

# Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe  
Laboratoire ACTé (EA 8241)  
Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

## Introduction : « la lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas »

Dix ans après la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture qui préconisait une intensification de l'enseignement de la compréhension<sup>1</sup>, une note de synthèse basée sur les recherches réalisées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale (Daussin, Keskpaik et Rocher, 2011) montre que le nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit augmente : près d'un élève sur cinq est aujourd'hui concerné en début de sixième. Cette dégradation concerne les élèves le plus en difficulté, le niveau de performance des élèves situés autour de la médiane n'ayant pas évolué comme le confirment les résultats de l'enquête internationale PIRLS 2011<sup>2</sup> particulièrement précise sur ce point<sup>3</sup>. On ne peut évidemment pas imputer ce mauvais résultat à la mise en œuvre des recommandations de la conférence de consensus dont les conclusions n'ont jamais été valorisées par les ministres successifs, ceux-ci ayant préféré attirer l'attention des enseignants et du grand public sur la médiatique question des « méthodes de lecture ». Jean-Michel Blanquer, le directeur général de l'enseignement scolaire de 2009 à 2012, reconnaissait pourtant en 2011 que les résultats des évaluations CM2 « font apparaître une bonne maîtrise de l'identification des mots chez les élèves et leur capacité à prélever des informations ponctuelles dans un texte<sup>4</sup> ». Il constatait en revanche que « près de la moitié des élèves 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 » avant de conclure de manière consensuelle : « la lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas ». Dès lors, comment traduire en actes pédagogiques les conséquences de cette affirmation ? 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* » (*idem*) ? Autrement dit, en les laissant se débrouiller seuls ? Cette incantation semble notoirement insuffisante au regard du constat dressé par l'Inspection générale de l'Éducation nationale dans son rapport annuel de 2010 : l'enseignement de la compréhension au cycle 2 y est jugé indigent. Les Inspecteurs généraux décrivent les pratiques pédagogiques dominantes comme des suites « d'exercices de questions / 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

<sup>1</sup> <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/recommandations.rtf>

<sup>2</sup> <http://timss.bc.edu/pirls2011/reports/international-results-pirls.html>

<sup>3</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/68/0/DEPP-NI-2012-21-PIRLS-2011-Etude-internationale-lecture-eleves-CM1\\_236680.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/68/0/DEPP-NI-2012-21-PIRLS-2011-Etude-internationale-lecture-eleves-CM1_236680.pdf)

<sup>4</sup> Courrier DGESCO 2011 - 0033 du 6 avril 2011 adressé aux corps d'inspection et aux directeurs d'école.

événements référés aux éléments du texte, mise en relations d'éléments éloignés...) ou de la culture (explications de points significatifs qui peuvent échapper aux élèves) » (IGEN, 2010, p.12).

## **Outiller les maîtres pour influencer leurs pratiques**

Refusant toute résignation, nous avons entrepris en 2010 de concevoir un nouvel outil didactique pour aider les maîtres de cours élémentaires à enseigner la compréhension de textes narratifs. À la suite de nos travaux sur le cycle 3 et le collège (Cèbe et Goigoux, 2009 ; Cèbe, Goigoux Perez-Bacqué & Raguideau, 2012), nous savions que l'utilisation et l'appropriation d'un tel outil pouvaient constituer une modalité efficace de (trans)formation professionnelle si deux conditions étaient remplies : l'outil devait être cohérent avec les connaissances scientifiques disponibles ; il devait être compatible avec les conceptions pédagogiques et les compétences professionnelles des professeurs appelés à l'utiliser (Goigoux, 2007 ; Goigoux & Cèbe, 2011). C'est ainsi, par exemple, que nous avons retenu des scénarios didactiques proches des schèmes professionnels des enseignants : travail collectif dirigé par le professeur, en grand groupe hétérogène, à partir d'ouvrages de la littérature de jeunesse travaillés dans leur intégralité et leur cohérence, sans créer de manière artificielle d'autres problèmes de compréhension que ceux posés ordinairement par les récits présentés aux élèves de cet âge. La différenciation pédagogique s'exerce ensuite, à la marge, une fois le cadre commun posé. Notre expérience de formateurs et de chercheurs nous a, en effet, appris que les maîtres organisent d'autant mieux les ateliers différenciés que ceux-ci prolongent ou précèdent un enseignement collectif structuré et proposé à tous. Ces ateliers offrent aux élèves en difficulté des conditions d'apprentissage adaptées lorsque les compétences visées requièrent un guidage et un étayage importants de leur activité, mais ne demandent pas une modification radicale de leur nature.

