

**Trame pour construction d'une séquence d'enseignement explicite de la compréhension d'un texte narratif  
entendu ou lu - non illustré (ou avec une présentation dissociée texte / images si histoire illustrée)**

<p align="center"><b>habiletés et compétences visées</b> voir schéma en annexe</p>	<p align="center"><b>activités</b></p>
<p><b>- savoir <u>prélever</u> (l'explicite du texte)</b> C'est écrit exactement dans le texte</p> <p><b>- savoir <u>inférer</u> (l'implicite du texte)</b> → deux sortes d'inférences : - dans le texte = mettre en lien des mots du texte ( ex : pronom qui renvoie à un nom ou groupe du nom) - entre des mots du texte ou des idées du texte et des connaissances</p>	<p>réussir à identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lieux/ temps (moments, durées) s'ils sont importants pour comprendre l'histoire</li> <li>- personnages : identité / caractéristiques / <b>états mentaux</b> (ce qu'ils veulent / ressentent / savent ou pas, croient)</li> <li>- actions, événements / relations causales entre les actions et les états mentaux (les états mentaux génèrent des actions lesquelles souvent modifient les états mentaux...)</li> </ul>
<p><b>- commencer d' <u>interpréter, apprécier</u> (l'implicite du texte)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faire des hypothèses sur les intentions de l'auteur, parfois sur un message</li> <li>- faire des liens (entre des textes / entre le texte et la vie : en général ou la sienne)</li> <li>- exprimer son ressenti, son avis</li> </ul>
<p align="center"><b>compétences transversales :</b></p> <p><b>- <u>compétences lexicales</u></b></p> <p><b>- <u>compétences stratégiques, métacognitives</u></b></p> <p>Ce sont ces compétences qui peuvent se développer par la mise en œuvre d'un enseignement explicite. <b>Des précisions : en annexe</b></p> <p>Remarque : importance du retour au texte pour soutenir la mémoire (dans le cas des textes entendus) / pour valider, vérifier (« comment on le sait – c'est écrit dans le texte ou pas » → explicite/implicite du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'approprier une explication, définition données en amont de la lecture du texte</li> <li>- comprendre des mots pendant la découverte du texte, en appui : sur le contexte, sur la morphologie</li> <li>- capitaliser : se constituer des répertoires / réutiliser</li> <li>- conscientiser, verbaliser des stratégies, des procédures (attitude réflexive) : → prendre conscience qu'il faut se faire une représentation mentale (« se faire le film » / se mettre à la place des personnages...) → distinguer l'explicite et l'implicite</li> <li>- faire évoluer ses représentations en cours de découverte du texte / repérer des ruptures de compréhension</li> <li>- savoir faire état de son raisonnement / savoir justifier</li> </ul> <p>Et produire ou utiliser des outils (affiches par exemple) pour garder trace des processus cognitifs, pour une aide à la remobilisation, au réinvestissement.</p>

En amont, par l'enseignant :


- **analyser le texte** ; voir grille en annexe
- **prévoir le découpage de l'histoire** : l'intégralité du texte dès le début ou parties par parties (découverte « pas à pas »)
- **prévoir ce qui sera lu** par les élèves/ par l'enseignant - avec différenciation à envisager
- **prévoir les modalités** :  
collectif / groupes (homogènes ou hétérogènes      quelle activité pour les autres      groupes tournants ou pas      mise en commun ou pas)  
activités en amont pour certains élèves

En classe :

<b>avant la découverte du texte</b>	
<b>St</b>	<p>Activités relevant d'un enseignement explicite, favorisant la métacognition, l'enrôlement :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <u>rappeler ou présenter les finalités du module d'apprentissage</u> (le « pour quoi ») - par l'enseignant et/ou par les élèves</li><li>- <u>rappeler des connaissances antérieures, des procédures à utiliser, si elles ont déjà été explorées</u> (avec utilisation d'outils collectifs si déjà construits) par l'enseignant et/ou par les élèves,</li><li>- <u>présenter les étapes / tâches du module, de la séance</u> (le « comment on va faire »)</li></ul>
<b>L</b>	<p>Activités préalables pour introduire le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- découvrir l'<u>univers de référence</u> (connaissances encyclopédiques) s'il paraît nouveau, inconnu (remarque : il peut y avoir plusieurs univers de référence) ou mobiliser, sur demande de l'enseignant, cet univers s'il a déjà été rencontré</li><li>- découvrir des éléments du <u>lexique</u> → l'enseignant peut expliquer, définir de manière simple et avec le sens lié au contexte et non définir de manière générale, montrer des images, faire des liens avec d'autres concepts ou objets... (analogies, différences)</li><li>- se créer un <u>horizon d'attente</u> Par exemple : à partir de la présentation de personnages (ex : les marottes) / résumé (élaboré par l'enseignant raconté ou lu ) sans dévoiler la fin !</li></ul> <p><i>Remarque : à adapter / choisir selon le niveau de compétences des élèves, les caractéristiques du texte, les objectifs de la séquence</i></p>

