



# Enseigner la compréhension

Cycle 2 - Cycle 3

2012 - 2013

MDL 89

## La compréhension et son enseignement

### Objectif :

Les manuels de lecture proposent couramment des activités dites de compréhension, elles se présentent souvent la forme de questions ou d'exercices (vrai/faux, à choix multiples, textes puzzles) qui en réalité vérifient plutôt la mise en mémoire du texte support. Les enseignants peuvent penser qu'ils font travailler ainsi la compréhension alors qu'ils ne font la plupart du temps que vérifier si les élèves ont compris ou non ; il s'agit donc plutôt d'une évaluation de la compréhension.

Si l'on se range à l'idée qu'apprendre à lire c'est aussi apprendre à comprendre les textes alors il est impératif de prôner un **apprentissage explicite et systématique de la compréhension**. En effet, les études convergent pour montrer que 15% environ des élèves sont en difficulté face à un texte (85% des élèves environ peuvent prélever une information explicite, mais sont en difficulté si le prélèvement direct ne suffit pas.) L'intérêt de l'enseignement explicite est d'accélérer les processus de compréhension, d'intensifier l'apprentissage et de catégoriser pour les élèves les problèmes. L'objectif est de former des lecteurs autonomes en les entraînant à partir de textes choisis.

Des savoirs récents sont à notre disposition pour mieux appréhender ce qu'est comprendre un texte. On s'accorde que la compréhension commence avant la lecture par la construction de l'univers de référence appartenant à l'histoire et par la création d'un horizon d'attente du lecteur. On insistera donc sur la nécessité de faire mobiliser chez les élèves leurs connaissances, les lectures antérieures en lien avec le texte support.

Pendant la lecture l'élève devra effectuer de nombreuses tâches : identifier des mots, prélever des informations, les traiter, se les représenter mentalement, les mettre en cohérence, traiter des inférences, effectuer des retours en arrière, etc. Il devra donc mobiliser de nombreuses connaissances qu'elles soient linguistiques, encyclopédiques ou stratégiques (planification, contrôle, régulation du processus).

### On pourra faire porter l'accent sur les points suivants :

Il est nécessaire de se préoccuper en premier lieu et corrélativement de la capacité des élèves à **identifier les mots** ; travailler **la fluence de lecture est impératif** si l'on veut que les élèves puissent avoir accès au sens. On pourra en même temps travailler la compréhension de l'oral (histoire lue ou racontée).

Pour comprendre l'écrit il est nécessaire de mettre en œuvre 2 processus :

- Le processus de **mise en relation** que le lecteur doit effectuer entre d'une part des propositions, des phrases [Il s'agit de traiter les marques linguistiques (anaphores ou substituts et connecteurs)] et d'autre part entre des faits, des idées [Ces relations sont moins repérables et nécessitent des inférences].
- Le processus qui concerne les **stratégies de lecture**. Il peut être aussi enseigné. Les chercheurs nous permettent d'identifier les stratégies à l'œuvre et donc de les enseigner.

### Les stratégies indispensables pour comprendre :

- Identifier le type d'écrit
- Repérer la structure du texte (Il est indispensable de répondre en lisant aux 6 questions traditionnelles : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?)
- Identifier les personnages (désignations et caractérisations, relations)
- Résumer et identifier l'essentiel (hiérarchiser les idées, les événements, les personnages)
- Repérer la cohérence du texte (rapport cause/conséquence, chronologie, parcours)
- Contrôler et réguler sa compréhension
- Prédire la suite (émettre des hypothèses)
- S'investir affectivement dans le texte (s'identifier aux personnages)
- Prendre du recul (porter un avis, analyser et critiquer)

### Les obstacles à la compréhension et les activités à développer prioritairement en classe à partir de textes de préférence courts et choisis pour l'obstacle qu'ils présentent :

1° Reformuler / rappeler : cette activité de reformulation (appelée aussi rappel de récit) est fondamentale, elle permet à l'élève de dire ou d'écrire avec ses mots ce qu'il a perçu. Elle permet au maître de vérifier la compréhension, il est important que les élèves apprennent à reformuler seuls un récit complet => pas de reformulation collective avec pour chacun un morceau de l'histoire).

2° Résumer/synthétiser (ou résumé) : ce travail est tout aussi **essentiel** car il consiste à extraire les éléments les plus importants. Cette compétence fait défaut à de nombreux élèves.

3° Identifier le cadre spatio-temporel : cette activité peut être conduite au début de l'activité de lecture car les évaluations montrent que de nombreux élèves ne maîtrisent pas cette compétence. (Elle renvoie aux questions Où ? et Quand ?)

4° Identifier les personnages : les évaluations mettent en lumière cette difficulté récurrente, elle est liée à la difficulté de reconnaissance des substituts.

5° Inférer

Le transfert des compétences acquises lors des situations d'apprentissage de la compréhension doit être prévu au travers de textes qui comportent plusieurs obstacles. On ne perdra pas de vue que les acquis doivent être transférés dans des situations de lecture et d'écriture insérées dans des projets riches culturellement.

# SOMMAIRE

## Introduction

- a) Constats
- b) Qu'est-ce que comprendre dans l'acte de lire ?
- c) Ce qui influe sur la compréhension
  - 1/ Ce qui est lié au lecteur
  - 2/ Ce qui est lié au texte
  - 3/ Ce qui est lié aux pratiques pédagogiques
- d) Les élèves et la compréhension : les profils

## Un enseignement indispensable qui repose sur des approches complémentaires

### 1 - Les connaissances à maîtriser par l'enseignant

#### ► Pour comprendre il faut :

- a) Maîtriser l'identification des mots
- b) Avoir une lecture fluide
- c) Avoir développé des stratégies : savoir faire des inférences
- d) Accepter de ne pas connaître a priori le sens de tous les mots du texte
- e) avoir un lexique orthographique développé
- f) Avoir des connaissances sur le monde
- g) Comprendre l'oral
- h) Faire du lien entre le sens et les marques grammaticales

#### Pour synthétiser : pour comprendre l'écrit l'élève doit pouvoir :

- Identifier le type d'écrit
- Repérer la structure du texte (Il est indispensable de répondre en lisant aux 6 questions traditionnelles : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?)
- Identifier les personnages (désignations et caractérisations, relations)
- Résumer et identifier l'essentiel (hiérarchiser les idées, les événements, les personnages)
- Repérer la cohérence du texte (rapport cause/conséquence, chronologie, parcours)
- Contrôler et réguler sa compréhension
- Prédire la suite (émettre des hypothèses)
- S'investir affectivement dans le texte (s'identifier aux personnages)
- Prendre du recul (porter un avis, analyser et critiquer)

### 2 - Les enseignements à mettre en œuvre

#### a. Améliorer la fluidité de la lecture

#### b. Enseigner des stratégies de compréhension

- I. Travailler sur les inférences :
- II. Apprendre aux élèves l'utilisation des marques linguistiques
- III. Apprendre à autoréguler la compréhension
- IV. Apprendre l'émission d'hypothèses par le débat interprétatif
- V. Autres stratégies à apprendre

## VI. Des précautions à prendre pour enseigner les stratégies

c. Enseigner aux élèves la place du vocabulaire dans la compréhension

d. Apprendre aux élèves la spécificité des textes narratifs et des textes informatifs et leurs spécificités pour adapter les stratégies

1. Les textes narratifs

2. Les textes informatifs

e. Apprendre à comprendre des consignes

3 - Ce que disent les programmes

4 - Place de la différenciation

5 - Présentation d'autres démarches d'enseignement de la compréhension

a. La discussion collaborative

b. Démarche d'un Atelier de Questionnement de textes issu du ROLL

c. Le débat interprétatif selon Martine Rémond

d. Une démarche spiralaire proposée par Patrick Joole

e. L'appui sur les écrits de travail pour mieux comprendre

Au vu des évaluations et des difficultés des élèves, on pourra **prioritairement** développer les activités suivantes :

1. La reformulation ou rappel de récit
2. Le résumé (ou la synthèse)
3. L'identification du cadre spatio-temporel (Où ? Quand ?)
4. L'identification des personnages
5. L'entraînement aux inférences

6 - Comment évaluer la compréhension

Evaluer la compréhension : comment faire ? Quelques propositions :

1. Les questions sur le texte
2. La technique de vérification de phrases
3. La reformulation ou rappel de texte
4. La pensée à haute voix

### Bibliographie

1° Pour approfondir

2° Des outils pour la classe

### Documents annexes

Les programmes pour le cycle 2 (BO n°3 du 19 juin 2008)

Les programmes pour le cycle 3 (BO n°3 du 19 juin 2008)

# Enseigner la compréhension

## Cycle 2 et cycle 3

### Introduction

#### a) Constats

Qu'en est-il de l'enseignement de la compréhension aujourd'hui ?

Si à travers toutes les activités de lecture, l'objectif des enseignants est bien d'améliorer **la culture de l'écrit et la compréhension des textes**, les moyens mis en œuvre et les discours des enseignants n'y font pas référence explicitement. Pas plus que les nombreux exercices de lecture tirés de fichiers ou de manuels ne sont pratiqués explicitement pour ce qu'ils pourraient être : un travail sur la compréhension.

Maîtres et élèves s'habituent à des séquences très fragmentées, où rien ne fait sens ni problème. Ce travail « autonome » est conduit sur des questionnaires qui, loin de souligner la cohérence du texte, en font éclater la signification dans une série de devinettes minuscules aux réponses aléatoires. On donne des questions sur le texte mais on ne questionne que très rarement le texte.

→ L'apprentissage de la compréhension reste souvent implicite.

Du côté des résultats des évaluations :

Dans le cadre du cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE), la reprise, en 2009, de l'évaluation de 2003 portant sur les compétences en compréhension de l'écrit des élèves en fin d'école primaire, permet la comparaison à six ans d'intervalle. La proportion des élèves les plus performants n'a pas changé (29 %). Ces élèves sont capables d'atteindre une compréhension fine des textes lus, de justifier une argumentation, de hiérarchiser différents types d'information. **Les élèves en difficulté représentent 13 % de la population en 2009.** Ils peuvent prélever dans un texte des informations si elles sont explicites mais sont en difficulté face à des tâches plus complexes. L'évolution statistiquement significative concerne la population du groupe 3 (moyens-forts). Ces élèves sont plus nombreux en 2009 qu'en 2003 (+ 2,6 %)

Par ailleurs, en 2007, la reprise d'une enquête de 1987, portant sur la lecture, le calcul et l'orthographe en fin de CM2, permet de comparer les performances des élèves à vingt ans d'intervalle, à partir des résultats observés aux mêmes épreuves. De plus, des points intermédiaires de comparaison sont disponibles, en 1997 pour la lecture et en 1999 pour le calcul. On constate sur vingt ans une baisse significative des performances des élèves dans les trois compétences qui font l'objet de cette enquête. En lecture, les résultats sont stables de 1987 à 1997 ; en revanche, on observe une baisse significative du score moyen entre 1997 et 2007, plus prononcée pour les élèves les plus faibles.

**Les pratiques dominantes**

Lorsqu'un texte est étudié avec plus d'attention on observe des dérives fréquentes :

- Le questionnement se limite dans la plupart des cas à l'explicite. La compréhension fine ou l'interprétation relèvent davantage de la part personnelle et ne donnent lieu à aucune objectivation : ce qui ne le constitue donc pas **en objet d'apprentissage**.
- La lecture cursive est privilégiée, parfois mécanisée sans **le travail expressif** qui s'articulerait efficacement avec l'explication de ce qu'on a compris et comment on l'a compris.

- On s'intéresse peu aux **stratégies** mises en œuvre par les élèves en se contentant de comparer les réponses à la bonne réponse détenue par le maître.

Dans tous les cas, les stratégies qui permettent d'aller vers la compréhension ne sont ni explicitées, ni travaillées. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de travail en classe pour améliorer la compréhension des textes, mais celui-ci, parce qu'il est implicite pour les élèves et pour le maître, reste le plus souvent **aléatoire**. Le caractère invisible des processus de compréhension accentue les différences entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant s'il n'est pas exploré ou analysé. Faute d'être expliqués, les processus qui conduisent à la bonne compréhension finissent par passer pour magiques tellement ils semblent aller d'eux-mêmes. Le mauvais lecteur (celui qui n'a pas compris la même chose que les autres) peut dès lors penser qu'il est irrévocablement exclu du domaine de la littérature car il ne détient pas les secrets qui font voir aux autres les mêmes choses qu'à l'enseignant. Si les élèves savaient ce qu'est comprendre un texte, ils développeraient des **comportements** de lecteurs, des **stratégies** adaptées aux problèmes à résoudre. Les constats évoqués amènent à s'interroger sur les dispositifs mis en œuvre par les enseignants pour travailler la compréhension de lecture comme sur les tâches que les élèves auront à accomplir. Ont-ils, et de manière fréquente, de vrais problèmes de compréhension à traiter, des problèmes qui vont les engager activement dans la tâche de lecture au service d'**enjeux réels** ?

On a longtemps considéré que les élèves apprenaient à comprendre en lisant. Aujourd'hui, on pense plutôt qu'il faut les aider à se faire une représentation du texte et qu'il existe plus d'une manière d'y arriver.

### Quelques obstacles à l'enseignement de la compréhension :

- Certains enseignants opèrent des réductions dans le souci de répondre aux difficultés des élèves : choix de textes simples, segmentation excessive des textes.
- Livrer une « traduction » du vocabulaire n'aide pas les élèves à comprendre en s'emparant activement du texte ; ceci ne peut que renforcer la représentation des faibles lecteurs selon laquelle la lecture est une activité de décodage, tandis que les bons la considèrent comme une activité de construction de sens.
- Certains types de questionnements en usage dans les manuels et les classes, ne portant que sur une compréhension de surface, alimentent cette représentation erronée de la lecture en raison de la maigreur des réponses attendues : un mot, une expression. Certains élèves s'adaptent parfaitement à cette pédagogie et parviennent à se focaliser sur l'endroit où figure la réponse qu'ils extraient. Ils répondent ainsi à la demande du maître en n'ayant jamais lu le texte en entier. On peut s'interroger sur les enjeux de ce genre de situations même si le maître pense que ses questions évaluent le niveau de compréhension des élèves.

### b) Qu'est-ce que comprendre dans l'acte de lire ?

Quelques définitions d'auteurs :

**Jocelyne Giasson** : « Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. »

**Michel Fayol, *Aider les élèves à comprendre*** : « L'activité de compréhension est une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation. »

### Vincent Jouve, deux types de compréhension :

- celle qui est immédiate et non contestable, obtenue sans efforts (chronologie des événements, inventaire des personnages) ;
- celle qui est médiatisée par l'interprétation et « qui réclame la convocation de savoirs extérieurs».

### Gérard Chauveau :

C'est une activité à la fois langagière et culturelle :

→ **Activité langagière** : Lire c'est traiter un énoncé, un message verbal mis par écrit (une phrase, un texte). C'est interroger puis reproduire et reformuler une production langagière (mise par écrit) : par exemple, un récit, le compte rendu d'un événement.

C'est pouvoir se dire : « Ça raconte..., ça parle de..., c'est l'histoire de ...qui ... ».

C'est participer à cette situation de communication particulière qui met en présence un émetteur (très souvent absent physiquement), un récepteur et une structure langagière cohérente (mise par écrit).

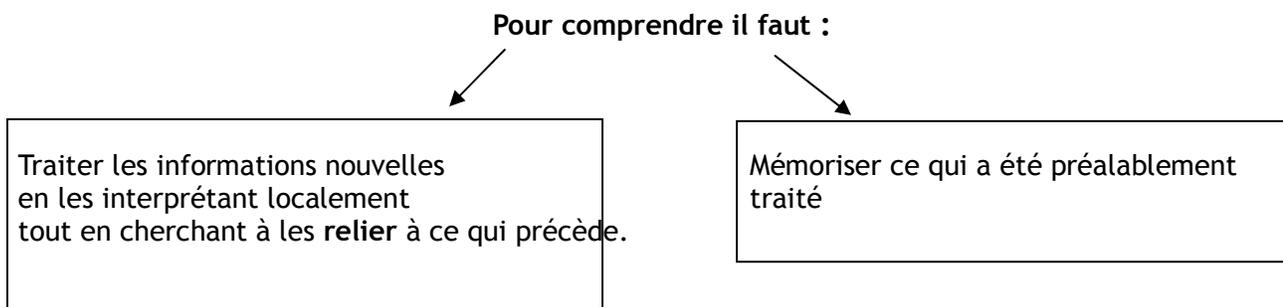
Commencer à savoir lire : C'est, par delà les fragments écrits, se centrer sur l'énonciation (« ce que veut dire l'auteur ») ;

C'est essayer d'« entendre » (dans les deux sens du mot) ce que « dit » la personne qui a produit l'écrit.

