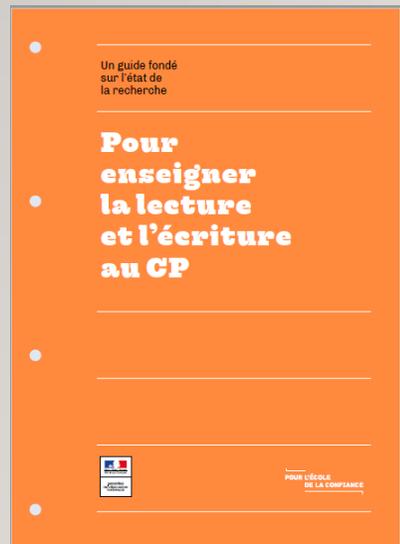


LA COMPREHENSION

CIRCONSCRIPTION DE LURE

MERCREDI 26 SEPTEMBRE

Identification et production de mots



P50 – 64

« Moins le traitement des mots est automatique et plus les activités associées à la compréhension se trouvent pénalisées. » Michel Fayol

Rappel des attendus de fin de cycle 2

Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ;

UNE COMPÉTENCE NÉCESSAIRE : L'AUTOMATISATION DE L'IDENTIFICATION DU CODE

- Automatisation de la capacité à identifier les mots : une des compétences clés de l'apprentissage de la lecture dans la mesure où elle engage l'accès à la fluidité de décodage, condition sine qua non pour accéder à la compréhension du texte écrit.
- En début d'apprentissage, les apprentis - lecteurs ne parviennent pas à développer en même temps le décodage du texte et la compréhension. Le décodage doit être fluide pour que la compréhension puisse se construire simultanément au décodage.
- L'automatisation s'installe avec la découverte du principe alphabétique, la manipulation récurrente et conscientisée des correspondances graphophonologiques, et trouve des prolongements dans la construction du principe orthographique.
- Comment se construit-elle ?

COMMENT SE CONSTRUIT-ELLE ?

- À partir du développement d'une habileté et d'une automatisation des capacités à identifier les correspondances graphophonologiques , voie indirecte de lecture dans la construction progressive d'un capital-mots que le lecteur décode rapidement.

Identification des mots

Pour **identifier un mot**, un lecteur doit relier **une information visuelle** (le mot écrit) à **un savoir** déjà acquis du fait de l'apprentissage de la parole: **l'image acoustique** de ce mot (la représentation des phonèmes qui le constituent) et **sa (ou ses) signification(s)**.

2 manières de parvenir à ce résultat sont disponibles: **La voie directe** et **la voie indirecte**.

L'apprenti lecteur doit apprendre à se servir efficacement de l'une et de l'autre. Elles se consolident mutuellement par leur **utilisation fréquente** et sont renforcées par toutes **les activités d'écriture**.

Identification des mots par la voie directe (lecture courante)

→ Ce type d'identification est possible si le lecteur dispose déjà, **dans sa mémoire**, d'une image orthographique du mot.

→ Dans ce cas, **le mot est quasi instantanément reconnu**, à la fois **visuellement, auditivement et sémantiquement**.

→ Le mot est déjà connu et reconnu aussi bien dans **sa forme** que dans **son sens**. Ce que l'on nomme **le lexique mental** comporte tous les mots rencontrés et mémorisés. La reconnaissance et l'identification sont automatiques et requièrent peu d'attention. Plus le lexique mental est étendu, plus la lecture est fluide.

Identification des mots par la voie indirecte (déchiffrage)

→ On peut aussi retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthographique en recourant à **la voie indirecte**, c'est-à-dire à **son déchiffrage**.

→ Le mot n'est pas connu, sa lecture nécessite **un processus de décodage**, c'est-à-dire **une décomposition en segments** qui sont associés à des configurations sonores, qu'il faut **fusionner** pour aboutir à la forme sonore du mot, donc à la **reconnaissance orale du mot**.

→ Ce processus est **lent et gêne la compréhension** de ce qu'on lit.

