
**La gestion des difficultés d'apprentissage en
première accueil : conditions d'efficacité des
pratiques innovantes en matière d'enseignement de la
lecture**

Recherche n° 102/03

Projet de recherche déposé par
le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège
Responsable du projet : ***D. Lafontaine***
Chercheurs : ***P. Schillings, D. Poncelet, A. Lafontaine***

Rapport final : Août 2005

Projet de recherche subsidié par
L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du système éducatif

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier chaleureusement les enseignants qui ont collaboré à cette recherche :

- Mesdames Anita Deschamps, Manöelle Delville, Cécile Matriche, Carine Bologne et Mima Mertens ;
- Messieurs Paul Délepine, Albert Vangrambresen et Marc Demoulin.

Nous tenons également à exprimer notre gratitude envers les élèves des six classes de première accueil qui ont permis à cette recherche de porter ses fruits.

Enfin, plusieurs étudiants de licence en Sciences de l'Éducation ont collaboré à certaines étapes importantes de cette recherche. Nous exprimons nos remerciements à :

- Isabelle Laduron, Renaud Mainferme, Patrick Ory, Francesco Dell'Aquila, et Geoffrey Radermaker .

Sommaire

INTRODUCTION	1
1. LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES IMPLANTÉS : QUELLE PERTINENCE EN PREMIÈRE ACCUEIL ?	3
1.1. Rappel du fonctionnement des dispositifs	3
1.1.1. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension.....	3
1.1.2. Les cercles de lecture	
1.2. La question de la pertinence	5
2. LES ACTIVITÉS MISES AU POINT : VERS UNE AUTONOMIE PROGRESSIVE	9
2.1. Le dispositif de recherche initial et les aménagements en cours de route	10
2.1.1. La phase 1 : Evaluation du niveau de départ	10
2.1.2. La phase 2 : Intervention 1	12
2.1.3. La phase 3 : Intervention 2	13
2.1.4. La phase 4 : Intervention 3	17
3. LES MESURES DE PROGRÈS : UNE COMBINAISON D'INDICES COGNITIFS ET MOTIVATIONNELS	19
3.1. Les effets sur la compréhension de phrases	21
3.1.1. L'épreuve de Khomsi (LMC-R)	21
3.1.2. Les résultats prétest / post-test	22
3.1.2.1. Les 3 classes « cercles » (Classes 1, 2 et 6)	23
3.1.2.1. Les 3 classes « stratégies » (Classes 3, 4 et 5)	27
3.2. Les effets sur la compréhension de textes	30
3.2.1. L'objectif de la mesure	30
3.2.2. Les résultats moyens	32
3.2.3. Les résultats par classe	33
3.3. Les effets sur la motivation	34
3.3.1. Le rôle des facteurs motivationnels	35
3.3.2. Comment les facteurs motivationnels ont-ils été mesurés ?	36
3.3.3. Quelles dimensions retrouve-t-on dans les réponses des élèves ?	39
3.3.4. Les moyennes des classes pour la dimension « attitude envers la lecture »	40
3.3.5. L'évolution des items liés à « l'image de soi en tant que lecteur ».....	42
3.3.6. L'évolution des items liés aux « aspects sociaux de la lecture »	45
3.3.7. Le sentiment de progresser	47
3.4. Une vision d'ensemble des résultats	50
4. LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DES PRATIQUES INNOVANTES EN MATIÈRE DE LECTURE	54
BIBLIOGRAPHIE	59
Annexes 1 : Les épreuves soumises aux élèves	
Annexes 2 : Recueil d'activités : les cercles de lecture	
Annexe 3 : L'enseignement de stratégies de compréhension	

INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion générale sur la gestion des difficultés d'apprentissage en première accueil. La maîtrise de la lecture étant l'une des clés de la réussite scolaire et de l'insertion sociale des jeunes dans la société, les pratiques didactiques mises en place dans les classes ont été focalisées sur l'amélioration des capacités de compréhension de l'écrit. Toutefois, au-delà de ce point d'entrée « lecture », le travail mené en collaboration avec les enseignants a permis d'aborder des aspects plus généraux de la gestion du travail scolaire tels que les conditions d'efficacité des travaux de groupes et l'enjeu d'un enseignement métacognitif¹, ou comment aider les élèves à poser un regard réflexif sur leurs propres processus cognitifs.

Pour aborder l'étude des conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture, nous avons choisi de croiser deux méthodologies de recherche relativement éloignées l'une de l'autre. La méthodologie de la recherche-action a permis aux enseignants de prendre le temps de poser un regard critique sur leurs propres conceptions de la lecture avant, pendant et après que les « nouvelles » activités de lecture ne soient introduites dans les classes. L'ambition du projet reposait donc sur un principe d'échange. Notre volonté était en effet d'introduire un changement durable dans les pratiques d'enseignement de la lecture, tout en partant des connaissances acquises au préalable par les enseignants notamment en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité des classes et la connaissance des caractéristiques cognitives et affectives du public cible. La mesure des effets produits par les activités de lecture sur les élèves relève d'une seconde méthodologie de recherche, plus centrée sur le recueil de données permettant de quantifier les acquis des élèves.

Cette recherche a été menée dans six classes de première accueil issues de cinq établissements scolaires² de la région liégeoise.

¹ De nombreux travaux de recherches menés en didactique des mathématiques et axés sur l'amélioration des capacités de résolution de problèmes soulignent l'importance d'un travail de type « métacognitif » avec les élèves.

² Institut St Laurent (Fléron), DOA Notre Dame St Lambert St Laurent (Herstal), Ecole Provinciale de Seraing, Institut Maria Goretti (Angleur), Institut Don Bosco (Liège).

Dans sa première année (2003-2004), le projet visait principalement les enseignants participants. Le travail a été axé sur l'analyse par les enseignants de leurs conceptions relatives à la définition de la lecture experte et sur l'appropriation progressive de deux dispositifs didactiques centrés sur la lecture. Durant la seconde année (2004-2005), une série de séquences didactiques ont été introduites dans les classes et accompagnées d'une mesure des effets sur les capacités de compréhension et sur la motivation des élèves à l'égard de la lecture.

La première partie de ce rapport décrit brièvement les pratiques innovantes implantées dans les classes : les cercles de lecture, et l'enseignement explicite de stratégies de compréhension. La question de la pertinence de ces dispositifs en première accueil est ensuite abordée.

La seconde partie relate la manière dont les dispositifs ont été implantés dans chacune des classes au cours de la seconde année de la recherche. Les éléments qui ont favorisé ou au contraire entravé l'implantation des dispositifs sont également envisagés. Le contenu des séquences mises au point dans le cadre de cette recherche figure en annexe de ce rapport.

La troisième partie présente les résultats recueillis dans les classes dans le but de mettre évidence l'effet des dispositifs d'une part sur les capacités de compréhension des élèves, et , d'autre part, sur des aspects motivationnels tels que l'image de soi comme lecteur ou le sentiment de progresser. Une vision d'ensemble des résultats des classes sur les différents aspects mesurés clôture cette partie.

Enfin, la dernière partie aborde le problème des conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture.

1. Les dispositifs didactiques implantés : quelle pertinence en première accueil ?

Deux dispositifs d'enseignement de la compréhension ont été proposés aux enseignants de première accueil. Il s'agit d'une part, de l'enseignement explicite de stratégies de compréhension et, d'autre part, des cercles de lecture. Le choix de l'un ou l'autre de ces deux dispositifs a été laissé aux enseignants qui ont privilégié tantôt l'aspect fonctionnel et « remédiation » des stratégies, tantôt les aspects « fiction » et « motivation » inhérents aux cercles de lecture. Après un bref rappel des fondements de ces deux démarches, nous aborderons la question de la pertinence de ces dispositifs qui pourraient, au premier regard, sembler trop complexes pour les élèves de première accueil.

1.1. Rappel du fonctionnement des dispositifs

Chacun des dispositifs a fait l'objet d'une description détaillée dans les rapports précédents. Le lecteur intéressé se reportera au rapport final de l'année 2004³ pour davantage de précisions.

1.1.1. L'enseignement explicite de stratégies de compréhension

L'enseignement de stratégies de compréhension vise le développement chez les élèves de procédures cognitives utilisées par les lecteurs experts. Pour insister sur le caractère volontaire et conscient de l'utilisation de ces procédures par l'apprenti lecteur, les auteurs se réfèrent au terme *stratégies de compréhension*. Les stratégies ciblées dans le cadre de cette recherche sont celles considérées comme des habiletés de base les plus importantes. Il s'agit des stratégies de prédiction, de questionnement, de résumé et de clarification.

1. La *prédiction* consiste à émettre des hypothèses sur le contenu du texte à partir d'indices tels que les titres et les sous-titres.

³ P. Schillings, D. Poncelet, V. Namotte. *La gestion des difficultés d'apprentissage en première accueil : conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture*. Recherche n°102/03. Rapport final, août 2004.

2. Le *questionnement* consiste à formuler une question sur le passage que l'on vient de lire. Cette technique permet au lecteur d'évaluer sa compréhension.
3. Le *résumé* implique que le lecteur formule l'idée essentielle du passage.
4. La *clarification* vise l'explication du sens de mots inconnus.

Dans un premier temps chacune de ces stratégies peut être enseignée de façon collective et réinvestie dans diverses tâches fonctionnelles de lecture. Mais pour apprendre à articuler et à combiner ces différentes stratégies au cours d'une même tâche de lecture, il apparaît essentiel pour plusieurs auteurs que les élèves puissent prendre part à des activités de lecture en petits groupes (Palincsar et Brown, 1984, Oczkus, 2003). Lors de ces séquences *d'enseignement réciproque*, la lecture de chaque paragraphe d'un texte est assurée par la mise en oeuvre de 4 stratégies, successivement prises en charge par un élève du groupe. L'aide apportée par l'enseignant diminue graduellement. Ce dispositif est particulièrement intéressant à plusieurs égards : il permet aux élèves d'observer la manière dont d'autres élèves utilisent les stratégies, il démontre le caractère imbriqué et non linéaire du recours aux stratégies au fil de la lecture, et enfin, il permet de travailler à un niveau adapté au développement de chaque élève.

1.1.2. Les cercles de lecture

Pour rappel, un « **cercle de lecture** » se rapporte à « *tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations ou l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation* » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001, p. 7). Dans ce type de dispositif, les interprétations individuelles servent de point de départ à une construction collective de significations. Le recours au groupe médiatise le rapport des élèves au texte et leur permet de dépasser leur première compréhension.

Dans la présente recherche, nous avons privilégié les cercles de lecture narratifs. Il s'agit d'organiser le dispositif autour d'un texte de fiction de longueur variable : texte court, nouvelle ou roman. Rappelons également que la lecture se déroule en classe de façon à inscrire le cercle

dans les activités scolaires. L'enseignant constitue dès lors une personne-ressource importante au même titre que les pairs.

Les cercles de lecture sont constitués de trois phases principales⁴ : la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase d'évaluation.

Durant **la phase de préparation**, l'enseignant précise l'objectif de l'activité et la façon d'y arriver : il s'agit donc de clarifier le quoi, le comment et le pourquoi. Deux référents principaux sont élaborés au cours de cette phase : le référentiel de discussion (« *De quoi peut-on discuter lorsqu'on a lu un récit ?* ») et le guide des interactions (« *Comment interagir lorsqu'on travaille en groupe ?* »). En ce qui concerne **la phase de réalisation**, elle alterne des moments de prédiction, de lecture, d'écriture, de discussion, de schématisation et de mise en commun. La troisième et dernière phase est **la phase d'évaluation** du fonctionnement du dispositif.

Ces différentes étapes peuvent bien évidemment être compilées, alternées voire sautées en fonction du texte et de la façon dont l'activité se déroule. L'important est d'assurer un caractère soutenu et dynamique à l'animation.

1.2. La question de la pertinence

Il nous paraît important de mettre en avant les arguments qui sous-tendent la pertinence de ces dispositifs qui pourraient, au premier regard, sembler trop complexes pour les élèves de première accueil.

L'implantation de pratiques innovantes dans le domaine de la lecture ne se limite pas à l'amélioration des capacités de compréhension des élèves. Les deux dispositifs décrits plus haut visent en effet le développement chez les élèves d'une modification de leur rapport à l'écrit. Cette relation vis-à-vis de l'écrit, que nous appelons *engagement dans la lecture*, englobe les aspects cognitifs de la lecture tels que le savoir-lire et les stratégies de compréhension mais aussi des aspects motivationnels tels que les attitudes à l'égard de la lecture, l'image de soi comme lecteur

⁴ Pour une description plus détaillée de chacune des phases nous renvoyons le lecteur à la page 39 du rapport qui clôture la première année de la recherche (Août 2004).

ou le sentiment d'effectuer des progrès en lecture. Ces différents aspects sont en effet indissociables dès lors qu'on considère l'engagement dans la lecture comme un processus dynamique qui peut être influencé, stimulé ou au contraire diminué par le contexte dans lequel évolue le lecteur.

Modifier les attitudes des élèves à l'égard de la lecture est un réel défi, en particulier face à des élèves qui ont un passé scolaire lourd en terme d'échec. Comme l'ont montré les observations menées dans les classes de première accueil lors de la première phase de la recherche, les pratiques didactiques mises en place dans ces filières tendent fréquemment à faire prévaloir une logique de simplification qui s'applique tant aux tâches de lecture qu'au choix des matériaux écrits. Bien que fondée sur un principe de réconciliation des élèves avec l'école, cette logique de travail débouche sur deux effets pervers bien décrits par deux auteurs français (Goigoux et Thomazet, 1999) qui ont mené une étude très fine des processus d'enseignement dans un contexte assez proche du nôtre : 10 classes de collèges en section d'Enseignement professionnel adapté.

Le premier effet pervers de la simplification des tâches décrit par ces auteurs est l'entretien chez les élèves d'une représentation erronée de ce qu'est la lecture. Telle que nous l'avons observée dans les classes de première accueil, la simplification des tâches de lecture, nous est apparue sous deux formes.

La première forme de simplification consiste à traiter principalement des matériaux écrits peu *résistants*. Pour pallier le manque d'expérience et d'engagement dans la lecture des élèves, une tendance consiste à privilégier en quelque sorte le nombre de tâches de lecture par rapport à la qualité de certaines productions littéraires, jugées trop difficiles pour les élèves ou susceptibles de les lasser. Mais plus les textes proposés aux élèves sont dépourvus de dimensions inférentielle et culturelle, plus il est difficile de développer chez eux une motivation à caractère intrinsèque, basée sur le plaisir procuré par l'immersion dans un récit ou sur l'intérêt généré par les informations contenues dans un document. Le plus souvent, les textes de lecture sont d'abord choisis pour l'intérêt du thème qu'ils abordent, en rapport avec les « préoccupations des adolescents », rarement en fonction d'une compétence spécifique que les enseignants voudraient

développer. Pour Goigoux (1998), cette tendance s'explique par l'existence d'un malentendu sur la notion de motivation. Si elle est considérée par les enseignants comme un facteur de réussite dans les apprentissages, la motivation est souvent envisagée comme extérieure à l'activité de lecture. « *Tout se passe comme si les apprentissages devaient se réaliser incidemment, presque à l'insu des enfants* ». (p. 4). A l'inverse, la motivation intrinsèque procurée par le plaisir que procure le fait de se percevoir comme un être capable de penser, de mesurer ses progrès, de savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait est la grande absente des classes.

La seconde forme de simplification consiste à confiner les élèves dans le rôle de ceux qui répondent aux questions posées par l'enseignant. C'est l'enseignant qui est en charge de la vérification de la compréhension alors que ce processus réflexif fait partie intégrante de l'acte de lecture. Goigoux et Thomazet notent que les professeurs ont en outre tendance à ne pas adresser les mêmes questions à tous les élèves. Les élèves en difficultés reçoivent en moyenne plus de questions littérales. S'ils produisent ainsi plus facilement une réponse correcte, leur mauvaise conception de la lecture s'en trouve renforcée. L'abondance de questions littérales encourage en effet l'élève à utiliser une stratégie peu efficace face à des questions globales ou inférentielles ; cette stratégie consiste à localiser dans le texte le passage qui contient des mots contenus dans la question. En repoussant à plus tard le moment où les élèves sont confrontés au fait qu'ils doivent produire du sens (en mobilisant des processus de compréhension supérieurs), on risque de voir se cristalliser les représentations erronées des élèves à l'égard de la lecture et d'accroître le fossé entre compréhension littérale et compréhension inférentielle.

Le second effet pervers de la simplification des tâches découle de la tendance à faire varier très souvent les types de situations de lecture. Par peur de lasser les élèves, un nombre très limité d'activités est proposé autour de chaque texte, puis on passe rapidement à un autre support textuel. Or, pour Goigoux et Thomazet (1999), une trop forte variation des paramètres des tâches de lecture proposées aux élèves serait préjudiciable à plusieurs égards. En limitant, par exemple, l'exploitation de textes brefs à un questionnaire et une production écrite, on privilégie le contenu du texte au détriment des procédures de lecture. Le travail réflexif n'a pas le temps d'être abordé. En outre, une variation trop fréquente des formats de textes donnés à lire n'aide pas les élèves à transposer les processus de lecture acquis sur les nouvelles tâches de lecture.

Il nous semble enfin que la question du degré de difficulté des matériaux écrits qui ont été proposés aux élèves, de même que celle de la pertinence d'un enseignement métacognitif en première accueil, doivent être envisagées à la lumière d'une logique d'apprentissage basée sur l'étayage. Selon Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003), l'étayage se réfère à la nature des échanges qui s'établissent entre l'enseignant et les élèves (ou entre les élèves) lors d'une phase d'apprentissage. « Ce sont ces questions, reformulations, demandes d'approfondissement, résumés des propositions d'autrui, mise en valeur des découvertes ou des contradictions, relances et interventions verbales en tout genre, qui constituent ce que Bruner (1984) a appelé **l'étayage**. » (p. 17). Lors des cercles de lecture, ce type de communication d'apprentissage permet de réguler des processus mentaux à travers le dialogue. Il est clair que laissés seuls face aux romans qui ont été sélectionnés pour les cercles de lecture et aux pistes de réflexion élaborées pour chaque roman, les élèves auraient sans doute été découragés par la complexité de la tâche. En revanche, le fait de participer au sein d'un groupe à la lecture d'un texte résistant, en bénéficiant d'un étayage important voire d'un guidage pas à pas, permet de mener à bien une activité complexe mais surtout facilite la compréhension des processus cognitifs par les élèves eux-mêmes.

Pour terminer, l'argument qui nous semble le mieux éclairer les tendances qui s'opposent dans les priorités à donner à l'enseignement en classes d'accueil est formulé par Goigoux (1998) lors d'un forum consacré à l'enseignement maternel. Le point de vue qu'il développe s'applique parfaitement à la réalité des classes d'accueil telle que nous l'avons appréhendée. Selon lui, le principe qui consiste à considérer que la socialisation et l'épanouissement des élèves constituent un pré-requis à l'apprentissage et au développement des compétences cognitives et langagières n'est pas compatible avec une logique de lutte contre les inégalités. Au contraire, « *les apprentissages intellectuels et langagiers sont le moyen privilégié dont dispose l'école pour permettre aux élèves d'éprouver leur autonomie, leur capacité à penser, et par conséquent de favoriser la socialisation qui n'est pas seulement un problème de relation aux autres mais également une question de relation à soi-même* ». (p.1). Les dispositifs qui ont été implantés dans les six classes de première accueil ne visaient pas autre chose : permettre aux élèves d'éprouver et de développer leur autonomie de lecteur.

2. LES ACTIVITÉS MISES AU POINT : VERS UNE AUTONOMIE PROGRESSIVE

Le compte rendu des activités mises en place dans les classes est décrit en référence au schéma initial de la recherche. L'attention du lecteur sera essentiellement attirée sur les aspects qui ont pu ou non être implantés tels que le prévoyait le schéma de recherche initial. La plupart des écarts constatés par rapport à ce schéma résultent de l'effet de facteurs humains tels que la mise en congé maladie d'un enseignant.

Si, durant la première intervention, les observations ont été menées de façon quasi systématiques dans les classes, celles-ci se sont, dans certains cas, estompées durant les seconde et troisième interventions, à la demande de certains enseignants. Elles ont dans ce cas été remplacées par des entretiens centrés sur la préparation des activités et sur l'explicitation des objectifs propres à chaque intervention. Cet ajustement a eu pour conséquence une organisation de travail plus autonome au sein de la classe. C'est la raison pour laquelle les dates au cours desquelles chaque activité a été mise en place ne sont plus détaillées pour les seconde et troisième interventions.

