

Apprendre à comprendre les textes littéraires au cycle 1, au cycle 2 et au cycle 3

SOMMAIRE

- I. « On a plus souvent tendance à contrôler la compréhension d'un texte lu qu'à l'enseigner » Rapport de l'IG de novembre 2006 V.Bouysse
 1. La compréhension selon Michel FAYOL
 2. La compréhension selon Gérard CHAUVEAU
 3. Comprendre selon Catherine TAUVERON
 4. Synthèse des écrits
- II. Pourquoi faut-il favoriser la compréhension des œuvres littéraires dès le C1 ? Quels objectifs ?
 1. Nourrir l'imaginaire et découvrir le patrimoine culturel
 2. Découvrir le monde et apprendre à se connaître
 3. Découvrir le fonctionnement du langage
- III. Que disent les programmes ?
 1. Maternelle
 2. Cycle 2
 3. Cycle 3
- IV. Comment enseigner la compréhension ?
 - 1- Les résistances des textes littéraires
 - 2- L'enseignant doit avoir connaissance des difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces.
 - 3- Nécessité de développer des stratégies.
 - 4- Multiplier les lectures – Développer l'écoute
 - 5- Favoriser les échanges verbaux : Maître / Elèves et Elèves/Elèves autour des textes
 - 6- Aider les élèves à construire une représentation mentale de l'histoire
 - 7- Analyser de façon systématique les articulations entre le texte et les images

8- Conduire une approche littéraire autour de l'axe narratif, énonciatif et idéologique

V. Quelles aides apporter aux élèves pour la lecture ?

1. Gérer l'hétérogénéité des élèves.
2. Objectifs des aides.
3. Des aides pendant la lecture.
4. Des pistes de travail à envisager après la lecture.

VI. Des apprentissages spécifiques

1. Les illustrations.
2. La notion de causalité (relation cause/conséquence).

VII. Des tâches de transfert

1. Des approches en réseaux.
2. Activités pour mettre en place des réseaux
3. Activités pour l'approche en réseau.
4. L'écriture au service de la compréhension et de l'interprétation. Les "écrits de travail" d'après C.Tauveron.
5. Lire, dire, écrire : d'autres pistes pour mieux comprendre les textes.

VIII. Des activités pour enseigner la compréhension

- 1 - Des activités pour travailler la compréhension.
- 2 - Des difficultés rencontrées et des pistes de travail.

IX. Une démarche possible détaillée

- 1 - Choisir un album, procéder à son analyse littéraire.
- 2 - Mise en œuvre avec les élèves: Apprendre à comprendre un texte.
- 3 - Comprendre et raconter

X. Conclusion et bibliographie

XI. Annexes

- 1- Les programmes pour la maternelle, l'essentiel dans le domaine de la compréhension**
- 2- Les programmes pour la maternelle, l'essentiel dans le domaine de la compréhension**
- 3- Les programmes pour la maternelle, l'essentiel dans le domaine de la compréhension**
- 4- Fiche d'aide à la maîtrise du langage plastique, les couleurs, vocabulaire et repères pour l'enseignant**
- 5- Prévenir les difficultés d'apprentissage et aider les élèves qui en rencontrent, Lire au CP Programmes 2008 Document Eduscol**

Apprendre à comprendre les textes littéraires au cycle 1, au cycle 2 et au cycle 3

I « On a plus souvent tendance à contrôler la compréhension d'un texte lu qu'à l'enseigner ». R.Goioux.

1. La compréhension selon Michel FAYOL

L'objectif de la lecture est toujours la compréhension : On lit pour se distraire, pour faire, pour chercher des informations... On ne lit pas pour lire mais pour un objectif qui se trouve en dehors de l'activité elle-même.

L'activité de lecture est à la fois :

- Une activité de compréhension (elle peut donc être travaillée et abordée avant de savoir lire et être abordée en dehors de l'activité même de lecture)
- Une activité de traitement des mots écrits

Il y a toujours double traitement de l'information (traitement du code et du contenu, même à l'oral) car le texte est toujours elliptique : la construction de la représentation passe par l'interprétation qui s'effectue toujours à partir l'objectif du lecteur, de ses connaissances linguistiques et notionnelles, de ses capacités cognitives. La compréhension est un phénomène dynamique qui nécessite de faire des inférences.

2. La compréhension selon Gérard CHAUVEAU

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

2.1 Activité langagière

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

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

C'est participer à cette situation de communication particulière qui met en présence un émetteur (très souvent absent physiquement), un récepteur et une structure langagière cohérente (mise par écrit). Commencer à savoir lire c'est par delà les fragments écrits, se centrer sur l'énonciation («ce que veut dire l'auteur») ; c'est essayer d'«entendre» (dans les deux sens du mot) ce que «dit» la personne qui a produit l'écrit.

2.2 Activité culturelle

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

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

3. Comprendre selon Catherine TAUVERON

Extrait de Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Catherine Tauveron, éditions Hatier, 2002 (p. 13-15)

« Lire, c'est comprendre, nous dit-on. En bonne logique, apprendre à lire devrait être apprendre à comprendre. En pratique, après avoir appris aux enfants de maternelle à se mouvoir dans le livre et le monde du livre, à reformuler l'intrigue d'un récit dans leurs propres mots, on apprend au cours préparatoire la technique qui permettra l'identification des mots et l'on cesse pour un temps, pas toujours mais bien souvent, de s'intéresser à la saisie de l'intrigue. Cessation d'activité qu'un présupposé justifie : on présume que la compréhension est un processus automatisé qui advient naturellement dès lors que tous les mots du texte ont été identifiés (il n'est donc pas nécessaire d'apprendre à comprendre, plus exactement apprendre à identifier les mots se confond avec apprendre à comprendre, d'où il découle que pour vérifier la compréhension, il suffit de vérifier l'identification correcte des mots) ; comme il arrive cependant que les apprentis lecteurs, contre le présupposé, identifient tous les mots et ne comprennent pas, on s'arrange pour leur donner des textes où il n'y a rien à comprendre, c'est-à-dire des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-sol, textes plats qui s'épuisent dans la littéralité de leur dit. Et l'on a beau proclamer qu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire, au-delà du cours préparatoire, on se contente, croyant apprendre, de faire lire et de vérifier que le texte a été « compris ». Vérification qui repose sur une conception désormais un peu plus exigeante de la compréhension (on passe de la compréhension « littérale » à la compréhension dite « fine ») qui suppose que l'élève a été capable, après identification des mots, de faire quelques inférences, qui ne vont toutefois pas au-delà de la mobilisation de connaissances pragmatiques ou encyclopédiques en principe partagées (du comportement de tel personnage – il se ronge les ongles, il s'agite, il bafouille – on doit inférer qu'il est angoissé ; de tel ou tel détail descriptif – la présence de la Tour Eiffel, de la Seine – on doit inférer que l'intrigue se déroule à Paris). L'interprétation, quant à elle, est une opération postulée plus difficile que la « compréhension » et postérieure à elle. Comme telle, et parce qu'on ne conçoit pas l'apprentissage autrement que gradué dans la difficulté, elle est jugée hors de la portée des jeunes enfants et réservée au collège et au lycée.

[...]

Dans ce contexte général, si la littérature fait l'objet d'une entreprise de séduction évidente, elle ne fait cependant pas l'objet d'un apprentissage spécifique. On lit la littérature mais on la lit comme on lirait un documentaire ou, pire parfois, comme on lirait une liste de commissions. On vérifie sa « compréhension » par le même type de questionnaire dont on use pour tous les autres écrits, un questionnaire centré d'abord sur la littéralité du texte. On ne met en place, la concernant, aucune posture de lecture particulière. L'attention se porte quasi exclusivement sur « ce que ça raconte ? » (la fable ou l'intrigue) dans une lecture référentielle qui laisse peu de place à la dimension symbolique ou esthétique. On appréhende le récit littéraire comme un fait divers et non comme un produit artistique. On tolère, en maternelle, qu'il puisse déclencher des réactions affectivo-identitaires, mais on les écarte par la suite.

Le sens d'un texte quel qu'il soit, sauf précisément la liste de commissions, excède toujours la somme du/des sens des mots qui le composent. Tout texte exige des inférences pour être compris.

Apprendre à lire, c'est à dire apprendre à comprendre, est un travail qui commence dès la maternelle et doit se poursuivre tout au long de la scolarité.

L'élève apprend au cours préparatoire la technique qui lui permet d'identifier des mots. C'est un passage déterminant mais, pour autant, le travail sur la compréhension des récits, entamé depuis la maternelle, ne doit pas s'arrêter là.

L'élève, au cours de sa lecture du texte littéraire, peut se heurter à de nombreuses difficultés :

- Difficulté à saisir la permanence des personnages dans le récit
- Difficulté à synthétiser les informations
- Difficulté à saisir la logique des parcours narratifs
- Difficulté à reconnaître le stéréotype du personnage
- Difficulté à concevoir les relations entre les personnages
- Difficultés liées à la méconnaissance du genre du texte.

Il est nécessaire de donner à lire aux élèves, même apprentis-lecteurs, des textes « résistants » qui posent des problèmes de compréhension, qui obligent à l'interaction lecteur-texte et des textes « proliférants » c'est à dire des textes ouverts avec des éléments polysémiques.

4. Synthèse des écrits

4.1 Les Processus de compréhension

D. Gaonac'h et M. Fayol distinguent cinq niveaux de traitement dans le processus de compréhension au cours de la lecture :

- L'identification des mots : une opération qui est le fruit de multiples autres telles que la reconnaissance des lettres, la création de représentations intermédiaires (groupes de mots, syllabes), l'authentification de la représentation orthographique, etc. ;
- La reconnaissance du lexique : une tâche qui vise à attribuer un sens aux mots. La compétence qui permet de mener à bien cette opération s'acquiert à la fois par un enseignement explicite du vocabulaire et par une pratique de la lecture ;
- Le traitement morphologique : sur ce point, la psychologie cognitive a des difficultés à déterminer si la morphologie est utilisée lors d'une tâche de compréhension et si oui, quand et comment. Les études les plus significatives sur le sujet sont les études ayant mis en relief un apprentissage implicite précoce de certaines régularités morphologiques sans pour autant démontrer une systématisation d'utilisation de ces procédés ;
- Le traitement syntaxique, un traitement qui se doit d'être double : détermination des catégories (agent, patient, etc.) et identification des structures phrastiques (relations entre catégories, etc.) Les études ont montré que la méconnaissance d'un domaine, d'un thème engendrait des traitements grammaticaux minutieux ;
- L'identification de la structure textuelle : c'est-à-dire la reconnaissance des éléments qui constituent la trame d'un texte (cadre temporel, relations causales, ordre chronologique etc.) pour élaborer une signification. De nombreuses études ont montré que les récits canoniques, suivant une organisation conventionnelle, avaient un effet facilitateur sur la compréhension.

4.2 Ces cinq niveaux de traitement illustrent le double aspect de la tâche de compréhension :

- Une dimension formelle, linguistique : le lecteur segmente le texte (identification des mots, mise en relation des groupes, lien entre prédicat et argument, etc.)

- Une dimension sémantique qui permet au lecteur de se représenter la situation (reconnaissance des structures narratives, hiérarchisation des informations, etc.).

Les connaissances préalables du lecteur sur un thème, de même que la capacité du lecteur à construire un modèle de situation c'est-à-dire à se représenter l'espace, les déplacements, le temps, les liens causaux, ... ont un impact positif sur le traitement de l'information : augmentation de la vitesse de lecture, accès au sens facilité, meilleure mémorisation, etc.

L'apprentissage de la compréhension, de la production d'écrit et du code doivent se faire conjointement. La compréhension n'est pas un processus automatisé qui intervient quand tous les mots d'un texte ont été identifiés.

4.3 Cette première compréhension est « littérale ».

Il faut arriver à la compréhension globale que l'on définit comme compréhension de l'essentiel. La compréhension fine est celle que l'on vise, une fois la compréhension globale assurée. La compréhension est tout à la fois littérale, globale et fine.

Comprendre un texte, c'est prélever, mémoriser et organiser des informations dans un texte lu/entendu. La compréhension, la construction d'une signification s'articulent autour de trois principes :

- La prise d'indices signifiants et la reconstruction de l'implicite par mise en relation des informations du texte et des références culturelles
- La mémorisation de ces éléments et leur réorganisation logique et chronologique
- La mise en image intériorisée (ou la création d'images mentales).

« Nous définissons la compréhension comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. » Sylvie Cèbe, Roland Goigoux

II Pourquoi faut-il favoriser la compréhension des œuvres littéraires dès le C1 ? Quels objectifs ?

Comment développer des stratégies de compréhension chez les élèves par la littérature de jeunesse ? Comment donner des outils permettant de développer les différents niveaux de compréhension chez les enfants ? Comment organiser un guidage des procédures de prise et de traitement de l'information par un questionnement qui active les inférences et les déductions ?

La compréhension a jusqu'ici rarement fait l'objet d'enseignement. Pourtant, les données actuelles de la recherche indiquent qu'il est possible d'intervenir auprès des lecteurs pour accroître l'efficacité de leur compréhension. Des entraînements généraux peuvent s'inscrire sur plusieurs mois et même sur plusieurs années. Rémond M., « Enseigner à comprendre: les entraînements métacognitifs », in Gaonac'h D. et Fayol M. (dir.), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Paris, Hachette, 2003.

