



Formation des référents « Entrer dans l'écrit »

Les difficultés dans l'enseignement/apprentissage de la lecture


Annie CERF IEN mission départementale maîtrise de la langue du
Pas-de-Calais



Difficultés dans l'enseignement de la compréhension

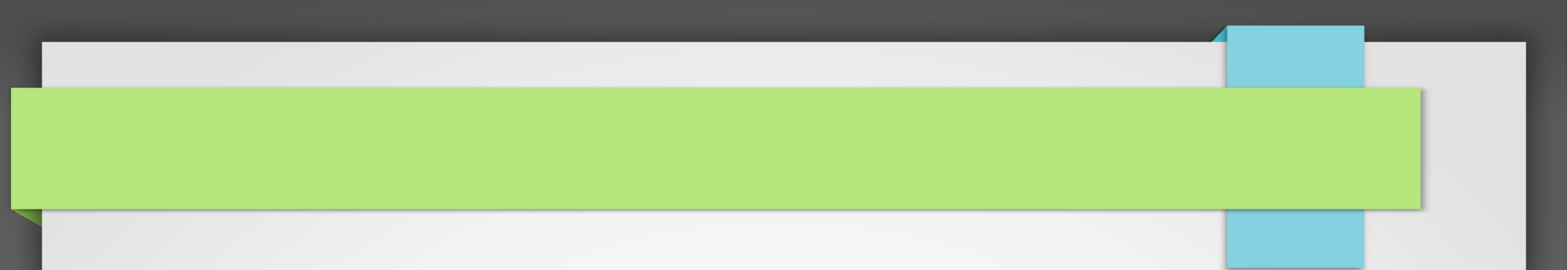
Sources

- Sylvie Cèbe, Roland Goigoux « lectorino lectorinette », « lector, lectrice »
- Document ressource des programmes de cycle 3 : « Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la compréhension »
- Document ressource des programmes de cycle 3 : « La lisibilité des textes »
- Document ressource « Comprendre et interpréter un texte, les axes de différenciation »
- Document ressource : « Des modalités pour lire une œuvre longue en prenant en compte l'hétérogénéité des classes »



« La difficulté pour d'autres élèves à entrer dans le texte! Chaque mot, chaque phrase se vit comme un écueil qu'il s'agit de dépasser au prix fort d'une énergie considérable.

Pour ceux-là, le texte est un parcours dont ils sortent le plus souvent vaincus, avec cette même et tenace conviction que le texte est d'abord un obstacle, voire un ennemi. Résignation rapidement acquise que l'on n'est pas né du bon côté du livre. »



Comprendre les difficultés de lecture implique de savoir comment nous lisons, comment nous apprenons à lire, comment nous comprenons et comment nous pouvons apprendre à comprendre.

Modèle théorique de l'apprentissage de la lecture

	Compétences narratives réception production	
Compétences inférentielles reformulation expansion, états mentaux	Auto régulation	Compétences lexicales acquisition, mémorisation, réemploi
	Compétences de décodage automatisation	

.agnemocer et elluef
ellevon enu tirp emallug , tnapuos
ne ,eriasrevinna 'd uaedac nu éyovne
tava iul elle sialM ,d'elle eniep à tianevuos
es li'ug spmetgnol is siped ennazus etnat as
uv sap tava'n ll ,erircé ionq sap tivas en ll
emallug tialldrom emallug
noyarc nos ed tuob el tialldrom emallug

? uger li-t-a emallug uaedac leuQ
? spmetgnol is siped etnat as uv li-t-a'n emallug ionqruoP
? etnat as à li-tircé ionqruoP
? noyarc nos li-tialldrom emallug ionqruoP
? etnat as ed uger li-t-a'UQ
? seésiltu li-t-a emallug selluef ed neibmoc
? emallug ed etnat al elleppa's tneemoc
? emallug tialldrom euQ



Compétences de décodage

Compétences de décodage

- Lorsqu'il est **insuffisamment automatisé**, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens.
- Les élèves de **CE1** lisent **en moyenne 55 mots par minute** mais les écarts entre élèves d'une même classe sont très importants. Les 20 % les meilleurs ont un score de 80 mots, les plus faibles lisent 44 mots à la minute.
- Au **CE2 c'est une moyenne de 79 mots**. 105/58 pour les forts et les plus faibles.

