
Un guide fondé
sur l'état de
la recherche

Pour
enseigner
la lecture
et l'écriture
au CE1

Extraits en lien avec la
compréhension des textes

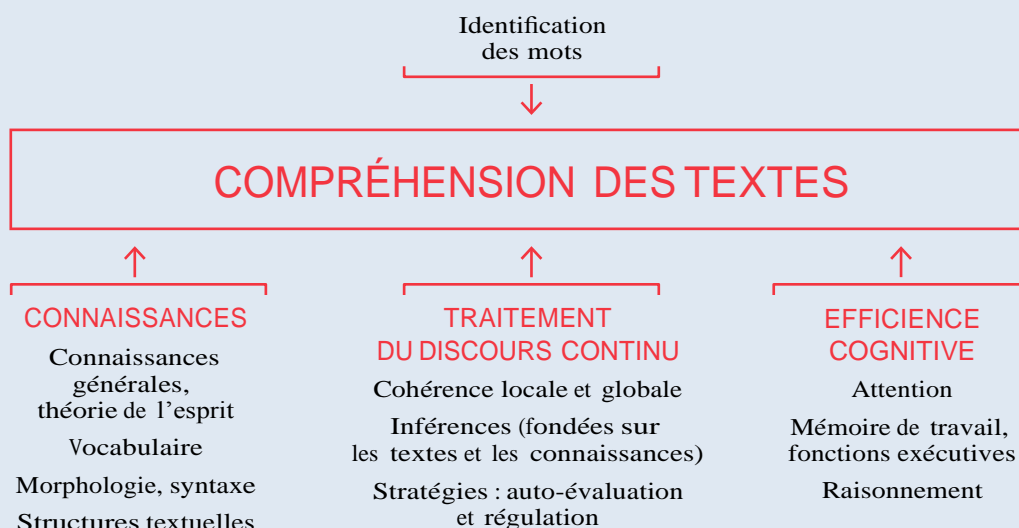
Chapitre III Quels supports et quelle méthode pour comprendre les textes ?

L'automatisation et l'identification des mots constituent un préalable à la compréhension des textes décodés par les élèves eux-mêmes. Ce travail a vocation à se poursuivre au CE1 pour parvenir à une automatisation complète, tout en accompagnant et guidant les élèves dans les processus d'appropriation de textes de plus en plus longs pour permettre l'accès à la compréhension.

Comprendre des textes : quelques principes issus de la recherche

La recherche⁶, au cours des dix dernières années, a permis de comprendre certains mécanismes de l'accès à la compréhension de textes lus par les élèves.

STRUCTURES ET MÉCANISMES IMPLIQUÉS DANS LA COMPRÉHENSION DES TEXTES



⁶ — Maryse Bianco résume le consensus actuel relatif aux structures et mécanismes cognitifs engagés dans la compréhension d'un texte dans le rapport de la conférence de consensus intitulée *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture*, Cnesco, 2016, pp. 19-22.

Ce schéma présente les quatre grandes catégories d'habiletés sollicitées, souvent simultanément, dans l'activité de compréhension d'un texte :

- les capacités d'identification des mots ;
- les connaissances stockées en mémoire ;
- l'efficacité cognitive générale des individus ;
- des habiletés propres au traitement des discours continus.

L'identification des mots représente un préalable à l'exercice de la compréhension qui ne peut démarrer qu'à partir du moment où les mots sont identifiés. L'identification suppose donc, pour la lecture, que les mécanismes de reconnaissance des mots écrits soient construits et suffisamment automatisés pour permettre une reconnaissance fluide.

Nos connaissances sur le langage comme nos connaissances plus générales sur le monde sont ensuite sollicitées.

La compréhension des contenus, l'extraction éventuelle des informations nouvelles pour le lecteur, suppose encore que ce dernier dispose d'habiletés propres au traitement des textes : établir les relations entre les idées exprimées, avoir recours aux mécanismes d'inférence, dont la vocation est d'explicitier les relations laissées implicites dans les énoncés successifs.

Construire la cohérence des textes requiert encore l'intervention de capacités cognitives générales. Le lecteur doit aussi exercer une veille attentive sur ce qu'il comprend ou ne comprend pas. Il doit, autrement dit, contrôler sa compréhension et initier, le cas échéant, des régulations au moyen des stratégies dont il dispose.

Ces mécanismes et connaissances impliqués dans la compréhension des textes ci-dessus évoqués permettent de dégager les éléments clés, présentés de manière synthétique dans ce qui suit.

Le lien entre mémoires et compréhension

La compréhension des textes s'inscrit dans le processus général de la compréhension orale et écrite. Nous comprenons une situation, nous comprenons ce qui est dit, ce que nous observons, ce que nous lisons. Pour y parvenir, les sciences cognitives nous apprennent que la mémoire joue un rôle central dans le processus d'accès au sens de ce que nous lisons. Quand il lit une phrase, l'élève doit extraire rapidement les mots de la mémoire visuelle à long terme pour une désignation rapide. Il doit aussi garder en mémoire les mots au fur et à mesure qu'il les décode (mémoire de travail), tout en associant les mots lus à leur signification, en élaborant des représentations, et des situations de référence servant à élargir le champ de la compréhension, la contextualiser, la relier, la prolonger pour produire et enrichir sa pensée (mémoire à long terme).

La mémoire de travail et la mémoire à long terme sont ainsi mobilisées lors du processus de compréhension d'un texte mais aussi après la compréhension, pour mémoriser ce qui vient d'être lu et le stocker en mémoire pour une réutilisation ultérieure.

Le lien entre attention et compréhension

L'attention concerne l'ensemble des mécanismes par lesquels le cerveau sélectionne une ou plusieurs informations et en oriente le traitement. Pour comprendre un texte qu'il déchiffre parfaitement, l'élève doit activer des processus qui s'apparentent au contrôle exécutif et qui permettent le maintien du but recherché. Il sélectionne des indices, effectue des raisonnements pour atteindre ce but, inhibe les raisonnements inappropriés, change de stratégie s'il le faut, détecte et corrige les erreurs d'appréciation qui l'éloignent du but.

Comprendre un texte requiert beaucoup d'attention. Lors des séances dédiées à la compréhension de textes, dès le début du CE1, les élèves sont en mesure de lire de petits textes de manière autonome. Le professeur habitue ses élèves à exercer une vigilance orthographique et à mobiliser des connaissances grammaticales pour comprendre ce qu'ils lisent avec exactitude. Il attire leur attention sur les indices morphosyntaxiques et les habitue à repérer la terminaison des mots. Une attention est portée à la ponctuation, aux connecteurs et aux reprises anaphoriques. Le rôle du professeur consiste à focaliser l'attention de l'élève et à l'habituer à persévérer dans sa lecture, même s'il rencontre des obstacles, en le relisant, en l'annotant si nécessaire, en s'autorisant des retours en arrière. Pour les mots dont il ignore le sens, le professeur invite l'élève à émettre des hypothèses en fonction du contexte, ou à partir de leur morphologie. Il lui apprend à faire attention non seulement aux mots, mais aux constituants du texte.

