

Comprendre une œuvre intégrale au cours moyen⁶⁹

Apprendre à comprendre n'est pas une finalité en soi. La maîtrise du décodage et celle des stratégies de compréhension sont avant tout des leviers pour permettre à l'élève d'apprécier les œuvres littéraires et d'éprouver le plaisir de lire. Le cycle 3 voit apparaître un programme de culture littéraire et artistique, qui propose la découverte d'œuvres plus longues et plus complexes que celles qui ont pu être abordées au cours des années précédentes. Le roman d'aventure, le récit d'apprentissage, par exemple, peuvent surprendre voire dérouter de jeunes lecteurs par leur construction temporelle et la complexité de leurs personnages.

L'accompagnement de la lecture par le professeur s'avère nécessaire : que faut-il faire pour aider le lecteur à rester actif et concentré tout au long de sa lecture ?

COMMENT RENDRE LE LECTEUR ACTIF

Le professeur aide l'élève à :

- distinguer l'essentiel de l'accessoire ;
- garder en mémoire les personnages et leurs relations ; à intégrer de nouveaux personnages au fil de la lecture ;
- suivre leur évolution psychologique, à se mettre à leur place et comprendre, à un moment précis, ce qu'ils savent de la situation et ce qu'ils ne savent pas, quelles sont leurs raisons d'agir ;
- suivre le déroulement chronologique, à être attentif aux retours en arrière ou aux anticipations ;
- garder en mémoire le contexte géographique du récit pour le préciser en fonction des nouvelles informations ;
- se rappeler les éléments éloignés dans le récit et à les mettre en lien ;
- suivre des récits parallèles à l'intérieur de l'œuvre.

⁶⁹ — Patrick Joole, *Lire des récits longs, cycle 3/collège*, Retz, CRDP de Versailles, 2005.

Et sur Éduscol, « Des modalités pour lire une œuvre longue en prenant en compte l'hétérogénéité des classes », 2016. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/9/5-RA16_C3_FRA_5_heterogeneite_classe_591009.pdf

Quels sont les points de vigilance du côté du professeur ?

- Développer l'acculturation autour de l'œuvre pour faciliter la compréhension et renforcer le plaisir de lire.
- Imposer un rythme suffisamment soutenu pour limiter les problèmes de mémoire et maintenir le plaisir de la découverte de l'intrigue (lire un roman en moins d'un mois).
- Prendre en compte l'hétérogénéité du groupe classe et les besoins de chacun, tout en conservant à l'œuvre son statut d'objet partagé afin que tous puissent ensemble découvrir sa richesse.
- Programmer des temps en « classe entière » de lectures collectives « pas-à-pas » (exemple de l'approche par résolution guidée) conduites par le professeur, pour développer et entraîner les stratégies de compréhension travaillées sur des textes plus courts.

Comment répondre aux besoins de chacun sans perdre la dimension de découverte collective ?

- Concevoir des itinéraires différenciés pour que chacun chemine dans l'œuvre en prévoyant des points de rencontre collective, selon des modes divers d'appropriation de l'œuvre :
 - lecture autonome par l'élève ;
 - lecture oralisée, extraits enregistrés ou résumés par le professeur ;
 - lectures « pas-à-pas » en groupe classe conduites par le professeur ;
 - lectures « pas-à-pas » en groupe restreint conduites par le professeur.
- Les passages clés doivent être lus et compris. Ils font l'objet de séances spécifiques.

Comment décider des passages les plus adaptés aux différentes modalités ?

- Les passages qui ne présentent pas de complexité lexicale ou syntaxique majeure, qui offrent une complexité inférentielle limitée et une chaîne anaphorique simple à suivre, sont les plus adaptés à la lecture autonome.
- Les passages complexes ou comportant un nœud sémantique du récit sont particulièrement adaptés à une lecture « pas-à-pas » conduite par le professeur.
- Les passages riches en informations secondaires qui peuvent faire perdre le fil de la trame narrative aux lecteurs fragiles sont résumés.
- Les passages à très forte complexité sont oralisés par le professeur.

Focus | Déroulement de la séance en classe

Une séance de compréhension en classe s'organise nécessairement en trois moments distincts⁷⁰. Le premier est celui où sont présentés les éléments permettant de clarifier la tâche avec les élèves. Le deuxième concerne la lecture en elle-même et l'activité de compréhension. Le troisième correspond à l'institutionnalisation des savoirs acquis.

