

Lire au cycle 2, apprendre à comprendre

Sylvie Porcher – animations de circonscription 2015 / 2016

Contrôler sa compréhension et interpréter l'implicite au moyen d'inférences sont, parmi les nombreux paramètres entrant en jeu pour comprendre un texte, deux capacités qui distinguent les meilleurs compreneurs des moins bons. Comment, alors que l'identification des mots et le décodage sont en cours d'automatisation, coordonner les différentes dimensions de l'apprentissage de la lecture pour assurer une lecture courante ?

Le constat

À l'issue de l'école primaire :

- 15 % des élèves déchiffrent sans comprendre un texte et éprouvent de sévères difficultés du fait d'un lexique limité, d'une compréhension difficile et de repères méthodologiques et culturels insuffisants,
- 25 % ont des acquis fragiles et sont incapables de prélever et / ou d'utiliser des inférences, et,
- 60 % ont des résultats acceptables ou satisfaisants en lecture, parmi ceux-ci
 - 10 % comprennent finement le contenu d'un texte en reconstituant le sens implicite ou explicite et justifient une argumentation,
 - 21 % dégagent les idées essentielles d'un texte pour le résumer et
 - 29 % identifient seulement les informations explicites d'un texte.

Source : Rapport 2007 du Haut Conseil de l'Éducation - http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/40.pdf

Les données présentées ici datent de 2007. Celles publiées par la DEPP (direction de l'évaluation, de la perspective et de la performance) en mai 2015 concernant l'évaluation des jeunes de 17 ans ou plus ayant participé à la Journée Défense et Citoyenneté (NI n°16 – mai 2015) et concernant l'évaluation PIRLS confirment une stabilisation de ces données.

Il en ressort qu'à l'entrée au collège la compréhension fine d'un texte n'est acquise que par une petite partie des élèves, ceux pour lesquels un enseignement explicite aurait été superflu.

Les pratiques actuelles sur la compréhension



Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire

Recherche coordonnée par l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon

131 enseignants
ayant exercé en moyenne 8 ans au CP

2507 élèves
observation de 3000 heures de classe

60 chercheurs
13 laboratoires

Analyse des performances globales des élèves à l'entrée et à la fin du CP, en distinguant trois domaines :

- Maîtrise du code alphabétique
- Compréhension des textes
- Écriture : copie, orthographe, production de textes

Le 25 septembre, à l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon, les chercheurs engagés dans l'étude LireÉcrireCP ont exposé leurs premiers résultats aux cadres de l'Éducation Nationale. Ils ont décrit les pratiques d'enseignement qui ont été observées, pendant trois semaines, dans 131 classes, en prenant en compte un ensemble très détaillé de variables pédagogiques (modalités, de regroupement, formes d'aide, différenciation...), didactiques (nature des tâches, durée, supports, outils...) et autres (effet-classe, effet-maître, caractéristiques sociodémographiques...). La recherche prend appui sur l'observation de 3 000 heures d'enseignement filmées et indexées, sur l'analyse des traces écrites (cahiers, affichages, livres...) et sur les informations délivrées directement par les maîtres.

Les premiers constats sont les suivants :

- La moitié des écarts observés entre les élèves en fin d'année s'explique par les écarts déjà présents en début d'année.
- Les différences de performance des élèves, qui sont très grandes et très marquées socialement, ne s'expliquent pas uniquement par le niveau lexical. Elles s'expliquent aussi par la capacité à comprendre les textes qu'on leur lit oralement.
- Maîtriser le code n'est pas suffisant. Il faut, comme le recommande Michel Fayol, travailler en parallèle, dès le plus jeune âge, la question du codage et de la compréhension.
- On apprend mieux quand le climat de la classe est bon.
- La querelle des méthodes de lecture est dépassée. L'échantillon d'enseignants étaient

varié : certains utilisent un manuel, d'autres un manuel syllabique classique, d'autres s'appuient sur la littérature de jeunesse... Tous font faire du code de façon explicite à leurs élèves (en moyenne 3 h / semaine), à des rythmes variés.

Enseigne-t-on la compréhension au CP ?