- Ces données montrent que si les **conversions grapho-phonologiques sont maîtrisées par 95 % des élèves**, le décodage reste une opération trop lente et trop coûteuse pour un nombre significatif d'élèves.
- C'est pourquoi toute intervention didactique orientée vers l'amélioration de la compréhension doit inclure **un volet visant l'automatisation des procédures d'identification des mots**.
- Il faut donc multiplier les occasions de lecture en classe afin de ne pas laisser à la seule éducation familiale le soin de les prendre en charge. **C'est la quantité des pratiques qui fait la différence à ce stade**

La lecture à haute voix

Elle est trop souvent réduite à la portion congrue dans les classes de CE. Il est profitable de la valoriser et de la diversifier :

- Lecture **théâtralisée** (après préparation)
- Lecture **en stéréo** (synchronisée par deux)
- Lecture **alternée** (par deux avec changement de lecteur à chaque nouvelle phrase)
- Lecture **étayée par un pair** (doublette hétérogène, le plus fort soutenant le plus faible)
- Lecture **assistée** (effectuée simultanément à l'écoute d'une lecture par le maître et disponible sur un magnétophone équipé d'écouteurs)

- Lecture **orchestrée** (un chef d'orchestre désigne, au signal sonore, ceux qui vont poursuivre la lecture en pointant un soliste, un petit groupe)
- Lecture **suspendue** (interruption, surprise et pointage)
- Lecture par « **association de décodeurs** » (chaque élève prépare un extrait du texte, nul ne disposant de l'ensemble)
- Lecture **à l'unisson** (en chœur, un groupe d'élèves en même temps)

- **Dans bon nombre de séances** : faire précéder le travail de compréhension d'une phase pendant laquelle les élèves doivent décoder le texte puis en préparer une lecture fluide, rapide et expressive.
- **Activité ritualisée** : inviter les élèves à relire plusieurs fois le texte pour les aider à gagner en vitesse et à accroître la quantité de mots stockés dans leur lexique orthographique et, par conséquent, leur vitesse de lecture.
- Cf « fluence » La Cigale, le site de Sylvain Obholtz pour des pratiques d'automatisation (copies, cartons flash, diaporama..)

Nécessaire mais pas suffisante

- L'automatisation de la lecture de mots est une condition nécessaire mais pas suffisante
- La plupart des élèves de cycle 3 reconnaissent des mots isolés aussi vite que leurs camarades mais sont beaucoup moins rapides quand la vitesse est mesurée en contexte (recherche de Matrek et Cutting 2007)
- Le déficit d'automatisation s'observe surtout quand les élèves doivent opérer un traitement sémantique de la suite des mots.

Les compétences lexicales

- Un élève performant en CP connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible. Cet écart s'accroît jusqu'à doubler tout au long de la scolarité primaire
- Plus le lecteur connaît de mots mieux il comprend ce qu'il lit
- Le déficit lexical de certains élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés, il peut être aussi la conséquence
- En lecture, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent

Une possibilité : intégration des activités lexicales

- On peut mener de front **l'enseignement de la compréhension et celui du vocabulaire**
- Un ensemble de données montre que la corrélation entre le décodage et la compréhension décroît au fil de l'école primaire tandis que celle qui lie compréhension du langage oral (notamment le lexique) et compréhension en lecture augmente

Proposer des textes complexes : nécessaire mais pas suffisant

- Le choix d'activités de **vocabulaire décontextualisées** qui visent exclusivement l'enseignement du lexique et ne sont pas directement dépendante de projets de lecture écriture porte ses fruits à condition d'y consacrer suffisamment de temps, de le faire régulièrement et d'y associer des activités où le traitement des mots et des expressions **est inséré dans des tâches en contexte significatif.**
- Le choix d'activités contextualisées : **le stockage d'une expression ou d'un mot nouveau est lié au contexte d'acquisition**

Trois temps

- **Acquisition** (explication) des mots ou expressions en contexte
- **Mémorisation** stratégique
- **Réemploi fréquent dans d'autres contextes.** Attention cela doit être prolongé pendant plusieurs semaines pour être efficace.