Signalons encore que, particulièrement pour le travail en cercle de lecture, les enseignantes ont, dès la seconde période d'intervention, exprimé le souhait de travailler sur de petits romans illustrés. Ayant rapidement acquis la démarche qui sous-tend le travail en cercle de lecture, elles ont pris en charge la préparation de certaines activités, et proposé des pistes de lecture qui ont été ensuite discutées avec les chercheurs. Les activités relatées dans les annexes sont donc le fruit d'une collaboration entre l'équipe des chercheurs et des enseignants. En revanche, il a été réellement plus difficile pour les enseignants des classes « stratégies » de proposer du matériel écrit. Les activités liées à l'enseignement de stratégies ont donc pour une grande part été extraites du document de Terwagne (1993). Les supports écrits ont principalement été extraits de revues telles que *Lolie*, et *ID*.

2.1. Le dispositif de recherche initial et les aménagements en cours de route

L'implantation des deux dispositifs d'enseignement de la compréhension s'est effectuée durant la seconde année de la recherche d'octobre à mai. Cette phase de travail s'est accompagnée d'une mesure régulière des effets produits par la mise en œuvre de tels dispositifs d'enseignement sur les compétences et la motivation des élèves à l'égard de la lecture. Cette mesure d'effet s'est inscrite dans une démarche méthodologique basée sur l'établissement d'une mesure de départ, qui permet ensuite d'estimer l'ampleur de l'effet des activités pédagogiques successivement mises en place dans les classes. L'efficacité de ces activités a été évaluée à trois reprises au cours de l'année scolaire 2004-2005, au terme de trois périodes d'intervention. Les étapes qui structurent la seconde année de cette recherche sont résumées dans le tableau ci-dessous (tableau 2.1.). Les établissements participant à cette recherche sont répartis en deux groupes selon le type de dispositifs que les enseignants se sont appropriés durant la première année de la recherche: les cercles de lecture ou l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de l'écrit.

2.1.1. La phase 1 : Evaluation du niveau de départ

La première phase a pris place fin septembre 2004 ; elle visait l'établissement d'un niveau initial pour ce qui concerne les capacités de lecture et pour le domaine socioaffectif. Les instruments qui étaient identiques pour l'ensemble des classes concernées par la recherche sont détaillés dans la partie 3 , consacrée à la mesure des effets des dispositifs sur les caractéristiques cognitives et motivationnelles des élèves.

Tableau 2.1. : Schéma d'intervention didactique et de recueil de données dans les six classes de première accueil.

	PRETEST	Intervention 1	Intervention 2	Intervention 3	POST- TEST
	Fin septembre 2004	Octobre –Novembre 2004	Décembre – Février 2005	Mars - Mai 2005	Fin mai 2005
CLASSES « CERCLES »					
Classe 1	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)	- Cercles sur 3 textes narratifs courts	- Cercles sur 2 textes narratifs de type « nouvelles ».	- Cercles de lecture sur un roman jeunesse	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)
Classe 2	- TEST DE COMPREHENSION	- TEST DE COMPREHENSION	- Enseignement des 3 types de sens		- TEST DE COMPREHENSION
Classe 6	- QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION		- TEST DE COMPREHENSION		QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION
CLASSES « STRATEGIES »					
Classe 3	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)	- Stratégies de prédiction et de clarification sur 3 textes informatifs	- Stratégies de questionnement et de résumé sur 2 textes informatifs	- Enseignement réciproque sur 2 textes informatifs	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)
Classe 4					- TEST DE COMPREHENSION
Classe 5	- TEST DE COMPREHENSION	- TEST DE COMPREHENSION	- TEST DE COMPREHENSION		QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION
	- QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION				

2.1.2. La phase 2 : Intervention 1

La première intervention s'est déroulée d'octobre à décembre 2005.

Pour les établissements scolaires qui se sont orientés vers l'organisation de cercles de lecture, la première intervention devait comporter un minimum de trois découvertes et analyses de récits très courts, sachant que lors du premier cercle de lecture, les élèves devaient s'approprier le fonctionnement du dispositif. Le choix des récits a été autant que possible calibré selon le niveau de compétence et les intérêts des élèves. Des observations ont été réalisées par les chercheurs afin d'aider les enseignants à réguler les activités et à éclairer les résultats des élèves.

L'examen des activités mises en place (tableau 2.2.) indique que le schéma a été respecté dans les classe 1 et 6. En revanche, la classe 2 n'a pu, faute de temps, organiser le troisième cercle de lecture (Vaudou) pour la seconde demi-classe.

Tableau 2.2. : Planning des activités de cercles de lecture menées durant la première période d'intervention

	Yakouba (DEDIEU, Th.)	Une histoire à quatre voix (BROWNE, A.)	Vaudou (BROWN, F.)	La surprise aux nouilles (Stamper, J.B.)
Classe 1	19 novembre	26 novembre	3 décembre	
Classe 2	12 et 19 novembre	23 novembre et 3 décembre	10 décembre	
Classe 6	10 novembre	16 novembre	23 novembre	30 novembre

Au sein des établissements ayant choisi l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, la première intervention devait comporter la lecture d'un minimum de trois textes informatifs. Cette lecture était en principe orientée vers la découverte, l'utilisation et la définition de deux stratégies : la prédiction (et la vérification) des informations contenues dans un texte, ainsi que la clarification du sens des mots inconnus.

Les activités effectivement menées dans les classes, reprises dans le tableau 2.3., ont principalement visé la stratégie de prédiction. L'entraînement à la clarification n'a pas fait l'objet de séances en tant que telle, mais a été intégré aux différentes activités de lecture. Le nombre d'activités menées dans les trois classes est très proche. Un compte rendu de ces activités figure dans le rapport intermédiaire de février 2004.

Tableau 2.3. : Planning des séances d'enseignement explicite de stratégies menées durant la première intervention.

Classe 3			Classe 4	Classe 5
Les Vrais- faux				
Etoile de mer	15 nov	Etoile de mer	9 nov	8 nov
Fast food	22 novembre	Loup	18 nov	18 nov
Guerres drogues		Fast food	25 nov	25 nov
		Guerres drogues	2 déc	2 déc
Les questions ouvertes				
Dracula	29 nov	Dracula	9 déc	9 déc
Des mots qui font mal	6 déc	Des mots qui font mal	16 déc	16 déc
Emotivité	12 déc	GSM		

2.1.3. La phase 3 : Intervention 2

La seconde intervention a pris place de janvier à fin février 2005. Les séances relatives aux cercles de lecture devaient viser une stabilisation de la démarche accompagnée d'un accroissement de la longueur du texte. Le but était d'aider les élèves à mobiliser les processus acquis sur des matériaux écrits plus complexes. Cette intervention devait inclure une séance d'enseignement explicite des trois types de sens (littéral, inférentiel, personnel) afin de maximiser l'efficacité des échanges centrés sur la compréhension et de standardiser au mieux le déroulement des séances dans les trois établissements scolaires.

Au niveau du choix des supports écrits, l'objectif a été d'amener progressivement les élèves à s'engager dans la lecture de petits romans. Après de longues recherches orientées vers des supports écrits de format « livre », mettant en scène des héros âgés de plus de 9-10 ans, évoquant des problématiques susceptibles d'intéresser de jeunes adolescents, tout en gardant un niveau de difficulté raisonnable de même que des illustrations, le choix s'est porté sur

- des Récits Express édités chez Averbode⁵. Ces récits revêtent l'avantage de tenir en 32 pages et d'être découpés en chapitres assez courts. Des séquences en cercle de lecture ont été mises au point pour trois d'entre eux : L'étrange métamorphose (P. Delperdange, 2002), Alerte aux extraterrestres (T. Roberecht, 2004) et Nunavut (N. Gerrier, 2005) ;
- L'homme qui soulevait les pierres (J.C. Mourlevat) aux éditions Thierry Magnée. Bien que non illustré, ce récit de très petit format (45 pages) permet d'aborder des

⁵ Vingt abonnements ont été pris chez Averbode pour les Récits Express 2004-2005 de telle sorte que les enseignants disposent d'un choix parmi 11 titres.

problématiques signifiantes chez les lecteurs masculins : la force physique, la confiance dans l'adulte de référence ou la subjectivité du bonheur.

- Afin d'aider les élèves à prendre part aux discussions, un cercle d'idée a également été proposé aux élèves au départ d'un article intitulé « Une journée au bain » (extrait de la revue *Lolie*, novembre 2004) .

Au niveau des modalités de fonctionnement en cercles, l'objectif de la seconde intervention est d'amener progressivement les élèves à alimenter les discussions de groupe à partir de leurs réflexions personnelles sur les textes. Durant la première période d'intervention, afin de faire en sorte que les élèves s'approprient facilement le nouveau dispositif, et afin que les sujets abordés facilitent la compréhension des textes, les pistes de discussions ont en effet principalement été amenées par les enseignants. Lors des mises en commun, les élèves ont pu ainsi élargir leurs interprétations personnelles en comparant les différentes réponses aux pistes de discussions produites dans chaque groupe. Le dispositif étant devenu familier pour les élèves et leurs enseignants, l'objectif de la seconde intervention était d'amener les élèves à discuter leurs impressions personnelles de lecture. Afin d'amener les élèves à développer et à noter leurs impressions de lecture, un carnet de notes personnelles leur était distribué au début de chaque cercle de lecture. Dans ce carnet⁶, les élèves étaient invités à noter des éléments mal compris, des éléments qui les avaient surpris de même que des éléments qu'ils avaient éventuellement trouvés stupides. Les impressions personnelles pouvaient être rédigées au cours de la lecture ou, le plus souvent, après la lecture de chaque passage de récit. Ce support personnel a permis aux lecteurs plus rapides de s'occuper de façon constructive pendant que les plus lents achevaient la lecture. L'objectif étant bien d'amener les élèves à produire une réponse au texte, les illustrations étaient également les bienvenues.

⁶ Les carnets de notes personnelles relatifs aux différents cercles figurent en annexe.

L'examen du tableau 2.4. montre que des écarts importants se marquent entre les trois classes en terme de fréquence d'activités. Au cours de la seconde intervention, la classe 1 a mené trois cercles, la classe 6 en a organisé 2. Dans la classe 2, des problèmes de santé survenus chez l'un des deux enseignants ont différé l'organisation des cercles de lecture à la troisième période d'intervention. L'enseignement explicite de trois types de sens n'a été mené dans aucune des classes.

Tableau 2.4. : Planning des activités de cercles de lecture menées durant la seconde période d'intervention.

	Une journée au bain	L'étrange métamorphose	Alerte aux extra-terrestres	Nunavut
Classe 1	X	x	X	x
Classe 2	X	/	/	/
Classe 6	X	x	x	

Dans sa seconde intervention, l'enseignement explicite de stratégies de compréhension devait se tourner vers les stratégies qui permettent aux élèves de questionner eux-mêmes le sens des textes et de dégager l'idée principale des textes (passages) lus. Etant donné les difficultés rencontrées par les élèves lors des séquences expérimentées au second semestre 2004, il a été décidé de post-poser l'enseignement de la stratégie de résumé à la troisième intervention, et de ne l'aborder que lorsque les élèves auraient acquis la stratégie de questionnement.

Les classes 4 et 5⁷ ont travaillé en parallèle en suivant le canevas d'activités qui leur était proposé. Ce canevas contient trois étapes.

- **Enseigner les 3 types de questions**

Le texte de « Christophe Colomb » sert de base à l'introduction de la stratégie de questionnement aux élèves. Le déroulement proposé est repris du document de travail de Terwagne, 1993, pp. 18 et 19. Il consiste à faire lire le texte aux élèves de façon individuelle. Il leur est ensuite demandé de rédiger plusieurs questions sur le texte. Ces questions sont notées au tableau dans trois colonnes (questions littérales, inférentielles et personnelles). Les élèves sont sensibilisés à l'utilité de la stratégie : vérifier soi-même si l'on a compris ce qu'on a lu et décider s'il faut ou non « revenir en arrière ».

- **S'entraîner à questionner de petits textes**

⁷ Durant une période qui chevauche la seconde intervention et la troisième intervention, l'enseignante de la classe 3 a dû s'absenter pour raisons médicales.

Pour développer cette capacité à questionner le texte, il est intéressant de travailler sur des textes qui ont déjà été découverts auparavant. La relecture permet de développer la fluidité, mais il faut néanmoins rassurer les élèves sur le fait qu'on va faire autre chose ! Les exercices relatifs à la stratégie de questionnement visaient à amener les élèves à rédiger individuellement des questions. Celles-ci pouvaient ensuite être adressées à d'autres élèves ou à des groupes d'élèves. L'objectif était d'amener les élèves à se demander

- si la réponse peut être soulignée dans un endroit du texte (questions littérales) ;
- si la réponse implique de mettre en relation des informations issues de différentes parties du texte (questions inférentielles) ;
- si la réponse amène le lecteur à utiliser ses connaissances personnelles ou son avis pour répondre (questions personnelles).

La révision de points de grammaire tels que la forme interrogative ou la notion de pronom était vivement encouragée afin de favoriser le développement de cette stratégie de questionnement. L'attention des enseignants a été attirée sur le fait qu'au fil des exercices, il était essentiel de dépasser le stade des questions littérales pour progressivement formuler des questions inférentielles. On pouvait pour cela introduire des consignes telles que : « on évite les questions dont la réponse est oui ou non, de même que les questions qui portent sur un ou deux mots ». Les enseignants ont été invités à **montrer régulièrement la démarche aux élèves** : en formulant des questions inférentielles et personnelles et en exposant la manière dont ils s'y prennent pour y répondre (par exemple en soulignant les différents éléments du texte à mettre en relation).

- **S'entraîner à développer un sens personnel**

La lecture et la discussion de courtes nouvelles a également été proposée de manière à faire en sorte que les élèves confrontent leur compréhension personnelle du texte. Il était ici conseillé de s'attarder principalement sur des questions (et sur les réponses !!) qui mettent en évidence le point de vue du lecteur : « Qu'aurais-tu fait ? » « Que se serait-il passé si ? » « Es-tu d'accord avec la phrase du texte qui dit que ? ». L'enjeu consistait à **amener les élèves à vérifier eux-mêmes leur compréhension (en se posant mutuellement des questions) de manière à développer leur autonomie de lecteur**. Les nouvelles proposées étaient :

- TENTATION / Bernard Friot, Encore des histoires pressées, p. 61 ;
- ARGENT/ Bernard Friot, Pressées pressées, p. 73 ;
- PERSONNE NE M'AIME / Bernard Friot, Pressées pressées, p. 31.

2.1.4. La phase 4 : Intervention 3

Initialement, la troisième intervention devait permettre aux élèves des classes « cercles » de lire, de travailler et d'échanger **en classe** leurs compréhensions respectives d'un roman destiné à la jeunesse. Cet objectif en terme de type de support écrit ayant été atteint lors de la seconde intervention, l'objectif de la troisième intervention a été de consolider les démarches de construction personnelle de sens par les élèves et de maintenir le développement d'interactions sociales orientées vers l'échange de points de vue. L'objectif était d'accroître le degré d'autonomie des groupes en développant au sein de chacun d'entre eux des fonctions de gestion des échanges. La phase d'analyse du fonctionnement du travail en groupe, prévue à la fin de chaque cercle de lecture, devait aider les élèves à réguler la qualité de leurs échanges.

Comme le montre le tableau 2.5., le nombre de cercles de lecture organisé durant la troisième intervention s'élève à deux dans la classe 6 et à un dans les classes 1 et 2.

Tableau 2.5. : Planning des activités de cercle de lecture menées durant la troisième période d'intervention.

	L'étrange métamorphose	Nunavut	L'homme qui levait les pierres
Classe 1			X
Classe 2	X		
Classe 6		X	X

En ce qui concerne l'enseignement de stratégies de compréhension, la troisième intervention était déterminante puisqu'elle reposait sur l'intégration par les élèves des quatre stratégies de base de la compréhension experte. L'enseignement réciproque, basé sur le principe de l'enseignement coopératif, vise la prise en charge par un groupe d'élèves de la lecture d'un texte. Le bénéfice de cette activité repose sur le fait que les élèves observent la manière dont les condisciples construisent du sens en utilisant les stratégies de compréhension enseignées.

Dans les faits, les classes 4 et 5 ont mis en place 3 séances d'enseignement réciproque dont deux ont été animées par les chercheurs afin de permettre aux enseignants d'observer le déroulement du travail dans certains groupes. Les discussions ont ensuite été orientées d'une part, sur l'importance de l'aide fournie par les pairs dans l'utilisation de chaque stratégie, et d'autre part, sur l'importance de disposer de supports écrits dont la structure est adaptée aux

nécessités de la tâche (présence de sous-titres, quantité d'informations raisonnable, ...) et dont le thème général permet aux élèves de mettre en réseau les informations relatives aux différents textes lus. Dans la classe 3, une séance d'enseignement réciproque a été menée par l'enseignante.

En résumé, les classes qui se sont le plus approchées du schéma initial sont les classes 1 et 6 pour les classes « cercles de lecture », et les classes 4 et 5 pour les classes « stratégies ».

3. Les mesures de progrès : une combinaison d'indices cognitifs et motivationnels

Les instruments de mesure choisis pour appréhender l'effet des dispositifs implantés dans les classes de première accueil conjuguent les aspects cognitifs et motivationnels de la lecture.

Les aspects cognitifs évalués concernent

- d'une part, la compréhension de phrases, évaluée au moyen d'une épreuve diagnostique de lecture (LMC-R de Khomsi);
- et d'autre part, la compréhension de textes, mesurée au moyen d'épreuves de type lectures silencieuses adaptées de tests de lecture de L'Institut National d'Orientation Professionnelle (INETOP).

Les aspects motivationnels ont été mesurés par différents instruments d'évaluation adaptés d'instruments existants : le Questionnaire d'engagement dans la lecture de PISA 2000 et le Questionnaire de motivation adapté du *Motivation for Reading Questionnaire* de Baker et Wigfield (1999).

Comme l'indique le schéma général de recueil de données (tableau 2.1, p. 11), la compréhension de phrases et la motivation pour la lecture ont été évaluées à deux reprises, en début et en fin d'année scolaire 2004-2005. Les résultats sont dès lors analysés sous l'angle d'un schéma prétest/post-test. La compréhension de textes a été évaluée à quatre reprises : en début d'année avant toute intervention et à l'issue de chacune des 3 périodes d'intervention dans les classes. La dernière mesure constitue la mesure de sortie ou le post-test.

Dans un premier temps, les résultats sont détaillés pour chacun des trois aspects cognitifs et motivationnels évalués. Dans un second temps, on s'attachera à synthétiser les résultats afin de dégager une vue d'ensemble.

Tableau 3.1. : Schéma d'intervention didactique et de recueil de données dans les six classes de première accueil

	PRETEST	Intervention 1	Intervention 2	Intervention 3	POST- TEST
	Fin septembre 2004	Octobre –Novembre 2004	Décembre – Février 2005	Mars - Mai 2005	Fin mai 2005
CLASSES « CERCLES »					
Classe 1	<ul style="list-style-type: none"> - EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI) - TEST DE COMPREHENSION - QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercles sur 2 albums et 1 nouvelle - TEST DE COMPREHENSION 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercles sur 3 romans jeunesse - Enseignement des 3 types de sens - TEST DE COMPREHENSION 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercles sur 2 romans jeunesse 	<ul style="list-style-type: none"> - EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI) - TEST DE COMPREHENSION - QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION
Classe 2					
Classe 6					
CLASSES « STRATEGIES »					
Classe 3	<ul style="list-style-type: none"> - EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI) - TEST DE COMPREHENSION - QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION 	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies de prédiction et de clarification sur 3 textes informatifs - TEST DE COMPREHENSION 	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies de questionnement et de résumé sur 2 textes informatifs - TEST DE COMPREHENSION 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement réciproque sur 2 textes informatifs 	<ul style="list-style-type: none"> - EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI) - TEST DE COMPREHENSION - QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION
Classe 4					
Classe 5					

3.1. Les effets sur la compréhension de phrases

3.1.1. L'épreuve de Khomsi (LMC-R)

Nous avons choisi d'administrer aux élèves de première accueil l'épreuve de lecture de Khomsi (1990) car l'objectif de ce test est de poser un regard diagnostique sur la compétence en lecture plutôt que de fournir une information en termes de norme par rapport à une population donnée. Cette épreuve permet de prendre en compte deux capacités essentielles dans la lecture qui sont souvent dissociées : l'identification de mots et la compréhension. Il s'agit d'une épreuve diagnostique, qui implique une passation individuelle, mais dont la durée est toutefois raisonnable (20 minutes par élève). L'épreuve d'identification de mots met en évidence la procédure dominante utilisée par l'élève. La tâche consiste à demander à l'élève de se prononcer sur l'adéquation entre une image et un mot. Certains mots sont correctement orthographiés, d'autres comportent différents types d'erreurs, conçues de manière à mettre à jour la nature des processus mis en œuvre par le lecteur. C'est bien le fonctionnement des processus d'identification de mots qui est visé, conformément à ce que préconisent les auteurs qui soulignent la complémentarité entre évaluation et traitement des difficultés.

