

## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Enjeux et problématiques

# Pourquoi enseigner la compréhension de textes ?

Les programmes 2015 s'inscrivent dans la lignée de ceux de 2008 qui déjà insistaient sur la nécessité d'un entraînement à la compréhension et, ce, dès le début du cycle 2 « [...] l'entraînement à la compréhension doit s'effectuer dans deux directions :

- oralement pour les textes longs et complexes [...]
- sur l'écrit pour des textes plus courts et ne se référant pas à des connaissances ou des expériences ignorées des élèves. »

Toutefois, la nouveauté de ces programmes réside en grande partie dans l'affirmation de la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension, ce qui implique la mise en place de stratégies identifiées. Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s'enseigner. Lire c'est résoudre des problèmes posés par le texte. Les élèves ont donc besoin de découvrir, d'élaborer et d'expérimenter des stratégies adéquates qu'ils automatiseront par la suite.

De fait, un constat est partagé par les enseignants de cycle 3 : qu'ils professent en élémentaire ou au collège, ils savent d'expérience que la réussite scolaire dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre divers types de textes dans des contextes variés (sciences, mathématiques, histoire et géographie etc.). Il apparaît donc nécessaire de clarifier également les processus nécessaires à la compréhension d'énoncés aussi divers que les consignes, les récits, les articles de journaux ou les problèmes mathématiques.

## Quelques principes liminaires

- L'apprentissage de la lecture ne peut se limiter au travail sur les correspondances grapho-phonologiques : le décodage n'induit pas forcément la compréhension.
- Il s'agit avant tout de former des lecteurs fluides et stratèges, ce qui implique de développer en même temps les capacités réflexives d'auto-évaluation, de régulation et les automatismes de la compréhension.
- C'est un travail inscrit dans la durée, intégré avec une place spécifique à l'enseignement de la lecture et de la langue écrite.
- C'est un travail qui passe également par l'oral et suppose un enseignement explicite, structuré et différencié.

## Qu'est-ce que comprendre ?

La compréhension peut se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Le fait de percevoir et de comprendre les mots et les phrases du texte ne constitue qu'une étape transitoire de ce processus.

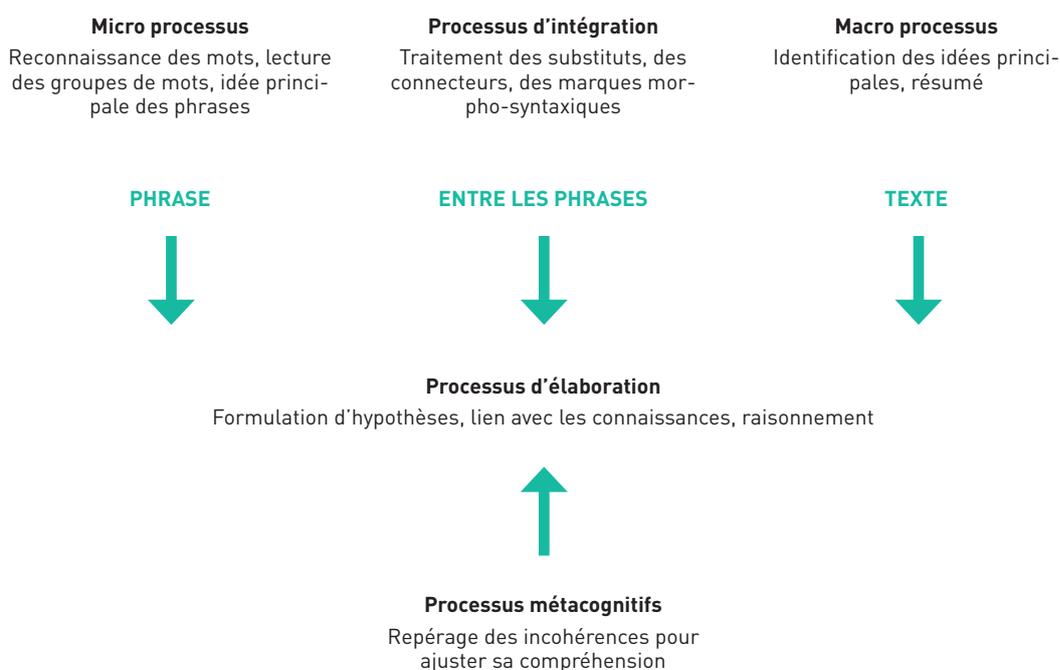
Lorsque nous parlons de « compréhension en lecture », nous nous intéressons à l'activité cognitive de compréhension de textes et, plus largement, de documents de formes variées,

aux processus mis en œuvre durant cette activité, aux relations entre ces processus, aux interactions qui se produisent (ou non) durant l'acte de lecture entre le lecteur et le texte. L'approche adoptée est celle de la psychologie cognitive, qui se centre sur la façon dont l'homme traite l'information qui lui parvient, dans un cadre dont le but est la communication. La « non compréhension » ne peut être imputée seulement aux manques de connaissances linguistiques des élèves. En effet, lire ne consiste pas seulement « à extraire le sens qui réside dans les textes ou, pour le dire en termes plus techniques, à échanger le signifiant des mots (la suite des lettres qui les composent) contre leur signifié (l'idée associée à cette suite), compte tenu des rapports grammaticaux »<sup>1</sup>.

Au-delà de l'identification des mots et de son automatiser, le mécanisme de la construction du sens obéit à un processus à plusieurs niveaux. Il existe plusieurs modèles de la compréhension. Celui qui est présenté ci-après est celui proposé par Jocelyne Giasson<sup>2</sup> :

### Comprendre : deux activités simultanées

1. Traitements locaux : signification des groupes de mots et des phrases
2. Traitements globaux : se construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble



On pourra également se reporter au modèle présenté par Maryse Bianco :

- [dans sa contribution au Conseil Supérieur des Programmes](#)
- [dans sa contribution à la Conférence de consensus « Lire Comprendre Apprendre » organisée par le CNESEO et l'IFé](#)

1. Jean-Louis Dumortier, « Lisibilité du discours didactique réflexions sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires », 1995. Article disponible en ligne, répertorié par la bibliothèque en ligne Ibrarian ([www.ibrarian.net/](http://www.ibrarian.net/)).

2. *La Compréhension en lecture*, De Boeck, 2007 (3<sup>e</sup> édition).

Les différents modèles convergent pour dire que la compréhension est un processus multidimensionnel qui suppose des compétences linguistiques, textuelles, référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) mais également stratégiques ou métacognitives. Comme le résumait Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, la compréhension suppose de mobiliser simultanément l'ensemble des compétences évoquées pour opérer deux types de traitements<sup>3</sup> :

- locaux (pour accéder à la signification des groupes de mots et phrases), la phrase étant un premier niveau de mise en relation des significations, donc une unité de traitement des idées et représentations portées par les mots (d'où l'importance du point et des ponctuations fortes qui délimitent cette unité de traitement) ;
- plus globaux (pour construire une représentation mentale et cohérente de l'ensemble).

Ces traitements permettent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Le lecteur doit aussi évaluer régulièrement sa compréhension et chercher à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut être compensé par une habileté métacognitive : engager des activités stratégiques pour résoudre le problème posé (revenir en arrière, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui semblent ardues, etc.).

### Quelles approches pour enseigner la compréhension ?

Jocelyne Giasson distingue deux approches dans 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 (*National reading panel, 2000*).
- La seconde approche se concentre sur le contenu du texte et vise la co-construction 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. [...]

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 fondée 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. »<sup>4</sup>

Ces deux approches sont complémentaires. Il ne peut y avoir d'approche univoque pour enseigner la compréhension. L'enseignant doit s'adapter à la réalité de sa classe et aux difficultés de ses élèves.

En outre, la compréhension commence avant la lecture par la construction de l'univers de référence appartenant à l'histoire ou au document et par la création d'un horizon d'attente du lecteur. On insistera donc sur la nécessité de mobiliser chez les élèves leurs connaissances, les lectures antérieures en lien avec le texte support.

De fait, il ne peut s'agir que d'un enseignement à long terme qui ne saurait débiter à l'orée du cycle 3 mais qui doit commencer dès la familiarisation avec les premiers textes lus ou racontés à l'école maternelle.

3. Voir *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes*. Collège, RETZ, 2012, p. 7.

4. Jocelyne Giasson, *La lecture. Apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2013, p. 234.

**Pour conclure**, enseigner la compréhension de lecture s'articule donc autour de plusieurs processus :

- a) faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent adopter une attitude de lecteur actif face aux textes en mobilisant des stratégies efficaces avant, pendant et après la lecture ;
- b) permettre aux élèves de différencier les approches suivant les types de textes auxquels ils seront confrontés : textes narratifs, romans, documentaires, schéma, problèmes. Le travail sur la compréhension ne peut donc s'envisager que de façon transversale dans les différents champs disciplinaires ;
- c) et enfin, pour les professeurs, construire chez leurs élèves des compétences de lecteur, ce qui implique un enseignement structuré, élaborant des programmations cohérentes dans ce domaine.

Retrouvez Éduscol sur



## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Enjeux et problématiques

# Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la compréhension

La dynamique de la compréhension repose sur la maîtrise de compétences complexes. Elle peut se voir « empêchée » par divers facteurs.

## Types de difficultés des élèves

- Déficits généraux des capacités de compréhension (non spécifiques à la lecture) avec une faible étendue des connaissances encyclopédiques.
- Déficits des traitements de « bas niveau » liés à l'identification des mots. Les traitements linguistiques ne sont pas assez fiables. L'automatisation du décodage n'est pas acquise.
- Déficits spécifiques au traitement du texte écrit (mauvaise régulation de la lecture par l'élève) corrélés à une absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.
- Élaboration « d'îlots de compréhension » juxtaposés.

On peut préciser davantage l'origine de certaines de ces difficultés.

Elles peuvent être dues à des malentendus cognitifs :

- des représentations erronées de la lecture : les élèves estiment qu'il suffit de décoder tous les mots pour les comprendre (stratégies de lecture mot à mot) ;
- une confusion entre compréhension et recherche d'informations dans un texte (utilisation du questionnaire *a posteriori*). C'est une attitude souvent induite par le recours très (trop ?) fréquent dans la pratique de classe aux questionnaires de lecture comme ceux proposés dans certains manuels ou fichiers de lecture ;
- une tentative pour mémoriser la forme littérale des textes (sans se centrer sur le contenu).

Les difficultés de traitement du texte peuvent s'expliquer par :

- la difficulté à établir la cohésion du texte (traitement des connecteurs, des temps verbaux, des reprises anaphoriques) ;
- la difficulté à construire une représentation des personnages à partir de ce qui les constitue (désignations, description, relations avec les autres personnages, paroles, pensées, émotions, actions, intentions, etc.) ;
- une conscience très faible chez les élèves de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre (évaluer sa compréhension, relire, réviser son interprétation, etc.). Quand leur représentation du texte est mise à mal par un élément nouveau, ils ont du mal à la modifier.

## Quelques obstacles à l'enseignement de la compréhension du côté des professeurs

Il s'agit de situations observées dans les classes mais qui ne sauraient refléter l'ensemble des pratiques :

- réduire la difficulté des textes dans le souci (louable) de répondre aux difficultés des élèves : choix de textes simples, segmentation excessive des textes, ce qui induit une construction du sens de « bas-niveau » et ne sollicite pas la curiosité intellectuelle de l'enfant ;
- livrer une « traduction » du vocabulaire après la lecture sans questionnement sur le sens global du texte. Cette procédure n'encourage pas les élèves à s'emparer activement de l'énoncé et renforce l'idée selon laquelle la lecture est une activité de décodage, alors que les lecteurs performants la considèrent comme une activité de construction de sens ;
- des questionnements parfois en usage dans les manuels et les classes ne portant que sur le prélèvement d'informations ciblées. Les réponses attendues se limitent souvent à un mot, à 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 peuvent ainsi répondre à la demande du maître en se dédouanant de la lecture du texte en entier ;
- la lecture cursive est privilégiée sans l'articuler avec l'explication de ce qu'on a compris et de comment on l'a compris.

Dans tous ces cas de figure, les stratégies mises en œuvre par les élèves pour parvenir à comprendre ne sont pas ou peu interrogées.

## Références bibliographiques

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs* (CM1, CM2, 6<sup>e</sup> SEGPA), Retz, 2009.

Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier pédagogie, 2002.

## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Enjeux et problématiques

# Ressources pour l'enseignement de la compréhension

## Conférences en ligne

Plusieurs interventions de Roland Goigoux évoquent des pistes pour enseigner la compréhension :

- dans [cette conférence](#), Roland Goigoux analyse les performances des élèves et leurs difficultés en lecture afin de définir les principes d'un enseignement explicite, systématique et progressif de la compréhension des textes narratifs. Il propose en outre de prendre appui sur un outil didactique pour en illustrer les conséquences pratique ;
- [cette conférence](#) développe l'idée que la compréhension s'enseigne en utilisant des méthodes et des entrées variées ;
- [mise au point sur ce qu'implique la lecture en termes de compétences à mobiliser et donc de démarches pédagogiques à mettre en place dans la classe.](#)

Autres conférences :

- S. Bissonnette, « [Enseignement explicite : l'inférence en lecture](#) »
- Patrick Joole, « [Progresser dans la compréhension des textes](#) »

## Ouvrages et articles sur la compréhension

Daniel Gaonac'h, Michel Fayol, *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Hachette Éducation, 2003.

Jocelyne Giasson, *La lecture. Apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2013.

Roland Goigoux, « Erratum – Rectifier les erreurs sur l'apprentissage de la lecture », *Les Cahiers pédagogiques*, 242, 2006, p. 53-56.

Anne Jorro, *Le lecteur interprète*, PUF Education et Formation, 1999 (ouvrage qui offre aussi des perspectives sur la lecture documentaire).

Brigitte Marin, Jacques Crinon, Denis Legros et Patrick Avel, « [Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ?](#) », *Revue française de pédagogie*, n°160, 2007.

## Ressources pédagogiques pour structurer l'enseignement de la compréhension

Maryse Brumont, *Diversifier et renouveler les situations de lecture au cycle 3*, SCEREN, CRDP Aquitaine, 2010.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, CM1-CM2-6<sup>e</sup>-SEGPA, Retz, 2009.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet, « [Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités](#) », *Lire-Écrire, un plaisir retrouvé. Dossier d'activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais*, DESCO, octobre 2003.

Daniel Beltrami, François Quet, Martine Rémond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3, Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, Mosaique, 2004.

« [Comprendre, ça s'apprend ?](#) », Argos, n°48, juillet 2011.

Patrick Joole, *Comprendre des textes écrits, cycle 3/collège*, CRDP de l'académie de Versailles-Retz, 2008.

Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier pédagogie, 2002.

Retrouvez Éduscol sur



1. Jean-Louis Dumortier, « Lisibilité du discours didactique réflexions sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires », 1995. Article disponible en ligne, répertorié par la bibliothèque en ligne Ibrarian ([www.ibrarian.net/](http://www.ibrarian.net/)).

2. *La Compréhension en lecture*, De Boeck, 2007 (3<sup>e</sup> édition).

## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Comprendre différents types de textes

## Les stratégies de compréhension

**Programme du cycle 3 :** « Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre.

**Le cycle 3** développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. »

On entend par stratégies de compréhension un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la compréhension (par exemple relire, paraphraser, prendre des notes, etc.). Elles touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. L'enseignement des stratégies de compréhension permet à l'élève de devenir un lecteur actif qui peut contrôler sa propre compréhension.

Les élèves en difficulté ne disposent pas (ou peu) de ces stratégies. Or, comme nous l'apprennent les résultats de la recherche, l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles.