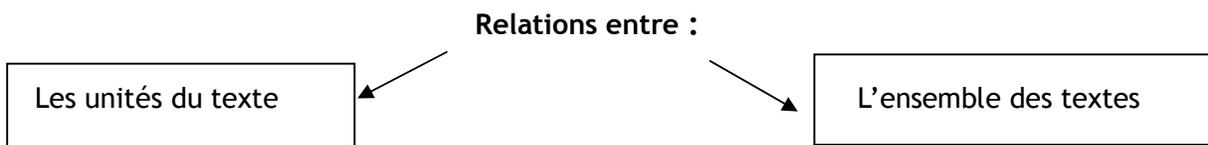
→ **Activité culturelle** : Lire, c'est lire pour s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, répondre à une question, avoir des nouvelles de quelqu'un, etc. Et lire c'est lire dans ou sur un livre, un album, un document, un journal, une fiche technique, une lettre ou une carte postale... Il y a lecture quand il y a un énoncé verbal, une histoire par exemple, une information etc. à traiter et à reconstruire, ce qui implique un travail langagier et linguistique de la part du lecteur. Et il y a lecture quand cette activité s'inscrit dans une pratique sociale ou culturelle : lire tel album pour se distraire, lire telle recette pour fabriquer un gâteau, lire tel texte documentaire pour comprendre un phénomène, etc.

Souligner la double nature de tout acte de lecture langagière et culturelle conduit à mettre l'accent sur le rôle de deux composantes de l'accès au savoir- lire : d'une part, les activités et les compétences langagières-linguistiques, d'autre part les activités et les compétences culturelles-scripturales (c'est à dire propres à la culture écrite).

### Selon Daniel Gaonac'h et Michel Fayol :



▫ On ne devient un lecteur expert qu'en étant capable d'effectuer des mises en relation complexes.



▫ Comprendre et être un lecteur expert, c'est dialoguer avec le texte.

**Le lecteur expert anticipe la « jouissance d'entrer dans un monde inconnu » :**

→ comprend l'implicite d'un texte

→ fait des **inférences** (= relations implicites entre les propositions ou les phrases, fondées sur le texte et / ou sur les connaissances du lecteur (définition de Giasson) ; ne sont pas nécessairement prévues par l'auteur)

Exemple : « Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant »

= vers l'ouest (inférence « logique »)

= à cheval (inférence « pragmatique », hypothèse pas vérifiée nécessairement mais possiblement vraie et commune à l'ensemble des lecteurs

→ réactive son vécu

→ établit des relations d'un moment d'un texte à un autre

**c) Ce qui influe sur la compréhension :**

### 1/ Ce qui est lié au lecteur

**La compréhension à l'oral :** les élèves ne peuvent pas comprendre davantage à l'écrit ce qu'ils ne peuvent comprendre à l'oral. Certains élèves possèdent de bonnes habiletés en identification des mots, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ils ne comprennent pas plus si on leur fait la lecture du texte.

**L'identification des mots :** l'élève éprouve de la difficulté à lire les mots de façon exacte, il bute sur une bonne partie des mots qu'il lit, ou alors il identifie les mots correctement mais trop lentement et sans les regrouper. Ce manque d'habileté à identifier correctement les mots, le manque de fluidité nuisent à la compréhension en lecture. Le lecteur qui consacre son énergie à l'identification des mots dispose de moins d'énergie cognitive pour comprendre le texte.

### **La représentation de l'acte de lire**

Certains lecteurs « pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. La plupart du temps, ils mettent en œuvre des stratégies inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées » (Cèbe et Goigoux, 2009, p.8). Ces élèves lisent le texte pour terminer la tâche, non pour le comprendre. Ils ne semblent pas saisir que la compréhension est le fruit d'un effort.

### **Le déficit de stratégies**

Certains élèves ne possèdent pas les stratégies de lecture que maîtrisent les lecteurs efficaces. Ils n'ont souvent pas conscience qu'il existe des stratégies de base efficaces. Ils pensent que les « bons » sont bons et n'imaginent pas un seul instant qu'ils puissent faire quelque chose de particulier en lisant.

Généralement, les lecteurs qui possèdent peu de stratégies de lecture commencent à lire sans se fixer d'objectif. Ils ne prennent pas en compte la structure du texte et ne sont pas en capacité de modifier leur lecture selon la tâche ni de retrouver le fil du texte quand ils l'ont perdu.

### **Les connaissances sur le monde**

Il est indispensable d'avoir des connaissances concernant l'univers de référence du texte lu pour pouvoir réaliser des inférences et mettre en lien les informations contenues avec ses propres connaissances.

## 2/ Ce qui est lié au texte

Les élèves doivent être sensibilisés au fait que les problèmes de compréhension ne proviennent pas uniquement de leur manque de compétences. Deux facteurs influencent le niveau de difficulté du texte : sa plus ou moins grande cohésion et sa complexité.

### **La cohésion du texte**

Le processus d'élaboration d'une représentation mentale cohérente est influencé par la cohésion du texte (la cohérence est dans la tête du lecteur et la cohésion dans le texte). La cohésion est en partie assurée par des marques linguistiques qui assurent la continuité textuelle. Si les relations entre les idées du texte sont explicites, celui-ci est plus facile à comprendre. S'il y a des « trous » dans le texte, c'est à dire si les idées ne sont pas présentes avec suffisamment de cohésion, les lecteurs ne possédant pas de bonnes connaissances antérieures pourront éprouver des difficultés de compréhension.

### **La complexité du texte**

Même lorsque le texte présente un bon niveau de cohésion interne, il peut être difficile à comprendre. Sa complexité peut dépendre de plusieurs facteurs :

- sa longueur ;
- le vocabulaire employé (abstrait/concret, connu/nouveau) ;
- la longueur des phrases ;
- la structure des phrases (nombre de propositions) ;
- la densité de l'information (le nombre de mots qui donnent des informations par proposition) ;
- la structure (la façon dont les idées sont organisées et regroupées) ;
- la difficulté intrinsèque au sujet ;
- la capacité de l'auteur à tenir compte de l'auditoire ;
- le degré de traitement du sujet (superficiel ou complet).

Si un texte combine plusieurs facteurs de complexité, il sera plus difficile à lire, même pour les bons lecteurs.

Le pourcentage de mots reconnus à la lecture est dépendant du bagage lexical du lecteur. La pratique régulière de la lecture aide à l'acquisition experte de vocabulaire. Pour ce faire, il est prudent de retenir un principe édicté par Michel Fayol dans « Maîtriser la lecture » : on veillera soigneusement à ce que la difficulté augmente régulièrement mais reste toujours dans les possibilités de l'élève et de l'effort qu'il est susceptible de fournir.

Il est nécessaire d'évaluer la **difficulté lexicale** en s'appuyant :

- sur la quantité de mots difficiles (ou mots rares) : plus ils sont nombreux plus ils gênent la compréhension. L'enseignant peut s'appuyer sur les listes de fréquences pour évaluer la difficulté d'un texte. (un texte est difficile s'il contient plus de 2% de mots inconnus en fin de primaire)
- l'homographie qui peut générer des malentendus
- la polysémie des mots
- l'ambiguïté entre le sens propre et le sens figuré d'un mot
- la particularité de l'usage des mots selon les régions (*cime*, commun pour les enfants du midi, rare pour ceux du nord)
- les expressions imagées souvent obscures pour les enfants : *sortir le grand jeu, perdre ses moyens, essayer une défaite*.

Voir : Evaluation de la difficulté des textes- La part du lexique - J. Mesnager- Eduscol vocabulaire

Adresse : <http://eduscol.education.fr/cid58552/orientations-pedagogiques.html>

### 3/ Ce qui est lié aux pratiques pédagogiques : enseignement de la compréhension ou pas.

Plusieurs études montrent que l'enseignement donné en classe influence le niveau de compréhension qu'atteignent les élèves. Par exemple, les chercheurs ont comparé des classes dans lesquelles l'enseignement de la lecture reposait sur le même programme ; ils ont montré que les enseignantes de ces classes ont toutes réussi à enseigner aux élèves les habiletés en identification de mots, mais les résultats en compréhension ont été différents. Dans certaines classes 80 % des enfants ont atteint le seuil de réussite en compréhension, alors que dans d'autres classes, seuls 20% ont atteint ce niveau. Il ressort de cette étude que le facteur de réussite le plus important après l'habileté de l'enfant, est la compétence à enseigner la compréhension.

Cependant il est rare, dans le milieu scolaire, que l'on remette en question l'enseignement lui-même.

Les enseignants ont tendance « à rendre responsable le monde extérieur des difficultés des élèves (langue parlée à la maison ou culture familiale) en même temps, ils déclarent manquer de moyens pour remédier aux difficultés des élèves ». Ces raisons sont valables, mais il faut admettre que les enseignants, ne possèdent pas tous les mêmes compétences en enseignement de la compréhension. A partir du même texte, certains enseignants posent des questions qui favorisent une compréhension en profondeur chez les élèves, alors que d'autres posent des questions sur des détails et passent à côté des **inférences essentielles à la compréhension du texte**.

#### d) Les élèves et la compréhension : les profils

Plusieurs auteurs ont dégagé des profils de compréhension en lecture chez les lecteurs du primaire. La classification ci-dessous présente six profils de lecteurs, qui s'appliquent aux élèves du CE2 au CM2.

- **Les élèves qui ont des problèmes sur le plan du traitement des mots.** Les élèves de ce profil comprennent peu les textes qu'ils lisent à cause de leurs problèmes importants en identification de mots ou en fluidité.
- **Les bons déchiffreurs qui ne comprennent pas le texte.** Ces élèves lisent de manière fluide, mais sans compréhension. Ils répondent parfois aux questions en « empruntant » des expressions provenant du texte, mais ils ne se font pas leur propre représentation du texte.
- **Les lecteurs concentrés sur la compréhension locale.** Ces élèves décodent facilement les textes à leur niveau. Ils font des rappels acceptables, mais concentrés sur la signification de chaque phrase. Ils ne se font pas de portrait global du texte.
- **Les lecteurs concentrés sur la compréhension globale.** Ces élèves se font une représentation globale du texte, mais ils portent peu d'attention aux détails et devinent certaines parties du contenu. Ils compensent une certaine faiblesse sur le plan de l'identification des mots par de très bonnes connaissances personnelles, ce qui n'est plus possible pour les textes plus longs et plus complexes.
- **Les lecteurs stratégiques.** Ces élèves font un usage approprié de certaines stratégies, mais en délaissent d'autres. Ils sont souvent capables de faire des liens entre les idées, de se faire une représentation globale du texte en portant attention aux détails, contrairement aux lecteurs concentrés sur la compréhension globale. Ils ont cependant souvent besoin d'apprendre à lire de façon plus critique et à faire des liens entre le texte et leurs expériences.
- **Les lecteurs critiques.** Ce sont des lecteurs compétents dans toutes les compétences de la compréhension et de la lecture critique. Il leur arrive même de mentionner des faiblesses dans la formulation d'un texte ou dans les questions de l'enseignant.

**Qui sont les mauvais ou faibles compreneurs ? Comment les repérer ?**

(Un exemple au CM1 d'après PIRLS (2006) présenté par J. Giasson)

On doit être vigilant, car on considère que 10 à 15% des élèves possédant de bonnes habiletés en identification de mots lisent avec fluidité mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

Tableau pour situer le niveau de performance des élèves de CM1

-	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
- <b>Composante explicite</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner la ou les idée(s) principale(s) du texte.</li> <li>- Retrouver un détail explicitement fourni dans le texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localiser et restituer un ou deux élément(s) d'information inclus dans le texte.</li> <li>- Identifier les événements les plus importants et les détails significatifs du récit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître et utiliser une série d'organiseurs textuels pour localiser et distinguer l'information significative.</li> <li>- Intégrer l'information disséminée à travers le texte pour identifier les idées principales et fournir des explications.</li> <li>- Localiser les épisodes significatifs et distinguer les détails significatifs disséminés à travers le texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en lien différentes informations explicites significatives et les reformuler (pour répondre à une question).</li> </ul>
- <b>Composante implicite</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localiser une partie précise du récit et faire une inférence clairement suggérée par le texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire des inférences pour fournir une information au départ d'une seule partie du texte.</li> <li>- Faire des inférences directes sur les caractéristiques, les sentiments et les motivations des personnages principaux.</li> <li>- Commencer à établir des liens entre les différentes parties.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître l'utilisation de certaines caractéristiques textuelles (langage imagé, message abstrait).</li> <li>- Faire des inférences sur base d'informations abstraites.</li> <li>- Faire des inférences pour expliquer le lien entre les intentions, les actions, les événements et les sentiments, et justifier la réponse en se référant au texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dégager et reformuler des informations implicites de manière cohérente et significative pour exprimer une bonne compréhension du texte.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Composante interprétative</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en lien et interpréter plusieurs informations du texte en les mettant en relation avec ses connaissances personnelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir et dégager des expressions de langage imagé à partir du texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparer et évaluer les différentes parties du texte pour exprimer une préférence et la justifier.</li> <li>- Découvrir et dégager des métaphores simples et le point de vue de l'auteur.</li> <li>- Commencer à interpréter et intégrer les événements du récit et les actes des personnages disséminés à travers le texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpréter le langage imagé.</li> <li>- Intégrer les informations disséminées à travers le texte pour fournir une interprétation du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments, et justifier la réponse en se référant au texte et à ses connaissances personnelles.</li> </ul>
--	---	--	--	--

### Un enseignement indispensable qui repose sur des approches complémentaires :

On peut distinguer deux approches de l'enseignement de la compréhension :

- La première s'intéresse aux **stratégies de compréhension** et propose un **enseignement explicite** de certaines de ces stratégies et de leur utilisation pour la lecture. Plusieurs études ont d'ailleurs confirmé l'efficacité d'un enseignement approprié des stratégies de lecture.
- La seconde approche se concentre sur le contenu du texte et vise la **coconstruction de la signification** grâce à des discussions ouvertes (**construction du sens par le « débat »**). Selon cette approche, l'élève apprend à se faire une représentation du texte au moyen de discussions avec l'enseignant et les pairs. Des études ont démontré que cette approche est également pertinente pour l'enseignement de la compréhension.

Ces deux approches considèrent que le lecteur doit être activement engagé dans la tâche de lecture. La principale différence entre elles est que la première encourage l'élève à **penser à ses processus mentaux et à utiliser certaines stratégies pour comprendre le texte**, alors que la **seconde est axée sur le contenu** et encourage l'élève à **se concentrer sur les idées et les liens** qui existent entre elles pour se faire une représentation mentale du texte. Il est productif de considérer ces deux approches comme complémentaires. Il faut faire comprendre aux élèves qu'une stratégie de lecture est un moyen et non une fin en soi et que **le but de la lecture est de comprendre le texte**.

Il faut trouver un équilibre entre le travail sur les processus (la façon dont les élèves apprennent) et sur le contenu (ce qu'ils apprennent).

## 1- Les connaissances à maîtriser par l'enseignant

► Pour comprendre il faut :

### a) Maîtriser l'identification des mots

L'application du principe alphabétique est un passage obligé pour les lecteurs débutants qui s'approprient le code petit à petit. Les élèves se servent également du contexte pour identifier les mots, mais en vérifiant continuellement leurs hypothèses. Ils pourront aussi s'appuyer sur les mots appris de façon directe. Cette tâche est un préalable à la compréhension de l'écrit.

## b) Avoir une lecture fluide

### ***Définition et référents théoriques : la fluence***

La **fluence** est la capacité de lire avec aisance, rapidement, sans erreurs d'identification de mots et avec une intonation adaptée.

La lecture fluente intègre l'automatisation de la reconnaissance des mots mais aussi :

- l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens ;
- l'utilisation rapide de la ponctuation ;
- le choix des moments de pause ;
- l'intonation pour donner tout son sens à un texte.

Cette compétence permet de **lire sans effort** et de **favoriser l'accès à la compréhension**. Elle n'est pas suffisante pour sa maîtrise mais elle est cependant nécessaire : les élèves qui lisent lentement ont des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent.

