



Je comprends ce qui est « caché » dans un texte

 **29 SÉANCES** À RÉPARTIR SUR L'ENSEMBLE DE L'ANNÉE

DANS LES PROGRAMMES 2025

Lecture Cycle 2

La **compréhension** est la finalité de l'apprentissage de la lecture. Si l'automatisation du déchiffrage en est la condition quand l'élève lit un texte, elle requiert la maîtrise de stratégies de compréhension qui prennent appui sur des compétences langagières solides (comprendre le vocabulaire, la syntaxe et les usages de la langue) qui se forment à l'oral, mais aussi grâce à l'exposition régulière aux textes. C'est la raison pour laquelle il importe que, tout au long du cycle 2, le professeur consacre des séances quotidiennes à la compréhension de textes issus de tous les domaines disciplinaires, plus denses, plus longs

et complexes que ceux que l'élève est en mesure de lire par lui-même.

[L'enseignant] guide la compréhension des textes lus en s'appuyant sur le lexique, la juste compréhension de la chaîne anaphorique, des inférences simples et l'élucidation des références culturelles. Il met en évidence, au sein de la chaîne anaphorique, le lien qui existe entre un nom et sa reprise par un pronom ou un autre nom. Il structure fermement les séances de compréhension et développe, ce faisant, des stratégies afin que les élèves comprennent les textes.



SUR LE FICHIER DE L'ÉLÈVE

Pour commencer **P. 8**

Pour s'entraîner 1 2 3 4 5 ... 26 27 28 29



SUR LE SITE COMPAGNON

- ▶ 1 ACTIVITÉ « **Pour commencer** » (à projeter)
- ▶ 1 ACTIVITÉ « **Pour s'entraîner** »
- ▶ 1 ACTIVITÉ « **Pour aller plus loin** »
- ▶ PICTOGRAMMES CONSIGNES
- ▶ TABLEAU DE STRUCTURATION DES TÂCHES

Les choix du *Monde de Cléo*

- La compréhension en lecture requiert une palette très large de compétences que les programmes détaillent précisément.
- Les microtextes que nous proposons dans ce long chapitre permettent de travailler la compréhension des inférences dès le début du CE1, même avec les faibles lecteurs. Ils ont été étalonnés pour correspondre aux connaissances sur le monde de la majorité des élèves, et leur longueur très limitée les rend aisés à lire et à traiter.



RAPPEL POUR L'ENSEIGNANT

→ Compréhension des informations d'un texte

On distingue généralement trois types d'informations :

▶ **L'explicite textuel** : présentes en toutes lettres dans le texte, les informations sont ici données directement et ne posent pas de problème particulier de compréhension.

→ **Par exemple** : « Jeanne a sept ans. » ; « Quel âge a Jeanne ? Sept ans. »

▶ **L'implicite textuel** : les informations sont également présentes dans le texte, mais sous forme métaphorique, ou dans une formulation imagée qu'il faut savoir interpréter.

→ **Par exemple** : « Jeanne souffla les sept bougies et ouvrit ses cadeaux. » ; « Quel âge a Jeanne ? Sept ans. »

► **L'implicite non textuel**, dont la compréhension dépend entièrement des connaissances sur le monde du lecteur.

→ **Par exemple** : « Jeanne est en seconde primaire. » ; « Quel âge a Jeanne ? Sept ans. » (La seconde primaire est l'équivalent, en Belgique, du CE1.)

D'une manière générale, les questions posées par les manuels ou par les enseignants concernent trop fréquemment **l'explicite textuel**. Ce sont des questions sans véritable enjeu, auxquelles on peut trouver directement une réponse dans le texte. Elles font uniquement appel à la mémoire qu'on a d'un texte lu, ou à la capacité de retrouver une information

dans le corps du texte. En soumettant les élèves majoritairement à ce type de questions, on court le risque qu'ils construisent une représentation faussée de la lecture et de la compréhension, car ils peuvent très bien répondre aux questions posées, recevoir une excellente appréciation de leur enseignant... sans avoir réellement compris le texte.

