

Construire des représentations mentales, pour améliorer la compréhension aux cycles 2 et 3

Conférence du 25 février 2016 à Brécey

Circonscription de Mortain

Pourquoi cette formation?

- Une priorité nationale via les nouveaux programmes des cycles 2 et 3
- *Un constat dans les classes d'une mise en œuvre complexe des situations de compréhension*

Les enjeux de cette formation

- Améliorer les performances des élèves en compréhension de textes lus ou entendus aux cycles 2 et 3.
- Faire jouer les personnages des récits pour favoriser la représentation mentale des élèves plus fragiles.
- Mettre en scène des textes pour mieux les appréhender et se les approprier en instaurant le débat entre les élèves.
- Concevoir et produire des résumés à l'oral et à l'écrit.

Nos objectifs de formation

- Encourager des pratiques innovantes en maîtrise de la langue en s'appuyant sur la réalisation d'actions et sur leur évaluation au service de l'interprétation.
- Enseigner la compréhension de manière explicite.
- Faciliter l'entrée dans l'écrit au travers de la théâtralisation.
- Aider les enseignants à travailler la représentation mentale des situations par la tenue de rôles ainsi que par l'étude des anaphores et des connecteurs.
- Évaluer les progressions par la production d'écrits de réinvestissement.

Dans les nouveaux programmes 2016 - en cycle 2

- Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement.

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée puis autonome de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.

La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne d'activités de reformulation et de paraphrase qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales et encyclopédiques.

La lecture à voix haute est un exercice complexe qui sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre code et sens et permet aux élèves de se familiariser avec la syntaxe de l'écrit. L'entraînement à la lecture fluide contribue aussi à l'automatisation des processus d'identification des mots.

Dans les nouveaux programmes 2016 - cycle 2

Comprendre un texte (*lien avec l'écriture*)

- » Mobilisation de la compétence de décodage.
- » Mise en œuvre (guidée puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte (parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; affronter des mots inconnus ; formuler des hypothèses...).
- » Mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts...).
- » Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.

Deux types de situation pour travailler la compréhension :

- » textes lus par le professeur ou un autre adulte expert (enregistrement), comme en maternelle mais sur des textes un peu plus complexes ;
- » découverte de textes plus accessibles que les précédents (plus courts, plus aisés à décoder surtout en début de cycle, plus simples du point de vue de la langue et des référents culturels).

Variété des textes travaillés et de leur présentation (texte complet ; textes à trous ; texte-puzzle...).

Pratique régulière d'activités permettant la compréhension d'un texte :

- » activités individuelles : recherche et surlignage d'informations ; écriture en relation avec le texte ; repérage des personnages et de leurs désignations variées ; repérage de mots de liaison...
- » activités en collaboration : échanges guidés par le professeur, justifications (texte non visible alors).

Activités variées guidées par le professeur permettant aux élèves de mieux comprendre les textes : réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, rappel du récit (« racontage »), représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral...).

Dans les nouveaux programmes 2016 - cycle 2

En CP, la compréhension des textes est exercée comme en GS sur des textes lus par l'adulte qui sont différents des textes que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie et à comprendre.

En CE1-CE2, progressivement, l'essentiel du temps est accordé à l'apprentissage de la compréhension (travail guidé d'abord, puis guidé ou autonome selon les habiletés des élèves) dans des lectures à visée différente et sur des textes de genres variés.

Dans les nouveaux programmes 2016 - cycle 3

En lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi, en confrontant les élèves à des textes et des documents plus complexes. La pratique de l'écriture doit être quotidienne, les situations d'écriture variées, en lien avec les lectures, la conduite des projets ou les besoins des disciplines. La langue fait l'objet d'une attention constante en lecture et dans les situations d'expression orale ou écrite afin de faire réfléchir les élèves à son fonctionnement et des séances spécifiques sont consacrées à son étude de manière à structurer les connaissances. Le transfert de ces connaissances lors des activités d'écriture en particulier et dans toutes les activités mettant en œuvre le langage fait l'objet d'un enseignement explicite.

La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire ou à entendre et nourrit également les activités d'écriture. Au cycle 3, les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique. Cette culture littéraire est structurée autour de grandes entrées pour chaque année du cycle. En 6^e, une thématique complémentaire est au choix du professeur.