Dans le présent article, nous allons rapidement présenter les cibles de notre intervention en montrant qu'elles découlent des acquis des sciences cognitives et didactiques ; quant à leurs modalités pratiques de mise en œuvre<sup>5</sup>, elles donneront lieu sous peu à la publication d'un ouvrage (Goigoux et Cèbe, sous presse). Titré *Lectorino & Lectorinette*, il a été réalisé en collaboration avec des enseignants au terme d'une démarche que nous qualifions, à la suite de Béguin et Darse (1998), de « conception continuée dans l'usage » (voir aussi Beguin, 2005). Il est organisé autour de quatre cibles principales travaillées simultanément et en interaction, ce qui le distingue des entraînements classiques proposés par la psychologie expérimentale selon une approche modulaire. Dans celle-ci, chaque compétence est travaillée de manière séparée, sous forme d'exercices décontextualisés (sur les inférences, les connecteurs, les anaphores, etc.) laissant à la charge de l'élève le soin de toutes les remobiliser en situation de lecture autonome (Bianco & Bressoux, 2009). Dans la perspective intégrative qui est la nôtre, en revanche, nous proposons de guider conjointement l'ensemble des processus cognitifs à l'occasion de la lecture collective de textes entiers. C'est en suivant le fil de l'intrigue des récits que nous nous efforçons de faire construire les compétences requises pour comprendre. De ce point de vue, notre outil didactique prolonge les propositions de nos collègues didacticiens du français qui depuis de nombreuses années incitent les enseignants à étudier des œuvres complètes. Il s'en démarque cependant en privilégiant le guidage pas à pas de la compréhension afin d'éviter les dérives élitistes de scénarios parfois trop ambitieux présupposant

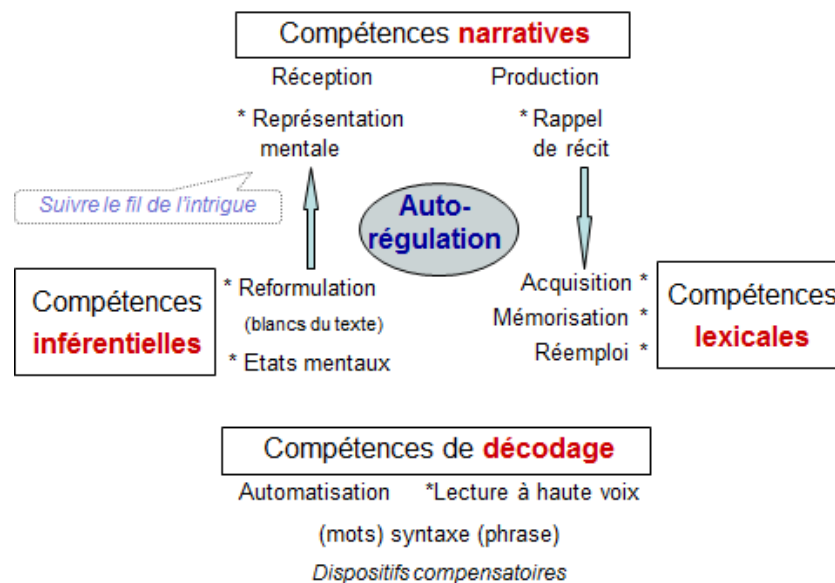
---

<sup>5</sup> Voir aussi deux conférences fribourgeoises (Goigoux, 2009 et 2011) sur l'enseignement de la compréhension de textes narratifs à l'école élémentaire. <http://français.friportail.ch/content/conf%C3%A9rences>

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 comprendre.

À la suite de Pressley (2002-a), nous considérons que les compétences à réguler et à contrôler la compréhension sont décisives : notre intervention vise donc, à terme, à apprendre aux jeunes lecteurs à auto-réguler leur activité de lecture. En référence à un modèle néo-constructiviste de l'apprentissage (Karmiloff-Smith, 1994, 1996 ; Paour, Bailleux, Perret, 2009 ; Paour, Cèbe, Bailleux et Goigoux, 2010), nous les aidons tout d'abord à comprendre les textes puis nous les conduisons à prendre conscience des procédures requises par cette compréhension. Cette prise de conscience émerge progressivement dans le cadre d'un enseignement explicite où les enseignants sont invités à verbaliser systématiquement les buts des tâches scolaires (ce que les élèves ont à faire), les apprentissages visés (ce qu'ils cherchent à leur apprendre), les procédures utilisées (pour réaliser les tâches), les savoirs mobilisés et les progrès réalisés. Elle est facilitée par la mise en œuvre de tâches ritualisées dont les formats stables vont permettre aux élèves de consacrer toutes leurs ressources attentionnelles au développement de quatre grands ensembles de compétences coordonnés par un principe d'auto-régulation.