Une étude qui interpelle

- Pullen et collaborateurs (2010)
- Apprentissage intensif de 8 mots pendant deux semaines (2 jours par semaine) à trois groupes d'élèves : G1 (non à risque), G2, G3 (à risque) : à la fin de la semaine seul G2 bénéficie d'un entraînement supplémentaire.
- Evaluation juste après : G1 meilleures performances, G2 meilleur que G3 juste en-dessous de G1
- Evaluation un mois plus tard : G1 conserve ses acquis, G2=G3 : ils ont oublié les mots qu'ils ne connaissaient pas auparavant.

Une explication

- Les élèves ne devaient pas réviser les mots pour ne pas biaiser les résultats
- Pour acquérir du lexique il faut le réviser et le réemployer
- Donc : les activités contextualisées ne portent leurs fruits que si on accorde suffisamment de temps à la mémorisation des mots et à leur utilisation répétée au fil des semaines.

Quels mots ?

- Quand l'enseignement du vocabulaire se fait en contexte, **le nombre de mots inconnus est parfois considérable.**
- Un choix peut se porter sur les mots qui pourraient empêcher les élèves de **comprendre les idées essentielles** du texte. Cela présente deux avantages :
 - Ne pas détourner l'attention des élèves du but de la lecture
 - Leur faire prendre conscience que **tous les mots n'ont pas la même importance.**



Compétences narratives

Compétences narratives

- La compréhension suppose **la construction d'une représentation mentale** au terme d'un **processus cyclique d'intégration** des informations **nouvelles** aux informations **anciennes** : **il faut APPRENDRE à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée.**

(traitements locaux, traitements plus globaux. De ces traitements dépendent le **tri des informations principales** et leur **organisation en mémoire à long terme**. Chaque nouvel ensemble d'informations oblige le lecteur à **réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas**. Il doit être suffisamment **flexible** et accepter de revenir sur ses représentations initiales.)

- Cette **démarche de tri intégratif** est bornée par les limitations de ses **capacités attentionnelles et de sa mémoire de travail**, mais aussi par les **standards de cohérence** qu'on tente de maintenir en situation de lecture :
 - Cohérence causale
 - Cohérence référentielle
- **Une proposition : le rappel de récit**

Les compétences narratives **en** **réception**



- **Apprendre** à construire une représentation mentale cohérente
- La lecture est le résultat d'une **interaction entre les données du texte et les connaissances du lecteur en fonction des buts** qu'il poursuit.
- Avec les élèves : « Fabriquer un film ». Proposer de nombreuses tâches de mise en scène et de reformulation qui visent à faire comprendre que « lire c'est toujours un peu traduire » c'est être capable d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots (ou des dessins, des schémas, des mimes).
- Inviter les élèves à bâtir des représentations visuelles des situations évoquées par les textes ;

Guidage

- L'enseignant doit **guider au maximum cette activité** pour apprendre aux élèves à trier des informations importantes et à les mémoriser. La compréhension est indissociable de **la mémorisation des idées du texte, laquelle exige tout au long de la lecture un effort conscient, facilité par la réalisation de synthèses provisoires.**
- En début de chaque module : annoncer aux élèves qu'il a pour objectif de les rendre capables de raconter seul l'histoire étudiée à quelqu'un qui ne la connaît pas.