- [Comprendre un texte littéraire et l'interpréter page 107](#)

Résultats des évaluations 6ème

Les items les plus échoués

- Ceux qui mobilisent et font interagir plusieurs capacités en même temps
- Ceux qui demandent d'associer différents documents pour en déduire une information
(inférence)
- Ceux qui demandent d'interroger l'ensemble d'une situation problème pour la résoudre.
- Ceux qui demandent d'interroger les indicateurs temporels
- Ceux qui demandent un traitement des anaphores

Identifier la chronologie des évènements: autre capacité à construire

Une vraie difficulté avec les marques du temps

Identifier la chronologie des évènements

Travailler la prise d'indices pour reconstituer l'ordre des actions

Faire apparaître que la chronologie à l'écrit est différente de la réalité

Bilan des évaluations CE2 - 6ème

- **Portrait de l'élève lecteur en difficulté**
étude ARGOS

- Il imagine que lire c'est mémoriser des informations dans leur forme littérale, et non traiter les informations du texte en organisant celles qui sont pertinentes dans leur mémoire à long terme. A l'inverse, le lecteur expert centre son attention sur le contenu sémantique du texte, il le synthétise, le met en mémoire régulièrement au cours de la lecture et fait des liens entre ces micro-synthèses: c'est le processus d'intégration sémantique.
- Il ne revient pas en arrière pour s'assurer de la validité ou non de sa première compréhension, il ne ralentit pas sa lecture, il avance en aveugle sans flexibilité. Il construit du sens, comme tout lecteur, mais à partir de bribes du texte – « des îlots de compréhension » comme disent les chercheurs – entre lesquels il établit des liens. Ce chemin interprétatif erroné le conduit à un texte du lecteur sensiblement différent du texte ou du document donné à lire, sans qu'il en ait conscience (d'où l'idée de l'excès de sens énoncée plus haut). Au contraire, le lecteur confirmé a automatisé des procédures d'autorégulation³: il module sa lecture, il ralentit face à un passage délicat, il est capable de réviser en permanence ses hypothèses au fur et à mesure de l'avancée dans le texte.
- Il considère que s'il comprend chacun des mots du texte pris isolément, il aura accès au sens du texte. Rencontrer des mots « difficiles » le bloque dans sa lecture. Il ne dispose pas de la stratégie du contexte pour dépasser cet obstacle. Il juge qu'un texte est facile s'il est court (nombre de mots restreint) et sans mots difficiles.
- Il n'a pas conscience que le lecteur a un rôle à jouer dans le processus de compréhension. Il dépend du questionnement extérieur de l'adulte qui doit lui poser des questions pour contrôler sa compréhension sans penser à avoir recours à la reformulation. Ou bien encore, il impute ses difficultés au texte (trop long, contenant des mots difficiles, pas intéressant). La compréhension n'apparaît pas pour lui le fruit d'un travail et d'un apprentissage possible.

L'ensemble de ces procédures, automatisées chez le lecteur expert et devenues de ce fait non conscientes, constitue ce qu'on appelle des « habiletés métacognitives »⁴.

Les difficultés principales des élèves de 11-12 ans

selon le Repères n° 35 de 2007

- Identifier les reprises anaphoriques
- Identifier les idées principales et éliminer les détails, faire une synthèse du texte sans recopier
- Identifier les intentions de l'auteur
- Mobiliser ses connaissances antérieures (encyclopédiques, culturelles...) et les relier au texte.
- Comprendre une argumentation

l'enseignement de stratégies pour mieux comprendre est indispensable

« Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. » Durkin (1986)

Qu'est-ce que comprendre ?

Intervention de
Roland Goigoux,
« Apprendre à lire »,
lors des controverses de
Descartes, 2014



Pour apprendre aux élèves à comprendre un texte narratif, guider leur attention sur :

- ❑ ce qui **arrive** aux **personnages** et ce qu'ils **font** ;
- ❑ ce qu'ils **pensent** :
 1. leurs **buts** (pour l'avenir) et leurs **raisons d'agir** (qui appartiennent au passé),
 2. leurs **sentiments** et leurs **émotions**,
 3. leurs **connaissances** et leurs **raisonnements**.

Expliciter les pensées des personnages



Scène 1

Le plus jeune fils du meunier se lamentait :

— Mes frères gagneront bien leur vie en travaillant ensemble, mais moi, quand j'aurai mangé mon chat et que je me serai fait un bonnet de sa peau, je n'aurai plus qu'à mourir de faim !

Le chat, qui l'écoutait, lui dit d'un air sérieux :

— Ne vous désolez pas, mon maître. Vous n'avez qu'à me donner un sac et une paire de bottes, et vous verrez !

Expliciter les pensées des personnages



Scène 2

Le chat enfila ses bottes et il s'en alla dans un champ. Il mit dans son sac des feuilles de laitue et il s'étendit par terre comme s'il était mort. Il n'attendit pas longtemps, un jeune lapin étourdi entra bientôt dans le sac et le chat le tua sans pitié.

Expliciter les buts des personnages

- Le Roman de Renart
- L'analyse des récits
 - Le Roman de Renart
 - Le Chat Botté
- Le programme narratif des personnages
 - Le programme narratif de Maître Chat

Qu'est-ce que comprendre ?

Intervention de
Roland Goigoux,
« Apprendre à lire »,
lors des controverses de
Descartes, 2014



Compétences narratives

Réception - Production

Compétences inférentielles

Reformulation
États mentaux
Expansion



Compétences lexicales

Acquisition
Mémorisation
Réemploi

Compétences de décodage

Automatisation

Quels types de tâches sur quels supports ?