Schéma n°1 : les quatre cibles principales de *Lectorino & Lectorinette* ©



## Quatre cibles prioritaires

« 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). La compréhension d'un récit suppose donc 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. Avec ceux de cours élémentaire, nous appelons « fabriquer un film » cette activité de construction d'une représentation mentale verbalisable : nous proposons de nombreuses tâches de mises en scène et de reformulations 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 incitant les élèves à construire des représentations visuelles des situations évoquées par les textes, nous facilitons leur mémorisation : selon Duke & Pearson (2002), ces représentations visuelles sont des « représentations » qui permettent à l'apprenti-lecteur de « présenter à nouveau » l'information dans un processus actif de transformation de la connaissance. Nous demandons au professeur 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 (Cain & Oakhill, 2009 ; Perfetti, 2010) montrent, en effet, que la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte. Cette dernière exige un effort conscient, tout au long de la lecture, facilité par la réalisation de synthèses intermédiaires. C'est pourquoi nous multiplions les tâches de paraphrase et de reformulations successives en interrompant leur lecture et leur faisant réaliser des synthèses intermédiaires des idées des textes.

Nous invitons, par exemple, 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 le récit étudié à quelqu'un qui ne le 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 paragraphes précédents. Ce processus cyclique renforce l'intégration des informations, c'est-à-dire leur mémorisation et leur hiérarchisation.

Ces activités visent 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. Toutefois, prévenus de cette disparition, ils sont invités à prévoir et à expliquer ce qu'ils doivent faire pour pallier le manque.

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 que le texte lu. La construction « en ligne » suppose que le lecteur soit capable de connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment d'une part et avec les connaissances dont il dispose. Cela suppose aussi qu'il opère un tri pour conserver en mémoire les informations qu'il juge importantes et rejette les autres. Ce processus de tri intégratif est contraint par les limitations des capacités attentionnelles et de la mémoire de travail mais aussi par les standards de cohérence que le lecteur tente de maintenir dans une situation de lecture particulière. 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 (Graesser & Clark, 1985 ; Kintsch, 1988 ; van den Broeck *et al.*, 2009). C'est pourquoi, nous travaillons sur ces deux dimensions dans le cadre d'une pédagogie renouvelée du

rappel de récit.

## **Les compétences narratives : apprendre à raconter**

Selon le rapport récent de l'IGEN (2010), les élèves ne sont que très peu sollicités pour une « expression en continu » (récits, explications, etc.) dans laquelle ils enchaînent plusieurs énoncés. Ils sont rarement impliqués dans des échanges réglés, organisés, dans lesquels ils sauraient qu'ils apprennent à mieux parler, à mieux raconter, à mieux comprendre une histoire... Il est pourtant aujourd'hui établi que la qualité d'un rappel de récit est plus révélatrice d'une bonne compréhension que la quantité d'événements relatés (Casteel, 1993 ; Trabasso et al., 1984 ; van den Broeck, 2009). Cette qualité dépend à son tour de celle de la représentation mentale construite. C'est pourquoi, plus encore que dans les précédents outils, nous proposons aux enseignants d'accorder une place prépondérante à l'activité de narration réalisée par les élèves. Nous y voyons cinq avantages.

1. L'activité de rappel de récit finalise la tâche de lecture et lui donne un but intégrateur : les élèves doivent lire pour être ensuite capables de raconter sans aide l'histoire étudiée en classe. Cette mise en scène favorise la compréhension d'une de ses caractéristiques essentielles, maintes fois mise en valeur par la recherche, son caractère actif et intentionnel (Alexander & Jetton, 2000 ; NICHHD, 2000).
2. La narration permet aussi de centrer aisément l'attention des élèves sur l'effort de mémorisation, de leur faire à saisir le lien qui unit compréhension et mémorisation. Elle rend plus aisé le travail d'organisation et de hiérarchisation des informations traitées.
3. Elle facilite les apprentissages lexicaux. Dans un premier temps, l'activité de reformulation favorise la compréhension du lexique en contexte ; dans un second temps, la multiplication des activités de rappel incite les élèves à réutiliser, donc à fixer, les nouveaux termes étudiés. Plus largement, les recherches synthétisées par Veneziano (2010) révèlent l'importance des expériences narratives des enfants dans le développement de leurs compétences langagières, dans l'amélioration de leurs capacités cognitives inférentielles... et dans l'accroissement de leur imagination !
4. Elle favorise le développement de compétences utiles à la production 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.