→ Une fois passée la phase d'apprentissage de la lecture, **ce processus ne doit intervenir que le plus rarement possible**.

La principale difficulté réside dans l'assemblage de la syllabe à partir des phonèmes qui la constituent : le passage de [tø] et [o] à [to] est difficile à découvrir sans guidage et nécessite le plus souvent que l'équivalence soit apprise.

D'où la nécessité d'exercer les élèves à la démarche de synthèse par la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles. C'est par l'écriture, plus encore que par la lecture, que ces régularités sont mises en mémoire : production de syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écriture de syllabes sous dictée, découpage d'un mot écrit régulier en syllabes...

La planification de l'étude du code

- Les unités linguistiques : lettres, graphèmes, phonèmes, syllabes, etc.
- L'étude des relations phonèmes-graphèmes : rythme, ordre, encodage/décodage
- La notation : recours à l'alphabet phonétique international *versus* les archigraphèmes
- Les aides à la mémorisation des relations graphèmes / phonèmes
- La proportion de mots déchiffrables et/ou mémorisés dans les textes supports (choix des textes, précocité de l'autonomie recherchée, combinaison des voies directes et indirectes);
- Le choix du lexique : quantité de mots nouveaux dans les textes supports

A

Leçon 1

A a I i

a a i i a i a i

Les premières graphèmes étudiés sont des voyelles. On pourra indiquer aux élèves qu'il s'agit de lettres (accentuées ou non) qui, lorsqu'on les prononce, produisent un son franc, par elles-mêmes.

Ce ne sera pas le cas des consonnes qui elles, ont besoin des voyelles pour être bien prononcées et entendues. Les consonnes viennent avec.

Cette précision concernant la distinction des consonnes pourra être apportée dès le travail de premier graphème consonantique (l, qu, associé aux voyelles diphtongues, comme les premières syllabes pouvant être lues).

Lors de la dictée on sera attentif au point sur le i.

a



Modèle

A a

Dictée

I i

a a i i a i a i

R r

ra re ré rè rê ri ro ru ry
 ar ir or ur yr or ur rè sor
 lar ril sar sir sur éry

rare aéré réussi rassis arrêt allure oral
 la rue le sari le rire l'or le lasso le sirop
 le rat la sole la série la reliure rassure réussir
 ira lira susurre lire alors reluire sur
 Sarah Ursule la Russie la Syrie Rio

Assis sur le sol Élie a réussi à lire.
 Il rassure Lola.



L'accès au sens de l'écrit est étroitement lié à la qualité du déchiffrage: ce principe fondamental de « Je lis, j'écris » doit rythmer la progression de l'apprentissage.

On ne passera à la leçon suivante qu'à partir du moment où tous les élèves sont capables d'articuler correctement et assez rapidement (donc sans hésiter) tout ce qui est donné à lire dans la leçon du jour.

Modèle



Dictée

Ursule alors a ri.

N n

na ne né nè nê ni no nu
 ny nar nir nor nur nol nul
 nuî nia niu una une

né nu uni nul sonore sonné une année
 le lino la lune la sirène une arène une narine
 un nid un ananas le ressort lire luire alunir
 Léna Inès Nina Anna Liu René Aline

Une nuit, la lune a lui sur la rue.

La sirène a sonné à l'arsenal.



Introduction de la virgule: elle marque une respiration dans la phrase. Elle indique un silence, plus court que celui du point et du point-virgule, que la lecture doit alors faire entendre.

Pour s'habituer au respect de la ponctuation, essentiel à la compréhension, l'apprenti lecteur complètera dans sa tête: un point une virgule; un-deux pour le point-virgule et les deux points; un-deux-trois pour tous les points de fin de phrase (point final, points d'exclamation, d'interrogation, de suspension).

Le langage de la ponctuation, dont on trouvera une récapitulation en page 46, sera mémorisé au fur et à mesure par les élèves.

Modèle



Dictée

Inès ira à Rio.