- Enseignement de la compréhension basé sur la lecture à haute voix (par l'enseignant) de textes cohérents et résistants (par exemple, des récits psychologiquement et culturellement pertinents); enjeu lexical et culturel
- Enseignement du déchiffrage en contexte lors des moments de découverte de texte: articulation décodage / accès à la signification, sur des supports adaptés, moins complexes (notamment sur le plan lexical pour éviter les doubles tâches), en privilégiant le niveau phrastique (syntaxe)

Colloque sur le lire -écrire

- Synthèse de la conférence de Marie-France Bishop, l'IFE, septembre 2015



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

Institut Recherche Ressources et services Partenariat

recherche générale



Vous êtes ici : Accueil » Recherche → Lire et écrire

Lire et écrire

G+ 1 Twitter J'aime 42

- ▶ Présentation
- ▶ Lieux d'éducation associés
- ▶ Séminaire international de l'IFE
- ▶ Lire et écrire
 - ▶ Trois questions à ...
- ▶ Enseignement supérieur
- ▶ Équipes
- ▶ Groupes de travail
- ▶ Bulletins d'information



Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire

○ Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire - 25 septembre 2015

- Colloque de présentation des premiers résultats de la recherche coordonnée par l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (LireEcrireCP)

Le 25 septembre, à l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon, les chercheurs engagés dans l'étude LireEcrireCP ont exposé leurs premiers résultats. Pour aller au-delà de la question des méthodes de lecture, ils ont décrit les pratiques d'enseignement qui ont été observées, pendant trois semaines, dans 131 classes, en prenant en compte un ensemble très détaillé de variables pédagogiques (modalités, de regroupement, formes d'aide, différenciation...) et didactiques (nature des tâches, durée, supports, outils...). La recherche prend appui sur l'observation de 3 000 heures d'enseignement filmées et indexées, sur l'analyse des traces écrites (cahiers, affichages, livres...) et sur les informations délivrées directement par les maîtres.

Combien de temps est alloué à la compréhension en classe ?

- Sur les 7h22 de Français / 1h15 en moyenne en compréhension
→ L'enseignement de la compréhension n'est pas une priorité pour les enseignants de CP.
- Ce temps augmente sensiblement au cours de l'année
→ Les enseignants pensent que plus on avance dans le déchiffrage, plus on peut s'autoriser à travailler la compréhension.

Quelles sont les tâches proposées aux élèves pour travailler la compréhension ?

- tâches ORALES (*minoritaires*)
 - Anticiper le sens, émettre des hypothèses sur la couverture
 - Élaborer une représentation mentale de la situation (mais peu pratiqué par les enseignants)
 - tâches ECRITES (*majoritaires*)
 - Vérifier la compréhension par des questions
- Elles augmentent au fur et à mesure que les élèves deviennent autonomes en écriture.

Le questionnaire suffit-il ?

Questionnaire proposé :

- 1) Qui est dans l'arbre ?
- 2) Que regarde Colin ?
- 3) Qui est le chasseur de l'histoire ?
- 4) Qui mange le pain ?
- 5) Où est le chat ?

A plat ventre sur la plus grosse branche de tilleul, Colin, immobile comme un chasseur à l'affut, observe le manège du chat Tibère.

Tapi sous un banc de l'allée où les miettes de pain font le régal des moineaux, Tibère attend patiemment que ceux-ci s'approchent suffisamment de lui pour bondir sur la proie qu'il convoite.

Le questionnaire suffit-il ?



Pistes pour enseigner la compréhension

- Privilégier « expliquer » au lieu de « raconter »
- Cibler des questions sur des nœuds de compréhension et pas seulement des informations littérales

A plat ventre sur la plus grosse branche de tilleul, Colin, immobile comme un chasseur à l'affut, observe le manège du chat Tibère.

Tapi sous un banc de l'allée où les miettes de pain font le régal des moineaux, Tibère attend patiemment que ceux-ci s'approchent suffisamment de lui pour bondir sur la proie qu'il convoite.

- Quels sont les personnages ?
- Quels sont leurs buts ?

Quelles sont les pratiques efficaces ?

