

« Lecture et compréhension de l'écrit — Comprendre un texte littéraire lu seul » (Séquence 1, exercice 1)

Cette fiche a pour objectifs :

- dans un 1^{er} temps de **cibler les types de difficultés rencontrées au regard des attendus de CM1** ;
- dans un 2nd temps de **mettre en œuvre une action pédagogique adaptée et efficace dans la perspective des attendus de CM2**.

Les attendus de fin de CM1 évalués dans l'exercice sont les suivants :

- Dans un texte, il repère les informations explicites et pointe les informations qui ne sont pas données.
- Il distingue, par la mise en page, un extrait de théâtre, un poème et un texte narratif.
- Il met en relation le texte lu avec un autre texte étudié en classe.

Séquence 1 — Français : description de l'exercice 1

Objectif

Identifier les élèves ne comprenant pas un texte narratif lu en autonomie et ne parvenant pas à se l'approprier.

Enjeu

Comprendre un texte long lu en autonomie.

La finalité de la lecture est la compréhension de l'écrit. La compréhension consiste à élaborer une représentation cohérente et unifiée de la situation proposée, de manière progressive et dynamique au fur et à mesure de la lecture. Cela suppose de comprendre comment les idées sont liées et se répondent d'une phrase à l'autre, d'un paragraphe à l'autre, et comment les thèmes, sous-thèmes et les idées essentielles, s'organisent logiquement. Pour ce faire, le lecteur doit prélever les informations, les mémoriser, les hiérarchiser. La compréhension de l'implicite du texte nécessite de relier ces informations entre elles (inférences de liaison) et/ou avec ses connaissances sur le monde (inférences pragmatiques ou d'élaboration) et ses connaissances linguistiques.

L'évaluation de la compréhension écrite est abordée ici à travers la lecture d'un texte narratif long. Une fois le texte lu seul, l'élève doit répondre à des questions en cochant la réponse parmi 4 propositions (questionnaire à choix multiples). Les questions et les réponses sont lues par l'élève.

On évalue la capacité de l'élève à prélever et traiter des informations, à réaliser des inférences, à interpréter pour comprendre le sens global du texte lu.

Afin d'établir une représentation unifiée de l'ensemble des informations présentes dans ce texte, l'élève doit :

- Prélever et mémoriser les éléments principaux de l'histoire (les éléments descriptifs du lieu, les éléments temporels, les personnages, leurs caractéristiques et les relations entre eux, les caractéristiques de l'objet central, la résolution du problème) ;
- Mobiliser l'univers culturel de référence, les connaissances sur la langue et les textes (la nature et les saisons, les contes japonais, le motif littéraire de la ruse qui ici n'est pas faite pour tromper mais pour aider, les éléments culturels en lien avec le Japon, le langage imagé et poétique, les connaissances sur le miroitement de l'eau et sur le cerf-volant) ;
- Traiter les reprises anaphoriques ;
- Mobiliser un vocabulaire spécifique, des tournures langagières (métaphores) et un niveau de langue (langage poétique, imagé) éloigné du quotidien de l'élève ;
- Inférer ce qui n'est pas dit explicitement dans le texte (l'utilisation de la flaque d'eau comme miroir, la neige, les pensées de Toshiro, etc.) à partir des informations prélevées et de ses connaissances personnelles ;
- Reconstruire la cohérence temporelle (imbrication des temporalités dans les deux premiers paragraphes, défilement des saisons) et causale (caractéristiques du grand-père qui ne lui permettent pas de regarder le ciel, utilisation de phénomènes naturels pour faire miroir, effets des saisons sur l'environnement, etc.) ;
- Mobiliser des stratégies de lecture et contrôler sa lecture (ralentir sa lecture, revenir en arrière, relire tout ou partie du texte, relire les questions, faire des allers-retours au texte, surligner, etc.) ;
- Interpréter pour comprendre les pensées et les intentions des personnages (ce que veut Toshiro, ce que veut le grand-père) et le message que l'auteur a voulu nous transmettre (la poésie du texte, la relation entre le grand-père et son petit-fils, le temps laissé à l'enfant par son grand-père pour qu'il parvienne à parler).

Exercice 1

Exercice 1

Lis attentivement ce texte.

Le cerf-volant de Toshiro

1 Toshiro franchit le portail qui s'ouvrait sur le parc, puis longea l'allée de sable. Derrière lui, Grand-Père Satô marchait lentement, les yeux sur ses sandales.
- Tu vas voir, garçon, dit le vieil homme. C'est une belle journée pour essayer un cerf-volant.

5 Le matin même, ils avaient terminé l'objet, fait de papier tendu sur des tiges de bambou entrecroisées. Il était magnifique, d'un rose lumineux sur lequel se détachait un dragon émeraude, et Toshiro en était très fier.

L'enfant s'arrêta à l'intersection des chemins qui sillonnaient le jardin. Il interrogea son grand-père du regard et celui-ci approuva son choix :

10 - Oui, ici, ce sera parfait.

Toshiro s'éloigna et posa le cerf-volant bien à plat sur la mousse.

- Arrange le ruban ! conseilla son grand-père. S'il s'emmêle, tu sais ce qui arrivera !

Le garçon lissa le papier du plat de la main et rejoignit le vieil homme. D'un même geste, ils tendirent la ficelle. Le cerf-volant sursauta et fila aussitôt vers la cime des sapins.

15 Toshiro riait aux éclats, tout à la joie de voir le vert de leur dragon se dessiner dans les airs. Mais Grand-Père Satô ne pouvait pas voir ce qui rendait son petit-fils si heureux. Depuis longtemps déjà, son corps fatigué se courbait vers la terre qu'il avait travaillée durant tant d'années. Depuis longtemps déjà, son dos douloureux l'empêchait de regarder le ciel.

