

FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Comprendre différents types de textes

Les stratégies de compréhension

Programme du cycle 3 : « Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre.

Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. »

On entend par stratégies de compréhension un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la compréhension (par exemple relire, paraphraser, prendre des notes, etc.). Elles touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. L'enseignement des stratégies de compréhension permet à l'élève de devenir un lecteur actif qui peut contrôler sa propre compréhension.

Les élèves en difficulté ne disposent pas (ou peu) de ces stratégies. Or, comme nous l'apprennent les résultats de la recherche, l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles.

Plusieurs types de classement ont été proposés pour rendre compte de ces stratégies. Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre distinguent ainsi :

- des stratégies d'enrichissement des contenus : l'analyse du vocabulaire et des contenus thématiques est au centre de ce type de stratégies qui consiste à apprendre les procédures que l'on peut utiliser pour trouver le sens des mots non connus (ou mal connus) ainsi qu'à faire appel aux connaissances liées au thème du texte et/ou les enrichir ;
- des stratégies d'organisation des connaissances qui concernent le repérage des structures d'histoires (les grammaires ou schémas de récit) et l'utilisation d'organiseurs graphiques divers, de même que l'apprentissage des techniques de résumé ;
- des stratégies de traitement détaillé de l'information à partir de techniques telles que l'auto-questionnement (apprendre à poser des questions) ou encore l'entraînement à répondre à différentes sortes de questions ;
- des stratégies de contrôle enfin qui exercent le lecteur à adopter une attitude active face aux difficultés d'interprétation qu'il rencontre en "pensant à haute voix" et en repérant et résolvant les éventuelles différences pouvant être présentes dans les énoncés.

Maryse Bianco propose également de distinguer quatre types de stratégie, selon les contenus et le moment de la lecture auxquels elle s'applique :

- les stratégies de pré-lecture préparent la lecture (parcourir rapidement le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture, etc.) ;
- les stratégies liées à la construction d'une représentation mentale cohérente (ou modèle de situation) aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture : elles comprennent notamment l'ensemble des traitements inférentiels réalisés pendant la lecture (interroger le texte en le paraphasant, en l'auto-expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique, etc.) ;
- les stratégies postérieures à la lecture sont des habiletés de compréhension appliquées qui permettent la restructuration et l'organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents : elles sont essentielles à l'acquisition de connaissances grâce à la lecture (critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer, etc.).

L'enseignement de stratégies passe donc par l'explicitation, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures à travers leur verbalisation, mais aussi la discussion, l'argumentation et le débat. Cela implique également un étayage fort fourni aux élèves. Celui-ci doit les aider à maîtriser progressivement les habiletés visées ; il peut prendre la forme d'aides techniques telles que des supports graphiques, des aides mémoire, des mots-signaux, mais il peut aussi consister en des aides apportées directement par l'enseignant.

Une pédagogie adaptée de la compréhension en lecture pourra ainsi recourir aux démarches et activités suivantes :

- Proposer des activités fondées sur l'étude du vocabulaire afin d'accroître le lexique des élèves et, à terme, améliorer leur compréhension.
- Proposer des activités visant à améliorer les capacités d'analyse syntaxique.
- Proposer aux élèves qui en ont besoin des textes dont les titres constituent de réels résumés.
- Aider les élèves en difficulté à effectuer des résumés intermédiaires.
- Alternier les tâches d'évaluation en compréhension : tâches de questionnement (questions orales ou écrites), de reformulation, de résumé, de rappel, de reconnaissance, etc.
- Alternier les questions littérales et les questions nécessitant des inférences.
- Apprendre aux élèves les procédures nécessaires à la compréhension afin qu'ils se les approprient et les utilisent à bon escient.

Rappel des stratégies du lecteur expert

Enseigner la compréhension consiste à doter les élèves des stratégies du lecteur expert, à savoir :

- assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier (apprendre, s'informer, etc.) ;
- s'intéresser aux relations causales ;
- fabriquer une représentation mentale de ce qui est lu ;
- déterminer ce qui est important et le mémoriser ;
- répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul ;
- produire des inférences ;
- utiliser ses connaissances antérieures ;
- prévoir la suite ;
- résumer ;
- contrôler et réguler sa compréhension.

