



Évaluations nationales de début de CE2

Fiche d'intervention

Français

« Lecture et compréhension de l'écrit – Comprendre un texte 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 CE1** ;
- dans un 2nd temps de **mettre en œuvre une action pédagogique adaptée et efficace dans la perspective des attendus de CE2**.

Les attendus de fin de CE1 évalués dans l'exercice sont :

- L'élève mobilise le décodage des mots avec une aisance suffisante pour mettre en œuvre des stratégies de compréhension de ce qui a été lu (parcourir le texte de manière rigoureuse, faire des inférences, mettre en relation avec les éléments de sa propre culture).
- Il comprend un texte d'une vingtaine de lignes lu en autonomie.
- Il s'appuie sur une connaissance des caractéristiques de personnages-types pour comprendre ce qui fait agir les personnages et infère.
- Il sait mobiliser des champs lexicaux portant sur l'univers évoqué par les textes.

Séquence 1 – exercice 1 : description

Objectif

Identifier les élèves ne comprenant pas un texte narratif à l'écrit, lu en autonomie.

Enjeu

Comprendre un texte 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 décrite, 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 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 ensuite 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 un questionnaire écrit portant sur 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 de construire une représentation unifiée de l'ensemble des informations présentes dans ce texte, l'élève doit :

- prélever et mémoriser les éléments principaux de l'histoire (présence/absence de l'arbre dans la cour, éléments descriptifs du « pommier », éléments du questionnaire de la poule, apparition du loup, poule qui s'enferme chez elle, loup furieux, morale) ;
- mobiliser l'univers culturel de référence, les connaissances sur la langue et les textes (la nature et les saisons, la fable et le conte, les personnages archétypaux, le motif littéraire de la ruse, le dialogue entre le loup et le Petit Chaperon Rouge dans la maison de Mère-Grand, les règles typographiques du discours direct) ;
- traiter les reprises anaphoriques (« Certains d'entre nous en ont ») ;
- inférer ce qui n'est pas dit explicitement dans le texte (le loup s'est déguisé en arbre, la poule a compris la ruse du loup) à partir des informations prélevées et de ses connaissances personnelles ;
- 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 le loup, ce qu'a compris la poule) et le message que l'auteur a voulu nous transmettre (la morale).

Exercice 1

Lis attentivement ce texte.

La poule et le pommier

- 1 Un jour d'octobre une poule regardait par sa fenêtre et vit qu'un pommier avait poussé dans sa cour.
- « Bizarre », dit la poule. « Je suis sûre qu'il n'y avait pas d'arbre dans la cour hier ».
- 5 « Certains d'entre nous poussent vite », dit l'arbre.
- La poule regarda le pied de l'arbre.
- « Je n'ai jamais vu un arbre », dit-elle, « qui a dix doigts de pied recouverts de fourrure. »
- « Certains d'entre nous en ont », dit l'arbre. [...] « Poule, sors de ta maison et viens manger l'une de mes délicieuses pommes. »
- 10 « Je vais réfléchir », dit la poule. « Je n'ai jamais entendu un arbre parler avec une bouche pleine de dents pointues. »
- « Certains d'entre nous savent parler », dit l'arbre. « Poule, sors de ta maison et viens te reposer contre l'écorce de mon tronc. »
- 15 « J'ai entendu dire », dit la poule, « que certains d'entre vous perdent toutes les feuilles à cette époque de l'année. »
- « Oh oui », dit l'arbre, « certains d'entre nous perdent toutes leurs feuilles », et l'arbre commença à frémir et à secouer ses branches. Toutes ses feuilles tombèrent.
- 20 La poule ne fut pas surprise de voir un grand loup là où, quelques secondes avant, il y avait un arbre. Elle ferma ses volets et sa fenêtre. Le loup vit qu'il avait trouvé plus malin que lui. Il pesta, fou de rage.

Il est toujours difficile d'avoir l'air de ce qu'on n'est pas.