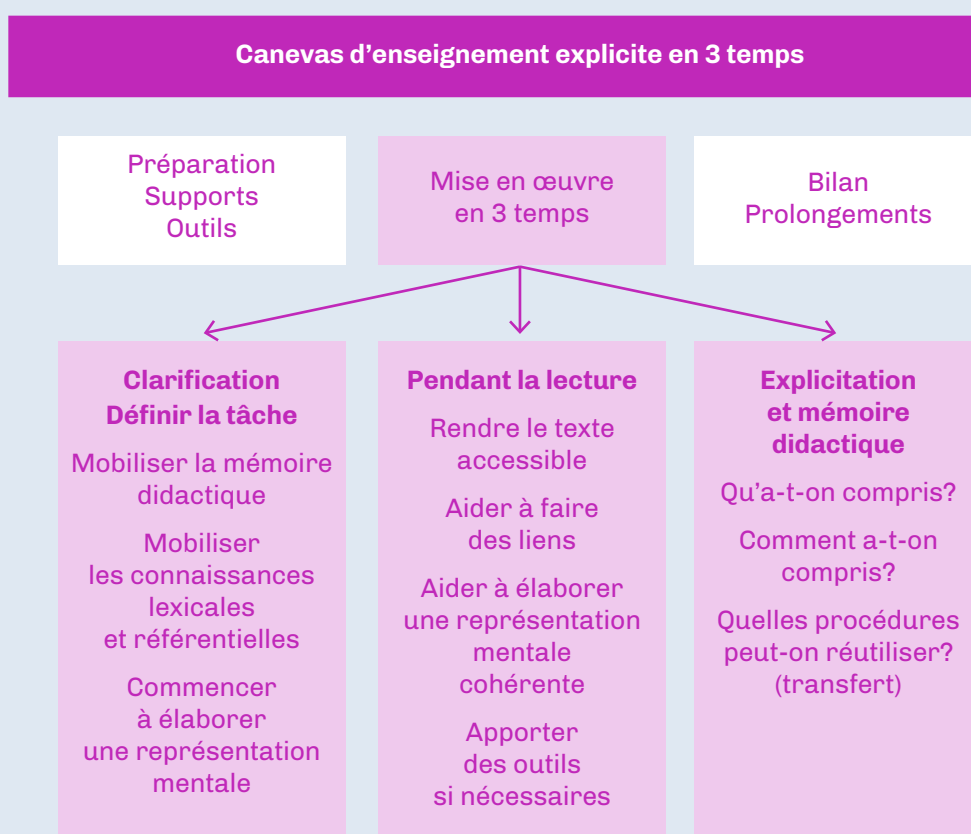


Figure 6. Les trois temps de la séance de compréhension, d'après Giasson, 1999⁷¹.

⁷⁰ — Ces trois moments sont évoqués dans "National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction", *NIH Publication* n° 00-4769, National Institute of Child Health & Development, 2000.

<https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

⁷¹ — Schéma accessible sur le site de l'IFÉ : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRIURE/pp-comprehension>

Temps 1 : préparation à la lecture ou à l'écoute

Avant de commencer la lecture ou l'écoute du texte, le professeur choisit attentivement son support et prépare sa séance. En classe, il énonce l'objectif du travail et apporte les éléments nécessaires pour que les élèves puissent se représenter ce qui va être lu, anticiper la manière de procéder et mobiliser ce qu'ils savent déjà faire. Collectif, ce temps de mise en contexte est plus ou moins développé et peut être dédié à la différenciation des aides à apporter aux plus faibles compreneurs.

Ce travail d'anticipation des difficultés de compréhension conduit par le professeur permet un questionnement attentif des élèves durant la séance.

EXEMPLE DE TRAVAIL D'ANTICIPATION POUR UN TEXTE NARRATIF

Le professeur choisit avec minutie le texte qui sera lu :

- il tient compte des textes précédemment lus ou entendus en classe ;
- il tient compte de l'univers de référence convoqué ;
- il retient un extrait propice au développement d'habiletés en compréhension ;
- il adapte la longueur du texte lu à la capacité des élèves participant à la séance.