Plusieurs types de classement ont été proposés pour rendre compte de ces stratégies. Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre distinguent ainsi :

- des stratégies d'enrichissement des contenus : l'analyse du vocabulaire et des contenus thématiques est au centre de ce type de stratégies qui consiste à apprendre les procédures que l'on peut utiliser pour trouver le sens des mots non connus (ou mal connus) ainsi qu'à faire appel aux connaissances liées au thème du texte et/ou les enrichir ;
- des stratégies d'organisation des connaissances qui concernent le repérage des structures d'histoires (les grammaires ou schémas de récit) et l'utilisation d'organiseurs graphiques divers, de même que l'apprentissage des techniques de résumé ;
- des stratégies de traitement détaillé de l'information à partir de techniques telles que l'auto-questionnement (apprendre à poser des questions) ou encore l'entraînement à répondre à différentes sortes de questions ;
- des stratégies de contrôle enfin qui exercent le lecteur à adopter une attitude active face aux difficultés d'interprétation qu'il rencontre en "pensant à haute voix" et en repérant et résolvant les éventuelles différences pouvant être présentes dans les énoncés.

Maryse Bianco propose également de distinguer quatre types de stratégie, selon les contenus et le moment de la lecture auxquels elle s'applique :

- les stratégies de pré-lecture préparent la lecture (parcourir rapidement le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture, etc.) ;
- les stratégies liées à la construction d'une représentation mentale cohérente (ou modèle de situation) aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture : elles comprennent notamment l'ensemble des traitements inférentiels réalisés pendant la lecture (interroger le texte en le paraphasant, en l'auto-expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique, etc.) ;
- les stratégies postérieures à la lecture sont des habiletés de compréhension appliquées qui permettent la restructuration et l'organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents : elles sont essentielles à l'acquisition de connaissances grâce à la lecture (critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer, etc.).

L'enseignement de stratégies passe donc par l'explicitation, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures à travers leur verbalisation, mais aussi la discussion, l'argumentation et le débat. Cela implique également un étayage fort fourni aux élèves. Celui-ci doit les aider à maîtriser progressivement les habiletés visées ; il peut prendre la forme d'aides techniques telles que des supports graphiques, des aides mémoire, des mots-signaux, mais il peut aussi consister en des aides apportées directement par l'enseignant.

Une pédagogie adaptée de la compréhension en lecture pourra ainsi recourir aux démarches et activités suivantes :

- Proposer des activités fondées sur l'étude du vocabulaire afin d'accroître le lexique des élèves et, à terme, améliorer leur compréhension.
- Proposer des activités visant à améliorer les capacités d'analyse syntaxique.
- Proposer aux élèves qui en ont besoin des textes dont les titres constituent de réels résumés.
- Aider les élèves en difficulté à effectuer des résumés intermédiaires.
- Alternier les tâches d'évaluation en compréhension : tâches de questionnement (questions orales ou écrites), de reformulation, de résumé, de rappel, de reconnaissance, etc.
- Alternier les questions littérales et les questions nécessitant des inférences.
- Apprendre aux élèves les procédures nécessaires à la compréhension afin qu'ils se les approprient et les utilisent à bon escient.

## Rappel des stratégies du lecteur expert

Enseigner la compréhension consiste à doter les élèves des stratégies du lecteur expert, à savoir :

- assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier (apprendre, s'informer, etc.) ;
- s'intéresser aux relations causales ;
- fabriquer une représentation mentale de ce qui est lu ;
- déterminer ce qui est important et le mémoriser ;
- répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul ;
- produire des inférences ;
- utiliser ses connaissances antérieures ;
- prévoir la suite ;
- résumer ;
- contrôler et réguler sa compréhension.

D'après le rapport sur *L'enseignement de la lecture en Europe* (p. 37), la méta-analyse des études consacrées à l'enseignement de stratégies a permis d'identifier les sept stratégies qui semblent être les plus efficaces pour améliorer la compréhension des élèves :

- **l'observation de la compréhension**, dans laquelle les lecteurs apprennent à examiner la qualité de leur compréhension ;
- **l'apprentissage coopératif**, dans lequel les élèves apprennent des stratégies de lecture et discutent ensemble de leurs lectures ;
- **l'utilisation d'outils d'organisation graphiques et sémantiques** (y compris des schémas d'histoire), dans laquelle les lecteurs représentent le contenu du texte sous une forme graphique afin d'améliorer la compréhension et la mémorisation ;
- **la réponse à des questions**, dans laquelle les lecteurs répondent à des questions posées par l'enseignant et reçoivent un feedback immédiat ;
- **la génération de questions**, dans laquelle les lecteurs apprennent à se poser des questions de déduction et à y répondre ;
- **la structure de l'histoire**, dans laquelle les élèves apprennent à utiliser la structure de l'histoire pour les aider à se souvenir de l'histoire et à répondre à des questions de déduction et à y répondre ;
- **le résumé**, par lequel les lecteurs apprennent à résumer des idées et à énoncer des généralisations à partir des informations figurant dans le texte.

Des ressources en ligne sont disponibles sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension avec des fiches indiquant comment mettre en œuvre cet enseignement.

## Ressources en ligne

- Portail pour l'enseignement du français : Recherches en didactique du français (Québec)
- « L'enseignement explicite des stratégies de lecture », [Dix fiches explicitant les stratégies de lecture pour les enseignants, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire](#).
- Ressources en ligne du ministère de l'éducation nationale de l'Ontario : « [Principales stratégies de compréhension en lecture à enseigner explicitement au cycle moyen](#) ».
- Ressources proposées par le site Télé Formation Lecture de l'université de Paris 5 : « [Lire : les compétences d'ordre stratégique](#) ».

## Références bibliographiques

Maryse Bianco, Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre, « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture », dans E. Gentaz et P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages* (pp 48-68), Paris, Dunod, 2004.

Maryse Bianco, « [Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture](#) », contribution pour le Conseil supérieur des programmes.

Maryse Bianco, « [Lire pour comprendre et comprendre : quoi de neuf ?](#) », p. 24-26 et p. 44-46, rapport pour la [conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences de lecture ?](#), mars 2016.

[L'enseignement de la lecture en Europe : contextes, politiques et pratiques](#), Eurydice, Commissions européenne, 2011. Disponible en ligne.

Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre, Maryse Bianco, « [Lectures partagées et acquisition de stratégies de compréhension au cycle 3](#) », dans P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), *Apprentissages et enseignement* (p.25-42), Paris, Dunod, 2006.

Daniel T. Willingham, « [L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture](#) », *American Federation of Teachers*, hiver 2006/07, p 39-50.

Traduit par Françoise Appy.

Retrouvez Éduscol sur



## FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Comprendre différents types de textes

## La lisibilité des textes

Les problèmes de compréhension ne sont pas uniquement le fait des difficultés des élèves. Un texte peut s'avérer plus ou moins complexe et difficile d'accès pour de jeunes lecteurs. Or la lisibilité des textes est rarement bien évaluée, faute d'une connaissance de l'ensemble des critères à prendre en compte, qui ne se réduisent pas au vocabulaire et à la syntaxe des phrases. Elle tient d'abord à la plus ou moins grande proximité de l'univers de référence du texte ou du document avec celui des élèves, mais aussi à un certain nombre d'éléments formels (police de caractère, mise en page, organisation, paragraphes) et linguistiques (ponctuation, utilisation des connecteurs, système des temps verbaux, utilisation d'une ou plusieurs chaînes substitutives, etc.) qui facilitent la lecture et assurent une progression compréhensible de l'information. La lisibilité est bien sûr très dépendante des capacités du lecteur lui-même, notamment de ses capacités à inférer lorsqu'une part de l'information nécessaire à la compréhension reste implicite. C'est pourquoi il faut évaluer les difficultés potentielles d'un texte ou d'un document au regard de ce qu'on sait de ses élèves et à partir d'un ensemble de critères à prendre en compte lorsqu'on réfléchit à la lisibilité des textes.

### Évaluer la complexité d'un texte ou d'un document

Différents aspects sont à envisager :

- la typographie : taille et espacement de la police ;
- la mise en page : longueur des lignes, coupe des mots, des phrases, marges, titres, mises en valeur diverses, traitement et agencement des blocs ou des différents documents dans la surface de la page ;
- le lexique employé (abstrait/concret, connu/nouveau), l'éventuelle polysémie des termes, les collocations (expressions figées) ainsi que l'emploi de métaphores ou d'expressions imagées ;
- la syntaxe : plutôt que la longueur des phrases, critère qui n'est pas toujours signifiant, il faut prendre en compte, comme le propose Jean Mesnager<sup>1</sup>, le nombre de segments significatifs (ou groupes fonctionnels), leur place (l'information principale repoussée à la fin de la phrase peut échapper au lecteur), leur organisation (les segments emboîtés sont plus difficiles à comprendre que ceux qui se succèdent de manière linéaire) et la manière dont ils sont reliés (présence ou nom de connecteurs) ;
- la densité de l'information (le nombre de mots qui donnent des informations par proposition) ;
- la progression de l'information ou cohésion du texte : clarté des reprises anaphoriques (pronoms, substituts), complexité des points de vue et de l'énonciation (multiplicité et nombre de changements, clarté des marques de changement, en particulier clarté des interlocuteurs dans les dialogues) ;
- la quantité d'inférences à opérer pour comprendre le texte ou le document ;

- la structure ou architecture sous-jacente du texte ou du document : complexité de cette structure (pour un récit, retours en arrière, récits parallèles par exemple ; pour un texte documentaire, appareil des parties et des sous-parties) ; manière dont l'auteur rend la structure perceptible (titrairie clairement hiérarchisée, taille des polices, blancs et alinéas, matérialisation des chapitres, mais aussi recours aux connecteurs comme points de repère) ;
- les différents modes de relation texte/image ou texte/autres modes d'expression et le statut des différents documents qu'il s'agit de mettre en relation ;
- la difficulté intrinsèque au sujet : quelles connaissances extérieures au texte ou au document sont-elles nécessaires pour comprendre ce dont il parle ? l'univers de référence est-il connu des élèves ? S'il ne l'est pas, le texte ou le document donne-t-il suffisamment d'informations pour que les élèves puissent construire une représentation ? sont-ils en mesure de faire les inférences d'interprétation nécessaires pour remplir les blancs du texte ?
- le degré de traitement du sujet (superficiel ou complet).

Si un texte combine plusieurs éléments de complexité, il sera difficile à lire, même pour les bons lecteurs. Il appartiendra donc aux enseignants de mesurer la difficulté potentielle d'un texte soit pour lever certaines d'entre elles, soit pour mettre en place une gradation qui permette la confrontation à des textes de difficulté croissante.

## Références bibliographiques et ressources

Jocelyne Giasson, *La lecture : apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2012.

Jean Mesnager, [Évaluation de la difficulté des textes, La part du lexique](#), Eduscol vocabulaire

Jean Mesnager, [Pour une étude de la difficulté des textes. La lisibilité revisitée](#), *Le français aujourd'hui*, 2/2002 (n° 137), p. 29-40, en ligne :

Définitions de la « [lisibilité](#) » sur le site Télé Formation Lecture de l'université de Paris 5.

Retrouvez Éduscol sur



## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Comprendre différents types de textes

# La compréhension des textes narratifs (récits et romans)

Rappel des principales difficultés qui peuvent être rencontrées en compréhension au cycle 3 dans la lecture des récits :

- les personnages, leurs désignations et leurs relations ;
- le lexique ;
- la chronologie ;
- les références culturelles ;
- l'implicite et la nécessité de faire des inférences.

Les stratégies d'aides proposées visent à préparer un travail qui va d'une lecture entendue à une lecture la plus autonome possible.

Deux principes avant de choisir de travailler sur un récit (court ou long) :

- planifier une gradation dans la difficulté des textes et des activités qui seront conduites en classe en insistant sur la nécessaire mise en réseau des textes ;
- ne pas s'appesantir trop longtemps sur un même récit et éviter les redondances.

## Propositions de déroulement

Les activités proposées ci-après ne sont pas à mobiliser à chaque étude d'un roman ou d'un récit mais elles proposent des pistes qui favorisent l'entrée dans la compréhension. Elles impliquent la mise en place de stratégies de lecture qui peuvent s'envisager de deux façons : soit en menant une réflexion collective guidée par l'enseignant, soit en privilégiant l'apprentissage direct de stratégies de contrôle et de régulation de la compréhension.

L'objectif final est que l'élève parvienne à réguler sa compréhension en se posant systématiquement quatre questions :

- Est-ce que j'ai compris ?
- Qu'est-ce que je n'ai pas compris ?
- Comment est-ce que je peux dépasser mes problèmes de compréhension ?
- Est-ce que ce que je sais déjà peut m'aider à comprendre ?

## Préparer à entrer dans le texte

### 1. Avant la lecture du texte

- Construire un « univers de référence », c'est-à-dire en mobilisant les connaissances préalables par l'évocation du vécu, des lectures antérieures.
- S'appuyer sur le paratexte (titre et renseignements sur le support) et l'iconique (illustration et mise en page).

- Construire un « horizon d'attente » :
  - en racontant l'histoire ;
  - en la résumant ;
  - en présentant des personnages ;
  - en présentant des images ;
  - en formulant des questions et des hypothèses de lecture.

## 2. Lecture du texte

Tout texte proposé gagne à être lu au moins une fois dans sa totalité et dans sa continuité. Quand il s'agit de textes longs, l'enseignant peut choisir de livrer une lecture en « feuilleton ». Il faudra bien entendu limiter la durée de ces lectures à quelques séances.

## 3. Relecture du texte

### Relire le texte étape par étape

- Reformulation des étapes formalisées : elle conduit à des reprises du vocabulaire nouveau et facilite sa mémorisation.
- Échanges pour inciter chaque élève à identifier ce qui n'a pas été saisi. Ils permettent de travailler sur l'implicite, les inférences et l'anticipation : relation entre cause et conséquence, entre le caractère du personnage et un comportement attendu, etc.
- Limiter le recours au dictionnaire mais entraîner les élèves à induire le sens d'un mot par rapport au contexte, sa composition ou sa famille : « 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. »<sup>1</sup>
- Relire un passage complexe ou qui n'a pas été compris afin de permettre aux élèves de reprendre le contrôle de leur lecture.

## Établir une fiche méthodologique

- S'intéresser à la situation d'énonciation et au cadre spatio-temporel. L'élève doit être en capacité de distinguer auteur et narrateur en repérant les indices textuels qui marquent la présence du narrateur (pronoms, verbes d'opinion, vocabulaire mélioratif ou péjoratif, etc.)
- Centration sur un ou des personnage(s) : l'analyse du rôle du/des personnage(s) facilite le passage à l'écriture pour créer des personnages plus cohérents et plus complexes.

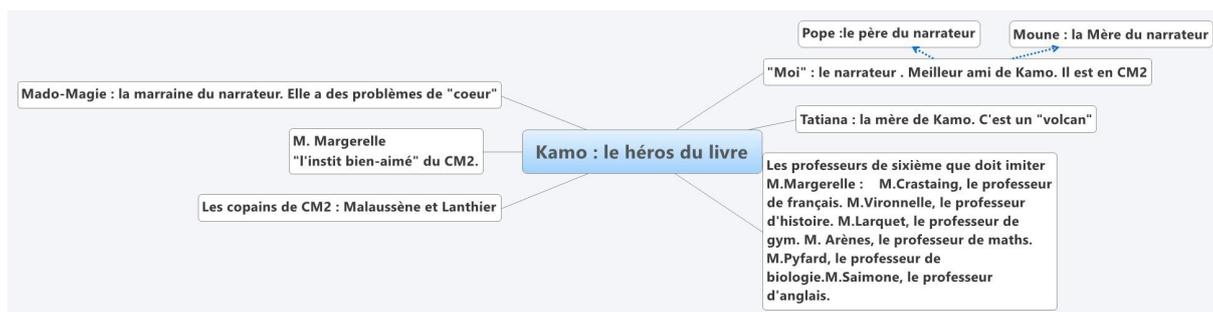
Le travail portant sur la compréhension des personnages peut partir des aspects extérieurs (physiques) vers les aspects intérieurs (qualités, sentiments, valeurs, centres d'intérêt, motivations). L'objectif pour l'enseignant est que les élèves aient pu prendre conscience de l'ensemble des caractéristiques permettant d'appréhender le (ou les) personnage(s) dans sa/(leur) globalité et de le distinguer des autres personnages en mettant en évidence les relations, les oppositions, les conflits, etc. qui existent entre eux.

