

Identifier et expérimenter collectivement des pratiques pédagogiques pour répondre au défi de l'éducation prioritaire

Les élèves de REP+ sont capables de...

Florence Boulivet, Pascale Garrabe, Anne Gérard, Chrystel Hervillard, Gilles Langlois (directeur), Delphine Mahé et Gwendoline Silva (École des Cheminets Paris)

Élisabeth Bautier et Élise Vinel (Université Paris 8 Circeft-EScol)

Les conditions de l'expérience

Une expérience possible grâce au travail collectif en REP+

Depuis 2014, dans les REP+, les obligations de service des professeurs du premier et du second degré ont été modifiées pour leur permettre de consacrer du temps de travail en équipe. Ces temps d'échanges communs doivent favoriser la poursuite d'une ambition : faire en sorte que l'éducation prioritaire soit au « plus juste et plus efficace avec l'objectif clair et mesurable de lutter contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales pour la réussite scolaire de tous¹. »

En 2014, la Refondation de l'éducation prioritaire met en avant le travail collectif et la formation des équipes d'écoles pour mieux faire réussir les élèves : « *La refondation poursuit une ambition : la rendre plus juste et plus efficace avec l'objectif clair et mesurable de lutter contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales pour la réussite scolaire de tous.* »

La politique de l'éducation prioritaire met l'accent sur une dimension pédagogique et didactique. Elle intègre des temps de collaboration et de formation pour chaque enseignant en REP+. Ainsi, dans les REP+, le temps enseignant est organisé différemment grâce à 18 demi-journées durant lesquelles les professeurs des écoles sont remplacés dans le premier degré. En dehors des heures d'enseignement, les personnels peuvent donc mieux se consacrer aux autres dimensions essentielles de leur métier : travailler collectivement et se former ensemble.

La formation, l'accompagnement des équipes constituent alors un levier fondamental à activer pour assurer à terme une meilleure réussite des élèves qui y sont scolarisés. La refondation de l'Éducation prioritaire et en particulier les temps de concertation libérés sur

¹ [Circulaire n° 2014-077](#) du 4-6-2014, BOEN n° 23.

le service devant élèves offre ainsi la possibilité de dégager plusieurs journées de travail par an entre des chercheurs et des enseignants impliqués.

La sollicitation d'équipes de recherche apparaît comme une ressource indispensable afin de :

- mieux identifier, expérimenter des approches pédagogiques différentes des pratiques ordinaires ;
- réinterroger les problématiques pédagogiques et didactiques posées par la scolarisation des élèves de l'éducation prioritaire, mieux identifier leurs difficultés.

La question de l'appropriation dans un contexte ordinaire par les enseignants des travaux issus de la recherche a souvent été considérée comme un obstacle à ce qu'ils puissent prendre appui sur ces acquis. De plus, les modes « classiques » de formation (conférences ponctuelles, journées de stage, animations pédagogiques, magistère) n'ont pas l'impact suffisant sur les pratiques ordinaires au sein des classes. Force est donc de constater que formation et recherche n'agissent que rarement ensemble comme leviers de transformation des pratiques individuelles et collectives.

L'école des Cheminets a eu pour ambition de créer un espace de questionnements, de réflexions, d'échanges et de travail à la fois individuel et collectif pour les professionnels volontaires et en particulier un espace qui s'inscrive dans la durée.

Pour favoriser cette démarche, la mission académique pour l'éducation prioritaire (MAEP) a initié une convention avec l'équipe CIRCEFT-ESCOL (Éducation et Scolarisation) afin d'impulser de nouvelles collaborations professionnelles entre une équipe de terrain de six enseignants de cycle 2, le directeur de l'école et deux enseignants-chercheurs d'une équipe universitaire.

[Une expérience menée dans une école REP+ particulièrement défavorisée aux portes de Paris](#)

L'école des Cheminets est située dans le réseau REP+ du collège Georges-Rouault, à Paris, dans le XIX^e, sur un territoire sensible, dans le quartier prioritaire politique de la ville « Danube Solidarité ».

Elle accueille 269 élèves, une population précaire sans hétérogénéité sociale, fortement marquée par le nombre de familles monoparentales (44 % des familles du quartier), de familles nombreuses (22 %). Beaucoup de ces familles sont issues de migrations récentes, avec des revenus très faibles vivant en dessous du seuil de pauvreté (29 %). Le quartier de recrutement de l'école est fortement touché par le chômage avec un taux de chômage des jeunes actifs de 35 %. La population sans aucun diplôme représente 53 % de la population².

² Ce taux représente 36,3% pour l'ensemble de l'arrondissement et 25,2% pour la Ville de Paris, d'après Apur Délégation à la politique de la ville et à l'intégration, novembre 2007.

Questions professionnelles : constats initiaux des enseignants concernant les difficultés de compréhension de leurs élèves

Une grande partie des enseignants de cycle 2 de l'école des Cheminets considérant que leurs élèves éprouvaient de grandes difficultés de compréhension et notamment de compréhension des textes a donc commencé à s'interroger sur la façon dont elle enseignait la compréhension, sur les outils dont elle disposait pour faire progresser les élèves dans ce domaine.

Les constats des enseignants ont alors été les suivants :

- un sentiment d'insatisfaction à l'égard des pratiques et activités proposées ;
- l'impression de ne pas faire progresser les élèves, que certains élèves « restaient sur le bord du chemin » ;
- l'inégale participation de chaque élève qui ne permettait pas à certains de travailler réellement la compréhension ;
- la sensation de ne pas aller « au fond des choses », de ne pas entrer profondément dans la compréhension des textes. En effet, les questions posées aux élèves (souvent des questions fermées) portaient sur des éléments et événements précis du texte, très peu sur sa globalité et sa signification. Les questions correspondaient généralement à une recherche d'informations et non pas à une compréhension du texte. De plus, ces questions des enseignants auxquelles les élèves répondaient souvent aisément ne permettaient pas d'identifier les obstacles rencontrés réellement par les élèves, ni de les faire avancer dans leur réflexion ;
- les bons déchiffreurs n'étaient pas forcément ceux qui comprenaient le mieux les textes. Certains élèves qui n'avaient pas une maîtrise aisée du déchiffrage montraient une meilleure compréhension que certains très bons déchiffreurs. La compréhension n'était donc pas seulement un problème de maîtrise de la langue française et de fluence ;
- Dès lors, savoir répondre à des questions ne garantissait pas la compréhension d'un texte. De même, connaître le sens de chacun des mots ne permettait pas d'accéder au sens, à l'intention du texte, le plus souvent implicite et non réductible aux éléments ponctuels et à une simple restitution chronologique des événements.