D'après une évaluation nationale en lecture réalisée chaque année aux Journées d'Appel de la Préparation à la Défense, le déficit de fluence en lecture concernerait plus d'un jeune sur cinq. Par ailleurs, les études réalisées sur un échantillon représentatif montrent **qu'un tiers des élèves de cycle 3 a une fluence de lecture limitée**.

Ce processus s'acquiert de manière automatique et continue par une **pratique régulière, principalement de la lecture à voix haute**. Il s'agit d'une habileté souvent négligée dans l'apprentissage de la lecture et qui doit faire l'objet d'un **enseignement explicite**.

Les travaux de recherche les plus récents ont montré que la compréhension en lecture dépend fortement de l'**identification précise** des mots, de la **vitesse** de lecture ainsi que de la **fluidité** avec laquelle le lecteur se déplace dans un texte.

Deux composantes de l'identification des mots sont à travailler : la **précision de la reconnaissance des mots** (exemples : femme/ferme) et l'**automatisation** du processus.

## c) Avoir développé des stratégies : savoir faire des inférences

- **Savoir prélever des informations et repérer les relations entre elles pour en inférer de nouvelles** → Inférer

L'**inférence** concerne l'information que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre. Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle. « L'inférence est une information qui n'est pas explicitée, mais que le lecteur doit produire afin de rendre cohérente la représentation qu'il élabore ». L'inférence agit de deux façons : d'une part, elle sert à établir des liens entre les parties du texte pour que la compréhension soit cohérente, d'autre part, elle permet d'effectuer des liens entre le texte et les connaissances du lecteur pour combler les blancs laissés par l'auteur.

- La capacité à générer des inférences augmente avec l'âge, mais elle apparaît très tôt. En fait la plupart des connaissances acquises par les enfants sont le fruit des inférences qu'ils ont faites sur le monde qui les entoure. Par exemple : La mère de Mireille écouta le bulletin météo à la radio. Elle décida de sortir les bottes et le parapluie de Mireille.
- Si on demande à des élèves de début primaire ce qu'ils croient que la mère de Mireille a entendu au bulletin météo, la plupart sauront répondre à la question. Mais si les deux phrases sont séparées par une autre information, peu d'élèves pourront faire le lien. Ils auront besoin qu'on les oriente vers l'inférence. En fait, les jeunes lecteurs sont capables de faire des inférences, mais leur démarche n'est pas suffisamment organisée.
- En primaire, on parle de difficulté lorsqu'un élève n'arrive pas à générer les inférences nécessaires à la compréhension d'un texte de son niveau. En fait ils se comportent comme les

lecteurs plus jeunes. Ils n'arrivent à générer l'inférence qu'à condition qu'on les guide dans leur démarche.

### Les causes des problèmes liés aux inférences

- Les causes liées au lecteur : certains élèves ne réalisent pas que les inférences sont nécessaires, ni même permises ; ils se concentrent exclusivement sur la compréhension littérale du texte. D'autres ne possèdent pas les habiletés langagières ou les connaissances nécessaires pour générer des inférences sur un texte. Certains élèves tiennent fermement à leur hypothèse de départ même en présence d'informations contradictoires.
- Les causes liées au texte : plus il y a de synonymes dans le texte, plus le lecteur doit faire d'inférences. Le texte peut aussi être tout simplement difficile ce qui empêche l'élève de produire des inférences.
- Les causes liées à l'enseignement : une autre forme de difficulté est que l'on enseigne peu l'inférence en classe.

#### d) Accepter de ne pas connaître a priori le sens de tous les mots du texte

Dans *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* - HATIER, 2002. Catherine TAUVERON écrit :

*« Contrairement aux idées reçues, le vocabulaire ne constitue pas l'obstacle majeur à la compréhension. Plus exactement, un mot ne prenant son ou ses sens qu'en contexte, il faut bien souvent d'abord avoir compris le contexte et parfois le texte pour pouvoir expliquer le mot et non d'abord expliquer le mot avant de comprendre le texte. Savoir lire, c'est précisément savoir ne pas s'arrêter, voire se bloquer, sur un mot (attitude observée chez certains élèves en difficulté, et bien souvent créée par le mode d'enseignement), ne pas interrompre son travail d'intellection pour un réglage local, mais aller plus loin pour tenter d'en savoir plus. En conséquence le rituel du questionnement préalable : y a-t-il des mots que vous n'avez pas compris ? Tout comme le glossaire en marge du texte dans les manuels, est une forme de placebo. Pire, sans doute, il pousse les élèves à se conduire en assistés de la compréhension, attendant passivement et frileusement qu'on veuille bien à leur place lever la difficulté. En d'autres termes, on se trompe quand on croit aider les élèves à comprendre en fournissant la « traduction » du vocabulaire. Dans le même temps, on leur laisse entendre que comprendre un texte serait comprendre chacun de ses mots quand, bien entendu, la compréhension suppose leur oubli. Fondée donc sur une conception additive de la compréhension, la chasse aux mots « difficiles » ignore en outre deux faits : les intentions esthétiques de l'auteur et l'interaction du texte et du lecteur.*

*Relativement au premier point, hors du cas où le mot pointé est un mot technique rare et monosémique et où la glose synonymique ou périphrastique se justifie, user d'un synonyme ou d'une périphrase en lieu et place d'un autre mot du texte est une façon de mésestimer les valeurs du choix lexical. Un mot vaut autant par le registre de langue auquel il appartient, par sa couleur phonique, par ses multiples connotations. Hors des langues techniques, singulièrement dans la fiction, le mot n'a pas à charge une quelconque véracité. Il n'y a pas de mot « propre » ; le mot joue, le mot vaut par les effets qu'il induit et c'est parfois son exotisme, sa rareté, voire son inintelligibilité qui lui donne son prix. La qualité lexicale d'un texte tient en outre à des mots qui sont « justes », comme on dit en musique, c'est-à-dire qui entrent en résonance avec d'autres pour concorder en une tonalité ou qui créent une dissonance voulue, calculée et spectaculaire. Au bout du compte, s'il existe bien un problème de vocabulaire dans la lecture de textes littéraires, il n'est pas tant dans les mots jugés a priori « difficiles » (sur quels critères ?) que dans les mots connus, parce que fréquents, et pour cette raison polysémiques, dont le sens tremble en contexte. »*

### e) avoir un lexique orthographique développé

André Ouzoulias écrit dans l'article paru sur Eduscol « *Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale au cycle 2* » qu'on peut pressentir que **le développement des connaissances orthographiques est crucial dans celui des capacités de lecture**. C'est bien ce que montrent les études sur ce sujet. Ainsi, sur plusieurs centaines d'élèves de 3<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années, Bruck & Waters (1990) trouvaient certes des sujets faibles en orthographe et bons lecteurs (en compréhension), mais ne trouvaient aucun sujet qui, ayant de bons résultats en orthographe, fût mauvais lecteur (en compréhension). Plus récemment, Suchaut & Morlaix (2007), à partir d'une étude longitudinale portant sur 700 sujets d'une même circonscription primaire, concluaient que les connaissances orthographiques à l'entrée au CE2 constituent le meilleur prédicteur spécifique de l'ensemble des apprentissages en français au cycle 3.

Ce lien entre orthographe et compréhension en lecture devrait également conduire à étudier l'hypothèse selon laquelle la baisse des résultats moyens des élèves français dans les dernières années en lecture pourrait être liée à celle qui a été observée durant cette même période en orthographe. » L'article se termine sur cette idée : « Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose ».

Pour convaincre le lecteur expert il propose deux situations qui montrent que de bonnes connaissances orthographiques rendent possible une identification directe des mots donnant un accès immédiat à la signification portée par le contexte. Chez le lecteur habile, c'est cette voie orthographique qui est massivement empruntée, la voie indirecte, celle du décodage, restant toujours disponible pour identifier des mots rares.

Il propose au lecteur de lire la phrase suivante, écrite selon un système fictif soumis aux seules exigences de la régularité graphophonologique :

« *Leu kliyan pri ün bêl émrôd dan sa min é, passiaman, l'opsêrva d'in euy ki parêssê seului d'in êkspêr.* »

Le second exemple à lire est cette autre phrase :

« *Scie tue bûche toux lait jour six tares, thon fisse noeud verrat plu ça maire ...* »

Tous les mots de cet énoncé sont des homophones. Mais leur orthographe a été contrefaite pour induire des significations sans rapport avec l'énoncé, sur le modèle du rébus. Ainsi, quand l'œil du lecteur fixe le mot *scie*, il se représente irrésistiblement l'outil du menuisier, exemple d'une lecture par la voie orthographique. Pour comprendre cet énoncé à l'orthographe loufoque, il doit donc inhiber ses connaissances orthographiques, ce qui rend cette situation plus difficile que la précédente. » Il ajoute : « ces deux situations visaient à asseoir cette conviction : si les lettrés ont conscience d'utiliser leurs connaissances orthographiques en situation d'écriture, ils ne doivent pas ignorer qu'ils les mobilisent constamment, le plus souvent de façon non consciente, en situation de lecture. En réalité, **les connaissances orthographiques servent principalement à la lecture** et c'est sous cet angle qu'il conviendrait d'aborder en priorité la question de l'enseignement de l'orthographe. »

### f) Avoir des connaissances sur le monde

[Réf. GIASSON Jocelyne *La compréhension en lecture* De BOECK, 2007 pages 12 et 13]

**Les connaissances que l'enfant a développées sur le monde qui l'entoure constituent un élément crucial dans la compréhension des textes.** En effet, en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau, donné par le texte, et ses connaissances antérieures.

Les recherches n'ont cessé de démontrer que les connaissances antérieures influencent la compréhension de textes et l'acquisition de connaissances nouvelles. Pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents, il faut que le programme scolaire soit riche culturellement : histoire, géographie, science, art, littérature... Les enfants qui ont vécu des expériences variées (ex : visite de musée, de zoo..) sont mieux préparés à lire des textes. Cependant les seules expériences ne sont pas suffisantes, il faut que l'enfant puisse en parler. Ceci lui permet de mettre à distance ce qu'il a vécu et d'acquérir un vocabulaire adapté.

### **g) Comprendre l'oral**

Tout ce qui permet d'approfondir la compréhension du langage oral prépare l'élève à une meilleure compréhension des textes. Avant même l'apprentissage de la lecture, il faut un enseignement de la compréhension du discours oral.

Extrait du document « Lire au CP » :

*« Tout ce qui permet la compréhension de textes écrits est entraîné par la fréquentation et la compréhension des énoncés oraux de plus en plus longs et complexes. La compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots ; lorsque celle-ci s'opère de manière quasi automatique, l'élève peut traiter de façon coordonnée l'information lexicale, l'information syntaxique, et relier ce qu'il découvre aux connaissances qu'il possède déjà, de manière à construire une représentation mentale fidèle à ce qu'il a lu.*

*C'est dans ce type de situation que les élèves font l'expérience réelle de la lecture. Ils peuvent y percevoir la finalité des apprentissages en cours et les éprouver dans toutes leurs dimensions et dans leur complémentarité. La compréhension d'un texte n'est pas une procédure innée : on peut oraliser un texte très tôt correctement et ne pas en avoir compris le sens. Il existe un certain nombre d'activités que l'enseignant doit mener, avant même que l'enfant sache lire de manière fluide, afin de développer la compréhension. L'élève peut apprendre à comprendre, à travers des textes lus par l'adulte et sur lesquels il sera invité à réfléchir. Cette démarche est utile car les enseignants se montrent trop rarement en situation de lire des textes. Ils ne se montrent souvent lecteurs qu'à l'occasion de lectures de consignes d'exercices. L'exemple de l'enseignant lecteur est primordial. »*

### **h) Faire du lien entre le sens et les marques grammaticales (accords, ponctuation, temporalité ...)**

Quelques exemples (issus de « Grammaire, conjugaison, orthographe », J. Dion et M. Serpereau, Hatier) :

- Les enfants, la maîtresse mange du chewing-gum.
- Les enfants, la maîtresse mangent du chewing-gum.
- L'odeur des crêpes qui s'échappent de la cuisine attire les enfants.
- Je vois par la fenêtre les nuages de vapeur des cheminées de l'usine des traitements des déchets qui grimpent jusqu'au ciel.

*(Est-ce que ce sont les nuages ... les déchets ... les cheminées ... qui grimpent ?)*

On développera plus loin ce qui concerne les désignations des personnages (anaphores ou substituts) et les connecteurs (logiques, temporels).

## Pour synthétiser : pour comprendre l'écrit l'élève doit pouvoir :

- Identifier le type d'écrit
- Repérer la structure du texte (Il est indispensable de répondre en lisant aux 6 questions traditionnelles : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?)
- Identifier les personnages (désignations et caractérisations, relations)
- Résumer et identifier l'essentiel (hiérarchiser les idées, les événements, les personnages)
- Repérer la cohérence du texte (rapport cause/conséquence, chronologie, parcours)
- Contrôler et réguler sa compréhension
- Prédire la suite (émettre des hypothèses)
- S'investir affectivement dans le texte (s'identifier aux personnages)
- Prendre du recul (porter un avis, analyser et critiquer)

## 2- Les enseignements à mettre en œuvre

### a. Améliorer la fluidité de la lecture

#### *Principes pédagogiques*

[D'après : *Outils Fluence, CP/CE, CE/CM, CM/6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>*, sous la direction de M. Zorman, éditions la Cigale]

L'entraînement *Fluence - CP/CE* a été conçu et expérimenté par le laboratoire Cogni-Sciences dans le cadre du programme de prévention de l'illettrisme et de l'échec scolaire P.A.R.L.E.R. (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir). Il a été réalisé par une équipe de recherche (M. Bianco, P. Bressoux, C. Lequette, G. Pouget, Laboratoire des Sciences de l'Éducation, Université Pierre-Mendès-France de Grenoble), menée par Michel Zorman. Les chercheurs ont observé que la **méthode de la lecture de textes répétée et à haute voix** améliorerait de manière significative la **compréhension** et la **vitesse de lecture** des élèves.

Il s'agit d'un **entraînement régulier** de la lecture, guidée et suivie, à haute voix, qui s'intègre à l'apprentissage de la lecture. Il consiste en des lectures répétées et chronométrées de textes adaptés au niveau des élèves, jusqu'à l'obtention d'un seuil de vitesse déterminé avec un nombre réduit d'erreurs d'identification de mots. Cet entraînement s'appuie sur un ensemble de **textes variés** (littéraires, documentaires, journalistiques ...) comportant une certaine cohérence, ils sont de longueur et de difficultés croissantes. Les passages lus doivent avoir un **niveau de langage adapté aux capacités des élèves** pour ne pas présenter de difficulté de compréhension (d'ordre lexical ou syntaxique). Il s'agit en effet, lors de cet entraînement, de se centrer sur l'exercice de cette compétence et non sur la compréhension, à travailler également par ailleurs, lors d'autres séances spécifiques.

Ces activités se déroulent en petits groupes de 2 à 4 élèves, de niveau homogène, dans le cadre d'un atelier « décroché ». Les séances sont **régulières** (2 à 4 fois par semaine) et **intensives**. Elles durent de 20 à 30 minutes pour automatiser les acquisitions. Un même texte est travaillé sur 2 ou 3 séances, lu 2 à 3 fois dans la même séance. L'entraînement s'arrête lorsque l'élève est parvenu au niveau attendu de fluence.

Le repérage des besoins et la mesure des progrès s'appuient sur une évaluation de la vitesse de lecture. La fluence peut être évaluée par le nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM).

Trois éléments sont pris en compte dans la mesure : nombre de mots lus par l'élève, temps de lecture et nombre d'erreurs commises.

Des textes étalonnés sont proposés avec la méthode *Fluence*, pour évaluer précisément les élèves.

*Au CP* : les élèves doivent commencer à maîtriser le décodage et la combinatoire pour pouvoir prendre part à ces activités. Pour repère, le travail de la fluence peut se débiter chez un élève capable de lire seul au moins 20 mots, issus d'un texte inconnu, en 1 minute, avec un maximum de 4 erreurs.

*Au CE1* : elles sont organisées dès le début de l'année scolaire et concernent tous les élèves. Par la suite, ces activités peuvent concerner seulement les élèves qui ont des besoins en ce sens.

*Au cycle 3* : les activités s'adressent en priorité aux élèves qui en ont le plus besoin : ceux qui sont très peu fluents (15% des élèves en moyenne).