Cet enseignement est basé sur une connaissance du développement des compétences narratives des élèves telles que les décrivent les études menées en psychologie. On sait, par exemple, que tous les enfants savent très tôt 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. S'ils sont très tôt capables de relater le déroulement chronologique des faits, ils éprouvent des difficultés à restituer leur enchaînement logique (leurs causes et leurs effets). Ce n'est que très progressivement qu'ils réussissent à utiliser des marques temporelles puis à expliciter des liens de causalité (cf. Blanc, 2010, pour une synthèse

en français). Ils ont du mal à montrer qu'ils saisissent l'action d'un personnage comme un tout orienté par une visée (schéma actanciel), d'autant plus que les maîtres centrent beaucoup plus leur attention sur la succession des événements (schéma narratif). C'est pourquoi, à l'aide de notre outil didactique, nous incitons les professeurs à apprendre à leurs élèves à exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements).

La narration requiert l'interprétation des événements basée sur la production de multiples inférences et la représentation de différents points de vue. L'élève narrateur doit donc intégrer le point de vue des différents personnages et donner une cohérence interprétative aux événements en créant des liens explicatifs (Veneziano, 2011). Ceci n'a rien d'univoque ou de transparent et doit donner lieu à 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 (Armbruster *et al.*, 1987 ; Duke & Pearson, 2002 ; Glenberg, 2011). Ces techniques offrent au lecteur d'autres moyens de condenser les 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 (Duke & Pearson, 2002 ; Pressley, 2002-b).

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

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 (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Paris, Lindauer, & Cox, 1977; van den Broek, 1997). La production d'inférences consiste à opérer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose la mise en relation des informations présentes dans le texte (inférences de liaison) et de ces dernières avec la base de connaissances du lecteur (inférences pragmatiques ou « élaborations » ; Cook, Limber, & O'Brien, 2001). 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 explicites dans le texte sont disponibles en mémoire et peuvent être intégrés dans la représentation mentale (Chiesi, Spilich, & Voss, 1979 ; Haenggi & Perfetti, 1994 ; McNamara, 2001 ; Oakhill & Yuill, 1996 ; O'Reilly & McNamara, 2002).

Dans le travail que nous avons mené en classes de cours élémentaire, nous avons pu vérifier qu'une bonne part de ces connaissances indispensables à la compréhension des récits de fiction porte sur les états mentaux des personnages. En effet, le plus souvent, la compréhension de l'implicite repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances. 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 (Dumortier et Dispy, 2006).

L'étude longitudinale des rappels de récit réalisés par les élèves tout au long de leur scolarité en apporte une preuve (Blanc, 2010) : si le nombre d'événements relatés par les enfants augmente progressivement, c'est surtout la nature des relations établies (spatiale, causale, temporelle, émotionnelle) qui évolue. On note, par exemple, une augmentation du nombre de propositions

évoquant les intentions des personnages. Cette compétence est décisive car l'ancrage de la représentation mentale repose, le plus souvent, sur les personnages dont il faut saisir les buts, notamment les buts contrariés, pour pouvoir construire les inférences causales (par exemple, les efforts consentis pour surmonter les obstacles) qui organisent l'intrigue (Willingham, 2006). Ces inférences sous-tendent l'habileté à structurer un récit : elles sont la clé de la construction d'une représentation cohérente en mémoire (Van den Broeck *et al.*, 2011 ; Oakhill et Cain, 2007).

Sur cet aspect encore, de nombreuses recherches ont montré que les conditions 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 (Deleau, 2007 ; Tommen, 2007). Ces études associent les différences interindividuelles observées à la qualité des conversations familiales sur les états mentaux et leurs relations avec les comportements qu'ils provoquent. Bref, certains enfants sont plus habitués que d'autres à réfléchir sur les raisons qui permettent d'expliquer les comportements des autres et à verbaliser ou à entendre verbaliser ces raisonnements. L'importance de l'éducation familiale (et scolaire !) est décisive sur ce point, à la fois pour favoriser le développement d'une « théorie de l'esprit », mais aussi pour faire acquérir le vocabulaire qui a trait à l'expression des émotions et des sentiments, vocabulaire requis dans de nombreuses tâches et activités scolaires, notamment en littérature de jeunesse (MEN, 2008). C'est pourquoi une intervention didactique qui vise le développement de la compréhension ou de la production de récits 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.