## Exemples d'activités

- **Le portrait du personnage** à partir de l'étude des comportements, des conversations, des pensées, mentionnés dans le texte, pour repérer l'explicite, mais aussi pour inviter les élèves à faire des inférences, à partir d'indices que l'on trouve dans le texte.
- **La rencontre des personnages** en utilisant des fiches d'identité pour présenter un personnage aux autres.

- **L'interview** en proposant à des élèves d'incarner des personnages dans toute leur complexité.
- **Les cartes heuristiques ou mentales**<sup>2</sup>. Ce sont des schémas qui permettent de matérialiser les relations qui existent entre les personnages. Cette démarche permet aux élèves en difficulté de visualiser concrètement les réseaux qui organisent les relations entre les personnages. La carte mentale appartient à la famille des outils qui servent à visualiser l'information. De ce fait elle permet à son utilisateur de se focaliser sur des détails tout en conservant une vision globale. Elle favorise aussi une compréhension des situations complexes.

Exemple de carte mentale Kamo, l'idée du siècle de Daniel Pennac, Folio Junior, 1997.



- **Répondre aux questions de départ** : en s'appuyant sur le texte et en comparant les attentes et l'histoire lue.
- **Approfondir et exercer la compréhension par la reformulation** (travail préparatoire au résumé).

### Rappel du récit

1. Représenter la scène par un dessin.
2. Raconter collectivement puis individuellement, sans support mais avec l'aide de l'enseignant ou du groupe :
  - à l'aide de dessins déjà organisés chronologiquement ;
  - par la théâtralisation : jouer les dialogues ;
  - à l'aide d'outils numériques (capture audio, capture vidéo etc.).
3. Relire le texte puis reformuler des passages donnés (à l'oral ou à l'écrit) :
  - en prenant appui sur un décor : étude des différents espaces dans lesquels évoluent les personnages ;
  - en prenant appui sur les personnages et les objets présents dans l'histoire : par exemple proposer un choix de personnages secondaires, demander aux élèves de n'en conserver qu'un et de justifier leur décision en utilisant les informations du texte ;
  - en utilisant la liste des personnages ou des lieux ou des actions préalablement définis (par l'enseignant ou les élèves).
4. Approfondir et exercer la compréhension par le questionnement du texte.
 

Le questionnement est efficace quand :

  - il préexiste au texte à lire et amène à être attentif ;
  - il invite à lire ;
  - il ne se limite pas à un prélèvement d'informations ;
  - il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension.
  - il favorise l'interaction du texte et de l'élève ;
  - il favorise l'interaction des élèves autour d'un texte.

Les relations questions/réponses sont de natures diverses et impliquent des démarches variées. On peut proposer aux élèves :

- de réfléchir aux réponses erronées de façon collective ;
- d'apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à des questions ;
- de proposer des activités de réinvestissement qui vont permettre de travailler les habiletés en ne faisant pas varier tous les paramètres la fois, par exemple :
  - les activités de classement de questions : quelles sont celles auxquelles on peut répondre en citant le texte ? qui sont faciles ? plus ou moins difficiles ?
  - l'enseignant propose des réponses et les élèves doivent classer quatre ou cinq questions en allant de la plus pertinente à celle qui est la plus éloignée de la réponse proposée ;
  - tâches de production de questions (de manière autonome ou à partir de réponses déjà disponibles) ;
  - répondre à des questions faisant appel des connaissances culturelles antérieures.

Pour conclure, on peut récapituler les stratégies qui permettent de comprendre un texte narratif :

- Repérer la structure du texte (la situation d'énonciation, les éléments importants qui font progresser le récit).
- 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 en dépassant les « blocages ».
- 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).

## Pour aller plus loin

### Quelques activités possibles autour des textes narratifs

Entrer dans un texte littéraire en confrontant texte et image à partir d'un extrait du Roi des trois Orient de François Place.

Comprendre et interpréter un texte littéraire à partir de son écoute : la lecture offerte revisitée par le contrat d'écoute.

Comprendre et interpréter un texte littéraire : « du fragment à l'œuvre » ou le calcul d'inférence continu.

### Sites

Le site de TFL (Télé Formation Lecture) avec un [travail très complet sur la compréhension](#)

Le site de la DSDEN de Dijon avec un [dossier sur l'enseignement explicite de la compréhension](#)

Le site du ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) propose une [démarche pour apprendre à comprendre les textes écrits](#)

### Ouvrages

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, CM1-CM2-6<sup>e</sup>-SEGPA, Retz, 2009.

Jocelyne Giasson, *La lecture. Apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2013.

Catherine TAUVERON, *Lire la littérature à l'école – Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Hatier, 2002.

Jean-Michel Zakhartchouk, *Apprendre et comprendre – Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, 2006.

## FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Comprendre différents types de textes

# La compréhension des textes informatifs et documentaires

Les textes informatifs et documentaires proposés dans le cadre scolaire n'obéissent pas à une structure clairement identifiable par les élèves et proviennent de sources variées : manuels, encyclopédies, articles à portée scientifique, documents historiques, guides, magazines, etc. En raison de cette variété même, ils présentent une difficulté supplémentaire pour la compréhension des élèves qui sont davantage familiarisés avec l'étude des textes narratifs. Toutefois, ils offrent également un certain nombre de caractéristiques communes qu'il est possible de mettre en exergue dans l'objectif d'apprendre aux élèves à les lire avec des stratégies adaptées.

## Spécificités<sup>1</sup>

TEXTE NARRATIF	TEXTE INFORMATIF
<p>La signification d'une histoire prend souvent forme vers la fin du texte.</p> <p>L'information est traitée au moyen d'une démarche prospective : le lecteur anticipe la suite de l'histoire.</p>	<p>La signification du texte se construit tout au long du texte.</p> <p>L'information est traitée au moyen d'une démarche rétrospective : le lecteur effectue une mise en relation des informations au cours de laquelle chaque information nouvelle est reliée avec celles déjà lues.</p>

Les textes documentaires obligent à appréhender la page, non pas du début à la fin, mais comme une globalité qu'il faut décomposer en blocs d'informations.

Les élèves doivent apprendre à varier les modes de lecture en fonction des textes (lecture sélective, lecture de survol), à lire des images, des croquis et des schémas, et à repérer et utiliser les aides (tables des matières, glossaire et index). Pour qu'ils puissent lire et comprendre un texte documentaire, il faudra les entraîner à :

- identifier celui qui énonce dans le texte, son statut et le thème qu'il développe ;
- établir des liens entre les informations présentes sous des formes diverses : savoir par exemple que le titre d'un paragraphe renvoie à des explications données ensuite, explications qui s'organisent autour de mots clés ou groupes de mots clés ;
- lire en interaction textes et schémas, illustrations, etc., savoir qu'il est nécessaire de faire un va-et-vient de l'un à l'autre pour construire une représentation la plus précise possible ;
- construire une bonne interprétation des informations véhiculées dans le texte en réalisant les inférences nécessaires, en maîtrisant les connecteurs de causalité, d'opposition ou d'énumération ;

- identifier la forte fréquence de mots « scientifiques », « techniques », les champs lexicaux spécialisés que comportent ces textes, le plus souvent accompagnés de leur définition qu'il faut trouver dans les lignes qui précèdent ou celles qui suivent, ou encore en bas de page, dans un schéma, une légende.

De la même façon que la séance de lecture littéraire, la séance de lecture d'un texte documentaire doit tenir compte d'une préparation à la rencontre avec le texte (AVANT), de la construction de la compréhension (PENDANT) et d'une réflexion métacognitive sur ce qui a été appris (APRÈS).

## Reconnaitre les textes documentaires

Au cycle 3, les élèves auront compris qu'un texte documentaire donne des informations et des explications, qu'il vise à faire comprendre et à transmettre des connaissances concernant un sujet donné. Il ne raconte pas une histoire avec des personnages. On peut l'identifier en tenant compte de certaines constantes :

- Le titre (de chapitre ou de document) annonce le sujet et prépare les explications données par la suite.
- Ils sont découpés en paragraphes, séparés les uns des autres par une ligne vide. Généralement, chaque paragraphe ne parle que d'une seule idée principale à la fois qui sera développée ensuite. Le découpage en paragraphes permet de suivre plus facilement les explications.
- Les mots en gras sont les mots importants, appelés aussi « mots clés » autour desquels sont organisées les explications.
- Les illustrations (dessins, schémas, photos) ou d'autres informations telles que des tableaux, des chiffres, des graphiques enrichissent les textes documentaires. Ils nécessitent d'opérer des liens entre les textes et les autres supports.

Les éléments visuels du texte informatif<sup>2</sup> :

FONCTION	ÉLÉMENTS
Éléments qui organisent l'information	Chapitres Titres Sous-titres Intertitres
Éléments qui expliquent l'information	Diagrammes Tableaux Graphiques Glossaire
Éléments qui illustrent l'information	Photographies Illustrations
Éléments qui mettent en évidence l'information	Caractères gras Caractères en italique et autres changements de caractères

Autres caractéristiques :

- Le lexique : il est spécialisé afin d'exposer les connaissances relatives au domaine abordé.
- La syntaxe et le système d'énonciation : on peut noter la quasi absence du pronom « je ». Les verbes sont le plus souvent au présent de l'indicatif. Les phrases nominales ou les phrases à la forme interrogative sont utilisées dans les titres.

En ce qui concerne la structure, on reconnaît cinq types possibles de relation rhétorique dans le texte informatif :

- La description qui présente les caractéristiques d'un élément. Exemple : un texte décrivant différentes caractéristiques du raton-laveur.
- La collection (ou énumération) qui décrit plusieurs éléments ayant des caractéristiques communes. Exemple : un texte présentant les composantes des différents groupes alimentaires. L'énumération peut être ordonnée par des connecteurs : *d'abord, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement, après, par la suite, finalement, etc.*
- La comparaison qui met en évidence les différences et les ressemblances entre deux ou plusieurs éléments. Exemple : un texte qui compare le loup et le chien sous différents aspects. Connecteurs possibles : *comme, de la même façon, comparé à, les deux, au lieu de, etc.*
- La relation de cause à effet qui explique les relations entre une cause et une conséquence. Exemple : un texte décrivant l'effet de la pollution du fleuve Saint-Laurent sur la vie du béluga. Connecteurs possibles : *par conséquent, il s'ensuit que, ainsi, de fait, etc.*
- La relation problème-solution qui permet de proposer une (des) solution(s) à un problème posé. Exemple : un texte décrivant une ou des solutions possibles au phénomène des pluies acides.

La notion de classification de structures de texte peut être utile dans l'enseignement, mais il faut garder à l'esprit que la plupart des textes comportent une combinaison de structures. La gradation du niveau de difficulté à proposer aux élèves est la suivante, de la plus facile à la plus difficile : texte de type collection, description, comparaison, cause-effet et problème-solutions (élément à prendre en compte dans le cadre d'une progression, ou de la mise en place d'un enseignement différencié).

Par ailleurs, le lecteur habile utilise la structure des textes informatifs pour mieux comprendre et retenir l'information qui y est contenue. Il importe donc que les élèves soient sensibilisés aux différentes structures des textes informatifs, même si cette habileté se développe graduellement et ne sera pas encore maîtrisée à la fin du cycle 3.

### Activités pour faciliter l'identification des textes informatifs

- Tri de textes avec explicitation des critères de classement.
- Comparaison de textes : étude des fonctionnements et organisation linguistique.
- Textes mélangés à remettre en ordre.
- Transcodage<sup>3</sup> : une information iconique est transformée en information écrite (ou inversement).
- Transformation de structure : passer d'un type à un autre en utilisant des connecteurs différents et en repérant l'information essentielle du paragraphe.
- Identification des indices de signalement (marqueurs de relation, connecteurs) utilisés dans les différentes structures. Exercices possibles : trouver le lien manquant d'un paragraphe à l'autre, employer les bons connecteurs dans un texte à trous etc.

## Découvrir les textes informatifs par l'écriture

Produire des textes informatifs permet de mieux comprendre leur structure et de mieux les identifier ensuite. Le fait de rédiger ce type d'écrit contraint en effet à s'interroger sur les critères qui les constituent. L'enjeu des situations proposées aux élèves est de communiquer des connaissances à des destinataires. Cet objectif jouera le rôle de « moteur » de l'apprentissage en donnant du sens à ce que l'élève est en train d'apprendre et en le confrontant à un véritable problème d'écriture et de lecture.

### Exemples d'activités mobilisant l'écrit CM2/sixième

#### Écrire un texte informatif

- Utiliser un référent concret et commun : expérience, visite, étude d'un objet, etc.
- Faire produire un texte informatif/explicatif aux élèves à l'issue de la visite, de l'expérience, etc.
- À partir de leur production, leur faire expliciter leur démarche (« comment as-tu fait pour expliquer ce que tu as vu ? »).
- Travailler sur ces représentations en créant une fiche-outil commune permettant de leur faire prendre conscience de ce qui n'a pas été pris en compte ou insuffisamment : destinataire, objet du discours, progression et caractéristiques linguistiques du discours.
- Prolonger en proposant des études de textes explicatifs différents afin d'en dégager les invariants.

#### Proposer la reformulation d'un texte informatif après lecture (compte rendu d'expérience, article, paragraphe de manuel, etc.)

- Premier temps de travail individuel par écrit puis lecture au groupe classe, l'objectif étant la « lecture des textes écrits en présence des producteurs de textes, muets dans un premier temps. Il s'agit, pour les producteurs du texte de constater les effets de sens produits par leurs discours. La réponse aux interrogations et l'intégration des remarques permet d'améliorer le texte explicatif initialement produit. »<sup>4</sup>
- Le deuxième temps de travail collectif permettra à l'enseignant de noter les remarques formulées par les élèves sous forme d'affiche ou de tableau. La trace écrite ainsi produite permettra de reprendre les textes initiaux et de les améliorer.

Pour **Marie-Noëlle Simonard**, les interactions entre élèves « sont indispensables pour installer la « mise à distance » nécessaire entre celui qui apprend et ce qu'il apprend. C'est en comparant leurs essais de productions, en confrontant leurs manières de procéder ou encore en sollicitant la compréhension des destinataires d'un écrit, que les élèves réussiront à questionner leurs connaissances, leurs méthodes de travail, à expliciter en quoi telle production est réussie (critères de réussite) et à verbaliser des conseils à mettre en œuvre pour réussir (critères de réalisation, souvent nommés conseils pour réussir). »<sup>5</sup>

## Identifier l'idée principale d'un paragraphe ou d'un texte

Dans de nombreuses situations scolaires, il est demandé aux élèves de repérer les informations essentielles d'un texte documentaire. Ils sont invités à sélectionner, classer, mettre en relation, etc., ce qui permet l'appropriation de ces informations, leur reconstruction personnelle et donc leur mémorisation. Toutefois cette identification ne va pas de soi. Il faut en effet distinguer :

- L'idée essentielle explicite : elle est souvent indiquée au début du paragraphe (première ou deuxième phrase). Elle est écrite textuellement par l'auteur et ne nécessite donc pas de faire appel aux connaissances propres de l'élève. Elle est bien souvent exprimée dans le titre.

4. Claudine Garcia-Debanc, [Propositions pour une didactique du texte explicatif](#).

5. Marie-Noëlle Simonard, *Lire et écrire pour comprendre le monde*, La Collection des Dossiers du CEPEC.

- L'idée essentielle implicite : il s'agit ici pour le lecteur de dégager cette idée implicite en utilisant les indices donnés dans le texte. C'est une démarche difficile à laquelle il faut entraîner les élèves.

Jocelyne Giasson propose une démarche en trois étapes<sup>6</sup> :

- déterminer le sujet du paragraphe en se demandant sur qui ou sur quoi il porte ;
- écrire l'information la plus importante que l'auteur a écrite au sujet du « qui » ou du « quoi » ;
- rédiger l'idée principale en 10 mots ou moins.