Il est indispensable que les lecteurs soient en mesure de savoir s'ils ont ou non compris le texte qu'ils viennent de lire et, le cas échéant, qu'ils puissent intervenir pour améliorer leur niveau de compréhension. La métacognition est un moyen puissant qui peut les mener à prendre leurs apprentissages en charge. Le contrôle ou régulation comporte trois étapes: la planification, l'auto évaluation et la révision, il fait appel à diverses stratégies.

La planification consiste à se fixer une stratégie selon l'objectif de la lecture. Le lecteur peut évaluer sa compréhension par divers procédés: la paraphrase, le questionnement, le résumé..., c'est l'auto - évaluation qui a lieu en cours ou en fin de lecture.

Le maître doit permettre à chaque élève de développer les différents niveaux de

compréhension, d'activer les inférences et les déductions pour :

1- Nourrir l'imaginaire et découvrir le patrimoine culturel :

Grâce à la littérature, l'élève accède au langage d'évocation, il explore le pouvoir de représentation du langage en entrant dans des mondes imaginaires et en se constituant une première culture partagée.

Le travail sur le patrimoine traditionnel est fondamental. Son exploration doit être soigneusement programmée de manière à ce que se constitue une véritable connaissance aussi bien des grandes problématiques humaines (la vie, la mort, les rites de passage, la dépendance et la liberté, la pauvreté et la richesse, le bien et le mal, ...) que des personnages stéréotypés (bestiaire traditionnel, héros des principaux contes ou des classiques de la littérature qui inspirent la culture orale et la production actuelle.)

2- Découvrir le monde et apprendre à se connaître

A travers des textes qui donnent à partager des modes de pensées et des points de vue variés, l'élève est amené à découvrir l'autre et à s'interroger sur lui-même par un va et vient entre le récit et sa propre histoire.

Il est amené à :

- Eprouver et partager des émotions ;
- Percevoir la notion de réel et d'imaginaire ;
- S'investir au niveau psychologique ;
- S'identifier à des personnages ;
- Vivre d'autres vies, d'autres expériences.

3- Découvrir le fonctionnement du langage :

Grâce à la fréquentation de textes littéraires, l'élève va pouvoir s'approprier, avant de savoir lire, les formes langagières et les activités cognitives que suscite la lecture :

- Entrer dans la langue écrite ;
- Découvrir un autre registre de langue ;
- Enrichir son vocabulaire ;
- Continuer à structurer son langage ;
- Découvrir l'aspect permanent de l'écrit ;
- Entrer dans la structure d'une histoire ;
- Commencer à appréhender le système anaphorique ;
- Entrer dans la compréhension de l'implicite (grâce dans un premier temps à la lecture des illustrations).

III Que disent les programmes ? Quels sont les attendus aux paliers 1 et 2 du socle commun

1 - Maternelle

« Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle » ainsi débute, dans les programmes de 2008 le paragraphe intitulé « S'approprier le langage » dans lequel il est spécifié qu'une attention particulière sera portée à la compréhension. Cet apprentissage débute dès la PS « les enfants s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions »

→ Voir en annexe 1 l'essentiel des programmes de la maternelle dans le domaine de la compréhension

→ Rappel de la définition langue et langage :

[Voir Diaporama de V.Bouysse](#)

Voir Le langage à l'école maternelle Ressources pour faire la classe SCEREN CNDP-CRDP pages 4-6

2- Cycle 2

Dans les programmes du cycle 2 (CP-CE1) il est aussi question d'apprentissage de la compréhension du langage oral : « Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit. »

→ Voir en annexe l'essentiel des programmes cycle 2 dans le domaine de la compréhension

Les attendus du palier 1

En termes d'attendus au palier 1, la compréhension est une capacité nécessaire à l'acquisition de plusieurs compétences :

- Maîtrise de la langue française
- Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus ou inconnus.
- Lire seul et comprendre des consignes simples.
- Dégager le thème principal d'un texte court ou d'un paragraphe.
 - La pratique d'une langue vivante étrangère
- Comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne.
 - Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique
- Calculer mentalement.
- Utiliser les unités usuelles de mesure ; estimer une mesure.
- Résoudre des problèmes simples.
- Observer et décrire pour mener des investigations.
 - La culture humaniste
- Distinguer le passé récent du passé éloigné.
- Distinguer certaines grandes catégories de la création artistiques.
- Fournir une définition très simple de différents métiers artistiques.
 - Les compétences sociales et civiques
- Respecter les autres et les règles de la vie collective
 - L'autonomie et l'initiative
- Ecouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité.

3- Cycle 3

La conquête de la compréhension sur le versant de l'oral mais aussi et de manière plus importante sur le versant de l'écrit : « Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...) »

→ Voir en annexe 3 l'essentiel des programmes du cycle 3 dans le domaine de la compréhension

Les attendus du palier 2

Au palier 2, la compréhension devient une capacité essentielle à l'acquisition de plusieurs compétences :

- Maîtrise de la langue française
- Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient.
- Dégager le thème d'un texte.
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre ou mieux l'écrire).

-Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et grammaire.

- La pratique d'une langue vivante étrangère

-Comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes.

- Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique

-Utiliser les techniques opératoires des quatre opérations sur les nombres entiers et décimaux.

-Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat.

-Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations, de la proportionnalité et faisant intervenir différents objets mathématiques : nombres, mesures, « règle de trois », figures géométriques, schémas...

-Savoir organiser des informations numériques ou géométriques, justifier et apprécier la vraisemblance d'un résultat.

-Lire, interpréter et construire quelques représentations simples : tableaux, graphiques.

-Pratiquer une démarche d'investigation : savoir observer, questionner.

-Manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter.

-Exprimer et exploiter les résultats d'une mesure ou d'une recherche en utilisant un vocabulaire scientifique à l'écrit et à l'oral.

- Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

-Faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement.

- La culture humaniste

-Identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeurs.

-Lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie.

-Exprimer ses émotions et préférence face à une œuvre d'art en utilisant ses connaissances.

- Les compétences sociales et civiques

-Respecter les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité filles et garçons.

-Avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien.

-Respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives.

-Comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter, les mettre en application.

- L'autonomie et l'initiative

-Montrer une certaine persévérance dans toutes les activités.

-Commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples

IV Comment enseigner la compréhension ?

Les composantes de la lecture ne se limitent pas à l'activité de décodage et à la compréhension, mais elles incluent l'adoption de stratégies adaptées aux buts de lecture, des connaissances à propos de ces stratégies, et enfin la capacité de les contrôler.

Martine Rémond - Enseigner la compréhension

Savoir décider si l'on a compris un texte est une étape cruciale pour devenir un lecteur autonome. Disposer d'une panoplie de procédures, et savoir l'utiliser quand la nécessité s'en fait ressentir, est un aspect tout à fait complémentaire à cette autonomie qui n'est acquise que par un petit nombre d'enfants à l'issue du cycle 3.

Les autres élèves progresseront probablement en ce sens au cours de leur scolarité. Ils seront aidés dans cette évolution s'ils ont déjà établi des « fondations » (en apprenant à connaître les écrits et leur fonctionnement, en ayant des connaissances sur les stratégies leur permettant de planifier, d'évaluer et de réviser leur compréhension, en sachant mieux organiser et mémoriser les informations qu'ils lisent, etc.).

Il est indispensable que les lecteurs soient en mesure de savoir s'ils ont ou non compris le texte qu'ils viennent de lire et, le cas échéant, qu'ils puissent intervenir pour améliorer leur niveau de compréhension.

La métacognition est un moyen puissant qui peut les mener à prendre leurs apprentissages en charge. Elle est définie en se référant à deux composantes: les connaissances métacognitives et le contrôle métacognitif de la réalisation des processus au cours de la lecture. Le contrôle ou régulation comporte trois étapes : la planification, l'autoévaluation et la révision.

Il fait appel à diverses stratégies. La planification consiste à se fixer une stratégie selon l'objectif de la lecture. Le lecteur peut évaluer sa compréhension par divers procédés : la paraphrase, le questionnement, le résumé... c'est l'auto-évaluation qui a lieu en cours ou en fin de lecture. En vérifiant le produit de son activité et en l'évaluant, ce lecteur peut être amené à modifier ses plans et ses stratégies, c'est l'étape de révision. Il s'adapte à la tâche et contrôle ses succès et ses échecs.

1- Les résistances des textes littéraires

Les textes littéraires se définissent comme établissant un « jeu » entre l'auteur et le lecteur. Pour un apprenti lecteur, les composantes de ce jeu ne sont pas directement accessibles et risquent de l'égarer. Les textes littéraires peuvent poser des problèmes de compréhension en raison :

- des blancs du texte
- du mode de narration (qui raconte ?)
- de la chronologie (perturbée, inversée...)
- du traitement de l'espace/ temps
- du rapport texte/ image
- du point de vue (textuel, iconique)
- de l'intertextualité

La compréhension des textes littéraires nécessite donc la médiation du maître pour rendre accessible le texte, pour le comprendre.

2- L'enseignant doit avoir connaissance des difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces :

- Les déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots (le décodage) ;
- Les déficits généraux des capacités de compréhension du langage (mémoire, attention, raisonnement, etc.)
- Les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : Ils peuvent être liés à d'insuffisantes compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ;
- L'insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socioculturelles) ;
- La mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension.).

Les composantes de la lecture ne se limitent pas à l'activité de décodage et à la compréhension, mais elles incluent l'adoption de stratégies adaptées aux buts de lecture, des connaissances à propos de ces stratégies, et enfin la capacité de les contrôler.

3- Nécessité de développer des stratégies

Enseigner la compréhension, c'est donner un certain nombre de stratégies cognitives pour permettre au lecteur et à l'élève non lecteur, de comprendre un texte.

3-1 Entraînement sur les compétences générales/ transversales.

C'est entraîner les élèves à :

- Apprendre à écouter
- Apprendre à interroger un texte (intérioriser des types de questions) et donc apprendre à envisager les questions comme des aides à comprendre et non seulement comme des outils d'évaluation.
- Apprendre à organiser un traitement stratégique des questions.
- Apprendre à traiter des marques linguistiques de cohésion du texte à savoir : les marques référentielles (anaphores) et les marques de ponctuation et les connecteurs, à l'oral et à l'écrit.
- Apprendre à élaborer des inférences.
- Apprendre à reformuler.

Roland Goigoux encourage également l'utilisation des principes pédagogiques suivants :

- Favoriser la clarté cognitive
- Assurer une attention conjointe
- Favoriser l'engagement des élèves dans les activités
- Stabiliser les formats
- Répéter sans lasser
- Enseigner les procédures requises par les tâches scolaires
- Concevoir une planification ajustée aux besoins des plus faibles lecteurs

3-1 Entraînements métacognitifs – Martine Rémond

Dans son ouvrage "Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs", Martine Rémond explicite les principes des entraînements métacognitifs dans le domaine de la lecture et de la compréhension.

Pour devenir un lecteur autonome, le lecteur doit savoir décider s'il a compris le texte qu'il vient de lire et, le cas échéant, intervenir pour améliorer son niveau de compréhension. Disposer d'une panoplie de procédures et savoir laquelle utiliser quand la nécessité s'en fait ressentir est un aspect tout à fait complémentaire de cette autonomie.

3-3 Des principes didactiques et pédagogiques – Roland Goigoux

Dans son ouvrage « Lector et Lectrix », Roland Goigoux détaille les principes didactiques importants pour apprendre aux élèves à comprendre les textes narratifs :

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

4- Multiplier les lectures – Développer l'écoute

C'est en lisant beaucoup de textes que l'enseignant apprend à ses élèves à écouter, développe leur attention pour comprendre.

C'est en lisant et faisant lire souvent, que l'enseignant habitue ses élèves à interroger les textes, à chercher du sens, qu'il leur apporte une première culture littéraire nécessaire pour nourrir leur imaginaire, enrichir leurs connaissances sur la langue. C'est à travers ces nombreuses lectures que l'enseignant peut et doit entraîner ses élèves à mettre les textes en résonance.

5- Favoriser les échanges verbaux : Maître / Elèves et Elèves/Elèves autour des textes

La compréhension se travaille à travers les échanges entre le maître et les élèves mais aussi entre élèves

L'enseignant doit mettre les élèves devant une situation problème de lecture qui les oblige à effectuer une lecture effective et efficace.

La compréhension naît dans les échanges :

- maître/élève : où le maître va amener l'élève à expliquer sa démarche et à prendre conscience de ses erreurs pour construire des stratégies plus pertinentes et plus efficaces.

- élève/élève : le maître étant le médiateur pour permettre aux élèves de faire part de leur stratégies, et aux élèves "en besoin" d'apprendre par la verbalisation des stratégies efficaces de leurs pairs.

- maître/texte/élève autour des verbes « croire » « penser » pour amener les enfants à comprendre les intentions, pensées et motivations des personnages et ainsi interpréter leurs actions.

Le maître amène ses élèves à passer de la simple compréhension à l'interprétation par le rappel de récit.

Grâce à cette activité langagière, l'élève va dire avec ses mots à lui, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue, ou qu'il a lue. Pour inciter au rappel de récit, le maître pourra demander :

« Pouvez-vous me dire ce que vous avez compris de cette histoire ?

Alors, dites-moi, de quoi parle cette histoire ? »

6- Aider les élèves à se construire une représentation mentale de l'histoire

L'enseignant doit amener les élèves à se construire une représentation mentale de l'histoire.

Cela passe par :

- L'identification des personnages et des liens qu'ils entretiennent entre eux (Qui ?)