Gwendoline, CE1 :

Je n'étais pas satisfaite de ce que je pouvais évaluer de la compréhension des élèves, des activités réflexives que je leur proposais et que je devais donc revoir pour qu'ils puissent s'améliorer dans ces domaines. L'occasion s'est présentée d'intégrer le groupe de travail collaboratif. J'ai donc choisi de participer à cette expérience.

C'était une démarche volontaire car j'étais prête à opérer des changements, dans ma façon de préparer mes séquences mais aussi dans ma classe au quotidien.

Delphine, CP :

J'ai été conduite à m'engager dans ce dispositif, car la façon dont je travaillais avant ne me convenait pas. Avant, sans pouvoir l'expliquer, je constatais qu'il y avait bien quelque chose qui ne se passait pas comme cela se devait au niveau de la compréhension écrite. Je trouvais que la compréhension restait enfermée dans un carcan de questions ponctuelles sans que les élèves ne puissent vraiment accéder à la complexité des textes. Une nouvelle approche a été rendue possible par les échanges réguliers pendant ces trois années, échanges avec les chercheuses et les collègues.

Suite à ces constats communs aux différents niveaux de classe, l'équipe d'enseignants a souhaité engager une réflexion pédagogique et didactique afin de transformer l'ordinaire des pratiques de classe. Un travail collectif autour de la compréhension a donc vu le jour : utilisation d'outils didactiques proposés par des sites de circonscriptions ou d'académies, d'ouvrages pédagogiques spécifiquement dédiés à la compréhension.

Elle a, par la suite, décidé de poursuivre la réflexion en faisant appel, par l'intermédiaire de la Mission académique de l'éducation prioritaire de Paris (MAEP), à une équipe de chercheurs. Ainsi, afin d'alimenter la dynamique de cette réflexion, un accompagnement et une formation par la recherche dans le cadre d'une convention signée entre le rectorat de Paris et l'équipe de recherche CIRCEFT-ESCOL a alors pu être mis en place.

Il s'est dès lors agi selon les termes de la convention de :

- renforcer la maîtrise de la langue française, dès le plus jeune âge et dans toutes les disciplines ;
- créer des nouveaux modes de collaboration chercheurs-praticiens sous forme, par exemple, d'*Ateliers d'appropriation* ;
- opérationnaliser les acquis dans le cadre des pratiques ordinaires de la classe ;
- diffuser les résultats de ces collaborations à l'ensemble des réseaux d'éducation prioritaire et au-delà.

Le travail collaboratif

À partir des constats initiaux et de l'analyse des pratiques de classes (récits de pratiques et observations), de nouveaux constats ont été faits et permis de voir que certaines de ces pratiques contribuent aux difficultés des élèves plutôt qu'elles ne les résolvent. Ces pratiques consistaient à prendre des textes faciles, intéressants et motivants pour les élèves, à travailler des éléments ponctuels des textes abordés dans leur linéarité, à mettre l'accent sur la chronologie des événements et l'identification des personnages. Cette approche, au demeurant fort répandue, ne permettait pas de résoudre les difficultés des élèves.

Dans un premier temps de ce travail collaboratif, il s'est donc agi de travailler les conceptions de la compréhension chez les enseignants et ce qui se joue dans le choix des textes. La question des enseignants dans la préparation des séances est ainsi passée de « comment je fais pour enseigner... ? » à « qu'est-ce que j'enseigne » et « pourquoi j'enseigne... ? » et d'une conception de la compréhension des textes narratifs centrée sur la

succession des événements et les éléments explicites du texte à la compréhension de l'histoire dans sa globalité, ses implicites et sa visée.

Un aspect fondamental de l'école pour réduire les inégalités s'est trouvé au cœur du travail collectif : permettre aux élèves de développer systématiquement une activité cognitive et langagière complexe, non réduite à la recherche d'informations ou à la réponse aux questions élémentaires, quelle que soit l'activité, et notamment de passer d'un registre des émotions à un registre de réflexion et de construction de la signification.

Trois axes de formation ont alors été construits collectivement :

- les visées de l'enseignement de la compréhension ;
- la nature des obstacles rencontrés par les élèves ;
- les pratiques permettant de lever ces obstacles.

Plus précisément, le travail de recherche-formation a fait émerger des points essentiels dans l'enseignement pour faire progresser les élèves dans les différents apprentissages :

- le choix des textes étudiés en fonction de leurs caractéristiques concernant des objets d'enseignement précis et nécessaires tels que l'implicite, les inférences, les sous-entendus ;
- le travail explicite de compréhension des textes : les questions à poser, le résumé oral puis écrit pris comme moyen d'évaluer la compréhension progressive du texte ;
- la question du lexique pour une meilleure compréhension ;
- le travail d'explicitation et de verbalisation en sciences et en histoire conduisant les élèves à formuler ce qu'ils ont appris, compris des notions abordées.

Ces différentes dimensions ne sont pas isolables les unes des autres, même si elles ont fait l'objet de moments de travail différents dans la formation, elles sont complémentaires pour le développement des apprentissages chez les élèves car elles ont des caractéristiques communes : l'exigence des usages cognitifs du langage (construction des significations, recherche et sélection des éléments pertinents, hiérarchisation, verbalisation et construction de nouvelles ressources lexicales...).