Lire Écrite
→ L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION
TOUT AU LONG DE L'ANNÉE

	Temps moyen alloué au L-É	Temps moyen alloué à la compréhension	Pourcentage de la compréhension / temps global du lire-écrire
S1	7h29mn	50mn	11,0 %
S2	7h26mn	1h16mn	16,7 %
S3	7h09 mn	1h19mn	18 %

- C1 – Définir ou expliciter une intention de lecture
- C2 – Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
- C3 – Décrire, commenter une illustration
- C4 – Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale (à propos d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C5 – Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne
- C6 – Rendre explicite une information implicite
- C7 – Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations
- C8 – Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C9 – Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])

Université de Lyon ife ENS DE LYON

Le groupe de chercheurs ayant travaillé sur le thème de la compréhension a observé les classes selon trois axes : le temps consacré à cette compétence, les tâches proposées aux élèves et la recherche d'autres variables pouvant être des leviers.

Concernant les tâches, une grille les répertoriant a été élaborée. Elle recensait 9 tâches. Les sept premières consistent en des activités orales : deux d'anticipation, 5 d'élaboration du sens ; les deux dernières sont des tâches écrites.

Il a été observé que les deux activités orales d'anticipation sont très peu pratiquées et que la huitième (réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite) à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte, par exemple illustration d'un texte, questionnaire...) est sur-représentée et augmente au cours de l'année.

Cependant, les premières conclusions établissent que l'augmentation de la durée des séances dédiées à la compréhension n'a pas d'effet sur les résultats des élèves.

Ce que disent les programmes

La compréhension est la finalité de toutes les lectures.

CYCLE 2

Les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux

fréquentation d'œuvres complètes

toujours de manière explicite

identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre

La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne d'activités de reformulation et de paraphrase qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales et encyclopédiques.

Au cycle 2, le sens et l'automatisation se construisent simultanément. La compréhension est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir et l'automatisation de certains savoir-faire est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension. Tous les enseignements sont concernés. En

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée puis autonome de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.

La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne d'activités de reformulation et de paraphrase qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales et encyclopédiques.

La lecture à voix haute est un exercice complexe qui sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre code et sens et permet aux élèves de se familiariser avec la syntaxe de l'écrit. L'entraînement à la lecture fluide contribue aussi à l'automatisation des processus d'identification des mots.

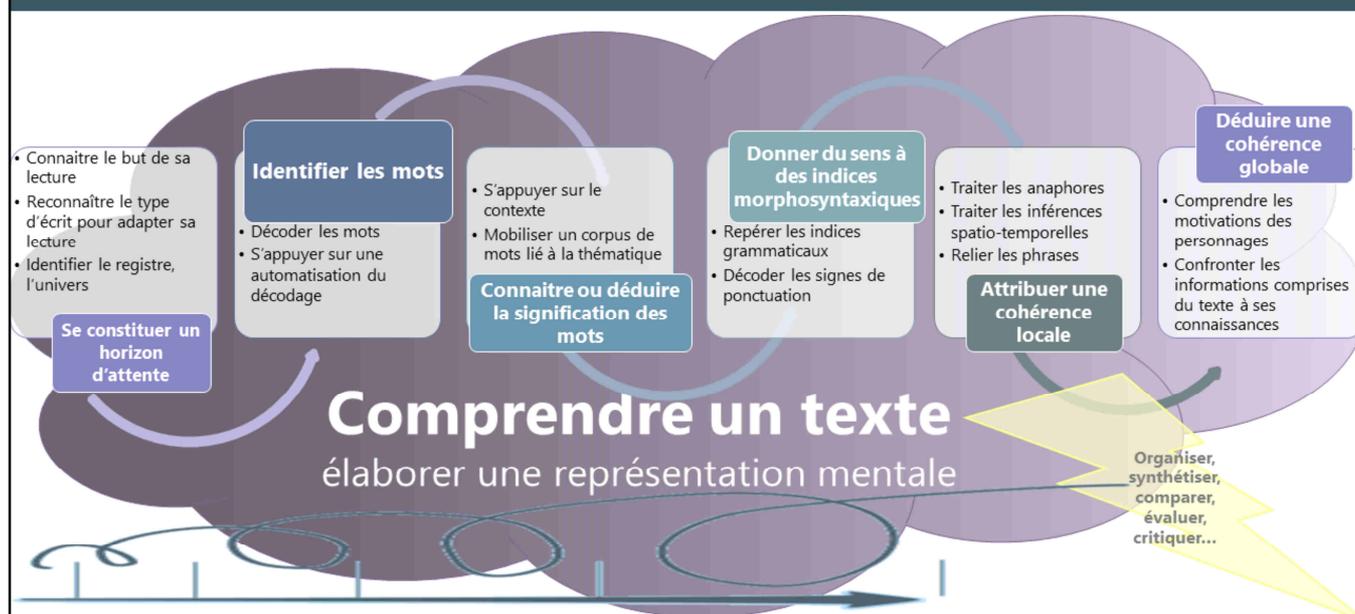
La fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs... Cinq à dix œuvres sont étudiées par année

scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre). Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser.