Extrait de « Fables »
Arnold Lobel, L'école des loisirs

Questions 1 à 8

Question 1	Question 2	Question 3
<p>Cette histoire se passe un jour...</p> <p><input type="checkbox"/> de novembre.</p> <p><input type="checkbox"/> d'avril.</p> <p><input type="checkbox"/> de décembre.</p> <p><input type="checkbox"/> d'octobre.</p>	<p>L'arbre que voit la poule est un...</p> <p><input type="checkbox"/> abricotier.</p> <p><input type="checkbox"/> poirier.</p> <p><input type="checkbox"/> pommier.</p> <p><input type="checkbox"/> pêcher.</p>	<p>Quand elle voit l'arbre, la poule est...</p> <p><input type="checkbox"/> surprise.</p> <p><input type="checkbox"/> contente.</p> <p><input type="checkbox"/> effrayée.</p> <p><input type="checkbox"/> en colère.</p>

Question 4 Ligne 9 : « Certains d'entre nous en ont. » Dans cette phrase, « nous » désigne... <input type="checkbox"/> les branches. <input type="checkbox"/> les pommes. <input type="checkbox"/> les poules. <input type="checkbox"/> les arbres.	Question 5 Le loup est « fou de rage » car la poule... <input type="checkbox"/> est plus gentille que lui. <input type="checkbox"/> a une plus jolie maison que lui. <input type="checkbox"/> est plus rusée que lui. <input type="checkbox"/> a plus de pommes que lui.	Question 6 Dans cette histoire, le loup veut... <input type="checkbox"/> faire sortir la poule de sa maison. <input type="checkbox"/> partager une pomme avec la poule. <input type="checkbox"/> discuter avec la poule. <input type="checkbox"/> se promener avec la poule.
Question 7 À la fin de l'histoire, la poule... <input type="checkbox"/> mange une pomme. <input type="checkbox"/> reste dans sa maison. <input type="checkbox"/> s'allonge sous l'arbre. <input type="checkbox"/> est mangée.	Question 8 La morale de cette histoire pourrait être : <input type="checkbox"/> On obtient tout ce qu'on veut par la ruse. <input type="checkbox"/> Il faut se déguiser pour avoir des amis. <input type="checkbox"/> Le plus rusé n'est pas celui qu'on croit. <input type="checkbox"/> Les loups sont les plus malins.	

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 la mise en place de toutes ces compétences de façon adéquate qui permet l'élaboration d'une représentation mentale cohérente du texte par l'élève.

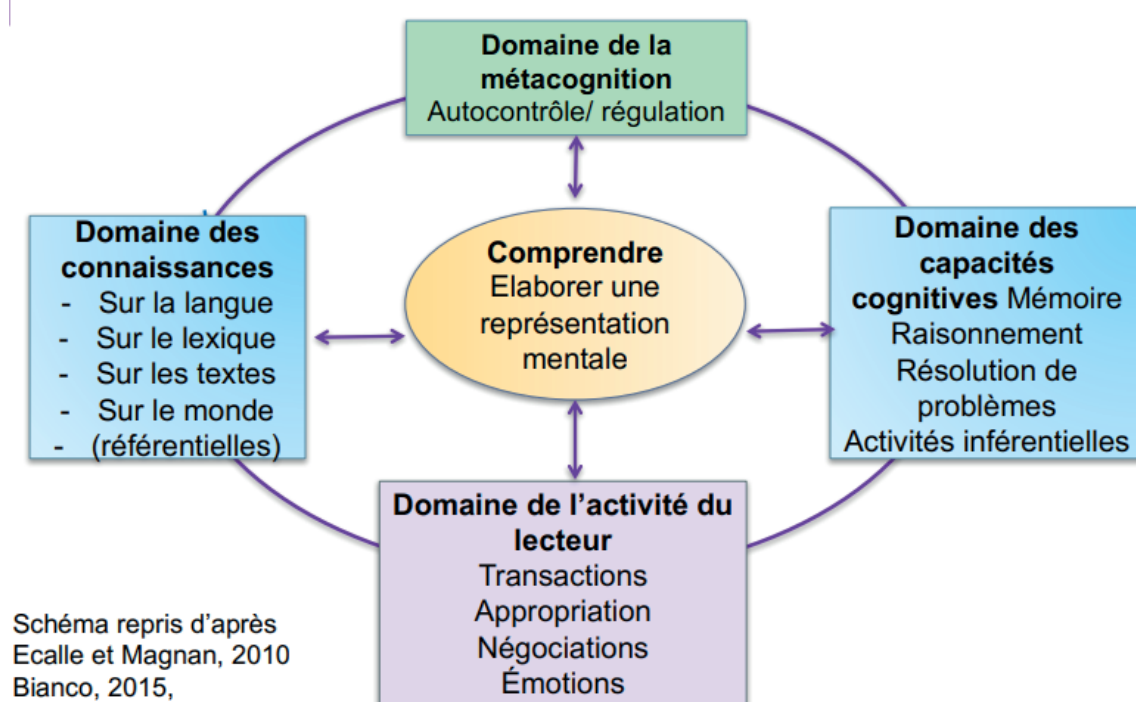


Schéma repris d'après
Ecalte et Magnan, 2010
Bianco, 2015,

[la boîte à outils compréhension de l'Institut Français de l'éducation.](#)

