

Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires



Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires

Patricia SCHILLINGS et Annette LAFONTAINE
Sous la direction de la Professeure Dominique LAFONTAINE

Service d'Analyse des systèmes et pratiques d'enseignement de l'Université de Liège

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
PLAN DE LA BROCHURE.....	15
PARTIE 1 : LE DIAGNOSTIC	19
MESURER LA VITESSE DE LECTURE	21
APPRECIER LA FLUIDITE DE LA LECTURE	25
UN DIAGNOSTIC INDIVIDUEL COMBINANT FLUIDITE ET COMPREHENSION	27
EVALUER LES COMPETENCES EN COMPREHENSION.....	28
• FACE A UN RECIT COURT	31
• FACE A UN TEXTE.....	34
PARTIE 2 : LA REMÉDIATION.....	51
DEVELOPPER LA FLUIDITE	53
Lire par groupes de mots	54
Lire en tandem	57
DECOUVRIR LES INFORMATIONS IMPLICITES	59
Dessiner sur base d'une description	62
Découvrir les différents types de questions	65
Jouer avec les différents types de questions	69
Combiner des indices pour comprendre ce qui n'est pas écrit.....	73
Faire des inférences	74
Participer à des échanges sur les aspects implicites d'un récit	76
Anticiper et gérer le contenu de sa lecture	80
PERCEVOIR LE SENS GLOBAL	84
Utiliser les facteurs de cohérence	85
Mettre sa lecture en tête	89
Visualiser sa lecture	91

CONTROLLER SA LECTURE	94
Détecter une incohérence	95
Détecter une information manquante	97
Lire à deux	102
DEVELOPPER DES CONNAISSANCES	106
Découvrir le sens d'un mot	107
Lecture coopérative	113
PARTIE 3 : LE PORTFOLIO DE LECTURE DE L'ÉLÈVE	117
LA DIMENSION PERSONNELLE	119
Evaluer ses attitudes au fil du temps.....	120
Mieux se connaître en tant que lecteur	121
LA DIMENSION COGNITIVE	123
Clarifier ses représentations de la lecture	124
Evaluer ses progrès	125
LA DIMENSION SOCIALE	127
Partager ses impressions de lecture	129
Partager ses difficultés de compréhension	130
BIBLIOGRAPHIE.....	133

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente brochure¹ est le fruit d'une recherche ciblée sur le développement d'outils de diagnostic et de remédiation en lecture. L'objectif de la première partie est de mettre à la disposition des enseignants des outils au service de l'évaluation du niveau en lecture de leurs élèves et d'un diagnostic affiné de leurs difficultés de compréhension. La deuxième partie propose des pistes de remédiation orientées d'une part vers le développement de la fluidité, et d'autre part, vers la maîtrise de stratégies diversifiées de compréhension.

Ce volet de remédiation a été élaboré de manière à se démarquer d'un recueil d'exercices de lecture pour constituer une mallette de véritables outils d'enseignement de la compréhension de l'écrit qui, pour une majorité d'entre eux, s'adressent non seulement aux lecteurs en difficultés mais à l'ensemble de la classe. Afin de dépasser la « simple » mise en activité de processus de lecture et de permettre aux élèves de s'approprier des démarches de lecture plus expertes, différents outils et supports sont proposés :

- des activités de lecture basées sur les socles de compétences ;
- des référentiels qui explicitent, dans un langage simple, les processus de lecture mis en jeu ;
- des textes tantôt authentiques, tantôt construits de façon à mettre en évidence le rôle de certains processus de lecture ;
- des outils transférables à d'autres textes.

L'ensemble des activités de remédiation vise en outre à amener les élèves à réfléchir sur la façon dont ils s'y prennent pour comprendre les textes et utiliser les stratégies visées. En effet, s'il ne comporte pas une phase durant laquelle les mécanismes mis en œuvre sont clarifiés, discutés ou analysés, « l'exercice » de lecture en tant que tel a peu de chance de porter ses fruits. La plupart des activités proposées ont été enrichies d'un moment réflexif qui peut, selon la place que l'on veut donner aux interactions sociales dans l'apprentissage, s'organiser sous la forme d'échanges entre les élèves sur le « comment lire », sur l'usage à faire des référentiels, ou encore sur les apprentissages cognitifs effectués au terme des activités de lecture menées au quotidien.

La troisième partie de la brochure constitue le portfolio de lecture de l'élève : cet outil vise à permettre aux élèves de garder des traces de leur parcours de lecteurs. Cette partie permet de ranger les outils, supports, référentiels produits ou exploités au cours des activités de lecture et de remédiation. Dans une visée plus individualisée, elle propose également des guides et de brefs questionnaires qui permettent aux élèves de faire le point sur leur représentation de la lecture et leur rapport à l'écrit.

1. Cette publication s'inscrit dans la continuité de la brochure intitulée *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*. Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du Système éducatif. Décembre 2007.

LE VOLET DIAGNOSTIC

Travailler sur le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3^e et 4^e années primaires fait d'emblée émerger la question de la nature des habiletés qui doivent être acquises par les apprentis lecteurs de ce niveau scolaire.

La lecture étant envisagée ici au sens large, l'outil conduit à poser un regard diagnostique sur les trois aspects suivants : la fluidité, la compréhension, les attitudes et buts de lecture. Ces aspects constituent en effet trois composantes indissociables du développement de la compréhension.

La fluidité

Si, comme Ouzoulias (2001), on considère que la lecture implique la capacité à combiner deux types de traitement du texte (le traitement des composantes graphiques du texte et le traitement du sens du message), la fluidité et la compréhension constituent deux aspects cognitifs à développer en parallèle : la fluidité de la lecture est essentielle car elle permet au lecteur de concentrer ses ressources cognitives sur la construction du sens du message.

S'il est important qu'en début de 3^e année, l'enseignant opère un diagnostic de l'ensemble de la classe, soulignons que la fluidité peut se travailler tout au long du second cycle primaire, notamment sous la forme d'activités de lecture en tandem telles que proposées par la **FICHE 2**. Cependant, il est bien évident que la fluidité en tant que telle n'est utile que si le lecteur est capable de traiter les composantes graphiques **sans perdre de vue le sens du message**.

Deux épreuves de fluidité sont proposées; elles doivent être administrées individuellement. Adaptées d'un manuel d'enseignement de la compréhension (Tyner et Green, 2006), elles permettent de poser un regard quantitatif et qualitatif sur cette composante essentielle de la lecture :

- La vitesse de lecture est mesurée en calculant le nombre de mots lus correctement en une minute ;
- La qualité de la fluidité peut être évaluée au moyen de l'échelle d'appréciation de la fluidité prenant en compte le type de découpage, le respect de la ponctuation, le débit et l'expression de la lecture à voix haute, soit une série d'aspects de surface révélateurs du traitement du sens du message lu.

La compréhension

La compréhension constitue une dimension centrale du diagnostic à poser. Les épreuves de compréhension visent plus spécifiquement ici les deux grandes compétences suivantes :

- Découvrir les informations implicites ;
- Percevoir le sens global.

Ces deux grandes habiletés de compréhension sont diagnostiquées au moyen de différentes épreuves basées sur des textes narratifs et informatifs.

La brochure propose également un diagnostic individuel qui permet à l'enseignant d'évaluer l'élève à la fois au niveau de la fluidité et de la compréhension. Cet entretien permet de combiner les informations recueillies afin de déterminer avec l'élève les aspects à développer.

Les attitudes et les buts de lecture

L'articulation étroite entre la motivation et le développement des capacités cognitives n'est aujourd'hui plus à démontrer. Dans le domaine de la lecture, plus vite les enfants développent une lecture fluide, plus ils sont susceptibles de prendre en compte le sens des messages écrits rencontrés, plus la probabilité est grande qu'ils prennent conscience des différentes fonctions de la lecture et s'engagent spontanément dans des activités de lecture, augmentant ainsi le nombre d'expériences positives avec l'écrit, leur tendance à persévérer en cas de problème de compréhension, etc. Ces différents paramètres de la motivation exercent à leur tour une influence sur le développement de leurs compétences : face à des lectures plus longues, plus denses, ils sont amenés à déployer un éventail diversifié de stratégies plus complexes, leur bagage lexical se développe, etc.

Par conséquent, amener chaque élève à **faire le point sur ses attitudes et ses buts de lecture** lui permet de mieux se connaître en tant que lecteur, d'interroger ses préférences mais peut constituer aussi une occasion de faire évoluer son rapport à la lecture en prenant par exemple en compte les effets positifs d'une remédiation.

DANS LA BROCHURE ...

Pour chacun des outils de DIAGNOSTIC, les instructions à destination de l'enseignant (mode d'organisation, matériel, procédure, etc.) et les consignes à donner aux élèves sont présentées dans deux encarts distincts.

- **L'épreuve de vitesse de lecture** est accompagnée d'un texte fourni à titre d'exemple ; celui-ci servira de support pour la première évaluation et guidera l'enseignant dans le choix d'autres supports pour évaluer la progression de certains élèves ;
- **L'épreuve d'appréciation de la fluidité de lecture** peut être administrée sur un texte laissé au choix de l'enseignant, moyennant le respect des quelques critères précisés dans les instructions ;
- **Les épreuves de compréhension** sont précédées d'une explication quant aux choix posés en termes de type de textes, de format de questions et de mode d'évaluation.

Pour les deux épreuves portant sur des textes longs (l'un narratif, l'autre informatif), les critères de correction sont explicités, assortis d'exemples de réponses. Les questions sont regroupées par compétence et accompagnées d'un commentaire sur la démarche que chacune d'entre elles implique pour produire une réponse jugée correcte ou acceptable.

Des fiches diagnostiques, directement reproductibles, sont fournies. L'enseignant y inscrira ses notes et commentaires et invitera les élèves à les glisser dans leur farde de lecture.

LE VOLET ENSEIGNEMENT / REMÉDIATION

Contrairement au premier cycle où la nature des habiletés de lecture à acquérir est largement documentée, au second cycle de l'enseignement primaire, la lecture est plus souvent abordée dans sa globalité qu'au travers de processus isolés ; elle est d'ailleurs plus souvent entraînée et évaluée qu'objet d'enseignement en tant que tel. Pour orienter le choix des compétences sur lesquelles cibler les fiches de remédiation, les chercheuses ont recouru au modèle théorique de la compréhension développé par Schoenbach, Greenleaf, Cziko et Hurwitz (2000). L'intérêt majeur de ce modèle est de proposer des pistes didactiques qui s'orientent dans quatre voies distinctes mais complémentaires. Les activités proposées dans la brochure combinent par conséquent les quatre dimensions suivantes : la dimension **personnelle**, **cognitive**, **sociale**, et **d'auto-apprentissage**.

- **La dimension personnelle** met l'accent sur le développement de l'identité des élèves, de leur confiance en eux en tant que lecteurs ainsi que sur leurs intentions de lecture et leurs objectifs en vue d'améliorer leurs compétences en lecture. Les outils relatifs à cette dimension visent le développement, chez les élèves, d'une meilleure image d'eux-mêmes, les invitent à découvrir et définir leurs propres objectifs et motivations, ce qu'ils apprécient et ce qu'ils n'apprécient pas lire.

La dimension personnelle apparaît essentiellement dans cette brochure au travers d'outils visant à apprendre aux élèves à évaluer leurs compétences de lecture pour prendre conscience de leurs lacunes mais aussi et surtout de leurs progrès. Les pistes didactiques proposées soulignent donc l'importance de concevoir des dispositifs qui permettent aux élèves de développer une représentation de la lecture comme un domaine où la progression est possible et instrumentée.

- **La dimension cognitive** vise à accompagner les élèves dans la construction de leur représentation de ce qu'est la lecture et à développer un répertoire diversifié de stratégies de compréhension.

De nombreux élèves ont une conception erronée de la lecture et de son enseignement. Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003) notent que ces élèves se méprennent sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser : ils croient qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées, occultant ainsi les traitements locaux qui leur permettent de construire le sens des groupes de mots et des phrases qu'ils lisent et les traitements globaux qui mènent à la construction d'une représentation mentale de l'ensemble du texte. Cela les prive en outre d'un contrôle nécessaire sur la cohérence de l'information tout au long du texte.

Parallèlement, ils ignorent la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière et ne s'assurent pas de la qualité de leur compréhension. Certains élèves éprouvent quotidiennement des difficultés face aux textes auxquels ils sont confrontés en classe et en arrivent même à croire que la lecture est une activité cognitive opaque et hors de leur portée. Ils risquent d'être rapidement gagnés par la frustration et le découragement puisqu'ils savent lire les mots individuellement mais ignorent comment donner du sens aux phrases, paragraphes et chapitres. D'où l'importance d'outiller les élèves d'un répertoire de stratégies de compréhension et de les aider à discerner et développer leurs propres processus de lecture.

La dimension cognitive apparaît essentiellement dans cette brochure au travers d'outils visant à aider les enseignants à dispenser un réel enseignement des processus en jeu dans la lecture. Des référentiels sont proposés pour expliciter la mise en œuvre des différentes stratégies qui permettent de construire le sens des textes. Si elle exige une phase de démonstration et d'enseignement direct

ou explicite, l'acquisition des stratégies ne peut se réaliser qu'avec la pratique et le temps. C'est la raison pour laquelle des activités de lecture sont également proposées sous forme de fiches qui peuvent être utilisées sur les textes proposés en exemple, ou sur des textes choisis par les enseignants.

- **La dimension sociale** concerne la classe en tant que communauté, l'utilisation optimale des ressources apportées par chacun des membres de celle-ci de même que le développement d'un environnement sécurisant dans lequel les élèves peuvent exprimer leurs difficultés de compréhension, mais également voir en l'enseignant et les autres élèves des sources potentielles d'apprentissage.

Outre des discussions centrées sur l'échange des compréhensions individuelles, certaines des activités proposées dans la brochure visent le développement de la fluidité via des lectures en tandem (voir FICHE 2) ainsi qu'un apprentissage du contrôle de sa lecture via des activités en duos au cours desquelles les partenaires échangent tour à tour les rôles d'émetteur et de récepteur (voir FICHE 15).

- **La dimension d'auto-apprentissage** concerne essentiellement la lecture à visée informative. Les pistes proposées dans cette partie visent à faire en sorte que les lecteurs n'absorbent pas passivement les informations d'un texte mais mobilisent activement leurs structures de connaissances pour construire du sens en interaction avec le contenu des documents consultés. Des activités de lecture coopérative sont par exemple proposées dans le but d'aider les élèves à lire ensemble un même texte informatif en assumant tour à tour la responsabilité de diverses stratégies de compréhension (voir FICHE 17).

DANS LA BROCHURE ...

A travers l'ensemble de cette deuxième partie, le lecteur est comparé à un promeneur effectuant une excursion. Cette métaphore permet de représenter d'une manière visuelle, d'une part les différents éléments composant le paysage traversé, y compris ce qui ne se voit pas et tout ce qui est de l'ordre des impressions personnelles, et d'autre part, les différents modes de lecture qui peuvent être adoptés selon le but de la lecture, selon le type d'écrit que l'on aborde, selon les indices rencontrés en cours de route, etc.

Pour chaque compétence évaluée, des remédiations sont proposées. Elles se présentent sous forme de fiches (numérotées de 1 à 17) ; chacune d'entre elles précise l'objectif, la stratégie de compréhension visée, le type de texte recommandé comme support, la procédure, ainsi que d'éventuels prolongements. Des exemples de textes et d'activités sont fournis ainsi que deux autres types de matériel, directement reproductibles : des référentiels et des outils.

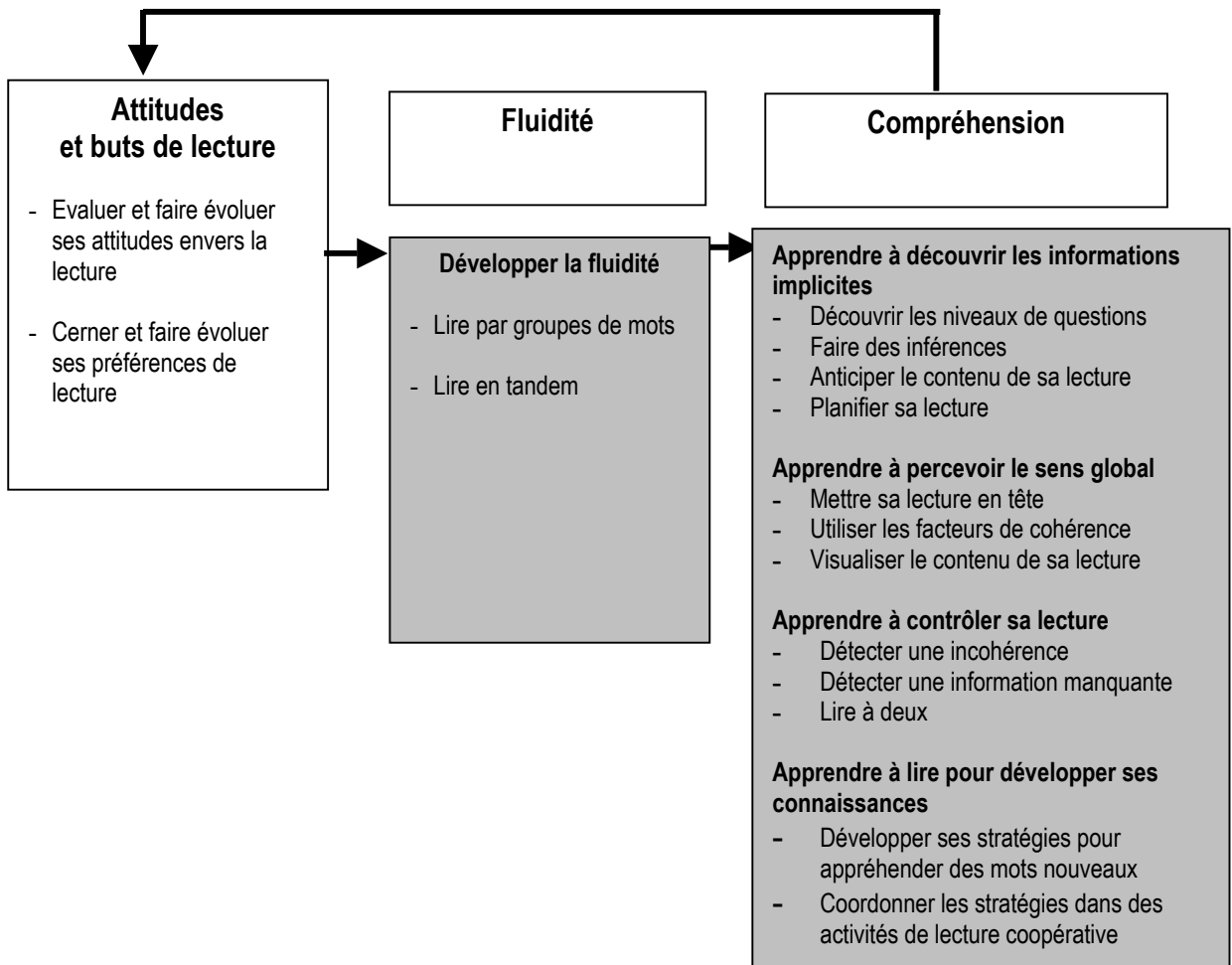
Les RÉFÉRENTIELS permettent de synthétiser les connaissances ou savoir-faire relatifs à la lecture ou à une stratégie particulière. Dans certains cas, ces référentiels peuvent être donnés d'emblée aux élèves et expliqués par l'enseignant au début d'une activité (par exemple, le RÉFÉRENTIEL 2 qui, via une coupe dans le terrain parcouru par le promeneur-lecteur, illustre les différentes couches de sens du texte). Dans d'autres cas, le référentiel peut être construit avec les élèves en cours ou à la suite d'une activité. C'est sans doute cette façon de procéder qui peut en garantir la meilleure appropriation (par exemple, le RÉFÉRENTIEL 3 où l'on va apposer quelques-uns des dessins réalisés par les élèves pour illustrer la diversité des représentations qui s'ébauchent au départ d'un texte descriptif commun).

Ces référentiels pourront être affichés au mur de la classe ou intégrés dans le portfolio de lecture de l'élève de façon à ce que chacun puisse s'y ... référer quand besoin est au cours d'une activité ultérieure requérant les mêmes stratégies.

Les OUTILS sont conçus pour accompagner la réalisation d'une activité : certains (par exemple, l'OUTIL 1) mentionnent les étapes de l'activité et le rôle de chacun des élèves impliqués. D'autres (par exemple, l'OUTIL 2) seront reproduits en autant d'exemplaires qu'il y a d'élèves ou de groupes, selon que l'on choisit d'en faire une activité individuelle ou en petits groupes, et seront utilisés pour y noter les informations nécessaires à la réalisation ou la résolution de la tâche de lecture. Ces outils peuvent être reproduits et appliqués à d'autres textes.

Diagnostiquer pour remédier

Comme le montre le graphique ci-dessous, la brochure est conçue de façon à mettre à la disposition des enseignants des réponses, sous forme de leçons et d'activités, aux lacunes qui auront été constatées chez leurs élèves grâce aux épreuves portant sur la fluidité et la compréhension. En revanche, le travail au niveau des attitudes et buts de lecture ne se traduit pas dans des activités spécifiques. Il est davantage conçu comme une résultante du travail effectué au niveau de la fluidité et de la compréhension. Rappelons que pour les élèves en difficultés de lecture, les projets et animations ciblées sur le développement du goût pour la lecture demeurent une composante nécessaire mais non suffisante. Un véritable enseignement de la lecture doit être mis en place et se poursuivre tout au long du cursus pour l'ensemble des élèves, un suivi plus régulier étant assuré pour les élèves en difficultés.



LE PORTFOLIO DE LECTURE DE L'ÉLÈVE

Amener l'élève à évaluer ses attitudes et à mieux se connaître en tant que lecteur

Permettre à chaque élève de **faire le point sur ses attitudes et ses buts de lecture** peut l'aider à mieux se connaître en tant que lecteur, à interroger ses préférences mais peut aussi constituer une occasion de faire évoluer son rapport à la lecture en prenant par exemple en compte les effets positifs d'une rencontre avec un livre passionnant, ou pourquoi pas d'une remédiation. Le sentiment de progresser constitue un élément crucial dans le développement sur le long terme des stratégies de compréhension. Si de très nombreuses études attestent l'effet positif d'interventions pédagogiques ciblées sur l'enseignement de stratégies, certaines d'entre elles démontrent en outre, l'effet bénéfique de ces interventions pédagogiques sur la confiance des élèves en leurs compétences de lecture.

Recueillir des informations dans ce domaine permet également à l'enseignant de mieux connaître ses apprentis-lecteurs et peut guider le choix du matériel et des tâches de lecture proposées à la classe ou en sous-groupes.

Amener l'élève à s'auto-évaluer pour prendre la mesure de ses progrès

Alors que les progrès en matière de fluidité sont directement perceptibles, il est souvent difficile pour les élèves de prendre conscience des progrès qu'ils effectuent au niveau de leurs capacités de compréhension. Pour que les remédiations soient efficaces, il est important que les élèves soient sensibilisés par l'enseignant à l'effet positif engendré par l'utilisation de la stratégie de compréhension sur leurs compétences. Pour percevoir l'utilité de la stratégie enseignée, l'élève devra être aidé à prendre la juste mesure du progrès qu'il a accompli dans sa manière d'utiliser la stratégie et de mener à bien la tâche de lecture. Par conséquent, les questionnaires d'auto-évaluation (QUESTIONNAIRES 4 ET 5) sont destinés à être discutés avec l'enseignant.

Partager ses impressions de lecture et ses difficultés de compréhension

Confronter sa compréhension et ses interprétations avec d'autres permet de mettre en évidence le caractère singulier de toute lecture. Pour les élèves qui ont du mal à comprendre qu'ils doivent jouer un rôle actif dans la construction du sens, participer à des échanges mettant en avant la diversité des réponses apportées par chacun est une réelle source d'apprentissage.

Les échanges en classe peuvent également prendre pour objet les aspects du texte qui posent problème. Prendre conscience qu'on ne comprend pas suppose que l'on ait mis en route un processus de contrôle de sa propre compréhension. Cette prise de conscience est essentielle car elle constitue un premier pas vers l'autonomie du lecteur. On est ici au cœur des dimensions sociale et personnelle de la lecture.

DANS LA BROCHURE ...

Chacune des trois dimensions (personnelle, cognitive et sociale) apparaît sous un intitulé adapté afin que les élèves perçoivent plus facilement ce qu'elles recouvrent. Elles sont appréhendées par des questionnaires qui portent respectivement, selon cette nouvelle terminologie, sur **LA LECTURE ET MOI**, **MES STRATEGIES DE LECTURE** et **MES OUTILS DE DISCUSSION**.

