



Enseignement explicite de la compréhension de l'écrit:

Laurent LIMA
10/01/2024 , Saint-Quentin

Organisation

- La compréhension
 - Constats
 - Qu'est-ce que comprendre
 - Déterminants des différences
 - Compétences en lecture
- L'enseignement de la compréhension
 - Enseignement de mécanismes psycholinguistiques
 - Enseignement de stratégies de compréhension
- Conclusions : quels gestes professionnels?

Constats



- Comprendre: une activité cognitive complexe mais non perceptible car elle semble évidente pour les lecteurs experts
- Un enseignement difficile car il nécessite d'analyser une activité largement automatisée chez les lecteurs experts

Constats

-Les mécanismes de la compréhension sont communs à l'oral et à l'écrit

→ *Importance du développement langagier précoce :*

le développement précoce (4 ou 5 ans) prédit les performances de compréhension en lecture en fin de cycle 2 (CE2)

→ *Des difficultés de compréhension en lecture pour nombre d'élèves ayant pourtant appris à lire (déchiffrer)*

→ Un poids important de l'origine sociale qui ne diminue pas avec le temps.

Constats

- Une composante métacognitive ou stratégique
 - → *Raisonner, réfléchir sur les contenus lus ou entendus.*
 - → *Autoévaluer et réguler.*



<https://www.youtube.com/watch?v=ZhylxXohoMU>

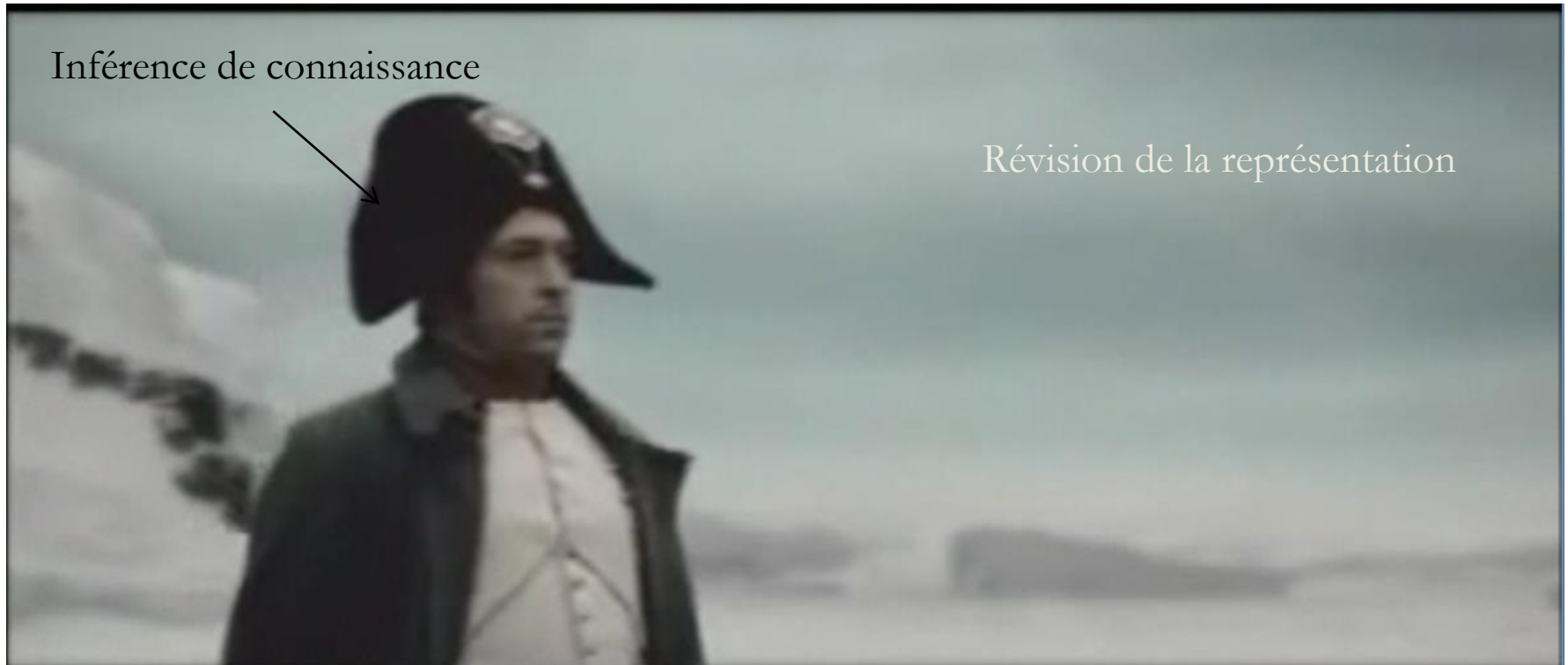
- Ah dit donc, j'ai vu un film incroyable sur Canal +, la marche de l'empereur
- La marche de l'empereur...

Accès lexical et analyse morphosyntaxique



Inférence d'élaboration :
Appel aux connaissances: St Hélène ?

- Oui, c'est grandiose, ça se passe en Antarctique
- Ah bon!



T'as des centaines d'empereurs qui marchent sur la banquise pendant des jours et des jours. Parfois, ils glissent sur le ventre, pour aller plus vite, tu vois?

Interprétation des marques linguistiques

Anaphores

Connecteurs



- A un moment, y a un qui s'fait dévorer par un phoque, c'est horrible!



Inférence pragmatique : monstre = panique

Inférence logique: si un se fait dévorer, il en reste des centaines

- Et t'as aussi des passages hyper émouvants, comme quand y s'passent les œufs. Non parce qu'avant y s'étaient tous accouplés...pendant des heures.
- ???

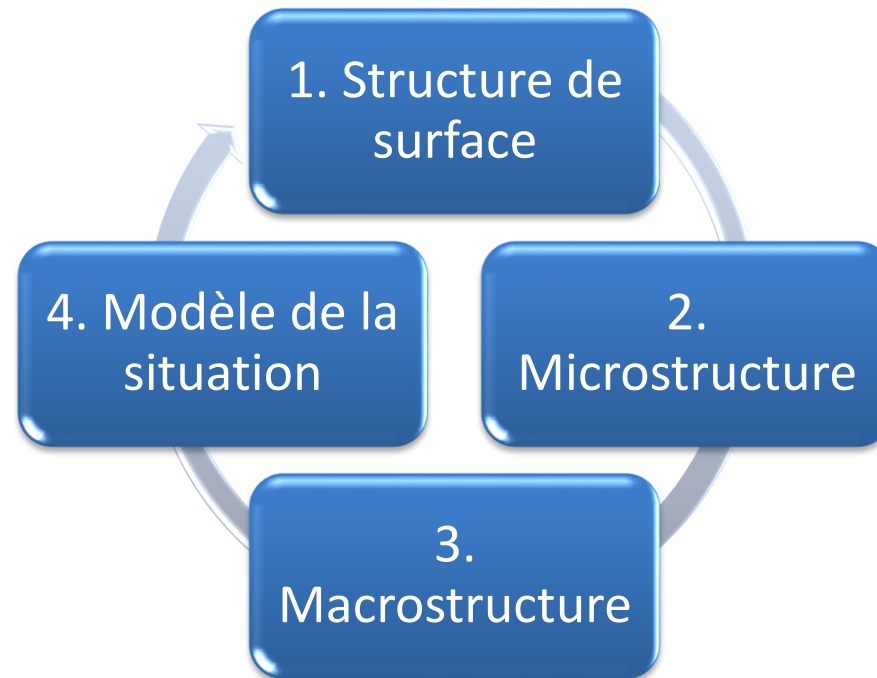


Détection d'incohérence

Comprendre

- Comprendre c'est construire une représentation mentale en accord avec le texte lu ou entendu
- Cette représentation va dépendre :
 - **Du texte:** genre littéraire, intentions de l'auteur, fonction de la lecture
 - **Du contexte:** physique, social, psychologique
 - **Du lecteur:** structures cognitives (connaissances sur la langue et le monde) et affectives (intérêts, attitudes face à l'écrit), processus cognitifs (procédures, stratégies)

Un modèle de la compréhension



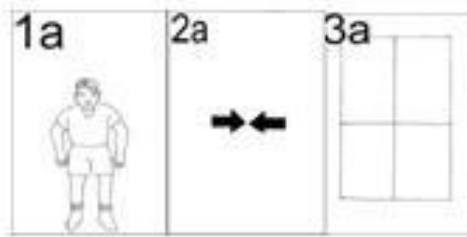
Van Dijk et Kintsch (1978-1983)

Un exemple:

« Le garçon s'apprêtait à refermer la fenêtre quand il les vit, ombres mouvantes, qui prenaient peu à peu forme humaine. L'une des silhouettes était une femme ».

(Le maître des démons, p. 14, E. Peters, 2000)

Structure de surface



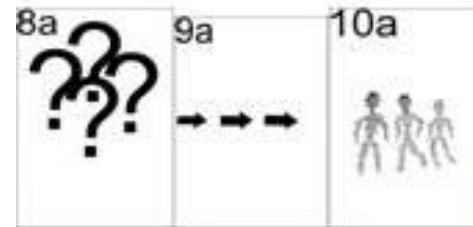
Le garçon s'apprêtait à refermer la fenêtre



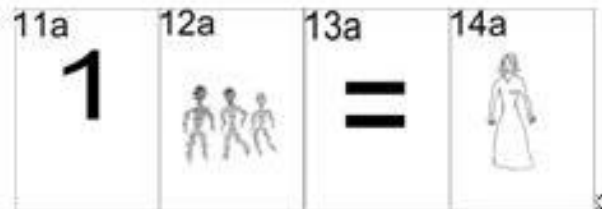
quand il les vit



ombres mouvantes

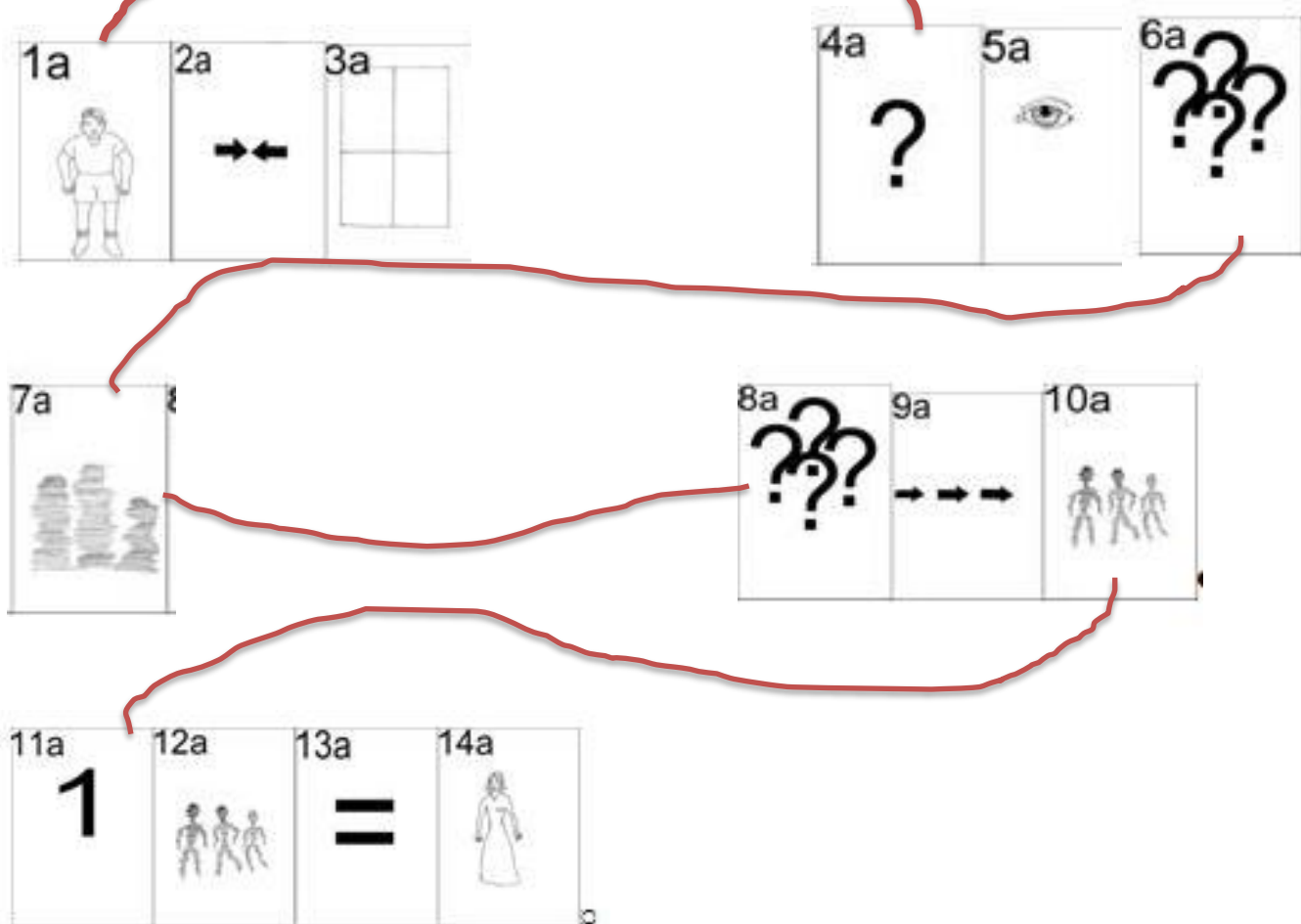


qui prenaient peu à peu forme humaine.



L'une des silhouettes était une femme

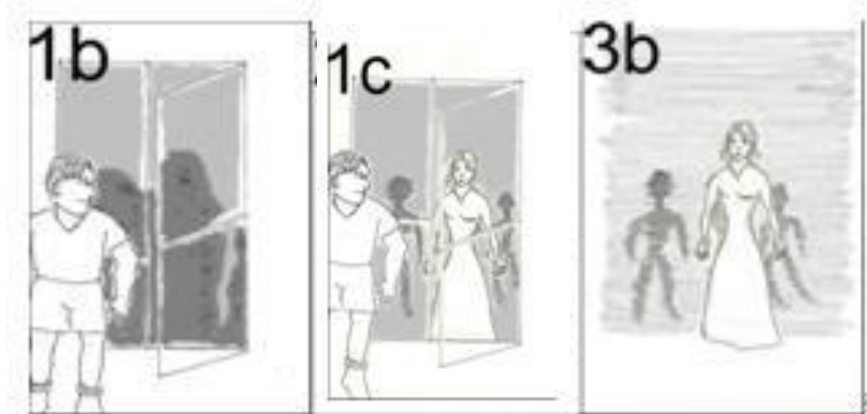
microstructure



Microstructure

- Les principaux obstacles à l'établissement de la microstructure chez les jeunes lecteurs sont:
- Pour l'élaboration de la structure de surface :
 - Manque de connaissances lexicales (vocabulaire: étendue et profondeur)
 - Problèmes d'identification des mots, dyslexie...
- Pour l'établissement des relations intra et inter propositionnelles
 - Interprétation des anaphores, des connecteurs...

Macrostructure

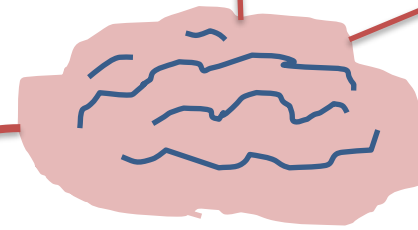


- La macrostructure est un bon résumé d'un texte
 - microstructure + sélection des informations importantes
- La macrostructure organise la microstructure
 - L'ensemble des informations provenant du texte est regroupé au sein d'une représentation unifiée
 - Certaines informations sont sélectionnées et deviennent saillantes
 - D'autres sont inhibées et disparaissent

Modèle de la situation





Informations tirées du texte



Connaissances du lecteur



Représentation mentale



Que sait-on des déterminants des différences de performances en compréhension?

Comment interviennent les habiletés des lecteurs dans la compréhension de l'écrit?