Le professeur anticipe les obstacles posés par le texte :

- il identifie les connaissances dont pourraient avoir besoin les élèves (par exemple, le vocabulaire qui pourrait leur faire défaut) ;
- il repère les sources de difficultés possibles pour comprendre ;
- il surligne, pour lui, les indices dans le texte qui permettent de lever ces obstacles (inférences, connecteurs, substituts en jeu, accords grammaticaux, etc.) ;
- il élabore un questionnement ouvert qui, au moment voulu, lui permettra de recentrer l'attention des élèves sur les difficultés qui n'auraient pas été levées, et que le professeur aurait repérées lors du débat délibératif, ou qui auraient échappé à la vigilance des élèves en n'étant pas traitées.

EXEMPLE D'ANALYSE DES OBSTACLES POSSIBLES À LA COMPRÉHENSION DU TEXTE, À PARTIR D'UN EXTRAIT DES *MISÉRABLES* DE VICTOR HUGO

1	Comme l'auberge Thénardier était dans cette partie du village qui est près
2	de l'église, c'était à la source du bois du côté de Chelles que Cosette devait
3	aller puiser de l'eau. [...]
4	Tant qu'elle fut dans la ruelle du Boulanger et dans les environs de l'église,
5	les boutiques illuminées éclairaient le chemin, mais bientôt la dernière
6	lueur de la dernière baraque disparut. La pauvre enfant se trouva dans
7	l'obscurité. Elle s'y enfonça. Seulement, comme une certaine émotion
8	la gagnait, tout en marchant elle agitait le plus qu'elle pouvait l'anse
9	du seau. Cela faisait un bruit qui lui tenait compagnie.
10	Plus elle cheminait, plus les ténèbres devenaient épaisses. Il n'y avait
11	plus personne dans les rues. [...]

12 Cosette traversa ainsi le labyrinthe de rues tortueuses et désertes
 13 qui termine du côté de Chelles le village de Montfermeil. Tant qu'elle eut
 14 des maisons et même seulement des murs des deux côtés de son chemin,
 15 elle alla assez hardiment. De temps en temps, elle voyait le rayonnement
 16 d'une chandelle à travers la fente d'un volet, c'était de la lumière
 17 et de la vie, il y avait là des gens, cela la rassurait. [...]

18 L'espace noir et désert était devant elle. Elle regarda avec désespoir cette
 19 obscurité où il n'y avait plus personne, où il y avait des bêtes, où il y avait
 20 peut-être des revenants. Elle regarda bien, et elle entendit les bêtes qui
 21 marchaient dans l'herbe, et elle vit distinctement les revenants qui remuaient
 22 dans les arbres. Alors elle ressaisit le seau, la peur lui donna de l'audace.

23 – Bah ! dit-elle, je lui dirai qu'il n'y avait plus d'eau ! Et elle rentra
 24 résolument dans Montfermeil. À peine eut-elle fait cent pas qu'elle
 25 s'arrêta encore, et se remit à se gratter la tête. Maintenant, c'était
 26 la Thénardier qui lui apparaissait ; la Thénardier hideuse avec sa bouche
 27 d'hyène et la colère flamboyante dans les yeux. L'enfant jeta un regard
 28 lamentable en avant et en arrière. Que faire ? Que devenir ? Où aller ?
 29 Devant elle le spectre de la Thénardier ; derrière elle tous les fantômes
 30 de la nuit et des bois. Ce fut devant la Thénardier qu'elle recula. Elle reprit
 31 le chemin de la source et se mit à courir. Elle sortit du village en courant,
 32 elle entra dans le bois en courant, ne regardant plus rien, n'écoulant
 33 plus rien. Elle n'arrêta sa course que lorsque la respiration lui manqua,
 34 mais elle n'interrompit point sa marche. Elle allait devant elle, éperdue.

Obstacles éventuels quant à l'identification des personnages

— À propos du personnage principal, Cosette :

Est-elle une fille ou un garçon ? Il s'agit de comprendre que le pronom personnel « elle » à la ligne 4 désigne Cosette.

Quel est l'âge de Cosette ? L'âge n'est pas mentionné mais comprendre que Cosette est « la pauvre enfant » évoquée à la ligne 6 et que « pauvre enfant » ne renvoie pas à Thénardier, l'aubergiste, est nécessaire.