Si le bilan s'est révélé positif pour les élèves (et les enseignants), c'est en effet parce que du fait de la récurrence de ces exigences, quels que soient l'activité ou les objets travaillés, les élèves ont construit des compétences peu fréquemment mises en œuvre ordinairement chez une telle population d'élèves en REP+, compétences qui au demeurant sont à considérer comme fondamentales car ce sont celles qui leur permettent d'entrer dans les apprentissages scolaires.

Le choix des textes étudiés

D'une façon générale, la question du choix des supports de travail (textes narratifs, textes longs vs extraits de textes ou de manuels) ne fait que très rarement objet de formation. Ainsi, dès les premières séances de notre collaboration, il est apparu que les critères de choix étaient relativement flous (un réseau, un thème, un type de texte particulier) ou essentiellement centrés sur l'intérêt des textes pour les élèves (univers enfantin - les personnages principaux sont des animaux, des enfants -, les images sont colorées, grand format, les textes comportent des traits d'humour, de l'ironie,...), et même pour les

enseignants, et visant des objectifs qui peuvent dépasser la compréhension (comprendre le phénomène de ruse, travailler les contes).

Les obstacles rencontrés par les élèves ont été identifiés : la complexité narrative, la complexité linguistique, la présence d'implicites, l'humour, l'univers culturel de référence convoqué, la construction de la signification globale du texte... Dès lors, de nouveaux critères d'analyse et de choix des textes, non réductibles au seul intérêt de l'histoire ou du thème, ont été mis en œuvre. Le choix des textes en fonction des apprentissages des élèves, des activités cognitives sollicitées et du dépassement des obstacles qu'ils peuvent rencontrer est peu à peu apparu comme un critère très important (indépendamment des situations de lectures offertes, évidemment) et entraînant une modification des pratiques ordinaires. Pour un apprentissage satisfaisant, chacun des obstacles a donc fait l'objet d'un apprentissage spécifique, régulier, progressif et parfois « en décroché » par rapport à la lecture du texte.

Rappelons par ailleurs qu'il n'est pas nécessaire que les élèves sachent lire de façon autonome pour commencer l'apprentissage de la compréhension. Le seul critère de *déchiffrabilité* ne peut donc pas être retenu pour le choix des textes. Au début du cycle 2, le travail d'apprentissage de la compréhension a été conduit à partir de la lecture de textes par l'enseignant, textes difficilement déchiffrables par les élèves seuls.

La question du choix des textes a donc été un levier central pour la formation et a permis un changement des pratiques en faveur de l'apprentissage des élèves.

Delphine, CP :

Le changement s'est fait progressivement, petit à petit, je prenais de l'assurance et je ciblais mieux les textes à étudier. Au départ, c'était un vrai travail d'identifier des textes avec de vrais enjeux de compréhension, des textes qui soient adaptés à mes élèves. Après avoir fait ce travail collectivement avec mes collègues et les chercheuses, je savais tout de suite si un texte était adapté ou non. Ce travail d'échanges sur les textes et les supports a donné lieu à beaucoup d'échanges, cela a été long et a remis en question des habitudes solidement ancrées mais depuis, je ne choisis plus un texte parce que l'histoire me plaît ou parce que cela peut correspondre à la vie de la classe à un moment donné.

Le travail explicite de compréhension des textes

Le travail de compréhension a d'abord porté sur les questions à poser sur le texte puis sur les résumés oraux et écrits de textes narratifs pouvant être réalisés par les élèves.

- Les questions à poser sur le texte

Les questions de compréhension jusqu'alors posées aux élèves variaient peu, correspondaient à des questions fermées, factuelles (en « qui », « quoi », « quand », « où ») qui conduisaient les élèves à chercher LA bonne réponse dans les données explicites du

texte et à une découverte du texte pas à pas (en anticipant sur la suite du texte page après page), laquelle opacifie voire occulte le sens général du texte. La formation a permis la prise de conscience des limites de ces questions concernant l'apprentissage de la compréhension et a conduit à la formulation de questions plus larges et plus générales, questions en termes de « comment », « pourquoi », « C'est l'histoire de quoi/de qui... ? », « Cette histoire raconte quoi ? ». Ces questions obligent en effet les élèves à identifier le genre de l'histoire, sa finalité, ses éléments essentiels, donc à distinguer l'essentiel du détail, à reformuler à partir d'une position énonciative qui n'est pas celle des personnages du récit. C'est bien la signification du texte qui se trouve ainsi construite. Et l'élaboration d'un résumé a été un exercice levier de cette construction.

- Les résumés oraux et écrits de textes narratifs

Les activités orales et écrites de résumé avaient pour but de construire chez les élèves la notion de significations des textes.

Dans un premier temps, ce sont les activités orales de résumé qui ont été mises en place. Elles permettaient de mieux saisir ce que les élèves avaient ou n'avaient pas compris. Différentes modalités d'organisation pédagogiques ont été choisies. Les activités en groupe restreint (5 ou 6 élèves avec un enseignant) favorisaient un temps suffisamment long pour que chaque élève puisse élaborer sa pensée (hiérarchiser ses idées, les articuler) et la mettre en mots. De plus, elles facilitaient la confrontation des énoncés entre les élèves, ce qui a permis de développer leurs compétences argumentatives (justifier son interprétation, se décentrer de son point de vue). Ces temps d'échange leur ont apporté des ressources supplémentaires à la fois pour faire évoluer leur compréhension initiale et dans le même temps améliorer leurs formulations.

Delphine, CP :

Ce qui m'a été le plus difficile était de les laisser parler. C'est plus facile à faire en petits groupes qu'en grand groupe parce que, très vite, dans le grand groupe, il y a des enfants dont on n'arrive pas à maintenir l'attention.