Les lectures autonomes sont encouragées : les élèves empruntent régulièrement des livres qui correspondent à leurs propres projets de lecteurs ; un dispositif est prévu pour parler en classe de ces lectures personnelles.

La lecture met à l'épreuve les premières connaissances acquises sur la langue, contribue à l'acquisition du vocabulaire ; par les obstacles qu'ils font rencontrer, les textes constituent des points de départ ou des supports pour s'interroger sur des mots inconnus, sur l'orthographe de mots connus, sur des formes linguistiques.

Une compétence mobilisant savoirs et habiletés



Qu'est-ce que comprendre ?

Le verbe « Comprendre » vient du latin *comprehendere* (saisir ensemble) et signifie saisir par l'esprit. La compréhension est une activité par laquelle on utilise et acquiert des connaissances. Pour comprendre un énoncé oral ou un texte écrit, on en élabore une représentation mentale (appelé le modèle de situation) en faisant intervenir différentes sources d'informations provenant de l'énoncé, de ses connaissances propres et de ses objectifs.

Pour comprendre et partager une signification avec autrui, il faut observer et interpréter la réalité :

- en comparant avec ce que l'on sait déjà
- en distinguant les éléments explicites
- en inférant les éléments implicites (ce que le lecteur sait est différent de ce que sait le personnage)
- en percevant la façon dont ils sont reliés
- en sélectionnant ce qui est pertinent ou pas dans le contexte donné
- En établissant des relations pour construire une cohérence (on oublie ce que l'on n'a pas réussi à relier, un bon « compreneur » identifie les incohérences)
- en pouvant argumenter
- en se rendant compte de la possibilité d'autres conclusions

IDENTIFIER DES MOTS

Toutes les recherches conduites en sciences cognitives montrent l'influence

déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension. Lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens. Le décodage reste une opération trop lente et trop coûteuse pour un nombre significatif d'élèves. Il faut donc prévoir sur le temps de classe un volet visant l'automatisation des procédures d'identification des mots.

Mais, la vitesse de déchiffrage n'améliore pas nécessairement la qualité de la compréhension et, si l'automatisation de la lecture de mots est une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante.

Des études montrent que la plupart des élèves faibles en compréhension au cycle 3 reconnaissent les mots isolés aussi vite que leurs camarades, mais sont beaucoup moins rapides quand la vitesse de lecture est mesurée en contexte. Il semble donc que le déficit d'automatisation s'observe surtout quand les élèves doivent opérer un traitement sémantique de la suite des mots, traitement qui rendrait leur calcul plus lent et pénaliserait à la fois la vitesse de décodage et la compréhension.

D'autres études, à l'inverse, ont également montré que certains élèves décodent mal, mais comprennent bien.

Ce double constat atteste que les compétences de décodage et de compréhension contribuent de manière significative, mais indépendante, à la performance en lecture. En outre, cette dernière repose sur la maîtrise d'autres compétences et connaissances, notamment l'étendue et l'organisation du lexique.

LES COMPÉTENCES LEXICALES

Un élève performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible et cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire.

De la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance, donc la vitesse de décodage, les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension : plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots. En d'autres termes, le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés, il peut aussi en être la conséquence : ceux qui comprennent mal ce qu'ils lisent lisent de moins en moins et ont donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire. Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent. Cette formule est particulièrement adaptée ici quand on sait que les élèves les plus faibles dans ce domaine sont le plus souvent issus de milieux populaires.