D'après le rapport sur *L'enseignement de la lecture en Europe* (p. 37), la méta-analyse des études consacrées à l'enseignement de stratégies a permis d'identifier les sept stratégies qui semblent être les plus efficaces pour améliorer la compréhension des élèves :

- **l'observation de la compréhension**, dans laquelle les lecteurs apprennent à examiner la qualité de leur compréhension ;
- **l'apprentissage coopératif**, dans lequel les élèves apprennent des stratégies de lecture et discutent ensemble de leurs lectures ;
- **l'utilisation d'outils d'organisation graphiques et sémantiques** (y compris des schémas d'histoire), dans laquelle les lecteurs représentent le contenu du texte sous une forme graphique afin d'améliorer la compréhension et la mémorisation ;
- **la réponse à des questions**, dans laquelle les lecteurs répondent à des questions posées par l'enseignant et reçoivent un feedback immédiat ;
- **la génération de questions**, dans laquelle les lecteurs apprennent à se poser des questions de déduction et à y répondre ;
- **la structure de l'histoire**, dans laquelle les élèves apprennent à utiliser la structure de l'histoire pour les aider à se souvenir de l'histoire et à répondre à des questions de déduction et à y répondre ;
- **le résumé**, par lequel les lecteurs apprennent à résumer des idées et à énoncer des généralisations à partir des informations figurant dans le texte.

Des ressources en ligne sont disponibles sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension avec des fiches indiquant comment mettre en œuvre cet enseignement.

Ressources en ligne

- Portail pour l'enseignement du français : Recherches en didactique du français (Québec)
- « L'enseignement explicite des stratégies de lecture », [Dix fiches explicitant les stratégies de lecture pour les enseignants, 1^{er} cycle du secondaire](#).
- Ressources en ligne du ministère de l'éducation nationale de l'Ontario : « [Principales stratégies de compréhension en lecture à enseigner explicitement au cycle moyen](#) ».
- Ressources proposées par le site Télé Formation Lecture de l'université de Paris 5 : « [Lire : les compétences d'ordre stratégique](#) ».

Références bibliographiques

Maryse Bianco, Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre, « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture », dans E. Gentaz et P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages* (pp 48-68), Paris, Dunod, 2004.

Maryse Bianco, « [Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture](#) », contribution pour le Conseil supérieur des programmes.

Maryse Bianco, « [Lire pour comprendre et comprendre : quoi de neuf ?](#) », p. 24-26 et p. 44-46, rapport pour la [conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences de lecture ?](#), mars 2016.

[L'enseignement de la lecture en Europe : contextes, politiques et pratiques](#), Eurydice, Commissions européenne, 2011. Disponible en ligne.

Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre, Maryse Bianco, « [Lectures partagées et acquisition de stratégies de compréhension au cycle 3](#) », dans P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), *Apprentissages et enseignement* (p.25-42), Paris, Dunod, 2006.

Daniel T. Willingham, « [L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture](#) », *American Federation of Teachers*, hiver 2006/07, p 39-50.

Traduit par Françoise Appy.

FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Comprendre différents types de textes

La lisibilité des textes

Les problèmes de compréhension ne sont pas uniquement le fait des difficultés des élèves. Un texte peut s'avérer plus ou moins complexe et difficile d'accès pour de jeunes lecteurs. Or la lisibilité des textes est rarement bien évaluée, faute d'une connaissance de l'ensemble des critères à prendre en compte, qui ne se réduisent pas au vocabulaire et à la syntaxe des phrases. Elle tient d'abord à la plus ou moins grande proximité de l'univers de référence du texte ou du document avec celui des élèves, mais aussi à un certain nombre d'éléments formels (police de caractère, mise en page, organisation, paragraphes) et linguistiques (ponctuation, utilisation des connecteurs, système des temps verbaux, utilisation d'une ou plusieurs chaînes substitutives, etc.) qui facilitent la lecture et assurent une progression compréhensible de l'information. La lisibilité est bien sûr très dépendante des capacités du lecteur lui-même, notamment de ses capacités à inférer lorsqu'une part de l'information nécessaire à la compréhension reste implicite. C'est pourquoi il faut évaluer les difficultés potentielles d'un texte ou d'un document au regard de ce qu'on sait de ses élèves et à partir d'un ensemble de critères à prendre en compte lorsqu'on réfléchit à la lisibilité des textes.

Évaluer la complexité d'un texte ou d'un document

Différents aspects sont à envisager :

- la typographie : taille et espacement de la police ;
- la mise en page : longueur des lignes, coupe des mots, des phrases, marges, titres, mises en valeur diverses, traitement et agencement des blocs ou des différents documents dans la surface de la page ;
- le lexique employé (abstrait/concret, connu/nouveau), l'éventuelle polysémie des termes, les collocations (expressions figées) ainsi que l'emploi de métaphores ou d'expressions imagées ;
- la syntaxe : plutôt que la longueur des phrases, critère qui n'est pas toujours signifiant, il faut prendre en compte, comme le propose Jean Mesnager¹, le nombre de segments significatifs (ou groupes fonctionnels), leur place (l'information principale repoussée à la fin de la phrase peut échapper au lecteur), leur organisation (les segments emboîtés sont plus difficiles à comprendre que ceux qui se succèdent de manière linéaire) et la manière dont ils sont reliés (présence ou nom de connecteurs) ;
- la densité de l'information (le nombre de mots qui donnent des informations par proposition) ;
- la progression de l'information ou cohésion du texte : clarté des reprises anaphoriques (pronoms, substituts), complexité des points de vue et de l'énonciation (multiplicité et nombre de changements, clarté des marques de changement, en particulier clarté des interlocuteurs dans les dialogues) ;
- la quantité d'inférences à opérer pour comprendre le texte ou le document ;