20 Toshiro prit alors la main du vieil homme et l'emmena vers un tronc couché dont on avait fait un banc. À cet endroit, une grande flaque d'eau laissée par la dernière pluie offrait un miroir aux nuées qui défilaient, poussées par la brise de cette fin d'hiver.

Puisque Grand-Père Satô ne pouvait plus lever la tête, c'est là qu'il contemplerait le merveilleux spectacle qui se jouait là-haut.

25 Fier de son idée, Toshiro rembobina la ficelle pour ramener le dragon à l'aplomb de la flaque.

Les yeux du vieil homme s'éclairèrent et un sourire apparut à travers la broussaille de sa barbe blanche.

- Merci, garçon, merci, souffla-t-il. Il est beau, n'est-ce pas ? Il prend bien le vent !

30 Toshiro acquiesça d'un signe de tête. Juste de la tête. Car Toshiro ne parlait pas. Les mots frappaient pourtant très fort dans son cœur, comme s'ils demandaient à s'en échapper, à rejoindre les mots des autres, ceux de sa famille, des livres que sa mère lui lisait ou ceux, vifs et joyeux, des enfants qui jouaient plus loin dans le parc. Mais les siens restaient au plus profond de lui et ne franchissaient jamais ses lèvres.

35 Le banc de bois devint, au fil des jours, un point de rendez-vous, et la flaque une fenêtre grande ouverte sur les nuages.

Au printemps, Toshiro et son grand-père encourageaient les grues remontant hardiment vers le nord. Puis vinrent les chaleurs de l'été. Au grand désespoir de Toshiro, la flaque s'assécha. Grand-Père Satô se résignait déjà à ne plus voir les arabesques du cerf-volant

40 et l'enfant découvrait dans les yeux du vieil homme une ombre de tristesse qu'il ne connaissait pas. Alors, une fois encore, Toshiro trouva comment redessiner un sourire sur le visage de son grand-père. Il emprunta un seau de bois au jardinier, le remplit à l'étang, et, pour ranimer leur précieux miroir, en versa plusieurs fois le contenu aux pieds du banc.

45 Chaque jour, ils passaient ainsi les heures les plus moites sous les catalpas, à observer les papillons attirés par les fleurs nacrées. Chaque jour, Toshiro remplissait la flaque avec le seau, puis se blottissait contre le vieil homme pour mieux ressentir la joie qui le traversait.

Plus tard, l'automne leur offrit les mille bruns des érables. Le reflet des grues, à

50 nouveau, traversa la flaque vers le sud, cette fois. Il ne fallait pas oublier son écharpe. Souvent, Grand-Père Satô racontait son enfance, les ombrelles des dames et leurs beaux kimonos de soie. Toshiro écoutait.

Mais si parfois ses yeux s'étonnaient, jamais sa bouche ne prononçait une parole. Puis ce fut l'hiver.

55 Un matin de silence ouaté, ils se réveillèrent dans le blanc. Toshiro tira Grand-Père Satô par la manche jusqu'à ce que celui-ci accepte la promenade. Quand ils parvinrent au banc, la flaque était recouverte de neige. Toshiro fila vers l'étang pour y remplir le seau, mais l'eau était gelée. Toshiro et son grand-père étaient là, côte à côte, frissonnants, abattus, lorsque le cri d'une pie toute proche les fit sursauter.

- 60 Le garçon leva les yeux et vit l'oiseau perché au-dessus d'eux. C'était comme si un artiste avait effacé les couleurs et repeint le monde à l'encre de Chine sur un papier de riz immaculé. Les branches se détachaient sur le gris doux du ciel.
Quel tableau magnifique ! Il n'y manquait que le dragon émeraude. Mais à quoi bon le faire voler, pensait Toshiro, puisque son grand-père ne pourrait pas le voir ?
- 65 Sans doute parce que le laisser par terre aurait encore ajouté à leur chagrin, Toshiro choisit tout de même de déployer le cerf-volant.
Il écarta lentement les bras, renversa la tête en arrière et ouvrit grand la bouche, pour y recevoir la neige qui tourbillonnait. Et les pépites de glace réveillèrent les mots qui sommeillaient.
- 70 - Comme c'est beau, grand-père, chuchota-t-il à l'oreille du vieil homme. Notre cerf-volant danse avec les flocons !
Et ses paroles, hésitantes d'abord, dessinèrent peu à peu un paysage. Il dit le noir, il dit le blanc. Le bec luisant de l'oiseau, les branches alourdies, les glaçons suspendus. Le vieil homme fermait les yeux, écoutait, sans broncher, ce que disait l'enfant. Il ne manifestait
- 75 ni surprise ni joie, comme s'il avait peur d'effrayer un petit animal tout juste apprivoisé.
Quand, bien plus tard, il se leva enfin, il prit la main de son petit-fils et murmura :
-Tu vois, Toshiro, c'était encore une belle journée pour essayer un cerf-volant !
Et Toshiro répondit :
- Oui !

Le cerf-volant de Toshiro, Ghislaine Roman, éditions Nathan

Exercice 1 (suite)

Coche la réponse correcte.

Question 1

Toshiro est « très fier » car...

- il a fabriqué le cerf-volant avec son grand-père.
- le cerf-volant appartenait à son grand-père.
- son grand-père lui a acheté le cerf-volant.
- son grand-père a décoré lui-même le cerf-volant.

Question 2

Toshiro est « très fier » car son cerf-volant est...

- grand.
- léger.
- cher.
- coloré.

Question 3

Lignes 1 à 10. Le cerf-volant a été fabriqué avec du...

- bambou.
- carton.
- plastique.
- bois.

Exercice 1 (suite)**Question 4**

Dans ce texte, Toshiro se montre...