- L'identification des lieux (Où ?)

- L'identification du temps (Quand ?)

- La capacité à inférer

- Le retour au texte doit être systématique pour vérifier ce que dit l'auteur, ce que dit le texte du document, ce que dit la consigne....

7- Analyser de façon systématique les articulations entre le texte et les images

Un travail systématique du rapport texte/image doit être mené.

Différentes d'articulations existent entre le texte et les images :

Redondance du texte et des images. Les images illustrent le texte, le complètent, précisent l'histoire, mais cela n'apporte pas de sens supplémentaire au récit.

Alternance narrative du texte et des images, ce qu'on appelle collaboration. Les images répondent au texte, le complètent, racontent tout ce qui n'est pas dit.

Décalage narratif entre le texte et les images, ce qu'on appelle disjonction. Dans le texte, le narrateur s'obstine à parler d'un objet ou d'un animal alors que l'image représente tout autre chose.

8- Conduire une approche littéraire autour de l'axe narratif, énonciatif et idéologique

Quand on travaille avec des ouvrages de littérature de jeunesse, une approche littéraire doit être conduite autour de :

- L'axe narratif : c'est à dire la construction du récit, le système des personnages, les paramètres du temps.
- L'axe figuratif : c'est à dire l'énonciation, les paramètres d'espace, le vocabulaire, la mise en image.
- L'axe idéologique : c'est à dire les valeurs transmises, la peur de l'abandon, les liens entre parents et enfants,...

V Quelles aides apporter aux élèves pour la lecture ?

1- Gérer l'hétérogénéité des élèves

Comme pour d'autres compétences, il est nécessaire de gérer l'hétérogénéité.

Il est nécessaire d'associer les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe classe, en ajustant les interventions, en mettant en place des moments de différenciation. (partie détaillée dans le chapitre V.)

Le maître doit faire l'analyse préalable des albums et des livres qu'il compte proposer à ses élèves :

- Pour repérer les obstacles à la compréhension que risquent de rencontrer ses élèves (en pensant d'abord aux enfants que leur parcours personnel, familial, scolaire n'a pas aidés à entrer en connivence avec l'ouvrage choisi).
- Pour en dégager le sens symbolique.

2- Objectifs des aides

Pour favoriser une meilleure réussite de tous, le maître peut intervenir avant les temps collectifs.

Travailler la compréhension avec les élèves les plus fragiles, c'est par exemple, agir dans le cadre du groupe classe, amener les élèves les plus fragiles à confronter leurs points de vue, c'est s'assurer de leur bonne compréhension.

L'enseignant peut conduire autrement les activités. L'important est de clarifier l'activité intellectuelle, les consignes, de réduire momentanément la part d'inconnu.

Comment le maître peut aider l'élève avant la lecture ?

Il va aider l'élève à identifier la situation et l'activité langagière.

Quel est l'enjeu pour l'élève ?

L'élève doit comprendre en le lisant, un écrit qu'il ne connaît pas.

Quels paramètres l'enseignant doit-il prendre en compte ?

2-1 Premier paramètre :

Il faut aider les élèves à reconstituer le contexte de l'écrit à lire.

Si le texte est une lettre, le contexte est celui de la correspondance.

S'il s'agit d'une fiche technique, le contexte est celui d'un projet pour réaliser une maquette ou un objet...

S'il s'agit d'un passage à lire, le contexte est celui d'une lecture suivie.....

2-2 Second paramètre :

Il faut aider les élèves à mobiliser des connaissances pour construire un univers de référence.

Ces références seront de deux types :

- Des références au monde
- Des références aux textes eux-mêmes.

2-3 Troisième paramètre :

Il faut aider les élèves à construire un horizon d'attente, à concevoir ce qu'ils vont trouver dans le texte.

3- Des aides avant la lecture.

3-1 Aides culturelles

- Créer un univers de référence et un horizon d'attente.
- Rappeler les univers d'un personnage en référence aux lectures antérieures.
- Etablir un lien entre ce qui va être lu et les connaissances antérieures (activation des mises en réseaux, histoires connues du même auteur...).
- Annoncer le genre : fiction, documentaire, conte...
- Permettre aux élèves de parler de leurs expériences personnelles liées à l'histoire.
- Apporter des connaissances sur l'auteur, l'illustrateur.

3-2 Aides linguistiques

- Présenter les différentes désignations du personnage principal.
- Elaborer une fiche concept (ex : ogre).
- Expliquer un ou plusieurs mots difficiles ; en montrer des représentations.

3-3 Aides logiques

- Raconter l'histoire avant la lecture : dans sa totalité ou un extrait, par épisodes.
- Jouer, mimer l'histoire (marottes, objets concrets, décor sommaire).
- Résumer l'histoire avant la lecture, sans le livre (« C'est l'histoire de... »).
- Montrer quelques images pertinentes pour saisir la logique du parcours narratif.
- Raconter l'histoire à partir de quelques images pour donner un appui mental.
- Montrer quelques images pertinentes (couverture, début/fin, partie du texte) et faire émettre des hypothèses.
- Montrer les images, sans parler, avant la lecture et inviter les élèves à se créer le « film de l'histoire ».
- Présenter les personnages (marionnettes, marottes, photocopies..) dans l'ordre d'apparition dans l'histoire (ou pas).
- Faire découvrir progressivement les personnages (couverture cachée puis dévoilée).
- Présenter les lieux de l'histoire et les afficher pour appui lors de la narration.
- Créer un univers d'attente : annoncer l'activité (lire/raconter), ce qui sera attendu (reformulation, résumé...), les tâches après la lecture, les questions auxquelles il faudra répondre.

4 - Des aides pendant la lecture.

Conseils pour la lecture des textes :

- Lire en continu avec le moins de commentaires possibles sur les images et le vocabulaire ; utiliser le texte du récit pour avoir une lecture fluide.
- Demander aux élèves de garder les questions dans leur tête.
- Utiliser un cache quand une page ou une double page comporte deux images (pour construire la permanence des personnages).
- Donner la consigne suivante avant la lecture : « Je lis, vous écoutez, vous allez fabriquer les images de l'histoire dans votre tête. ».
- Afficher une ou deux images au fur et à mesure de la lecture.
- Mobiliser, dans le cadre d'une lecture à épisodes ou de relecture, l'anticipation en s'appuyant sur la chronologie des événements et en s'aidant de la connaissance implicite de la trame narrative.
- Imaginer la suite de l'histoire à partir de l'ensemble des éléments donnés depuis le début du récit (résumés partiels, images du début...).

5- Des pistes de travail à envisager après la lecture

A la fin de la séance de lecture, le maître doit aider les élèves à se rappeler de l'histoire, à discuter de ce qu'ils ont compris ; il est nécessaire de noter ce que les élèves disent pour mettre en mémoire et pour pouvoir revenir dessus.

Le maître va favoriser les échanges et les débats.

Des questions possibles :

- Des questions larges mobilisant des points de vue sur des personnages, sur l'histoire ;
- Des questions stimulantes qui lancent les échanges et stimulent les débats d'interprétation (confrontation des points de vue, justification de ce que les élèves pensent), les liens avec d'autres livres, avec le vécu ou le connu des élèves.

Propositions d'activités avec le groupe classe, un exemple de mise en œuvre :

- Etape 1 :

- Premiers échanges : « Dites- moi ce que vous avez compris de cette histoire », « Qu'est-ce que raconte, cette histoire ? »
- Récapituler l'histoire (activité collective et guidée) ou en sollicitant quelques élèves pour jouer l'histoire.

Aide possible 1 : pratique des relectures

- Relecture à haute voix page 1 : rappel immédiat page 1 (R1)
- Relecture à haute voix page 2 : reformulation puis rappel (R1+2)
- Relecture à haute voix page 3 : nouvelle reformulation et nouveau rappel (R1+2 +3)

Aide possible 2 : ajout dans le texte

- Apprendre à comprendre ce qu'on n'a pas compris,
- Rendre explicite l'implicite.

- Etape 2 :

Aider à dépasser les difficultés logiques

Apprendre à tenir toute l'histoire dans sa tête (en annonçant aux élèves que ce travail sert à comprendre) :

- Trouver un résumé et/ou choisir entre deux ou trois résumés et justifier ;
- Trouver un titre qui convient et/ou choisir entre plusieurs titres proposés et justifier
- Faire jouer l'histoire (les personnages, les sentiments, les dialogues...)
- Donner des images aux élèves et leur demander de montrer l'illustration correspondant au texte lu ;
- Faire réaliser le dessin d'un épisode qui a intéressé l'élève, puis le présenter aux autres. Possibilité de recomposer l'histoire avec ces dessins ;
- Lecture d'une histoire connue en intégrant des « hum hum » ; faire reconnaître de quelle histoire il s'agit.

- Etape 3 :

Aider à dépasser les difficultés logiques et linguistiques :

- Créer des référents pour aider à comprendre
- Constituer au fur et à mesure des lectures un tableau référent :

Titre	Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?
-------	-------	--------	------	---------

- Garder en mémoire les mots difficiles ou nouveaux (liste évolutive) ;
- Repérer le personnage principal, le caractériser et identifier son rôle dans le récit ;
- Transposer l'histoire : maquette à partir de laquelle les élèves pourront rejouer l'histoire en manipulant les personnages, en identifiant les lieux, le temps ;
- Transposer l'histoire en élaborant une frise des lieux et du temps.

- Reformuler pour vérifier /enseigner la compréhension
- Reformuler avec supports : images, marottes, frise, décor sommaire...en situation duelle ou en petits groupes, avec retours au livre possibles, étayage plus ou moins important de l'enseignant ;
- Reformuler sans support pour les plus grands. Le rappel de récit à deux est une source de facilitation.
- Reformuler du point de vue d'un personnage (ex : c'est le loup qui raconte l'histoire)
- Reformuler avec l'aide de l'enseignant qui raconte le début de l'histoire, montre les images de la suite pour que les élèves se la racontent dans leur tête avant de la rappeler oralement.
- Reformuler avec l'aide de l'enseignant par alternance (enseignant/élèves)
- Reformuler après avoir remis les images dans l'ordre (possibilité d'ajout d'images intruses).
- Reformuler après avoir rassemblé des objets relatifs au récit (prévoir des intrus).

VI Des apprentissages spécifiques

1- Les illustrations

- Faire observer et décrire très précisément les illustrations qui représentent les différentes scènes (montrées dans le désordre) ;
 - Montrer une image intrusive et demander aux élèves de dire pourquoi cette image ne convient pas ;
 - Placer toutes les images dans une boîte et demander aux élèves de décrire celle qui sera placée au début (celle qui illustre le début de l'histoire). Inciter les élèves à justifier leur choix en ayant recours au texte ;
 - Demander à un élève de venir chercher la bonne image, de justifier son choix et d'expliquer pourquoi les autres ne conviennent pas ;
 - Procéder de la même manière jusqu'à la fin de l'histoire ;
 - Demander aux élèves de venir, à tour de rôle, raconter l'histoire en s'aidant des images ; cela peut être des illustrations élaborées par les élèves dont la légende sera écrite sous la dictée.
- ➔ Voir annexe 4 Fiche d'aide à la maîtrise du langage plastique, les couleurs - Vocabulaire et repères pour l'enseignant.

2- La notion de causalité (relation cause/conséquence)

- Mettre en évidence la relation logique : à partir de deux extraits représentant la cause et la conséquence, faire émerger que dans une histoire, il s'est passé souvent quelque chose avant qui a eu une importance sur ce qui s'est passé après.
- Entraîner au repérage de la causalité : à partir de deux séries d'images (série 1 : cause ; série 2 : conséquence), on propose un jeu d'appariement avec deux équipes. L'équipe A montre une image, l'équipe B retrouve l'image correspondant à la conséquence et justifie.
- Réinvestir cette compétence par des rappels lors de prochaines lectures.

VII Des tâches de transfert

1- Des approches en réseaux

Dans la revue « Paris, INRP, Repères n°19, 1999 », Catherine TAUVERON met en avant que les élèves ne parviennent pas facilement, à passer du littéral à l'inférence. Elle souligne qu'il est souhaitable que les élèves apprennent très tôt à interpréter car si l'on veut apprendre à comprendre, il faut apprendre à interpréter.

1-1 Les approches en réseaux sont des moyens intéressants pour favoriser l'éducation d'un comportement de lecture spécifique.

Le lecteur est entraîné à :

- Tisser des rapprochements entre différents textes de l'auteur
- Mettre en relation l'œuvre étudiée avec de nombreuses autres œuvres déjà étudiées mais qui sont revisitées selon un même angle.
- Résoudre des problèmes de compréhension-interprétation posés par un texte donné
- Comparer des techniques narratives, plastiques..., rapprocher leurs effets pour construire ainsi des « savoirs provisoires » qui permettront d'entrer plus facilement dans les futures œuvres (attente, anticipation, compréhension).

La multiplication des voies d'accès au texte permet à l'élève d'y pénétrer avec plus de finesse.