- la structure ou architecture sous-jacente du texte ou du document : complexité de cette structure (pour un récit, retours en arrière, récits parallèles par exemple ; pour un texte documentaire, appareil des parties et des sous-parties) ; manière dont l'auteur rend la structure perceptible (titrairie clairement hiérarchisée, taille des polices, blancs et alinéas, matérialisation des chapitres, mais aussi recours aux connecteurs comme points de repère) ;
- les différents modes de relation texte/image ou texte/autres modes d'expression et le statut des différents documents qu'il s'agit de mettre en relation ;
- la difficulté intrinsèque au sujet : quelles connaissances extérieures au texte ou au document sont-elles nécessaires pour comprendre ce dont il parle ? l'univers de référence est-il connu des élèves ? S'il ne l'est pas, le texte ou le document donne-t-il suffisamment d'informations pour que les élèves puissent construire une représentation ? sont-ils en mesure de faire les inférences d'interprétation nécessaires pour remplir les blancs du texte ?
- le degré de traitement du sujet (superficiel ou complet).

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

Références bibliographiques et ressources

Jocelyne Giasson, *La lecture : apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2012.

Jean Mesnager, [Évaluation de la difficulté des textes, La part du lexique](#), Eduscol vocabulaire

Jean Mesnager, [Pour une étude de la difficulté des textes. La lisibilité revisitée](#), *Le français aujourd'hui*, 2/2002 (n° 137), p. 29-40, en ligne :

Définitions de la « [lisibilité](#) » sur le site Télé Formation Lecture de l'université de Paris 5.

Retrouvez Éduscol sur



> FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Comprendre différents types de textes

La compréhension des textes narratifs (récits et romans)

Rappel des principales difficultés qui peuvent être rencontrées en compréhension au cycle 3 dans la lecture des récits :

- les personnages, leurs désignations et leurs relations ;
- le lexique ;
- la chronologie ;
- les références culturelles ;
- l'implicite et la nécessité de faire des inférences.

Les stratégies d'aides proposées visent à préparer un travail qui va d'une lecture entendue à une lecture la plus autonome possible.

Deux principes avant de choisir de travailler sur un récit (court ou long) :

- planifier une gradation dans la difficulté des textes et des activités qui seront conduites en classe en insistant sur la nécessaire mise en réseau des textes ;
- ne pas s'appesantir trop longtemps sur un même récit et éviter les redondances.

Propositions de déroulement

Les activités proposées ci-après ne sont pas à mobiliser à chaque étude d'un roman ou d'un récit mais elles proposent des pistes qui favorisent l'entrée dans la compréhension. Elles impliquent la mise en place de stratégies de lecture qui peuvent s'envisager de deux façons : soit en menant une réflexion collective guidée par l'enseignant, soit en privilégiant l'apprentissage direct de stratégies de contrôle et de régulation de la compréhension.

L'objectif final est que l'élève parvienne à réguler sa compréhension en se posant systématiquement quatre questions :

- Est-ce que j'ai compris ?
- Qu'est-ce que je n'ai pas compris ?
- Comment est-ce que je peux dépasser mes problèmes de compréhension ?
- Est-ce que ce que je sais déjà peut m'aider à comprendre ?

Préparer à entrer dans le texte

1. Avant la lecture du texte

- Construire un « univers de référence », c'est-à-dire en mobilisant les connaissances préalables par l'évocation du vécu, des lectures antérieures.
- S'appuyer sur le paratexte (titre et renseignements sur le support) et l'iconique (illustration et mise en page).

- Construire un « horizon d'attente » :
 - en racontant l'histoire ;
 - en la résumant ;
 - en présentant des personnages ;
 - en présentant des images ;
 - en formulant des questions et des hypothèses de lecture.

2. Lecture du texte

Tout texte proposé gagne à être lu au moins une fois dans sa totalité et dans sa continuité. Quand il s'agit de textes longs, l'enseignant peut choisir de livrer une lecture en « feuilleton ». Il faudra bien entendu limiter la durée de ces lectures à quelques séances.