Modèle Simple de la lecture

$$L = I \times C$$

Lire c'est identifier les mots écrits (décodage ou reconnaissance) et comprendre

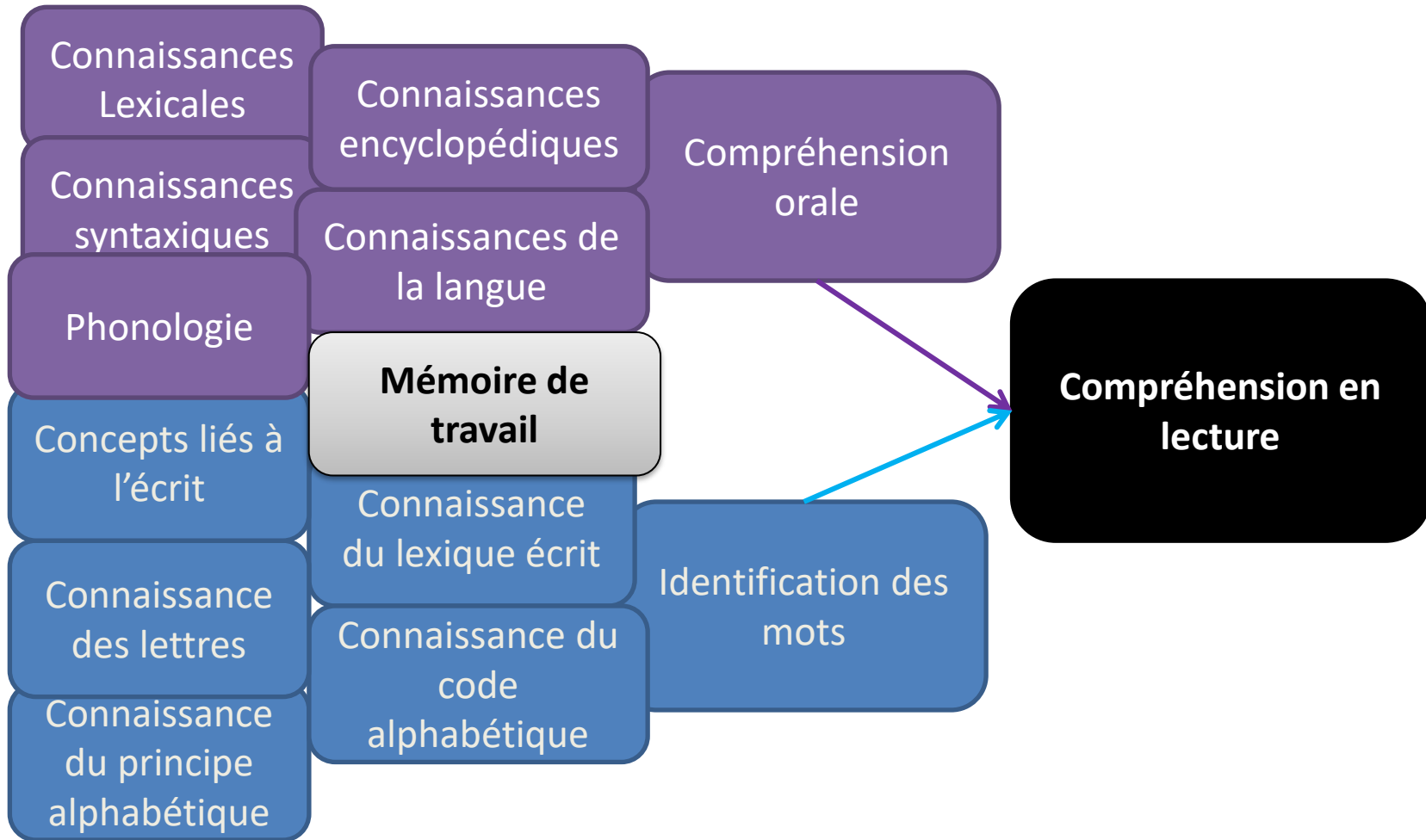
Comprendre
un message
langagier

Identifier les
mots écrits

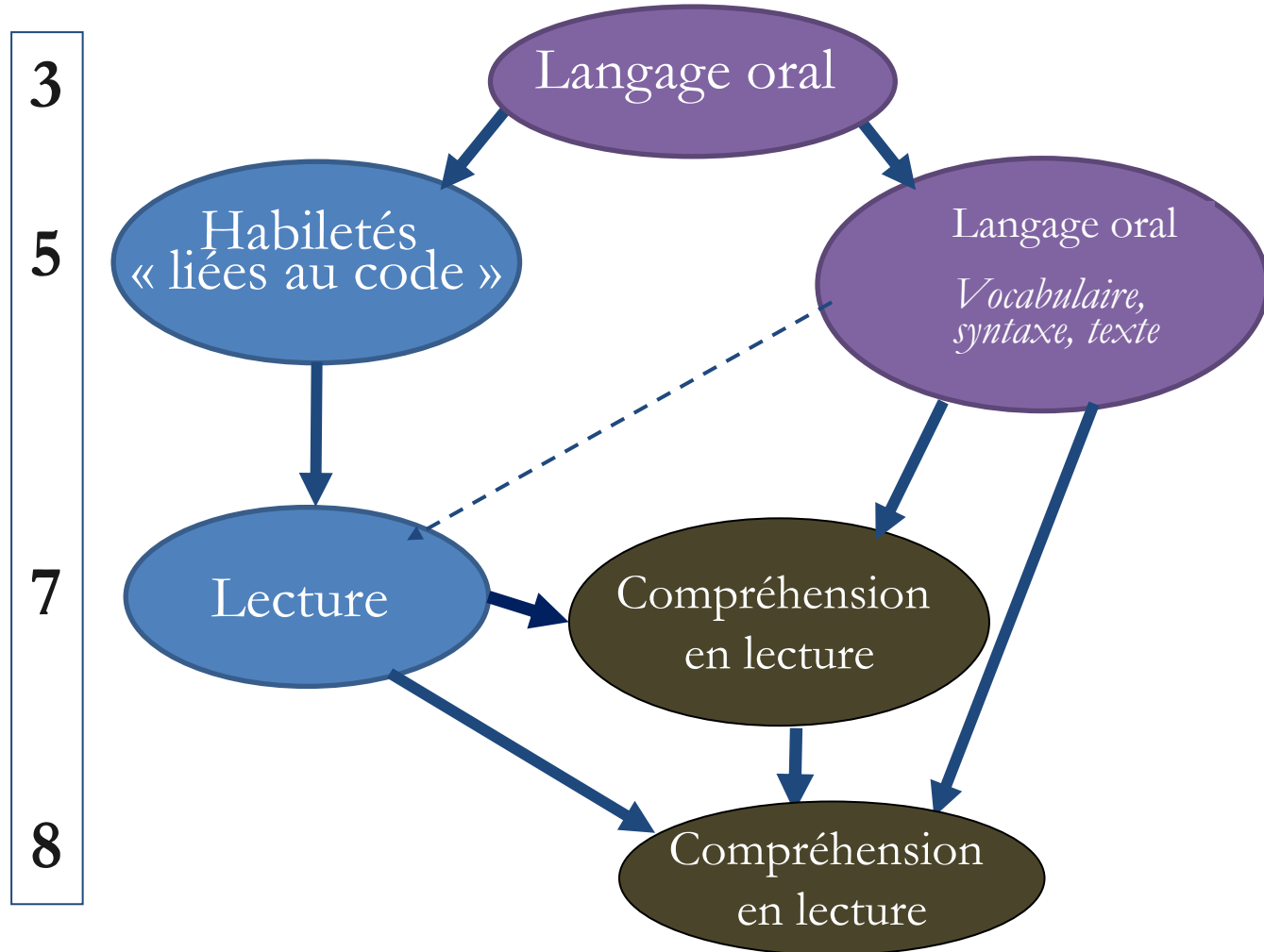
Lire
(comprendre
de l'écrit)

Hoover and Gough, 1990;
Gough, Hoover and Peterson, 1996

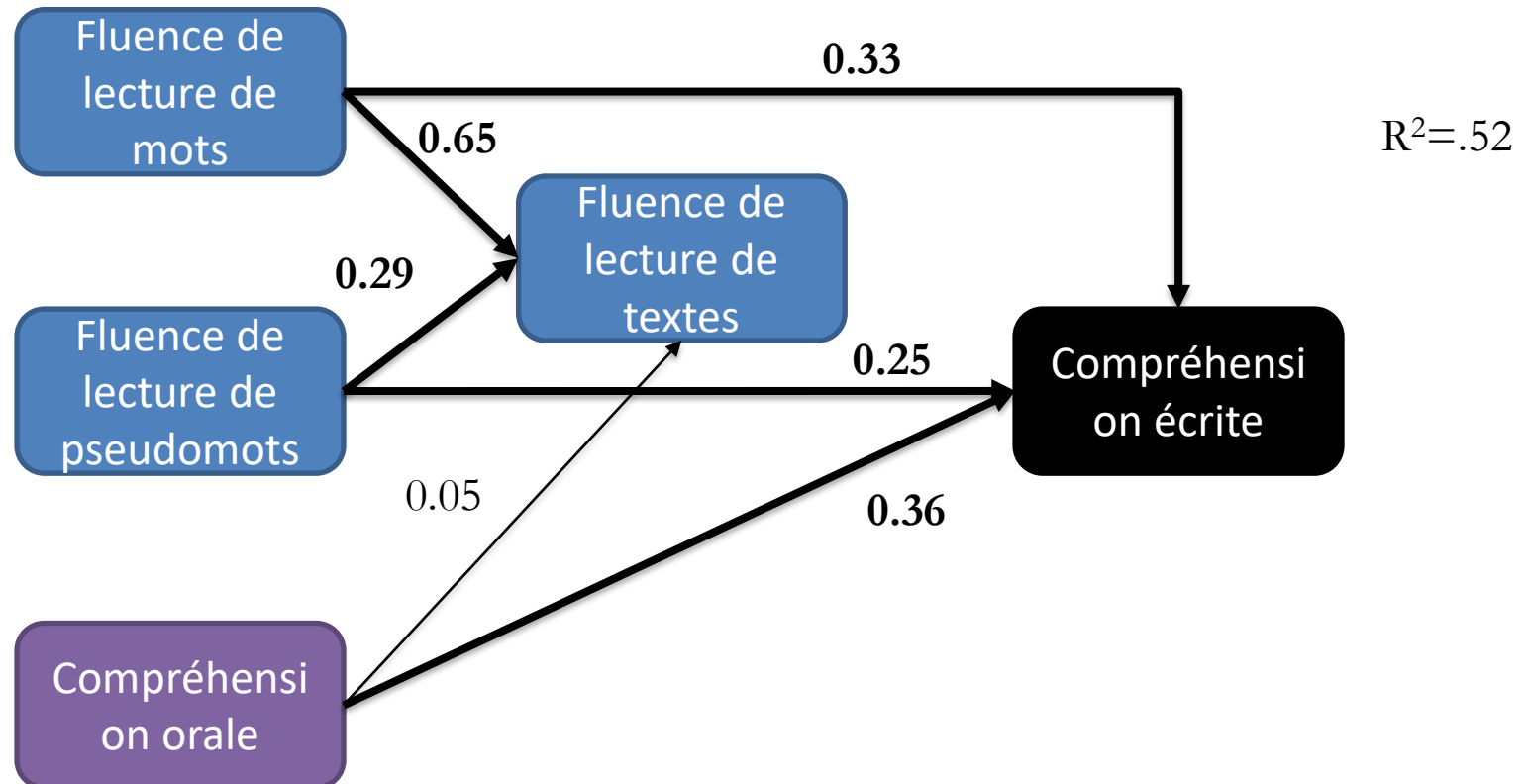
Modèle simple de la lecture: lecture = identification x compréhension



Le langage oral joue un rôle majeur dans le développement de la lecture – compréhension

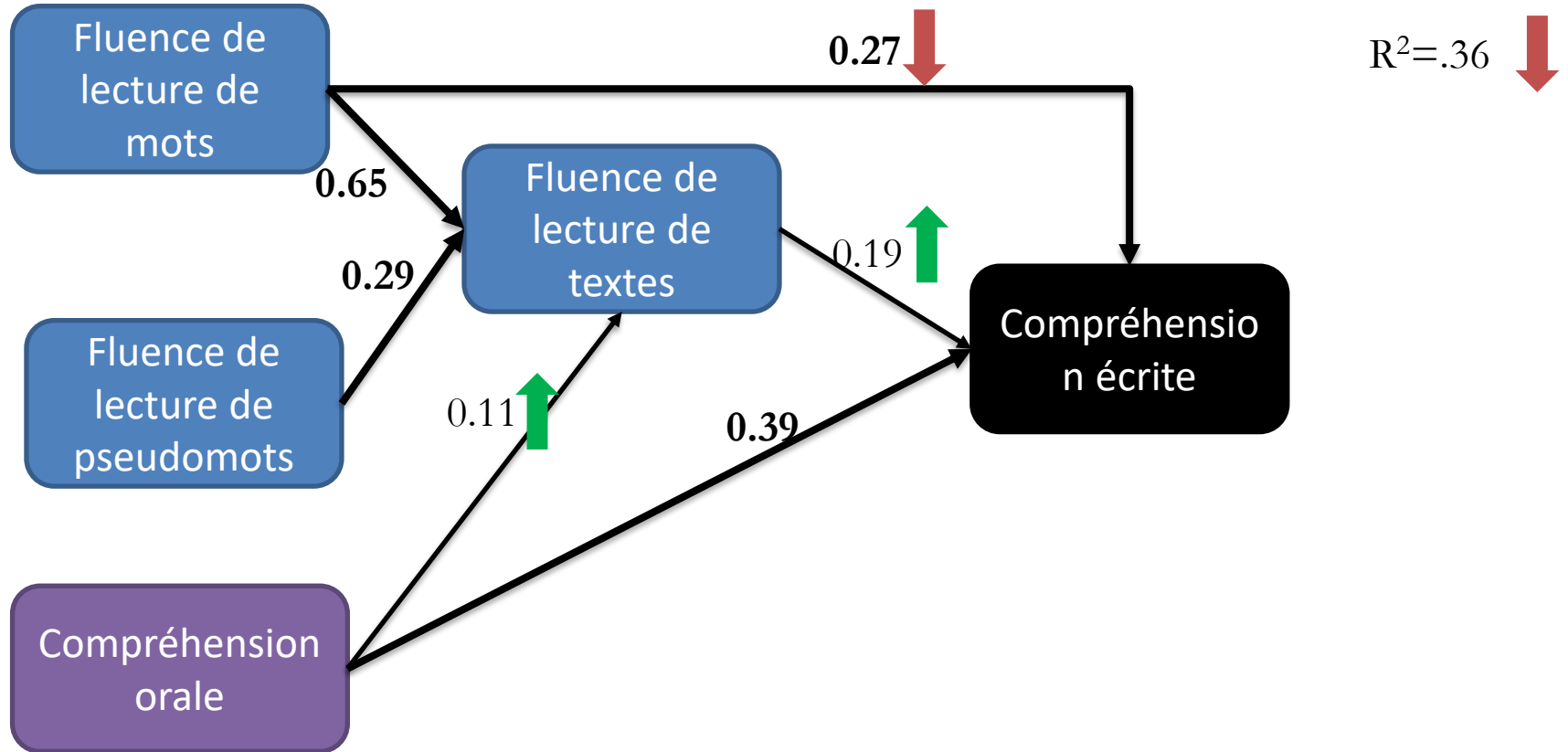


Fin CP



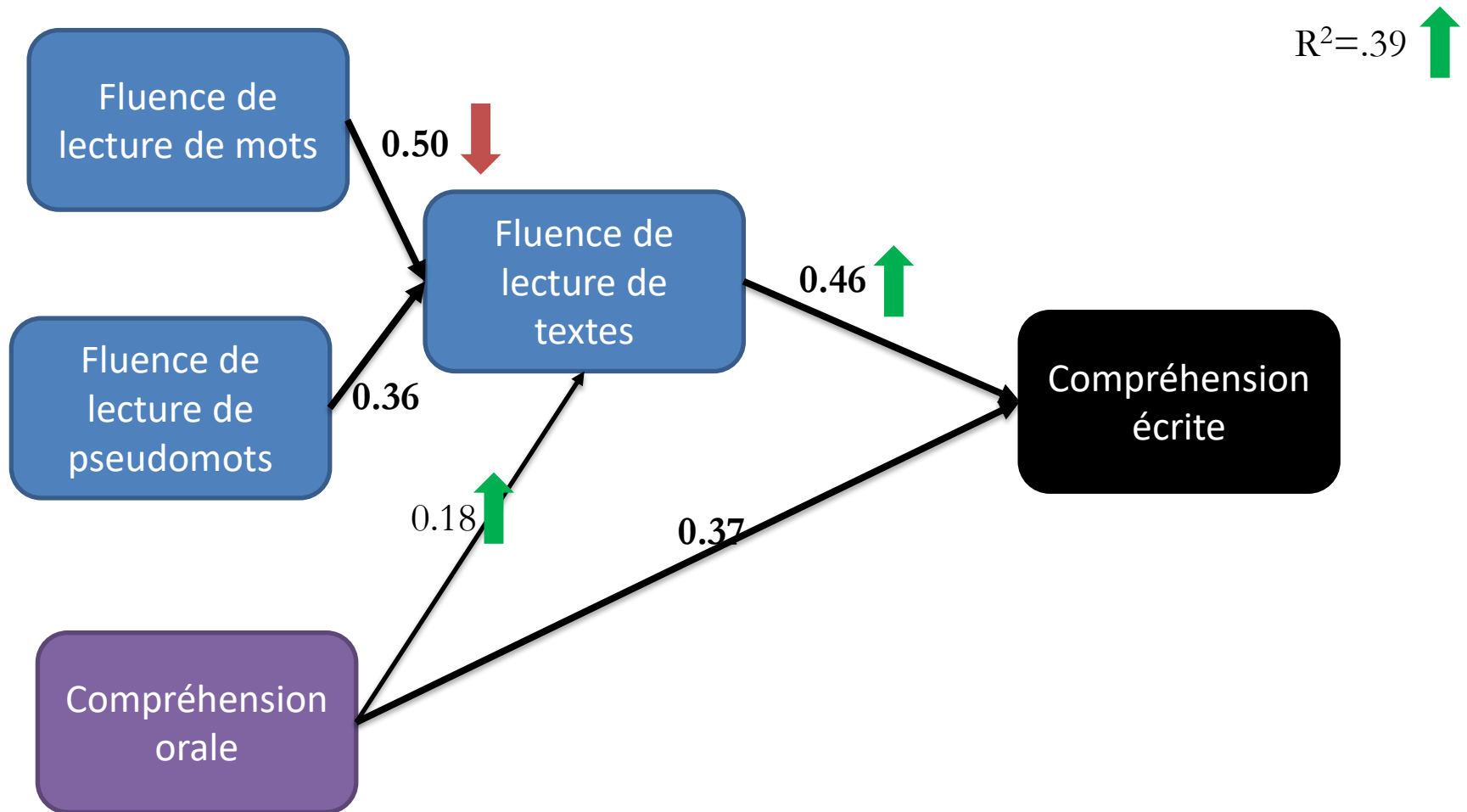
Données étude LONGIT (Bianco, Bosse, Bressoux, Lima, 2019)