LES COMPÉTENCES NARRATIVES

La compréhension d'un récit suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un **processus cyclique d'intégration** des informations nouvelles aux informations anciennes. La construction de la représentation suppose que le lecteur soit capable de connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment et avec les

connaissances dont il dispose. Cela suppose qu'il opère un tri pour conserver en mémoire les éléments qu'il juge importants et rejette les autres. Cette démarche de tri intégratif est bornée par les limitations de ses capacités attentionnelles et de sa mémoire de travail, mais aussi par les standards de cohérence qu'on tente de maintenir dans une situation de lecture. S'il peut utiliser une grande variété de standards, deux d'entre eux se révèlent particulièrement décisifs pour la construction d'une représentation mentale cohérente : la **cohérence causale** et la **cohérence référentielle**.

LES COMPÉTENCES INFÉRENTIELLES

Produire des inférences consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou «élaborations»). Ceci explique pourquoi plus le lecteur dispose de connaissances sur le domaine traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente : beaucoup des concepts qui ne sont pas écrits dans le texte sont présents et accessibles en mémoire et peuvent être intégrés dans la représentation mentale.

L'AUTORÉGULATION

La qualité de la compréhension dépend de **stratégies** relativement générales dont on peut dresser la liste en s'appuyant sur les recherches les plus récentes :

- 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 (comprendre, apprendre, s'informer...).
- S'intéresser aux relations causales.
- Fabriquer une représentation mentale (une sorte de «film»).
- 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.

Comment enseigner efficacement la compréhension ?

Deux approches

Approche modulaire

Ateliers répondant à chaque compétence :

- Inférences
- Anaphores
- Lexique
- Fluence

Approche intégrative ou littéraire

Étude d'un texte complet en tant qu'unité pour travailler des sous-habilités dans une tâche complexe.

Une intention

Rendre visibles les aides

La mémoire didactique

Clarifier la tâche

Dire pourquoi

Dire comment

Institutionnaliser : conclure

Différentes approches sont possibles. Aucune ne prime en l'état actuel de la recherche. Différents exemples sont proposés dans la bibliographie. Roland Goigoux a repéré les gestes professionnels des enseignants expérimentés efficaces.

Tous exploitent une lecture à voix haute collective avec différentes étapes :

- Avant la lecture, il faut clarifier l'intention de lecture : que cherche-t-on...
- Avant et/ou pendant la lecture, il faut mobiliser les connaissances nécessaires : ce que l'on sait sur le thème, les stratégies disponibles...
- Avant et/ou pendant la lecture, il faut lever les obstacles lexicaux.
- Le texte proposé est découpé en unités de sens et des moments de reformulation, des synthèses intermédiaires sont menés.
- Ces synthèses intermédiaires sont l'occasion de relier les informations entre elles, de vérifier ou de faire des retours.

Ces étapes doivent être guidées et verbalisées.

Cette explicitation alimente une « mémoire didactique » conscientisée qui sera progressivement mobilisable de façon autonome.

Des exemples

Tâche :

Anticiper sur les obstacles à la compréhension

Préparer les questions de guidage

Repérer les notions de maîtrise de la langue à faire observer.

Différents textes sont distribués. Par binômes, les enseignants vont faire une première analyse de ces textes.

Ludovic

C'est mardi matin. Ludovic est à table, il ne peut pas avaler son chocolat.

Il se plaint :

— J'ai mal au ventre !

— Tu as mangé trop de tarte aux prunes, dit sa maman.

— Tu n'es pas malade, ajoute son papa. Il faut te préparer pour aller à l'école. Julie et Arthur t'attendent. N'oublie pas ton livre de lecture !

Ce n'est pas la tarte aux prunes qui donne mal au ventre à Ludovic.

Non ! C'est l'école !

Le mardi, madame Tulipe, la maîtresse, fait relire au tableau toute la leçon de lecture.

Max

Un soir, Max enfila son costume de loup.

Il fit une bêtise, et puis une autre... et puis une autre...

« Monstre », lui dit sa mère.

« Je vais te manger », répondit Max et il se retrouva au lit sans rien avoir mangé du tout.

John et Rose

Un soir, Rose jeta un coup d'œil par la fenêtre et vit quelque chose bouger dans le jardin.

« Qu'est-ce qu'il y a dans le jardin, John ? » dit-elle.

Mais John détourna la tête.

« Juste là, dehors, dit Rose. Je crois que c'est un chat.

— Je ne vois pas de chat, dit John.

— Je suis sûre qu'il y a un chat. Sors lui donner du lait.

— Non ! Il n'y a personne », répondit John.

Mais ce soir-là, une fois que Rose fut couchée, John sortit. Il tira un trait par terre autour de la maison et il interdit au chat de le franchir.