En petit groupe, je pouvais intervenir lorsque des propositions identiques revenaient trop souvent, sans pour autant les empêcher de reprendre ce qui avait déjà été dit car je sais que cela peut être sécurisant de répéter ce qu'a dit un camarade. En fait, je les encourageais à parler pour aller plus loin, mais désormais en évitant d'induire leurs réponses, ce qui auparavant me permettait de gagner du temps. Prendre ce temps me paraît maintenant indispensable, même si c'est difficile en tant qu'enseignante de prendre le temps de les laisser élaborer et formuler.

Ce que je ne faisais pas avant non plus mais que je fais désormais, c'est d'intervenir pour faire une reprise de vocabulaire et une proposition « *peut-être que tu voulais dire ce mot ?* » ou de les inciter à réinvestir le vocabulaire également présent dans la classe sous forme d'affichage. En effet, en plus d'apporter des ressources lexicales, je me suis rendu compte de la nécessité d'organiser le travail qui en permet l'appropriation.

Ces activités orales de résumé ont donc été un indicateur pour l'enseignant mais aussi un levier pour améliorer la compréhension des élèves. Les élèves expérimentent et découvrent dans ces situations que le langage permet de produire des énoncés différents et travaillent les nuances de sens.

À l'issue de ce premier travail à l'oral, la réalisation de résumés écrits de textes narratifs est l'occasion d'un nouveau moment de travail qui conduit à la formalisation et à la stabilisation de la compréhension de texte par les élèves.

Les enseignants pour aider/étayer le travail des élèves :

- mobilisent ce qui avait été formulé précédemment ;
- formulent des consignes du type « Peux-tu dire ce que tu as compris de l'histoire ? » « Peux-tu dire ce qui est important de comprendre dans cette histoire ? » ;
- apportent des ressources lexicales et syntaxiques spécifiques pour une formulation satisfaisante ;
- explicitent la finalité de l'écrit produit par les élèves.

Cette activité de résumé final a pu prendre la forme d'une dictée à l'adulte en CP et CE1, il n'est donc pas nécessaire pour travailler la compréhension de façon approfondie que les élèves sachent écrire de manière autonome. Mais il est important que tous les élèves, y compris les non-scripteurs, puissent expérimenter ce type d'écrit et soient confrontés à leur propre production avec l'étayage de l'enseignant.

Gwendoline, CE1 :

Pour chaque album travaillé, je mets en place désormais la même démarche. Avant tout, il me faut cerner l'objectif (par exemple : écrire un résumé pour montrer sa compréhension fine d'une histoire). Ensuite, je recherche des supports adaptés pour atteindre cet objectif. Une fois le support trouvé, nous commençons la longue séquence de compréhension de l'album. La lecture a lieu à plusieurs reprises (par moi ou par les élèves en fonction de leur niveau de décodage), deux fois par jour pendant plusieurs jours. Une fois que les élèves sont bien imprégnés du texte, nous commençons les « phases orales collectives » (une phase orale collective par jour, plusieurs jours de suite), où nous déblayons, petit à petit, ce qu'ils ont compris et où nous commençons à travailler différents « sous objectifs » (généraliser, hiérarchiser les idées principales, comprendre les intentions des personnages, les liens de cause à effet...). Nous explicitons ensemble les critères pour pouvoir résumer une histoire (hiérarchisation des idées principales avec explicitation des éléments importants si besoin qui permettent de comprendre le texte, pas de reprise des paroles des personnages, reformulation, généralisation...). Ensuite, collectivement, nous commençons à faire un résumé à l'oral, puis les élèves volontaires devant la classe s'essayent individuellement, cela sur plusieurs jours. Après cette phase, nous passons à la phase « orale individuelle » avec moi pendant laquelle les élèves reprennent le résumé et les points importants à l'oral. Dans un troisième temps, les élèves commencent à écrire seuls un résumé de l'histoire ; certains résumés sont écrits en dictée à l'adulte.

Après l'écriture individuelle, j'analyse les écrits, j'identifie ainsi ceux qui montrent une bonne compréhension de l'histoire et les écrits des élèves qui n'ont pas compris. Nous revenons alors collectivement sur leurs écrits et essayons d'avoir ensemble une réflexion autour de ce qui permet de dire que l'écrit correspond aux critères de réussite énoncés.

Cette démarche me permet également de travailler la production d'écrit avec chacun des élèves (sauf pour ceux qui ne veulent pas, ce qui arrive parfois) qui essaie d'améliorer son écrit et d'écrire un deuxième jet.

Delphine, CP :

Mon objectif était de leur faire prendre conscience de la dimension globale du texte lu, qu'ils ne devaient pas raconter une histoire en y restituant les dialogues, or en début d'année, pour beaucoup d'élèves expliquer une histoire, c'est la raconter le plus fidèlement possible en la théâtralisant. Grâce aux activités de résumé que j'ai menées, collectivement d'abord puis en petits groupes, ils ont appris à faire des choix, à sélectionner ce qui était important, à hiérarchiser les informations. Pour les aider, je leur ai proposé d'utiliser un vocabulaire plus générique, moins ancré dans le récit particulier (par exemple, le mot « ruse » qui n'intervient jamais spontanément chez nos élèves).

C'est notamment avec l'aide des questions posées en *pourquoi* et en *comment* que se dégagent les idées principales. Ce questionnement permettait aux élèves d'identifier plus facilement ce que l'on cherchait. Pour faciliter la production du résumé, je leur proposais également des structures syntaxiques comme « *c'est l'histoire de...* ».

À la fin de l'année, ces ressources étaient employées dans différents contextes et tous les élèves savaient de quoi il s'agissait, puisqu'elles avaient été construites et utilisées tout au long de l'année grâce aux albums que j'avais choisis à cette fin. Ainsi, ils ont été capables d'explicitier les points communs de différentes histoires, travaillées à deux moments de l'année, en avril et en juin. Ils les ont rapprochées en fonction d'un critère véritablement littéraire, ils les ont mises en réseau grâce à un élément abstrait : la ruse. Ce n'était pas moi, mais bien les élèves qui ont mis en lien les histoires. Cela était nouveau et je n'avais pas auparavant autant conscience des possibilités des élèves que je pouvais donc développer. Je pense que ce sont ces nouvelles situations d'apprentissage qui ont permis aux élèves de les construire.

