

FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Travailler et évaluer la compréhension

La fluidité de lecture

Il est souvent malaisé d'évaluer la compréhension en lecture en raison des compétences multiples mises en relation lors du processus de construction du sens.

Il ne s'agira pas ici de livrer des grilles d'évaluation qui ne sauraient avoir de sens dans ce champ d'enseignement mais bien de rappeler certaines activités qui permettent de s'assurer de la compréhension de l'élève et de le guider dans la construction de ses compétences.

Le « bien lire » ne peut se limiter à la capacité de lire sans difficulté un texte à voix haute. Cette situation d'évaluation n'informe que de façon partielle sur les capacités de compréhension du lecteur. Les évaluations en classe doivent apporter un maximum d'informations sur le processus de construction des compétences l'élève : quelles composantes de la compétence semble-t-il maîtriser ? Face à quel type de textes ? Quelles stratégies déploie-t-il lorsqu'il rencontre un problème de compréhension ?

Pour pouvoir répondre à ce type de questions qui fonderont les régulations pédagogiques ultérieures, il faut organiser une progression et une variation dans les tâches de lecture auxquelles sont soumis les élèves.

L'engagement cognitif lié au décodage de mots peut être très important pour les lecteurs en difficulté. Il ne leur reste alors plus suffisamment d'énergie pour investir le sens du texte.

Avant d'évaluer la compréhension, il faut donc évaluer rapidement les capacités de décodage. Pour cela, on peut s'appuyer sur une proposition de Jocelyne Giasson¹. Au cycle 3, la démarche consiste à faire lire oralement l'élève sur un texte de son niveau pour évaluer ses compétences en identification de mots et en fluidité. Il suffit d'arrêter sa lecture après 60 secondes. L'enseignant lira ensuite le texte dans sa totalité.

Pendant la lecture de l'élève, l'enseignant devra noter les mots non identifiés afin de calculer le pourcentage de mots correctement identifiés. Il va de même calculer le nombre de mots lus en 60 secondes par l'élève, ce qui permet de savoir si sa fluidité en lecture est satisfaisante.

Exemple :

Calcul du nombre de mots par minute :

- mots lus correctement : ...
- nombre de secondes de lecture : ...

On divise le nombre de mots lus correctement par les secondes de lecture multipliés par 60. On obtient le nombre de mots lus par minutes.

Après la lecture, on retire le texte à l'élève et on lui demande de nous dire ce dont il se souvient. On évalue ainsi sa compréhension orale.

Une échelle d'évaluation

- Niveau 1 : l'élève lit principalement mot à mot. À l'occasion, il peut lire des groupes de deux ou trois mots, mais ces regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase. L'élève lit sans aucune expression.
- Niveau 2 : l'élève lit principalement par groupes de deux mots, en faisant parfois des regroupements de trois ou quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupes de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte global de la phrase ou du texte. Seule une partie du texte est lue avec expression.
- Niveau 3 : l'élève lit surtout par groupes de trois ou quatre mots. On peut noter à l'occasion, quelques regroupements plus petits. Dans l'ensemble, le découpage en groupes de mots semble approprié et respecte la syntaxe du texte. L'élève essaie de lire avec expression, mais ne réussit que dans une certaine mesure.
- Niveau 4 : l'élève lit par groupes de mots signifiants. Bien qu'on puisse observer certaines répétitions ou déviations par rapport au texte, elles n'ont pas d'incidence sur l'ensemble de la lecture. La syntaxe est toujours respectée et la plus grande partie est lue avec expression.

Lorsque les élèves appartiennent aux groupes 1 et 2, ils sont en difficulté importante lors des activités de compréhension. Dès lors, le travail sur le code grapho-phonétique en lien avec l'orthographe peut et doit être mené en petit groupe lorsque cela s'avère nécessaire mais aussi avec le groupe classe dans sa totalité.