« Nous n'avons pas besoin de vous, chat ! dit-il. Nous n'avons besoin de personne, Rose et moi. »

Les compétences lexicales

Quelques propositions

en contexte

Approche d'une définition approximative temporaire

hors contexte

Construire des compétences lexicales

- « STROUMPHER » un mot
- Les 3 jetons
- « seul(e) contre tous »

L'enseignant peut anticiper la découverte d'un texte pour éviter que les élèves ne consacrent l'essentiel de leur attention au traitement des mots, ce qui gênerait la compréhension globale. Les explications, pour être efficaces, doivent être limitées aux mots les plus importants risquant de faire obstacle à la compréhension? « Stroumpfer » les mots

Les faibles lecteurs ont souvent tendance à penser que, s'ils ne comprennent pas un mot, toute leur compréhension est empêchée. Rares sont ceux qui savent qu'on peut

attribuer un sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et sur ses connaissances. Pour enseigner cette compétence, l'enseignant arrête la lecture du texte à la fin de chaque paragraphe pour demander aux élèves de dresser la liste des mots qui ont gêné, voire empêché, leur compréhension. Ensemble, ils doivent ensuite chercher à donner aux mots en question un sens approximatif et provisoire, mais plausible. Cette recherche prend appui sur les données contextuelles, au niveau global du texte et au niveau local (phrase ou proposition), donc sur des indices syntaxiques mis en valeur, par exemple, par des artifices didactiques comme celui qui consiste à « schtroumpfer » un mot inconnu (s'il se termine par *er*, c'est sans doute qu'il remplace un verbe à l'infinitif).

Par exemple, un texte étudié comprend la phrase suivante : *Pépé Alphonse*

saluait les adultes d'un simple hochement de tête, à la fois poli et distant...

Aujourd'hui, Pépé Alphonse n'avait pas le sourire. Dans les classes avec lesquelles cela a été expérimenté, cet exercice a donné lieu aux propositions suivantes : *signe, bonjour, geste, mouvement, bougement...* À la fin de l'activité, tous avaient les moyens d'en comprendre le sens et de le ranger dans leur base de connaissances en l'associant à plusieurs autres mots connus. Quand, quelques paragraphes plus bas, ils ont découvert la phrase « le garçon hocha la tête », l'un d'eux s'est écrié : « Ça veut dire qu'il bouge la tête comme Pépé Alphonse, mais là, ça veut pas dire qu'il dit bonjour, ça veut dire qu'il est d'accord ! »

Deux manières de procéder sont possibles : soit l'enseignant « stroumphe » à l'avance les mots qu'il estime difficiles, soit ce sont les élèves qui « stroumpent » les mots dont ils ne connaissent pas le sens. Les élèves doivent intégrer que le sens donné est considéré comme provisoire et que, comme toute hypothèse, cela devra être vérifié et affiné.

La mise en œuvre d'une analyse morphologique des mots inconnus est importante pour développer le lexique. Il faut apprendre aux élèves à décomposer les mots (base, préfixes, suffixes...) pour mieux les comprendre.

Plusieurs études ont mis en évidence que ces activités de « substitution » sont particulièrement efficaces pour l'apprentissage parce que le mot nouvellement appris peut s'accrocher immédiatement à plusieurs autres, déjà connus des élèves (ceux qu'ils ont utilisés pour « déschtroumpfer » le mot, partagés au moment de la correction et écrits dans leur cahier). Elles leur permettent donc de créer de solides liens sémantiques à l'intérieur de leur base de connaissances. Cet aspect est fondamental quand on sait que plus le nombre de ces liens est important, plus la compréhension des mots est riche, plus ceux-ci sont accessibles en mémoire et plus leur utilisation est flexible.

« Les trois jetons » est une idée développée par Pelgrims qui consiste à donner trois jetons aux élèves avant de leur distribuer le texte à lire. Ces jetons sont des « porteurs d'aide » : avant de commencer la lecture, chacun sait qu'il pourra compter sur l'enseignant pour obtenir le sens de trois mots (ou de trois expressions), mais seulement trois et que tout jeton épargné sera conservé par son propriétaire.