Ces différentes productions ne nécessitent pas obligatoirement de corrections individuelles. Elles sont une trace de la construction de la compréhension, du cheminement intellectuel de l'élève, de son évolution. Elles constituent des écrits de travail pour les élèves comme pour l'enseignant dont la finalité est l'amélioration simultanée de la compréhension et des compétences langagières.

- Exemples de résumés de *Roule Galette* écrits par deux élèves de CP (premier jet, second jet et réécriture)

Élève 1

1/ C'est l'histoire d'un vieux et
une vieille. Un jour il avait
une envi de galette la vieille
pourrait lui en faire une mais
elle n'avait pas de farine

2/ C'est l'histoire d'une galette
Un jour une galette rencontre
4 animaux il y a 3 animaux
qui n'avait pas réussi à l'
attraper mais le renard a
réussi à l'attraper.

3/ C'est l'histoire d'une galette
qui rencontre 4 animaux. il ya
3 animaux qui n'avait pas
réussi à la manger. mais le
renard a réussi car il est rusé.

Élève 2

1/ C'est l'histoire d'une galette et elle raconte
l'histoire des animaux m'est il veut
la manger m'est qu'un des animaux
arrive à la manger sauf un et elle
animaux et un ours.

2/ C'est l'histoire d'une galette
qui raconte de animaux et tous les animaux
veut manger la galette m'est la galette
et plus malin que m'est l'animal
plus malin et le ours il lui dit qu'il
et ours.

3/ C'est l'histoire d'une galette
qui raconte de animaux et les animaux veut
manger la galette mais les animaux se
rien pas que il dit qu'il veut la manger
sauf le ours qui dit qu'il veut la
galette et le ours dit qu'il et ours donc
la galette se empêche et le ours
la manger.

La confrontation à l'écrit ne donne pas d'emblée un texte correspondant à la norme attendue. Certains de ces écrits produits peuvent être interrogés collectivement et servir d'appui à l'enseignant pour l'élaboration de critères d'un résumé manifestant la compréhension du texte par les élèves (« Est-ce que cette formulation est satisfaisante ? De quelle manière pourrait-on le dire autrement ? Pourquoi ce terme ne convient pas ? »)

À noter que c'est lors de ces temps collectifs où plusieurs élèves disent et décrivent des faits, des phénomènes avec des formulations différentes qu'ils découvrent cette fonction fondamentale du langage qui permet de dire ou d'évoquer en ayant recours à une multiplicité de combinaisons langagières.

Et de façon générale et fondamentale, ce travail a permis de penser systématiquement les situations de travail des élèves comme des moments de développement simultanément langagier et cognitif, permettant de développer des raisonnements, de justifier des énoncés, de mobiliser des acquis pour continuer de comprendre et d'apprendre.

Delphine, CP :

En leur proposant des situations complexes et exigeantes, j'ai pu constater et découvrir l'étendue de leurs capacités à utiliser l'écrit, des capacités qu'en plusieurs années d'enseignement au CP je n'avais pas soupçonnées.

Cela m'a incité à donner une place plus importante aux ressources de l'écrit (écrits ambitieux, lexique générique et syntaxe complexe nécessaires aux apprentissages) et en particulier aux écrits de réflexion où ils se posent des questions et non plus uniquement des activités d'encodage ou des activités où je leur demandais de raconter la suite d'un récit ou de raconter ce qu'ils avaient fait à la piscine dans le cahier de piscine.

On travaille des compétences qui sont au fondement des activités et des apprentissages scolaires : la catégorisation, le résumé, l'argumentation. Ce sont des compétences qui ne sont pas que des attendus de fin de CP mais des compétences générales (et que des enfants d'autres écoles acquièrent souvent dans leur famille) tout comme apprendre à défendre son point de vue, à respecter un point de vue différent, à parler devant un groupe petit ou grand et à argumenter devant ce groupe. Ce sont des compétences que j'essayais de faire acquérir mais les situations que je proposais avant ne me permettaient pas de les travailler de façon efficace.

La question du lexique pour une meilleure compréhension

Le lexique était au préalable identifié comme l'un des principaux obstacles à la compréhension des élèves. Il est apparu au fil des séances de travail qu'il n'est pas nécessaire de travailler l'intégralité du lexique qui ne semble pas connu des élèves – ce qui souvent occupe énormément de temps et retarde l'entrée dans le texte - mais d'identifier lors de la préparation de la séance celui qui fera obstacle à la compréhension. Il a même semblé plus efficace de travailler le lexique en amont de la présentation de certains textes, afin de construire l'univers de références³ du texte (culturel, technique, sémantique).

Par exemple, dans une des classes de CE2, lors de séances de travail sur l'album de Philippe Corentin *Plouf*, le travail engagé autour du lexique « puits » n'a pas seulement consisté à donner une définition de ce qu'était un puits mais à expliquer d'une part, le fonctionnement de la poulie qui permet aux élèves de comprendre pourquoi les cochons, les lapins et le loup se croisaient ; d'autre part, la notion de reflet qui permet de comprendre pourquoi le loup pensait qu'il y avait un fromage au fond du puits alors qu'il s'agissait du reflet de la lune.

Ou encore, lors de séances de travail sur l'album d'Anaïs Vaugelade, *La Soupe au caillou*, le travail en amont a porté sur la description d'une telle soupe, sur l'intérêt du caillou et sur les

légumes pouvant la constituer. Les élèves ne savaient pas qu'une soupe était constituée de légumes mélangés avec de l'eau.

Il est ainsi apparu que comprendre un texte suppose que l'élève le prenne pour un objet et non « seulement » le « reraconte » en s'appuyant sur les dialogues du texte, sur l'ensemble des événements, ce changement de position énonciative entraînant souvent un vocabulaire plus générique que celui du texte lu.