PLAN DE LA BROCHURE

DIAGNOSTIC			
OBJECTIF	SUPPORTS	FICHES DIAGNOSTIQUES	PAGES
Mesurer la vitesse de lecture	<i>Travailler la nuit, dormir le jour</i>	FICHE DIAGNOSTIQUE 1A FICHE DIAGNOSTIQUE 1B	23 24
Apprécier la fluidité de la lecture	Un texte narratif au choix	FICHE DIAGNOSTIQUE 2	26
Un diagnostic combinant fluidité et compréhension	Un questionnaire à poser en individuel	FICHE DIAGNOSTIQUE 3	27
Evaluer les compétences en compréhension	<ul style="list-style-type: none">- Récits courts- Texte 1 : <i>Pas de chance ... surtout pour Lily et Max</i>- Texte 2 : <i>Les sorcières d'Hélécine</i>- Texte 3 : <i>Un laboratoire dans l'espace</i>	FICHE DIAGNOSTIQUE 4	50

REMIATION / ENSEIGNEMENT					
	OBJECTIFS	SUPPORTS ECRITS	REFERENTIELS ET OUTILS	FICHES	PAGES
FLUIDITÉ	Dépasser la lecture mot à mot Développer aisance et confort dans la lecture à haute voix	Narratifs ou informatifs	RÉFÉRENTIEL 1	FICHE 1 LIRE PAR GROUPES DE MOTS	54
	Développer une lecture fluide mais contrôlée Développer aisance et confort dans la lecture à haute voix	Brefs textes informatifs à phrases courtes	OUTIL 1	FICHE 2 LIRE EN TANDEM	57
	Découvrir les informations implicites : Lire c'est comme partir en excursion ... et découvrir les richesses d'un texte		RÉFÉRENTIEL 2		
COMPREHENSION DECouvrir LES INFORMATIONS IMPLICITES	Prendre la mesure de la diversité des représentations mentales Expérimenter le rôle actif du lecteur dans la construction du sens	Injonctifs ou descriptifs <u>Exemple</u> <i>Un animal bizarre</i>	RÉFÉRENTIEL 3	FICHE 3 DESSINER SUR BASE D'UNE DESCRIPTION	62
	Apprendre à distinguer les 3 couches de sens : littéral, inférentiel, personnel	Narratifs, informatifs ou argumentatifs <u>Exemple</u> Une publicité	OUTIL 2 RÉFÉRENTIEL 4	FICHE 4 DÉCOUVRIR LES DIFFÉRENTS TYPES DE QUESTIONS	65
		Narratifs, informatifs ou argumentatifs <u>Exemple</u> Une planche de BD <i>L'élève Ducobu</i>	OUTIL 3	FICHE 5 JOUER AVEC LES DIFFÉRENTS TYPES DE QUESTIONS	69
	Développer la capacité à construire du sens en reliant des indices textuels à ses connaissances	Devinettes, blagues, etc.		FICHE 6 COMBINER DES INDICES POUR COMPRENDRE CE QUI N'EST PAS ÉCRIT	73
	Construire du sens implicite en recourant aux connaissances, aux scripts	Narratifs courts	RÉFÉRENTIEL 5	FICHE 7 FAIRE DES INFÉRENCES	74
	Discuter pour s'ouvrir aux sens explicite, implicite et personnel du texte	Narratifs résistants <u>Exemples</u> <i>Pierre me gâte</i> <i>Le petit écureuil qui n'aimait pas les noisettes</i>		FICHE 8 PARTICIPER À DES ÉCHANGES SUR LES ASPECTS IMPLICITES DU RÉCIT	76
	Aider les élèves à assigner une intention à leur lecture et à activer leurs connaissances préalables	Informatifs ou d'opinion <u>Exemple</u> <i>La grenouille</i>		FICHE 9 ANTICIPER ET GÉRER LE CONTENU DE SA LECTURE	80

REMEDIATION / ENSEIGNEMENT

	OBJECTIFS	SUPPORTS ECRITS	REFERENTIELS ET OUTILS	FICHES	PAGES
COMPRÉHENSION PERCEVOIR LE SENS GLOBAL	Utiliser le réseau anaphorique pour construire le sens implicite et global	Narratifs <u>Exemples</u> <i>Blondine</i> <i>Louis l'a échappé belle</i>	RÉFÉRENTIEL 6	FICHE 10 UTILISER LES FACTEURS DE COHÉRENCE	85
	Apprendre à reconstituer le sens global en prenant appui sur le schéma narratif	Narratifs	RÉFÉRENTIEL 7	FICHE 11 METTRE SA LECTURE EN TÊTE	89
	Se créer des images mentales durant la lecture	Narratifs <u>Exemple</u> <i>L'horrible Pierre</i>	RÉFÉRENTIEL 8	FICHE 12 VISUALISER SA LECTURE	91
COMPRÉHENSION CONTROLLER SA LECTURE	Vérifier soi-même en cours de lecture si on comprend ce que l'on lit	Narratifs ou informatifs courts		FICHE 13 DÉTECTER UNE INCOHÉRENCE	95
		Informatifs <u>Exemple</u> <i>Les petites annonces</i>		FICHE 14 DÉTECTER UNE INFORMATION MANQUANTE	97
		Informatifs <u>Exemple</u> <i>Un animal pas banal</i>	OUTIL 4	FICHE 15 LIRE À DEUX	102
COMPRÉHENSION DEVELOPPER DES CONNAISSANCES	Emettre des hypothèses sur la nature et la signification des mots inconnus	Narratifs avec jeux de langage, argot, etc. <u>Exemple</u> <i>Panique chez les Plocks</i>	RÉFÉRENTIEL 9	FICHE 16 DÉCOUVRIR LE SENS D'UN MOT	107
	Combiner différentes stratégies de compréhension : <ul style="list-style-type: none"> • Prédiction • (Auto)questionnement • Clarification 	Informatifs <u>Exemple</u> <i>Comment aider le saumon atlantique à revenir dans nos rivières ?</i>	OUTIL 5	FICHE 17 LECTURE COOPÉRATIVE	113
	Un lexique des termes liés à la lecture		RÉFÉRENTIEL 10		

PORTFOLIO DE LECTURE			
	OBJECTIFS	OUTILS	PAGES
DIMENSION PERSONNELLE LA LECTURE ET MOI	Evaluer ses attitudes au fil du temps	QUESTIONNAIRE 1 « MON APPÉTIT DE LECTEUR »	120
	Mieux se connaître en tant que lecteur	QUESTIONNAIRE 2 « MON PROFIL DE LECTEUR » QUESTIONNAIRE 3 « MES SUJETS PRÉFÉRÉS »	121 122
DIMENSION COGNITIVE MES STRATÉGIES DE LECTURE	Clarifier ses représentations de la lecture	LISTE DES RÉFÉRENTIELS 1 À 10	124
	Evaluer ses progrès	QUESTIONNAIRE 4 « CE QUE JE FAIS QUAND JE LIS » QUESTIONNAIRE 5 « J'OBSERVE MA MANIÈRE DE LIRE »	125 126
DIMENSION SOCIALE MES OUTILS DE DISCUSSION	Partager ses impressions de lecture	«MON GUIDE DE DISCUSSION »	129
	Partager ses difficultés de compréhension	QUESTIONNAIRE 6 « J'ÉVALUE MA COMPRÉHENSION »	130

PARTIE 1

LE DIAGNOSTIC

MESURER LA VITESSE DE LECTURE	21
APPRECIER LA FLUIDITE DE LA LECTURE	25
UN DIAGNOSTIC INDIVIDUEL COMBINANT FLUIDITE ET COMPREHENSION	27
EVALUER LES COMPETENCES EN COMPREHENSION.....	28
• FACE A UN RECIT COURT	31
• FACE A UN TEXTE	34

MESURER LA VITESSE DE LECTURE

INSTRUCTIONS POUR L'ENSEIGNANT

Mode d'organisation

Epreuve à administrer **en individuel**.

Modalité de lecture

L'élève découvre le texte au moment du test : il n'en fait pas une lecture silencieuse au préalable.

Matériel

Un texte de minimum 150 mots (ex. *Travailler la nuit, dormir le jour* : 180 mots).

Prévoir

- une version « modèle » plastifiée qui servira pour évaluer les élèves chacun à leur tour ;
- autant de copies qu'il y a d'élèves dans la classe ;
- un chronomètre ;
- une fiche « échelle d'évaluation de la vitesse de lecture » par élève (FICHE DIAGNOSTIQUE 1B).

Procédure

- noter le nom/prénom de l'élève sur sa feuille ;
- lui remettre la version plastifiée et lui donner la consigne ;
- donner le signal de départ et lancer le chronomètre ;
- surligner ou souligner sur la feuille de l'élève les mots sur lesquels il trébuche ;
- arrêter le chronomètre lorsque l'élève atteint la fin du passage ;
- calculer la vitesse de lecture en appliquant la formule (FICHE DIAGNOSTIQUE 1A) ;
- reporter la performance de l'élève sur son échelle d'évaluation de la vitesse de lecture, ajouter d'éventuels commentaires et glisser cette FICHE DIAGNOSTIQUE 1B dans le PORTFOLIO DE LECTURE DE L'ELEVE.

CONSIGNES A DONNER AUX ELEVES

Je vais te donner un texte à lire et je vais mesurer à quelle vitesse tu le lis.

Tu dois lire vite mais fais attention de ne pas te tromper en voulant aller trop vite.

Lis tout le texte, y compris les titres (mais ne fais pas de pause quand il y a un nouveau titre).

Travailler la nuit, dormir le jour

La plupart des gens dorment la nuit. Mais certaines personnes vivent selon un rythme inversé : elles dorment pendant la journée et travaillent pendant la nuit.

Rencontre avec une infirmière

Pourquoi a-t-on besoin des infirmières pendant la nuit dans les hôpitaux ?

De nombreux patients hospitalisés doivent recevoir des soins et des médicaments jour et nuit. Certaines infirmières travaillent au service des urgences où des malades, des blessés peuvent arriver en pleine nuit. Et puis, il ne faut pas oublier que certains bébés n'attendent pas le lever du soleil pour naître !

Qui d'autre travaille la nuit dans les hôpitaux ?

Il y a bien sûr les médecins et les ambulanciers qui doivent toujours être prêts à intervenir en cas d'urgence. Il y a aussi les responsables de la sécurité chargés de vérifier qui entre et qui sort de l'hôpital. Mais il y a encore d'autres personnes auxquelles on ne pense pas nécessairement : ainsi, le personnel des cuisines qui arrive très tôt le matin pour préparer des centaines de petits déjeuners.

Comment calculer la vitesse de lecture et situer la performance de l'élève ?

Nom _____ Prénom _____ Année : 3^e année
 4^e année

Pour calculer la vitesse de lecture

	Exemple	Elève
Nombre de mots du texte	180	180
Nombre d'erreurs commises lors de la lecture	- 6	-
Nombre de mots correctement lus	174
FORMULE DE CALCUL $\frac{\text{Nombre de mots correctement lus dans le passage à lire}^2 \times 60}{\text{Durée de la lecture (nombre de secondes)}}$	$\frac{174 \times 60}{104}$	$\frac{\dots \times 60}{\dots}$
Vitesse de lecture (en nombre de mots lus par minute)	100(,38)

Pour situer la performance de l'élève

La vitesse de lecture de l'élève obtenue par l'application de la formule de calcul ci-dessus est reportée sur la FICHE DIAGNOSTIQUE 1B : à titre indicatif, un exemple moyen de progression est indiqué ci-dessous (l'unité est exprimée en nombre de mots lus par minute) :

	Septembre	Décembre	Avril
En 3 ^e p.	79	93	114
En 4 ^e p.	99	112	118
En 5 ^e p.	105	118	128

Normes obtenues par HOWE et SHINN (2001)

L'essentiel ici n'est pas de se référer à une norme mais d'évaluer l'évolution de l'élève au cours de l'année.

2. Au total, le passage comprend 180 mots (6 pour le titre, 25 pour le chapeau, 4 pour le sous-titre, 63 pour le 1^{er} paragraphe, 82 pour le 2^e paragraphe).

Principe de comptage : les verbes pronominaux, les négations (*n'est*, *c'est* = 2 mots ; les articles et autres mots élidés comptent pour 1 mot (ex : *l'hôpital* = 2 mots, *d'urgence* = 2 mots) ; verbe + sujet = 2 mots (ex : *doivent-elles*) ; *il y a* = 3 mots.

Echelle d'évaluation de la vitesse de lecture

Nom _____ Prénom _____ Année :

3^e année

4^e année

Moment 1

-190-
-180-
-170-
-160-
-150-
-140-
-130-
-120-
-110-
-100-
-90-
-80-
-70-
-60-
-50-
-40-

Moment 2

-190-
-180-
-170-
-160-
-150-
-140-
-130-
-120-
-110-
-100-
-90-
-80-
-70-
-60-
-50-
-40-

Moment 3

-190-
-180-
-170-
-160-
-150-
-140-
-130-
-120-
-110-
-100-
-90-
-80-
-70-
-60-
-50-
-40-

Date _____

Date _____

Date _____

Commentaires _____

Commentaires _____

Commentaires _____

APPRECIER LA FLUIDITE DE LA LECTURE

INSTRUCTIONS POUR L'ENSEIGNANT

Mode d'organisation

Epreuve à administrer **en individuel**.

Modalité de lecture

La lecture orale est précédée d'une lecture silencieuse.

Matériel

Le texte : un texte narratif au choix comportant au moins 4 paragraphes pour que l'enseignant puisse centrer son attention pour chacun des paragraphes sur un des 4 critères (découpage, ponctuation, débit et expression).

Prévoir

- une version « modèle » plastifiée qui servira pour évaluer les élèves chacun à leur tour ;
- autant de copies du texte qu'il y a d'élèves dans la classe ;
- une fiche d'appréciation de la fluidité de la lecture par élève (FICHE DIAGNOSTIQUE 2)

Procédure

- noter le nom/prénom de l'élève sur sa feuille ;
- lui donner la consigne et lui donner à lire la version plastifiée ;
- compléter la FICHE DIAGNOSTIQUE 2 pendant la lecture orale de l'élève ;
- surligner ou souligner sur la feuille de l'élève les mots sur lesquels il trébuche, les signes de ponctuation dont il ne tient pas compte, etc. ;
- analyser la fiche d'appréciation avec l'élève, lui en expliquer les critères ;
- ajouter d'éventuels commentaires ;
- glisser cette fiche d'appréciation dans le PORTFOLIO DE LECTURE DE L'ELEVE.

CONSIGNES A DONNER AUX ELEVES

Je vais te donner un texte : tu vas d'abord le lire tout bas.

Ensuite, tu me le liras à voix haute.

N'oublie pas de tenir compte de la ponctuation et de mettre de l'expression dans ta lecture pour la rendre plus vivante.

Echelle d'appréciation de la fluidité

Nom _____ Prénom _____ Année : 3^e année 4^e année

Moment 1 Date	Moment 2 Date	Moment 3 Date	Moment 4 Date
Découpage <input type="checkbox"/> Syllabique <input type="checkbox"/> Mot à mot <input type="checkbox"/> Mot à mot et unités de sens <input type="checkbox"/> Principalement par unités de sens	Découpage <input type="checkbox"/> Syllabique <input type="checkbox"/> Mot à mot <input type="checkbox"/> Mot à mot et unités de sens <input type="checkbox"/> Principalement par unités de sens	Découpage <input type="checkbox"/> Syllabique <input type="checkbox"/> Mot à mot <input type="checkbox"/> Mot à mot et unités de sens <input type="checkbox"/> Principalement par unités de sens	Découpage <input type="checkbox"/> Syllabique <input type="checkbox"/> Mot à mot <input type="checkbox"/> Mot à mot et unités de sens <input type="checkbox"/> Principalement par unités de sens
Ponctuation <input type="checkbox"/> Attention quasi inexistante <input type="checkbox"/> Attention irrégulière <input type="checkbox"/> Attention quasi constante <input type="checkbox"/> Attention constante	Ponctuation <input type="checkbox"/> Attention quasi inexistante <input type="checkbox"/> Attention irrégulière <input type="checkbox"/> Attention quasi constante <input type="checkbox"/> Attention constante	Ponctuation <input type="checkbox"/> Attention quasi inexistante <input type="checkbox"/> Attention irrégulière <input type="checkbox"/> Attention quasi constante <input type="checkbox"/> Attention constante	Ponctuation <input type="checkbox"/> Attention quasi inexistante <input type="checkbox"/> Attention irrégulière <input type="checkbox"/> Attention quasi constante <input type="checkbox"/> Attention constante
Débit <input type="checkbox"/> Lent, laborieux <input type="checkbox"/> Variable, parfois hésitant <input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Régulier, adapté au texte	Débit <input type="checkbox"/> Lent, laborieux <input type="checkbox"/> Variable, parfois hésitant <input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Régulier, adapté au texte	Débit <input type="checkbox"/> Lent, laborieux <input type="checkbox"/> Variable, parfois hésitant <input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Régulier, adapté au texte	Débit <input type="checkbox"/> Lent, laborieux <input type="checkbox"/> Variable, parfois hésitant <input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Régulier, adapté au texte
Expression <input type="checkbox"/> Absente <input type="checkbox"/> Principalement monotone <input type="checkbox"/> Intonation et expression irrégulière <input type="checkbox"/> Intonation et expression constante	Expression <input type="checkbox"/> Absente <input type="checkbox"/> Principalement monotone <input type="checkbox"/> Intonation et expression irrégulière <input type="checkbox"/> Intonation et expression constante	Expression <input type="checkbox"/> Absente <input type="checkbox"/> Principalement monotone <input type="checkbox"/> Intonation et expression irrégulière <input type="checkbox"/> Intonation et expression constante	Expression <input type="checkbox"/> Absente <input type="checkbox"/> Principalement monotone <input type="checkbox"/> Intonation et expression irrégulière <input type="checkbox"/> Intonation et expression constante
Commentaires : _____ _____ _____ _____	Commentaires : _____ _____ _____ _____	Commentaires : _____ _____ _____ _____	Commentaires : _____ _____ _____ _____

Source : Tyner, B., Green, S. (2006).

UN DIAGNOSTIC INDIVIDUEL COMBINANT FLUIDITE ET COMPREHENSION³

Demander à chaque élève d'apporter un livre qu'il peut lire facilement ; ce doit être un livre qu'il a déjà lu⁴.

Nom _____ Prénom _____ Année _____

Titre du livre choisi : _____

Genre : _____ (album, BD, documentaire, roman, etc.)

- **Pourquoi as-tu choisi ce livre ?**

- **Lis-moi un passage du livre.** (Prendre des notes pendant que l'élève lit à voix haute ; se référer aux critères de la grille d'appréciation de la fluidité de la lecture). FICHE DIAGNOSTIQUE 2.

- **Explique ce que tu as compris du passage que tu viens de lire.**

Parlons de ce que tu réussis bien en lecture et des points que tu pourrais améliorer.

- **Ce que tu réussis bien :**

- **Ce que tu dois améliorer :**

3. Source : adapté de Goupil, G. (1998).

4. Le choix du livre peut déjà être indicatif du niveau de l'élève, de ses goûts, de ses attitudes envers la lecture.

EVALUER LES COMPETENCES EN COMPREHENSION

Description des épreuves diagnostiques

Pourquoi des réponses à rédiger plutôt que des questions à choix multiples ?

Les questions à choix multiples, utilisées notamment dans les épreuves à large échelle requérant un nombre important d'items, placent l'élève dans une situation où il doit « reconnaître » la réponse correcte plutôt que la produire. Dans le cadre de ces épreuves diagnostiques, le choix a été fait de privilégier des questions dont les réponses sont à rédiger. L'objectif est en effet de permettre à l'enseignant de se rendre compte de la mesure dans laquelle les élèves sont capables de produire du sens et surtout d'observer le type d'erreurs qu'ils commettent. Les omissions fournissent également une information sur les compétences des élèves. Si un élève s'abstient de répondre à plusieurs questions, il conviendra néanmoins de vérifier (en individuel) si ce n'est pas un problème d'expression écrite qui est en cause plutôt qu'une difficulté de compréhension.

Il est bien clair que les aspects formels (orthographe et syntaxe) n'interviennent pas dans la prise en compte de la correction. Il est aussi à souligner que, pour contourner l'obstacle de l'expression écrite, certains élèves auront peut-être tendance à recopier des parties de phrases plutôt que de se lancer dans une formulation hasardeuse de leur compréhension. Par conséquent, pour encourager les élèves à élaborer du sens implicite et les inciter à s'éloigner d'une démarche de recopiage de certaines phrases du récit, plusieurs questions commencent par « *A ton avis* », « *Selon toi* ». Il est important de dire aux élèves que **ces questions impliquent d'écrire ce que l'on pense avoir compris en réfléchissant sur le texte, sur l'histoire et non en recopiant des passages.**

Pourquoi n'y a-t-il pas de pondération des questions ni de total de points ?

Les outils de diagnostic ont été conçus dans une logique essentiellement formative afin de faire le point en début d'apprentissage ou en cours de parcours scolaire sur les acquis des élèves et de pointer les aspects qui nécessitent de dispenser un enseignement explicite de certaines démarches de compréhension. L'évaluation s'exprime donc en termes de **compétence acquise ou non acquise.**

Quels types d'écrits pour évaluer la compréhension ?

Le diagnostic des compétences en compréhension s'ouvre sur de brefs récits : l'objectif est d'évaluer la compétence des élèves à inférer, en un premier temps, sur du matériel court. Pour arriver à résoudre les questions portant sur ces récits, il s'agit de s'appuyer sur les indices donnés par le texte et de les mettre en relation avec ses propres connaissances.

Exemple :

Il y a eu des petites lignes sur l'écran puis il est devenu tout noir. Le réparateur qui est venu hier a dit qu'il espérait sauver quelques fichiers.

Le mot *écran* peut évoquer la télévision, le cinéma, un ordinateur, etc. Au terme de la première phrase, le sens est donc ouvert et le lecteur a besoin d'informations complémentaires pour comprendre de quel écran il s'agit. Le mot *fichiers* lui permet d'inférer qu'il s'agit d'une panne informatique.

Pour les élèves éprouvant des difficultés face à cette tâche, une remédiation est proposée à la FICHE 7, qui fournit un outil baptisé la MACHINE À INFÉRER.

Les élèves peuvent très bien maîtriser cette compétence sur un matériel écrit court ou à l'oral mais éprouver des difficultés particulières lorsqu'ils sont confrontés à un matériel plus long tel que les deux textes proposés ci-après : *Pas de chance ... surtout pour Lily et Max* (texte narratif) et *Un laboratoire dans l'espace* (texte informatif). Ces textes pourront être perçus comme longs et complexes par certains de leurs aspects. De la même façon, le questionnaire qui les suit posera vraisemblablement des difficultés à certains élèves. Il permet en effet de mettre en œuvre un éventail de compétences qui ne sont, sans aucun doute, pas encore maîtrisées par l'ensemble des élèves en début de 3^e année (découvrir les informations implicites, utiliser les facteurs de cohérence, mobiliser ses connaissances pendant la lecture). Soulignons que ces textes ont été expressément rédigés par l'équipe de recherche pour cette évaluation afin précisément de discriminer les élèves qui maîtrisent, sont en voie de maîtriser ou ne maîtrisent pas du tout les compétences en question. La finesse de ce diagnostic permettra à chaque enseignant d'inscrire ces compétences comme objectif à atteindre **par tous** grâce aux activités de remédiation proposées.

Comment amener les enfants à mettre en œuvre des démarches qu'ils ne maîtrisent pas encore ?

Il s'agit d'organiser des séquences d'enseignement explicite des stratégies de compréhension que les élèves ne maîtrisent pas encore. Pour aider l'enseignant à articuler le diagnostic et la remédiation, les questions de l'épreuve portant sur le texte plus long *Pas de chance ... surtout pour Lily et Max* sont regroupées (page 39) en fonction de la compétence évaluée⁵. A chaque compétence évaluée, correspond une ou plusieurs activités de « remédiation » ou d'enseignement.

L'enseignant pourra évaluer l'évolution des compétences de ses élèves en proposant un autre texte qu'il s'agira de questionner à la manière de *Pas de chance ... surtout pour Lily et Max*. Une alternative, s'il s'agit d'évaluer précisément la capacité à inférer, est de proposer un texte du type *Les sorcières d'Hélécine* (page 43) et de poser une seule question qui permettra de cerner cette compétence.

5. Il est évident que ce diagnostic circonscrit à un texte devrait être complété par les informations recueillies grâce aux autres instruments diagnostiques de cette brochure de même que par un questionnement mené par l'enseignant à la suite des lectures effectuées en classe.

Quels objectifs se fixer pour la fin de la 4^e année ?

Pour illustrer le type de tâches de lecture qu'il s'agit d'amener le plus grand nombre d'élèves à réussir en fin de 4^e année, un extrait des épreuves de l'étude PIRLS 2006⁶ pourrait être mis en ligne sur le site de la Communauté française. L'objectif de cette vaste enquête – menée en parallèle dans une quarantaine de pays - est de mesurer le niveau de compréhension en lecture ou la *littératie* des élèves du grade 4 de l'enseignement fondamental. Dans le cadre de cette étude, la *littératie* est définie comme la « *capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées pour l'individu* ».

La mesure de la littératie telle qu'envisagée dans l'étude PIRLS se décline en deux objectifs de lecture (lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser des informations), et en quatre processus de compréhension : retrouver et prélever des informations explicites, faire des inférences simples, interpréter et intégrer des idées et des informations, examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

Deux formats différents de questions ont été utilisés pour évaluer la compréhension des textes ou documents : des questions à choix multiple et des questions ouvertes que l'on appelle également à *réponse construite* puisque l'élève doit écrire sa réponse à la question plutôt que de la choisir parmi plusieurs options.

Deux passages narratifs et deux passages informatifs seront mis en ligne, assortis de critères de correction, parfois très précis dans le cas des questions ouvertes dont les réponses peuvent être valorisées de façon différente selon qu'elles témoignent d'une compréhension partielle ou totale.

6. PIRLS pour *Progress in Reading Literacy Study*, étude internationale menée sous la direction de l'I.E.A., Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.

INSTRUCTIONS POUR L'ENSEIGNANT

Mode d'organisation

Epreuve à administrer **en collectif**.

Modalité de lecture

L'élève découvre les récits courts au moment du test et les lit silencieusement.

Matériel

La liste des 5 récits courts.

Prévoir

- autant de copies des récits courts qu'il y a d'élèves dans la classe;
- une FICHE DIAGNOSTIQUE 4 par élève.

Procédure

- demander aux élèves de noter leur nom/prénom sur leur feuille ;
- donner les consignes aux élèves puis les laisser lire et compléter le questionnaire à leur rythme ;
- corriger les copies (voir CRITERES DE CORRECTION, page 39) et reporter la performance de l'élève sur sa FICHE DIAGNOSTIQUE 4, ajouter d'éventuels commentaires et glisser cette feuille d'évaluation dans LE PORTFOLIO DE LECTURE DE L'ELEVE.

CONSIGNES A DONNER AUX ELEVES

Vous allez lire, seuls et en silence, des textes très courts. Après chaque petit texte, vous voyez une question à laquelle vous devez répondre par écrit. Pour chaque situation, on vous demande de comprendre ce qui s'est probablement passé. La réponse n'est pas directement dans le texte mais il y a des indices qui peuvent vous aider à répondre ou à donner votre avis.

Vous devez essayer de répondre le mieux et le plus complètement possible.

Si vous bloquez vraiment sur une question, passez à la question suivante, quitte à y revenir plus tard.

Nom _____ Prénom _____ Année _____

1. La sorcière de la rue Cauchemar voulait transformer Jules en lézard. Elle a prononcé une formule magique. Maintenant Jules miaule toute la journée.

Que s'est-il probablement passé ?

2. Le père de Yannis est furieux contre lui. Quand il a voulu tondre la pelouse hier, près de la cabane que son fils construit depuis deux jours avec ses cousins, la lame s'est toute tordue et le moteur a calé.

Que s'est-il probablement passé ?

3. Il faisait tellement chaud que les gens sortaient des voitures pour prendre un peu l'air en attendant que la police arrive.

Que s'est-il probablement passé ?

4. Le matin, en arrivant à l'école, nous avons constaté que plusieurs arbres avaient été déracinés et que des tuiles étaient venues s'écraser dans la cour.

Que s'est-il probablement passé ?

5. La maman de Théo lui a promis qu'il aurait un nouveau vélo pour son anniversaire mais à condition qu'il ait un beau bulletin. Le grand jour est arrivé ! Théo reçoit un petit paquet : des livres d'exercices de lecture, et de calcul !

Que s'est-il probablement passé ?