- égoïste.
- bavard.
- astucieux.
- adroit.

Question 5

Le grand-père ne voit pas le cerf-volant dans le ciel car...

- il a une mauvaise vue.
- il est courbé vers le sol.
- le soleil brille trop fort et l'éblouit.
- le cerf-volant est caché par des nuages.

Question 6

Ligne 29. « Merci, garçon, merci, souffla-t-il. »

Le vieil homme remercie Toshiro car...

- le cerf-volant brille dans le ciel.
- Toshiro l'aide à diriger le cerf-volant.
- il peut voir le reflet du cerf-volant.
- Toshiro l'aide à se redresser.

Exercice 1 (suite)**Question 7**

Lignes 42 à 44. « Il emprunta un seau de bois au jardinier, le remplit à l'étang, et, pour ranimer leur précieux miroir, en versa plusieurs fois le contenu aux pieds du banc. »

Le « précieux miroir » désigne...

- le seau.
- l'étang.
- le banc.
- la flaque.

Question 8

Cette histoire se déroule sur...

- une année.
- une semaine.
- une saison.
- une soirée.

Question 9

À la fin du texte, Toshiro se met à parler car...

- il veut partager avec son grand-père ce qu'il voit.
- l'hiver est sa saison préférée.
- il rencontre une pie pour la première fois.
- son grand-père le lui a demandé.

Exercice 1 (suite)

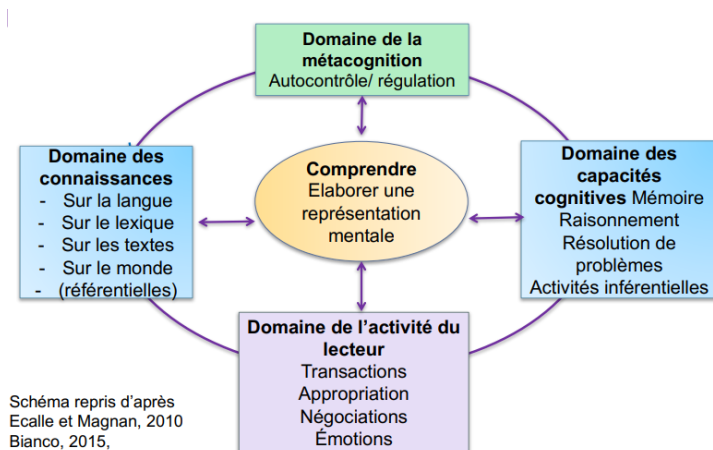
Question 10

Parmi les quatre informations suivantes, la plus importante pour l'histoire est :

- un dragon est dessiné sur le cerf-volant
- la flaque permet de refléter le ciel
- la flaque est près d'un banc
- Toshiro est fier de son cerf-volant

Cibler les types de difficultés rencontrées

L'objet principal de cet exercice est l'identification des difficultés de compréhension. Ces difficultés peuvent provenir de la non maîtrise d'une ou plusieurs compétences récapitulées dans le schéma ci-après et/ou à les mobiliser de façon conjointe et appropriée. C'est l'articulation de toutes ces compétences de façon adéquate qui permet l'élaboration d'une représentation mentale cohérente du texte par l'élève.



[Former à la compréhension, la suite... — Centre Alain Savary — Éducation prioritaire — ifé \(ens-lyon.fr\)](#)

Avant de proposer un travail spécifique d'action, il est conseillé de dialoguer avec l'élève afin de mieux comprendre ce qui a pu faire obstacle à sa compréhension du texte.

Exemples : pour vérifier qu'il s'agit bien de la compréhension du texte, on pourra lui demander de raconter l'histoire ; pour vérifier si c'est le questionnaire qui n'a pas été compris par l'élève, on pourra lui poser des questions de type : « Comment savais-tu qu'il fallait choisir cette réponse ? Comment as-tu fait pour trouver cette réponse ? Où as-tu regardé/cherché pour trouver cette réponse ? ».

Il peut ressortir de cet échange que :

- L'élève ne parvient pas correctement à décoder ou à lire de manière fluide ;
- L'élève ne parvient pas à suivre le texte en exerçant une auto-régulation ;
- L'élève ne dispose pas d'un niveau suffisant de connaissances linguistiques pour pouvoir comprendre les questions et/ou le texte ;
- L'élève n'a pas compris le système du questionnaire à choix multiple et/ou le fait que les questions ne soient pas de réelles questions mais des phrases scindées dont ils s'agit de trouver la partie finale adéquate, le fait que les « ... » ou les « : » indiquent qu'il faut choisir une suite à la phrase qui n'est donc pas terminée ;
- L'élève a répondu au hasard ou n'a pas répondu car il a un rapport dégradé à la lecture ;

Cette première identification des difficultés rencontrées par l'élève permettra de cibler les activités de remédiation à lui proposer.

Traiter des informations locales (prélèvement) et effectuer des inférences simples

| | Réponse attendue | Explications possibles de l'erreur |
|---|------------------|--|
| <p>Question 2 Toshiro est « très fier » car son cerf-volant est...</p> | coloré. | <p>Il s'agit de prélever des informations du texte (rose lumineux et dragon émeraude) et de restituer le terme hyperonyme en se référant au champ lexical des couleurs.</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés de vocabulaire : l'élève ne comprend pas le mot « émeraude » ;</p> <p>Difficultés de niveau de langue : l'élève ne comprend pas les formulations imagées (« se détachait un dragon émeraude ») ;</p> <p>Difficultés liées au traitement d'anaphores (reprise d'un mot ou groupe de mots par un autre terme) : l'élève n'a pas compris que « l'objet » désigne le cerf-volant.</p> <p>Difficultés d'autocontrôle de la compréhension : l'élève a prélevé les informations de manière partielle et a surinterprété un des éléments, peut-être en lien avec son vécu (les bambous sont des plantes qui peuvent être très hautes donc le cerf-volant est très grand / le cerf-volant est magnifique donc il coûte cher/le cerf-volant est en papier donc il est léger).</p> |

