sur l'écrit pour confirmer leur première approche. Ils sont capables de prélever des informations explicites contenues dans les documents (notamment tableaux, graphiques, schémas).

Groupes 1 et 0 : 14 % des élèves peuvent prélever dans un texte des informations si elles sont explicites mais sont en difficulté face à des tâches plus complexes.

2. Note du 11 avril 2011 du directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO), ministère de l'Éducation nationale.

réponses corrigés sans être réellement expliqués, que ce soit du point de vue de la langue (formation des mots...), du texte (identification des protagonistes et des événements référés aux éléments du texte, mise en relation d'éléments éloignés...) ou de la culture (explication de points significatifs qui peuvent échapper aux élèves)<sup>3</sup> ».

Deux pistes s'offrent à nous pour tenter d'améliorer les compétences des élèves : accroître les dispositifs de formation continue consacrés à la question, ou concevoir et diffuser de nouveaux outils didactiques pour soutenir l'action des enseignants.

Nous apportons ici notre contribution à la seconde pour mieux alimenter la première. Lorsque les maîtres se seront approprié nos scénarios, il sera très intéressant de les réunir pour comparer leurs expériences, analyser les intérêts et les limites de nos propositions et en tirer des conséquences pour leurs pratiques ultérieures.

### **Notre conception de la formation professionnelle : agir pour apprendre**

Les résultats des recherches scientifiques et pédagogiques n'ont qu'une faible influence sur les pratiques des enseignants. Trop souvent, les chercheurs postulent qu'une présentation éclairée de leurs conclusions conduira à des transformations pédagogiques. Ils font donc alliance avec les formateurs pour tenter de convaincre les professeurs du bien-fondé des recommandations qui « découlent » de leurs études et leur laissent ensuite le soin de les traduire en actions concrètes. Les tenants de cette conception pensent qu'il suffit de valoriser certaines méthodes ou quelques scénarios didactiques pour infléchir durablement les pratiques. Ils supposent que l'exposé rigoureux des résultats de la recherche modifiera les conceptions des enseignants qui transformeront en conséquence, par souci de rationalité et sans aide particulière, leurs manières de faire. Malheureusement ils se trompent. Les échecs successifs des politiques scolaires fondées sur ce postulat nous incitent à explorer d'autres voies.

Notre expérience de formateurs-chercheurs nous a appris qu'il était plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions et leurs connaissances que l'inverse. Bref, il ne suffit pas que les enseignants soient informés ni même convaincus de la pertinence des résultats de la recherche pour qu'ils changent leurs manières de faire, et cela pour deux raisons :

Entre la présentation desdits résultats (ou des principes d'action jugés pertinents) et leur mise en œuvre concrète dans la classe, il y a souvent un gouffre que peu de chercheurs aident à franchir, laissant aux enseignants (ou aux formateurs) le soin de réaliser eux-mêmes le travail de transposition et d'opérationnalisation<sup>4</sup>.

Les propositions portent, le plus souvent, sur des points précis et ceux qui les avancent ne tiennent pas suffisamment compte de la cohérence d'ensemble de la pédagogie des enseignants, des contraintes qui pèsent sur l'exercice de leur métier (organisation de la classe, gestion du collectif, hétérogénéité des élèves, programme à suivre, outils disponibles...), de leurs pratiques habituelles ou des conceptions dominantes dans leur profession<sup>5</sup>. Or nous savons qu'une modification très locale peut entrer en contradiction avec l'économie générale du dispositif pédagogique élaboré par un enseignant. Par exemple, le temps d'enseignement n'étant pas extensible, toute introduction d'une nouvelle activité s'accompagne d'une diminution voire d'une disparition d'autres composantes. Le résultat peut être parfois négatif lorsque la nouveauté ne compense pas les pertes qu'elle provoque. Bref, un chercheur peut avoir raison localement et tort globalement.

Pour éviter ces deux écueils, nous avons entrepris depuis une quinzaine d'années de réaliser un travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action. Nous pensons que les chercheurs ne peuvent pas déléguer entièrement cette tâche aux enseignants, même s'ils doivent la réaliser avec eux comme nous l'avons fait pour la conception de nos outils didactiques pour l'école maternelle (*Phono, Catégo, Ordo, Scripto*), l'école élémentaire et le collège (les 3 *Lector*).

Nous proposons donc **des outils que nous invitons les maîtres à expérimenter dans leurs classes en vue de leur faire partager de nouvelles connaissances sur l'enseignement et de les amener à concevoir autrement les apprentissages de leurs élèves.**

3. IGEN, 2010, p. 12.

4. Robert, 2008.

5. Goigoux, 2006 ; Saujat, Amigues & Faïta, 2007.

Nous postulons que la prise en main de nouveaux outils est le vecteur de la modification de leur pouvoir d'agir, donc de leur développement professionnel. Qu'il s'agisse du choix des tâches, de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de leur réalisation, l'enseignement est largement tributaire des instruments dont disposent les maîtres<sup>6</sup>. Leur évolution peut donc influencer l'activité des professeurs et modifier la manière dont ils guident les apprentissages de leurs élèves.

### **Lectorino & Lectorinette : un outil conçu collectivement**

*Lectorino & Lectorinette* est le résultat d'un travail qui a associé deux chercheurs et de nombreux professeurs chevronnés. Nous savions qu'un tel outil, même s'il intégrait les connaissances scientifiques les plus récentes sur l'acte de lire et l'origine des difficultés des élèves, serait voué à l'échec s'il s'avérait trop éloigné des conceptions didactiques des enseignants, de leurs savoir-faire et de leurs pratiques d'enseignement habituelles. En d'autres termes, nous nous sommes efforcés de construire un nouvel outil qui soit **le meilleur compromis possible entre les résultats de la recherche (le « souhaitable ») et les exigences du métier (le « raisonnable »)**. Pour cela, nous avons dû cerner **le potentiel de développement** des enseignants, potentiel que nous définissons comme l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils peuvent réaliser en s'appropriant de nouveaux outils. Nous avons donc dû élaborer un **modèle de l'utilisateur**<sup>7</sup> basé sur une analyse préalable de leur travail et sur leurs réactions à nos premières propositions concrètes.

Au cours de l'année 2010-2011, nous avons conduit une enquête sur les pratiques d'enseignement de la lecture des maîtres de cours élémentaire avec l'aide d'une quarantaine d'étudiants de l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand inscrits dans le master « Métier de l'enseignement et de l'éducation », spécialité « Enseignement dans le premier degré ». Quarante-huit enseignants de CE1 et de CE2, dont quinze maîtres-formateurs, ont répondu – en février – à un questionnaire détaillé portant sur leur enseignement depuis le début de l'année et ils ont accepté d'être observés durant deux semaines alors qu'ils travaillaient, à leur guise, à la lecture d'un même album<sup>8</sup>. Les étudiants ont ainsi pu dresser un inventaire exhaustif de toutes les tâches réalisées au cours des deux semaines tests, étayé par les traces écrites qu'ils ont collectées (affichages, cahiers des élèves, documents distribués, photocopies...). Ils ont aussi pu comparer le contenu des séances didactiques organisées autour du récit (de 5 à 13 séances selon les classes durant la quinzaine test) avec les déclarations des enseignants touchant les pratiques mises en œuvre durant le premier semestre. L'ensemble a été accompagné d'entretiens permettant aux professeurs d'expliquer le sens de leur action.

Les résultats de cette enquête, sur lesquels nous reviendrons un peu plus loin, rejoignent ceux de l'enquête réalisée en 2010 par l'Inspection générale de l'Éducation nationale et confirment la faiblesse du travail sur la compréhension.

Nous avons confronté ces résultats aux synthèses que nous avons faites des données scientifiques internationales<sup>9</sup> afin de concevoir un prototype de *Lectorino & Lectorinette* qui soit le plus intelligible et le plus efficace possible, c'est-à-dire d'un bon rapport « coût / efficacité » pour les professeurs : coût cognitif, psychique et physique, d'une part, et efficacité pour les apprentissages des élèves, la conduite du groupe-classe, leur satisfaction personnelle, etc., d'autre part.

Ce premier prototype a été testé par six professeurs des écoles maîtres-formateurs, que nous remercions vivement et dont les remarques, tout au long du processus de conception, ont été précieuses. L'observation des séances menées en classe et leurs commentaires nous ont amenés à revoir la programmation et la durée de nos séquences, à ajouter des tâches, à en supprimer d'autres, à imaginer de nouvelles activités et à inclure plusieurs dispositifs ritualisés.

Nous avons donc rédigé un second prototype qui a été testé par une vingtaine d'autres enseignants, sans connivence avec nous. Ceux-ci ont été observés par des étudiants de master 2 de l'université Blaise-Pascal qui, grâce aux résultats présentés dans leur mémoire de recherche, nous ont permis d'évaluer la faisabilité et la pertinence de nos propositions. À l'issue de cette deuxième

6. Rabardel, 1995 ; Schneuwly & Plane, 2000.

7. Béguin & Cerf, 2004 ; Rabardel & Pastré, 2005.

8. Weulersse, O. & Dautremer, R. (2007). *Nasreddine et son âne*. Paris : Flammarion, Père Castor.

9. Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2006). Gombert, J.-É., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. & Fayol, M. (2000). Sander, E. & Hofstadter, D. (2012).

expérimentation, nous avons encore modifié notre outil afin de trouver de nouveaux compromis entre les contraintes identifiées lors de ces utilisations et nos projets initiaux.

L'ouvrage que vous avez entre les mains est donc la troisième version de *Lectorino & Lectorinette* : c'est vous, dorénavant, qui le ferez évoluer en vous l'appropriant.

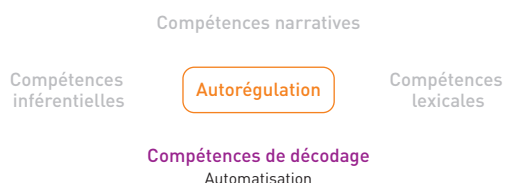
Nous nous en réjouissons par avance.

## Rien de plus pratique qu'une bonne théorie



*Lectorino & Lectorinette* propose aux professeurs de cours élémentaire de privilégier quatre ensembles de compétences de manière à rendre les élèves capables d'autoréguler leur activité de compréhension de textes. Nous allons les présenter successivement en indiquant les travaux de recherche qui justifient nos choix.

### Compétences de décodage



Toutes les recherches conduites en sciences cognitives montrent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension\*. Lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens.

Dans l'enquête que nous avons réalisée au sein de vingt classes de cours élémentaire au mois de février, nous avons évalué la lecture à haute voix des élèves sur le début du texte *Le Joueur de flûte de Hamelin*. Nos résultats sont très proches de ceux obtenus par Pourchet & Zorman (2008) sur d'autres textes : les élèves de **CE1** lisent en moyenne **55 mots par minute**, mais les écarts entre élèves d'une même classe sont très importants. Les scores des 20 % les meilleurs sont supérieurs à 80 mots quand ceux des 20 % les plus faibles sont inférieurs à 44. Nous avons observé le même phénomène au **CE2**, avec un score moyen de **79 mots**, mais 105 pour les 20 % les plus performants et 58 pour les 20 % les plus faibles.

Ces données montrent que, si les conversions grapho-phonologiques sont maîtrisées (par 95 % des élèves selon les données ministérielles), le décodage reste une opération trop lente et trop coûteuse pour un nombre significatif d'élèves. C'est pourquoi toute intervention didactique orientée vers l'amélioration de la compréhension doit inclure un volet visant l'automatisation des procédures d'identification des mots.

Le meilleur moyen est de multiplier les occasions de lecture en classe afin de ne pas laisser à la seule éducation familiale le soin de les prendre en charge. Dans ce domaine, c'est avant tout la quantité des pratiques de lecture qui fait la différence<sup>10</sup>. C'est pourquoi les études qui ont évalué

10. Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001.

\* Voir Deheane et al., 2012, ou Colé & Sprenger-Charolles, 2013, pour des synthèses récentes.



les effets des programmes visant l'automatisation de l'identification des mots par des activités de lecture répétées (*repeated reading*) aboutissent au même résultat : un effet positif à la fois sur la vitesse de lecture et sur la fluidité<sup>11</sup>, quel que soit l'âge des élèves<sup>12</sup>.

Dans *Lectorino & Lectorinette*, nous privilégions les entraînements au décodage destinés à tous les élèves, intégrés dans l'économie générale de l'outil et réalisés sur les textes étudiés collectivement. L'augmentation des actes de lecture en classe passe tantôt par la lecture silencieuse, tantôt par la lecture à haute voix. Le plus souvent, nous proposons une aide et un premier entraînement au déchiffrage au moment de la découverte collective du texte. Nous invitons aussi les enseignants à organiser des ateliers de renforcement (dans le dispositif d'« aide personnalisée » ou dans les « activités pédagogiques complémentaires ») après l'étude des textes afin que les élèves ne rencontrent plus de problèmes de compréhension et puissent alors consacrer toutes leurs ressources attentionnelles à la fluidité de leur lecture<sup>13</sup>.

La lecture à haute voix, trop souvent réduite à la portion congrue dans les classes de cours élémentaire, est ici revalorisée et considérablement diversifiée<sup>14</sup> :

- lecture théâtralisée (après préparation),
- lecture en stéréo (synchronisée, par deux),
- lecture alternée (par deux, avec changement de lecteur à chaque nouvelle phrase),
- lecture étayée par un pair (doublette hétérogène, le fort soutenant le plus faible),
- lecture assistée (effectuée simultanément à l'écoute d'une lecture enregistrée par le professeur et disponible sur un magnétophone équipé d'écouteurs),
- lecture orchestrée (un chef d'orchestre désigne, au signal sonore, ceux qui devront poursuivre la lecture en pointant un soliste, un petit groupe ou la classe entière),
- lecture suspendue (interruption surprise et pointage),
- lecture par « association de décodeurs » (chaque élève prépare un extrait du texte, nul ne disposant de l'ensemble),
- lecture à l'unisson (en chœur, tous les élèves en même temps),
- etc.

Dans bon nombre de séances, le travail sur la compréhension est précédé d'une phase au cours de laquelle les élèves doivent décoder le texte puis en préparer une lecture fluide, rapide et expressive<sup>15</sup>. Cette modalité pédagogique présente deux avantages : elle multiplie la quantité des actes de lecture (quantité dont nous avons montré l'importance plus haut) et permet que tous les élèves aient pris connaissance de la totalité du texte avant de réaliser les tâches proposées par la suite, centrées sur la compréhension. À ces activités préparatoires, nous en ajoutons une autre, ritualisée, qui vise plus directement l'automatisation des procédures de décodage : nous invitons les élèves à relire plusieurs fois les textes étudiés pour les aider à gagner en vitesse et à accroître la quantité de mots stockés dans leur « lexique orthographique<sup>16</sup> » et, par conséquent, leur vitesse de lecture.

Mais, les enseignants le savent bien, la vitesse de déchiffrage n'améliore pas nécessairement la qualité de la compréhension<sup>17</sup> et, **si l'automatisation de la lecture de mots est une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante**. À ce sujet, la recherche menée par Materk & Cutting (2007, cités par Earson & Cutting, 2009) a mis en évidence que la plupart des élèves faibles en compréhension au cycle 3 reconnaissent les mots isolés aussi vite que leurs camarades, mais sont beaucoup moins rapides quand la vitesse de lecture est mesurée en contexte. Il semble donc que le déficit d'automatisation s'observe surtout quand les élèves doivent opérer un traitement sémantique de la suite des mots, traitement qui rendrait leur calcul plus lent et, partant, pénaliserait à la fois la vitesse de décodage et la compréhension. Cette donnée explique pourquoi on compte au cycle 3

11. Wolf & Katzir-Cohen (2001) définissent la fluidité comme étant « une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension ».

12. National Reading Panel, 2000 ; Pourchet & Zorman, 2008 ; Samuels, 2012.

13. Nous rejoignons là Shanathan (2012) qui défend lui aussi l'idée qu'il importe de développer la « *fluence* » en contexte, c'est-à-dire en faisant lire des textes aux élèves.

14. On trouvera dans l'ouvrage de Yak Rivaïs (2006), *140 jeux pour lire vite*, publié aux éditions Retz, de quoi enrichir utilement cette liste.

15. L'enseignant peut réunir les faibles décodeurs et travailler avec eux ou circuler dans la classe pour apporter son aide quand des problèmes de décodage surviennent. Tous les travaux de recherche montrent que le *feed-back* de l'adulte est très précieux lorsqu'il est immédiat, au moment où la difficulté survient, et qu'il est beaucoup moins efficace s'il est différé.

16. La mémorisation des formes écrites des mots dans ce « lexique orthographique » (une sorte de « dictionnaire » de la forme orthographique des mots écrits) permet un accès direct au mot écrit. Cette stratégie, dite orthographique (Frith, 1985), permet une identification plus rapide puisque les mots ne doivent plus être décodés et reconstruits chaque fois qu'on les rencontre. Elle permet aussi de décoder correctement les mots irréguliers (par exemple, *monsieur* ou *chorale*). On parle parfois de lecture par la *voie directe* pour désigner cet accès direct au lexique orthographique.