3. Relecture du texte

Relire le texte étape par étape

- Reformulation des étapes formalisées : elle conduit à des reprises du vocabulaire nouveau et facilite sa mémorisation.
- Échanges pour inciter chaque élève à identifier ce qui n'a pas été saisi. Ils permettent de travailler sur l'implicite, les inférences et l'anticipation : relation entre cause et conséquence, entre le caractère du personnage et un comportement attendu, etc.
- Limiter le recours au dictionnaire mais entraîner les élèves à induire le sens d'un mot par rapport au contexte, sa composition ou sa famille : « Contrairement aux idées reçues, le vocabulaire ne constitue pas l'obstacle majeur à la compréhension. Plus exactement, un mot ne prenant son ou ses sens qu'en contexte, il faut bien souvent d'abord avoir compris le contexte et parfois le texte pour pouvoir expliquer le mot et non d'abord expliquer le mot avant de comprendre le texte. Savoir lire, c'est précisément savoir ne pas s'arrêter, voire se bloquer, sur un mot. »¹
- Relire un passage complexe ou qui n'a pas été compris afin de permettre aux élèves de reprendre le contrôle de leur lecture.

Établir une fiche méthodologique

- S'intéresser à la situation d'énonciation et au cadre spatio-temporel. L'élève doit être en capacité de distinguer auteur et narrateur en repérant les indices textuels qui marquent la présence du narrateur (pronoms, verbes d'opinion, vocabulaire mélioratif ou péjoratif, etc.)
- Centration sur un ou des personnage(s) : l'analyse du rôle du/des personnage(s) facilite le passage à l'écriture pour créer des personnages plus cohérents et plus complexes.

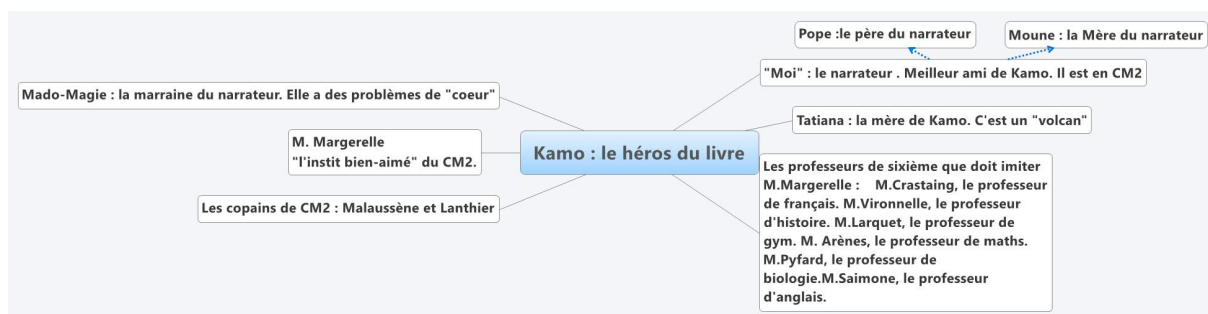
Le travail portant sur la compréhension des personnages peut partir des aspects extérieurs (physiques) vers les aspects intérieurs (qualités, sentiments, valeurs, centres d'intérêt, motivations). L'objectif pour l'enseignant est que les élèves aient pu prendre conscience de l'ensemble des caractéristiques permettant d'appréhender le (ou les) personnage(s) dans sa/(leur) globalité et de le distinguer des autres personnages en mettant en évidence les relations, les oppositions, les conflits, etc. qui existent entre eux.

Exemples d'activités

- **Le portrait du personnage** à partir de l'étude des comportements, des conversations, des pensées, mentionnés dans le texte, pour repérer l'explicite, mais aussi pour inviter les élèves à faire des inférences, à partir d'indices que l'on trouve dans le texte.
- **La rencontre des personnages** en utilisant des fiches d'identité pour présenter un personnage aux autres.

- **L'interview** en proposant à des élèves d'incarner des personnages dans toute leur complexité.
- **Les cartes heuristiques ou mentales**². Ce sont des schémas qui permettent de matérialiser les relations qui existent entre les personnages. Cette démarche permet aux élèves en difficulté de visualiser concrètement les réseaux qui organisent les relations entre les personnages. La carte mentale appartient à la famille des outils qui servent à visualiser l'information. De ce fait elle permet à son utilisateur de se focaliser sur des détails tout en conservant une vision globale. Elle favorise aussi une compréhension des situations complexes.

Exemple de carte mentale Kamo, l'idée du siècle de Daniel Pennac, Folio Junior, 1997.



- **Répondre aux questions de départ** : en s'appuyant sur le texte et en comparant les attentes et l'histoire lue.
- **Approfondir et exercer la compréhension par la reformulation** (travail préparatoire au résumé).