C'est pourquoi *Lectorino & Lectorinette* est construit de manière à apprendre aux élèves à s'interroger sur les intentions de l'auteur et sur les états mentaux des personnages qu'il met en scène. Nous les invitons à s'interroger systématiquement ce qui peut se passer « dans la tête des personnages », bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte. Leurs professeurs guident 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.

Par exemple, pour chaque personnage ci-dessous, se demander : que veut-il ? Que ressent-il ? Que croit-il ?

Mais, quand l'étranger se présenta à la mairie pour toucher sa récompense, le maire et les habitants, réfléchissant qu'ils n'avaient plus rien à craindre des rats, n'eurent pas honte de lui offrir dix écus, au lieu des mille promis



## L'accroissement du lexique

Quand les enseignants ont à se prononcer sur les causes principales des difficultés de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture, ce sont leurs carences lexicales qu'ils mentionnent en premier lieu (Dreyfus, 2004 ; Soussi *et al.*, 2008). Leur inquiétude est légitime : la relation réciproque entre l'étendue du vocabulaire et la compréhension en lecture est aujourd'hui bien documentée (Anderson *et al.*, 1977 ; Beck *et al.*, 1982 ; Cain, Oakhill & Lemmon, 2005 ; Chall, 1983 ; Fayol, 2000 ; Nation & Snowling, 1997 ; Perfetti, 2010 ; Stahl & Nagy, 2006 ; Wagner, 2005). Le vocabulaire facilite la compréhension et celle-ci favorise en retour l'acquisition de mots nouveaux. Autrement dit, plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit (Lane & Allen, 2010 ; Stahl, 2003 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Wise *et al.*, 2007) et plus il est susceptible d'apprendre de nouveaux mots. Mais le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés, il peut aussi en être la conséquence : ceux qui comprennent mal, 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 (Stanovich, 1986).

Dès lors, on perçoit mieux pourquoi les élèves de milieux populaires paient cher une centration trop forte des pratiques d'enseignement au cycle 2 sur le décodage et le manque d'enseignement explicite des connaissances lexicales. C'est pourquoi, dans notre outil, nous avons élaboré un dispositif d'enseignement articulant très étroitement compréhension de texte et acquisitions lexicales. Les principes qui ont guidé nos choix didactiques sont ceux dont les recherches anglo-saxonnes avaient validé l'impact positif.

1. Nous organisons une intervention systématique, régulière et de longue durée (Beck *et al.*, 1982 ; Graves, 2006). Cette intervention est explicitement centrée sur le développement d'une « conscience lexicale » des élèves c'est-à-dire un accroissement de l'intérêt porté aux mots, à leurs similarités, à leurs différences et à leurs formes (Anderson & Nagy, 1992 ; Beck *et al.*, 1982, 2002 ; Graves, 2000 ; Nation, 2009 ; Perfetti *et al.*, 2010).
2. Nous incitons les enseignants à expliquer eux-mêmes les mots et les expressions en utilisant une langue connue des élèves et en limitant leur explication au sens du mot dans le texte (Beck *et al.*, 2002 ; Feldman & Kinsella, 2005 ; Stahl & Fairbanks, 1986).
3. Nous organisons des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur explication (Archer & Gleason, 2002) ; les traces des apprentissages sont conservées : les mots, les expressions, leurs définitions, leurs illustrations sont affichés, copiés, illustrés par les élèves ou par l'enseignant (McKeown & Beck, 2004).
4. Les textes soumis à l'étude sont analysés *a priori* afin de déterminer les mots les plus importants pour la compréhension (et les apprentissages scolaires) qui risquent d'être méconnus des élèves pour ensuite leur allouer un temps d'enseignement plus conséquent (Feldman & Kinsella, 2005).
5. Nous exposons les élèves à de nombreuses activités de lecture, d'écriture et de rappels (Swanborn & de Glopper, 1999) qui visent non seulement l'explication du vocabulaire mais sa mémorisation et son réemploi dans des contextes variés, à l'oral comme à l'écrit (Baker *et al.*, 1995 ; Beck *et al.*, 2002 ; McKeown & Beck, 2004).
6. Nous incitons les enseignants et leurs élèves à prononcer oralement les mots nouveaux mais aussi à les épeler et à les écrire (Rosenthal & Ehri, 2010).
7. Nous demandons aux professeurs d'apprendre à leurs élèves à utiliser le contexte pour déduire le sens des mots qu'ils ignorent (Fukkink & de Glopper, 1998 ; Marzano, Pickering, &