17. Fleisher *et al.*, 1979 ; Yuill & Oakhill, 1991.

un nombre important d'élèves qui sont apparemment de bons décodeurs, mais restent de mauvais « compreneurs<sup>18</sup> ». D'autres études, à l'inverse, ont également montré que certains élèves décodent mal, mais comprennent bien<sup>19</sup>. Ce double constat atteste que les compétences de décodage et de compréhension contribuent de manière significative, mais indépendante, à la performance en lecture. En outre, cette dernière repose sur la maîtrise d'autres compétences et connaissances, notamment l'étendue et l'organisation du lexique qui constituent la deuxième priorité de *Lectorino & Lectorinette*.

## Compétences lexicales



Quand les enseignants ont à se prononcer sur la cause principale des difficultés de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture, c'est le vocabulaire qu'ils incriminent. À juste titre : Hirsch (2003), par exemple, a établi qu'un élève performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible et que cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire.

De la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance, donc la vitesse de décodage, les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension : plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit<sup>20</sup> ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots. En d'autres termes, le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés, il peut aussi en être la conséquence<sup>21</sup> : ceux qui comprennent mal ce qu'ils lisent lisent de moins en moins et ont donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire. Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent<sup>22</sup>. Cette formule est particulièrement adaptée ici quand on sait que les élèves les plus faibles dans ce domaine sont le plus souvent issus de milieux populaires.

Avec *Lectorino & Lectorinette*, nous proposons aux enseignants de conduire de front l'enseignement de la compréhension et celui du vocabulaire afin d'éviter qu'au cours moyen les élèves n'éprouvent de trop grandes difficultés. Il y a plus de vingt ans, aux États-Unis, Chall, Jacobs & Baldwin (1990) avaient alerté l'opinion publique sur ce qu'ils appelaient *the fourth-grade slump* pour désigner un effondrement des performances en lecture en 4<sup>e</sup> année d'école primaire (CM1 en France), qui touchait essentiellement les élèves de condition sociale modeste. Mais, par la suite, plusieurs chercheurs ont défendu l'idée que cette chute n'en était pas véritablement une : il s'agissait seulement de la mise au jour de difficultés préexistantes, mais qui n'avaient pas été détectées plus tôt, en raison de la nature des épreuves d'évaluation et des textes lus. En effet, quand on analyse ces derniers, on note que les auteurs de tests et de manuels scolaires de cycle 3 choisissent des textes longs qui contiennent de nombreux mots et expressions que les élèves ont peu rencontrés au cycle 2<sup>23</sup> : au CP et au CE1, la plupart des textes que les élèves doivent lire sont adaptés à leur niveau de décodage<sup>24</sup>. Il s'agit de textes narratifs, relativement courts, qui renferment peu de difficultés dans les domaines du vocabulaire et de la syntaxe<sup>25</sup>. Aussi, tant que l'évaluation porte sur le déchiffrage et la compréhension de textes simples, les difficultés lexicales des élèves restent-elles silencieuses. Mais, dès que les textes se complexifient et que le nombre de connaissances et de compétences requises pour comprendre augmente, elles apparaissent comme telles<sup>26</sup>. Selon ces auteurs, le déficit de vocabulaire serait donc bel et bien présent au début de l'école primaire, mais les épreuves retenues ne permettraient pas de le repérer.

18. Cain, 1996 ; Cain, Oakhill & Lemmon, 2005 ; Cornoldi & Oakhill, 1996 ; Nation, 2005 ; Stothard & Hulme, 1992.

19. Adlof, Catts & Little, 2006 ; Spooner, Baddeley & Gathercole, 2004.

20. Lane & Allen, 2010 ; Stahl, 2003 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Wise *et al.*, 2007.

21. Anderson *et al.*, 1977 ; Beck, McKeown & Kucan, 2013 ; Cain, Oakhill & Lemmon, 2005 ; Chall, 1983 ; Fayol, 2000 ; Nation & Snowling, 1997 ; Perfetti, 2010 ; Stahl & Nagy, 2006 ; Wagner, 2005.

22. C'est « l'effet Mathieu » décrit par Stanovich, 1986.

23. Reed & Vaughn, 2010.

24. Duke, 2000 ; Hirsh, 2003 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Woolley & Hay, 2004.

25. L'enseignement de la lecture au cycle 2 vise essentiellement à « apprendre à lire » aux élèves quand, par la suite, ces derniers doivent « lire pour apprendre » et donc traiter des textes bien plus riches du point de vue lexical (Daussin *et al.*, 2011 ; Eason & Cutting, 2009 ; McNamara *et al.*, 2011). D'où cet « effondrement » des performances au cours moyen.

26. Adlof *et al.*, 2011.

Plusieurs études confirment cette hypothèse. Catts *et al.* (2006) et Nation *et al.* (2010), par exemple, ont procédé à des analyses rétrospectives dans le but de mieux connaître les caractéristiques des élèves qui éprouvent, à un moment ou à un autre de leur scolarité, des difficultés de compréhension. Après les avoir évalués à la fin de l'école maternelle, de la 2<sup>e</sup> puis de la 4<sup>e</sup> année d'école primaire, les auteurs analysent leurs scores en 8<sup>e</sup> année et les comparent à ceux des années précédentes. Ils distinguent deux groupes : les élèves qui, en fin de 8<sup>e</sup> année, décodent bien mais peinent à comprendre ce qu'ils lisent, et ceux qui présentent le profil inverse. Ils observent que, si les déficits en compréhension du langage oral mesurés en fin d'école maternelle ne sont pas de bons prédicteurs de la compréhension au cours des deux premières années, ils en sont d'excellents en 8<sup>e</sup> année, quelles que soient les compétences que les élèves démontrent dans le domaine du décodage. Cet ensemble de données montre également que **la corrélation entre le décodage et la compréhension décroît au fil de l'école primaire tandis que celle qui lie compréhension du langage oral (notamment le lexique) et compréhension en lecture augmente**<sup>27</sup>. Ceci explique sans doute pourquoi les difficultés de décodage sont très tôt décelées, quand celles qui touchent la compréhension le sont beaucoup plus tard, voire beaucoup trop tard<sup>28</sup>. Dès lors, on perçoit mieux pourquoi les élèves de milieux populaires paient cher, mais avec un « effet retard », une insistance trop forte des pratiques d'enseignement au cycle 2 sur le décodage et le manque d'enseignement explicite des connaissances lexicales.

### Proposer des textes complexes au cours préparatoire et au cours élémentaire : une condition nécessaire, mais insuffisante

On pourrait déduire que la réponse pédagogique à ces difficultés est contenue dans le constat qui précède : faire lire aux élèves de cours élémentaire des textes plus complexes. Et on aurait raison. Mais plusieurs études font apparaître que cette option n'est pas suffisante<sup>29</sup>. Certes, elle permet bien d'augmenter la probabilité que les élèves rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, mais elle ne garantit pas que tous en profitent pour en comprendre et en mémoriser le sens. En effet, on a régulièrement observé que seuls les élèves qui disposent déjà d'un vocabulaire étendu sont capables d'apprendre des mots nouveaux au contact des textes<sup>30</sup>. Parce qu'ils connaissent déjà la plupart des mots présents du texte dont ils comprennent l'essentiel, ils peuvent deviner correctement ce que les autres mots veulent dire et, ainsi, augmenter leur base de connaissances<sup>31</sup>. Mais leurs camarades qui ignorent le sens de la plupart des mots et qui manquent de connaissances encyclopédiques, ne peuvent combler les vides sans aide.

C'est pourquoi nous avons fait de l'enseignement du vocabulaire la deuxième priorité de *Lectorino & Lectorinette*. Nous nous démarquons en cela des pratiques d'enseignement qui misent seulement sur l'écoute de textes ou les lectures « offertes ». Parce qu'elles n'intègrent pas un enseignement explicite du vocabulaire, elles provoquent un retard à la fois sur le versant de l'accroissement du vocabulaire et sur celui de la compréhension pour les élèves les moins bien dotés au départ<sup>32</sup>.

Mais s'assigner un objectif est une chose, savoir comment s'y prendre pour l'atteindre en est une autre. L'étude des outils didactiques et des pratiques habituelles des enseignants fait apparaître deux options distinctes :

- Le choix d'**activités décontextualisées**, c'est-à-dire organisées lors de séances spécifiques (leçons de vocabulaire) qui visent exclusivement l'enseignement du lexique<sup>33</sup> et ne sont pas directement dépendantes de projets ou d'activités de lecture et d'écriture<sup>34</sup>. Quand elles sont proposées régulièrement, elles entraînent chez les élèves un accroissement du bagage lexical, un meilleur traitement des significations et ont, à long terme, un impact positif sur la qualité de leur compréhension<sup>35</sup>.

27. Francis *et al.*, 2005 ; Keenan *et al.*, 2008.

28. Leach *et al.*, 2003 ; Nation & Snowling, 1997 ; Yuill et Oakhill, 1991.

29. Compton *et al.*, 2009 ; van den Broeck *et al.*, 2009.

30. Beck *et al.*, 2013 ; Hirsh, 2003 ; Swanborn & De Glopper, 1999, 2002.

31. Jenkins, Pany & Schreck, 1978 ; Kame'enui, Carnine & Freschi, 1982 ; Perfetti, 2007.

32. La capacité à s'appuyer sur le contexte pour donner un sens aux mots inconnus est une caractéristique des bons « compreneurs » (Hirsch, 2003), en raison principalement de l'étendue de leur base de connaissances.

33. Denizot, 2008 ; Cellier, 2008.

34. Voir à ce sujet l'excellent ouvrage de Cellier, 2008.

35. Voir Fayot (2003) pour une synthèse.

Toutefois, plusieurs études montrent que, pour qu'elles soient efficaces (au sens où le vocabulaire enseigné est compris et utilisé spontanément par les élèves), il faut que les enseignants leur accordent un temps suffisamment important et qu'ils leur en associent d'autres où le traitement des mots et des expressions est inséré dans des tâches et des contextes significatifs<sup>36</sup>.

- Le choix d'**activités contextualisées**, fondé sur des recherches empiriques<sup>37</sup> qui montrent que l'encodage et le stockage d'une expression ou d'un mot nouveau sont fortement liés au contexte d'acquisition initial<sup>38</sup>. Il conduit naturellement à intégrer l'enseignement du vocabulaire dans celui des échanges langagiers quotidiens, de la production de texte et de la lecture. C'est cette option que nous avons prise dans *Lectorino & Lectorinette*, mais en proposant à ses utilisateurs d'adopter systématiquement une démarche en trois temps : **acquisition** (explication) des mots ou expressions en contexte, **mémorisation** stratégique et **réemploi** fréquent dans différents contextes. Nous insistons pour que la réutilisation du vocabulaire dans de multiples contextes soit prolongée pendant plusieurs semaines afin que les acquisitions soient solides.

Pour mieux comprendre le bien-fondé de cette démarche, arrêtons-nous un instant sur l'étude menée par Pullen et ses collaborateurs (2010). Ces chercheurs proposent à de jeunes élèves une intervention intensive de deux semaines visant l'enseignement de 8 mots (adjectifs, verbes et noms) extraits de deux albums de jeunesse. Cette intervention est menée deux jours par semaine avec trois groupes d'élèves réunis dans un même collectif : le groupe 1 (G1) comprend les élèves dits « non à risque », les groupes 2 et 3 les élèves dits « à risque ». Durant la fin de la semaine (les deux jours restants), seul un petit groupe d'élèves dits « à risque » (le G2) bénéficie d'un entraînement supplémentaire portant toujours sur ces 8 mots.

L'évaluation proposée immédiatement après la fin de l'intervention révèle que les élèves des trois groupes ont réussi à apprendre presque tous les mots. Les élèves du G1 obtiennent les meilleures performances, ce qui conforte ce que nous avons dit plus haut. Les élèves du G2 en apprennent un peu moins que ceux du G1, mais plus que ceux du G3 composé d'élèves dits « à risque » n'ayant pas bénéficié du travail complémentaire en petit groupe.

Si les chercheurs s'étaient arrêtés là, ils auraient conclu qu'une intervention intensive menée en petit groupe (ajoutée à l'enseignement collectif) est efficace pour les élèves dits « à risque ». Mais ils ont poursuivi leur investigation en proposant une évaluation un mois plus tard et les résultats se sont révélés tout autres. Les élèves du G1 avaient conservé leurs acquis, tandis que les élèves du G2 obtenaient les mêmes scores que ceux du G3 : ils avaient oublié les mots qu'ils connaissaient un mois avant et perdu le bénéfice de l'enseignement différencié.

Pour expliquer ces résultats décevants, les chercheurs ont tout d'abord incriminé la brièveté de l'intervention, ce qui, on l'admettra, a de quoi faire sourire : huit jours d'enseignement pour apprendre huit mots paraissent amplement suffisants. Puis, ils se sont souvenus des consignes données aux professeurs dont les élèves participaient à l'étude : ils leur avaient demandé de ne pas réviser les mots enseignés pour ne pas biaiser les résultats ! Certes les résultats n'ont pas été biaisés, mais les effets de l'intervention ont fondu comme neige au soleil. Bref, acquérir du lexique ne suffit pas : il faut le réviser et le réemployer. En d'autres termes, les activités contextualisées, pour intéressantes qu'elles soient, ne produisent pas d'effets durables si on n'accorde pas suffisamment de temps à la mémorisation des mots et à leur utilisation répétée au fil des semaines.

36. Fayol, 2000 ; Pullen, Tuckwiller, Konold, Maynard & Coyne, 2010 ; Ryder & Graves, 1994.

37. Cf. la revue de question de Cèbe et Goigoux (2013).

38. Beck *et al.*, 2013 ; Lane & Allen, 2010.

## Comment choisir le vocabulaire à enseigner ?

Sélectionner les expressions et les mots que les élèves ne connaissent pas est la réponse la plus intuitive à cette question. Mais, quand l'enseignement du vocabulaire se fait en contexte, leur nombre est parfois considérable et oblige à une sélection<sup>39</sup>. Selon quels critères ?

Comme d'autres avant nous<sup>40</sup>, nous avons choisi de limiter l'enseignement aux mots qui pourraient empêcher les élèves de comprendre les idées essentielles du texte et de négliger les autres d'importance secondaire. Cette option offre deux avantages : elle permet de ne pas détourner inutilement l'attention des lecteurs du but de la lecture (comprendre), mais aussi de leur faire prendre conscience que tous les mots inconnus ne sont pas d'égale importance. Ce point est décisif. Nombre d'enseignants avec lesquels nous collaborons nous rapportent que leurs élèves, notamment les moins performants d'entre eux, interrompent systématiquement leur lecture et les appellent à l'aide dès qu'ils tombent sur un mot dont ils ignorent le sens, convaincus que toute la compréhension s'y niche. Il est donc important de leur « montrer l'exemple ».

Toutefois, si on est attentif, on verra que, dans certains modules de *Lectorino & Lectorinette*, nous avons parfois dérogé à la règle quand il nous semblait que les textes offraient une belle occasion d'enseigner un vocabulaire moins capital, mais que les élèves n'auraient sans doute pas l'occasion d'apprendre sans enseignement, bref des mots plus sophistiqués, mais utiles pour la compréhension d'autres textes<sup>41</sup>.

## Compétences narratives



La compréhension d'un récit suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes : dans tous nos scénarios didactiques, les élèves apprennent à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée\*.

Les recherches actuelles portent à la fois sur les processus cognitifs que le lecteur mobilise au cours de la lecture et sur les propriétés de la représentation mentale qui en résulte une fois le texte lu. La construction de la représentation suppose qu'il soit capable de connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment et avec les connaissances dont il dispose. Cela suppose qu'il opère un tri pour conserver en mémoire les éléments qu'il juge importants et rejette les autres. Cette démarche de tri intégratif est bornée par les limitations de ses capacités attentionnelles et de sa mémoire de travail, mais aussi par les standards de cohérence qu'on tente de maintenir dans une situation de lecture. S'il peut utiliser une grande variété de standards, deux d'entre eux se révèlent particulièrement décisifs pour la construction d'une représentation mentale cohérente : la cohérence causale et la cohérence référentielle<sup>42</sup>. C'est pourquoi nous travaillons sur ces deux dimensions dans le cadre d'une pédagogie renouvelée du rappel de récit.

39. Beck et al. (2002) ont développé un modèle *Three-Tiers*. Fondé sur le niveau d'utilité de chaque mot, il s'avère très utile pour sélectionner les mots à enseigner. Le premier Tiers inclut les mots de base que la plupart des élèves connaissent et qu'il faut rarement enseigner à l'école (maison, voiture...); le Tiers 2, les mots qui sont des clés pour la compréhension et qui sont utilisés souvent par les adultes dans la conversation quotidienne, la lecture et l'écriture (curieux, mystérieux...); le Tiers 3, les mots très peu fréquents appartenant à des domaines très spécifiques (morphème, péninsule, proton...). Selon ces auteurs, l'enseignement doit prioritairement porter sur les mots du Tiers 2.

40. Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Beck et al., 2013; Pullen, Tuckwiller, Ashworth & Lovelace, 2011.

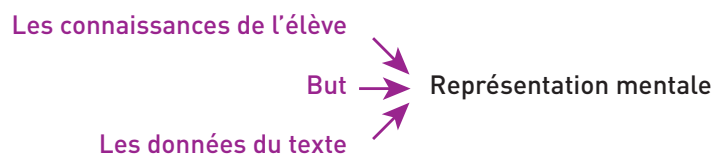
41. Beck et al., 2013.

42. Graesser & Clark, 1985; Kintsch, 1988; van den Broeck et al., 2009.

\* « Pour comprendre un texte, il faut que le lecteur traduise le code écrit en unités de langage significatives et combine ces unités dans une représentation mentale cohérente du texte » (van den Broeck et al., 2009, p. 108). Pour construire une bonne représentation mentale de la situation évoquée par un texte, le lecteur doit opérer deux grands types de traitements : des traitements locaux, qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; et des traitements plus globaux, qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. De ces traitements dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Ce dernier processus, appelé *intégration sémantique*, est cyclique : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref, qu'il conserve son interprétation ouverte et attende d'avoir traité toutes les données pour établir une compréhension définitive. Cela suppose aussi qu'il évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut être compensé par une habileté métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie de l'ouvrage et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui lui semblent ardues, etc.).

## Les compétences narratives en réception : apprendre à construire une représentation mentale cohérente

La lecture, construction de significations, est le résultat d'une interaction entre les données du texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit<sup>43</sup>.



Avec les élèves de cours élémentaire, nous appelons « fabriquer un film » cette activité de construction d'une représentation mentale verbalisable : dans *Lectorino & Lectorinette*, nous proposons de nombreuses tâches de mise en scène et de reformulation qui visent à leur faire comprendre que « lire c'est toujours un peu traduire », c'est-à-dire être capable d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots (ou des dessins, des schémas, des mimes...). En les incitant aussi à bâtir des représentations visuelles des situations évoquées par les textes, nous facilitons leur mémorisation : selon Duke & Pearson<sup>44</sup>, ces représentations visuelles sont des « re-présentations » qui permettent à l'apprenti-lecteur de « présenter à nouveau » l'information dans une démarche active de transformation de la connaissance.

Nous demandons aux professeurs de guider étroitement cette activité pour apprendre aux élèves à trier les informations importantes et à les mémoriser. Les recherches les plus récentes sur cette question<sup>45</sup> montrent, en effet, que la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte, laquelle exige tout au long de la lecture un effort conscient, facilité par la réalisation de synthèses provisoires. C'est pourquoi nous multiplions les tâches de paraphrases et de reformulations successives en interrompant la lecture et en faisant réaliser aux élèves des synthèses intermédiaires des idées des textes.

Nous invitons aussi les enseignants à commencer chaque module en annonçant aux élèves qu'il a pour objectif de les rendre capables, à la fin, de raconter tout seuls l'histoire étudiée à quelqu'un qui ne la connaît pas. Pour atteindre cet objectif, nous faisons systématiquement suivre le décodage d'un paragraphe par une seconde étape dans laquelle nous demandons aux élèves de préparer la reformulation des idées principales (dans leurs propres mots) du texte lu. S'ensuit une mise en commun où un premier élève reformule la totalité du paragraphe (sans avoir le texte sous les yeux et sans être interrompu), puis un second indique et justifie son accord ou son désaccord avec les propos de son camarade et complète la reformulation proposée le cas échéant. Enfin, on demande au reste de la classe s'il y a une contestation du résultat ainsi obtenu. L'étude du paragraphe suivant emprunte la même démarche qui est néanmoins enrichie par une phase dans laquelle le nouveau paragraphe est intégré au rappel des précédents. Ce processus cyclique favorise l'intégration des informations, c'est-à-dire leur mémorisation et leur hiérarchisation.

Par ces activités, on cherche à faire comprendre aux élèves que ce sont bien les idées qu'il faut mémoriser et non pas les mots, contrairement à ce que croit une partie d'entre eux. Ajoutons que nous faisons traiter la plupart des tâches sans laisser aux élèves la possibilité de recourir au texte pour les obliger (et les entraîner) à organiser, en mémoire à long terme, les informations traitées. Toutefois, prévenus de cette disparition, ils sont invités à prévoir et à expliquer ce qu'ils doivent faire pour pallier le manque.

43. Ajoutons que les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture peut donc aboutir à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement (cf. Goigoux, 1993 ; Goigoux & Cèbe, 2006).

44. Duke & Pearson (2002) affirment qu'une représentation visuelle aide le lecteur à comprendre, à organiser et à se rappeler « mille mots ». Le texte est verbal, abstrait et éminemment oubliable quand une représentation visuelle et concrète est probablement plus facilement mémorisable. C'est grâce à ce processus actif et transformatif que les connaissances, la compréhension et la mémoire sont reliés. L'amélioration de l'un de ces éléments améliore aussi les autres.

45. Cain & Oakhill, 2009 ; Perfetti, 2010.

## Les compétences narratives en production : apprendre à raconter



Plus encore que dans les précédents outils, nous proposons aux enseignants qui acceptent d'essayer *Lectorino & Lectorinette* d'accorder une place prépondérante à l'activité de narration orale réalisée par les élèves. Nous y voyons cinq avantages.

1. L'activité de rappel de récit finalise la tâche de lecture. Autrement dit, elle lui donne un but intégrateur – facilement repérable par de jeunes élèves – puisqu'elle les oblige à « prendre ensemble » (cf. étymologie du verbe « comprendre ») et à réunir toutes les données du texte en un tout cohérent s'ils veulent pouvoir raconter, sans aide, l'histoire étudiée en classe. Par cette mise en scène, nous cherchons à faire saisir aux élèves une des caractéristiques essentielles de la compréhension, maintes fois mise en valeur par la recherche : son caractère actif et intentionnel<sup>46</sup>.
2. La narration permet de centrer l'attention des élèves sur le lien qui unit compréhension et mémorisation et, partant, sur l'effort de **mémorisation** qu'il convient de produire pour ne pas oublier de relater des informations essentielles. Elle rend donc plus visible le travail d'organisation et de hiérarchisation des informations traitées.
3. Elle facilite les **apprentissages lexicaux**. Dans un premier temps, les activités de reformulation que nous proposons permettent d'expliquer les expressions et les mots, en contexte ; dans un second temps, nous multiplions les activités de rappel en incitant les élèves à réutiliser, donc à fixer, les nouveaux termes étudiés. À ce sujet, les recherches<sup>47</sup> révèlent que si les expériences narratives contribuent au développement des compétences langagières et des capacités cognitives inférentielles, elles participent aussi à l'accroissement de leur imagination !
4. Elle favorise le développement de compétences utiles à la **production écrite** de textes. Passant progressivement de narrations réalisées collectivement à des activités individuelles, les élèves sont incités à passer du dialogue au monologue, ce dernier préfigurant l'activité solitaire du scripteur, en l'absence du destinataire. La multiplication de tâches de rappel oral de récits oblige les élèves à planifier leur discours (à organiser leurs idées), à soigner leur mise en mots (lexique et syntaxe) et à assurer la cohérence textuelle (désignation des personnages, place du narrateur, reprises anaphoriques, etc.).
5. Elle permet enfin au professeur de mieux évaluer ce que ses élèves ont ou n'ont pas compris et de réajuster son enseignement sur la base d'autres indices que l'exactitude des réponses qu'ils apportent aux questions qu'il leur pose.

L'importance que nous accordons au rappel de récit est renforcée par l'absence, en classe, d'activités de ce type. Ce manque est déploré par l'IGEN (2010) qui constate que, même à l'école maternelle, les élèves sont très peu sollicités pour une « expression en continu » (récits, explications, etc.) dans laquelle ils enchaînent plusieurs énoncés.

Mais ces activités sont avant tout justifiées par les recherches publiées sur le sujet qui montrent que les compétences narratives des jeunes enfants sont fortement corrélées avec le développement de la lecture et de l'écriture<sup>48</sup>. Savoir relater une expérience réelle ou une histoire révèle des capacités sociocognitives et langagières plus générales chez l'enfant<sup>49</sup> et les progrès qu'il fait dans ce domaine exercent un effet important sur la compréhension. Ajoutons que la qualité du rappel d'un récit est également révélatrice d'une bonne compréhension<sup>50</sup> qui, elle, rappelons-le, dépend fortement de la représentation mentale que le lecteur est capable de construire.

Dès lors, on comprend mieux pourquoi les compétences narratives se développent progressivement, en interaction avec d'autres. À l'âge qui nous intéresse, la plupart des enfants savent

46. Alexander & Jetton, 2000 ; NICHD, 2000.

47. Veneziano, 2010.

48. Whitehurst & Lonigan, 1998.

49. Veneziano, 2011.

50. Trabasso *et al.*, 1984 ; van den Broeck, 2009.

très bien dénommer les personnages d'une histoire qu'on vient de leur lire et citer quelques actions de manière isolée, mais beaucoup ne parviennent pas à structurer leur récit, c'est-à-dire à faire apparaître le problème et sa résolution<sup>51</sup>. On constate aussi qu'ils relatent aisément le déroulement chronologique des faits mais qu'ils peinent à restituer leur enchaînement logique (leurs causes et leurs effets). Ils ont, par exemple, du mal à montrer qu'ils saisissent l'action d'un personnage comme un tout cohérent orienté par une visée<sup>52</sup>. Ce n'est que très progressivement qu'ils réussissent à utiliser des marques temporelles puis à expliciter des liens de causalité<sup>53</sup>.

C'est pourquoi, dans *Lectorino & Lectorinette*, nous ne nous contentons pas de demander aux élèves de raconter le texte lu mais proposons de nombreuses activités qui visent explicitement à leur apprendre à le faire. Dans certaines d'entre elles, ils doivent exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements). Dans d'autres, ils doivent chercher à interpréter les événements en produisant des inférences. Dans d'autres encore, on leur demande d'intégrer le point de vue des différents personnages et de donner une cohérence interprétative. Dans d'autres enfin, ils doivent raconter à autrui un récit qu'ils ont lu en mettant en évidence ses constituants fondamentaux. Pour cela, ils apprennent à présenter l'action d'un personnage comme un tout orienté par des buts et à mieux cerner son identité (cf. la création d'une fiche « Personnage » dans les modules 2 et 3) en dressant l'inventaire de ses caractéristiques et de son caractère, révélés par ce qu'il fait et dit et par la façon dont il le dit. Ils doivent encore réaliser des synthèses intermédiaires et sélectionner ce qui est important ou éliminer le superflu. La difficulté est de savoir ce qui est important pour la suite et d'apprendre à en débattre avec les autres lecteurs : il faut apprendre à en préjuger en suivant le fil de l'intrigue mais aussi en se fondant sur son expérience personnelle et sur ses connaissances préalables des récits<sup>54</sup>. Dans la plupart des textes qu'ils ont à lire, ces aspects n'ont rien d'univoque ou de transparent : ils doivent faire l'objet d'un effort d'explicitation conscient de la part des élèves. Mais ces efforts paient si l'on en juge par le nombre de recherches montrant les effets bénéfiques de la construction de résumés visuels des textes tels que des mimes, des mises en scène, des représentations imagées, des diagrammes ou des scripts<sup>55</sup>. Ces techniques offrent au lecteur d'autres moyens de créer le résumé des informations importantes et de les lier en un tout cohérent. Elles complètent les résumés oraux et les reformulations particulièrement utiles pour vérifier sa compréhension au fil de la lecture<sup>56</sup>.

## Compétences inférentielles



Les recherches sur la compréhension en lecture ont montré le rôle central des processus inférentiels et celui des connaissances antérieures du lecteur dans ces processus\*. Produire des inférences consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou « élaborations »\*\*).

Ceci explique pourquoi plus le lecteur dispose de connaissances sur le domaine traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente : beaucoup des concepts qui ne sont pas écrits dans le texte sont présents et accessibles en mémoire et peuvent être intégrés dans la représentation mentale<sup>57</sup>. Or, le travail que nous avons mené au cours élémentaire nous a permis de vérifier que beaucoup d'incompréhensions résultaient du manque de connaissances

51. Van den Broek (1989, 1997) rapporte que les enfants de 6 ans centrent leur rappel sur les événements et les actions des personnages telles qu'elles sont décrites par l'auteur alors que les plus âgés parviennent à relater les informations relatives aux états mentaux des personnages (leurs buts, leurs intentions, leurs pensées, leurs croyances, leurs émotions...).

52. On parle alors de *schéma actanciel* (comprendre les buts poursuivis par les personnages), bien plus important à travailler que le *schéma narratif* (la succession logique des événements).

53. Cf. Blanc (2010) pour une synthèse en français.

54. Il faut aussi progressivement apprendre à identifier qui raconte l'histoire : est-ce un personnage-narrateur ou l'auteur-narrateur ? (Dumortier & Dispy, 2006).

55. Armbruster et al., 1987 ; Duke & Pearson, 2002 ; Glenberg, 2011.

56. Duke & Pearson, 2002 ; Pressley, 2002.

57. Chiesi, Spilich & Voss, 1979 ; Haenggi & Perfetti, 1994 ; McNamara, 2001 ; Oakhill & Yuill, 1996 ; O'Reilly & McNamara, 2002.

\* Oakhill, Cain & Bryant, 2003 ; Paris, Lindauer & Cox, 1977 ; van den Broek, 1997.

\*\* Cook, Limber & O'Brien, 2001.



des élèves ou de leur ignorance de celles requises pour saisir le sens des textes<sup>58</sup>. Par exemple, pour comprendre qu'après avoir fait une bêtise Max se retrouve au lit « sans rien avoir mangé du tout » (cf. module 1), il faut non seulement savoir que le courroux parental peut déboucher sur une punition, mais aussi connaître cette sanction particulière qui consiste à punir de dîner, ce qui n'est pas le cas de tous les élèves.

### La production d'inférences : attirer l'attention des élèves sur les états mentaux des personnages

Dans la plupart des récits, la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances<sup>59</sup>. Elle exige que les élèves identifient et sachent nommer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances, mais aussi leurs buts, car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les événements<sup>60</sup>. Or, plusieurs recherches ont mis en évidence que les pratiques éducatives dont bénéficient les enfants influent sur la capacité à saisir les intentions des personnages et, de manière plus générale, sur ce qui permet d'interpréter leurs états mentaux<sup>61</sup>. Ces études associent les différences interindividuelles observées à la qualité des conversations familiales portant sur les états mentaux et sur les relations avec les comportements que ces derniers provoquent. Bref, certains enfants sont plus habitués que d'autres à réfléchir sur les raisons qui permettent d'expliquer les agissements des autres et à énoncer ou à entendre énoncés lesdits raisonnements. L'importance de l'éducation familiale (et scolaire bien sûr !) est décisive sur ce point, non seulement pour favoriser le développement d'une « théorie de l'esprit », mais aussi pour faire acquérir le vocabulaire relatif à l'expression des émotions et des sentiments, vocabulaire requis dans de nombreuses tâches et activités scolaires, notamment en littérature de jeunesse. C'est pourquoi, si l'on vise le développement de la compréhension et de la production de récits, on doit inciter les élèves à identifier et à expliciter les buts que poursuit chaque personnage et les actions qu'il réalise pour les atteindre, ainsi que les conséquences de celles-ci.

Compte tenu de ce qui précède, on ne s'étonnera pas que, dans *Lectorino & Lectorinette*, nous mettions tout en œuvre pour apprendre aux élèves à s'interroger sur les intentions de l'auteur et sur les états mentaux des personnages qu'il met en scène. Notre objectif est qu'au terme de l'enseignement ils soient capables de se demander, tout seuls, ce qui peut se passer « dans la tête des personnages », bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte. Pour atteindre ce but, nous invitons leurs professeurs à guider étroitement la recherche de liens entre les faits exposés (les actions des personnages ou les événements qu'ils vivent) et les pensées de ces personnages, pensées qui sont toujours décomposées en trois sous-ensembles : 1) leurs buts (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé), 2) leurs sentiments et leurs émotions, 3) leurs connaissances, leurs croyances et leurs raisonnements.

### L'autorégulation de l'activité de lecture-compréhension



Les compétences listées dans les chapitres précédents sont pour nous au service d'un seul et même but que nous jugeons central : former de jeunes lecteurs autonomes, stratégiques, flexibles et capables de prendre en charge et de contrôler leur activité de lecture, sans l'aide de l'enseignant.