Si les élèves travaillent par deux, un élève lit le paragraphe, l'autre nomme le sujet et l'idée principale.

## Activités pour trouver et retenir les informations du texte

### Écrire des mots-clés en marge d'un texte

Il s'agit d'écrire dans la marge réservée à cet effet, en regard de chaque paragraphe, quatre ou cinq mots ou expressions qui serviront de rappel aux informations essentielles et qui permettront la mise en mémoire.

Après avoir mené à bien leur projet, les élèves pourront comparer les mots clés choisis, analyser pourquoi tel mot ou expression est éventuellement plus pertinent pour retrouver une information ou encore comment chacun a procédé pour choisir. C'est l'occasion de prendre conscience du rôle des titres et sous-titres, qui guident la sélection des mots-clés.

### Réaliser la carte mentale des informations contenues dans un texte

La réalisation de cette carte permet aux élèves de porter beaucoup d'attention à la structure du texte, et de comprendre le jeu de reprise des informations : chaque titre reprend ou annonce plusieurs sous-titres, chaque sous-titre reprend ou annonce plusieurs informations clés. Ces fiches peuvent être réalisées pour servir de support à un exposé (présentées sous forme d'affiche) ou encore pour servir de trame de « résumé » du texte, à garder dans le classeur, etc.



## La lecture sélective ou de survol

Il s'agit d'une stratégie qui consiste à utiliser des moyens tels que le recours au titre, aux sous-titres, à des mots clés ou à une table des matières d'un document pour trouver rapidement l'information recherchée.

De fait, lors de la lecture d'un texte informatif, il n'est pas toujours nécessaire de réaliser une lecture exhaustive mais plus généralement d'effectuer un « survol » destiné à repérer l'information pertinente. Il faut donc localiser le passage précis à lire (selon son projet de lecture) :

- en utilisant la table des matières, le sommaire, l'index afin de trouver rapidement l'information recherchée ;

- faire une lecture sélective : utiliser titres, sous-titres, mots en caractères gras, illustrations, etc. pour situer le passage à lire en détail.

### Exemples d'activités niveau sixième ou fin de CM2 :

- Après avoir proposé aux élèves de lire les titres, sous-titres, illustrations, leur demander d'écrire les questions auxquelles on pense trouver réponse en lisant le texte. Ils devront ensuite lire le texte pour corroborer ou infirmer leurs hypothèses.
- Demander aux élèves par groupe de trois ou quatre de mettre par écrit plusieurs hypothèses d'explication d'un phénomène scientifique. L'enseignant proposera ensuite un article scientifique de vulgarisation sur ce même phénomène et les élèves devront lire le texte en repérant au fur et à mesure ce qui conforte ou invalide telle hypothèse (surligner, barrer, découper, etc.). Ils seront amenés ensuite à reformuler l'explication.
- Demander aux élèves s'il est possible de situer la réponse à telle question dans un livre en ne lisant que la table des matières ou l'index.
- Faire formuler des questions par un groupe d'élèves à destination du reste de la classe, à charge pour eux de retrouver les informations dans le texte.

## Le résumé

Résumer est une technique qui permet de repérer ce qui est important dans le texte et de synthétiser l'information. Elle s'avère essentielle tout au long de la scolarité mais elle est finalement assez peu enseignée. Elle obéit à des règles précises :

- le résumé est plus court que le texte d'origine ;
- il est fidèle au texte de départ ;
- le sens global est conservé ;
- le résumé est un texte personnel.

Les stratégies pour enseigner la technique du résumé sont rappelées dans la ressource « [Le résumé de textes](#) ».

## Pour aller plus loin

### Ressources

« [Comprendre des textes documentaires qui associent textes, images et schémas](#) », une séquence construite à partir des documents proposés par la Main à la pâte dans son module « À l'école de la biodiversité ». Ils se proposent de conduire les élèves à s'interroger sur la façon dont l'homme modifie le milieu.

### En ligne

Le site Télémaque : [Les documentaires scientifiques au cycle 3](#)

[Écrire des textes explicatifs](#), un dossier d'Alain Robert, sur le site de l'IREM de Grenoble

[Propositions pour une didactique du texte explicatif](#), un dossier de Claudine Garcia-Debanç

Dossier du CEPEC n° 65, coordonné par Marie-Noëlle Simonard : [Lire, écrire des textes documentaires au cycle 3 et en 6<sup>e</sup>](#)

## FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Travailler et évaluer la compréhension

# La fluidité de lecture

Il est souvent malaisé d'évaluer la compréhension en lecture en raison des compétences multiples mises en relation lors du processus de construction du sens.

Il ne s'agira pas ici de livrer des grilles d'évaluation qui ne sauraient avoir de sens dans ce champ d'enseignement mais bien de rappeler certaines activités qui permettent de s'assurer de la compréhension de l'élève et de le guider dans la construction de ses compétences.

Le « bien lire » ne peut se limiter à la capacité de lire sans difficulté un texte à voix haute. Cette situation d'évaluation n'informe que de façon partielle sur les capacités de compréhension du lecteur. Les évaluations en classe doivent apporter un maximum d'informations sur le processus de construction des compétences l'élève : quelles composantes de la compétence semble-t-il maîtriser ? Face à quel type de textes ? Quelles stratégies déploie-t-il lorsqu'il rencontre un problème de compréhension ?

Pour pouvoir répondre à ce type de questions qui fonderont les régulations pédagogiques ultérieures, il faut organiser une progression et une variation dans les tâches de lecture auxquelles sont soumis les élèves.

L'engagement cognitif lié au décodage de mots peut être très important pour les lecteurs en difficulté. Il ne leur reste alors plus suffisamment d'énergie pour investir le sens du texte.

Avant d'évaluer la compréhension, il faut donc évaluer rapidement les capacités de décodage. Pour cela, on peut s'appuyer sur une proposition de Jocelyne Giasson<sup>1</sup>. Au cycle 3, 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. Il va de même calculer le nombre de mots lus en 60 secondes par l'élève, ce qui permet de savoir si sa fluidité en lecture est satisfaisante.

Exemple :

*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.

## Une échelle d'évaluation

- Niveau 1 : l'élève lit principalement mot à mot. À 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.

Lorsque les élèves appartiennent aux groupes 1 et 2, ils sont en difficulté importante lors des activités de compréhension. Dès lors, le travail sur le code grapho-phonétique en lien avec l'orthographe peut et doit être mené en petit groupe lorsque cela s'avère nécessaire mais aussi avec le groupe classe dans sa totalité.

## Relevé de compétences du code grapho-phonétique à travailler au cycle 3

D'après Alain Gavard, *Devenir lecteur, comment construire les compétences*, Nathan, 2012

ÊTRE CAPABLE DE :
Maitriser les correspondances phonèmes-graphèmes les plus difficiles [in], [an], [on], [è], [j], [s], [k], etc.
Connaitre les valeurs de certaines lettres (g, c, s, etc.).
Écrire correctement le son [é] en fin de mots ( -é, -ée, -er, -ez).
Connaitre le rôle des lettres muettes et déchiffrer un mot comportant des lettres muettes susceptibles de brouiller l'identification du mot (vingt, ils mangent, etc.).
Déchiffrer un mot dont la construction syllabique est délicate (anémone, affaiblissement, etc.).
Repérer les régularités que l'on trouve dans les mots de la même famille (préfixe, radical, suffixe).
Identifier sans erreur les mots proches (mots avec la même syllabe initiale, avec modification d'un phonème, mots peu connus).
Lors d'une lecture à voix haute, déchiffrer sans hésitation et sans erreurs les mots du texte.
Lors d'une lecture à voix haute, articuler correctement les mots du texte et réaliser les liaisons.
Lire à voix haute de manière fluide.

## FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Travailler et évaluer la compréhension

# Les questions sur le texte

Le questionnaire demeure l'activité la plus répandue dans les classes afin d'évaluer la compréhension. Mais toutes les formes de questionnement ne présentent pas le même intérêt.

## Formes de questionnement

### Les questions portant sur des informations explicites dans le texte

Elles portent sur les éléments mentionnés explicitement dans le texte et ne mesurent donc qu'une partie de la compréhension.

Ces questions sont souvent privilégiées mais ne nécessitent pas de raisonnement particulier ni un rapprochement d'informations.

### Les questions d'inférence portant sur l'implicite ou les « espaces blancs » du texte

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 à des connaissances extérieures au texte pour s'en faire une représentation cohérente. On parle d'inférences pour désigner les raisonnements que doit faire le lecteur.

**Les inférences logiques** sont fondées sur le texte et permettent d'établir des liens entre des énoncés successifs. Jocelyne Giasson donne l'exemple suivant : « Dans la classe nous avons deux poissons rouges, Pollux et Castor. Ce matin, il n'en reste plus qu'un, Pollux est mort. »<sup>1</sup>. Pour répondre à la question « Castor est-il vivant ou mort ? », il est nécessaire d'explicitier ce qui est resté implicite dans l'énoncé.

**Les inférences pragmatiques** font appel au vécu du lecteur, à ses connaissances antérieures. À partir de la phrase : « Jacques prit son peigne et ses ciseaux puis il s'approcha de Charles qui attendait patiemment son tour. », on peut faire les inférences suivantes : Jacques est coiffeur, Charles est un client, Charles n'est pas le seul client.

La principale difficulté pour les lecteurs est de bien réaliser ces inférences, ce qui suppose de pouvoir répondre à des questions autres que portant sur des formulations littérales. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves à la réalisation d'inférences.

En résumé, il existe trois procédures pour répondre aux questions ; elles font appel à des compétences très différentes et donc à une évaluation différente également :

- A. La réponse est **écrite** dans le texte : il faut la recopier. Pour la trouver, il est parfois nécessaire d'avoir reformulé la question. Le travail porte sur le prélèvement d'informations explicites. La question permet le plus souvent de vérifier que le texte a été lu mais pas forcément qu'il a été compris.

1. Jocelyne Giasson, *La lecture, Apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2013

- B. La réponse **n'est pas écrite** mais **toutes les informations sont dans le texte** : il faut les réunir pour déduire la réponse.
- C. La réponse **n'est pas écrite** et **toutes les informations ne sont pas dans le texte** : il faut raisonner à partir des informations du texte et de ses connaissances pour déduire la réponse.

Il ne s'agit pas d'exclure les questions littérales et le questionnaire qui demeure un exercice utile afin d'entraîner les élèves à mieux comprendre un texte, mais d'équilibrer les questions traitant de l'implicite et celles relevant du prélèvement d'informations. Les élèves sont, très jeunes, en capacité de réaliser des inférences mais ils doivent y être entraînés très régulièrement.

## Quelques exemples d'activités

### Commencer par travailler les inférences à l'oral

Cela permet aux élèves de comprendre ultérieurement ce qui va leur être demandé à l'écrit. Proposer une lecture à voix haute d'un texte à énigme dont les clés figurent dans le texte. Le texte devra être court mais suffisamment résistant.

#### Exemple de travail sur les inférences à l'oral

##### Texte lu

*Au bout de la salle, une lourde porte s'ouvre automatiquement. Devant Renato s'étend un long couloir. Il s'y engage et la porte se referme aussitôt derrière lui. Renato sursaute. Il a la gorge sèche, et ses mains tremblent. Il s'efforce de rester calme. Tout est normal, se dit-il. Les ordinateurs ouvrent et referment automatiquement les portes.*

##### Questions possibles

*Visualisez la scène dans votre tête : où se passe-t-elle ? Dans quel état mental est Renato ? Pourquoi ? Que dit le texte qui vous permet de répondre à ces questions ? Que ne dit-il pas ?*

### Effectuer un travail sur les enchaînements entre les énoncés afin de réfléchir à ce qui assure la cohérence de l'ensemble.

Deux modalités possibles :

#### Niveau CM2/6<sup>e</sup>

Répartir entre plusieurs groupes de la classe les différentes étapes d'un récit en imposant deux à trois contraintes (le nom du personnage, le lieu de l'action, l'époque de référence) puis demander à chaque groupe de rédiger. Collecter les différents écrits, les lire et demander ensuite aux élèves de préciser les éléments qui manquent afin que le texte soit cohérent.

L'activité permet de se pencher à la fois sur les informations explicites, les éléments implicites et l'organisation du texte (substituts et reprises). Elle gagnera en efficacité s'il est possible de recourir à un TBI ou TNI.

#### Tous niveaux cycle 3

Proposer deux phrases sans liens apparents. Les élèves devront justifier l'enchaînement en formulant des hypothèses. Seules seront retenues celles qui peuvent correspondre au contexte compte tenu des indices afin de bien montrer que toutes les spéculations ne sont pas valides.

Exemple : *On annonçait des chutes de neige pour le lendemain. Martine alla chercher son maillot de bain dans le placard.*

## La reformulation ou le rappel de texte

Alors que les questions fractionnent le texte, la reformulation suppose que les élèves aient construit une « image mentale » du texte, qu'ils en aient une représentation d'ensemble. La difficulté, pour l'enseignant, est d'avoir accès aux images mentales de tous les élèves afin d'avoir une idée de leur niveau de compréhension du texte. Le passage par l'écrit peut être un frein pour certains élèves et ne peut être utilisé systématiquement. Il peut être remplacé par le dessin, lorsque le texte s'y prête, en particulier lorsqu'il « fait scène », ou par un schéma (texte documentaire).

À l'oral, la difficulté est d'éviter que la parole soit monopolisée par les bons « compreneurs ». Pour cela, on peut s'inspirer du dispositif proposé par Pierre Peroz<sup>2</sup> : à partir d'un texte lu à haute voix ou en lecture silencieuse, mais sans possibilité de se reporter au texte, poser une question ouverte (« De quoi vous rappelez-vous ? ») et accueillir toutes les réponses, même partielles, même lorsqu'elles répètent des informations qui ont déjà été données, sans valider les réponses (l'enseignant est en retrait et se contente de passer la parole), afin que la classe, collectivement, reformule le texte et que chacun puisse apporter sa contribution tout en apprenant des autres. Ce moment de restitution collective peut prendre du temps mais est nécessaire pour construire la compréhension d'ensemble du texte ou du document avant d'aller plus loin.

La reformulation peut aussi se pratiquer en petits groupes, chaque groupe devant parvenir à une reformulation écrite ou orale.

Elle permet aussi une évaluation individuelle du niveau de compréhension d'un élève.

### Les consignes

La question de départ, toujours ouverte, peut évoluer en fonction de l'habileté que les élèves auront développée dans la reformulation et du type de texte ou de document qui fait l'objet de la reformulation. On pourra ainsi demander aux élèves de raconter à leur tour s'il s'agit d'un récit, de [résumer en sélectionnant les informations essentielles](#), de reformuler en prenant appui sur des notes (listes, schéma heuristique par exemple).

La reformulation peut prendre la forme d'un écrit ou d'un oral enregistré.

### 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.

### L'accès au texte

On retire le texte à l'élève après sa lecture et avant le rappel. L'objectif est de vérifier si l'élève s'attache à mettre en évidence les éléments clés. On peut cependant, lorsqu'on juge que celui-ci 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 répétera les questions pour lesquelles il a eu des difficultés. On peut faire ce même travail à partir d'un texte lu oralement, sans que les élèves disposent du texte dans un premier temps.

Ces activités permettent de faire comprendre aux élèves qu'ils ont eu recours à leurs connaissances et à un raisonnement (implicite) pour comprendre le texte ou le document. Cette démarche permet de mémoriser les informations importantes, de les mettre en relation et donc de mieux comprendre le texte.

## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Travailler et évaluer la compréhension

## Le résumé de texte

Il ne s'agit pas ici de réduire le texte mais de différencier les éléments essentiels à la compréhension et ceux qui sont plus accessoires. C'est un exercice qui permet de sérier les étapes d'un récit, les informations essentielles ou encore les idées importantes et de les restituer en conservant leur sens. C'est aussi un exercice complexe et souvent redouté par les élèves ainsi que par les enseignants mais qui a de nombreux avantages. Il permet de :

- hiérarchiser les informations ou les idées ;
- structurer la pensée ;
- repérer les informations essentielles et les éléments qui assurent la cohérence.