| | Réponse attendue | Explications possibles de l'erreur |
|---|----------------------------|---|
| <p>Question 3 Lignes 1 à 10 : Le cerf-volant a été fabriqué avec du...</p> | bambou. | <p>Il s'agit ici de retrouver une information du texte en prélevant un mot « bambou ».</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés liées au vocabulaire : l'élève ne connaît pas le mot « bambou ».</p> <p>Difficultés liées à la mémorisation et à l'autocontrôle : l'élève se souvient que le cerf-volant a été fabriqué avec des tiges en bois, il n'effectue pas de retour au texte pour vérifier le terme exact ;</p> <p>Difficultés d'autocontrôle de la compréhension : l'élève a prélevé les informations de manière partielle et a surinterprété un des éléments, peut-être en lien avec son vécu (la fabrication d'un cerf-volant avec du carton et/ou un sac en plastique).</p> |
| <p>Question 5 Le grand-père ne voit pas le cerf-volant dans le ciel car...</p> | il est courbé vers le sol. | <p>Il s'agit ici de relever des informations présentes dans des phrases successives (le cerf-volant qui monte vers le ciel et le grand-père qui ne peut pas regarder vers le ciel) pour les relier, en comprenant le langage imagé qui s'appuie en partie sur la personnification des objets (le cerf-volant qui sursaute) et sur les connaissances personnelles (le fonctionnement d'un cerf-volant, le fait qu'un dos bloqué ou douloureux empêche de se tenir droit et de regarder vers le haut).</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés à effectuer des inférences de liaison : l'élève a du mal à mémoriser et relier les informations entre elles</p> <p>Difficultés de vocabulaire et de niveau de langue : l'élève ne comprend pas certains termes ou expressions (« les cimes ») ou le langage imagé (« le cerf-volant sursauta et fila », « le vert du dragon se dessiner dans les airs ») ;</p> <p>Difficultés liées au manque de connaissances personnelles : l'élève ne connaît pas le fonctionnement d'un cerf-volant (on tire sur le fil pour le faire voler), ne sait pas que regarder vers la cime des arbres c'est regarder vers le ciel, etc.</p> <p>Difficultés de traitement de la chaîne anaphorique : l'élève n'a pas compris à quoi « ce qui rendait son petit-fils si heureux » fait référence ;</p> <p>Difficultés liées au traitement de l'information et à l'autocontrôle : l'élève a élaboré une représentation du grand-père en lien avec ses connaissances personnelles, pour lui puisqu'il s'agit d'un vieil homme, il peut avoir des problèmes de vue.</p> |

Réaliser des inférences

| | Réponse attendue | Explications possibles de l'erreur |
|--|---|---|
| <p>Question 1 Toshiro est « très fier » car...</p> | il a fabriqué le cerf-volant avec son grand-père. | <p>Il s'agit de prélever des informations du texte et d'inférer à partir de certains termes à la fois ce qui a été fabriqué, quand et comment. Pour ce faire, il s'agit aussi de traiter la chaîne anaphorique (« l'objet », « il était magnifique », « d'un rose lumineux sur lequel... », « Toshiro en était très fier »). De plus, l'élève doit faire appel à ses connaissances pour parvenir à élaborer une représentation précise de la situation évoquée.</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés de vocabulaire et de niveau de langue : l'élève ne comprend pas la description imagée qui est faite de la fabrication du cerf-volant ;</p> <p>Difficultés liées au traitement d'anaphores (reprise d'un mot ou groupe de mots par un autre terme) : l'élève n'a pas compris que « l'objet » et « en » désignent le cerf-volant, l'élève n'a pas compris que « ils » dans « ils avaient terminé l'objet » désigne le grand-père et le petit-fils qui sont indiqués dans le paragraphe précédent.</p> <p>Difficultés d'autocontrôle et d'activité interprétative du lecteur : l'élève ne peut pas concevoir qu'un enfant puisse fabriquer un cerf-volant, pour lui l'objet a forcément été acheté ou fabriqué par un adulte (le grand-père).</p> |
| <p>Question 4 Dans ce texte, Toshiro se montre...</p> | astucieux. | <p>Il s'agit ici de relever des informations réparties tout au long du texte qui permettent d'inférer les caractéristiques du personnage principal.</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés à prélever, mémoriser, relier les informations entre elles avec ses connaissances personnelles (les solutions trouvées par Toshiro tout au long de l'histoire montrent son ingéniosité) ;</p> <p>Difficultés de vocabulaire et de niveau de langue : l'élève n'a pas compris l'histoire qui est racontée dans un langage imagé qui est éloigné du langage qui lui est familier, il ne comprend pas certains mots du texte ; il ne comprend pas certains mots de la question (« astucieux », « adroit », « égoïste ») ;</p> <p>Difficultés liées au manque de connaissances personnelles : voir les questions précédentes ;</p> <p>Difficultés de traitement de la chaîne anaphorique : voir les questions précédentes ;</p> <p>Si l'élève a coché « bavard », il conviendra de le questionner sur les raisons de ce choix car il s'agit d'une caractérisation qui témoigne d'une incompréhension fondamentale du texte.</p> |