Au lieu de se concentrer uniquement sur les mots du texte, des ressources lexicales étaient construites avec les élèves et utilisées pour plusieurs textes, à différents moments de l'année, afin de permettre aux élèves de reformuler à l'aide d'un bagage linguistique plus large.

En travaillant ainsi, les élèves apprennent peu à peu qu'il existe des usages du langage, autre que le langage du quotidien, dont ils sont souvent peu familiers et qui sont ceux qui permettent de comprendre et d'apprendre dans la classe.

[Le travail d'explicitation et de verbalisation en sciences et en histoire](#)

Après avoir travaillé la compréhension de textes narratifs, nous avons voulu prolonger le travail et aborder la compréhension de textes scientifiques.

Nous sommes partis d'une hypothèse selon laquelle, dans des domaines d'enseignement différents, ici les sciences ou l'histoire, des compétences similaires sont à mobiliser, et donc des compétences générales et réutilisables, et nécessaires aux apprentissages scolaires, se construisent progressivement grâce à la sollicitation du même type de production simultanément langagière et cognitive : le résumé.

Cette activité de résumé explicatif d'un phénomène ou d'un texte a donc été proposée aux élèves d'abord à l'oral dans un premier temps de l'année en s'appuyant sur le travail mené sur les textes narratifs puis dans un second temps à l'écrit.

- Parler et écrire pour comprendre des phénomènes scientifiques en CP et CE1

Il s'est alors agi dans les classes de cycle 2 de mettre en œuvre des échanges collectifs en sciences visant à se questionner, à expliciter, verbaliser des phénomènes, à déconstruire des connaissances solidement ancrées, à construire des critères, des catégories. Le rôle de l'enseignant est alors d'étayer les discours des élèves (syntaxe, vocabulaire précis, explicitation de l'emploi d'un mot en particulier) et de conduire les élèves à tenir compte des propos des autres pour que le discours progresse. Ces échanges ont fait suite à des manipulations de matériel (tri de cartes par exemple), des expérimentations, à des lectures de textes scientifiques. Après ces longs temps d'échanges, les verbalisations individuelles ont permis une première évaluation des acquis. Des traces écrites ont ensuite été produites individuellement ou en dictée à l'adulte à partir de consignes du type : « Est-ce que tu peux expliquer ce que tu as compris... ».

Gwendoline, CE1 :

Pour l'écriture des textes scientifiques, il s'agit globalement de la même démarche que pour les textes narratifs, sauf qu'au lieu de lire une histoire plusieurs fois, nous lisons des textes documentaires et des schémas qui traitent du phénomène que nous voulons étudier. Les phases orales et la verbalisation faite par chaque élève sont également primordiales, lorsqu'il s'agit d'expliquer un phénomène.

Plusieurs séances ont été consacrées à l'enseignement des différences entre vivant et non vivant, entre le jour et la nuit.

Les verbalisations individuelles ont permis de mieux saisir les incompréhensions, les difficultés à remployer le vocabulaire scientifique.

Delphine, CP (notions de vivant et de non vivant) :

Pendant la première période, nous avons travaillé la notion de « vivant » et de « non-vivant » à l'oral, à partir de supports d'images représentant des objets et des êtres vivants puis nous avons classé ces images en essayant de déterminer des critères. À la fin de la période, je pensais que c'était acquis mais je me suis rendu compte que cela ne l'était pas, du moins pas pour tous...

Cela m'a conduit à reprendre ces concepts, de façon ponctuelle cette fois-ci. Mon objectif était que les élèves fassent des liens et soient capables de réutiliser leurs connaissances dans d'autres contextes. Dans le cas du vivant et du non-vivant, c'est la réutilisation des critères que nous avons définis et conservés dans un cahier que nous réutilisons. Après les séances répétitives et rapprochées, c'étaient donc des séances plus brèves dans d'autres contextes par exemple le grain de blé dans la petite poule rousse, *Est-ce que c'est vivant ou non-vivant ?* J'utilisais alors d'autres situations en dehors des leçons de découverte du monde pour réinvestir et faire du lien. Je me souviens d'une discussion au sujet du robot pour savoir si c'était vivant ou non vivant. Un élève affirmait que c'était vivant, un autre répondait que non, car il était construit, le premier maintenait son affirmation au motif qu'il parlait, l'autre réfutait en arguant qu'il était construit. Pour trouver une issue au débat, ce sont les critères que nous avons élaborés et dont la trace était conservée dans leur cahier qui ont permis de trouver la solution.

C'est seulement après ce travail que je leur ai posé les questions sur le vivant ou non-vivant auxquelles ils devaient répondre sous forme de dictée à l'adulte : *Qu'est-ce que vous avez compris de la différence entre le vivant et le non-vivant ? Est-ce que tu peux expliquer ce que tu as appris ou ce que tu as compris sur le vivant et le non-vivant ?* Pour les aider, je leur donnai l'amorce de la phrase réponse « *moi, j'ai compris que...* »

Delphine, CP (alternance du jour et de la nuit) :

Pour concrétiser le phénomène, j'ai mis en œuvre dans la classe l'alternance jour-nuit à l'aide d'un globe terrestre et d'une lampe représentant le soleil.

Pour parvenir à une production sur le jour et la nuit, cela a été plus long que ce que j'avais initialement prévu parce que les élèves avaient des difficultés pour comprendre le phénomène scientifique. Ils n'avaient pas compris que le soleil ne se couchait pas et pour eux, lorsqu'on éteignait la lampe, c'était la nuit. Ils conservaient des représentations erronées qu'il fallait déconstruire. Pour certains, cela a été très long, ils n'avaient pas compris que le jour et la nuit existaient au même moment pour la Terre ; c'est grâce à la réalisation d'expériences, à plusieurs reprises, et grâce à ce qu'ils disaient des phénomènes que ces expériences montraient qu'ils y sont parvenus malgré leur expérience ordinaire.