Fin CE1



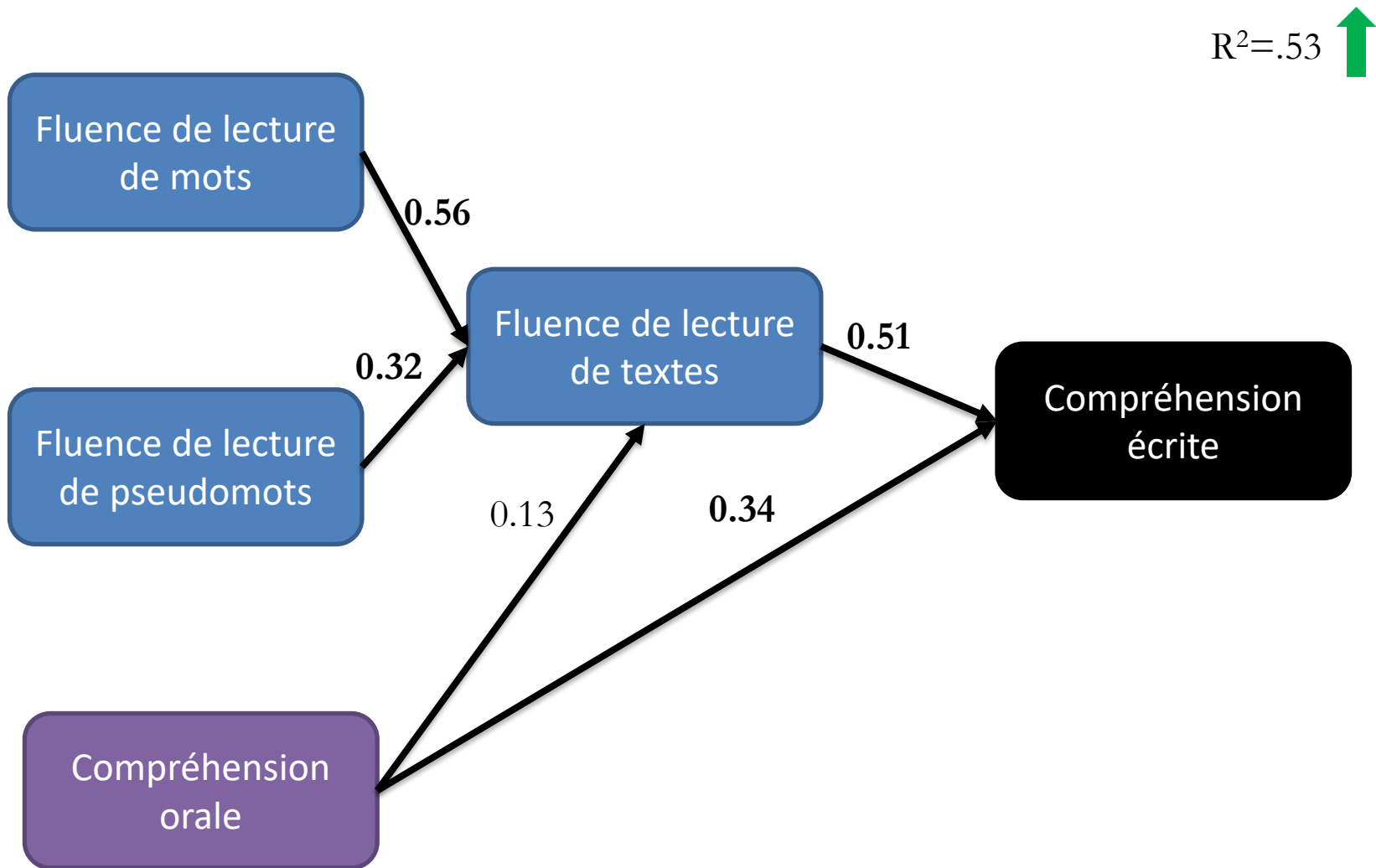
Données étude LONGIT (Bianco, Bosse, Bressoux, Lima, 2019)

Fin CE2



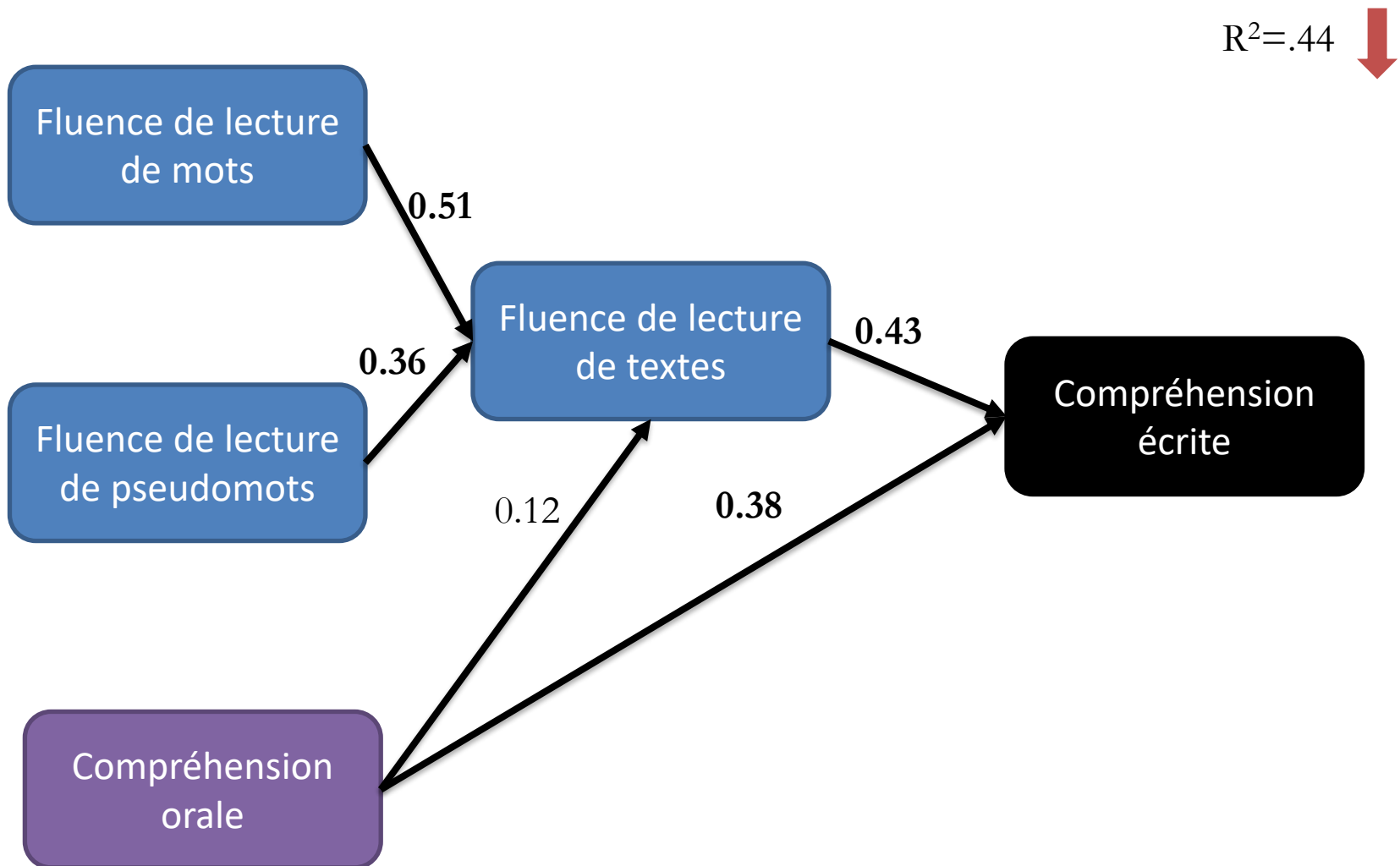
Données étude LONGIT (Bianco, Bosse, Bressoux, Lima, 2019)

Fin CM1



Données étude LONGIT (Bianco, Bosse, Bressoux, Lima, 2019)

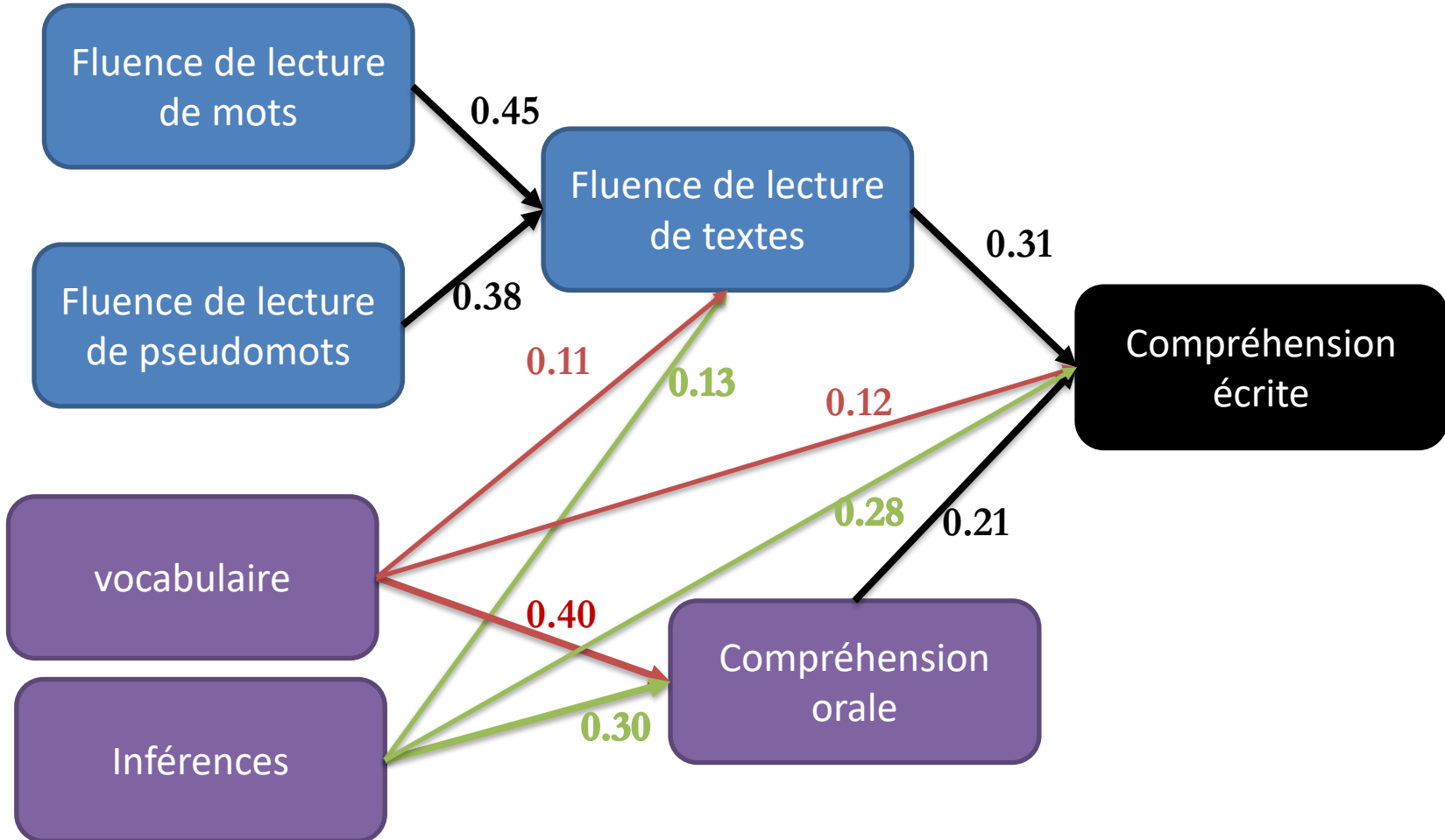
Fin CM2



Données étude LONGIT (Bianco, Bosse, Bressoux, Lima, 2019)