Or, pour comprendre les inférences, il faut se lancer dans un travail de mise en relation des informations, que celles-ci soient fournies par le texte ou qu'elles fassent partie de sa connaissance du monde, pour en tirer de nouvelles informations.



Pour commencer p. 8

Phase collective

Projeter ou reproduire au tableau l'activité « Pour commencer », p. 8, telle que présentée dans le fichier.

Laisser quelques instants aux élèves pour lire le texte au tableau. Les faibles lecteurs, surtout en début d'année, ne pourront qu'assurer un déchiffrage partiel à ce stade.

Lire le texte à haute voix. Cette lecture vise à permettre l'accès de tous les élèves à la tâche de compréhension, même en cas de déchiffrage difficile. Aider les élèves les plus en difficulté à identifier les mots les plus difficiles.

Demander aux élèves de rendre compte du texte, de mémoire. Commencer par un questionnement le plus neutre possible : « Alors, de quoi parle-t-on dans cette petite histoire ? Que se passe-t-il ? »

Lire ou faire lire la question : « Quel est le métier de Frédéric ? »

Les élèves répondent oralement à la question. Demander systématiquement de pointer les indices qui permettent de trouver que Frédéric est facteur (indices : vélo / deux lettres / une carte postale / courrier donné à Madame Dupré).

Lire la suite de l'activité, successivement la réponse de la petite fille et du petit garçon.

Faire expliciter à l'oral en quoi leurs réponses ne peuvent pas convenir, par exemple : « Ça ne peut pas être un coureur cycliste, parce qu'un coureur cycliste ne distribue pas le courrier. »

Pour les explicitions de ce type, montrer systématiquement du doigt les endroits du texte concernés, et faire déchiffrer à nouveau les mots-clés si vous pensez que certains élèves ne parviennent pas encore à les lire.

Garder à l'esprit que c'est le temps passé à entraîner les procédures de compréhension qui est décisif, et pas le fait de trouver la réponse exacte le plus vite possible !

Je comprends ce qui est « caché » dans un texte Pour commencer

► Lis attentivement le texte pour bien comprendre.

Frédéric descendit de son vélo et dit bonjour à Madame Dupré en lui tendant deux lettres et une carte postale.

► Réponds à la question.

• Quel est le métier de Frédéric ?

► Dans le texte, souligne les indices qui t'ont permis de répondre.

Voici les réponses données par d'autres élèves. Pourquoi ne sont-elles pas justes ?

Frédéric est coureur cycliste.

Frédéric est livreur de pizzas.

Phase individuelle

Peu à peu, les élèves vont s'entraîner à rédiger les réponses aux questions. Un entraînement patient est également nécessaire pour cette compétence, distincte de la compétence de compréhension proprement dite.

Certains enseignants tiennent à ce que les élèves répondent systématiquement aux questions par une phrase complète. En début de CE1, nous pensons qu'il s'agit d'une exigence trop grande pour beaucoup d'élèves ; elle risque de demander un temps considérable et de distraire l'attention de la tâche centrale de compréhension.

Nous estimons qu'il est préférable de demander aux élèves **des réponses courtes**, et de les entraîner à utiliser quelques stratégies qu'il est toujours bon de rappeler quand l'occasion se présente :

- Répondre d'abord « dans sa tête » à la question, avant de commencer à rédiger la réponse : « *Quel est le métier de Frédéric ?* » → « *Facteur.* ».
- Chercher dans le texte l'orthographe d'un mot dont on a besoin, ou s'appuyer sur un mot de la même famille. Par exemple, dans l'activité 1 p. 8, le mot *garagiste* fournit aisément l'orthographe de *garage*.

Il reste une dernière tâche à réaliser : « Entoure les indices qui t'ont permis de répondre. » Cette tâche est importante, car elle habitue les élèves à justifier systématiquement leurs réponses. Elle permet également de se familiariser la diversité des indices à prendre en compte : il peut s'agir d'un mot seul, d'un groupe de mots, d'une phrase, ou encore d'une marque morphosyntaxique indiquant le genre ou le nombre, et qui se réduit parfois à une seule lettre finale : *-e* ou *-s*.