### **Déroulement possible d'une séance de travail de la fluence :**

1) Présentation des objectifs de la séance

« Nous allons faire une séance de fluence, en lisant ensemble et à haute voix un petit texte plusieurs fois. Cela va vous aider à mieux lire et à mieux comprendre. »

2) 1<sup>ère</sup> lecture par l'enseignant lors de la découverte du texte et aide au décodage (CP/CE1)

3) 2<sup>ème</sup> lecture par l'enseignant et travail de la compréhension (CP → CM2)

4) Lectures individuelles à haute voix avec évaluation de la vitesse de lecture (2 à 3 lectures)

5) Explicitation des oublis et erreurs d'identification à l'issue de chaque lecture

6) Observation et prise de conscience des progrès

### **Rôle de l'enseignant**

Adopter une posture pour clarifier les attentes en explicitant :

- les tâches attendues à chaque étape ;
- les buts de l'apprentissage et l'intérêt de l'utilisation du chronomètre ;
- les erreurs pour améliorer la précision des lectures successives : identification de mots mais aussi prise en compte du regroupement syntaxique des mots, de la ponctuation puis de l'intonation.

Valoriser les progrès de l'élève et développer la motivation en s'appuyant sur les erreurs et sur l'observation des scores.

Favoriser les échanges.

### **Prolongements possibles**

- Lectures théâtralisées d'un dialogue avec un ou plusieurs personnages.
- Lectures en chorale d'un texte à structure répétitive ou poétique par un groupe d'élèves, à l'unisson.
- Lectures personnelles : lorsqu'un élève devient fluent, l'identification des mots est de moins en moins fastidieuse. Il comprend mieux. Lire devient plus intéressant.

→ Les progrès perdurent si le lecteur pratique régulièrement.

→ Conseiller aux enfants entraînés de lire chez eux, sur divers supports adaptés à leurs capacités : articles de journaux, revues spécialisées dans leurs centres d'intérêt, livres divers...

## **b. Enseigner des stratégies de compréhension**

- Pourquoi enseigner des stratégies ?

D'après *La lecture - Apprentissages et difficultés*, Jocelyne Giasson, De Boeck, 2012 - p.252

L'enseignement des stratégies de compréhension aide les élèves à devenir des lecteurs qui sont actifs et contrôlent leur propre compréhension en lecture. Si les élèves habiles découvrent d'eux mêmes des stratégies de lecture efficaces, il n'en est pas de même pour d'autres élèves qui semblent ignorer comment le bon lecteur s'y prend pour comprendre un texte. Les stratégies de lecture ne sont pas directement observables par les élèves et certains ne les découvrent pas spontanément s'ils n'en voient pas l'application concrète (par exemple, un élève essaie toujours de trouver la réponse à une question mot à mot dans un texte parce qu'il n'a pas compris que la réponse pouvait exiger la production d'une inférence ou l'utilisation de connaissances). Si on laisse ces découvertes sous la seule responsabilité des élèves, on risque d'agrandir l'écart existant entre les élèves forts et les élèves faibles.

- **Utilité de l'enseignement des stratégies selon Martine Rémond** : « Les composantes de la lecture ne se limitent pas au décodage et à la compréhension, mais elles incluent l'adoption de stratégies adaptées aux buts de lecture, des connaissances à propos de ces stratégies et enfin, la capacité à les contrôler. » → La métacognition est une piste pour les apprentissages.

- **Utilité de l'enseignement des stratégies : approche de S. Cèbe et R. Goigoux**  
Dans l'ouvrage « *Lector et Lectrix* », les auteurs détaillent les principes didactiques importants pour apprendre aux élèves à comprendre les textes narratifs :

- Rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture
- Inciter à construire une représentation mentale
- Inviter à suppléer aux blancs du texte
- Conduire à s'interroger sur les pensées des personnages
- Faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser
- Réduire la complexité
- Apprendre à ajuster les stratégies aux buts fixés
- Faire du lexique un objectif permanent
- Planifier un enseignement explicite

**Exemples de stratégies de compréhension utiles à enseigner aux élèves pour mieux comprendre :**

### **I. Travailler sur les inférences :**

Voici 10 **façons** d'aborder les inférences en lecture avec les élèves.

1) **Faire prendre conscience aux élèves de l'utilité des inférences** : Ils doivent savoir que les textes peuvent parfois être source de difficultés, que l'on peut résoudre en adoptant une attitude de résolution de problèmes.

2) **Commencer par les inférences à l'oral** : Les activités orales servent d'introduction au concept d'inférence : elles donnent aux élèves une idée concrète de ce que l'on attend d'eux lors d'une tâche d'inférence à l'écrit. De plus, les élèves en difficulté s'engagent plus facilement dans une tâche d'inférence s'ils n'ont pas à lire eux-mêmes le texte. Les activités orales sont donc la porte d'entrée du travail sur l'inférence en lecture.

3) **Servir de modèle** : Pendant la lecture d'un texte, mettre en évidence les indices qui ont servi à faire une inférence (les indices tirés du texte et ceux qui proviennent des connaissances de l'enseignant). Parallèlement, il faut soutenir les élèves dans leur tentative de faire des inférences en utilisant une démarche de coconstruction de la compréhension du texte grâce à la discussion.

4) **Poser souvent des questions sur l'inférence** : Il est essentiel de poser souvent des questions d'inférence aux élèves si on veut qu'ils acquièrent l'habileté à générer des inférences.

5) **Regrouper les questions pour favoriser la production d'inférences** : Pour faciliter la production d'inférences chez les élèves, on peut modifier la formulation des questions de manière à modéliser la façon dont les lecteurs habiles procèdent pour générer une inférence. Pour ce faire, on effectue un regroupement de questions. Deux manières :

- de bas en haut : les premières questions que vous posez sont des questions littérales auxquelles l'élève sait répondre; la dernière est une question d'inférence.

- de haut en bas : on commence par une question d'inférence, si l'élève n'arrive pas à y répondre, on lui pose des questions littérales.

**6) Intervenir à tous les niveaux :** Les interventions concernant les inférences doivent porter sur tous les niveaux du texte, c'est à dire le mot, la phrase et le texte.

**7) Exploiter les histoires drôles :** La compréhension des histoires drôles implique toujours la production d'inférences. Ces histoires constituent en ce sens des textes intéressants à exploiter pour l'enseignement de l'inférence. Par exemple, on peut répéter l'histoire et rendre transparente notre façon de générer l'inférence nécessaire pour comprendre l'histoire. Ensuite, présenter d'autres histoires aux élèves et leur demander comment ils expliqueraient cette histoire à un élève plus jeune.

**8) Employer les illustrations :** Les élèves réussissent mieux les tâches d'inférence lorsque le texte est accompagné d'illustrations. On peut favoriser la production d'inférence en dessinant schématiquement ce qui crée de la confusion pour eux, par exemple : esquisser une carte pour leur montrer où se situent les personnages par rapport à l'action qui est décrite.

**9) Faire effectuer des manipulations concrètes aux élèves :** Le fait de manipuler des objets pendant la lecture du texte peut faciliter la production d'inférences et la compréhension du texte. Les résultats d'une étude ont démontré que les enfants qui avaient manipulé des figurines pendant leur lecture du texte ont obtenu un meilleur résultat aux questions d'inférence sur le texte.

**10) Recourir à la représentation mentale :** La représentation mentale est l'habileté du lecteur à visualiser une scène afin de comprendre les événements de l'histoire. Lorsque le lecteur se sert de la représentation mentale, il peut plus facilement générer les inférences nécessaires à sa compréhension. La représentation mentale est particulièrement utile dans le cas des textes narratifs mais elle peut également servir pour les textes informatifs.

## **II. Apprendre aux élèves l'utilisation des marques linguistiques**

(anaphores, connecteurs et ponctuation...)

Il s'agit d'utiliser plusieurs procédures en association dans une interaction professeur/élève. Cet enseignement de stratégies multiples est efficace quand les procédures sont utilisées de manière flexible et pertinente par l'élève et/ou le professeur dans des contextes naturels.

L'interprétation des expressions anaphoriques permet de suivre la continuité référentielle et donc de savoir de qui et de quoi il est question à mesure que le texte progresse. Donc les anaphores indiquent que l'entité dont il est question est une entité déjà connue. Cette entité (personnage ou objet) a été introduite antérieurement dans le discours et la reprise anaphorique signale que les nouvelles informations concernent cette unité et devront être liées avec elle. (Il est bon d'étudier les désignations des personnages pour mieux les identifier et ne pas les confondre : ex : « une petite fille de village, le Petit Chaperon Rouge, cette pauvre enfant,... »). L'expression référentielle fonctionne comme une instruction indiquant que des opérations mentales doivent être mises en œuvre afin de connecter les différentes informations dans la représentation du texte. Ces expressions référentielles partagent cette fonction procédurale avec deux autres catégories d'unités : les marques de ponctuation et les connecteurs. Toutes ces marques fonctionnent en effet comme des indicateurs des mises en relation à effectuer pour construire une représentation cohérente du texte. Leur reconnaissance et leur interprétation, quand elle est réussie, assurent donc en grande partie la cohérence/cohésion de l'ensemble.

## **III. Apprendre à autoréguler la compréhension**

Apprendre à gérer sa compréhension est certainement au cœur des stratégies que doivent connaître les élèves. Ceux qui gèrent bien leur compréhension savent quand ils comprennent ce qu'ils lisent et quand ils ne le comprennent pas ; ils savent quelles stratégies utiliser pour résoudre leurs

problèmes de compréhension. Les lecteurs en difficulté continuent souvent à lire longtemps après avoir perdu le fil du texte. Ils doivent apprendre à déterminer régulièrement s'ils ont compris ou non la partie du texte qu'ils viennent de lire et savoir comment réagir quand ils éprouvent un problème.

« Le pilotage de la compréhension implique deux composantes : une composante évaluation qui consiste à prendre conscience que l'information qu'on est en train de lire n'est pas comprise, et une composante régulation qui consiste à mettre en œuvre des stratégies pour pallier ces ruptures dans la compréhension. » (Golder et Gaonac'h)

Les stratégies de gestion de la compréhension sont des stratégies métacognitives. La métacognition est définie comme la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur ses stratégies cognitives. Une étude récente a révélé que les stratégies métacognitives ne sont pas très présentes dans les pratiques des enseignants. Pourtant, l'enseignement de ces stratégies est nécessaire : faire le point sur ce qu'on a appris et déceler ce que l'on ne comprend pas ne sont pas des attitudes spontanées. Il convient donc de guider les élèves en les sollicitant régulièrement pour cette réflexion.

Pour que les élèves acquièrent la capacité à gérer leur compréhension du texte, vous devez avoir en tête les deux composantes d'un bon comportement de gestion de la compréhension :

- 1) détecter la perte de compréhension et évaluer l'importance du problème
- 2) choisir une stratégie susceptible d'aider à régler le problème et en vérifier l'efficacité.

#### **Détecter la perte de compréhension :**

C'est la première étape d'une stratégie métacognitive. Il s'agit d'amener les élèves à réagir aux sonnettes d'alarme qui les avertissent qu'ils ont perdu le fil du texte. Nous savons si nous comprenons en recourant à certains critères d'évaluation qui peuvent être classés en 4 catégories : le lexique, la cohérence interne du texte, la cohérence externe du texte et la « complétude » de l'information.

Pour clarifier l'origine des pertes de compréhension on peut, dans un premier temps, simplifier le travail des élèves en regroupant les critères dans deux grandes catégories : « J'ai de la difficulté à comprendre le mot » et « j'ai de la difficulté à comprendre l'idée. » Certains élèves pensent qu'ils ont compris le paragraphe parce qu'ils en ont compris tous les mots. Il est important de les amener à se rendre compte que les problèmes peuvent également concerner la compréhension des idées du texte, c'est à dire ce que l'auteur a voulu dire.

#### **Choisir la stratégie de récupération :**

C'est la deuxième étape. Une fois la perte de compréhension détectée, le lecteur doit choisir, parmi les différents moyens qu'il connaît, ceux qui sont le plus susceptibles de l'aider à retrouver le sens du texte.

Après avoir explicité à voix haute votre façon de résoudre un problème en cours de lecture, demander aux élèves de nommer les stratégies utilisées. Accepter les formulations que les élèves proposent et les écrire au tableau.

Liste des stratégies de récupération du sens du texte :

- Relire
- Continuer à lire, puis revenir en arrière
- Se redire ce qu'on vient de lire
- Repenser au but de la lecture
- Se poser des questions
- Se faire une image mentale
- Revenir au titre
- Regarder les graphiques

L'objectif de l'enseignement des stratégies de lecture est de doter les élèves d'un répertoire d'outils qui faciliteront leur compréhension de textes. Même un bon lecteur peut être en difficulté devant un texte. La différence entre le bon lecteur et le lecteur en difficulté est que le bon lecteur

peut s'en sortir parce qu'il possède des stratégies de compréhension qu'il peut employer de façon flexible et efficace.

#### **IV. Apprendre l'émission d'hypothèses par le débat interprétatif**

Le débat exige de l'enseignant beaucoup de souplesse et de réceptivité. Dans l'échange et grâce à l'échange se construisent non seulement des réponses, mais des stratégies, et surtout des représentations plus adaptées au texte, de la lecture et du statut du lecteur.

L'obligation d'extérioriser sa propre démarche, de la situer par rapport à celle de ses camarades, ou même de l'opposer à celle-ci, contribue à l'émergence et au développement de conceptions et de stratégies nouvelles.

Le rôle de l'enseignant est très important dans la conduite de la lecture. Sans aller au plus vite vers la solution, le débat doit permettre une exploration systématique des possibles de la lecture.

Plus l'enseignement-apprentissage de la lecture s'appuiera sur les trois principes suivants, mieux les objectifs seront atteints :

a/ Les interprétations et les cheminements doivent être explicités.

b/ Les conflits interprétatifs doivent être recherchés parce qu'ils favorisent l'argumentation et la recherche collective des justifications de telle ou telle lecture.

c/ Le jeu autorisé par le débat est très intéressant, déplacement des points de vue, changements d'avis, prise en compte d'indices nouveaux, perception de stratégies différentes de la sienne.

#### **V. Autres stratégies à apprendre :**

- **Identifier les personnages** (désignations et caractérisations, relations)
- **Résumer** : identifier les idées principales qui intègrent l'ensemble des autres idées dans une structure unitaire et cohérente. (et donc hiérarchiser les idées, les événements, les personnages)
- **Identifier le type d'écrit**
- **Repérer la cohérence du texte** [rapport cause/conséquence, chronologie, parcours (cadre spatio-temporel)]
- **Utiliser des organisateurs graphiques ou sémantiques** qui permettent de représenter graphiquement la signification et les relations entre les idées (ex : typographie).
- **Repérer la structure des histoires** : à partir de quoi le lecteur apprend à poser et à répondre aux questions en « qui, quoi, comment, où, quand et pourquoi, et à suivre l'organisation temporelle des événements.
- **Répondre à des questions** : dont les réponses sont corrigées immédiatement par le professeur.
- **Poser des questions** : apprendre à se poser des questions « qui, quoi, comment, où, quand et pourquoi », apprendre aussi à anticiper.
- Prédire la suite (émettre des hypothèses)
- S'investir affectivement dans le texte (s'identifier aux personnages)
- Prendre du recul (porter un avis, analyser et critiquer)

#### **VI. Des précautions à prendre pour enseigner les stratégies**

Cet enseignement peut soulever quelques problèmes s'il est inadapté. Il convient d'être circonspect et pour cela :

- 1) Eviter le sur-enseignement des stratégies
- 2) Eviter de les enseigner de façon isolée. Par exemple, les élèves peuvent passer trois semaines sur la prédiction, deux semaines sur la clarification, cinq semaines sur le résumé...
- 3) Eviter d'enseigner les stratégies pour elles-mêmes

- 4) Prendre garde au transfert en situation de lecture autonome : il est rare que l'enseignement dépasse le stade de l'application supervisée pour aller à l'utilisation autonome de la stratégie par l'élève.

**Principes qui sont de nature à guider leur enseignement :**

- Présenter les stratégies comme des outils ;
- Les enseigner dans des situations authentiques et le faire de façon intégrée.

On n'utilise une stratégie que si et seulement si cela est nécessaire pour atteindre notre objectif de lecture. Les lecteurs efficaces emploient certaines stratégies, seulement celles qui leur sont utiles. De plus ils sont flexibles, passent d'une stratégie à l'autre pour lire un texte et utilisent des stratégies différentes pour des textes différents. Les élèves doivent concevoir la lecture comme une activité de résolution de problèmes qui peut être abordée en employant une variété de stratégies.