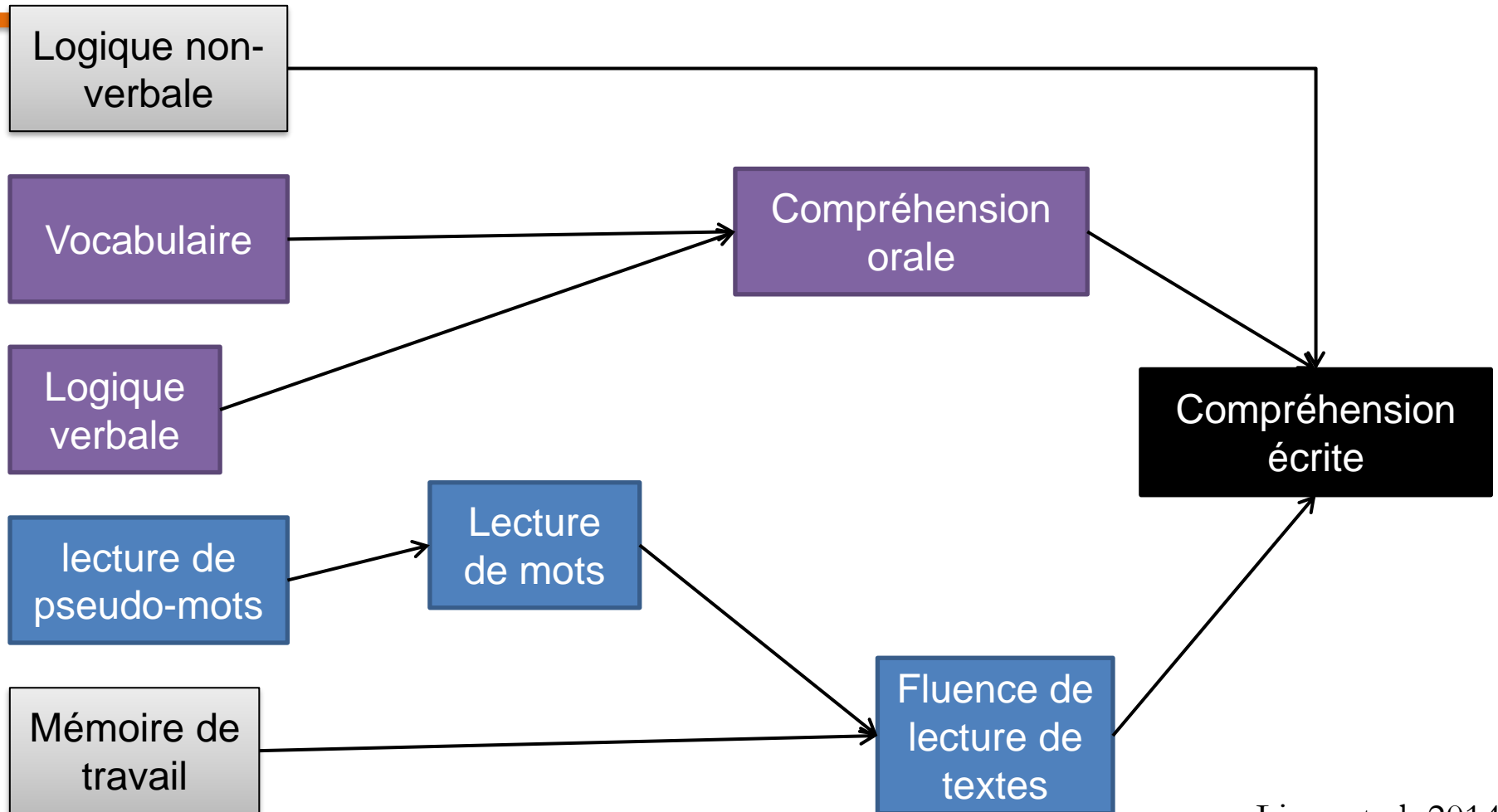
Fin CM2

$R^2=.51$



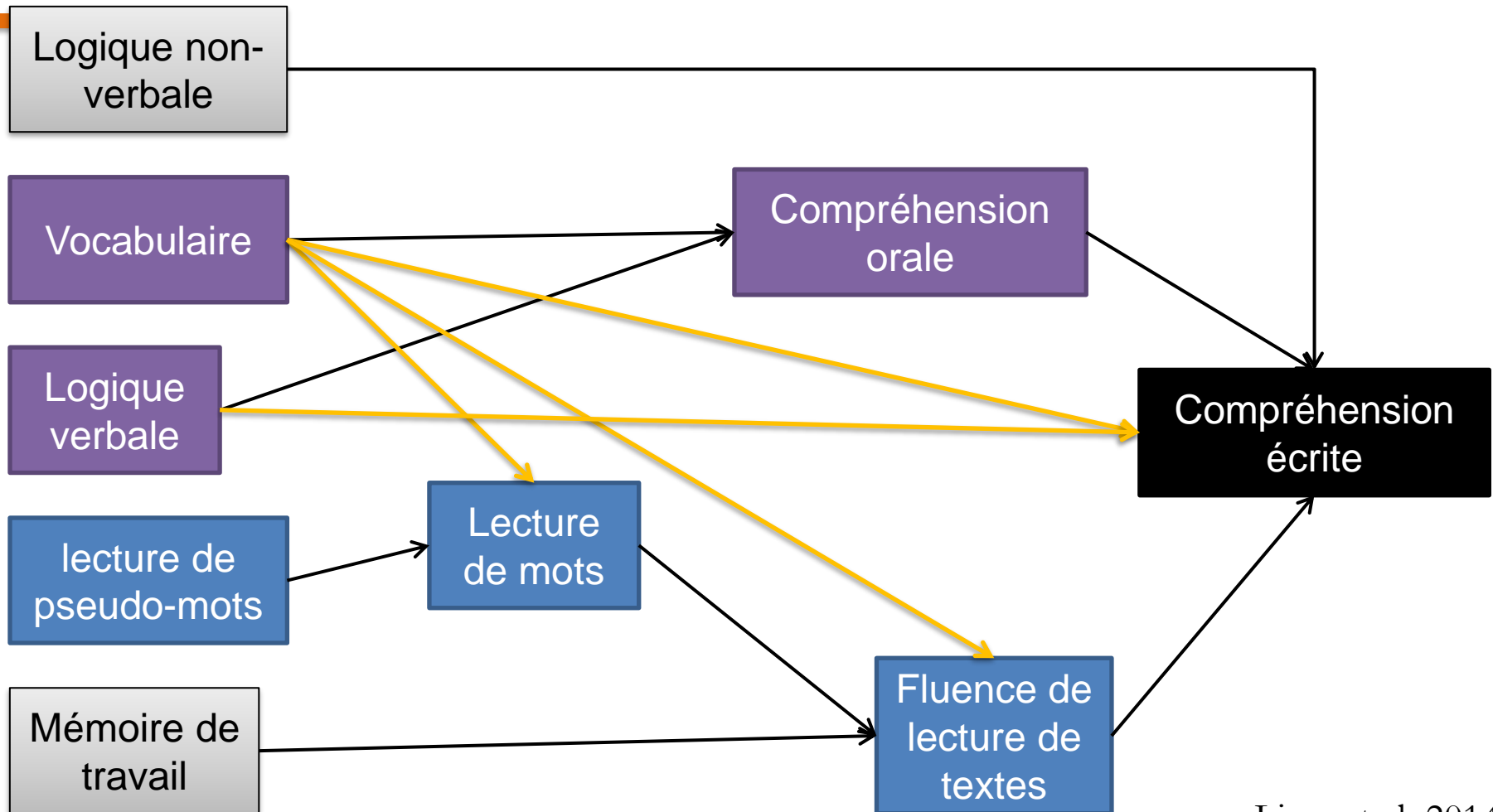
Données étude LONGIT (Bianco, Bosse, Bressoux, Lima, 2019)

Processus déterminant la compréhension écrite chez les lecteurs faibles (CE2-CM1-CM2)



Lima et al. 2014

Processus déterminant la compréhension écrite chez les lecteurs moyens - bons



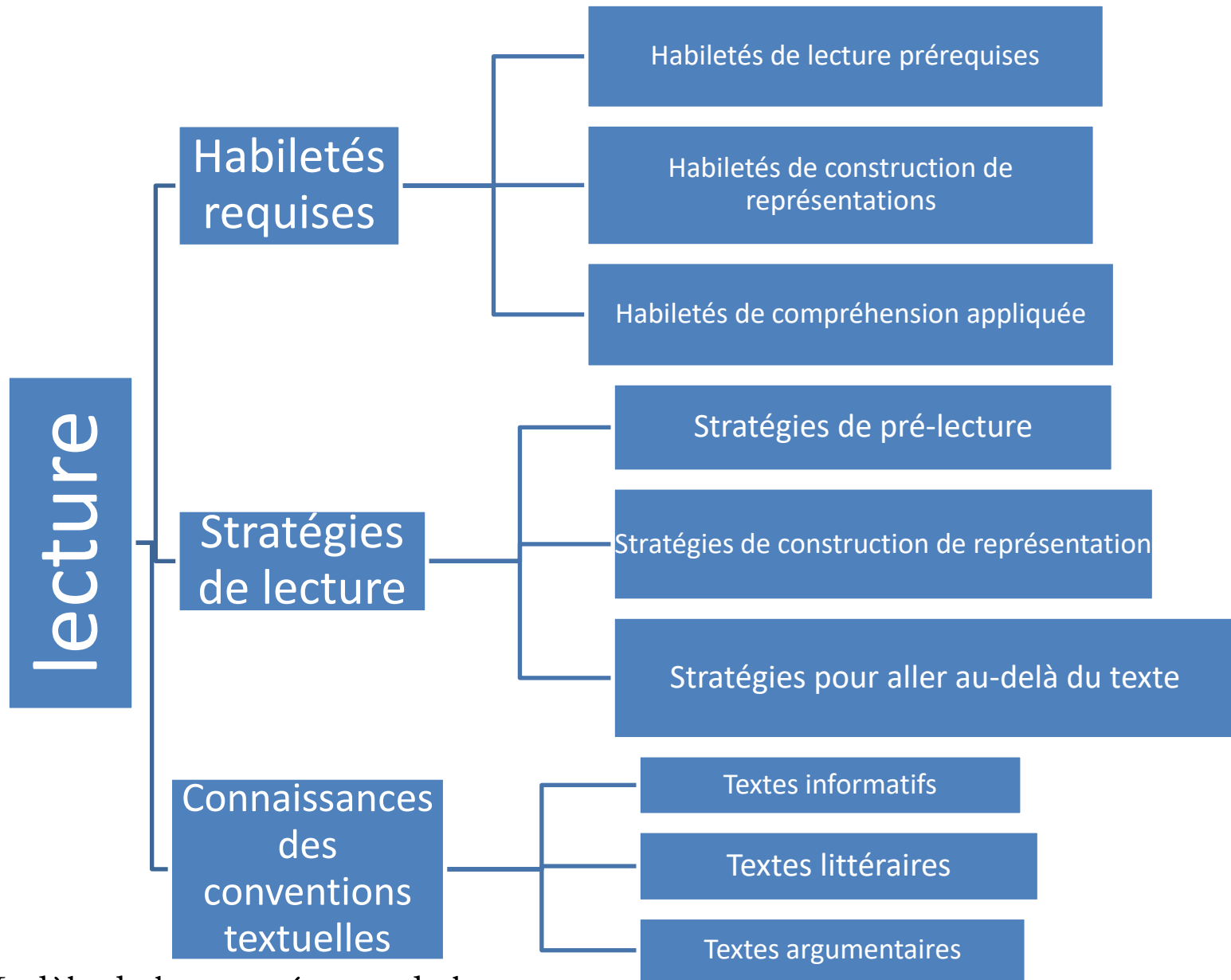
Lima et al. 2014

Ce qui différencie les lecteurs faibles des bons lecteurs:

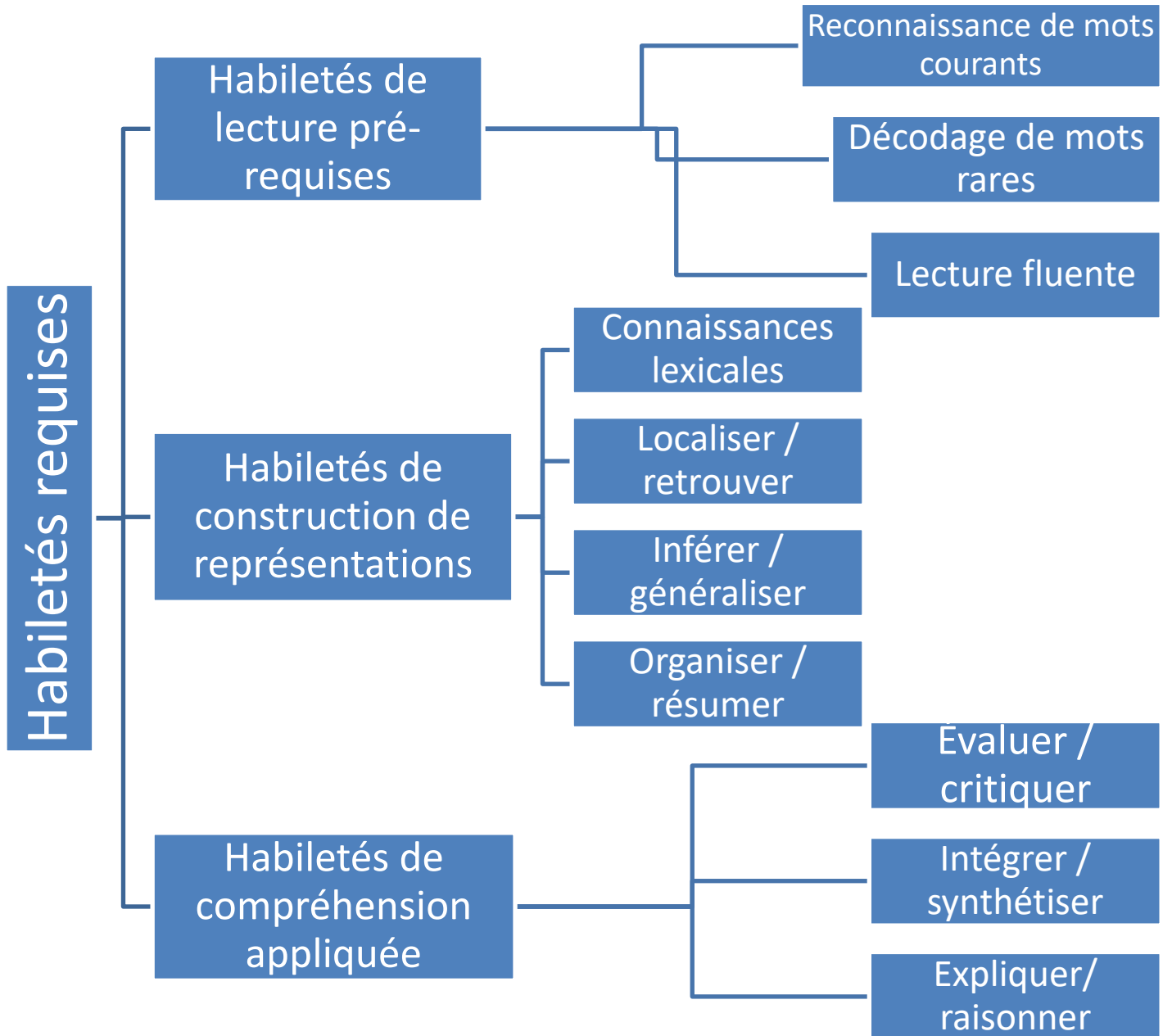
- Vocabulaire moins riche
- Difficultés à interpréter les structures syntaxiques complexes
- Faible production d'inférences
- Faibles connaissances sur les stratégies de lecture
- Moins de contrôle et de régulation des processus cognitifs impliqués
- C'est-à-dire plus faible développement métacognitif

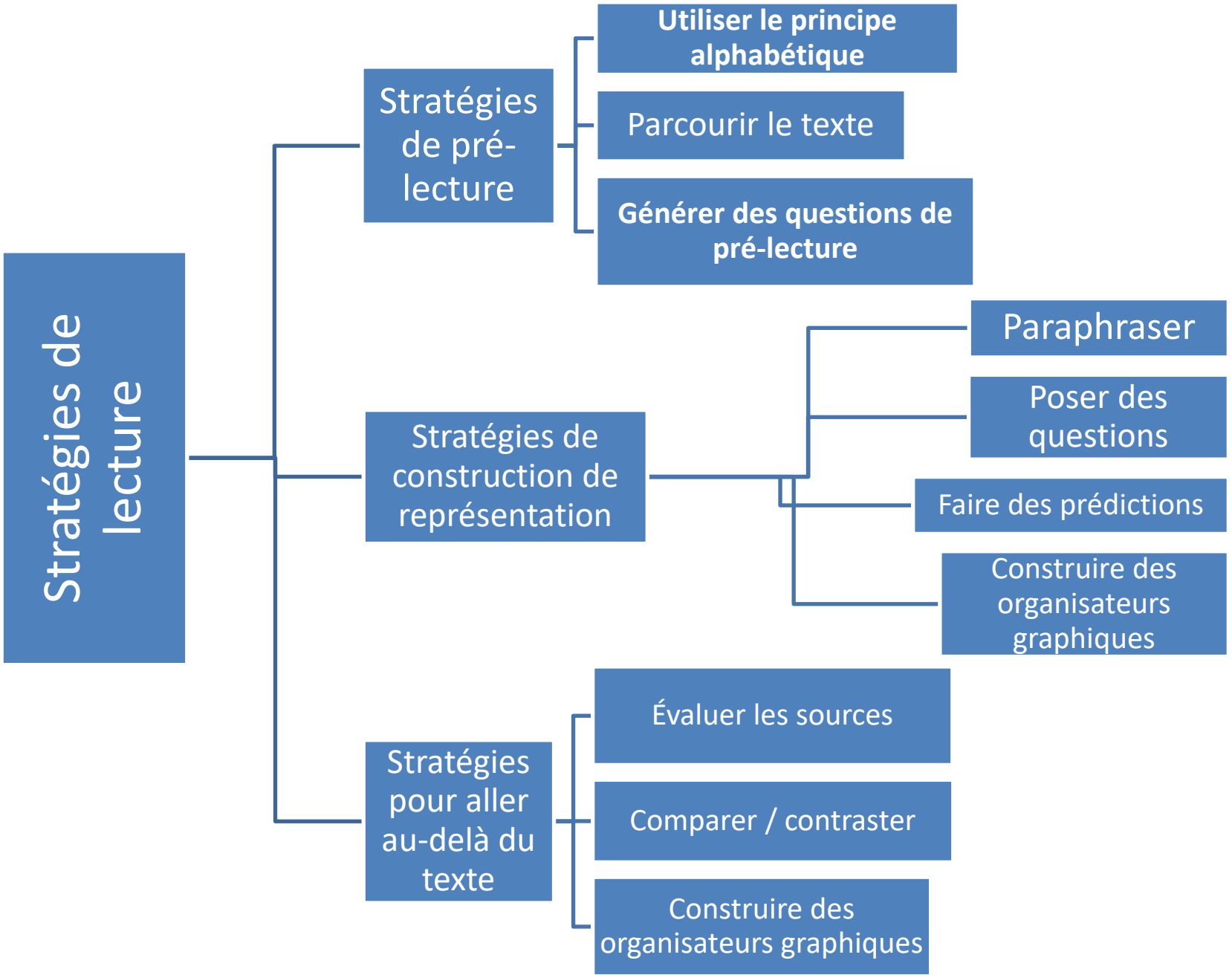
Les compétences en lecture





Modèle de la compétence de lecture
Sheehan, K., & O'Reilly, T., 2011





Conventions textuelles

Textes informatifs

Caractéristiques
informationnelles

Textes littéraires

Caractéristiques littéraires

Textes argumentaires

Caractéristiques
argumentatives

Spécificités de la compréhension des textes informatifs

Vocabulaire et connaissances spécifiques

Structures des textes plus variées et moins connues des jeunes lecteurs

Lecture guidée par un questionnement, une recherche d'information

Spécificités de la compréhension des dossiers documentaires (Rouet & Potocki, 2017)