L'entreprise n'est pas simple compte tenu de l'âge des élèves et de leurs compétences encore balbutiantes. Mais ce qui la rend plus complexe encore, c'est que la qualité de la compréhension

58. Van den Broeck *et al.*, 2011 ; Oakhill & Cain, 2007.

59. Blanc (2010) montre que les études longitudinales portant sur les rappels de récit réalisés par les élèves tout au long de leur scolarité en apportent la preuve. Si le nombre d'événements relatés augmente progressivement, c'est surtout la nature des relations établies (spatiale, causale, temporelle, émotionnelle) et le nombre de propositions évoquant les intentions des personnages qui caractérisent les récits des élèves les plus âgés. La seconde compétence est décisive, car l'ancrage de la représentation mentale s'organise, le plus souvent, autour des personnages dont il faut saisir les buts, notamment les buts contrariés, pour pouvoir construire les inférences causales qui organisent l'intrigue (par exemple, les efforts qu'ils consentent pour surmonter les obstacles).

60. Willingham, 2006.

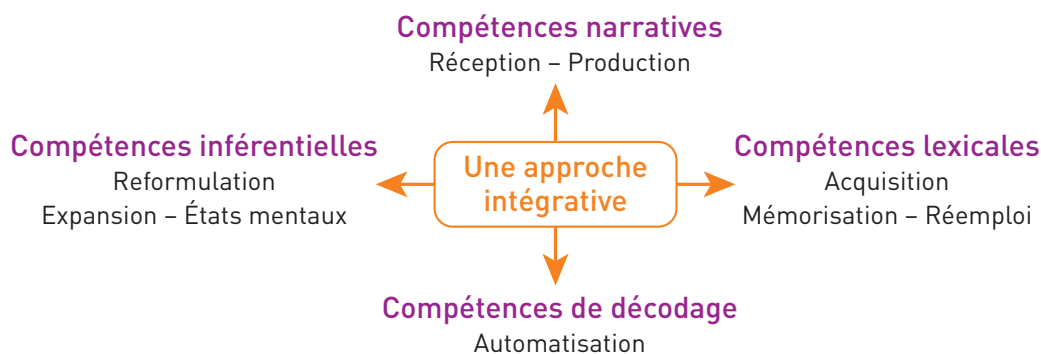
61. Deleau, 2007 ; Tommen, 2007.

dépend de stratégies relativement générales dont nous pouvons dresser la liste en nous appuyant sur les recherches les plus récentes<sup>62</sup> :

- Assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier (comprendre, apprendre, s'informer...) <sup>63</sup>.
- S'intéresser aux relations causales (communément appelées « structure du texte » dans la littérature anglophone).
- Fabriquer une représentation mentale (une sorte de « film »).
- Déterminer ce qui est important et le mémoriser.
- Répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul.
- Produire des inférences.
- Utiliser ses connaissances antérieures.
- Prévoir la suite.
- Résumer.
- Contrôler et réguler sa compréhension.

Cette liste, qui fait aujourd'hui consensus sur le plan scientifique, permet d'expliquer pourquoi une majorité d'élèves de cours élémentaire sont incapables de contrôler leur compréhension sans l'aide de l'enseignant<sup>64</sup>. Trop des stratégies cataloguées leur font encore défaut. L'école élémentaire aura besoin de plusieurs années pour les leur enseigner et s'assurer que leur mise en œuvre et leur orchestration permettent la régulation de la compréhension par l'élève lui-même<sup>65</sup> : c'est précisément le programme de *Lectorino & Lectorinette*, qui vise à favoriser l'engagement actif des élèves dans les tâches de lecture.

## Une approche multidimensionnelle et intégrative



Dans *Lectorino & Lectorinette*, l'enseignement est mené en suivant **le fil de l'intrigue de récits complets**<sup>66</sup>. Les compétences visées sont donc travaillées simultanément et en interaction tout au long de l'année scolaire. Les cibles choisies, exposées dans les chapitres précédents, découlent des travaux de recherche que nous avons présentés et dont les conclusions sont, nous l'avons souligné, consensuelles sur le plan scientifique. Ce qui ne l'est pas, c'est le meilleur moyen de les atteindre. **Le débat est en cours**<sup>67</sup> : faut-il exercer ces compétences séparément, sur des supports spécifiques choisis pour les mettre en scène (un « Bled de la compréhension », pour reprendre l'expression de Michel Fayol), ou, au contraire, simultanément et en interaction, intégrée à l'étude de textes entiers ?

**La première option** est généralement retenue dans une logique d'**application** : les dispositifs expérimentaux utilisés en psychologie cognitive pour produire des connaissances scientifiques sont réutilisés pour construire des entraînements, le plus souvent destinés aux élèves en difficulté. Chaque compétence est travaillée isolément, sous forme d'exercice décontextualisé, laissant à la charge de l'élève le soin de les remobiliser et de les coordonner en situation de lecture autonome

62. Duff *et al.* 1987 ; Ellery, 2005 ; National Reading Panel, 2000 ; Pearson *et al.*, 1992 ; Perfetti, 2009 ; Pressley, 2000.

63. Pressley, 2000 ; Pressley & Wharton-McDonald, 1997.

64. Baker, 1985 ; Markman, 1977 ; Myers & Paris, 1978 ; Paris, Wasik & Turner, 1991 ; Baker, 2002 ; Klingner, Vaughn & Schumm, 1998 ; Snow, Burns & Griffin, 1998.

65. McNamara & Kendeou, 2011 ; Perfetti, 2009.

66. À l'exception du premier module, construit autour d'extraits de textes.

67. Cain & Oakhill, 2009, p. 170.

sur les textes longs<sup>68</sup>. C'est le cas par exemple des dispositifs de Pouchet et Zorman<sup>69</sup>, de Le Bohec, Noël, Quaireau et de La Haye<sup>70</sup> ou de Bianco, Coda et Gourgue-Giolitto<sup>71</sup>. Les situations proposées visent pour le premier à automatiser l'identification des mots, pour les deux autres à améliorer la capacité à faire des inférences au travers d'activités successives portant sur la déduction, l'interprétation de la causalité, les anaphores, les connecteurs ou la construction de modèles de situation. Le contrôle de la compréhension est travaillé lui aussi lors de séances *ad hoc*, sans rapport avec l'activité ordinaire d'un lecteur de textes narratifs, par exemple dans des séances qui portent sur la détection d'incohérences ou d'anomalies dans des images puis des textes.

Nous avons choisi la seconde option au terme d'un travail de **transposition** didactique puisque nous proposons de guider conjointement l'ensemble des processus cognitifs à l'occasion de la lecture collective de textes entiers et de faire construire des compétences en leur allouant un temps d'enseignement suffisant, intégré aux pratiques collectives d'enseignement proposées à tous les élèves. Nous faisons l'hypothèse qu'en procédant ainsi, à partir d'un texte dont la lecture fait appel à toutes les habiletés et en restant au plus près de l'activité de lecture authentique, nous augmentons les chances qu'ont les élèves de comprendre en profondeur les textes étudiés et de pouvoir transférer les stratégies enseignées à d'autres textes<sup>72</sup>. Nous pensons, en effet, qu'il est problématique de laisser aux élèves, notamment aux moins performants d'entre eux, la charge de combiner les stratégies apprises de manière isolée et décontextualisée (c'est-à-dire sur des pré-textes plutôt que sur des textes) pour mieux comprendre les récits qui leur sont proposés à l'école.

Nous sommes confortés dans ce choix par les conclusions de nombreuses recherches qui ont montré combien le transfert de stratégies est difficile à obtenir<sup>73</sup>. Nous savons, par exemple, que les élèves ont besoin de vérifier rapidement et par eux-mêmes qu'une stratégie apprise est utile dans le travail sur le nouveau texte qu'ils doivent lire<sup>74</sup>. Nous savons aussi que l'enseignement de stratégies est plus efficace s'il est lui-même dispensé dans un contexte significatif, c'est-à-dire lorsque les élèves sont invités à utiliser les stratégies pour les textes qu'ils ont à lire habituellement et non pour des textes créés spécifiquement pour un entraînement<sup>75</sup>.

Aussi, plutôt que d'ajouter un entraînement fondé sur des tâches « décrochées » et/ou conçu pour des ateliers de remédiation, préférons-nous bâtir notre intervention sur un enseignement ordinaire, en classe entière. S'il inclut des tâches nouvelles, celles-ci portent toujours sur des récits inscrits dans le répertoire culturel des classes de cours élémentaire<sup>76</sup>. Chaque apprentissage – réalisé et explicité à l'occasion d'un épisode de récit – est remobilisé dans le suivant ou dans un autre texte proposant des difficultés de compréhension voisines. En d'autres termes, nous proposons d'enseigner le transfert en procédant souvent par analogie et en poussant les élèves à faire de même<sup>77</sup>. Par exemple, l'aide apportée pour expliciter la ruse du renard dans *Roule galette* devient une ressource pour comprendre celle du *Chat botté*. La « leçon de vie » tirée de l'étude du *Joueur de flûte de Hamelin* permet de mieux interpréter celle qui conclut *Un petit frère pas comme les autres*, etc.

De ce point de vue, notre outil prolonge les propositions de nos collègues spécialisés dans la didactique du français qui, depuis de nombreuses années, incitent les enseignants à étudier des œuvres complètes<sup>78</sup>. Il s'en démarque cependant parce qu'il propose un guidage pas à pas de la compréhension afin d'éviter les dérives élitistes de scénarios parfois trop ambitieux présupposant des compétences dont une partie des élèves ne dispose pas. Nous voulons éviter que, laissés trop tôt trop seuls, nombre d'entre eux perdent leur temps en bavardage lors de débats interprétatifs prématurés à propos de textes que personne ne leur a appris à élucider.

68. Bianco & Bressoux, 2009.

69. *Fluence de lecture* (CP-CE), 2008, Grenoble : La Cigale.

70. TACIT (Testing adaptatif de la compréhension implicite de textes), <http://tacit.univ-rennes2.fr/login/inscription>

71. *Compréhension*, 2007, Grenoble : La Cigale.

72. Dans une perspective vygotskienne, nous faisons l'hypothèse que l'aide et le guidage offerts par les enseignants deviendront, à terme, « invisiblement présents » : les élèves auront intériorisé les stratégies enseignées. Ils sauront refaire seuls, rapidement et silencieusement, ce que les maîtres leur auront appris à faire collectivement, lentement et avec la médiation du langage.

73. Bereiter, 1995 ; Blagg, 1991 ; Chartier, 1996 ; Globerson, 1983 ; Pascual-Leone et Ijaz, 1989 ; Loarer *et al.*, 1995.

74. Gambrell, Kapinus & Wilson, 1987, p. 641.

75. Neufeld, 2005.

76. Il importe cependant d'être attentif au choix des textes utilisés : si l'on veut centrer l'attention des élèves sur les stratégies, on doit proposer des textes qui ne sont pas trop difficiles sur d'autres aspects comme les connaissances de base, la quantité de vocabulaire inconnu ou le décodage. Le transfert doit être progressif.

77. Sander & Hofstadter (2012). *Surfaces et Profondeurs*. Paris : Odile Jacob.

78. Tauveron & Sève, 2002, 2005.

Notre choix n'est pas celui de la facilité, puisque, nous l'avons vu, il tranche sensiblement avec les pratiques en cours. Il ne résulte pas non plus d'un syncrétisme naïf : en effet, si nous visons plusieurs compétences, nous tenons à les articuler et à les hiérarchiser en *subordonnant* l'ensemble de l'intervention à la construction des capacités qui sous-tendent l'autorégulation.

## Un exemple de démarche de conception : l'enseignement du vocabulaire

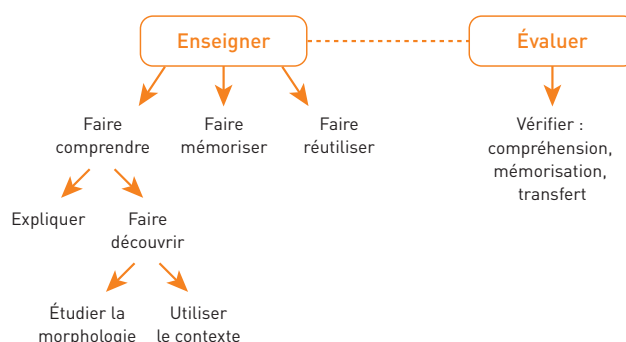
### Les pratiques enseignantes : l'enquête

Comme nous l'avons écrit plus haut, nous avons conduit en 2011-2012 une enquête sur les pratiques d'enseignement de la lecture des maîtres de cours élémentaire avec l'aide d'une quarantaine d'étudiants de l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand inscrits dans le master « Métier de l'enseignement et de l'éducation », spécialité « Enseignement dans le premier degré ». Quarante-huit enseignants de CE1 et de CE2, dont quinze maîtres-formateurs, ont répondu – en février – à un questionnaire détaillé sur leur enseignement depuis le début de l'année et ont accepté d'être observés durant deux semaines alors qu'ils travaillaient, à leur guise, à la lecture d'un même album<sup>79</sup>. Les étudiants ont ainsi pu dresser un inventaire exhaustif de toutes les tâches réalisées au cours des deux semaines tests, étayé par les traces écrites qu'ils ont collectées (affichages, cahiers des élèves, documents distribués, photocopies...). Ils ont aussi pu comparer le contenu des séances didactiques organisées autour du récit (de 5 à 13 selon les classes durant la quinzaine test) avec les déclarations des enseignants sur l'ensemble des pratiques mises en œuvre durant le premier semestre. L'ensemble a été accompagné d'entretiens permettant aux enseignants d'expliquer le sens de leur action.

Pour l'enseignement lexical, nous avons inventorié les principales actions des enseignants<sup>80</sup> en utilisant une grille d'analyse structurée en quatre niveaux (cf. schéma ci-dessous).

- À un premier niveau, nous avons distingué les activités d'enseignement de celles d'évaluation.
- Parmi celles qui concernent l'enseignement, nous avons dissocié, à un second niveau, trois actions principales : « faire comprendre », « faire mémoriser » (exercer, réviser) ou « faire réemployer » le vocabulaire étudié (diversité de contextes). « Faire » signifiant à la fois inciter et/ou aider.
- À un troisième niveau, nous avons séparé deux actions constitutives du « faire comprendre » : « expliquer » (selon toutes sortes de modalités : paraphraser, donner des définitions, des exemples, des illustrations, proposer des antonymes, des synonymes, etc., dans des termes accessibles aux jeunes élèves, pour affiner leur compréhension ou explorer la polysémie) et « faire découvrir » (lorsque le maître incite les élèves à découvrir par eux-mêmes le sens du mot ou de la locution choisis).
- Au quatrième niveau, la catégorie « faire découvrir » a été subdivisée en deux actions principales selon que le mot est décomposé pour permettre une analyse morphologique ou bien que son sens est inféré à partir du contexte dans lequel il est rencontré.

### Grille d'analyse des actions des enseignants portant sur le lexique en lien avec la compréhension de récits



79. Weulersse, O. & Dautremer, R. (2007). *Nasreddine et son âne*. Paris : Flammarion, Père Castor.

80. Pour chaque catégorie d'actions, nous avons aussi noté son caractère explicite et sa dimension métacognitive : est-ce que l'enseignant vise la prise de conscience des procédures utilisées ou utilisables pour comprendre, mémoriser ou réutiliser le vocabulaire ? Etc.

Contrairement aux autres dimensions de notre étude (décodage, lecture à haute voix, inférences, etc.), nos résultats dans le domaine du lexique sont assez homogènes. Presque toutes les actions inventoriées (91 %) sont situées à l'extrême gauche de l'arborescence ci-dessus : *Enseigner / Faire comprendre / Expliquer*. Nos étudiants n'ont relevé que très peu d'attention portée à la morphologie, aux stratégies permettant de déduire un terme des données contextuelles, d'incitations au réemploi et à la mémorisation et, *a fortiori*, à l'évaluation. Toutes les actions des enseignants visaient à expliquer – ou à faire expliquer – le lexique qu'ils jugeaient « difficile » pour aider les élèves à comprendre les mots et les locutions en contexte, au fil de la lecture, très rarement avant celle-ci. Elles n'étaient accompagnées d'aucune révision du vocabulaire étudié. Tout se passait comme si les enseignants considéraient le vocabulaire comme une source de difficulté qu'il fallait surmonter au plus vite en donnant des informations aux élèves pour leur permettre de comprendre le texte lu ; comme si les apprentissages des enfants devaient se réaliser de manière incidente et implicite, par une simple exposition du problème lexical et de sa solution.

En résumé, les séances de lecture étaient rarement l'occasion d'enseigner le vocabulaire, celui-ci étant cantonné aux leçons clairement identifiées dans l'emploi du temps. Le choix de suivre une planification préétablie dans ce domaine privait les professeurs, à de rares exceptions près, de l'opportunité de revenir sur le lexique rencontré en lecture pour le mémoriser et le réutiliser dans d'autres situations.

En poussant l'analyse qualitative des séances observées, nous avons aussi identifié trois écueils, inégalement présents selon l'expérience et la compétence des professeurs, que nous avons ensuite cherché à éviter dans la conception de notre prototype.