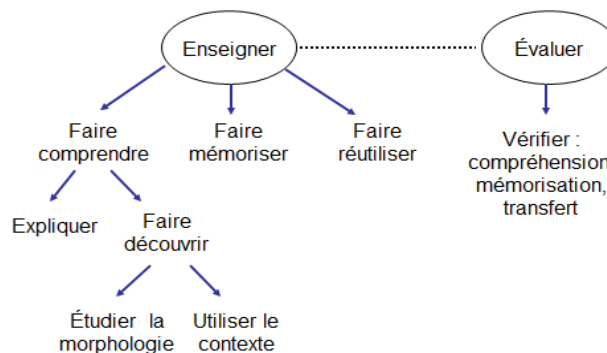
Pollock, 2001 ; White, Sowell, & Yanagihara, 1989) et à devenir stratégiques dans leur demande d'aide (McKeown & Beck, 2004).

8. Nous suggérons enfin aux enseignants d'évaluer régulièrement les acquis des élèves sur le versant lexical (Baker *et al.*, 1995 ; Marzano, 2004).

Ces principes nous ont conduits à organiser nos propositions didactiques à quatre niveaux (*cf.* infra le schéma n° 1).

- À un premier niveau, nous distinguons les activités d'enseignement de celles d'évaluation.
- Parmi celles qui concernent l'enseignement, nous distinguons, à un second niveau, trois actions principales : « faire comprendre », « faire mémoriser » (exercer, réviser) ou « faire réemployer » le vocabulaire étudié (diversité de contextes). « Faire » signifie à la fois inciter et/ou aider.
- À un troisième niveau, nous distinguons deux actions constitutives du « faire apprendre » : « 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 » est subdivisée en deux actions principales selon que le mot est décomposé pour procéder à une analyse morphologique ou bien que son sens est inféré à partir du contexte dans lequel il est rencontré.

Schéma n°1 : grille d'analyse des actions de l'enseignant portant sur le lexique en lien avec la compréhension de récits<sup>6</sup>



Voici, à titre d'exemple, quelques activités visant à faciliter la mémorisation du vocabulaire expliqué lors de la découverte des textes. En premier lieu, nous suggérons aux enseignants de demander à leurs élèves de rédiger, pour eux-mêmes, une explication pour des mots et des expressions sélectionnés dans le texte étudié. Une fois débattues et amendées collectivement, les explications retenues sont écrites au tableau. Les élèves sont alors avertis qu'une partie des informations va être effacée (les expressions et les mots ou leur explication) et qu'ils devront les retrouver de mémoire. Cette opération est proposée à plusieurs reprises au cours des séances, à propos des mêmes mots, dans des activités décrochées. Bien d'autres tâches complètent ce travail : les enseignants demandent par exemple aux élèves de produire des rappels du récit étudié avec pour consigne d'y intégrer le maximum d'expressions et mots appris ou bien encore de compléter un texte

<sup>6</sup> Pour chaque catégorie d'actions, on note 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.

lacunaire dans lequel les expressions et les mots nouveaux ont été supprimés, de les épeler sans les avoir sous les yeux, de renseigner des questionnaires à choix multiples pour statuer sur la meilleure définition, d'évaluer différentes reformulations et de choisir celle qu'ils jugent la meilleure, d'illustrer les mots nouveaux ou de les mimer, etc. Nous proposons aussi très régulièrement une autre activité visant le réemploi du vocabulaire que nous avons intitulée « Seul-e contre tous » : la classe choisit une expression ou un mot extrait du texte étudié. Chaque fois qu'au cours de la journée, un élève parvient à l'utiliser à bon escient, dans un énoncé oral, la classe marque un point (« tous »). Chaque fois que le mot est utilisé à tort, l'équipe perd un point. Les règles sont les mêmes pour l'enseignant (« seul-e »).

## **Les compétences de décodage : automatiser les procédures d'identification des mots**

Nous concluons cet article en évoquant rapidement ce dernier aspect, abondamment documenté ailleurs (Morais, 1998 ; Perfetti & Hart, 2001 ; Colé & Sprenger-Charolles, 2013), touchant l'indispensable automatisation des procédures de décodage.