Implique de lire pour chercher une information

Évaluer la qualité de l'information lue (contenus, sources)

Mettre en relation plusieurs textes, plusieurs passages, figures, schémas : comprendre chaque document, les mettre en relation, sans mélanger les sources et les contenus



L'enseignement de la compréhension

Buts:

- adopter une attitude de lecteur actif
- acquérir un répertoire de procédures cognitives constitutives de la compréhension

Entraînements métacognitifs:

- Prise de conscience
- Explicitation
- Reasonner, réfléchir sur les contenus (lus/entendus)
- Autoévaluer et réguler

L'enseignement de la compréhension

Des enseignements ciblés et structurés – explicites - sur l'apprentissage de stratégies pour comprendre améliorent les performances des élèves en fin d'école primaire (et jusqu'à l'université):

- cet enseignement vise à installer une attitude de lecteur actif
- cet enseignement accorde une grande place à l'oral, au questionnement et au débat

L'enseignement de la compréhension

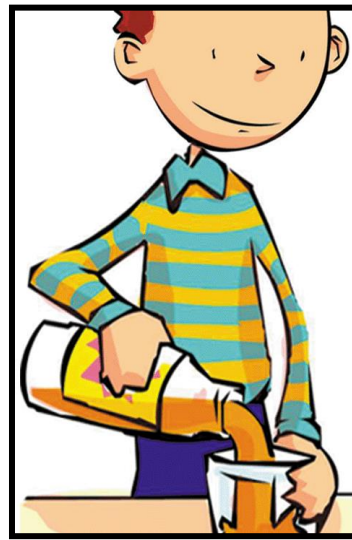
2 types d'entraînements:

- Focalisés sur les mécanismes linguistiques et psycholinguistiques (inférences, cohésion textuelle....)
- Focalisés sur l'acquisition de stratégies générales (résumer, questionner, expliciter...)

Type 1 :

Procédures centrées sur les mécanismes linguistiques au cycle 1 et 2

Exemple mécanismes linguistiques: interpréter des connecteurs



Guillaume a très soif. Il ouvre une bouteille de jus de fruit, puis il remplit son verre avant de le boire.

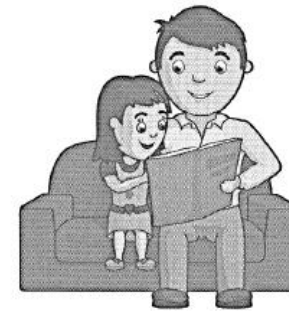
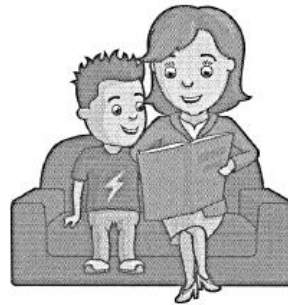
Guillaume a très soif. Il ouvre une bouteille de jus de fruit, puis il boit après avoir rempli son verre.

Avant de boire, Guillaume remplit son verre après avoir ouvert une bouteille de jus de fruit.

Attribuer une référence

• Matériel

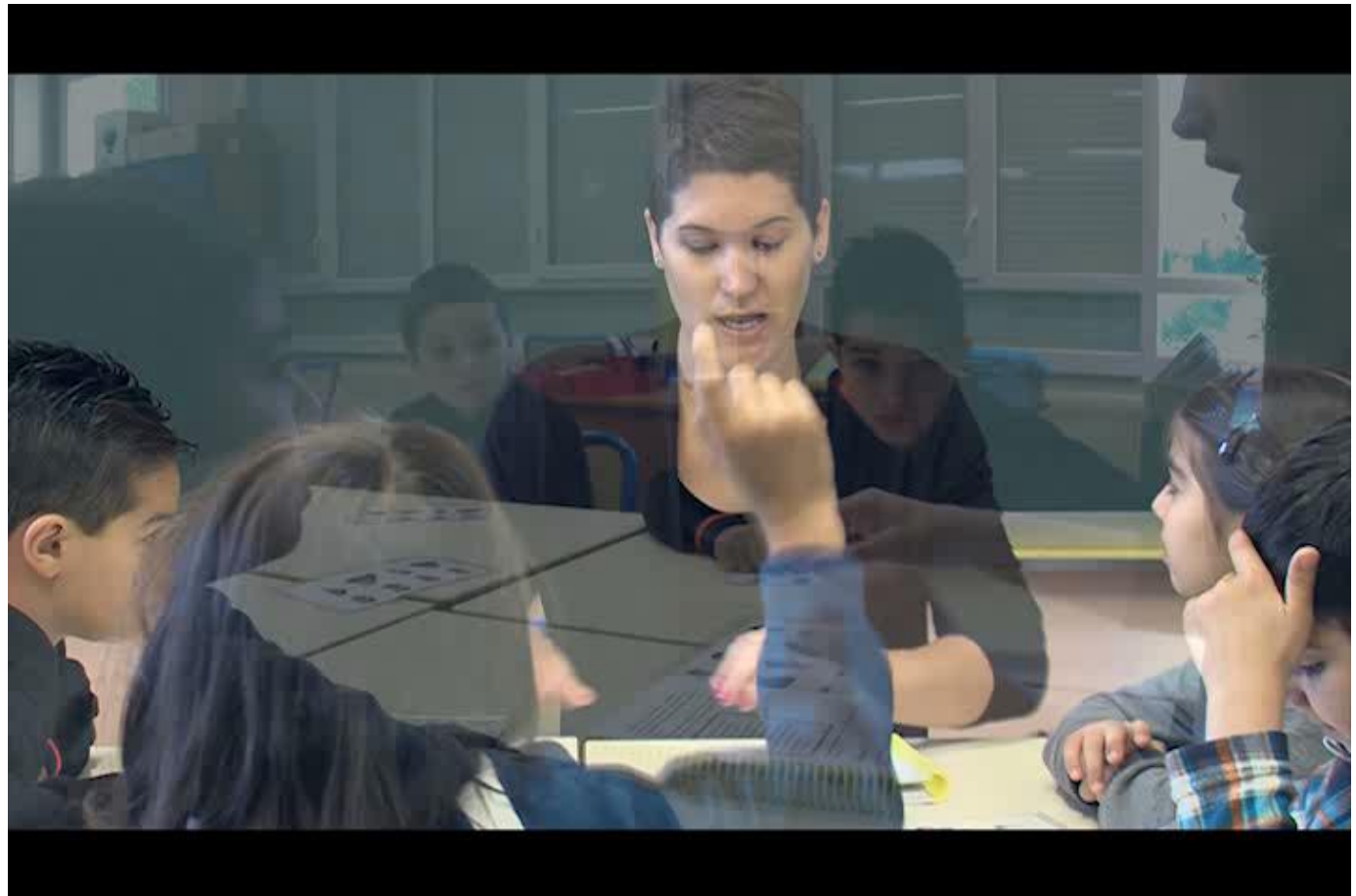
- Elle mange le gâteau.
- Elle mange la glace.
- Il mange la glace.
- Elle porte sa petite fille.
- Le petit garçon le mange.
- La petite fille le mange.
- La petite fille la mange.
- Le petit garçon la mange.
- Il lui lit une histoire.
- Elle le mange.
- Il la porte.



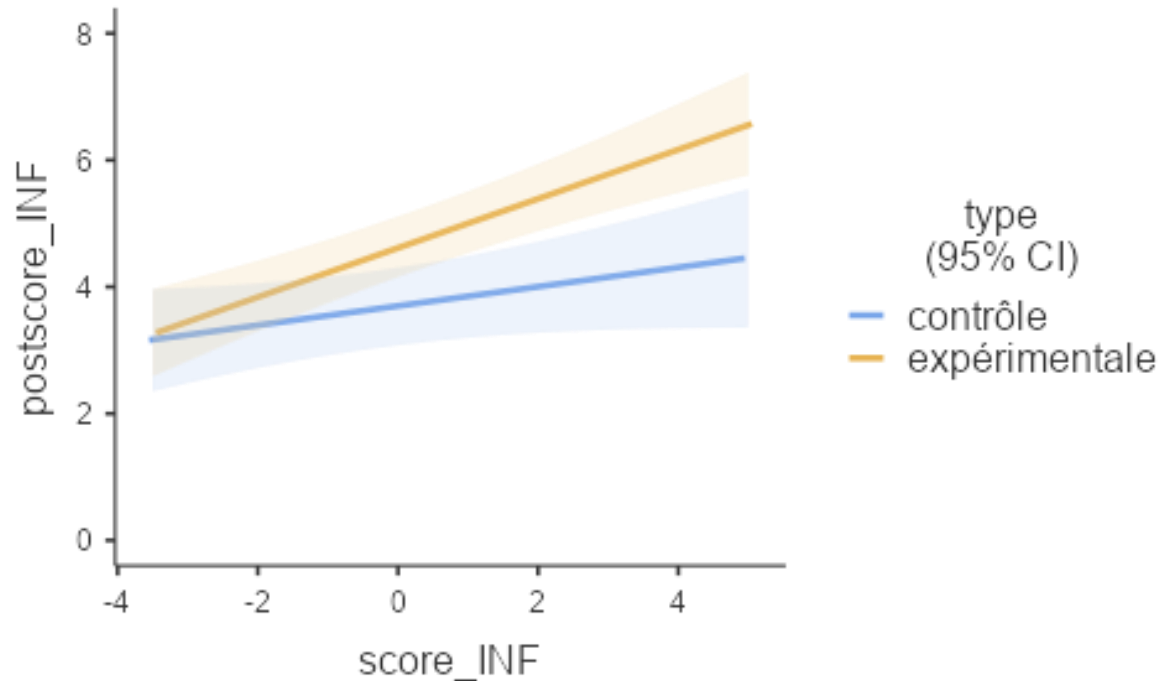
La petite fille le mange

Attribuer une référence

- Implication de tous
- Encouragement, attitude positive
- Questionnement
- Justification, réflexion sur le contenu langagier
- Répétition, reformulation et approfondissement



Effets de la formation des enseignants aux gestes efficaces dans le cadre d'une lecture d'album en MS/GS (LIMA 2021)



L'utilisation de supports complexes (albums) accroît les inégalités chez jeunes élèves / pour les tâches difficiles / élèves en difficultés

Type 2 :

Enseignement explicite de stratégies de compréhension

Quelles stratégies enseigner? Bilan des métanalyses

- Connecter / utiliser ses connaissances ¹²³⁴⁵
- Générer, poser et répondre à des questions ¹²³⁴⁵
- Visualiser / créer des images mentales ¹²³⁴⁵
- Faire des inférences / inférer ¹²³⁴
- Déterminer ce qui est important ¹²³⁴
- Réguler sa compréhension ¹²³⁴⁵
- Synthétiser / résumer ²³⁴⁵
- Prédire ¹, reformuler ¹, évaluer ¹, utiliser des organisateurs ⁵, reconnaître la structure ⁵

1. Owocki (2003)

2. Harvey and Goudvis (2000)

3. Alvermann et al. (2004)

4. Keene and Zimmermann (2007)

5. NRP (2000)

Enseignement explicite de stratégies : principes

- **DECOUPER:** Les activités complexes en sous-activités (simples)
- **MONTRER:** Rendre le processus transparent.
 - Les processus cognitifs ne sont pas observables; ils doivent donc être illustrés ou explicités (pensée à haute voix)
- **FAIRE:** Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie.
 - Donner des indices, discuter de la stratégie avec les élèves, fournir des commentaires spécifiques, etc.
 - En groupe, en sous-groupes, individuellement. Comparaisons possibles entre les manières d'utiliser la stratégie
- **S'ENTRAINER: Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie.**
 - Discuter régulièrement avec les élèves et veiller à prévenir les emplois inefficaces d'une stratégie.
- **REACTIVER: Assurer l'application de la stratégie.**
 - Inciter à appliquer les stratégies ailleurs (mais pas n'importe comment ou n'importe quand)

Enseignement explicite de stratégies

Enseignement explicite peut être assimilé aux connaissances :

- Déclaratives → - quoi ?
- Procédurales → - pourquoi ?
- pragmatiques → - comment ?
- - quand ?

Fondé sur un modèle de développement des compétences en 3 phases

- Phase cognitive: acquisition et maîtrise d'un ensemble de connaissances
- Phase associative: application de ces connaissances dans différents contextes
- Phase autonome: automatisatisation des savoirs de base du domaine

Anderson 1987

Cherche à utiliser les 3 types de Feedbacks efficaces

3 types de feedbacks (Hattie & Timperley, 2007):

Proactifs :

indiquer les buts d'apprentissage (ce qu'on va apprendre + ce qu'on sera capable de faire)

Rétroactifs:

informations individuelles qui permettent de se situer dans l'avancée des apprentissages (informations sur les progrès + conseil sur ce qui doit être fait après)

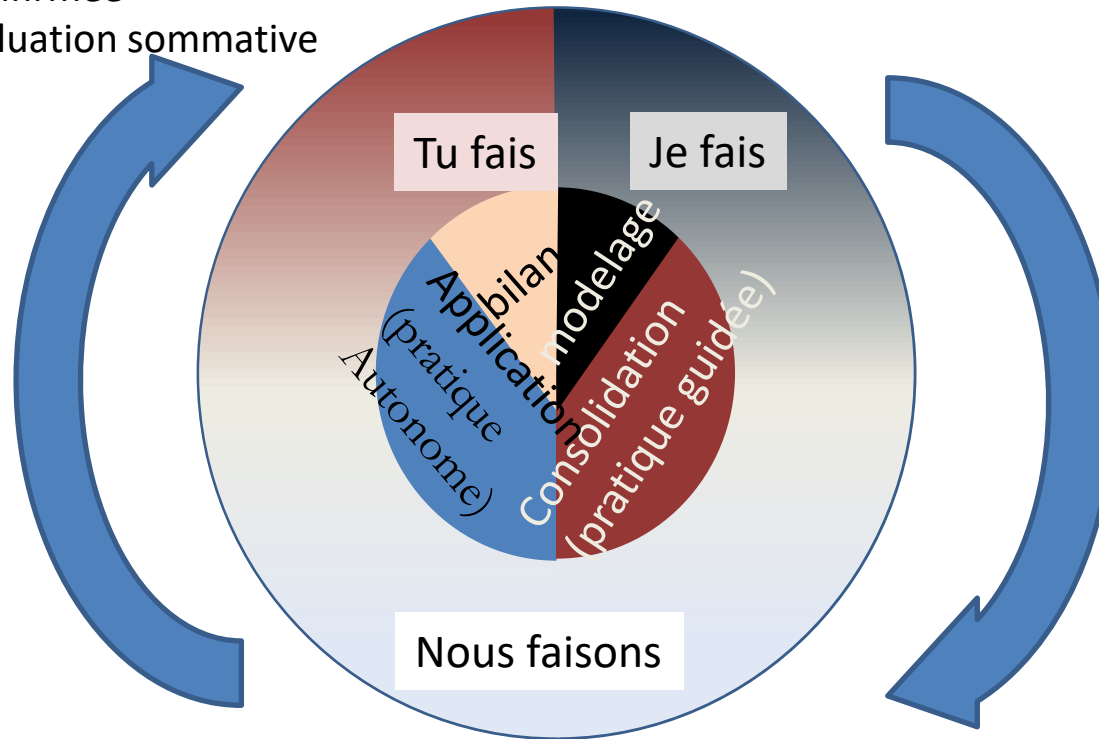
D'approfondissement:

capacités métacognitives d'autorégulation

Les phases d'un enseignement explicite

Maitrise confirmée
Par une évaluation sommative

Diminution
Progressive
de l'étayage

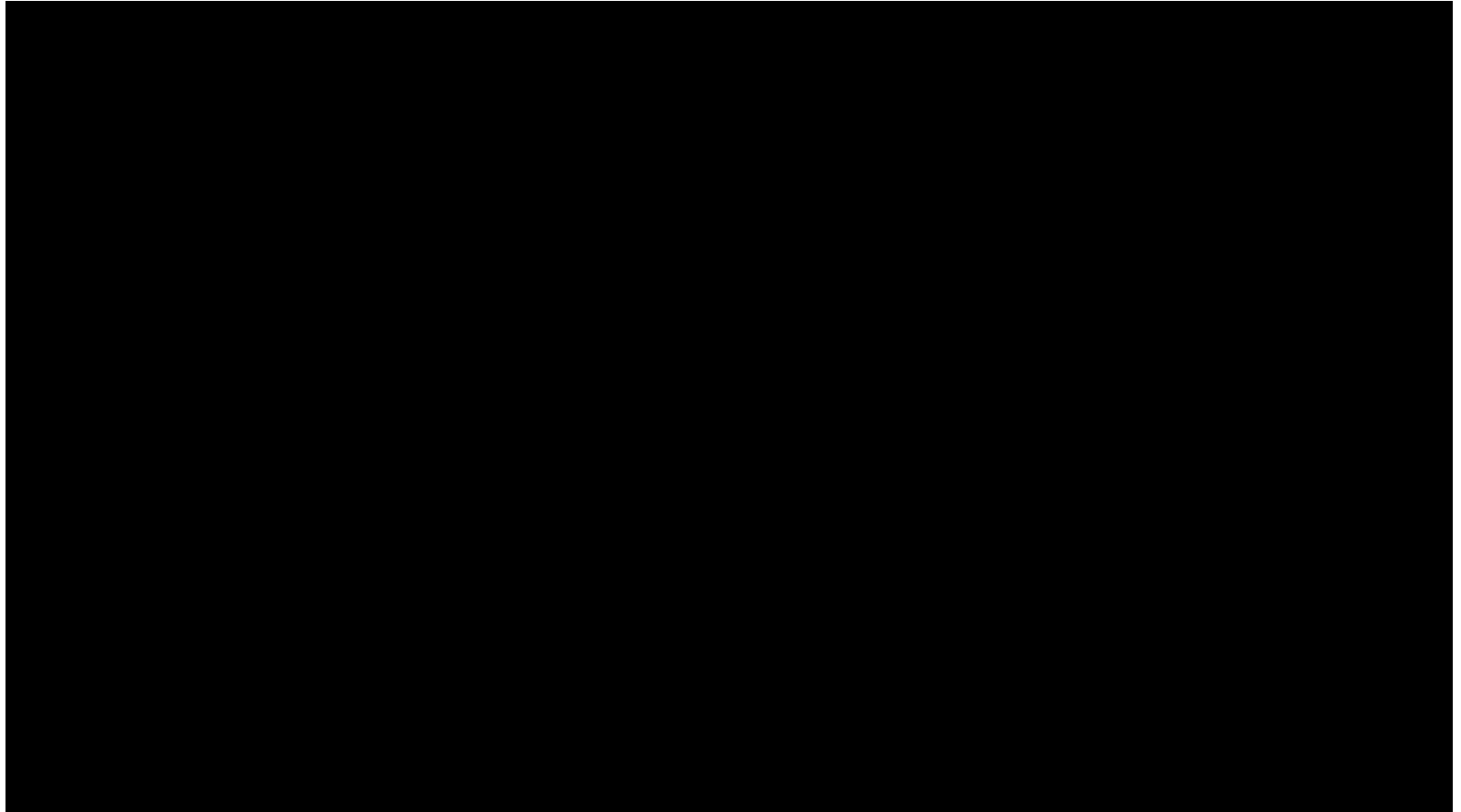


Forte interaction
Entre l'enseignant
Et les élèves

Evaluation formative
Et feedbacks

Maynes, N., 2011

Exemple de modelage et synthèse produite par des élèves de 6^{ème} (Eric Maillot, Collège Sissia Futuna)



Pratique guidée: exemple d'activité

Activité 1 *

Lisez chaque texte puis écrivez votre réponse.
 Notez aussi les indices que vous avez utilisés pour trouver ce que veut dire ce mot.



Texte 1 Un jour qu'il cherchait à manger, Maître Renard arriva près d'une mare où de belles **bernaches** bien grasses patageaient. En le voyant approcher elles s'envolèrent en poussant des cris.

bernaches signifie

Les indices

.....

.....

.....

Texte 2 Le vent glacé soufflait fort. Le traîneau avançait lentement sur la **banquise** quand un ours blanc apparut.

banquise signifie

Les indices

.....

.....

.....

Texte 3 Au petit matin, le **croiseur** qui sortait du port brillait sous les premiers rayons du soleil. Il avançait lentement sur l'eau en provoquant des vagues qui venaient échouer sur le quai. Tous ceux qui étaient venus

croiseur signifie

Les indices

.....

.....

.....

Exemple de pratique guidée

 EN GROUPES

puis  COLLECTIF

 10 min

 MATÉRIEL

fiche 2



PHASE 3 PRATIQUE GUIDÉE

Activité 1*

Les groupes travaillent successivement sur chaque texte.

1 Application de la stratégie : les élèves doivent proposer une interprétation du mot difficile en utilisant le contexte (indices) et se mettre d'accord sur une interprétation dans chaque groupe. Cette phase de travail doit être relativement brève (environ 3 minutes par texte)

2 Mise en commun avec l'ensemble de la classe : un ou plusieurs groupes donne(nt) le résultat de sa (leur) réflexion et le raisonnement suivi (on peut varier le mode d'interrogation d'un exercice à l'autre en fonction du niveau de la classe notamment, par exemple en interrogeant alternativement un seul groupe ou plusieurs groupes pour mettre l'accent sur les différences de raisonnement)

Une discussion permet de débattre des interprétations produites et des indices utilisés pour les justifier. On doit parvenir à une interprétation partagée par la classe.

Pendant le débat, il est important de souligner que différentes interprétations sont souvent possibles, plus ou moins précises et plus ou moins compatibles avec le contexte. La correction doit donc s'attacher à mettre en évidence que certaines interprétations sont plus plausibles que d'autres, que certaines sont à exclure, et que c'est à partir des indices contenus dans le texte que l'on va rejeter les interprétations incompatibles et conserver la plus probable et la plus précise possible (voir par exemple, l'exemple 2 génisse : animal / animal de la ferme / vache)

La discussion se clôt par la **vérification** : remplacer le mot inconnu par un synonyme ou par une expression porteuse d'un sens voisin et contrôler sa compatibilité avec le contexte.

Entraînement

Stratégie de l'archéologue *J'explore le texte*

Indique pour chaque mot ou expression souligné un mot ou une expression qui veut dire la même chose. Explique ton raisonnement.



Exercice 1 *

1 En entrant dans la grande salle du château, le valet alluma les **candélabres**. Aussitôt une douce lumière tremblotante éclaira la pièce.

candélabres signifie

Comment ai-je fait?

.....

2 Le voleur entra par une fenêtre laissée ouverte. Il cassa une vitrine et **subtilisa** la couronne de diamants qui se trouvait à l'intérieur. Toutes les sirènes se mirent à hurler en même temps, mais c'était déjà trop tard, avait disparu et les diamants avec lui.

subtilisa signifie

Comment ai-je fait?

Exercice 2 **

4 La chèvre blanche, heureuse, **se vautrait** dans l'herbe fine et savoureuse, les pattes en l'air, et roulait le long des talus.

se vautrait signifie

Comment ai-je fait?

.....

5 La neige est tombée en grande quantité, elle recouvre tout le paysage, tout est blanc, sans trace. J'aimais admirer ce paysage **immaculé**.

immaculé signifie

Comment ai-je fait?

.....

Réinvestissement pour la lecture d'albums: mise en situation




 COLLECTIF

 5 min

 COLLECTIF PUIS

 EN GROUPES

 15 min

Texte épisode 1
www.editions-hatier.fr

brouillon pour le travail
d'interprétation



Séance 1

PHASE 1 MISE EN SITUATION

On avertira les élèves de l'objectif : réinvestir les stratégies de traitement des difficultés lexicales qu'ils viennent d'apprendre pour bien comprendre de « vrais » textes ; on attirera donc d'emblée leur attention sur le vocabulaire difficile contenu dans l'histoire.

Dire par exemple : « Nous allons maintenant apprendre à utiliser les stratégies que nous venons d'apprendre, pour mieux comprendre un récit qui contient des mots difficiles ; des mots que vous ne connaissez pas ou des mots qui ont plusieurs sens. Nous allons d'abord lire le texte une première fois en entier puis nous travaillerons sur le sens des mots que vous ne comprenez pas ».

PHASE 2 MISE EN ŒUVRE DES STRATÉGIES

Découverte du texte

Commencer par une lecture à voix haute (par l'enseignant ou par les élèves). Pendant la lecture, ne pas s'arrêter sur les problèmes de vocabulaire qui feront l'objet du travail d'application des stratégies.

Repérage des difficultés lexicales

Demander aux élèves de noter tous les mots qu'ils ne comprennent pas, ne connaissent pas ou qui leur paraissent difficiles. Une liste commune au groupe est constituée.

Les mots identifiés dans chaque groupe sont ensuite collectés et écrits au tableau. (Cette liste devrait en grande partie correspondre avec celle proposée ci-après). Si les mots *pied* et *figure* n'apparaissent pas dans la liste, demander aux élèves si ces mots sont employés ou non, dans leur sens le plus courant et les ajouter à la liste.

Réinvestissement pour la lecture d'albums: modelage

Réactivation des stratégies

Il s'agit donc de réexpliquer le fonctionnement et les conditions d'applications des deux stratégies. On fera en sorte que l'explication soit essentiellement prise en charge par les élèves, dans un dialogue avec la classe.

- Choisir deux mots : un mot inconnu des élèves et un mot polysémique. Rappeler les deux stratégies étudiées en relisant ou en faisant relire les fiches 1 et 4.
- Demander ensuite aux élèves de relire le paragraphe contenant le premier mot et de chercher à l'interpréter en utilisant l'une des deux stratégies. Un élève donnera son interprétation du premier mot en indiquant la stratégie qu'il a choisie, pourquoi il a fait ce choix et comment il s'y est pris pour la mettre en œuvre et vérifier son interprétation. L'enseignant pourra faciliter cette explicitation en posant des questions (« *Quelle stratégie as-tu choisie ? Comment t'y es-tu pris ? Qu'as-tu cherché dans le texte ? Comment peux-tu être sûr que tu as bien compris le mot ?* »). Si l'élève n'a pas de réponses pour certaines de ces questions, faire appel aux autres élèves. Demander si d'autres ont pensé à des significations différentes. Si c'est le cas, faire expliciter comme. Une fois les différentes interprétations récoltées, demander aux élèves de se mettre d'accord sur l'interprétation la plus adaptée.
- Passer ensuite à l'interprétation du deuxième mot en employant la même démarche.

Réinvestissement pour la lecture d'albums: pratique guidée

Pratique guidée

L'enseignant attribue 4 à 6 mots à interpréter à chaque groupe, en faisant varier la difficulté des mots et leur nombre en fonction du niveau des élèves et en veillant à ce que chaque mot soit travaillé par au moins deux groupes pour pouvoir confronter les interprétations.

Chaque groupe a pour mission :

- de choisir la stratégie la plus appropriée pour comprendre le mot (*Comme un archéologue, j'explore le texte et Je fais attention, un mot peut avoir plusieurs sens*),
- puis de l'appliquer pour aboutir à une interprétation, de noter cette interprétation et les indices utilisés. Les élèves sont incités à se reporter aux fiches 1 à 4.

Engager une correction collective. Pour chaque mot, un groupe indique la stratégie, le résultat obtenu et les indices qui l'ont amené à cette interprétation. S'en suit un débat avec le reste de la classe (« *Les autres groupes ont-ils utilisé la même stratégie ? Ont-ils abouti à la même interprétation ? En utilisant les mêmes indices ?* »). Si des différences apparaissent faire verbaliser le processus qui a conduit à ces différences, rappeler la méthode de vérification si nécessaire, afin d'aboutir à un consensus dans la classe.

Passer ensuite au mot suivant en partant de l'interprétation d'un autre groupe.

Produire des inférences

produire des informations importantes pour la compréhension mais qui ne sont pas explicites dans le texte.

1. Identifier les mots clés (exemple : infirmières, médecins et bloc opératoire); les utiliser pour produire une nouvelle information (hôpital)
2. Se poser des questions : Qui? Quand? Où? Et mobiliser ses connaissances

Produire des inférences



étape 1 Je m'interroge : *Quand se passe l'histoire ?*



étape 2 Je relis : *C'est un matin froid, le ciel est glacial et il neige.*



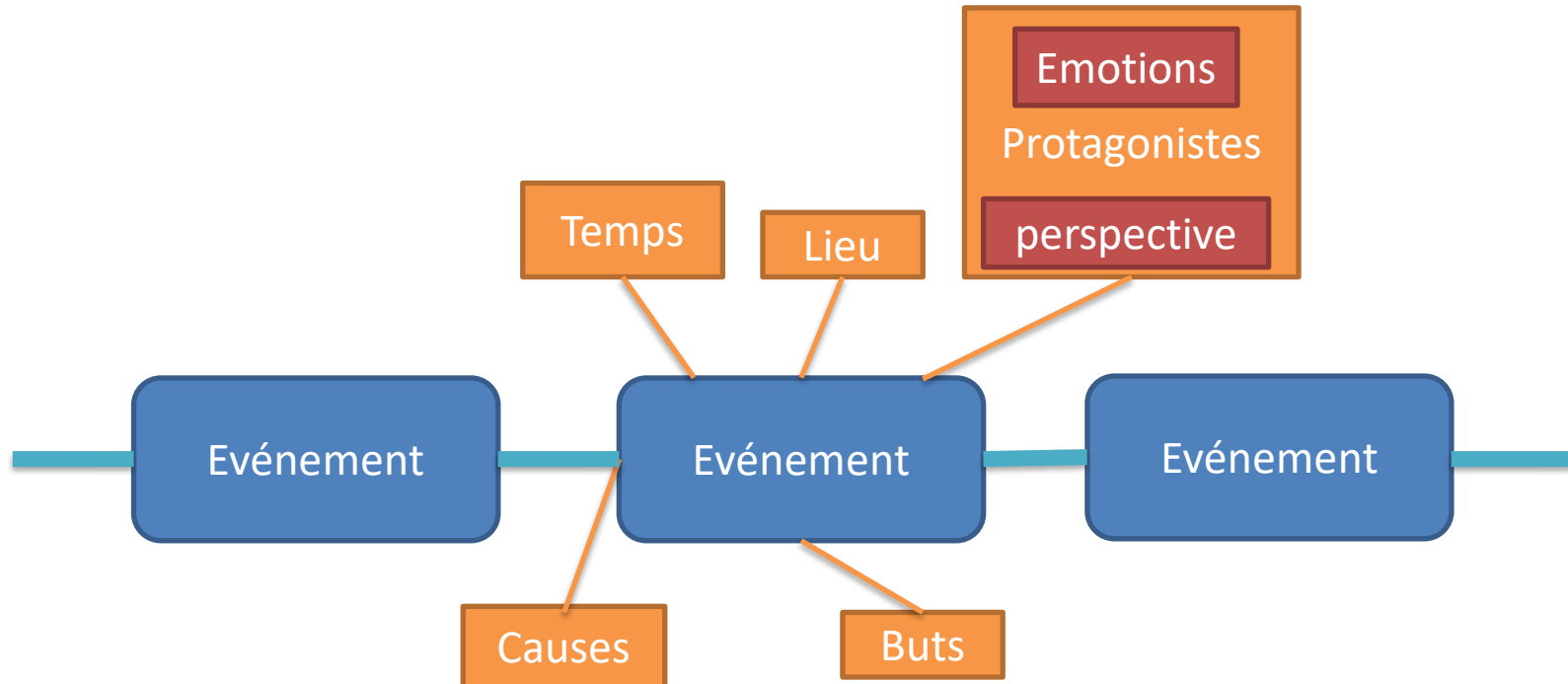
étape 3 Je sais : *en hiver, il fait très froid et parfois il neige.*