**Enseigner les stratégies dans des situations authentiques**, c'est à dire dans un contexte naturel d'utilisation pour que les élèves voient comment elles les aident à comprendre le texte qu'ils sont en train de lire. On profite donc de l'occasion que fournit le texte pour enseigner une stratégie donnée. Par contre, il peut également être profitable de choisir, à l'occasion, un texte qui convient parfaitement à l'enseignement d'une stratégie. Il faut donc utiliser de la flexibilité pour décider si l'on enseignera une stratégie au cours d'une lecture ou si l'on fera une mini leçon en se servant d'un texte présélectionné, en accordant toutefois une plus grande part aux situations authentiques de lecture.

**Enseigner les stratégies de façon intégrée** afin que le lecteur ne se limite pas à utiliser une stratégie pour lire un texte, mais en combine plusieurs, selon les objectifs qu'il poursuit. Il est préférable d'enseigner moins de stratégies, mais de le faire en profondeur et d'insister sur leur utilité. Etre stratégique signifie savoir combiner les stratégies et les adapter. L'objectif est que les élèves soient actifs et se fassent une représentation cohérente du texte et, en cas d'échec, qu'ils aient recours à des stratégies pour mieux le comprendre.

**La démarche d'enseignement :**

Que ce soit au cours d'une lecture ou d'une mini leçon, l'enseignement des stratégies repose essentiellement sur le fait que l'enseignant, en tant que lecteur efficace, dit à voix haute ce qui se passe dans sa tête au moment où il utilise une stratégie de lecture.

Avec les élèves en difficulté, il peut être nécessaire de clarifier la raison de votre explicitation. Vous pouvez préciser par exemple : *Aujourd'hui, je vais lire à voix haute une partie d'un texte pour vous. En lisant, je vais m'arrêter de temps en temps pour vous dire comment je fais pour essayer de comprendre le texte. En particulier, je voudrais que vous écoutiez ce que je fais pour prévoir ce qui arrivera dans le texte* (pour visualiser ou clarifier ce qui n'est pas clair).

**C. Enseigner aux élèves la place du vocabulaire dans la compréhension**

Il est important d'apprendre aux élèves à ne pas arrêter leur lecture à la rencontre d'un mot inconnu : le contexte en éclairera sans doute le sens : le texte n'est pas le simple produit des mots qui le composent.

Cependant pour les activités de lecture, on peut apprendre aux élèves à s'appuyer sur le contexte pour trouver le sens des mots inconnus. Il est aussi possible d'englober les mots dans le réseau lexical, sémantique ou thématique et d'en faire trouver le sens par comparaisons, analogies, recoupements. On pourra ainsi créer une constellation autour d'un mot générique (ou une corolle lexicale).

De même on les entraînera à utiliser leurs connaissances morphologiques.

Les approches du vocabulaire gagneront à être décrochées des séances de lecture, elles pourront les suivre : on évitera ainsi de conforter les élèves dans l'idée fautive que comprendre un texte c'est en comprendre les mots.

## **d. Apprendre aux élèves la spécificité des textes narratifs et des textes informatifs et leurs spécificités pour adapter les stratégies**

### **1. Les textes narratifs**

▣ Un texte narratif (ou récit) se compose d'**actions**, d'**événements** ou de **transformations** qui se développent dans le **temps**. Il s'agit d'un récit, fait par l'intermédiaire d'un **narrateur**, qui présente aussi un **enchaînement causal**.

▣ Les textes narratifs, bien qu'ils semblent plus accessibles aux élèves, nécessitent cependant un apprentissage précis pour appréhender les différentes **structures narratives**, mieux comprendre les **motivations des personnages**, parfois cachées, et dégager le **thème** ou la **morale d'une histoire**, sa portée.

#### – La structure du récit

Elle peut être simple (canonique) ou plus complexe en ne reprenant pas les événements dans l'ordre.

La **structure canonique** repose sur une situation initiale (avec description des personnages et situation dans le temps et dans l'espace), un élément déclencheur (annoncé par un adverbe ou un indicateur de temps), des péripéties, un dénouement et une situation finale. La sensibilisation des élèves à cette structure a pour but de les rendre conscients du fait que leur connaissance du schéma narratif permet de mieux comprendre les histoires et d'en faciliter la rédaction (et non de classer systématiquement les parties).

Les **structures plus complexes** dépendent de ces variables :

- la séquence des événements qui peut présenter des retours en arrière, des récits parallèles, l'addition d'événements ... ;
- l'intrigue, enchaînement de faits, d'événements ou d'actions, dans laquelle on peut retrouver le personnage en conflit avec lui-même, un autre personnage ... ou vivre des conflits différents au sein d'histoires. Certaines fins sont inattendues.
- le point de vue adopté par l'auteur qui influence la manière de raconter l'histoire par le biais d'un récit à la première ou bien à la troisième personne, avec le choix de permettre ou de restreindre l'accès aux pensées des personnages (existence de plusieurs points de vue possibles dans le même récit).
- le thème, idée centrale unissant l'intrigue et les personnages. Difficile à comprendre pour les élèves, notamment dans le cas d'une morale. Ils doivent apprendre à se demander « De quoi parle réellement l'histoire ? »

#### – Le personnage

**Élément clé** du récit, il **relie les situations** et leur donne un sens, par ses **actions**.

Il est important d'établir, en classe, un équilibre entre le travail sur la structure du récit et celui sur le personnage. Le fait de se pencher sur le personnage facilite le passage à l'écriture pour créer des personnages plus cohérents et plus complexes.

La compréhension du personnage évolue des aspects extérieurs (physiques) vers les aspects intérieurs (qualités, sentiments, valeurs, centres d'intérêt, motivations ...)

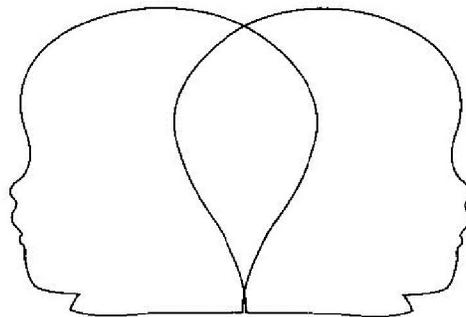
Les activités sur la compréhension du personnage consistent à attirer l'attention sur l'ensemble des caractéristiques permettant de l'appréhender dans sa globalité et de le distinguer des autres personnages.

Les activités sur les **relations entre les personnages** ont pour objet de mettre en évidence les oppositions ou les ressemblances des uns par rapport aux autres des personnages, afin de saisir les ramifications du récit.

Exemples d'activités :

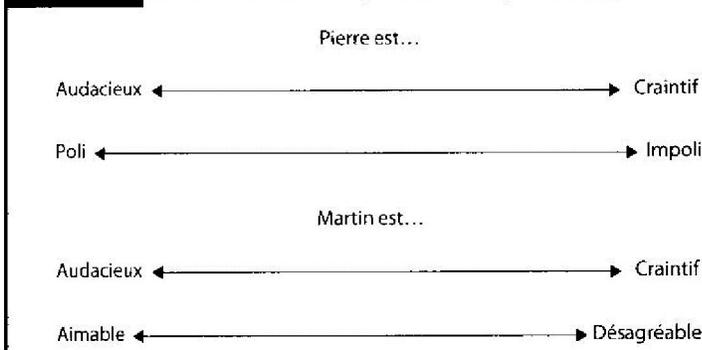
- *Le portrait du personnage* à partir de l'enseignement de l'usage des faits, des comportements, des conversations, des pensées, mentionnés dans le texte, pour repérer l'explicite, mais aussi faire des inférences, à partir d'indices que l'on trouve dans le texte.
- *La rencontre des personnages* à partir de l'établissement de fiches d'identité pour présenter un personnage aux autres.
- *L'interview* à partir de l'incarnation par des élèves de personnages dans toute leur complexité.
- *Les profils* qui servent à comparer deux personnages en indiquant sur un schéma ce qui les distingue et ce qui leur est commun (silhouettes chevauchées, une partie en commun).

**FIGURE 24.3** La comparaison de personnages au moyen des profils



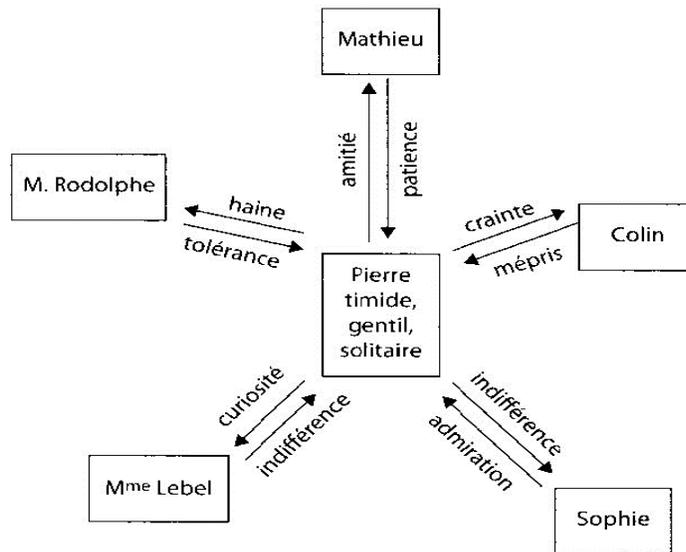
- *Les échelles d'évaluation* permettant d'apprécier et d'exprimer la compréhension des caractéristiques des personnages en fonction d'une réflexion à partir des comportements.

**FIGURE 24.4** Des échelles de comparaison des personnages



- Les cartes lorsque le nombre de personnages est important. Ce sont des schémas qui permettent de préciser les relations existant entre les personnages à l'aide de flèches matérialisant les sentiments entre le personnage principal et les personnages secondaires.

**FIGURE 24.5** La carte des relations des personnages



#### ▣ Particularités des textes littéraires

Ils permettent de faire découvrir aux élèves le **plaisir de lire**. Ils les amènent à **réagir** en se référant à l'expérience humaine, en donnant du sens à son propre univers et en envisageant d'autres voies, au-delà.

Les lectures doivent prendre appui sur des **textes variés** (contes, histoires réalistes, amusantes, récits fantastiques ...) et des ouvrages de qualité.

Les interventions en classe portent en grande partie sur la **capacité des élèves à lire des récits plus longs** et des œuvres entières.

#### **Des activités permettant aux élèves de réagir aux textes littéraires :**

*Discussions de groupes* après la lecture (voir Martine Rémond - *Mosaïque*)

*Lecture du sous-texte* : imagination de ce qu'un personnage pense et ressent, en dehors de ce qui est écrit dans le texte, en se servant des indices textuels et visuels.

*Journal dialogué* : conversation écrite régulière, établie entre deux élèves à partir des réactions et des avis de chacun.

*Réaction en couleurs* : poursuite d'une discussion préalable au moyen du dessin.

*Cercle de lecture* : regroupement d'élèves par sous-groupes de 4/5 élèves, de niveau homogène, pour discuter d'un même livre qu'ils sont en train de lire. La discussion se fait après une période de lecture et d'écriture (carnets personnels de lecture) avec un va-et-vient entre les périodes de lecture et d'écriture.

La lecture de textes littéraires doit aller au-delà de la **compréhension** et du constat j'aime/je n'aime pas. Les élèves doivent peu à peu **émettre un jugement** en s'appuyant sur la reconnaissance :

- des **procédés utilisés** par l'auteur (ou par l'illustrateur) pour créer des effets ;
- des **liens existant entre les livres** (usage de réseaux de lectures, regroupés selon le genre littéraire, le type de personnages, le thème, par auteur ou illustrateur ou bien autour de différentes versions d'un même récit).

Pour permettre de mener efficacement ce travail à partir des textes littéraires et de réaliser des choix judicieux, la culture littéraire personnelle de l'enseignant doit elle-même être large et ouverte (champ de connaissance des ouvrages et des éléments littéraires utilisés).

## 2. Les textes informatifs

▫ Un texte informatif **transmet des données organisées et hiérarchisées** dans le but de faire **comprendre un phénomène** et d'**acquérir de nouvelles connaissances**.

▫ Comprendre un texte informatif ne veut pas simplement dire que l'on retient les informations présentées mais plutôt que l'on **combine** ce contenu avec ses connaissances antérieures pour se faire une **représentation durable**. La compréhension d'un texte repose sur l'**activation des connaissances antérieures** mais également sur l'**acquisition de nouvelles connaissances** que le lecteur devra **relier** entre elles.

▫ Les textes informatifs sont plus difficiles à lire que les textes narratifs à cause de la présence de termes techniques, de l'abstraction des concepts et de leur plus grande densité, du manque de familiarité des élèves avec le type de structure de ces textes, de la présence d'information nouvelle et du recours plus important aux connaissances antérieures. Les livres documentaires retiennent cependant bien l'attention des enfants.

Les approches pédagogiques basées sur les contenus et sur les stratégies doivent être utilisées de manière complémentaire.

Spécificités des deux types de textes :

Texte narratif	Texte informatif
La <b>signification</b> d'une histoire prend souvent forme <b>vers la fin du texte</b> .	La <b>signification</b> du texte se construit <b>tout au long du texte</b> .
L'information est traitée au moyen d'une <b>démarche prospective</b> ▫ <i>le lecteur anticipe la suite de l'histoire.</i> (Gombert 2003)	L'information est traitée au moyen d'une <b>démarche rétrospective</b> ▫ <i>le lecteur effectue une mise en relation d'informations au cours de laquelle chaque information nouvelle est reliée avec celles déjà lues.</i> (Gombert 2003)

### **Principes d'intervention pour enseigner la compréhension des textes informatifs :**

Les **connaissances** doivent être mobilisées, activées, avant la lecture afin de devenir accessibles à l'esprit du lecteur. Cette **activation** permet aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils savent déjà et de les préparer à la lecture.

Cette activation doit porter **uniquement sur les concepts clés** ou sur **l'information essentielle** du texte à lire (et non sur des connaissances trop générales ou qui concernent des concepts secondaires).

Il est indispensable ensuite d'**aider les élèves à établir des liens** entre les différents concepts mentionnés, pour **organiser les connaissances** afin de pouvoir plus facilement rattacher une nouvelle connaissance à un tout organisé et non à des données éparses.

Des **textes** et des **tâches authentiques** doivent être proposés aux élèves pour qu'ils s'engagent activement et mettent alors en œuvre davantage de stratégies de haut niveau.

L'apprentissage en lecture peut être plus efficace si le texte est présenté auparavant à l'aide d'une **introduction** présentant les grandes lignes du contenu et précisant l'intention de lecture.

Une **discussion collaborative** permet aux élèves de chercher ensemble à se faire une représentation structurée des idées du texte et de leurs relations.

**La lecture préalable à haute voix par l'enseignant aidera aussi les élèves en difficulté.**

– **Des activités pour la stimulation des connaissances antérieures :**

*Tout ce que je peux écrire en une minute* : écriture rapide individuellement en un temps limité de tout ce que les élèves savent ou de ce qu'ils aimeraient apprendre sur un sujet.

*Le cercle des questions* : écriture en groupes de questions sur un thème en un temps déterminé.

*La carte sémantique* : organisation visuelle par les élèves des connaissances activées.

– **Des activités pour l'acquisition de nouvelles connaissances :**

*Le guide d'anticipation* est une série de questions préparées par l'enseignant auxquelles les élèves répondent (d'accord/pas d'accord) avant de lire le texte. Cette pratique permet aux élèves de percevoir les différences entre leurs connaissances et celles présentées et de modifier les conceptions erronées en vérifiant avec le texte. Celles-ci donneront également lieu à débat avec appui sur des expériences concrètes pour étayer.

*Le dessin sous forme de graphiques créatifs* pour aider à se souvenir de l'information, à organiser les idées et à faire des liens entre elles. Support stimulant la discussion et la relecture. Moyen pour appréhender le concept d'idée générale du texte ou évaluer rapidement la compréhension de ses élèves pour l'enseignant.

*Le théâtre de lecteurs* avec création par les élèves de leur propre scénario (convient au texte narratif également).

### **e. Apprendre à comprendre des consignes**

(D'après *Apprendre et comprendre - Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, J.M Zakhartchouk, Retz, p 147)

La compréhension des consignes est au-delà d'un simple problème de lecture. C'est tout le sens des activités scolaires qui est en question.

Pourquoi demande-t-on à l'élève de faire tel exercice ? De répondre à telles questions ?

Les consignes sont inhérentes à l'apprentissage. De ce fait la compréhension des consignes ne doit pas échapper à un travail systématique.

Quelle place possible pour la métacognition ?

Il faut installer chez l'élève une conscience des stratégies auxquelles il peut recourir pour améliorer sa compréhension.