**pendant la découverte du texte (pour chaque module d'apprentissage, choisir dans le « catalogue »)**

● **Prélever**    ■ **Inférer**    ■ **Interpréter, apprécier**    (L) compétences lexicales    (St) compétences stratégiques, métacognitives

Activités orales		Activités écrites		Activités de manipulation	
<p>● ■ <b>Répondre, (oral / écrit / par des dessins) à des questions orales ou écrites puis discuter des différentes propositions émises, éventuellement affichées) :</b>                      - où / quand (si c'est important dans l'histoire) - qui - quoi / pourquoi : que font les personnages, quels sont leurs états mentaux aux différents moments de l'histoire (surtout des questions sur les liens états mentaux/actions, plus que sur une simple chronologie des actions). Pour un personnage en particulier ; pour les différents personnages car les états mentaux de l'un a en général un impact sur ceux d'autres  <i>Possibilité d'utiliser des outils visuels avec logos, codages couleurs (ex : affichettes avec une couleur par type de questions et mots écrits sur les affichettes : qui / que veut, veulent ..)</i></p>				● ■ <b>Choisir et montrer l'émoticone</b> émotion d'un personnage correspondant à une phrase.	
				● ■ <b>Raconter (seul) ou jouer l'histoire</b> (à plusieurs) <b>en entier avec des marottes</b>	
				● ■ <b>Montrer les images</b> des personnages correspondant à des phrases lues par l'enseignant ou les élèves (de qui s'agit-il / qui parle...)	
<p>● ■ <b>Reformuler une partie de l'histoire</b> avec ses propres mots. <b>Raconter l'histoire en entier*</b>. Variante, plus complexe : raconter du point de vue d'un personnage. Un dispositif (d'après Brigaudiot) : un élève raconte / derrière lui, au tableau par exemple, des illustrations des moments clés de l'histoire sont affichées en désordre et un ou deux élèves posent ou affichent les illustrations au fur et à mesure du rappel de récit / les autres, spectateurs et auditeurs, à la fin ou en cours de récit, réagissent.  <b>Insérer des mots nouveaux appris</b> (jeu : des étiquettes mots, expressions affichées et un autre élève prend une étiquette chaque fois que celui qui raconte utilise un mot ; comptage à la fin – à mettre dans une perspective de progrès : placer de plus en plus de mots dans son rappel de récit.)</p>	L	● ■ <b>Ecrire (copier ou inventer) les pensées et /ou paroles des personnages dans des bulles</b> , (de manière autonome ou en dictée à l'adulte).  ● ■ <i>Attirer l'attention sur le fait que parfois il faut recopier ce qui est écrit dans le texte, parce que c'est écrit exactement = prélever de l'explicite et que parfois il faut inventer parce que ce que les personnages disent ou le plus souvent pensent n'est pas écrit = inférer</i>		● ■ <b>Reconstituer l'histoire en plaçant dans l'ordre des étiquettes</b> = phrases données (celles du texte ou des phrases qui résument) Variante : les placer sur une ligne de temps	
		● ■ <b>Répondre par Vrai ou Faux</b> (sur l'ardoise, questions posées à l'oral / ou questions écrites) SUR : lieux, temps, personnages (qui, quoi, états mentaux, relations causales entre actions et états mentaux)	L	L <b>Classer des étiquettes</b> (mots du texte) en fonction de champs lexicaux	
			St	L <b>Montrer du doigt le-s mot-s qui...</b> (par ex : indique-nt le lieu, le nom du personnage, l'émotion du personnage)	
				St <b>Ecouter</b> l'enseignant qui dit ou lit une phrase / ou <b>lire</b> une phrase (corpus préparé par l'enseignant) → « C'est écrit dans le texte ou pas ? » <b>Montrer le pictogramme</b> correspondant. (chaque élève a deux étiquettes, grand format - voir exemples ci-dessous)	
<p>● ■ <b>Jouer l'histoire en entier</b> *(autant d'élèves que de personnages) ; chaque élève incarne un personnage (chacun n'a qu'un rôle). Variante : avec un élève-narrateur. <i>Sont rendus visibles des éléments implicites : du langage non verbal = déplacements, expressions et gestes montrant des émotions, relations avec un autre / des paroles parfois non écrites dans le texte, le fait que des personnages sont parfois évoqués mais pas présents. Attirer l'attention des élèves sur cette distinction : « ce que tu as fait ou dit, c'était écrit exactement ou pas ? comment as-tu su qu'il fallait dire ou faire qqch alors que ce n'est pas exactement écrit ? »</i></p>	L	● ■ <b>Dessiner</b> un épisode ou toute l'histoire / au choix ou avec consigne (ex : « le début ...ce qui se passe quand... / ton épisode préféré... ») / avec ou sans écriture de légende		<p>St <b>Classer des étiquettes</b> affirmations dans deux colonnes (lecture par l'enseignant ou par les élèves): on le sait parce que c'est écrit dans le texte / on le sait parce qu'il y a des indices (pictogrammes en haut des colonnes)</p> 	
		● ■ <b>Répondre à un QCM</b> (qui, quoi, états mentaux, relations causales entre actions et états mentaux)			
		● ■ <b>Sélectionner une image parmi plusieurs en fonction d'un critère, d'une consigne</b> (entourer, cocher)			