Le lien entre décodage, compréhension orale et compréhension de textes

Bien décoder et bien comprendre l'oral permet de mieux comprendre les textes lus, ce qui impose de faire des élèves des décodeurs experts dès le CP. L'étude menée en 2015 par Édouard Gentaz, Liliane Sprenger-Charolles et Anne Theurel met en évidence que, sur près de 400 enfants de CP issus de milieux peu favorisés, seuls 1,5 % des élèves décodeurs et ayant une bonne compréhension à l'oral sont en difficulté pour comprendre les textes qu'ils lisent.

« Trois résultats importants ressortent de cette étude. Tout d'abord, le niveau de compréhension écrite est expliqué principalement par le niveau de décodage dans le groupe des décodeurs faibles et moyens alors que, chez les bons décodeurs, il est surtout expliqué par le niveau de compréhension orale. Ensuite, le pourcentage d'enfants ayant un problème de compréhension écrite est plus élevé dans le groupe de faibles décodeurs (55 %) que dans les deux autres groupes (7 % chez les décodeurs moyens et 0 % chez les bons décodeurs). Enfin, seulement 6 enfants (1,5 %) ont un déficit de compréhension écrite avec des capacités intactes en décodage, en compréhension orale et en vocabulaire. »

Liliane Sprenger-Charolles,
« L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche », *Pratiques*, 169-170, 2016⁷.

Une autre étude, dans laquelle les élèves ont été suivis du début de la grande section à la fin du CE1, révèle que les capacités précoces d'analyse phonémique permettent de pronostiquer le futur niveau de lecture des élèves⁸. Plus cette capacité est développée, plus les enfants parviennent à lire et comprendre des textes. Le rôle de l'école maternelle, avec un entraînement à l'analyse phonologique puis phonémique, prépare les élèves à l'apprentissage de la lecture de façon décisive. La continuité des apprentissages en lecture est un impératif qui conditionne les réussites futures.

Si l'automatisation du décodage est effectuée au cours de l'année de CP et constitue l'objectif prioritaire de ce niveau de classe, il est nécessaire de le renforcer au début du CE1 par la révision des graphèmes complexes pour les élèves encore hésitants (cf. chapitre 1) et en multipliant les exercices de fluence (cf. chapitre 2).

Le lien entre volume de textes lus et compréhension

Entraînement et persévérance participent à une meilleure compréhension des textes. Les compétences en lecture se construisent en rencontrant de nombreux textes et en s'entraînant à les comprendre.

Une étude Pisa⁹ montre également une corrélation entre le plaisir de lire et la performance en compréhension de l'écrit.

« Le plaisir de la lecture est corrélé aux compétences en compréhension de l'écrit : l'enquête Pisa constate que la différence majeure entre les élèves qui obtiennent de bons résultats à l'évaluation Pisa de la compréhension de l'écrit et ceux qui réussissent moins bien réside davantage dans le fait de lire quotidiennement par plaisir que dans le temps consacré à cette activité. En moyenne, les élèves qui lisent tous les jours par plaisir obtiennent un avantage de score équivalent à 1,5 année d'études par rapport aux autres élèves. »

**Pisa à la loupe, n° 8,
« Les élèves
d'aujourd'hui lisent-ils
par plaisir ? »,
OCDE, 2011.**

Lire fréquemment, que ce soit de courts textes ou des lectures longues, favorise la confrontation aux mots et donc la nécessité d'accéder à leur compréhension, mais permet aussi l'intégration de schémas d'organisation des différentes phrases lues. Pour permettre aux élèves de lire un volume de texte conséquent, il est nécessaire de proposer des lectures dans tous les domaines d'enseignement comme par exemple en sciences, domaine dans lequel les textes documentaires peuvent s'intégrer dans la démarche d'investigation. Les lectures personnelles à l'école et à la maison sont à développer pour compléter les textes étudiés en classe.

⁸ — Piquard-Kipffer, A. & Sprenger-Charolles, L. (2013). « Early predictors of future reading skills: A follow-up of French-speaking children from the beginning of kindergarten to the end of the second grade (age 5 to 8) », *L'Année psychologique* 113(4), p. 491-521.

⁹ — *Pisa à la loupe*, n° 8, « Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir ? », OCDE, 2011. www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48755134.pdf

Comprendre des textes : des principes clés pour la pratique de classe

La diversité des textes lus

Une variété de textes sera proposée à la lecture des élèves à la fois pour les textes narratifs et explicatifs.

LES TEXTES POUR CONSOLIDER LES CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES COMPLEXES

Les supports les plus efficaces sont des textes non littéraires, qui visent la consolidation des graphèmes complexes. Il peut s'agir de textes de manuels visant cette compétence, et donc adaptés, ou issus d'autres manuels de lecture de CP, différents de celui utilisé antérieurement par les élèves. Néanmoins, il ne faudrait pas penser qu'ils ne participent pas à l'accès à la compréhension. En effet, l'accès au sens est aussi un objectif, puisqu'ils doivent être lus par les élèves.

LES TEXTES COURTS POUR GUIDER LA COMPRÉHENSION

La compréhension concerne tout texte que les élèves ont en main. Dans le cadre d'activités dédiées, des textes sont identifiés pour travailler une dimension de la compréhension : les reprises anaphoriques, les idées essentielles, les connecteurs et les enchaînements d'idées, les inférences. Pour cette dernière dimension, on proposera des textes courts, permettant de confronter les élèves à l'implicite.

LES TEXTES LONGS LUS PAR L'ÉLÈVE

Le programme de français¹⁰ précise que la fréquentation d'œuvres complètes 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 patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) et à la littérature de jeunesse. 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 professeurs s'appuieront sur la liste de référence pour le cycle 2 disponible sur Éduscol et destinée à les aider à choisir des lectures pour leurs élèves. Ces sélections, données à titre indicatif, ont pour but de développer chez les élèves la pratique et le goût de la lecture, et de leur transmettre une première culture littéraire¹¹.

¹⁰ — Programme de français de cycle 2, Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018.

¹¹ — <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html>

LES ŒUVRES LITTÉRAIRES LUES PAR LE PROFESSEUR

Comme cela a été précisé dans le premier chapitre de ce guide, il ne faut pas confondre le travail de la compréhension de l'écrit sur des textes lus et donc bien déchiffrés par les élèves eux-mêmes, avec celui sur des textes entendus, lus par le professeur. Ces textes lus sont, par exemple, destinés à offrir de « beaux textes » aux élèves, à développer leur imagination, à entretenir leur désir de savoir bien lire et les incitent à lire seul le livre lu ou d'autres. Dans ce cadre, une réelle ambition sera recherchée et il sera permis d'offrir des textes qui ne seraient pas proposés à la lecture des élèves. Le professeur reformulera toujours à l'oral, sous la forme d'un résumé, le texte lu, en associant les élèves à cet exercice. Les échanges qui suivent la lecture sont aussi propices à partager ce que l'on a compris.