Les réponses de l'élève doivent témoigner qu'il s'appuie sur les différents indices donnés par le texte pour orienter ses hypothèses. Il lui est en effet demandé ici de faire une inférence sur ce qui peut expliquer chacune des situations décrites dans ces brefs récits. Le lecteur doit mobiliser ses connaissances préalables sur base des éléments donnés. Le texte lui fournit le contexte et les indices qui lui permettent de circonscrire les possibles.

Pour chacun des récits, la réponse correcte est fournie ci-dessous. Dans certains cas, la réponse d'un élève peut être plus ou moins complète, plus ou moins précise (par exemple dans le récit 5). Une marge de liberté est évidemment laissée quant à la façon d'exprimer l'hypothèse : ainsi, dans cet exemple, la réponse de l'élève sera considérée comme correcte s'il fait l'hypothèse que les parents de Théo *ont été déçus par ses résultats scolaires*.

Récit 1

La sorcière a transformé Jules en chat plutôt qu'en lézard. Elle s'est vraisemblablement trompée dans la formule magique.

Récit 2

La lame a heurté un ou des objets durs, sans doute des morceaux de bois (une cabane construite par des enfants est généralement en bois et le bois est dur). Ces morceaux de bois ont vraisemblablement été abandonnés dans l'herbe par Yannis et ses cousins puisque le texte précise que le père de Yannis est furieux contre lui.

Récit 3

Si les gens sortent de leurs voitures, c'est qu'ils sont bloqués sur une grand-route ou une autoroute. Si on attend la police, il s'agit vraisemblablement d'un accident. On peut éventuellement pousser l'hypothèse plus loin et supposer qu'on est sur la route des vacances puisqu'il fait chaud.

On peut considérer comme correcte l'hypothèse d'un embouteillage provoqué par une manifestation, ou toute autre cause plausible avec les éléments de contexte donnés.

Récit 4

Il y a vraisemblablement eu une tempête ou en tout cas un vent très violent qui a soufflé sur l'école pendant la nuit.

Récit 5

Théo ne reçoit pas le cadeau attendu. Il n'a vraisemblablement pas eu le beau bulletin ... attendu par ses parents.

La nature du cadeau indique que c'est en lecture et en calcul qu'il a de mauvais points : l'élève aura épuisé tous les indices donnés par le texte s'il indique que Théo est privé de son vélo à cause de ses mauvais résultats en lecture et en calcul. Sa réponse est néanmoins considérée comme correcte s'il se limite à mentionner le mauvais bulletin.

INSTRUCTIONS POUR L'ENSEIGNANTMode d'organisation

Epreuves à administrer **en collectif**.

Modalité de lecture

L'élève découvre le texte au moment du test et le lit silencieusement.

Matériel

Les textes :

- narratif : *Pas de chance ... surtout pour Lily et Max* (TEXTE 1) / *Les sorcières d'Hélécine* (TEXTE 2)
- informatif : *Un laboratoire dans l'espace* (TEXTE 3)

Prévoir

- autant de copies du texte et du questionnaire qu'il y a d'élèves dans la classe ;
- une FICHE DIAGNOSTIQUE 4 par élève.

Procédure

- demander aux élèves de noter leur nom/prénom sur leur questionnaire ;
- leur donner les consignes puis les laisser lire et compléter le questionnaire à leur rythme ;
- reporter la performance de chaque élève sur sa FICHE DIAGNOSTIQUE 4, ajouter d'éventuels commentaires et glisser cette feuille d'évaluation dans le PORTFOLIO DE LECTURE DE L'ELEVE.

CONSIGNES A DONNER AUX ELEVES

Vous allez lire un texte, seuls et en silence puis vous répondrez par écrit à un questionnaire. Vous garderez le texte sous les yeux pendant que vous répondrez aux questions. Vous pourrez donc aller relire certains passages pour retrouver des informations.

Vous devez essayer de répondre le mieux et le plus complètement possible. Si vous bloquez vraiment sur une question, passez à la question suivante, quitte à y revenir plus tard..

Dans certains cas, la réponse ne se trouve pas directement dans le texte mais il y a des indices qui peuvent vous aider à répondre ou à donner votre avis.

Certaines questions commencent par « A ton avis », ou « Selon toi » : vous devez écrire ce que vous pensez avoir compris en réfléchissant sur le texte, sur l'histoire et non en recopiant des passages.

Pas de chance ... surtout pour Lily et Max

Ce n'est vraiment pas de chance ! Il s'est mis à pleuvoir juste quand Théo est sorti de l'école à midi. Comme tous les mercredis, c'est Alice qui est venue le chercher à la barrière et ils ont couru jusqu'à la maison pour ne pas être complètement trempés. D'habitude, dès qu'il rentre, Théo saute sur son vélo et on ne le voit plus de toute l'après-
 5 midi. Il ne s'arrête que s'il a vraiment faim ou soif. Mais quand il pleut aussi fort, c'est une autre histoire ! Et en plus, il fait froid ! Que va-t-il bien pouvoir faire ? Avant de se mettre au travail, Alice lui fait mille recommandations.

Théo s'ennuie ; il tourne en rond dans la cuisine. Privé de vélo, il est aussi malheureux qu'un poisson qui ne pourrait pas nager. Tiens, que font les poissons quand ils ne
 10 nagent pas ? se demande-t-il.

Dans le salon, Lily et Max aussi tournent en rond mais pour eux, c'est plutôt normal ! Et pour eux, soleil ou pluie, ça n'a pas beaucoup d'importance. Théo s'approche et observe leur manège. Soudain, il plonge la main dans l'aquarium. C'est d'abord à Lily qu'il s'en prend. Mais elle a vu le danger arriver et parvient à se sauver. Elle se cache derrière une
 15 plante que la maman de Théo a mise pour décorer le bocal. La main menaçante se lance maintenant à la poursuite de Max. Evidemment, celui-ci ne se laisse pas faire non plus. Il glisse entre les doigts du petit garçon et rejoint finalement sa compagne dans son abri. Ouf, il l'a échappé belle !

- Je ne veux pas vous faire de mal ! Je veux juste jouer avec vous ! s'énerve Théo.
 20 Sa sœur l'a entendu crier. Elle pose son stylo et dévale les escaliers. Elle gronde le garnement :

- Laisse les poissons tranquilles ! et va chercher une éponge !

Théo essuie la table. Les poissons se serrent l'un contre l'autre derrière la plante. Ils attendent que la tempête se calme et surveillent attentivement les allées et venues du chenapan. Alice aussi.

- Il y a trop peu d'eau dans l'aquarium maintenant. Remets-en avec l'arrosoir.

Si je leur mets de l'eau chaude, Lily et Max auront l'impression qu'il fait de nouveau beau, pense le petit garçon.

Heureusement, Alice ne s'est pas encore éloignée : son frère n'est jamais à court de bonnes idées ! La jeune fille le voit revenir avec un arrosoir mais il fume !

- Mais qu'est-ce que tu fabriques ! Les poissons rouges ne supportent que l'eau froide !

Théo repart vers la cuisine ; le voici aussitôt de retour, avec des glaçons cette fois !

- Mais tu es fou ! Tu veux les congeler ? lui crie sa sœur. Tu as vraiment décidé de les achever !

Alice s'empare de l'arrosoir.

- Je vais le faire moi-même, ce sera plus prudent !

Le jeune gaffeur soupire et s'approche à nouveau des pauvres bêtes effrayées.

Toujours dissimulés derrière leur plante, Lily et Max espèrent que le soleil va revenir très vite !

40

Annette Lafontaine

TEXTE 1 : QUESTIONNAIRE

Nom _____ Prénom _____ Année _____

1. **Pourquoi Alice et Théo courent-ils pour rentrer à la maison ?**

.....

2. **Pourquoi Théo tourne-t-il en rond dans la cuisine ?**

.....

3. **Pourquoi Alice fait-elle mille recommandations à Théo ? (ligne 7)**

.....

4. **Où Lily se réfugie-t-elle pour échapper à Théo ?**

.....

5. **A ton avis, quel est l'âge de Théo et d'Alice ?**

A mon avis, Théo a environ ans parce que

.....

A mon avis, Alice a environ ans parce que

.....

6. **Selon toi, où était Alice quand elle a entendu Théo s'énerver sur les poissons ? (ligne 20)**

Qu'était-elle en train de faire ? Justifie ta réponse

Où était Alice ?

Que faisait-elle ?

7. A ton avis, pourquoi dit-on à la dernière ligne que les deux poissons espèrent que le soleil va revenir très vite ?

.....
.....
.....

8. Trouve dans le texte 3 mots différents que l'on a écrits pour désigner Théo.

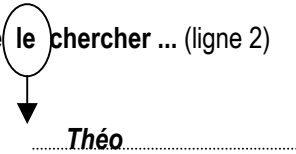
Par exemple : le petit garçon (ligne 17)

- 1.
- 2.
- 3.

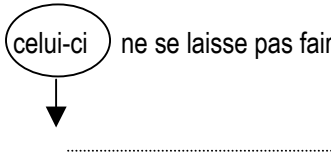
9. Mais de qui ou de quoi parle-t-on ? Remplace les petits mots entourés par ce qu'ils désignent :

Par exemple :

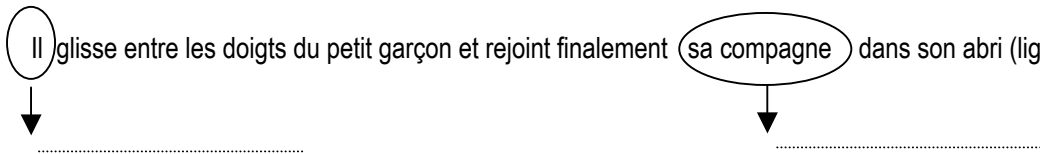
Comme tous les mercredis, c'est Alice qui est venue le chercher ... (ligne 2)



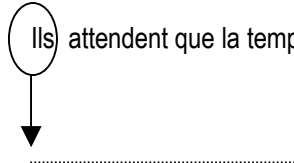
Evidemment, celui-ci ne se laisse pas faire non plus. (ligne 16)



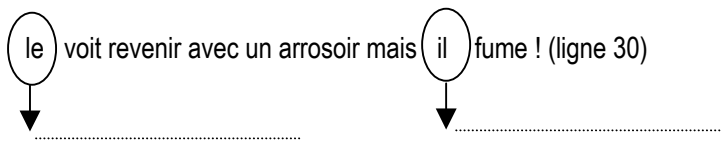
Il glisse entre les doigts du petit garçon et rejoint finalement sa compagne dans son abri (ligne 17)



Ils attendent que la tempête se calme et surveillent attentivement les allées et venues du chenapan (ligne 24).



Elle le voit revenir avec un arrosoir mais il fume ! (ligne 30)



Quelles compétences sont mises en jeu dans cette épreuve ?

Les compétences en lecture mises en jeu dans cette épreuve portant sur *Pas de chance ... surtout pour Lily et Max* visent dans une large mesure la capacité à inférer et à utiliser des facteurs de cohérence. Selon toute vraisemblance, ces compétences ne sont généralement pas encore maîtrisées en début de 3^e année primaire. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles sont hors de portée des élèves de ce niveau scolaire. Bien au contraire, on sait que le développement d'un plaisir pour la lecture est conditionné à l'efficacité des démarches de lecture des élèves. Par conséquent, l'enseignement des démarches de lecture experte n'est pas à réserver à la fin du parcours primaire. La majeure partie des activités de cette brochure est d'ailleurs axée sur l'apprentissage de ces compétences.

La capacité à dégager des informations explicites est quant à elle bien maîtrisée par la grande majorité des élèves de ce niveau scolaire. Les résultats des pré-tests effectués sur ce texte en 3^e année le confirment. Par conséquent, une seule question visant cette démarche de lecture a été conservée et aucune remédiation pour cette compétence n'est prévue dans cette brochure.

Suivent ci-dessous les critères de correction. Ce sont des réponses authentiques d'élèves recueillies lors des prétests effectués en 3^e et 4^e années primaires qui sont données à titre d'illustrations. Les questions sont regroupées par compétence et assorties d'un commentaire sur la démarche que chacune d'entre elles implique pour produire une réponse correcte ou acceptable.

Dégager les informations explicites

Q1. Pourquoi Alice et Théo courent-ils pour rentrer à la maison ?

- *pour ne pas être trempés.*
- *parce qu'il pleut très fort, parce qu'il « drache ».*

Le premier type de réponse indique **un traitement très local** (l'élève reproduit la suite de la phrase du texte) alors que le deuxième est le signe d'**une capacité à combiner plusieurs éléments d'information** : *il s'est mis à pleuvoir (ligne 1), complètement trempés, quand il pleut si fort.*

Découvrir les informations implicites

FAIRE DES INFÉRENCES

Q2. Pourquoi Théo tourne-t-il en rond dans la cuisine ?

- *parce que Théo s'ennuie, parce qu'il est malheureux.*
- *parce qu'il ne sait pas avec quoi jouer, pour trouver une idée pour faire quelque chose.*

L'élève doit inférer (**inférence directe ou simple**) le lien causal qui n'est pas exprimé explicitement par un connecteur. Si la phrase était totalement explicite, plus lisse, on pourrait lire : *Théo tourne en rond parce qu'il s'ennuie* ou encore *Théo s'ennuie, alors il tourne en rond.*

Q3. Pourquoi Alice fait-elle mille recommandations à Théo ?

Deux types de réponses sont acceptables :

- *parce que Théo est un gaffeur, parce qu'il fait toujours des bêtises.*
- *parce qu'elle travaille, pour ne pas être dérangée.*

La question porte sur une affirmation donnée en début de texte (ligne 7) mais on ne peut y répondre par un traitement local. La réponse repose sur la perception du sens global du texte : en effet, c'est au fil du récit que la perception de la personnalité de Théo se construit sur base de tout ce que le texte en dit : Théo accumule beaucoup de bêtises en peu de temps, les réactions de sa sœur montrent qu'elle doit le surveiller, et les termes utilisés pour qualifier le garçon sont éloquents (chenapan, gaffeur, etc.). Le lecteur réunit tous ces détails disséminés à travers l'ensemble du récit pour comprendre cette précaution prise par la grande sœur dès le retour à la maison (et donc dès le début du récit).

Les deux types de réponse sont acceptés : dans le premier cas l'élève infère **une cause** ; dans le second **une intention** : connaissant son frère (sens global), Alice sait qu'elle doit lui faire des recommandations si elle veut être tranquille pour faire ses devoirs.

Q4. Pourquoi Lily se réfugie-t-elle derrière une plante ?

La réponse demande à l'élève **une inférence relativement simple** sur la cause : elle se sauve, et se cache pour échapper à Théo, à la main menaçante, etc. On sait par ailleurs, comme le mentionne le texte, que *c'est d'abord à Lily qu'il s'en prend* : l'élève combine plusieurs éléments d'information très rapprochés.

**Q6. Selon toi, où Alice était-elle quand elle a entendu Théo s'énerver sur les poissons ?
Qu'était-elle en train de faire ?**

La réponse correcte la plus fréquente est :

Dans sa chambre parce qu'elle travaille ; elle est en train de faire ses devoirs.

L'élève doit faire une inférence sur base des indices donnés par le texte et de ses connaissances préalables :

- elle dévale les escaliers (elle était en haut, et la pièce où on fait ses devoirs et qui se trouve dans la plupart des maisons à l'étage : la chambre ou éventuellement le bureau) ;
- elle pose son stylo, objet qui évoque inévitablement les devoirs ; l'information est suggérée à un autre endroit dans le texte : *Avant de se mettre au travail, Alice lui fait mille recommandations* (Ligne 7).

Q7. A ton avis, pourquoi dit-on à la dernière ligne que les deux poissons espèrent que le soleil va revenir très vite ?

La réponse correcte : *parce que s'il roule en vélo, il les laissera tranquilles.*

Cette réponse se construit au départ de plusieurs éléments : on apprend au début du texte que Théo peut passer des heures dehors à rouler en vélo ; on sait que ce jour-là, ce n'est pas possible à cause de la pluie. Le deuxième paragraphe nous explique à quel point Théo est malheureux s'il est privé de son loisir favori et tout le reste du récit énumère ce qu'il est capable de faire aux poissons quand il s'ennuie.

Une réponse acceptable (partielle) :

- *parce qu'ils sont derrière une plante et ils en ont marre.*

Les réponses suivantes ne suffisent pas à démontrer la compréhension de l'implicite :

- *parce qu'il « drache » ;*
- *parce qu'ils ont eu peur de Théo.*

Le type de réponse ci-dessous est considéré comme erroné :

- *pour que le soleil réchauffe l'eau ; parce qu'ils sont gelés ;*
- *parce qu'ils n'aiment pas la pluie.*

GÉRER LE CONTENU DE SA LECTURE : MOBILISER SES CONNAISSANCES PENDANT LA LECTURE

Q5. A ton avis quel est l'âge de Théo et d'Alice ?

La réponse correcte la plus fréquente est

- Théo a environ 5, 6 ans, 7 ans parce qu'il fait des bêtises ;
- Alice a environ 12 ans (jusque 19, 20 ans !!) car elle dit à Théo ce qu'il doit faire et va rechercher son frère seule à l'école.

Une certaine marge est possible : l'essentiel est qu'Alice soit perçue comme l'aînée de Théo (tous les élèves qui ont répondu à la question ont établi ce rapport d'âge entre le frère et la sœur) mais la justification doit prendre en compte plusieurs éléments : une réponse telle que *Théo a environ 9 ans parce qu'il roule seul à vélo* ou *parce qu'il part en vélo et on ne le voit plus de toute l'après-midi* est correcte sur le plan de l'argument mais ne tient pas vraiment compte de tous les indices donnés par le texte à propos du comportement de Théo et de ses raisonnements plutôt puériles (vouloir jouer avec les poissons – et qui plus est, en les sortant de leur aquarium -, leur mettre de l'eau chaude pour leur faire croire qu'il fait beau, etc.).

Utiliser les facteurs de cohérence

Q8. Trouve dans le texte 3 mots différents que l'on a écrits pour désigner Théo.

Le petit garçon / Le jeune gaffeur / Le garnement / Le chenapan / Son frère

Q9. Mais de qui ou de quoi parle parle-t-on ? Remplace les petits mots entourés par ce qu'ils désignent.

Celui-ci	(ligne 16)	<i>Max</i>
Il	(ligne 17)	<i>Max ou le poisson</i>
Sa compagne	(ligne 17)	<i>Lily ou l'autre poisson</i>
Ils	(ligne 24)	<i>Lily et Max ou les deux poissons</i>
Le	(ligne 30)	<i>Théo</i>
Il	(ligne 30)	<i>L'arrosoir</i>

Les sorcières d'Hélécine

Pierre Colas n'avait peur de rien ni de personne et riait de ceux qui croyaient aux sorcières. Un jour, il partit couper des bûches pour sa tante Désirée. Pour ne pas devoir revenir le lendemain, il travailla comme un forcené. Il était près de onze heures du soir quand il eut terminé.

- Dormez ici, vous retournerez chez vous demain !
 - Non, tante, à travers le bois, dans une bonne heure, je serai à la maison.
- Et le voilà parti ...

Au milieu du bois, il entendit chanter des femmes. Elles étaient accompagnées par une musique si bizarre qu'il en attrapa la chair de poule.

- Il n'y a pas à hésiter, se dit-il, il faut que j'aille voir qui c'est. »

Il s'élança sur le sentier et fonça droit devant lui. A mesure qu'il avançait, les lumières brillaient plus fort. Au bout du chemin, un gros buisson lui barrait la route. De l'autre côté, une place aussi grande que le marché et, au milieu ... Bon Dieu ! Ses cheveux se dressèrent sur sa tête comme des baguettes. Il y avait une espèce de maîtresse sorcière qui chantait en regardant un grand grimoire rouge qui faisait de la fumée. Onze autres autour d'elle, mais lui tournant le dos, répondaient en chœur. Affublées de leur chapeau pointu, troué par les mites, décoré de toiles d'araignées, dégoulinant de pluie, elles dansaient. Le balai qu'elles tenaient à la main leur servait de canne. Pierre n'aurait pu bouger d'une semelle. Combien de temps est-il resté là ? Le diable seul pourrait le dire ...

Tout à coup, le premier coup de minuit a sonné. La maîtresse sorcière a rapidement fermé son livre et a crié bien fort : « Youtoû-zoup, par-dessus les haies et les buissons ». Elle s'est envolée. Chacune, à son tour, les autres ont fait de même et, quand le dernier coup a sonné, la dernière sorcière s'est envolée.

Pierre était effrayé ! Mais quelque chose le poussait à aller voir. Il ne restait plus rien à part un bout de tissu noir. Il l'a ramassé en se promettant de le montrer à tout le monde. Aussitôt, il s'est senti léger, mais léger ; s'il avait remué les bras, il se serait envolé aussi. Alors, il a crié bien fort les paroles que les sorcières avaient prononcées : « Toupyoû-zou, à travers les haies et les buissons ! »

Pauvre Pierre, ça lui a coûté cher. Il est rentré, les mains et le visage remplis d'égratignures et couvert de coups sur tout le corps. Il était tombé mille fois dans des trous pleins de ronces et des buissons pleins d'épines. Ses vêtements étaient des loques.

Le bout de tissu noir ? Il y a longtemps qu'il était perdu dans les culbutes qu'il avait faites.

Depuis lors, quand on lui parle de sorcières, il se tait et rentre chez lui sans dire un mot.

Récit de André Dewelle, traduit du wallon par Robert Vanorlé.
Jo Gérard, « La sorcellerie et ses mystères en Belgique » (Texte revu et adapté)

Après que Pierre ait crié les paroles de la formule magique, que s'est-il probablement passé ?

.....

.....

.....

TEXTE 3

Un laboratoire dans l'espace

Le grand rêve de tout astronaute est de partir en voyage dans l'espace. Né à Gand en 1961, notre compatriote Frank de Winne, s'est envolé avec cinq collègues au mois de mai 2009 pour une mission de longue durée. Ils resteront en effet six mois à bord de la Station Spatiale Internationale. Notre astronaute vedette y avait déjà effectué une mission en 2002 mais à l'époque, il n'y était resté que 12 jours. Cette fois-ci, son rôle est d'autant plus important qu'il sera même le commandant de la station à partir du mois d'octobre jusqu'à son retour sur terre en novembre. L'équipe de spationautes a embarqué dans une navette qui a rejoint la station spatiale installée à 400 kilomètres de la Terre. Cette station est un véritable laboratoire où on réalise des tas de recherches scientifiques dans l'espace. Mais à quoi ressemble la vie d'un astronaute ?

Des costauds, ces astronautes !

Tout astronaute sélectionné pour un programme spatial doit suivre des années de formation intensive pour apprendre les aspects scientifique et technologique de son travail. Mais la préparation ne s'arrête pas là !

Une des principales particularités de la vie dans l'espace est l'absence de gravité c'est-à-dire que les objets, les hommes, tout flotte. On appelle ça l'impesanteur. Le problème de l'impesanteur c'est qu'elle perturbe le fonctionnement du corps humain : les muscles fondent, le poids diminue, le squelette s'affaiblit. De plus, les aventuriers de l'espace souffrent de problèmes d'équilibre et perdent leurs repères dans l'espace et dans le temps.

Il est donc indispensable d'être en bonne santé et sportif pour mener une carrière d'astronaute. Des programmes d'entraînement dignes des athlètes de haut niveau sont organisés pour préparer au mieux le corps des voyageurs de l'extrême pour la grande aventure. Une fois à bord, hors de question d'arrêter le sport ! Chaque jour, ils doivent faire une heure de gymnastique. Ils disposent pour cela d'un tapis roulant et d'un vélo.

A l'étroit, c'est peu dire !

L'équipage dispose de quelques mètres carrés seulement pour se remuer à l'intérieur de la station. Avant le grand départ, les hommes d'équipage suivent des entraînements dans ce que l'on appelle des simulateurs : ce sont des sortes de caissons qui ont les mêmes dimensions que la station. De cette façon, ils apprennent à vivre dans un espace très réduit mais aussi à y travailler sans se gêner les uns les autres.

Maudite impesanteur !

Même les petits gestes de tous les jours sont difficiles à bord de la station. Dès qu'on ouvre un sachet d'aliments, il faut en effet être prêt à les attraper avant qu'ils ne « s'envolent ». Il n'est pas question de se verser un verre d'eau car l'eau se transforme aussitôt en petites bulles. Les astronautes doivent donc toujours boire à la paille. Pour dormir, ils se glissent dans un sac de couchage mais le matériel et le dormeur doivent être solidement accrochés pour ne pas aller se cogner dans tous les coins.

Des sorties dans l'espace

Les astronautes séjournent dans la station avant tout pour y mener des expériences scientifiques mais parfois ils doivent sortir de la station pour des opérations plus techniques comme installer une antenne ou effectuer certaines réparations. Ils doivent alors enfiler une tenue spéciale. Cette combinaison leur permet de résister à la pression et à la température qui règnent à l'extérieur. Elle est munie d'un câble qui relie l'astronaute à la station. Il peut ainsi travailler en lévitation pendant plusieurs heures. C'est extrêmement éprouvant et ça demande là aussi une préparation tout à fait spéciale ... dans une piscine !

Des astronautes à l'eau !

Dans les années 60, la NASA, responsable du programme spatial aux Etats-Unis, a commencé à développer ces programmes d'entraînement sous l'eau. L'eau est en effet le meilleur endroit pour recréer les conditions particulières d'impesanteur. Une maquette de la station est installée au fond de la piscine pour que l'équipage s'entraîne, notamment à s'accrocher à la maquette et à effectuer des opérations aussi minutieuses que celles qu'ils auront à réaliser dans l'espace. Les hommes, avant de plonger, mettent leur équipement complet pour que les conditions de travail soient les mêmes que dans l'espace.

A leur retour sur terre, les astronautes passeront des mois à témoigner de leur formidable aventure « extra-terrestre ». Mais il faudra aussi qu'ils pensent à se refaire une santé !

Annette Lafontaine

1) Cette 2^e mission de Franck de Winne à bord de la station spatiale internationale est encore plus difficile que la première en 2002 ?

Trouve deux raisons dans le texte.

1.

2.

2) Combien d'hommes vont rester à bord de la Station spatiale internationale pendant cette mission ?

.....

3) Combien de temps va durer cette mission partie en mai 2009 ?

.....

4) Pourquoi les astronautes doivent-ils revêtir une combinaison spéciale quand ils effectuent une sortie dans l'espace ?

Trouve deux raisons dans le texte.

1.

2.

5) Pourquoi les astronautes reçoivent-ils un entraînement spécial dans une piscine ?

.....

.....

6) L'impesanteur gêne les astronautes à bord de la station.

Donne deux exemples.

1.

2.

7) Trouve dans le texte 3 façons différentes de désigner les astronautes.

1.

2.

3.

8) Pourquoi dit-on à la fin du texte que les astronautes doivent penser à se refaire une santé ?

.....
.....

9) Aimerais-tu devenir un ou une astronaute ?