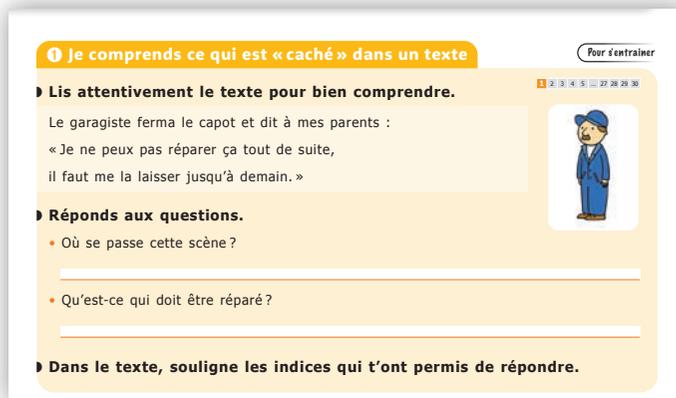
Vous pouvez mener collectivement toutes les étapes des premiers entraînements de ce chapitre, afin de donner le temps à vos élèves de se familiariser suffisamment avec le format de l'activité.

Sont également disponibles sur le site compagnon (monde-cleo-francais.editions-retz.com) :

- une traduction visuelle de la ou des consignes sous forme de pictogrammes ;
- un plan simplifié des étapes à effectuer (ou tableau de structuration des tâches).



Je comprends ce qui est « caché » dans un texte	
Ce que je dois faire	Vérification
1. Lire le texte attentivement pour bien comprendre.	<input type="checkbox"/>
2. Lire la ou les questions.	<input type="checkbox"/>
3. Rechercher les réponses en faisant attention aux indices dans le texte.	<input type="checkbox"/>
4. Répondre aux questions.	<input type="checkbox"/>
5. Dans le texte, souligner les indices qui m'ont permis de répondre.	<input type="checkbox"/>



Pour des précisions sur ces ressources complémentaires, voir p. XX du guide.

Correction et mise en commun

C'est le moment de débat, suivant l'activité individuelle, qui est déterminant dans la mise en place des compétences entraînées :

- **compétences de compréhension** ;
- **compétences d'expression orale** : justifier un choix, une réponse, en argumentant, être capable d'expliquer comment on a fait pour trouver ;
- **compétences de lecture** : se référer systématiquement aux éléments du texte permettant de fonder son argumentation ;
- **compétences transversales** : participer à un débat, prendre la parole, écouter et prendre en compte un point de vue différent du sien.
 - Faire d'abord la liste au tableau de toutes les réponses des élèves, sans commentaires sur leur validité.
 - Traiter ensuite chacune de ces propositions, en commençant par les réponses erronées. Faire expliciter systématiquement en quoi telle ou telle réponse ne peut être validée.

Je comprends ce qui est « caché » dans un texte

Lis le texte.

Pauline sortit de l'eau : elle tremblait de tout son corps. Sa maman l'enroula dans une serviette et la frotta vigoureusement.

Réponds aux questions.

- Où est Pauline ?

- Pourquoi tremble-t-elle ?

Dans le texte, souligne les indices qui t'ont permis de répondre.

À noter que, dans un certain nombre de textes, il peut exister plusieurs réponses exactes, par exemple, dans le texte p. XX, la petite fille du texte peut être à la piscine, à la mer, au bord d'un lac, etc.
Dans ce cas, on acceptera les différentes réponses valides.

Entourer ensuite, dans le corps du texte, les indices qui permettent d'étayer les réponses, et demander aux élèves de corriger leur travail dans leur fichier. Ces corrections sont de deux ordres : correction d'erreurs portant sur la validité de la proposition, ou correction d'erreurs orthographiques. Les élèves de CE1 ont parfois du mal à comprendre la différence de nature entre les deux types d'erreurs. Il faut donc expliciter leurs conséquences : dans le deuxième cas, la correction d'erreurs orthographiques n'est pas synonyme d'absence de réussite.