« Une intervention efficace nécessite des procédures diagnostiques capables de déterminer, avec la plus grande précision, à quels niveaux des architectures cognitives et des processus de traitement les difficultés prennent leurs sources ». (Costermans, 1995, p. 7).

L'épreuve de Khomsi a été administrée à deux reprises : en début et en fin d'année scolaire. L'analyse de l'ensemble des résultats récoltés en début d'année scolaire 2004-2005⁸ avant l'introduction des dispositifs innovants dans les classes a permis de dégager cinq profils de lecteurs. Cette démarche donne un aperçu de la diversité des difficultés rencontrées par les élèves des différentes classes suivies. Trois profils font apparaître des difficultés qui se situent principalement au niveau de la compréhension, et deux profils mettent en évidence des difficultés qui se situent plus en amont, notamment au niveau de l'identification de mots.

Dans la mesure où les deux dispositifs implantés dans les classes (cercles et enseignement de stratégies) ciblent le développement de la compréhension (et non les

⁸ Voir rapport intermédiaire (février 2005).

capacités d'identification de mots), la mise en relation des résultats prétest/post-test se focalisera sur les résultats relatifs à la troisième partie de l'épreuve de Khomsi, la compréhension de phrases. Pour certains élèves, les progrès observés au niveau de l'identification de mots seront toutefois mentionnés en tant qu'élément susceptible d'éclairer les progrès observés au niveau de la compréhension de phrases.

Dans cette partie de l'épreuve, les élèves sont amenés à appairer une phrase écrite à l'un des 4 dessins proposés. Deux types de phrases sont proposés : les phrases à contenu imageable (« le bol n'est pas cassé ») et les phrases dont le contenu est inférentiel (« le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé »). Ce second type de phrase présente un niveau de difficulté supérieur puisqu'il implique une prise en compte de plusieurs éléments (tirer la queue + griffer = image d'enfant en pleurs). Cet aspect de l'épreuve est également révélateur de la capacité des élèves à relier entre eux des éléments contenus dans deux phrases successives.

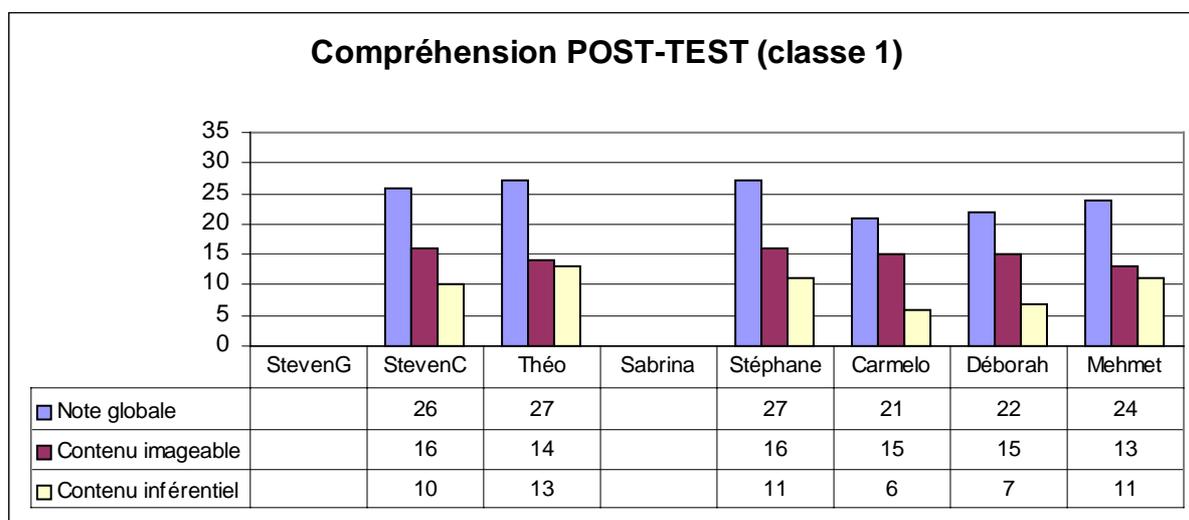
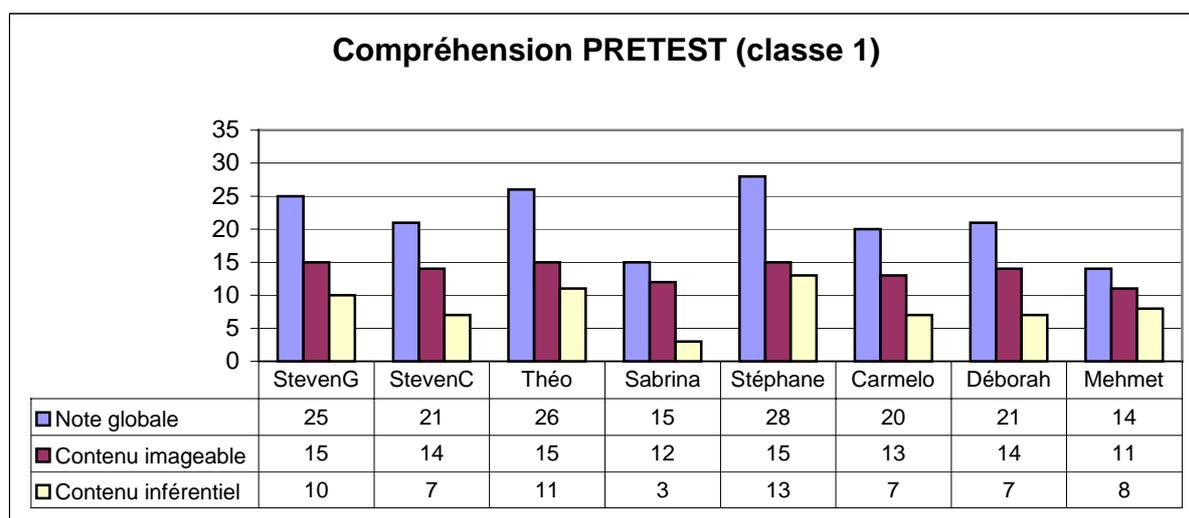
La note globale de compréhension porte sur 32 (note de compréhension générale), elle se décompose en 2 scores notés sur 16 : le score IG pour les phrases à contenu imageable et le score IF pour les phrases à contenu inférentiel.

3.1.2. Les résultats prétest / post-test

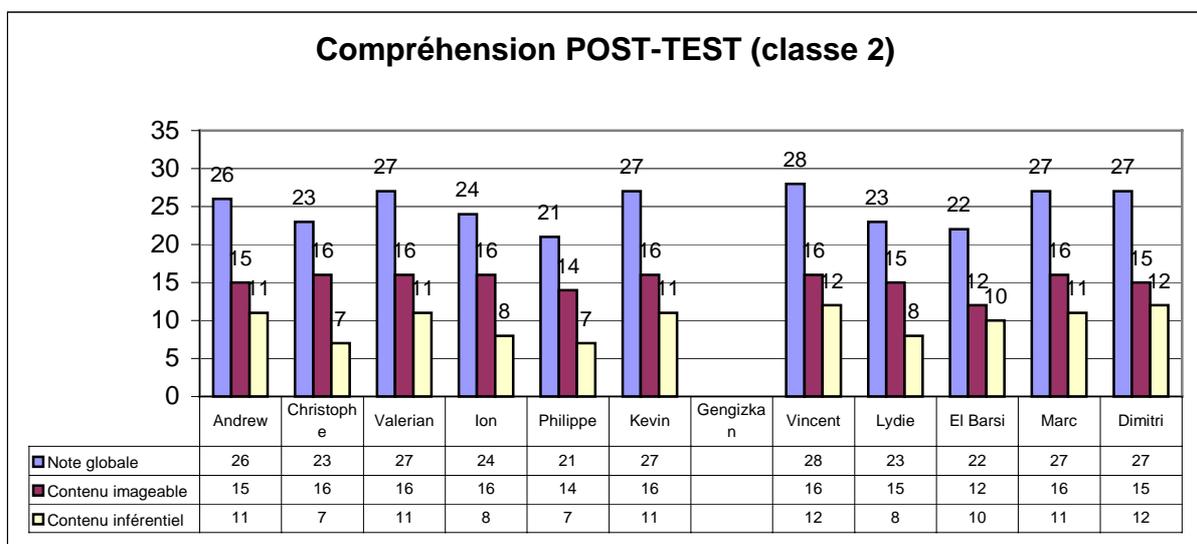
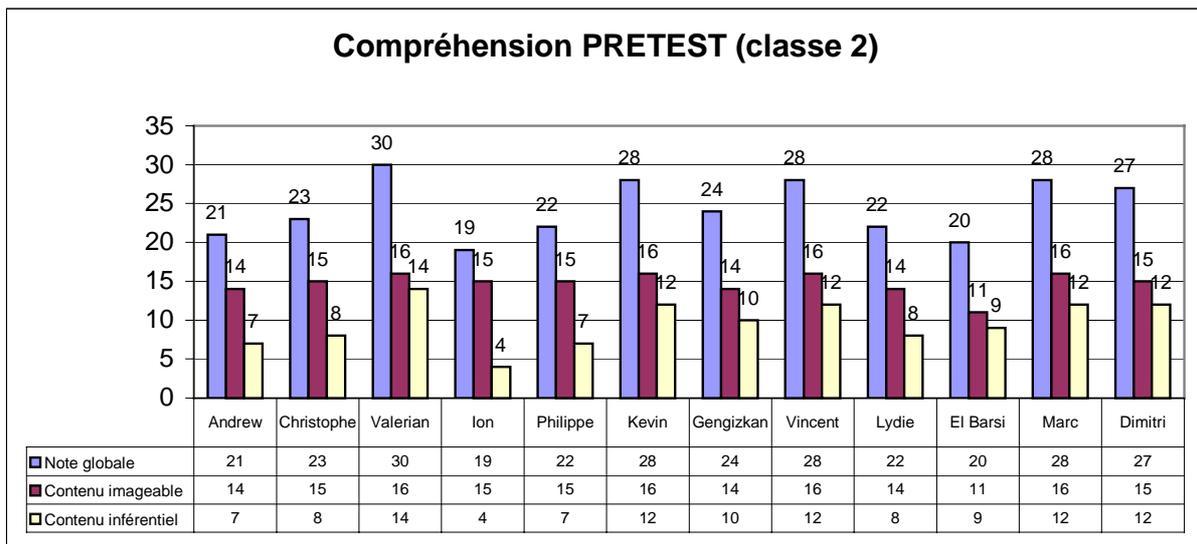
Les résultats de l'épreuve de compréhension de phrases sont présentés pour le début et la fin d'année pour chacune des classes testées. Ils indiquent que pour une majorité d'élèves, les résultats du post-test sont supérieurs à ceux du prétest.

3.1.2.1. Les 3 classes « cercles » (Classes 1,2 et 6)

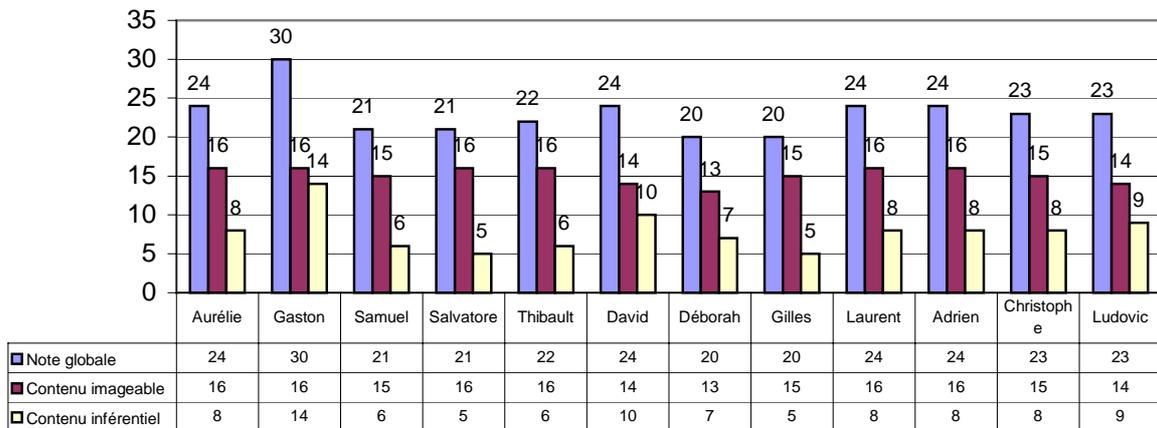
Dans la classe 1, les résultats du prétest et du post-test sont disponibles pour six élèves de la classe. Parmi ces élèves, cinq présentent une note globale de compréhension plus élevée en fin qu'en début d'année. Précisons qu'à l'exception de Mehmet, tous relèvent d'un profil de lecture de type « bons décodeurs ». Les progrès effectués par Mehmet se situent également au niveau de l'identification de mots écrits. En début d'année, il est qualifié d'un profil de « décodeur peu assuré » (profil 2). La mise en relation des résultats qu'il obtient à l'épreuve d'identification de mots de Khomsi en début et en fin d'année donne à penser qu'il opère une meilleure prise d'indices au niveau des mots. Sa capacité à percevoir les écarts graphiques contenus dans les mots de l'épreuve (les pseudo-logatomes écrits tels que « binyclette », « tambonr » ou « horloche ») s'est en effet améliorée entre les deux passations : 4/20 à 8/20.



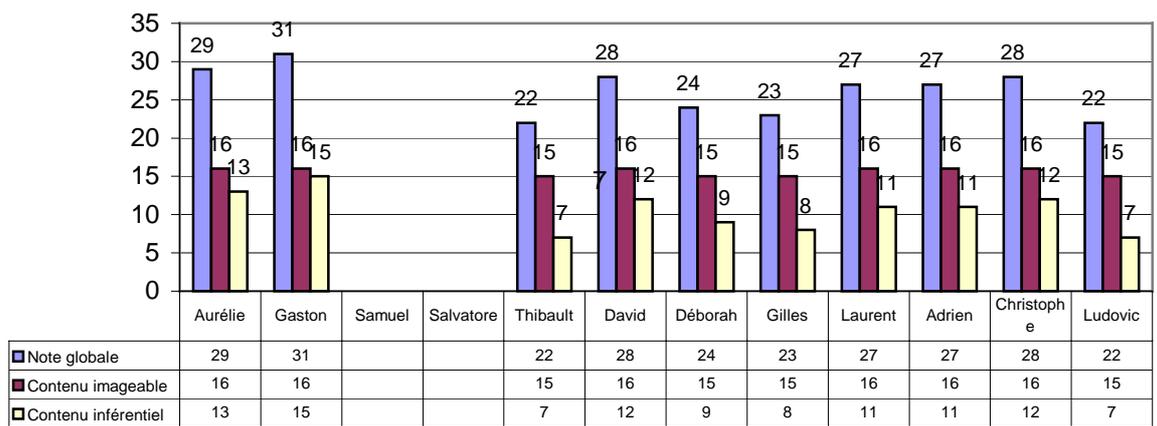
Dans la classe 2, la comparaison des résultats est effectuée pour 21 élèves. Douze d'entre eux présentent une note de compréhension plus élevée au post-test qu'au prétest. L'examen des résultats montre que l'accroissement des notes en compréhension inférentielle est plus répandue chez les élèves qui en début d'année se caractérisent par des difficultés situées au niveau de la compréhension (profils 1,3 et 5). Lydie et Déborah (profil 1 de « *très bons décodeurs* », Ion, El Barsi, Aurélie et Gilles (profil 5 de « *bons décodeurs* »), Gaston, Laurent , Adrien et Christophe (profil 1 de « *décodeurs lents* ») présentent de meilleurs scores de compréhension en fin d'année qu'il s'agisse de phrases à contenu imageable ou inférentiel. Toutefois, des progrès sont également visibles pour certains élèves qui accusent des difficultés au niveau de l'identification de mots (profils 2 et 4). Andrew et David, diagnostiqués en début d'année comme lecteurs à « *décodage peu assuré* » (profil 2), développent en fin d'année une meilleure compréhension au niveau des deux types de phrases testés.



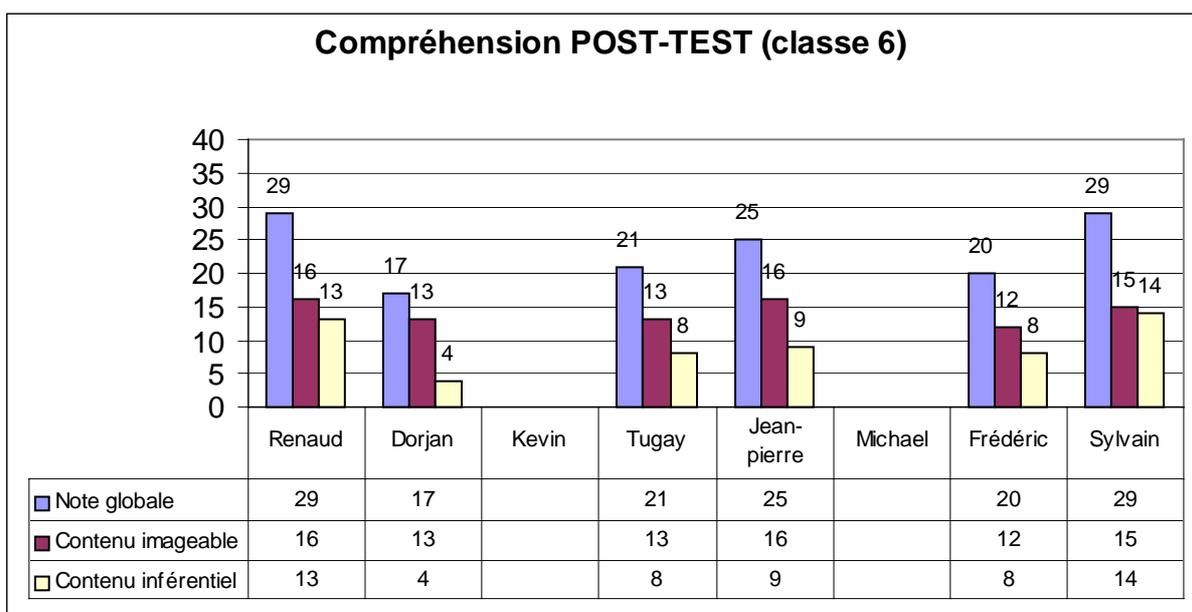
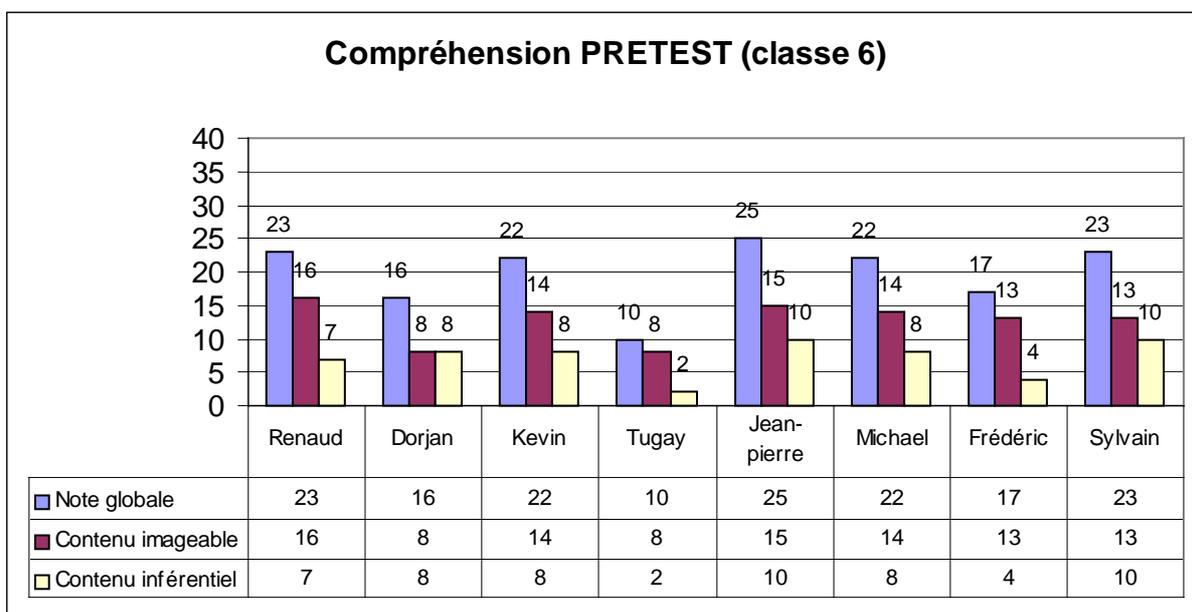
Compréhension PRETEST (classe 2 suite)