Relevé de compétences du code grapho-phonétique à travailler au cycle 3

D'après Alain Gavard, *Devenir lecteur, comment construire les compétences*, Nathan, 2012

ÊTRE CAPABLE DE :
Maitriser les correspondances phonèmes-graphèmes les plus difficiles [in], [an], [on], [è], [j], [s], [k], etc.
Connaître les valeurs de certaines lettres (g, c, s, etc.).
Écrire correctement le son [é] en fin de mots (-é, -ée, -er, -ez).
Connaître le rôle des lettres muettes et déchiffrer un mot comportant des lettres muettes susceptibles de brouiller l'identification du mot (vingt, ils mangent, etc.).
Déchiffrer un mot dont la construction syllabique est délicate (anémone, affaiblissement, etc.).
Repérer les régularités que l'on trouve dans les mots de la même famille (préfixe, radical, suffixe).
Identifier sans erreur les mots proches (mots avec la même syllabe initiale, avec modification d'un phonème, mots peu connus).
Lors d'une lecture à voix haute, déchiffrer sans hésitation et sans erreurs les mots du texte.
Lors d'une lecture à voix haute, articuler correctement les mots du texte et réaliser les liaisons.
Lire à voix haute de manière fluide.

> FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Travailler et évaluer la compréhension

Les questions sur le texte

Le questionnaire demeure l'activité la plus répandue dans les classes afin d'évaluer la compréhension. Mais toutes les formes de questionnement ne présentent pas le même intérêt.

Formes de questionnement

Les questions portant sur des informations explicites dans le texte

Elles portent sur les éléments mentionnés explicitement dans le texte et ne mesurent donc qu'une partie de la compréhension.

Ces questions sont souvent privilégiées mais ne nécessitent pas de raisonnement particulier ni un rapprochement d'informations.

Les questions d'inférence portant sur l'implicite ou les « espaces blancs » du texte

Elles requièrent une réponse qui n'est pas formulée telle quelle dans le texte. L'élève doit tirer une conclusion logique sur les éléments du passage lu ou lier l'information à des connaissances extérieures au texte pour s'en faire une représentation cohérente. On parle d'inférences pour désigner les raisonnements que doit faire le lecteur.

Les inférences logiques sont fondées sur le texte et permettent d'établir des liens entre des énoncés successifs. Jocelyne Giasson donne l'exemple suivant : « Dans la classe nous avons deux poissons rouges, Pollux et Castor. Ce matin, il n'en reste plus qu'un, Pollux est mort. »¹. Pour répondre à la question « Castor est-il vivant ou mort ? », il est nécessaire d'explicitier ce qui est resté implicite dans l'énoncé.

Les inférences pragmatiques font appel au vécu du lecteur, à ses connaissances antérieures. À partir de la phrase : « Jacques prit son peigne et ses ciseaux puis il s'approcha de Charles qui attendait patiemment son tour. », on peut faire les inférences suivantes : Jacques est coiffeur, Charles est un client, Charles n'est pas le seul client.

La principale difficulté pour les lecteurs est de bien réaliser ces inférences, ce qui suppose de pouvoir répondre à des questions autres que portant sur des formulations littérales. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves à la réalisation d'inférences.

En résumé, il existe trois procédures pour répondre aux questions ; elles font appel à des compétences très différentes et donc à une évaluation différente également :

- A. La réponse est **écrite** dans le texte : il faut la recopier. Pour la trouver, il est parfois nécessaire d'avoir reformulé la question. Le travail porte sur le prélèvement d'informations explicites. La question permet le plus souvent de vérifier que le texte a été lu mais pas forcément qu'il a été compris.

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

- B. La réponse **n'est pas écrite** mais **toutes les informations sont dans le texte** : il faut les réunir pour déduire la réponse.
- C. La réponse **n'est pas écrite** et **toutes les informations ne sont pas dans le texte** : il faut raisonner à partir des informations du texte et de ses connaissances pour déduire la réponse.

Il ne s'agit pas d'exclure les questions littérales et le questionnaire qui demeure un exercice utile afin d'entraîner les élèves à mieux comprendre un texte, mais d'équilibrer les questions traitant de l'implicite et celles relevant du prélèvement d'informations. Les élèves sont, très jeunes, en capacité de réaliser des inférences mais ils doivent y être entraînés très régulièrement.