Le premier consiste à réduire la complexité des textes proposés pour ne retenir que des écrits dont le lexique est connu des élèves et éviter ainsi qu'ils renoncent à lire. Cette option paraît raisonnable du point de vue de la gestion de la classe puisqu'elle réduit les difficultés et, partant, les demandes d'aide. Mais cette stratégie « compensatoire » peut s'avérer contre-productive à long terme puisqu'elle cantonne les élèves dans la lecture de textes beaucoup trop simples et ne permet pas d'augmenter les occasions d'apprendre de nouveaux mots.

Le deuxième consiste à « en faire trop », c'est-à-dire à changer chaque situation de lecture en un moment d'enseignement de multiples connaissances encyclopédiques et de toutes les expressions ou mots inconnus des élèves. Dans ce cas, il n'est pas rare que la séance de lecture devienne une leçon d'histoire ou de sciences au détriment de l'étude du récit. Même s'il est pertinent de doter les élèves de ces connaissances qui déterminent une bonne partie de la compréhension<sup>81</sup>, on peut douter que ce soit le bon moment pour le faire (ce pourrait être avant ou après). De trop nombreuses digressions font perdre la dynamique de la lecture, ce qui accroît les difficultés éprouvées par les faibles lecteurs à construire la cohérence textuelle.

L'incitation à l'emploi systématique du dictionnaire constitue, selon nous, un troisième écueil parce que les élèves doivent choisir entre les multiples sens proposés (ce qui suppose qu'ils aient déjà compris le texte source), que les explications données sont souvent au-delà de leurs capacités de compréhension et que cette recherche les détourne trop longtemps du travail de compréhension demandé. Combien d'élèves se réfugient dans le dictionnaire plutôt que d'affronter le texte ?

## Les propositions de *Lectorino & Lectorinette* : conception et expérimentation du prototype

### Première direction : mieux vaut prévenir

La première direction que nous avons prise pour concevoir le prototype est de proposer aux enseignants de se livrer à une « différenciation en amont<sup>82</sup> » en organisant, préalablement à la découverte d'un texte, une étude des expressions ou des mots supposés inconnus des élèves. Cette stratégie est efficace parce qu'elle permet d'éviter que les élèves ne consacrent l'essentiel de leur attention au traitement de ces mots et qu'ils ne disposent plus alors de ressources suffisantes pour la compréhension du texte dans sa globalité<sup>83</sup>.

81. Hirsch, 2003 ; Adams, 2010.

82. Goigoux, 2000.

83. Fayol, 2000.

Toutefois, si on veut que cette option pédagogique soit féconde, il faut que les explications données ne soient pas trop nombreuses, qu'elles soient étroitement contextualisées et seulement finalisées par l'aide à la compréhension d'un texte particulier à un moment précis. C'est pourquoi nous proposons aux enseignants de distinguer parmi les mots difficiles ceux qui sont les plus importants. Il s'agit donc de circonscrire l'étude préparatoire aux seuls mots qui risquent de faire gravement obstacle à la compréhension et de limiter les explications aux sens que les mots et les expressions prennent dans le texte examiné pour ne pas submerger les élèves. Il nous paraît nécessaire de rendre ces choix pédagogiques explicites aux yeux des élèves afin qu'ils puissent progressivement adopter la même stratégie. Concrètement, il s'agit de leur expliquer qu'on sait bien que d'autres mots et expressions sont inconnus d'eux, mais qu'ils seront volontairement passés sous silence : les uns parce qu'ils n'empêchent pas de comprendre l'essentiel du texte, les autres parce qu'ils peuvent être compris moyennant un effort de raisonnement sur les données du texte.

## Deuxième direction : schtroumpfer.

### Apprendre à donner un sens approximatif et provisoire aux expressions et aux mots inconnus

Nous l'avons dit plus haut, les faibles lecteurs ont souvent tendance à penser que, s'ils ne comprennent pas un mot, toute leur compréhension est empêchée. Rares sont ceux qui savent qu'on peut attribuer un sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et sur ses connaissances du monde. Cette compétence mérite, selon nous, d'être enseignée en tant que telle. Pour ce faire, nous proposons aux enseignants d'arrêter la lecture du texte à la fin de chaque paragraphe pour demander aux élèves de dresser la liste des mots qui ont gêné, voire empêché, leur compréhension. Ensemble, ils doivent ensuite chercher à donner aux mots en question un sens **approximatif** et **provisoire**, mais **plausible** dans l'énoncé<sup>84</sup>. Cette recherche prend appui sur les données contextuelles, au niveau global du texte et au niveau local (phrase ou proposition), donc sur des indices syntaxiques mis en valeur, par exemple, par des artifices didactiques comme celui qui consiste à « schtroumpfer » un mot inconnu (s'il se termine par *er*, c'est sans doute qu'il remplace un verbe à l'infinitif). Elle peut aussi reposer sur des mises en scène dans lesquelles les mots difficiles et importants sont remplacés par des pointillés<sup>85</sup>.

Dans le module 4 par exemple, le texte étudié comprend la phrase suivante : *Pépé Alphonse saluait les adultes d'un simple hochement de tête, à la fois poli et distant... Aujourd'hui, Pépé Alphonse n'avait pas le sourire*. Jugeant que certains élèves pourraient ignorer le sens du terme « hochement », nous l'avons schtroumpfé et nous les avons invités à utiliser le contexte et leurs connaissances pour remplacer le mot schtroumpfé par un mot de la langue française, sans changer ni le sens de la phrase ni sa syntaxe.

Dans les classes avec lesquelles nous avons travaillé, cet exercice a donné lieu aux propositions suivantes : *signe, bonjour, geste, mouvement, bougement*, mais aucun enfant n'a donné le mot « sophistiqué »<sup>86</sup> choisi par l'auteur, *hochement*, soit que tous l'ignoraient, soit qu'ils ne s'en étaient pas souvenus. Mais une chose est sûre : à la fin de l'activité, tous avaient les moyens d'en comprendre le sens et de le ranger dans leur base de connaissances en l'associant à plusieurs autres mots connus. Quand, quelques paragraphes plus bas, ils ont découvert la phrase « le garçon hochait la tête », l'un d'eux s'est écrié : « Ça veut dire qu'il bouge la tête comme Pépé Alphonse, mais là, ça veut pas dire qu'il dit bonjour, ça veut dire qu'il est d'accord ! »

Les enseignants ont aidé leurs élèves à prendre conscience qu'il importe peu qu'ils n'aient pas trouvé le mot « juste » du moment que leur raisonnement leur permettait de lui trouver un substitut acceptable. Nous avons validé ce raisonnement et insisté sur le fait que ces activités sont d'autant plus utiles :

- qu'elles sont conclues par une phase de synthèse dans laquelle on attire l'attention des élèves sur les procédures qu'ils ont employées pour parvenir à donner un sens aux mots méconnus ;
- qu'on incite très régulièrement les élèves à « schtroumpfer » tout seuls les expressions et mots inconnus et à employer les mêmes procédures.

84. Ce processus « inférentiel » (ou déductif) est celui que les jeunes enfants utilisent spontanément pour apprendre le langage oral et sous-tend l'accroissement du vocabulaire tout au long de la vie (Hirsch, 2003, p. 16).

85. Ce dispositif a été popularisé par le Groupe français d'éducation nouvelle.

86. Beck et al., 2013.

Pour conclure sur ce point, laissons la parole à Sultane, élève de CE2, qui se charge d'expliquer à sa nouvelle maîtresse ce qu'elle avait appris à faire l'année précédente avec *Lectorino & Lectorinette*. « Il y a deux manières de schtroumpfer les mots », lui dit-elle, « ou c'est écrit "*schtroumpf*" dans le texte et on doit remplacer, deviner ce qui est écrit en dessous, ce qui doit être écrit à la place de "*schtroumpf*" ; ou s'il y a un mot difficile qu'on connaît pas, on le *schtroumpfe* tout seul, ça veut dire qu'on essaye de trouver une autre manière de le dire plus facilement avec un mot qu'on connaît. On doit lire le texte et on doit essayer de trouver le mot, celui-là qui va bien, qui dit pas n'importe quoi pour le texte, celui-là qui va bien dans le texte. »

Dans tous les cas, les professeurs ont expliqué aux élèves que le sens donné devra être considéré comme provisoire, « jusqu'à preuve du contraire », disaient-ils parfois. Cela signifie que les élèves doivent avoir conscience du risque pris par leur approximation. La mise en alerte qui en découle les incitera à vérifier dans la suite du texte que leur hypothèse reste plausible. Ils seront ainsi conduits à l'infirmer ou à la confirmer, le plus souvent à l'affiner.

Plusieurs études ont mis en évidence que ces activités de « substitution » sont particulièrement efficaces pour l'apprentissage parce que le mot nouvellement appris peut s'accrocher immédiatement à plusieurs autres, déjà connus des élèves (ceux qu'ils ont utilisés pour déschtroumpfer le mot, ont partagés au moment de la correction et écrits dans leur cahier). Elles leur permettent donc de créer de solides liens sémantiques à l'intérieur de leur base de connaissances. Cet aspect est fondamental quand on sait que plus le nombre de ces liens est important, plus la compréhension des mots est riche, plus ceux-ci sont accessibles en mémoire et plus leur utilisation est flexible.

C'est pourquoi nous demandons très régulièrement aux élèves de réaliser des exercices d'appariement dans lesquels ils doivent associer une expression ou un mot nouveau à son explication (ou l'inverse). Le préféré<sup>87</sup> des élèves qui ont « testé » l'outil avec leur enseignant est celui que nous avons intitulé « **Les deux font la paire** ». Il a pour but de leur faire réviser d'une manière un peu inhabituelle le vocabulaire appris lors des séances précédentes. La classe est divisée en deux groupes ; les élèves du premier groupe reçoivent un mot du texte étudié, ceux du second groupe une explication. Un élève du premier groupe vient au tableau, lit le mot qu'il a reçu à haute voix, et l'élève du second groupe qui a l'explication doit venir se mettre à côté de lui et lire ladite explication, pour validation par la classe. Ensuite, un élève du second groupe vient présenter l'explication qu'il a reçue et l'élève du groupe 1 qui a le mot correspondant court le rejoindre<sup>88</sup>.

Ces exercices d'appariements sont utilisés depuis des décennies dans les classes et sont présents dans la plupart des manuels de lexique. Cependant, au lieu de privilégier une **explication** contextualisée, on demande parfois aux élèves d'écrire la **définition** qu'ils ont trouvée dans le dictionnaire. Nous nous y refusons et nous ne faisons jamais apparier les mots nouveaux à une définition parce que cela prive les élèves de pouvoir les associer avec des mots qu'ils connaissent déjà, ce qui rend beaucoup plus fragiles leurs apprentissages<sup>89</sup>.

La recherche d'un sens approximatif et provisoire mais plausible, dans l'énoncé est facilitée par la mise en œuvre d'une **analyse morphologique** des mots inconnus<sup>90</sup>. Nous incitons donc les enseignants à viser le développement d'une « conscience morphologique<sup>91</sup> », c'est-à-dire à apprendre aux élèves à décomposer les mots (bases, préfixes, suffixes) et, ainsi, à mieux les comprendre. On s'accorde aujourd'hui pour considérer que de telles connaissances exercent un rôle moteur dans le développement lexical puisqu'elles permettent aux élèves d'être plus autonomes dans la compréhension de mots nouveaux<sup>92</sup>. Il est, en effet, plus facile de saisir le sens du mot **ânon** quand on connaît la base (**âne**) et qu'on a compris que le suffixe **-on** est un suffixe diminutif qui, ajouté à un nom, en diminue la valeur (**chefaillon, moussaillon, maigrichon...**) ou la taille (**saucisson, cordon**) ; ajouté à un nom d'animal, il désigne le petit dudit animal (**chaton, caneton, ourson, oisillon...**) ou un petit animal (**moucheron**).

87. Nous avons vu des élèves de CE1 qui, avant que le jeu ne démarre, passaient discrètement dans les rangs (sous prétexte d'aller jeter leur mouchoir à la poubelle) et lisaient au passage tous les mots reçus par les élèves du groupe 1 pour ne pas faire perdre une seconde à leur équipe.

88. Pour les enseignants qui souhaiteraient employer cette « méthode » au-delà de *Lectorino & Lectorinette*, permettez-nous deux petites mises en garde : avant de décider des mots à schtroumpfer, faites une bonne analyse *a priori* du texte et assurez-vous que le contexte permet bien de trouver les mots manquants. N'en supprimez pas trop si vous voulez que l'exercice soit réalisable.

89. Beck *et al.*, 2013.

90. Colé, 2011 : [http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/15/0/Pascale\\_Cole\\_111202\\_avec\\_couv\\_201150.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_111202_avec_couv_201150.pdf)

91. Perfetti, 2007.

92. Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty & Fayol, 2000.

### Troisième direction : apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide

S'il n'est évidemment pas question de décourager les appels à l'aide et encore moins d'empêcher les enseignants d'y répondre<sup>93</sup>, nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de les réduire en enseignant aux élèves différentes stratégies. Les propositions faites aux enseignants visaient donc deux objectifs : 1° rendre les élèves plus conscients de leurs demandes d'aide en les plaçant sous le contrôle de leur attention ; 2° les amener à prendre conscience qu'ils peuvent développer des compétences et des stratégies qui leur permettent, parfois, de se passer du soutien de l'enseignant.

Pour les atteindre, nous avons repris l'idée développée par Pelgrims<sup>94</sup> de donner trois jetons aux élèves avant de leur distribuer le texte à lire<sup>95</sup>. Ces jetons sont des « porteurs d'aide » : avant de commencer la lecture, chacun sait qu'il pourra compter sur son professeur pour obtenir le sens de trois mots (ou de trois expressions), mais seulement trois et que tout jeton épargné sera conservé par son propriétaire.

On l'aura compris, ce dispositif a pour but d'apprendre aux élèves à transformer leur demande immédiate en une demande « stratégique » et donc à essayer d'évaluer quels sont les mots ou expressions auxquels, moyennant un effort de raisonnement sur les données textuelles, ils peuvent donner un sens provisoire sans nuire à la compréhension globale du texte ou ceux dont ils peuvent raisonnablement « se passer ». Plusieurs recherches ont montré que le lecteur expert utilise systématiquement cette stratégie. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait croire, il se rappelle « quelque chose » de ces mots, notamment le texte dans lequel il les a rencontrés ; même s'il n'a pas fait l'effort conscient de les traiter et de les mémoriser, ils sont bien « un peu » en mémoire. Aussi, quand il les rencontre de nouveau, a-t-il déjà une vague idée de ce qu'ils signifient<sup>96</sup>. Cette donnée fait mieux comprendre l'intérêt de notre seconde proposition qui consistait à demander aux enseignants d'écrire la liste des mots méconnus au tableau et d'en donner une explication dans les mêmes conditions que celles que nous allons décrire plus loin.

Les premiers retours que nous avons reçus des enseignants qui ont mis en place ce dispositif montrent son intérêt du point de vue des apprentissages qu'il permet (même si ce n'est pas toujours facile à faire !). La plupart d'entre eux constataient que leurs élèves réfléchissaient à deux fois avant de les appeler. On pourrait arguer que cette diminution a pour seule origine le fait que les élèves économisaient leur « magot » sans pour autant faire l'effort de donner une interprétation aux mots inconnus. Les observations faites par les enseignants ont montré qu'il n'en est rien : aidés par le travail mené en collectif, ils ont noté que leurs élèves appréciaient le fait de pouvoir choisir leurs mots. Ceci explique, sans doute, qu'ils cherchaient activement à leur donner une interprétation provisoire. Les professeurs ont aussi jugé que ce dispositif était très rassurant pour leurs élèves qui savaient qu'ils pouvaient encore compter sur eux (et ne pas être abandonnés à leurs seules ressources). Bref, il permettait, selon eux, de rendre beaucoup plus concret le passage d'un étayage systématique et automatique à un « désétayage » progressif dans lequel l'élève joue un rôle important. Ils ont ajouté qu'il est recommandé de ne pas féliciter les élèves qui parviennent à faire des économies et à ne pas stigmatiser les plus dépendants pour ne pas dévoyer le but du dispositif. Nous leur donnons raison sur ce point. Au fil du temps, les enseignants constatent aussi que leurs élèves se montrent de plus en plus stratégiques. Ceux qui, en début d'intervention, dilapidaient leur capital en deux phrases (et se trouvaient fort dépourvus quand la suite était venue) changeaient de stratégie : avant de se précipiter à leur bureau, ils lisaient le texte en entier, soulignaient les mots qu'ils ignoraient, cherchaient le sens de certains, laissaient tomber ceux qu'ils jugeaient peu importants et arrivaient avec une liste de deux ou trois mots bien choisis.