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 maîtrise de la langue française pour pouvoir comprendre les questions et/ou le texte ;
- l'élève n'a pas compris certaines questions ;
- 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 il 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
Question 1 <i>Cette histoire se passe un jour ...</i>	d'octobre.	Il s'agit de prélèvements d'informations locales qui peuvent être réussis grâce à une stratégie de reconnaissance de mot (lecture, repérage de lettres) sans nécessairement faire appel à la compréhension. L'élève peut réussir en cherchant si le mot est présent dans le texte, ici dès le titre (« pommier ») et dans la première ligne du texte (« octobre » puis « pommier »). Les propositions erronées des deux questions sont des mots qui ne sont pas présents dans le texte. Sources possibles des erreurs : Difficultés de lecture/décodage/reconnaissance des graphèmes ; Difficultés de vocabulaire et d'auto-contrôle : le mot « pommier », pour les élèves qui ont peu de flexibilité mentale, pourrait créer un blocage s'ils ne comprennent pas le mot et de ce fait abandonnent la recherche dès la lecture de la question.
Question 2 <i>L'arbre que voit la poule est un ...</i>	pommier.	

Réaliser des inférences

	Réponse attendue	Explications possibles de l'erreur
Question 3 <i>Quand elle voit l'arbre, la poule est...</i>	surprise.	<p>Il s'agit d'inférer le ressenti du personnage (la poule) à partir du mot « bizarre » et/ou de la compréhension de la situation (apparition soudaine d'un arbre dans la cour de la maison). La compréhension est travaillée au niveau de la phrase.</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés de vocabulaire : l'élève ne comprend pas le mot « bizarre », l'élève ne maîtrise pas le lexique des émotions (compréhension de la question).</p> <p>Difficultés grammaticales : la négation « il n'y avait pas » n'est pas prise en compte.</p> <p>Difficultés d'activité inférentielle et/ou d'empathie : l'élève ne parvient pas à se mettre à la place du personnage (capacité d'inférer à soi-même ou à autrui des états mentaux). L'élève ne parvient pas à faire le lien entre la situation décrite et une situation qui provoque de la surprise (lien avec le vécu).</p>
Question 4 <i>Ligne 9 : « Certains d'entre nous en ont. » Dans cette phrase, « nous » désigne...</i>	les arbres.	<p>Il s'agit ici d'une activité inférentielle permettant le traitement d'anaphores (reprise d'un mot ou groupe de mots par un autre terme) au sein d'un dialogue.</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés liées aux capacités langagières : l'élève est peu familier avec cette formulation qui représente un discours oral mais est éloignée des discours oraux dont il a l'habitude. Il ne comprend pas cette formulation.</p> <p>Difficultés liées à la connaissance des règles typographiques du discours et/ou aux connaissances du fonctionnement des dialogues : l'élève n'a pas compris que c'est un personnage qui parle.</p> <p>Difficultés liées à la mise en lien des informations : l'énonciateur est indiqué après le fragment de dialogue, le référent de l'anaphore est indiqué après le terme grammatical qui le reprend (« arbre » indiqué après « nous »). L'élève n'a pas compris que c'est l'« arbre » qui parle.</p> <p>Difficultés liées à la surcharge cognitive : l'élève ne parvient pas à traiter les deux anaphores qui se suivent mais ont des référents différents (« nous » pour les arbres et « en » pour les orteils recouverts de fourrure).</p> <p>Difficultés liées à l'activité de lecteur : l'élève pense qu'un arbre ne peut pas parler et que c'est donc la poule qui parle.</p> <p>Difficultés liées à la conceptualisation d'un élément pour le tout : l'élève ne comprend pas que lorsque l'arbre parle, il parle pour lui-même mais aussi pour d'autres arbres, pour un groupe/une catégorie dont il fait partie.</p>