Quelques exemples d'activités

Commencer par travailler les inférences à l'oral

Cela permet aux élèves de comprendre ultérieurement ce qui va leur être demandé à l'écrit. Proposer une lecture à voix haute d'un texte à énigme dont les clés figurent dans le texte. Le texte devra être court mais suffisamment résistant.

Exemple de travail sur les inférences à l'oral

Texte lu

Au bout de la salle, une lourde porte s'ouvre automatiquement. Devant Renato s'étend un long couloir. Il s'y engage et la porte se referme aussitôt derrière lui. Renato sursaute. Il a la gorge sèche, et ses mains tremblent. Il s'efforce de rester calme. Tout est normal, se dit-il. Les ordinateurs ouvrent et referment automatiquement les portes.

Questions possibles

Visualisez la scène dans votre tête : où se passe-t-elle ? Dans quel état mental est Renato ? Pourquoi ? Que dit le texte qui vous permet de répondre à ces questions ? Que ne dit-il pas ?

Effectuer un travail sur les enchaînements entre les énoncés afin de réfléchir à ce qui assure la cohérence de l'ensemble.

Deux modalités possibles :

Niveau CM2/6^e

Répartir entre plusieurs groupes de la classe les différentes étapes d'un récit en imposant deux à trois contraintes (le nom du personnage, le lieu de l'action, l'époque de référence) puis demander à chaque groupe de rédiger. Collecter les différents écrits, les lire et demander ensuite aux élèves de préciser les éléments qui manquent afin que le texte soit cohérent.

L'activité permet de se pencher à la fois sur les informations explicites, les éléments implicites et l'organisation du texte (substituts et reprises). Elle gagnera en efficacité s'il est possible de recourir à un TBI ou TNI.

Tous niveaux cycle 3

Proposer deux phrases sans liens apparents. Les élèves devront justifier l'enchaînement en formulant des hypothèses. Seules seront retenues celles qui peuvent correspondre au contexte compte tenu des indices afin de bien montrer que toutes les spéculations ne sont pas valides.

Exemple : *On annonçait des chutes de neige pour le lendemain. Martine alla chercher son maillot de bain dans le placard.*

La reformulation ou le rappel de texte

Alors que les questions fractionnent le texte, la reformulation suppose que les élèves aient construit une « image mentale » du texte, qu'ils en aient une représentation d'ensemble. La difficulté, pour l'enseignant, est d'avoir accès aux images mentales de tous les élèves afin d'avoir une idée de leur niveau de compréhension du texte. Le passage par l'écrit peut être un frein pour certains élèves et ne peut être utilisé systématiquement. Il peut être remplacé par le dessin, lorsque le texte s'y prête, en particulier lorsqu'il « fait scène », ou par un schéma (texte documentaire).

À l'oral, la difficulté est d'éviter que la parole soit monopolisée par les bons « comprennent ». Pour cela, on peut s'inspirer du dispositif proposé par Pierre Peroz² : à partir d'un texte lu à haute voix ou en lecture silencieuse, mais sans possibilité de se reporter au texte, poser une question ouverte (« De quoi vous rappelez-vous ? ») et accueillir toutes les réponses, même partielles, même lorsqu'elles répètent des informations qui ont déjà été données, sans valider les réponses (l'enseignant est en retrait et se contente de passer la parole), afin que la classe, collectivement, reformule le texte et que chacun puisse apporter sa contribution tout en apprenant des autres. Ce moment de restitution collective peut prendre du temps mais est nécessaire pour construire la compréhension d'ensemble du texte ou du document avant d'aller plus loin.

La reformulation peut aussi se pratiquer en petits groupes, chaque groupe devant parvenir à une reformulation écrite ou orale.

Elle permet aussi une évaluation individuelle du niveau de compréhension d'un élève.

