

COMPRENDRE

Comprendre une « histoire » lue par le maître
Manifester sa compréhension en donnant des renseignements par des dessins
C2, items 18,19,20,21,22

Organiser l'apprentissage de la lecture dans la classe

Savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire

Comprendre ce qu'on lit est le but de l'apprentissage de la lecture. L'accès autonome aux textes suppose la capacité à identifier des mots mais la virtuosité dans ce domaine ne saurait garantir la compréhension. Elle la facilite, une reconnaissance laborieuse entraînant des lenteurs qui mettent en défaut la mémoire de travail utile à la compréhension.

L'enfant doit apprendre que le sens d'une phrase ou d'un texte ne résulte pas de la simple addition des mots qui le composent.

Le travail commencé à l'école maternelle sur les supports et les différents usages de l'écrit doit être poursuivi dès le début du CP.

De même, les enseignants veilleront à faire apparaître chez chaque enfant l'intérêt personnel qu'il peut tirer de la lecture.

Ainsi, tout en apprenant à maîtriser les techniques qui donnent accès à la lecture autonome, l'élève de CP fera un usage réel de la lecture et de l'écriture, il éprouvera ses compétences en construction et pourra ainsi mieux comprendre le sens des acquisitions scolaires. Cet aspect est déterminant pour l'apprentissage de la lecture, comme il l'est pour tout apprentissage scolaire.

Très rapidement, les élèves doivent apprendre à prendre appui sur l'ordre et les variations des mots ainsi que sur les indices textuels (ponctuation, majuscule, paragraphe, renvoi à la ligne...) pour comprendre. Le travail sur la phrase est tout à fait indispensable, les variations des verbes et des

noms sont vite repérées, d'autant qu'il s'agit d'une unité de sens assez brève pour être facilement maîtrisée par tous. Mais le CP est la première étape d'un autre apprentissage : celui de l'activité autonome de lecture des textes.

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

C'est dans ce type de situation que les élèves font l'expérience réelle de la lecture. Ils peuvent y percevoir la finalité des apprentissages en cours et les éprouver dans toutes leurs dimensions et dans leur complémentarité.

La compréhension d'un texte n'est pas une procédure innée : on peut oraliser un texte très tôt correctement et ne pas en avoir compris le sens.

Il existe un certain nombre d'activités que l'enseignant doit mener, avant même que l'enfant sache lire de manière fluide, afin de développer la compréhension. L'élève peut apprendre à comprendre, à travers des textes lus par l'adulte et sur lesquels il sera invité à réfléchir. Cette démarche est utile car les enseignants se montrent trop rarement en situation de lire des textes. Ils ne se montrent souvent lecteurs qu'à l'occasion de lectures de consignes d'exercices. L'exemple de l'enseignant lecteur est primordial. Après une lecture, il ne s'agit pas de poser des questions de compréhension, mais bien d'engager avec la classe ou avec un petit groupe d'élèves un débat sur le sens du texte qui est systématiquement arbitré par le maître en retournant à des passages du texte.

Il ne faut pas hésiter, pour être efficace, à aller assez loin dans la compréhension. Il est possible, par exemple, de faire apparaître la cohérence du texte en élucidant les reprises anaphoriques, en segmentant en paragraphes.

De même, il est important de ne pas en rester à une compréhension littérale mais de favoriser l'expression d'inférences voire d'interprétations.

En accédant petit à petit à l'autonomie en lecture, les élèves vont être confrontés à des mots nouveaux. Ils vont ainsi élargir leur vocabulaire. Ce vocabulaire nouveau (il peut ne pas l'être pour tous les élèves) est présent, expliqué. Il ne doit pas faire obstacle à la lecture autonome.

La compréhension des phrases et des textes est développée dans trois fiches : « Apprendre à comprendre des textes lus par le maître », « Apprendre à comprendre un texte lu seul ou en groupe », « Lire à haute voix ».

Les activités concernant le vocabulaire sont développées dans une fiche :

« Apprendre et utiliser des mots nouveaux et un vocabulaire précis ».