Sers-toi du texte que tu viens de lire pour expliquer pourquoi tu aimerais ou pourquoi tu n'aimerais pas devenir astronaute.

.....
.....
.....

Dégager les informations explicites

Q3. Combien de temps va durer cette mission partie en mai 2009 ?

La mission durera six mois. L'élève doit aller localiser l'information en tout début de texte.

Q4. Pourquoi les astronautes doivent-ils revêtir une combinaison spéciale quand ils effectuent une sortie dans l'espace ? Trouve deux raisons dans le texte.

Pour résister à la pression et à la température qui règnent à l'extérieur
Pour pouvoir s'accrocher à la station (la combinaison est munie d'un câble)

Découvrir les informations implicites

DES INFÉRENCES SIMPLES

Q2. Combien d'hommes vont rester à bord de la Station spatiale internationale pendant cette mission ?

Ils sont six. L'élève doit effectuer une opération simple à partir des informations livrées par le texte : Franck de Winne s'est envolé avec cinq collègues pour cette mission à bord de la station spatiale internationale.

DES INFÉRENCES PLUS COMPLEXES

Q1. Cette 2^e mission de Franck de Winne à bord de la station spatiale internationale est encore plus difficile que la première en 2002 ? Trouve deux raisons dans le texte.

Première raison : la durée

La réponse est correcte si l'élève mentionne que cette 2^e mission est beaucoup plus longue que celle que De Winne avait effectuée en 2002.

L'élève doit inférer que cette durée rend la mission plus difficile au départ des informations données explicitement dans le texte : *une mission de longue durée* et *à l'époque* (de la première mission), *il n'y était resté que 12 jours*.

Le fait que l'élève infère que la longueur de la mission peut être qualifiée de difficile peut être le reflet de sa perception du sens global : l'ensemble du texte souligne le caractère ardu de ce genre de mission (à l'étroit, en pesant, aussi loin de chez soi).

Deuxième raison : le rôle de F. De Winne

L'élève doit inférer que se voir attribuer ce que le texte désigne explicitement comme un rôle important rend la mission plus difficile : pendant 2 mois (d'octobre à novembre), *Franck de Winne sera même le commandant de la mission*.

Q5. Pourquoi les astronautes reçoivent-ils un entraînement spécial dans une piscine ?

On attend des élèves qu'ils infèrent une raison portant sur les caractéristiques du lieu choisi pour ces entraînements : *dans l'eau, le corps flotte comme dans l'espace*. Leur réponse sera d'autant plus correcte qu'ils poursuivent le raisonnement en précisant l'objectif : *ils peuvent apprendre à travailler en flottant ou en étant suspendu comme dans l'espace*.

Il se peut que les élèves se contentent d'un traitement local et restituent le texte tel quel : *l'eau est le meilleur endroit pour recréer les conditions particulières d'impesanteur*. Cette réponse est considérée comme correcte mais incomplète.

Q6. L'impesanteur gêne les astronautes à bord de la station. Donne deux exemples.

A partir de la description des gestes de la vie de tous les jours donnée dans le paragraphe intitulé *Maudite pesanteur!*, l'élève doit inférer que l'impesanteur rend compliquées les « activités » les plus banales comme manger, boire et se coucher. On attend de lui qu'il explique sa réponse :

- soit de façon combinée : par exemple, *c'est compliqué de manger et de se coucher parce que tout flotte ou tout vole dans la station*.
- soit de façon distincte : *c'est compliqué de manger parce que les aliments s'envolent du sachet dès qu'on l'ouvre ; c'est compliqué de boire parce que l'eau se transforme en bulles ; c'est compliqué de se coucher parce que le lit flotte ou parce qu'il faut s'accrocher sinon on se cogne partout*.

Q8. Pourquoi dit-on à la fin que les astronautes doivent penser à se refaire une santé ?

La réponse correcte peut s'orienter dans deux directions :

- l'élève doit inférer que si la santé des astronautes peut être une source de préoccupation à leur retour sur terre, c'est que le voyage et le séjour ont dû être éprouvants sur le plan physique. Il doit alors aller localiser, dans le paragraphe intitulé *Des costauds, ces astronautes!* plusieurs éléments qui l'attestent : *elle perturbe le fonctionnement du corps humain, les muscles fondent, le poids diminue, perte d'équilibre, etc.*
- sur base de l'ensemble des informations données par le texte quant à la préparation au niveau physique, l'élève peut inférer que, s'ils veulent poursuivre leur carrière, voire repartir dans l'espace, vu le côté éprouvant de ce genre de mission, il faut qu'ils pensent à reprendre des forces.

Utiliser les facteurs de cohérence

Q7. Trouve dans le texte 3 façons différentes de désigner les astronautes.

Les spationautes ou l'équipe de spationautes

Les aventuriers de l'espace

Les voyageurs de l'extrême

Les membres d'équipage ou l'équipage

La question 9 a été ajoutée pour illustrer qu'au départ d'un texte informatif, on peut demander à l'élève de se positionner personnellement par rapport au thème développé. La réponse qui y est donnée ne sera pas prise en compte ici dans l'évaluation.

Nom _____ Prénom _____ Année _____

Compétences	Acquis	Non acquis	Se référer à la FICHE DE REMEDIAION N°
RECITS COURTS			
Découvrir les informations implicites			6 et 7
TEXTE 1 : PAS DE CHANCE ... SURTOUT POUR LILY ET MAX			
Dégager les informations explicites (Question 1)			4 et 5
Découvrir les informations implicites - Faire des inférences (Questions 2, 3, 4, 6 et 7)			6 et 7
- Gérer sa lecture (mobiliser ses connaissances) (Question 5)			9
Utiliser les facteurs de cohérence (Questions 8 et 9)			10
TEXTE 2 : LES SORCIÈRES D'HÉLÉCINE			
Découvrir les informations implicites			6 et 7
TEXTE 3 : UN LABORATOIRE DANS L'ESPACE			
Dégager les informations explicites (Questions 3 et 4)			4 et 5
Découvrir les informations implicites (Questions 1, 2, 5, 6 et 8)			6 et 7
Utiliser les facteurs de cohérence (Question 7)			10

PARTIE 2

LA REMEDIATION

DEVELOPPER LA FLUIDITE	53
Lire par groupes de mots	54
Lire en tandem	57
DECOUVRIR LES INFORMATIONS IMPLICITES	59
Dessiner sur base d'une description	62
Découvrir les différents types de questions	65
Jouer avec les différents types de questions	69
Combiner des indices pour comprendre ce qui n'est pas écrit	73
Faire des inférences	74
Participer à des échanges sur les aspects implicites d'un récit	76
Anticiper et gérer le contenu de sa lecture	80
PERCEVOIR LE SENS GLOBAL	84
Utiliser les facteurs de cohérence	85
Mettre sa lecture en tête	89
Visualiser sa lecture	91
CONTROLLER SA LECTURE	94
Détecter une incohérence	95
Détecter une information manquante	97
Lire à deux	102
DEVELOPPER DES CONNAISSANCES	106
Découvrir le sens d'un mot	107
Lecture coopérative	113

DEVELOPPER LA FLUIDITE

Deux types d'activités visent le développement d'une lecture plus fluide : d'une part, la lecture **par groupes de mots** (FICHE 1) qui amène l'élève à opérer un découpage par unités de sens avant de lire à voix haute, et d'autre part, la lecture **en tandem** (FICHE 2) qui amène les élèves à contrôler et réguler le débit de leur lecture afin de suivre le rythme d'un partenaire. La lecture par groupes de mots s'adresse prioritairement aux élèves qui présentent constamment une lecture hachée ou mot à mot (voir les résultats obtenus à l'épreuve d'appréciation de la fluidité). A ce titre, l'activité proposée sera exclusivement réservée à ces élèves. Il serait en effet totalement contre-indiqué d'orienter les élèves qui pratiquent une lecture déjà structurée vers un découpage du texte en unités de sens plus courtes.

La lecture en tandem constitue quant à elle une piste de travail qui peut contribuer à développer tout au long du deuxième cycle une lecture fluide et contrôlée. L'activité proposée peut donc être réalisée avec l'ensemble des élèves. La constitution des duos tiendra compte du niveau de chacun. Il peut être judicieux d'associer un élève plus lent à un autre qui présente davantage de fluidité mais il s'agira de veiller à éviter les écarts trop importants.

FICHE 1

LIRE PAR GROUPES DE MOTS

Objectifs

- Aider les élèves qui en sont encore à la lecture mot à mot⁷.
- Développer un sentiment d'aisance et de confort dans la lecture à haute voix⁸.

Stratégie de compréhension visée

Capacité à regrouper les mots en unités signifiantes et à prendre en compte la ponctuation⁹.

Type de texte

Narratif et informatif.

Utilisation

En préparation d'une lecture à haute voix.

Procédure

1. Expliquer le principe de découpage de la lecture en faisant la démonstration de différents modes de découpage : mot à mot, par unités de sens ou à l'inverse, coupures non pertinentes (au milieu d'un groupe nominal), non respect de la ponctuation. Amener les élèves à observer et commenter les effets de ces découpages sur la compréhension en leur posant la question : *Est-ce que vous arrivez à comprendre quand je lis comme ça ?* Insister sur le rôle du regroupement dans la mémorisation des informations.
2. Donner aux élèves un texte dont ils vont devoir préparer la lecture à haute voix. En copier les deux premières phrases au tableau.
3. Faire apparaître les découpages judicieux¹⁰ au moyen de barres verticales insérées dans les deux phrases du texte copiées au tableau et définir les unités de sens : *Ce sont les groupes de mots que l'on ne va pas « couper » en lisant.* Le **REFERENTIEL 1** illustre ce principe de découpage par unité de sens, qui vaut tant pour la lecture orale que pour la lecture silencieuse.
4. Demander aux élèves d'insérer à leur tour les barres verticales dans la suite du texte qui leur a été distribué afin d'en préparer la lecture à haute voix.
5. Vérifier les coupures proposées par les élèves.
6. Permettre aux élèves de s'entraîner à lire ce texte à haute voix.

7. L'activité proposée est exclusivement réservée à ces élèves. Il serait totalement contre-indiqué d'orienter les élèves qui pratiquent une lecture déjà structurée vers un découpage du texte en unités de sens plus courtes.

8. Cet objectif est plus largement développé dans le document *Apprendre à lire. Lecture à haute voix et compréhension* élaboré par l'Inspection de l'enseignement fondamental. Ministère de la Communauté française.

9. Source : Giasson (1990), *La compréhension en lecture*. De Boeck (pp. 43-49).

10. Il est évident que ce travail d'analyse prend appui sur une compréhension des unités grammaticales. Il s'agit là d'une façon fonctionnelle de découvrir que ces regroupements de mots sont avant tout porteurs de sens.

Prolongements

Dans la suite du travail, les élèves seront amenés à préparer seuls le découpage et la lecture d'autres textes mais en diminuant graduellement l'usage des barres dans le texte. Ils procèdent d'abord silencieusement puis à haute voix.

Conseil pour le choix des textes

Privilégier le choix de textes simples, dont la structure et le style ne rendent pas le travail de découpage trop problématique (par exemple, un texte comportant un nombre important de pronoms ou de substituts nominaux).

REFERENTIEL 1

JE LIS PAR GROUPES DE MOTS



Tous les jeudis, Marco, le petit frère de Léonie arrive en retard à l'école

parce que sa sœur ne trouve pas son sac de gymnastique. Maman a beau lui répéter

qu'il faut qu'elle prépare ses affaires le soir et pas le matin, chaque semaine, c'est la même histoire.

Lorsque je lis, je regroupe les mots pour comprendre les idées du texte.

LIRE EN TANDEM

FICHE 2

Objectifs

- Aider les élèves à développer une lecture fluide mais contrôlée ;
- Favoriser le développement d'un sentiment d'aisance et de confort dans la lecture à haute voix.

Stratégie de compréhension visée

La capacité à regrouper les mots en unités signifiantes et à prendre en compte la ponctuation.

Type de texte

Bref texte informatif à phrases courtes¹¹.

Utilisation

Atelier de lecture, lecture à haute voix.

Procédure

1. Expliquer le principe de la lecture en tandem : on lit à voix haute en même temps (au même rythme) qu'un partenaire pour apprendre à contrôler, à adapter sa vitesse.
2. Constituer des duos d'élèves de niveaux proches (éviter les extrêmes), distribuer un texte, les consignes reprises dans L'OUTIL 1 ainsi que des marqueurs fluo qui serviront à surligner les mots qui ont posé problème.
3. Insister sur la difficulté de l'exercice : au départ, les frustrations et les signes de découragement sont fréquents. Il s'agit de trouver des stratégies pour se coordonner : les unités de sens et la ponctuation constituent de bons points de repère. Passé le cap de quelques essais, les élèves parviennent à réguler leur lecture et à s'adapter à différents partenaires.

Prolongements

L'examen des erreurs de lecture surlignées dans les textes lus peut mener à une analyse plus approfondie des difficultés rencontrées par certains élèves.

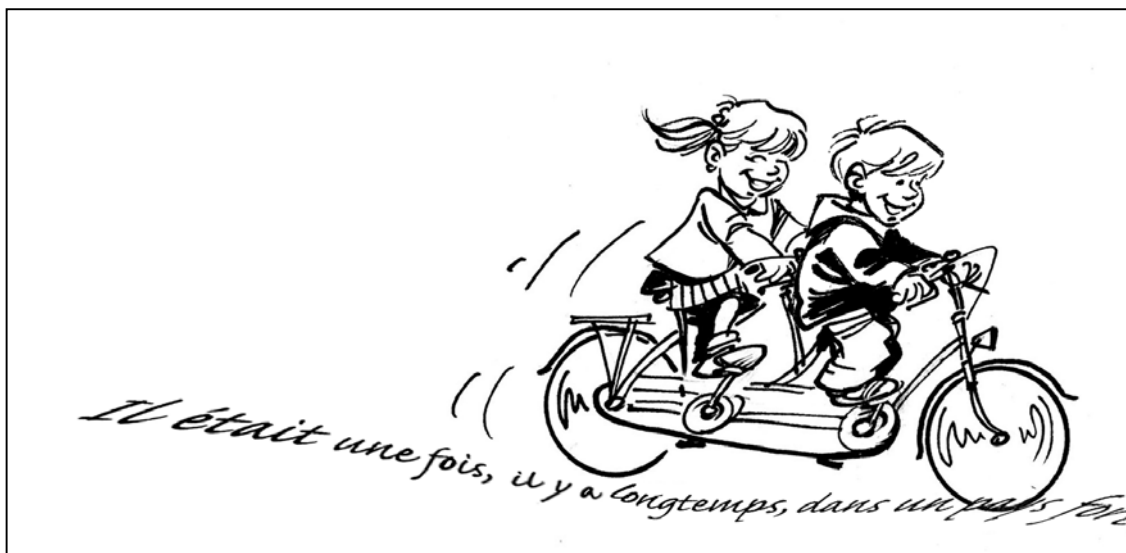
Conseils

- Cette activité peut se faire en atelier et à voix basse, de façon à limiter le nombre d'enfants impliqués dans l'activité et en réduire ainsi le niveau sonore !
- Comme de nombreux dispositifs pédagogiques, la lecture en tandem ne porte ses fruits que si elle est pratiquée de façon récurrente.

11. Voir par exemple la revue *Dauphin* aux éditions Averbode ou la revue *Déclat en classe* sur le site <http://www.epefra.be/>

OUTIL 1

LA LECTURE EN TANDEM






1. Lisez le texte ensemble à haute voix.
Attention : il faut lire à la même vitesse !!
2. Si l'un d'entre vous "trébuche" sur un mot, il repasse le mot en fluo sur SA feuille.
Il revient au début de la phrase et la relit complètement.
3. Continuez ensemble la lecture de la suite du texte.
4. Lorsque vous avez lu le texte une fois, recommencez un second "tour".

DECOUVRIR LES INFORMATIONS IMPLICITES

L'enseignement de la compréhension s'apparente à un enseignement de démarches mentales. Comme c'est le cas pour les mathématiques, il est important que les élèves puissent expérimenter, analyser et nommer les procédures cognitives qui régissent la lecture experte. En 3^e et 4^e années primaires, aider les élèves à mieux lire et mieux comprendre implique de leur apprendre à effectuer des inférences, à saisir la différence qui existe entre des questions qui visent le sens littéral, inférentiel et personnel, à mobiliser leurs connaissances pendant la lecture, autant de savoir-faire qui ne s'acquièrent pas de façon automatique à force de lire. En tout cas, pas par tous les élèves. L'objectif de cette brochure est de remédier aux difficultés repérées suffisamment tôt et de proposer un enseignement explicite de certaines démarches de lecture.

Afin de faciliter la compréhension des démarches enseignées, celles-ci sont illustrées au moyen de l'analogie entre la lecture et une excursion en forêt (voir RÉFÉRENTIEL 2).

Lire c'est comme partir en excursion

Je pars avec un but, un objectif : découvrir un château.		Avant de lire un texte, j'ai un projet, une intention de lecture.
Je ne pars pas sans rien, en fonction de mon but, j'emène des choses qui me seront utiles en cours de route.		Je n'oublie pas de relier le contenu de ma lecture à mes connaissances, à mon vécu et à mon objectif.
Sur le chemin, il y a : <ul style="list-style-type: none"> • ce que je peux voir, les arbres, un château ; 		Dans un texte, il y a : <ul style="list-style-type: none"> • les informations « visibles » écrites noir sur blanc, la couche de sens littéral ;
<ul style="list-style-type: none"> • ce que je ne vois pas mais que je peux savoir ; 		<ul style="list-style-type: none"> • Les informations « non visibles » mais que je peux comprendre, le sens inférentiel ;
<ul style="list-style-type: none"> • ce que moi et moi seul(e) je ressens, ce que j'aime et ce que j'en retiendrai comme impression. 		<ul style="list-style-type: none"> • Les impressions, les images, les opinions que je me forge pendant et après ma lecture, le sens personnel.

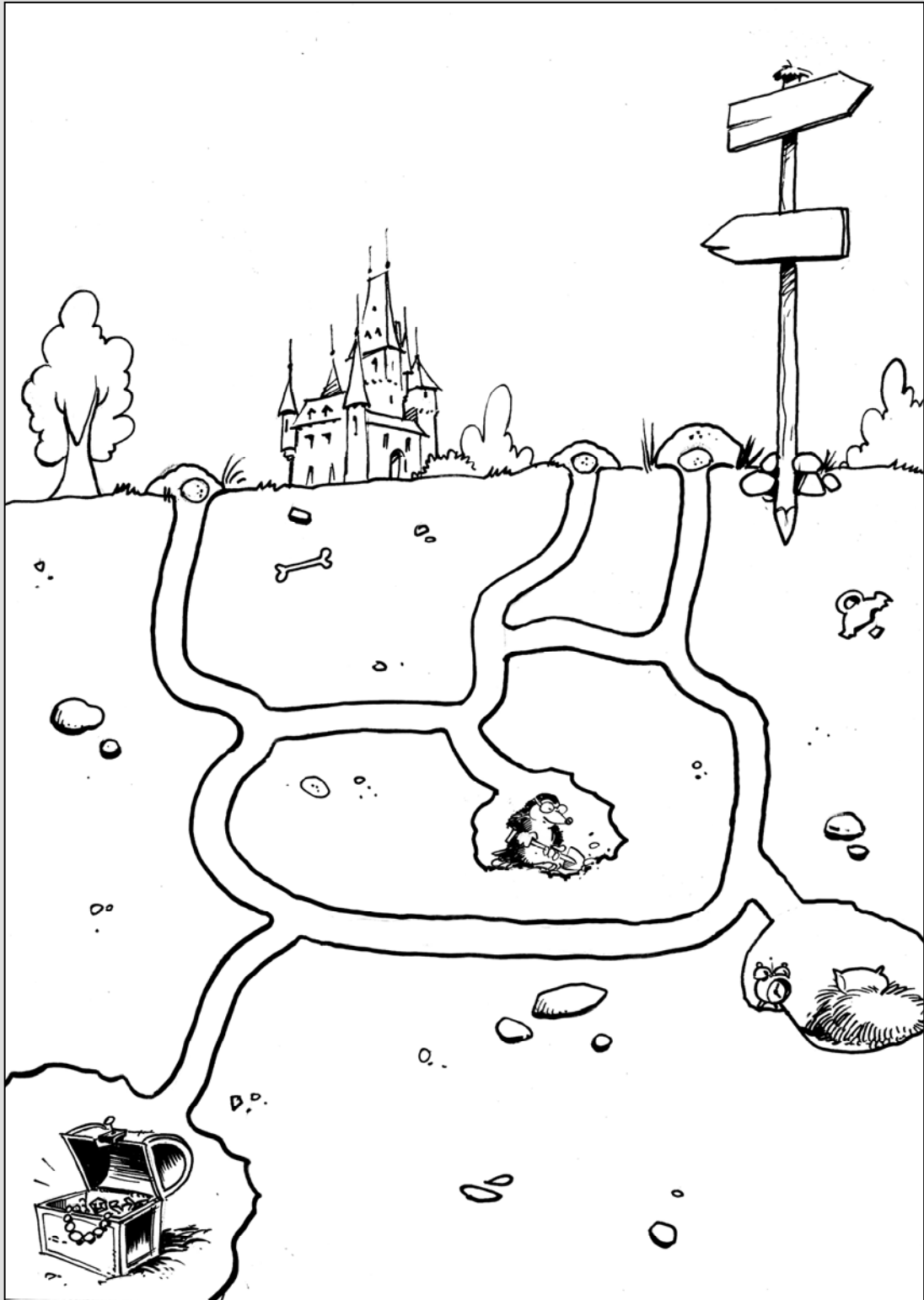
Les activités décrites ci-dessous sont proposées selon un enchaînement en différentes étapes. Celles-ci vont d'une prise de conscience par les élèves de l'importance du rôle et de l'activité du lecteur à l'apprentissage explicite de l'inférence, en passant par une découverte des différentes couches de sens d'un texte.

REFERENTIEL 2

LIRE C'EST COMME PARTIR EN EXCURSION ...



... ET DECOUVRIR LES RICHESSES D'UN TEXTE



FICHE 3

DESSINER SUR BASE D'UNE DESCRIPTION

Objectifs

- Permettre aux élèves de prendre la mesure de la diversité des représentations mentales pendant la lecture ;
- Expérimenter le rôle actif du lecteur dans la construction du sens.

Stratégie de compréhension visée

Aucune stratégie n'est visée en particulier ici : il s'agit d'une **activité d'introduction**.

Type de texte

Injonctif ou descriptif.

Exemple : *Un animal bizarre*

Utilisation

En collectif, pour introduire l'enseignement des différentes couches de sens : littéral, inférentiel, personnel.

Procédure

1. Distribuer le texte *Un animal bizarre* et demander aux élèves de dessiner le portrait de l'animal décrit en suivant la description donnée par le texte.
2. Afficher les dessins et pointer les différences entre les dessins. Poser la question suivante : *Comment expliquer qu'il y ait de telles différences alors que le texte était le même pour tout le monde ?*
3. Au départ du **REFERENTIEL 3**, expliquer les échanges qui s'opèrent entre le lecteur et le texte : chaque lecteur relie les informations du texte à son vécu, à sa façon de voir le monde : *un gros corps, des longs poils*, tout dépend de ce que l'on juge gros ou long. *Un tentacule, une grenouille*, chacun peut les voir différemment en fonction de ce qu'il connaît ou imagine.
4. Mais attirer aussitôt l'attention des élèves sur le fait qu'on ne peut toutefois pas tout interpréter, le texte donne aussi des informations précises que l'on retrouve en principe dans tous les dessins : *deux têtes, deux boutons*, ce n'est pas trois ! *le côté droit du corps* ce n'est pas le côté gauche !

UN ANIMAL BIZARRE

Sur la photo, l'animal sort de l'eau. Il est bien laid avec son gros corps violet. Il a deux grosses têtes collées avec un seul œil et une corne jaune. Sur le ventre, on voit deux gros boutons rouges. Sur deux de ses trois pattes, il a des longs poils. Au bout de sa troisième patte, il a quatre griffes pointues. Autour d'une tête, il y a un collier de boutons verts. Sur le côté droit de son corps, on aperçoit un tentacule qui aspire une grenouille. Quelle horreur !



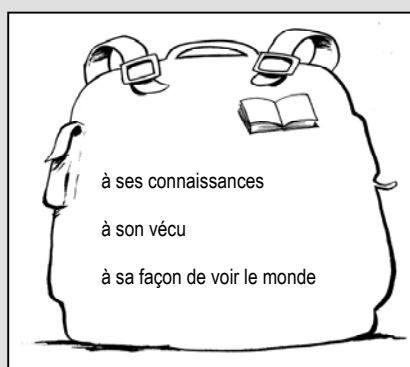
REFERENTIEL 3

LIRE C'EST ECHANGER AVEC LE TEXTE

Pourquoi les dessins sont-ils différents ?



Parce que chaque lecteur relie les informations du texte...



LIRE C'EST DIALOGUER, ECHANGER AVEC LE TEXTE

FICHE 4**DECOUVRIR LES DIFFERENTS TYPES DE QUESTIONS****Objectif**

Apprendre aux élèves à distinguer les trois couches de sens littéral, inférentiel¹² et personnel.

Stratégie de compréhension visée

L'auto-questionnement.

Type de texte

Narratif, informatif, argumentatif.

Exemple : une publicité.

Utilisation

Après la lecture.

Procédure


1. Choisir différentes publicités (les messages publicitaires se prêtent bien à l'analyse des démarches d'inférence et d'interprétation personnelle).
2. Demander aux élèves de rédiger toutes les questions qu'un lecteur peut se poser en lisant ce texte/cette publicité/cette histoire.
3. Faire trier les questions produites en trois catégories à l'aide de **L'OUTIL 2**.
4. Caractériser les trois types de questions obtenus à l'aide du **REFERENTIEL 4**.



Remarque importante : La terminologie telle qu'elle apparaît dans les référentiels peut sembler trop abstraite pour des élèves de 3^e et 4^e années primaires. L'importance est à ce stade d'aider les élèves à identifier les procédures cognitives en jeu dans la compréhension de l'écrit et à les utiliser régulièrement. Si l'on prend l'exemple des mathématiques, les opérations sont d'abord symbolisées par des signes tels que +, -, x, :, et progressivement les élèves apprennent à mettre des mots abstraits sur les opérations mentales correspondantes (addition, soustraction, multiplication, division). On n'imaginerait pas différer l'enseignement de ces 4 opérations à la fin de l'enseignement primaire, sous prétexte qu'elles requièrent la maîtrise de termes trop abstraits.


Il en va de même en lecture : il est essentiel d'apprendre à tous les élèves à mettre en œuvre des comportements de lecteurs experts, de recourir d'emblée à une terminologie précise, fût-elle abstraite, et de les aider à comprendre à quelles démarches ces termes renvoient en les associant à des symboles : ici, un château, une taupe et un trésor.