Les consignes

La question de départ, toujours ouverte, peut évoluer en fonction de l'habileté que les élèves auront développée dans la reformulation et du type de texte ou de document qui fait l'objet de la reformulation. On pourra ainsi demander aux élèves de raconter à leur tour s'il s'agit d'un récit, de [résumer en sélectionnant les informations essentielles](#), de reformuler en prenant appui sur des notes (listes, schéma heuristique par exemple).

La reformulation peut prendre la forme d'un écrit ou d'un oral enregistré.

L'ajout de questions

L'enseignant a déterminé au préalable les parties essentielles du texte afin d'élaborer des questions sur des éléments clés et non sur des détails. Si l'élève, lors de la reformulation, a omis de mentionner certains éléments du texte, il convient alors de vérifier sa compréhension sur ces points, en lui posant des questions sur ces éléments manquants.

L'accès au texte

On retire le texte à l'élève après sa lecture et avant le rappel. L'objectif est de vérifier si l'élève s'attache à mettre en évidence les éléments clés. On peut cependant, lorsqu'on juge que celui-ci ne sait pas parce qu'il ne se souvient plus, lui redonner le texte pour vérifier s'il sait répondre en s'y référant. On répétera les questions pour lesquelles il a eu des difficultés. On peut faire ce même travail à partir d'un texte lu oralement, sans que les élèves disposent du texte dans un premier temps.

Ces activités permettent de faire comprendre aux élèves qu'ils ont eu recours à leurs connaissances et à un raisonnement (implicite) pour comprendre le texte ou le document. Cette démarche permet de mémoriser les informations importantes, de les mettre en relation et donc de mieux comprendre le texte.

> FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Travailler et évaluer la compréhension

Le résumé de texte

Il ne s'agit pas ici de réduire le texte mais de différencier les éléments essentiels à la compréhension et ceux qui sont plus accessoires. C'est un exercice qui permet de sérier les étapes d'un récit, les informations essentielles ou encore les idées importantes et de les restituer en conservant leur sens. C'est aussi un exercice complexe et souvent redouté par les élèves ainsi que par les enseignants mais qui a de nombreux avantages. Il permet de :

- hiérarchiser les informations ou les idées ;
- structurer la pensée ;
- repérer les informations essentielles et les éléments qui assurent la cohérence.

Une démarche progressive

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet proposent une démarche : « ce ne sont pas les élèves qui rédigent les résumés, du moins pas au début. Ils commencent par travailler sur des résumés déjà produits afin de consacrer leur attention à la compréhension des textes. Pour les récits par exemple, nous proposons un découpage des textes qui permet d'appréhender les étapes successives de la narration. La lecture de résumés intermédiaires facilite les synthèses nécessaires, permet de mémoriser l'essentiel de l'action et incite à anticiper la suite »¹.

On mesure la nécessaire progressivité de l'apprentissage qui peut passer par les étapes suivantes :

- comprendre ce qu'est un résumé et quel est son intérêt ;
- utiliser des résumés intermédiaires produits par d'autres avant de poursuivre plus avant sa lecture ;
- réaliser un résumé en sélectionnant les informations pertinentes.

Les variables intervenant dans l'enseignement du résumé

LONGUEUR DU TEXTE	Partir de textes très courts dans un premier temps, puis augmenter progressivement la longueur.
TYPE DE TEXTE	Préférer les textes narratifs à la structure nettement repérable, puis passer à d'autres types de textes.
COMPLEXITÉ DU TEXTE	Commencer par des contextes familiers sur des textes peu résistants ou dont la compréhension a clairement été élucidée.
PRÉSENCE DU TEXTE	Il peut être intéressant de passer par une phase où les élèves n'ont pas le texte (qu'ils l'aient entendu ou lu silencieusement) afin de leur apprendre à solliciter leur mémoire du texte. Cette mémoire sera confrontée dans un deuxième temps au texte écrit.
LONGUEUR DU RÉSUMÉ	Au début, permettre des résumés relativement longs.
PRODUCTION ÉCRITE	Ne pas mettre au premier plan la qualité du style, l'orthographe, la syntaxe.