LES LECTURES PERSONNELLES

Les élèves empruntent régulièrement des livres qui correspondent à leurs goûts. Les lectures personnelles sont encouragées et des dispositifs sont prévus pour échanger en classe sur ces textes et partager ainsi ses découvertes et son plaisir de lire. Les élèves sont également incités à fréquenter les bibliothèques de proximité et les librairies.

Tout au long de la scolarité, « ils sont ainsi familiarisés avec les usages, les lieux et les acteurs du livre et de la lecture (écrivains, éditeurs, illustrateurs, libraires, etc.). Il s'agit de créer des habitudes, des réflexes, une proximité, particulièrement pour les enfants dont les familles sont éloignées de la culture de l'écrit. Autant que possible, avant que l'enfant n'acquière une certaine autonomie dans la lecture, les familles sont sensibilisées à l'importance de la lecture partagée en famille, et associées à l'acte de lire »¹².

LES TEXTES LUS DANS LES AUTRES DOMAINES D'ENSEIGNEMENT

La lecture de textes dans tous les domaines d'enseignement permet d'augmenter significativement le volume de textes lus. Ainsi, le professeur peut intégrer des textes à lire et à comprendre dans d'autres séances : il peut s'agir, par exemple, de la règle d'un jeu collectif en éducation physique et sportive, de la description d'une figure géométrique en mathématiques, de la biographie d'un musicien en éducation musicale, d'un texte documentaire dans Questionner le monde, etc. La confrontation systématique à ces textes variés permet de répondre à la nécessité de lire un volume de textes important au cours de l'année pour favoriser l'autonomie du lecteur face à tout type de texte.

Le temps consacré à la lecture

Les activités de lecture sont réparties dans le tableau ci-dessous en fonction de l'objectif visé. À chaque objectif, une durée d'activité est définie pour la semaine. Pour mémoire, 10 heures hebdomadaires de français sont inscrites dans la grille horaire de cycle 2. Aux activités de lecture, il faut ajouter la grammaire (45 minutes),

¹² — Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome, note de service du 25 avril 2018, Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018.

les dictées (1 heure), l'écriture et la copie (1 heure), la rédaction (30 minutes) et le vocabulaire (1 heure).

LECTURE	DURÉE HEBDOMADAIRE
Consolidation des graphèmes-phonèmes : lecture de syllabes et de mots réguliers	1 h
Lecture-compréhension en activité guidée	1 h 30 (3 x 30 min)
Lecture à voix haute : entraînement à la fluence	2 h (6 x 15 min et 30 min)
Lecture de textes longs par les élèves	30 min
Lecture de textes longs par le professeur	15 min
Lecture de textes dans les autres domaines d'enseignement	30 min
TOTAL	5 h 45

La progression

L'enseignement explicite de la compréhension est conduit dès le début de l'année, tout d'abord à partir de phrases simples, très courtes, que les élèves peuvent lire seuls, puis plus longues et complexes, puis de petits textes. C'est avec le texte sous les yeux que les élèves apprennent à accéder au sens, avec un recours à la signification des mots, un appui sur les marqueurs grammaticaux, sur la ponctuation. La longueur des textes et leur complexité vont croissantes au fil de l'année.

Il est nécessaire d'habituer les élèves à exercer leur compréhension collectivement ou par groupes. La justification des réponses (informations, interprétations, etc.) engage la confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses. La démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte se poursuit (verbalisation des stratégies, attitude active et réflexive) et développe progressivement un raisonnement que les élèves pourront remobiliser en autonomie face aux textes. L'objectif est que chaque élève puisse tirer profit de ce travail collectif pour réinvestir en autonomie les démarches acquises.

La complexité des textes utilisés dans les différents enseignements s'accroît et se diversifie au cours du CE1.

Focus | La mise en œuvre d'une leçon de lecture

Cette leçon de lecture a pour ambition de proposer aux professeurs une méthode d'enseignement de la compréhension s'appuyant sur des recommandations issues de la recherche et le développement d'attitudes réflexives des élèves face au texte.

Cet exemple a vocation à s'ajuster en fonction du temps que le professeur souhaite investir dans l'exploitation de la lecture. Certaines phases peuvent être assouplies, voire ne pas être proposées selon la typologie de textes. Par exemple, un texte proposé dans le domaine scientifique pourra être abordé avec les élèves en allégeant le dispositif.

Les acquisitions lexicales sont fondamentales dans la compréhension des textes lus et le développement du vocabulaire est étroitement lié aux rencontres avec les textes écrits, dès la petite enfance. Les recherches menées au Canada par Monique Sénéchal ont notamment mis en évidence un lien statistique entre fréquence et variété des lectures aux jeunes enfants, et étendue de leur vocabulaire¹³. Le rôle de l'école maternelle est essentiel sur ce point précis.

Si confronter les élèves à un volume de textes conséquent contribue à favoriser l'accès au sens, si le travail sur le vocabulaire apparaît comme central, il est impératif, comme le précise Maryse Bianco, de mettre en œuvre un **enseignement explicite de la compréhension**.

« La caractéristique essentielle d'un enseignement explicite de stratégies consiste à rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe. Cette forme d'enseignement fait donc appel à la réflexion consciente de l'élève en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des raisonnements pour les surmonter. Cet enseignement propose également des moments d'entraînement afin que les mécanismes et les stratégies appris soient intégrés au bagage cognitif des élèves ».

Maryse Bianco,
« Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ? », conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre, Ifé – Cnesco, mars 2016

Pour cette leçon, nous considérons que le décodage est acquis et que la fluidité de lecture a été travaillée régulièrement depuis le début de l'année. Les différentes phases proposées sont ajustables en fonction des types de textes, du guidage du texte souhaité très étayé ou plus distant, voire absent lorsque l'objectif visé est l'autonomie du lecteur.

¹³ — Monique Sénéchal, « Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire », *Enfance*, 53 (2), 169-186, 2000. En ligne : www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3175.

Travail préparatoire du professeur

La préparation consiste à **identifier les obstacles à la compréhension du texte** par les élèves. Le professeur pourra :

- surligner les mots susceptibles de ne pas être connus des élèves ;
- surligner les substituts et connecteurs en jeu ;
- construire le guidage de la compréhension avec méthode ;
- élaborer les questions explicites et implicites à destination des élèves ;
- identifier les inférences ;
- envisager un résumé du texte à l'oral et à l'écrit.

Phase 1 Développer l'autonomie des élèves

Cette première phase a notamment pour objectif de **développer chez les élèves une attitude d'autonomie face au texte proposé**. Le schéma ci-dessous pourra s'appliquer à tous les textes rencontrés.