1-2 Types de mises en réseaux, repérages et pistes de réseaux possibles :

- Réseau sémantique
 - Les livres qui font rire, qui font peur...
 - Les thèmes : école, coucher, médecin...
 - Présence d'un thème commun
- Réseau « culturel »
 - L'auteur, l'illustrateur (technique, couleurs, cadrages...)
 - La notion de collection, série
 - Le genre
 - Le personnage : Petit Ours Brun, le personnage de l'ogre, de la sorcière...
 - Les lieux (forêt, île...), les symboles (eau, feu, saisons...)
 - Présence de couleurs identiques, d'un vocabulaire similaire : vers la notion d'auteur
 - Présence d'un même personnage principal : vers la notion de série ou collection
 - Présence d'un personnage récurrent (renard, princesse): vers la notion de stéréotype
- Réseau « structure d'écriture »
 - Les récits répétitifs
 - Les récits de point de vue
 - Les récits dans le récit
 - Les récits rétrospectifs
 - Intertextualité
 - Reformulation : variation, parodie, réécriture
 - Présence d'une structure narrative identique : rencontres multiples ; vers la notion de genre (récit de randonnée)
 - Présence d'une citation (« Pauvre Verdurette » et « histoire de la grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le bœuf ») : vers l'intertextualité
 - Comparaison de deux albums qui parodient le Petit Chaperon Rouge : vers la notion de parodie.

2- Activités pour mettre en place des réseaux (construire des savoirs explicites)

- Mener une recherche documentaire en lien avec un « thème » de l'album.
- Dire à quoi fait penser un album et pourquoi.
- Dire à quoi fait penser telle image d'un album et pourquoi.
- Dire à quoi fait penser tel personnage d'un album et pourquoi.
- Ecouter l'enseignant qui fait des rapprochements.
- Deviner pourquoi l'enseignant propose tel rapprochement (commencer par des éléments de surface en commun : même lieu, même personnage, mêmes couleurs, pour aller vers des points communs de plus en plus fins).
- Comparer deux réécritures de l'histoire.
- Mimer l'histoire.

- Transformer l'histoire en pièce de théâtre.
- Réécrire l'histoire en modifiant les lieux, les personnages, la fin...
- Emmêler deux histoires.
- Raconter l'histoire selon le point de vue d'un des personnages.

3- Activités pour l'approche en réseau (utiliser les savoirs explicites)

- Rechercher d'autres albums qui parlent de...
- Compléter une bibliographie sur...
- Préparer une exposition sur...
- Trier des albums.
- Comparer des albums.
- Analyser les procédés textuels utilisés pour ...faire sourire, évoquer un rêve...
- Analyser les procédés graphiques utilisés pour...
- Dégager les ressemblances entre...
- Trouver un intrus dans une série.
- Créer le musée de la fée...
- Reconnaître l'auteur d'un album à sa lecture.
- Reconnaître l'illustrateur.
- Activités de réécriture: raconter ce qui s'est passé avant que l'histoire ne commence, étoffer l'histoire, modifier des éléments de surface (lieux, personnages..), la fin, raconter l'histoire selon le point de vue d'un des personnages.

4 - L'écriture au service de la compréhension et de l'interprétation

Les "écrits de travail" d'après C.Tauveron

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

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

4-1 Modalités et objectifs de la mise en œuvre de ces écrits :

- Ecrire pour approfondir leur lecture.
- Jouer avec le texte.
- Agir sur le déroulement de l'intrigue.
- Conduire un projet d'écriture plus ou moins long.
- Structurer la pensée.
- Ecrire pour se souvenir, pour mettre en relation des oeuvres.

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

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

- Mener un projet d'écriture long (un par an) comme la composition d'un recueil de contes, de poèmes, l'écriture avec le concours d'un écrivain, l'écriture du récit d'un album d'après l'interprétation des images.
- Noter sur une grande affiche, au fil de l'année, les références des oeuvres que l'on a lues ensemble. Cela permet de visualiser collectivement le "capital littéraire" de la classe et de se souvenir des caractéristiques principales de chacune en les rappelant dès que l'occasion s'y prête. C'est également un référent accessible à tous, dans l'instant, pour rapprocher une lecture en cours d'un livre de la liste (par son auteur, par son genre, par son thème, par son style, par sa construction...) et amener ainsi les élèves à des mises en réseaux.
- Constituer, pour chaque oeuvre lue, un petit dossier qui rassemblera les activités, une bibliographie succincte composée des références d'autres livres pouvant être mis en réseau avec l'oeuvre.

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

4-2 Types d'écrits provisoires :

- Des écrits qui permettent l'expression des "premières (ou ultimes) impressions de lecture". Ce sont quelques lignes relatant l'état de la pensée de l'élève (genre de l'histoire, difficultés de lecture, j'ai compris que...), produits après la lecture du début de l'oeuvre puis à la fin de l'étude, ces écrits renseignent sur les éventuelles erreurs de compréhension de l'élève.
- Des écrits "pour faire repérer et identifier un problème de compréhension posé volontairement par un texte piégé", reformulations, titrage, soulignement, réécriture.
- Des écrits pour faire repérer "une mauvaise posture de lecture», imaginer par exemple le début d'un récit dont on a identifié le genre, à partir des informations données par les couvertures du livre. La confrontation avec le véritable incipit ouvrira le débat sur "l'art de la patience" chez le lecteur.
- Des écrits "pour aider les élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture" : à partir des indications de la couverture, avant d'entrer dans l'oeuvre, les élèves écrivent les questions qu'ils se posent sur l'ensemble du texte. Collectivement un choix est fait et les questions retenues créent une attente chez les lecteurs et constituent un outil d'investigation tout au long de la lecture de l'oeuvre.
- Des écrits pour confronter, échanger "des interprétations individuelles spontanées". Ce sont des reformulations courtes qui, mises en commun, font prendre conscience aux élèves de la multiplicité des interprétations dans la classe. Ces écrits peuvent être affinés grâce à des relectures et déboucher vers des réponses plus longues, plus précises, plus réfléchies.
- Des écrits "pour provoquer des interprétations divergentes" sur des passages posant des problèmes de compréhension. Ces passages sont courts, ils peuvent se réduire à des phrases voire même des mots. Particulièrement ouverts, ils permettent plusieurs interprétations, pas toutes compatibles avec le sens de l'histoire. Les élèves sont invités, par groupes, à écrire ce qu'ils ont compris en accompagnant leur réponse d'une justification. La mise en commun conduit à un débat interprétatif.
- Des écrits sous forme de tableau dans lequel les élèves relèvent, en les classant, des expressions ou passages d'un texte au premier abord non stimulant. L'enseignant suggère le classement mais ne dit pas l'objectif du travail. C'est la

lecture comparée des éléments relevés qui va permettre d'avancer dans la signification du texte.

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

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

-Des écrits "souvenirs de lecture"

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

-Des écrits qui expriment la vision des élèves à propos des objectifs de l'enseignant
Ils répondent à une question du genre : "A votre avis pourquoi a-t-on fait cette activité? Pour vous apprendre quoi ?", ils contribuent grandement à construire une "clarté cognitive" chez les élèves, laquelle est prépondérante dans tout apprentissage. » C.Tauveron

5- Lire, dire, écrire : d'autres pistes pour mieux comprendre les textes.

Le maître peut demander à ses élèves de :

- Proposer une suite cohérente (après résumé partiel) à l'oral, à l'écrit (dictée à l'adulte).
- Produire un récit cohérent à partir du début, de la fin ou des deux.
- Produire un récit à partir d'un album sans texte.
- Repérer les personnages de l'histoire parmi un ensemble et justifier.
- Identifier les états mentaux des personnages et justifier (tromperie, désir, sentiment, envie).
- Imaginer les dialogues entre deux personnages (travail sur l'implicite).
- Imaginer ce que pensent les personnages.
- Raconter l'histoire du point de vue d'un personnage.
- Détecter une erreur dans la lecture de l'enseignant, dans un résumé.
- Jouer aux devinettes : portrait d'un personnage, description d'un lieu...
Retrouver le livre...
- Trouver les livres correspondant aux résumés lus.

VIII Des activités pour enseigner la compréhension

Quelques conseils pratiques avant de commencer :

- Ne pas sous estimer les difficultés de compréhension des élèves. L'enseignant doit s'assurer que les élèves comprennent ce qui est explicite puis ce qui est implicite.
- Eviter les activités de lecture en atelier d'apprentissage autonome.
- Ne pas proposer de tâches d'anticipation trop tôt (ex : imaginer la suite de l'histoire)
L'enseignant doit privilégier la reformulation, la relecture du texte avant de proposer des activités d'anticipation.
- Ne pas trop questionner
- Eviter de travailler sur des livres différents, sans liens. Construire avec les élèves un réseau autour d'un personnage, d'un thème, d'un auteur...
- Ne pas confondre comprendre et interpréter. Il s'agit pour les élèves d'abord de comprendre et de formuler de quoi, de qui parle l'histoire, où, quand elle se passe avant de pouvoir interpréter des sentiments, des faits...

- Prévoir de construire le réseau avant de lancer l'activité avec les élèves.

1 – Des activités pour travailler la compréhension

- Les états mentaux
 - Lister les différentes émotions par exemple la peur, tristesse, amitiés, la joie...
 - Vivre des situations en salle de motricité (faire comme, marionnettes).
 - Décrire des photos illustrations de visage, attitude corporelle.
 - Lister les bruits provocants des états.
 - Evoquer, relater un vécu.
 - Catégoriser des images.
 - Travailler sur les causes.
 - La chronologie et la causalité
 - Fabrication de marionnettes pour jouer l'histoire.
 - Faire raconter l'histoire à un groupe qui ne la connaît pas.
 - Introduire des intrus dans la chronologie.
 - Mettre en ordre des images séquentielles en repérant les indices qui permettent cette remise en ordre (décor, personnages, présence d'un indice tel que la place du soleil dans le ciel...etc).
 - Associer deux images.
 - Savoir identifier tous les personnages
 - Ecoute ; reformulation, questionnement, observations des illustrations.
 - Jeux des intrus ; retrouver les personnages.
 - Faire dessiner, colorier les personnages (activité de représentation/expression).
 - Jouer un passage de l'histoire.
 - Mettre en mémoire
 - Après plusieurs lectures ; reformuler collectivement / en groupe/ individuellement avec ou sans images. Reformuler pour un enfant qui a été absent.
 - Refaire le livre pour les parents ; petit livre individuel.
 - Chercher ce qui est utile à la compréhension.
 - S'appuyer sur 3 ou 4 illustrations de l'histoire choisies par les enfants pour raconter aux autres.
 - Transférer l'histoire ; mime, marionnettes, théâtre.
 - Dessiner les épisodes de l'histoire (activité d'expression au cours desquelles, les formats, les outils, les pigments seront spécifiquement travaillés en liens avec le domaine percevoir, sentir, imaginer, créer).
- Les représentations mentales
- Trier des images correspondant à l'univers de l'histoire et comparer.
 - Faire exprimer ce qu'est une sorcière par exemple et comparer avec l'image de l'histoire.
 - Faire dessiner, peindre, coller, activités graphiques.
 - Choisir une image de sorcière parmi plusieurs images présentant des personnages types.
 - Trier des images correspondant à l'univers de l'histoire et comparer.
 - Faire exprimer ce qu'est une sorcière par exemple et comparer avec l'image de l'histoire.

2 - Des difficultés rencontrées et des pistes de travail

DES PISTES POUR AIDER A LA COMPREHENSION DES RECITS		
Avant la lecture	Pendant la lecture	Après la lecture
- Construire un univers de référence : créer, avant la lecture et avec les enfants, le	L'enseignant doit penser à la compréhension pendant la lecture	L'enseignant doit travailler la compréhension après la lecture

<p>monde de l'histoire (ou au moins quelques aspects)</p> <p>– Construire un horizon d'attente : présenter les personnages et l'univers avec des images / raconter avant de lire (avec ou sans illustrations) / montrer les images avant de lire, sans parler / résumer avant de lire / construire une progressivité de compréhension (dispositif en PS : dans un premier temps, en regroupement, l'enseignant joue une scène à l'aide de marottes ou de marionnettes, devant un décor sommaire - dans un second temps, décor et marottes sont laissés à la disposition des enfants qui peuvent, par petits groupes, jouer la scène - lorsque l'histoire est comprise de tous les enfants, l'enseignant apporte un livre qu'il a fabriqué avec seulement des images, scènes résumant l'histoire et présentant les personnages sous la même forme que les marottes ; les élèves s'expriment librement - lorsque ce livre d'images est bien connu, l'enseignant apporte un second livre fabriqué qui ne comporte aucune illustration, le texte racontant la même histoire ; les élèves sont alors en compréhension de langage écrit mais avec un allègement cognitif)</p> <p>– Mobiliser l'anticipation (sans systématiser) : susciter des hypothèses, des interrogations à partir du titre, des noms de personnages, en montrant deux ou trois images.</p>	<p>– Rendre le contenu compréhensible : lecture en continu, avec le moins de commentaires possibles sur les images ou sur le vocabulaire</p> <p>– Utiliser un cache quand une page ou une double page d'album comporte deux images (permanence du personnage)</p> <p>– Varier l'intonation (dialogues ...) mais sans la « dramatiser » exagérément car cela risque de distraire du texte, de sa compréhension, de faire oublier que l'enseignant lit</p> <p>– Mobiliser l'anticipation (sans systématiser) : anticiper sur la page suivante en s'appuyant sur la chronologie des événements et en s'aidant de la connaissance implicite de la structure de la trame narrative</p>	<p>– Approfondir la compréhension en petits groupes (dans le cadre des ateliers)</p> <p>– Aider à tenir toute l'histoire dans sa tête</p> <p>– Amener les élèves à être en réflexion sur le monde des histoires</p> <p>– Les conduire à reformuler, rappeler des récits lus par l'enseignant</p>
---	---	--

➔ Voir annexe 5 Prévenir les difficultés d'apprentissage et aider les élèves qui en rencontrent Lire au CP Programmes 2008 Document Eduscol.