Activités en classe permettant de travailler le résumé

Cette liste n'a pas vocation à être exhaustive. Elle propose des activités qui permettent de travailler en sollicitant activement la compréhension des élèves.

Trier des résumés

Éliminer les résumés incorrects parmi un corpus construit à partir du même texte. La mise en commun sera la partie la plus importante du temps d'apprentissage. L'activité peut être conduite par binômes. Le corpus pourra jouer sur les éléments suivants :

- des résumés corrects mais de longueurs différentes ;
- des résumés regroupant des informations exactes mais secondaires ;
- des résumés lacunaires ;
- des résumés erronés ;
- la suite du texte d'origine ;
- des commentaires ou des jugements sur le texte ;
- une énumération des personnages ;
- des résumés complètement décalés par rapport au texte.

Remettre en ordre des textes préalablement découpés en plusieurs parties

L'utilisation d'outils numériques peut faciliter le travail.

Les élèves devront identifier la structure du texte, la chronologie, les connecteurs spatiaux et temporels. Une fois les textes reconstitués, il leur sera demandé de surligner les idées essentielles des paragraphes.

Effectuer un résumé guidé

Après la lecture d'un texte, demander aux élèves de dire ce qu'ils se rappellent sans retour au texte. Noter au tableau les informations dans une forme très abrégée (expressions, mots isolés). Retourner ensuite au texte pour vérifier si des éléments n'ont pas été oubliés et les noter. Commencer alors à organiser ces informations dans des phrases formulées collectivement ou par groupes et ordonner le texte produit. Ajouter, au besoin, des connecteurs logiques pour relier les informations du résumé ainsi produit.

Toutes les activités proposées sont à mettre en place selon une progression raisonnée et avec régularité.

Retrouvez Éduscol sur



FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Travailler et évaluer la compréhension

Le débat interprétatif

Le débat interprétatif est un dispositif didactique qui a été introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire de 2002 pour développer les compétences de lecture littéraire, à côté, notamment, des lectures en réseau et du carnet de lecteur. Dans la lignée des recherches qui se sont développées en didactique de la littérature, la pratique du débat interprétatif prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. La classe est le lieu où peuvent émerger et se confronter ces différentes lectures individuelles en vue de construire une lecture commune ouverte à différentes interprétations, mais néanmoins respectueuse de ce que Umberto Eco nomme les « droits du texte » : ceux-ci circonscrivent les limites de l'interprétation, car il n'est pas possible de faire tout dire à un texte.

Comme son nom l'indique, le débat interprétatif vise à développer chez les élèves une compétence d'interprétation et porte sur les points d'incertitude du texte. Mais compréhension et interprétation ne peuvent facilement être séparées, en particulier pour de jeunes lecteurs qui rencontrent des difficultés de compréhension (identification des personnages, de leurs buts et de leurs relations, inférences, mots ou expressions inconnus). Là où le lecteur expert sait trouver dans le texte ou dans ses connaissances les réponses pour résoudre des questions de compréhension, le lecteur en formation peut être amené à faire des hypothèses pour donner du sens à ce qu'il lit et donc à interpréter, alors même que le texte est sans ambiguïté ni obscurité pour le lecteur expert. D'autres textes, en revanche, ont une part importante d'implicite, laissent subsister une part d'indétermination ou d'ambiguïté, suggèrent sans expliquer, bref demandent au lecteur de faire des choix d'interprétation pour comprendre. On pourra enfin parler d'interprétation lorsqu'il s'agit d'aller au-delà du texte et d'en rechercher des significations secondes.

Le débat interprétatif est une situation pédagogique qui permet donc également d'apprendre à comprendre des textes littéraires qui présentent des difficultés de compréhension. La séance en classe s'appuie sur un texte extrait d'un ouvrage littéraire sur lequel on pose une question choisie parce qu'elle amène les élèves à réfléchir au « nœud de compréhension » du texte. Toute proposition est soumise aux réactions du groupe et à la relecture du texte, passage obligé de toute validation.