Dans le travail préparatoire que nous avons réalisé dans vingt classes de cours élémentaire, nous avons procédé à une évaluation des élèves au mois de février, avant entraînement, et nous avons obtenu sur le texte du *Joueur de flûte de Hamelin* des résultats très proches de ceux de Pourchet et Zorman (2008) : les CE1 lisaient en moyenne 55 mots par minute mais les écarts entre élèves d'une même classe étaient très importants. Les scores des 20 % les meilleurs étaient supérieurs à 80 mots quand ceux des 20 % les plus faibles étaient inférieurs à 44 mots. Nous avons observé le même phénomène au CE2, avec un score moyen de 79 mots, mais 105 mots pour les 20% les plus performants et 58 pour les 20% les plus faibles.

Insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante : les élèves lisent lentement, butent sur les mots inconnus, longs, irréguliers, rares, utilisent des stratégies de contournement, devinent les mots grâce au contexte... Il ne leur reste plus suffisamment de ressources attentionnelles pour traiter le contenu du texte, ce qui rend difficile leur accès au sens global du texte et hypothèque sérieusement leurs chances de le comprendre. Il faut donc les aider à automatiser les procédures de décodage même si, comme le montre l'expérience menée par Fleisher *et al.* (1979), l'amélioration de la vitesse de déchiffrage n'améliore pas nécessairement la qualité de leur compréhension. Si l'automatisation est une condition nécessaire, elle n'est pas une condition suffisante : un nombre important d'élèves sont des bons décodeurs mais restent de mauvais « compreneurs » (Cain, 1996 ; Cornoldi & Oakhill, 1996). La recherche conduite par Materk et Cutting (2007) a mis en évidence que certains faibles compreneurs reconnaissent les mots isolés aussi vite que leurs camarades mais qu'ils sont beaucoup moins rapides que ces derniers quand la vitesse de lecture est mesurée en contexte. Il semblerait 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 leur décodage et leur compréhension.

C'est pourquoi, dans notre outil, nous prenons cet objectif très au sérieux puisque nous organisons un entraînement très régulier de la lecture à haute voix des textes longs soumis à l'étude, entraînement centré sur la fluidité et l'expressivité de cette lecture. Pour rendre cette activité plus

stimulante, nous proposons une dizaine de techniques différentes : lecture théâtralisée, lecture en stéréo (c'est-à-dire synchronisée, par deux), lecture alternée (par deux, phrase à phrase), lecture tutorée (doublette hétérogène), lecture assistée (effectuée simultanément à l'écoute d'une lecture enregistrée par le professeur et disponible sur un magnétophone équipé d'écouteurs), lecture suspendue (interruption surprise et pointage), lecture à l'unisson (en chœur, tous les élèves en même temps)...

## Bibliographie

- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1995). *Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research*. Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). Effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Béguin, P. & Darses F. (1998). Les concepteurs au travail : apports épistémiques et pragmatiques des recherches. Actes du colloque SELF Recherche et Ergonomie. Université de Toulouse [en ligne] URL : <http://www.ergonomie-self.org/media/media30340.pdf>.
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses instrumentales. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.) : *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (pp. 31-51). Toulouse : Octarès.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence for a Common Sequence of Vocabulary Acquisition. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, n° 3, 498-520.
- Blanc, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 282-299.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years : the contribution of component skills and procedures. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence, (Eds), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143-175). New York : The Guilford Press.
- Catts, H. W., Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M.-T. & Raguideau, A.-C. (2012). *Lector & Lectrix Collège*. Paris : Retz.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Daussin, J.-M., Keskpaik, S. et Rocher, T. (2011), « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années », *France Portrait Social*, pp. 137-152.
- Deleau, M. (2007). Le développement de la « théorie de l'esprit », In J. Lautrey, J. (Ed.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 87-116). Paris : PUF.
- Duke, N. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes a day: The scarcity of informational text in first grade. *Reading Research*

Quarterly, 35, 202-224.

Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2006). Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire ce qu'ils ont compris. Le récit de fiction. Namur : Presses universitaires de Namur.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understandings of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.

Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 15, 481-533.

Eason, S. H. & Cutting, L. F. (2009). Examining sources of poor comprehension in older poor readers : preliminary findings, issues and challenges. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence, (Eds), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 263-283). New York : The Guilford Press.