Lire au CP 2008, pages 5, 6 ; Programmes 2008, janvier 2010

Apprendre à comprendre des textes lus par le maître

Programmes 2008	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
Objectifs pour la fin du CP	<ul style="list-style-type: none"> – Compréhension de textes courts lus par le maître : capacité d'en tirer des informations, d'en restituer l'essentiel. – Capacité à suivre une lecture longue.
Difficultés potentielles	<p>Se concentrer tout au long de la lecture dans une « attention pour comprendre » : garder en tête des questions auxquelles on cherche des réponses, des hypothèses qu'il faut infirmer ou confirmer.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Extraire le thème. – Distinguer et « suivre » les personnages (à cause, en particulier, des reprises anaphoriques). – Retrouver des informations littérales. – Identifier des enchaînements logiques ou chronologiques. – Réaliser des inférences
Pistes de travail	Fiches de référence : – fiches C1-C2-C5.

Les activités qui permettent de construire cette compétence doivent être présentes tout au long de l'année : elles permettent de proposer aux élèves de vrais problèmes de compréhension que les premiers textes écrits qu'ils traiteront devront limiter afin de doser la lourdeur de la tâche (voir la rubrique suivante) ; ce faisant, elles préparent les élèves à affronter seuls des textes écrits en les aidant à construire des attitudes et des stratégies qu'ils auront ensuite à transférer.

La préparation à l'écoute

Elle ne doit pas être négligée afin que les élèves mobilisent leurs acquis :

- autour du texte, en construisant un « univers de référence », c'est-à-dire en mobilisant des appuis cognitifs par l'évocation de vécus, de lectures antérieures, de « leçons » sur le sujet ; on active alors du vocabulaire, des connaissances sur le monde, etc. ;
- sur le texte, en construisant un « horizon d'attentes » par la présentation des personnages, en racontant l'histoire, en la résumant et en montrant des images.

En ce qui concerne les textes courts (à distinguer des albums, contes complets, etc.), les élèves doivent apprendre à entrer dans l'écoute avec des questions qui seront formulées préalablement, en fonction du projet particulier (recherche d'informations après un travail en sciences, découverte d'une nouvelle histoire...) et du type de texte (fictionnel, documentaire, prescriptif, etc.). Le maître peut inscrire ces questions (peu nombreuses) au tableau et y revenir en fin de séance pour vérifier que le travail a été effectué. Des arrêts de lecture peuvent être ménagés dans le cours du texte pour des reformulations d'étape ou des échanges dans lesquels on incitera chaque élève à identifier ce qu'il n'a pas saisi ; s'il y a désaccord entre les élèves, on reviendra au texte pour trancher le débat, de mémoire si c'est possible, et toujours par la relecture de l'adulte. Un résumé final peut être fait par le maître, avec la participation des élèves (forme de travail évolutive dans l'année).

Le cas des textes longs

Pour ces textes (albums, contes extraits d'un recueil non illustré), la démarche est à la fois comparable à la précédente (préparation à l'écoute, vérification de la compréhension, etc.) et dissemblable.

La longueur du texte lu en une fois doit être contrôlée pour que la mémoire puisse traiter la matière offerte ; tout texte gagne à être lu au moins une fois dans sa totalité et dans sa continuité, mais ce peut être de manière terminale, quand le travail prévu a été conduit à son terme.

La lecture en épisodes, si ceux-ci ne sont pas trop espacés, présente des avantages pour apprendre à gérer la durée et la longueur :

- elle oblige à des reformulations d'étape formalisées, ce qui conduit à des reprises du vocabulaire nouveau et en favorise la mémorisation : on peut enregistrer et se réécouter le lendemain, noter rapidement et relire le lendemain (travail écrit de l'adulte sous dictée ou sous forme de notes qu'il relira lui-même) ;
- elle permet de travailler l'anticipation et les inférences : par exemple, établir des relations entre cause et conséquence, entre le caractère du personnage et un comportement attendu ; s'appuyer sur ce que l'on sait – plus ou moins implicitement – du genre ; etc.

La lecture est suivie d'échanges guidés par des questions très ciblées qui permettent d'explorer les paramètres qui seront ensuite mobilisés pour chercher à comprendre en autonomie

(qui/quoi/quand/pourquoi/ comment) ; la relecture des mêmes textes permet d'explorer des rapports plus subtils pour lesquels il faut entrer dans la relation entre la forme et le sens (par exemple, qui parle ? qui raconte ?). Le maître suscite les échanges de points de vue sur des personnages, l'univers des histoires entendues, les relations avec d'autres livres ou contes déjà lus.