étape 4 Je construis : *L'histoire se passe en hiver.*



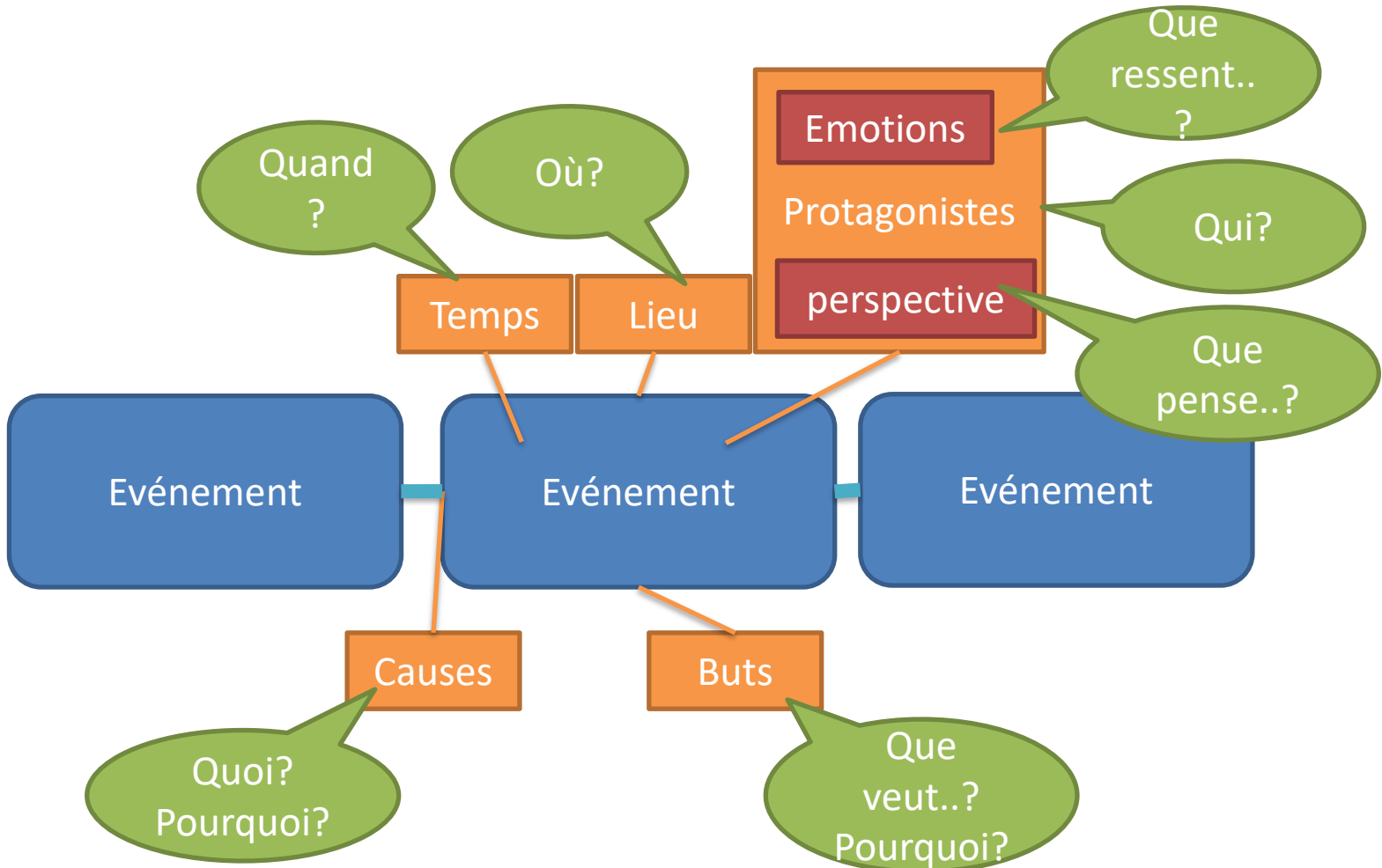
Quelques pistes: se questionner / questionner le texte : Utiliser un modèle pour guider le questionnement



Modèle d'indexation d'événement

Zwaan, Magliano, & Graesser, 1995; Berenhaus, 2017

Quelques pistes: se questionner / questionner le texte : Utiliser un modèle pour guider le questionnement



Conclusion: quels gestes professionnels pour enseigner la compréhension?

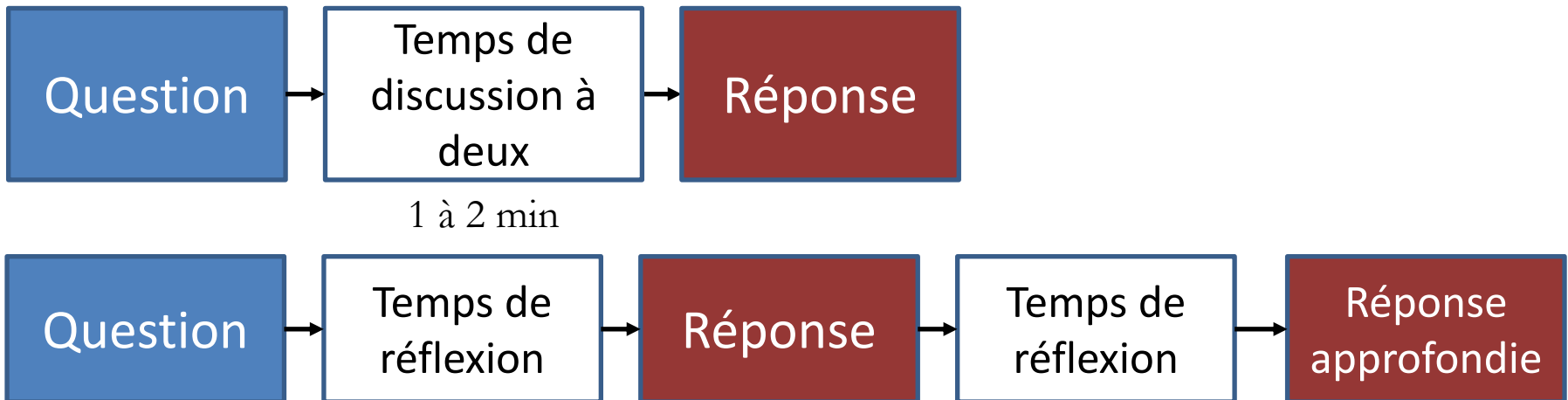
- Utiliser le questionnement (questions ouvertes) et le dialogue en impliquant tous les élèves
- Utiliser le débat sur le sens, l'implicite, la validation par le texte (ce qui est sûr, ce qui est possible, ce qui est exclu)
- Favoriser la coopération entre élèves
- Organiser un **enseignement structuré**, et favoriser la réussite.
- Donner des **opportunités** d'appliquer et de s'entraîner (d'utiliser le vocabulaire nouveau en production)

Questionner : le modèle pédagogique développé pour les classes à effectif réduit en Asie: (Galton, Lai & Chan, 2015)

Des **questions ouvertes** qui demandent d'approfondir, d'expliquer, de justifier:

Qui? Quand? Pourquoi? Où? Comment?

Du temps pour réfléchir:



Conclusion: quels gestes professionnels pour enseigner la compréhension?

- Savoir analyser sa propre activité de compréhension pour l'expliciter et permettre à tous les élèves d'expliciter la leur (**pensée à haute voix**)
- Mettre en place un enseignement dialogué, des débats « métacognitifs » :
 - Pourquoi penses-tu cela ?
 - Comment as-tu fait pour arriver à ce résultat ?
 - Qu'est-ce qui dans le texte te permet de dire ça ?
- Reformuler et faire reformuler / paraphraser

Conclusion: quels gestes professionnels pour enseigner la compréhension?

- Chercher à identifier à **quel niveau du processus** de compréhension se situent les difficultés **d'un élève** (évaluation) / les difficultés potentielles **d'un texte**
- **Surface** du texte:
 - vocabulaire, syntaxe
- **Base** de texte (Micro/Macrostructure):
 - cohésion (anaphores, connecteurs)
 - cohérence locale (inférences)
- **Modèle** de situation:
 - Cohérence globale, mobiliser ses connaissances

Conclusion: quels gestes professionnels pour enseigner la compréhension? 2 gestes caractéristiques de l'enseignement explicite d'après M. Bocquillon (2020)

1. Objectiver / vérifier la compréhension des élèves toutes les 2 à 3 minutes :
 - Objectivation stéréotypée : « ça va? », « vous avez compris? » « OK? »
 - Objectivations spécifiques de la compréhension: « Peux-tu reformuler, expliquer ce qu'on vient de voir? », « Dis-moi ce que tu as compris? »

Conclusion: quels gestes professionnels pour enseigner la compréhension?

2 gestes caractéristiques de l'enseignement explicite d'après M. Bocquillon (2020)

2. Interroger tous les élèves via un système de désignation explicite et pas uniquement ceux qui lèvent la main

- « Dans toutes les leçons, environ **20 % des élèves peuvent répondre aux questions**, peu importe le type d'enseignement donné et son efficacité. C'est ce que nous appelons « **la découverte des talents** ». Ces élèves donnent faussement l'impression à l'enseignant que tout le monde a compris. Choisir au hasard des élèves qui ne lèvent pas la main pour répondre permet à l'enseignant de **vérifier la compréhension des élèves qui doivent recevoir un enseignement pour comprendre, soit 80 % d'entre eux**. C'est ce que nous appelons « **le développement des talents** ». » (Hollingsworth & Ybarra 2013, p. 25).

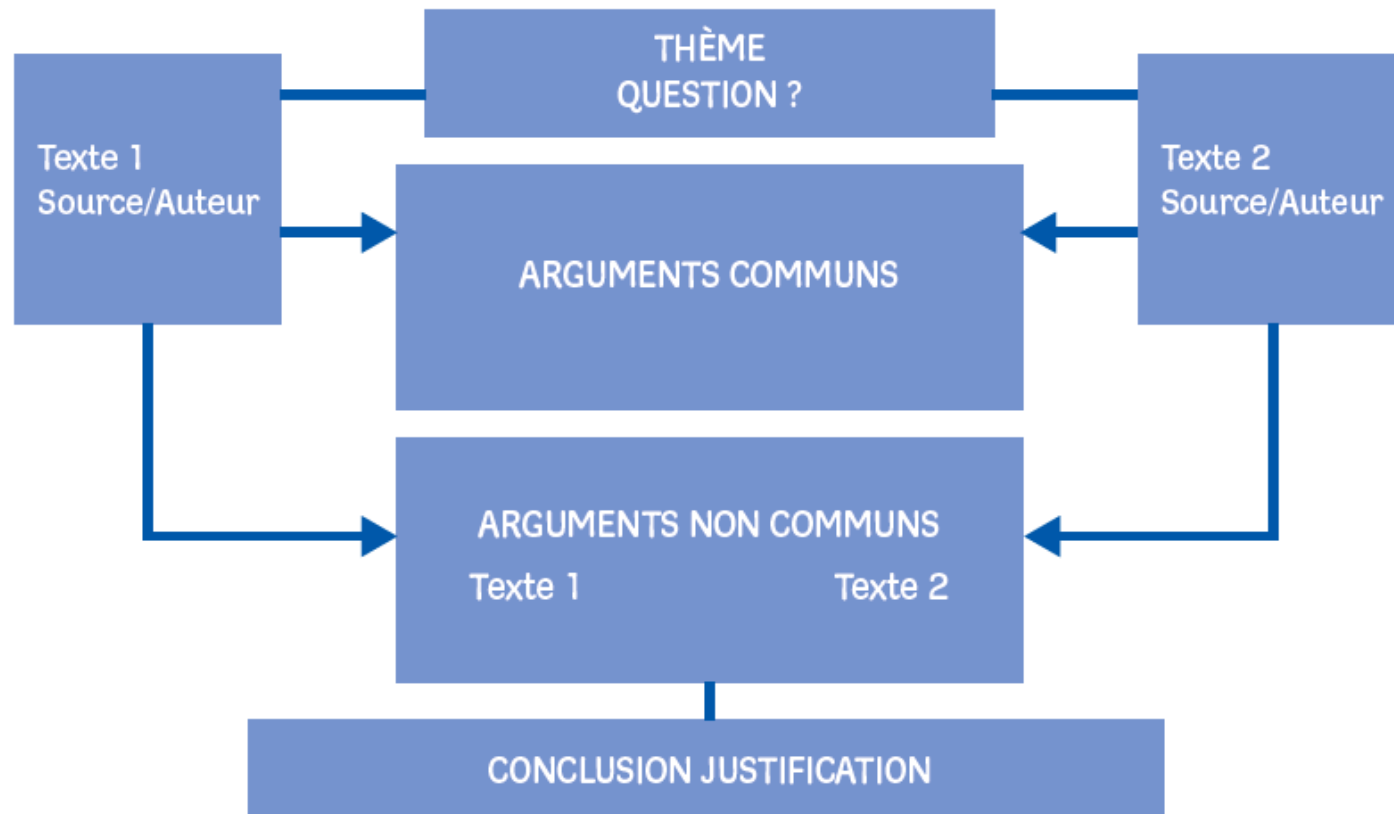
Conclusion: quels gestes professionnels pour enseigner la compréhension?

Construire et faire construire des organisateurs graphiques (ou sémantiques)

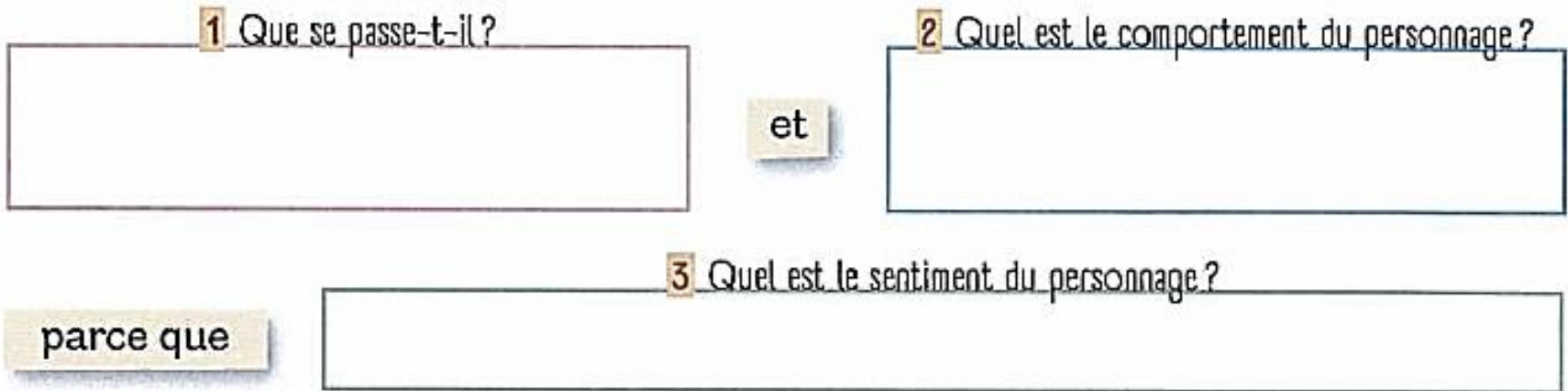
- Qui vont structurer l'information
- Qui vont guider la réflexion

Quelques exemples d'organiseurs graphiques

Un organisateur graphique pour synthétiser et comparer les arguments

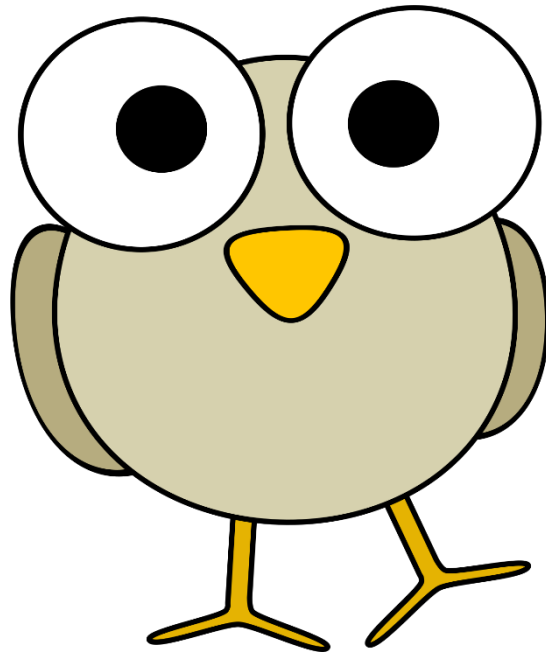


Quelques exemples d'organiseurs graphiques



Organisateur graphique pour identifier les sentiments des personnages à partir de leur comportement et de la situation