Ce dispositif a pour but d'apprendre aux élèves à transformer leur demande immédiate en une demande « stratégique » et donc à essayer d'évaluer quels sont les mots ou expressions auxquels, moyennant un effort de raisonnement sur les données textuelles, ils peuvent donner un sens provisoire sans nuire à la compréhension globale du texte ou ceux dont ils peuvent raisonnablement « se passer ». Plusieurs recherches ont montré que le lecteur expert utilise systématiquement cette stratégie. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait croire, il se rappelle « quelque chose » de ces mots, notamment le texte dans lequel il les a rencontrés ; même s'il n'a pas fait l'effort conscient de les traiter et de les mémoriser, ils sont bien « un peu » en mémoire. Aussi, quand il les rencontre de nouveau, a-t-il déjà une vague idée de ce qu'ils signifient.

Aider à mémoriser et à réinvestir

Plusieurs recherches ont montré que pour être acquis un même mot doit avoir été

vu plusieurs fois, dans des contextes variés : Michel Fayol, par exemple, rapporte que si pour certains élèves quatre rencontres suffisent, pour d'autres plus de dix sont nécessaires. Le scénario adopté dans « Lectorino » est le suivant. Chaque fois qu'un terme est expliqué en classe, il est noté au tableau. En fin de séance, les mots inscrits sont relus à voix haute et leur sens en contexte est rappelé par le groupe. L'enseignant note un synonyme ou une explication succincte. Un peu plus tard dans la journée, l'enseignant efface le mot en laissant l'explication et demande aux élèves de le retrouver de mémoire sur la base de la définition succincte et du rappel du contexte. Les élèves copient le tableau et doivent apprendre le nouveau mot. Lors de la séance suivante, l'enseignant réécrit les mots appris et demande aux élèves de donner à nouveau leur définition. Le jeu « seul contre tous » décrit dans « Lectorino... » peut prolonger cette activité.

Le guidage

Chercher ce que ressentent les personnages

Essayer de comprendre les réactions des personnages

Se « faire le film » de l'histoire

Tracer le parcours

Faire des pauses, se redire l'histoire et essayer d'imaginer la suite

Deviner ce que l'auteur ne dit pas

S'appuyer sur les illustrations

Revoir son « film » après avoir compris la fin

Le questionnement est efficace quand :

- Il invite à lire (aller vérifier dans le texte une information).
- Il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension.
- Il favorise l'interaction des élèves autour d'un texte.

Les écueils à éviter

1. Sous-estimation des difficultés de compréhension des élèves.
2. Activités solitaires et autonomes trop précoces : évaluer avant d'enseigner.
3. Surabondance de tâches d'anticipation et d'invention.
4. Survalorisation du questionnement au détriment de la reformulation.
5. Multiplication des expériences littéraires : privilégier la quantité à la qualité.
6. Confusion entre comprendre et interpréter (retrait de l'enseignant pour « ne pas imposer son interprétation aux élèves »).
7. Confusion sur la « construction » des apprentissages : ne pas montrer, ne pas expliquer, « pour laisser les élèves construire leur compréhension de manière autonome ».

Des outils



GRUPE DÉPARTEMENTAL PRÉVENTION DE L'ILLETTRISME - 36

CHAMP : Comprendre

COMPETENCES : Repérer les substituts



Ateliers CEI
Unité 2
Fiche élève

Exercice 1

Entoure le mot souligné :

- en **bleu** quand il représente le bouton d'or
- en **rouge**, quand il s'agit des pétales.

Le bouton d'or est une petite fleur qui pousse au printemps. On le trouve dans les prairies, les jardins et au bord des chemins. Il est composé de cinq pétales fins et fragiles. Ils sont tout jaunes et brillants. On a l'impression qu'ils sont couverts d'or.

Exercice 2

C'est super!

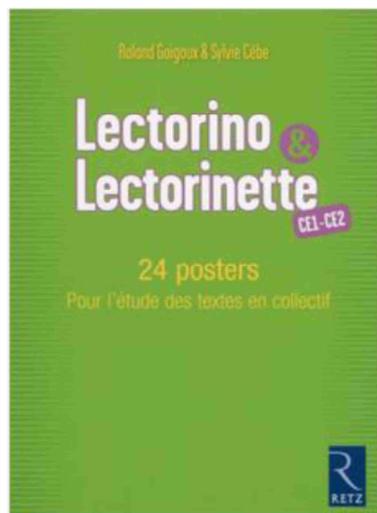
- A mes élèves, j'apprends les bonnes manières!
- Se tenir bien assis sur son derrière.
- Lever la patte avant de se mettre en colère.
- Se brosser les crocs, devant, derrière.
- Dire «s'il te plaît», «merci», même à ses frères.
- Et surtout ne jamais manger de grand-mère.