Rappel du récit

1. Représenter la scène par un dessin.
2. Raconter collectivement puis individuellement, sans support mais avec l'aide de l'enseignant ou du groupe :
 - à l'aide de dessins déjà organisés chronologiquement ;
 - par la théâtralisation : jouer les dialogues ;
 - à l'aide d'outils numériques (capture audio, capture vidéo etc.).
3. Relire le texte puis reformuler des passages donnés (à l'oral ou à l'écrit) :
 - en prenant appui sur un décor : étude des différents espaces dans lesquels évoluent les personnages ;
 - en prenant appui sur les personnages et les objets présents dans l'histoire : par exemple proposer un choix de personnages secondaires, demander aux élèves de n'en conserver qu'un et de justifier leur décision en utilisant les informations du texte ;
 - en utilisant la liste des personnages ou des lieux ou des actions préalablement définis (par l'enseignant ou les élèves).
4. Approfondir et exercer la compréhension par le questionnement du texte.

Le questionnement est efficace quand :

 - il préexiste au texte à lire et amène à être attentif ;
 - il invite à lire ;
 - il ne se limite pas à un prélèvement d'informations ;
 - il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension.
 - il favorise l'interaction du texte et de l'élève ;
 - il favorise l'interaction des élèves autour d'un texte.

Les relations questions/réponses sont de natures diverses et impliquent des démarches variées. On peut proposer aux élèves :

- de réfléchir aux réponses erronées de façon collective ;
- d'apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à des questions ;
- de proposer des activités de réinvestissement qui vont permettre de travailler les habiletés en ne faisant pas varier tous les paramètres la fois, par exemple :
 - les activités de classement de questions : quelles sont celles auxquelles on peut répondre en citant le texte ? qui sont faciles ? plus ou moins difficiles ?
 - l'enseignant propose des réponses et les élèves doivent classer quatre ou cinq questions en allant de la plus pertinente à celle qui est la plus éloignée de la réponse proposée ;
 - tâches de production de questions (de manière autonome ou à partir de réponses déjà disponibles) ;
 - répondre à des questions faisant appel des connaissances culturelles antérieures.

Pour conclure, on peut récapituler les stratégies qui permettent de comprendre un texte narratif :

- Repérer la structure du texte (la situation d'énonciation, les éléments importants qui font progresser le récit).
- Identifier les personnages (désignations et caractérisations, relations).
- Résumer et identifier l'essentiel (hiérarchiser les idées, les événements, les personnages).
- Repérer la cohérence du texte (rapport cause/conséquence, chronologie, parcours).
- Contrôler et réguler sa compréhension en dépassant les « blocages ».
- Prédire la suite (émettre des hypothèses).
- S'investir affectivement dans le texte (s'identifier aux personnages).
- Prendre du recul (porter un avis, analyser et critiquer).

Pour aller plus loin

Quelques activités possibles autour des textes narratifs

Entrer dans un texte littéraire en confrontant texte et image à partir d'un extrait du Roi des trois Orient de François Place.

Comprendre et interpréter un texte littéraire à partir de son écoute : la lecture offerte revisitée par le contrat d'écoute.

Comprendre et interpréter un texte littéraire : « du fragment à l'œuvre » ou le calcul d'inférence continu.

Sites

Le site de TFL (Télé Formation Lecture) avec un [travail très complet sur la compréhension](#)

Le site de la DSDEN de Dijon avec un [dossier sur l'enseignement explicite de la compréhension](#)

Le site du ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) propose une [démarche pour apprendre à comprendre les textes écrits](#)

Ouvrages

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, CM1-CM2-6^e-SEGPA, Retz, 2009.

Jocelyne Giasson, *La lecture. Apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2013.

Catherine TAUVERON, *Lire la littérature à l'école – Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Hatier, 2002.

Jean-Michel Zakhartchouk, *Apprendre et comprendre – Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, 2006.

FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Comprendre différents types de textes

La compréhension des textes informatifs et documentaires

Les textes informatifs et documentaires proposés dans le cadre scolaire n'obéissent pas à une structure clairement identifiable par les élèves et proviennent de sources variées : manuels, encyclopédies, articles à portée scientifique, documents historiques, guides, magazines, etc. En raison de cette variété même, ils présentent une difficulté supplémentaire pour la compréhension des élèves qui sont davantage familiarisés avec l'étude des textes narratifs. Toutefois, ils offrent également un certain nombre de caractéristiques communes qu'il est possible de mettre en exergue dans l'objectif d'apprendre aux élèves à les lire avec des stratégies adaptées.

Spécificités¹

TEXTE NARRATIF	TEXTE INFORMATIF
<p>La signification d'une histoire prend souvent forme vers la fin du texte.</p> <p>L'information est traitée au moyen d'une démarche prospective : le lecteur anticipe la suite de l'histoire.</p>	<p>La signification du texte se construit tout au long du texte.</p> <p>L'information est traitée au moyen d'une démarche rétrospective : le lecteur effectue une mise en relation des informations au cours de laquelle chaque information nouvelle est reliée avec celles déjà lues.</p>

Les textes documentaires obligent à appréhender la page, non pas du début à la fin, mais comme une globalité qu'il faut décomposer en blocs d'informations.