### Une démarche progressive

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet proposent une démarche : « ce ne sont pas les élèves qui rédigent les résumés, du moins pas au début. Ils commencent par travailler sur des résumés déjà produits afin de consacrer leur attention à la compréhension des textes. Pour les récits par exemple, nous proposons un découpage des textes qui permet d'appréhender les étapes successives de la narration. La lecture de résumés intermédiaires facilite les synthèses nécessaires, permet de mémoriser l'essentiel de l'action et incite à anticiper la suite »<sup>1</sup>.

On mesure la nécessaire progressivité de l'apprentissage qui peut passer par les étapes suivantes :

- comprendre ce qu'est un résumé et quel est son intérêt ;
- utiliser des résumés intermédiaires produits par d'autres avant de poursuivre plus avant sa lecture ;
- réaliser un résumé en sélectionnant les informations pertinentes.

## Les variables intervenant dans l'enseignement du résumé

<b>LONGUEUR DU TEXTE</b>	Partir de textes très courts dans un premier temps, puis augmenter progressivement la longueur.
<b>TYPE DE TEXTE</b>	Préférer les textes narratifs à la structure nettement repérable, puis passer à d'autres types de textes.
<b>COMPLEXITÉ DU TEXTE</b>	Commencer par des contextes familiers sur des textes peu résistants ou dont la compréhension a clairement été élucidée.
<b>PRÉSENCE DU TEXTE</b>	Il peut être intéressant de passer par une phase où les élèves n'ont pas le texte (qu'ils l'aient entendu ou lu silencieusement) afin de leur apprendre à solliciter leur mémoire du texte. Cette mémoire sera confrontée dans un deuxième temps au texte écrit.
<b>LONGUEUR DU RÉSUMÉ</b>	Au début, permettre des résumés relativement longs.
<b>PRODUCTION ÉCRITE</b>	Ne pas mettre au premier plan la qualité du style, l'orthographe, la syntaxe.

## Activités en classe permettant de travailler le résumé

Cette liste n'a pas vocation à être exhaustive. Elle propose des activités qui permettent de travailler en sollicitant activement la compréhension des élèves.

### Trier des résumés

Éliminer les résumés incorrects parmi un corpus construit à partir du même texte. La mise en commun sera la partie la plus importante du temps d'apprentissage. L'activité peut être conduite par binômes. Le corpus pourra jouer sur les éléments suivants :

- des résumés corrects mais de longueurs différentes ;
- des résumés regroupant des informations exactes mais secondaires ;
- des résumés lacunaires ;
- des résumés erronés ;
- la suite du texte d'origine ;
- des commentaires ou des jugements sur le texte ;
- une énumération des personnages ;
- des résumés complètement décalés par rapport au texte.

### Remettre en ordre des textes préalablement découpés en plusieurs parties

L'utilisation d'outils numériques peut faciliter le travail.

Les élèves devront identifier la structure du texte, la chronologie, les connecteurs spatiaux et temporels. Une fois les textes reconstitués, il leur sera demandé de surligner les idées essentielles des paragraphes.

### Effectuer un résumé guidé

Après la lecture d'un texte, demander aux élèves de dire ce qu'ils se rappellent sans retour au texte. Noter au tableau les informations dans une forme très abrégée (expressions, mots isolés). Retourner ensuite au texte pour vérifier si des éléments n'ont pas été oubliés et les noter. Commencer alors à organiser ces informations dans des phrases formulées collectivement ou par groupes et ordonner le texte produit. Ajouter, au besoin, des connecteurs logiques pour relier les informations du résumé ainsi produit.

Toutes les activités proposées sont à mettre en place selon une progression raisonnée et avec régularité.

Retrouvez Éduscol sur



## FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Travailler et évaluer la compréhension

## Le débat interprétatif

Le débat interprétatif est un dispositif didactique qui a été introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire de 2002 pour développer les compétences de lecture littéraire, à côté, notamment, des lectures en réseau et du carnet de lecteur. Dans la lignée des recherches qui se sont développées en didactique de la littérature, la pratique du débat interprétatif prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. La classe est le lieu où peuvent émerger et se confronter ces différentes lectures individuelles en vue de construire une lecture commune ouverte à différentes interprétations, mais néanmoins respectueuse de ce que Umberto Eco nomme les « droits du texte » : ceux-ci circonscrivent les limites de l'interprétation, car il n'est pas possible de faire tout dire à un texte.

Comme son nom l'indique, le débat interprétatif vise à développer chez les élèves une compétence d'interprétation et porte sur les points d'incertitude du texte. Mais compréhension et interprétation ne peuvent facilement être séparées, en particulier pour de jeunes lecteurs qui rencontrent des difficultés de compréhension (identification des personnages, de leurs buts et de leurs relations, inférences, mots ou expressions inconnus). Là où le lecteur expert sait trouver dans le texte ou dans ses connaissances les réponses pour résoudre des questions de compréhension, le lecteur en formation peut être amené à faire des hypothèses pour donner du sens à ce qu'il lit et donc à interpréter, alors même que le texte est sans ambiguïté ni obscurité pour le lecteur expert. D'autres textes, en revanche, ont une part importante d'implicite, laissent subsister une part d'indétermination ou d'ambiguïté, suggèrent sans expliquer, bref demandent au lecteur de faire des choix d'interprétation pour comprendre. On pourra enfin parler d'interprétation lorsqu'il s'agit d'aller au-delà du texte et d'en rechercher des significations secondes.

Le débat interprétatif est une situation pédagogique qui permet donc également d'apprendre à comprendre des textes littéraires qui présentent des difficultés de compréhension. La séance en classe s'appuie sur un texte extrait d'un ouvrage littéraire sur lequel on pose une question choisie parce qu'elle amène les élèves à réfléchir au « nœud de compréhension » du texte. Toute proposition est soumise aux réactions du groupe et à la relecture du texte, passage obligé de toute validation.

### Pour aller plus loin

Pour plus de précisions sur le débat interprétatif, on se reportera à [cette ressource](#) de l'entrée « Culture littéraire et artistique » du programme de cycle 3.

Pour des exemples de textes et de questionnement permettant de travailler la compréhension par le débat interprétatif :

Daniel Beltrami, François Quet, Martine Remond, Josyane Ruffier, *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, 2004.

## Autres références bibliographiques

Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* De la GS au CM, Hatier, 2002

Repères, « [Comprendre et interpréter les textes à l'école](#) », n°19, 1999

Retrouvez Éduscol sur



## FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Travailler et évaluer la compréhension

# Travailler la compréhension de consignes

La lecture de consignes et sa compréhension sont deux points nodaux de l'apprentissage dans le sens où elles sont les composantes indispensables de toutes les activités dans les différents champs disciplinaires. On ne peut apprendre sans consignes autrement dit sans « instructions ». Elles constituent un outil et un levier pédagogiques tant en termes d'acquisition, que de soutien, d'accompagnement ou de remédiation.

## Qu'est-ce qu'une consigne ? À quoi sert-elle ?

La notion de consigne renvoie à différents types d'instructions dans le milieu scolaire, selon Philippe Meirieu<sup>1</sup>. On peut ainsi classer les consignes selon leur visée :

- *les consignes-buts* qui définissent un projet à réaliser (par exemple : « Écrire un récit ») et renvoient donc à la notion de motivation chez les élèves ;
- *les consignes-procédures* qui indiquent les stratégies/procédures possibles ou obligatoires pour parvenir au résultat ; elles laissent plus ou moins d'autonomie à l'élève ;
- *les consignes-structures* sont des auxiliaires qui attirent l'attention sur un point précis, mettent en garde contre des erreurs possibles, balisent une tâche (« Observer », « Veiller à ne pas confondre ») ;
- *les consignes critères* permettent aux élèves de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant. La connaissance des critères de réussite, qui correspondent à une décomposition des critères de qualité du produit fini, oriente ainsi l'activité du sujet qui sait précisément ce qu'on attend de lui.

Les consignes ne se présentent donc pas uniquement sous différentes formes, mais elles assument également différentes fonctions. En effet, elles peuvent introduire la tâche ou réguler sa réalisation ou bien encore la valider. Ces différentes fonctions correspondent à trois moments-clés du déroulement de l'activité : l'avant, le pendant et l'après, et sont, par définition, en interrelation dans la réussite de la tâche.

Ainsi, la consigne n'est pas seulement une notion complexe à définir dans le cadre scolaire, mais elle est également difficile à reconnaître, puisqu'elle présente aussi diverses variables, tant en termes morphologiques que fonctionnels.

Face à cette complexité inhérente à la consigne, qui ne facilite ni sa formulation du côté de l'enseignant, ni sa compréhension du côté de l'élève, il est primordial d'y consacrer du temps. La lecture de consignes met en effet en jeu à la fois des intentions (rechercher ou vérifier une information, comparer, etc.) et des stratégies de lecture (lecture sélective, lecture tabulaire, lecture survol, lecture diagonale, lecture fragmentée, etc.). Ces stratégies dépendent du

support à lire et ne mobilisent pas les mêmes compétences de lecture. Il s'agit donc de développer des comportements de lecteur de consigne adaptés à la tâche demandée.

## Les obstacles

Les difficultés de compréhension de consignes ou d'énoncés sont identiques aux difficultés de lecture de base : problème de déchiffrage, méconnaissance du vocabulaire employé, mauvaise compréhension de la structure de la phrase, absence d'identification des mots-clés, des mots-outils précisant les limites du sujet ou des relations entre les différentes étapes de la tâche, absence d'anticipation et de planification de la tâche, etc. Qui plus est, le lien n'est pas forcément établi entre les informations données et la question posée ou entre l'exercice et la « matière ».

La formulation des consignes dans sa variété, d'une discipline à l'autre, a aussi un impact sur la réussite des élèves. Comprendre et effectuer la tâche demandée par une consigne suppose :

- d'être capable de lire seul une consigne usuelle visant une tâche à effectuer ;
- d'adopter des stratégies de lecture adéquates ;
- de connaître les outils linguistiques spécifiques aux consignes : système des temps (impératif, infinitif, futur), rôle des liens logiques, sens de la ponctuation ;
- d'être capable de reformuler la consigne ;
- d'identifier l'énonciation spécifique aux consignes, la structure de base et les informations essentielles (identification du verbe, de l'objet à traiter,) et les indicateurs d'étapes de la tâche (connecteurs) ;
- de distinguer le lexique scolaire employé dans les consignes selon sa fonction (exemple des verbes renvoyant à des gestes graphiques : souligner, relier, encadrer, compléter, etc., des verbes renvoyant à des opérations mentales : justifier, classer, observer, ou à des conduites langagières : écrire, désigner, expliquer, etc.) ;
- d'anticiper et d'explicitier l'action finale attendue ;
- de réfléchir avant d'agir ;
- d'accepter la demande ;
- d'évaluer si la consigne a été exécutée.

## Enseigner la lecture de consignes

Jean-Michel Zakhartchouk propose de définir la consigne scolaire comme : « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ». Autrement dit, la consigne est un type de « discours d'incitation à l'action ». Cependant, on ne peut déduire de cette définition que la consigne scolaire se réduise à l'exécution d'une instruction. Elle engage aussi une réelle réflexion didactique sur son propre objet. De ce fait, on pourra retenir que, plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'informations qui permettent à l'élève de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. Dans le cadre scolaire, la consigne est donc :

- un moyen d'aider l'élève dans la conduite de son apprentissage ;
- un moyen de le guider pour le faire progresser plus rapidement ;
- un moyen de s'auto évaluer ;
- un moyen d'impliquer l'élève et de stimuler son attention.

## Les différents types de consignes possibles

### Consignes ouvertes/fermées

La consigne ouverte est une « consigne à guidage faible », pour reprendre les termes de Jean-Michel Zakhartchouk, par opposition à la consigne fermée qui implique un fort guidage. Ainsi, la consigne ouverte comporte une part d'implicite et est dépourvue de toute indication qui pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche. Par conséquent, elle favorise l'autonomie de l'élève, tandis que la consigne fermée, caractérisée par la présence d'explications et de conseils, est très précise et s'avère rassurante pour les élèves, notamment ceux en difficulté. Cependant, il ne faut pas habituer les élèves à des consignes uniquement fermées, qui incitent plus à une application docile qu'à la réflexion et à l'esprit critique. Par le biais des consignes ouvertes, les élèves peuvent se confronter à plusieurs points de vue. Celles-ci leur suggèrent d'expérimenter diverses solutions ou stratégies pour surmonter l'obstacle. L'élève apprend alors par essais et erreurs, donc dans une démarche d'apprentissage propre à la pédagogie dite « constructiviste ».

### Consignes simples/complexes

Une consigne simple est une consigne unique ; toutefois, elle n'implique pas pour autant la réalisation d'une tâche simple. En effet, le texte injonctif peut faire référence à une seule demande ou tâche qui peut être difficile à réaliser. *A contrario*, une consigne complexe invite à réaliser plusieurs actions, pas nécessairement complexes, mais elle peut être source d'oublis ou de confusion.

Selon Jean-Michel Zakartchouk, les consignes ne peuvent se réduire à des exercices techniques ou à des activités déconnectées du cours quotidien. Inversement, il faut concevoir des consignes en prise avec le quotidien, soit des consignes ordinaires, articulées à tout type de question pédagogique. La lecture de consignes aurait donc une dimension transversale et transférable d'une discipline à une autre.

Cela suppose, notamment pour la lecture de consignes liées à l'apprendre à apprendre (domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture), de trouver des entrées multiformes pour ces apprentissages nécessaires et nécessairement décroissés. Ainsi, l'enseignement de la lecture de consignes doit aider les élèves à lire toutes sortes de consignes, bonnes et « mauvaises » selon Jean-Michel Zakhartchouk, c'est-à-dire former les élèves au recul devant toute consigne, y compris en cherchant l'erreur, en essayant de déceler les pièges possibles.

## Ressources

Les finalités de l'enseignement de la lecture de consignes visent avant tout la mise en œuvre en classe et le transfert hors de la classe, pour toutes les disciplines, il s'agit de développer des postures de lecteur face à une tâche donnée.

[Activités proposées par Patrick Ruffat, maître formateur, cycle 3, école de Cardeilhac, circonscription de Saint-Gaudens \(Haute-Garonne\).](#)

## Des liens pour travailler la compréhension des consignes dans toutes les disciplines

- [Un dossier avec des exercices sur la compréhension des consignes](#)
- [Un travail sur les verbes de consignes](#)
- [Les élèves dyslexiques sont en difficulté face aux consignes](#) car leur compréhension suppose que plusieurs mécanismes mentaux s'enclenchent, mécanismes qui peuvent être déficients chez eux.
- [Travailler la méthodologie d'aide à la compréhension des consignes](#)
- [Attention aux consignes !](#), dossier coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk, Cahiers pédagogiques n°483, septembre 2010. Ce dossier montre que la consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre.

## Ouvrages de référence

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *Comprendre les énoncés et les consignes*, Canopé-CRDP de l'Aisne, 1999

Revue *Pratiques* « [Les textes de consignes](#) » n°111-112, 2001

Retrouvez Éduscol sur



## FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Travailler et évaluer la compréhension

# Ressources pour travailler et évaluer la compréhension

## Des activités développées

- [Entrer dans un texte littéraire en confrontant texte et image à partir d'un extrait du Roi des trois Orient de François Place.](#)
- [Comprendre et interpréter un texte littéraire à partir de son écoute : la lecture offerte revisitée par le contrat d'écoute.](#)
- [Comprendre et interpréter un texte littéraire : « du fragment à l'œuvre » ou le calcul d'inférence continu.](#)
- [Comprendre des textes documentaires qui associent textes, images et schémas : une séquence construite à partir des documents proposés par la Main à la pâte dans son module « À l'école de la biodiversité ». Ils se proposent de conduire les élèves à s'interroger sur la façon dont l'homme modifie le milieu.](#)
- [Entrer dans un texte par l'oral et travailler la compréhension dans le cadre d'une séquence traitant de l'entrée du programme : « Le monstre aux limites de l'humain » \(groupement de textes dont plusieurs Métamorphoses d'Ovide\) : deux séances développées s'appuyant sur l'ouvrage de Brigitte Heller, Petites histoires des expressions de la mythologie.](#)

## Quelques textes permettant de travailler la compréhension et les inférences

### Récits courts

Christian Souchard, *Les enquêtes de l'inspecteur Lafouine*, volume 4, cycle III, Éditions de la Buissonnière.