| | Réponse attendue | Explications possibles de l'erreur |
|---|---|---|
| <p>Question 6 Ligne 29. « Merci, garçon, merci, souffla-t-il. » Le vieil homme remercie Toshiro car...</p> | il peut voir le reflet du cerf-volant. | <p>Les réponses erronées sont dues à des difficultés d'élaboration de la représentation mentale de la situation évoquée (voir les questions précédentes).</p> <p>Elles peuvent aussi être dues à un prélèvement et un traitement partiel de l'information (le cerf-volant est lumineux donc il brille dans le ciel ; le jeune garçon s'occupe de son grand-père, il lui prend la main donc il l'aide) ou à des difficultés de vocabulaire, de niveau de langue ou de connaissances personnelles (voir les questions précédentes).</p> |
| <p>Question 7 Le « précieux miroir » désigne...</p> | la flaque. | <p>Les réponses erronées sont dues à des difficultés d'élaboration de la représentation mentale de la situation évoquée en lien avec les connaissances personnelles de l'élève (on peut parfois se voir dans la surface de l'eau qui reflète ce qui est au-dessus, comme un miroir).</p> <p>Elles peuvent aussi être dues à un prélèvement et un traitement partiel ou un problème de hiérarchisation de l'information (le banc, l'étang) ou à des difficultés de vocabulaire, de niveau de langue ou de connaissances personnelles (voir les questions précédentes).</p> |
| <p>Question 8 Cette histoire se déroule sur...</p> | une année. | <p>Les réponses erronées sont dues à des difficultés d'élaboration de la représentation mentale de la situation évoquée qui nécessite de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prélever, hiérarchiser et mémoriser des informations tout au long du texte ; • opérer des liens entre toutes ces informations ; • relier ces informations aux connaissances personnelles sur le monde (la nature, les saisons, le Japon). <p>Elles peuvent aussi être dues à des difficultés de vocabulaire, de niveau de langue (voir les questions précédentes).</p> |
| <p>Question 9 À la fin du texte, Toshiro se met à parler car...</p> | il veut partager avec son grand-père ce qu'il voit. | <p>Il s'agit ici d'un traitement inférentiel complexe car :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève ne doit pas prendre au pied de la lettre ce qui est raconté. « Les pépites de glace réveillèrent les mots qui sommeillaient » ne signifie pas que c'est l'effet du froid qui a redonné l'usage de la parole à Toshiro. L'élève doit parvenir à traiter la double signification métaphorique ; • L'élève doit avoir compris et mis en lien les relations entre les personnages, les caractéristiques des personnages et les intentions du personnage principal tout au long de l'histoire ; • L'élève doit pouvoir élaborer une représentation mentale de la situation évoquée dans la dernière partie de l'histoire (le tableau dépeint avec l'oiseau) et comprendre qu'elle est d'une beauté telle que l'enfant veut absolument la partager avec son grand-père. <p>L'élève peut aussi avoir des difficultés de compréhension liées au vocabulaire ou au langage imagé (voir les questions précédentes).</p> |

Interpréter, rendre compte du sens global

| | Réponse attendue | Explications possibles de l'erreur |
|---|---------------------------------------|--|
| Question 10 <i>Parmi les quatre informations suivantes, la plus importante de l'histoire est...</i> | la flaque permet de refléter le ciel. | Il s'agit d'une activité de compréhension complexe car, en plus de la compréhension complète de l'histoire (voir les questions précédentes), du prélèvement et de la mémorisation des informations, l'élève doit : <ul style="list-style-type: none"> • hiérarchiser les informations ; • comprendre la question et ce que peut être une information importante, a fortiori la plus importante (car toutes les réponses contiennent des informations qui sont dans le texte) ; • comprendre que l'importance de la situation est évaluée au regard de la situation évoquée dans l'histoire et non de ce qu'il pense lui de l'histoire (ce qu'il a aimé, ce qu'il n'a pas aimé, ce qui est important à ses yeux ou non,...). |

Des pistes d'interventions sont proposées dans la partie suivante pour permettre au professeur de choisir les modalités les plus efficaces (groupes de besoins, APC réunissant des élèves de différentes classes, étayage individuel, enseignement ciblé pour l'ensemble de la classe...).

Mettre en œuvre une action pédagogique adaptée et efficace

Pour comprendre un texte (narratif) lu de manière autonome et contrôler sa compréhension, les [attendus de fin d'année de CM2](#) sont les suivants :

- L'élève restitue l'essentiel d'un texte qui contient des informations explicites et des informations implicites.
- Il reconnaît et nomme les principaux genres littéraires à l'aide de critères explicites donnés par le professeur.
- Il met en relation le texte lu avec un autre texte ou une autre référence culturelle.

Ses réussites sont, par exemple, les suivantes :

- Il s'appuie sur des indices tels que les connecteurs logiques, les substituts (ex. : reprises pronominales), les marques morphosyntaxiques (ex. : choix des temps verbaux, marques du genre et du nombre...) pour argumenter sa compréhension du texte.
- Il déduit et élabore des inférences pour comprendre un texte.
- Il repère dans l'œuvre les personnages, leurs relations, leurs motivations et leurs projets. Il en discute avec ses pairs (il argumente).
- Il comprend la chronologie du récit, repère les sauts dans le temps, ainsi que la conséquence.
- Il trouve les idées essentielles d'un texte et propose des titres de paragraphes.
- Il exprime des émotions, un point de vue subjectif à l'action, à l'écriture.
- Il prend appui sur ses connaissances, lectures antérieures pour argumenter et justifier ses choix.
- Il partage son plaisir de lecteur en parlant d'un livre qu'il a particulièrement apprécié ou en restituant des extraits de textes qu'il a mémorisés.