Que fait un enseignant sinon donner des consignes ? Quel soin particulier y porte-t-il ?

***La métacognition est d'abord à mettre en œuvre par l'enseignant, pour lui-même***

- Pourquoi donner cette consigne ?
- Dans quelles conditions ?
- Avec quelles attentes ?
- Qu'est-ce qui tient de mon choix personnel ?
- Qu'est-ce qui tient d'une routine professionnelle ?
- Quelles habitudes vais-je transmettre ?
- Combien de temps je laisse pour « digérer les consignes » ? Pour répondre ?
- Est-ce que j'explique trop ? Ou au contraire trop de points sont-ils laissés dans l'implicite ?
- Une consigne trop difficile ne risque-t-elle pas de m'interdire d'évaluer ce qui est en jeu ? Au contraire, la consigne fait-elle partie de la tâche et justifie-t-elle une certaine complexité ?
- Est-il nécessaire d'explicitier la consigne ? Est-ce que cela va aider l'élève ?
- Est-ce que j'ai besoin d'être exigeant dans la présentation de la réponse ou est-ce que je peux laisser une marge d'autonomie à l'élève ?
- Est-ce que je me préoccupe de la manière dont vont être données les consignes ?

Le professeur doit penser la consigne comme faisant partie d'un enseignement explicite qui accompagne la sollicitation de l'élève, sa mise en activité intellectuelle. Chaque consigne doit être accompagnée de moments réflexifs provoqués par l'enseignant, moments qui sont autant d'aides à un enregistrement par les élèves, une réappropriation personnelle.

### ***Qu'est-ce qu'un bon « compreneur » de consignes ?***

Il s'agit pour l'élève d'acquérir des méthodes, des « gestes professionnels » lui permettant d'arriver à une certaine automatisation devant une consigne.

Le « compreneur » doit gérer 3 dimensions :

- Le passé, c'est à dire le lien avec les savoirs et les savoir-faire antérieurs ;
- Le présent, c'est à dire l'appropriation de la consigne qui est devant soi. « Voyons, là on me demande de... »
- Le futur, c'est à dire l'anticipation du résultat attendu.

L'apprenant doit oser la prise de risque. On ne comprend souvent les consignes qu'en osant se lancer dans le travail. L'enseignant doit l'encourager, relativiser l'erreur.

A ces trois points vient donc s'ajouter un quatrième, un peu en annexe, mais non moins utile qui est la confiance en soi.

Certains élèves attendent d'avoir tout compris pour se lancer au risque de ne pouvoir démarrer, d'autres se lancent trop vite et devraient davantage douter. C'est donc une forme d'équilibre entre ces postures que l'enseignant devra rechercher. L'important étant de déclencher une réflexion sur les manières de faire de chacun.

### **Exemples de styles personnels d'apprentissage en rapport avec les consignes :**

[Voir *Apprendre et comprendre* déjà cité]

L'élève « dépendant du champ »	Il accorde une grande importance au vécu, à l'affectif	Il risque de rester prisonnier du contexte.
L'élève « indépendant du champ »	Il s'abstrait du contexte de façon excessive.	
L'élève réflexif	Il craint l'erreur.	Il peut rester bloqué devant une question.
L'élève impulsif	Il n'aime pas attendre.	Il lui faudrait plus de réflexion.
L'élève visuel	Il doit se représenter mentalement l'exercice.	

L'élève auditif	Il se représente mieux le travail en se le répétant point par point.	Il risque de perdre la représentation globale de l'ensemble du travail demandé.
L'élève productif	Il a besoin de faire pour savoir-faire.	Trop de réflexion préalable est impossible.
L'élève consommateur	Il apprend en regardant.	Il profite plus d'une présentation méthodologique de l'enseignant.
L'élève « convivial »	Il aime le travail de groupe.	Il faudrait qu'il apprenne aussi le travail individuel.
L'élève individualiste	Il garde ses idées pour lui et a du mal à écouter les autres.	Il lui faudrait apprendre la confrontation, les remarques.
L'élève intensif	Il se livre à fond dans la tâche.	Il lui faut apprendre à davantage percevoir l'essentiel, à adopter des stratégies plus fines.
L'élève économe	Il saura ne pas se donner à fond pour n'importe quel exercice, hiérarchiser les difficultés auxquelles il sera confronté dans l'exercice.	Il faut le pousser à se donner un peu plus.

### ***En quoi la métacognition aide-t-elle à acquérir des compétences en compréhension de consignes ?***

Certaines activités d'entraînement n'ont d'intérêt que si elles sont menées à l'aide de la métacognition. Il s'agit là d'un effort plus ardu pour les élèves en difficulté qui préfèrent des exercices répétitifs, des exercices à trous..., plus éloignés d'un travail personnel de compréhension de consignes et qui leur paraît, en apparence, plus déconnecté d'un travail scolaire.

#### **Quelques activités possibles pour apprendre à mieux lire des consignes :**

- Proposer des énoncés avec plus de données que nécessaire.
- Proposer des énoncés avec des données manquantes.
- Demander de formuler des consignes à partir de données.
- Faire surligner de couleurs différentes, données et opérations à effectuer.
- Faire identifier le nombre d'étapes nécessaires à la résolution d'un problème.
- Proposer consignes et travaux d'élèves. Faire évaluer l'adéquation entre réponses et travail demandé.
- Demander de classer les questions sur un texte en fonction du type de questions : celles qui amènent une réponse directe, celles qui obligent à trouver la réponse en dehors du texte, celles pour lesquelles il faudra interpréter...
- Faire reformuler la consigne.
- Faire repérer les consignes dans un ensemble de textes injonctifs...

Attention cependant à ne pas mener ces activités comme de simples batteries d'exercices. Ce travail doit s'inscrire dans une pédagogie de maîtrise centrée sur la relation d'apprentissage.

**La persévérance** est un facteur primordial car les effets ne se manifestent pas forcément à court terme.

Comme pour une épreuve sportive, il s'agira également de revenir fréquemment sur ce qui s'est passé. On s'efforcera alors d'identifier les erreurs commises, de proposer des remédiations collectivement.

La métacognition peut également intervenir lorsqu'on est en train de réaliser une tâche. « Se regarder faire ».

L'enseignant pratique alors des pauses réflexives :

- Regardez comment vous vous y êtes pris.
- Avez-vous suivi les conseils ?

### **Exemple de situation en EPS :**

Lors d'une course d'orientation, les élèves ont une feuille de route indiquant cinq balises à retrouver successivement. Il est possible de leur demander de revenir dès la première balise afin de leur permettre de contrôler leur compréhension du travail demandé et ainsi de palier d'éventuelles erreurs de repérage.

Il est possible de pratiquer de la même manière dans les autres disciplines en se fixant des « points de rendez-vous » qui seront des temps d'échanges courts, de réflexion, de réorganisation, toujours dans le but de favoriser les réussites.

### **Exemples de questions métacognitives pour un travail méthodologique sur les consignes :**

Comment t'y es-tu pris ?

La consigne t'était-elle familière ?

Quelles difficultés as-tu rencontrées ?

Qu'est-ce qui t'aurait été utile pour faire ce travail ?

As-tu repéré des façons personnelles de faire ? Sont-elles différentes de tes camarades ?

Qu'est-ce que tu pourrais réutiliser ailleurs ?

### ***Obstacles à cette démarche***

Le choix d'une activité mécanique par rapport à une activité qui ferait appel à un sens stratégique peut paraître plus « rentable ». Or il est passionnant d'accompagner un élève dans un cheminement intérieur qui l'amène à trouver les bonnes stratégies, à confronter ses idées avec celles des autres, en communiquant sur les savoirs en jeu.

Tout cela n'est pas contradictoire avec l'acquisition d'automatismes, des « bons gestes », ceux qui permettent d'alléger les tâches pour libérer l'esprit pour des activités plus réflexives. Une fois encore il s'agit de trouver le bon équilibre.

L'obstacle lié à l'élève n'est pas à éluder. Il faut travailler la dimension « motivation » pour parvenir à surmonter la peur qu'il ressent à se confronter à son propre fonctionnement cognitif.

Apprendre tout de l'autre et non par soi-même paraît plus simple : « Dites-moi ce qu'il faut faire ! »

Le travail sur les consignes doit également avoir pour objectif d'aider l'élève à comprendre le sens de l'école. Les consignes sont des moments de l'apprentissage. Encore faut-il que l'enseignant lui-même en soit convaincu et se situe dans une perspective de formation de futurs citoyens actifs et lucides.

### ***Se former au travail sur les consignes***

Il est nécessaire que les enseignants se forment sur ce que représente la compréhension des consignes dans le travail scolaire, et sur la manière d'utiliser la métacognition pour rendre les élèves plus efficaces.

Cela passe par des dispositifs divers, dont on peut ici énumérer quelques grandes catégories :

- Un travail sur les représentations que chacun se fait d'une « bonne consigne » et surtout des qualités d'un bon lecteur de consignes. (Équilibre entre conformité et autonomie).
- Des études de cas (Sous estimation des difficultés et surestimation des possibilités des élèves).
- Les mises en situations (Se confronter à des consignes variées. Identifier les codes implicites).
- La fabrication d'activités sur les consignes (Analyse critique).
- Le repérage des dérives possibles (Inventorier les dérives ou illusions : la métacognition une pratique courante. L'entraînement systématique une solution efficace...)

### 3. Ce que disent les programmes

Repérage en appui sur les programmes et les progressions, des connaissances que les élèves doivent acquérir :

Voir le BO n°3 du 19 juin 2008 et les tableaux en annexe à la fin de ce document

### 4. Place de la différenciation

Repérage des capacités et connaissances préalables, nécessaires pour progresser dans la compréhension de l'écrit

Les lecteurs qui ont des difficultés que J. Giasson désigne par élèves en retard sont des élèves qui n'arrivent pas à répondre aux exigences de leur niveau scolaire parce qu'ils n'arrivent plus à progresser ou parce qu'ils éprouvent des difficultés depuis leur entrée dans l'écrit.

#### *Le portrait des élèves en retard*

En général, ces élèves présentent une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ils ne décodent pas les mots avec précision, parce que leurs habiletés en identification de mots sont fragiles ;
- ils ne lisent pas de façon fluide, parce que leur lexique orthographique est restreint ;
- ils ont un vocabulaire limité, parce qu'ils ont fait peu de lectures personnelles au cours des années précédentes ;
- ils peinent à comprendre les textes, parce qu'ils sont presque toujours placés devant des textes trop difficiles ;
- ils ont souvent abandonné l'idée de devenir de bons lecteurs.

Le décrochage est progressif. Les difficultés passent souvent inaperçues pendant une période assez longue, ce qui finit par créer de la frustration et des obstacles plus difficiles à surmonter.

#### *Les principes d'intervention pour les élèves en retard*

Le problème posé par les élèves en retard réside dans la difficulté de combler l'écart qui les sépare de leurs pairs. Ce retard ne se comblera pas de lui-même mais par des interactions pédagogiques positives plus nombreuses de l'enseignant au cours de la journée.

On peut agir en augmentant le temps d'enseignement de la lecture, en réduisant la taille du groupe ou en donnant la possibilité aux élèves d'avoir accès à des textes à leur niveau.

#### *Les problèmes de compréhension*

Ils sont fréquents chez les élèves en retard et doivent faire l'objet d'interventions appropriées.

### 1) Dans un premier temps : déterminer la source des problèmes

Si l'élève comprend bien un texte lu par l'adulte, mais ne le comprend pas bien lorsqu'il le lit seul, il a probablement des difficultés dans le traitement des mots écrits.

Si, au contraire, son résultat en compréhension à l'oral est aussi faible que son résultat en compréhension à l'écrit, il a sans doute des faiblesses dans les habiletés langagières.

Il ne faut pas occulter le fait que les difficultés en lecture amplifient les difficultés langagières. En effet, la lecture améliore les habiletés cognitives en élargissant le vocabulaire et en augmentant les connaissances générales.

Pour cela il conviendra d'évaluer au préalable les capacités en lecture (identification des mots et fluidité) : un test rapide est proposé dans la partie « évaluation ».

→ Il est essentiel de **travailler en amont** de la compréhension, en permettant à ces élèves d'**améliorer leurs habiletés en identification de mots**. Des lacunes dans ce domaine entraînent en effet des difficultés à comprendre les textes (voir Fluence).

### 2) Les interventions en compréhension

L'objectif de ces interventions est d'aider les élèves à améliorer leur compétence en se faisant une **représentation cohérente des textes** qu'ils lisent. Elles doivent de préférence être prodiguées à de **petits groupes d'élèves**.

- Préparer la lecture avec les élèves : aide par anticipation

Avant d'entamer la lecture, l'enseignant expose aux élèves, en quelques minutes, les grandes lignes du texte à lire. Il explique les concepts préalables, de manière à activer leurs connaissances et à leur permettre d'intégrer l'information du texte à venir à une structure mentale déjà existante.

- Guider la compréhension pas à pas

Pour que les élèves apprennent à se représenter mentalement le texte, l'enseignant guide la compréhension. Au moyen de discussions, les élèves apprennent progressivement à intégrer l'information nouvelle. Pour apporter une aide précise aux élèves, le texte est découpé en passages qui doivent être judicieusement déterminés (ni trop courts, ni trop denses). La difficulté des textes doit croître graduellement.

- Proposer des schémas pour organiser l'information

Il s'agit, en faisant schématiser le texte, d'amener à visualiser son squelette, à percevoir la structure de l'information contenue et de mettre en évidence les liens entre les idées. Ces schémas peuvent convenir aussi bien aux textes narratifs qu'aux textes informatifs.

Des élèves, malgré les diverses interventions, peuvent éprouver des **difficultés persistantes**. Ces difficultés ont essentiellement pour origine des lacunes dans l'identification des mots. Certains de ces élèves qui éprouvent des difficultés en identification de mots peuvent contourner les difficultés en utilisant des **stratégies de compensation**. Ils se servent d'actions qui vont les aider à réussir comme : ralentir la lecture ou bien lire à haute voix ou bien relire.

A partir des résultats des travaux de la recherche, certaines recommandations concernant les élèves en grande difficulté peuvent être faites :

→ Les élèves qui éprouvent des difficultés persistantes ont besoin de bénéficier des **mêmes interventions en compréhension que les autres élèves** : discussions collaboratives, stratégies de lecture, textes au bon niveau.

→ la motivation est un élément central de la compréhension de la lecture chez ces élèves. Il est indispensable de trouver des **textes en rapport avec leurs centres d'intérêt**.

## 5. Présentation d'autres démarches d'enseignement de la compréhension

### a. La discussion collaborative

[D'après *La lecture - Apprentissages et difficultés*, Jocelyne Giasson, De Boeck, 2012 - pp 244 et suivantes]

L'enseignant dispose d'un outil puissant pour travailler la compréhension en lecture : la **discussion collaborative**, caractérisée par des **questions ouvertes** et une **place plus importante laissée aux élèves** lors des échanges. Ces **interactions** permettent aux élèves d'apprendre à se faire une représentation cohérente du texte.

Le modèle d'interaction le plus courant en classe est du type « Question-Réponse-Evaluation ». La discussion collaborative va au-delà de ce schéma. C'est une discussion menée conjointement entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant interagit de façon à **faire évoluer les réponses des élèves**. La discussion est un moyen et non une fin ; elle permet de **construire avec les élèves** le sens du texte.

Objectifs de l'enseignant pendant la discussion collaborative :

- 2) Aider les élèves à comprendre le texte par une démarche de coconstruction.
- 3) **Rendre observable les processus de compréhension** en permettant aux élèves d'accéder à la pensée de l'enseignant et des pairs.
- 4) **Observer les élèves pour de futures interventions** en repérant les confusions qui se produisent en cours de lecture et leurs sources, ainsi que les différences individuelles.

### b. Démarche d'un Atelier de Questionnement de textes issu du ROLL

Les AQT conçus par J. Mesnager dans le cadre des ROLL ont pour objectifs de rendre transparentes les opérations nécessaires à la compréhension de texte dans une situation réelle de lecture.

Rythme de travail : au moins une vingtaine de fois dans l'année en raison de 3 cycles de 4 à 7 séances.

#### **Préparation de l'AQT**

1) **Le choix du texte** : le texte peut contenir environ 300 mots pour le CE2, jusqu'à 600 mots pour le CM2. Un texte plus court de 150 mots convient mieux aux élèves en difficulté. Le texte peut-être narratif ou informatif. Il doit correspondre au niveau d'apprentissage des élèves.