IX Une démarche possible détaillée

1 – Choisir un album et procéder à son analyse littéraire

Choisir un album, procéder à son analyse littéraire

Les albums sont très riches, on ne peut prétendre approfondir avec les élèves toutes les possibilités qu'ils fournissent. Il faut donc établir des priorités en fonction des objectifs, des élèves et du contexte dans lequel on souhaite travailler avec cet album.

Plusieurs éléments sont à prendre en compte :

LE THÈME	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer le thème et l'impact psychologique et/ou idéologique. - Etablir des liens avec d'autres disciplines.
----------	---

LES LIENS CULTURELS	- Etablir des liens culturels les plus variés possibles : arts, cinéma, littérature...
LA MISE EN RÉSEAU POSSIBLE	- le genre (poésie, contes, nouvelles...) - le type de texte (conte en randonnées par exemple) - l'illustrateur - le thème abordé.... -La mise en réseau doit être en adéquation avec les objectifs d'apprentissage.
LA STRUCTURATION DU RECIT	- Repérer le fonctionnement interne de l'album. - Repérer les différentes parties, les ruptures, les redondances, les sonorités, les relations entre les différentes parties... - Repérer le niveau de difficulté du vocabulaire et de la syntaxe. - Repérer les techniques de narration : - Liens textes/images : les images complètent (et) ou éclairent (et) ou illustrent (et) ou entretiennent un questionnement possible du texte. - Place du dialogue dans le récit - Rôle des personnages (psychologie des personnages, points de vue ...) - Repérer comment la situation initiale et la situation finale peuvent se mettre en lien. - Repérer les désignations des personnages.
LES ÉLÉMENTS DONNANT DU SENS AU RÉCIT Chercher les effets voulus par l'auteur	- Accéder à l'image : - Observer le graphisme, les techniques utilisées, la texture, les liens entre les images, les points de rupture. - Observer la première et la quatrième de couverture et leur fonctionnement. - Accéder à toutes les informations : - Repérer les liens avec des histoires déjà lues, le format du livre, la mise en page... - Prendre des indices visuels et textuels. (Calligraphie, les typographies, taille des lettres, paragraphe, place du texte dans l'illustration)
L'AUTEUR ET L'ILLUSTRATEUR	- Situer l'auteur et l'illustrateur dans la littérature de jeunesse. - Rechercher leur parcours.

2 – Mise en œuvre avec les élèves: Apprendre à comprendre un texte

Étape 1	Comment favoriser une attitude de lecteur actif chez les élèves lors de la lecture d'un nouveau texte ? Comment faire pour que l'élève se questionne seul par rapport à un texte ?
On cherche à mettre les élèves dans une réelle situation de lecture, et à ce qu'ils aient une juste représentation de l'acte de lire. On cherche à aider les élèves à prendre le contrôle de leur activité.	<ul style="list-style-type: none"> • Eviter chez les élèves les représentations du type : je lis pour faire plaisir à l'enseignant ; je lis pour répondre aux questions ; si je lis tous les mots je comprendrai l'histoire ; si je déchiffre quelques mots je comprendrai... • Dans tous les cas : <ul style="list-style-type: none"> -préciser l'intention de lecture -activer les connaissances des élèves sur le sujet traité. • Proposer éventuellement le questionnaire avant de faire lire le texte pour préparer et guider la lecture et le recueil d'informations. • Développer un ensemble d'attentes à l'égard du texte, créer un "horizon d'attente" : <ul style="list-style-type: none"> - lire magistralement le début de l'histoire : nécessité de lire la suite - utiliser le procédé de la "bande annonce" - faire anticiper sur le contenu à partir du titre ou d'une ou des illustrations (attention l'utilisation de la 1ère et de la 4ème de couverture n'est pas toujours la plus adaptée et dépend de l'album ou du court roman proposé) • Construire une véritable problématisation de lecture : mettre les élèves devant une situation-problème de lecture qui les oblige à effectuer une lecture effective et efficace. - proposer quelques extraits du texte à remettre en ordre : nécessité de lire pour vérifier
On cherche à leur apprendre à tirer profit des questionnaires pour	

<p>développer un mode d'interrogation du texte qu'ils pourront progressivement intérioriser et utiliser lorsqu'ils seront laissés à leurs seules ressources.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - proposer le texte en y ménageant des "blancs" : nécessité de combler les "blancs" puis de vérifier par la lecture - proposer un court résumé comportant ou non des erreurs : nécessité de vérifier par la lecture du texte - proposer une illustration qui amène à se questionner sur la suite d'un texte (cas d'une lecture suivie ou par épisodes) : nécessité de lire pour vérifier les hypothèses - lire de manière magistrale l'histoire, travail oral de compréhension, de reformulation et de débat : lecture d'une reformulation de cette même histoire par les élèves - proposer un extrait de texte différent à différents groupes, la confrontation entre élèves lors de la mise en commun permet de reconstituer le texte de départ : lecture de l'intégralité du texte
<p>Étape 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment faire percevoir aux élèves les idées essentielles du texte, les points de compréhension importants ? • Comment amener les élèves à aller au-delà des procédures élémentaires consistant à identifier un mot-clé dans la question, à localiser un indice ou un segment textuel renvoyant à ce mot-clé et copier l'information trouvée (ce qui se trouve souvent à droite du mot-clé) ? Comment faire en sorte que ces procédures «rudimentaires» soient mises en défaut ? • Comment amener les élèves à analyser le type de questions posées et à leur faire correspondre des procédures efficaces et adaptées ?
<p>On amène les élèves à mettre en oeuvre au plus vite des stratégies de compréhension efficaces pour permettre la construction des idées essentielles de l'histoire et une juste représentation mentale.</p> <p>D'autre part, on aide les élèves à répondre aux questions de lecture en réfléchissant a priori à la nature des questions posées, aux procédures les plus efficaces pour y répondre et au type de relecture qu'elles impliquent (ou n'impliquent pas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construire non seulement des habiletés (savoir comment faire) mais aussi des stratégies (savoir comment faire, mais aussi quoi faire, pourquoi le faire et quand le faire) • Amener les élèves à se construire une représentation mentale de l'histoire. Cela passe par : <ul style="list-style-type: none"> - l'identification des personnages et des liens qu'ils entretiennent entre eux (QUI ?) - l'identification des lieux (OU?) - l'identification du temps (QUAND ?) - l'identification de ce qui se passe (QUOI ?) - l'identification de l'événement (POURQUOI ?) et de la chronologie des événements - la capacité à inférer - la capacité à choisir puis à produire une phrase qui résume la situation - le travail mené sur le lexique (définition de mot donnée par l'enseignant ou par recours au dictionnaire éventuellement, recours au contexte, recherche de synonymes, travail sur les champs lexicaux autour d'un sujet, autour des sentiments...) - le travail sur les substituts, les connecteurs mis en place en activités décrochées • Bâtir des fiches outils qui permettent à l'élève de réinvestir ce questionnement de base lorsqu'il lit seul. • Alléger la tâche de l'élève lors de la réponse : avant d'exiger la formulation d'une réponse écrite qui nécessite d'autres capacités que celle de la compréhension de l'écrit. Cela passe par : <ul style="list-style-type: none"> - des QCM - des réponses partiellement élaborées (à compléter) - des vrai/faux - la recherche et le surlignage d'indices dans le texte - la copie d'un groupe de mots du texte ou d'une phrase • Les questions amenant les élèves à exprimer un sentiment personnel ou un avis personnel seront essentiellement traitées oralement (formulation écrite souvent difficile) • Identifier les procédures qui aident à répondre aux questionnaires à partir de questions et des bonnes réponses données par un élève fictif et par la recherche des indices dans le texte. • Elaborer une fiche outil élève portant soit sur la nature des questions, soit

	<p>sur les procédures efficaces utilisées. Ex : classer les questions selon qu'elles portent sur les personnages, les lieux, les événements...ou classer les questions selon que la réponse est dans une seule phrase du texte, dans le texte mais il faut la chercher dans plusieurs phrases, en partie dans le texte mais il faut combiner ce que dit l'auteur et ce que le lecteur sait, la réponse est disponible dans les propres connaissances du lecteur. Pour chaque type de questions, faire apparaître la stratégie appropriée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser cet outil et prendre conscience des stratégies - s'entraîner à répondre à des questions en utilisant la fiche outil - s'entraîner à isoler les indices permettant de valider les réponses - s'entraîner à classer des questions selon la typologie (à partir de questionnaires déjà traités et corrigés au cours de l'année.
Étape 3	Comment amener les élèves à comprendre les questions ?
<p>La production de questions favorise en retour la lecture des questions. Un travail systématique de reformulation et d'explicitation du sens des questions préalablement rencontrées est conduit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire reformuler la question oralement • Amener les élèves à comprendre que chaque mot de la question a son importance • Réfléchir à des réponses erronées et comprendre l'erreur commise par des élèves fictifs. • Produire des questions : faire poser des questions par les élèves à l'oral puis à l'écrit • Faire rédiger une question par rapport à une réponse donnée • Proposer des exercices pour faire correspondre questions et réponses données • Proposer deux parties d'un texte à deux groupes différents : les questions sont posées par le groupe qui n'a pas le texte, les réponses sont données oralement avant de parvenir à la compréhension de l'intégralité de l'histoire. • Travailler sur le lexique particulier des questions, les mots interrogatifs, les réponses qui peuvent leur correspondre • Travailler les tournures interrogatives, la formulation de phrases interrogatives
Étape 4	Phrase souvent entendue dans les classes : « Si tu n'as pas bien compris, relis bien ton texte ! » Comment apprendre à relire de manière efficace ?
<p>Les élèves anticipent sur le problème à résoudre, planifient leur attention, évaluent leur propre compréhension et ne s'engagent dans l'action qu'après avoir formulé le but à atteindre et les procédures à utiliser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer de dégager le propos d'un texte à partir d'une lecture magistrale du texte et des relectures totales et/ou partielles du texte à la demande des élèves après identification des éléments incompris : faire vivre la situation de relecture en passant par la modélisation (lecture et relecture par l'enseignant) • Expliquer certains mots avant la relecture si la difficulté porte sur le lexique • Cibler la relecture nécessaire à la question posée en faisant identifier par l'élève sur quoi porte l'incompréhension.

3 - Comprendre et raconter

<p>Comment développer des stratégies de compréhension chez les élèves par la littérature de jeunesse ? Comment donner des outils permettant de développer les différents niveaux de compréhension chez les enfants ? Comment organiser un guidage des procédures de prise et de traitement de l'information par un questionnement qui active les inférences et les déductions ? Comment aider l'apprenti lecteur à se construire des stratégies adaptées et à développer des comportements actifs dans des activités de lecture/écriture interactives et finalisées ?</p>	
1. Agir avant la lecture	<p>Faire le lien avec le vécu personnel, solliciter les images mentales Mobiliser des connaissances littéraires (personnages, histoires) Créer un horizon d'attente Mobiliser l'anticipation</p>

2. Mobiliser les connaissances sur le sujet	Faire des liens entre le connu et l'inconnu Mobiliser les connaissances Acquérir le lexique
3. Approfondir la compréhension	Confronter les représentations Analyser et interpréter les illustrations Répondre à des questions sur les personnages, leur caractère, l'évolution de l'histoire, ... Reformuler, résumer Compléter avec des mots, des dessins
4. Confronter les points de vue, les interprétations	Faire justifier, expliciter les raisons Faire souligner les accords, désaccords Organiser des échanges
5. S'assurer de la compréhension	Vérifier la compréhension en : - Invitant à un prolongement - Faisant transposer des histoires - Jouant des histoires - Sollicitant des résumés Asseoir la compréhension : - Résumer - Reformuler - Rappeler le début de l'histoire Retrouver la trame

X. Conclusion

La compréhension est bien un objet d'enseignement.

La compréhension est bien un objet d'enseignement qui doit débiter dès la maternelle et s'acquérir tout au long de la scolarité de chaque élève.

Véronique Boiron, maître de conférence en sciences du langage à l'IUFM d'Aquitaine, rappelle aux enseignants l'importance de gestes professionnels comme :

- la relecture, « *Relire le même album plusieurs fois est source d'apprentissage.* »

« Le maître n'est pas obligé de venir tous les jours avec une histoire nouvelle en maternelle par exemple, bien au contraire, chez les plus jeunes enfants, la répétition est un levier de construction. »

- la mise en adéquation du dispositif de séance (mise en œuvre) avec l'objectif pédagogique de séance, « *le maître construit des scénarios pédagogiques différents en fonction de l'histoire à faire partager.* »

- l'anticipation des freins cognitifs, l'enseignant doit se demander :

« *Qu'est-ce qui va empêcher mes élèves de comprendre ?* »

- la diversification des modalités de lectures

Il faut des moments de lecture sans questions et d'autres pour donner aux élèves des repères, en cherchant à lever tout ce qui fait obstacle à la compréhension, « *Faire des lectures sans les faire suivre de questions et d'autres lectures qui seront l'objet de l'enseignement de la compréhension en terme d'objectifs ciblés.* »

- une programmation et une progression claires

« *Au regard des outils du maître, au même titre que n'importe quelle autre discipline, il est important pour le maître de se doter d'un outil de progression des acquisitions.* »

Le maître doit prévoir la progression des acquisitions en compréhension au même titre que n'importe quelle discipline.