Les professeurs ont aussi observé la fierté éprouvée par les élèves quand ils ont compris le sens de certains mots et économisé des jetons pour la fois suivante. Ils nous ont aussi confié que certains élèves ont demandé d'étendre le dispositif à d'autres activités scolaires (le questionnaire, par exemple) et ont même proposé à leurs professeurs de les utiliser dans d'autres disciplines.

93. Nous avons maintes fois critiqué les pratiques d'enseignement qui laissent trop vite et trop tôt les élèves seuls face à des tâches sans avoir d'abord garanti l'enseignement des connaissances et compétences qu'elles requièrent.

94. Pelgrims, 2009.

95. Nous n'ignorons pas qu'un certain nombre d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment le décodage pour pouvoir lire, seuls, un texte long. Ils ont besoin que l'enseignant le lise pour eux mais cela ne change rien au dispositif ici décrit.

96. Stahl, 2003.



Ceci est bon signe quand on cherche, comme nous, à leur faire prendre conscience que les stratégies apprises dans une activité ou matière scolaire donnée peuvent aider au traitement de tâches inscrites dans d'autres disciplines.

Toutefois, nous n'ignorons pas que l'économie générale de la gestion d'une classe ne permet pas aux enseignants de mener ces activités pour tous les textes qu'ils donnent à lire au cours d'une journée. Aussi avons-nous examiné les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre quand les élèves découvrent le texte sans préparation et sans que le dispositif « jetons » soit utilisé : ce fut notre quatrième direction.

#### Quatrième direction : l'aide directe « en ligne »

Tous les professeurs apportaient des aides directes, « à chaud » et « à la demande », qui offraient l'occasion d'expliquer le sens des mots non pas de façon arbitraire et déconnectée des besoins réels des élèves (type « leçon de mots »), mais en lien direct avec ces derniers. Et si l'on admet qu'il n'y a pas meilleure façon d'apprendre, pour les élèves, que de recevoir un enseignement répondant à une nécessité (ici, comprendre un texte), alors il importe de répondre attentivement à leur demande. D'autant que, nous l'avons dit plus haut, un bon moyen de commencer à mémoriser un mot est de l'associer au contexte de sa première rencontre<sup>97</sup>.

Notre recherche a montré que la posture la plus efficace pour offrir cette aide « en ligne » est celle d'un professeur métamorphosé en dictionnaire parlant, très intelligent, bien plus qu'un ordinateur donnant une explication lorsque l'élève clique sur un mot inconnu. Le professeur est, en effet, capable de deux prouesses : d'une part, délivrer une information accessible à ses élèves en fonction de leurs compétences linguistiques effectives (qu'il est seul à connaître) et, d'autre part, délivrer une information pertinente, et seulement celle-ci, dans un contexte singulier (réduction de la polysémie) ; bref une aide ajustée, économique et efficace, permettant aux élèves de poursuivre sans distraction leur quête de sens à l'échelle du texte.

Toutefois, conscient d'avoir fourni une signification contextualisée, le professeur sera vigilant ultérieurement pour alerter ses élèves sur la polysémie et ne laissera passer aucune occasion de tisser des relations entre les différents sens d'un même mot dans différents contextes. La signification du mot « air », expliqué par exemple dans l'expression « avoir l'air », devra être révisée en partie lorsqu'il s'agira, dans un autre contexte, par exemple, de « babouches en l'air ». Il convient néanmoins de ne pas négliger la part commune entre les deux significations.

#### Cinquième direction : l'aide à la mémorisation et à la réutilisation

La question primordiale restait cependant celle de la mémorisation de la signification délivrée en contexte puisqu'une seule rencontre avec les mots, même s'ils sont correctement définis et expliqués, ne suffit pas toujours. Plusieurs recherches ont, en effet, montré que pour être acquis – c'est-à-dire compris et utilisable – un même mot doit avoir été vu plusieurs fois, dans des contextes variés : Fayol, par exemple, rapporte que si pour certains élèves quatre rencontres suffisent, pour d'autres plus de dix sont nécessaires<sup>98</sup>.

Plusieurs scénarios didactiques ont été testés pour surmonter cette difficulté (ceux qui ont été retenus sont rédigés dans la suite de cet ouvrage), mais l'un des plus efficaces fut le suivant. Chaque fois qu'un terme était expliqué publiquement, le mot cible (ou l'expression) était rapidement noté au tableau par le professeur, sans interruption du cours des échanges avec la classe. À la fin de la séance, les mots inscrits au tableau étaient relus à haute voix et leur sens en contexte était rappelé par le groupe, le professeur notant un synonyme ou une explication extrêmement succincte basée sur deux ou trois mots-clés. Un peu plus tard dans la journée, avant d'effacer le tableau utilisé pour d'autres tâches, le professeur faisait disparaître le mot cible et demandait aux élèves de le retrouver de mémoire, sur la base de la trace restante (synonyme ou autre) et du rappel du contexte. Les élèves copiaient ensuite le tableau et devaient l'apprendre chez eux. Lors du cours suivant, avant de reprendre son enseignement, le professeur récrivait au tableau les mots (ou les explications) appris la veille et invitait les élèves à compléter de nouveau le tableau.

97. Stahl, 2003.

98. Fayol, 2000.

Cette procédure ritualisée permettait d'offrir quatre occurrences du même terme et, de surcroît, de mettre en alerte les élèves sur le nécessaire effort de mémorisation à opérer avant que les mots disparaissent. Une ultime consigne consistait à leur demander de réutiliser le terme dans un autre contexte – mais dans un sens pertinent – au cours de la journée et pendant le jeu que nous avons intitulé « **Seul-e contre tous** ». À la fin des séances, les élèves choisissaient une expression ou un mot qu'ils avaient étudiés. Le lendemain, le jeu était lancé : chaque fois qu'un élève parvenait à utiliser le vocabulaire cible à bon escient, dans un énoncé oral ou écrit, la classe marquait un point. Chaque fois que le mot était utilisé à tort, l'équipe perdait un point. Les règles étaient les mêmes pour l'enseignant qui jouait, seul, contre toute la classe et tenait un affichage public de l'évolution du score jusqu'à la fin de la partie. Il indiquait aux élèves la durée du jeu, qui n'excédait pas un quart d'heure s'il voulait éviter que certains y consacrent toute leur attention ! Certains enseignants préféraient mener ce jeu au sein d'activités qui requièrent moins d'attention de la part des élèves (temps d'accueil...). Mais tous décrivaient un moment très joyeux, même s'il conduisait parfois à des énoncés un peu tirés par les cheveux. Son efficacité, reposant sur la combinaison d'activités de réception et de production, n'en était pas moins spectaculaire.

L'étude menée par Stahl<sup>99</sup> explique en partie ces résultats prometteurs : elle montre, en effet, que la connaissance totale d'un mot et son utilisation flexible dans différents contextes supposent d'abord la compréhension de sa signification « principale » ou centrale puis la prise de conscience que celle-ci change en fonction du contexte. Elle ajoute que des élèves qui ont vu les mots dans des contextes multiples, même sans instruction explicite, en savent plus que ceux auxquels on a expliqué les mots dans un seul contexte. Autrement dit, pour connaître véritablement un mot et pouvoir l'utiliser à bon escient, l'élève n'a pas seulement besoin d'apprendre sa définition ou le rapport logique qu'il entretient avec une catégorie ou une classe, il doit aussi et surtout comprendre que ce mot peut avoir plusieurs sens en fonction du contexte.

Notre raisonnement, qui attribue un rôle majeur aux connaissances lexicales, est insuffisant pour rendre compte de l'ensemble des difficultés rencontrées par les élèves. Pour le parfaire, nous avons emprunté des arguments à Sternberg<sup>100</sup>, qui montre que les faibles lecteurs ne sont pas seulement gênés par l'insuffisance de leur base de connaissances, mais le sont aussi par les modes de traitement qu'ils mobilisent en situation de lecture (on parle « d'efficacité cognitive »). Ces élèves s'engagent dans une lecture superficielle des textes et ne mobilisent pas les stratégies efficaces pour déduire le sens des mots et le mémoriser<sup>101</sup>, même quand l'information est suffisante pour pouvoir le faire et qu'ils l'identifient correctement<sup>102</sup>. Autrement dit, l'apprentissage des mots en contexte dépend de la maîtrise de bien d'autres compétences<sup>103</sup>, à commencer par la capacité à construire une représentation mentale cohérente des données du texte ; d'où notre choix d'une pédagogie intégrative, associant étroitement apprentissages lexicaux et construction d'une représentation mentale.

Pour conclure, il apparaît que s'il n'y a pas meilleurs pourvoyeurs de vocabulaire nouveau et de connaissances du monde que les auteurs de textes, il n'y a pas meilleurs professeurs de mots que les enseignants et tout particulièrement ceux qui aident leurs élèves à les comprendre, à les ranger en mémoire au cours de l'activité de lecture elle-même, à les employer dans de nombreux contextes et à les revoir jusqu'à ce qu'ils fassent partie du vocabulaire actif de tous les élèves.

---

99. Stahl, 2003.

100. Sternberg, 1985.

101. Baker, Simmons & Kame'enui, 1995.

102. McKeown *et al.*, 2004.

103. McKeown, 1985.

## Principes et planification

### Nos principes didactiques et pédagogiques

#### Rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture

Notre premier objectif est de faire comprendre à tous les élèves que la compréhension est le fruit d'un travail, qu'elle exige un effort, conscient et réfléchi. Et que cet effort est à la portée de tous.

La compréhension n'est pas seulement la somme du déchiffrement de tous les mots : elle repose sur un processus actif dans lequel l'élève doit se sentir engagé et responsable. C'est pourquoi notre priorité est d'apprendre aux élèves à réguler leur activité de lecture, de la contrôler et de l'évaluer.

Par conséquent :

- nous privilégions les tâches qui incitent les élèves à ce traitement actif ;
- nous évitons au départ d'avoir recours à des questionnaires écrits face auxquels ils ont souvent pris de mauvaises habitudes, notamment celle de placer leur compréhension sous la dépendance des questions de leur professeur (ces questionnaires les conduisent à un parcours morcelé du texte, un picorage non pertinent à un moment où ils ont besoin, au contraire, d'apprendre à construire une cohérence d'ensemble).

#### Inciter à construire une représentation mentale

La compréhension d'un récit découle de la construction d'une représentation mentale de l'histoire racontée. Elle repose sur un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes : les élèves doivent apprendre à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée.

Par conséquent :

- nous appelons « faire un film » cette activité de construction d'une représentation mentale verbalisable ;
- nous privilégions les tâches de reformulation qui permettent aux élèves de mieux comprendre que « lire c'est toujours un peu traduire », c'est-à-dire être capable d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots ;
- nous incitons les élèves à raconter plusieurs épisodes pour les obliger à exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements) entre eux ;
- nous travaillons sur des récits complets, mais pas trop longs, découpés en épisodes facilement mémorisables et propices à de multiples reformulations et relectures ;
- nous construisons progressivement la capacité à raconter seul le récit entier.

#### Inviter à suppléer aux blancs du texte

La compréhension implique que le lecteur supplée aux « blancs du texte » et aille au-delà de ce que celui-ci dit explicitement. Il doit pour cela coopérer avec le texte et mobiliser toutes ses connaissances et son intelligence tout en respectant « les droits du texte ».

Par conséquent :

- nous aidons les élèves à comprendre qu'ils doivent collaborer avec le texte pour construire le sens : dans ce but, nous mettons en scène une « lecture entre les lignes » destinée à leur faire prendre conscience des connaissances qu'ils doivent utiliser et des raisonnements qu'ils doivent opérer ;
- nous leur apprenons à faire la distinction entre ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas, mais qu'il laisse au lecteur le soin de déduire.

#### Conduire à s'interroger sur les pensées des personnages

La compréhension de l'implicite d'un récit repose sur la compréhension fine de l'identité des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs émotions, de leurs connaissances, etc.

Par conséquent :

- nous apprenons aux élèves à s'interroger sur ce qui peut se passer « dans la tête des personnages », bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte ;

- nous guidons la recherche de liens entre les faits exposés dans le récit (les actions des personnages ou les événements qu'ils subissent) et les pensées de ces personnages ;
- ces pensées sont analysées en trois sous-ensembles : 1) les buts des personnages (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé), 2) leurs sentiments et leurs émotions, 3) leurs connaissances et leurs raisonnements.

### Faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser

La compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte. Celle-ci exige un effort conscient, tout au long de la lecture, facilité par la réalisation de synthèses intermédiaires. Apprendre à relier et à organiser les idées du texte facilite leur mémorisation. Ce que le professeur prend parfois pour un trouble de la mémoire, lorsqu'un élève ne retient pas ce qu'il a déchiffré, n'est bien souvent que le signe d'une insuffisance du contrôle de la compréhension. L'élève s'est efforcé de mémoriser des mots au lieu de prêter attention aux idées, qu'il n'a donc pas organisées ni reliées aux informations précédentes.

Par conséquent :

- nous multiplions les tâches de reformulation pour aider les élèves à mémoriser les textes ;
- nous apprenons aux élèves à interrompre leur lecture pour réaliser les synthèses intermédiaires favorisant cette mémorisation ;
- nous demandons aux élèves de réaliser de très nombreuses tâches sans recours au texte afin de les obliger à un effort délibéré de mémorisation des informations (tâches de reformulation, de mime, de réponse à des questions, de narration d'une histoire à ceux qui ne la connaissent pas...). Prévenus de cette disparition momentanée du texte, les élèves sont incités à anticiper les procédures utiles pour pallier ce manque.

### Réduire la complexité

La régulation de la compréhension, par exemple la capacité à ralentir, à s'arrêter ou à revenir en arrière dans un texte pour dépasser une incompréhension passagère, exige une prise de conscience de ses stratégies de lecture. Or, cette prise de conscience n'est elle-même possible que si le lecteur a pu réussir, éventuellement avec l'aide de l'enseignant, à comprendre le texte proposé.

Par conséquent :

- nous ne multiplions pas les sources de complexité (linguistiques, textuelles, culturelles) dans une même tâche et nous demandons aux enseignants de prendre parfois en charge une part des traitements dévolus normalement aux élèves afin que ceux-ci puissent entièrement se consacrer aux opérations qui sont les cibles de l'apprentissage ;
- nous procédons à de nombreuses lectures à haute voix dont une des fonctions est de permettre à tous les élèves, même les moins habiles déchiffreurs, de bien connaître le texte afin de pouvoir participer à la réflexion collective ;
- nous plaçons les élèves en situation de réussir les tâches que nous leur confions afin qu'ils puissent ensuite réfléchir aux procédures qu'ils ont mises en œuvre pour y parvenir ;
- nous multiplions les dispositifs d'aide à la compréhension puis nous en faisons l'objet des prises de conscience (métacognition) ;
- les apprentissages linguistiques (lexique, syntaxe, cohésion textuelle...) apparaissent comme une conséquence de cette démarche, et non son préalable ou son point de départ. La coordination des diverses habiletés constitutives du savoir-comprendre est mise en scène dans des tâches visant l'intégration de toutes les compétences requises simultanément.

### Apprendre à ajuster les stratégies aux buts

La régulation de la compréhension, dont l'apprentissage constitue le fil rouge de notre enseignement, dépend du but que se fixe le lecteur. Celui-ci doit savoir que son choix de stratégies de lecture en dépend.

Par conséquent :

- nous veillons à ce que l'intention de lecture soit la plus explicite et partagée possible ;
- nous proposons des tâches d'enseignement impliquant une grande variété de buts afin d'entraîner les diverses procédures correspondantes ;
- nous proposons des tâches d'évaluation de la compréhension recouvrant, elles aussi, la diversité des buts possibles.

## Faire du lexique un objectif permanent

Les faiblesses lexicales des élèves sont une source importante de leurs difficultés de compréhension. C'est pourquoi nous proposons d'exploiter de toutes les activités de lecture pour y remédier par différents moyens :

- les activités de reformulation et de « traduction », très efficaces à condition que le professeur n'hésite pas à apporter les explications nécessaires ;
- les activités préparant à la découverte des textes au cours desquelles les professeurs expliquent aux élèves le vocabulaire qui sera ensuite utile ;
- les explications données au fil de la lecture, assorties de prises de notes au tableau afin de faciliter leur mémorisation ;
- l'importance accordée au lexique permettant d'exprimer les pensées humaines : buts, émotions, raisonnement, etc. ;
- les prises de conscience relatives à la possibilité pour un lecteur d'attribuer un sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et sur ses connaissances du monde : le sens élaboré peut être approximatif et provisoire, dans l'attente d'indices complémentaires. La compréhension ne se joue pas en tout ou rien.

## Planifier un enseignement explicite

Apprendre à comprendre exige, pour une forte minorité d'élèves, un enseignement explicite : la simple pratique répétée de la lecture ne suffit pas pour faire connaître à tous (et leur apprendre à utiliser à bon escient) les procédures et les stratégies qu'utilisent les lecteurs confirmés.