2) **Les constituants du texte** : avant de travailler avec les élèves, l'enseignant effectue une analyse du texte afin d'en déterminer les principaux constituants.

Texte narratif : personnages, les éléments de l'intrigue, les liens entre les événements, les liens entre les émotions des personnages et leurs actions.

Texte informatif : les concepts clés, les liens entre les concepts, les explications, les comparaisons et les enchaînements.

**Les modalités** : groupes hétérogènes de 3 à 8 élèves qui sont en atelier autour d'un même texte dont ils ont chacun un exemplaire. Les lignes du texte sont numérotées.

#### **L'AQT se décompose en 3 étapes :**

- **1<sup>ère</sup> étape: la lecture individuelle du texte** (5 minutes). Le texte est distribué caché et les élèves commencent tous la lecture du texte en même temps.

**Consigne** : Vous lisez silencieusement le texte une seule fois, avec attention et à votre rythme.

A la fin de la lecture, les élèves cachent le texte à nouveau.

**-2<sup>ème</sup> étape : Les échanges sur le texte (20 minutes).**

Construction collective de la signification du texte. Les élèves rapportent ce qu'ils ont compris et en débattent. Pendant cette phase centrale, les élèves confrontent ce qu'ils ont retenu du texte (qu'ils n'ont plus sous les yeux) pour y revenir dans l'étape 3. Ce qui fait l'originalité et l'efficacité de cette démarche.

L'échange comprend deux phases :

La première phase consiste en un échange très large et débute par des questions comme: « Qu'est ce qui se passe dans cette histoire ? » pour les textes narratifs et « Qu'est ce que ce texte nous apprend ? » pour les textes informatifs.

Dans la deuxième phase, l'enseignant oriente les élèves vers des constituants qui n'ont pas été mentionnés lors du premier échange. Il relance la discussion et suscite des interprétations. Si des divergences de point de vue apparaissent entre les élèves, l'enseignant ne tranche pas. Il écrit au tableau les constituants à mesure que les élèves les proposent sous forme d'un tableau en 3 colonnes:

1 <sup>ère</sup> colonne	2 <sup>ème</sup> colonne	3 <sup>ème</sup> colonne
- les constituants sur lesquels il y a consensus	- les constituants qui sont matière à controverse	- les constituants essentiels qui n'ont pas été remarqués par les élèves

Il récapitule en fin de phase les renseignements (à l'aide du tableau), en rappelant les interprétations contradictoires et en faisant remarquer aux élèves les constituants qu'ils n'ont pas relevés.

**- 3<sup>ème</sup> étape : la vérification (15 minutes)**

Les élèves relisent le texte individuellement, puis font le point avec l'enseignant sur les renseignements figurant dans le tableau. Pour chaque élément, l'enseignant leur demande de chercher ce que le texte dit à son sujet. C'est pendant l'étape de vérification que les élèves apprennent ce qu'il faut faire pour comprendre.

C'est le moment pour le maître, de mettre en valeur et d'explicitier les opérations nécessaires à la compréhension. Il le fait avec modération deux ou trois fois pendant cette étape, dans le fil des échanges. Pour chaque point abordé, il résumera ce dont il fallait tenir compte pour aboutir à l'information juste.

Cette activité se termine par une lecture orale de l'enseignant, lecture qui favorise la compréhension définitive du texte.

**C. Le débat interprétatif**

**Exemples pour une mise en œuvre en cycle 3**

[D'après *Lectures pour le cycle 3 Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, D. Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, Collection Mosaïques, Hatier, Paris 2004]

*NB : Les deux niveaux de lecture « comprendre et interpréter » sont considérés là encore comme un seul objet d'apprentissage.*

Les auteurs proposent des textes littéraires essentiellement mais aussi une publicité, une lettre, des blagues, des textes documentaires se prêtant au débat interprétatif, en les classant en trois collections elles-mêmes subdivisées en trois sous-collections :

→ explorer l'implicite (identifier le message d'un texte, découvrir les secrets des personnages, apprécier l'humour des textes)

→ Les personnages dans le récit (résoudre des énigmes, se représenter un personnage à travers ses paroles et ses actes, suivre les personnages au fil du texte)

→ le cadre de l'action (savoir qui parle à qui, situer le lieu de l'action, se repérer dans la chronologie)

Les auteurs préconisent :

**Modalités : 2 séances de lecture compréhension par semaine sur une durée de 4 semaines**

2 séquences par année du cycle → soit 16 textes dans l'année.

### **Le rôle de l'enseignant**

- réguler, relancer le débat, faire circuler la parole dans toute la classe
- ne pas proposer de solution aux problèmes qui se posent mais renvoyer ces questions à la classe
- ne pas refuser de propositions de réponse erronée, qui serviront de base à la confrontation entre les élèves, ni acquiescer ostensiblement à une réponse correcte, afin de ne pas interrompre le débat
- demander aux élèves de justifier leurs réponses
- utiliser et faire utiliser toutes les ressources utiles dans la pratique courante de la classe (traces écrites, tableau, surlignements ....)
- conclure la séance avec un temps de synthèse

### **Déroulement :**

Durée d'une séance 45 à 50 min. lecture du texte comprise ; débat collectif d'au moins 20 minutes

Pour le temps de travail de groupes, 5 élèves au maximum

**Matériel :** une photocopie du texte par élève, texte projeté pour les phases de débat collectif, utilisation du tableau ou de paper-board pour noter les réponses des élèves après le temps de travail en petits groupes

- Rappel collectif des différentes connaissances et procédures utilisées dans les séances précédentes
- Lecture du texte et réponses individuelles par écrit aux questions qui leur sont posées. Travail en petits groupes pour s'accorder une réponse commune. L'enseignant consigne ces réponses sans prendre partie par écrit au tableau ou sur paper-board.
- Justifications des réponses devant le collectif (indices prélevés dans le texte, sur les autres moyens, ex. recours aux connaissances personnelles), sur les stratégies mises en œuvre pour construire. Débat autour de leur pertinence.
- Recherche collective de réponse à la question posée. Vérification de la validité des indices repérés, confrontation des interprétations proposées à la réalité du texte.
- Synthèse des différents processus et stratégies employés.
- Relecture du texte à haute voix, par l'enseignant.

### **d. Une démarche spiralaire proposée par Patrick Joole**

Dans « *Comprendre les textes écrits* » (Retz), cet auteur propose une démarche spiralaire qui prend la forme d'une succession de modules à l'intérieur desquels les activités de lecture, écriture, compréhension en lecture et étude de la langue sont menées dans un cadre cohérent. Les modules peuvent être conçus en fonction des obstacles à la compréhension repérés par une évaluation

préalable (voir partie évaluation). Chaque module pourra varier d'une à 4 semaines, de sorte qu'il est possible d'en programmer de 12 à 17 dans l'année.

Pendant ces modules les séances de français sont consacrées à un des 5 domaines repérés concernant les obstacles à la compréhension qu'on peut présenter ainsi :

- Situation d'énonciation : (Qui raconte ? Qui parle ? Quand ? D'où ?)
- Personnages : désignation, caractérisation, relations
- Cohérence : cadre spatio-temporel, chronologie, lieux
- Rapports logiques : cause/conséquence, opposition, etc.
- Hiérarchisation : idées, événements, personnages

Partant de ces grands domaines il a déterminé une dizaine d'obstacles à travailler. Les modules mettent en œuvre un travail systématique pendant une période donnée d'un ou 2 obstacles et ce à raison d'une séance quotidienne de 20 à 30 minutes. Pendant ce temps les élèves font des exercices systématiques. Il s'agit donc d'un **apprentissage massé, concentré et intensif**.

Bien évidemment se pose le problème du choix des activités à proposer aux élèves et donc celui du choix des textes et des consignes de travail, l'ouvrage et le CD d'accompagnement contiennent de nombreuses propositions étayées de choix de textes de types variés et bien adaptés aux obstacles repérés.

Remarque : la démarche et les textes supports pourraient être proposés lors des liaisons Cycle 3 - 6<sup>ème</sup>

### **e. L'appui sur les écrits de travail pour mieux comprendre**

De nombreux dispositifs que la recherche a répertoriés utilisent l'écriture comme moyen de construire la compréhension ou l'interprétation. Les écrits sont, en la circonstance, conçus comme des écrits de travail, transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions.

#### **Les écrits de travail selon Anne Vérin**

Le discours que tient Anne Vérin, didacticienne des sciences, sur la fonction des écrits de travail accompagnant la démarche expérimentale peut être exactement transposé dans le domaine de la lecture littéraire.

Mieux, souvent, que les questions du maître (dont l'expérience apprend qu'elles passent souvent à côté des problèmes réels rencontrés par les élèves), les écrits de travail (qui sont de préférence des écrits courts), rédigés par chaque élève à différentes étapes de la lecture, puis échangés et discutés favorisent l'identification des contresens et permettent de mesurer leur étendue.

On peut penser que l'écrit a un rôle important à jouer:

- Par rapport à la confrontation entre les idées des élèves (des conflits auraient pu passer inaperçus sans un retour sur l'écrit).
- Par rapport à la confrontation de différents écrits produits par la même personne (prise de conscience de sa pensée antérieure).

Formaliser ses connaissances ne se réduit pas uniquement à conserver une trace de ses lectures, mais également à prendre conscience que sa pensée peut conduire à une réflexion métacognitive sur les obstacles à la construction des connaissances.

## L'écriture au service de la compréhension et de l'interprétation : les "écrits de travail" d'après C. Tauveron

Ce sont des écrits transitoires et éphémères, au service de l'élaboration du sens et de l'échange des opinions. L'enseignant peut les introduire :

- Après une première lecture, avant toute discussion de travail dans la classe pour définir le niveau de compréhension (reformulation par les élèves dans leurs propres mots)
- Après le débat, le cheminement de l'élève laisse apparaître ce qu'il a compris, s'il a évolué ou non ;
- A tout moment pour aider les élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture avec formulation des questions par les élèves : les questions sont affichées et sont support à débat.

### **Modalités et objectifs de la mise en œuvre de ces écrits :**

- Ecrire pour approfondir la lecture
- Jouer avec le texte
- Structurer la pensée
- Agir sur le déroulement de l'intrigue
- Conduire un projet d'écriture plus ou moins long :

Ces pistes peuvent porter soit sur un extrait approprié, soit sur l'ensemble de l'œuvre :

- o Ecrire un moment manquant (ellipse dans le récit)
- o Ecrire le portrait des personnages principaux à partir du collectage des indications découvertes au fil de la lecture.
- o Ecrire en reprenant la structure
- o Transposer dans une autre époque, dans un autre lieu.
- o Réécrire en changeant un paramètre (par ex. introduire un personnage supplémentaire, changer un événement...).

- Ecrire pour se souvenir, pour mettre en relation des œuvres :

Noter sur une grande affiche, au fil de l'année, les références des œuvres que l'on a lues ensemble. Cela permet de visualiser collectivement le "capital littéraire" de la classe et de se souvenir des caractéristiques principales de chacune en les rappelant dès que l'occasion s'y prête. C'est également un référent accessible à tous, dans l'instant, pour rapprocher une lecture en cours d'un livre de la liste (par son auteur, par son genre, par son thème, par son style, par sa construction...) et amener ainsi les élèves à des mises en réseaux.

Catherine Tauveron dit au sujet de ces écrits qu'ils sont : « Des écrits provisoires, courts, non rédigés, de type prise de notes le plus souvent, ils étayent la réflexion, aident à l'élaboration des connaissances en permettant de fixer une interprétation, une idée, une hypothèse, une démarche... à un moment T de la séquence, ils servent d'ancrages au débat interprétatif, ils ne sont pas corrigés par l'enseignant mais celui-ci les reformule sur un support collectif en vue du débat ».

### **Types d'écrits provisoires :**

-Des écrits qui permettent l'expression des "premières (ou ultimes) impressions de lecture". Ce sont quelques lignes relatant l'état de la pensée de l'élève (genre de l'histoire, difficultés de lecture, j'ai compris que...), produits après la lecture du début de l'œuvre puis à la fin de l'étude, ces écrits renseignent sur les éventuelles erreurs de compréhension de l'élève.

-Des écrits "pour faire repérer et identifier un problème de compréhension posé volontairement par un texte piégé", reformulations, titrage, soulignement, réécriture.

-Des écrits pour faire repérer "une mauvaise posture de lecture», imaginer par exemple le début d'un récit dont on a identifié le genre, à partir des informations données par les couvertures du livre. La confrontation avec le véritable incipit ouvrira le débat sur "l'art de la patience" chez le lecteur.

-Des écrits "pour aider les élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture" : à partir des indications de la couverture, avant d'entrer dans l'œuvre, les élèves écrivent les questions qu'ils se posent sur

l'ensemble du texte. Collectivement un choix est fait et les questions retenues créent une attente chez les lecteurs et constituent un outil d'investigation tout au long de la lecture de l'œuvre.

-Des écrits pour confronter, échanger "des interprétations individuelles spontanées" :

Ce sont des reformulations courtes qui, mises en commun, font prendre conscience aux élèves de la multiplicité des interprétations dans la classe. Ces écrits peuvent être affinés grâce à des relectures et déboucher vers des réponses plus longues, plus précises, plus réfléchies.

-Des écrits "pour provoquer des interprétations divergentes" sur des passages posant des problèmes de compréhension.

Ces passages sont courts, ils peuvent se réduire à des phrases voire même des mots. Particulièrement ouverts, ils permettent plusieurs interprétations, pas toutes compatibles avec le sens de l'histoire.

Les élèves sont invités, par groupes, à écrire ce qu'ils ont compris en accompagnant leur réponse d'une justification. La mise en commun conduit à un débat interprétatif.

- Des écrits sous forme de tableau dans lequel les élèves relèvent, en les classant, des expressions ou passages d'un texte au premier abord non stimulant. L'enseignant suggère le classement mais ne dit pas l'objectif du travail. C'est la lecture comparée des éléments relevés qui va permettre d'avancer dans la signification du texte.

-Des écrits précisant une interprétation. Relever des informations, les classer, les mettre en relation à l'aide de flèches... permet de préciser, de circonstancier, de graduer une interprétation.

-Des écrits qui témoignent de l'évolution de la compréhension d'un texte au fur et à mesure de sa lecture d'un texte comportant un (ou des) problème (s) de compréhension : écrits en dictée à l'adulte, commencés à partir des hypothèses faites lors de l'observation des couvertures et du titre puis complétés au fil de la lecture de l'œuvre, par des reformulations, des retours critiques, ces écrits composent "un parcours de lecture" qui permet une réflexion métacognitive collective.

-Des écrits "souvenirs de lecture"

Ils peuvent être produits immédiatement après la lecture de l'œuvre ou plusieurs semaines après. La consigne d'écriture peut orienter la convocation des souvenirs.

-Des écrits qui expriment la vision des élèves à propos des objectifs de l'enseignant

Ils répondent à une question du genre : "A votre avis pourquoi a-t-on fait cette activité? Pour vous apprendre quoi ?", ils contribuent grandement à construire une "clarté cognitive" chez les élèves, laquelle est prépondérante dans tout apprentissage. » C. Tauveron.

Au vu des évaluations et des difficultés des élèves, on pourra **prioritairement** développer les activités suivantes :

- 1. La reformulation ou rappel de récit**
- 2. Le résumé (ou la synthèse)**
- 3. L'identification du cadre spatio-temporel (Où ? Quand?)**
- 4. L'identification des personnages (Qui ? Avec travail sur les substituts)**
- 5. L'entraînement aux inférences**

## 6. Comment évaluer la compréhension

**Évaluer la compréhension : comment faire ? Quelques propositions :**

### a. Évaluation de la lecture et de sa fluidité

L'enseignant peut rencontrer des difficultés à évaluer la compréhension mais il y a nécessité de le faire.

Avant d'évaluer la compréhension, il est bon d'évaluer rapidement la lecture : Proposition de J. Giasson :

En cycle III, la démarche consiste à faire lire oralement l'élève sur un texte de son niveau pour évaluer ses compétences en identification de mots et en fluidité. Il suffit d'arrêter sa lecture après 60 secondes. L'enseignant lira ensuite le texte dans sa totalité. Pendant la lecture de l'élève, l'enseignant devra noter les mots non identifiés afin de calculer le pourcentage de mots correctement identifiés.

On va de même calculer le nombre de mots lus en 60 secondes, permettant de savoir si l'élève possède une fluidité en lecture satisfaisante.