Feagans, L. & Short, E. J. (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by reading-disabled and normally developing children. *Reading Development*, 55, 1727-1736.

Fleisher, L. S., Jenkins, J. R. & Pany, D. [1979]. Effects of poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 15, 30-48.

Glenberg, A. M., Brown, M. & Levin, J. R. (2007). Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 389-399.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2011). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. Conférence de clôture du 9e colloque international de Recherche en éducation et formation (REF). Nantes, 2009. <http://hal.archives-ouvertes.fr/>

Goigoux, R. & Cèbe, S. (sous presse). *Lectorino & Lectorinette. Enseigner la compréhension de textes narratifs au cours élémentaire*. Retz.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, 47-69.

Graesser, A.C., & Clark, L.C. [1985]. *Structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, NJ: Ablex.

Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

Graves, M. F., Sales, G. C., Lawrenz, F., Robelia, B. & Richardson, J. W. (2010). Effects of Technology-Based Teacher Training and Teacher-Led Classroom Implementation on Learning Reading Comprehension Strategies. *Contemporary educational technology*, 1(2), 160-174.

Heath, S. H. (1983). *Ways with Words*. Cambridge University Press.

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 22, 8-15.

IGEN-IGAENR (2010). Note de suivi de la réforme de l'école primaire. <http://www.education.gouv.fr>.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge,

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Precis of Beyond Modularity: A Developmental Perspective on cognitive Science*. (with peer commentary) *Behavioral and Brain Sciences*, 17 (4), 693-706.

Keenan, J. M., Olson, R. K. & Betjemann, R. S. [2009]. Assessment and etiology of individual differences in reading comprehension (pp. 227-245). In Wagner, R.K., Schatschneider, C. & Phythian-Sence, C. [Eds], *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). New York : The Guilford Press.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Kintsch, W. [1988]. The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

- Langer, J. A. (1984). Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 14, 4, 468-481.
- Morais, J. (1998). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nation, K., Cocksey, J. Taylor, J. S.H. & Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 51, 9, 1031-1039.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication n° 00-4769). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development, In K. Cain et J. Oakhill (Eds), *Comprehension problems in oral et written language* (pp. 3-40). New York & London : The Guilford Press.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*; 54, 31-39.
- Paour, J.-L., Bailleux, C., Cèbe, S., & Goigoux, R. (2010). *Ordo : comprendre le système relationnel de l'ordre*. Paris : Hatier.
- Paour, J.-L., Bailleux, C., & Perret, P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, 1(3), 5-14.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H. & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Sthal (Eds), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 131-160). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds), *Bridging reading research to life* (291-303). New York, NY: Guilford Press.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York : Oxford University Press.
- Pourchet, M. & Zorman, M. (2008). *Fluence*. Grenoble : La Cigale.
- Pressley, M. (2002-a). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research says about reading instruction* (pp. 291-309). Newark DE: International Reading Association.
- Pressley, M. (2002- b). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L. & Coyne, M. D. (2010). A tiered Intervention Model for Early Vocabulary Instruction: The Effects of Tiered Instruction for Young Students At Risk for Reading Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 110-123.
- Reese, E, Suggate, S., Long, J. & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, n° 23, 627-644.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 446-490.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. & Ouellette, G. P. (2008). Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills. *Early Education and development*, 19(1), 27-44
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie* (2ème édition, revue et actualisée). Dunod.
- Stahl, S.A. & Nagy, W.E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ, Erlbaum.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Storch, S. & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Tabors, P. O., Snow, C. E. & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 313-334). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Tommen, E. (2007). Le développement des théories de l'esprit. In Blaye et Lemaire (Eds.) : *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, (pp. 65-94). De Boeck.
- van den Broek, P. W. (1997) Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. W. Broek, P. van den Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 321-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S. & Visser. G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of elementary education*, Vol. 4, n° 1, 259-268.
- van den Broek, P., White, M. J., Kendeou, P., & Carlson, S. (2009). Reading between lines. Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In Wagner, R. K., Schatschneider, C. & Phythian-Sence, C. (Eds), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension*, (pp. 107-123). New York : The Guilford Press.
- Williams, J. P. [1993]. Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, Vol 85[4], 631-641.
- Willingham, D. T. (2004). Ask the cognitive scientist: The privileged status of story. *American Educator*, Summer, 43-45 <http://conference2010.tie.wikispaces.net/file/view/The+Privileged+Status+of+Story.pdf>
- Willingham, D. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, Winter 2006/07, 39-50.