Pour aller plus loin

Pour plus de précisions sur le débat interprétatif, on se reportera à [cette ressource](#) de l'entrée « Culture littéraire et artistique » du programme de cycle 3.

Pour des exemples de textes et de questionnement permettant de travailler la compréhension par le débat interprétatif :

Daniel Beltrami, François Quet, Martine Remond, Josyane Ruffier, *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, 2004.

Autres références bibliographiques

Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* De la GS au CM, Hatier, 2002

Repères, « [Comprendre et interpréter les textes à l'école](#) », n°19, 1999

Retrouvez Éduscol sur



FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Travailler et évaluer la compréhension

Travailler la compréhension de consignes

La lecture de consignes et sa compréhension sont deux points nodaux de l'apprentissage dans le sens où elles sont les composantes indispensables de toutes les activités dans les différents champs disciplinaires. On ne peut apprendre sans consignes autrement dit sans « instructions ». Elles constituent un outil et un levier pédagogiques tant en termes d'acquisition, que de soutien, d'accompagnement ou de remédiation.

Qu'est-ce qu'une consigne ? À quoi sert-elle ?

La notion de consigne renvoie à différents types d'instructions dans le milieu scolaire, selon Philippe Meirieu¹. On peut ainsi classer les consignes selon leur visée :

- les *consignes-buts* qui définissent un projet à réaliser (par exemple : « Écrire un récit ») et renvoient donc à la notion de motivation chez les élèves ;
- les *consignes-procédures* qui indiquent les stratégies/procédures possibles ou obligatoires pour parvenir au résultat ; elles laissent plus ou moins d'autonomie à l'élève ;
- les *consignes-structures* sont des auxiliaires qui attirent l'attention sur un point précis, mettent en garde contre des erreurs possibles, balisent une tâche (« Observer », « Veiller à ne pas confondre ») ;
- les *consignes critères* permettent aux élèves de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant. La connaissance des critères de réussite, qui correspondent à une décomposition des critères de qualité du produit fini, oriente ainsi l'activité du sujet qui sait précisément ce qu'on attend de lui.

Les consignes ne se présentent donc pas uniquement sous différentes formes, mais elles assument également différentes fonctions. En effet, elles peuvent introduire la tâche ou réguler sa réalisation ou bien encore la valider. Ces différentes fonctions correspondent à trois moments-clés du déroulement de l'activité : l'avant, le pendant et l'après, et sont, par définition, en interrelation dans la réussite de la tâche.

Ainsi, la consigne n'est pas seulement une notion complexe à définir dans le cadre scolaire, mais elle est également difficile à reconnaître, puisqu'elle présente aussi diverses variables, tant en termes morphologiques que fonctionnels.

Face à cette complexité inhérente à la consigne, qui ne facilite ni sa formulation du côté de l'enseignant, ni sa compréhension du côté de l'élève, il est primordial d'y consacrer du temps. La lecture de consignes met en effet en jeu à la fois des intentions (rechercher ou vérifier une information, comparer, etc.) et des stratégies de lecture (lecture sélective, lecture tabulaire, lecture survol, lecture diagonale, lecture fragmentée, etc.). Ces stratégies dépendent du

support à lire et ne mobilisent pas les mêmes compétences de lecture. Il s'agit donc de développer des comportements de lecteur de consigne adaptés à la tâche demandée.

Les obstacles

Les difficultés de compréhension de consignes ou d'énoncés sont identiques aux difficultés de lecture de base : problème de déchiffrage, méconnaissance du vocabulaire employé, mauvaise compréhension de la structure de la phrase, absence d'identification des mots-clés, des mots-outils précisant les limites du sujet ou des relations entre les différentes étapes de la tâche, absence d'anticipation et de planification de la tâche, etc. Qui plus est, le lien n'est pas forcément établi entre les informations données et la question posée ou entre l'exercice et la « matière ».

