

Mettre en place la phase 4 de l'ACT

Rappel de récit et métacognition

La quatrième phase de l'atelier de compréhension de texte occupe une place essentielle dans la construction de la compréhension. Elle vise à la fois à **vérifier ce que les élèves ont compris, à stabiliser leur représentation mentale du récit et à les engager dans une réflexion sur leurs propres démarches** de compréhension. Elle articule ainsi deux dimensions complémentaires : le rappel de récit et la métacognition.

1. Le rappel oral de récit

Le rappel de récit constitue une activité particulièrement exigeante. Il ne s'agit pas pour l'élève de restituer le texte mot à mot, mais de sélectionner les informations essentielles, de les organiser dans un ordre cohérent et de les reformuler avec ses propres mots afin de rendre compte du sens global de l'histoire. Cette tâche mobilise **à la fois la mémoire, la compréhension et les capacités d'expression orale**. Elle suppose également la capacité à **établir des liens entre les informations, à hiérarchiser les éléments du récit et à produire un discours structuré**.

Tous les éléments du récit ne présentent cependant pas le même degré de difficulté. Les élèves parviennent généralement à restituer plus facilement les éléments centraux, tels que les personnages, le problème initial ou la résolution. En revanche, ils rencontrent davantage de difficultés pour évoquer les éléments implicites, les relations de causalité, les événements intermédiaires ou encore les états mentaux des personnages. Ces obstacles expliquent que certains rappels restent incomplets, désorganisés ou se présentent sous forme d'une juxtaposition d'informations.¹ Il est donc **nécessaire d'accompagner les élèves** dans cette activité en leur proposant des appuis structurants.

Dans cette perspective, l'enseignant veillera à identifier en amont les éléments essentiels du récit qui devront être retenus : les personnages, les événements et leur enchaînement, les lieux ainsi que les relations de cause à effet. Pour aider les élèves, il est possible de s'appuyer sur une structuration progressive du rappel.

Au cycle 2, le recours à des **questions simples** (« Qui ? Où ? Quand ? Que se passe-t-il ? Pourquoi ? ») permet de guider la sélection des informations. L'enseignant peut également proposer une **restitution collective** en répartissant le récit entre plusieurs élèves, par exemple en confiant à l'un le début de l'histoire, à un autre la suite, puis à un troisième la fin, afin de soutenir la construction de la chronologie.

Au cycle 3, l'étayage peut prendre la forme de **cadres de récit ou d'amorces facilitant l'organisation du discours**. Par exemple, des débuts de phrases peuvent être proposés : « L'histoire se passe... », « Un jour... », « Ensuite... », « À la fin... ». L'usage de connecteurs temporels (« d'abord », « puis », « ensuite », « enfin ») constitue également un appui

¹ Lavigne, J., Jocelyne Giasson, & Saint-Laurent, L. (2007). *Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 10(2), 165-179.

efficace pour structurer le récit. Ces aides permettent aux élèves de se concentrer sur les éléments essentiels et leur enchaînement, avant de pouvoir progressivement s'en détacher.

Dans tous les cas, ces aides doivent être envisagées comme des **supports transitoires**, progressivement retirés afin de permettre aux élèves d'accéder à une restitution autonome, cohérente et synthétique.

La différenciation consiste ici à **ajuster le niveau d'étayage en fonction des besoins** des élèves. Certains auront besoin d'un guidage important (aides à l'organisation, amorces, accompagnement à l'oral), tandis que d'autres pourront produire un rappel plus autonome. L'enseignant veille ainsi à moduler son intervention : il peut soutenir certains élèves dans la structuration de leur récit, tout en encourageant les autres à enrichir, préciser ou reformuler. Les temps de reprise collective permettent enfin de confronter les productions, de les améliorer et de construire progressivement un récit partagé plus complet et plus cohérent.

Au-delà du rappel de récit, cette phase permet également d'engager les élèves dans une réflexion sur leurs propres démarches de compréhension.

2. La métacognition

Cette phase constitue également un moment privilégié pour développer la métacognition. Il s'agit d'amener les élèves à **prendre conscience de la manière dont ils ont compris le texte et des stratégies qu'ils ont mobilisées**, afin de mieux contrôler leur activité de lecture. En effet, ces compétences ne se développent pas spontanément : les élèves évaluent souvent mal leur compréhension et identifient difficilement les procédures efficaces.

Dans cette perspective, il est nécessaire de travailler explicitement trois dimensions complémentaires². Les élèves apprennent d'abord à **évaluer leur compréhension**, en identifiant ce qu'ils ont compris ou non et en repérant leurs difficultés. Ils sont ensuite amenés à **planifier leur activité de lecture**, en comprenant que les stratégies varient selon l'objectif de lecture et le type de texte. Lire un récit, un texte explicatif ou un texte prescriptif ne mobilise pas les mêmes attentes ni les mêmes repérages : il s'agit d'apprendre à adapter sa manière de lire pour construire le sens, en identifiant les informations importantes, leur organisation et les relations entre elles. Enfin, ils développent leur capacité à **réguler leur compréhension**, en mobilisant des stratégies adaptées lorsqu'un obstacle apparaît : relire, reformuler, faire des liens, s'appuyer sur le contexte ou se poser des questions.

Ces compétences se construisent progressivement grâce à des échanges guidés qui permettent aux élèves de mettre en mots leurs démarches, d'identifier ce qui les aide à réussir et de stabiliser des stratégies réutilisables.

² Eme, E., & Jean-François Rouet (2001). *Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte*. *Enfance*, 53(4), 309-328.

Concrètement, l'enseignant peut accompagner ces échanges à partir de questions telles que : « Comment avons-nous fait pour comprendre ? », « Qu'est-ce qui nous a aidés ? », « Qu'est-ce qui était difficile ? ». Ces moments de verbalisation permettent de faire émerger des stratégies telles que relire, reformuler, faire des liens entre les informations, se représenter la scène ou encore s'interroger sur les intentions des personnages. Il ne s'agit pas d'établir une liste exhaustive de stratégies, mais de mettre progressivement en évidence certaines d'entre elles, de les stabiliser et de les réactiver lors des séances suivantes.

3. Au collège, une reformulation écrite

Au collège, il peut être pertinent de prolonger ce travail par un troisième temps, en passant du rappel de récit oral à une **reformulation écrite individuelle**. Cette étape permet à chaque élève de produire une version personnelle, organisée et cohérente de l'histoire, en mobilisant des compétences complémentaires telles que la sélection et la hiérarchisation des informations, ainsi que leur mise en forme dans un écrit structuré.

Le passage à l'écrit constitue un prolongement du travail mené à l'oral : il amène l'élève à préciser sa pensée, à organiser les événements et à rendre explicites les liens entre eux. Il favorise ainsi une appropriation plus fine du texte, tout en développant l'autonomie et l'engagement de chacun.

L'enseignant peut accompagner cette étape en proposant des appuis légers (mots-clés, connecteurs, amorces), progressivement retirés afin de permettre aux élèves de produire un écrit de plus en plus autonome.

Enfin, ces apprentissages gagnent à être **inscrits dans la durée**. La formalisation de traces, sous forme d'affichages collectifs, de scripts de récit ou d'écrits dans le carnet de lecteur, permet de consolider les acquis et de rendre visibles les progrès des élèves. Ainsi, **la phase 4 de l'ACT contribue pleinement à la formation de lecteurs autonomes, capables non seulement de comprendre un texte, mais aussi de réfléchir aux moyens qu'ils mobilisent pour y parvenir.**