- Lire silencieusement le texte deux fois sans s'arrêter sur les éventuelles difficultés lexicales ou syntaxiques. La deuxième lecture a pour objectif de rechercher les informations (les personnages et leurs différentes désignations dans un texte de fiction), d'utiliser le contexte et des connaissances sur la composition des mots pour rechercher le sens d'un mot inconnu.
- Le professeur lit des définitions pour le vocabulaire (si ce choix est retenu).
- Surligner les mots non compris autres que ceux déjà identifiés par le professeur.
- Se remémorer ce qui a été compris de l'histoire ou du texte documentaire : de qui/de quoi parle-t-on ?

Étayage de la difficulté (15 à 20 min)

Le professeur prend en charge un groupe d'élèves n'étant pas en capacité d'être autonomes face au texte. On lit aux élèves une partie du texte à voix haute après la lecture silencieuse d'une partie du texte proposé aux autres élèves. La partie non lue par les élèves sera lue par le professeur. Il pourra commencer le travail autour de la compréhension. Un accompagnement des élèves fragiles pourra aussi se mettre en place dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires, sans le limiter à ce dispositif.

Phase 2
Lecture
à voix haute
(15 à 20 min)

- Lire silencieusement le texte.
- Lire le texte à voix haute : tous les élèves doivent suivre et le « jeu du furet », qui consiste à lire chacun à son tour, impose de maintenir une vigilance nécessaire. Les élèves du groupe pris en charge par le professeur seront fortement mobilisés.
- Une partie du texte est lue par l'ensemble des élèves à l'unisson pour s'écouter dire l'écrit à l'oral.

Enseignement explicite de la compréhension
(20 min)

Travailler le vocabulaire du texte

La construction du sens nécessite d'apprendre à mettre les mots du texte en réseaux. Par exemple, il peut être intéressant de construire des séries synonymiques (le crapaud est décrit comme « un animal visqueux ») ou de relever les mots de la même famille.

Explication des mots rencontrés dans le texte :

- lecture de définitions proposées pour les mots évalués difficiles ou surlignage des mots inconnus par les élèves ;
- recours éventuel au numérique pour illustrer les mots rencontrés.

À quoi certains mots leur font-ils penser ? Les mots seront consignés dans un carnet.

Travailler la grammaire en repérant les marques grammaticales que portent certains mots et les mots grammaticaux qui les entourent.

Travailler la valeur syntaxique des mots grâce au repérage et à une interprétation correcte de leur place dans la phrase.

Proposer des questions explicites et implicites à l'oral (collectif)

Justification des réponses (informations, interprétations, etc.) ce qui engage la confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses.

Autres activités possibles :

- proposer oralement des affirmations et rechercher dans le texte si elles sont vraies ou fausses ;
- donner aux élèves une copie des phrases ou du texte sans ponctuation et leur demander de la retrouver ;

- chercher des synonymes et/ou des antonymes (travailler la notion de morphème à partir duquel se construisent de très nombreux mots);
- chercher des mots dans les phrases ou le texte qui appartiennent au même champ lexical.

Favoriser les formulations et les reformulations orales :

- amener les élèves à discuter entre eux de leurs évocations, de leurs interprétations, de ce qu'ils imaginent à partir de leur lecture ;
- demander aux élèves de raconter le texte, de le reformuler et d'échanger, de débattre entre eux sur ce qu'ils en comprennent ;
- demander aux élèves de poser des questions sur le texte pour manifester leur compréhension, en veillant à mobiliser les élèves qui rencontrent des difficultés.

Le professeur aura préparé le résumé oral du texte qu'il délivrera à chaque fin de partie.

Lecture expressive du texte par le professeur

Cette lecture favorise la compréhension, fait passer les émotions et les sentiments que le texte révèle.

Phase 3
(15 min)

Reformulation de l'ensemble du texte par le professeur. Il explicitera comment il a procédé pour comprendre le texte. Les élèves auront à comprendre l'oral formulé.

Réponse à une question sur le texte à l'écrit, dans le cahier du jour, dans le cadre de l'enseignement de la copie et de l'écriture.

Phase 4
(15 min)

Lecture expressive par les élèves à voix haute en respectant la prosodie et en recherchant la fluidité de la lecture.

Activités décrochées
(30 min hebdomadaires)

Les activités décrochées ne sont pas systématiques, mais elles ont vocation à être menées avec les élèves sur une dimension qui impactent la compréhension. Ces activités, texte en main, peuvent être exercées sur des textes fréquentés dans tous les domaines :

- dégager le sens global du texte (à l'oral) ;
- identifier les reprises ;
- identifier les connecteurs en jeu ;
- étudier de courts textes pour les inférences.

Travailler la compréhension sur des phrases et de petits textes dans le cadre d'activités ritualisées

Tout au long de l'année, de très courtes séances ritualisées sont dédiées à la compréhension de l'écrit. Les élèves ont les phrases ou les textes sous les yeux. Ils prennent l'habitude de porter leur attention sur chacun des mots et de prendre des indices éclairant la compréhension.

Grâce à un entraînement très régulier et un enseignement très explicite, ils sont vite en mesure de faire des retours en arrière pour vérifier leurs hypothèses quant au sens des mots, des segments de phrase et des phrases.

Le professeur entraîne les élèves à exercer leur compréhension tout d'abord à partir de phrases simples très courtes, puis plus longues et complexes, puis de petits textes. C'est le texte sous les yeux que les élèves vont apprendre à accéder au sens, avec un recours à la signification des mots, un appui sur les marqueurs grammaticaux, sur la ponctuation.

Pour travailler les reprises anaphoriques, les inférences

Une phrase est placée sous les yeux des élèves qui la lisent et émettent des hypothèses quant au sens. Ils justifient leurs réponses en mobilisant leurs connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.

EXEMPLES DE PHRASES

Luc est ami avec Anne. Il a d'autres amis. Elle n'en a qu'un seul.

□ Les élèves expriment ce qu'ils ont compris de ces trois phrases. On souligne les noms propres et les pronoms et on établit les correspondances.

Viens la prendre, elle est à toi.

□ Les élèves émettent des hypothèses sur l'objet et trouvent des noms féminins au singulier qui pourraient convenir.

Lucie l'a lue.

□ Ce n'est pas un journal ni un livre (accord avec lue), ce peut être une revue, une lettre, une notice, etc.

EXEMPLES DE PHRASES POUR TRAVAILLER LES REPRISES ANAPHORIQUES

La fille caresse le veau et la vache la renverse.

Le chien attrape le lapin et le cheval le mord.

EXEMPLES DE PHRASES POUR FAIRE DES INFÉRENCES, LE TEXTE EN MAIN

Ce qui m'attire dans ce métier, c'est de sauver des vies. Mais je reconnais que j'aime conduire le gros camion rouge et actionner la sirène.