	Réponse attendue	Explications possibles de l'erreur
Question 5 <i>Le loup est « fou de rage » car la poule...</i>	est plus rusée que lui.	<p>Il s'agit ici essentiellement de mettre en lien les informations contenues dans deux phrases consécutives « il avait trouvé plus malin que lui », « il pesta, fou de rage ».</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés de vocabulaire : l'élève ne comprend pas certains termes ou expressions des deux phrases et des éléments de la question (« fou de rage », « pester », « plus malin que », « rusée ») ;</p> <p>Difficultés de traitement de la chaîne anaphorique : l'élève n'a pas compris à qui « malin » fait référence (« la poule » -> « elle » -> « plus malin »), l'élève pense que « malin » (masculin) ne peut pas correspondre à la poule (féminin) ;</p> <p>Difficultés de traitement de l'information : l'élève traite la question de manière partielle en ne retenant que quelques éléments qu'il relie avec certaines informations mémorisées et non reliées entre elles (il y a des pommes, la poule est dans sa maison) ;</p> <p>Difficultés liées à l'activité du lecteur et à l'autocontrôle : l'élève a imaginé la maison de la poule (une jolie maison) et ne fait pas la différence entre ce qu'il imagine et les informations présentes dans le texte. L'élève interprète l'histoire à partir d'éléments littéraires qu'il connaît (<i>La petite poule rousse</i>, ...). Il n'a pas vérifié la cohérence de la représentation mentale qu'il a élaborée avec les informations contenues dans le texte.</p>
Question 7 <i>À la fin de l'histoire, la poule ...</i>	reste dans sa maison.	<p>Il s'agit ici de mettre en relation plusieurs éléments du texte : un élément donné au début du texte (la poule regarde par sa fenêtre), les paroles du loup qui dit à la poule : « Sors de ta maison », et un élément donné à la fin du texte (elle ferme les volets et la fenêtre) en ayant compris l'organisation spatiale de la scène (la poule parle depuis la fenêtre ouverte de sa maison, le loup est dehors dans la cour de la maison).</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés de sélection et de mémorisation des informations : l'élève n'a pas retenu où se trouvait la poule au début de l'histoire (regarde par sa fenêtre) ;</p> <p>Difficultés d'élaboration de la représentation mentale de la situation évoquée par le texte : l'élève n'a pas réussi à visualiser la scène (la poule est à sa fenêtre et parle au loup qui est dans la cour) ; l'élève n'a pas fait le lien entre les connaissances issues de l'expérience du vécu et des histoires et le fait que la poule ferme la fenêtre et les volets (c'est pour se protéger) ;</p> <p>Difficultés liées à l'activité du lecteur et à l'autocontrôle : l'élève a imaginé la fin de l'histoire à partir d'éléments partiels prélevés au fil de sa lecture (les pommes, l'arbre, les propositions du loup) et/ou avec les connaissances littéraires dont il dispose (dans <i>Le Petit Chaperon Rouge</i> le loup mange les autres personnages). Il n'a pas vérifié la cohérence de la représentation mentale qu'il a élaborée avec les informations contenues dans le texte.</p>

Interpréter, rendre compte du sens global

	Réponse attendue	Explications possibles de l'erreur
Question 6 <i>Dans cette histoire, le loup veut ...</i>	faire sortir la poule de sa maison.	<p>Il s'agit ici de comprendre quelles sont les intentions des personnages (qui ne sont pas dites de manière explicite dans le texte) et ce qu'est une ruse (mentir ou élaborer un stratagème pour arriver à ses fins). Pour cela, l'élève doit mettre en lien les informations prélevées dans le texte avec ses connaissances personnelles.</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés à inférer les intentions des personnages : théorie de l'esprit (cf. question 3), l'élève prend au pied de la lettre tout ce que dit le loup ;</p> <p>Difficultés à élaborer une représentation mentale cohérente de la situation : l'élève n'a pas compris que l' « arbre » était un loup déguisé, l'élève n'a prélevé que quelques informations ;</p> <p>Difficultés liées à l'activité de lecteur et à l'autocontrôle : cf. question 7</p> <p>Difficultés liées aux connaissances littéraires : l'élève ne sait pas ce qu'est une ruse ni comment fonctionnent les ruses dans les histoires.</p>
Question 8 <i>La morale de cette histoire pourrait être :</i>	Le plus rusé n'est pas celui qu'on croit.	<p>Il s'agit ici d'approcher la portée générale du texte. Pour cela, l'élève doit avoir compris finement l'histoire, ce qui se joue entre les personnages et comment cela peut faire écho aux histoires en général et à la vie en général.</p> <p>Sources possibles des erreurs :</p> <p>Difficultés liées à la maîtrise du vocabulaire : l'élève ne sait pas ce que signifie « rusé », « morale ».</p> <p>Difficultés liées au niveau de langue : l'élève ne comprend pas la formulation « Le plus rusé n'est pas celui qu'on croit » car il s'agit d'une construction syntaxique peu familière pour lui ;</p> <p>Difficultés à mobiliser des connaissances littéraires : l'élève ne connaît pas le motif de la ruse, il ne dispose pas d'une bibliothèque intérieure contenant des histoires de ruse, il ne fait pas le rapprochement entre les agissements du loup dans cette histoire et dans celle du <i>Petit Chaperon Rouge</i> par exemple. L'élève ne sait pas ce qu'est une morale ni son rôle dans les fables, sa bibliothèque intérieure ne contient pas de fables. Il ne relie pas ce qu'il lit à l'univers de référence des fables ou des contes qui contiennent des morales.</p>