Compréhension POST-TEST (classe 2 suite)

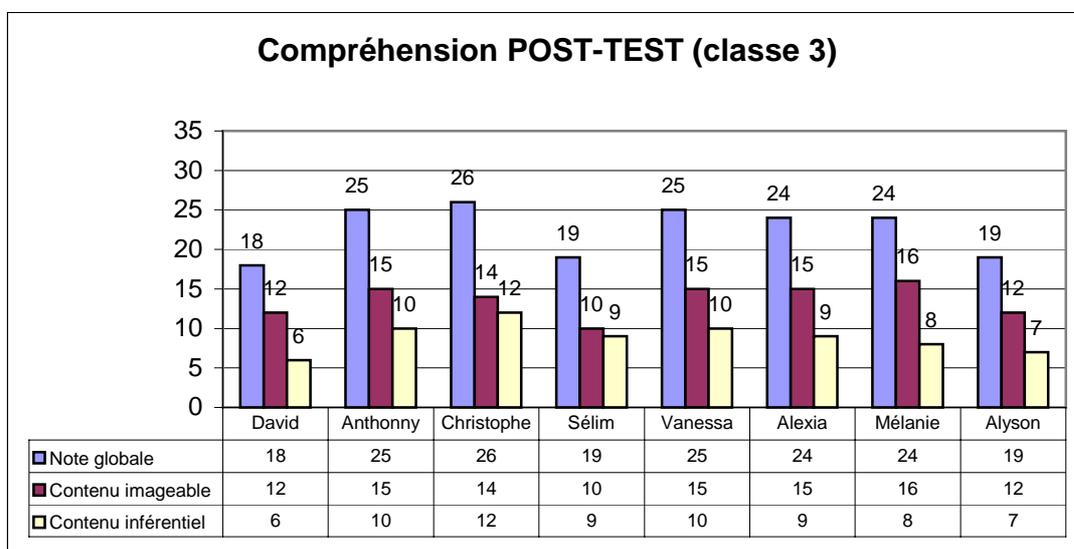
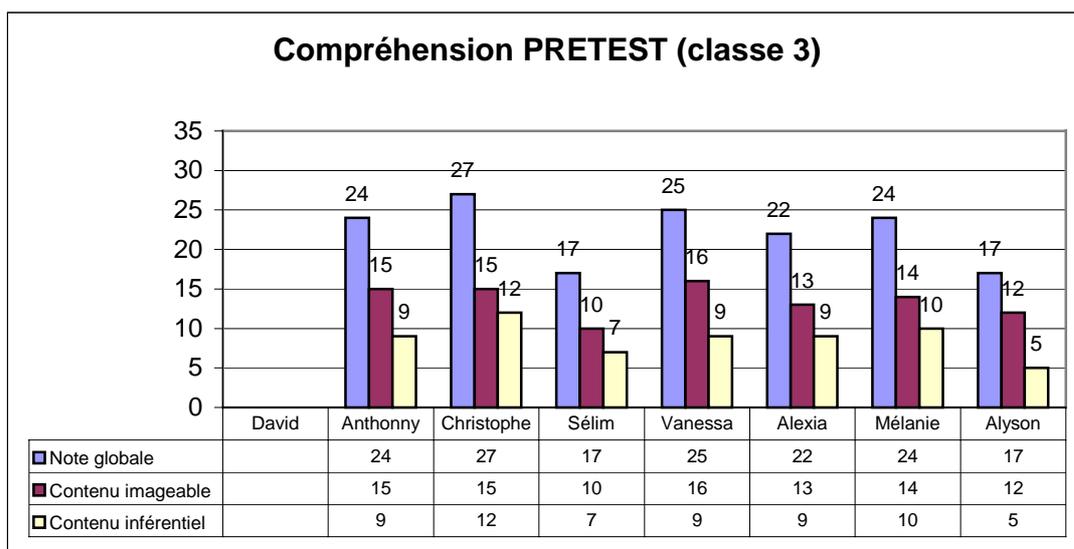


Dans la dernière classe « cercles » (classe 6), parmi les 6 élèves présents aux deux épreuves, 4 élèves montrent une tendance à la progression relativement importante. Parmi ces 4 élèves, la progression la plus nette est sans doute celle de Tugay, dont le profil de lecture en début d'année témoigne d'un « *décodage peu assuré* » (profil 2). Sa note globale de compréhension passe de 10/32 à 21/32 et se caractérise par une meilleure réussite pour les deux types d'énoncés (imageable et inférentiel). En fin d'année scolaire, Renaud (profil 1 de « *décodeur lent* »), Frédéric et Sylvain (profil 5 de « *bon décodeur* ») se caractérisent par une meilleure compréhension des énoncés à contenu inférentiel.

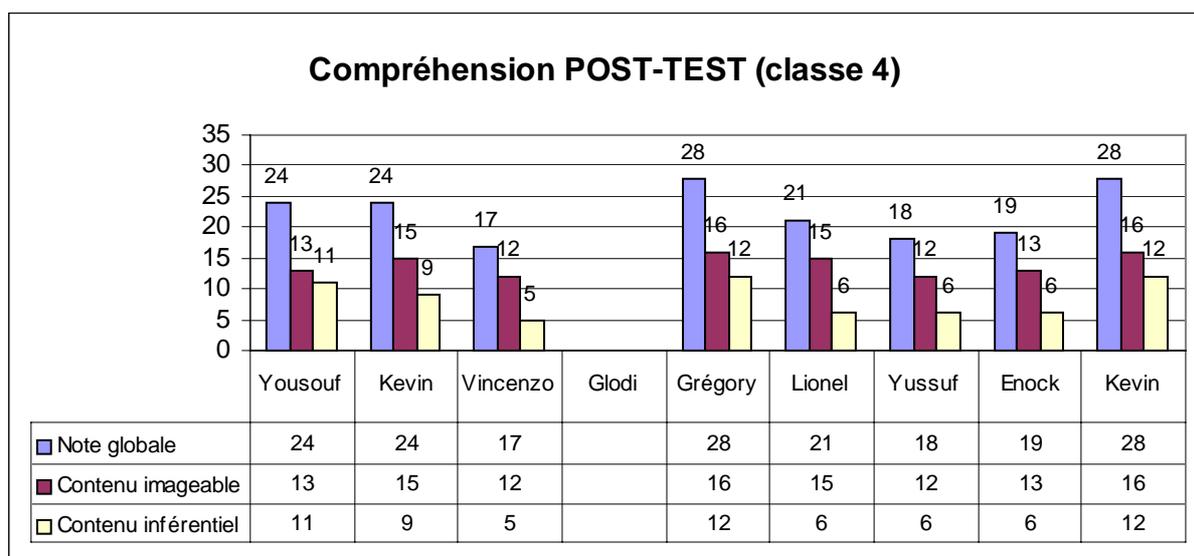
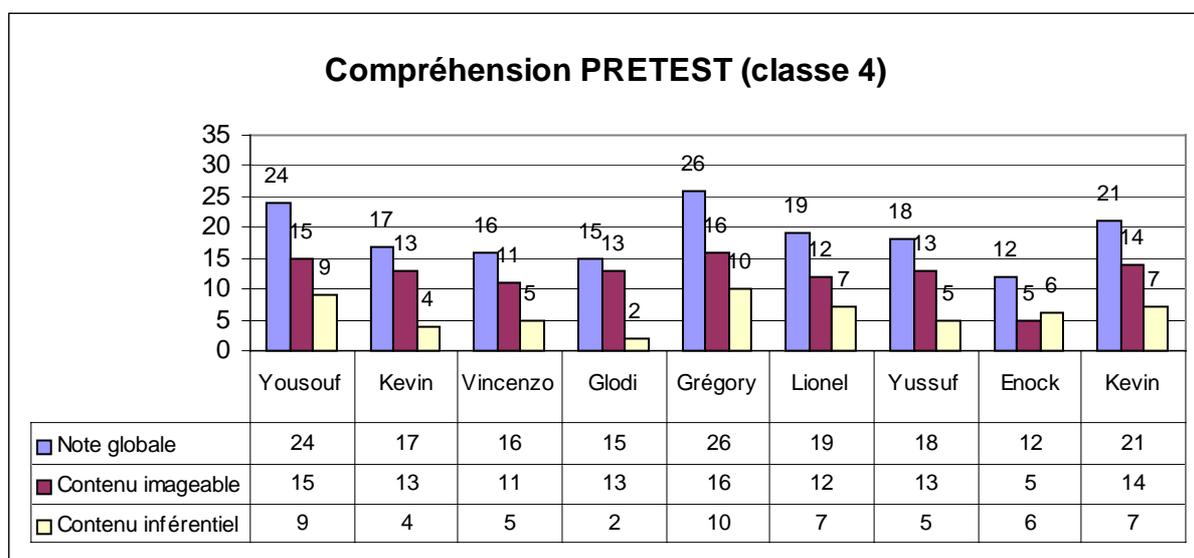


3.1.2.1. Les 3 classes « stratégies » (Classes 3, 4 et 5)

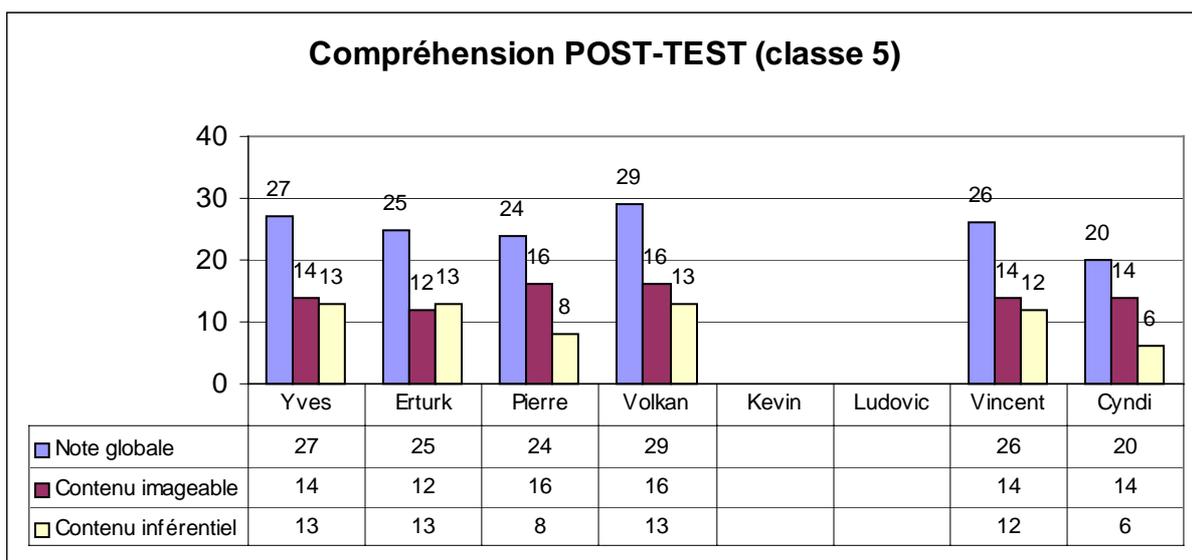
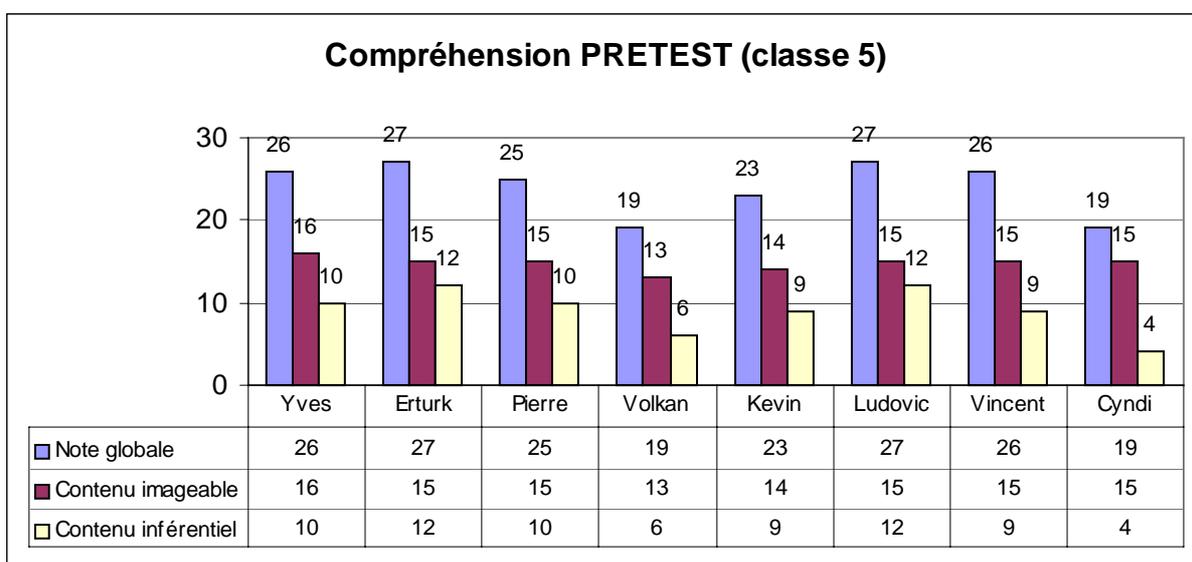
Dans la classe 3, la comparaison des résultats donne davantage une impression de stabilité. Sept élèves sont présents aux deux moments de l'épreuve. Quatre d'entre eux présentent un léger accroissement de leur note de compréhension au post-test. Anthony, Sélim, et Alyson progressent au niveau de la compréhension inférentielle. Soulignons qu'Alyson présente en début d'année un profil de lecteur de type 2 « *décodeur peu assuré* », ses deux condisciples masculins étant qualifiés de « *bons décodeurs* ». Alexia (profil 5) réussit un peu mieux en fin d'année l'épreuve de lecture de phrases à contenu imageable. En revanche, des élèves tels que Christophe ou Mélanie ne réalisent pas de progrès bien qu'ils présentent les conditions pour bénéficier des activités centrées sur la compréhension mises en place dans les classes (profil 3 de « *très bon décodeur* » pour Christophe et profil 5 de « *bon décodeur* » pour Mélanie).



La classe 4 compte en fin d'année scolaire 9 élèves dont 8 étaient présents lors du prétest. Parmi ces élèves, 6 effectuent une progression non négligeable. Kevin L. (profil 5 de « *bon décodeur* ») présente au post-test une note globale de compréhension supérieure de 5 points à celle du prétest. Grégory (« *décodeur lent* ») et Lionel (profil 5 de « *bon décodeur* ») progressent dans une moindre mesure entre les deux passations, mais les progrès se marquent aux deux niveaux de l'épreuve. Trois élèves (Vincenzo, Enock et Kevin V.) accusent des difficultés au niveau du décodage en début d'année (profil 2 de « *décodeurs peu assurés* »). Tous les trois présentent une meilleure note de compréhension au post-test. L'amélioration se situe principalement au niveau de la compréhension de phrases à contenu imagé.



Rappelons que la classe 5, issue du même établissement scolaire que la classe 4, se caractérise par une moins forte proportion d'élèves en fortes difficultés sur le plan des matières scolaires de base (français – mathématiques). En début d'année, seuls 2 élèves accusent des difficultés au niveau du décodage (Yves et Pierre présentent un profil 2 « *décodeur peu assuré* »). Les six autres élèves présentent un profil de lecteur témoignant de difficultés ciblées sur la compréhension. Deux élèves étant absents au moment du post-test, la comparaison des résultats porte sur 6 élèves. Seul Volkan présente un résultat au post-test nettement meilleur qu'au prétest. Sa note de compréhension de phrases à contenu inférentiel passe de 6/16 à 13/16.



3.2. Les effets sur la compréhension de textes

3.2.1. L'objectif de la mesure

Les épreuves de compréhension administrées à quatre reprises aux six classes de première accueil mesurent la capacité à extraire des informations littérales et des informations présentes dans le texte de façon implicite. Les épreuves s'apparentent à des exercices de type lecture silencieuse. Les items visant la capacité à effectuer des inférences amènent principalement les élèves à relier des informations contenues à différents endroits d'un texte. Chaque épreuve met en jeu des textes de longueur variable et privilégie des questions impliquant de brèves réponses ouvertes. Quelques items ont été repris d'épreuves telles IEA Reading Literacy (1991), d'autres ont été adaptés au départ de tests de lecture silencieuse issus de l'Institut National d'Orientation Professionnelle (INETOP).

Les élèves disposent d'une période de 50 minutes pour effectuer l'épreuve. Les enseignants ont pour consigne de ne pas fournir d'aide aux élèves, exception faite des problèmes de vocabulaire. Afin d'éviter que les élèves n'omettent de répondre aux questions plus complexes telles que, « Qui est Demi-Lune » (cf. annexe 1 : Forme A), ceux-ci sont avertis de la présence de certaines questions plus complexes, et encouragés à produire une réponse en s'appuyant sur les éléments écrits présents dans les textes.

Dans le cadre d'un suivi longitudinal, il est essentiel de s'assurer que les épreuves successivement administrées mesurent des compétences identiques. Dans la mesure où l'on ne peut administrer la même épreuve à quatre reprises sans courir le risque d'observer de faux progrès, on recourt à des plans de mesure basés sur des modèles avec ancrages. La première épreuve (octobre 2004) comporte trois parties : une partie administrée uniquement aux classes qui travaillent les cercles de lecture (forme A), une partie spécifique aux classes qui travaillent les stratégies de compréhension (forme B) et une partie commune aux deux classes (partie d'ancrage en grisé dans le tableau 3.2.). Lors de la seconde épreuve (décembre 2004), la passation des formes A et B est inversée. Les classes centrées sur les cercles reçoivent les items propres à la forme B tandis que les classes qui travaillent les stratégies reçoivent les items spécifiques à la forme A. Cette rotation permet de comparer les résultats obtenus aux deux épreuves successives. La troisième et la quatrième épreuve (mars et mai 2005) sont

construites sur le même principe de rotation. La structure générale des 4 épreuves est détaillée en annexe.

Tableau 3.2. : Schéma de mesure de la compréhension de textes appliqué à l'ensemble des classes de 1B

EPREUVE 1			
Cercles	FORME A		
Stratégies			FORME B

EPREUVE 2			
Cercles			FORME D
Stratégies	FORME C		

EPREUVE 1			
Cercles	FORME F		
Stratégies			FORME E

EPREUVE 2			
Cercles			FORME G
Stratégies	FORME H		

Dans ce type de plan de mesure, la fonction des items d'ancrage est essentielle. Le résultat des élèves à ces items communs permet en effet de ramener sur une même échelle les scores de l'ensemble des élèves qui ont complété les parties A ou B. Sans cette technique d'inférence statistique, il ne serait pas possible d'établir pour chaque élève un score basé sur des items partiellement « différents ». Comme les items d'ancrage utilisés pour l'épreuve 1 sont connus de l'ensemble des élèves, de nouveaux items d'ancrage doivent être construits pour les épreuves suivantes. Les formes A et B, complétées de ces nouveaux items d'ancrage sont alors renommées formes C et D. Les deux épreuves suivantes (formes E –F et formes G-H) sont construites sur un principe identique.

Les réponses obtenues aux quatre épreuves ont été analysées sous l'angle du Modèle de Réponse à l'Item et soumises à une analyse de type *Rasch*. Cette analyse fournit pour chaque élève un indice qui reflète sa capacité à réussir des items d'une difficulté donnée. L'indice varie généralement de -3 à +3. Une valeur négative renseigne une compétence faible

(l'élève réussit les items de faible difficulté), et inversement, une valeur positive indique une capacité à réussir des items de difficulté plus grande, donc une compétence élevée.

3.2.2. Les résultats moyens

Le nombre total d'élèves testés au cours des 4 épreuves de compréhension de textes s'élève à 87. Parmi ces élèves, seuls 55 étaient présents lors des quatre épreuves successives. Quatorze élèves ont passé 3 épreuves, 8 élèves étaient présents lors de 2 épreuves et 7 élèves n'ont assisté qu'à une séance (principalement la première). Les analyses qui suivent concernent les 55 élèves pour lesquels on dispose de l'ensemble des données.

Le tableau 3.3. présente la moyenne générale obtenue par l'ensemble des 55 élèves aux 4 épreuves successives. Le score Rasch est exprimé sur une échelle qui s'étend de -3 à +4.