Pour ne pas me perdre dans la forêt je suis ma maman partout. J'adore grignoter des noisettes. On m'appelle Boule rousse.

J'ai oublié de refermer le bocal et maintenant il y en a plein la cuisine. Maman sera mécontente.

Ce matin, tout le monde cherche le chat qui a disparu. Soudain, papa, debout devant la porte de la maison, entend un miaulement semblant venir du ciel. Papa a compris, il a déjà posé l'échelle contre le mur de la maison pour grimper tout là-haut sur les tuiles.

Justine est obligée d'aller dans une autre classe. Sa mère lui avait pourtant dit de ne pas oublier de le prendre avant de partir à l'école. On ne peut pas se baigner sans.

EXEMPLES DE PHRASES ABSURDES POUR DIRE POURQUOI ELLES SONT ABSURDES

L'hélicoptère a atterri doucement dans la piscine. Le pilote est sorti. Il a chaussé ses chaussures de ski et a fait une petite glissade.

Le cheval de Marie a attendu 16 h 30 précises. Il est entré sur la pointe des pieds dans la chambre. Il a ouvert l'armoire et s'est mis à brouter les livres.

EXEMPLES DE CORPUS AMBIGUS : COMPARER LES MESSAGES EXPRIMÉS PAR DEUX PHRASES QUI ONT EXACTEMENT LES MÊMES MOTS ET QUI POURTANT NE

SIGNIFIENT PAS LA MÊME CHOSE

Ma mère me dit à 9h30 : « Tu prendras le train pour Paris. »

Ma mère me dit : « À 9h30, tu prendras le train pour Paris. »

Dis-moi : « François, ton frère, joue-t-il au football ? »

Dis-moi, François : « Ton frère joue-t-il au football ? »

Regardez cette voiture. Quelle voiture !

Regardez cette voiture. Quelle voiture ?

Pour travailler la compréhension des mots d'un texte

EXEMPLES DE PETITS TEXTES À LIRE ET À COMPRENDRE

Trois mots sont soulignés ; il s'agit de les remplacer par d'autres mots proposés dans une liste et de justifier ses réponses.

Un jour de grand vent, Julien a une idée. Il lance son cerf-volant dans le ciel. Son frère attache la ficelle qui le retient à son vélo. Et il pédale à toute allure sur la route. Soudain un grand coup de vent attrape le cerf-volant et l'enfant et les emporte tout là-haut dans le ciel. Julien, affolé, essaie de retenir la longue corde. Il n'est pas tranquille. Pourvu qu'elle ne lui échappe pas des mains !

Accroche approche rapproche rassuré rassasié rassemblé emporte emploi apporte immobile

Travailler la compréhension à partir de textes lus par l'élève

Le choix du texte est déterminant pour travailler la compréhension. Un texte didactisé est préférable à un extrait littéraire. Il doit comporter des éléments qui font obstacle à la compréhension (inférences, reprises anaphoriques) mais reste à la portée des élèves de CE1. Les élèves les plus en difficulté disposent d'un texte simplifié (vocabulaire et syntaxe simplifiés, moindre longueur, corps de police agrandi).

Les élèves sont invités à mobiliser leurs connaissances en grammaire et vocabulaire pour répondre aux questions posées par le professeur. Le travail en petit groupe est préférable, pour enrôler tous les élèves.

Le travail de la compréhension se fait en « décroché ». La séance est courte et très régulière (2 à 3 fois par semaine). Elle porte sur 1 à 2 éléments de complexité au maximum (identification des personnages, inférences, reprises anaphoriques, temporalité, relations de causalité, etc.). Le professeur reformule avec les élèves, à l'issue de la séance, les stratégies qu'il faut retenir. Elles sont archivées avec le texte étudié dans le cahier de lecture.

À l'issue d'une première lecture autonome silencieuse, les élèves sont invités à annoter leur texte : souligner les mots dont ils ignorent le sens, écrire sur leur ardoise et segmenter en syllabes les mots qu'ils peinent à déchiffrer, annoter le texte en identifiant les indices qui permettent de comprendre (par exemple, souligner les mots qui commencent par une majuscule, entourer les pronoms).

Les mots nouveaux sont réutilisés à l'oral et à l'écrit. Ils sont catégorisés et archivés. Les stratégies, transférables à tous les textes, sont appliquées pour la compréhension d'autres textes (textes longs lus par le professeur, extrait de lecture suivie) et régulièrement réactivées. L'élève garde trace dans son cahier de lecture du texte et de la stratégie de compréhension étudiée.

EXEMPLE N° 1

Hier, nous avons accueilli dans la classe un nouvel élève anglais. Louise l'a fait asseoir à côté d'elle et lui a demandé son nom. Il a répondu en souriant « James ». Nous avons tous ri car il avait un drôle d'accent. Il ne parle pas encore bien le français car il n'est en France que depuis une semaine. Luc lui a prêté un ballon. Elle lui a prêté un dictionnaire. Il ne sait pas encore s'en servir. Mais il comprend ce que dit le maître s'il parle lentement. Il peut résoudre les problèmes, mais fait beaucoup d'erreurs en dictée. Il semble avoir bon caractère et rit de bon cœur de ses erreurs.

Des débats d'interprétation sont conduits à l'oral par le professeur qui pose des questions. Les élèves cherchent la réponse en ayant recours au texte et justifient leur réponse, phrases à l'appui.

Comment s'appelle le nouveau ? Les élèves diront majoritairement « Louise », car dans l'ordre d'apparition, c'est le premier nom propre du texte. Il est nécessaire de lire tout le texte attentivement et de surligner tous les noms propres pour trouver le prénom de l'enfant.

Depuis quand suit-il cette classe ? La réponse la plus courante est « depuis une semaine ». Les élèves identifient un complément circonstanciel de temps, sans se préoccuper d'hier qui est le premier mot du texte et qui permet de répondre à la question. Le travail de compréhension est l'occasion d'établir une liste de connecteurs temporels connus des élèves (*demain, dans trois jours, il y a une semaine, l'année prochaine, à l'instant, etc.*).

Qu'est-ce qui est le plus difficile pour lui ? Les élèves sont tentés de répondre « les problèmes », car ils rapprochent sémantiquement « problème » et « difficile », *a fortiori* si les problèmes mathématiques les placent eux-mêmes en difficulté.

En quoi est-il très bon ? La réponse sera « en caractère » car l'expression « avoir bon caractère » est peu connue.

Qui a prêté un dictionnaire au nouveau ? Qui lui a prêté un ballon ? Il y a un risque de confusion car les reprises anaphoriques ne sont pas toujours bien maîtrisées.