● ■	<b>Rectifier une phrase</b> (oral ou écrit) comportant une erreur (mot intrus, un mot à la place d'un autre) prononcée par l'enseignant-e ou lue.		
■ ■	<b>Choisir un titre</b> (dire / sélectionner à l'écrit : cocher, entourer...). Variante plus difficile : <b>inventer un titre</b> (le dire / l'écrire)		
● ■	<b>Mimer l'émotion</b> d'un personnage.	● ■	<b>Associer émoticône</b> émotion d'un personnage (entourer dans liste) ↔ phrase du texte
● ■	<b>Inventer des phrases vraies ou fausses</b> (oral, écrire)		
■ St	Placer une phrase, écrite par l'enseignant, qui « comble un blanc » (qui rend explicite un implicite) à l'endroit du texte qui conviendrait et justifier.		
■	<b>Dire / écrire</b> (de manière autonome ou en dictée à l'adulte) / <b>dessiner ce qui aurait pu se passer avant / ce qui pourrait se passer après.</b>		
■	<b>Répondre à la question (oral, écrit) « quelle autre histoire ressemble à celle-ci ? »</b> (surtout pour ce qui concerne des états mentaux ; ex : peur puis soulagement - fâchés puis réconciliés – bêtise et puni...) Variante : l'enseignant dit lui-même à quelle histoire cela peut faire penser et demande d'explicitier → créer des réseaux (inciter à faire des réseaux dépassant ceux liés aux seuls personnages ; ex : les histoires qui font peur, les histoires qui se terminent mal, les histoires où il y a une ruse..)		
■	<b>Répondre à la question (oral, écrit) « est-ce qu'il vous est arrivé quelque chose comme ça ? »</b> (états mentaux, cf ci dessus)		
■	<b>Identifier ou faire des hypothèses sur des intentions de l'auteur</b> (ex « il a voulu nous faire rire, nous surprendre.. »)		
■	<b>Exprimer son ressenti, son appréciation (oral, pictogrammes à entourer, écrit)</b> Ce que cela a provoqué, comme pour l'observation d'une œuvre d'art / j'ai aimé, un peu, beaucoup, pas.		
L	<b>Trouver la réponse à une devinette inventée par l'enseignant-e</b> : cette réponse est un mot ou une expression du texte (veiller à ce que ce ne soit pas toujours des noms / pour un verbe, ex : « c'est ce que fait tel personnage quand... »)	L	<b>Choisir le bon résumé parmi deux (cocher ou entourer par ex)</b>
		● ■	<b>Numéroter dans l'ordre trois ou quatre phrases qui résument</b> (données en désordre)
L	<b>Restituer des mots, expressions découverts.</b> Ex : des phrases de l'histoire où l'enseignant-e a remplacé ces mots, expressions par des mots « schtroumpfs » ; es élèves redisent la phrase avec les mots du texte ou écrivent les mots du texte à la place des mots « schtroumpfs » (liste donnée) ; validation avec le texte.		
L	<b>Classer, catégoriser (champs lexicaux)</b> : dire, copier tous les mots qui évoquent les émotions des personnages, les mots de la forêt... Variante : terminer une liste de mots donnée appartenant à un champ lexical en complétant avec un ou des mots du texte		
L	<b>Trouver le mot qui veut dire ... / qui est le contraire de...</b> (dire / copier/ surligner /souligner / entourer)		
L	<b>Remplacer des « hum hum »</b> (phrases prononcées par l'enseignant) <b>par les mots de l'histoire</b> (répertoire disponible ou non)	L	<b>Compléter des phrases à trous en écrivant</b> des mots synonymes (liste donnée) de ceux présents dans le texte.