Les élèves doivent apprendre à varier les modes de lecture en fonction des textes (lecture sélective, lecture de survol), à lire des images, des croquis et des schémas, et à repérer et utiliser les aides (tables des matières, glossaire et index). Pour qu'ils puissent lire et comprendre un texte documentaire, il faudra les entraîner à :

- identifier celui qui énonce dans le texte, son statut et le thème qu'il développe ;
- établir des liens entre les informations présentes sous des formes diverses : savoir par exemple que le titre d'un paragraphe renvoie à des explications données ensuite, explications qui s'organisent autour de mots clés ou groupes de mots clés ;
- lire en interaction textes et schémas, illustrations, etc., savoir qu'il est nécessaire de faire un va-et-vient de l'un à l'autre pour construire une représentation la plus précise possible ;
- construire une bonne interprétation des informations véhiculées dans le texte en réalisant les inférences nécessaires, en maîtrisant les connecteurs de causalité, d'opposition ou d'énumération ;

- identifier la forte fréquence de mots « scientifiques », « techniques », les champs lexicaux spécialisés que comportent ces textes, le plus souvent accompagnés de leur définition qu'il faut trouver dans les lignes qui précèdent ou celles qui suivent, ou encore en bas de page, dans un schéma, une légende.

De la même façon que la séance de lecture littéraire, la séance de lecture d'un texte documentaire doit tenir compte d'une préparation à la rencontre avec le texte (AVANT), de la construction de la compréhension (PENDANT) et d'une réflexion métacognitive sur ce qui a été appris (APRÈS).

Reconnaitre les textes documentaires

Au cycle 3, les élèves auront compris qu'un texte documentaire donne des informations et des explications, qu'il vise à faire comprendre et à transmettre des connaissances concernant un sujet donné. Il ne raconte pas une histoire avec des personnages. On peut l'identifier en tenant compte de certaines constantes :

- Le titre (de chapitre ou de document) annonce le sujet et prépare les explications données par la suite.
- Ils sont découpés en paragraphes, séparés les uns des autres par une ligne vide. Généralement, chaque paragraphe ne parle que d'une seule idée principale à la fois qui sera développée ensuite. Le découpage en paragraphes permet de suivre plus facilement les explications.
- Les mots en gras sont les mots importants, appelés aussi « mots clés » autour desquels sont organisées les explications.
- Les illustrations (dessins, schémas, photos) ou d'autres informations telles que des tableaux, des chiffres, des graphiques enrichissent les textes documentaires. Ils nécessitent d'opérer des liens entre les textes et les autres supports.

Les éléments visuels du texte informatif² :

FONCTION	ÉLÉMENTS
Éléments qui organisent l'information	Chapitres Titres Sous-titres Intertitres
Éléments qui expliquent l'information	Diagrammes Tableaux Graphiques Glossaire
Éléments qui illustrent l'information	Photographies Illustrations
Éléments qui mettent en évidence l'information	Caractères gras Caractères en italique et autres changements de caractères

Autres caractéristiques :

- Le lexique : il est spécialisé afin d'exposer les connaissances relatives au domaine abordé.
- La syntaxe et le système d'énonciation : on peut noter la quasi absence du pronom « je ». Les verbes sont le plus souvent au présent de l'indicatif. Les phrases nominales ou les phrases à la forme interrogative sont utilisées dans les titres.

En ce qui concerne la structure, on reconnaît cinq types possibles de relation rhétorique dans le texte informatif :

- La description qui présente les caractéristiques d'un élément. Exemple : un texte décrivant différentes caractéristiques du raton-laveur.
- La collection (ou énumération) qui décrit plusieurs éléments ayant des caractéristiques communes. Exemple : un texte présentant les composantes des différents groupes alimentaires. L'énumération peut être ordonnée par des connecteurs : *d'abord, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement, après, par la suite, finalement, etc.*
- La comparaison qui met en évidence les différences et les ressemblances entre deux ou plusieurs éléments. Exemple : un texte qui compare le loup et le chien sous différents aspects. Connecteurs possibles : *comme, de la même façon, comparé à, les deux, au lieu de, etc.*
- La relation de cause à effet qui explique les relations entre une cause et une conséquence. Exemple : un texte décrivant l'effet de la pollution du fleuve Saint-Laurent sur la vie du béluga. Connecteurs possibles : *par conséquent, il s'ensuit que, ainsi, de fait, etc.*
- La relation problème-solution qui permet de proposer une (des) solution(s) à un problème posé. Exemple : un texte décrivant une ou des solutions possibles au phénomène des pluies acides.

La notion de classification de structures de texte peut être utile dans l'enseignement, mais il faut garder à l'esprit que la plupart des textes comportent une combinaison de structures. La gradation du niveau de difficulté à proposer aux élèves est la suivante, de la plus facile à la plus difficile : texte de type collection, description, comparaison, cause-effet et problème-solutions (élément à prendre en compte dans le cadre d'une progression, ou de la mise en place d'un enseignement différencié).