Ce qu'il faut retenir :

- lire le texte en entier plusieurs fois ;
- explorer véritablement le texte ;
- surligner tous les noms propres (attention aux mots qui ont une majuscule parce qu'ils sont en début de phrase) ; déterminer lequel des élèves est le nouveau ;
- souligner les pronoms et chercher à quel nom ils se rapportent ;
- relever et trier les mots qui donnent des indications sur le temps : « hier », « depuis une semaine » ;
- prendre des indices et réfléchir : James est un prénom anglais ; Louise avait déjà une place attirée.

EXEMPLE N° 2 : IDENTIFIER LES PERSONNAGES DE L'HISTOIRE

Madame Legrand a pris rendez-vous avec le professeur pour savoir si son fils Rudy progressait et travaillait sérieusement en classe. En chemin, elle rencontre Rudy et sa sœur qui rentrent à la maison. Madame Lefèvre salue la mère de Rudy d'un signe de main sur le trottoir d'en face. « Dites à Rudy d'apporter les devoirs à Loïc, il n'est pas allé en classe ce matin car il a été malade toute la nuit. » Elle se présente devant la porte de la classe à la fin des cours. La salle de classe est vide. Le professeur a certainement oublié le rendez-vous. Elle attend, en vain.

Soudain elle entend des bruits étranges. Le professeur était allé chercher du papier dans la remise et la serrure s'était cassée. Il était resté enfermé à l'intérieur.

Il s'agit d'habituer les élèves à distinguer les personnages présents dans l'histoire et les personnages dont il est fait mention. Par exemple, en demandant à l'oral « *Quels sont les personnages de l'histoire ?* », les élèves ne manquent pas de mentionner Loïc qui est un personnage dont on parle dans l'histoire mais qui n'est pas un personnage de l'histoire. Ce texte permet aussi de travailler sur les reprises anaphoriques.

Ce qu'il faut retenir :

- surligner en couleur les personnages et de la couleur correspondante les pronoms pour mettre en évidence les liens qui les unissent ;
- bien distinguer les personnages de l'histoire et les personnages dont on parle dans l'histoire.

EXEMPLE N° 3 : TRAVAILLER LA TEMPORALITÉ DE L'HISTOIRE

Le soleil se levait sur la savane. La voiture avançait en cahotant sur la piste. Le conducteur cherchait à éviter les trous et les bosses. Au loin, on pouvait apercevoir un troupeau d'éléphants avec la matriarche en tête. Des girafes tentaient d'attraper les feuilles les plus tendres des grands arbres. L'équipe avait quitté le camp ce matin très tôt, bien avant le lever du soleil. Il commençait à faire chaud. Soudain un énorme lion au milieu de la piste se dressa, menaçant. Steve avait oublié son fusil dans la grange.

La chronologie du récit diffère de la chronologie de l'histoire. Il est nécessaire d'habituer les élèves à prendre des repères pour maîtriser ceci. Une séance courte avec des échanges oraux, texte en main, peut les y aider, à partir de questions inductrices : « *Où se passe cette histoire ? Pouvez-vous raconter cette histoire sans le recours au texte ?* »

Après la lecture silencieuse du texte, les élèves sont invités à travailler sur la chronologie en se reportant au texte. Il s'agit de comparer la chronologie du récit et celle de l'histoire, et de placer les éléments sur deux frises chronologiques. Dans le texte, les phrases clés sont soulignées de couleurs différentes. Les élèves font oralement le récit de l'histoire en listant les étapes :

- départ du camp ;
- oubli du fusil ;
- voyage dans la savane ;
- observation des animaux ;
- rencontre avec le lion.

Ce qu'il faut retenir : l'ordre des phrases n'est pas toujours le même que l'ordre des événements. Pour comprendre le texte, il faut se faire une représentation de l'ordre des événements.

EXEMPLE N° 4 : TRAVAILLER LES INFÉRENCES

Certains élèves en difficulté de lecture s'arrêtent au sens littéral. Ils déchiffrent, ils comprennent mais sont incapables d'inférer le sens implicite. Les inférences¹⁴ sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles après une lecture littérale du texte. Il faut que l'élève déduise ce qui n'est pas énoncé. Faire des inférences est ce processus de déduction.

Ce qu'il faut retenir : prendre l'habitude de bien réfléchir à toutes les informations dans le texte pour trouver ce qui n'est pas dit avec les mots.

EXEMPLE N° 5 : TRAVAILLER LES INFÉRENCES ET LA TEMPORALITÉ

Un jeune garçon a donné, contre un paquet de bonbons à un mendiant, qui depuis a disparu, un moulin à café cassé dans lequel sa mère, des années auparavant, avait caché de l'argent.

Texte en main, les élèves identifient les personnages de l'histoire : un jeune garçon, sa mère et un mendiant. Puis, ils mettent en ordre chronologique les différentes étapes du récit.

Le professeur guide les échanges à partir de questions qui permettent de comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte :

- *Que pensait la mère lorsqu'elle cachait son argent dans un moulin à café cassé ?*
- *Le jeune garçon était-il content d'échanger le moulin cassé contre un paquet de bonbons ?*
- *Le garçon savait-il que sa mère avait caché de l'argent dans le moulin à café ?*
- *Pourquoi le mendiant a-t-il disparu ?*
- *Que savait-il que le jeune garçon ne savait pas ?*

Ainsi, les élèves comprennent que l'ordre des actions du récit diffère de l'ordre des actions dans l'histoire :

- la mère cache ses économies dans un moulin à café ;
- un mendiant se présente à la maison (implicite dans le texte) ;
- il demande quelque chose en échange d'un paquet de bonbons (implicite dans le texte) ;
- le jeune garçon donne le moulin à café à un mendiant.

Ce qu'il faut retenir :

- identifier tous les personnages de l'histoire ;
- faire la liste des actions dans l'ordre chronologique ;
- raisonner à partir des mots du texte pour trouver les idées qui ne sont pas dites dans le texte.

¹⁴ — Pour les exemples, on se reportera à la partie intitulée « Pour travailler les reprises anaphoriques, les inférences » en pages 47 et 48.

EXEMPLE N° 6 : TRAVAILLER LES REPRISES ANAPHORIQUES

Samir a six ans. Ses amis l'appellent Sam. Il habite tout en haut d'un immeuble gris de dix étages. De la fenêtre de sa chambre, Sam voit le ciel. Marie, sa camarade, vit dans une toute petite maison, tout à côté. Cette fillette rêve de toucher les nuages. Elle demande à Sam de l'inviter chez lui.

Les élèves lisent les phrases et mettent une croix dans la case qui convient **avec l'aide du texte**.

	VRAI	FAUX	JE NE PEUX PAS SAVOIR
A) Elle s'appelle Sam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Il a six ans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Elle a sept ans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) Elle veut toucher les nuages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Il habite une petite maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F) Elle veut aller chez lui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G) Il aime l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H) Il vit en bas d'un immeuble.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ce qu'il faut retenir : un pronom est un petit mot qui remplace le nom. Il faut chercher systématiquement la correspondance entre les pronoms et les personnages du texte.