Bernard Friot, *Histoires pressées et Nouvelles histoires pressées*, Milan Poche.

### Récits et romans

Marie-Agnès Gaudrat, *Timothée fils de sorcière*, Bayard Poche, coll. les belles histoires, 2003.

Pierre Gripari, *Le marchand de fessées*, Le livre de poche / coll. Copain.

Daniel Pennac, *L'œil du loup*, Nathan, 1984.

Marguerite Yourcenar, *Comment Wang-fô fut sauvé*, illustré par Georges Lemoine, Folio cadet.

Jean Giono, *L'homme qui plantait des arbres*, illustré par Willi Glasauer, Folio cadet.

Une bibliographie très complète est proposée par Catherine Tauveron dans les annexes de son article : « [La lecture comme jeu 1, à l'école aussi](#) ».

## Ressources en ligne

- [Un travail sur les activités de compréhension proposé par la DSDEN de Poitiers .](#)
- [Un dossier sur l'évaluation de la compréhension sur le site du Rectorat de Grenoble .](#)
- [Des outils et des fiches pratiques en ligne .](#)
- [Un dossier très complet qui comporte des exercices sur les différentes composantes du travail sur la compréhension .](#)
- [Une page d'exercices sur différentes aides à la compréhension .](#)

## Bibliographie

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6<sup>e</sup>-SEGPA*, Retz, 2009.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet, « [Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités](#) », *Lire-Ecrire, un plaisir retrouvé. Dossier d'activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais*, DESCO, octobre 2003.

Michel Dabène, François Quet, *La compréhension des textes au collège*, Delagrave-CRDP de Grenoble, 1999.

Daniel Ganoac'h, Michel Fayol, *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Hachette Education, 2003.

Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 1990.

Jocelyne Giasson, *La lecture. Apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2013.

Alain Gavard, *Devenir lecteur, Comment construire les compétences ?*, Nathan, 2012.

Patrick Joole, *Comprendre des textes écrits, cycle 3/collège*, CRDP de l'académie de Versailles-Retz, 2008.

## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Différencier

# Comprendre et interpréter un texte, les axes de différenciation

La question de la compréhension des textes écrits à l'école élémentaire se vit le plus souvent pour l'enseignant sous la forme de la double évidence.

Évidente d'abord l'idée que, pour certains élèves, comprendre un texte relève de l'entrée dans un univers ludique, dont ils appréhendent très rapidement les règles et dans lequel ils se meuvent avec plaisir, sans danger. Pour ces derniers, chaque nouvelle partie qui s'engage permet de faire montre d'un bagage de lecteur déjà constitué, avec sa connaissance des terrains, ses automatismes, son intuition, sa capacité à mobiliser des stratégies opérantes, etc.

Évidente de même la difficulté pour d'autres élèves à entrer dans le texte ! Chaque mot, chaque phrase se vit comme un écueil qu'il s'agit de dépasser au prix fort d'une énergie considérable. Pour ceux-là, le texte est un parcours dont ils sortent le plus souvent vaincus, avec cette même et tenace conviction que le texte est d'abord un obstacle, voire un ennemi. Résignation rapidement acquise que l'on n'est pas né du bon côté du livre.

Comment dès lors, dans sa mission d'enseignement, concilier ces deux vécus si hétérogènes ? Comment ne renoncer ni à faire avancer plus loin les joueurs aguerris, ni à laisser sur le banc les plus fragiles ?

## Construire l'autonomie des lecteurs en réussite

Pour les élèves les plus habiles, la différenciation pourra s'orienter prioritairement en fonction de trois paramètres : difficultés des textes, mise en lien des textes avec d'autres textes, productions d'écrits consécutifs ou préparatoires à la lecture. Pendant que l'enseignant accompagne les élèves les plus fragiles dans la compréhension du texte étudié par la classe, on pourra proposer des pistes de travail autonomes selon les perspectives suivantes :

- des textes de plus en plus résistants, en réseau à partir du texte lu par la classe ;
- des questions orientées de plus en plus vers l'implicite et la mise en œuvre d'inférences ;
- des questions qui débordent le cadre du texte et activent des réseaux culturels ;
- des questions sur le rapport texte/œuvre ;
- des questions qui abordent l'organisation de l'œuvre (thèmes dominants, lieux, organisation du temps, personnages, objets, etc.) ;
- des activités qui font une part de plus en plus importante à la part d'écrit (résumés, écriture dans les blancs du texte, changements de points de vue, etc.).

Pour ces activités qui fonctionnent d'une certaine manière sous le registre du « Pour aller plus loin », il n'est pas imaginable de proposer systématiquement un temps de correction collective. On peut par contre imaginer divers dispositifs qui permettront de garder trace et/ou de rendre compte de ces recherches visant une compréhension plus experte des textes :

- mise en œuvre d'un [carnet individuel de littérature qui conserve traces de ces parcours d'exploration](#);
- temps de lectures et interprétations partagées : les élèves lisent les textes qu'ils ont abordés et font part aux autres élèves de ce qu'ils devaient faire, des questions qui leur ont été posées, de leurs réponses, etc. L'idée essentielle est qu'à un moment toute la classe puisse bénéficier des lectures menées par ces élèves plus habiles : leur contribution permet aux élèves les plus fragiles d'accéder aux trois axes définis en introduction (affronter les textes difficiles, mettre en lien le texte avec d'autres textes, assurer la cohésion lire/écrire, indispensable au cycle 4) ;
- rédaction de fiches « Pour mieux comprendre » : ces élèves très autonomes peuvent construire progressivement une ressource, du type fichier de lecture autonome. On peut leur demander de choisir des textes représentatifs de certains types de difficulté de compréhension et de proposer systématiquement une courte fiche « Pour t'aider à mieux comprendre le texte », à destination de leurs pairs. Tout l'intérêt réside dans la catégorisation de la difficulté de compréhension ; pour le cycle 3, on pourra recenser les textes dans lesquels la difficulté repose sur le type de textes, l'identification du narrateur, la multiplicité des points de vue, l'organisation dans le temps, la représentation de l'espace, la distribution des personnages, etc ;
- mise en scène d'une « émission littéraire ». Après visualisation en classe d'émissions littéraires du patrimoine, type « Apostrophes », on pourra, en groupes, préparer la mise en place d'une rencontre de « lecteurs experts » qui viendront proposer leurs lectures de tels ou tels textes en réseau avec le texte étudié par la classe ;
- réalisation, sur l'espace numérique de travail de l'école et/ou du collège, d'un espace dédié aux lectures plurielles menées par les élèves.

## Accompagner les élèves les plus fragiles

### Comprendre ou apprendre avec... l'étayage de l'enseignant

Le premier ressort de la différenciation pourrait se définir ainsi : « faire avec les élèves en difficulté ce que les élèves autonomes peuvent faire seuls ». Reste à définir précisément ce que définit l'expression « faire avec ». Quelques principes de base :

- l'enseignant se rend disponible pour accompagner ces élèves un long temps de la séance, parfois toute la séance, ce qui requiert une [grande autonomie de la part des lecteurs habiles](#) ;
- les élèves sont regroupés sur un espace dédié à cet étayage ; le groupe ne dépasse pas huit élèves ;
- les élèves sont choisis par l'enseignant pendant un premier temps de l'année : il peut être intéressant de proposer progressivement cette aide aux seuls élèves qui en ressentent le besoin ;
- priorité est accordée à la verbalisation des élèves : il s'agit qu'ils puissent dire comment ils comprennent, ou ne comprennent pas, tel ou tel mot, telle ou telle phrase, tel ou tel passage, etc. ;
- l'attention est portée systématiquement sur les éléments textuels qui posent difficulté/ qui fournissent des éléments de compréhension : l'usage d'un TBI, d'un vidéoprojecteur à défaut, constitue un vecteur de réussite important de l'étayage dans la mesure où il facilite l'attention conjointe de tous sur les mêmes éléments textuels ;
- l'étayage de l'enseignant se déploie sur deux axes, consécutifs. Il s'agit d'abord de mieux comprendre **ce texte** : la comparaison de toutes les stratégies, procédures individuelles permet de lever les difficultés spécifiques du passage étudié. Il importe ensuite de s'appuyer sur cette expérience pour généraliser et passer au niveau suivant : mieux comprendre **un texte**. Le rôle de l'enseignant est à cette étape essentielle : c'est lui qui aidera les élèves à mettre en lien cette expérience de compréhension avec d'autres rencontres dans d'autres textes, voire d'autres disciplines. On pourra à cette fin constituer des collections de textes qui renvoient à une même problématique : par exemple, on a des difficultés à comprendre qui sont les personnages (questions de point de vue, de chaînes substitutives par exemple). Ces collections pourraient s'enrichir des [apports des élèves habiles](#) ;
- chaque séance d'aide se définit et se conclut par l'élaboration d'une aide explicite, du type « Pour mieux comprendre un texte, je peux... » ;
- chaque élève constitue progressivement un recueil de « textes que je comprends seul » : l'idée est que chacun (élève/enseignant/famille) puisse mesurer le chemin parcouru – si possible tout au long du cycle – par les élèves les plus fragiles.

## Comprendre dans des situations « accessibles »

Le second ressort relève de nombreux constats, scientifiques et empiriques : si les élèves éprouvent des difficultés pour comprendre, c'est lié à la forte dépense d'énergie qu'ils déploient pour identifier les mots. Dit autrement, c'est la forte consommation d'énergie sollicitée pour les tâches de bas niveau qui compromet fortement les possibilités qu'ont ces élèves de se mobiliser pour les tâches de « haut niveau », compréhension et interprétation.

On peut dans cette perspective considérer que différencier l'enseignement de la compréhension revient à libérer l'élève fragile d'un certain nombre de tâches afin de l'engager dans une réflexion sur le contenu, une fois passé l'obstacle de l'identification (des mots, des structures syntaxiques pour l'essentiel).

Les différents axes d'« accessibilisation » des textes :

- mise à disposition du texte avant la séance / au cours de la séance : si l'élève a déjà rencontré le texte – dans une séance d'APC, en accompagnement personnalisé – avant la séance de classe, il peut mobiliser davantage son esprit sur les activités de compréhension ;
- mise à disposition de fragments / du texte intégral : il peut être judicieux pour certains textes de commencer la séance par l'exploration d'un passage précis, parce qu'il constitue une difficulté, ou une voie de compréhension particulière de l'ensemble du texte ;
- lecture préalable du texte par l'enseignant / lecture individuelle de l'élève : si une lecture complète de l'enseignant peut s'avérer indispensable en début d'année, on peut progressivement demander aux élèves de choisir – après un premier temps d'exploration – quels passages ils souhaitent que l'enseignant lise, dispositif qui oriente le lecteur dans une perspective d'auto-évaluation de ses capacités de lecture ;
- utilisation d'un logiciel de synthèse vocale pour accéder à l'oralisation de tel ou tel passage du texte : la mise en œuvre des PAP (plans d'accompagnement personnalisé) ouvre clairement la voie à l'utilisation de l'outil informatique qui constitue une aide pour la réception des textes, mais aussi pour l'écriture (logiciel de reconnaissance vocale) ;
- travail spécifique d'identification directe de certains mots : scénario proposé par Goigoux qui consiste à proposer aux élèves, en amont de la découverte du texte, un court travail d'entraînement à l'identification des « mots difficiles ». Ces séances permettent de lever certains obstacles liés à une mauvaise maîtrise du système graphème/phonème d'une part et permettent de prévenir les longs temps d'arrêt – face aux mots difficiles à déchiffrer – de certains élèves dans leur découverte des textes, arrêts fort préjudiciables à la continuité du flux d'information nécessaire à une bonne compréhension ;
- travail spécifique sur l'axe syntaxique : même remarque que pour l'identification directe des mots, il s'agit de travailler en amont de la séance de lecture pour anticiper les incompréhensions liées à une mauvaise appréhension de l'organisation syntaxique des textes ;
- questions portant sur le texte / hors le texte : il convient d'inverser une représentation très répandue chez les élèves fragiles, celle que tout questionnaire vise à les mettre en « défaut de compréhension ». On pourra commencer par :
  - ne pas poser de questions sur les textes mais parler à partir des textes : on peut travailler sur différents dispositifs (dessins libres associés à la lecture/audition du texte ; mur de mots évoqués par le texte ; recueil de fragments « pépites du texte » ; j'aime/ je n'aime pas ; portrait chinois du texte ; etc.) ;
  - s'entraîner à poser des questions à partir d'œuvres cinématographiques : la plupart des difficultés de compréhension (personnages, trames temporelles, relations causales, intentions, points de vue, etc.) sont présentes dans nombre de films. Il pourrait être particulièrement intéressant de travailler d'abord sur des films avant ensuite de mettre en lien textes et films à partir de films adaptés de romans (Harry Potter, Hunger games, etc.) ;
  - demander aux élèves les questions qu'ils se posent après la lecture ;

- demander aux élèves de catégoriser des questions qui portent sur un texte : celles qui obligent à faire attention à des éléments que l'on avait survolés, celles qui aident à mettre en relation des éléments disséminés à plusieurs endroits du texte, celles qui obligent à chercher ce que le texte ne dit pas, celles qui font appel à nos goûts, notre sensibilité.
- forme de la réponse attendue : considérer d'abord que l'on travaille la compréhension, c'est-à-dire mobiliser le maximum de temps sur les échanges autour des textes. On peut dans un premier temps considérer que la trace écrite liée à une lecture du texte ne retient que ce qui est nécessaire pour pouvoir ensuite parler à partir du texte. Nous sommes là dans une approche très voisine des écrits intermédiaires en sciences : points de fixation non définitifs, transitoires, d'une pensée du texte en train de s'élaborer, etc. Il s'agira ensuite de construire une forme plus « communicable » de ces premières traces : ce travail de formalisation peut être très largement confié aux élèves les plus habiles.

**En conclusion, trois axes pour différencier son enseignement de la compréhension :**

1. **Construire l'autonomie des élèves habiles**
2. **Accompagner les élèves fragiles dans la construction de stratégies adaptées**
3. **Accessibiliser les situations de lecture**

## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Activités développées

# Entrer dans un texte littéraire en confrontant texte et image

#### NIVEAU CM/DÉBUT DE SIXIÈME

#### Compétence travaillée : Comprendre un texte littéraire et l'interpréter

Séquence sur *Le roi des trois Orients* de François Place (Rue du monde, 2006). On trouvera en annexe un extrait – image et texte – et une proposition de découpage du récit

## Objectifs de la séquence

Mettre en relation une illustration et un texte afin de dégager la présence de celui qui raconte (le narrateur) et :

- identifier les états mentaux des personnages ;
- détecter et combler les blancs d'un texte narratif ;
- rétablir les relations de cause à effet des actes des personnages.

## Séance 1

Annonce explicite de l'objectif de la séquence et de la séance : observer attentivement une illustration et émettre des hypothèses sur le texte qui l'accompagne (voir l'illustration et le texte en annexe).

L'illustration est présentée (son origine, son contexte). Elle est projetée. On regarde d'abord l'ensemble avant de guider le regard vers telle ou telle partie.

On dégagera l'idée d'un camp dans une forêt, au bord de l'eau, avec des différences dans les tentes qui peuvent signifier des statuts particuliers. On repèrera aussi la scène de chasse en arrière-plan.