## après la découverte du texte : bilan

Par définition, temps relevant de l'enseignement explicite = retour réflexif, voire institutionnalisation des apprentissages

### Exemples :

- pour bien comprendre, il faut souvent se demander ce que pensent les personnages, ce qu'ils veulent, ce qu'ils savent...
- parfois dans l'histoire ça parle de personnages mais ils ne sont pas là

- parfois les informations sont écrites exactement, parfois il faut trouver en pensant à quelque chose qu'on sait (**important : commencer de distinguer prélever l'explicite / inférer à partir d'implicite**)

- pour bien raconter, il ne faut pas seulement dire « et puis et puis... » il faut expliquer avec « parce que pour... » (possibilité de lister par écrit ces connecteurs logiques)

(ces conclusions sont à faire produire aux élèves ; elles ne seront donc pas exactement formulées comme dans les exemples)

### Modalités possibles :

- production d'une conclusion orale (possibilité d'enregistrer, pour avoir mémoire, pour permettre un retour sur la production)
  - par les élèves (collectif / en petit groupe avec l'enseignant pour exposé oral à la classe) , avec étayage éventuel sous forme de questions orales
  - par l'enseignant qui met en mots (surtout en début d'apprentissage et/ou pour les élèves fragiles)
- production d'une conclusion écrite (avec utilisation de logos, couleurs... pour aider à la structuration)
  - outils : affiches qui serviront de référents pour les séquences suivantes / outils passerelle ..

\* :

Quand l'élève a à raconter l'intégralité de l'histoire (avec ou sans aide de figurines), sans être interrompu, cela lui permet de mobiliser, en production, les compétences relatives à l'explicite du texte (il prélève) et à l'implicite (il infère, « comble les blancs du texte »), des compétences lexicales. Les autres élèves sont en « écoute active » et, à la fin du rappel de récit de leur camarade, peuvent intervenir pour commenter, ajouter des éléments oubliés...