- Conférence de Sylvie Cèbe « Lire et écrire »
- IFE - septembre 2015 (à partir de 12 min 22)



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

Institut

Recherche

Ressources et services

Partenariat

recherche générale



Vous êtes ici : [Accueil](#) » [Recherche](#) → Lire et écrire

- ▶ Présentation
- ▶ Lieux d'éducation associés
- ▶ Séminaire international de l'IFÉ
- ▼ Lire et écrire
 - ▶ Trois questions à ...
 - ▶ Enseignement supérieur
 - ▶ Équipes
 - ▶ Groupes de travail
 - ▶ Bulletins d'information

▶ Lire et écrire



LiRe
et
ÉCRIre

*Efficacité des pratiques d'enseignement
de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire*

▶ Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire - 25 septembre 2015

- Colloque de présentation des premiers résultats de la recherche coordonnée par l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (LireEcrireCP)

Le 25 septembre, à l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon, les chercheurs engagés dans l'étude LireEcrireCP ont exposé leurs premiers résultats. Pour aller au-delà de la question des méthodes de lecture, ils ont décrit les pratiques d'enseignement qui ont été observées, pendant trois semaines, dans 131 classes, en prenant en compte un ensemble très détaillé de variables pédagogiques (modalités, de regroupement, formes d'aide, différenciation...) et didactiques (nature des tâches, durée, supports, outils...). La recherche prend appui sur l'observation de 3 000 heures d'enseignement filmées et indexées, sur l'analyse des traces écrites (cahiers, affichages, livres...) et sur les informations délivrées directement par les maîtres.

Quelles sont les pratiques efficaces ?

- Favoriser l'engagement actif des élèves dans la recherche de sens.
- Enseigner les stratégies de compréhension:
 - Trier les informations importantes,
 - Tricoter les idées entre elles pour se construire une représentation mentale cohérente,
 - Se mettre à la place des personnages
 - Remplir des blancs laissés par l'auteur
 - Expliciter l'implicite
 - Vérifier que leur représentation est cohérente avec les nouvelles informations
- Faire du lexique et de la syntaxe un objectif prioritaire
- Enseigner les connaissances encyclopédiques et les savoirs de base
- Travailler sur des textes variés

Quelles sont les raisons des faibles résultats en compréhension ?

- En début de CP, la priorité est donnée au code et non à l'enseignement de la compréhension.
- Forte pression des parents sur l'enseignement du code.
- Enseigner la compréhension est peu gratifiant car les effets sont difficiles à mesurer.
- Peu d'outils et de repères pour les enseignants.

Les consensus scientifiques...

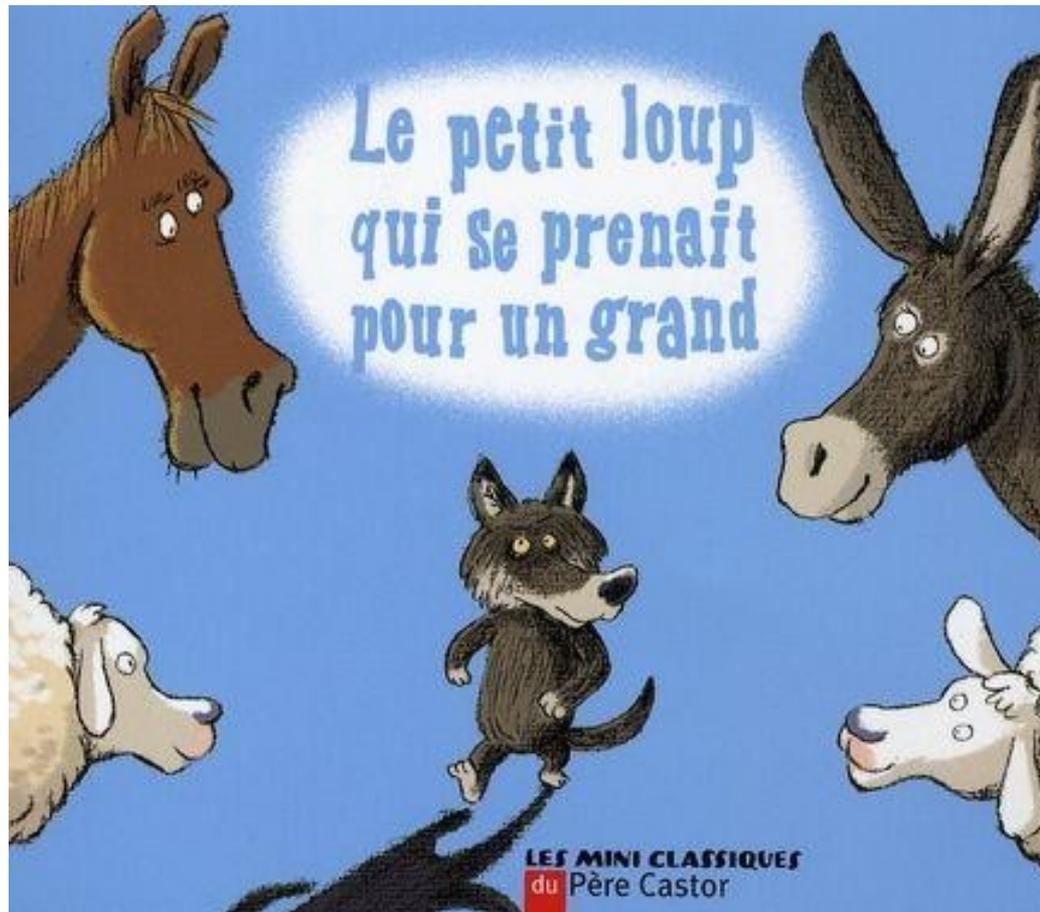
- Les élèves comprennent mal ce qu'ils déchiffrent pourtant bien !
- Les difficultés de compréhension existent dès la GS mais masquées par les modalités d'évaluation en cycle 2, sur des textes courts, simples et des questions littérales