La formulation des consignes dans sa variété, d'une discipline à l'autre, a aussi un impact sur la réussite des élèves. Comprendre et effectuer la tâche demandée par une consigne suppose :

- d'être capable de lire seul une consigne usuelle visant une tâche à effectuer ;
- d'adopter des stratégies de lecture adéquates ;
- de connaître les outils linguistiques spécifiques aux consignes : système des temps (impératif, infinitif, futur), rôle des liens logiques, sens de la ponctuation ;
- d'être capable de reformuler la consigne ;
- d'identifier l'énonciation spécifique aux consignes, la structure de base et les informations essentielles (identification du verbe, de l'objet à traiter,) et les indicateurs d'étapes de la tâche (connecteurs) ;
- de distinguer le lexique scolaire employé dans les consignes selon sa fonction (exemple des verbes renvoyant à des gestes graphiques : souligner, relier, encadrer, compléter, etc., des verbes renvoyant à des opérations mentales : justifier, classer, observer, ou à des conduites langagières : écrire, désigner, expliquer, etc.) ;
- d'anticiper et d'explicitement l'action finale attendue ;
- de réfléchir avant d'agir ;
- d'accepter la demande ;
- d'évaluer si la consigne a été exécutée.

Enseigner la lecture de consignes

Jean-Michel Zakhartchouk propose de définir la consigne scolaire comme : « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ». Autrement dit, la consigne est un type de « discours d'incitation à l'action ». Cependant, on ne peut déduire de cette définition que la consigne scolaire se réduise à l'exécution d'une instruction. Elle engage aussi une réelle réflexion didactique sur son propre objet. De ce fait, on pourra retenir que, plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'informations qui permettent à l'élève de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. Dans le cadre scolaire, la consigne est donc :

- un moyen d'aider l'élève dans la conduite de son apprentissage ;
- un moyen de le guider pour le faire progresser plus rapidement ;
- un moyen de s'auto évaluer ;
- un moyen d'impliquer l'élève et de stimuler son attention.

Les différents types de consignes possibles

Consignes ouvertes/fermées

La consigne ouverte est une « consigne à guidage faible », pour reprendre les termes de Jean-Michel Zakhartchouk, par opposition à la consigne fermée qui implique un fort guidage. Ainsi, la consigne ouverte comporte une part d'implicite et est dépourvue de toute indication qui pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche. Par conséquent, elle favorise l'autonomie de l'élève, tandis que la consigne fermée, caractérisée par la présence d'explications et de conseils, est très précise et s'avère rassurante pour les élèves, notamment ceux en difficulté. Cependant, il ne faut pas habituer les élèves à des consignes uniquement fermées, qui incitent plus à une application docile qu'à la réflexion et à l'esprit critique. Par le biais des consignes ouvertes, les élèves peuvent se confronter à plusieurs points de vue. Celles-ci leur suggèrent d'expérimenter diverses solutions ou stratégies pour surmonter l'obstacle. L'élève apprend alors par essais et erreurs, donc dans une démarche d'apprentissage propre à la pédagogie dite « constructiviste ».

Consignes simples/complexes

Une consigne simple est une consigne unique ; toutefois, elle n'implique pas pour autant la réalisation d'une tâche simple. En effet, le texte injonctif peut faire référence à une seule demande ou tâche qui peut être difficile à réaliser. *A contrario*, une consigne complexe invite à réaliser plusieurs actions, pas nécessairement complexes, mais elle peut être source d'oublis ou de confusion.

Selon Jean-Michel Zakartchouk, les consignes ne peuvent se réduire à des exercices techniques ou à des activités déconnectées du cours quotidien. Inversement, il faut concevoir des consignes en prise avec le quotidien, soit des consignes ordinaires, articulées à tout type de question pédagogique. La lecture de consignes aurait donc une dimension transversale et transférable d'une discipline à une autre.

Cela suppose, notamment pour la lecture de consignes liées à l'apprendre à apprendre (domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture), de trouver des entrées multiformes pour ces apprentissages nécessaires et nécessairement décroissés. Ainsi, l'enseignement de la lecture de consignes doit aider les élèves à lire toutes sortes de consignes, bonnes et « mauvaises » selon Jean-Michel Zakhartchouk, c'est-à-dire former les élèves au recul devant toute consigne, y compris en cherchant l'erreur, en essayant de déceler les pièges possibles.