- une planification des tâches pédagogiques, « *Organiser une progressivité des apprentissages sur chaque cycle afin de graduer des seuils d'attente jalonnés.* »

Pour viser une compréhension du récit, des images, des intentions des personnages et pour permettre aux élèves de répondre à des questions, pour qu'ils puissent

interpréter l'implicite, effectuer des résumés ou encore construire des réseaux de lecture, il faut du temps.

Les étapes de l'enseignement de la compréhension

Agir avant la lecture

Faire le lien avec le vécu personnel, solliciter les images mentales

Mobiliser des connaissances littéraires (personnages, histoires)

Créer un horizon d'attente

Mobiliser l'anticipation

Mobiliser les connaissances sur le sujet

Faire des liens entre le connu et l'inconnu

Agir pendant la lecture

Mobiliser les connaissances

Acquérir le lexique

Approfondir la compréhension

Confronter les représentations

Analyser et interpréter les illustrations

Répondre à des questions sur les personnages, leur caractère, l'évolution de l'histoire,...

Reformuler, résumer

Compléter avec des mots, des dessins

Confronter les points de vue, les interprétations

Faire justifier, expliciter les raisons

Faire souligner les accords, désaccords

Agir après la lecture

Organiser des échanges

S'assurer de la compréhension

Vérifier la compréhension en invitant à un prolongement, faisant transposer des histoires, jouant des histoires, sollicitant des résumés, asseoir la compréhension :

Résumer

Reformuler

Rappeler le début de l'histoire

Retrouver la trame

Des principes à retenir :

- travailler la compréhension des textes, essentiellement en « lecture entendue » en maternelle bien sûr, mais en CP également, (les enfants n'ayant pas encore la compétence de comprendre un texte qu'ils lisent, car leur mémoire de travail est trop sollicitée par la lecture en voie indirecte).

- éviter « d'instrumentaliser » les albums de jeunesse pour apprendre le code.

- déchiffrer un texte ne suffit pas pour le comprendre.

- penser que le choix des textes est à construire au niveau du cycle.

- penser que la compréhension fonctionne autour d'un système : Parler–Lire–Ecrire - connaître la langue.

En résumé, grâce à la littérature à l'école, l'enseignant va pouvoir :

- travailler la compréhension, l'interprétation ;

- aborder les différents aspects de la langue ;

- donner le goût et l'envie de lire et d'écrire ;

- construire une culture commune à la classe, à l'école.

- engager les élèves dans des projets de lecture-écriture.

- donner de la cohérence aux apprentissages en veillant à la continuité d'une classe à l'autre, d'un cycle à l'autre, notamment la liaison GS/CP indispensable.

BIBLIOGRAPHIE

Textes de référence

- Programmes : BO n°3 du 19 juin 2008
- Conférence de consensus organisée par le PIREF en 2003
- Rapport de l'Inspection générale : Mise en oeuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux, 2006

Ressources pour la classe

- Le langage à l'école maternelle (juin 2011)
- Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, septembre 2010.
- Lire au CP - janvier 2010

Apports théoriques

- Gérard Chauveau, « Comment l'enfant devient lecteur - Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture » Retz 1997
- « La compréhension en lecture » Jocelyne Giasson, De Boeck université, Montréal 1990
- Rémond M., « Enseigner à comprendre: les entraînements métacognitifs »
- Gaonac'h D. et Fayol M., « Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia », Paris, Hachette, 2003.

Réflexion et pratique, pour mieux saisir les enjeux de l'apprentissage de la lecture à l'aide d'exemples

- « Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle » PROG INRP, coordonné par M. Brigaudiot, Hachette 2000
- « Première maîtrise de l'écrit » Mireille Brigaudiot, Hachette éducation 2004

Pour développer les capacités de compréhension des élèves

- « Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs » (CM1, CM2, 6e SEGPA), S. Cèbe & R. Goigoux
- C. Tauveron : "Lire la littérature à l'école" chez Hatier pédagogie
- « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » Sylvie Cèbe (IUFM de Lyon) ; Roland Goigoux (IUFM d'Auvergne) et Serge Thomazet (IUFM d'Auvergne).

Des articles de revues

- Repères n°19, coordonné par C. Tauveron et F. Grossmann, INRP 1999 : « Comprendre et interpréter les textes à l'école »
- Cahiers pédagogiques n° 462-avril 2008 « La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ? »

Didactique de la lecture littéraire

- Les sentiers de la littérature en maternelle, collectif sous la direction de F. Carminade-Riffault Sceren C.

Annexe 1

Les programmes pour la maternelle L'essentiel dans le domaine de la compréhension

S'APPROPRIER LE LANGAGE		
<p>A la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ; - Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ; - Formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ; - Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ; - Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue. 		
PS	MS	GS
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë. - Ecouter en silence un conte ou un poème court. - Comprendre une histoire courte et simple racontée par l'enseignant : répondre à quelques questions très simples sur le texte écouté ; guidé par le maître ou par des images, reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée. - Observer un livre d'images, ou très illustré, et traduire en mots ses observations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les consignes des activités scolaires, au moins en situation de face à face avec l'adulte. - Ecouter en silence un récit facile, mais plus étoffé que l'année précédente. - Comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter, au moins comme une succession logique et chronologique de scènes associées à des images. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des consignes données de manière collective. - Comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; l'interpréter ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, dessin). - Comprendre un texte documentaire lu par l'enseignant ; faire des liens avec les questions qui se posaient ou/et avec ce qui a été découvert en classe. - Apprécier une poésie, y repérer des mots évocateurs (ou amusants), faire part de ses impressions et les exprimer par un dessin ou une peinture libre.

DECOUVRIR L'ECRIT		
<p>A la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les principales fonctions de l'écrit ; - Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte - Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes ; - Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte. 		
PS	MS	GS
<p>Initiation orale à la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter des histoires racontées ou lues par le maître. 	<p>Initiation orale à la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter des textes dits ou lus par l'enseignant qui accoutume l'enfant à comprendre un vocabulaire et une syntaxe moins familière que ceux des textes entendus jusque-là. - Dans une histoire, identifier le personnage principal (c'est l'histoire de...) ; le reconnaître dans la suite des illustrations. - Rappeler le début d'une histoire lue par 	<p>Ecoute et compréhension de la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Après l'écoute attentive d'un texte lu, accéder à sa pleine compréhension en interrogeant le maître sur le sens inconnu de mots, d'expressions, de constructions de phrase. - Connaître un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles. - Donner son avis sur une histoire

	<p>épisodes par l'adulte ; essayer d'anticiper sur la suite.</p> <ul style="list-style-type: none">- Comparer des histoires qui ont des points communs (même personnage principal, même univers).- Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes.	
--	--	--

Annexe 2

Les programmes pour le cycle 2 L'essentiel dans le domaine de la compréhension

Langage oral	
CP	CE1
<p>-Rapporter clairement un événement ou une information très simple : Exprimer les relations de causalités, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent-futur- imparfait-passé composé).</p> <p>-Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.</p> <p>-Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations. -Décrire des images (illustrations, photographies). -Reformuler une consigne</p> <p>-Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.</p>	<p>-Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée.</p> <p>-S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires.</p> <p>-Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner son point de vue en respectant les règles de la communication.</p>
Lecture	
CP	CE1
<p>-Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.</p> <p>-Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur ; la phrase ; le mot ; le début : la fin ; le personnage ; l'histoire.</p> <p>-Dire de qui, ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration, la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler le sens.</p> <p>-Ecouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.</p>	<p>-Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions.</p> <p>-Lire silencieusement un énoncé, une consigne et comprendre ce qui est attendu.</p> <p>-Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, respect de la ponctuation, intonation appropriée.</p> <p>-Ecouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues.</p> <p>-Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.</p> <p>-Comparer un texte nouvellement lu ou entendu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins...).</p> <p>-Lire ou écouter des œuvres intégrales notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.</p>

Écriture	Écriture
-Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple et cohérente, puis plusieurs.	-Concevoir et écrire de manière autonome, une phrase simple, cohérente puis plusieurs, puis des textes narratifs ou explicatifs de 5 lignes à 10 lignes.
Vocabulaire	Vocabulaire
-Utiliser des mots précis pour s'exprimer.	-Donner des synonymes (par exemple, pour reformuler le sens d'un texte, ou pour améliorer une expression orale ou écrite). -Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif f, un verbe d'action ou pour un nom.

Annexe 3

Les programmes pour le cycle 3 L'essentiel dans le domaine de la compréhension

Langage oral		
CE2	CM1	CM2
<p><u>Raconter, décrire, exposer :</u> - Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.</p> <p><u>Echanger, débattre</u> - Ecouter, prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé.</p>	<p><u>Raconter, décrire, exposer :</u> - Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.</p> <p><u>Echanger, débattre</u> - Demander et prendre la parole à bon escient. - Réagir à l'exposé d'un autre en apportant son point de vue.</p>	<p><u>Raconter, décrire, exposer :</u> - Participer aux échanges de manière constructive : Rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances.</p>
Lecture	Lecture	Lecture
<p>- Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître.</p> <p>- Lire à haute voix, de manière expressive un extrait de texte après préparation.</p> <p>- Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte).</p> <p>- Dans un récit, s'appuyer sur le repérage des différents termes désignant un personnage, sur le temps des verbes, et sur les mots de liaison exprimant des relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements, et sur les deux points et guillemets pour repérer des paroles des personnages.</p> <p>- Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte.</p> <p>- Adopter une stratégie pour comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relier, questionner, recourir au dictionnaire.</p>	<p>- Lire sans aide des consignes de travail scolaires, les énoncés de problèmes.</p> <p>- Lire à haute voix avec fluidité de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes après préparation.</p> <p>- Lire silencieusement un texte documentaire ou littéraire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte).</p> <p>- Repérer dans un texte, des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).</p> <p>- Dans un récit, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit.</p> <p>- Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un récit scientifique ou documentaire.</p>	<p>- Lire sans aide une leçon dans un manuel après un travail en classe sur le sujet.</p> <p>- Lire à haute voix, avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de 10 lignes après préparation.</p> <p>- S'appuyer sur des mots de liaison et les expressions qui marquent des relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement.</p> <p>- Repérer les choix formels (emplois de certains mots, utilisation des niveaux de langue).</p> <p>- Effectuer des recherches dans des ouvrages documentaires.</p> <p>- Se repérer dans une bibliothèque, ou une médiathèque...</p>

<p>- Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre.</p>	<p>- Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique en s'appuyant particulièrement sur le vocabulaire.</p> <p>- Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée.</p> <p>- Effectuer des recherches avec l'aide de l'adulte dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia).</p>	
---	---	--

<p>Littérature</p> <p>- Lire au moins une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue.</p> <p>- Rendre compte des œuvres lues, donner son point de vue à leur propos.</p>	<p>Littérature</p> <p>- Lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix.</p> <p>- Adapter un comportement de lecteur aux difficultés rencontrées : notes pour mémoriser, relecture, demande d'aide.</p> <p>- Se rappeler le titre et l'auteur des œuvres en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée.</p>	<p>Littérature</p> <p>- Lire au moins cinq ouvrages dans l'année et en rendre compte. Choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix.</p> <p>- Expliciter des choix de lecture, des préférences.</p> <p>- Raconter de mémoire une œuvre lue ; citer de mémoire, un court extrait caractéristique.</p> <p>- Rapprocher des œuvres littéraires à l'oral et à l'écrit.</p>
<p>Rédaction</p> <p>- Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs) en évitant les répétitions par l'usage des synonymes et en respectant les contraintes orthographiques ainsi que la ponctuation).</p>	<p>Rédaction</p> <p>- Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres)</p> <p>- Rédiger des textes courts de différents types : récits, descriptions, portraits, en veillant à la cohérence, à la précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) et en évitant les répétitions.</p>	<p>Rédaction</p> <p>- Dans les diverses tâches scolaires prendre des notes utiles au travail scolaire.</p> <p>- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes.</p> <p>- Rédiger différents types de texte en veillant à leur cohérence ...</p>
<p>Vocabulaire</p> <p>Acquisition du vocabulaire</p> <p>- Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne, et du travail scolaire.</p> <p>Maîtrise du sens des mots</p> <p>- Dans un texte relever les mots d'un même domaine.</p>	<p>Vocabulaire</p> <p>Acquisition du vocabulaire</p> <p>- Utiliser à bon escient des termes afférents aux actions, jugements.</p> <p>Maîtrise du sens des mots</p> <p>- Utiliser le contexte pour comprendre les mots inconnus ;</p>	<p>Vocabulaire</p> <p>Acquisition du vocabulaire</p> <p>- Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, et jugements).</p> <p>- Comprendre des sigles.</p> <p>Maîtrise du sens des mots</p> <p>- Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa</p>

<p>- Utiliser des synonymes et des mots de sens contraire dans des activités d'expression orale et écrite.</p>	<p>vérifier le sens dans le dictionnaire.</p>	<p>construction.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré. - Classer des mots de sens voisin en repérant les variations d'intensité. - Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini.
--	---	---

Annexe 4

Fiche d'aide à la maîtrise du langage plastique Les couleurs - Vocabulaire et repères pour l'enseignant