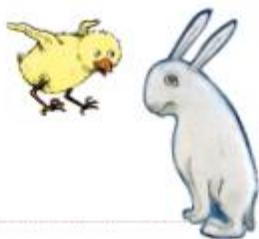
on in

lon pon ron sin rin tin
mon son bon chon lin ins
pin min inva inté

malin insolite **câlin** câline **inconnu** invité
active **polisson** marron **long** rond **consolée**
raconté un ponton **un chemin** un rêve **le néon**
un capuchon **un poussin** elle raconte **il remonte**
il ronronne elle installe **il vint** elle parvint
Manon **Antonin** Martin **Léon**

Lorsque on et in (ainsi que an, à la leçon 17) sont suivis d'une voyelle, leurs deux lettres se prononcent séparément.
Exemples: an-née.
Mi-ens; a-néant.

Le redoublement de la consonne n'est pas utilisé lorsque la voyelle qui le précède. Exemples: on-ne; i-né; a-né. On retrouve cette règle avec la consonne m (avec: on-ne; in-ne).



Articulation:

« Un malin lapin câlin pousse le poussin sur le chemin. »



Un marin rêve

Un marin inconnu monte un matin sur le ponton.
Il s'arrête, s'installe, assis sur son sac. Il rêve,
un souvenir... une larme coule. Son navire arrive.
Il va partir pour le Chili!

Partons au marché!

Partons au marché! Nous achèterons melons, marrons,
et potiron. Non, arrêtons-nous! Un tintamarre remonte
la rue, une alarme sonne, sonne... Le vacarme s'installe
sur la ville! Étonnés, nous écoutons et nous tournons
les talons! Pour les melons, les marrons, et le potiron,
nous repasserons!

Diction:

Sur son coussin, le chat Minus ronronne.

Quels supports pour des activités narratives?

Constat: On s'appuie massivement sur des albums... mais l'album est-il le support unique pour l'apprentissage du langage oral?

Péroz Pierre (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*

Équilibrer par tiers les activités narratives

- 1/3 de lecture présentation d'albums
- 1/3 de lecture sans support iconique
- 1/3 de contage (sans support au départ)



Mise en situation à partir d'un texte sans illustration

Ouaf le chien

- * En position d'élève
- * En position d'enseignant

Texte lu aux élèves : **OUI le chien**

Quels peuvent être les obstacles à la compréhension ?	Quels objectifs d'apprentissage pour construire la compréhension ?	Quelles mises en œuvre pédagogiques ?
<p>Écrire une question à poser aux élèves qui permettra de vérifier la compréhension ou qui permettra un échange collectif (débat interprétatif)</p>		

Pour les élèves les plus en difficulté

- Déficit général des capacités de compréhension (non spécifiques à la lecture)
- Difficultés préexistantes dans l'acquisition du langage oral

Procédure de décodage insuffisamment automatisée

- * Faible lecteur : 2.4 secondes pour décoder un mot
- * Lecteur efficace : 0.4 secondes
- Problème de motivation de l'élève « faible » face à l'écrit

Difficultés possibles des élèves en lecture- compréhension à l'issue de l'école primaire

Traitements locaux/globaux

- Les faibles lecteurs lisent mot à mot et ne parviennent pas à un traitement local (signification de groupes de mots).
- Ils lisent phrase après phrase sans faire de liens entre celles-ci pour permettre un traitement global du texte : cohésion du texte, relation causale...

Des stratégies non disponibles ou mal utilisées

- Construire des représentations intermédiaires
- Se rappeler des informations les plus importantes
- Construire des relations logiques entre les informations

Problème de contrôle de l'activité

- Les faibles lecteurs ne font pas d'inférences pour mettre en relation les diverses données du texte.
- Ils ne remettent pas en cause les représentations qu'ils se sont faites en début de lecture.
- Il sont du mal à repérer l'information principale du paragraphe.
- Ils ne font pas le lien entre une information nouvelle et ce qu'ils savent déjà.