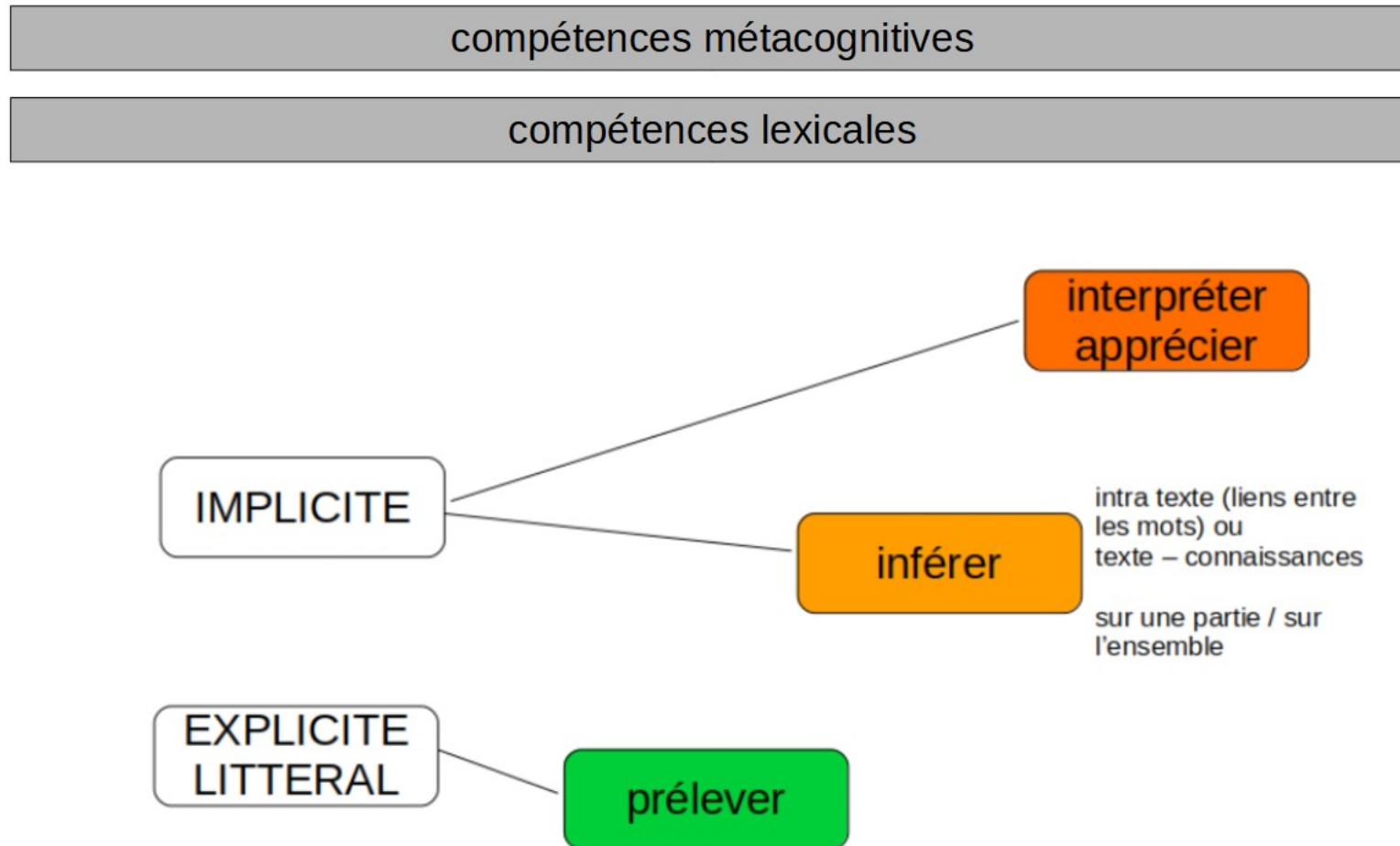
Il peut être intéressant de prévoir que les élèves, éventuellement avec du matériel (figurines, maquette), soient invités à raconter l'histoire à leur famille. Ce but intégrateur, explicité aux élèves au départ du module, peut renforcer l'engagement et donner une dimension supplémentaire à cette activité de rappel de récit. A noter que cette approche est développée dans les modules de la série « Narramus » (Cèbe, Goigoux, Baron – Retz).

Annexes (pages suivantes) :

## Habilités, compétences mobilisées pour comprendre

Hiérarchisation élaborée en fonction des résultats à l'évaluation PIRLS .

Peut-être que, pour certains élèves, dans certaines conditions, cette hiérarchie peut être différente (ex : certains sont sans doute capables d'apprécier en réussissant peu à inférer)



## Grille d'analyse d'un texte

*remarque* : toutes les cases ne sont pas à renseigner ; seuls les éléments saillants du texte sont à relever ; ce sont souvent ces éléments qui généreront des activités d'enseignement pour permettre la compréhension de ce texte