— À propos du personnage secondaire, la Thénardier :

Qui est la Thénardier ? Cet implicite est à lever : le nom du propriétaire est attribué au nom de l'auberge, à la ligne 1 « l'auberge Thénardier », il faut donc en déduire que la Thénardier est l'aubergiste et que c'est une femme.

Quels sont ses traits de caractère ? Ce personnage est décrit comme une personne mauvaise, antipathique, terrifiante. Plus effrayante encore que l'obscurité de la nuit. Relever ces éléments de comparaison concourt à qualifier le caractère de l'aubergiste.

Quels liens entretient-elle avec Cosette ? Les liens de parenté ne sont pas évoqués. Il est surtout nécessaire de comprendre que les liens qu'entretiennent la Thénardier et Cosette relèvent avant tout de liens de subordination. Cosette va chercher de l'eau pour l'auberge que tient la Thénardier parce qu'elle en a peur. Elle ne souhaite pas lui désobéir sous peine d'en subir les conséquences. Si le texte ne le mentionne pas explicitement, des éléments éclairant de manière implicite cette relation duelle permettent aux élèves de saisir que le quotidien de ces deux personnages est intimement lié.

— À propos du nombre de personnages :

Combien sont-ils ? Plusieurs personnages sont évoqués : Thénardier, le Boulanger, Cosette, les revenants. S'assurer donc que les élèves ont bien perçu quels sont les personnages principaux dans ce texte car ils peuvent percevoir le Boulanger, les revenants comme tels.

— À propos des revenants :

Est-ce que Cosette croise des revenants sur son chemin ? Il peut ne pas être aisé de comprendre que la peur éprouvée par Cosette dans l'obscurité se traduit, entre autres, par des projections personnelles, imaginaires, comme le rappelle l'adverbe « peut-être » à la ligne 16. Il est donc opportun de s'assurer que les élèves l'ont bien compris en les questionnant : *Qui sont les revenants, les fantômes de la nuit, des bois ? Les voit-elle réellement ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui provoque ces projections ?*

— À propos de l'énonciation :

De qui parle Cosette dans la phrase « Bah ! dit-elle, je lui dirai qu'il n'y avait plus d'eau ! » ? Les élèves ont à comprendre que c'est à la Thénardier que Cosette souhaite apporter cette réponse. En élucidant le référent des reprises anaphoriques, les élèves peuvent déduire que c'est pour la Thénardier que Cosette se rend à la source puiser de l'eau.

Obstacles éventuels quant à l'identification des lieux— *Dans quel village se trouve l'auberge Thénardier ? Où se trouve le puits ?*

La mention de « Chelles » dès le début de l'extrait, à la ligne 2, peut induire les élèves en erreur dans la mesure où une autre indication est donnée plus bas, à la ligne 13 « Chelles, le village de Montfermeil », puis à la ligne 23, « elle rentra résolument dans Montfermeil ». Le lieu de départ de Cosette reste donc à éclaircir, de même que le lieu où se trouve le puits dans lequel Cosette doit prendre de l'eau. Demander aux élèves de retracer l'itinéraire de cette enfant peut soutenir la compréhension.

— *Où se trouve la source ?*

Il peut être compris que la source se trouve à Chelles, bien que le texte mentionne qu'elle se situe dans le bois du côté de Chelles. Les élèves doivent donc saisir que la localisation de la source est approximative, que cette dernière se situe dans la direction de Chelles, et donc à proximité de ce village, non au sein de ce dernier. Cosette doit traverser Montfermeil, sortir du village et emprunter le chemin qui mène au bois à proximité du village de Chelles.

— *Quel chemin emprunte-t-elle ?*

Le texte ne dit pas ouvertement que Cosette doit sortir de Montfermeil pour se rendre à la source du bois à côté de Chelles et que, pour y parvenir, elle doit traverser tout le village, en sortir, suivre une route isolée qui la mène à la source. Le professeur aura à s'assurer que les élèves ont une représentation juste du déplacement de Cosette, et de son éloignement progressif au regard de son point de départ.

Obstacles éventuels quant à la situation de l'histoire dans le temps

— À quel moment de la journée se déroule la scène ?

Le mot nuit n'apparaît qu'à la ligne 30, mais la notion d'obscurité parcourt le texte. Faire relever tous les indices qui permettent de comprendre qu'il fait nuit.