Les critères de complexité d'une œuvre littéraire

La présentation du livre



Longueur, typographie

Les « balises », chapitres plus ou moins longs, titrés ou non...

Les illustrations (rapport texte/image), mise en scène...

Appartenance à une série ou un recueil, interactions possibles

L'enseignant doit anticiper ce rapport aux textes littéraires, il doit organiser le parcours de lecture en respectant une progressivité => il faut analyser les textes !

L'univers de référence de l'œuvre



Nécessité de connaissances sur l'univers historique, social...

Trouble introduit par une version filmique

Tensions par rapport au système de valeurs communément admis

Référence directe ou non à d'autres textes ou œuvres d'art

Les personnages



Le nombre et les relations (personnage central identifiable ou non, relations complexes...)

L'évolution des personnages (stabilité ou transformation)

La désignation des personnages (retard apporté à la désignation, variété des reprises nominales...)

L'écriture / le style



Le début de l'œuvre

La construction narrative (complexe, ordre chronologique...)

L'énonciation (je, plusieurs voix... qui parle, qui raconte, à qui)

Style, jeu sur la langue, mots inventés, densité...

La situation



L'intrigue, sa nature, sa construction

Organisation des événements

Les lieux (changements, lieux à valeur symbolique...)

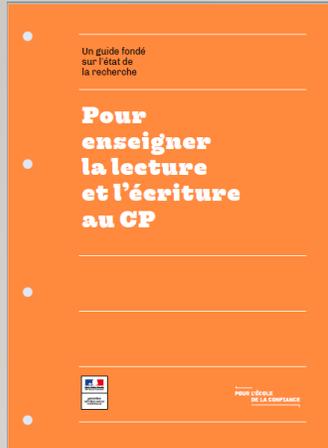
Lecture et compréhension de l'écrit

Attendus de fin de cycle

- identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ;
- lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves ;
- lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation ;
- lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.

- Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte
- Faire des inférences
- Mobiliser des expériences antérieures de lecture, des expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (univers, personnages-types)

Exemple de mise en œuvre qui privilégie l'oral



- Construire l'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte **par des échanges oraux**
- Aller au-delà du texte (connecter les informations entendues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur: réaliser des inférences pour comprendre l'implicite du texte et liens avec d'autres textes ou pour propre expérience des élèves)

SÉANCE I

Écouter, mémoriser l'histoire

- Présentation de l'écoute active
 - = écouter, fabriquer dans sa tête les images de l'histoire
- 1° lecture du texte
- Discussion
- 2° lecture = mettre les personnages dans sa mémoire
- Discussion

Marie-Pierre Amiot , CPC Gray





SEANCE 2

Raconter l'histoire

- Réalisation d'un dessin
- Rappel de récit

SEANCES 3&4

Parler à propos du texte support

- Faire préciser et progresser le propos
- Faire réfléchir en soulignant accords et désaccords
- Faire porter la contradiction en s'appuyant sur un élément non perçu par les enfants

- Echanges oraux à partir des dessins des élèves , de ce qu'ils ont raconté.

Marie-Pierre Amiot , CPC Gray

Commentaires:

Manon: Oui, je crois qu'il a oublié quelque chose.

Noé: Non, il a rien oublié.

M: Manon, tu penses qu'il a oublié quelque chose?

Manon : Il a pas pris... euh, il a pas pris ... je me rappelle plus!

E : Il a pas pris la salade.

Es : Si, il a pris la salade, c'est sur sa liste.

Manon : Mais je crois qu'il l' a pas pris, la salade pour le lapin.

M : Comment savoir?

Es: T'as qu'à relire encore.

M : Encore?

Es: Oui

M: J'ai déjà lu plusieurs fois, vous n'avez pas mis cette information dans votre tête?

E: Si tu lis, on saura si il a oublié la salade.

M : Je lis tout?

Es: Oui.

...