C'est donc l'expérimentation et les échanges oraux sur leurs désaccords que les élèves ont élaboré leur pensée en même temps qu'ils ont appris à maîtriser les termes nécessaires pour l'exprimer. En effet, pour expliquer ces phénomènes, je leur apportais du lexique. Certains élèves le réutilisaient rapidement à l'oral d'autres plus lentement, mais progressivement tous ont réutilisé ces éléments en expérimentant : « *là, c'est la Terre qui tourne sur elle-même, là elle tourne autour du Soleil.* ». Le vocabulaire était donc appris et utilisé en contexte.

Plusieurs séances ont été consacrées à l'enseignement de la formation du vent. Après l'intervention de personnes extérieures à l'école durant cinq séances d'une journée au cours desquelles les élèves manipulent, construisent, échangent, voient des vidéos, lisent des textes, construisent des objets. Dans un second temps, l'enseignant fait écrire les élèves sur ce qu'ils ont appris ou compris.

Les écrits scientifiques étaient peu travaillés dans les classes de cycle 2, du fait d'une concentration sur les fondamentaux (lecture, écriture, mathématiques). L'assurance prise sur le travail en compréhension sur les textes narratifs a néanmoins conduit à engager un travail de compréhension en sciences. Mais ce n'était que parce que le travail sur les textes narratifs entrait dans les habitudes de classe que celui en sciences a pu être mené. Il s'est fait sur des temps longs pour que les concepts et notions soient véritablement compris. Peu de concepts différents ont alors été abordés sur une année.

Les types de raisonnements menés autour des textes narratifs ont permis de mieux s'approprier ceux à mener en sciences.

- Parler et écrire pour comprendre des phénomènes en histoire en CM1

En histoire, les savoirs et notions du programme sont, en première intention, peu aisément accessibles, car souvent abstraits, éloignés de l'expérience de l'univers de référence des élèves (pays, États, conflits, révolution, communication, industrialisation, Europe...).

Lors d'une séquence d'enseignement sur « L'âge industriel en France⁴ », après un premier travail oral sur les relations entre les différentes innovations techniques, il a été demandé aux élèves de formuler par écrit ce qu'ils avaient compris des changements qui caractérisent la Révolution industrielle. Cet écrit a permis d'évaluer l'appropriation par les élèves des notions complexes en jeu et ce faisant, les difficultés rencontrées (centration sur des détails, des constats, pas de liens entre les éléments en jeu, écarts avec la culture contemporaine). Après une utilisation des textes de savoirs, tels qu'ils apparaissent dans les manuels scolaires, après des échanges et des explicitations collectives, les élèves repèrent ce que sont des innovations, mais ils ne semblent pas percevoir que la notion de révolution désigne un changement global de la société du XIX^e siècle (Texte 1). L'enjeu pour les élèves a donc été de dépasser l'accumulation de faits ponctuels ou d'éléments disjoints à l'oral comme à l'écrit, pour parvenir à l'élaboration de ce qu'est un phénomène historique et éviter ainsi certains écueils rencontrés par les élèves (identifier les progrès techniques sans les articuler aux autres domaines qui ont bouleversé la société, ou bien encore établir une liste des innovations techniques sans les contextualiser).

- Exemple de productions (textes 1 et 2) d'un élève (l'orthographe de l'élève n'a pas été modifiée)

Texte 1

Le télégraphe envoyait des messages. Les locomotives avançaient pour le charbon et le bois. Les ampoules permettait de travailler le soir et illuminait les rues pour quond ne se perdent pas quond ne se cogne pas dans les rue . Les ampoules évitaient les incendies

Le texte, après échange collectif et collaboratif (la partie en italique correspond à la partie modifiée par l'élève, la partie en gras à la phrase ajoutée après confrontation collective).

Texte 2

Le télégraphe envoyait des messages *par des câbles électriques pour mieux communiquer. Grâce aux révolution industrielle il y a eu plus de possibilité de transport par exemple le train qui peut nous faire déplacer entre les villes française. Il y avait aussi plus de personnes qui prenait les moyens de transpore. Les usines fabriquaient les railles.* Les locomotives avançaient pour le charbon et le bois. **Les réseaux d'électricité ont également permis d'éclairer les rues et a augmenté la sécurité dans les villes.**

Ce travail de compréhension sur des textes scientifiques et historiques nous a fait prendre conscience de la vigilance nécessaire pour utiliser les bons concepts, les bonnes notions, un vocabulaire scientifique précis et rejeter l'approximation au motif que les élèves comprendraient mieux, ainsi que de la nécessité d'accepter que les élèves ne comprennent

⁴ « Thème 2 L'âge industriel en France » Énergies et machines » Le travail à la mine, à l'usine, à l'atelier, au grand magasin » La ville industrielle » Le monde rural Parmi les sujets d'étude proposés, le professeur en choisit deux. Les entrées concrètes doivent être privilégiées pour saisir les nouveaux modes et lieux de production. On montre que l'industrialisation est un processus qui s'inscrit dans la durée et qui entraîne des changements sociaux ainsi que des évolutions des mondes urbain et rural », p.73, BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015, arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015.

pas du premier coup, mais de l'utiliser quand même pour que peu à peu s'installe le lexique scientifique, même dès le CP.

Bilan : les conditions de modifications des pratiques et des apprentissages

Le travail collaboratif réalisé sur la base des constats initiaux a conduit à repenser les pratiques et les visées concernant la compréhension des textes, mais beaucoup plus largement le travail langagier, écrit comme oral.

Gwendoline, CE1 :

Le travail collaboratif, le fait d'être dans un groupe où les autres enseignants se posaient aussi des questions et étaient dans la même démarche. L'alternance entre le questionnement, l'analyse et la mise en pratique, accompagnée par les chercheuses, qui nous sécurisaient mais qui en même temps nous faisaient nous poser des questions. Nous avons pu oser des choses, tout en étant dans un groupe sécurisé par les chercheuses.