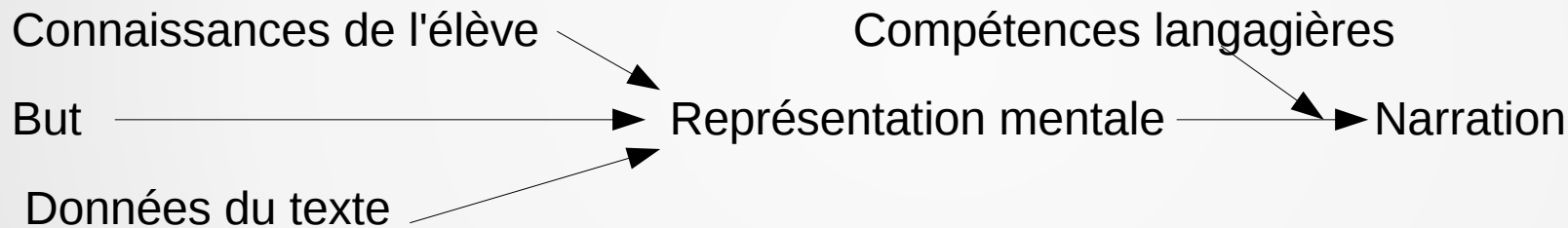
Une démarche

- Faire suivre le décodage d'un paragraphe par une seconde étape dans laquelle il est demandé aux élèves de **préparer la reformulation des idées principales** (dans leurs propres mots) du texte lu.
- Mise en commun : **un premier élève** reformule la totalité du paragraphe (sans avoir le texte sous les yeux et sans être interrompu), puis **un second** indique et justifie son accord ou son désaccord avec les propos de son camarade et complète la formulation le cas échéant.
- Enfin on demande **au reste de la classe s'il y a contestation** du résultat ainsi obtenu.
- L'étude du nouveau paragraphe emprunte la même démarche mais le **nouveau paragraphe est intégré au rappel des précédents.**
- **Ce processus cyclique favorise la mémorisation et la hiérarchisation.**

- 
- 
- Par cette démarche on cherche à faire comprendre que **ce sont les idées qu'il faut mémoriser et non pas les mots**
 - Sans le texte sous les yeux les élèves sont amenés à **organiser en mémoire à long terme**, les informations.
 - **Prévenus de la disparition du texte**, ils sont amenés à prévoir et expliquer ce qu'ils doivent faire pour pallier ce manque.

Compétences narratives **en** **production**

- Apprendre à raconter



Privilégier la narration orale

Cinq avantages

- Le rappel de récit donne un but à la lecture. Comprendre que la lecture a un **caractère actif et intentionnel**
- Centrer l'attention de l'élève sur le lien entre **compréhension et mémorisation**. Cela rend encore plus visible le travail d'organisation et de hiérarchisation des informations traitées
- Elle facilite **les apprentissages lexicaux**. Dans un premier temps, les activités de **reformulation** permettent d'expliquer les mots en contexte. Dans un second temps, les activités de **rappel** incitent les élèves à réutiliser les mots

- Elle favorise le développement des compétences **utiles à la production écrite**. Les rappels obligent les élèves à **planifier** leur discours, à **soigner** leur mise en mots et à **assurer la cohérence** textuelle (désignation des personnages, place du narrateur, reprises anaphoriques...)
- Elle permet aux **professeurs de mieux évaluer** leurs élèves et de réajuster leur enseignement sur la base d'autres indices que les réponses qu'ils apportent aux questions qu'on leur pose

- Au cycle 2 et en début de cycle 3, les élèves savent souvent nommer les personnages d'une histoire qu'on vient de leur lire et citer quelques actions de manière isolée **mais beaucoup ne parviennent pas à structurer leur récit.**
- Ils relatent facilement le déroulement chronologique mais ne parviennent pas à restituer **l'enchaînement logique** (cause/effets) Par exemple, ils ont du mal à montrer qu'ils saisissent **l'action d'un personnage comme un tout orienté vers un but.**
- Ce n'est que très progressivement qu'ils réussissent à **utiliser les marques temporelles puis à expliciter les liens de causalité.**

Des exemples d'activités

C'est pourquoi, il est nécessaire de dépasser le simple fait de demander aux élèves de raconter le texte lu, en proposant des activités qui leur apprennent explicitement à le faire.