MERCI

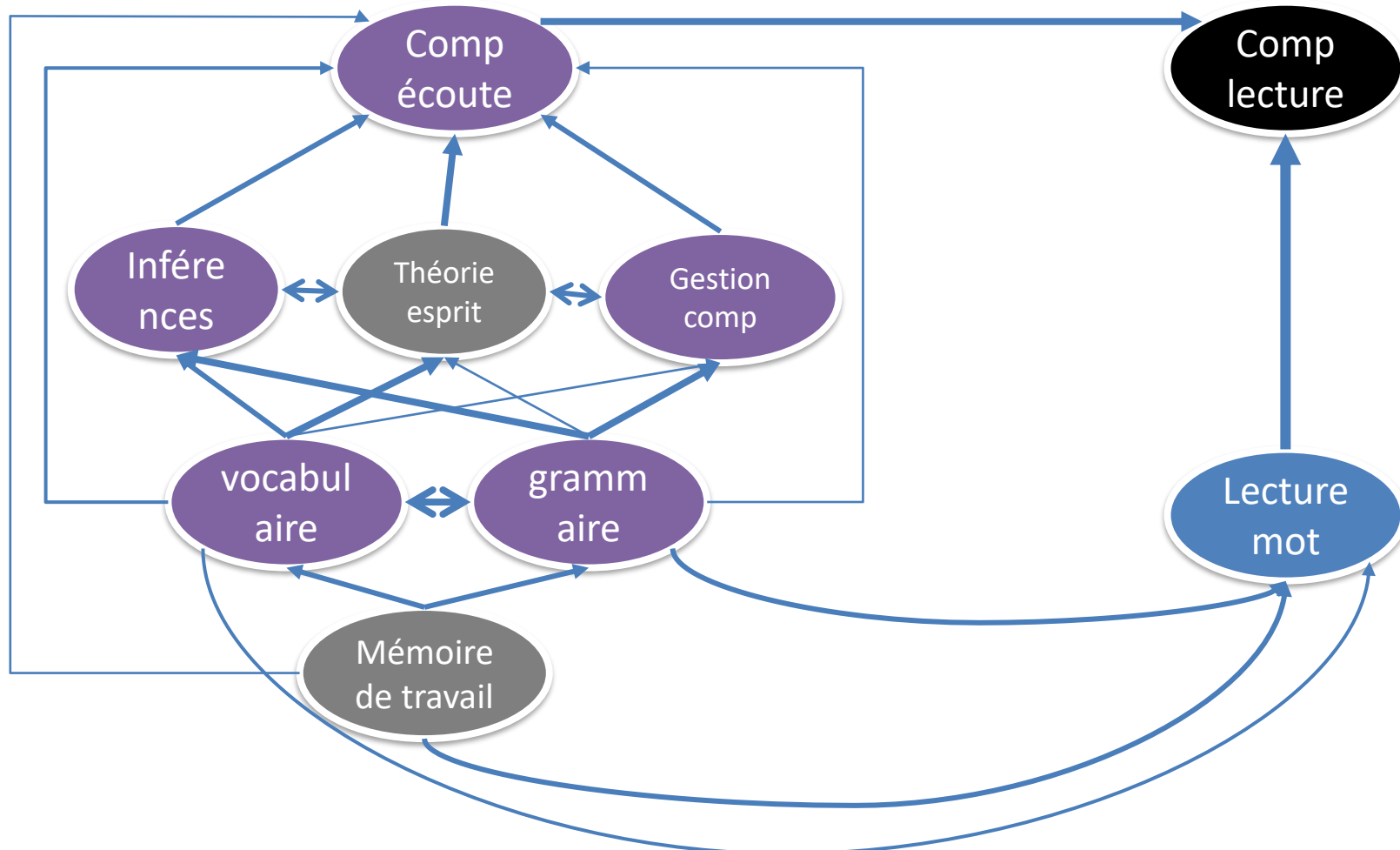


Bibliographie

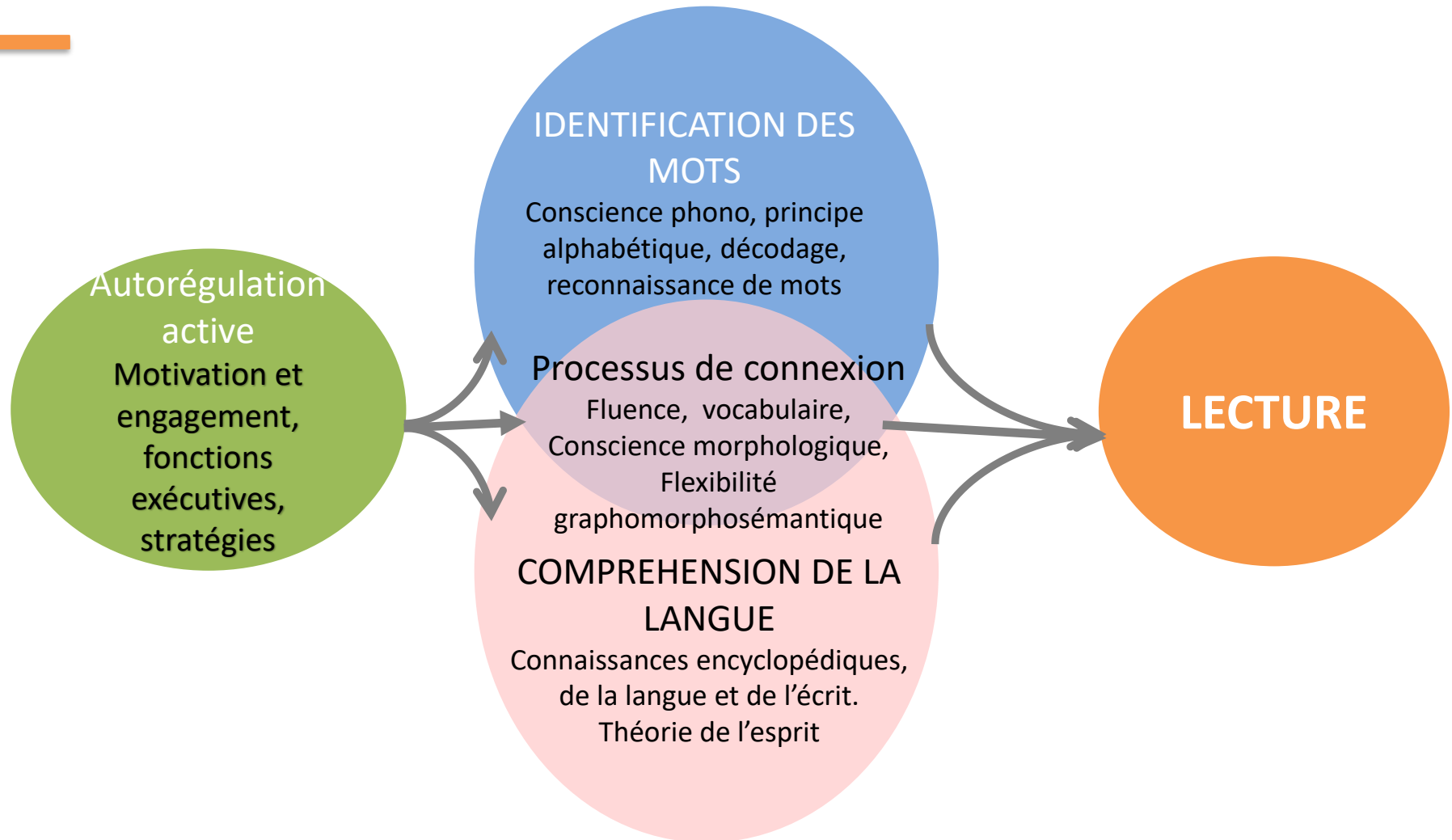
- Bianco, M., & Lima, L. (Eds.) (2017). Enseigner la compréhension en lecture à l'école primaire. Paris : Hatier.
- Lima, L., Bianco, M., Guerin, L., Nanot, M., & Reale-Bruyat, F. (2016). 11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs. Paris: Hatier.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble
- Lima, L., Sylvestre, E., & Bianco, M. (2006). Lectures partagées et acquisition de stratégies de compréhension au cycle 3. In P. Dessus & E. Gentaz (Eds.). *Apprentissages et enseignement* (pp 25-42). Paris: Dunod
- Bianco, M., Lima, L., & Sylvestre, E. (2004). Comment Enseigner les stratégies de compréhension en lecture? In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.). *Comprendre les apprentissages* (pp 49-68). Paris: Dunod.



Compréhension de narration en lecture CE1 (G2, Kim, 2017)



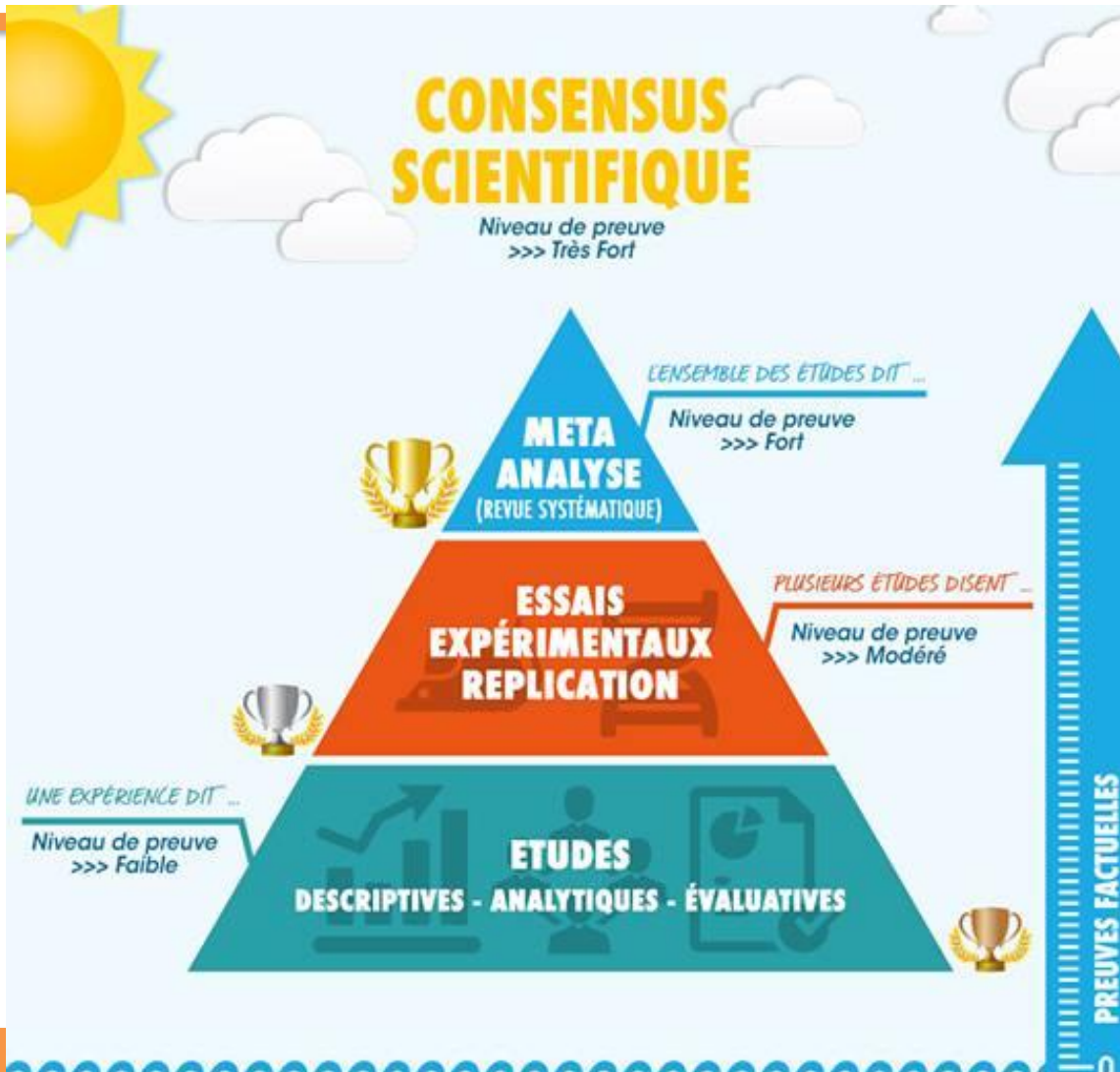
Modèle actif de la lecture (Duke, 2021)



Les phases d'un enseignement explicite

- Mise en situation
- Modélisation (acquisition de connaissances, activation de connaissances antérieures)
- Pratique guidée (vérifier que les connaissances sont comprises, consolider, approfondir, appliquer dans des contextes différents)
- Pratique autonome (vise l'automatisation)

Les recherches sur l'enseignement efficace



Les méta et méga analyses sur l'enseignement explicite (ex: Bissonnette et al., 2010)

Les expérimentations d'approches explicites de l'enseignement avec groupe expérimental, placebo et contrôle (ex: Bianco et al)

Les travaux de Rosenshine à partir de l'observation des enseignants efficaces (76, 86...)

Les recherches sur l'enseignement efficace

la façon dont l'enseignant organise les activités d'apprentissage est le facteur le plus important dans le progrès des élèves (Hattie, 2012).

Facteurs	AE (d)	Nombre de méta-analyses
Enseignant	0,47	41
Curriculum	0,45	153
Méthode d'enseignement	0,43	412
Élèves	0,39	152
Milieu Familial	0,31	40
École	0,23	115

Influence de différents facteurs sur le rendement scolaire

Facteurs	AE (d)	Source d'influence
Feedbacks	1,13	enseignant
Connaissances préalables	1,04	élève
Enseignement direct	0,82	enseignant
Remédiation et feedbacks	0,65	enseignant
Disposition à apprendre	0,61	élève
Climat de classe	0,56	enseignant
défis et objectifs proposés	0,52	enseignant
Tutorat par les pairs	0,50	enseignant
Pédagogie de la maîtrise	0,50	enseignant
Soutien des parents	0,46	famille
devoirs	0,43	enseignant
Style de l'enseignant	0,42	enseignant
questionnement	0,41	enseignant

Les recherches sur l'enseignement efficace : l'enseignement direct (Rosenshine & Stevens, 1986 ; Rosenshine, 2009)

6 étapes:

1. Révision journalière : la séance commence par une réactivation des notions apprises précédemment
2. Présentation du nouveau matériel : nouvelles notions, objectifs de la séance
 - présenter et expliquer les nouvelles notions (segmentées en sous-notions si complexes)
 - donner de nombreux exemples
 - poser des questions
 - ré-expliquer ;
3. Pratique guidée :
 - guider et superviser la mise en œuvre des nouvelles notions
 - susciter la discussion maître / élèves, et entre élèves. L'enseignant pose de nombreuses questions,
 - inciter les élèves à auto-expliquer

3-Les recherches sur l'enseignement efficace : l'enseignement direct (Rosenshine & Stevens, 1986 ; Rosenshine, 2009)

4. Feedbacks et corrections :
 - corriger immédiatement les erreurs faites par les élèves et fournir un étayage
 - Utiliser la pensée à haute voix (ou auto-explication)

5. Travail individuel (ou pratique indépendante) :
 - s'entraîner à utiliser la notion apprise afin de l'intégrer à ses connaissances et de pouvoir l'utiliser de manière fluide.

6. Révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles :
 - réactiver ce qui a été appris
 - ré-entraîner afin d'augmenter l'intégration des connaissances et l'automatisation.

Feedbacks : efficacité

Les feedbacks fournis par l'enseignant sont un des paramètres identifiés comment étant les plus explicatifs des progrès des élèves (Hattie, 2009)

Les feedbacks doivent être donnés avant la fin de la phase d'apprentissage: les feedbacks donnés après l'apprentissage ne permettent pas d'amélioration ni de transfert vers de nouveaux apprentissages (Hattie, Gan & Brooks 2017)

Feedbacks : sept principes

(Jawah et al, 2004, - The Higher Education Academy Generic Centre)

sept principes de rétroaction

1. Facilite le développement de l'auto-évaluation (réflexion) dans l'apprentissage.
2. Encourage le dialogue entre l'élève, l'enseignant et les pairs autour de l'apprentissage.
3. Aide à clarifier ce qu'est une bonne performance (objectifs, critères, normes attendues).
4. Fournit des occasions de combler l'écart entre les performances actuelles et souhaitées.
5. Fournit aux élèves des informations de haute qualité sur leur apprentissage.
6. Encourage les croyances motivantes positives et l'estime de soi.
7. Fournit des informations aux enseignants qui peuvent être utilisées pour aider à façonner l'enseignement

Feedbacks : types et contenus

3 types :

Proactifs (feed up) : Où vais-je? (buts, critères de succès...) -indiquer les **buts d'apprentissage** (ce qu'on va apprendre + ce qu'on sera capable de faire)

Rétroactif (feed back) : Comment est-ce que j'avance? (niveau de réussite/échec), informations **individuelles** qui permettent de **se situer** dans l'avancée des apprentissages (informations sur les progrès + conseil sur ce qui doit être fait après)

D'approfondissement (feed forward) : Que faire pour aller plus loin? (approfondir, améliorer) - capacités métacognitives d'**autorégulation**

4 contenus:

Tâches : comment est-elle comprise? Réussie?

Processus : processus pour comprendre / réussir la tâche : habiletés, stratégies, modes de pensée

Auto-régulation : réguler, diriger, vérifier son action

Soi : affects et évaluations de soi (attention peut potentiellement avoir des effets négatifs)