Tableau 3.3. : Moyenne générale obtenue par l'ensemble des 55 élèves aux 4 épreuves successives

	Moyenne	Ecart type
Epreuve 1	1,10	1,26
Epreuve 2	1,07	1,19
Epreuve 3	1,15	1,09
Epreuve 4	1,33	1,35

L'examen de l'évolution des résultats aux épreuves de compréhension toutes classes confondues laisse apparaître une tendance générale à la progression principalement marquée entre les épreuves de début et de fin d'année (épreuves 1 et 4).

3.2.3. Les résultats par classes

L'analyse des résultats à l'ensemble des épreuves de compréhension de textes (tableau 3.4.) montre une tendance à la progression pour 4 des 6 classes testées. Les épreuves de compréhension de textes figurent en annexe (formes A-B, formes C-D, formes E-F et formes G-H).

Tableau 3.4. : Moyennes et écart-type obtenus par chaque classe lors des 4 épreuves de compréhension de textes.

	Classe	N	Moyenne		Ecart-type	
Classes « cercles »	1	6	Epreuve 1	0.83	0.97	
			Epreuve 2	0.27		1.52
			Epreuve 3	1.54		0.49
			Epreuve 4	1.90		1.46
	2	22	Epreuve 1	1.43	1.06	
			Epreuve 2	0.99		1.06
			Epreuve 3	1.25		0.76
			Epreuve 4	1.28		0.99
	6	7	Epreuve 1	1.02	0.67	
			Epreuve 2	1.67		1.14
			Epreuve 3	1.36		0.92
			Epreuve 4	2.21		0.58
Classes « stratégies »	3	9	Epreuve 1	0.45	1.61	
			Epreuve 2	0.93		1.54
			Epreuve 3	0.30		1.63
			Epreuve 4	0.04		1.82
	4	5	Epreuve 1	0.29	2.01	
			Epreuve 2	0.39		1.15
			Epreuve 3	0.79		1.85
			Epreuve 4	0.87		1.21
	5	6	Epreuve 1	1.97	0.91	
			Epreuve 2	1.40		0.58
			Epreuve 3	1.73		0.37
			Epreuve 4	2.25		0.93

Parmi les trois classes « cercles », les **classes 1 et 6** présentent une progression importante et quasi constante au fil des épreuves. Lors de la première épreuve, la moyenne des élèves de la classe 1 est de 0,82. Elle s'élève à 1,90 lors de la dernière épreuve en fin d'année scolaire. Dans la classe 6, la marge de progression est plus importante encore. Entre la première et la dernière épreuve de compréhension, la moyenne des élèves de la classe (présents à l'ensemble des 4 épreuves) s'accroît de 1,02 à 2,20. En revanche, dans la **classe 2**, les résultats demeurent relativement stables au fil des 4 épreuves. A l'exception de la seconde

épreuve dont la moyenne apparaît nettement inférieure à celle des autres épreuves, les résultats oscillent entre 1,43 et 1,28.

Parmi les 3 classes « stratégies », la tendance affichée par les résultats est identique. Deux classes montrent une progression entre la première et la dernière épreuve tandis qu'une classe obtient des résultats plus faibles en fin d'année.

Les deux classes « stratégies » qui présentent un profil de progression sont issues d'un même établissement scolaire. La **classe 4** regroupe les élèves qui, parmi les premières accueil de l'école, présentent les difficultés les plus aiguës dans les matières scolaires de base. De façon logique, elle présente, lors de la première épreuve, la moyenne la plus faible de l'ensemble des classes. L'examen des résultats aux quatre épreuves successives montre que si la progression est moins importante que dans les classes précédentes, elle est toutefois constante. Comme l'atteste le résultat de l'épreuve de début d'année, la **classe 5** constitue la classe la mieux avancée en moyenne au niveau des pré requis-lecture. Bien que les épreuves 2 et 3 aient été moins bien réussies en moyenne, le résultat de fin d'année de cette classe est tout à fait satisfaisant.

3.3. Les effets sur la motivation

Les dispositifs implantés dans les classes de première accueil ont-ils produit un effet positif sur la motivation à l'égard de la lecture des élèves des différentes classes concernées par cette étude ? Après avoir rappelé l'importance des facteurs motivationnels dans le fonctionnement du processus d'engagement dans la lecture, nous décrivons la manière dont ont été mesurés les différents aspects de la motivation investigués, à savoir « *l'attitude envers la lecture* », « *l'image de soi comme lecteur* », « *les aspects sociaux de la lecture* » et « *le sentiment de progresser* ». Les réponses obtenues par chaque classe au prétest et au post-test sont ensuite détaillées pour chacun des aspects investigués.

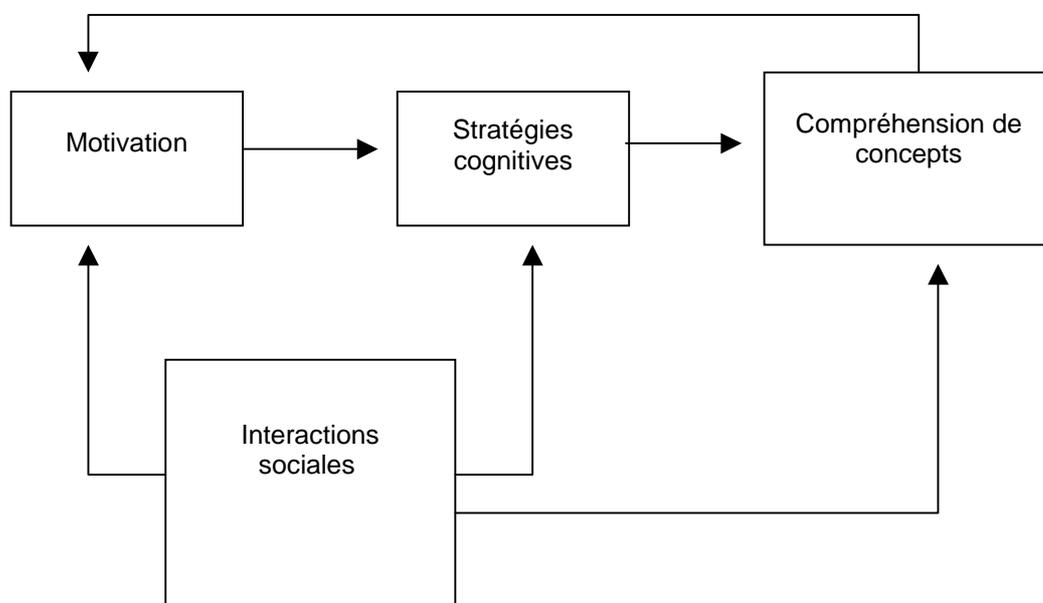
3.3.1. Le rôle des facteurs motivationnels

Les deux dispositifs implantés dans les classes de première accueil sont conçus de façon à articuler un travail sur les processus cognitifs de haut niveau et sur les facteurs

motivationnels tout en s'appuyant sur les interactions sociales. En effet, qu'il s'agisse de séquences axées sur l'appropriation de stratégies de compréhension (Palincsar & Brown, 1984) ou de séquences de cercle de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003), les échanges qui s'établissent entre les lecteurs constituent un levier tant pour le développement des aspects cognitifs de la compréhension que pour celui des aspects motivationnels.

En fait, les dispositifs implantés visent à développer des composantes essentielles de l'engagement dans la lecture tel que le définissent Guthrie et Anderson (1999). Comme le montre la figure 3.1., le modèle d'engagement proposé par ces auteurs offre un cadre dynamique pour l'étude des relations que l'individu établit avec l'écrit en général **parce que le lecteur (ses perceptions, ses buts, ses échanges avec autrui) y est considéré comme jouant un rôle central dans le développement de ses capacités de compréhension.** La lecture y est envisagée comme un processus autorégulé dont les composantes sont la motivation envers la lecture, la maîtrise de stratégies cognitives de compréhension, les compétences de compréhension et les interactions sociales.

Figure 3.1. : Processus d'engagement dans la lecture (Guthrie & Anderson, 1999)



Dans la façon dont nous envisageons l'engagement, le contexte dans lequel évoluent les lecteurs (classe ou milieu familial) joue donc un rôle au moins aussi important que les caractéristiques motivationnelles des élèves à un moment donné. Dans le contexte de la première accueil, pour la majorité des élèves, chacune des trois variables individuelles de l'engagement présente des lacunes ou fait parfois tout simplement défaut. Lorsque les élèves se retrouvent seuls face à une tâche de lecture, les difficultés de compréhension sont telles que l'activité débouche le plus souvent sur une dégradation de l'image de leurs compétences de lecteur de même que sur une tendance à éviter de s'engager dans toute activité du même type. Pris dans ce type de relation en spirale, le sentiment de pouvoir progresser s'estompe même si les aides fournies par les enseignants se multiplient.

Etant donné le rôle fondamental joué par les variables motivationnelles dans le processus d'engagement dans la lecture, l'effet des dispositifs implantés dans les classes sera analysé à la lumière de différents aspects de la motivation.

3.3.2. Comment les facteurs motivationnels ont-ils été mesurés?

La mesure des facteurs motivationnels a été effectuée sous la forme d'un questionnaire individuel contenant 22 affirmations vis à vis desquelles les élèves étaient amenés à émettre un avis sur une échelle en 4 points (1= pas du tout d'accord, 2 =pas vraiment d'accord, 3=un peu d'accord, 4= tout à fait d'accord). Ce questionnaire intitulé « Moi et la lecture » a été administré en début et en fin d'année scolaire. Il a été adapté pour les besoins de la recherche au départ du Motivation For Reading Questionnaire de Baker et Wigfield (1999). Le choix de la modalité de questionnaire écrit a été privilégié à l'entretien individuel dans le but d'alléger la passation des autres tests de lecture (notamment la passation individualisée du test de lecture de mots et de compréhension de Khomsi).

Deux précautions ont été prises afin de réduire le risque d'une mauvaise compréhension de certaines affirmations par les élèves : d'une part, un exemple d'item était proposé au préalable afin de permettre aux élèves de se familiariser avec l'échelle de réponse et avec la tournure négative de certains items. Et, d'autre part, les affirmations étaient lues à voix haute par les enseignants.

La motivation envers la lecture a été envisagée sous l'angle de trois aspects centraux dans l'évaluation des aspects socioaffectifs propres à la lecture. Le premier aspect envisagé concerne les attitudes envers la lecture. L'attitude peut se définir comme une disposition personnelle possédée à différents degrés, qui conduit l'individu à réagir à des objets, des situations ou des propositions d'une façon que l'on peut qualifier de favorable ou de défavorable. Cet aspect de la motivation nous paraît important à prendre en compte dans la mesure où, comme le signalent Baye, Lafontaine et Vanhulle (2003), l'attitude envers la lecture est un construit, susceptible d'évoluer au fil du parcours de lecteur et des expériences scolaires. Les 9 items repris de l'échelle d'attitude utilisée dans l'étude Pisa 2000 forment la dimension « *Attitudes envers la lecture* ».

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">11. Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire. (T)13. La lecture est un de mes passe-temps favoris.14. J'aime parler de mes lectures avec d'autres.15. Je trouve difficile de lire un livre en entier. (T)16. Je suis content(e) si je reçois un livre en cadeau.17. Lire est une perte de temps. (T)19. Pourquoi lire alors que je peux regarder la T.V. (T)21. J'ai besoin de bouger : je ne peux rester assis à lire plus de quelques minutes. (T)22. Je lis parce que je suis obligé(e). (T) |
|---|

Le second aspect ciblé dans la mesure de la motivation s'inscrit dans le cadre des théories de Bandura relatives au sentiment d'efficacité personnelle et concerne l'image de soi en tant que lecteur, ou la manière dont l'élève perçoit sa capacité à mener à bien une tâche de lecture. Six items repris du Questionnaire de Motivation pour la Lecture de Baker et Wigfield (1999) ont été insérés dans la prise de mesure de motivation pour former la dimension « *Image de soi en tant que lecteur* ».

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">1. Je sais que je lirai mieux l'année prochaine.2. Parfois mes amis me disent que je lis bien3. Je travaille le moins possible quand on fait des activités de lecture en classe. (T)4. Je n'aime pas lire quand il y a des mots difficiles. (T)5. Je n'aime pas les questions de vocabulaire. (T)9. Je suis un élève qui lit bien. |
|---|

L'un des aspects initialement visés par le questionnaire concernait les buts de lecture, ou les raisons pour lesquelles les élèves s'engagent dans des activités de lecture (Baker et Wigfield, 1999). Cet aspect concerne la mesure dans laquelle les élèves assignent à leurs activités de lecture des buts centrés sur le plaisir et l'apprentissage, sur la performance ou encore sur les échanges sociaux. Aucun de ces domaines n'ayant pu être validé lors des prises

de mesure effectuées dans les classes à titre exploratoire durant la première année de la recherche, quatre nouveaux items ont été mis au point pour tenter d'appréhender « *les aspects sociaux de la lecture* », que l'on peut rattacher au concept de buts de lecture centrés sur les échanges sociaux (Baker et Wigfield, 1999). La dimension « Aspects sociaux de la lecture » était composée des items suivants :

- | |
|--|
| 6. Lire à plusieurs c'est plus agréable.
7. Je n'aime pas lire tout seul.
10. En classe, j'aime quand on parle des textes qu'on a lus.
12. Lire en groupe, c'est moins difficile que tout seul. |
|--|

Enfin, une mesure du sentiment qu'ont (ou pas) les élèves d'avoir effectué des progrès en lecture a été ajoutée dans le prétest sous la forme d'une question ouverte⁹.

Remarque importante

Le questionnaire contenait des affirmations qui présentent des tournures positives et négatives. Les analyses ont été effectuées en « retournant » les réponses des affirmations qui exprimaient l'avis d'un lecteur peu assidu, ou détestant la lecture. Ainsi, dans ce document, toutes les évolutions allant de 1 à 4 montrent, quel que soit l'item envisagé, une tendance vers une attitude plus positive envers la lecture, une image de soi comme lecteur plus positive, ou une valorisation plus nette des aspects sociaux de la lecture.

Exemple :

Item 11 : Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.

Imaginons un élève qui aurait en début d'année exprimé qu'il était tout à fait d'accord (4) et au post-test qu'il n'était pas du tout d'accord (1). Les analyses prendront en compte les valeurs inverses. Ainsi on dira qu'il est passé de 1 au prétest à 4 au post-test, pour son engagement dans la lecture. On dira donc qu'il y a évolution positive, dans ce cas, pour l'item 11.

Dans les 3 cadres ci-dessus, les items concernés par cette transformation sont marqués d'un **(T)**

⁹ « Cette année as-tu fait des progrès en lecture ? oui/non Essaie d'au moins donner une raison pour laquelle tu as progressé ou pas.

3.3.3. Quelles dimensions retrouve-t-on dans les réponses des élèves ?

Trois dimensions étaient visées dans ce questionnaire : *Attitudes envers la lecture* , *Image de soi en tant que lecteur*, *Aspect sociaux de la lecture*. Les données recueillies auprès des élèves de première accueil n'ont permis de valider la consistance interne que de la première dimension. Les deux autres, que ce soit lors du prétest ou du post-test, obtiennent un alpha inférieur à 0,70.

Les 3 dimensions ont été validées de manière identique : une vérification de consistance interne, via le calcul d'un alpha de Cronbach. Nous avons fixé le seuil à 0,70, ce qui est communément admis. Si dans les analyses prétest /post-test nous n'avons gardé, logiquement, que les étudiants ayant répondu aux deux questionnaires¹⁰, soit 45 élèves , la phase de validation a été effectuée sur l'ensemble des données du prétest et du post-test.

TABLEAU 3.5. : RÉSULTAT DE LA PROCÉDURE DE VALIDATION DES 3 DIMENSIONS

	Attitudes envers la lecture (9 items)		Image de soi en tant que lecteur (6 items)		Aspect social de la lecture (4 items)	
	Complet	Optimisé ¹¹	Complet	Optimisé	Complet	Optimisé
Prétest (N=69)	0,7053	(8 it.) 0,7169	0,1918	(5 it.) 0,3577	0,4106	(3 it.) 0,6048
Post-test (N=57)	0,7787	(8it.) 0,7918	0,5032	(4 it.) 0,6253	0,4582	(3it.) 0,5276

Les décisions prises quant à ce calcul de validation sont les suivantes :

Conformément à notre seuil (0,70), nous validons la dimension « *Attitudes envers la lecture* », en prenant en compte l'ensemble des 9 items, et cela pour le prétest comme le post-test. Nous nous autoriserons donc à évaluer si les éventuelles différences prétest/post-test sont significatives.

Par contre, malgré les tentatives d'optimalisation, nous n'avons pu valider les deux autres dimensions « *Image de soi en tant que lecteur* » et « *Aspects sociaux de la lecture* ». S'ils ne peuvent être considérés comme mesurant un seul et même concept, les items relatifs à

¹⁰Cette différence du nombre d'élèves est explicable par plusieurs facteurs : arrivée ou départ de la classe en cours d'année, absence lors d'un de ces deux moments, questionnaires non identifiés par les élèves....

¹¹L'optimisation est faite en tentant d'enlever un item (ou plusieurs) qui se distingue(nt) particulièrement des autres, afin d'augmenter la valeur de l'alpha, le caractère unidimensionnel de chacune des trois échelles. Le nombre entre parenthèses signifie le nombre d'items pris en compte pour ces seconds calculs.

chacune de ces deux dimensions peuvent toutefois être observés individuellement. Cette analyse plus fine sera également effectuée pour les 9 items de la dimension validée.

3.3.4. Les moyennes des classes pour la dimension « attitude envers la lecture »

Tableau 3.6. : Comparaison des attitudes envers la lecture entre le prétest et le post-test pour chaque classe

CLASSES	N	Attitudes envers la lecture	
		Prétest	Post-test
Classe 1	7	2,40	2,35
Classe 2	19	2,50	2,52
Classe 3	8	2,78	2,60
Classe 4	6	2,54	2,91
Classe 5	5	3,08	2,76
Classe 6		x	x
Total	45	2,60	2,59

L'évolution des attitudes envers la lecture de chacune des classes¹² entre le prétest et le post-test, pour la dimension « attitude envers la lecture » est présentée dans le tableau 3.6. Rappelons que les moyennes sont comprises entre les valeurs 1 (attitude très défavorable envers la lecture) et 4 (attitude très favorable). La comparaison des résultats de début et fin d'année n'étant envisageable que pour les élèves présents lors des deux prises de mesure, l'effectif total sur lequel porte la comparaison est nettement réduit (45 élèves présents au prétest et au post-test).

Au prétest, seules les classes 5 et 3 déclarent une attitude plutôt favorable à l'égard de la lecture. Au post-test, la moyenne des réponses de la classe 4 avoisine également le niveau 3 de l'échelle de réponse (plutôt favorable).

¹²Les résultats du post-test de la classe 6 ayant été égarés par les services postaux, cette classe ne figure pas dans les analyses relatives à la motivation.

Nous avons vérifié si les différences relevées entre le prétest et le post-test étaient significatives. Pour ce faire, nous avons utilisé le calcul de *t de student*¹³ qui permet notamment de déterminer dans le cas d'échantillons tel, que le nôtre, si les différences observées entre un prétest et un post-test sont significatives ou non.

Seule la classe 4 présente un profil de réponse plus favorable au prétest qu'au post-test. Les différences des scores prétest/post-test des autres classes ne sont pas significativement avérées, en d'autres termes, on ne peut affirmer avec certitude que les différences obtenues soient dues à autre chose que le hasard, la (mal)chance d'une modification du comportement de codage des élèves ou une inéluctable erreur de mesure.

Les présentations graphiques qui suivent permettent de visualiser les évolutions item par item. Ces items sont classés par dimension d'appartenance. On trouvera donc dans l'ordre, les items théoriquement relatifs à « *l'Image de soi en tant que lecteur* » et puis aux « *aspects sociaux de la lecture* ».

Nous avons choisi de montrer les éventuelles modifications par classe en comparaison avec les moyennes calculées sur la totalité des élèves.

¹³ On vérifie, pour paraphraser, que la différence n'est pas due au hasard. Lorsque l'on est sûr à au moins 95% (0,05) que le phénomène (ici la différence) n'est pas dû au hasard, on dit qu'il est significatif. Plus on va s'approcher des 99% (0,01) ou au delà, plus on affirmera que le phénomène observé est significatif. Ainsi pour le calcul de différence entre prétest et post-test pour la dimension complète « *attitudes envers la lecture* », nous avons accepté le seuil de 0,10 ce qui est moins assuré, mais acceptable (une différence étant marquée pour Don Bosco à 0,078).