— Quand se passe l'histoire ? À quelle époque ?

Le texte ne donne pas cette information explicitement. Faire des inférences est donc nécessaire pour comprendre que l'histoire se passe à une époque passée. Ce temps est antérieur à celui que connaissent les élèves. Les élèves doivent déduire que la distribution de l'eau courante à domicile n'a pas encore lieu dans ce village et que l'histoire se situe donc avant le xx^e siècle. Les indices sont à prélever et à mettre en relation les uns avec les autres.

Obstacles éventuels quant à la compréhension de ce que ressent le personnage

Que ressent Cosette durant son trajet ? La peur grandissante, la solitude de l'enfant ne sont pas exprimées explicitement. Seuls le prélèvement et la confrontation d'indices permettent aux élèves d'élucider cette question. Le professeur peut guider la réflexion des élèves par ce questionnement : *Qu'est-ce qui la rassure ? Qu'est-ce qui justifie sa perte d'assurance ? Pourquoi regardait-elle l'obscurité avec désespoir ? Quelles sont les sources des peurs ressenties par Cosette ? Laquelle va prendre le dessus et pourquoi ?*

PRÉPARATION DE L'INTRODUCTION DU TEXTE EN CLASSE PAR LE PROFESSEUR

Le professeur s'approprie pleinement le texte en s'entraînant à le lire à voix haute ou fait le choix d'un livre audio : il recherche une juste expressivité et respecte les liaisons, les groupes de souffle et les pauses.

Il prépare l'immersion des élèves dans le contexte de l'histoire :

- il peut donner un avant-goût de l'histoire (sujet, atmosphère, genre, etc.);
- il peut introduire le vocabulaire identifié comme difficile lors de sa préparation au travers d'autres activités ou lors de séances dédiées. Le lexique enseigné sera ainsi réactivé lors de la séance de lecture/écoute. Il peut aussi choisir de traiter le vocabulaire pendant la séance ;
- il donne accès aux connaissances culturelles qui pourraient faire défaut lors de la lecture/écoute ;
- il réactive les stratégies nécessaires à la compréhension en prenant appui sur les textes précédemment étudiés.

Dans le cas de textes fonctionnels ou documentaires, le professeur s'assure que les élèves :

- disposent de connaissances culturelles suffisantes pour pouvoir traiter les nouvelles informations, les concepts mis en jeu dans le document ;
- maîtrisent une ou plusieurs habiletés nécessaires à la recherche d'informations (par exemple les connaissances sur l'organisation textuelle, sur le sens des connecteurs, etc.).

Temps 2 : découverte du support et de l'activité de compréhension

DES MODALITÉS DIVERSES DE LECTURE

La découverte du texte, ou des textes dans le cas de supports composites, peut se faire en alternant lecture individuelle et lecture à voix haute par le professeur ou un groupe d'élèves après préparation.

Il existe différentes manières de lire un texte :

- **en une seule fois**, dans sa globalité, notamment si le texte est court ;
- **par épisodes** si le texte ou le support est long. Les épisodes, qui constituent des unités sémantiques, sont ensuite résumés par les élèves pour assurer leur mémorisation ;
- **par fragments**, c'est-à-dire en s'arrêtant aux moments importants pour mettre en relation les éléments, anticiper la suite ou résoudre un problème de compréhension. Une question posée à chaque arrêt favorise la mise en réflexion des élèves. Cette démarche de lecture par dévoilement progressif⁷² ou pas-à-pas⁷³ permet de rendre visible l'activité intellectuelle que met en œuvre le lecteur pour comprendre.

Que la découverte du texte soit silencieuse ou oralisée, le professeur énonce clairement l'objectif de la lecture : prélever des informations pour réaliser quelque chose (un objet, une expérience, une recette, etc.), repérer les lieux dans lesquels évolue le personnage principal, identifier ce que le texte ne dit pas...

UNE EXPLICITATION CONSTANTE

Trois niveaux d'explication sont attendus tout au long de la séance : celui de la compréhension du texte ou du support de lecture, celui de l'explicitation des procédures utilisées et celui de la généralisation de ces procédures pour toutes les activités de compréhension.