énonciation	<i>c'est l'auteur qui raconte (énonciation à la troisième personne) ou c'est le héros qui raconte (énonciation en « je »)</i>
structure	<i>est-ce un conte / une randonnée (le héros rencontre successivement différents personnages, avec accumulation ou pas)</i>
<b>références à des connaissances</b>	
linguistiques (lexique)	<i>quels mots sont vraisemblablement inconnus de la plupart des élèves : lesquels peuvent être compris grâce au contexte / ou, avec aide, en appui sur la morphologie / lesquels devraient être donnés (expliqués ou illustrés) préalablement</i>
encyclopédiques - culturelles (univers de référence)	<i>y a-t-il des éléments (les lieux, l'évocation d'événements historiques, la référence à d'autres récits, l'évocation d'un phénomène scientifique...) qui peuvent gêner la compréhension parce qu'inconnus ou mal connus des élèves</i>
<b>personnages</b>	
présents / évoqués	<i>l'évocation de personnages, non présents, peut être source de difficulté pour se faire une image mentale de la situation</i>
- dénomination (référents anaphoriques, substituts)	<i>les personnages, s'ils ne sont pas explicitement nommés, mais nommés sous forme de référents anaphoriques ou substituts, peuvent être difficilement identifiés</i>
- états mentaux : ils peuvent être explicites ou devoir être inférés (référence aux travaux de Cèbe et Goigoux)	<p style="text-align: center;"><b>(à renseigner pour tout récit)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- buts et intentions : que veulent les personnages</li> <li>- sentiments, émotions : que ressentent les personnages</li> <li>- connaissances, raisonnements : que savent, ou pas, les personnages (les méconnaissances, méprises de certains personnages sont les ressorts des récits de ruse, de quiproquo)</li> </ul>
- actions / relations	<i>quelles interactions entre états mentaux / relations entre personnages / actions, réactions</i>
<b>cohérence et rapports logiques</b>	
- connecteurs	<i>certains connecteurs (souvent logiques : « alors, c'est pourquoi... ») peuvent être source de difficulté – Jocelyne Giasson dit aussi qu'une juxtaposition de propositions sans connecteur peut parfois rendre la compréhension moins aisée (ex : « Il risque de pleuvoir. Elle prend son parapluie »/ « Il risque de pleuvoir, alors elle prend son parapluie. »)</i>
- chronologie	<i>y a -t-il une ellipse dans le récit / un récit dans le récit / un feedback : ces ruptures chronologiques sont souvent sources de problèmes de compréhension</i>
- inférences	<i>certains éléments du récit (où, qui, quand, quel objet, quelle action, quelle relation cause/conséquence ) peuvent ne pas être explicitement donnés mais dépendent de la détection d'indices</i>

**Pour mettre en œuvre un enseignement explicite favorisant le développement de compétences stratégiques, métacognitives :**

**Poser parfois des questions en amont de la tâche (pour focaliser l'attention)** – ex « je vais vous lire le début de l'histoire, vous ferez attention aux personnages, ou au problème du héros... » et commencer par parler de ça après la lecture – puis relecture pour traiter d'autres éléments

**Poser des questions ouvertes pour aider les élèves à rendre explicites leurs procédures, pour prendre en compte les erreurs autrement que par des réponses de l'enseignant ou des élèves avancés** - quelques exemples :\_

- comment expliques-tu que...

- vous n'êtes pas d'accord, que peut-on faire pour comprendre, pour se mettre d'accord...

Toujours demander de justifier / développer des interactions pour que les idées soient mises en confrontation, que les justifications s'affinent avec retours au texte (il faut souvent juste relire un passage)

- qu'est-ce qui peut t'aider à trouver le sens d'un mot, à comprendre les actions des personnages...

- quelle(s) image(s) se forme(nt) dans ta tête

- est-ce qu'on a déjà fait, appris quelque chose qui nous aide pour comprendre ce texte

**En règle générale, demander de justifier (avec références au texte, avec liens avec autres textes, autres situations...).** Pour les élèves rencontrant des difficultés à le faire, faire des propositions de justifications (et demander de choisir) ou en faire faire à d'autres élèves pour les aider à s'approprier des justifications avant de pouvoir en produire eux-mêmes

**Pour focaliser sur les procédures : possibilité d'utilisation du procédé : « élèves fictifs »**

1) un élève fictif a donné la bonne réponse (« L'année dernière, X avait dit... et il avait raison ») : comment cet élève a-t-il fait pour réussir ? (on focalise non sur la réponse mais sur la procédure)