- Exprimer les **liens logiques et chronologiques** qui relient les faits (actions et événements)
- Chercher à interpréter les événements en **produisant des inférences**
- Intégrer **le point de vue des personnages** et donner une **cohérence interprétative**
- Raconter à autrui un récit qu'ils ont lu en mettant en évidence ses constituants fondamentaux : **apprendre à présenter l'action d'un personnage comme un tout orienté vers un but et à mieux cerner son identité en dressant l'inventaire de ses caractéristiques et de son caractère, révélé par ce qu'il fait et dit et par la façon dont il le dit.**

- Réaliser des **synthèses intermédiaires** et **sélectionner ce qui est important ou éliminer le superflu**. La difficulté est de savoir ce qui est important pour la suite et d'apprendre à en **débattre** avec les autres lecteurs.
- Construire des **résumés visuels des textes tels que mimes, mises en scène, représentations imagées, diagrammes, scripts**. Ces techniques offrent au lecteur d'autres moyens de créer le résumé des informations importantes et de les relier en un tout cohérent. Elles complètent les résumés oraux et les reformulations.



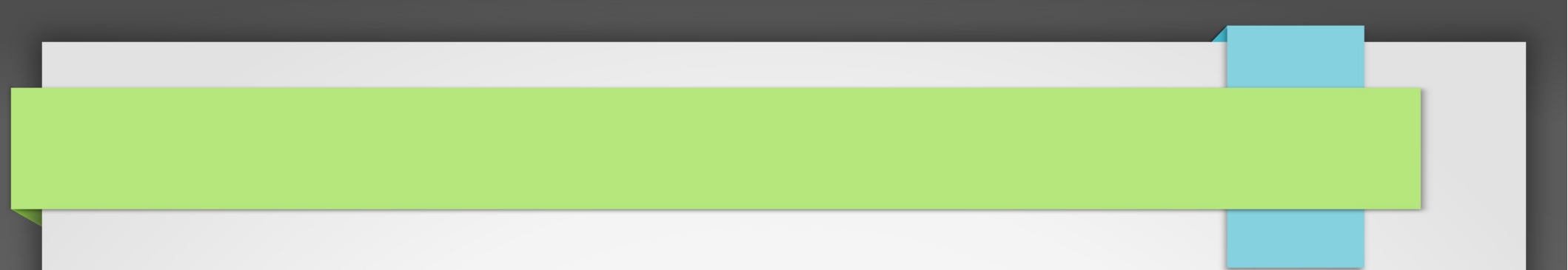
Les compétences inférentielles

Compétences inférentielles

- Produire des inférences consiste à **tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte**. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissance (inférences pragmatiques).
- Cela explique pourquoi **plus le lecteur dispose de connaissances sur le domaine traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente**. Ex : pour comprendre qu'après avoir fait une bêtise, Max se retrouve au lit « sans rien avoir mangé du tout », il faut savoir que la colère parentale peut déboucher sur une punition et connaître cette sanction qui consiste à punir de dîner.

Attirer l'attention des élèves sur les états mentaux des personnages

- Dans la plupart des récits, la compréhension de l'implicite repose sur celle de **l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects et de leurs connaissances.**
- Les élèves doivent savoir nommer **leurs sentiments**, leur **caractère**, leurs **croyances**, mais aussi **leurs buts** car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les événements.
- **Certains enfants sont plus habitués que d'autres** à réfléchir sur les raisons qui permettent d'expliquer les agissements des autres.