Les préconisations

- Pas de rupture dans l'enseignement de la compréhension dans le cursus des élèves (vigilance en cycle 2).
- Dissocier les supports et les activités
 - Lire aux élèves des textes résistants
 - Les élèves décodent des textes courts et simples

Mieux les élèves comprennent
les textes entendus,
mieux les élèves comprendront
les textes lus.

Le petit loup qui se prenait pour un grand
Conte Bulgare adapté par Albana Ivanovitch-Lair,
Père Castor, Flammarion, 2007



Un jeune loup affamé marchait dans la campagne à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé. L'œil du loup s'alluma de contentement. « Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il. Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le petit loup s'approcha du cheval et dit :

- Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux cheval répondit calmement :

- Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

Le petit loup, prêt à bondir, s'arrêta net :

- Quelles règles ?

- Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un cheval, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et comme ça, il est plus facile à digérer.

- Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?

- Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. Il s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

Le petit loup hurla et se retrouva projeté en l'air, avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin complètement assommé.

Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire.

Quant au cheval, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

Même expérience proposée à Enzo, élève de CE1

- Ecoute du récit lu à deux reprises, à haute voix, par un adulte (sans illustrations).
- Consigne donnée à Enzo : « Tu devras ensuite raconter toute l'histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas. »

Qu'est ce que comprendre un texte ?

Restitution de l'histoire par Enzo

Ben euh // y'a / en fait et ben il arrive enfin il se promène dans / euh la campagne il croise un petit / euh un petit cheval et / euh il veut le dévorer parce / euh // que le cheval i' dit / i' dit euh euh / euh // comment dire / euh ben i' dit / euh ///

Tu peux me manger c'est la loi de la nature et euh / et sans hésiter il arrache enfin euh / et ben le cheval il lui donne un coup de museau et vingt mètres plus loin et ben i' tombe et euh / en retrouvant les esprits i' retrouve l'esprit et euh // quand i' se réveille il a mal à la mâchoire ///

Et euh / et euh / après euh / y'a euh ah // j'me souviens plus après / euh / euh //

Analyse de cette restitution : de nombreux éléments sont manquants

1. un jeune loup
2. affamé
- 3. à la campagne**
4. à la recherche de nourriture
- 5. voit un cheval**
- 6. pense qu'il pourra le manger**
7. il est content
8. anticipation gourmande
9. annonce qu'il va le manger
10. se justifie : un besoin
- 11. le cheval [dit qu'il] accepte [// ment]**
- 12. fait référence aux règles**
13. arrêt du loup
14. loup interrogatif
15. référence au père
16. demande d'enlever ses sabots
17. argumente : tradition respectée, digestion facilitée
18. le loup demande comment faire
19. le cheval lui explique
20. se placer derrière pour les sabots arrière
21. se placer devant pour les sabots de devant
22. prêt alors à être mangé
23. sans réfléchir [le loup ne se méfie pas]
24. se place derrière le cheval
- 25. ruade du cheval**
26. sabots dans le museau
27. avec force
- 28. projeté loin (20 m)**
29. hurle
30. est assommé
- 31. se réveille avec (bosse et) douleur**
32. le cheval s'était enfui

Le récit	Le rappel collectif
<p>Un jeune loup affamé marchait dans la campagne à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé. L'œil du loup s'alluma de contentement. « Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il. Et il passa une langue gourmande sur ses babines.</p>	<p><i>Un jeune loup qui a faim à la recherche de nourriture voit un cheval</i></p> <p><i>le loup est content</i></p> <p><i>il veut manger le cheval</i></p>
<p>La mine conquérante, le petit loup s'approcha du cheval et dit :</p> <p>– Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !</p>	<p><i>le loup approche du cheval et annonce qu'il va le manger</i></p>
<p>Le vieux cheval répondit calmement :</p> <p>– Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.</p>	<p><i>le cheval accepte si le loup respecte la tradition</i></p>
<p>Le petit loup, prêt à bondir, s'arrêta net :</p> <p>– Quelles règles ?</p> <p>– Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un cheval, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et comme ça, il est plus facile à digérer.</p>	<p><i>arrêt du loup</i></p> <p><i>interrogatif</i></p> <p><i>le cheval fait référence au père il faut enlever les sabots ainsi la digestion est facilitée</i></p>

Extrait de
« Lectorino,
Lectorinette »,
Goigoux Cèbe,
Retz, 2013

– Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?

– Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. Il s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

Le petit loup hurla et se retrouva projeté en l'air, avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin complètement assommé.

Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire. Quant au cheval, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

le loup se demande comment faire

*le cheval lui explique
pour les sabots arrière et avant*

*sans réfléchir, sans se méfier
le loup se place derrière le cheval*

*le cheval lui donne un violent coup de sabot dans le museau
le loup hurle*

*il est projeté en l'air, loin
le loup est assommé
quand il se réveille, le cheval n'est plus là*



Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre !

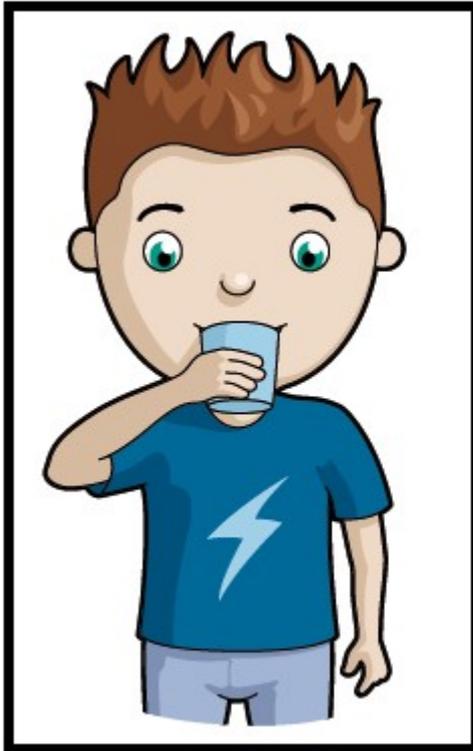
?

Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer.

Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature !

Et la théâtralisation ?

- On peut privilégier la mise en action des élèves pour les aider à mieux comprendre et à se représenter mentalement la chronologie d'une action
 - « Guillaume a très soif, il boit après avoir rempli son verre. »



Et la théâtralisation ?

- On peut privilégier la mise en action des élèves pour les aider à mieux comprendre et à se représenter mentalement les personnages
 - Texte support « Les profs »
extrait du manuel CLEO, CM1, éditions Retz

Lis ce texte.

Trouve combien de personnes sont présentes dans le texte, qui ils sont et ce qu'ils font.

Pour régler l'affaire au plus vite, le principal convoqua dans son bureau tous les professeurs de ma classe.

Mlle Ledru, le chignon tiré en arrière et l'air exaspéré, prit tout de suite la parole :

« Ne comptez pas sur moi pour revenir sur ma décision ! Je n'accepterai plus jamais ce petit malotru dans ma classe !

– Allons, Mathilda, vous n'allez pas en faire une maladie ! lui dit gentiment Mme Vidalin, qui avait un peu de peinture dorée sur le front. Après tout, ce n'est pas si...

– Comment ? l'interrompt Mlle Ledru. L'élève Michaud lance des boules puantes sous mon bureau et vous voudriez que je passe l'éponge ?

– Si vous aviez passé l'éponge... elle ne sentirait pas bon ! remarqua malicieusement M. Jackson, le prof d'anglais.

– Oh ! Andrew, je vous dispense de vos blagues stupides », siffla Mlle Ledru dont le chignon commençait à se défaire.

M. Fayard tapota sur son bureau avec son crayon :

« Allons, allons, Mesdames, Monsieur, un peu de calme ! »

Il se tourna vers moi et me demanda soudain :

« Mais bon sang, Jérémy, qu'est-ce qui t'a pris ?

– M'sieur, j'le ferai plus, c'est promis !

– Excuse-toi immédiatement !

– Mam'zelle, pour m'excuser, j'apprendrai mes tables sur le bout des doigts !

– Bon, soupira-t-elle, mais ne t'avise pas de recommencer ! »

Et la théâtralisation ?

- On peut privilégier la mise en action des élèves pour les aider à mieux comprendre et à se représenter mentalement les personnages
 - Texte support « Les profs »
 - Expérimentation dans une classe de CM1-CM2
 - Réponse des élèves : de 4 à 10 personnages

Mlle Ledru, le chignon tiré en arrière et l'air exaspéré, prit tout de suite la parole :
« Ne comptez pas sur moi pour revenir sur ma décision ! Je n'accepterai plus jamais ce petit malotru dans ma classe !
– Allons, Mathilda, vous n'allez pas en faire une maladie ! lui dit gentiment Mme Vidalin, qui avait un peu de peinture dorée sur le front. Après tout, ce n'est...

- *Pour ce passage, 4 personnages différents sont identifiés par l'élève :*
 - Mlle Ledru, Moi, Mathilda, Mme Vidalin
- Mise en action des élèves

Et la théâtralisation ?