Suite de l'entraînement

Les 29 activités de la série sont réparties sur l'ensemble de l'année (voir la programmation, disponible sur le site compagnon pour visualiser le tuilage des séries d'entraînement).

n°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
p.	8	11	13	19	23	29	35	41	47	57	63	71	77	85	89	93	95	101	111	115	117	123	127	131	135	139	143	147	157

Le traitement des tâches (de lecture, de compréhension, de rédaction des réponses, de recherche des indices) sera d'abord étroitement accompagné par l'enseignant en début d'année. Très progressivement, les élèves prendront en charge une part plus importante de l'activité. On peut viser une autonomie totale, pour une majorité d'élèves, au cours du 3^e trimestre.

Activités « Pour s'entraîner » supplémentaires

Une activité supplémentaire est disponible sur le site compagnon .

Pour mémoire, elle peut constituer un entraînement complémentaire ou servir d'évaluation.

Activité « Pour aller plus loin »

Pour les élèves les plus avancés, une activité est disponible sur le site compagnon .

Pour des précisions sur l'utilisation des activités « Pour aller plus loin », voir p. XX de ce guide.

Je comprends ce qui est « caché » dans un texte

Lis attentivement le texte pour bien comprendre.

Un grand courant d'air a fait claquer la porte, et un grondement s'est fait entendre au loin. Le chat s'est caché dans le garage, et Pipo a regardé le ciel qui s'assombrissait rapidement. Ma grande sœur a couru chercher le linge qui séchait dehors.

Réponds aux questions.

- En quelle saison se passe cette scène ?

- Pourquoi ma sœur a-t-elle couru chercher le linge ?

PROLONGEMENTS Consolidation et transfert des acquisitions

Ces entraînements à la compréhension perdraient de leur pertinence si l'on ne saisisait pas toutes les occasions de transférer les savoir-faire en cours d'acquisition dans toutes les situations de lecture qui se présentent en classe.

Voici quelques pistes pour assurer le déploiement des compétences dans des situations de lecture littéraire.

UTILISATION DE LA TECHNIQUE DE LECTURE PAR DÉVOILEMENT PROGRESSIF

À certains moments clés d'un récit, **interrompre la lecture et faire élaborer des hypothèses** afin de vous assurer de la compréhension de la situation. Pour illustrer cette technique, observer cet extrait d'album :

« Il faut dire qu'elle était de plus en plus fatiguée, la maîtresse. J'ai même pensé qu'elle devait être malade. Elle grossissait chaque jour un peu plus, elle passait du rire aux larmes, je n'y comprenais plus rien. »

Organiser un court débat explorant les raisons possibles de l'état de santé de la maîtresse de ce chien. Si, pour un lecteur expert, l'attente d'un heureux événement ne fait aucun doute, pour de nombreux élèves de CE1, c'est beaucoup moins clair...

Faire remarquer aux élèves que chaque indice pris isolément n'est pas suffisant pour être sûr de son interprétation, mais que plusieurs indices concordants (la fatigue + les brusques changements d'humeur + le fait de grossir) évoquent avec certitude l'état d'une femme enceinte.

ORGANISATION D'UN DÉBAT INTERPRÉTATIF

Lorsqu'un texte présente des creux, des zones d'ombre, des non-dits, des ellipses, **il est souvent intéressant d'organiser un débat interprétatif**. Dans ce passage de *J'veux pas de pique*, par exemple, le personnage principal, Zoé, doit aller le lendemain matin chez le médecin pour un vaccin :

« Cette nuit-là, un monstre armé d'une énorme seringue s'approche de Zoé. Terrifiée, Zoé voudrait s'enfuir... mais elle n'arrive pas à courir ! Zoé est glacée de peur, elle a l'impression qu'elle rapetisse, et elle se sent tomber... " Au secours ! Au secours ! Je veux sortir ! " Le lendemain matin, la maman de Zoé l'aide à se lever. [...] »²

Repérer les indices qui indiquent au lecteur qu'il s'agit d'un cauchemar.

L'ellipse, qui fait passer sans transition du milieu de la nuit au réveil le lendemain matin, est également à souligner. Son interprétation nourrit le débat : *« Pourquoi cette maman n'est-elle pas intervenue pour sauver sa petite fille la nuit dernière ? Pourquoi ne lui parle-t-elle pas du tout de cet événement pourtant terrifiant ? »* etc.