Fiche d'aide à la maîtrise du langage plastique Les couleurs - Vocabulaire et repères pour l'enseignant	
Palette	L'ensemble des couleurs utilisées. Identifier et nommer les couleurs. On parle de la palette d'un artiste (couleurs qui lui sont habituelles).
Ton	Couleur considérée du point de vue : - de son intensité lumineuse (valeur : sombre ou claire) - de son appartenance à une gamme chaude ou froide - de son degré de saturation
Couleur	* couleur saturée : couleur pure (ton vif) * couleur rompue ou salie: elle est mélangée à du noir, du gris, ou sa complémentaire * couleur rabattue : elle est mélangée à du blanc (ton éteint, ton pastel)
Nuance	Chacun des degrés de tons différents d'une même couleur (variations d'une couleur)
Tonalité	Impression générale qui se dégage des couleurs d'un tableau : (Triste, joyeuse, automnale...) Couleurs primaires : cyan, magenta, jaune primaire. Couleurs secondaires : Mélanges des primaires deux à deux : violet (magenta + cyan) - orange (magenta + jaune primaire) - vert (cyan + jaune primaire). Couleurs complémentaires : Cyan/orangé, magenta/vert, jaune/violet ; voir le cercle chromatique. Le mélange pigmentaire de deux complémentaires (équivalent du mélange des trois primaires) donne du brun. Blanc et Noir : considérées comme des valeurs (sombre et clair).
Contraste	Fortes oppositions : - de la couleur en soi : jaune, bleu, rouge sont les expressions les plus fortes du contraste de la couleur en soi - du clair-obscur : noir et blanc sont les plus forts moyens d'expression pour le clair et l'obscur. Entre ces deux extrêmes s'étend tout le domaine des tons gris et des tons colorés. Les différentes couleurs ont également des valeurs différentes. - du chaud/froid : c'est un moyen important pour représenter les effets de perspective et de relief. - des complémentaires : rouge et vert (le plus fort), bleu et orange, jaune et violet.
<p>Quelles notions construire avec les élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer (dans une œuvre, une image) et nommer : - Les couleurs primaires (bleu cyan, magenta, jaune) - Les couleurs secondaires (vert, orangé, violet) - Les couleurs complémentaires (rouge/vert, bleu/orangé, jaune/violet) - Les contrastes, les valeurs - Faire un lien entre les couleurs choisies par l'illustrateur et le message délivré par l'image : - Remarquer que les couleurs chaudes, les couleurs soutenues, les contrastes peuvent fréquemment exprimer : joie, chaleur humaine, vitalité, action, colère, violence, haine - Remarquer que les couleurs froides, les couleurs pastelées, les nuances peuvent fréquemment exprimer : calme, paix, douceur, poésie, tristesse, mélancolie, ennui, solitude... - Réaliser des traces écrites des analyses d'œuvres, du vocabulaire plastique repéré. <p>Les élèves doivent également être capable de reconstituer et d'utiliser les couleurs secondaires, les couleurs salies (rompues avec du noir ou la complémentaire) ou rabattues (pastelles avec du blanc) avec des mélanges de gouache, d'aquarelle ou de craies grasses.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire tester les différentes ambiances obtenues sur un même dessin avec ces différentes gammes de couleur. Amener ensuite à choisir les couleurs en fonction d'une intention délibérée. 	
Les Angles de vue	C'est la position physique de l'artiste et donc du spectateur par rapport au plan principal du motif dominant. Primordial, il crée une relation entre celui qui voit et l'objet de la vision.

	<ul style="list-style-type: none"> - de face - de dos - oblique - de profil - en plongée : donne l'impression de regarder le sujet de haut : sentiment d'écrasement du personnage. - en contre-plongée : donne l'impression d'être dominé par le sujet : sentiment de puissance du personnage.
Le cadrage ou l'échelle des plans	<p>Ce sont les dimensions du sujet à l'intérieur du cadre.</p> <p>Les plans éloignés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - grand plan d'ensemble ou plan général (cadre très vaste), panoramique. - plan d'ensemble (sujet + entourage plus ou moins proche + décor encore assez vaste) <p>Le plan moyen :</p> <ul style="list-style-type: none"> - plan moyen (sujet en pied + son entourage immédiat + décor qui devient secondaire)
Les plans rapprochés	<ul style="list-style-type: none"> - plan américain (sujet au $\frac{3}{4}$ de sa hauteur avec fond) - plan rapproché (sujet en buste + toute petite partie du contexte) - gros plan (attention focalisée sur une partie du personnage, dimension émotionnelle) - très gros plan (objet, détail du sujet uniquement, il peut provoquer attraction, fascination, répulsion, phobie...c'est un plan généralement dramatique).

Annexe 5

Prévenir les difficultés d'apprentissage et aider les élèves qui en rencontrent Lire au CP Programmes 2008 Document Eduscol

C1 L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge ?	
<p>Début de CP :</p> <p>Comprendre une histoire lue par l'enseignant. Tâches À la suite de la lecture d'un récit par le maître, manifester sa compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> – en sélectionnant une ou des image(s) ; – en choisissant un titre pertinent ; – en ordonnant une séquence d'images ; – en donnant des renseignements par des dessins, des reformulations, dans des échanges 	
Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>L'élève sait-il dire de qui ou de quoi le texte parle ? (Extraire le thème.)</p>	<p>Faire dessiner ce que l'élève pense avoir compris et enrichir sa compréhension par des questions.</p> <p>Proposer un choix d'illustrations ou de titres et faire sélectionner le plus pertinent.</p> <p>Faire extraire une image, un titre intrus d'une série d'images ou de titres.</p> <p>À partir d'une image, faire trouver la précédente et la suivante.</p> <p>Dans tous les cas, faire justifier les choix et les corrections éventuelles</p>
<p>A-t-il des difficultés à repérer les diverses composantes d'un récit ?</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> – il ne retient que les personnages ; – il a du mal à identifier les différents personnages ; – il ne repère et ne distingue pas les différents lieux ; – il ne distingue pas les différents moments de l'histoire (il ne traite que le début ou la fin...). 	<p>Présenter des récits de manière suivie et fréquente. Relire des histoires connues.</p> <p>Par un questionnement oral, aider à l'identification des différents personnages, guider l'explicitation des différentes étapes.</p> <p>Faire repérer aux élèves toutes les manières de nommer le ou les personnage(s) de l'histoire. En faire écrire quelques-unes.</p> <p>Faire reconstituer des récits d'images ; faire justifier les choix et les corrections éventuelles.</p>
<p>A-t-il des difficultés à reconstituer entièrement un récit ?</p> <p>Ou a-t-il du mal à gérer la tâche proposée pour rendre compte de la compréhension ?</p> <p>Dans la remise en ordre d'images :</p> <ul style="list-style-type: none"> – il n'en maîtrise pas l'enchaînement ; – il ne planifie pas son travail ; – il commence bien mais finit mal : la tâche est trop longue, il perd le contrôle (il colle au hasard, il colle bien la première image puis une qui vient après mais ne s'assure pas que c'est juste la suivante, etc.). 	<p>Guider la lecture en scindant l'histoire en étapes successives.</p> <p>Reprendre collectivement la trame du récit, le maître apportant des clarifications intermédiaires qui montrent la mise en lien et les déductions.</p> <p>Faire repérer les liens de causalité et de chronologie.</p> <p>Demander aux élèves de trouver l'image qui précède et celle qui suit une image donnée ; faire expliciter les choix.</p>

C2 L'élève est-il capable de comprendre les consignes de la classe ?	
<p>Début de CP :</p> <p>Comprendre des consignes de manière collective.</p> <p>Montrer par des réactions adaptées que le vocabulaire de l'enseignement de la lecture/écriture est connu.</p>	
Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
	<p>Avoir le souci permanent de la dénomination correcte et associer, par le geste, le mot à ce qu'il désigne.</p> <p>Élaborer des outils collectifs d'aide au repérage : affichages illustrés (sur le fac-similé d'un texte, par du surlignage, par des encadrés ou des soulignements, repérer un paragraphe, une ligne, des phrases, le mot étant associé à l'objet).</p> <p>Habituer les élèves à se référer à ces outils.</p> <p>De même, élaborer des outils individuels illustrés d'exemples.</p> <p>Entraîner les élèves à l'utilisation du vocabulaire précis à l'occasion des diverses activités de la classe.</p> <p>Leur faire repérer systématiquement le début et la fin du texte, du paragraphe, de la phrase, du mot. Après la présentation des consignes, demander à certains de préciser, avec leurs mots, ce qui pourrait prêter à confusion.</p> <p>Observer les élèves en cours de tâche, leur faire prendre conscience de leurs confusions.</p>
<p>A-t-il des difficultés à se situer dans l'espace de la page ? (Haut/bas, droite/gauche, près de la marge, etc.)</p>	<p>Élaborer des outils collectifs d'aide au repérage.</p> <p>Entraîner les élèves à l'utilisation du vocabulaire précis à l'occasion des diverses activités de la classe (lors d'échanges verbaux, en utilisant l'ardoise...).</p>

C3 L'élève est-il capable de comprendre et de manipuler le lexique courant ?	
Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>A-t-il des difficultés à repérer et comprendre dans un texte les mots indiquant les sentiments et les émotions des personnages des textes ?</p> <p>Sait-il nommer des sentiments et des émotions dans des situations de la vie quotidienne ?</p> <p>Sait-il mémoriser et utiliser à bon escient dans son contexte un vocabulaire précis ?</p>	<p>Exprimer par la gestuelle ou des mimiques un sentiment.</p> <p>Évoquer une situation correspondant à un sentiment.</p> <p>Jouer avec des marionnettes pour exprimer ses sentiments.</p> <p>Inventorier des sentiments qui peuvent s'appliquer à une situation.</p> <p>Décrire les caractéristiques d'un sentiment.</p>
<p>De manière générale :</p> <p>Veiller à l'utilisation par le maître et les élèves, dans toutes les situations scolaires, d'un vocabulaire et d'expressions stables, précis, exacts.</p> <p>Pratiquer explication, reformulations dialoguées permettant aux élèves de comprendre la nature de l'activité (on parle des mots, pas des choses...).</p> <p>Expliquer, justifier les (bonnes) réponses, désigner les repères, décrire les raisonnements, expliquer/comprendre les erreurs : en grand groupe, en petit groupe, individuellement.</p> <p>Être particulièrement attentif à la qualité graphique et à la lisibilité des affichages comme à la gestion du tableau.</p>	

C4 L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ?

Reconnaître les types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne et avoir une première idée de leur fonction.

Se repérer dans un livre.

Avoir un comportement de lecteur adapté.

Questions à se poser face à une difficulté**Suggestions de travail**

L'élève confond-il lire et deviner ?

Mettre en scène et expliciter une attitude de lecteur.

Interroger les élèves sur ce qu'ils voient de l'activité du maître en train de lire (travail du geste, du regard, du suivi du texte).

Travailler régulièrement sur les erreurs ; faire justifier les rectifications par retour aux mots et à leur analyse.

L'élève confond-il lire et raconter ?

Faire percevoir la différence entre lire un texte et interpréter des images.

Montrer la souplesse d'interprétation des images.

L'élève confond-il lire et réciter ?

Faire prendre conscience du lien entre le texte et le support :

quand l'élève manipule un album ou un document, observer ses manières de faire, l'interroger, le guider dans ses investigations.

À l'occasion d'une lecture, tourner les pages en expliquant pourquoi le texte est terminé sur cette page, pourquoi il s'arrête sur le mot «...», etc.

Pointer dans la page ce qui est lu.

Dès que les élèves ont assez de références, quand l'un d'entre eux récite un poème connu, demander aux autres de vérifier l'exactitude en « suivant » le texte sur leur cahier ou leur livre ; faire signaler les erreurs.

De manière continue, certaines attitudes ou démarches sont de nature à enrichir pour chacun les représentations qu'il a de la lecture, de son intérêt et des exigences qui s'y attachent, mais aussi les représentations de son apprentissage et de l'intérêt de cet apprentissage :

- discuter des lectures faites par le maître en classe, faire part des livres explorés (enfants) ou des textes entendus ; échanger sur le contenu et sur la forme (ce qui était intéressant, drôle, etc.), sur les émotions engendrées, sur les suites imaginées, etc. ;
- « mettre en scène » toute occasion de recours à la lecture ou à l'écriture pour en marquer l'intérêt (par la lecture, on apprend quelque chose de neuf, on peut régler des désaccords en se référant à un texte ; grâce à l'écriture, on se rappellera ce que l'on a dit ou lu, on informera un tiers, on obtiendra des informations, etc.) ;
- mettre en place un travail au long cours de fréquentation régulière d'ouvrages de littérature de jeunesse ou de documentaires, lus par le maître et utilisés par les élèves ;
- montrer la permanence du texte, même si on l'interprète. Profiter de toutes les occasions de lecture (en particulier avec les consignes des exercices quotidiens) pour sensibiliser aux exigences de l'acte de lire (distinguer le texte dans sa forme littérale et les commentaires ou interprétations).