12. Si les termes *sens littéral*, *inférentiel* sont ici privilégiés par rapport aux termes *explicite* et *implicite*, c'est principalement pour assurer une cohérence avec la séquence suivante « apprendre à inférer ».

UNE PUBLICITÉ AU CHOIX


Par exemple : une publicité pour la toute dernière variété du dentifrice 

Une petite fille tient dans une main un tube de dentifrice , dans l'autre des instruments de dentiste. Le slogan présente le nouveau  comme le meilleur moyen de prévention contre les caries et le tartre.

L'affiche propose en outre une promotion temporaire : 2 tubes gratuits de  à l'achat de 6, variétés au choix !

Est-ce que le nouveau dentifrice  pique ?

A quelle condition peut-on obtenir 2 tubes de  gratuits ?

Pourquoi la petite fille tient-elle un tube de  dans une main et des instruments de dentiste dans l'autre ?

Démarche réflexive

A quoi sert cette activité ?

Face à un questionnaire, suis-je capable de reconnaître les questions qui demandent de réfléchir en profondeur sur un texte ?

OUTIL 2

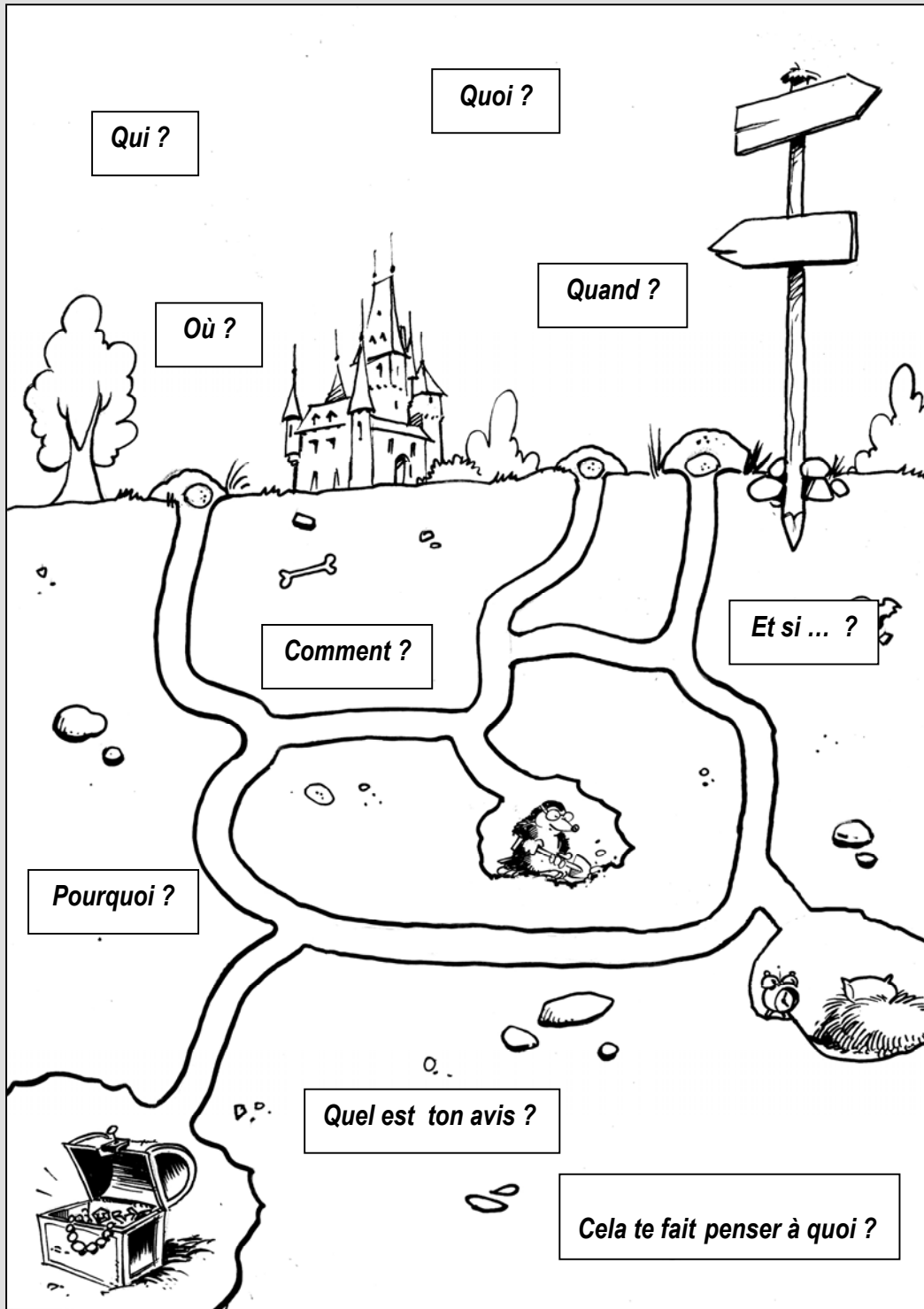
LES BOITES À QUESTIONS

LA RÉPONSE À TROUVER EST « EXACTEMENT » DANS LE TEXTE

LA RÉPONSE À TROUVER EST DANS LE TEXTE « ENTRE LES LIGNES » DU TEXTE : JE DOIS CONSTRUIRE LA RÉPONSE À L'AIDE DES INDICES DU TEXTE ET DES ILLUSTRATIONS

LA RÉPONSE N'EST PAS DANS LE TEXTE

REFERENTIEL 4 LES DIFFERENTS TYPES DE QUESTIONS



Ce travail a été réalisé avec la collaboration des enseignants de 3^e et 4^e années primaires de différents réseaux.

Madame Séverine Sommers, Ecole communale Pierre Perret à Ans

Madame Mirella Baggio et Monsieur Denis Fréson, Ecole communale Belle Maison à Marchin

Mesdames Sophie Lardinois et Candice Potty, Ecole communale Marcel Thiry à Mehagne

Mesdames Muriel Genotte et Sabine Péters, Ecole Notre-Dame à Mehagne

Madame Brigitte Rocour, Ecole fondamentale de la Communauté française à Cipllet.

LE COMITÉ D'ACCOMPAGNEMENT ÉTAIT COMPOSÉ DE :

Madame Josiane Bohyn, Inspection

Madame Christine Cwiek, FédEFoC

Madame Claire Desmarets, FELSI

Madame Martine Hendrickx, Chargée de mission, Communauté française

Madame Annie Roeland, Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces

ILLUSTRATIONS : Henri Defresne

Les fiches peuvent être reproduites par les enseignants pour un usage au sein de leur classe. La reproduction à d'autres fins est interdite sauf autorisation préalable du Ministère de la Communauté française.

FICHE 5

JOUER AVEC LES DIFFERENTS TYPES DE QUESTIONS

Objectif

Apprendre aux élèves à distinguer les trois couches de sens littéral, inférentiel et personnel.

Stratégie de compréhension visée

Découvrir les informations implicites.

Type de texte

Narratif, informatif, argumentatif.

Exemple : une planche de bande dessinée de *L'élève Ducobu*.

Utilisation

Après la lecture.

Procédure : Variante 1

1. Distribuer la planche de bande dessinée Ducobu, la faire lire individuellement.
2. Constituer des groupes de 3 élèves : distribuer les questions et les vignettes représentant les types de questions (**OUTIL 3**). Le jeu consiste à répondre aux questions posées en s'aidant de la typologie des 3 niveaux ou couches de sens. Il s'agit donc de coller, à côté de chaque question, la vignette correspondant au type de question. Chaque élève du groupe doit être capable de justifier l'appariement des vignettes et des questions.

Procédure : Variante 2 (pour les élèves en difficulté)

1. Distribuer la planche de bande dessinée, la faire lire individuellement.
2. Afin de simplifier la procédure et d'aider les élèves à visualiser la démarche à opérer pour répondre, associer préalablement les vignettes aux questions auxquelles elles se rapportent.

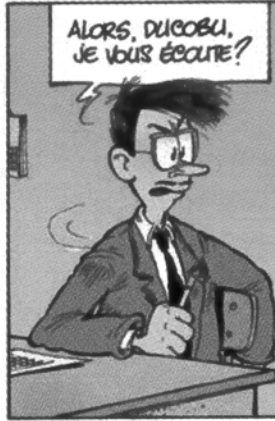
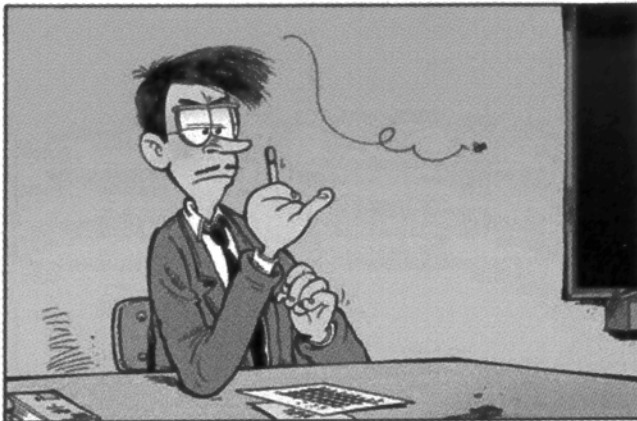
Procédure : Variante 3 (plutôt en fin d'année)

1. Distribuer la planche de bande dessinée, la faire lire individuellement .
2. Constituer des groupes de 5-6 élèves. Le jeu consiste à imaginer des questions de chacun des 3 types. Préparer ces questions à l'aide du **REFERENTIEL 4**.
3. Chaque équipe adresse une question à une équipe adverse. Le barème est le suivant : lorsqu'elles sont correctes, les réponses « littérales » donnent droit à 1 point à l'équipe qui répond, les réponses aux questions inférentielles sont créditées de 2 points. Les réponses aux questions personnelles ne se prêtent pas à une évaluation de la réponse en terme correcte/incorrecte. On créditera d'un point chaque équipe qui en pose une.

Démarche réflexive

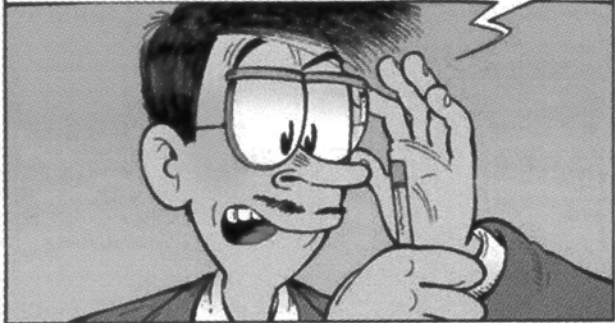
En cours de lecture, est-ce que suis capable de me poser des questions de différents types pour vérifier si j'ai compris ?

L'élève Ducobu



CE N'EST POURTANT PAS COMPLIQUÉ DUCOBU: JE VOUS AI DEMANDÉ DE CONJUGUER CE VERBE À LA PREMIÈRE PERSONNE DU SINGULIER DE TOUTS LES TEMPS!































BEN OUI, MAIS VOTRE VERBE, LÀ, J'ARRIVE PAS À LE CONJUGUER. C'EST COMME... COMME UN BLOCAGE, VOILÀ!



	<p>Question 1 : Quels sont les verbes que Ducobu doit conjuguer ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>Question 2 : Pourquoi n'arrive-t-il pas à conjuguer le verbe « étudier » ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>Question 3 : Cette planche t'a-t-elle fait rire ou sourire ?</p> <p>.....</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>.....</p>
	<p>Question 4 : De quelle menace Léonie parle-t-elle à la dernière planche de la BD?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

OUTIL 3

LES COUCHES DE SENS

FICHE 6

COMBINER DES INDICES POUR COMPRENDRE CE QUI N'EST PAS ECRIT

Objectif

Développer la capacité à construire du sens en reliant des indices textuels à ses connaissances.

Stratégie de compréhension visée

Inférence.

Type de texte

Devinettes, blagues, etc.

Utilisation

En collectif, en introduction à l'enseignement de l'inférence.

Procédure

1. Choisir des devinettes.
2. Expliquer aux élèves que comme les charades et les rébus, les devinettes ont un but commun : exciter la curiosité. Elles lancent le lecteur ou l'interlocuteur dans une démarche active de construction de sens.
3. Résoudre les devinettes et expliquer la procédure de résolution, l'idéal est d'amener les élèves à verbaliser la façon dont il faut s'y prendre : pour répondre à ces questions malicieusement posées, le lecteur dispose de quelques indices qu'il doit relier à ses connaissances. Il ne procède donc pas totalement au hasard comme pourrait le laisser supposer le radical « devine ».

Exemples :

Je suis debout, il est couché. Je suis couché, il est debout. Qui suis-je ?

Réponse : Le pied

Qui est-ce qui tourne la tête avant de pleurer ??

Réponse : Le robinet !!!!

Qu'est ce qui peut faire le tour du monde en restant toujours dans son coin ?

Réponse : Un timbre !

FICHE 7

FAIRE DES INFERENCEES

Objectif

Développer la capacité du lecteur à construire du sens implicite en recourant aux connaissances qu'il a sur l'organisation des différents faits et événements du quotidien, ce que l'on appelle les scripts¹³.

Stratégie visée

L'inférence.

Type de texte

Narratif très court ou accompagné d'un questionnaire de lecture silencieuse dont on ne garde que les questions d'inférence.

Utilisation

En petits groupes.

Procédure

Transférer la démarche de résolution des devinettes (voir FICHE 6) à la lecture de textes brefs accompagnés de questions. Le REFERENTIEL 5 (machine à inférence) illustre la procédure qui consiste à combiner des indices textuels et des connaissances sur le monde.

Toute la famille est partie de bon matin sous un soleil de plomb pour la traditionnelle cueillette aux champignons. Et le soir, tout le monde s'est régalé d'une délicieuse omelette ... aux tomates !

Que s'est-il probablement passé ?

Il y a eu des petites lignes sur l'écran puis il est devenu tout noir. Le réparateur qui est venu hier a dit qu'il espérait sauver quelques fichiers.

Que s'est-il probablement passé ?

Gilles et Maxime sont arrivés juste à temps pour la séance de 14 heures. Vite vite, acheter les tickets et l'indispensable pop-corn. Enfin, ils allaient le voir ce troisième épisode de la Guerre des Planètes ! Les deux frères ont failli avaler de travers quand ils ont vu apparaître sur l'écran... la tête de Winnie l'Ourson !

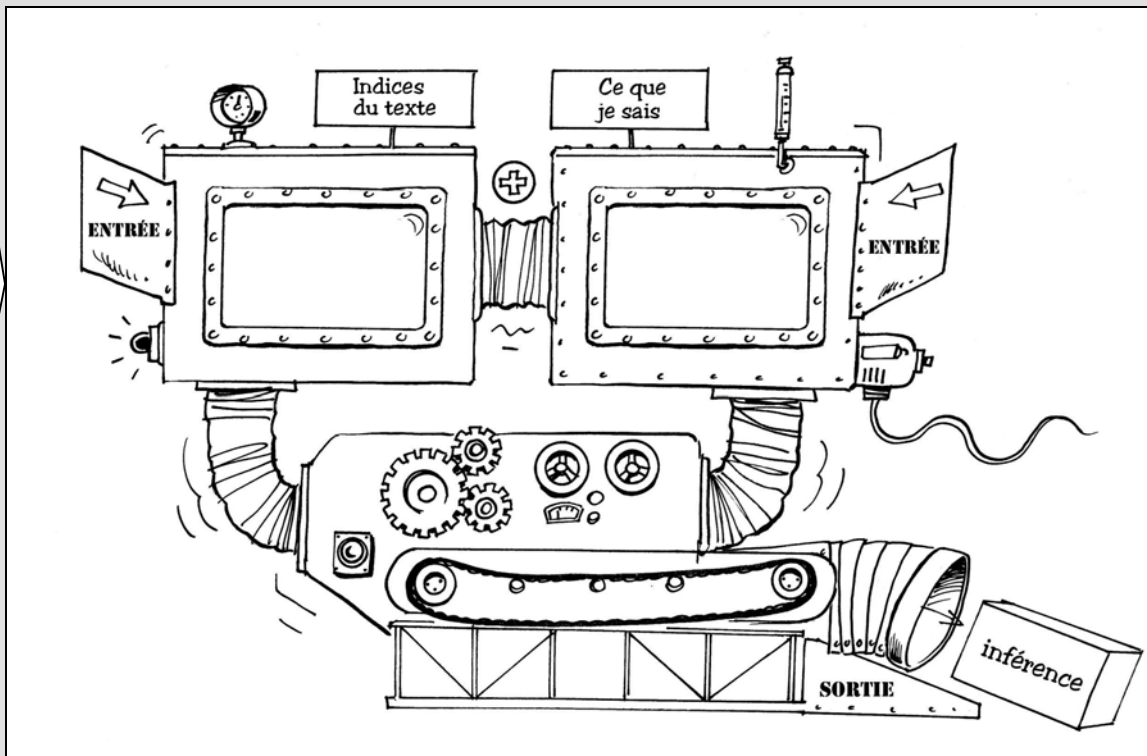
Que s'est-il probablement passé ?

13. Le script est un ensemble de connaissances ayant trait à une situation de la vie courante, récurrente, et qui suit un déroulement séquentiel stéréotypé. Ces savoirs partagés permettent des communications économiques qui mettent l'accent sur l'information essentielle.

REFERENTIEL 5 LA MACHINE A INFERER

La fête touchait à sa fin quand soudain, le ciel a été traversé d'éclairs éblouissants suivis d'un vacarme impressionnant, une vraie pétarade ! Tout le monde a levé la tête et s'est mis à applaudir ce spectacle haut en couleurs.

Que s'est-il probablement passé ?



Ciel, éclairs
Vacarme, pétarade
Spectacle, haut en couleurs

+

Les orages, les feux d'artifice
s'accompagnent d'éclairs et de
pétarades.
Un feu d'artifice est un spectacle
haut en couleurs que l'on applaudit

inférence

La fête s'est terminée par un feu d'artifice.

FICHE 8**PARTICIPER À DES ECHANGES SUR LES ASPECTS IMPLICITES D'UN RECIT****Objectif**

Amener les élèves à effectuer des inférences au départ de textes authentiques. Ces discussions, inspirées de la démarche des cercles de lecture¹⁴, seront particulièrement focalisées ici sur l'implicite. Plus largement, dans un cercle de lecture, ces discussions permettent aux élèves de se mettre à l'écoute du texte pour en percevoir non seulement tout ce qui est dit explicitement mais aussi tout ce que le lecteur va découvrir entre les lignes et ressentir lors de cette lecture. Cette démarche repose sur l'idée selon laquelle on est capable de faire avec l'aide d'autrui ce que l'on n'est pas encore capable de faire seul. L'enseignant peut jouer un véritable rôle de modèle en livrant ses impressions personnelles de lecture.

Stratégie visée

L'inférence

Type de texte

Récit contenant une part suffisante d'implicite (on parle de texte **résistant** pour qualifier un texte qui pose délibérément un problème au lecteur, par contraste avec un texte dit **lisse** dans lequel l'essentiel de ce qui est à comprendre est écrit).

Exemples : *Pierre me gâte* et *Le petit écureuil qui n'aimait pas les noisettes*.

Utilisation

En petits groupes.

Procédure**Variante 1**

Elaborer avec les élèves une liste des sujets de discussion possibles, au départ de la question suivante : *Après avoir lu cette histoire, de quoi auriez-vous envie de discuter avec les autres ?* Ici, chacun est libre de donner sa réponse personnelle au texte. Les thèmes possibles sont nombreux (la fin, ce qu'on a aimé ou pas, l'un des personnages, un événement du récit qui évoque ce que l'on a vécu soi-même, etc.) mais aussi des thèmes plus spécifiques aux récits lus :

- Au départ du texte *Le Petit écureuil qui n'aimait pas les noisettes* : les raisons du refus de manger, les véritables pouvoirs du guérisseur, faut-il ou pas faire manger quelque chose à quelqu'un pour son bien ? etc.
- Au départ du texte *Pierre me gâte* : la naïveté, les mauvais tours des grands frères, l'intention des personnages, etc.

Les élèves sont groupés par 4 ou 5 et doivent choisir un des sujets de discussion, échanger leurs avis et ensuite, synthétiser le produit de la discussion par un dessin, un schéma, une phrase.

14. Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck, Outils pour enseigner.

Variante 2

Proposer aux différents groupes de discuter au départ d'une **piste spéciale** commune à tous : par exemple, *A ton avis, le petit écureuil est-il guéri ?* ou *Le vieux sage a-t-il des pouvoirs de guérisseur ?* Comme dans la variante 1, les élèves doivent échanger leurs avis sur la question et ensuite élaborer ensemble une trace visible des éléments discutés : synthétiser le produit de la discussion par un dessin, un schéma ou encore une phrase.

Dans les deux cas, les discussions conduisent à confronter les compréhensions et visions du texte afin d'enrichir les compréhensions individuelles. Quelle que soit la voie d'entrée choisie, l'implicite du texte va surgir au détour d'une conversation, d'un avis personnel. L'enjeu pour l'enseignant consiste à amener les bons lecteurs à expliquer aux autres comment ils ont compris telle ou telle chose qui n'est pas écrite.

Attention toutefois ! L'enrichissement mutuel et la confrontation des points de vue ne sont possibles que si chacun a eu le temps de réfléchir seul à la question ou à la piste proposée ! Il est donc vivement conseillé de laisser un temps pour la réflexion individuelle AVANT la constitution des groupes !

Dans la mesure où la part belle est faite au sens personnel et à l'interprétation, l'objectif n'est pas d'arriver au sein des petits groupes à un consensus dont il faudra rendre compte au moment de la mise en commun. Il convient néanmoins de toujours insister auprès des élèves sur le fait qu'il est essentiel de se reporter au texte pour étayer son propos et sur le fait que l'on ne peut pas faire dire n'importe quoi au texte.

Pour des exemples de guides de discussion, se reporter au PORTFOLIO DE LECTURE DE L'ELEVE.

Pierre me gâte

Parce que je suis son petit frère, Pierre s'occupe beaucoup de moi.

Ce matin c'est lui qui a préparé mon petit déjeuner. Il dit qu'il ne faut pas rigoler avec le petit déjeuner.

C'est le repas le plus important de la journée. Il m'a fait boire un grand bol de chocolat très épais et avaler cinq énormes tartines de pain avec une bonne couche de beurre et de confiture dessus.

Il voulait que je mange encore un yaourt bien sucré mais là, vraiment, j'étais gavé.

- T'as plus faim ? m'a-t-il demandé.

J'ai roté que non. J'avais un peu mal au cœur.

- Bon, si t'as plus faim, à mon tour de manger, dit-il.

Pierre est comme ça : dévoué. Son petit frère d'abord, lui après. Il a sorti du buffet le pudding que Maman a fait cuire hier.

Je l'avais complètement oublié, ce pudding. J'en aurais pleuré. Il faut dire que Maman est la reine des puddings. Ils sont moelleux, fondants, parfumés, délicieux.

En regardant Pierre s'empiffrer la totalité du gâteau tranche après tranche, j'avais de gros regrets de ne plus pouvoir rien avaler.

Catherine Bastère - Rainotti¹⁵

15. Texte adapté, et reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur.

Le petit écureuil qui n'aimait pas les noisettes



Il était une fois un petit écureuil qui n'aimait pas les noisettes. Sa maman avait pourtant tout essayé : noisettes grillées, noisettes en brochettes, en purée, en papillotes, tarte à la noisette, gaufres à la noisette, noisettes en granulés, ... aucun succès : le petit écureuil refusait d'y toucher.



Découragée, la maman écureuil décida de faire appel à un vieux guérisseur qui habitait dans la forêt voisine. Ce vieux sage demanda qu'on lui amène le petit écureuil à la tombée de la nuit. Aidé par son jeune apprenti, le vieux sage chercha dans tous les livres qu'il possédait et utilisa tous ses pouvoirs : danses, méditations, potions, formules magiques,...

Au lever du soleil, il fit venir les parents du jeune têtard et leur dit :

« Le prochain soir de pleine lune, emmenez votre fils dans la cabane qui se trouve au fin fond de la forêt près de la roche aux Faucons. Il doit y rester seul trois jours et trois nuits sans rien avaler. Ensuite, votre fils sera guéri. »

Les parents firent exactement ce que le vieux sage avait dit. Le petit écureuil resta seul dans sa cabane vide pendant trois jours et trois nuits. Le matin du quatrième jour, les parents vinrent le chercher. Fou de bonheur, le petit animal se précipita dans les bras de sa maman et quand elle lui proposa un cornet de noisettes, il n'en fit qu'une bouchée ! Mais quand, le lendemain matin, la maman écureuil proposa à son petit un autre cornet de noisettes, il refusa d'y toucher.

Patricia Schillings

FICHE 9

ANTICIPER ET GERER LE CONTENU DE SA LECTURE

Objectif

Aider les élèves à assigner une ou des intentions à leur lecture, à activer leurs connaissances préalables et les amener à s'y référer en cours de lecture.

Stratégie visée

Prédiction, contrôle interne de sa compréhension au moyen d'un guide d'anticipation.

Type de texte

Informatif ou texte d'opinion.

Exemple : *La grenouille*.

Utilisation

Avant et après la lecture.

Procédure

1. Choisir un texte.
2. Elaborer un guide d'anticipation : rédiger 3 ou 4 affirmations générales relatives au contenu du texte vis-à-vis desquelles les élèves devront se positionner. Veiller à créer des affirmations intuitivement correctes mais qui peuvent être contredites par le texte, ou à l'inverse qui peuvent a priori sembler incorrectes mais qui s'avèrent correctes à la lecture du texte. Les échelles de réponses peuvent prendre la forme de « vrai ou faux » dans le cas des textes informatifs, ou, dans le cas des textes d'opinion, inviter les élèves à marquer leur accord (tout à fait d'accord / d'accord / pas d'accord). Il est important de **cibler les affirmations sur les informations importantes** du texte, plutôt que sur les détails.
3. Soumettre le questionnaire aux élèves AVANT la lecture du texte.
4. Donner ensuite le texte à lire aux élèves afin qu'ils **vérifient eux-mêmes** leurs réponses préalables à la lecture du texte. L'intention de lecture est dès lors très concrète et la lecture bien orientée sur la recherche de sens.
5. Après la lecture, amener les élèves à commenter leurs éventuels changements de réponse. Se référer aux passages du texte qui permettent de justifier les réponses aux questions/affirmations.

Démarche réflexive

Lorsque je lis un texte informatif, est-ce que je me demande ce que j'ai appris de nouveau ?