INTERTEXTUALITÉ ET CONNIVENCE CULTURELLE

Dans *Vive la pluie*, comme dans de très nombreux albums contemporains de littérature jeunesse, l'auteur multiplie les références à des personnages archétypaux des contes pour enfants, sans d'abord les nommer. **Cette complicité entre l'auteur et ses lecteurs contribue pour beaucoup au plaisir de lire :**

« Soudain, une dame bizarre entre dans le magasin. Son chapeau noir est biscornu et ses pieds sentent le fromage. [...] Un grand et gros bonhomme entre dans le magasin. Bing ! Il cogne son énorme ventre contre la porte. Oh là là, il a des dents comme des épées ! [...] Puis arrive une petite fille. Elle est habillée d'une cape rouge et elle porte un panier. [...] »³

1. Zaza Pinson et Geoffroy de Pennart, *L'Autre*, Paris, Éditions Kaléidoscope / L'École des Loisirs, 2007.

2. Arnaud Almérás et Clotilde Perrin, *J'veux pas de pique*, Paris, Mila éditions, 2002.

3. Mymi Doinet et Marc Boutavant, *Vive la pluie*, Paris, Nathan, 2001.



Je classe les mots dans l'ordre alphabétique

5 SÉANCES À RÉPARTIR SUR UN MOIS

DANS LES PROGRAMMES 2025

Objectifs d'apprentissage

- Connaître l'ordre alphabétique.
- L'utiliser pour ranger des listes de mots en tenant compte de leur initiale.

CP

– Commencer à mobiliser l'ordre alphabétique pour utiliser un dictionnaire adapté (papier ou numérique).

CE1

– Prendre l'habitude de consulter des articles de dictionnaire adapté.



SUR LE FICHER DE L'ÉLÈVE

Pour commencer **P. 9**

Pour s'entraîner 1 2 3 4 5



AIDE-MÉMOIRE **Leçon n° 1**



SUR LE SITE COMPAGNON

- ▶ 1 ACTIVITÉ « Pour commencer » (à projeter)
- ▶ 1 ACTIVITÉ « Pour s'entraîner »
- ▶ 1 ACTIVITÉ « Pour aller plus loin »
- ▶ PICTOGRAMMES CONSIGNES
- ▶ TABLEAU DE STRUCTURATION DES TÂCHES

Les choix du *Monde de Cléo*

Nous avons fait le choix de ne travailler l'ordre alphabétique, au CE1, qu'en utilisant l'initiale des mots. La procédure de rangement plus complexe, où l'on doit tenir compte de la deuxième, voire de la troisième, quatrième, etc., lettre du mot sera abordée dans *Le Monde de Cléo CE2*.



Pour commencer p. 9

Phase collective

Projeter ou reproduire au tableau l'activité « Pour commencer » p. 9, telle que présentée dans le fichier. Faire réciter l'alphabet à quelques élèves. Si vous avez une frise alphabétique affichée en classe, poser des questions du type : « Quelle lettre vient juste après F ? juste avant M ? » Etc.

Faire trouver l'animal commençant par la lettre juste après A. Une fois que le boa a été repéré dans les dessins, faire écrire en cursive le mot (y compris le B initial, à repasser).

Les élèves continuent ensuite l'activité seuls. En cas de besoin, aidez celles et ceux qui auraient des difficultés à effectuer la tâche.

Je classe les mots dans l'ordre alphabétique (Pour commencer)

Écris les noms des animaux dans l'ordre alphabétique.

→ alligator _____

→ *h* _____

→ canard _____

→ *d* _____

→ éléphant _____

→ _____

→ girafe _____

→ _____

→ jars _____

→ _____

→ _____

→ moineau _____

hippopotame boa

koala ibis dauphin

loup fourmi

Colorie l'initiale de chaque mot.

À noter qu'un alphabet est disponible sur le site compagnon : monde-cleo-francais.editions-retz.com.