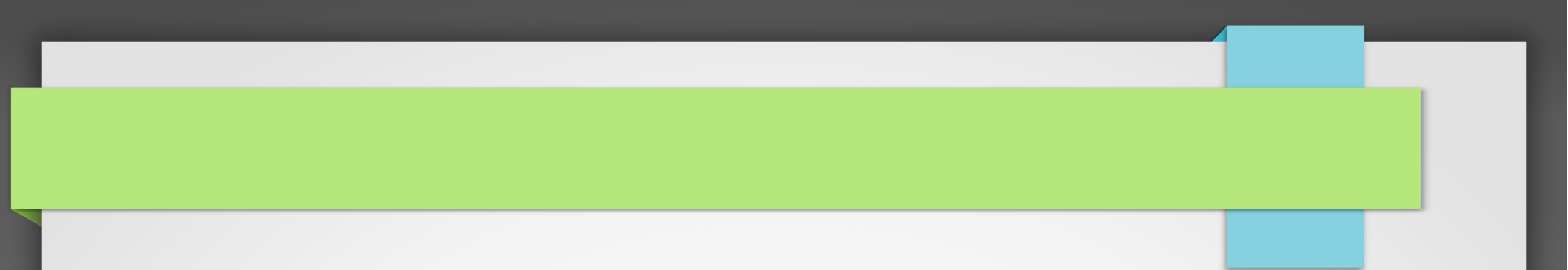
Il est donc nécessaire d'inciter les élèves à identifier et à expliciter les buts que poursuit chacun des personnages et les actions qu'il réalise pour les atteindre, ainsi que les conséquences de celles-ci.



L'autorégulation

L'autorégulation de l'activité de lecture-compréhension


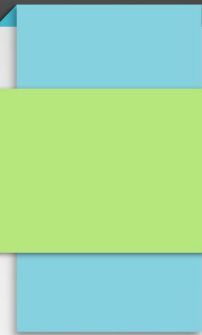
- Former de jeunes lecteurs **autonomes, stratégiques, flexibles**, et capables de prendre en charge et de contrôler leur activité de lecture, sans l'aide de l'enseignant.
- La qualité de la compréhension dépend de **stratégies** dont nous pouvons dresser la liste suivante :



Cette liste fait aujourd'hui consensus sur le plan scientifique. Elle permet d'expliquer **pourquoi une majorité d'élèves du cours élémentaire sont incapables de contrôler leur compréhension sans l'aide de l'enseignant.** Trop de stratégies leur font encore défaut. **L'école élémentaire aura besoin de plusieurs années pour les leur enseigner et s'assurer que leur mise en œuvre et leur orchestration permettent la régulation de la compréhension par l'élève lui-même.**

Les principes pédagogiques et didactiques

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

- 
- 
- Faire du **lexique** un objectif permanent
 - Planifier un **enseignement explicite**
 - Favoriser **la clarté cognitive**
 - Assurer une **attention conjointe**
 - Favoriser **l'engagement des élèves dans l'activité**
 - **Stabiliser les formats**
 - **Répéter** sans lasser
 - **Enseigner les procédures** requises par les tâches scolaires
 - Concevoir **une planification** ajustée aux besoins **des plus faibles lecteurs**



Document ressource des programmes de cycle 3 : « Les
difficultés rencontrées dans l'enseignement de la
compréhension »

Du côté des élèves

- Déficits généraux **des capacités de compréhension** (non spécifiques à la lecture) avec une faible étendue des connaissances encyclopédiques
- Déficits des **traitements de « bas niveau » liés à l'identification** des mots. Les traitements linguistiques ne sont pas assez fiables. L'automatisation du décodage n'est pas acquise.
- Déficits spécifiques au **traitement du texte écrit** (mauvaise régulation de la lecture par l'élève) corrélés à une absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.
- Elaboration **« d'îlots de compréhension » juxtaposés.**

Liées à des malentendus cognitifs

- Des **représentations erronées de la lecture** : les élèves estiment qu'il suffit de décoder tous les mots pour les comprendre (stratégie de lecture mot à mot)
- Une **confusion entre compréhension et recherche d'informations dans un texte** (utilisation du questionnaire à posteriori : cf certains manuels ou fichiers)
- Une tentative pour mémoriser la **forme littérale des textes** (sans se centrer sur les contenus)