Travailler la compréhension à partir de textes longs

Le texte est choisi avec soin, adapté aux capacités des élèves, sans être trop simple. Au préalable, le professeur a identifié lors de la préparation de classe les obstacles potentiels (vocabulaire inconnu des élèves, tournures syntaxiques, inférences, reprises anaphoriques).

La séquence commence par une lecture du professeur ; la compétence visée est la compréhension d'un texte lu par l'adulte, sans autre recours que le texte lui-même. Montrer les illustrations pendant la lecture nuit à la concentration sur les mots et les phrases, et à la compréhension du message oral. Ce n'est qu'à ce prix que les élèves peuvent prêter attention aux mots, s'appropriier le langage oral et se faire une représentation mentale personnelle. Dans un deuxième temps, la découverte des illustrations est une source de plaisir dont il ne faut pas les priver.

Le professeur peut proposer aux élèves les plus fragiles une séance d'anticipation lors de laquelle il fera, sans dévoiler le texte, découvrir le contexte pour construire des connaissances référentielles nécessaires à la compréhension globale du texte (par exemple, pour un texte portant sur le pôle Nord, il montrera des photographies et situera le lieu sur le globe terrestre). Il introduira le vocabulaire que les élèves rencontreront dans le texte. Ces élèves qui s'expriment peu participeront davantage en grand groupe et seront ainsi valorisés.

Dès la deuxième séance, les élèves ont le texte en main car c'est à partir de l'écrit que se travaille la compréhension au cours élémentaire.

La séquence compte plusieurs séances courtes et espacées pour entretenir la dynamique nécessaire. La lecture du professeur est expressive ; elle peut être répétée une fois. Lors d'un échange collectif court, d'une quinzaine de minutes, le professeur invite les élèves à formuler des hypothèses sur le sens général du texte, à identifier les personnages, les lieux, les actions, les rapports de causalité, les intentions des personnages, la chronologie du récit. Les échanges collectifs sont l'occasion de faire se confronter différents points de vue. Le professeur structure et relance les échanges ; il veille à faire participer tous les élèves. Les plus réservés sont sollicités pour reprendre ce qui a été dit et ajouter, s'ils le souhaitent, une proposition. Cette phase est l'occasion de faire travailler l'expression orale : justesse des tournures syntaxiques, choix d'un vocabulaire précis, formulation complète. Le professeur garde trace des idées émises.

La séance suivante, qui est différée, consiste à confronter les hypothèses des élèves au texte. Ce ne sont ni le recours à l'illustration, ni la relecture du professeur qui permettent de valider les hypothèses sur le sens ; c'est la confrontation avec le texte écrit sous les yeux des élèves. Texte en main, après l'avoir lu plusieurs fois à voix basse, ils valident ou invalident les hypothèses émises lors de la séance précédente. Ils justifient leur point de vue en s'appuyant sur les mots du texte. Cette phase de travail constitue une véritable exploration de l'écrit avec une prise d'indices et une mobilisation des connaissances orthographiques, lexicales et syntaxiques.

À partir des obstacles rencontrés dans le texte et des erreurs d'interprétation, le professeur institutionnalise le savoir. L'objectif de la séance est de donner aux élèves une stratégie de compréhension transférable à tous les textes.

UN EXEMPLE DE SÉQUENCE SUR LA COMPRÉHENSION D'UN RÉCIT

À PARTIR DU CONTE LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE, EN DÉBUT DE CE1

La Grenouille à grande bouche¹⁵

La **grenouille** à grande bouche gobe des mouches avec sa grande bouche. Elle vit dans une mare sur un nénuphar qui lui sert de plongeoir.

Mais voilà qu'un soir, elle en a marre.

Des mouches au petit déjeuner, des mouches au dîner, des mouches toute la journée, elle en a assez !

« Qu'est-ce que je pourrais bien goûter ? Qu'est-ce que je pourrais bien manger ? »

Elle n'en a pas la moindre idée. Alors...

Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

Au premier tournant, elle rencontre un ruban.

– T'es collant toi ! T'es qui toi ?

– Je suis le **tamanoir**.

– Et tu manges quoi toi ?

– Des **fourmis**.

– Pouah !

Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

D'un bond guilleret, elle traverse une forêt.

– T'es grande toi ! T'es qui toi ?

– Je suis une **girafe**.

– Et tu manges quoi toi ?

– Les feuilles des arbres.

– Baahhh !

Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

À l'aide d'une canne elle escalade une montagne de mille kilogrammes.

– T'es gros toi ! T'es qui toi ?

– Je suis le **rhinocéros**.

– Et tu manges quoi toi ?

– Moi ? De l'herbe.

– Ohlala !

Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

Un peu plus tard, il se met à pleuvoir.

– Désolé, crie l'**oiseau** qui s'est laissé aller.

– T'es qui toi ?

– Je suis le toucan.

– Et tu manges quoi toi ?

15 — Élodie Nouhen et Francine Vidal, *La Grenouille à grande bouche*, Didier jeunesse, 2009.

– Des asticots.

– Ouah !

Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

À force de sauter, elle est fatiguée. Alors elle s'assied.

– Que t'es doux toi ! T'es qui, toi ?

– Je suis le **tigre**.

– Et tu manges quoi toi ?

– Des gazelles.

– Aaahhh !

– Bah si c'est comme ça, je m'en vais rentrer gober des mouches, se dit la grenouille à grande bouche.

Mais de retour sur son nénuphar, elle voit deux yeux dans la mare.

– T'es bizarre toi ! T'es qui toi ?

– Je suis le **crocodile**.

– Et tu manges quoi toi ?

– Des grenouilles à grande bouche.

– Et t'en as vu beaucoup par ici ?

Hopi Hopa, le conte finit là.

DÉROULEMENT

REMARQUES

Se représenter l'activité.

« Nous allons apprendre à comprendre un texte et pour cela je vais vous aider ; nous allons procéder par étapes pour dire ce que je fais exactement dans ma tête pour comprendre quand je lis ou j'entends un texte. »

En séance d'anticipation, le contexte et le vocabulaire auront été travaillés avec les élèves qui disposent d'un bagage lexical et de connaissances référentielles insuffisantes.

Créer des conditions favorables pour une écoute attentive.

Se représenter l'histoire, fabriquer son propre film dans sa tête.

Interroger les élèves sur leur représentation globale de l'histoire.

Être capable de raconter à grands traits l'histoire.

La phase de reformulation est importante ; elle doit être collective ; les élèves coopèrent à une reformulation, ils peuvent avoir des avis ou un ressenti différents.

S'abstenir de valider les propositions des élèves, les laisser s'exprimer à tour de rôle, solliciter les plus timides, leur demander s'ils sont d'accord, etc.

Réguler le débat, repérer les propositions marginales, relancer les échanges, faire circuler la parole.

Garder trace des propositions.