Correction et mise en commun

Le repérage de l'initiale (coloriée ou mise en relief au tableau) et le recours systématique à l'alphabet (affiché dans la classe) constituent la base de la procédure de rangement.

Au cours de la correction, réciter et faire réciter l'alphabet fréquemment.

Par la suite, pour les mots commençant par une lettre située dans la seconde moitié de l'alphabet, il sera judicieux d'expliquer aux élèves qu'on n'a pas besoin de forcément repartir de la lettre A. Pour gagner du temps, on peut commencer, par exemple, à la lettre L.

Pour s'entraîner

p. 9

1 2 3 4 5

Phase individuelle

Poursuivre avec l'activité 1 p. 9.

De même format que l'activité « Pour commencer », cette première activité d'entraînement explore la deuxième moitié de l'alphabet.

L'apprentissage de l'alphabet doit commencer à l'école et se poursuivre à la maison. Reprendre souvent l'alphabet en chœur. Donner une lettre, et demander aux élèves de réciter l'alphabet à partir de cette lettre. Insister sur la seconde moitié de l'alphabet qui est généralement moins connue.

Sont également disponibles sur le site compagnon (monde-cleo-francais.editions-retz.com) :

– une traduction visuelle de la ou des consignes sous forme de pictogrammes ;

– un plan simplifié des étapes à effectuer (ou tableau de structuration des tâches) ;

Je classe les mots dans l'ordre alphabétique Pour s'entraîner

Écris les **noms des animaux** dans l'ordre alphabétique.

yack wapiti pivolet ours tigre

→ naja → _____

→ _____ → _____

→ _____ → vache

→ _____ → _____

→ requin → _____

→ souris → zèbre

unau

quéléa

Colorie l'initiale de chaque mot.

Je classe les mots dans l'ordre alphabétique CE1 p. 9

 écris	nom	A B C ...
 _____	nom	

– les étiquettes à manipuler.



Je classe les mots dans l'ordre alphabétique	
Ce que je dois faire	Vérification
1. Lire les noms roses .	<input type="checkbox"/>
2. Écrire les noms roses dans l'ordre alphabétique.	<input type="checkbox"/>
3. Colorier l'initiale de chaque mot de la liste alphabétique.	<input type="checkbox"/>

Pour des précisions sur ces ressources complémentaires, voir p. xx de ce guide.

Suite de l'entraînement

n°	1	2	3	4	5
p.	9	11	13	15	23

Les activités 2 à 5 sont réparties sur la période 1 (voir la programmation sur le site compagnon pour visualiser le tuilage des séries d'entraînement).

À partir de l'activité 2, la tâche est de même nature, mais un peu plus longue à réaliser.

Certains élèves seront peut-être gênés par le fait qu'il peut y avoir des « trous » dans les listes de mots à ranger. Par exemple, dans l'activité 3, les trois premiers mots de la liste sont *ami*, *banane* et *départ*. Aucun mot ne commence par la lettre C. Expliquer qu'il n'est pas obligatoire qu'il y ait un mot pour chaque initiale.



Activité « Pour s'entraîner » supplémentaire

Une activité supplémentaire est disponible sur le site compagnon .

Pour mémoire, elle peut constituer un entraînement complémentaire ou servir d'évaluation.

Activité « Pour aller plus loin »

Pour les élèves les plus avancés, une activité est disponible sur le site compagnon .



Pour des précisions sur l'utilisation des activités « Pour aller plus loin », voir p. xx de ce guide.

PROLONGEMENTS Consolidation et transfert des acquisitions

L'apprentissage de l'alphabet est fondamental pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot dans le dictionnaire.

Aussi souvent que possible, utilisez vous-même le dictionnaire dans tous les domaines disciplinaires.

Modéliser l'utilisation efficace du dictionnaire en expliquant à haute voix vos stratégies :

- Pour chercher le mot *modeste*, vaut-il mieux ouvrir le dictionnaire vers le début, vers le milieu, vers la fin ?
- Je cherche le mot *salsifi* et je suis à la lettre *r*. Faut-il avancer ou reculer ?
- Etc.