*M : Je vous félicite, vous vous êtes bien appliqués pour raconter;
vous avez oublié des informations mais vous avez déjà très bien retenu cette histoire;
la prochaine fois, nous allons essayer d'apprendre à la raconter sans rien oublier.*

FAVORISER LA PRISE DE PAROLE

Les types de questions (Pierre Péroz ; Serge Terwagne)

- Questions factuelles: ce dont on se rappelle (principe d'exhaustivité)
"C'est l'histoire de qui?" ; "Qu'est-ce qui lui arrive?" , " De quoi cela parle ?" "De quoi vous souvenez-vous ?"
- Questions de compréhension
 - transactions textuelles: *"Pourquoi le personnage a-t-il fait cela? "Comment tu le sais?"*
 - transactions intertextuelles: *"Est-ce que cela te fait penser à une autre histoire?"*
 - transactions personnelles: *"Et vous, avez-vous déjà...?"* (vécu quelque chose comme cela?)
- Questions d'interprétation
 - transactions expressives (affectives): *"Qu'auriez-vous fait à la place de ?"*
 - l'implicite *"Comment ça se fait que...?"*



Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle d'un texte. Serge Terwagne⁶⁷ a distingué six niveaux progressifs de reformulation des histoires par les enfants en fonction de leurs capacités et habiletés :

L'identification
d'un ou de plusieurs
personnages

- Quels sont les personnages rencontrés ?
- Comment s'appellent-ils ?
- Comment as-tu fait pour les reconnaître ?

Le rappel
d'événements
disjoints

- Quels sont les différents moments de l'histoire dont tu te souviens ?

Le début de
l'organisation
d'une histoire

- Au début de l'histoire, que s'est-il passé ?
- Et après ?

La structuration
dans le temps
et dans l'espace

- Où se passe cette histoire ?
- À quel moment ?
- Où étaient les personnages ?
- Ont-ils été dans plusieurs endroits ?

L'évocation des
relations causales

- Comment peux-tu expliquer ce qui a provoqué tel événement ?

L'explication
causale à plusieurs
niveaux de
compréhension

Il s'est passé tel événement dans cette histoire. Nous avons vu que nous pouvions l'expliquer avec la présence de tel personnage.

- Est-ce que nous pouvons l'expliquer autrement ?
 - Est-ce qu'un autre personnage est intervenu ?
 - Quelles étaient les intentions du héros ?
 - Quels étaient ses buts ?
 - Pourquoi a-t-il demandé ceci ?
-

SEANCE 5

Travail sur le film de l'histoire – Parler à partir de l'histoire

-Travail par groupes de 6

Matériel: images des personnages, des lieux (+ images intruses)
Le groupe place les images sur l'affiche pour tracer le chemin de l'histoire.

-Plusieurs élèves racontent l'histoire devant la classe avec le support visuel de l'affiche.

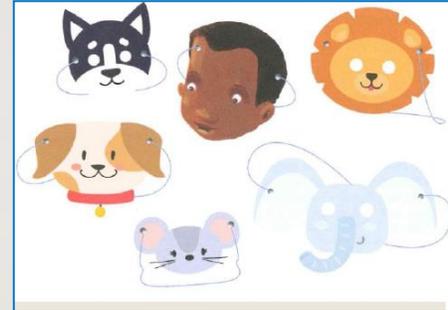
Apprendre à raconter : le rappel de récit

Des ateliers de langage pour raconter une histoire connue

→ en atelier

→ en APC

- Masques
- Tiroirs de langage
- Vase à marottes
- Sac à histoire
- Maquette
- Boite à histoire
- Aides