La grenouille

La grenouille est un vertébré qui vit au bord des mares et des étangs. Sa peau est nue : elle ne porte ni écailles, ni plumes, ni poils. Elle est froide et doit toujours rester humide ; c'est ce qui lui permet de respirer par la peau. La grenouille a bien deux poumons, mais ils sont si petits qu'elle mourrait si elle ne respirait pas par la peau.

Dans sa bouche largement fendue, de petites dents retiennent les proies. La langue est fixée au bord de la bouche. La grenouille mange des insectes : c'est donc un animal utile.

Les pattes de derrière, longues et musclées, se terminent par cinq doigts réunis par une peau. Grâce à ces pattes palmées, la grenouille saute et nage facilement.

Au printemps, on trouve dans les mares des amas de petites boules ressemblant à des grappes de groseilles blanches. Ce sont des œufs de grenouilles. Les grenouilles pondent leurs œufs dans les étangs. La femelle pond des centaines d'œufs dans l'eau. Le mâle les arrose de sa semence liquide. Les œufs tombent au fond de l'étang. Les grenouilles ne s'en occupent pas ; elles les abandonnent.

Chaque œuf est transparent mais au milieu se trouve un grain noir qui est le germe. Le germe grossit, se courbe et sort de l'œuf au bout d'une semaine environ : un têtard vient de naître. Le têtard vit dans l'eau ; il respire à l'aide de branchies, comme le poisson. Il se nourrit d'herbes puis de petits insectes.

Le têtard grossit ; à l'arrière du corps, deux pattes apparaissent, puis deux pattes à l'avant. C'est alors que l'animal vient respirer à la surface. Il n'a plus de branchies mais des poumons comme nous.

Peu à peu les pattes grandissent, la queue disparaît. Le têtard est devenu une grenouille. Il a fallu quatre mois environ pour que toutes ces transformations se produisent.

Sophie Noilard
Docteur en biologie

1. Lis chaque affirmation. Si tu crois qu'une affirmation est vraie, fais une croix dans la colonne « VRAI ». Si tu crois qu'une affirmation est fausse, fais une croix dans la colonne « FAUX ». Tu dois justifier tes réponses.

1. La grenouille a un squelette.

VRAI

FAUX

2. La grenouille a quatre pattes identiques.

VRAI

FAUX

3. La grenouille a des branchies.

VRAI

FAUX

4. La grenouille est un animal nuisible.

VRAI

FAUX

5. De chaque œuf de grenouille sortira une petite grenouille.

VRAI

FAUX

6. Il faut se mouiller les mains avant de prendre une grenouille

VRAI

FAUX

2. Maintenant, lis le texte « La grenouille » afin de trouver les informations qui te permettront de vérifier chaque affirmation de la première partie. Fais une croix dans la colonne « J'avais raison » quand ces informations confirment tes choix, et fais une croix dans la colonne « J'avais tort » quand les informations du texte contredisent ton choix. Ecris alors sur la ligne correspondante ce que dit le texte. Fais-le avec tes propres mots.

	J'avais raison	J'avais tort	Avec tes propres mots
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PERCEVOIR LE SENS GLOBAL

Lire un texte ne revient pas à lire une suite de phrases qui seraient simplement juxtaposées. Le sens se construit au fil de la lecture, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou informatif. Le lecteur doit entrer dans une démarche active qui le conduit à faire des liens entre les idées, les informations énoncées, les événements, racontés à différents endroits du texte ou du récit. Il doit comprendre leur enchaînement. Il doit établir des liens entre les mots, et notamment établir à qui ou à quoi les substituts lexicaux et pronominaux se réfèrent.

Pour amener les élèves à mobiliser ces stratégies, différents types d'activités sont proposés : la FICHE 10 porte sur la perception par le lecteur des facteurs qui fondent la cohérence d'un récit ; la FICHE 11, via une activité menée en duos, conduit les élèves à structurer leur lecture de textes narratifs pour en extraire la trame (le début, la situation dans l'espace et le temps, l'événement déclencheur, la résolution et la chute). L'activité de la FICHE 12 propose un texte qui permet de démontrer aux lecteurs à quel point le fait de visualiser les événements ou les actions rapportés par un récit aide à en comprendre le sens.

FICHE 10

UTILISER LES FACTEURS DE COHERENCE

Objectif

Aider les élèves à utiliser le réseau anaphorique pour construire l'implicite et le sens global du texte.

Stratégie de compréhension visée

Relier les éléments d'un texte pour en construire le sens.

Type de texte

Narratif.

Exemples : *Blondine, Louis l'a échappé belle* !¹⁶

Utilisation

En collectif.

Procédure

1. Découvrir le **REFERENTIEL 6** : comparer avec les élèves les deux versions du même texte et attirer leur attention sur le côté très répétitif et lourd de la première. Leur expliquer l'importance de bien comprendre les liens qui existent entre les personnages et les idées des textes.
2. Choisir un texte narratif ou informatif ; vérifier préalablement qu'il contient un nombre suffisant de substituts lexicaux et nominaux.
3. Distribuer le texte aux élèves et leur demander de le lire silencieusement en étant attentifs au nombre de personnages contenu dans le texte.
4. Identifier en collectif les différents personnages.
5. Demander aux élèves de relier tous les mots du texte qui se réfèrent aux différents personnages (exemple : entourer en rouge les mots qui se réfèrent à Blondine, et en bleu les mots qui se réfèrent au géant).

Démarche réflexive

Quand je lis, est-ce que je garde en tête les personnages dont le texte parle ? Est-ce que je me demande qui se cache derrière les pronoms *ils, elle*, etc.

Dans le texte suivant, l'auteur fait agir plusieurs personnages. Repère-les.

¹⁶ Source : d'après Evaluation externe non certificative, lecture et production d'écrits. Pistes didactiques 5^e année primaire (2007, pp. 40-41). Auteurs du texte : F. Hermal et G. Dewart.

BLONDINE

Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui s'appelait Blondine. Elle habitait avec ses parents, dans une maisonnette près d'une source. Ce jour-là, loin de chez elle, la fillette se promenait dans la prairie.

C'est alors que le géant du bois l'aperçut, la poursuivit, l'attrapa et la conduisit dans son antre. Son intention était évidente : il allait la dévorer. Sans tarder, il prépara un bouillon pour la faire cuire.

Heureusement, un magicien qui passait par là, entendit les cris de l'infortunée gamine. Il entra dans la demeure de l'ogre, lui passa des menottes aux poignets et le saupoudra de paillettes magiques.

C'est ainsi que, par enchantement, l'ogre devint petit, petit, petit comme trois pommes...

Depuis lors, on le surnomme « le moustique » : il n'ose plus sortir de chez lui.

Combien de personnages différents l'auteur fait-il agir dans ce texte ?
Parmi ces séries de personnages, entoure celle qui convient.

le géant du bois une petite fille un magicien un ogre	le géant du bois un magicien Blondine	le géant du bois une petite fille un magicien Blondine	le géant du bois Blondine le moustique
--	---	---	--

Dans le texte suivant, des mots sont soulignés.

Réécris-les dans la colonne qui convient.

LOUIS L'A ECHAPPE BELLE !

Depuis le lever du jour, Louis pêche dans le ruisseau qui coule au fond de son jardin.

En ce début d'été, les petits oiseaux sifflent dans les arbres touffus. Un petit vent léger ride la surface de l'eau.

Tout à coup, il lance sa ligne qui lui échappe des mains et tombe dans l'eau.

Il se penche dangereusement et essaie d'atteindre sa canne. Malheureusement, il perd l'équilibre et bascule dans l'eau, profonde à cet endroit. Notre ami risque le pire.

Par bonheur, Joseph, un voisin, qui a assisté à l'événement plonge tout habillé et ramène le garçon sur la berge.

Tout trempé, Louis remercie son sauveur et retourne se sécher à la maison.

Les mots qui remplacent LOUIS	Les mots qui remplacent JOSEPH
.....
.....

REFERENTIEL 6 C'EST QUI « ELLE » ?

Un texte qui répète souvent le nom des personnages n'est pas très agréable à lire ...

Lis l'extrait ci-dessous en imaginant que tout un livre soit écrit de cette façon .

*« Tous les jeudis, Marco, le petit frère de **Léonie** arrive en retard à l'école parce que **Léonie** ne trouve pas son sac de gymnastique. Maman a beau répéter à **Léonie** qu'il faut que **Léonie** prépare ses affaires le soir et pas le matin, chaque semaine, c'est la même histoire ».*

L'auteur va donc remplacer le nom des personnages (ou de certaines choses) par d'autres mots !

*« Tous les jeudis, Marco, le petit frère de **Léonie** arrive en retard à l'école*

*parce que **sa sœur** ne trouve pas son sac de gymnastique.*



*Maman a beau **lui** répéter qu'il faut qu'**elle** prépare ses affaires le soir et pas le matin,*

chaque semaine, c'est la même histoire. »

Donc attention !! Pour construire le sens d'un texte, il faut relier les mots qui parlent d'une même personne ou de la même chose. Il faut donc souvent vérifier de quoi et de qui on parle et se demander par exemple : c'est qui « elle » ?

FICHE 11	METTRE SA LECTURE EN TÊTE
-----------------	----------------------------------

Objectif

Aider les élèves à reconstituer le sens global d'un récit en prenant appui sur le schéma narratif.

Stratégie de compréhension visée

Le résumé.

Type de texte

Narratif.

Utilisation

En duos.

Procédure

1. Choisir deux textes narratifs.
2. Donner aux élèves l'intention de lecture suivante : lire pour ensuite raconter l'histoire à son partenaire. Afin de faciliter la construction du sens global et la structuration du récit, le **REFERENTIEL 7** est expliqué et distribué à chaque élève. Ce référentiel permet aux élèves d'apprendre à mettre leur lecture en tête en s'aidant du schéma narratif. Après chaque lecture de récit, il permet de vérifier que l'on a bien élaboré une compréhension globale du texte.
3. Constituer des duos (un élève A avec un élève B). La moitié de la classe reçoit le texte A tandis que l'autre moitié reçoit le texte B. L'objectif est de lire son texte individuellement, puis de raconter à voix basse l'histoire à son partenaire, en s'aidant du **REFERENTIEL 7**.
4. Lorsque chacun des partenaires A et B a raconté son histoire, les paires échangent leurs textes (l'élève A lit le texte B et vice versa). Inviter les élèves à choisir un des deux récits et à « mettre leur lecture en tête » afin de venir le raconter à la classe.
5. Organiser une discussion collective sur les questions suivantes : est-ce facile de mettre sa lecture en tête ? A quoi cela sert-il ? (vérifier qu'on a bien compris l'histoire, en mémoriser les éléments importants, guider l'expression orale...).

Prolongements

Expression écrite : le **REFERENTIEL 7** peut également guider les élèves dans l'écriture d'un récit.

Expression orale : raconter des histoires connues (Blanche neige, La belle au bois dormant, etc.), en suivant le schéma proposé par le **REFERENTIEL 7**.

REFERENTIEL 7

JE METS MA LECTURE EN TETE

1. Je me raconte l'histoire en m'aidant du schéma suivant

C'est l'histoire de(personnages principaux)

L'histoire se passe (temps et lieu)

Un problème survient lorsque

Après cela,

Ensuite,

Le problème est réglé lorsque.....

A la fin,

2. J'essaie d'expliquer :

- les illustrations

- le titre de l'histoire

FICHE 12**VISUALISER SA LECTURE****Objectif**

Aider les élèves à se créer des images mentales durant leur lecture et à les modifier en fonction des informations données dans la suite du texte.

Stratégie de compréhension visée

La visualisation.

Type de texte

Narratif.

Exemple : *L'horrible Pierre*¹⁷.

Utilisation

En collectif.

Procédure

1. Expliquer aux élèves que visualiser le contenu d'un texte est essentiel pour la compréhension.
2. Montrer une série de 3 ou 4 photos. Après chaque photo, demander aux élèves de fermer les yeux et de se représenter mentalement le contenu de l'image. Ils peuvent prendre des notes s'ils le souhaitent.
3. Demander aux élèves d'imaginer et de visualiser une modification de chaque photo. Par exemple, après avoir montré une photo de montagne, les amener à modifier cette image en y ajoutant mentalement au sommet plusieurs alpinistes qui affrontent une tempête de neige.
4. Expliquer aux élèves que c'est ce qui se passe pendant la lecture : on débute avec une image assez vague de quelque chose et le texte nous permet de modifier cette image avec d'autres détails.
5. Lire aux élèves un texte à voix haute en interrompant judicieusement la lecture après les premières descriptions (les arrêts proposés sont marqués dans le texte par les signes ****). Laisser aux élèves le temps de se créer une image mentale du contenu.
6. Poursuivre la lecture en l'interrompant régulièrement de manière à ce que les élèves ajustent leurs représentations initiales en fonction du contenu.
7. Présenter aux élèves le **REFERENTIEL 8**¹⁸ qui illustre l'importance de la visualisation dans un texte décrivant une séquence d'actions.
8. Dans une étape ultérieure, demander aux élèves d'utiliser la stratégie de visualisation de façon autonome durant la lecture de textes courts. Il peut être intéressant de les inviter à garder des traces écrites des modifications opérées sur les images mentales pendant et après la lecture.

17 Texte adapté et reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur.

18 Texte reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur.

L'HORRIBLE PIERRE

Moi je suis le petit frère de Pierre.

Ensemble, on a vu au cinéma tous les épisodes de la Guerre des Etoiles. Le mercredi, on joue. Pierre est Luke Skywalker, moi je fais R2D2 le robot malin. ****

D'habitude, pour faire le robot, je coiffe la grande casserole. L'autre jour je n'ai pas pu : il y avait un reste de nouilles froides dedans. Pierre a sorti la petite marmite du buffet de la cuisine :

- Tiens, mets ça. ****

Moi je voulais bien mais je ne voyais plus rien du tout. Pierre m'a tenu par la main pour traverser l'espace sidéral jusqu'au moment où il s'est fait attaquer par les ténias visqueux de Dark Vador. Comme Jedai il était obligé de combattre, c'est son destin ! ****

C'est ce qu'il a expliqué aux parents... Mais il a quand même reçu une fessée. Papa a dit qu'il ne fallait pas confondre cinéma et réalité. Maman l'a grondé très fort parce que j'aurais pu me faire bien plus mal en tombant du toit sur le sol. Heureusement que j'avais la marmite sur la tête. Même si elle s'était cabossée en cognant par terre au point qu'on ne pouvait plus la retirer et que j'ai failli étouffer dedans. ****

Pendant que Maman me posait des pansements sur les genoux, je l'ai entendu marmonner "C'est l'âge bête". Comme je n'ai pas compris, j'ai demandé à Pierre. Il m'a répondu que tous les parents traversent un âge bête pendant lequel ils contrarient sans cesse leurs enfants.

Pierre a dû jurer solennellement de renoncer à être un Jedai.

Catherine Bastère-Rainotti

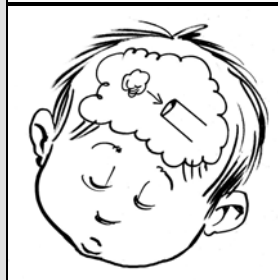
REFERENTIEL 8

QUAND JE LIS, JE VOIS ...

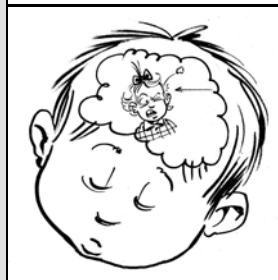
Victor dévissa le support de son stylo. Il en sortit la cartouche d'encre. Ensuite, il déchira un petit morceau de papier. Il le mit en bouche et le mâcha longtemps



Il poussa le papier mâché dans le support vide. Il porta le support à la bouche et souffla.



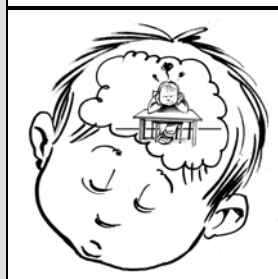
Le projectile atterrit sur la tête d'Amélie Godart. Celle-ci poussa des hurlements stridents émaillés de mots que même le dictionnaire ne connaît pas.



Une large main remplie de gros doigts velus saisit l'oreille de Victor et le souleva de sa chaise. Monsieur Voitout, le surveillant, avait tout vu.



Victor resta l'après-midi à l'école alors que ses camarades étaient tous au cinéma !



Isabelle Huppe

CONTROLER SA LECTURE

Un lecteur accompli construit le sens du texte qu'il lit au fur et à mesure qu'il progresse dans sa lecture. S'il est arrivé à une lecture parfaitement fluide et sans accrocs, il ne se fie cependant pas aveuglément à ce traitement « automatique » : il s'agit en effet d'effectuer en permanence un contrôle sur ce sens qui est en train de s'élaborer afin de détecter le moindre problème. Les activités proposées par les deux premières fiches de cette section reposent sur des textes que l'on peut qualifier d'expérimentaux. On a en effet forcé le trait pour contraindre les élèves à opérer une lecture minutieuse. On a introduit volontairement des incohérences dans le cas des brefs récits présentés à la FICHE 13 ; on a volontairement omis une information indispensable dans le cas des petites annonces faisant l'objet de la FICHE 14. La FICHE 15 quant à elle met en scène deux lecteurs appelés à faire des pauses régulières au cours de la lecture à deux d'un texte informatif pour paraphraser le paragraphe qu'ils viennent de lire et ainsi vérifier leur compréhension en cours de lecture. La tâche porte sur des passages très courts et ne requiert pas de la part du lecteur d'effectuer un résumé, ce qui serait trop complexe à ce stade.

FICHE 13**DETECTER UNE INCOHERENCE****Objectif**

Démontrer l'importance de réguler sa compréhension, d'opérer un contrôle interne de sa compréhension : vérifier soi-même si on comprend ce qu'on lit.

Stratégie de compréhension visée

L'autorégulation.

Type de texte

De courts textes narratifs ou informatifs.

Exemples : *Textes piégés*

Utilisation

Lecture individuelle et discussion en petits groupes.

Procédure

1. Expliquer aux élèves le risque de se perdre pendant la lecture. Pour éviter de se trouver à la fin d'un texte sans pouvoir expliquer ce dont il s'agit, il est essentiel d'apprendre à contrôler, à vérifier **soi-même** si on a compris. L'analogie entre le marcheur et la lecture permet de souligner l'importance de vérifier si l'on est toujours dans la direction que l'on s'est fixée.
2. Pour illustrer l'importance de contrôler sa compréhension, proposer aux élèves de lire individuellement un texte dans lequel s'est glissée une incohérence, quelque chose qui est bizarre, qui ne semble pas logique ou pas normal vu le contexte ou les éléments d'informations dont on dispose.
3. Demander aux élèves de lire chacun des courts récits et de trouver l'incohérence qui y a été introduite.
4. Lors de la mise en commun, amener les élèves à caractériser le mode de lecture utilisé pour trouver les incohérences :
 - relire plusieurs fois ;
 - se poser des questions ;
 - surveiller, vérifier, contrôler constamment si l'information est possible, s'il n'y a pas d'incohérence dans l'enchaînement des idées, des événements.

Démarche réflexive

Expliquer aux élèves que ce mode de contrôle soutenu doit devenir habituel quel que soit le type de texte qu'ils ont à lire.

Prolongement

Expression écrite : inviter les élèves à rédiger eux-mêmes des textes piégés. Il peut être motivant d'organiser l'activité sous forme de jeu, les uns produisant les textes, les autres partant à la recherche des bizarreries que les auteurs y ont glissées.

TEXTES PIÉGÉS

1. Maman propose à Maxime et Adrien d'aller nager. Les voilà partis tous les trois, sac au dos, pour le centre sportif. Malheureusement, la piscine est fermée aujourd'hui. Maxime dit à sa petite sœur toute déçue : ce n'est pas grave, on peut aller jouer à la plaine de jeux et on reviendra nager demain.

Qu'y a-t-il de bizarre dans ce texte ?

2. Pour son anniversaire, Alice a reçu un petit chien. Un vrai ! Elle a décidé de l'appeler Api. Il est adorable : il veut tout le temps jouer, même avec le chat. Il suit Alice partout. Et quand Api est fatigué, il s'installe confortablement sur les genoux de sa maîtresse et s'endort en ronronnant paisiblement tandis qu'elle lui gratouille le dos.

Qu'y a-t-il de bizarre dans ce texte ?

3. Enfin, les grandes vacances sont arrivées ! Les cartables sont rangés jusqu'à l'année prochaine et vive les grandes balades ! Ce matin, tout le monde s'est levé de bonne heure pour profiter de la journée. Nous étions à peine partis que le ciel s'est couvert et de gros flocons se sont mis à tomber. Changement de programme : retour à la maison et vive les jeux de société !

Qu'y a-t-il de bizarre dans ce texte ?

4. C'est la fête au village. Fous de joie, Mona et Bastien se précipitent sur la chenille qui roule à une allure folle en avant puis en arrière. Ils font quatre tours chacun. Juste à côté, on leur propose de lancer des balles sur des pyramides de boîtes pour en faire tomber le plus possible et remporter ainsi des cadeaux fabuleux. Ils essaient et essaient encore mais la chance n'est pas avec eux ! Ils n'ont rien gagné et y ont laissé tout leur argent de poche. Ils doivent maintenant se contenter de regarder les autres s'amuser sur les attractions suivantes. Pour se consoler, ils s'offrent une barbe à papa et des beignets aux pommes.

Qu'y a-t-il de bizarre dans ce texte ?

FICHE 14**DETECTER UNE INFORMATION MANQUANTE****Objectif**

Démontrer l'importance de réguler sa compréhension, opérer un contrôle interne de sa compréhension : vérifier soi-même si on comprend ce qu'on lit.

Stratégie de compréhension visée

L'autorégulation.

Type de texte

Informatif ou narratif.

Exemple : *Les petites annonces* et *Visite chez l'ophtalmologue*.

Utilisation

Lecture individuelle et discussions en groupes.

Procédure

1. Expliquer aux élèves le risque de se perdre pendant la lecture. Pour éviter de se trouver à la fin d'un texte sans pouvoir expliquer ce dont il s'agit, il est essentiel d'apprendre à contrôler, vérifier **soi-même** si on a compris. L'analogie entre le marcheur et la lecture permet de souligner l'importance de vérifier si l'on est toujours dans la direction que l'on s'est fixée.
2. Pour illustrer l'importance de contrôler sa compréhension, proposer aux élèves de lire individuellement un texte dont on a effacé une ou plusieurs information(s) indispensable(s) à la compréhension. Dans les petites annonces proposées à titre d'exemples, l'information manquante compromet l'utilisation de l'annonce.
3. Après la lecture individuelle, demander aux élèves de trouver l'information manquante dans chacune des annonces.
4. Lors de la mise en commun, amener les élèves à caractériser le mode de lecture utilisé pour trouver les informations manquantes :
 - relire plusieurs fois ;
 - se poser des questions ;
 - surveiller, vérifier, contrôler constamment si l'information est possible, ou s'il ne manque pas une information indispensable pour la compréhension du message.
5. Expliquer aux élèves que ce mode de contrôle soutenu doit devenir habituel quel que soit le type de texte. Plus un texte est difficile, plus il faut surveiller si l'on en comprend le sens.

Prolongements

Les échanges en groupes peuvent parfois prendre pour objet les difficultés du texte. Prendre conscience que l'on ne comprend pas suppose que l'on ait mis en route un processus de contrôle de sa propre compréhension. Cette prise de conscience constitue un premier pas vers l'autonomie du lecteur.

1. Appliquer ce mode de lecture « contrôlée » au texte *Visite chez l'ophtalmologue*¹⁹ (page 100) qui se caractérise par un niveau de difficulté élevé. Si l'attention n'est pas suffisante, même le lecteur expérimenté tombe dans le piège du retournement de situation.
2. Partager avec d'autres ses confusions à propos d'un texte est un aspect clé du développement des compétences en lecture. Cela implique au moins deux conditions :
 - un climat de classe favorable à la mise à jour de ses difficultés !!!
 - la maîtrise par les élèves d'un langage de clarification qui leur permette d'identifier le problème. Un exemple de guide de conversation métacognitive figure dans la partie FARDE DE LECTURE DE L'ELEVE de la brochure (page 128). Ce questionnaire peut être complété individuellement puis, faire l'objet d'un échange entre élèves.

19. Texte rédigé par un élève et publié dans CONDE, M. (1986). *La littérature en pratique*. Bruxelles : Labor.

LES PETITES ANNONCES

Voici 4 petites annonces affichées dans un supermarché de la région de Namur.

Lis-les attentivement et repère pour chacune d'entre elles l'information manquante (il peut manquer plusieurs informations). Ecris la question que tu t'es posée pour trouver ce que chaque annonceur a oublié d'écrire.

Bonjour à tous,

Tu as entre 8 et 12 ans, tu aimes cuisiner et inventer des recettes ?

Viens nous rejoindre au stage de Cuisine des saveurs cet été
durant la semaine du 27 au 31 juillet 2009.

Le prix du stage est de 60 euros pour la semaine.

Apporte ton tablier, ta bonne humeur et de quoi noter tes inventions culinaires

Question(s) que je me suis posée(s) :

Trois magnifiques chatons à donner !!!!!

- Un petit mâle noir
- Un petit mâle roux
- Une petite femelle tigrée

Ces trois adorables créatures pourront quitter leur maman à partir du 15 août 2009.

Question(s) que je me suis posée(s) :

Grande exposition de peintures géantes!!!

Les enfants de 3^e maternelle vous invitent à une exposition de peintures géantes réalisées avec les doigts.

Venez nombreux !

Il y aura des boissons et des gaufres pour tout le monde.

Question(s) que je me suis posée(s) :

Grand concours de dessin organisé par le journal Bédélire

Envoie-nous un dessin au format 30 x 40 cm sur le thème :
« **Gaston : mon héros de bande dessinée préféré** »

1^{er} prix : une journée dans un parc d'attractions de ton choix pour deux personnes

2^e prix : un abonnement d'un an à Bédevoretou

ADRESSE DE LA RÉDACTION : AVENUE DE LA GRANDE CANAILLE, 154 À 5788 CHAT-LES-BAINS DE PIEDS

Question(s) que je me suis posée(s) :

Visite chez l’ophtalmologue

Alexandre ne voit plus bien. Il se rend chez le Docteur Franz, un ophtalmologue réputé.

Le docteur : Au suivant !

Alexandre : Docteur, plus moyen de voir à un mètre. D’ailleurs, où êtes-vous ?

Le docteur : Ici ! Mais c’est sans importance ... Examinons plutôt votre cas. Vous ne portez pas de lunettes ?

Alexandre : Non, et je vois très mal. Je suis obligé de coller mon nez à l’écran de mon ordinateur.

Le docteur : Ouvrez bien les yeux, je vais voir cela de plus près.

Alexandre : Tiens ! Vous portez des lunettes ?

Le docteur : Depuis longtemps.

Alexandre : Puis-je les essayer ? Merci !

Le docteur : Mon Dieu, où suis-je ?