Par ailleurs, le lecteur habile utilise la structure des textes informatifs pour mieux comprendre et retenir l'information qui y est contenue. Il importe donc que les élèves soient sensibilisés aux différentes structures des textes informatifs, même si cette habileté se développe graduellement et ne sera pas encore maîtrisée à la fin du cycle 3.

Activités pour faciliter l'identification des textes informatifs

- Tri de textes avec explicitation des critères de classement.
- Comparaison de textes : étude des fonctionnements et organisation linguistique.
- Textes mélangés à remettre en ordre.
- Transcodage³ : une information iconique est transformée en information écrite (ou inversement).
- Transformation de structure : passer d'un type à un autre en utilisant des connecteurs différents et en repérant l'information essentielle du paragraphe.
- Identification des indices de signalement (marqueurs de relation, connecteurs) utilisés dans les différentes structures. Exercices possibles : trouver le lien manquant d'un paragraphe à l'autre, employer les bons connecteurs dans un texte à trous etc.

Découvrir les textes informatifs par l'écriture

Produire des textes informatifs permet de mieux comprendre leur structure et de mieux les identifier ensuite. Le fait de rédiger ce type d'écrit contraint en effet à s'interroger sur les critères qui les constituent. L'enjeu des situations proposées aux élèves est de communiquer des connaissances à des destinataires. Cet objectif jouera le rôle de « moteur » de l'apprentissage en donnant du sens à ce que l'élève est en train d'apprendre et en le confrontant à un véritable problème d'écriture et de lecture.

Exemples d'activités mobilisant l'écrit CM2/sixième

Écrire un texte informatif

- Utiliser un référent concret et commun : expérience, visite, étude d'un objet, etc.
- Faire produire un texte informatif/explicatif aux élèves à l'issue de la visite, de l'expérience, etc.
- À partir de leur production, leur faire expliciter leur démarche (« comment as-tu fait pour expliquer ce que tu as vu ? »).
- Travailler sur ces représentations en créant une fiche-outil commune permettant de leur faire prendre conscience de ce qui n'a pas été pris en compte ou insuffisamment : destinataire, objet du discours, progression et caractéristiques linguistiques du discours.
- Prolonger en proposant des études de textes explicatifs différents afin d'en dégager les invariants.

Proposer la reformulation d'un texte informatif après lecture (compte rendu d'expérience, article, paragraphe de manuel, etc.)

- Premier temps de travail individuel par écrit puis lecture au groupe classe, l'objectif étant la « lecture des textes écrits en présence des producteurs de textes, muets dans un premier temps. Il s'agit, pour les producteurs du texte de constater les effets de sens produits par leurs discours. La réponse aux interrogations et l'intégration des remarques permet d'améliorer le texte explicatif initialement produit. »⁴
- Le deuxième temps de travail collectif permettra à l'enseignant de noter les remarques formulées par les élèves sous forme d'affiche ou de tableau. La trace écrite ainsi produite permettra de reprendre les textes initiaux et de les améliorer.

Pour **Marie-Noëlle Simonard**, les interactions entre élèves « sont indispensables pour installer la « mise à distance » nécessaire entre celui qui apprend et ce qu'il apprend. C'est en comparant leurs essais de productions, en confrontant leurs manières de procéder ou encore en sollicitant la compréhension des destinataires d'un écrit, que les élèves réussiront à questionner leurs connaissances, leurs méthodes de travail, à expliciter en quoi telle production est réussie (critères de réussite) et à verbaliser des conseils à mettre en œuvre pour réussir (critères de réalisation, souvent nommés conseils pour réussir). »⁵

Identifier l'idée principale d'un paragraphe ou d'un texte

Dans de nombreuses situations scolaires, il est demandé aux élèves de repérer les informations essentielles d'un texte documentaire. Ils sont invités à sélectionner, classer, mettre en relation, etc., ce qui permet l'appropriation de ces informations, leur reconstruction personnelle et donc leur mémorisation. Toutefois cette identification ne va pas de soi. Il faut en effet distinguer :

- L'idée essentielle explicite : elle est souvent indiquée au début du paragraphe (première ou deuxième phrase). Elle est écrite textuellement par l'auteur et ne nécessite donc pas de faire appel aux connaissances propres de l'élève. Elle est bien souvent exprimée dans le titre.

4. Claudine Garcia-Debanc, [Propositions pour une didactique du texte explicatif](#).

5. Marie-Noëlle Simonard, *Lire et écrire pour comprendre le monde*, La Collection des Dossiers du CEPEC.

- L'idée essentielle implicite : il s'agit ici pour le lecteur de dégager cette idée implicite en utilisant les indices donnés dans le texte. C'est une démarche difficile à laquelle il faut entraîner les élèves.