C5 L'élève comprend-il un récit adapté à son âge ou un texte documentaire en relation avec les activités de la classe, textes lus par le maître ?	
<p>N.B. – La compréhension de l'élève se manifeste par des choix d'images, des dessins ou représentations graphiques, des reformulations, des réponses à des questions, la sélection d'un résumé pertinent, etc.</p> <p>Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers.</p> <p>Tâches</p> <p>Manifester la compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> – par des choix d'images ; – par des dessins ou des représentations graphiques ; – par des reformulations ; – par des réponses à des questions ; – par la sélection d'un résumé pertinent. 	
Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
L'élève a-t-il écouté assez attentivement le texte lu ?	<p>Multiplier les exercices d'entraînement à l'écoute : écouter/répéter, écouter/reformuler, écouter/agir...</p> <p>Mettre en situation de « projet d'écoute » en indiquant ce que l'on fera après, sur la base de ce que l'on aura entendu.</p> <p>Relire le texte plusieurs fois si nécessaire.</p>
A-t-il des difficultés pour en dégager le thème ? Sait-il dire de quoi/de qui il est question ?	<p>Demander aux élèves de classer des ouvrages par thème (en fonction du titre, des illustrations...).</p> <p>À partir de trois légendes et trois dessins, leur faire attribuer à chaque dessin la légende qui lui correspond et justifier les choix. D'autres élèves expliqueront les erreurs.</p> <p>Travailler sur le lexique des termes génériques (c'est un livre sur les animaux, les monstres...).</p> <p>Lire à haute voix plusieurs propositions de résumés ; faire choisir le plus pertinent (justifier le choix).</p>
Pour le récit, arrive-t-il à distinguer les différents personnages ?	<p>Demander d'établir une fiche d'identité pour chaque personnage, les différentes dénominations du même personnage (le Petit Chaperon rouge, la petite fille, elle, la pauvre enfant...).</p> <p>Faire retrouver des informations à partir de questions du type « qui a fait... ? », « qui a dit... ? », « qui rencontre... ? » ;</p> <p>faire interagir les élèves en groupe pour justifier ou critiquer les réponses.</p> <p>Revenir au texte pour clore le débat.</p> <p>Leur demander de ranger les personnages par ordre d'apparition dans l'histoire.</p>
Pour un texte documentaire, a-t-il des difficultés à retrouver des informations littérales du texte ?	<p>Apprendre à explorer le texte : travail collectif, questionnement à voix haute de l'adulte, travail sur les informations explicites.</p>
Le sens donné au texte est-il fragmentaire ou approximatif ?	<p>Demander aux élèves de procéder à un découpage des différentes étapes du récit ou du plan du texte-documentaire.</p> <p>Leur faire repérer les liens de causalité et de chronologie et identifier les événements essentiels et leurs conséquences.</p>
L'élève sait-il se servir des outils à sa disposition (images, dessins) pour montrer qu'il a compris ?	<p>Donner des exercices de tri d'images en fonction des textes lus.</p> <p>À partir d'une image ou d'un dessin, demander aux élèves ce qui s'est passé avant et ce qui peut se passer après.</p>

C6 L'élève est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ?	
<p>Lire à haute voix un texte court. Dire de qui ou de quoi parle le texte lu. Tâches Après lecture autonome, montrer que la compréhension d'un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots déjà travaillés est acquise.</p>	
Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
L'élève élabore-t-il un sens fragmentaire ou approximatif à partir d'extrapolations ?	<p>Proposer une aide individuelle pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> – valider ce qui est exact ; – contraindre l'élève à traiter la totalité des informations ; – lui faire comparer sa première élaboration avec la seconde et lui faire prendre conscience de l'importance de respecter ce qui est écrit. <p>Lui faire prendre conscience de sa manière spontanée de lire en lui en montrant les limites.</p>
L'élève se concentre-t-il exclusivement sur le déchiffrage ?	<p>Fractionner la tâche pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'aider à construire progressivement des blocs de sens, les faire mémoriser et redire (utiliser des outils de masquage : caches, fenêtres...); – faire prédire une suite possible en cours de lecture ; – faire vérifier par retour au texte. <p>Concevoir ces aides de manière régulière en ayant soin d'augmenter progressivement la difficulté (longueur des textes à lire, complexité sémantique et syntaxique).</p>
Se contente-t-il de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens ? Exemple : – Il échantillonne le texte, il va à la pêche aux mots.	<p>Faire utiliser dans un échange oral tous les indices disponibles pour aider les élèves à émettre des hypothèses. Instaurer un temps d'échanges afin de valider les hypothèses. Revenir au texte lors de synthèses partielles systématiques afin de vérifier le sens construit. Entraîner les élèves à adopter des réflexes de retour en arrière pour vérifier s'ils ont bien compris.</p>
A-t-il des difficultés à reconnaître les mots ? A-t-il mémorisé les mots censés être connus ? Sait-il utiliser l'affichage ? Arrive-t-il à décomposer les mots en syllabes ? A-t-il compris le principe de la combinatoire lui permettant de lire les mots qu'il n'a pas mémorisés ?	<p>Travailler sur le mot :</p> <ul style="list-style-type: none"> – ordonner la constitution du capital-mots ; – insister sur la forme orthographique et non sur l'image globale du mot ; – exercer les élèves au découpage de mots en syllabes : produire des syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écrire des syllabes sous dictée, découper un mot écrit régulier en syllabes (puiser prioritairement dans le stock de mots connus), recourir à l'écriture pour faciliter la lecture.

C7 L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts ? (Chercher l'écriture d'un mot, une information...)	
<p>Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente.</p> <p>Tâches</p> <p>Choisir le support de lecture approprié au but poursuivi :</p> <ul style="list-style-type: none"> – recherche de l'écriture d'un mot (dictionnaire des mots usuels de la classe, affichages...); – recherche d'une information dans divers documents (livres de vie, documents, journaux, affiches...); – recherche d'un ou plusieurs albums à partir d'un thème choisi. 	
Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
L'élève fait-il la différence entre les divers supports de lecture ? (Albums, livres documentaires, écrits de la classe, journaux...)	<p>S'assurer d'un classement pertinent des documents à disposition des élèves et stabiliser leur localisation dans la classe – bibliothèque de classe, affichage mural ordonné et accessible, étiquetage permettant de pérenniser la localisation des écrits de la classe (dictionnaires, livres de vie, textes, boîtes à mots...).</p> <p>Habituer l'enfant à classer ses propres écrits et à recourir à ce classement (dictionnaires personnels, cahiers de mots...).</p> <p>Fréquenter régulièrement la BCD ou/et une autre bibliothèque et habituer l'élève à la recherche personnelle.</p> <p>Associer les élèves au classement des différents écrits (en classe ou en BCD).</p>
L'élève a-t-il des difficultés à identifier un mot connu dans un support donné ? (Dans les écrits de la classe par exemple.)	Voir fiches A3 et E2.
Le passage de l'écriture cursive à l'écriture imprimée pose-t-il problème ?	Présenter simultanément un même mot sous des codes variés (voir fiche A 3).
Le classement par ordre alphabétique (première lettre du mot) est-il acquis ?	<p>Construire des abécédaires thématiques (les prénoms de la classe, les animaux...).</p> <p>Avoir recours à l'ordinateur (classement automatique de mots).</p> <p>Utiliser les dictionnaires adaptés à l'âge des enfants.</p> <p>Constituer le dictionnaire de la classe.</p> <p>Faire insérer des mots dans une liste.</p>
L'élève est-il submergé par la tâche à réaliser ? (Trop de supports à sa disposition et absence de tri préalable.)	<p>Faire un tri préalable des supports mis à la disposition de l'élève. L'aider à éliminer certains supports inutiles, à avoir une méthode de tri.</p> <p>Travailler les variables et les constantes d'un même support (dans un journal, une recette de cuisine, par exemple).</p> <p>S'assurer que la tâche a été bien comprise.</p>
Perd-il le but de sa recherche – et pourquoi ? (Distraction, densité des informations...)	<p>Faire reformuler par l'élève l'objet de sa recherche.</p> <p>Simplifier la tâche dans un premier temps en la présentant par étapes successives.</p>
Sait-il isoler l'information qu'il vient de repérer ?	Demander à l'élève de pointer la page, le paragraphe qui contient l'information recherchée ; faire identifier le titre du texte s'il y a lieu.

R1 L'élève est-il capable de s'exprimer de façon correcte ?	
Produire des phrases complexes, correctement construites. Comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur (le choix du temps étant plus important que la forme du verbe conjugué).	
L'élève répond-il à une question de l'enseignant par un mot, un groupe de mots ?	Solliciter l'enfant en toutes occasions. Lui demander systématiquement une phrase réponse dans n'importe quelle discipline (même en mathématiques). Légender un dessin. Imaginer le contenu de bulles de bandes dessinées.
L'élève produit-il des phrases affirmatives, négatives ?	Organiser des jeux de rôles, avec des marionnettes. Utiliser des téléphones pour instaurer des dialogues entre enfants. Pratiquer des jeux de portraits.
L'élève produit-il des phrases interrogatives, exclamatives, impératives ?	Créer des situations de surprise. Pratiquer des jeux de rôles.
L'élève comprend-il l'emploi du passé dans une histoire ?	Employer spontanément et/ou systématiquement la forme verbale qui convient à la situation langagière proposée. Évoquer une scène vécue passée. Resituer des scènes d'album au passé. Multiplier l'apprentissage de textes au passé. Multiplier les exercices structuraux oraux. Travailler sur l'arbre généalogique. Comparer présent et passé. Imaginer un récit.
L'élève comprend-il l'emploi du futur dans une histoire ?	Employer spontanément et/ ou systématiquement la forme verbale qui convient à la situation langagière proposée. Comparer présent et futur. Comparer passé et futur. Imaginer un récit dans le futur.

R2 L'élève est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris par un tiers qui n'en a pas connaissance ?	
Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent. Décrire un objet ou une image pour le faire deviner à un tiers.	
Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
L'enfant est-il mobilisé uniquement par un ou plusieurs détails (caractéristiques) ?	Faire deviner un objet en le décrivant après s'être mis d'accord sur des catégories de caractéristiques (visuelles, tactiles, auditives...). Trouver des images à partir d'indices verbaux.
A-t-il du mal à mobiliser le lexique adéquat ? (Mots imprécis ou passe-partout.)	Travailler le lexique des couleurs, des formes, des positions relatives. Légender des images, des photos, des schémas.
Rapporter un événement vécu de manière à être compris par un tiers qui n'en a pas connaissance.	
L'élève a-t-il de l'événement vécu une vision partielle et trop anecdotique ?	Habituer l'enfant à relater ses activités en fin de journée en tenant compte de la chronologie. Rapporter à tour de rôle les événements quotidiens de la classe, de l'école (récréations, pause-déjeuner...). Faire rappeler les consignes, des règles de jeux. Pour concentrer la réflexion sur « l'idée générale », travailler sur les titres : faire donner un titre à un texte lu, faire choisir parmi plusieurs titres celui qui convient au texte lu.
Son récit est-il complet mais désordonné ?	Avoir recours à l'image, au dessin, à la photo, à la vidéo pour aider à structurer le récit de l'événement (images séquentielles).
A-t-il à sa disposition les mots pour « dire » son récit ?	Veiller à l'acquisition du lexique au fil des activités ; constituer des dictionnaires personnels ou collectifs. Après le travail sur un album, récapituler des mots pour les intégrer au dictionnaire de la classe. Faire rappeler le sens. À partir des mots découverts en classe (dans des albums, dans des activités diverses), faire constituer des « familles » (les mots de la musique ; la famille de « nourriture »).
Utilise-t-il à bon escient les mots d'articulation du point de vue temporel et logique ? (Ensuite, et puis, après, parce que, alors...)	Travailler l'utilisation de ces termes en situation dans les divers domaines d'activités (sciences en particulier).

R3 L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures ?	
Comprendre une histoire et la raconter. Raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures.	
Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
L'élève sait-il identifier les différents personnages ? Sait-il dire de qui « parle » l'histoire ?	S'assurer d'un bagage culturel commun (connaissance par les élèves des contes traditionnels les plus fréquemment rencontrés à l'école maternelle). Construire la fiche d'identité de divers personnages (le loup du Petit Chaperon rouge ; les loups des contes connus).
A-t-il des difficultés à rappeler les points forts de l'histoire ?	Apporter des aides avec des images. Faire choisir parmi plusieurs suggestions (suggérer quelques événements-clés empruntés à des histoires différentes) et faire redire l'histoire entière.
Fait-il évoluer les personnages dans une histoire totalement inventée ?	Revenir à la trame du récit afin de faire la différence entre inventer et raconter.
A-t-il des difficultés à respecter la chronologie ?	Replacer un événement dans le récit en travaillant sur les images séquentielles. Insérer une image dans une série et faire raconter ; insérer un intrus.
Sait-il dire la fin de l'histoire ?	Travailler sur des histoires à finir.

R4 L'élève est-il capable de donner son point de vue sur un texte ou des textes connus et de le justifier ?	
Milieu de CP : Connaître un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles. Donner son avis sur une histoire.	
Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
L'élève reconnaît-il une structure de conte ?	<p>Construire un univers de référence : confronter l'élève à de nombreux contes (avoir des référents comme les couvertures des albums, les personnages, les lieux, les débuts, les fins). Chercher les invariants du récit et les modifications intervenues au cours de l'histoire. Savoir extraire le thème. Repérer les structures langagières particulières à la forme du conte. Établir des parcours de lecture sur des points particuliers ou sur des personnages (le vilain pas beau, le personnage du renard et les personnages qu'il est censé dévorer, le loup, les différentes versions d'un conte comme les Trois Petits Cochons).</p>
L'élève reconnaît-il les différents personnages dans des versions différentes ?	<p>Savoir identifier le personnage principal et sa problématique. Nommer tous les personnages évoqués dans le texte. Réaliser la carte d'identité des différents personnages. Poser la silhouette des personnages sur des bâtons et les faire manipuler dans des situations orales théâtralisées. Faire un ensemble de marottes ainsi constituées et jouer des scènes d'albums ou des dialogues particuliers.</p>