- Quelques points de vigilance extraits du mémoire de Grégory Lepoutre

Ces spécificités du théâtre et du texte théâtral vont avoir des incidences fortes dans la mise en place d'une production scénique à l'école :

- Dans un projet d'écriture d'une pièce de théâtre, toute la difficulté va résider dans le choix de ce qui doit être écrit pour que le texte puisse être joué : les dialogues mais aussi les didascalies. Le but de l'écriture ne réside pas dans l'acte d'écrire mais dans celui de pouvoir jouer ce qui est écrit. Or un texte théâtral est par nature incomplet puisqu'il doit laisser la place aux possibilités de la représentation. Il va falloir aider les élèves à mettre en mots ce qu'ils veulent jouer sans en dire trop, pour laisser une part de liberté indispensable à l'acteur.
- Si l'objectif est de mettre en scène un texte écrit, sans pour autant choisir un texte théâtral d'ailleurs, la mise en scène du texte devrait pouvoir apporter une dimension supplémentaire au texte et non une simple redite. Le jeu scénique doit offrir à l'acteur une part de liberté afin qu'il s'accomplisse dans sa propre interprétation du texte. Le choix du texte sera donc important : tout texte ne peut pas forcément être mis en scène.

Jouer pour expliciter les pensées des personnages

Fin de l'histoire de Roule galette

Et voilà qu'elle rencontre le renard.

— Bonjour Galette, dit le malin renard. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !

La galette, toute fière, chante sa petite chanson, et pendant ce temps, le renard se rapproche, se rapproche, et quand il est tout près, tout près, il demande :

— Qu'est-ce que tu chantes, galette ? Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?

Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence :

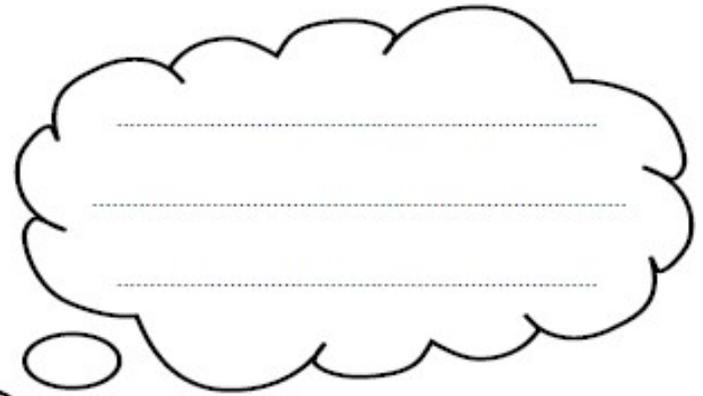
Je suis la galette, la galette,

Je suis faite avec le...

Mais, HAM !... Le renard l'avait mangée.

Jouer pour expliciter les pensées des personnages

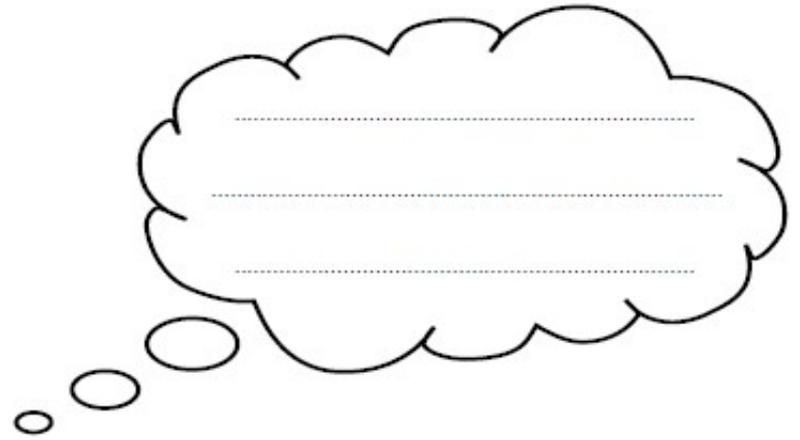
Bonjour Galette. Comme tu es ronde,
comme tu es blonde !



Extrait de « Lectorino, Lectorinette », Goigoux Cèbe, Retz, 2013

Jouer pour expliciter les pensées des personnages

Bonjour Galette. Comme tu es ronde,
comme tu es blonde !

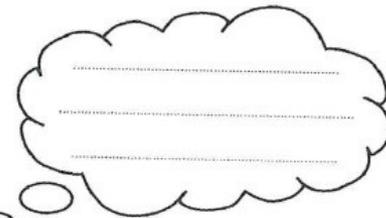


1. Le renard pense :
 - A. Je suis amoureux de cette jolie galette.
 - B. Je vais être très gentil pour qu'elle n'ait pas peur de moi.

Extrait de « Lectorino, Lectorinette », Goigoux Cèbe, Retz, 2013

Jouer pour expliciter les pensées des personnages

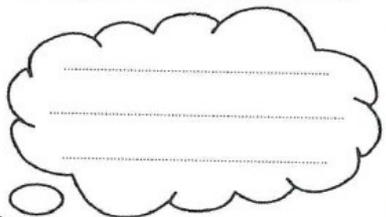
Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !



1. Le renard pense :

- A. Je suis amoureux de cette jolie galette.
- B. Je vais être très gentil pour qu'elle n'ait pas peur de moi.

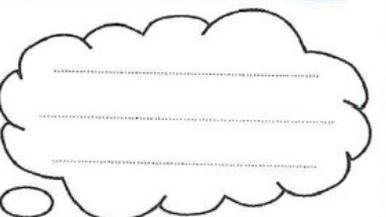
Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?



2. Le renard pense :

- A. Si ma ruse marche, elle va s'approcher de moi sans se méfier.
- B. C'est triste de vieillir et de ne plus entendre les jolies chansons.

Je suis la galette, la galette, je suis faite...



3. La galette pense :

- A. Pauvre renard, il est sourd, je vais lui chanter ma chanson à l'oreille.
- B. Il ne faut pas que je m'approche du renard sinon je vais me faire dévorer.

Extrait de « Lectorino, Lectorinette », Goigoux Cèbe, Retz, 2013

D'autres pistes à expérimenter dans vos classes

- Pour CM1-CM2
un texte pour identifier le personnage mystère

- Commenter
des
réponses
d'élèves

« Pourquoi
pensent-ils cela,
sur quels indices
s'appuient-ils ? »

Lis ce texte.

Une pluie fine s'abattait sur la ville, les phares des voitures se reflétaient dans les flaques. Kim marchait d'un pas rapide entre les gratte-ciel. Il avait remonté le col de sa veste pour se protéger du froid, car il était parcouru de frissons. Il se sentait perdu, si loin des siens ! Autour de lui, la foule se pressait, quelques cyclistes se faufilaient sur les trottoirs. Kim s'arrêta devant un haut immeuble aux parois de verre : était-il déjà arrivé chez le médecin ? Impossible d'en être certain, car il ne parvenait pas à déchiffrer les caractères sur les sonnettes.

Trois élèves ont lu ce texte. Voici ce qu'ils en ont compris :

Je pense que Kim est un Chinois qui vient de s'installer à New York. Il a rendez-vous chez le médecin car il est malade (il frissonne).

Je pense que Kim est un Français qui vit à Hong Kong. Il ne sait pas lire les caractères chinois. À Hong Kong il y a beaucoup de vélos, il y a aussi des gratte-ciel. Kim est malade, c'est pourquoi il a pris rendez-vous chez le médecin.

Je pense que Kim est aveugle. Ça se passe à Paris. Il ne peut pas savoir s'il est arrivé chez le médecin, car ce n'est pas écrit en braille.

• Apprendre à répondre à un questionnaire

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était un grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.


 1/ Pourquoi demi-lune prépare-t-il une lance ?

Il prépare une lance pour essayer de tuer un aigle.


 2/ Qui monte sur le cheval ? C'est demi-lune qui monte sur le cheval.


 3/ Qui est Demi-Lune ? C'est un jeune Indien

 4/ Quelles sont les affaires préparées par demi-Lune ?

Il prépare un sac de provisions, une couverture et une lance.


 5/ Que doit rapporter Demi-Lune ? Il doit rapporter une plume.

 6/ Pourquoi Demi-lune doit-il tuer un aigle ?

Il doit tuer un aigle pour faire preuve de son courage.


 7/ A ton avis, quel âge pourrait avoir demi-Lune ?

Il pourrait s'agir d'un adolescent âgé de 12/15 ans.

Codage des questions pour aider les élèves à mieux y répondre

À partir de la conférence de R. Goigoux,
« Les difficultés de lecture: mieux les comprendre pour mieux intervenir »

La réponse est exactement dans le texte.

→ je dois **recopier** un morceau du texte.



Les mots du texte et de la question ne sont pas exactement les mêmes.

→ je dois **reformuler** un/des morceaux du texte.



La réponse est à découvrir à partir d'un (ou plusieurs) indice(s) du texte.

→ je dois **raisonner** à partir d'un (ou plusieurs) indice(s) du texte **et** de mes connaissances.



La réponse implique de raisonner à partir de ses connaissances.

→ je dois **utiliser** mes connaissances (livres, films...) que j'avais avant de lire le texte.



En conclusion ...

- Lire-comprendre ce n'est pas mémoriser des informations, raconter est différent de comprendre
- Lire-comprendre c'est traiter et relier des informations du texte
- Lire-comprendre c'est être capable de réviser en permanence ses hypothèses
- Lire-comprendre c'est utiliser ses connaissances lexicales et encyclopédiques pour mieux comprendre
- Lire-comprendre c'est chercher à comprendre tout le non-dit (but des personnages, les pensées des personnages, intention de l'auteur...) et ne pas attendre d'être questionné pour rendre compte du message

Sur le site de la circonscription

- Les références des supports présentés
- Les documents d'analyses de récits, les programmes narratifs....
- Les liens vers les conférences
- Les pictogrammes sur le questionnaire