La malle aux contes, Sedrap jeunesse.

Qui sont les élèves ?

Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre ?

Des outils



C'est mardi matin. Ludovic est à table, il ne peut pas avaler son chocolat.
Il se plaint :
— J'ai mal au ventre !
— Tu as mangé trop de tarte aux prunes, dit sa maman.
— Tu n'es pas malade, ajoute son papa. Il faut te préparer pour aller à l'école.
Julie et Arthur t'attendent. N'oublie pas ton livre de lecture !
Ce n'est pas la tarte aux prunes qui donne mal au ventre à Ludovic.
Non ! C'est l'école !
Le mardi, madame Tulipe, la maîtresse, fait de lecture.



Des outils

LE CARREAU CASSÉ

Il était une fois un petit chat qui vivait dans la maison d'une gentille grand-mère. Le matin, il aimait bien s'asseoir sur le fauteuil de la grand-mère près de la cheminée. L'après-midi, il allait se promener dans la cour et là, il retrouvait une vieille poule qui était son amie. Celle-ci venait manger les restes du repas de la grand-mère. Parfois, Jean, le fils des voisins, venait jouer avec eux. Un jour, le jeune animal trouva un ballon sous un arbre et proposa une partie de foot à ses amis. « Quelle bonne idée ! » répondit le petit garçon « Attention ! Je vais tirer ! » Malheureusement le ballon atterrit dans la fenêtre et cassa un carreau. La maîtresse de maison sortit furieuse et punit le petit coquin.

CONSIGNE Cherche dans le texte les réponses à ces questions.

1. Quels sont les personnages de l'histoire ? _____
2. Qui aime s'asseoir sur le fauteuil ? _____
3. Qui mange les restes du repas ? _____
4. Qui trouve le ballon sous un arbre ? _____
5. Qui est la maîtresse de maison ? _____



Compréhension

AUTEURS :
Maryse Bianco, Chercheur, Maître de conférence
Maryse Collin, Conseillère pédagogique
Dominique Georges-Castello, Professeur des écoles
Emmanuelle Robert, Illustratrice

Avec le concours de :
Catherine Pellonq, Chercheur, Maître de conférence



Collection Michèle Pétris

www.editions-cigale.com

Évaluer la compréhension

Le rappel de récit

- Avec support
- Sans support

Tâches de transfert : réinvestir les habiletés exercées

- Inventer une suite ou un dialogue qui ferait suite au dénouement
- Choisir une phrase « titre » ou « résumé » parmi plusieurs proposées
- Raconter l'histoire avec un point de vue
- Repérer une erreur dans l'histoire

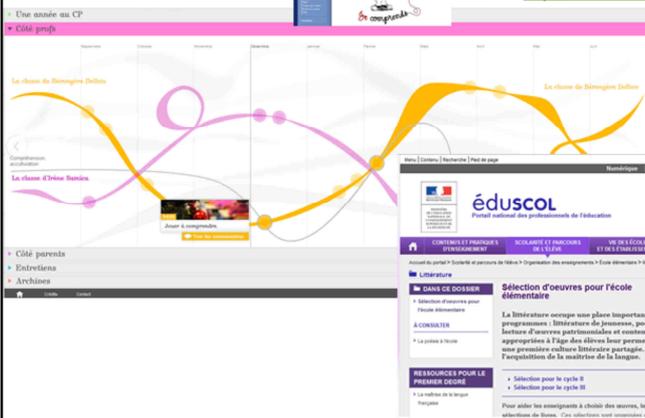
sitographie



Restitution de la recherche « lire écrire CP » sur le site de l'IFÉ / ENS de Lyon
<url: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>>

Groupe départemental illettrisme – DSDEN36

<url: http://www.ac-orleans-tours.fr/dsden36/circ_chateauroux/pedagogie_groupes_departementaux/comprehension>



Ressource « Lire au CP » -
côté Profs : 3 vidéos « Compréhension – acculturation »
<url : <https://www.reseau-canope.fr/lire-au-cp/une-annee-au-cp/>>



Éducol – portail du ministère de l'Én
Listes de référence

<url: <http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>>