Comme dans tout enseignement explicite, nous proposons de faire se succéder des temps : 1/ de présentation des apprentissages visés, 2/ d'exposition des problèmes à résoudre et des procédures (utiles à la compréhension), 3/ de pratique dirigée par l'enseignant (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes), 4/ de pratique autonome, 5/ de synthèse collective (analyse et prise de conscience des effets de leur mise en œuvre sur la qualité de la compréhension), 6/ de révision régulière.

Notre enseignement s'appuie sur une planification des contenus, cohérente avec nos analyses de l'activité de compréhension de texte et des principales difficultés des élèves face aux textes narratifs (cf. supra). Il met l'accent sur les processus cognitifs qui sous-tendent une compréhension efficace et sa régulation.

## Favoriser la clarté cognitive

Notre objectif est d'offrir aux élèves la plus grande clarté cognitive possible touchant l'activité de lecture, d'une part, et le dispositif d'enseignement, d'autre part. C'est pourquoi nous mettons tout en œuvre pour qu'ils sachent ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'on cherche à leur faire apprendre.

Pour faciliter le travail des professeurs, les fiches de préparation des séances exposent en détail les objectifs et les modalités des tâches proposées ainsi que les aides qu'ils peuvent apporter à leurs élèves à chaque étape de la démarche :

- chaque séance commence par le rappel de ce qui a été précédemment appris ;
- le professeur annonce et justifie systématiquement l'objectif de la séance ;
- au fil de la séance, il explique le but de toutes les tâches ;
- il invite toujours les élèves à s'interroger *a priori* sur les procédures à utiliser et à justifier leur choix ;
- au terme de chaque activité, les élèves sont amenés à mettre en relation les procédures employées avec le résultat obtenu ;
- chaque séquence s'achève par une phase de conclusion qui permet de faire le point sur ce qui vient d'être appris.

Pour montrer aux élèves que les apprentissages réalisés améliorent réellement la qualité de leur compréhension, nous leur proposons d'effectuer plusieurs tâches qui requièrent la mobilisation des procédures enseignées. Avant de les laisser travailler seuls, le professeur les incite à analyser ces tâches de transfert et à s'interroger sur les stratégies qu'il convient d'appliquer pour les exécuter efficacement.

## Assurer une attention conjointe

Trop souvent, les modalités d'étude offertes aux élèves ne facilitent pas le travail intellectuel attendu. Par exemple, il n'est pas rare que le travail collectif démarre sans que les moins performants aient pu consacrer à la lecture du texte le temps nécessaire. Submergés par leurs difficultés, ils restent spectateurs des échanges entre leurs camarades et le maître et n'osent pas prendre la parole pour ne pas prêter le flanc aux moqueries ou montrer qu'ils ont besoin d'aide.

- Par conséquent, nous demandons toujours aux professeurs de laisser le temps à tous les élèves de réaliser les tâches demandées avant d'organiser une phase de mise en commun.
- Pour permettre à tous les élèves de participer à cet échange collectif, nous leur demandons souvent de répondre à une ou deux consignes, pour eux-mêmes et par écrit (sur leur cahier de brouillon). « Pour eux-mêmes » parce qu'il s'agit d'une écriture privée que personne, ni l'enseignant ni leurs camarades, n'aura le droit de lire ; « par écrit », pour garder une trace de leur raisonnement. Cette modalité pédagogique a pour but d'inciter chaque élève à réfléchir, seul, au problème posé sans que son raisonnement soit court-circuité par les plus rapides ou les plus performants.
- Pour la plupart des activités collectives, nous proposons d'afficher le texte étudié au tableau afin de favoriser une attention partagée (à l'aide d'un rétro- ou d'un vidéoprojecteur ou des posters vendus séparément) : ce dispositif facilite le guidage du professeur et le maintien de l'attention des élèves sur le passage du texte qui fait l'objet de la discussion. Il fait aussi éviter de perdre du temps à rechercher individuellement l'information dont on parle ou, au contraire, de masquer certaines informations. Bref, il permet de réguler plus aisément les interactions et de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, celle du professeur et celle des élèves.
- L'affichage collectif est aussi un auxiliaire précieux si on veut contrôler l'accès au texte et bloquer l'impulsivité des élèves qui se précipitent trop souvent sur leur feuille avant d'avoir clarifié le but de leur lecture ou de leur relecture.

### Favoriser l'engagement des élèves dans les activités

Compte tenu de leur histoire scolaire, souvent émaillée d'échecs et d'incompréhensions, les plus faibles lecteurs ont besoin d'être remobilisés pour accepter de poursuivre l'apprentissage de la lecture. Certains d'entre eux, qui sont au cœur de nos préoccupations, ont même renoncé à croire que, dans ce domaine, ils pourraient encore progresser.

- Avec *Lectorino & Lectorinette*, leur engagement durable dans l'apprentissage résulte de l'accroissement de leur sentiment de compétence en lecture autant que de l'intérêt qu'ils portent aux histoires lues. Il repose donc nécessairement sur la constatation que les efforts consentis se soldent bien par des réussites. Celles-ci les rassurent aussi sur leur capacité à progresser.
- Pour les amener à se remobiliser, nous veillons à ne pas les submerger par des demandes qui s'avèrent hors de leur portée et à ne pas les laisser, trop vite, trop seuls. Nous évitons de les placer en situation d'échec en mettant tout en œuvre pour que la prise de risque soit modérée et progressive.
- Nous faisons démarrer toutes les activités par un travail collectif qui offre l'avantage de protéger les élèves les plus faibles de l'échec individuel et du jugement de leur professeur (ou de leurs camarades). Rien, en effet, ne les oblige à s'exposer publiquement s'ils ne se sentent pas suffisamment prêts ou sûrs de leur réponse. Ce mode de travail fait aussi multiplier les tâches dont la résolution publique sera immédiatement commentée pour que les élèves conçoivent ce qu'on attend d'eux. Le guidage de l'enseignant permet enfin de leur révéler des procédures qu'ils ignorent et qu'ils ne peuvent inventer seuls.
- Le fait que les élèves ne bénéficient pas, à ce moment-là, d'un *feed-back* personnalisé ne nous inquiète pas : l'objectif est ailleurs, dans le repérage de l'apprentissage à réaliser.
- Nous protégeons aussi les élèves le plus en difficulté en optant pour des modalités pédagogiques qui évitent de prendre la classe à témoin de leur incompétence. Nous proposons, par exemple, des tâches originales qui consistent à juger de la qualité des réponses d'autres élèves, anonymes, qui ne font pas partie de la classe. Dispensés d'avoir à défendre leur production ou à sauver la face devant leurs camarades, tous les élèves peuvent s'interroger sur les procédures qui ont conduit d'autres élèves à proposer ces réponses.

### Stabiliser les formats

Dès qu'ils rencontrent un problème nouveau, les élèves les moins performants ont tendance à se décourager ou à solliciter l'aide de leur professeur, le plus souvent parce qu'ils se sentent incapables de le régler sans lui. Ils sont donc, plus que les autres, sensibles aux changements qui, loin de les motiver, les inquiètent. Par conséquent, en leur proposant sans cesse des tâches et des consignes nouvelles, on les prive de pouvoir exercer un contrôle sur leur propre fonctionnement et on exacerbe leur dépendance à l'adulte.

- Nous choisissons par conséquent pour des scénarios stables, tant pour le déroulement des séances que pour le choix des exercices ou les modalités d'aide et de guidage.
- Cette stabilisation des différents formats vise à permettre aux élèves de réaliser une expérimentation effective, prolongée et diversifiée des tâches et activités. Elle leur permet aussi d'anticiper les procédures à mobiliser et de prendre une part de plus en plus importante dans le contrôle de leur activité.

- Elle rend le monde scolaire plus prévisible : se sentir suffisamment en sécurité est pour nous une condition nécessaire à la réflexion.
- Enfin, elle amène les élèves à devenir véritablement « experts » d'un texte ou d'une procédure. La prise de conscience de cette expertise, même locale, renforce un sentiment de compétence qui génère à son tour de nouveaux progrès.

### Répéter sans lasser

Les opérations intellectuelles qui sous-tendent une compréhension efficace sont multiples et complexes. Elles demandent du temps et de la répétition pour être apprises et utilisées par les élèves. Toutefois, les enseignants le savent bien, la répétition à l'identique d'une même activité (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage.

- Par conséquent, nous consacrons beaucoup de temps à faire appliquer une même procédure dans de nombreuses tâches dont les buts varient pour solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents.

### Enseigner les procédures requises par les tâches scolaires

Nous ne voulons négliger aucune des habiletés qui fondent la réussite en lecture. À l'école en effet, il ne suffit pas de comprendre les textes, il faut aussi pouvoir montrer qu'on les a compris en réussissant des épreuves d'évaluation dont les modalités de résolution sont rarement enseignées. Il n'est donc pas rare que des élèves échouent à certaines épreuves alors même qu'ils ont compris le texte.

C'est pourquoi :

- Nous apprenons aux élèves à réaliser les tâches le plus couramment proposées à l'école en consacrant du temps à leur analyse et à la prise de conscience des compétences requises pour les réussir.
- Notre première cible est le questionnaire dont l'école primaire use (et abuse parfois) sans jamais apprendre aux élèves à le traiter de manière stratégique. La réussite du plus grand nombre masque souvent aux yeux des enseignants le désarroi de la minorité d'élèves qui comprend les réponses données par leurs camarades, mais ignore comment ils auraient pu les trouver seuls.

### Concevoir une planification ajustée aux besoins des plus faibles lecteurs

Dans la grande majorité des classes, les professeurs poursuivent l'enseignement de la lecture en se calant sur le niveau moyen des élèves. Ils proposent à tous de lire les mêmes textes, de réaliser les mêmes tâches, de répondre aux mêmes questions et n'opèrent qu'une faible différenciation : aide personnalisée ponctuelle, réduction de la longueur des tâches... Cette manière de faire que nous avons étudiée avec intérêt est fonctionnelle : elle permet au professeur, sans surcoût excessif, de maintenir l'attention du plus grand nombre et de respecter les exigences des programmes. Bref, de faire « tourner » sa classe.

Malheureusement, si cette option pédagogique profite à la grande majorité des élèves, elle place souvent hors jeu les plus faibles lecteurs tant les compétences requises par les tâches dépassent celles dont ils disposent. Autrement dit, si les pratiques pédagogiques habituelles se révèlent efficaces pour la plupart des élèves, elles restent insuffisantes pour les plus faibles d'entre eux. C'est pourquoi la liste des élèves en difficulté de lecture à l'entrée en sixième est presque toujours analogue à celle dressée trois ans plus tôt à l'entrée en CE2.

Notre dilemme est donc celui qui préoccupe l'ensemble de la profession : comment conduire un enseignement profitable à tous les élèves, mais particulièrement bénéfique aux plus faibles ? La piste d'une différenciation forte avec création de groupes de soutien est bien sûr une réponse possible et pertinente. Avec *Lectorino & Lectorinette*, nous en explorons cependant une autre, susceptible d'être retenue par un plus grand nombre de maîtres, car elle modifie moins leur organisation pédagogique : un enseignement collectif qui prend pour cible prioritaire les élèves les moins performants.

Nous proposons donc :

- une planification calculée pour répondre aux besoins de ces derniers et pour garantir à tous l'accès aux compétences indispensables ;
- des tâches inhabituelles et stimulantes qui mobilisent l'intérêt de tous, même des meilleurs lecteurs amenés à expliciter ce qu'ils savent déjà réussir ;
- une différenciation tournée vers les plus habiles, plus facilement autonomes, invités parfois à réaliser plus d'exercices ou de tâches de production écrite, mais sans bouleverser la progression collective ni presser son tempo.

## Présentation des modules

La planification de *Lectorino & Lectorinette* prévoit six modules d'enseignement découpés en séances, de quatre à neuf selon les modules, d'une durée moyenne de quarante-cinq minutes. Si les enseignants le jugent pertinent, certaines séances pourront être conduites plus rapidement, voire fusionnées. D'autres, au contraire, dureront plus longtemps, notamment celles qui proposent des tâches de production écrite.

Pour que les maîtres puissent s'approprier la démarche et que les élèves puissent bénéficier des apprentissages proposés, il est **vivement recommandé de suivre la progression proposée**.

**Le premier module, *Max, Ludovic, Rose et bien d'autres personnages à découvrir entre les lignes***, a pour objet de faire prendre conscience aux élèves que la compréhension est le fruit d'un travail qui exige un effort, conscient et réfléchi. Ils vont d'abord y apprendre que les auteurs de textes narratifs n'écrivent jamais tout, mais laissent aux lecteurs le soin de remplir les blancs. Au cours des séances, ils seront incités à lire entre les lignes et à puiser dans leurs connaissances sur la psychologie humaine de quoi saisir et interpréter les pensées, les motifs et les intentions des personnages. Enfin, ils étudieront des récits de ruses et découvriront que, pour être compris, ces textes exigent qu'on sache faire la différence entre ce que dit un personnage et ce qu'il pense.

**Dans le deuxième module, le texte de Mérimée *Le Joueur de flûte de Hamelin*** donnera lieu à un ensemble de tâches finalisées par un but principal : rendre les élèves capables de raconter l'histoire tout seuls à quelqu'un qui ne la connaît pas. Pour atteindre cet objectif, les enseignants chercheront d'abord à leur apprendre à suivre l'intrigue d'un récit long, à trier les informations importantes de celles qui sont superflues et à les mémoriser. Les premières séances seront donc centrées sur les procédures à employer pour fabriquer une représentation mentale cohérente (une sorte de film) et à vérifier que cette représentation facilite leur mise en mémoire et, partant, leur rappel. Pour cela, les élèves devront ensemble, par deux ou tout seuls, reformuler chaque épisode dans leurs propres mots (sans avoir le texte sous les yeux) et réaliser de nombreuses synthèses intermédiaires rassemblant les informations importantes de plusieurs épisodes. Ils apprendront comment s'y prendre pour raconter l'histoire en fixant leur attention sur les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements), mais sans perdre de vue les états mentaux successifs des personnages.

**Le module 3 prendra appui sur l'album de jeunesse *Un petit frère pas comme les autres***. Il visera à apprendre aux élèves comment procéder à des inférences causales en étudiant, une fois encore, les états mentaux, mais selon une modalité particulière : se mettre à la place des personnages pour essayer de comprendre les bonnes raisons qu'ils ont de faire ce qu'ils font, de penser ce qu'ils pensent et de croire ce qu'ils croient. Il s'agira d'enrichir les apprentissages précédents en faisant découvrir aux élèves que leurs propres expériences et leurs connaissances sur la psychologie humaine leur permettent de remplir les blancs laissés par l'auteur, et de concevoir qu'une même réaction apparente (la colère) peut avoir plusieurs causes. Les enseignants introduiront l'idée, qui sera systématisée dans le module 5, que la construction d'une bonne représentation mentale permet non seulement de mieux comprendre, mais aussi de mieux répondre aux questionnaires de lecture. Enfin, ils amèneront les élèves à saisir que, pour comprendre une histoire en profondeur, il faut s'interroger sur les pensées de tous les personnages (pas seulement du personnage principal) et sur leurs intentions. Parfois, et ce sera le cas dans cet album, le récit a pour ambition de faire comprendre quelque chose à un autre personnage – et au lecteur – pour leur donner une « leçon de vie ».

***La Fiole à turbulon* servira de support au module 4** qui visera à entraîner les élèves à reformuler les idées du texte dans leurs propres mots et à remplir les blancs du texte pour mieux lire entre les lignes et s'interroger, une fois encore, sur les enchaînements chronologiques et causaux en y intégrant les états mentaux des personnages. Les enseignants attireront l'attention des élèves sur l'importance de garder sa représentation mentale « ouverte » pour pouvoir y inclure des informations inattendues. Ce module sera aussi l'occasion d'un travail spécifique sur les stratégies à employer pour attribuer un sens provisoire aux expressions et aux mots inconnus.

**Le module 5, organisé autour de l'album *Nasreddine et son âne***, aura pour fonction d'apprendre aux élèves comment ils doivent s'y prendre pour répondre aux questionnaires de lecture (questionnaires à choix multiples et questions ouvertes). D'abord, ils apprendront à ne pas se lancer dans l'exercice sans avoir construit une représentation mentale de l'ensemble du texte et à vérifier que cette stratégie permet de répondre, de mémoire, aux questions portant sur les idées essentielles. Par la suite, les enseignants chercheront à leur faire comprendre que les procédures à employer sont très dépendantes du type de questions. Ils leur apprendront enfin comment s'y prendre pour rédiger leurs réponses et pour les justifier.



Le module 6 aura comme objectif de permettre aux élèves de faire le point sur les apprentissages réalisés avec *Lectorino & Lectorinette* en se confrontant à une évaluation internationale. À cette fin, les enseignants utiliseront un **texte issu d'une évaluation PIRLS – *Un lièvre annonce un tremblement de terre*** – et le questionnaire qui l'accompagne. Dans la mesure où il s'agit toujours d'un module d'enseignement, ils guideront étroitement le travail des élèves : ce n'est qu'après avoir lu le texte en entier (séance 1) que les élèves découvriront le questionnaire (séance 2). Les deux dernières séances, centrées sur la correction de ce dernier, amèneront les élèves à comprendre que les stratégies à employer sont très dépendantes de la nature et de la forme des questions posées.