Entraînement régulier et élaboration d'outils

Un entraînement régulier, étayé par l'enseignant en s'appuyant sur un enseignement explicite est proposé, en ciblant les habiletés qui sont encore à développer. Des outils méthodologiques rendant compte d'une démarche explicite et structurée de compréhension des textes lus sont présents dans la classe. Les stratégies efficaces découvertes au fur et à mesure des activités de lecture sont verbalisées et consignées sur des affiches et dans le cahier de lecture. Les erreurs servent d'appui pour mettre à jour les raisonnements de chacun et les faire évoluer¹. La lecture est travaillée sur des textes résistants (qui contiennent des obstacles à la compréhension) qui amènent à mobiliser les habiletés et stratégies sur lesquelles les élèves vont être questionnés à l'aide de questions ouvertes : « Comment as-tu fait pour savoir que... ? », « Qu'est-ce qui te fait dire que... ? », « Comment sais-tu que... ? ». Les réponses pourront être débattues au sein du groupe, validées en s'appuyant sur des retours au texte et, le cas échéant, aux connaissances du monde qui y sont associées.

Différenciation et étayage

En complémentarité du travail mettant en œuvre les habiletés et stratégies de compréhension sur des textes longs et résistants, des aménagements et activités ciblées peuvent être proposés aux élèves en fonction des difficultés repérées : mémorisation, vocabulaire et niveau de langue, prélèvement et hiérarchisation des informations, réalisation des inférences, interprétation.

Pistes d'interventions lorsque la mémorisation est problématique

Les activités de lecture étant des tâches complexes, elles peuvent provoquer de la surcharge cognitive chez l'élève. La mémoire de travail peut être rapidement saturée, ce qui empêche la mémorisation des informations du texte ou la récupération des connaissances dans la mémoire à long terme.

- Si le déchiffrage est trop coûteux, il peut mobiliser tout l'espace de la mémoire de travail. Dans ce cas, on peut proposer un étayage qui permet d'alléger la tâche de déchiffrage pour que l'élève puisse focaliser son attention sur la compréhension du texte. Par exemple : travailler la compréhension sur des textes courts, découper le texte en épisodes, faire lire le texte par un pair expert ou par l'adulte, laisser à disposition sur une tablette l'histoire racontée sur laquelle l'élève pourra effectuer des retours en arrière et plusieurs écoutes si nécessaire, raconter à l'élève en amont un synopsis de l'histoire.
- Si l'élève ne parvient pas à mémoriser toutes les informations importantes du texte, on peut d'une part l'aider à construire des outils mémoire et d'autre part lui proposer des activités d'entraînement à la mémorisation et à la restitution d'informations. Par exemple : effectuer une première lecture du texte puis surligner les informations importantes lors d'une deuxième lecture, écrire un résumé ou une liste de mots-clés pour chaque partie de l'histoire, illustrer chaque partie, élaborer un story-board de l'histoire, réaliser des rappels de récit au fur et à mesure de l'avancée de l'histoire (marottes, mimes, théâtralisation), enregistrer son rappel de récit puis le réécouter pour essayer de trouver les éléments manquants.
- Si l'élève ne parvient pas à mobiliser à la fois les stratégies de compréhension et la récupération des informations en mémoire à long terme, on peut proposer un étayage autour de l'univers de référence du texte qui sera travaillé en amont de la lecture, par exemple : co-construire avec les élèves un outil collectif (affiche, maquette), et un outil individuel qui reprend l'outil collectif (fiche, porte-clé, boîte, petit paravent), avec des éléments visuels en lien avec l'univers de référence, installer dans la classe un coin relatif à l'univers de référence du texte (livres, affiches, objets, poèmes,...), travailler les réseaux de lectures et/ou un projet transversal (étude d'un site géographique pour acquérir le vocabulaire spécifique en lien avec le lieu, réseau de lecture autour d'un auteur ou d'un motif littéraire...).

1. On pourra, pour ce faire, s'appuyer sur la démarche V.I.P. (valoriser, interpréter, poser l'écart) de Mireille Brigaudiot dans *Première maîtrise de l'écrit CP CE1 et secteur spécialisé*, Hachette, 2014.

Pistes d'interventions lorsque le vocabulaire ou le niveau de langue est problématique

Une faible maîtrise de vocabulaire constitue un obstacle à la compréhension. Le travail autour de l'univers de référence (cf. ci-dessus) permet de constituer un socle lexical auquel l'élève pourra se référer pendant sa lecture. Toutefois, cela n'est pas toujours suffisant car la quantité de mots nouveaux abordés lors de ce travail sur l'univers de référence peut aussi produire une surcharge cognitive. C'est pourquoi un travail spécifique sur la catégorisation des mots en lien avec les champs lexicaux abordés dans le texte peut s'avérer nécessaire.

En parallèle, on pourra doter les élèves de stratégies leur permettant de continuer leur activité de compréhension lorsqu'ils ont affaire à un mot inconnu : se demander s'il est vraiment essentiel à la compréhension, reconstruire le sens en s'appuyant sur les familles de mots, sur le contexte de la phrase.

Ici, le langage poétique, imagé, métaphorique, peut poser un important problème de compréhension pour certains élèves. On pourra par exemple proposer un travail de remédiation à partir de l'album « Le tatoueur de ciel » d'Hubert Ben Kemoun qui nécessite aussi un travail en amont sur l'univers de référence. Avant de proposer une lecture pas à pas de l'histoire, on pourra demander aux élèves de parcourir le texte afin de relever toutes les expressions utilisées en lien avec les phénomènes météorologiques. Ces expressions seront ensuite expliquées et catégorisées en fonction de leur signification et de leur intensité, pour être consignées dans un outil qui servira en production d'écrit.

Pour travailler le langage imagé, on pourra aussi réaliser un livre d'expressions illustrées « au pied de la lettre ». Il s'agira auparavant de lire, observer et commenter des albums sur ce sujet pour comprendre leur fonctionnement. Par exemple : « Au pied de la lettre » de Florence Levillain, « S'en donner à cœur joie » de Michel Boucher, « Ma maitresse m'a dit qu'il fallait bien posséder la langue française » d'Alain Le Saux.