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

Dans le domaine *comprendre un texte*, les objectifs d'apprentissage en fin de CE2 sont les suivants :

- Lire et dégager le sens d'un texte narratif, poétique, documentaire ou théâtral, lu en autonomie ou lu par un adulte en s'appuyant sur les caractéristiques de ces textes.
- Adopter une posture active par rapport au vocabulaire inconnu.
- Se repérer dans la chaîne anaphorique (qui relie un nom à sa ou ses reprise(s) pronominale(s) ou à d'autres noms de sens équivalent) et s'appuyer sur le sens du texte pour résoudre des ambiguïtés.
- Différencier le type narratif du type informatif et prescriptif.
- Comprendre ce qui est implicite (inférences) en s'appuyant sur des indices explicites et sur ses propres connaissances.
- Revenir au texte pour identifier et comprendre les éléments complexes.
- Lire et comprendre en autonomie un texte narratif, informatif ou prescriptif d'une vingtaine de lignes.

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 : « 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 et 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, prélèvement 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 déchiffrement 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 déchiffrement pour que l'élève puisse focaliser son attention sur la compréhension du texte. Par exemple : travailler la compréhension sur des textes très courts, découper le texte en épisodes, faire lire le texte par un pair expert ou par l'adulte, raconter à l'élève en amont un synopsis de l'histoire.

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.

- 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 habiletés 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 (chaîne alimentaire pour la notion de prédation, étude d'un site géographique pour acquérir le vocabulaire spécifique en lien avec le lieu, ...).

Pistes d'interventions lorsque le vocabulaire est problématique

Une faible maîtrise du 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.

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. Exemple : « *Nous avons préparé les filets avant de prendre la mer. Déjà, de nombreux bancs suivent le sillage du navire. 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, *Bon appétit Monsieur Renard* de Claude Boujon, permet un travail sur la chaîne anaphorique grâce aux substituts employés pour désigner les différents personnages.

Les histoires qui font peur 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. Différents dispositifs permettent ce travail, par exemple la [lecture pas-à-pas](#) ou le [visibiléo](#).

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 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.

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. Par exemple, 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 qui paraît le plus juste pour chacun des élèves dans un texte polyphonique (raconté selon plusieurs points de vue) tel que *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne ;
- 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 (les loups des contes sont-ils les mêmes que les loups des histoires de Mario Ramos ?).
- 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 lui. Par exemple, comment Ruth Brown fait pour produire du dégoût chez le lecteur de l'album *Crapaud*, comment Gilles Bachelet parvient à nous faire rire avec *Mon chat le plus bête du monde* ;

Pistes d'intervention pour contrôler sa compréhension

L'enseignant apprend aux élèves à autoréguler 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. 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'auto-contrôle, 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 à partir d'images dans lesquelles se trouvent des anomalies.

Pour aller plus loin

- [La compréhension au cours moyen](#)
- [La boîte à outils compréhension de l'Institut Français de l'éducation](#)
- [Enseigner le vocabulaire – éduscol](#)
- [La lecture pas-à-pas](#) ou [le visibléo](#)

Les objectifs de fin d'année de cette fiche ont évolué conformément à l'entrée en vigueur à la rentrée 2025 des programmes de français et mathématiques de cycle 2 parus au BO du 31 octobre 2024.