## Tableau synthétique

Module 1		
Objectif et textes supports du module	Séances	Conclusions avec les élèves
<p>Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages</p> <p>Textes supports (extraits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Max et les maximonstres</i></li> <li>– <i>Ludovic</i></li> <li>– <i>John, Rose et le chat</i></li> <li>– <i>Le Chat botté</i></li> <li>– <i>Roule galette</i></li> <li>– <i>Le Petit Loup qui se prenait pour un grand</i></li> </ul>	<p><b>1A</b> – Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes (1)</p>	<p>Chercher ce que pensent les personnages d'une histoire peut être utile pour mieux comprendre ce que le texte ne dit pas.</p> <p>Pour y parvenir, il faut se servir de ce que l'on sait déjà : ce qui est écrit dans le texte et ce que l'on a appris dans la vie.</p>
	<p><b>1B</b> – Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes (2)</p>	<p>Pour connaître les pensées des personnages, le lecteur peut se poser trois questions : que veut chaque personnage ? que ressent-il ? que sait-il ? (ou que croit-il ?).</p> <p>Pour y répondre, il peut se servir de ce qui est écrit dans le texte, des illustrations ou de ce qu'il sait déjà.</p>
	<p><b>1C</b> – Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruses (1)</p>	<p>Dans les récits, les personnages ne disent pas toujours la vérité ; parfois ils ne disent pas tout ; parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent. Pour bien comprendre un récit, il ne suffit pas de se rappeler la suite des actions, il faut comprendre pourquoi une action en suit une autre.</p>
	<p><b>1D</b> – Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris (2)</p>	<p>Pour comprendre une histoire, il faut s'interroger sur les pensées de tous les personnages, pas seulement du personnage principal. Il faut s'interroger sur leurs intentions. Parfois, un personnage raconte une histoire pour faire comprendre quelque chose à un autre personnage, pour lui donner une « leçon de vie ».</p>

Module 2		
Objectif et textes supports du module	Séances	Conclusions avec les élèves
<p>Apprendre à suivre le fil de l'intrigue pour mémoriser et raconter un récit long</p> <p>Texte support : <i>Le Joueur de flûte de Hamelin</i> (d'après Mérimée)</p>	<p><b>2A</b> – Fabriquer une représentation mentale</p>	<p>Fabriquer une représentation mentale (une sorte de film) est une aide utile pour se représenter ce qui se passe, ce que pensent et ce que ressentent les personnages.</p>
	<p><b>2B</b> – Utiliser sa représentation mentale pour raconter</p>	<p>La construction d'une représentation mentale aide à mieux comprendre et à mémoriser les informations importantes.</p>

	<b>2C</b> – S'intéresser au sens des mots et des expressions pour fabriquer une bonne représentation mentale	Pour bien raconter une histoire, il faut en comprendre les informations importantes et donc, bien souvent, les expressions et les mots employés par l'auteur. Il est donc nécessaire de mémoriser ces mots et leur sens pour pouvoir les employer à son tour quand on raconte l'histoire.
	<b>2D</b> – Reformuler pour mieux comprendre et mieux raconter	Reformuler les idées du texte permet de donner un sens approximatif à certains mots inconnus en raisonnant à l'aide du contexte. C'est une stratégie très utile quand on lit tout seul.
	<b>2E</b> – Se servir de ses connaissances pour remplir les blancs	Fabriquer une représentation mentale de l'histoire lue et se servir de ses connaissances permettent de remplir les blancs laissés par l'auteur et ainsi de mieux comprendre.
	<b>2F</b> – Suivre les états mentaux des personnages pour mieux comprendre (1)	Pour bien comprendre une histoire, il est important de se demander ce que pensent les personnages (1. ce qu'ils veulent, 2. ce qu'ils ressentent, 3. ce qu'ils savent ou ce qu'ils croient).
	<b>2G</b> – Suivre les états mentaux des personnages pour mieux comprendre (2)	Pour bien comprendre une histoire, il est important de se demander ce que pensent les personnages tout au long de sa lecture parce que leurs états mentaux changent en fonction des événements et des actions.
	<b>2H</b> – Suivre les états mentaux des personnages pour mieux comprendre (3)	Nos connaissances sur la psychologie des êtres humains nous permettent de nous mettre à la place des personnages, d'imaginer ce qu'ils pensent (ressentent, savent, croient), et ainsi de mieux comprendre le texte. Se demander ce que les personnages pensent (ressentent, savent, croient) permet de mieux comprendre le texte et de mieux le mémoriser.
	<b>2I</b> – Maintenant, on a tout compris : on peut raconter toute l'histoire	Tout ce qu'on a appris, compris et mémorisé nous a permis d'être les « champions du monde » des conteurs de l'histoire du <i>Joueur de flûte de Hamelin</i> !

<b>Module 3</b>		
<b>Objectif et textes supports du module</b>	<b>Séances</b>	<b>Conclusions avec les élèves</b>
Apprendre à comprendre les inférences causales en étudiant les états mentaux des personnages  Texte support : <i>Un petit frère pas comme les autres</i> (Delval)	<b>3A</b> – Se mettre à la place d'un personnage pour comprendre ses actions et réactions	Une même réaction apparente (la colère) peut avoir plusieurs causes que l'auteur laisse au lecteur le soin de comprendre en utilisant ses connaissances psychologiques.

	<b>3B</b> – Raisonner sur les causes des actions des personnages	Pour bien comprendre le comportement d'un personnage, il faut rechercher toutes les raisons qu'il peut avoir de faire ce qu'il fait. Ces raisons sont parfois expliquées plus tôt dans le texte : il ne faut pas hésiter à relire le passage qui précède en recherchant des indications sur les pensées du personnage en question.
	<b>3C</b> – Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris (1)	Lorsqu'on a bien compris une histoire (« bien construit son film »), on peut répondre de mémoire à un questionnaire. Pour justifier ses réponses, il faut savoir retrouver dans le texte les éléments qui ont permis de comprendre.
	<b>3D</b> – Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris (2)	Pour comprendre une histoire, il faut s'interroger sur les pensées de tous les personnages, pas seulement du personnage principal. Il faut s'interroger sur leurs intentions. Parfois, un personnage raconte une histoire pour faire comprendre quelque chose à un autre personnage, pour lui donner une « leçon de vie ».

<b>Module 4</b>		
<b>Objectif et textes supports du module</b>	<b>Séances</b>	<b>Conclusions avec les élèves</b>
Apprendre à reformuler et à suppléer aux blancs du texte pour mémoriser et raconter un récit long  Texte support : <i>La Fiote à turbulon</i> (Roger)	<b>4A</b> – Reformuler pour mieux comprendre et mémoriser	Traduire (reformuler, rappeler, mimer) les idées d'un texte et les états mentaux des personnages permet de mieux comprendre leurs actions et de mieux s'en souvenir.
	<b>4B</b> – S'entraîner à reformuler pour mieux comprendre et mémoriser	Traduire (reformuler, rappeler, mimer) les idées d'un texte et les états mentaux des personnages permet de mieux comprendre leurs actions, de mieux s'en souvenir... et de prévoir la suite.
	<b>4C</b> – Donner un sens aux expressions et aux mots inconnus en utilisant le contexte	Quand on ne connaît pas le sens d'une expression ou d'un mot, on peut le chercher seul en le schtroumpfant et en se servant de ce qui est avant ou après les termes à interpréter, mais aussi en réfléchissant à tout ce qu'on sait déjà et qui peut aider à deviner « à peu près » ce qu'ils veulent dire. Quand le texte est écrit sous la forme d'un dialogue, il est nécessaire de se demander, à chaque prise de parole, qui parle à qui.
	<b>4D</b> – S'entraîner à reformuler pour mieux raconter	Pour bien raconter, il faut rappeler les informations importantes et ne pas oublier celles d'entre elles qui concernent les états mentaux des personnages. Il faut aussi faire attention à bien désigner les personnages.
	<b>4E</b> – Lire des dialogues	Pour bien comprendre les dialogues, il faut d'abord repérer quels personnages parlent, à qui ils s'adressent, et ce qu'ajoute le narrateur. Le plus simple est d'observer les tours de parole et les verbes qui les introduisent.

	<b>4F</b> – Répondre à des questions pour mieux comprendre et mieux raconter	Répondre à des questions qui obligent à expliquer les liens entre les événements aide à mieux comprendre le texte et donc à mieux le raconter.
	<b>4G</b> – Raisonner sur les causes des actions ou des événements et sur leurs conséquences	Pour bien comprendre et raconter, il faut parfois expliquer les liens logiques entre les événements, surtout si l’auteur ne le fait pas.
	<b>4H</b> – Suivre l’évolution des états mentaux des personnages	Pour bien raconter une histoire à quelqu’un qui ne la connaît pas, il faut prendre soin de relater les changements d’état mental des personnages tout au long de l’histoire.
	<b>4I</b> – Garder sa représentation ouverte jusqu’à la fin du texte	Parfois, la fin du texte, parce qu’elle est surprenante ou inattendue, oblige à revoir sa représentation mentale.

<b>Module 5</b>		
<b>Objectif et textes supports du module</b>	<b>Séances</b>	<b>Conclusions avec les élèves</b>
Apprendre à traiter les questionnaires de lecture et à montrer qu’on a compris  Texte support : <i>Nasreddine et son âne</i> (Weulersse)	<b>5A</b> – Chercher à comprendre le premier épisode avant de répondre aux questions de lecture	Avant de commencer à répondre à des questions de lecture, il faut lire le texte en entier et chercher à fabriquer une bonne représentation mentale qui organise les informations importantes et permet de mieux les mémoriser.
	<b>5B</b> – S’appuyer sur sa représentation mentale pour répondre aux questions de lecture	Avant de répondre aux questions posées, il faut essayer de bien comprendre le récit : mémoriser les idées importantes permet de commencer à répondre de mémoire et une relecture peut servir à vérifier qu’on ne se trompe pas. Les questions « pourquoi ? » nous obligent toujours à raisonner en prenant à la fois appui sur les données du texte et sur nos connaissances. Toutes les réponses ne sont pas écrites dans le texte : parfois on peut recopier un morceau du texte, parfois il faut rédiger seul après avoir raisonné.
	<b>5C</b> – Comprendre le deuxième épisode avant de répondre aux questions de lecture	La construction d’une représentation mentale qui intègre à la fois les événements et les caractéristiques des personnages permet de prévoir, en partie, la suite du récit.
	<b>5D</b> – Apprendre à expliquer ses réponses	Pour justifier une réponse, on peut soit recopier des passages du texte, soit reformuler des informations avec ses propres mots. Lorsque la réponse ne se trouve pas directement dans le texte, il faut réfléchir et rédiger la conclusion de son raisonnement. Pour trouver cette réponse, il faut utiliser à la fois ce qui est écrit dans le texte et ses propres connaissances : il faut donc relire de manière stratégique (c’est-à-dire en sachant ce que l’on va chercher).

	<b>5E</b> – Comprendre le troisième épisode avant de répondre aux questions de lecture	Parfois, la fin du texte, parce qu'elle est surprenante ou inattendue, oblige à revoir la représentation mentale construite pas à pas et à comprendre autrement ce qu'on croyait avoir compris.
	<b>5F</b> – S'entraîner à trouver, à rédiger et à justifier les réponses aux questions de lecture	Pour répondre à un questionnaire, on connaît maintenant des stratégies très efficaces.

Module 6		
Objectif et textes supports du module	Séances	Conclusions avec les élèves
Faire le point sur les apprentissages réalisés avec <i>Lectorino &amp; Lectorinette</i> en se confrontant à une évaluation internationale  Texte support : <i>Un lièvre annonce un tremblement de terre</i> (Kerven)	<b>6A</b> – Faire le point sur ses compétences en compréhension (1)	La lecture attentive du texte et l'étude du vocabulaire permettent de se préparer à répondre au questionnaire de lecture.
	<b>6B</b> – Faire le point sur ses compétences en compréhension (2)	Quand on a fini de répondre à un questionnaire de lecture, il est important de vérifier ses réponses et les stratégies employées.
	<b>6C</b> – Apprendre à corriger ses réponses de manière stratégique (1)	Pour répondre à un QCM, il y a des stratégies plus efficaces que d'autres.
	<b>6D</b> – Apprendre à corriger ses réponses de manière stratégique (2)	Pour répondre à des questions ouvertes et rédiger ses réponses (et/ou les justifier), il y a des stratégies plus efficaces que d'autres.

## Conseils pratiques avant de commencer

### Restez maître de votre enseignement et donc maître du temps !

En ouvrant votre colis, vous avez pu constater qu'il contenait deux objets : un livre en deux parties (la présentation de la démarche et les fiches de préparation des six modules) et un CD-Rom qui renferme tous les supports dont vous aurez besoin au cours de l'enseignement.

Les séances sont d'une durée moyenne de quarante-cinq minutes, mais cette durée n'est donnée qu'à titre indicatif. Les différentes expérimentations que nous avons menées nous ont appris que, dans certaines classes, il faut passer un peu plus de temps sur certains aspects, donner plus d'exemples ou plus d'exercices, accepter de laisser les élèves discuter plus longtemps et, donc, diviser certaines séances en deux (voire en trois !). Cela est tout à fait possible et même recommandé. Toutefois, nous vous conseillons de lire attentivement la séquence dans son intégralité avant de vous lancer : il se peut que certains aspects qui vous paraissent manquer dans une séance soient, de fait, abordés dans la séance suivante.

Dans d'autres classes, au contraire, il faut accélérer un peu le rythme ou passer plus vite à la tâche suivante ; attention, cependant, à ne pas ajuster le *tempo* de votre progression sur les élèves les plus performants. Il est important de ne pas aller trop vite pour laisser aux plus faibles le temps d'acquérir des compétences stables et durables, bref de devenir de véritables « experts » de la compréhension. Il est possible, par exemple, de séparer la classe en deux et de dispenser certains élèves des activités que vous conduisez en leur proposant des tâches d'entraînement à réaliser seuls.

Dans la mesure où *Lectorino & Lectorinette* peut être utilisé au CE1 et au CE2, nous proposons des exercices de difficulté variable. Il est donc prévisible que certains excèdent les compétences de vos élèves et que vous jugiez inutile d'y consacrer du temps : dans ce cas, n'hésitez pas à passer immédiatement au suivant.

Vous l'aurez compris, il est, pour nous, essentiel que vous vous autorisiez à **moduler** l'emploi de *Lectorino & Lectorinette* en l'adaptant aux rythmes d'apprentissage de vos élèves, en proposant d'autres textes supports, en tissant des liens avec les activités de rédaction, en ajoutant des exercices que vous connaissez bien.

## Des fiches de préparation très détaillées

Dès la première page, vous noterez que les séances sont décrites avec beaucoup de minutie. Ce souci de précision qui, nous le savons, peut agacer les plus chevronnés d'entre vous vise à donner une vue claire des objectifs et de la manière de réaliser les différentes activités proposées. Il vise aussi à alléger votre travail de préparation. Nous faisons l'hypothèse que le temps ainsi libéré pourra être mis au service de la recherche d'autres textes et d'autres tâches.

Vous constaterez que les fiches de préparation comportent toujours deux colonnes : à gauche **la fiche de préparation** proprement dite, à droite **nos commentaires**.

- À gauche, une description des différentes étapes à suivre, des tâches à réaliser, des consignes à donner avec même, parfois, des propositions d'énoncés.
- À droite, des commentaires de nature très différente : il peut s'agir d'un conseil pratique, de la justification d'une option didactique contre-intuitive ou inhabituelle, d'une explicitation de la théorie sous-jacente à l'une de nos propositions... Pour les rédiger, nous avons recensé les questions posées par les enseignants qui ont testé nos premiers prototypes et imaginé celles que ne manqueraient pas de se poser ceux qui, contrairement aux précédents, ne pourraient dialoguer directement avec nous.

## Des exercices préfabriqués

C'est aussi pour vous faciliter la tâche que nous avons fabriqué l'ensemble des supports dont vous aurez besoin au fil des séances, supports qui se trouvent tous dans le CD-Rom. Certains sont prévus pour être affichés, d'autres photocopiés.

- Pour les activités menées en collectif, nous préconisons l'utilisation d'un rétroprojecteur (ou d'un vidéoprojecteur) pour afficher le texte ou l'exercice qui sert de support. La préparation d'une séance doit donc inclure l'impression de transparents (acétates). Un tableau noir peut pallier l'absence de ces technologies, à condition que les affichages soient préparés avant le début des séances. Vous pouvez aussi acquérir les *Posters Lectorino & Lectorinette*.
- Pour les activités individuelles, nous mettons à votre disposition un exemplaire photocopiable du texte et/ou de l'exercice.