Les difficultés de traitement du texte

Elles peuvent s'expliquer par :



- La difficulté à établir la **cohésion du texte** (connecteurs, temps verbaux, reprises anaphoriques)
- La difficulté à **construire une représentation des personnages** à partir de ce qui les constitue (désignations, description, relations avec les autres personnages, paroles, pensées, émotions, actions, intentions, etc.)
- Une conscience très faible chez les élèves de leurs propres procédures de lecture et des **modalités de contrôle de la compréhension** qu'ils pourraient mettre en œuvre (évaluer sa compréhension, relire, réviser son interprétation, etc.). Quand leur représentation du texte est mise à mal par un élément nouveau, ils ont du mal à la modifier.

Du côté des professeurs

- Réduire la difficulté des textes dans le souci (louable) de répondre aux difficultés des élèves : choix de textes simples, segmentation excessive des textes, **ce qui induit une construction du sens de « bas niveau » et ne sollicite pas la curiosité intellectuelle de l'enfant**
- Livrer une « traduction » du vocabulaire après la lecture **sans questionnement sur le sens global du texte**. Cette procédure n'encourage pas les élèves à s'emparer activement de l'énoncé et renforce l'idée selon laquelle la lecture est une activité de décodage, alors que, pour **les lecteurs performants, la considèrent comme une activité de construction du sens**.

Du côté des professeurs


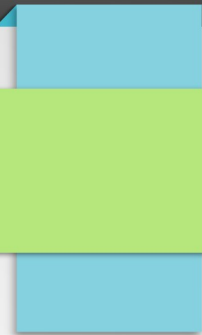
- Des questionnements parfois en usage dans les manuels et les classes, ne portant que sur le **prélèvement d'informations ciblées**. Les réponses attendues se limitent souvent à un mot, à une expression. Certains élèves s'adaptent parfaitement à cette pédagogie et parviennent à se focaliser sur l'endroit où figure une réponse qu'ils extraient. **Ils peuvent ainsi répondre à la demande du maître en se dédouanant de la lecture du texte en entier**
- La lecture cursive est privilégiée **sans l'articuler avec l'explication de ce qu'on a compris et de comment on l'a compris**



Dans tous les cas précités, **les stratégies** mises en œuvre par les élèves pour parvenir à comprendre ne sont pas ou peu interrogées.

La lisibilité des textes

- La typographie
- La mise en page
- Le lexique employé
- La syntaxe
- La densité de l'information
- La progression de l'information ou cohésion du texte
- La quantité d'inférences à opérer

- 
- 
- La **structure ou architecture sous-jacente** du texte
 - Les différents modes de **relation texte/image** ou texte/autres modes d'expression
 - La **difficulté intrinsèque du sujet** : quelles connaissances extérieures sont nécessaires pour le comprendre ?
 - Le **degré de traitement du sujet** (superficiel ou complet)

Si un texte combine plusieurs éléments de complexité, il sera difficile à lire, même pour de très bons lecteurs.

Il appartiendra donc aux enseignants de **mesurer la difficulté potentielle d'un texte soit pour lever certaines d'entre elles, soit pour mettre en place une gradation qui permette la confrontation à des textes de difficulté croissante.**

Document ressource cycle 3

Des modalités pour lire une œuvre longue en prenant en compte l'hétérogénéité des classes

Bibliographie : « Lire des récits longs Cycle3/collège » Patrick Joole Retz CRDP
2005

Que faire dans une classe hétérogène ?