Ressources

Les finalités de l'enseignement de la lecture de consignes visent avant tout la mise en œuvre en classe et le transfert hors de la classe, pour toutes les disciplines, il s'agit de développer des postures de lecteur face à une tâche donnée.

[Activités proposées par Patrick Ruffat, maître formateur, cycle 3, école de Cardeilhac, circonscription de Saint-Gaudens \(Haute-Garonne\).](#)

Des liens pour travailler la compréhension des consignes dans toutes les disciplines

- [Un dossier avec des exercices sur la compréhension des consignes](#)
- [Un travail sur les verbes de consignes](#)
- [Les élèves dyslexiques sont en difficulté face aux consignes](#) car leur compréhension suppose que plusieurs mécanismes mentaux s'enclenchent, mécanismes qui peuvent être déficients chez eux.
- [Travailler la méthodologie d'aide à la compréhension des consignes](#)
- [Attention aux consignes !](#), dossier coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk, Cahiers pédagogiques n°483, septembre 2010. Ce dossier montre que la consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre.

Ouvrages de référence

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *Comprendre les énoncés et les consignes*, Canopé-CRDP de l'Aisne, 1999

Revue *Pratiques* « [Les textes de consignes](#) » n°111-112, 2001

Retrouvez Éduscol sur



FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Travailler et évaluer la compréhension

Ressources pour travailler et évaluer la compréhension

Des activités développées

- [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.](#)
- [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.](#)
- [Entrer dans un texte par l'oral et travailler la compréhension dans le cadre d'une séquence traitant de l'entrée du programme : « Le monstre aux limites de l'humain » \(groupement de textes dont plusieurs Métamorphoses d'Ovide\) : deux séances développées s'appuyant sur l'ouvrage de Brigitte Heller, Petites histoires des expressions de la mythologie.](#)

Quelques textes permettant de travailler la compréhension et les inférences

Récits courts

Christian Souchard, *Les enquêtes de l'inspecteur Lafouine*, volume 4, cycle III, Éditions de la Buissonnière.

Bernard Friot, *Histoires pressées et Nouvelles histoires pressées*, Milan Poche.

Récits et romans

Marie-Agnès Gaudrat, *Timothée fils de sorcière*, Bayard Poche, coll. les belles histoires, 2003.

Pierre Gripari, *Le marchand de fessées*, Le livre de poche / coll. Copain.

Daniel Pennac, *L'œil du loup*, Nathan, 1984.

Marguerite Yourcenar, *Comment Wang-fô fut sauvé*, illustré par Georges Lemoine, Folio cadet.

Jean Giono, *L'homme qui plantait des arbres*, illustré par Willi Glasauer, Folio cadet.

Une bibliographie très complète est proposée par Catherine Tauveron dans les annexes de son article : « [La lecture comme jeu 1, à l'école aussi](#) ».

Ressources en ligne

- [Un travail sur les activités de compréhension proposé par la DSDEN de Poitiers .](#)
- [Un dossier sur l'évaluation de la compréhension sur le site du Rectorat de Grenoble .](#)
- [Des outils et des fiches pratiques en ligne .](#)
- [Un dossier très complet qui comporte des exercices sur les différentes composantes du travail sur la compréhension .](#)
- [Une page d'exercices sur différentes aides à la compréhension .](#)

Bibliographie

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

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet, « [Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités](#) », *Lire-Ecrire, un plaisir retrouvé. Dossier d'activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais*, DESCO, octobre 2003.

Michel Dabène, François Quet, *La compréhension des textes au collège*, Delagrave-CRDP de Grenoble, 1999.

Daniel Ganoac'h, Michel Fayol, *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Hachette Education, 2003.

Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 1990.

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

Alain Gavard, *Devenir lecteur, Comment construire les compétences ?*, Nathan, 2012.

Patrick Joole, *Comprendre des textes écrits, cycle 3/collège*, CRDP de l'académie de Versailles-Retz, 2008.