Ainsi, durant la séance, le professeur :

- invite les élèves à partager leurs impressions sur l'histoire ou le thème abordé, leur jugement esthétique et les émotions nées de l'écoute ;
- crée un échange au sein de la classe autour du premier niveau de compréhension des élèves (« Qu'avez-vous compris ? ») ;
- recherche, favorise, relance en permanence les interactions entre élèves pour qu'ils expriment ce qu'ils ont compris (cadre spatio-temporel, chronologie des événements, personnages : leurs actions, leurs résultats, leurs conséquences, leurs motivations et buts) ;
- amène les élèves à justifier leurs réponses avec des éléments du texte entendu, évite de donner des réponses. Pour départager les interprétations divergentes, le professeur relit le passage qui permet de vérifier ce que dit le texte ;

⁷² — Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier, Paris, 2002.

⁷³ — L'IFÉ : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRIURE/pp-comprehension>

- questionne les élèves pour favoriser la récapitulation de ce qui a été collectivement et progressivement élaboré (Pour l'instant, qu'avons-nous compris ? De quoi sommes-nous certains ? Quels sont les éléments du texte sur lesquels nous pouvons prendre appui ? Quelles sont les questions que nous nous posons à ce stade de notre lecture ?);
- encourage les élèves à faire des liens entre les informations, à mobiliser leurs connaissances et à effectuer les inférences nécessaires à la compréhension de l'ensemble en explicitant la manière dont ils s'y sont pris pour répondre;
- soutient l'activité des élèves en soulignant régulièrement l'avancée de la compréhension du texte;
- pose d'autres questions qui invitent les élèves à clarifier explicitement les procédures utilisées pour les résoudre;
- fait expliciter certains problèmes de compréhension (Comment as-tu fait pour comprendre cela ? Qu'est-ce qui nous permet d'affirmer cela ? Comment peut-on vérifier ce qui a été proposé ? etc.);
- fournit le sens de certains mots ou aide les élèves à le décrypter (contexte, formation du mot) pour mieux comprendre ce qui est lu.

EXEMPLE DE CONDUITE D'UN DÉBAT DÉLIBÉRATIF

Échanges qui émanent des élèves pour déterminer le nombre de personnages	Analyse de la conduite discursive menée par le professeur
<p><i>Revenons-en aux personnages. Quels seraient-ils ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Il y a Cosette, le boulanger. – Non, on ne parle pas de boulanger dans le texte. – Moi je n'ai pas vu. – Mais non, on dit qu'elle part de l'auberge. Le boulanger, il n'est pas dans une auberge. – C'est la rue du Boulanger mais pas le Boulanger. – Oui, on dit « Tant qu'elle fut dans la ruelle du boulanger » à la ligne 4. – Ce n'est pas le boulanger mais ça nous dit qu'elle passe devant le Boulanger. – C'est un endroit, pas un personnage. 	<p>Attentif aux propos tenus lors des premiers échanges, le professeur a pu déceler des incompréhensions quant à l'identification des personnages : sont-ils deux ou trois ?</p> <p>Il prend en compte cette source de difficulté et amène les élèves à la résoudre. Il recentre la négociation du sens, sur cet aspect, en posant une question ciblée.</p> <p>Il n'intervient pas tout de suite et laisse un temps suffisant afin de déceler ce que les élèves ont compris. Ils expriment ce qu'ils ont compris, entendent ce qui est compris par les autres, réagissent (justifient, expliquent, complètent en prenant appui sur les éléments extraits du texte).</p> <p>Il ne perd pas de vue l'objectif des échanges qui est d'identifier les personnages et analyse in situ le cheminement réflexif poursuivi.</p>
<p><i>Et quel serait le troisième ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – La femme de l'auberge ou la revenante. – En fait, il y a Cosette et la Thénardier, pas le Boulanger car c'est un endroit, ce n'est pas un personnage. 	<p>Il relance les échanges en invitant les élèves à aller au terme de la réflexion jusqu'alors inaboutie, afin qu'ils puissent s'accorder sur une réponse ferme et définitive.</p>