L'illustration est ensuite distribuée aux élèves qui ont pour consigne de l'observer dans les détails. En binôme, ils doivent repérer les différentes scènes et les isoler en les découpant ou en les entourant. Puis chaque binôme s'accorde pour légender en une phrase chaque scène retenue. Préciser ce que l'on entend par scène : personnage ou groupe des personnages impliqués dans une activité.

La mise en commun confronte les scènes repérées et leurs diverses légendes. L'enseignant incite les élèves à émettre des hypothèses sur les scènes qui pourraient être les principales et qui font l'objet du texte qui accompagne l'illustration. Ils doivent justifier leur hypothèse.

Sur un support collectif (paperboard, TBI, affiche), on se met d'accord sur une légende concernant chacune des scènes principales retenues.

## Séance 2

L'enseignant rappelle le travail effectué en séance 1 (relecture de l'affiche) et annonce l'objectif de cette nouvelle séance : mettre en relation le texte avec l'illustration déjà analysée et repérer des différences entre ce qui se voit et ce qui est écrit.

L'illustration est projetée, le texte est lu par l'enseignant. Validation ou non des hypothèses de la séance 1. On repère, à la lumière du texte, où sont les différents protagonistes.

Le texte est ensuite distribué aux élèves. Individuellement, ils doivent surligner les parties du texte qui ne sont pas illustrées (en gras dans le texte ci-dessous). Ils comparent ensuite leur travail par binôme et se mettent d'accord sur les parties qui correspondent bien à ce que l'on ne voit pas sur l'illustration.

Les ambassadeurs discutent de la nouvelle route à suivre. **C'est une décision difficile, qui peut prendre, selon leur humeur, trois jours ou peut-être trois mois.**

Les chasseurs en profitent pour courir le gibier. **Leurs flèches sont rapides, leurs couteaux aiguisés.** Ils ont des chiens et des faucons, des léopards **bien dressés**, qui s'élancent dans les sous-bois.

**Les intendants ont réparti le grain et la farine. La chaude odeur des galettes posées sur la braise se répand sur le camp.**

Dans la plus belle des tentes, une jolie servante apporte le thé à sa jeune maîtresse, **filles de sang royal. Son père veut lui faire épouser le Roi des Trois Orientes pour sceller une alliance avec ce grand souverain.**

**Peut-être est-il déjà marié ? Cela n'a pas d'importance, pense-t-il, elle épousera son fils, ou un prince de sa cour. Chaque jour, chaque pas éloigne la princesse de son enfance insouciante. Le thé, dans sa tasse, a un goût bien amer.**

Dans la tente d'un palefrenier, une petite fille vient de naître. Ses sœurs vont lui cueillir des fleurs. **Ce soir, on plantera un arbre, pour que, plus tard, le feuillage chante son nom dans le murmure du vent.**

Une mise en commun devra être argumentée par les élèves et aidera à dégager les raisons pour lesquelles ces éléments du texte ne sont pas illustrés :

- Ce qui touche aux perceptions sensorielles : la chaude odeur des galettes ; le goût amer du thé ; le murmure du vent.
- Ce qui touche à la chronologie : les intendants ont réparti le grain ; ce soir, on plantera un arbre. On fera donc remarquer que le texte est au présent.
- Ce qui touche aux sentiments, aux intentions, aux pensées : la décision difficile à prendre des Ambassadeurs ; les intentions du père de la jeune fille ; les sentiments de la jeune fille.

Ces éléments sont répartis dans un tableau à trois colonnes construit durant la mise en commun.

CE QUI TOUCHE AUX PERCEPTIONS SENSORIELLES	CE QUI TOUCHE À LA CHRONOLOGIE	CE QUI TOUCHE AUX SENTIMENTS, AUX INTENTIONS, AUX PENSÉES

Retrouvez Éduscol sur



La conclusion pourra être que le texte nous dit beaucoup de choses que l'illustration ne peut nous donner à voir. À l'inverse, l'illustration nous donne à voir bien plus que ne le dit le texte.

### Séance 3

L'enseignant rappelle le travail effectué lors des précédentes séances. Il donne l'objectif de cette dernière séance : essayer de comprendre ce que l'illustration et le texte ne nous disent pas. La partie du texte concernant la princesse est projetée.

Dans la plus belle des tentes, une jolie servante apporte le thé à sa jeune maîtresse, fille de sang royal. Son père veut lui faire épouser le Roi des Trois Orientes pour sceller une alliance avec ce grand souverain.

Peut-être est-il déjà marié ? Cela n'a pas d'importance, pense-t-il, elle épousera son fils, ou un prince de sa cour. Chaque jour, chaque pas éloigne la princesse de son enfance insouciante. Le thé, dans sa tasse, a un goût bien amer.

Elle est relue par l'enseignant qui lancera un débat à partir de cette question : *pourquoi le thé dans la tasse de la princesse a-t-il un goût bien amer ?* Il conduit les élèves à argumenter en prenant appui sur ce que dit le texte. Il favorise les appuis sur les expériences personnelles : *comment est-on lorsqu'on a un souci ?*, par exemple.

Le débat vise à rétablir les relations de cause à effet. À titre d'exemple : *le thé a un goût amer parce que la princesse est soucieuse et que lorsqu'on a des soucis, on n'a plus le goût de rien. On comprend qu'elle a du souci parce qu'on nous dit que chaque jour l'éloigne de son enfance insouciante. Chaque jour l'éloigne de son enfance insouciante parce que (hypothèse probable) son père veut lui faire épouser le roi des trois Orientes. Son père pense, d'ailleurs, que si le roi est déjà marié, elle épousera son fils ou un prince de la cour.*

À l'issue de ce débat, l'enseignant fera remarquer que le texte nous amène à penser que la princesse est triste et a des soucis mais qu'il ne nous le dit pas clairement.

Dans un dernier temps, l'enseignant propose aux élèves une situation d'écriture permettant de réinvestir les éléments du débat : « Si tu étais à la place de la princesse, que penserais-tu en buvant ton thé ? »

## Annexes

### a) Extrait

*Le roi des trois Orient*, François Place, pages 12 et 13



« Les ambassadeurs discutent de la nouvelle route à suivre. C'est une décision difficile, qui peut prendre, selon leur humeur, trois jours ou peut-être trois mois.

Les chasseurs en profitent pour courir le gibier. Leurs flèches sont rapides, leurs couteaux aiguisés. Ils ont des chiens et des faucons, des léopards bien dressés, qui s'élancent dans les sous-bois.

Les intendants ont réparti le grain et la farine. La chaude odeur des galettes posées sur la braise se répand sur le camp.

Dans la plus belle des tentes, une jolie servante apporte le thé à sa jeune maîtresse, fille de sang royal. Son père veut lui faire épouser le Roi des Trois Orient pour sceller une alliance avec ce grand souverain.

Peut-être est-il déjà marié ? Cela n'a pas d'importance, pense-t-il, elle épousera son fils, ou un prince de sa cour. Chaque jour, chaque pas éloigne la princesse de son enfance insouciante. Le thé, dans sa tasse, a un goût bien amer.

Dans la tente d'un palefrenier, une petite fille vient de naître. Ses sœurs vont lui cueillir des fleurs. Ce soir, on plantera un arbre, pour que, plus tard, le feuillage chante son nom dans le murmure du vent. »

## b) Proposition de découpage

	PAGES 6 À 11	PAGES 12 À 19	PAGES 20 À 29	PAGES 30 À 37	PAGES 38 À 47
<b>Activités à conduire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Grande Ambassade</li> <li>• Sa mission</li> <li>• Les émissaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de la princesse</li> <li>• Naissance petite fille d'un palefrenier</li> <li>• Rencontre avec des marchands</li> <li>• De nouveaux voyageurs</li> <li>• Passage du col</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mort d'un ambassadeur</li> <li>• Nuée d'Orage, présent pour le roi</li> <li>• Archives de la Grande Ambassade, Bibliothèque ambulante</li> <li>• Vol de Nuée d'Orage</li> <li>• Emprisonnement du musicien</li> <li>• Les confidences au musicien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traversée de la rivière</li> <li>• Sauvetage de la princesse</li> <li>• Fuite du musicien</li> <li>• Arrivée des deux émissaires du roi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avant-garde pour aller rencontrer le roi</li> <li>• Rencontre avec le grand roi</li> <li>• Entrée dans la capitale</li> <li>• Le banquet</li> <li>• Le départ</li> <li>• Épilogue : la princesse rejoint le musicien, avec Nuée d'Orage</li> </ul>
<b>Analyse</b>					
<b>Obstacles à la compréhension</b>					
<b>Compétences lexicales</b>					
<b>Appui illustration</b>					
<b>Modalités de lecture</b>					
<b>Reformulation</b>					
<b>Questionnement</b>					
<b>Écriture</b>					
<b>Critères d'évaluation</b>					
<b>Différenciation (niveaux)</b>					

## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Activités développées

# Comprendre et interpréter un texte littéraire : la lecture offerte revisitée par le contrat d'écoute

#### NIVEAU CM2/SIXIÈME

#### RAPPEL DU PROGRAMME :

##### Compétence :

Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu

##### Objectif :

Repérage d'éventuelles difficultés de compréhension et verbalisation de ces difficultés et des moyens d'y répondre

## La lecture offerte : intérêt et limites

La lecture offerte figure parmi les dispositifs les plus rencontrés dans les classes. La lecture orale de l'enseignant constitue un mode d'entrée facilitateur en lecture littéraire : les élèves, allégés de la tâche d'identification notamment, peuvent s'engager sur la voie de l'interprétation du texte littéraire. Cette pratique se trouve à la croisée de deux intentions : favoriser un moment de partage lié à l'expérience de réception d'une œuvre, faciliter la compréhension des textes et promouvoir une posture de lecteur habile.

Cette pratique, à la condition d'être suffisamment régulière, constitue une propédeutique tout à fait fructueuse à l'entrée en littérature : la plupart des élèves comprennent mieux les textes d'une part, leur rôle de lecteur d'autre part. Demeurent cependant des élèves pour lesquels la seule lecture offerte ne suffit pas, qui demeurent passifs et qui ne modifient en rien leurs compétences de lecture. De la même façon qu'ils traversent les textes qu'ils lisent silencieusement en extrayant peu d'informations explicites et en faisant très peu d'inférences, ils se montrent, à l'issue de l'écoute, très peu à même d'extraire les informations textuelles. La lecture offerte profiterait essentiellement aux élèves déjà habiles dans la quête d'informations.

## Une alternative : le contrat d'écoute

Le dispositif consiste à faire précéder l'écoute du texte lu par l'enseignant d'un temps d'échanges répondant à la question : « qu'allons-nous repérer lorsque l'enseignant va lire le texte ? » Au cours des premières séances, on s'arrêtera sur quelques questions, volontiers transversales. Pour un récit par exemple :

- Qui sont les personnages ? Quels sont les liens qui les unissent ? les opposent ? Quels sont ceux auxquels j'aimerais ressembler ?
- Combien de temps dure l'histoire ? Les personnages vieillissent-ils ?
- Quels sont les lieux, les objets, les mots qui attirent notre attention ?

- Quels sont les événements qui me paraissent importants ?
- Quels sont les mots, les expressions, les phrases qui sont mis en avant par la lecture de l'enseignant ?

Progressivement, les questions pourraient s'orienter de façon plus précise pour mieux prendre en compte le type de texte lu. On pourra se demander par exemple :

- Pour le genre policier : qui cherche ? qui sait ? qui ne sait pas ? qui déguise ? etc.
- Pour le genre épistolaire : qui écrit ? pour quelles raisons ? quelles sont les informations qu'il/elle donne ? requiert ? à quel moment ont lieu les événements relatés ? qu'est-ce que le lecteur sait de plus que les personnages qui s'écrivent ? etc.

Les compétences des élèves seront d'autant plus manifestes que l'on accordera – notamment pour les plus fragiles – des temps de pause pendant la mise en voix du texte.

Le transfert de ces savoir-faire en situation de lecture silencieuse sera d'autant plus facilité que seront mis en réseau les textes lus par l'enseignant avec ceux lus silencieusement par la classe.

Retrouvez Éduscol sur



## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Activités développées

# Comprendre et interpréter un texte littéraire : « Du fragment à l'œuvre » ou le calcul d'inférence continu

#### NIVEAU FIN DE CM2/SIXIÈME

#### RAPPEL DU PROGRAMME :

##### Compétence :

- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
- Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome

##### Objectif :

- Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu, identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).
- Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.
- Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture) ; adaptation de la lecture à ses objectifs.

L'opposition explicite/implicite qui figurait déjà dans les programmes a donné lieu à de nombreuses propositions didactiques qui tendaient à proposer de courts textes à partir desquels pouvait s'exercer la capacité des élèves à faire des inférences. Ces outils ont bien entendu leur intérêt : la lecture de phrases ou paragraphes jouant avec la sagacité du lecteur développe par l'entraînement une attitude de questionnement, de non crédulité face au texte tout à fait fructueuse. La question qui se pose est plutôt la suivante : comment passer d'une situation dans laquelle on joue à deviner le non-dit de textes prévus à cet effet à une posture de lecteur qui réévalue son interprétation au fur et à mesure de l'avancée dans le texte ? Le constat le plus fréquent dans les classes est assez unanime : les élèves éprouvent d'autant plus de difficulté à abandonner un premier schéma d'interprétation qu'ils sont des lecteurs peu assurés. Le coût cognitif de la lecture ne les conduit que très rarement à revenir sur un premier schéma d'appréhension des situations, quitte parfois à « tordre leur compréhension » au bénéfice de cette structure initiale d'interprétation. **Quel support didactique proposer pour apprendre aux élèves que comprendre un texte implique la possibilité – en continu – d'en réinterroger le sens global ?**

## Du « fragment à l'œuvre » : un dispositif didactique

Le dispositif proposé ici se développe à partir de la nouvelle « L'écharpe » d'Andrée Chédid (tiré du recueil *La femme en rouge*, édition J'ai lu).

### Scénario pédagogique

La nouvelle est découpée en six parties, la classe en six groupes. Chaque groupe dispose d'une partie de la nouvelle mais ne sait pas où elle se situe dans l'ensemble du récit. Le but est de reconstituer l'ensemble du récit et d'en proposer une synthèse. Le premier groupe donne une information explicite sur son texte (du type : « dans notre texte, il y a un personnage qui..., il y a tel ou tel objet, cela se passe à tel moment, un personnage dit... ») et pose une question au groupe de son choix pour obtenir une nouvelle information contenue dans cet autre texte. Le jeu continue jusqu'à ce que les équipes décident l'une après l'autre de le quitter parce qu'elles en savent assez.

On apprend dans cette situation que :

- le processus de compréhension est continu : les hypothèses se succèdent ;
- une hypothèse « abandonnée » n'était pas fautive, erronée mais qu'elle ne prenait pas en compte l'ensemble des informations du texte ;
- une information n'a vraiment de valeur que lorsqu'elle est mise en relation avec d'autres informations ;
- ce qui semble a priori relever du détail peut s'avérer être essentiel ;
- les questions que l'on se pose sur un texte constituent une voie de sa compréhension ;
- le processus de compréhension s'enrichit de l'expérience collective.

On peut proposer une variante numérique de ce scénario sous la forme d'un forum sur lequel les groupes peuvent poster successivement questions et réponses.

Une seconde variante, entièrement à l'oral (on ne prend aucune note sur les questions et réponses des autres groupes), permet de travailler avec les élèves la délicate question du « comment mémorise-t-on le flux d'informations apportées par le texte ? ». Cette perspective métacognitive est fructueuse, notamment pour les élèves les plus mobilisés par la tâche d'identification des mots et des structures syntaxiques.

## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Activités développées

# Lire et comprendre des documents qui associent textes, images et schémas : Un exemple de séquence

#### NIVEAU CM

Cette séquence est construite à partir des documents proposés par La Main à la pâte dans son module « À l'école de la biodiversité » dont l'objectif est de conduire les élèves à s'interroger sur la façon dont l'homme modifie le milieu.

#### RAPPEL DU PROGRAMME

- Attendu de fin de cycle : Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.
- Compétence associée : Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.