3.3.5. L'évolution des items liés à « l'image de soi en tant que lecteur »

Pour le calcul des différences de moyennes de classes effectuées pour chaque item, nous avons fixé le seuil de signification à 0,05. Toutefois, afin de ne pas limiter les interprétations à peu d'items, nous avons aussi mis en évidence les items allant jusqu'au seuil 0,20. Nous prenons en considération que cela est beaucoup moins assuré, mais dans le cadre de cette recherche polarisée qualitativement, nous voyons là l'occasion d'identifier des tendances permettant la mise en lumière de plusieurs éléments.

Tableau 3.7. : Comparaison prétest/post-test des items « *Image de soi en tant que lecteur* »

	Item 1			Item 2			Item 3		
	Pré	Post	Sig.	Pré	Post	Sig.	Pré	Post	Sig.
Classe 1	3,00	3,57	0,172	2,29	1,57	0,047	3,57	2,57	0,062
Classe 2	3,72	3,33	0,110	1,94	1,76	0,565	3,11	3,05	0,902
Classe 3	3,25	3,25	1,000	2,88	2,38	0,351	3,63	3,13	0,316
Classe 4	3,50	3,67	0,363	2,50	2,83	0,530	3,33	3,17	0,363
Classe 5	2,60	3,60	0,142	2,20	2,60	0,374	4,00	3,20	0,178
Total	3,36	3,43	0,667	2,28	2,09	0,307	3,40	3,02	0,088

	Item 4			Item 5			Item 9		
	Pré	Post	Sig.	Pré	Post	Sig.	Pré	Post	Sig.
Classe 1	3,14	1,71	0,025	2,00	2,29	0,522	2,43	2,86	0,200
Classe 2	2,68	2,37	0,380	2,56	2,33	0,481	2,22	2,44	0,298
Classe 3	2,25	2,50	0,598	3,75	3,13	0,140	3,38	3,38	1,000
Classe 4	2,50	3,33	0,224	2,50	3,67	0,158	3,17	3,00	0,809
Classe 5	2,60	2,40	0,828	3,00	2,60	0,374	3,00	2,60	0,378
Total	2,64	2,42	0,346	2,73	2,68	0,822	2,68	2,77	0,511

L'analyse du tableau 3.7. permet de dégager quelques tendances évolutives positives pour les classes 1 (classe « cercles »), et pour les classes 4 et 5 (classes « stratégies »).

Dans la classe 1 (graphique 3.2.) , les items 1 (« *Je sais que je lirai mieux l'année prochaine* ») et 9 (« *Je suis un élève qui lit bien* ») présentent une moyenne significativement plus élevée en fin d'année qu'en début d'année. Dans cette classe, l'image de soi comme lecteur passe du niveau 2 « pas vraiment d'accord » au niveau 3 « plutôt d'accord ».

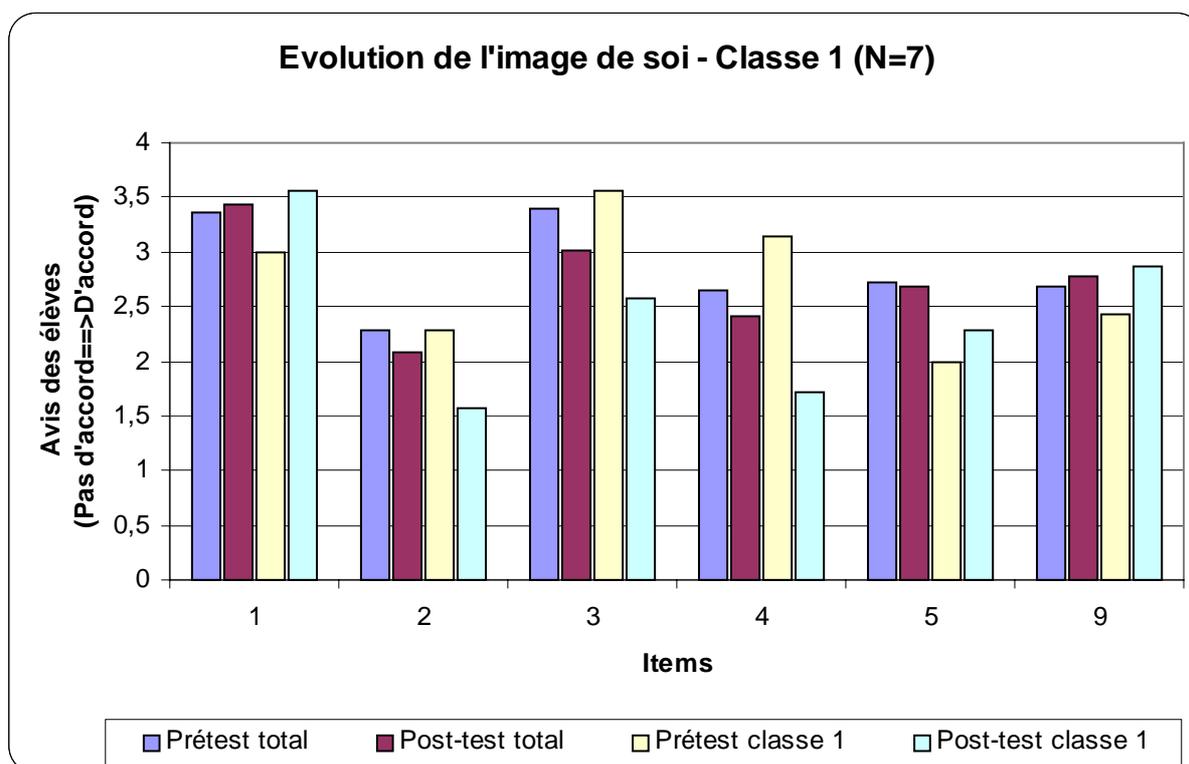
Dans la classe 4 (graphique 3.3.), les items 2, 4 et 5 présentent une tendance vers une évolution positive. La différence entre le début et la fin de l'année n'est toutefois pas statistiquement marquée pour les items 2 (« *Parfois mes amis me disent que je lis bien* ») et 4

(« *Je n'aime pas lire quand il y a des mots difficiles* ») ; Elle est significative pour l'item 5 « *je n'aime pas les questions de vocabulaire* ». Ces quelques faibles tendances sont tout à fait compatibles avec les effets attendus d'un enseignement explicite de stratégies, dont certaines ont pour but de questionner le sens de mots qui posent problème au cours de la lecture.

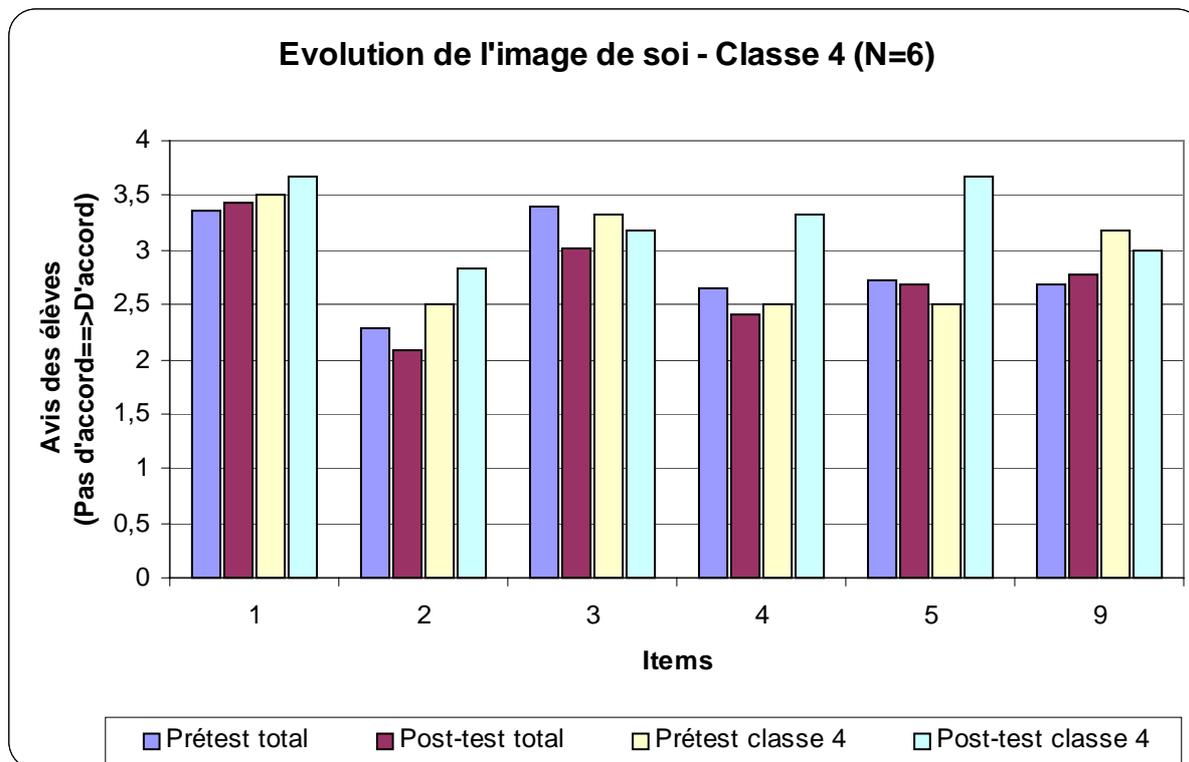
Au niveau de la classe 5 (graphique 3.4.), le seul mouvement qui s'observe de façon tangible est la moyenne des réponses de la classe à l'item 1 (« *Je sais que je lirai mieux l'année prochaine* ») qui présente une moyenne proche de 2 (pas vraiment d'accord) en début d'année et proche de 3 (plutôt d'accord) en fin d'année.

En ce qui concerne les évolutions qui présentent une allure négative, on remarque qu'elles se focalisent majoritairement sur les items à tournure négative. Le codage inversé qui leur a été appliqué part du principe que les élèves y ont répondu de façon cohérente (qu'ils ont utilisé les pôles positifs de l'échelle d'accord pour marquer une tendance à NE PAS apprécier quelque chose). Or, on peut craindre que la démarche de réponse adoptée ait été inverse ou qu'elle n'ait pas été identique entre les deux passations du questionnaire.».

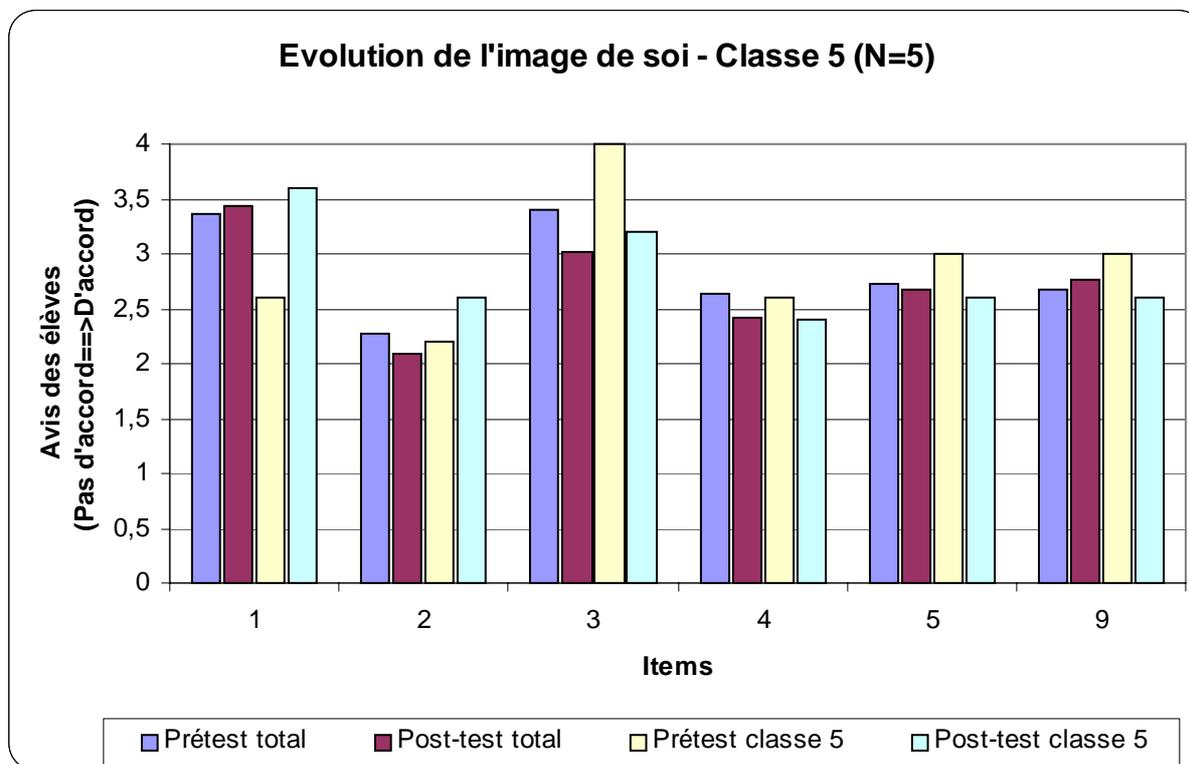
Graphique 3.2. : Moyenne des réponses fournies au prétest et au post-test par la classe 1 par rapport à la moyenne générale pour les items relatifs à « *l'image de soi comme lecteur* »



Graphique 3.3. : Moyenne des réponses fournies au prétest et au post-test par la classe 4 par rapport à la moyenne générale pour les items relatifs à « l'image de soi comme lecteur »



Graphique 3.4. : Moyenne des réponses fournies au prétest et au post-test par la classe 5 par rapport à la moyenne générale pour les items relatifs à «l'image de soi comme lecteur »



3.3.6. L'évolution des items liés aux « aspects sociaux de la lecture »

L'examen du tableau 3.8. montre que trois classes (classes 3, 4 et 5) se caractérisent par un changement entre le début et la fin de l'année en ce qui concerne certains des aspects sociaux de la lecture mesurés.

Tableau 3.8. : Comparaison prétest/post-test des items « Aspects sociaux de la lecture »

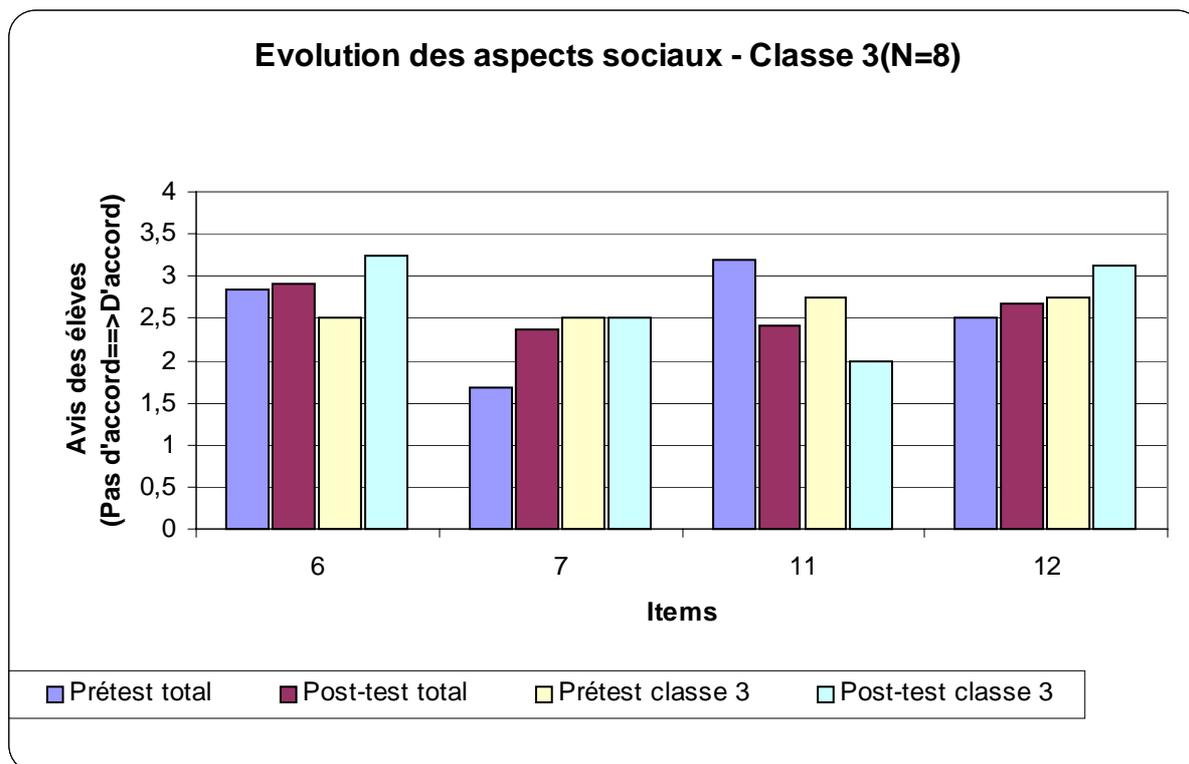
	6			7			10			12		
	Pré	Post	Sig.									
Classe 1	2,86	3,14	0,569	2,29	2,43	0,736	2,43	3,00	0,356	2,71	2,71	1,000
Classe 2	3,16	2,79	0,350	2,56	2,39	0,644	2,50	2,17	0,402	2,58	2,42	0,667
Classe 3	2,50	3,25	0,197	2,50	2,50	1,000	2,75	2,00	0,142	2,75	3,13	0,504
Classe 4	2,83	2,00	0,462	1,67	2,67	0,175	3,20	3,00	0,621	2,50	2,17	0,638
Classe 5	2,40	3,60	0,208	1,20	1,60	0,178	2,60	2,60	1,000	1,00	3,40	0,004
Total	2,87	2,91	0,868	2,23	2,36	0,542	2,63	2,42	0,341	2,44	2,67	0,350

Dans la classe 3 (graphique 3.5.), l'item 6 (« Lire à plusieurs c'est plus agréable ») se situe en moyenne au niveau 2 (pas vraiment d'accord) et en fin d'année au niveau 3 (plutôt d'accord). Les réponses relatives à l'item 12 (« Lire en groupe c'est moins difficile que tout seul ») présentent également une évolution significativement positive. Un seul item présente une moyenne significativement inférieure au post-test. Il s'agit de l'item 10 (« En classe, j'aime quand on parle des textes qu'on a lus »). Le fait qu'il se situe dans une classe stratégie et non dans une classe cercle ne constitue pas un élément d'explication selon nous.

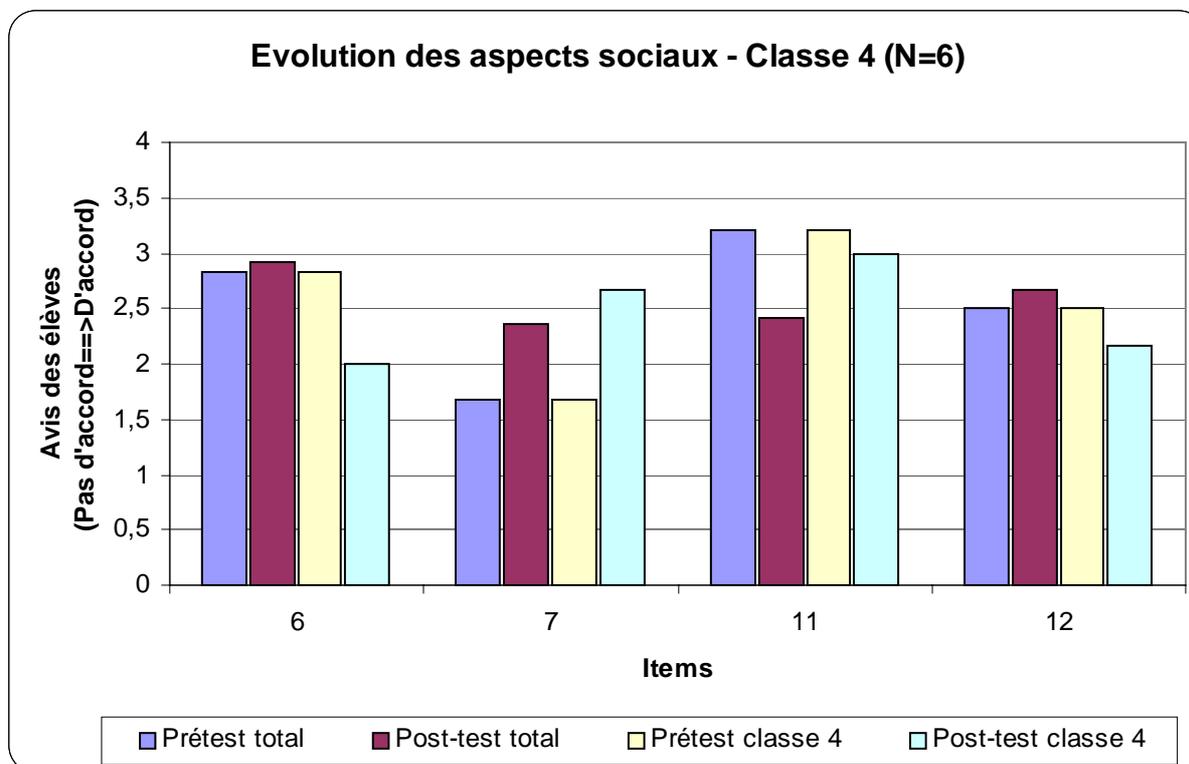
Dans la classe 4 (graphique 3.6.) , l'item 7 (« Je n'aime pas lire tout seul ») indique une évolution favorable au développement de buts sociaux.