Alexandre : Ne vous inquiétez pas, Docteur, je vais examiner votre cas de près.

Le docteur : Merci. Sachez que je ne vois plus qu’à quelques millimètres de moi.

Alexandre : Revenez dans un mois, nous examinerons l’évolution de la chose.

Le docteur : Merci, Monsieur, vous êtes bien aimable. Mais où est la porte ?

Alexandre : Attendez, je vais vous y conduire, donnez-moi votre bras.

Le docteur : Merci, Docteur, je reviendrai dans un mois.

Alexandre : C’est cela. Au revoir.
Au suivant !

FICHE 15

LIRE A DEUX

Objectif

Dialoguer avec le texte pour apprendre à réguler sa compréhension, opérer un contrôle interne de sa compréhension : vérifier soi-même si on comprend ce qu'on lit.

Stratégie de compréhension visée

L'autorégulation.

Type de texte

Un texte informatif subdivisé en paragraphes de longueurs relativement comparables et pourvus de sous-titres, idéalement accrocheurs voire énigmatiques, humoristiques, etc.

Exemple : *Un animal pas banal !*²⁰

Utilisation

En atelier lecture ou en séances collectives.

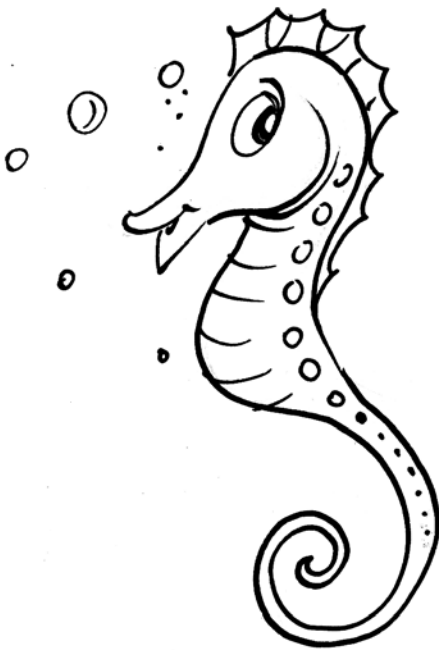
Procédure

1. Pour s'exercer à contrôler, à vérifier **soi-même** si on comprend ce qu'on lit, on peut proposer la situation intermédiaire suivante : celui qui lit va vérifier si son auditeur est capable de restituer, dans ses mots, l'information qui lui a été lue. L'objectif est ici d'apprendre à reformuler dans d'autres mots le contenu de sa lecture.
2. Choisir un texte informatif, en délimiter les paragraphes en les numérotant.

20. Le texte convient également parfaitement pour l'activité de lecture coopérative développée à la FICHE 17.

Un animal pas banal !

Malgré son étrange silhouette, l'hippocampe est un poisson. Il est petit et lent mais c'est un redoutable chasseur. Il a aussi une particularité étonnante par rapport à la plupart des autres espèces animales ...



1 Un poisson qui n'en a pas l'air

L'hippocampe est un drôle de petit animal qui a une tête de cheval. Comme tous les poissons, il a des nageoires et respire grâce à des branchies qui lui permettent de capter l'oxygène dissous dans l'eau. L'hippocampe n'a pas le corps couvert d'écailles comme la plupart des poissons : son squelette est recouvert de plaques et d'anneaux osseux qui lui font comme une armure protectrice.

2 Une queue de singe

Sa queue est aussi longue que son corps. Elle est fine et recourbée. Comme la queue des singes, elle est préhensile, ce qui veut dire qu'elle peut s'enrouler autour des algues, autour des autres plantes du fond marin, ou autour des rochers pour s'y accrocher. Elle leur permet aussi de s'accrocher l'un à l'autre pour former un petit groupe et être ainsi mieux protégés.

3 Le dîner est servi !

Les hippocampes raffolent des petits crustacés et des tout petits poissons. Ils en avalent d'énormes quantités. Mais ce sont des chasseurs paresseux : ils se contentent d'attendre patiemment que leur proie passe devant eux : quand elle s'est suffisamment approchée, ils dirigent lentement leur bouche vers elle et l'aspirent goulûment. Le cheval des mers n'a pas de dents ; l'aliment est donc avalé tout entier.

4 Quel caméléon !

L'hippocampe a une très bonne vue. Comme chez le caméléon, ses yeux sont mobiles et indépendants: pendant qu'un œil repère une proie devant, l'autre peut tourner pour regarder en arrière et guetter les dangers. Comme il ne possède pas des capacités de fuite très rapide face à un prédateur ou à un danger, il doit trouver d'autres astuces : comme le caméléon, il peut changer de couleur pour se confondre avec le milieu environnant.

5 Ascenseur !

Contrairement aux autres poissons, la queue de l'hippocampe est dépourvue de nageoire. C'est en agitant sa nageoire dorsale qu'il se déplace verticalement. Alors que les autres poissons se déplacent en ondulant latéralement, l'hippocampe se déplace directement de haut en bas. Il nage très lentement et s'accroche très souvent aux algues et se laisse entraîner par le courant. Il peut parcourir ainsi des kilomètres sans aucun effort.

6 C'est dans la poche, Papa !

A la fin de l'hiver, la saison des amours commence chez les hippocampes. Le mâle et la femelle se rapprochent. Ils dansent en enlaçant leurs queues. C'est le mâle qui a une poche sur le ventre ! Pendant la danse nuptiale, la femelle laisse glisser les œufs dans cette poche. Il peut y avoir jusqu'à 200 œufs à la fois ! C'est donc le papa qui les porte dans sa poche et donne naissance aux petits au bout de 4 semaines.



Annette Lafontaine

OUTIL 4

LIRE A DEUX

Le texte est divisé en plusieurs parties.

Vous allez d'abord lire l'ensemble du texte à voix basse, chacun pour soi.

On passe ensuite à la lecture à deux. L'un de vous est le partenaire A, l'autre le partenaire B.

A chaque nouveau paragraphe, on échange les rôles.

Le partenaire A	Le partenaire B
<p>1. lit le paragraphe 1 du texte à haute voix.</p> <p>4. contrôle si le partenaire B sait restituer dans ses mots le contenu d'une façon complète et correcte (si nécessaire, il ajoute des éléments ou corrige).</p>	<p>2. écoute le partenaire A sans regarder le texte.</p> <p>3. explique le contenu de ce qu'il a entendu avec ses propres mots.</p>

C'est maintenant au tour du partenaire B de lire le paragraphe 2 du texte et au partenaire A d'écouter et d'expliquer le contenu avec ses propres mots.

DEVELOPPER DES CONNAISSANCES

Un texte informatif est généralement abordé pour acquérir des connaissances sur le sujet qu'il traite. Pour ce faire, le lecteur doit disposer de stratégies qui lui permettent d'appréhender les informations, de les comprendre et d'en extraire l'essentiel. Parmi une quantité considérable de stratégies de compréhension, il existe un large consensus dans la littérature spécialisée sur les habiletés de base les plus importantes (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2001) : il s'agit des stratégies de prédiction, de questionnement, de clarification et de résumé.

- La prédiction consiste à émettre des hypothèses sur ce que l'on trouvera dans le texte. Il s'agit donc de rendre le lecteur attentif aux indices qui lui permettent d'anticiper les catégories d'informations qu'il va rencontrer au fil de sa lecture ;
- Le questionnement consiste à formuler une question sur le passage que l'on vient de lire. Le moyen le plus commode d'évaluer la compréhension d'un texte c'est effectivement de poser des questions à son propos. C'est une technique d'auto-évaluation et donc de contrôle de sa compréhension ;
- La clarification porte sur l'explication du sens de mots inconnus ;
- Le résumé implique que le lecteur formule l'idée essentielle du passage. S'il y parvient c'est qu'il a atteint une compréhension satisfaisante du texte.

Ces quatre stratégies sont mises en oeuvre dans un dispositif d'enseignement réciproque développé par Palincsar et Brown (1984, 1986). Ce dispositif met les élèves en situation d'explorer en petits groupes, paragraphe par paragraphe, le contenu d'un texte afin d'en dégager les informations importantes. L'activité de lecture coopérative proposée à la FICHE 17 reprend ce principe mais limite la tâche à la mobilisation des trois premières stratégies, le résumé n'étant pas encore à l'ordre du jour des compétences en 3^e et 4^e années primaires.

En préambule à cette activité qui requiert la coordination de plusieurs stratégies, la FICHE 16 porte sur la seule clarification de mots inconnus que l'on propose d'aborder par le biais d'une activité ludique portant sur un texte que l'on qualifiera là encore d'expérimental, dans la mesure où il est écrit sur le mode du langage *schtroumpf* : les élèves sont appelés à résoudre le sens de tous les mots inventés en se basant sur différents types d'indices.

FICHE 16**DECOUVRIR LE SENS D'UN MOT****Objectif**

Amener les élèves à s'interroger sur le sens des mots qui leur sont inconnus et à émettre des hypothèses sur leur nature et leur signification.

Stratégie de compréhension visée

Analyser les éléments qui composent les mots, leur nature, leur forme, leur place dans la phrase ; s'appuyer sur le contexte écrit ou illustré pour construire la signification de mots inconnus.

Type de texte

Des textes basés sur des jeux de langage tels que les Schtroumpfs (Peyo), Les mots tordus (PEF), tous les albums de Claude Ponti,... ou encore des écrits contenant des mots d'argot (par exemple les chansons de *Pierre Perret* comme les *Jolies colonies de vacances*).

Exemple : *Panique chez les Plocks*.

Utilisation

En collectif ou en petits groupes.

Procédure

1. Introduire l'activité de lecture comme un exercice de résolution de problème : pendant la lecture, il arrive que l'on rencontre des obstacles, des mots que l'on ne comprend pas, soit parce qu'on ne les connaît pas, soit parce que c'est la première fois qu'on les voit écrits. Que faire dans ce cas ? Il faut trouver des solutions. On peut « sauter » ces mots en espérant que le sens se construira sur base des mots connus mais il y a toujours le danger de manquer des éléments essentiels pour la compréhension. On peut demander à quelqu'un, ou si l'on est seul, aller chercher dans le dictionnaire mais il existe d'autres moyens que l'on va découvrir en jouant.
2. Distribuer le texte. Le faire lire individuellement et silencieusement. Demander aux élèves de ne pas faire de commentaires à voix haute pendant la lecture.
3. Recueillir les impressions de lecture. Demander aux élèves si ce texte leur pose des difficultés de compréhension, à quel autre texte ce type de langage leur fait penser ? Comment s'y prendre pour trouver le sens des mots ? Le dictionnaire est-il utile dans ce cas ?
4. Constituer des groupes de 3 ou 4 élèves, distribuer une grille de réponses (voir grille en exemple qui peut être agrandie en A3). L'objectif de l'activité consiste à trouver le ou les sens possibles des mots de la famille *Plocks*. Insister sur l'importance d'indiquer au terme de l'activité les différents types d'indices qui ont permis de trouver le sens des mots. Aider les groupes à identifier les démarches mises en œuvre pour dégager les différentes significations.
5. Procéder à la correction en suivant les consignes données en exemple (à ajuster au format de la grille de réponse). Soit chaque équipe corrige sa grille de réponse, soit elle corrige la grille d'une autre équipe. Calculer le total obtenu par chaque équipe.

Démarche réflexive

La phase réflexive consiste à répondre aux questions suivantes : que faut-il retenir de cette activité ? Quelle démarche de lecture avons-nous apprise ? Présenter le **REFERENTIEL 9** illustrant une procédure de clarification de mots conduisant à analyser les éléments qui les composent et/ou à s'appuyer sur le contexte écrit ou illustré, avant d'aller au dictionnaire.

Prolongement

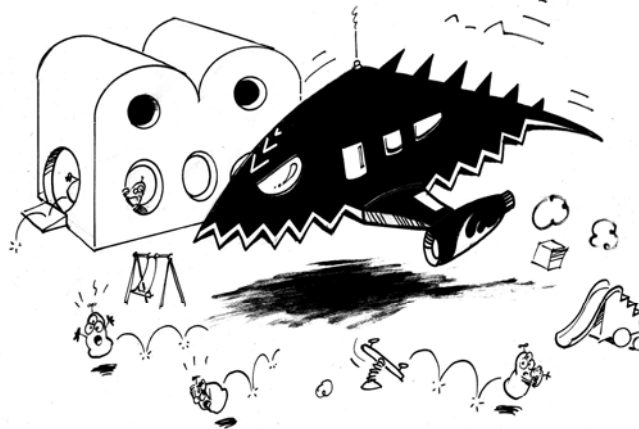
Expression écrite : poursuivre le récit en recourant au même mode ludique d'expression.



Panique chez les Plocks

Sur la planète Plockson, les Plocks vivent heureux et en paix. Enfin pas tout à fait. Depuis quelques semaines, Ratzor, un monstre terrifiant et affamé, essaye de dérober leurs réserves de nourriture. Petit Plock argenté raconte à l'inspecteur Plock comment Ratzor a encore tenté de les effrayer le matin même.

Petit Plock argenté : Tout a commencé quand Ratzor s'est brutalement plocksé¹ au milieu de la cour de l'école avec son plock². Ce monstre s'est mis à plockser³ sauvagement tous les jeux de la cour.



Puis il s'est plocksé⁴ vers notre institutrice qui s'était mise devant nous pour nous plockser⁵. C'est alors que d'un seul coup, il la plocks⁶ avec ses pattes qui la plocksèrent⁷ dans son vaisseau. Après nous avoir plocksés⁸ dans la plock⁹ de gymnastique, il s'enfuit à une vitesse complètement implocksiable¹⁰.

Voici le message qu'il nous a plocksé¹¹.

Si vous voulez revoir votre institutrice plocksante vous devez me plockser¹² rente plocks¹³ de viande plocksée¹⁴ devant la porte de l'école¹⁵ pour ce soir à 20 heures.

Inspecteur Plock : Bon, essayons de ne pas plockser¹⁶ notre sang froid. J'appelle immédiatement les services de contrôle aériens : en plocksant¹⁷ à une telle vitesse, il n'a pas pu échapper aux contrôleurs du ciel.

Indique le ou les sens possibles des mots de la famille *Plocks*. Attention trois types d'indices peuvent te mettre sur la piste

	RÉPONSES	SCORE
1 Petit Plock argente : Tout a commencé quand Ratzor s'est brutalement plocksé 1 au milieu de la cour de l'école avec son plock 2 .		0-1 0-1
3 Ce monstre s'est mis à plockser 3 sauvagement tous les jeux de la cour.		0-1
5 Puis il s'est plocksé 4 vers notre institutrice qui s'était mise devant nous pour nous plockser 5 .		0-1 0-1
6 C'est alors que d'un seul coup, il la plocksa 6 avec ses pattes qui la plockserent 7 dans son vaisseau.		0-1 0-1
8 Après nous avoir plockses 8 dans la plock 9 de gymnastique, il s'enfuit à une vitesse complètement implocksiable 10 .	Quand tu as terminé colle ici les solutions	0-1 0-1 0-1
11 Voici le message qu'il nous a plocksé 11 :		0-1
12 Si vous voulez revoir votre institutrice plocksante 12 , vous devez me plockser 13 trente plocks 14 de viande plocksée 15 devant la porte de l'école pour ce soir à 20 heures.		0-1 0-1 0-1
16 Inspecteur Plock : Bon essayons de ne pas plockser 16 notre sang froid.		0-1
17 J'appelle immédiatement les services de contrôle aériens : en plocksant 17 à une telle vitesse, il n'a pas pu échapper aux contrôleurs du ciel ».		0-1
Comment t'y est-tu pris pour retrouver le sens des mots ? Trouve 3 sortes d'indices utiles face à des mots inconnus.	Indice 1 _____ Indice 2 _____ Indice 3 _____	1-2-3
TOTAL		

CONSIGNES DE CORRECTION

1. Découper cette colonne de solutions et la coller dans la feuille d'exercice à l'endroit indiqué. Compter ensuite le nombre de réponses correctes. Dans la colonne « score », entourer le chiffre qui correspond au nombre de réponses correctes.



	RÉPONSES
1	posé, écrasé vaisseau
3	casser, écraser, piétiner
5	dirigé, déplacé, avancé protéger
6	saisit poussèrent, propulsèrent
8	enfermés, emprisonnés salle incroyable, inimaginable
11	laissé, donné, envoyé
12	vivante déposer, préparer kilos, sachets, ... séchée, hachée, fumée, ...
16	perdre
17	volant, fuyant, filant
	Indice 1 _____
	Indice 2 _____
	Indice 3 _____

2. Compter ensuite le nombre d'indices trouvés :
 1. des parties du mot (sa forme, sa place dans la phrase) ;
 2. le sens de la phrase ou de l'histoire (contexte) ;
 3. l'illustration.
3. Calculer le total de l'équipe sur 20 points.

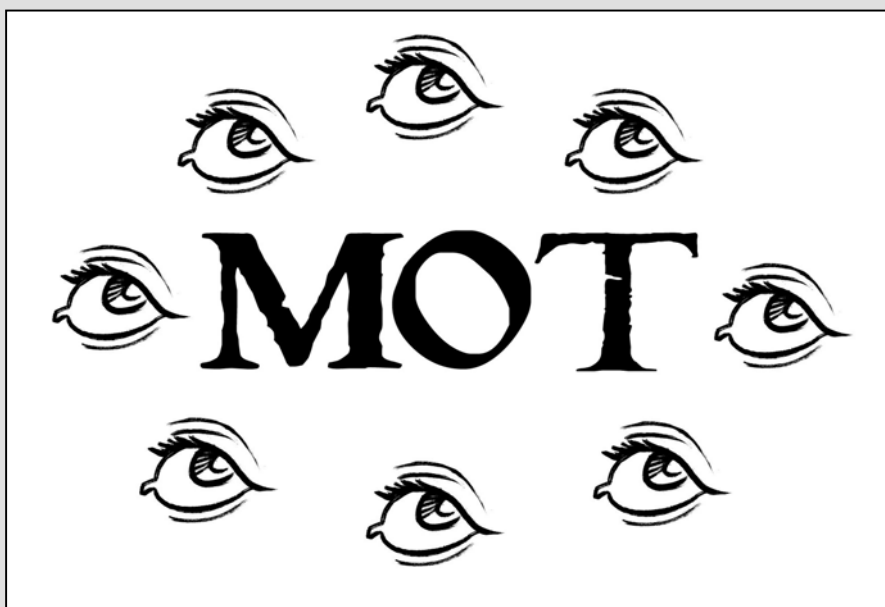
REFERENTIEL 9 SOS MOTS DIFFICILES

Quand je ne comprends pas un mot ...

° Je regarde à l'intérieur du mot.



° Je regarde autour du mot : la phrase, le texte, les illustrations.



FICHE 17**LECTURE COOPERATIVE****Objectif**

Amener les élèves à combiner différentes stratégies de compréhension au cours de la lecture.

Stratégie de compréhension visée

La prédiction : développer des attentes de sens en mobilisant ses connaissances préalables.

Le questionnement : s'interroger sur le contenu du texte pour contrôler sa compréhension.

La clarification du sens des mots inconnus.

Type de texte

Des textes informatifs, structurés en paragraphes dont les intertitres permettent de formuler des hypothèses sur le contenu. Ne laisser visibles que les titres et intertitres afin de permettre une lecture par dévoilement progressif (Agrafer ou coller des caches).

Exemple : *Un animal pas banal !* et *Comment aider le saumon atlantique à revenir dans nos rivières ?*

Utilisation

En groupes de 3 élèves².

Procédure

1. Expliquer aux élèves que dans certains cas, par exemple, lorsque le texte est un peu long ou touche à des problématiques complexes, lorsqu'il contient beaucoup de nouvelles informations, il peut être utile de le lire à plusieurs. Le texte sera découpé en paragraphes et chaque élève du groupe va être responsable d'un ou deux paragraphes.
2. Lire le titre du texte et demander aux élèves d'anticiper, de prédire le contenu du texte (de quoi ce texte va-t-il probablement parler ? quel genre d'informations va-t-il nous donner ?). Noter les propositions au tableau et recueillir les hypothèses des élèves sur la question posée par ce titre.
3. Constituer des groupes de trois et distribuer à chaque élève un exemplaire du texte informatif dont seuls les titres sont visibles (pour la première fois, agrafer préalablement des caches sur les différents paragraphes du texte, puis lors des lectures coopératives ultérieures, lorsque les élèves ont compris la démarche de prédiction, leur demander de déplacer un cache sur les paragraphes au fil de leur lecture).
4. Expliquer le principe de la lecture coopérative en se référant à l'OUTIL 5.

Comment aider le saumon atlantique à revenir dans nos rivières ?²¹

Des saumons dans la Meuse ??

Jusqu'en 1840, il était tout à fait banal de pêcher un saumon dans la Meuse. Chaque année, le nombre d'individus pêchés en Hollande pouvait monter jusqu'à 104 000. Mais à partir de 1885 (la fin du 19^e siècle), ce nombre ne va cesser de diminuer. Les causes principales sont la pollution provoquée par les usines qui se multiplient très vite à cette époque, mais aussi la pêche commerciale et le braconnage. De plus, à cette époque, de nombreux barrages ont été construits sur la Meuse et ses affluents pour favoriser le commerce par bateaux. Ces nouveaux obstacles, impossibles à franchir par les poissons, sont aussi responsables de la disparition des saumons dans nos régions.

Des lois s'il vous plaît !

Dans les années 80, des efforts ont été faits pour améliorer la qualité des eaux de la Meuse et pour établir de nouvelles lois qui interdisent la pêche de certaines espèces de poissons sauvages. Grâce à ces efforts, un autre poisson migrateur est réapparu à la frontière entre la Belgique et la Hollande : la truite de mer. Encouragés par cette bonne nouvelle, des chercheurs de deux universités (Liège et Namur) aidés par la Région Wallonne se sont associés pour lancer un projet : faire revenir le saumon dans nos rivières de l'Ardenne.

Des échelles à poissons !

Pour aider les poissons migrateurs comme le saumon à circuler librement dans les cours d'eau, il a fallu construire de nombreuses échelles à poissons. Ces échelles que l'on appelle aussi « passes à poissons » ont une forme d'escalier dont chaque marche constitue un petit bassin d'eau. Les poissons peuvent ainsi remonter le courant en sautant d'un bassin à l'autre. Pour tester l'efficacité de ce système et bien comprendre les problèmes rencontrés par les poissons, les chercheurs ont équipé certains saumons de micro-émetteurs, ce qui permet de suivre leurs déplacements ! On s'est ainsi rendu compte que les saumons de plus grande taille restaient bloqués au niveau de certaines échelles trop étroites. C'est pour cette raison que par exemple les échelles d'Andenne, d'Ampsin, de Namur et de Dinant ont été remplacées.

Du saumon en culture

Depuis 1988, les principaux cours d'eau qui se jettent dans la Meuse sont chaque année repeuplés artificiellement. Pour aider un peu la nature, des œufs de saumons, achetés en Ecosse, en Irlande et en France sont d'abord élevés quelques mois en pisciculture puis ils sont relâchés en rivière. L'ambition du projet est de permettre à ce grand poisson migrateur de revenir dans nos rivières. Mais au fait pourquoi dit-on que le saumon est un grand migrateur ?

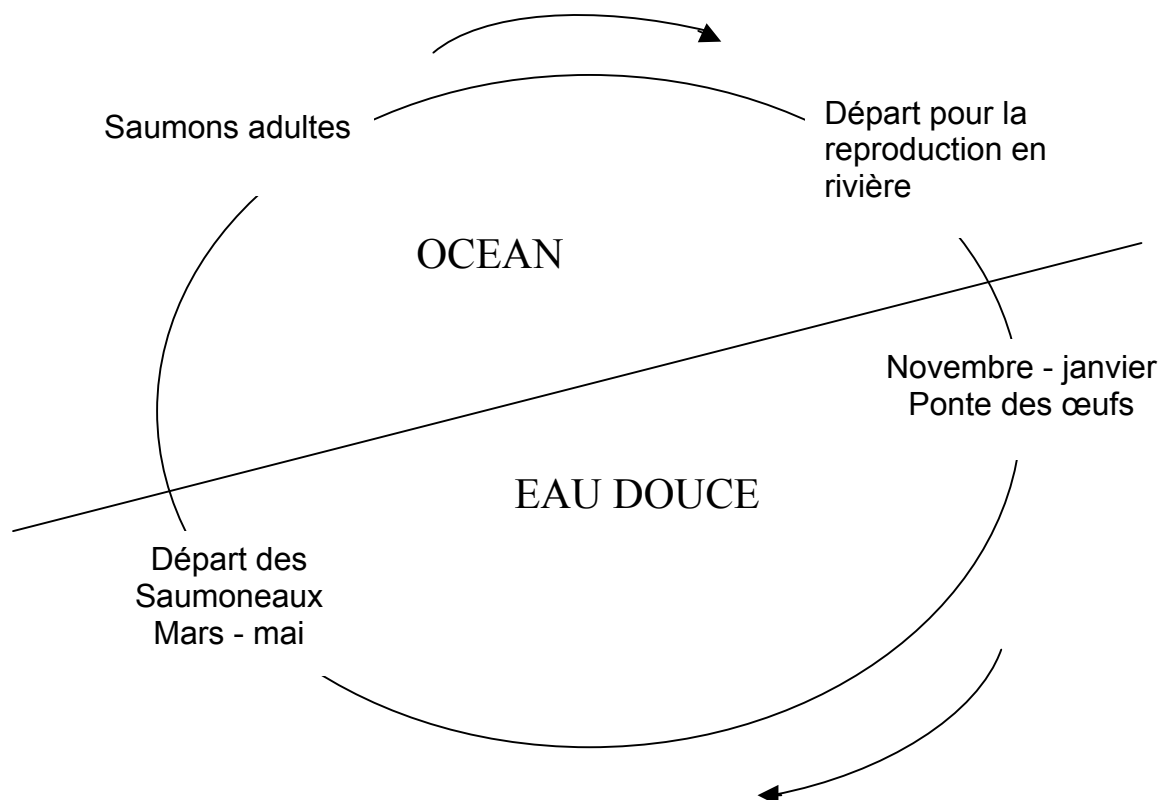
21. Texte adapté de <http://environnement.wallonie.be/publi/education/saumon2000.pdf>

Né pour voyager

Le saumon Atlantique est un poisson qui vit habituellement dans l'océan Atlantique Nord. Mais comme il ne peut pondre ses œufs qu'en eau douce, il parcourt des milliers de kilomètres pour venir se reproduire dans une rivière. Mais pas n'importe quelle rivière ! Il doit rechercher celle où il est né ! Les œufs sont déposés dans le gravier qui tapisse le fond de la rivière. Ils ont la taille d'un petit pois et sont de couleur orangée. Au printemps, des milliers d'alvins vont sortir des œufs et commencer à nager librement à la recherche de larves et d'insectes pour se nourrir. Ils vont rester de 1 à 6 ans dans les zones peu profondes des rivières de l'Europe, et progressivement évoluer pour devenir capables de vivre en mer.