Dans tous les cas, le travail sur la compréhension doit être rendu explicite ; une fiche technique « méthodologique » pourra être constituée progressivement ; elle servira ensuite quand les élèves affronteront seuls de courts textes pour soutenir l'organisation de leur travail.

Il importe que les élèves vivent et assimilent la compréhension comme un processus dynamique qui intègre la consigne de lecture, la situation, les acquis antérieurs et, bien sûr, le texte lui-même. La progression dans la découverte du texte conduit à réajuster la compréhension (ralentir, revenir en arrière, noter pour se rappeler, etc.), ce qui procède d'un travail normal de lecture et non de difficultés anormales, en particulier avec les textes littéraires.

Par la lecture à haute voix, les maîtres peuvent faciliter la compréhension des élèves en variant les procédés de lecture : la prosodie et la gestualité qui permettent par exemple d'accentuer la force de certains passages, de « caractériser » des personnages, guident la compréhension alors que des lectures plus « neutres » laissent plus de travail aux élèves. Avec des élèves ayant de fortes difficultés avec la langue, l'interruption de la lecture proprement dite pour des reformulations autour des images (il faut alors un groupe à faible effectif) peut être une stratégie d'aide.

Le rôle des images

De manière générale, avec les albums, on n'oubliera pas les images, leur pouvoir illustrateur et évocateur, d'attirer l'attention des élèves sur les signifiants (par exemple, comment sait-on que c'est l'hiver ? comment sait-on que tel personnage est le méchant ?). Il s'agit moins d'entraîner à un décodage systématique et artificiel des images que de mobiliser la réflexion sur des indices et sur l'activité de compréhension elle-même (élucider comment on comprend).

La constitution de groupes

Pour ces activités, on peut constituer des groupes hétérogènes, les élèves les plus avancés entraînant alors les autres, ou des groupes plus homogènes en choisissant des textes ou ouvrages de niveaux différents mais dont la lecture par des groupes différents permettra de concourir à un même projet collectif ; dans ces situations, la perspective d'une mise en commun enrichit le travail en articulant, avec l'écoute/compréhension, la production d'écrits et d'illustrations pour soutenir le rappel devant les camarades de l'autre groupe ; par exemple :

- un même « sujet » peut être traité de manière complémentaire ; ainsi, un travail sur les règles d'hygiène peut-il conduire à ce que les uns conduisent des recherches sur l'alimentation, d'autres sur le sommeil ;
- deux versions d'une même histoire (*Le Petit Chaperon rouge* par exemple), deux histoires d'un même « personnage » (le loup, le père Noël...), deux récits construits selon un même procédé, deux ouvrages du même auteur ou d'une même collection, deux histoires sur un même « objet » peuvent donner lieu à des travaux en parallèle.

On choisit alors des textes de longueur et de difficultés contrastées avec des illustrations qui relèvent de choix esthétiques différents. Sur une semaine, à raison d'une séance par jour, ces ouvrages peuvent faire l'objet d'une lecture longue et d'une exploration approfondie avec deux groupes d'élèves qui ensuite se raconteront l'histoire, se montreront les livres qui seront lus par le maître pour tous, avec la participation éventuelle de quelques élèves (phrases mémorisées).

Lire au CP 2008 pages 13 ; Programmes 2008, janvier 2010

L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge ?

Compétences Et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Début de CP : Comprendre une histoire lue par l'enseignant.</p> <p><i>Tâches</i> 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 verbaux. 	<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. Proposer un choix d'illustrations ou de titres et faire sélectionner le plus pertinent. Faire extraire une image, un titre intrus d'une série d'images ou de titres. À partir d'une image, faire trouver la précédente et la suivante. 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 ? 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. Par un questionnement oral, aider à l'identification des différents personnages, guider l'explicitation des différentes étapes. Faire repérer aux élèves toutes les manières de nommer le ou les personnage(s) de l'histoire. En faire écrire quelques-unes. 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 ? Ou a-t-il du mal à gérer la tâche proposée pour rendre compte de la compréhension ? 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. Reprendre collectivement la trame du récit, le maître apportant des clarifications intermédiaires qui montrent la mise en lien et les déductions. Faire repérer les liens de causalité et de chronologie. Demander aux élèves de trouver l'image qui précède et celle qui suit une image donnée ; faire expliciter les choix.</p>

Lire au CP 2008 page 47; Programmes 2008, janvier 2010