De façon plus nette encore, **la classe 5** (graphique 3.7.) présente une tendance positive pour les items (6,7 et 12). L'item 6 (« Lire à plusieurs c'est plus agréable ») passe d'un niveau 2 (pas vraiment d'accord) au niveau 3 (plutôt d'accord). On constate également une évolution significativement positive pour l'item 12 (« Lire en groupe c'est moins difficile que tout seul ») dont le niveau passe de 1 (pas du tout d'accord) à 3 (plutôt d'accord). L'évolution des réponses à l'item 7 (« Je n'aime pas lire tout seul ») est moins marquée mais significative.

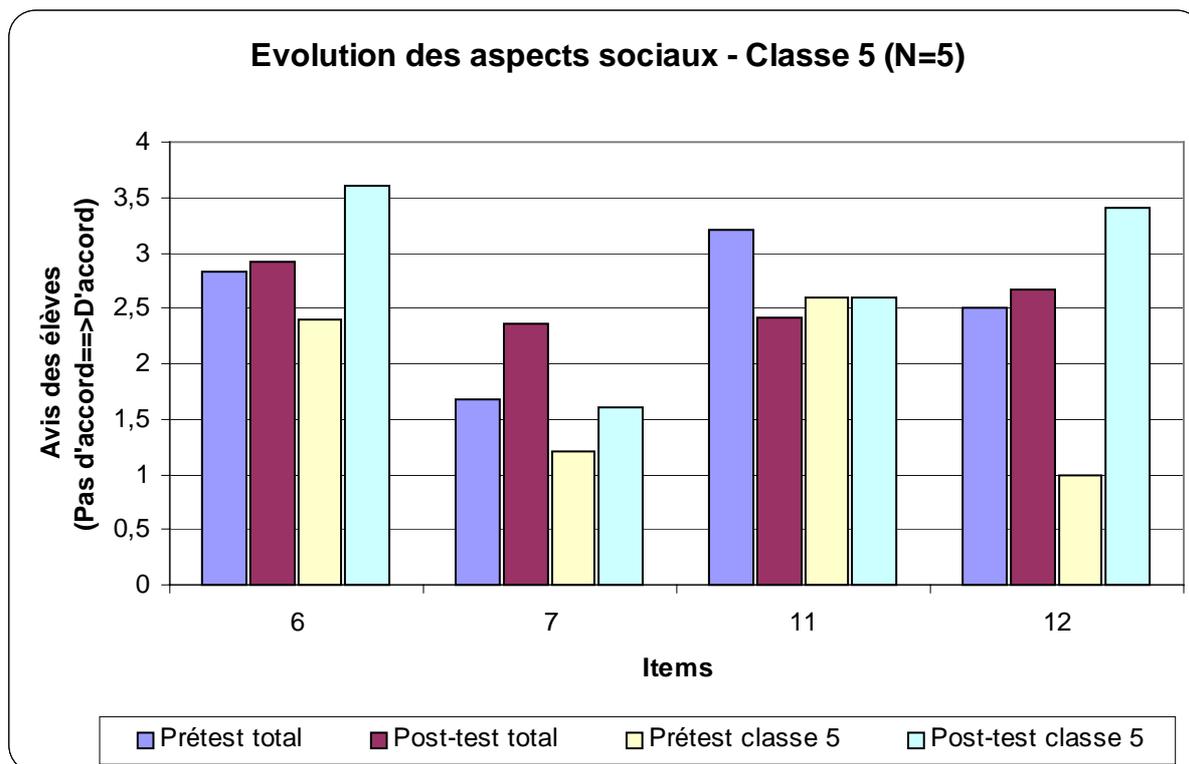
Graphique 3.5. : Moyenne des réponses fournies au prétest et au post-test par la classe 3 par rapport à la moyenne générale pour les items relatifs aux « aspects sociaux de la lecture »



Graphique 3.6. : Moyenne des réponses fournies au prétest et au post-test par la classe 4 par rapport à la moyenne générale pour les items relatifs aux « aspects sociaux de la lecture »



Graphique 3.7. : Moyenne des réponses fournies au prétest et au post-test par la classe 5 par rapport à la moyenne générale pour les items relatifs aux « aspects sociaux de la lecture »



3.3.7. Le sentiment de progresser

Le sentiment de progresser est un élément crucial à prendre en compte dans l'évaluation des aspects motivationnels car il constitue une condition indispensable pour faire évoluer positivement l'image que les élèves ont de leurs compétences de lecture. La lecture étant un domaine scolaire dont la progression est peu balisée, il est souvent difficile pour les élèves de prendre conscience des progrès qu'ils effectuent dans leur compréhension. Or, le sentiment de progresser constitue un élément déterminant dans le développement durable de 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 qu'elles amènent sur la manière dont l'élève perçoit sa capacité à mener à bien des tâches de lecture similaires. Une condition de l'intervention est toutefois indispensable à cette mesure objective de gain dans les compétences perçues. Il faut que l'élève soit sensibilisé à l'effet positif engendré par l'utilisation de la stratégie de compréhension sur ses compétences. Pour percevoir l'utilité de la stratégie enseignée, l'élève

doit être aidé à prendre la mesure du progrès qu'il a accompli dans sa manière d'utiliser la stratégie et de mener à bien la tâche de lecture (Schunk & Rice, 1993).

Dans le questionnaire de motivation adressé aux différentes classes en fin d'année scolaire, le sentiment d'avoir effectué des progrès en lecture a été inséré sous la forme d'une question fermée suivie d'une demande de justification à rédiger.

Les résultats obtenus sont particulièrement encourageants puisque comme l'indique le tableau 3.9. , sur les 45 élèves qui ont répondu au questionnaire du prétest et du post-test, 41 élèves estiment avoir effectué des progrès en lecture.

Tableau 3.9. :

Fréquences de réponse à la question : « Cette année as-tu fait des progrès en lecture ? »	n élèves
OUI	41
NON	3
JE NE SAIS PAS	1

Les raisons évoquées pour expliquer une progression ont été regroupées en six catégories (tableau 3.10.). La première catégorie regroupe les raisons que l'on peut raisonnablement lier aux deux dispositifs mis en place dans les classes. Les autres catégories touchent à d'autres éléments tels que des efforts personnels, aux conditions de classes, ou encore à une pratique de lecture en dehors de l'école. Toutes ces raisons reflètent l'accent sur la lecture qui a été mis dans les classes cette année.

Tableau 3.10 : Types de raisons évoquées pour expliquer une progression.

Progrès liés aux activités mises en place

A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...

- j'ai lu plus souvent et lire des livres.
- on lit beaucoup en classe et on fait beaucoup des exercices.
- on m'a obligé de lire et ça m'a fait du bien.
- on a fait avec la classe. On a fait des groupes de coin lecture.
- j'étais avec plusieurs personnes.
- j'ai eu des exercices plus difficiles que les autres années.
- on a fait des exercices et je lis souvent alors !
- on a pu dire ce que l'on pense des histoires et c'est plus marrant qu'à la maison.
- en classe, on a lu des petits textes.
- avant je ne lisais jamais et maintenant je lis tous les jours. Les profs de l'année passée ne nous faisaient jamais lire et cette année on a lu plus souvent. Les stratégies m'ont un peu aidé.
- je lisais plus et en classe de français on lisait souvent.
- on lit tellement beaucoup que pour finir on s'habitue.
- j'ai lu plus que les autres années.
- on s'occupe mieux de moi en classe parce que j'ai envie de réussir. Les stratégies m'ont un peu aidé.
- je lis en classe grâce au professeur. Je sais bien lire les stratégies de lecture.
- j'ai des profs plus sympas et j'ai envie de réussir mon diplôme. Les stratégies m'ont un peu aidé.

Progrès liés à des efforts personnels

A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...

- je me concentre plus sur la lecture et je suis plus « accro ».
- je me suis donné à fond.
- j'ai appris à aimer lire.
- je voudrais avoir mon CEB pour que mes parents soient contents. Je vais beaucoup progresser.
- j'ai relu chez moi et je me suis forcé à lire.
- j'ai des profs plus sympas et j'ai envie de réussir mon diplôme. Les stratégies m'ont un peu aidé.

Progrès décrits en termes de prononciation, de vitesse de lecture...

A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...

- je prononce mieux les mots et je ne fais presque plus d'écarts entre les mots.
- avant quand je lisais tout haut je faisais des fautes et je lis un peu plus vite et j'articule mieux. Tout bas, je lis plus vite qu'avant.
- je m'arrête moins.
- je lis des fois en bégayant mais je lis mieux.

Progrès liés aux conditions de classe

A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...

- je me sens mieux en classe que l'année passée.
- on était moins en classe et on arrivait mieux à m'expliquer alors je comprenais mieux alors je suis prêt à aller dans une classe remplie d'élèves.
- je lis mieux parce que je sais que si je me trompe, mes amis ne se moqueront pas de moi mais devant 100 personnes, je ne saurais pas. Je n'aurais pas le courage.
- j'ai lu plus qu'avant et parce que monsieur D. est prof formidable.
- on s'occupe mieux de moi en classe parce que j'ai envie de réussir. Les stratégies m'ont un peu aidé.
- j'ai plus de temps à apprendre les exercices. On m'explique lentement et je comprends mieux.
- j'ai des profs plus sympas et j'ai envie de réussir mon diplôme. Les stratégies m'ont un peu aidé.

Progrès attribués à une pratique de la lecture en dehors de l'école

A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...

- je lis chez moi.
- j'ai lu tout le temps.
- j'ai lu tous les jours.
- je lis mieux qu'avant parce que je ne lisais jamais chez moi et j'avais beaucoup de difficultés.
- je lis plus de livres qu'avant.
- on a fait des exercices et je lis souvent alors !

Autres

A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...

- j'ai été avec la logopède.
- avant j'avais difficile de lire.
- grâce en lisant j'ai progressé en français, en lecture et un peu en étude du milieu.
- je lis encore mieux et aussi en math j'ai des beaux points.
- je lisais déjà bien avant mais maintenant encore plus.
- je le crois et c'est ce qui est écrit dans mon bulletin.
- on apprend des nouvelles matières dans tous les cours. J'ai aussi appris à utiliser le Bescherelle et le dictionnaire et j'ai progressé.
- je dis bien mes leçons.
- ma mère m'oblige à étudier c'est pour ça que je trouve que j'ai progressé.

Deux raisons sont principalement évoquées pour expliquer une absence de progrès :

1. « Je n'aime pas lire. »
2. « Je lisais déjà bien avant. »

3.4. Une vision d'ensemble des résultats

Le bilan que nous tirons de l'analyse des résultats obtenus dans les trois grands domaines investigués est nuancé. D'un côté, il met en évidence, dans certaines classes, de réels progrès au niveau cognitif et motivationnel, d'un autre côté il montre que pour certaines classes, le dispositif implanté n'a produit que quelques maigres effets dans l'un des domaines de l'engagement.

Tableau 3.11. : Domaines dans lesquels des progrès ont été effectués par les 6 classes

		Compréhension de phrases	Compréhension de texte	Motivation			
				Attitudes	Image de lecteur	Aspects sociaux	Sentiment progrès
Classes « cercle »	1	X	X		X		X
	2	X					X
	6	X	X	/	/	/	/
Classes «stratégies »	3					X	X
	4	X	X	X	X	X	X
	5		X		X	X	X

Parmi les classes « cercles », le bilan de la **classe 1** est tout à fait positif puisque en moyenne, les élèves effectuent des progrès dans les deux aspects cognitifs de la lecture mesurés : la compréhension de phrases en situation d’entretien individuel et la compréhension de textes évaluées au moyen d’épreuves de type lecture silencieuse. Au niveau des facteurs motivationnels, il faut rappeler qu’en début d’année, cette classe présentait un niveau de motivation relativement élevé par rapport à celui des autres classes. L’analyse des réponses fournies au questionnaire de motivation permet de penser que certains aspects de « *l’image de soi comme lecteur* » se sont modifiés de façon positive entre le début et la fin de l’année scolaire. Le sentiment de progresser est également présent dans les réponses des élèves de cette classe.

La **classe 6** présente également un profil de progression au niveau des aspects cognitifs de la lecture. Les capacités de compréhension moyennes de la classe ont manifestement évolué au cours de l’année que ce soit au niveau de la compréhension de phrases dans la situation d’entretien individuel qu’au niveau de la compréhension de textes. L’absence de données relatives aux facteurs motivationnels au prétest est très regrettable. Toutefois, au terme de la recherche, l’évaluation menée par l’enseignante concernant l’effet des cercles de lecture sur l’implication des élèves dans les activités mises en place au cours de l’année concorde avec les observations que nous avons menées jusqu’à la fin de l’année scolaire. Les élèves se sont montrés réellement demandeurs de ce type de travail et ont exprimé leur fierté d’avoir mené à bien la lecture de pas moins de 6 romans. Les fiches d’évaluation remplies par les élèves à l’issue de chaque cercle témoignent également de leur

degré d'appréciation des textes lus et de la modalité de fonctionnement en cercles. Ces éléments permettent de faire l'hypothèse d'une évolution positive de certains facteurs motivationnels chez les élèves de cette classe.

Le bilan de la classe 2 laisse à penser que la manière dont les cercles de lecture ont été implantés n'a pas permis de mettre en évidence les progrès attendus, ni au niveau cognitif, ni au niveau motivationnel. Le fait que 12 des 21 élèves présents lors des deux passations de l'épreuve diagnostique de lecture de phrases présentent un score plus élevé au post-test qu'au prétest constitue un indice de progression insuffisant, en particulier étant donné la stabilité des résultats au niveau de la lecture de textes. Étant donné ces résultats, il nous semble difficile d'attribuer avec une relative certitude le sentiment de progresser exprimé par les élèves aux activités menées en cercles dans les classes.

Dans l'ensemble, les classes « stratégies » présentent un bilan assez similaire à celui des classes « cercles ». Les informations quantitatives recueillies permettent en effet de mettre en évidence deux classes en nette progression sur les aspects clés de l'engagement dans la lecture.

Les résultats obtenus par les **classes 4 et 5** donnent tout à fait satisfaction dans la mesure où, en moyenne, les élèves des deux classes progressent au cours de l'année sur le plan de la compréhension de textes et sur certains aspects liés à la motivation pour la lecture. Ce bilan est d'autant plus encourageant que les profils de compétence des élèves de ces deux classes étaient au départ très contrastés. La classe 4, composée d'élèves dont une forte proportion présentait des difficultés au niveau de certains processus d'identification de mots a néanmoins bénéficié d'un travail axé sur la compréhension. Parallèlement, les élèves de la classe 5, guidés par une enseignante qui n'a pas bénéficié durant la première année de la recherche de la phase de préparation à l'enseignement des stratégies, ont pu effectuer des progrès ciblés principalement sur la compréhension de textes (l'épreuve de lecture de phrases était déjà très bien réussie au prétest).

Enfin, le bilan de la **classe 3** donne à penser que l'enseignement des stratégies n'a pas produit les bénéfices cognitifs escomptés. De façon logique, les aspects motivationnels liés à « *l'image de soi* » comme lecteur et à « *l'attitude envers la lecture* » n'ont pas été modifiés de façon tangible au cours de l'année. Il faut en outre souligner que l'enseignante a été absente

durant une période qui a chevauché la troisième et la quatrième intervention. Il y a donc fort à parier que les « *aspects sociaux* » évoqués plus positivement par les élèves en fin d'année qu'en début d'année soient liés aux deux dernières séances d'enseignement réciproque menées par l'enseignante lors de son retour en classe en fin de quatrième intervention. Ces séances mettent en effet l'accent sur les interactions sociales qui prennent place durant la lecture de texte en petits groupes.

A l'échelle très réduite de la recherche qui a été menée, il semble que ce soit moins le type de dispositif implanté qui exerce un effet sur les résultats obtenus que la manière dont chaque enseignant s'est approprié le dispositif. L'analyse des résultats de chaque classe doit donc déboucher sur une analyse transversale des éléments qui ont favorisé ou au contraire entravé le développement chez les élèves de certains aspects de l'engagement dans la lecture.

La dernière partie de ce rapport aborde le problème des conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture.

4. Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière de lecture

Parmi les conditions d'efficacité de l'implantation de pratiques innovantes dans le domaine de la lecture en première accueil -ou à d'autres niveaux d'enseignement -, la première nous paraît être que les enseignants disposent **d'outils d'évaluation qui leur permettent d'effectuer un bilan des capacités de lecture des élèves**. Il paraît en effet essentiel avant toute intervention de pouvoir cerner à quel niveau se situent les difficultés des élèves. Se situent-elles principalement au niveau des processus de compréhension ou certains élèves ont-ils besoin d'un soutien parallèle au niveau des processus de base de la lecture (identification de mots). Si cette première étape diagnostique peut conduire à une différenciation des activités scolaires proposées afin d'aider les élèves les plus en difficulté à remédier à leurs lacunes, il nous paraît essentiel que ces élèves ne soient pas pour autant exclus des activités centrées sur le développement de la compréhension. Le travail mené dans les classes de première accueil a bien montré l'importance des activités telles que les cercles de lecture dans le développement chez les élèves d'une motivation à s'engager dans la lecture de textes authentiques. Etant donné l'âge des élèves concernés, la possibilité d'expérimenter les fonctions de plaisir et d'échange d'impressions sur les récits est sans doute un élément déterminant dans le développement d'une capacité à persévérer face aux tâches individuelles de remédiation !

Par ailleurs, l'évaluation des capacités de lecture, quelle que soit la nature des processus visés, devrait permettre aux élèves de disposer d'informations claires sur l'évolution de leurs compétences. Sans disposer d'indices de progression clairs, il est difficile de développer un sentiment de progresser et de rompre avec la tendance à fuir les situations de lecture.

Une seconde condition d'efficacité de l'implantation de pratiques innovantes est que les enseignants disposent de **ressources en termes de matériel de lecture adaptés aux spécificités des adolescents en difficultés de lecture**. Si la littérature de jeunesse regorge d'ouvrages destinés aux jeunes lecteurs, aux lecteurs débutants de la tranche 5-8 ans et aux lecteurs en transition 9-10, il est beaucoup plus difficile de trouver des romans de ce niveau de difficulté mais abordant des problématiques moins enfantines et plus adaptées à un public de

12-14 ans. A quelques exceptions près, la littérature destinée aux adolescents ne convient pas pour les élèves de première accueil qui ont encore besoin d'un format proche de celui des premiers romans¹⁴ (nombre de pages inférieur à 30-40 pages, et présence d'illustrations). Il nous paraît essentiel que les adolescents en difficulté de lecture puissent aborder des textes « résistants » au sens de Tauveron (1999). La lecture d'un texte qui pose délibérément au lecteur des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation peut, à condition bien sûr d'être menée au sein de dispositifs qui guident l'élève de façon plus ou moins soutenue, l'aider à se positionner comme un lecteur actif, à construire du sens et à développer une compréhension personnelle. L'expérience menée en première accueil nous permet de penser que cette démarche de travail donne effectivement des résultats positifs. Au terme de la recherche, des « valisettes » ont été constituées afin de permettre à d'autres enseignants d'échanger les exemplaires des romans et les pistes de discussion élaborées pour les cercles de lecture.

Mettre en place les conditions d'un travail efficace en groupes est également un garant incontournable de l'efficacité des pratiques innovantes en lecture. Il faut pour cela définir avec les enseignants les objectifs à assigner aux travaux de groupes. Il s'agira, par exemple, de privilégier des tâches qui contraignent la coopération plutôt que des tâches qui pourraient être réalisées tout aussi bien individuellement. L'une des dérives majeures du travail en petits groupes tient souvent à l'absence de contraintes dans l'organisation du travail de chacun et au fait que la « réussite de l'activité » ne dépend pas de la collaboration de chacun. Dans l'enseignement réciproque tel que nous l'avons mis en place, l'usage des stratégies est réparti entre les élèves, qui tiennent ainsi chacun un rôle différent. Les élèves changent de rôle après la lecture de chaque paragraphe. De cette façon l'on évite que certains élèves subissent de trop longs moments de passivité, et n'adoptent des comportements perturbateurs.