*Exemple : Le calcul du nombre de mots par minute :*

*Mots lus correctement : . . . .*

*Nombre de secondes de lecture : . . . .*

*On divise le nombre de mots lus correctement par les secondes de lecture multipliés par 60. On obtient le nombre de mots lus par minutes.*

Après la lecture, on retire le texte à l'élève et on lui demande de nous dire ce dont il se souvient. On évalue ainsi sa compréhension orale.

Niveau 1 :	L'élève lit principalement mot à mot. A l'occasion, il peut lire des groupes de deux ou trois mots, mais ces regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase. L'élève lit sans aucune expression.
Niveau 2 :	L'élève lit principalement par groupes de deux mots, en faisant parfois des regroupements de trois ou quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupes de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte global de la phrase ou du texte. Seule une partie du texte est lue avec expression.
Niveau 3 :	L'élève lit surtout par groupes de trois ou quatre mots. On peut noter à l'occasion, quelques regroupements plus petits. Dans l'ensemble, le découpage en groupes de mots semble approprié et respecte la syntaxe du texte. L'élève essaie de lire avec expression, mais ne réussit que dans une certaine mesure.
Niveau 4 :	L'élève lit par groupes de mots signifiants. Bien qu'on puisse observer certaines répétitions ou déviations par rapport au texte, elles n'ont pas d'incidence sur l'ensemble de la lecture. La syntaxe est toujours respectée et la plus grande partie est lue avec expression.

### b. Pour le cycle 2 : Pistes d'évaluations proposées dans le document Lire au CP - Scérén - 2010

Pour le cycle 2 et le début de CP on pourra se reporter à la **fiche C1** « L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge », à la **fiche C4** « L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ? », à la **fiche C5** « L'élève comprend-il un récit adapté à son âge ou un texte documentaire en relation avec les activités de la classe, textes lus par le maître, » à la **fiche R3** « L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les

années antérieures ? », à la **fiche R4** « L'élève est-il capable de donner son point de vue sur un texte ou sur des textes connus et de le justifier ? » (Milieu CP).

Pour la compréhension des consignes on pourra se reporter à la **fiche C2** « L'élève est-il capable de comprendre les consignes de la classe ? »

c. **Pour le cycle 3**, Patrick Joole propose dans *Comprendre les textes écrits* - Retz une évaluation de la compréhension préalable à la mise en place de l'enseignement de la compréhension au CM1 ou CM2 ou en début de 6ème, les documents en PDF sont disponibles dans le CD qui accompagne l'ouvrage. Cette évaluation renvoie à la maîtrise des procédures essentielles à la compréhension : il s'agit de vérifier si les élèves sont capables de franchir les obstacles à la compréhension présents dans les textes proposés et donc d'appréhender ce qu'ils n'ont pas compris. (Voir p.158 et suivantes)

On peut ajouter quatre autres méthodes examinées ci-après l'autoévaluation rapide de l'élève en lui posant des questions comme : « Qu'as-tu appris de nouveau en lisant ce texte ? » ou bien « Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluerais-tu ta compréhension des idées du texte ? »

## 1. Les questions sur le texte

Elles peuvent prendre différentes formes qui présentent chacune des avantages et des limites. Elles ne correspondent pas toutes au même niveau de difficulté et n'évaluent pas les mêmes habiletés.

### 1- Les questions littérales

Les plus simples, elles portent sur les éléments mentionnés explicitement dans le texte et ne mesurent donc qu'une partie de la compréhension. Il arrive que la question requière que le lecteur identifie les relations qui existent entre les idées du texte sans que cette relation soit exprimée mot à mot.

**Exemple :** « *Surprise ! Il a neigé cette nuit. Marielle est contente.* »

**Question :** Pourquoi Marielle est-elle contente ? (l'auteur a présumé que le lecteur établira lui-même la connexion entre les deux phrases)

### 2- Les questions d'inférence

Elles requièrent une réponse qui n'est pas formulée telle quelle dans le texte. L'élève doit tirer une conclusion logique sur les éléments du passage lu ou lier l'information du texte à des connaissances pour s'en faire une représentation cohérente (cf. travail sur les inférences)

### 3- Les questions de jugement critique

Basées sur le lien entre le texte et les expériences de chaque élève, le lecteur doit justifier son idée en se basant sur l'information du texte et en faisant le lien avec ses propres connaissances.

## 2. La technique de vérification de phrases

Évaluation de type QCM dont la particularité réside dans le choix des éléments.

### 1- Version pour le texte informatif

La lecture est suivie d'une liste de phrases (éléments) pour lesquelles l'élève répond par « vrai » (information contenue dans le texte) ou « faux ».

Chaque élément correspond à une phrase du texte.

Quatre formes possibles, réparties aléatoirement dans le test, à proportions égales :

- la phrase intégrale ;
- la paraphrase (phrase identique avec changement dans la formulation) ;
- le changement de sens : le sens a été modifié en gardant la structure de surface ;

- le leurre : une phrase qui n’apparaît pas dans le texte mais qui contient de l’information liée au thème du texte.

## 2- Version pour le texte narratif

Trois formes possibles :

- la paraphrase pour vérifier la compréhension littérale ;
- la vérification de phrase qui mesure la capacité à faire des inférences locales (relations établies entre deux segments de textes contigus) ;
- la vérification de phrase qui mesure la capacité à faire des inférences globales (faire des liens entre des éléments se situant à différents endroits du texte).

### **3. La reformulation ou rappel de texte**

Technique qui demande du temps mais convient à tous les élèves (âge, niveau d’habileté). Elle se déroule de manière individuelle. Lorsque les élèves en sont capables, on peut leur faire pratiquer par écrit, pour gagner du temps, en veillant toutefois à ne pas bloquer les élèves peu habiles dans ce domaine.

#### 1- Les consignes

Deux niveaux :

« Raconte-moi ce qui s’est passé dans l’histoire. » (lecteur débutant)

« Parle-moi de ce que tu viens de lire et dis-moi ce que tu en penses. » pour les élèves plus avancés afin de leur demander également de réagir au texte.

On renouvellera la demande pour les élèves qui n’ajouteraient pas de commentaire sur le texte (et verraient donc dans sa lecture une activité passive).

#### 2- L’ajout de questions

L’enseignant a déterminé au préalable les parties essentielles du texte afin d’élaborer des questions sur des éléments clés et non sur des détails.

Si l’élève, lors de la reformulation, a omis de mentionner certains éléments du texte, il convient alors de vérifier sa compréhension sur ces points, en lui posant des questions sur ces éléments manquants.

#### 3- L’accès au texte

On retire le texte à l’élève après sa lecture et avant le rappel. On souhaite en effet vérifier si l’élève s’attache à mettre en évidence les éléments clés. On peut cependant, lorsqu’on juge que l’élève ne sait pas parce qu’il ne se souvient plus, lui redonner le texte pour vérifier s’il sait répondre en s’y référant. On répètera les questions qui ont posé des difficultés à l’élève.

#### 4- La grille d’évaluation

Proposition de deux grilles qualitatives : en trois points pour les élèves débutants et plus détaillée pour les élèves les plus avancés. Cette dernière grille intègre les liens que l’élève effectue entre le texte et ses expériences personnelles. (Les deux grilles sont annexées ci-après)

### **4. La pensée à haute voix**

Technique qui permet d’approcher les processus employés par l’élève pour essayer de comprendre un texte, invisibles à l’observateur. On demande à l’élève de faire part de ses pensées à mesure qu’il lit. Cette démarche nécessite d’être illustrée en prenant déjà exemple sur soi-même afin que l’élève comprenne bien ce qu’il doit faire.

**Les étapes :**

- Choix d’un texte compréhensible sans être trop facile (pour activer certains processus métacognitifs, le texte doit poser quelques défis de compréhension) ;
- Division du texte en unités significatives ;
- Avant la lecture, activation des connaissances de l’élève sur le contenu du texte ;

- Après la lecture de chaque segment, demander à l'élève « Qu'as-tu pensé en lisant cette partie ? », « As-tu compris tous les mots ? », « As-tu trouvé quelque chose de difficile à comprendre ? » ;
- Après cette lecture, relecture du texte en entier. Demande à l'élève : « Dis-moi de quoi il était question dans ce texte. »

Pendant la lecture, l'enseignant note les réponses de l'élève et porte un jugement sur le niveau de vocabulaire, sur l'utilisation de ses connaissances antérieures, sur sa capacité à faire des inférences, sur la gestion de sa compréhension et sur sa capacité à se faire une représentation cohérente du texte.

## Bibliographie

### 1° Pour approfondir :

- *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Gaonac'h D. et Fayol M., Hachette Education
- *La lecture - Apprentissage et difficultés*, Jocelyne Giasson - De Boeck
- *Lire la littérature à l'école*, C. Tauveron, Hatier pédagogie
- *Apprendre et comprendre - Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, G. Toupiol - Retz
- *Lire et comprendre - Psychologie de la lecture*, C. Golder, D. Gaonac'h - Hachette Education

### 2° Des outils pour la classe :

- Ressources pour faire la classe : *Lire au CP* - Eduscol janvier 2010
- *Lectures pour le cycle 3 - Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Daniel Beltrami, François Quet, Martine Rémond, Josyane Ruffier - Hatier - Mosaïque
- *Stratégies pour lire au quotidien - Apprendre à inférer de la GS au CM2*, Gallet Corinne, Gorzegno Annie, Legrand Claude, Virely Patrick - Scérén
- *Lector et Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs* (CM1, CM2, 6e SEGPA), Sylvie Cèbe, Roland Goigoux - Retz
- *Je lis, je comprends* en ligne sur le site de l'académie d'Orléans - Tours  
[http://www.ac-orleans-tours.fr/dsden36/circ\\_chateauroux/pedagogie\\_groupes\\_departementaux/comprehension/](http://www.ac-orleans-tours.fr/dsden36/circ_chateauroux/pedagogie_groupes_departementaux/comprehension/)
- *Fluence CP/ CE, CE/CM, CM / 6<sup>ème</sup> / 5<sup>ème</sup>* - Editions de la Cigale
- *Travailler la compréhension avec des textes littéraires* - Editions de la Cigale
- *Comprendre les textes écrits* - Patrick Joole - Retz

## Documents annexes :

Propositions de grilles qualitatives d'évaluation du rappel de texte

D'après *La lecture - Apprentissages et difficultés*, Jocelyne Giasson, De Boeck, 2012 - pp 172 et 328

<u>Rappel de texte</u> : grille d'évaluation pour <b>lecteur débutant</b>	
<u>Niveau 1</u>	L'élève ne comprend pas l'histoire.
<u>Niveau 2</u>	L'élève comprend l'idée générale de l'histoire et quelques détails.
<u>Niveau 3</u>	L'élève comprend très bien l'ensemble de l'histoire.

*Remarque : l'échelle permet de situer un lecteur entre deux niveaux*

<u>Rappel de texte</u> : grille d'évaluation pour <b>lecteur plus avancé</b>	
<u>Niveau 1</u>	L'élève ne se souvient pas du texte ou fait un rappel minimal d'un ou de deux faits du texte.
<u>Niveau 2</u>	L'élève se souvient d'un certain nombre de faits non liés et de niveaux d'importance variés.
<u>Niveau 3</u>	L'élève rapporte l'idée principale du texte ainsi que quelques idées secondaires.
<u>Niveau 4</u>	L'élève rapporte l'idée principale du texte ainsi qu'un bon nombre d'idées secondaires, bien qu'elles ne soient pas nécessairement organisées de façon logique ou séquentielle.
<u>Niveau 5</u>	Le rappel de l'élève est un résumé complet du texte. Il est présenté de façon logique, comprend un bon nombre d'idées secondaires et inclut une formulation de l'idée principale.
<u>Niveau 6</u>	Le rappel de texte est un résumé complet du texte. Il est présenté de façon logique, comprend un bon nombre d'idées secondaires et inclut une formulation de l'idée principale. L'élève fait également des liens justifiés entre le texte et sa propre vie ou un autre texte.

**Les programmes pour le cycle 2 (BO n° 3 du 19 juin 2008)  
L'essentiel dans le domaine de la compréhension**

<b>Langage oral</b>	
<b>CP</b>	<b>CE1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rapporter clairement un événement ou une information très simple :</li> <li>- Exprimer les relations de causalités, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent-futur- imparfait-passé composé).</li> <li>-Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.</li> <li>-Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.</li> <li>-Décrire des images (illustrations, photographies).</li> <li>-Reformuler une consigne</li> <li>-Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée.</li> <li>-S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires.</li> <li>-Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner son point de vue en respectant les règles de la communication.</li> </ul>

<b>Lecture</b>	
<b>CP</b>	<b>CE1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.</li> <li>-Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur ; la phrase ; le mot ; le début : la fin ; le personnage ; l'histoire.</li> <li>-Dire de qui, ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration, la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler le sens.</li> <li>-Ecouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions.</li> <li>-Lire silencieusement un énoncé, une consigne et comprendre ce qui est attendu.</li> <li>-Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, respect de la ponctuation, intonation appropriée.</li> <li>-Ecouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues.</li> <li>-Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.</li> <li>-Comparer un texte nouvellement lu ou entendu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins...).</li> <li>-Lire ou écouter des œuvres intégrales notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.</li> </ul>

**Les programmes pour le cycle 3 (BO n° 3 du 19 juin 2008)**  
**L'essentiel dans le domaine de la compréhension**

<b>Langage oral</b>		
<b>CE2</b>	<b>CM1</b>	<b>CM2</b>
<p><b>Raconter, décrire, exposer :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.</li> </ul> <p><b>Echanger, débattre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter, prendre en compte ce qui a été dit.</li> <li>- Questionner afin de mieux comprendre.</li> <li>- Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé.</li> </ul>	<p><b>Raconter, décrire, exposer :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.</li> </ul> <p><b>Echanger, débattre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander et prendre la parole à bon escient.</li> <li>- Réagir à l'exposé d'un autre en apportant son point de vue.</li> </ul>	<p><b>Echanger, débattre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer aux échanges de manière constructive : Rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances.</li> </ul>

<b>Littérature</b>		
<b>CE2</b>	<b>CM1</b>	<b>CM2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire au moins une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue.</li> <li>- Rendre compte des œuvres lues, donner son point de vue à leur propos.</li> <li>- Raconter de mémoire, ou en s'aidant de quelques images des histoires lues dans les années ou les mois antérieurs ; connaître leur titre.</li> <li>- Établir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix.</li> <li>- Adapter un comportement de lecteur aux difficultés rencontrées : notes pour mémoriser, relecture, demande d'aide.</li> <li>- Se rappeler le titre et l'auteur des œuvres en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée.</li> <li>- Participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire au moins cinq ouvrages dans l'année et en rendre compte : choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix.</li> <li>- Expliciter des choix de lecture, des préférences.</li> <li>- Raconter de mémoire une œuvre lue ; citer de mémoire, un court extrait caractéristique.</li> <li>- Rapprocher des œuvres littéraires à l'oral et à l'écrit.</li> </ul>

Lecture		
CE2	CM1	CM2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître.</li> <li>- Lire à haute voix, de manière expressive un extrait de texte après préparation.</li>   <li>- Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte).</li> <li>- Dans un récit, s'appuyer sur le repérage des différents termes désignant un personnage, sur le temps des verbes, et sur les mots de liaison exprimant des relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements, et sur les deux points et guillemets pour repérer des paroles des personnages.</li> <li>- Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte.</li> <li>- Adopter une stratégie pour comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relier, questionner, recourir au dictionnaire.</li> <li>- Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire sans aide des consignes de travail scolaires, les énoncés de problèmes.</li> <li>- Lire à haute voix avec fluidité de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes après préparation.</li> <li>- Lire silencieusement un texte documentaire ou littéraire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte).</li> <li>- Repérer dans un texte, des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).</li> <li>- Dans un récit, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit.</li> <li>- Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un récit scientifique ou documentaire.</li> <li>- Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique en s'appuyant particulièrement sur le vocabulaire.</li> <li>- Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée.</li> <li>- Effectuer des recherches avec l'aide de l'adulte dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire sans aide une leçon dans un manuel après un travail en classe sur le sujet.</li> <li>- Lire à haute voix, avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de 10 lignes après préparation.</li> <li>- S'appuyer sur des mots de liaison et les expressions qui marquent des relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement.</li> <li>- Repérer les choix formels (emplois de certains mots, utilisation des niveaux de langue).</li> <li>- Effectuer des recherches dans des ouvrages documentaires.</li> <li>- Se repérer dans une bibliothèque, ou une médiathèque...</li> </ul>