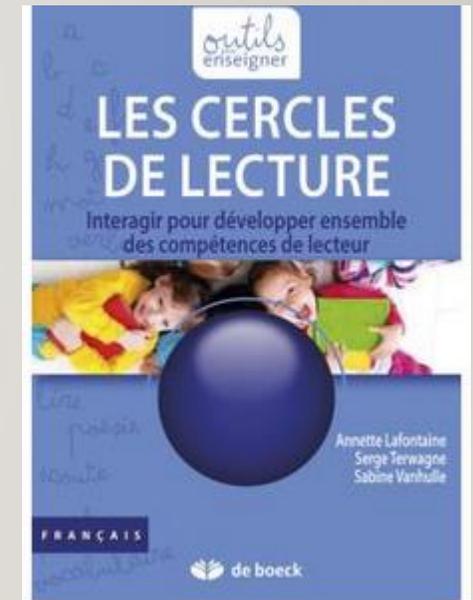


Apprendre à poser des questions de compréhension

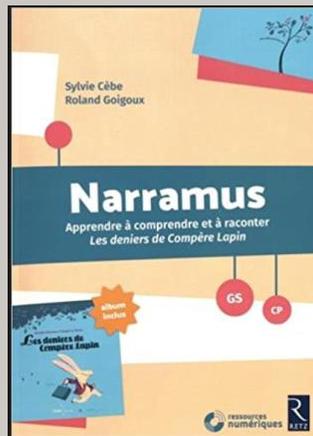
Des études montrent qu'on apprend davantage en posant des questions qu'en répondant à des questions : le fait de poser des questions amène les élèves à participer activement à leur compréhension du texte.

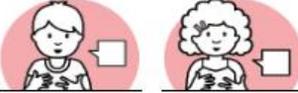
= Les personnages questions de Serge Terwagne

1. Transactions textuelles, iconiques (images) <i>Clarifications d'informations implicites</i> Motivation des personnages	Pourquoi a-t-il fait cela ?	MAGICIEN DES POURQUOI
2. Transactions intertextuelles <i>Analogies avec d'autres récits</i>	Est-ce que cela te fait penser à une autre histoire ?	PAPILLON DES HISTOIRES DÉJÀ-LUES
3. Transactions personnelles <i>Analogies avec des événements de ma propre vie</i>	Et vous, avez-vous déjà... (vécu quelque chose comme cela) ?	CLOWN DÉJÀ-VU
4. Transactions expressives <i>Réactions affectives à l'égard du récit</i> Projections	Qu'auriez-vous fait à la place de...	LAPIN ASAPLAS

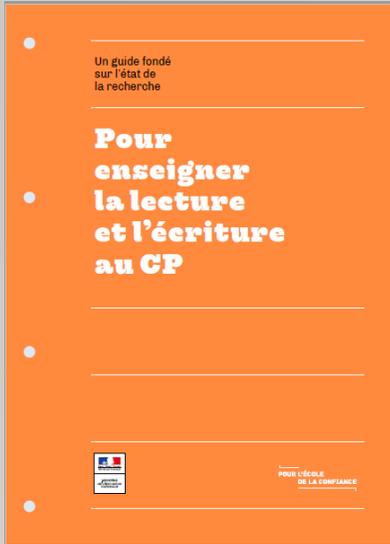


Séquences de guidage pas à pas



-  Les élèves doivent imaginer le dessin qui illustre le texte.
-  Les élèves doivent imaginer le texte, prévoir la suite de l'histoire.
-  Un.e élève raconte seul.e l'histoire.
-  La classe complète le récit de l'élève.





p 94

L'oral occupe une place privilégiée dans ce travail d'enseignement explicite de la compréhension car les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement observables.

L'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles: les échanges individuels et collectifs sont utiles pour contribuer à la compréhension du texte entendu.

Sylvie Cèbe



Roland Goigoux



Enseigner la compréhension, c'est :

Elaborer une
représentation mentale
cohérente du texte
(déployer le texte)

Enseigner à faire des
inférences et à contrôler
sa lecture

Favoriser l'engagement
actif des élèves dans la
recherche de sens :
échanges, débats,
rappels de récits

Rendre visible l'activité de
compréhension et
enseigner des stratégies

Faire de l'enseignement
des compétences
langagières (lexique,
syntaxe) un objectif
prioritaire

Rendre accessible les
connaissances
encyclopédiques ou les
savoirs de base
prioritaires pour
comprendre