## Objectifs de la séquence

- Mettre en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports : image, texte, carte.
- Répondre à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences), dans un même document et justifier sa réponse.
- Poser des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou non.

### Séance 1

Annoncer l'objectif de la séquence et de cette première séance : mettre en relation des photos avec leur légende.

#### Temps 1 : collectif

Projection des photos une à une (voir document 1 en annexe). Faire déterminer le domaine d'apprentissage (sciences, le vivant), et des problématiques potentielles. Inciter les élèves à les formuler en nominalisant : par exemple, « l'eau est polluée » reformulée sous la forme : « la pollution de l'eau ».

Les légendes qui accompagnent ces photos sur les documents d'origine sont distribuées (voir document 2 en annexe). Leur lecture permet de confirmer et préciser les problématiques évoquées.

À l'exception de la légende 5 qui correspond à une définition, faire constater qu'elles sont bâties sur des schémas très proches :

- Nom + complément du nom + ...
- Nom + complément du nom + par + ...

On interrogera aussi le rôle des parenthèses (précision, exemple).

**Temps 2 : en binôme**

Les photos (document 1) sont distribuées ainsi que les légendes (document 2) qui leur correspondent. Les élèves doivent associer photo et légende.

**Temps 3 : collectif**

Une synthèse est faite du travail de chaque groupe. On dégage et regroupe les éléments qui se rapportent à l'eau, à la faune, à la forêt. La validation se fait par la projection des planches correspondantes, en ne s'attachant qu'aux photos et titres des planches (planches 41, 42, 43 et 44, en annexe).

**Séance 2**

Le travail de la séance 1 est rappelé, l'objectif de cette séance est présenté : repérer les réponses à des questions dans un document.

**Temps 1 : en binôme**

La planche 40 : « La destruction des habitats forestiers en Amérique du Nord » est distribuée avec une série de questions. Les élèves doivent noter si les réponses à ces questions sont données explicitement ou non dans le document, ou bien si la réponse n'est pas clairement explicite. Ils surlignent les parties du document qui les ont aidés à répondre lorsque c'est le cas.

*Les réponses à ces questions se trouvent-elles dans le document « La destruction des habitats forestiers en Amérique du Nord » ?*

		OUI	NON	CE N'EST PAS DIT CLAIEMENT
1	Quel est le continent qui a perdu le plus de surface forestière ?			
2	Où se trouve la plus grande étendue de forêt tropicale du monde ?			
3	Pourquoi le pigeon migrateur américain a-t-il disparu ?			
4	Le scarabée nécrophore d'Amérique a-t-il aujourd'hui disparu ?			
5	Les champs de jonquilles ont-ils fait disparaître la forêt ?			
6	La couverture forestière de l'Amérique du Nord est-elle moins étendue aujourd'hui qu'en 1920 ?			
7	Quelles sont les principales causes de déforestation liées aux activités humaines ?			
8	Sur quel continent vit le wapiti de l'Est ?			
9	Pourquoi des individus de certaines espèces ne peuvent-ils plus se reproduire ?			
10	Pourquoi l'urbanisation est-elle une cause de déforestation ?			
11	La dévastation des fonds marins est-elle en régression ?			

**Temps 2 : collectif**

La synthèse des réponses à ces questions doit permettre aux élèves d'argumenter et les conduit à expliciter leurs stratégies de compréhension.

QUESTIONS		LES DIFFICULTÉS POTENTIELLES
1	<i>Quel est le continent qui a perdu le plus de surface forestière ?</i>	Aucune a priori.
2	<i>Où se trouve la plus grande étendue de forêt tropicale du monde ?</i>	Il faut comprendre que le texte entre parenthèses se rapporte à l'Amérique du Sud.
3	<i>Pourquoi le pigeon migrateur américain a-t-il disparu ?</i>	La photo et le commentaire sont-ils une illustration du thème général de la planche (déforestation) ou accompagnent-ils le texte qui précède ? (assèchement des marais, creusement du sol par des mines, etc.).
4	<i>Le scarabée nécrophore d'Amérique a-t-il aujourd'hui disparu ?</i>	Il faudra se poser la question de la date du document, sur le sens de « très menacé ».
5	<i>Les champs de jonquilles ont-ils fait disparaître la forêt ?</i>	La représentation de ce qu'est « un champ ». Nécessité de se rapprocher du texte, avec l'activité humaine « agriculture ».
6	<i>La couverture forestière de l'Amérique du Nord est-elle moins étendue aujourd'hui qu'en 1920 ?</i>	La carte précise : États-Unis, le titre : Amérique du Nord.
7	<i>Quelles sont les principales causes de déforestation liées aux activités humaines ?</i>	Aucune a priori.
8	<i>Sur quel continent vit le wapiti de l'Est ?</i>	La précision « de l'Est » peut entraîner des confusions et faire oublier que la planche ne concerne que l'Amérique du Nord.
9	<i>Pourquoi des individus de certaines espèces ne peuvent-ils plus se reproduire ?</i>	Pouvoir avoir une représentation exacte de « se retrouver séparés dans des « fragments » d'habitats ».
10	<i>Pourquoi l'urbanisation est-elle une cause de déforestation ?</i>	Aucune a priori si on comprend que l'urbanisation entre parenthèses est une autre façon de dire « la construction des villes ».

**Temps 3 : collectif**

On construit ensemble une affiche listant tout ce qui peut poser problème pour bien comprendre un texte documentaire.

**Séances 3 et 4**

Rappel des séances précédentes et annonce de l'objectif de la séance : trouver des questions à poser au reste de la classe sur d'autres planches concernant la biodiversité.

Le travail s'effectue en groupes : deux groupes travailleront sur la planche 42, deux autres groupes sur la planche 43.

Les élèves doivent prendre connaissance du document puis chercher six questions à poser relatives à leur texte documentaire :

- deux questions dont les réponses sont clairement données dans le texte ;
- deux questions sur le thème de leur planche mais dont les réponses ne sont pas dans le texte ;

- deux dernières questions dont les réponses ne sont pas données clairement mais qui paraissent probables en prenant appui sur des éléments du texte.

Dans un temps différé, textes et questions correspondantes sont échangés. Chaque groupe essaie de répondre aux questions qu'un autre groupe a posées.

## Annexes

### Document 1



Retrouvez Éduscol sur





## Document 2

1	Surexploitation du bois (surtout les bois exotiques).
2	Pillage des plantes et animaux rares (ici, des coquillages utilisés en artisanat ou pour les collections).
3	Invasion de tortues de Floride en milieu d'eau douce
4	Pollution par l'agriculture (ex : par les nitrates) : l'eau de pluie qui ruisselle fait passer les polluants versés sur la terre jusqu'aux eaux douces.
5	L'eutrophisation : c'est l'un des mécanismes qui tue les cours d'eau. Les nitrates provoquent la prolifération d'algues à la surface de l'eau qui asphyxient rapidement la vie aquatique, aboutissant à la destruction de l'ensemble de l'écosystème.
6	Pollution par les déchets industriels, souvent chimiques, rejetés par les usines.
7	Trop grande consommation d'eau, conduisant à l'assèchement de certains milieux (par exemple à l'assèchement des rivières).
8	Pollution par les déchets de la maison.
9	Épuisement des sols par l'agriculture intensive (il devient impossible d'y faire à nouveau pousser des plantes).
10	Remplacement des forêts par des champs.
11	Diminution des populations des espèces par trop de chasse, de pêche, de cueillette, etc.

Retrouvez Éduscol sur



## Document 3

## Planche 40

## La destruction des habitats forestiers en Amérique du Nord

Régression de la couverture forestière des États-Unis en 400 ans :



année  
1620



année  
1850



année  
1920



aujourd'hui

L'Amérique du Nord est le continent qui a perdu le plus de surface forestière. Combiné à l'Amérique du Sud (la plus grande étendue de forêt tropicale du monde), les deux continents représentent la moitié des pertes mondiales totales de forêt.

Les causes principales de déforestation sont liées aux activités humaines pour :

- L'agriculture (bétails, céréales...).
- L'exploitation minière.
- L'utilisation du bois.
- La construction de villes (urbanisation).

Avec la disparition des forêts, de nombreuses espèces de plantes et d'animaux perdent leur milieu de vie. Pour beaucoup d'espèces, les individus se retrouvent également séparés dans des « fragments » d'habitats sans pouvoir se rejoindre pour se reproduire. 10 % des espèces d'arbres connues, soit environ 7 000 espèces, menacent de s'éteindre. Beaucoup des espèces animales les plus vulnérables sont des insectes et des escargots.

D'autres types de destructions d'habitats menacent également la biodiversité, par exemple l'assèchement des marais, le creusement du sol par des mines et des carrières, la dévastation des fonds marins...



Remplacement des forêts par des champs



Le pigeon migrateur américain (disparu en 1914)



Le wapiti de l'Est (disparu en 1880)



Le scarabé nécrophore d'Amérique (très menacé)

## Planche 41

## L'introduction d'une espèce invasive : la tortue de Floride

Depuis quarante ans, les animaleries françaises ont vendu de très nombreuses tortues d'eau douce nouveau-nées importées des États-Unis, majoritairement des tortues de Floride. À la surprise de leurs propriétaires, ces jeunes tortues vendues sous le nom de « tortues naines » ont grandi pour atteindre un poids de 1,5 kg en quelques années. Très souvent, elles ont alors été « remises en liberté » dans les rivières et les étangs français.

La très grande résistance de la tortue de Floride lui a permis de survivre, de faire de nombreux petits et de coloniser quasiment tous les milieux d'eau douce en France. Elle est maintenant présente dans tous les départements et entre en compétition directe pour la nourriture avec une tortue locale, la cistude, qui est aujourd'hui menacée d'extinction.

Pour sauver la biodiversité des milieux qu'elle a colonisés, il est nécessaire de contrôler l'invasion de cette espèce introduite.



La tortue de Floride



Invasion de tortues de Floride en milieu d'eau douce

Adapté à partir de <http://www.ese.u-psud.fr/>

## Planche 42

### La pollution des milieux : exemple des milieux d'eau douce

Les milieux d'eau douce sont très fragiles. Ce sont les rivières, les lacs, les étangs, les marais...

Les causes de pollution humaine y sont variées :



- Pollution par les déchets de la maison.



- Pollution par les déchets industriels, souvent chimiques, rejetés par les usines.



- Pollution par l'agriculture (ex : par les nitrates) : l'eau de pluie qui ruisselle fait passer les polluants versés sur la terre jusqu'aux eaux douces.

Un grand nombre d'espèces abritées par ces milieux (dans les eaux douces ou sur leurs berges) sont menacées par ces pollutions : végétaux, crustacés, poissons, amphibiens, oiseaux, reptiles, insectes, mollusques...

De nombreuses espèces ont vu leurs populations diminuer de moitié en 30 ans. Par exemple, l'anguille d'Europe est aujourd'hui en danger critique d'extinction en raison des pollutions des rivières.



Dans le monde, ces pollutions tuent également 2 millions de personnes chaque année, surtout dans les pays les plus pauvres qui manquent de systèmes d'assainissement de l'eau.



#### L'eutrophication

C'est l'un des mécanismes qui tue les cours d'eau. Les nitrates provoquent la prolifération d'algues à la surface de l'eau qui asphyxient rapidement la vie aquatique, aboutissant à la destruction de l'ensemble de l'écosystème.

## Planche 43

### La surexploitation des ressources naturelles

La surexploitation des ressources naturelles arrive lorsque l'Homme utilise trop la nature. Celle-ci n'a alors pas le temps de se renouveler naturellement.

Elles est très liée à :

- Notre alimentation



Diminution des populations des espèces par trop de chasse, de pêche, de cueillette...



Épuisement des sols par l'agriculture intensive (il devient impossible d'y faire pousser de nouvelles plantes).



Trop grande consommation d'eau, conduisant à l'assèchement de certains milieux (par exemple à l'assèchement de rivières).

- Nos activités commerciales



Surexploitation du bois (sur-tout les bois exotiques).



Pillage des plantes et animaux rares (ici, des coquillages utilisés en artisanat ou pour les collections).

La disparition ou la diminution des espèces provoquent l'appauvrissement du milieu et la modification des chaînes alimentaires.

La surexploitation des ressources peut provoquer des disparitions en cascade. Par exemple, l'aigle géant de Haast qui se nourrissait en chassant les moas de Nouvelle-Zélande a disparu suite à l'extinction des moas intensive chassés par l'Homme.



## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Activités développées

# Entrer dans un texte par l'oral et travailler la compréhension

#### NIVEAU SIXIÈME

#### RAPPEL DU PROGRAMME :

##### Compétences travaillées :

- Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées
- Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome

Dans le cadre d'une séquence traitant de l'entrée du programme : « Le monstre aux limites de l'humain » (groupement de textes, dont plusieurs *Métamorphoses* d'Ovide).

Support : Brigitte Heller, « Être médusé ou un injuste châtiment », *Petites histoires des expressions de la mythologie*, Flammarion jeunesse, p. 54

Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture) ; adaptation de la lecture à ses objectifs.

## Séance 1 (2h)

1. L'enseignant annonce aux élèves qu'un travail sur ce texte va se faire en plusieurs étapes : ils doivent être extrêmement attentifs au texte lu. Puis il lit le texte (les élèves n'ont pas de support).
2. L'enseignant explique aux élèves qu'il va relire le texte et qu'ils vont devoir prendre des notes. Temps de réflexion collective : en quoi consiste une prise de notes ?  
Chaque élève prépare sa feuille avec trois colonnes : une où ils noteront les noms propres entendus, une avec les mots dont le sens leur est inconnu, une à remplir éventuellement pour noter tout autre chose.
3. Le professeur annonce les deux tâches qui seront à effectuer par la suite : dégager les étapes du récit et dire ce que nous apprend ce mythe.  
Lecture du professeur. Prise de notes individuelle.
4. Une fois la lecture terminée, chaque binôme confronte ses notes. Sur une feuille commune, chaque binôme élabore, de mémoire, les étapes du récit.
5. Chaque binôme répond ensuite à la question : « qu'avons-nous appris grâce à ce mythe ? »  
On attend des binômes deux réponses : le sens de l'expression « être médusé » et l'origine du mot « méduse » employé de nos jours.
6. Échanges sur le travail par binômes à l'oral. Le professeur ne donne aucun élément de réponse, écrit au tableau les réponses proposées, laisse la classe décider de la version finale.

## Séance 2 (2h)

1. Relecture de la deuxième moitié du texte à partir du dialogue entre Athéna et Méduse. L'enseignant demande à chaque élève de repérer le processus de la métamorphose au préalable.
2. Il leur est alors demandé de faire un tableau :

CORPS HUMAIN AVANT LA MÉTAMORPHOSE	APRÈS LA MÉTAMORPHOSE
membres	<i>lourds</i>
tête	<i>lourde</i>
bras	<i>membres de bronze</i>
épaules	<i>ailes dorées</i>
voix	<i>cri d'une bête féroce</i>
mâchoires	<i>dents de cochon</i>
chevelure	<i>serpents d'agitent</i>
yeux	<i>pouvoir de pétrifier</i>

On peut aussi distribuer le tableau en enlevant les réponses de la colonne de droite ; on peut ne le distribuer qu'à la moitié de la classe, et laisser plus à faire aux élèves les plus autonomes.

3. L'enseignant distribue le texte support. Les élèves vérifient, corrigent et complètent le tableau. L'enseignant valide avec les élèves les étapes du récit ainsi que le tableau complété.
4. Chaque élève surligne dans le texte les mots compliqués. Confrontation à l'oral entre pairs pour expliciter le vocabulaire.
5. Trace écrite :
  - carnet de mots : être médusé, pétrifié, culpabilité, susceptible, etc.
  - schéma des personnages élaboré par la classe.

Prolongements :

- recherche d'œuvres d'art (peinture ou sculpture ou mosaïque) permettant d'illustrer la légende de Méduse ;
- courts exposés sur d'autres expressions de la mythologie (sélectionnées au préalable par l'enseignant), comme « être narcissique », « se perdre dans un dédale », « un talon d'Achille », etc.