Le grand départ

Lorsque les saumoneaux mesurent 12 à 15 cm, ils descendent vers la mer pour commencer leur migration ! En mer, ils se nourrissent activement pendant 1 à 3 ans pour atteindre une taille de 40 à 120 centimètres. Lorsqu'ils ont accumulé assez de réserves, ils entament ensuite une migration de retour vers leur rivière natale afin de s'y reproduire. Heureusement lorsqu'il était tout jeune, le saumon a mis dans sa mémoire l'odeur de la rivière où il est né ! C'est ce qui lui permet de reconnaître précisément l'endroit où il doit revenir pour se reproduire.



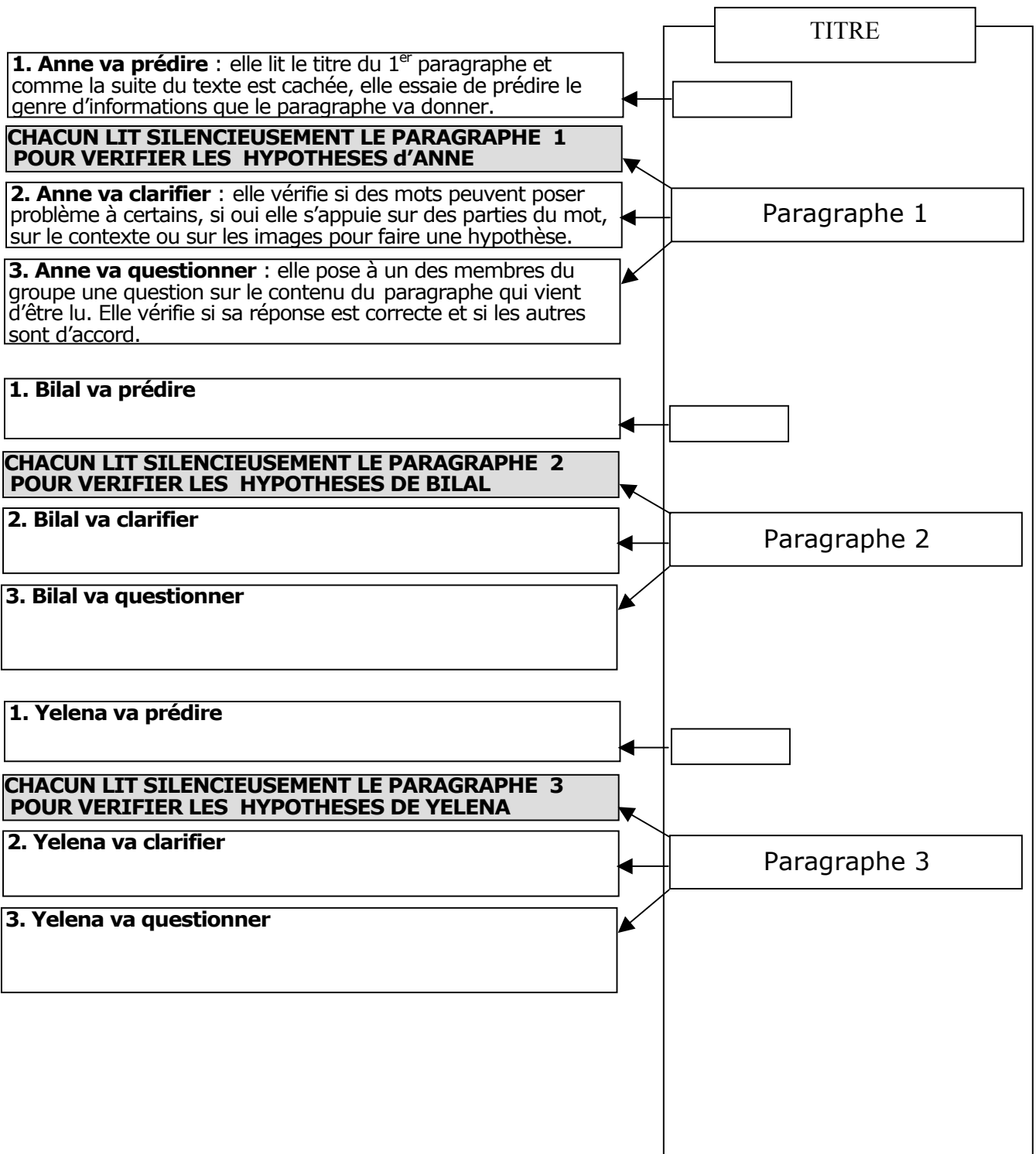
Un voyage dangereux

La plupart des saumons reproducteurs meurent après avoir déposé leurs œufs. Epuisés par leur long voyage, par la ponte et la défense du territoire autour de leur nid, seuls 5 % des saumons adultes retourneront dans l'océan après la reproduction. Pas facile pour les jeunes non plus : sur 7500 œufs, 50 deviendront des saumoneaux et on estime que seuls 4 d'entre eux survivront au grand voyage vers l'océan. Voilà pourquoi c'est si important de préserver nos rivières !

OUTIL 5

LECTURE COOPERATIVE

Imaginons qu'Anne, Bilal et Yelena lisent ensemble ce texte. A tour de rôle, chacune d'entre eux va utiliser 3 stratégies de lecture. Anne va s'occuper du premier paragraphe, Bilal du deuxième et Yelena du troisième.



PARTIE 3

LE PORTFOLIO DE LECTURE DE L'ÉLÈVE

LA DIMENSION PERSONNELLE	119
Evaluer ses attitudes au fil du temps	120
Mieux se connaître en tant que lecteur	121
LA DIMENSION COGNITIVE	123
Clarifier ses représentations de la lecture	124
Evaluer ses progrès	125
LA DIMENSION SOCIALE	127
Partager ses impressions de lecture	129
Partager ses difficultés de compréhension	130

LA DIMENSION PERSONNELLE : LA LECTURE ET MOI

Permettre à chaque élève de **faire le point sur ses attitudes et ses buts de lecture** peut l'aider à mieux se connaître en tant que lecteur, à interroger ses préférences mais peut aussi constituer une occasion de faire évoluer son rapport à la lecture en prenant par exemple en compte les effets positifs d'une rencontre avec un livre passionnant, ou pourquoi pas d'une remédiation.

Recueillir des informations dans ce domaine permet également à l'enseignant de mieux connaître ses apprentis-lecteurs et peut guider le choix du matériel et des tâches de lecture proposées à la classe ou en sous-groupes. Est-il nécessaire de rappeler que permettre aux élèves d'opérer des choix de lectures en fonction de leurs intérêts personnels ou de leur niveau de compétences (en mettant par exemple à disposition des écrits de niveaux de difficulté variés) est un moyen efficace de différencier son enseignement ?

Contrairement à certaines idées reçues, la motivation pour la lecture n'est pas quelque chose de figé. De nombreuses études convergent pour affirmer qu'il s'agit d'un domaine qui peut évoluer positivement en fonction du contexte dans lequel l'élève est placé. Les activités et animations telles que l'heure du conte, la rencontre avec un auteur ou encore la visite d'une bibliothèque peuvent assurément aider les jeunes lecteurs à poser un regard positif sur l'univers des livres et les inciter à en franchir la porte.

Mais les attitudes des élèves envers la lecture demeurent inévitablement liées à leur niveau de compétences. C'est pourquoi il est si important de ne pas dissocier l'évaluation du goût pour la lecture de la maîtrise que l'on a des processus de compréhension. Constaté que l'on n'éprouve aucun plaisir dans la lecture et que parallèlement, on ne sait pas comment s'y prendre pour mieux comprendre constitue déjà un premier pas vers un apprentissage de la compréhension. Parallèlement, prendre conscience d'une meilleure aisance dans la lecture peut influencer favorablement l'image que l'on a de ses compétences de lecteur et amorcer un changement d'attitude envers la chose écrite !

Concrètement, il est donc conseillé d'amener les élèves à faire **RÉGULIÈREMENT** le point sur leur rapport à l'écrit et à adopter un regard réflexif sur leurs goûts, leurs préférences, leurs découvertes, mais également sur leurs progrès ou difficultés (voir LA DIMENSION COGNITIVE).

Les questionnaires proposés ci-après sont des outils individuels qui peuvent prendre place dans une première partie de la farde élève sous l'intitulé **LA LECTURE ET MOI**. Les réponses des élèves peuvent notamment servir de base à des entretiens que l'enseignant va mener avec ceux qui sont en difficultés.

Evaluer ses attitudes au fil du temps

Que penses-tu de la lecture ? Pour t'aider à réfléchir, complète ce questionnaire à différents moments de l'année, par exemple en septembre, en novembre, en décembre et en avril. Classe-le ensuite dans ta farde de lecture.

QUESTIONNAIRE 1				
MON APPETIT DE LECTEUR				
1. J'aime lire.				
PAS DU TOUT	UN PEU	ASSEZ BIEN	BEAUCOUP	
Pourquoi ?				
2. Lire pour moi c'est ...				
1	2	3	4	5
TRES FACILE				TRES DIFFICILE
Pourquoi ?				
3. Comprendre ce que je lis, ça me demande des efforts ...				
MINUSCULES	MOYENS	ENORMES		
Pourquoi ?				
.....				
4. Je pense que je pourrais faire des progrès en lecture cette année.				
OUI	NON			
Pourquoi ?				
Pourquoi pas ?				

Mieux se connaître en tant que lecteur

Pour bien observer comment tes goûts et tes préférences en matière de lecture évoluent, complète ce tableau à quatre moments différents :

- En rouge au mois de septembre,
- En bleu au mois de novembre,
- En orange au mois de décembre,
- En vert au mois d'avril.

QUESTIONNAIRE 2 MON PROFIL DE LECTEUR					
	J'aime beaucoup ++	J'aime un peu +	Je n'aime pas -	Je n'ai pas encore essayé mais j'aimerais le faire ...	Je ne sais pas ce que c'est ?
Lire des magazines					
Lire des bandes dessinées					
Lire des livres d'images					
Lire le journal					
Lire des romans d'aventure					
Lire des romans policiers					
Lire de la poésie					
Lire des blagues					
Lire des sites internet					
Lire des livres de science-fiction/fantastiques					
Lire des livres sur					
Les sports					
Les animaux					
L'histoire					
Les sciences					

Mieux se connaître en tant que lecteur

QUESTIONNAIRE 3
MES SUJETS PREFERES

Réponds à ces quelques questions en début d'année. Les réponses peuvent t'aider à choisir tes lectures et à en proposer à la classe. Tu verras que les goûts et les couleurs ça se discute !

1. Si tu pouvais devenir tout ce que tu veux quand tu seras adulte, tu deviendrais

.....

Pourquoi ?

2. Si tu pouvais voyager n'importe où, où irais-tu ?

.....

3. Quelles sont tes émissions télé préférées ?

.....

Pourquoi ?

4. Quel est ton animal préféré ?

5. Que fais-tu quand tu as du temps libre et que tu peux faire ce que tu veux ?

.....

6. Quel est le titre du meilleur livre que tu aies lu?

.....

7. D'après toi, lire c'est plutôt un moyen de vivre des aventures avec des personnages ou plutôt un moyen d'apprendre des choses ?

.....

LA DIMENSION COGNITIVE : MES STRATEGIES DE LECTURE

Dans cette brochure, la dimension cognitive de la lecture vise d'une part la fluidité de la lecture et, d'autre part, la compréhension. Dans les deux cas, les référentiels ont été mis au point afin d'aider les élèves à comprendre les démarches cognitives qui sous-tendent la lecture experte. Ces référentiels, qui décrivent les procédures cognitives avec des mots et avec des dessins peuvent prendre place dans une seconde partie de la farde élève sous un intitulé tel que **MES STRATEGIES DE LECTURE**.

Pour amener les élèves à évaluer leurs progrès, il est essentiel de leur montrer le chemin parcouru depuis le début de l'année. Ainsi, il y a fort à parier qu'en début d'année, le questionnaire « Ce que je fais quand je lis » laisse les élèves perplexes. En revanche, au fur et à mesure que les activités de lecture s'enchaînent et que les référentiels prennent sens, ce type de questionnaire peut devenir un réel moyen de prendre la mesure des progrès effectués en lecture.

Evaluer ses progrès implique également de pouvoir prendre du recul pour analyser ses procédures de lecture. Est-ce que je sais comment utiliser les stratégies, est-ce que j'ai pensé à les utiliser ? Le questionnaire « J'observe ma manière de lire » vise à aider les élèves à poser un regard réflexif par rapport aux stratégies de lecture développées dans cette brochure. Il est conçu pour être administré après la lecture d'un texte authentique. Les réponses peuvent à nouveau guider un entretien avec un élève en difficulté ou même une discussion avec toute la classe : l'enseignant peut alors déplacer la discussion du contenu du texte vers le *comment le lire* ou *comment en comprendre le contenu* ? La mise en place d'une démarche réflexive n'est pas aisée. Souvent les élèves éprouvent des difficultés à comprendre ce que l'on attend d'eux. Des auteurs tels que Schoenbach, et al. (2000) suggèrent, pour ce faire, de mettre en scène l'analogie suivante :

*Placer deux chaises l'une derrière l'autre face à la classe de façon à simuler des sièges de bus. L'enseignant s'assied sur la première chaise et joue le rôle d'un passager occupé à lire durant un trajet de bus, relevant la tête souvent et montrant des signes de distraction. Il commente cette première démonstration en disant « Ça, c'était moi en train de lire ». Ensuite, il se lève et prend place derrière, sur la seconde chaise : « Maintenant ça c'est moi en train de regarder comment je lis ». Il décrit alors oralement le fonctionnement de son attention « Bon là tu es en train de regarder les gens qui montent dans le bus » « Allez recommence à lire », « Où en étais-tu arrivé ? », « Pourquoi est-ce que tu n'arrives pas à finir ce livre ? » « Bon, cette fois ne te laisse pas déconcentrer par les gens qui montent ». L'enseignant explique cette seconde phase en disant « ça, c'est moi qui observe comment je m'y prends pour lire, à ce moment je fais de la **métacognition**, j'essaie de décrire comment je m'y suis pris pour lire.*

Quelle que soit la terminologie utilisée (métacognition, miroir, démarche réflexive, etc.), il est donc essentiel d'introduire un mot dans la classe qui désigne l'attention portée à ce que l'on comprend ou ne comprend pas pendant qu'on lit (ou qu'on réfléchit).

Clarifier ses représentations de la lecture

Dans cette partie de ta farde, classe soigneusement tes REFERENTIELS DE LECTURE !

REFERENTIEL 1 : JE LIS PAR GROUPE DE MOTS

REFERENTIEL 2 : LIRE C'EST COMME PARTIR EN EXCURSION

REFERENTIEL 3 : LIRE C'EST ECHANGER AVEC LE TEXTE

REFERENTIEL 4 : LES DIFFERENTS TYPES DE QUESTIONS

REFERENTIEL 5 : LA MACHINE A INFERER

REFERENTIEL 6 : C'EST QUI « ELLE » ?

REFERENTIEL 7 : METTRE SA LECTURE EN TETE

REFERENTIEL 8 : QUAND JE LIS, JE VOIS

REFERENTIEL 9 : SOS MOTS DIFFICILES

REFERENTIEL 10 : DES MOTS POUR PARLER DE LA LECTURE

Evaluer ses progrès

QUESTIONNAIRE 4
CE QUE JE FAIS QUAND JE LIS

Quand je ne comprends pas quelque chose que je lis, je fais quoi ?

.....
.....

Quand je rencontre un mot que je ne comprends pas, je fais quoi ?

.....
.....

Quelles sont les stratégies de lecture que je connais ?

.....
.....

Ce que je sais bien faire en lecture ?

.....
.....

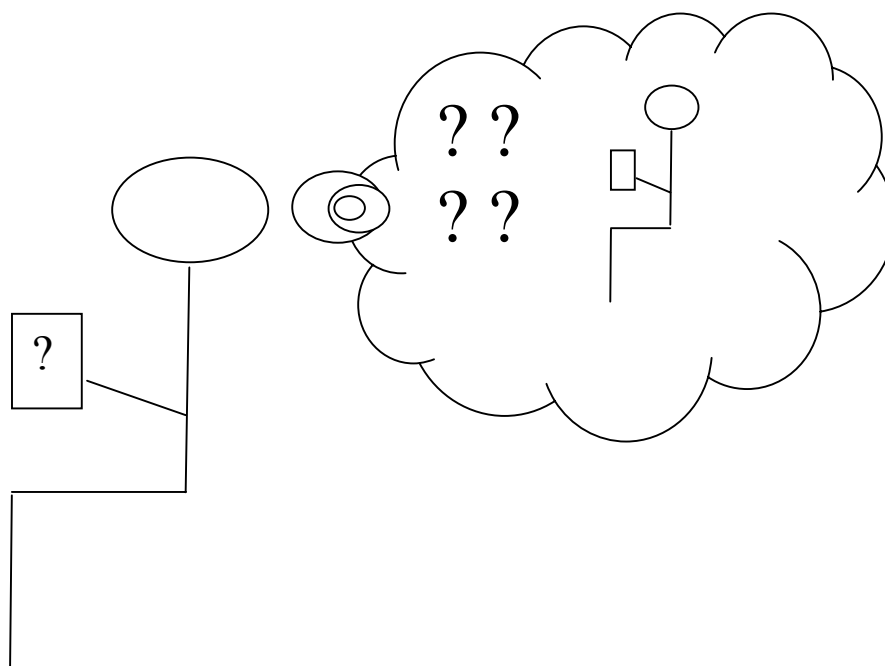
Ce que j'aimerais améliorer en lecture ?

.....
.....

QUESTIONNAIRE 5 J'OBSERVE MA MANIERE DE LIRE

Après avoir lu un texte, demande-toi quelles stratégies tu as utilisées

	OUI	NON
J'ai lu par groupe de mots		
Je me suis donné un but de lecture		
J'ai dialogué avec le texte		
Je me suis posé différents types de questions		
J'ai fait des inférences		
Je me suis demandé : <i>C'est qui « elles », « ils »,</i>		
J'ai mis ma lecture en tête		
Je me suis créé des images		
J'ai compris des mots difficiles		



LA DIMENSION SOCIALE : MES OUTILS DE DISCUSSION

Partager ses impressions de lecture

Les lectures individuelles menées en classe par les élèves donnent très souvent lieu à des échanges guidés par l'enseignant dans le but de clarifier le contenu, le message, ou la fonction du texte. Si les appréciations des élèves vis-à-vis des textes sont également prises en compte, elles ne constituent que très rarement le point de départ de la discussion. Il faut en outre bien reconnaître que très souvent ce sont les bons lecteurs qui alimentent la discussion.

Plus enrichissante sur le plan de la compréhension, plus motivante pour les lecteurs en difficulté, une alternative consiste à laisser les élèves réagir librement au texte et orienter ainsi la discussion sur des sujets de leurs choix. Cette démarche propre aux cercles lecture (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2003) implique qu'une fois la lecture individuelle achevée, les élèves rédigent leurs impressions personnelles de lecture. Ensuite, chacun ayant eu le temps nécessaire de réfléchir au sujet de discussion que lui inspire le texte, des échanges entre élèves peuvent prendre place, soit en grand groupe sous la conduite de l'enseignant, soit en petits groupes avec pour cadre un guide de discussion et pour objectif de fournir une trace de la discussion (dessin, phrase, schéma, etc.).

Confronter ses interprétations à celles des autres permet de mettre en évidence le caractère singulier de toute lecture. Pour les élèves qui ont du mal à comprendre qu'ils doivent jouer un rôle actif dans la construction du sens, participer à des échanges qui mettent en avant la diversité des réponses apportées par chacun est une réelle source d'apprentissage. Encore faut-il que tous les élèves, même les plus faibles lecteurs, aient eu l'occasion de se pencher seuls sur leur compréhension pour l'interroger et qu'ils aient eu le temps de noter, en quelques mots, leur réponse personnelle de lecteur (celle-ci peut être libre comme dans l'exemple ci-dessous ou plus canalisée par des questions posées par l'enseignant). Ces notes constituent ensuite des pistes de discussion qui serviront de guide aux échanges effectués en petits groupes.

Une fois complété par l'élève, l'exemple de guide de discussion fourni ci-après peut être glissé dans cette section *MES OUTILS DE DISCUSSION* du portfolio de lecture de l'élève.

Partager ses difficultés de compréhension

Pour que les activités proposées tant en remédiation qu'en enseignement dépassent la « simple » mise en activité de processus de lecture et permettent aux élèves de s'approprier des démarches de lecture plus expertes, il est essentiel de les amener à réfléchir sur la façon dont ils s'y prennent pour comprendre les textes et à utiliser les stratégies visées par les différentes activités proposées. En effet, s'il ne comporte pas une phase durant laquelle les mécanismes mis en œuvre sont clarifiés, discutés ou analysés, l'exercice de lecture en tant que tel a peu de chance de porter ses fruits. Chacune des activités proposées dans la brochure se prête à une phase, un moment réflexif qui peut selon la place que l'on veut donner aux interactions sociales dans l'apprentissage, prendre la forme d'échanges entre les élèves sur le « comment lire », sur l'usage à faire des référentiels, ou encore les apprentissages cognitifs effectués au terme des activités de lecture menées au quotidien. Afin de faciliter ces échanges en petits groupes, les élèves peuvent compléter individuellement un questionnaire du type « J'observe ma manière de lire » qui sert ensuite de support et de cadre aux échanges.

Ces échanges peuvent également prendre pour objet les aspects du texte qui posent problème. Prendre conscience qu'on ne comprend pas suppose que l'on ait mis en route un processus de contrôle de sa propre compréhension. Cette prise de conscience constitue un premier pas vers l'autonomie du lecteur et un aspect important de la dimension sociale de l'enseignement de la compréhension.

Partager avec d'autres ses confusions à propos d'un texte suppose un climat de classe favorable à la mise au jour de ses difficultés. On est ici au cœur des dimensions sociale et personnelle de la lecture. Le questionnaire « J'évalue ma compréhension » proposé ci-après constitue un autre exemple de guide de conversation métacognitive ciblé sur la gestion des textes plus résistants. Rappelons que bien mieux que des textes simples où tout ce qu'il faut comprendre est écrit, les textes résistants sont susceptibles de mettre en lumière les processus en jeu dans la compréhension ... à condition bien sûr de s'arrêter ensemble sur ce qui fait problème, d'identifier la nature de la difficulté et la stratégie à mettre en place pour franchir l'obstacle !!

Enfin, pour être à même de discuter avec d'autres de ce qui fait la difficulté d'un texte ou des processus qui permettent d'en approfondir la compréhension, il est indispensable que les élèves disposent d'un langage commun et puissent mettre un nom sur les stratégies qu'il s'agit de mettre en œuvre. Le **REFERENTIEL 10** constitue un exemple de lexique de termes liés à la lecture. Il est bien sûr à compléter par chacun avec la terminologie adoptée en classe.

Partager ses impressions de lecture

MON GUIDE DE DISCUSSION

J'ai lu ce texte / ce passage, j'ai envie de discuter avec les autres de ...

.....

.....

.....

.....

La piste de discussion choisie par le groupe :

.....

.....

J'ai discuté du texte/ du passage avec les autres. J'ai appris que ...

.....

.....

.....

.....

Partager ses difficultés de compréhension

QUESTIONNAIRE 6
J'EVALUE MA COMPREHENSION

J'ai perdu le fil quand ...

.....
.....

Cette phrase, ce paragraphe, cette page, ce chapitre, n'est pas clair.

.....
.....
.....

Je n'ai rien compris sauf

.....

J'ai été distrait(e) quand ...

.....

Je n'ai pas compris ce qui s'est passé quand

.....

J'ai d'abord cru que

puis j'ai compris que

Un lexique des termes liés à la lecture

Pour être à même de discuter avec d'autres de ce qui fait la difficulté d'un texte ou des processus qui permettent d'en approfondir la compréhension, il est indispensable d'avoir un langage commun et de pouvoir mettre un nom sur les stratégies qu'il s'agit de mettre en oeuvre.

REFERENTIEL 10 DES MOTS POUR PARLER DE LA LECTURE

Lire : lire ce n'est pas uniquement remuer les lèvres, c'est faire fonctionner son esprit pour capter un message. Attention : si on balaie avec les yeux tout un texte du début à la fin sans savoir de quoi il parle, on le lit **sans le comprendre**.

Stratégie : une action qui suit un plan. En lecture, c'est ce qu'il faut faire mentalement pour bien comprendre.

Paraphraser : redire le contenu d'un texte dans ses propres mots.

Fluide : la lecture est fluide lorsqu'elle peut se faire rapidement et facilement sans plus buter sur les mots.

Métacognition : l'examen conscient de ce que l'on est en train de comprendre ou de ne pas comprendre pendant qu'on lit ou qu'on réfléchit.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

BIBLIOGRAPHIE

- Boutard, C., & Brouard, E. (2003). *300 exercices de compréhension d'inférences logiques et pragmatiques et chaînes causales*. Editions S.E.D.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2003). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités in *Enseigner le français en Classes Relais*, CD Rom édité par la prévention judiciaire de la jeunesse (Ministère de la Justice) et la direction de l'enseignement scolaire (Ministère de l'Education Nationale).
- Dole, J.A., Duffy, G.G, Roehler, L. R., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264. Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 12, 481-538.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal : La Chenelière.
- Graves, M.F. (2006). *Vocabulary book: Learning and instruction*. Teacher College Press & International Reading Association. Columbia University.
- Keene, E., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought*. Portsmouth. NH : Heinemann.
- Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A., & Monseur, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête Pisa 2000. *Cahiers du service de Pédagogie expérimentale*, 13 et 14. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- Oczkus, L. D. (2004). *Reciprocal teaching at work – Strategies for improving Reading Comprehension*. Newark : International Reading Association Inc.
- Ouzoulias, A. (2001). *L'apprenti lecteur en difficulté. Evaluer, comprendre, aider*. Retz, Pédagogie pratique.
- Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Education
- Schoenbach, R., Greenleaf, C.L., Cziko, C., & Hurwitz, L. (2000). *Reading for Understanding: A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms*.
- Terwagne, S. (1993). *La lecture et l'enseignement des stratégies de compréhension. De l'enseignement explicite. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège*.
- Tyner, B. & Green, S. (2006). *Small-group reading instruction. A differentiated teaching model for intermediate readers-grade 3-8*. Newark : International reading Association.
- Zwiers, J. (2004). *Building Reading Comprehension in grades 6-12 : a toolkit of classroom activities*. Newark : International reading Association.



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du Système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000
Impression : EVMPrint - info@evmprint.be
Avril 2014

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution

D/2014/9208/16