- L'école doit prendre en compte **les difficultés des élèves de façon à ne pas les laisser seuls face à un texte.**
- Proposer **des itinéraires différents de lecture** permet à chaque élève d'aller au bout du livre tout en ne lisant pas le même nombre de pages ou la même quantité de texte.
- Cela permet de répondre aux problèmes rencontrés par les élèves qui ne gèrent pas avec aisance :
 - Une procédure d'identification des mots qui n'est pas totalement automatisée
 - Le lien entre les informations, la présence des marques de ponctuation ou des connecteurs, les relations anaphoriques, les composantes de l'énonciation, les règles propres aux principaux types d'écrits.

Des paramètres à faire varier

- Lecture du **texte de l'auteur**, lecture de **résumés**, lecture à **voix haute** pour s'adapter aux différents profils de lecteurs. Exemple : lecture de résumés par les élèves plus lents alors qu'on fait écouter le texte à ceux qui ont plus de difficultés.
- Les passages lus par les élèves **en autonomie ne doivent pas présenter de difficultés majeures** quant au vocabulaire , à la complexité de la syntaxe, au nombre d'inférences qui pourraient altérer la compréhension
- Les passages qui seront résumés sont ceux qui **pourraient faire perdre le fil de l'histoire aux lecteurs les plus fragiles**
- Les passages lus par l'enseignant ou enregistrés correspondant à des **moments importants mais complexes.**

Quelques principes

- **Ménager des amorces** : extrait accrocheur pour donner envie, raconter le début de l'histoire, adaptations de l'oeuvre sous d'autres modalités : film, BD...)
- **Prévoir une durée raisonnable** : 3 semaines au plus avec un rythme régulier de lecture. En primaire : ce peut être un RV quotidien, au collège les propositions de lecture à la maison alternent avec des moments de lecture en classe qui peuvent occuper une courte partie de la séance ou sa totalité. **Certains élèves n'ont pas l'habitude de consacrer du temps à la lecture**, les amener à éprouver le temps de la lecture c'est aussi un objectif. **C'est pourquoi il est nécessaire d'accorder une durée assez longue à des lectures silencieuses soutenues par des interactions en petits groupes ou entre l'enseignant et les élèves.**

- **Organiser des moments collectifs en alternance avec la lecture individuelle et silencieuse.** Des temps de regroupement pour faire le point, mettre l'accent sur le fait que **l'acte de lire n'est pas individuel et solitaire**, que les élèves s'inscrivent **dans un projet collectif ou dans un réseau de lecteurs**. Moments collectifs pour maintenir la motivation. Ils sont déterminés à l'avance, prévus dans les **itinéraires de lecture** : ils interviennent après la lecture d'étapes clés du livre, concernent des passages importants où les interprétations des élèves peuvent être différentes.
- **User avec prudence des questionnaires.** Souvent ils portent sur des détails et ne permettent pas d'appréhender l'oeuvre dans sa globalité. Les élèves se perdent dans le relevé d'informations très locales qui ne sont pas reliées, qui ne font pas sens. C'est pourquoi on préférera poser **une seule question qui porte sur un point essentiel du texte** ou encore **inviter à résumer, reformuler, raconter avec ses propres mots ce qu'on a compris du texte.**

Des outils pour assurer plus d'autonomie

- **Des fiches d'aide qui permettent des relevés :**
 - Pour lister des personnages, faire leur portrait et établir les liens qu'ils entretiennent
 - Pour repérer le nombre d'événements au fur et à mesure de la lecture pour favoriser leur mise en mémoire
- **Des fiches pour aller plus loin : pour les élèves qui lisent vite :**
 - Conduire les élèves à rapprocher plusieurs extraits d'ouvrages possédant un point commun (thème, motif)
 - Élargir les connaissances culturelles sur un sujet
 - S'attacher à des procédés stylistiques (relevé des expressions humoristiques par ex)

Pour aller plus loin

- D'autres pistes de réflexion concernant la difficulté d'enseignement/apprentissage **des textes documentaires ou composites** : cf document ressource des programmes de cycle 3 : « La compréhension des textes informatifs et documentaires »

Mais aussi :

- **Faire progresser les bons lecteurs** : document ressource « Comprendre et interpréter un texte, des axes de différenciation »