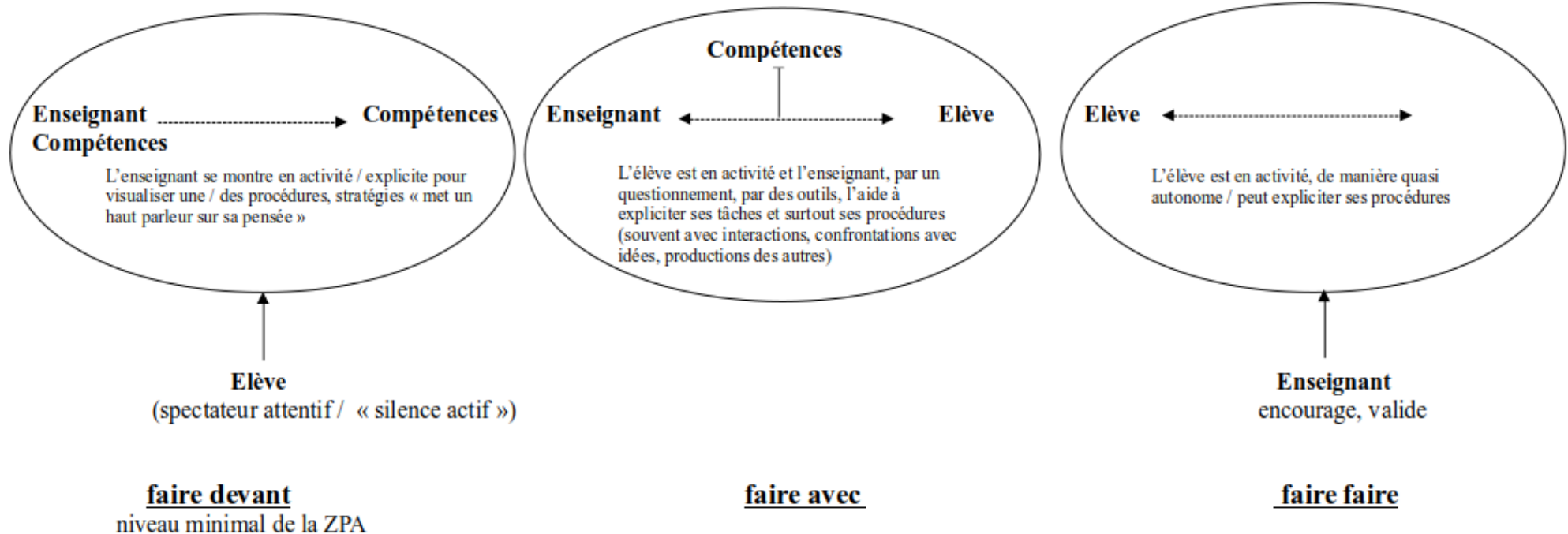
2) des élèves fictifs ont répondu, choisi (« L'année dernière, W avait dit... et Y avait dit – qui avait raison ») : juger, en justifiant, de la pertinence chaque réponse ou choix

**Pour n'importe quelle tâche correspondant à n'importe quelle compétence, pour se focaliser sur les procédures ou stratégies, l'enseignant peut utiliser le « modelage »** (Bianco) : il exécute la tâche en décrivant ce qu'il fait pendant qu'il le fait -il verbalise les liens, les raisonnements, les étapes, les questions qu'il se pose, les décisions qu'il prend, ses stratégies... met en qq sorte un haut parleur sur sa pensée / il rend clair son processus de réflexion » ; on peut le faire plusieurs fois, en faisant progressivement participer les élèves.

Brigaudiot propose cette démarche, avec des degrés d'étayage (pas forcément mis en œuvre de manière linéaire, il peut y avoir des allers-retours) en la déclinant ainsi :



zone proximale d'apprentissage → d'intervention pédagogique



La démarche n'est pas forcément linéaire ; il peut y avoir des allers-retours entre les étapes – toutes les étapes se situent entre le niveau minimal de la Zone Proximale d'Apprentissage et le niveau maximal avec au final l'acquisition d'une / de compétence (s).

"Il existe trois zones : celle où l'enfant peut faire quelque chose tout seul ; à l'opposé, celle où la tâche est de toute façon trop difficile pour lui ; et entre les deux, cette zone pédagogique où l'adulte peut l'aider et où l'enfant ne pourrait pas dominer tout seul l'activité en question" (M. Prouilhac in "Images en jeu, jeux de langage")

Remarque : cette démarche permet une adaptation de ses gestes professionnels pour une mise en œuvre de la différenciation (pour une même tâche, l'étayage de l'enseignant peut être celui de « faire devant » pour certains élèves, de « faire avec » certains et de « faire faire » à d'autres)

(d'après les recherches de l'équipe PROG de l'INRP, notamment de Brigidiot, et en amont les travaux en psychologie cognitive du courant de l'interactionnisme social représenté principalement par Vygotsky)