Identifier les personnages qui sont impliqués (les enfants trouvent : *grenouille, tigre, tamanoir, girafe, crocodile, rhinocéros*, mais ils peuvent aussi ajouter à la liste sans différencier *mouches, gazelles, etc.*, qui sont des animaux évoqués mais pas présents dans l'histoire), **les lieux, la temporalité.**

Diriger les échanges en les orientant et relançant avec des questions.

Comprendre les intentions des personnages et leurs mobiles : ce qu'ils pensent (sentiments, émotions, raisonnements) : la grenouille en a assez de manger des mouches.

Diriger les échanges en les orientant et relançant avec des questions.

Faire des inférences.

— *La grenouille rencontre un ruban :* c'est la langue du tamanoir. Elle est comparée à un ruban car le tamanoir a une langue très longue et collante pour attraper des fourmis.

Quand le tamanoir répond « des fourmis » elle s'en va car le menu ne lui plaît pas. Elle fait de même avec les autres animaux.

— *Elle escalade un énorme animal qu'elle prend pour une montagne.*

Diriger les échanges en les orientant et en les relançant avec des questions.

Comprendre la chute de l'histoire.

La grenouille n'obtient pas de réponse à sa question car elle est happée par le crocodile.

Faire formuler des hypothèses différentes aux élèves. Tous ne comprennent pas que l'histoire s'arrête quand la grenouille est happée par le crocodile.

**Le professeur garde trace des échanges
(tableau, schéma, carte mentale), par exemple :**

Nous ne sommes pas d'accord.	Nous sommes tous d'accord.	Les idées de certains. (Ce qui n'a pas été perçu par tous, mais qui est essentiel et dont certains ont l'intuition)
------------------------------	----------------------------	--

Le travail de compréhension texte en main est la phase essentielle. Il s'effectue au cours d'une séance différée (le lendemain). Les élèves ont sous les yeux la trace des échanges (hypothèses émises la veille).

Lecture du texte par les élèves.

En **séance d'anticipation**, les élèves les plus en difficulté se sont entraînés à lire le texte de manière fluide, sans travailler la compréhension. Le professeur aide encore certains élèves à déchiffrer le texte. Les élèves les plus en difficulté peuvent disposer d'un texte plus court et didactisé. Les élèves dans l'incapacité de lire écoutent une nouvelle fois l'histoire qui leur est lue par le professeur. Il est essentiel de ne pas les priver du travail de compréhension qui va se faire.

Lecture orale par plusieurs élèves qui lisent très bien.

La lecture orale doit être audible et expressive pour que tous puissent suivre sans se lasser.

Les hypothèses sont interrogées au regard du texte :
– les personnages ;
– les lieux ;
– les métaphores.

Les élèves surlignent les personnages (animaux) de l'histoire. Le professeur attire leur attention sur le fait que les fourmis et les mouches sont des menus et non des personnages.

Hopi hopa n'est pas le nom de la grenouille ; ici c'est une formulette utilisée par un conteur (parole ritualisée qui rythme le récit). D'autres exemples de formulette :

*Il y avait une fois ;
Une fois il y avait ;
Une fois il n'y avait pas ;
Une fois il y a eu ;
Une fois il y aura.*

Ruban, forêt, montagne, pluie sont des métaphores qu'il faut travailler : le ruban fait référence à la langue du tamanoir ; la forêt aux cous des girafes dans un troupeau ; la montagne, à l'énorme masse du rhinocéros ; la pluie au jet d'urine du toucan.

**La temporalité
(ordre d'apparition
des personnages).**

Les animaux sont listés selon leur ordre d'apparition dans l'histoire, dans un écrit de travail (cahier de brouillon).

**Les intentions
des personnages.**

Le professeur recopie au tableau le passage ci-dessous. Les élèves cherchent dans le texte les mots qui expriment ce que pense le personnage. Les mots sont soulignés :

Mais voilà qu'un soir, elle en a marre.

Des mouches au petit déjeuner, des mouches au dîner, des mouches toute la journée, elle en a assez!

Le professeur attire l'attention des élèves sur le registre familier (*elle en a marre*). Il invite les élèves à trouver des synonymes : *elle est lassée*.

Les inférences.

La grenouille se détourne des animaux qu'elle rencontre car leur menu ne lui convient pas. Ce n'est pas dit. L'expression « *pouah* » exprime son dégoût.

Les yeux qui émergent de la rivière indiquent la présence du crocodile.

**La chute
de l'histoire.**

– *Et tu manges quoi toi ?*
– *Des grenouilles à grande bouche.*
– *Et t'en as vu beaucoup par ici ?*
Hopi Hopa, le conte finit là.

La grenouille n'a pas la réponse à la question car, étant le menu préféré de l'animal, elle est happée par le crocodile.

Dans le prolongement de ce travail, deux autres séances peuvent être proposées à partir :

— **d'un questionnaire vrai/faux** qui se fait texte à l'appui :

La grenouille s'appelle Hopi Hopa.

Elle n'est pas lassée de manger des mouches.

Elle aime manger des asticots.

Elle a trouvé de quoi varier ses menus.

Les menus des autres animaux lui plaisent.

Le menu du tamanoir ne lui plaît pas.

Au moment où elle rencontre le toucan, il se met à pleuvoir.

Elle s'aperçoit que ce n'est pas de la pluie.

Le tamanoir s'excuse.

Le toucan n'a pas fait exprès.

Le crocodile dit à la grenouille qu'il va la dévorer.

- **d'un puzzle de lecture** : l'histoire est découpée en 5 à 7 parties. Les élèves en binômes la reconstituent sans le texte modèle.

Le travail de compréhension peut se poursuivre dans d'autres composantes de l'enseignement du français :

- **écriture – la rédaction de textes** : rédiger la fiche d'identité d'un des animaux de l'histoire (caractéristiques physiques, psychologiques, habitat, régime, locomotion);
- **langage oral** : raconter l'histoire (en petits groupes avec le professeur).

En résumé

- La compréhension est la finalité de toute lecture. Activité complexe et multiforme, elle mobilise de nombreux mécanismes qui interagissent : des capacités et opérations cognitives, une identification des mots aisée, le traitement continu des informations (pour assurer la continuité du texte et intégrer les informations nouvelles) et la mobilisation de connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe).
- Le travail de compréhension est conduit lors de séances dédiées sur les textes de lecture du manuel, des extraits d'œuvres, des œuvres complètes, des textes documentaires, etc., mais peut aussi se mener sur des textes et documents intégrés dans tous les domaines d'enseignement.
- La fluence, le volume et la diversité des textes lus ont un effet bénéfique sur l'accès à la compréhension.
- Il convient de mettre en œuvre un enseignement explicite de la compréhension en rendant perceptibles les mécanismes et les stratégies qui conduisent à comprendre un texte. Pour atteindre cet objectif, les leçons de lecture sont régulières et structurées, et s'inscrivent dans une progression.