Pistes d'interventions pour traiter une information explicite

Il s'agit de trouver au sein du texte un élément, souvent un mot ou un groupe de mots, qui répond à une question de type « qui », « que », « quoi » ou « quand ». Habituellement simple, ce type de tâche peut devenir plus difficile lorsque le texte est long, que l'information ciblée se trouve parmi une multitude d'autres informations similaires. Des activités permettant d'élaborer puis mobiliser des stratégies efficaces peuvent-être proposées. Il s'agira à chaque fois qu'une stratégie est mise à jour de la consigner dans un outil de classe et dans un outil pour l'élève.

Par exemple :

- Lire le texte par fragments progressifs, en s'arrêtant aux moments importants pour construire une représentation mentale du récit : paraphraser, résumer ce qui vient d'être lu. Intégrer les idées les plus importantes en les localisant dans le texte. Généraliser à partir des informations textuelles.
- Repérer les mots thématiques de la question. Identifier ce qu'il faut trouver pour répondre à la question. Exemple : dans la phrase « *Où est-ce que l'avion solaire a atterri ?* », le mot interrogatif où permet-il de trouver une quantité, une période, un lieu, une cause ?.
- Proposer des affirmations, rechercher dans le texte si elles sont vraies ou fausses, citer les éléments mis en relation entre eux qui permettent de justifier la réponse.
- Travailler sur la compréhension de la phrase contenant l'information, au regard de la question posée.

Pistes d'interventions pour réaliser des inférences

La capacité à effectuer des inférences représente l'un des meilleurs prédicteurs de la compréhension. Elle permet de saisir les relations laissées implicites parmi les informations énoncées ou qui font appel à des informations externes au texte. Les inférences jouent un rôle fondamental dans la construction de la cohérence globale du texte.

- Entraîner au repérage de l'implicite sur des supports brefs. Localiser le passage pertinent, les informations qui permettent de répondre. Par exemple : « *La joueuse ne s'est pas relevée. Elle reste inerte sur le gazon. L'arbitre sort un carton rouge pour la joueuse adverse. Où l'action se déroule-t-elle ? Justifie ta réponse en surlignant, citant les éléments du texte qui t'ont permis d'apporter cette réponse.* »
- Prendre appui sur les indices morphosyntaxiques et l'emploi du temps des verbes pour mieux comprendre l'implicite. Par exemple : « *Lucie l'a lue. De quoi parle-t-on ? Quels sont les indices qui t'ont permis de répondre ? Surligne — les et cite-les. Peut-on accepter la réponse « un livre » ? Pourquoi ?* »
- Travailler divers types d'inférences à partir d'un texte bref et les justifier :
 - Les inférences anaphoriques, portant sur les substituts pour maintenir la cohérence au sein de la phrase et du texte. Les questionner. Repérer les informations qui permettent de les lever. Par exemple : « *Antoine et Noé sont de très bons amis. Ils jouent ensemble tous les samedis. « Et si on invitait Anna à jouer avec nous ? » dit Antoine.* » Qui est « ils » ? Qui est « on » ? Qui est « nous » ? Justifie ta réponse en surlignant et en citant les indices dans le texte qui t'ont permis d'y répondre et explique ton raisonnement.
 - Les inférences thématiques. Par exemple : « *Nous observons un nombre considérable de petits diamants au-dessus de nos têtes, dans l'obscurité. D'après toi, sur quoi portera le texte ?* »
 - Les inférences de connaissances. Par exemple : « *Laura entendit un bruit sourd venir de l'étage ; elle devint toute blanche. Pourquoi Laura devient-elle blanche ? Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre ? Qu'en as-tu déduit ? Justifie ta réponse.* » L'élève doit comprendre que Laura est effrayée.
 - Les inférences lexicales. Par exemple : « *Nous attendons chaque année le mois de septembre pour participer aux vendanges. C'est toujours une joie de cueillir le raisin sur cette terre. Cette année nous sommes sidérés par le nombre de ceps plantés dans le vignoble. Que signifie vignoble ? Que signifie ceps ?* »
 - Les inférences causales. Par exemple : « *Cécile est évaluée en mathématiques demain. Lorsqu'elle défait ses affaires d'école pour sortir son manuel, en rentrant chez elle, la fillette réalise qu'elle l'a oublié en classe. Elle est dépitée. Pourquoi est-elle dépitée ?* »

Les stratégies trouvées pour réaliser ces inférences pourront être consignées sur une affiche et dans les outils des élèves afin de constituer un appui pour leur transfert sur les textes plus longs. En effet, le transfert des compétences inférentielles mobilisées sur de très courts textes ne se fait pas de manière automatique vers des textes longs. Cela nécessite un accompagnement de l'adulte, en particulier pour les élèves qui présentent des difficultés de compréhension. Certains albums ou genres littéraires se prêtent bien à un travail inférentiel ciblé. Par exemple, les histoires polyphoniques (plusieurs voix, plusieurs narrateurs) permettent de travailler différents points de vue et ainsi le contrôle de l'activité de compréhension : « Verte » de Marie Desplechin, « Histoire à quatre voix » d'Anthony Browne. Le motif littéraire du point de vue peut aussi être abordé à partir d'une narration inhabituelle, comme par exemple : « Le journal d'un chat assassin » d'Anne Finne, « Les chats volants » d'Ursula Le Guin.

Les histoires qui font peur, les histoires fantastiques ou les histoires d'enquête mobilisent des champs lexicaux spécifiques en lien avec des connaissances littéraires et des univers de référence qui doivent être mobilisés afin de remplir les blancs du texte, comprendre ce qui n'est pas dit

de manière explicite. Dans tous les cas, il s'agira de mettre à jour les liens de causalité entre les différents événements de l'histoire et aussi avec les intentions/pensées/émotions des personnages.