Jocelyne Giasson propose une démarche en trois étapes⁶ :

- déterminer le sujet du paragraphe en se demandant sur qui ou sur quoi il porte ;
- écrire l'information la plus importante que l'auteur a écrite au sujet du « qui » ou du « quoi » ;
- rédiger l'idée principale en 10 mots ou moins.

Si les élèves travaillent par deux, un élève lit le paragraphe, l'autre nomme le sujet et l'idée principale.

Activités pour trouver et retenir les informations du texte

Écrire des mots-clés en marge d'un texte

Il s'agit d'écrire dans la marge réservée à cet effet, en regard de chaque paragraphe, quatre ou cinq mots ou expressions qui serviront de rappel aux informations essentielles et qui permettront la mise en mémoire.

Après avoir mené à bien leur projet, les élèves pourront comparer les mots clés choisis, analyser pourquoi tel mot ou expression est éventuellement plus pertinent pour retrouver une information ou encore comment chacun a procédé pour choisir. C'est l'occasion de prendre conscience du rôle des titres et sous-titres, qui guident la sélection des mots-clés.

Réaliser la carte mentale des informations contenues dans un texte

La réalisation de cette carte permet aux élèves de porter beaucoup d'attention à la structure du texte, et de comprendre le jeu de reprise des informations : chaque titre reprend ou annonce plusieurs sous-titres, chaque sous-titre reprend ou annonce plusieurs informations clés. Ces fiches peuvent être réalisées pour servir de support à un exposé (présentées sous forme d'affiche) ou encore pour servir de trame de « résumé » du texte, à garder dans le classeur, etc.



La lecture sélective ou de survol

Il s'agit d'une stratégie qui consiste à utiliser des moyens tels que le recours au titre, aux sous-titres, à des mots clés ou à une table des matières d'un document pour trouver rapidement l'information recherchée.

De fait, lors de la lecture d'un texte informatif, il n'est pas toujours nécessaire de réaliser une lecture exhaustive mais plus généralement d'effectuer un « survol » destiné à repérer l'information pertinente. Il faut donc localiser le passage précis à lire (selon son projet de lecture) :

- en utilisant la table des matières, le sommaire, l'index afin de trouver rapidement l'information recherchée ;

- faire une lecture sélective : utiliser titres, sous-titres, mots en caractères gras, illustrations, etc. pour situer le passage à lire en détail.

Exemples d'activités niveau sixième ou fin de CM2 :

- Après avoir proposé aux élèves de lire les titres, sous-titres, illustrations, leur demander d'écrire les questions auxquelles on pense trouver réponse en lisant le texte. Ils devront ensuite lire le texte pour corroborer ou infirmer leurs hypothèses.
- Demander aux élèves par groupe de trois ou quatre de mettre par écrit plusieurs hypothèses d'explication d'un phénomène scientifique. L'enseignant proposera ensuite un article scientifique de vulgarisation sur ce même phénomène et les élèves devront lire le texte en repérant au fur et à mesure ce qui conforte ou invalide telle hypothèse (surligner, barrer, découper, etc.). Ils seront amenés ensuite à reformuler l'explication.
- Demander aux élèves s'il est possible de situer la réponse à telle question dans un livre en ne lisant que la table des matières ou l'index.
- Faire formuler des questions par un groupe d'élèves à destination du reste de la classe, à charge pour eux de retrouver les informations dans le texte.

Le résumé

Résumer est une technique qui permet de repérer ce qui est important dans le texte et de synthétiser l'information. Elle s'avère essentielle tout au long de la scolarité mais elle est finalement assez peu enseignée. Elle obéit à des règles précises :

- le résumé est plus court que le texte d'origine ;
- il est fidèle au texte de départ ;
- le sens global est conservé ;
- le résumé est un texte personnel.

Les stratégies pour enseigner la technique du résumé sont rappelées dans la ressource « [Le résumé de textes](#) ».

Pour aller plus loin

Ressources

« [Comprendre des textes documentaires qui associent textes, images et schémas](#) », une séquence construite à partir des documents proposés par la Main à la pâte dans son module « À l'école de la biodiversité ». Ils se proposent de conduire les élèves à s'interroger sur la façon dont l'homme modifie le milieu.

En ligne

Le site Télémaque : [Les documentaires scientifiques au cycle 3](#)

[Écrire des textes explicatifs](#), un dossier d'Alain Robert, sur le site de l'IREM de Grenoble

[Propositions pour une didactique du texte explicatif](#), un dossier de Claudine Garcia-Debanç

Dossier du CEPEC n° 65, coordonné par Marie-Noëlle Simonard : [Lire, écrire des textes documentaires au cycle 3 et en 6^e](#)