Il a été possible grâce à des activités très exigeantes (le résumé dès le cycle 2, par exemple) que TOUS les élèves soient en capacité de comprendre des textes, des phénomènes et des notions complexes, de les expliciter par écrit. Dès lors que sont proposées régulièrement, voire systématiquement, ces activités qui pourraient ici être qualifiées de « fondamentales », des activités qui constituent la matrice d'un rapport des élèves aux savoirs scolaires, TOUS les élèves développent des compétences qu'ils sont capables de réinvestir sur un autre objet du même champ disciplinaire mais également dans d'autres champs. Rappelons que cette recherche-formation s'est déroulée avec une équipe d'enseignants travaillant dans un établissement situé en REP+...

Gwendoline, CE1 :

C'est un travail ambitieux. Cette démarche prend du temps, mais je me suis rendu compte que cela en valait la peine, car elle permet de construire chez les élèves des compétences complexes, solides, durables, transférables et qui leur sert et leur servira de base solide pour tous leurs futurs apprentissages et leurs réflexions.

Le temps passé auprès de chaque élève tout au long de chaque séquence est primordial et nécessaire afin de pouvoir être au plus près de chacun d'eux et les faire progresser à leur rythme.

Gwendoline, CE1 :

Les élèves développent des compétences complexes, qu'ils réinvestissent dans tous les domaines d'apprentissage. Ils prennent des habitudes et font aisément des transferts et des liens. Les compétences, qui se construisent tout au long de l'année sont visibles à l'oral dans la façon de s'exprimer et d'exprimer leur compréhension et à l'écrit dans les différents écrits produits.

Le travail engagé avec les élèves n'a pu se limiter aux questions de compréhension initialement prévues, mais a conduit à mettre au centre des apprentissages non pas les objets du programme en tant que tels mais les activités cognitives et langagières des élèves. Celles-ci peuvent en effet leur permettre de se saisir et de comprendre la signification des activités scolaires de lecture, de productions écrites en relation avec ces éléments de programme.

Certes, ce travail s'est inscrit dans la durée de la collaboration, il a nécessité du temps, des renoncements, mais il a également permis des réussites.

Il repose en premier lieu sur la volonté des enseignants à engager des changements et à prendre conscience que leurs pratiques ordinaires de classe ne sont pas assez efficaces pour permettre aux élèves un réel travail cognitif et notamment dans notre cas, d'atteindre une réelle compréhension des textes (cf. les témoignages initiaux).

En second lieu, il est nécessaire que les conceptions nouvelles de la compréhension et de son enseignement donnent lieu à des changements de pratiques.

En troisième lieu, il est tout aussi nécessaire que ces changements s'inscrivent facilement dans l'ordinaire des classes et soit aisément réalisables sans bouleversements des habitudes (il en est ainsi des modifications portant sur les questions posées aux élèves).

En quatrième lieu, les enseignants doivent être patients, qu'ils acceptent de tâtonner – ce que permet le travail en équipe et son accompagnement dans la durée – car les apprentissages des élèves comme les modifications des pratiques n'ont pas de résultats immédiats.

Gwendoline, CE1 :

Comme dans tout changement, m'engager dans cette réflexion a entraîné des doutes, j'ai été perturbée et bousculée.

J'ai dû me remettre en question, changer mes habitudes de travail, prendre conscience des mécanismes parfois inconscients que j'avais en tant qu'enseignante.

Dans un premier temps, ce questionnement, ces changements m'ont paru être une montagne, m'ont demandé beaucoup de temps et je ne savais pas comment tout organiser. Mais peu à peu, les choses sont apparues de plus en plus claires et moins difficiles.

De plus, je me suis rendu compte que, comme moi, les élèves devaient changer leur démarche, leur façon de se questionner et s'engager dans une démarche de réflexion plus poussée pour pouvoir développer des compétences complexes. Opérer ce changement et comprendre mes attentes a sans doute été difficile au début pour certains élèves, et parfois long à opérer. »

Delphine, CP :

Dans cette expérience, ce qui était déstabilisant, c'était la peur de l'inconnu, l'impression de ne pas savoir réellement où je m'engageais. Je ressentais également de l'appréhension, la crainte que le travail entrepris ne soit trop chronophage. Il m'a fallu prendre sur moi pour me confronter à cette nouvelle forme de travail.

En dernier lieu, il faut accepter de « perdre du temps », de laisser ainsi du temps aux verbalisations collectives et individuelles, aux interactions entre élèves, à l'écriture de textes qui sont plusieurs fois repris pour que des habitudes de travail se prennent.

Gwendoline, CE1 :

Au début, j'avais l'impression que je n'allais pas pouvoir tout organiser, que cette nouvelle approche de la compréhension allait prendre trop de temps. Au fur et à mesure, je me suis rendu compte que c'était seulement mon temps de préparation qui devait être utilisé différemment.

Cependant, dans l'organisation de la classe, cela supposait aussi des changements d'organisation. En effet, proposer aux élèves plusieurs phases orales collectives suivies d'un travail individuel de consolidation suppose de dégager du temps important pour chaque élève, et ce plusieurs fois dans la séquence. Il faut donc organiser les temps pour le reste des élèves, et ce de manière récurrente.

Delphine, CP :

La dernière année, il m'a fallu faire un choix par rapport aux années précédentes où je travaillais essentiellement la compréhension des écrits narratifs et car nous devions mettre l'accent sur la compréhension des phénomènes scientifiques. J'ai dû surmonter un sentiment de culpabilité en investissant moins un domaine important, mais je me suis rassurée car je travaillais la production d'écrit en même temps que je menais les activités sur la compréhension des phénomènes scientifiques.

En effet, les transformations des élèves, visibles dans leurs productions orales comme écrites, présentées plus haut, dès le CP, relèvent d'acquisitions complexes, mais fondamentales. Elles nécessitent de se développer tout au long de l'année scolaire, mais aussi de la scolarité afin de permettre un rapport réflexif aux apprentissages scolaires qui les facilite et les motive. Le travail systématique autour du résumé, des écrits de compréhension

a permis aux élèves de penser l'École et le langage, oral et écrit, comme permettant des échanges et des questions sur le monde au-delà des questions sur les objets scolaires.