Des textes narratifs contenant des mécanismes proches de ceux abordés dans « Le cerf-volant de Toshiro » pourront constituer un support de remédiation :

- des histoires reposant sur le système de reflet (« Le lièvre et le lion », conte syrien du XIV^e siècle) ;
- des histoires reposant sur des mécanismes et objets techniques (« Plouf », de Philippe Corentin) ;
- des histoires reposant sur l'organisation topographique et spatiale (« La tortue, l'hippopotame et l'éléphant », conte populaire d'Afrique ; « Les deux pierres » dans « La soupe à la souris » d'Arnold Lobel).

Différentes modalités de restitution de la compréhension gagneront à être utilisées pour que les élèves n'associent pas « comprendre » à « répondre à des questions ». Elles permettront aussi d'ouvrir des espaces de parole autour de l'activité de compréhension et de travailler l'interprétation du récit et aussi certains aspects comme par exemple les caractéristiques, intentions et émotions des personnages, ou encore les relations causales, spatiales et temporelles de l'histoire.

- Jeu théâtral, mise en scène de l'histoire
- Marottes et maquettes
- Mimes
- Rappel de récit, (ra)conter l'histoire
- Illustrations, story-board, bulles de pensées
- Film d'animation
- Mise en musique de l'histoire, bruitages
- Recherche d'un titre résumant l'histoire
- Recherche du bon résumé parmi plusieurs propositions
- Jeu d'appariement textes/images...
- Recherche d'une conclusion adaptée au texte proposé parmi plusieurs propositions
- Cercles de lecture, speedbooking
- Critiques de livres
- Carnet de lecteur

Pistes d'intervention pour interpréter

Les questions d'interprétation incluent la réflexion sur le contenu et la forme du texte. Les enquêtes internationales (Pirls notamment) montrent que ces tâches sont souvent échouées par les jeunes élèves, pour qui la prise de distance avec le texte est une posture cognitive complexe et peu familière. Les questions d'interprétation permettent d'évaluer la capacité de l'élève à effectuer une synthèse de ce qu'il a compris. Elles témoignent de sa capacité à enrichir sa représentation achevée du texte, à interpréter en mêlant à la représentation qu'il a construite sa propre vision du monde, ses valeurs et ses émotions. L'enseignant construit ce type de lien en posant systématiquement des questions ouvertes qui permettent la prise de distance et la réflexion des élèves, à partir du texte. Par exemple : « *Que pensez-vous de... ? À votre avis, pourquoi... ? Et vous, à la place de..., qu'auriez-vous fait ?* ».

Il amène l'élève à :

- Débattre pour apprendre à la fois à expliciter son point de vue mais aussi à prendre en compte celui des autres. On pourra proposer un débat interprétatif autour d'un [texte réticent ou proliférant](#) (texte dont un élément n'est pas donné, pour lequel une question se pose dont le texte ne permet pas de connaître la réponse), une [discussion réglée](#) autour du point de vue et des valeurs, par exemple sur les actions de Tuffy dans « Journal d'un chat assassin » d'Anne Finne.
- Produire des raisonnements et des explications au-delà du contenu du texte, adopter une posture critique vis-à-vis du texte. Par exemple : à partir d'une fable ou d'un conte, comprendre les intentions de l'auteur, la morale en question ;
- Considérer le texte en tant qu'acte de création, de communication, et raisonner sur son contenu selon l'intention de l'auteur, le style, la manière dont le texte est construit. Par exemple : mettre en relation le texte lu avec un autre texte, débattre sur un personnage archétypal (Le chat du « Journal d'un chat assassin » et ceux évoluant dans « Les chats volants » sont-ils des héros ?) ;
- Parler de ce qu'il ressent en lisant le texte, à quoi il fait écho en lui.
- Essayer de comprendre comment l'auteur a fait pour produire tel effet sur le lecteur. Par exemple, comment Gilles Bachelet parvient à nous faire rire avec « Mon chat le plus bête du monde » ou comment Claude Ponti parvient à nous émouvoir avec « Okilé ».

Pistes d'intervention pour contrôler sa compréhension

L'enseignant enseigne aux élèves l'autorégulation de leur activité de compréhension en proposant des textes qui obligent le lecteur à réviser la représentation mentale qu'il avait construite de la situation évoquée par l'histoire. Il peut s'agir de textes à chutes (comme les *Histoires pressées* de Bernard Friot), des textes dans lesquels l'auteur induit le lecteur en erreur, conduit sur des fausses pistes (romans policiers, « Mademoiselle Sauve-qui-peut » de Philippe Corentin), des textes dans lesquels l'ordre chronologique est perturbé (retours en arrière, récits enchâssés). La pratique de la [lecture pas à pas](#) permet de travailler l'élaboration d'une compréhension provisoire et tenir compte au fur et à mesure de l'intégration de nouveaux éléments.

Des activités décrochées peuvent aussi permettre de travailler les compétences d'autocontrôle, au cours desquelles on fera expliciter par les élèves les stratégies mobilisées. Il s'agit d'activités de détection d'anomalies dans des images ou dans des textes. On pourra par exemple introduire dans un court texte un personnage ou un élément qui n'a rien à voir avec l'histoire. Ce travail peut aussi se faire dans d'autres domaines d'enseignement, par exemple : trouver l'anomalie qui a été introduite dans un tableau d'un peintre dont l'œuvre vient d'être étudiée, trouver l'erreur dans une frise chronologique (histoire), dans un paysage (géographie), etc.

Pour aller plus loin

- [la boîte à outils compréhension de l'Institut Français de l'éducation](#).
- [Enseigner le vocabulaire -- éducol](#)
- La [lecture pas à pas](#) ou le [visibléo](#).