<p><i>Donc je résume, les personnages sont : Cosette, la Thénardier, la femme de l'auberge ou une revenante ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Il dit « l'auberge Thénardier » ; c'est le nom de l'auberge. – Moi j'ai compris que l'auberge Thénardier, c'est un endroit mais je ne sais plus ce que c'est vraiment une auberge. 	<p>Il prend en compte et reprend les éléments de réponse des élèves, les éléments de compréhension justes comme les éléments de compréhension erronés pour pouvoir les remettre en débat.</p> <p>Il résume, tout en le questionnant, le fil de la discussion en cours pour que les élèves puissent garder en mémoire les réponses apportées à ce stade.</p> <p>Il ne perd pas de vue ce qui doit être résolu. Il contraint progressivement les élèves à se mettre d'accord sur LA réponse qui doit faire consensus.</p>
<p><i>Est-ce que quelqu'un peut expliquer ce qu'est une auberge ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – C'est où il y a d'autres gens, où il y a quelqu'un qui auberge. – C'est comme un hôtel. 	<p>Il prend en compte immédiatement un besoin de connaissances lexicales, clairement exprimé, qui permettra à l'élève de mieux comprendre.</p> <p>Il favorise la résolution du problème lexical par les élèves eux-mêmes.</p>
<p><i>C'est un peu comme un hôtel en effet, on y vient pour dormir et on y mange.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – La Thénardier, c'est le même nom que l'auberge, donc c'est le même personnage, la Thénardier et la femme de l'auberge. – Non, c'est l'aubergiste le Thénardier qui tient l'auberge des Thénardier. – Le Thénardier ou la Thénardier. Que dit le texte ? – L'auberge, c'est un lieu et le Thénardier, c'est une personne. – À la première phrase « comme l'auberge Thénardier était dans cette partie du village... » – Le texte dit que Cosette a peur de la Thénardier, donc c'est l'auberge de la Thénardier. 	<p>Il s'appuie sur les éléments de réponse apportés et complète les propos.</p> <p>Il laisse les échanges se poursuivre sans intervenir tout en les écoutant attentivement afin de vérifier que la représentation des élèves a évolué.</p> <p>Il n'élude pas les difficultés repérées : il conduit les élèves à les résoudre systématiquement.</p>
<p><i>Donc qu'en déduisez-vous par rapport aux personnages ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Il y a Cosette et l'aubergiste qui s'appelle la Thénardier. 	<p>Il repère le cheminement suivi pour répondre à la question de départ, et s'assure que les élèves ont collecté suffisamment d'éléments en appui sur le texte pour répondre, à la suite des échanges. Il repère ainsi le moment opportun pour clore le sujet désormais compris par le plus grand nombre.</p> <p>Il engage les élèves à conclure en se positionnant sur LA réponse à apporter, avant de les engager à résoudre d'autres sources de difficultés, en procédant de la même façon.</p>

Le travail d'anticipation a identifié avec pertinence une difficulté sur la compréhension du nom « La Thénardier » : le professeur n'hésite pas à consacrer du temps à cette difficulté, à solliciter l'appui sur le texte, ni à y revenir par la suite.

En fin de séance, le professeur :

- s'accorde un temps pour répondre aux questions que les élèves se posent sur le texte et auxquelles il n'a pas été répondu ;
- encourage les élèves à mobiliser leurs connaissances en suscitant une discussion relative au thème abordé, à la forme et à l'organisation de l'écrit ;
- invite à rapprocher l'extrait d'autres textes déjà connus, étudiés, lus ou entendus.

Temps 3 : institutionnalisation des savoirs acquis

Le professeur :

- amène les élèves à caractériser l'évolution de leur compréhension ;
- fait exprimer les difficultés rencontrées ; aide à prendre conscience des erreurs ;
- fait expliquer, rappeler les procédures efficaces mises en œuvre pour y remédier.

Après la séance

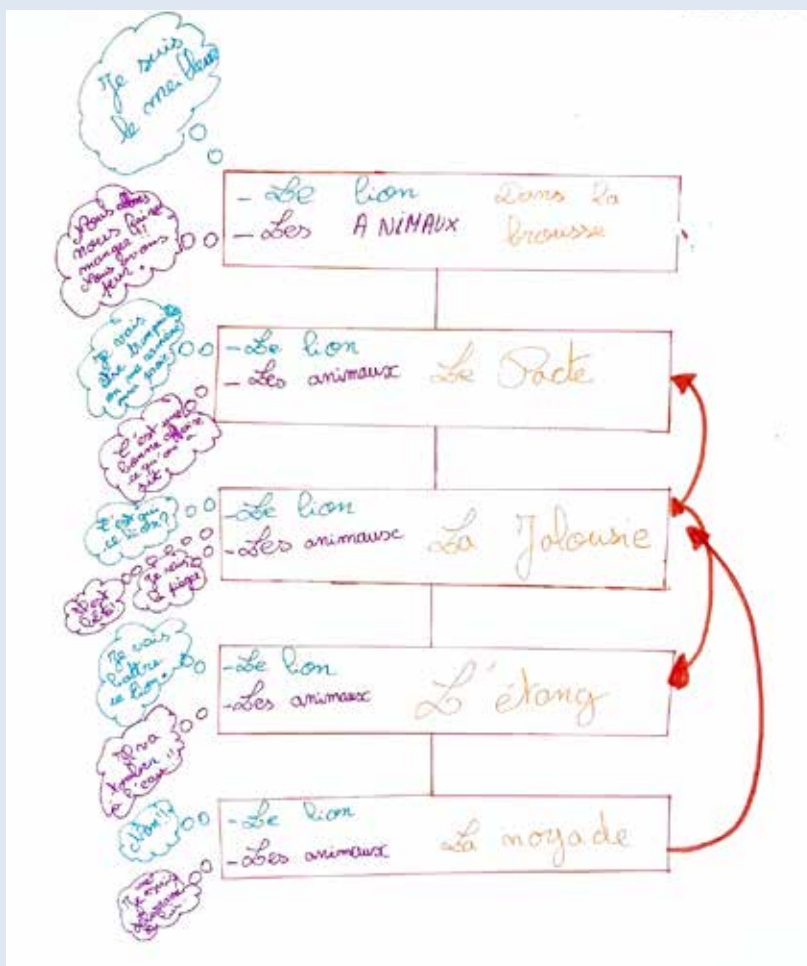
À la fin de la séance, ou lors d'une séance ultérieure, le professeur propose des tâches qui permettent de soutenir, d'approfondir la compréhension (relevés, schémas, comparaisons), de prendre conscience des stratégies qui ont été mises en œuvre pour comprendre.

Par exemple, le professeur :

- invite les élèves à raconter l'histoire à un groupe qui ne l'a pas encore entendue. Ils complètent mutuellement le récit pour parvenir à une restitution la plus fidèle possible du texte entendu⁷⁴ ;
- schématise les informations explicites et implicites, pour les organiser et les mettre en relation, devant et avec les élèves concernés ;
- les exerce à raconter en prenant appui sur le schéma réalisé ;
- propose une restitution du texte par jeu scénique ;
- verbalise avec les élèves l'ensemble des stratégies de compréhension qui ont été nécessaires et en propose une formalisation, qui peut être construite avec les élèves, sous forme de schéma, liste, points de vigilance, à placer dans le cahier ou sur une affiche.

⁷⁴ — On peut évoquer ici le rappel de récit défini par Mireille Brigaudiot (*Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Éducation, 2002) comme la restitution de ce qu'a compris un élève, en utilisant ses propres mots. Il peut être organisé tout au long de la lecture, pour garder progressivement en mémoire les éléments principaux. Situé à la fin de la lecture, il peut être élaboré collectivement et guidé par le professeur : il permet alors de retracer le fil de la lecture, de combler les blancs du texte et de soutenir l'élaboration d'un modèle de situation adapté.

Exemple à partir du visible⁷⁵ :



75 — À la suite des constats issus de la recherche Lire-écrire au CP, un type de schématisation a été proposé sous le nom de *Visible*. Il s'agit d'une sorte d'organigramme destiné à rendre visible le cheminement du lecteur et à faire apparaître les liens de causalité. (Marie France Bishop, Former à la compréhension, Conférence IFÉ/ Centre Alain Savary, 2018. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecire/de-la-recherche-lire-ecire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension>.)

Le visible est une représentation graphique organisée qui soutient « la mémorisation au service de la compréhension, articule les événements et les intentions des personnages », matérialise les liens logiques. Cet outil permet d'un seul regard d'appréhender à la fois la structure de l'histoire dans son déroulement, mais aussi le parcours du lecteur qui doit combler les « blancs » du texte. Par la mise en forme de ce visible, les élèves ont questionné ce qui est essentiel, matérialisé les éléments retenus et rendu visibles les liens entre les informations tout en clarifiant les états mentaux des personnages.