Dans les cercles de lecture, les impressions personnelles de lecture constituent la base, la matière, les semences, qui vont être exploitées au sein des groupes. Si elles permettent à chaque élève d'aborder le travail de groupe en ayant quelque chose à apporter à la discussion, il faut encore s'assurer qu'une réelle discussion prenne place. Deux consignes ont été rédigées de façon à baliser la conduite des échanges :

¹⁴ Par exemple, la collection Thierry Magnier convient bien au niveau des thématiques abordées mais elle ne contient pas d'illustrations.

- chacun doit pouvoir à tour de rôle exprimer certaines des impressions qu'il a notées (les élèves peuvent toutefois choisir de ne pas aborder certaines des réflexions personnelles qu'ils ont notées) ;
- chacun est invité à réagir aux impressions des autres. La discussion consiste à réagir à ce que dit l'autre. est-ce qu'on comprend bien ce qu'il dit ? Est-ce qu'on ressent la même chose ou pas ? Pourquoi ?

Le **travail par projets** constitue un atout majeur dans l'implantation des dispositifs d'enseignement de la lecture en particulier pour l'enseignement de stratégies de compréhension. Une première raison est que la lecture de textes informatifs est difficile à exploiter en dehors d'un cadre fonctionnel ! Dans le contexte d'un travail par projets (pas juste un thème mais un projet avec finalité sociale, une problématique scientifique, un problème, ou une question à élucider la lecture de textes informatifs trouve tout son sens et surtout permet au lecteur d'aborder l'écrit avec un réel projet de lecture. La lecture de texte au service d'un projet offre également une possibilité de travailler au niveau des macro processus tels que l'identification des idées principales, l'utilisation de la structure du texte ou l'établissement de liens avec les connaissances. La possibilité de mettre les textes lus en réseau¹⁵ est en effet un facteur clé dans la structuration des informations lues en classes. Sans cadre intégrateur, le risque est grand de retomber dans la lecture de texte « prétextes » et d'activités juxtaposées. Dans le travail qui a été mené en première accueil, le point le plus critique a sans doute été le caractère un peu artificiel de la démarche de recherche et d'organisation des informations contenues dans les textes.

Le travail par projet ou par thème offre également aux élèves l'opportunité de réinvestir les connaissances lexicales acquises au fil des lectures successives. La pauvreté du vocabulaire est un handicap majeur dans la lecture. Comme l'a montré Stanovich (1896), plus on lit, plus on développe un bagage lexical important. Ce bagage devient progressivement un atout majeur dans le développement de la compréhension. Multiplier le nombre de textes lus revêt peu d'intérêt si les élèves n'ont pas l'occasion de réinvestir le bagage lexical développé lors des lectures antérieures. Le travail par projets permet d'articuler des textes centrés sur une même thématique.

¹⁵ Lors des séances d'enseignement réciproque qui ont porté sur l'organisation sociale de différents animaux, les élèves ont spontanément cherché à établir des liens entre les textes.

Bien qu'elle demeure la compétence la moins travaillée dans l'ensemble des classes rencontrées, **l'expression écrite** demeure selon nous un vecteur incontournable du travail sur la compréhension de l'écrit. Lecture et écriture sont tous deux des processus de construction de sens. Grande absente des classes, en raison des lacunes orthographiques des élèves – qui apparaissent bien dans l'épreuve d'identification de mots de Khomsi (1990) - la production écrite nous est apparue comme une activité propice à l'établissement de liens entre les différents domaines de la langue maternelle. Lors des cercles de lecture, l'écriture de notes personnelles a été un moyen privilégié d'établir les premiers pas vers une compréhension personnelle des récits. Lors de l'élaboration des tableaux de synthèse en groupe, les interactions sociales ciblées sur des conflits sociocognitifs ont été fréquents dans certaines classes de même que lors de l'écriture de la suite de certains récits. Selon des auteurs tels que Olness (2005), la lecture pourrait constituer un moyen non seulement d'acquérir du vocabulaire mais également la conscience d'un style d'écriture. Elle propose d'amener les élèves à identifier dans les textes de littérature de jeunesse qu'ils sont amenés à lire la manière dont l'auteur s'y prend pour faire rire, créer un effet, .. Les techniques dégagées peuvent alors être réinvesties dans des projets d'écriture.

Ajoutons que, pour des élèves de 13 –14 ans qui accusent des difficultés dans les processus de base de la lecture comme l'identification de mots, la production écrite en lien avec un support qui a été lu nous paraît être un moyen efficace pour ré-aborder des notions aussi élémentaires que l'enseignement des sons. Cette démarche nous paraît du reste, moins infantilisante qu'un cahier d'exercices tels que ceux que l'on donne aux élèves du premier degré de l'enseignement primaire.

D'une façon plus générale, il nous paraît important de **développer bien davantage le langage comme un outil de réflexion sur son expérience et sur sa propre expérience intellectuelle**. Amener les élèves à réfléchir sur les démarches mentales n'est pas hors de portée des élèves en difficultés. Ce sont sans doute eux qui ont le plus besoin de clarifier des questions telles que « Comment j'identifie l'idée principale », « Comment je clarifie le sens d'un mot inconnu », et dans des domaines plus larges que la lecture : « Comment je procède pour me souvenir », « Quel raisonnement je suis »,).

L'enseignement de stratégies implique d'amener les élèves à analyser leur fonctionnement de lecteur, et à travailler à un niveau métacognitif. Comme l'explique bien

Terwagne (1997), « *Il ne suffit manifestement pas d'améliorer la vitesse de lecture, de veiller à la lisibilité et à la familiarité des textes pour être sûr que les apprenants vont devenir des lecteurs accomplis. Il faut encore qu'ils puissent disposer de stratégies qui leur permettent de dépasser leurs compétences « automatiques »* » (p.12). Au-delà de ce traitement automatique, le lecteur expert met en place un contrôle continu de sa compréhension et réagit lorsqu'il détecte le moindre problème. Cette activité de contrôle des processus de lecture est un travail de type métacognitif. Si le lecteur expert n'a pas conscience de ce travail métacognitif, l'apprenti lecteur doit, quant à lui, apprendre à mettre en œuvre ces stratégies métacognitives de compréhension de façon consciente. Or, la difficulté principale consiste pour les enseignants à dépasser l'organisation de séquences de lecture et la « simple » mise en œuvre de ces procédures par les élèves pour amener les élèves à verbaliser leurs démarches mentales. Pour que le langage puisse devenir un outil de réflexion sur ses propres processus de lecture, il faut que soient enseignées des connaissances relatives aux procédures ! Or cette démarche rompt avec les habitudes instaurées dans les classes en ce qui concerne la lecture. La plupart des enseignants auraient en effet tendance à alléger la complexité de la tâche de lecture soit en prenant eux mêmes en charge une partie de la lecture à voix haute, soit en organisant une tournante parmi les élèves. Si elle permet d'assurer les bases d'un travail ultérieur sur le contenu du texte, cette technique présente l'inconvénient de dévier l'activité vers un exercice de compréhension à l'audition et dispense les élèves d'un travail cognitif d'élaboration de sens face au texte.

En conclusion, les dispositifs de lecture implantés dans les classes peuvent être efficaces à condition de **placer les élèves dans de réelles situations de compréhension de l'écrit et que les enseignants puissent progressivement passer d'une logique de simplification de la tâche à une logique d'analyse et d'enseignement des différentes composantes de la compréhension de l'écrit.**

ANNEXE 1 :
LES ÉPREUVES SOUMISES AUX ÉLÈVES :

- Les épreuves de compréhension de textes
- Le questionnaire de motivation envers la lecture

Ecole :

Nom :

Prénom :

Date :

...../...../ 2004

Epreuve de compréhension de l'écrit

Forme A : stratégies

Année scolaire 2004-2005

Lis attentivement ce petit texte :

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Questions :

1. Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il une lance ?
Il prépare une lance pour
2. Qui monte sur le cheval ?
C'est
3. Qui est Demi-Lune ?
C'est
4. Quelles sont les affaires préparées par Demi-Lune ?
Il prépare
5. Pourquoi Demi-Lune doit-il tuer un aigle ?
Il doit tuer un aigle pour

Lis attentivement ce petit texte :

Alice baissa la tête. Elle n'avait pas voulu faire cela. C'est juste qu'elle n'avait pas réussi à contrôler la balle. « C'était mon plus beau rosier ! » dit M. Renaud.
« Comment as-tu pu faire cela ? »

6. Qu'a fait Alice ?
Alice a
7. A ton avis, comment se sent-elle ?
Elle doit se sentir

Lis attentivement ce texte :

Qu'est-ce que du sable mouvant

Le sable mouvant est une espèce particulière de sable. Le sable mouvant peut avaler un cochon, un homme ou même un éléphant.

Le sable mouvant ressemble souvent à une étendue de sable mouillé. Mais en réalité, c'est un sable épais avec tellement d'eau entre les grains qu'on ne peut s'y tenir debout.

Si vous faites un pas sur du sable mouvant, vous vous enfoncerez lentement jusqu'aux genoux. Si vous vous débattiez et vous tortillez, vous vous enfoncerez de plus en plus profondément. Mais si vous vous allongez sur le dos avec les bras écartés, vous pouvez flotter sur le sable comme vous pouvez flotter sur l'eau.

Faites attention au sable mouvant au fond des ruisseaux ou le long des côtes sablonneuses.

Vous pouvez tester si le sable est mouvant en y enfonçant un long bâton ou une perche. Si le sable tremble et frémit, n'essayez pas de marcher dessus. Ce pourrait être du sable mouvant.

Questions

8. Quel est le but principal de ce texte ?
- A Apprendre aux gens comment éviter les dangers du sable mouvant.
 - B Encourager les gens à protéger la beauté de la nature.
 - C Décrire comment des gens et des animaux ont été avalés par du sable mouvant.
 - D Expliquer d'où le « sable mouvant » tire son nom.
9. D'après ce texte, que devez-vous faire si vous marchez sur du sable mouvant ?
- A Battre des bras et essayer de vous en sortir tout seul.
 - B Attraper un bâton et essayer de vous en tirer tout seul.
 - C Rester calme et appeler au secours.
 - D Vous étendre sur le dos avec les bras écartés.
10. D'après ce texte, comment pouvez-vous tester si le sable est réellement du sable mouvant ?
- A En enfonçant votre main dedans.
 - B En marchant légèrement dessus.
 - C En le tâtant avec le bâton.
 - D En le regardant.
-

Lis attentivement ce texte :

Pierre a prêté son kayak à Julien parce qu'il part en vacances. Julien aime beaucoup l'eau, et cette année il va aller dans une région où lui et son amie pourront descendre les rivières, mais sur une longue distance. Julien fait parfois du bateau, mais avec son canot car il n'a pas de kayak.

Question :

11 Qui part en vacances ?

C'est

Lis attentivement ce petit texte :

Lorsqu'elle s'aperçut qu'elle était en retard au rendez-vous qu'elle avait fixé à Camille, Tina sauta du bus à peine arrêté et courut vers le Quick, bousculant sur son passage un jeune garçon dont les bras étaient chargés d'une caisse de journaux à distribuer. Le choc fut si violent que le jeune homme, perdant l'équilibre, ne put redresser à temps son fardeau dont le contenu se répandit sur le trottoir.

Questions :

12. Où était Tina lorsqu'elle s'aperçut de son retard ?

Elle était

13. Qui porte la caisse ?

C'est

14. Qui court ?

C'est

15. Pourquoi cette personne court-elle ?

Elle court parce qu'elle

16. Qu'est-ce qui tombe sur le trottoir ?

.....

Lis attentivement ce texte :

Un requin se fait des amis

Le REQUIN se laissa flotter, trop lourd pour poursuivre les quelques poissons qui s'étaient échappés. Quel dîner il venait de faire ! De magnifiques maquereaux argentés ! Il en avait avalé des douzaines et des douzaines, entiers et frétilants. Mais maintenant qu'il était repu, ses pensées s'éloignaient de la nourriture.

« Je nage toujours tout seul » dit-il. « Je n'ai pas d'amis. Personne ne me fait confiance ; personne ne m'aime. Ils ont tous peur de moi, même ceux de mon espèce. Et pourtant... et pourtant... je sais que je pourrais être si gentil avec mes amis si seulement j'en avais. Oh, que la vie d'un requin est solitaire ! » Et il se mit à pleurer, tout doucement d'abord, puis en d'atroces et puissants hurlements, à fendre le cœur.

Une sardine entendit sa plainte. A distance prudente, elle s'arrêta pour regarder et écouter. « Tu as l'air malheureux » dit-elle au requin.

« Je le suis. Oh, comme je le suis ! » dit-il entre deux sanglots. « Je ne suis qu'un jeune requin et déjà personne ne veut jamais jouer avec moi ni être mon ami. »

« C'est parce que tu manges les autres poissons quand ils s'approchent » dit-elle.

« C'est ce que je faisais » dit le requin, « mais je ne le ferai plus jamais, je ne m'intéresse plus à la nourriture. Ce qu'il me faut, c'est un ami. »

La sardine prit le requin en pitié et décida de lui faire confiance. Ils devinrent très rapidement de bons amis.

Plus tard, elle l'emmena voir sa famille. Les autres sardines furent terrifiées quand elles le virent, mais elle leur dit qu'il était son meilleur ami et elles tombèrent d'accord aussi pour lui faire confiance.

Ils voyagèrent tous ensemble parmi les rochers, les sardines faisant leur métier de sardines et le requin, comme un gentil géant, glissant à leur côté. Ce furent des jours heureux.

Mais le requin commençait à se sentir mal à l'aise et plus il passait de temps en compagnie de ses nouveaux amis, plus il se sentait mal à l'aise. Il essaya de se contrôler, mais... quand un requin a faim, il faut qu'il mange !

Il s'arrêta et laissa les sardines le dépasser. Leurs écailles brillèrent dans la lumière. Il sentit les vibrations de l'eau agitée par leurs queues.

D'un puissant mouvement de queue, il se rua vers elles et les engloutit, par derrière, par devant, puis par derrière encore, remplissant de poissons sa gueule dévorante. Il fut bientôt repu et se sentit à nouveau le ventre trop plein pour poursuivre les quelques poissons qui lui avaient échappé. Il commença alors à réfléchir à ce qu'il avait fait.

« J'ai mangé tous mes amis ! » dit-il. « Maintenant, me voilà à nouveau tout seul pour nager. Maintenant, je vais de nouveau souffrir de la solitude . » Il pleura à gros sanglots pendant de longues minutes.

Un jeune hareng l'entendit. Il s'approcha un peu de lui en nageant pour voir pourquoi le requin était si malheureux.

Questions :

17. Pourquoi le requin nageait-il tout seul au début de l'histoire ?

- A Il s'était perdu dans les rochers.
- B Il était trop gros et trop maladroit pour nager avec les autres poissons.
- C Les autres poissons ne lui faisaient pas confiance.
- D Il n'aimait pas vraiment ses amis.

18. Le requin était triste quand la sardine l'entendit parce que...

- A il avait faim.
- B il était seul.
- C sa famille lui manquait.
- D il venait de manger trop de maquereaux.

19. La sardine et le requin sont devenus amis parce que, au début, la sardine...

- A a eu pitié du requin.
- B aimait le requin.
- C était toute seule aussi.
- D voulait changer le requin.

20. Comment la famille de la sardine se sentait-elle quand elle a ramené le requin à la maison ?

- A Contente.
- B Effrayée.
- C Amicale.
- D Surprise.

21. Pour quelle raison le requin se sentait-il mal à l'aise ?

- A Il n'était pas habitué à sa nouvelle façon de vivre.
- B Il commençait à avoir vraiment faim.
- C Il se sentait envahi par la famille de la sardine.
- D Il avait eu trop à manger.

Ecole :

Nom :

Prénom :

Date :

...../...../ 2004

Epreuve de compréhension de l'écrit

Forme B : cercles

Année scolaire 2004-2005

Lis attentivement ce petit texte

Si Eric était jaloux de son cousin, il arrivait très bien à le cacher et, de toute l'école, aucun élève ne soupçonnait que la camaraderie qui le liait à Luc depuis tant d'années ne reposait sur aucune amitié véritable. Il avait gardé secrets ses sentiments même à son frère Antoine.

Questions :

1. Quel lien de parenté unit Eric à Luc ?

Ils sont

2. Qui a un secret ?

C'est

3. Quels sont les vrais sentiments d'Eric pour Luc ?

Il est.....

4. D'après le texte, où se passe cette histoire ?

Elle se passe

5. Qui sont les deux frères ?

Ce sont.....**et**

Lis attentivement ce petit texte :

Guillaume mordillait le bout de son crayon. Il ne savait pas quoi écrire. Il n'avait pas vu sa tante Suzanne depuis si longtemps qu'il se souvenait à peine d'elle. Mais elle lui avait envoyé un cadeau d'anniversaire. En soupirant, Guillaume prit une nouvelle feuille et recommença.

Questions :

6. Que fait Guillaume ?

Il

7. A ton avis, comment se sent-il ?

Il doit être

Lis attentivement ce petit texte :

Pierre a prêté son kayak à Julien parce qu'il part en vacances. Julien aime beaucoup l'eau, et cette année il va aller dans une région où lui et son amie pourront descendre les rivières, mais sur une longue distance. Julien fait parfois du bateau, mais avec son canot car il n'a pas de kayak.

Questions :

8. Qui part en vacances ?

C'est

Lis attentivement ce petit texte :

Lorsqu'elle s'aperçut qu'elle était en retard au rendez-vous qu'elle avait fixé à Camille, Tina sauta du bus à peine arrêté et courut vers le Quick, bousculant sur son passage un jeune garçon dont les bras étaient chargés d'une caisse de journaux à distribuer. Le choc fut si violent que le jeune homme, perdant l'équilibre, ne put redresser à temps son fardeau dont le contenu se répandit sur le trottoir.

Questions :

9. Où était Tina lorsqu'elle s'aperçut de son retard ?

Elle était

10. Qui porte la caisse ?

C'est

11. Qui court ?

C'est

12. Pourquoi cette personne court-elle ?

Elle court parce qu'elle

13. Qu'est-ce qui tombe sur le trottoir ?

Lis attentivement ce texte :

L'oiseau et l'éléphant

Un grand arbre s'élevait au milieu de la jungle. A son sommet, un petit oiseau avait fait son nid pour ses trois petits. Un jour, un éléphant vint à passer. Il s'appuya contre le tronc et se gratta le dos. L'arbre se mit à craquer et à bouger. Les oisillons, pris de peur, se blottirent contre leur mère. Celle-ci sortit le bout du bec hors du nid, et dit : Eh, grand animal, il pousse autour de vous beaucoup d'arbres ! Pourquoi secouer celui-ci ? Mes enfants ont peur et pourraient tomber du nid.

L'éléphant ne dit rien, mais il regarda l'oiseau de son œil minuscule, battit l'air de ses oreilles géantes et partit.

Le lendemain, l'éléphant revint et se gratta comme la veille contre le tronc. L'arbre se mit à bouger. Les petits, effrayés, se blottirent à nouveau contre l'aile de leur mère. Cette fois, la mère était en colère. « Je vous ordonne d'arrêter de secouer notre arbre », cria-t-elle, « ou je vous apprendrai à vivre ! ».

« Que pourrais-tu contre un géant comme moi ? » dit l'éléphant en riant. « Si je voulais, je pourrais donner un tel coup à cet arbre, que ton nid et tes petits se retrouveraient loin d'ici ».

La mère ne répondit rien.

Le lendemain, l'éléphant revint encore se gratter. Rapide comme l'éclair, la mère oiseau se coula dans une des immenses oreilles et là, chatouilla l'éléphant en le grattant avec ses pattes. L'éléphant secoua la tête, ... rien n'y fit. Alors, il supplia l'oiseau de sortir et promit de ne plus se gratter contre le tronc.

L'oiseau quitta alors l'oreille de l'éléphant et retourna dans son nid, auprès de ses enfants.

Et jamais plus l'éléphant ne revint pour se gratter le dos.

14. Que prouve l'histoire ?

- A Que quand on est fort, on peut embêter les autres.
- B Que les éléphants ne devraient pas secouer les arbres.
- C Qu'un faible peut parfois vaincre un plus fort que lui.
- D Qu'il faut toujours affronter le danger en face.

15. Laquelle de ces actions s'est produite en premier lieu ?

La mère oiseau

- A a averti ses enfants.
- B a menacé l'éléphant.
- C a dit à l'éléphant d'aller secouer un autre arbre.
- D a gagné la partie.

16. Une phrase de l'histoire nous montre que l'éléphant se croit le plus fort. Cette phrase commence par...

- A « Eh, grand animal... »
- B L'éléphant ne répondit pas...
- C Le lendemain, l'éléphant revint...
- D « Que pourrais-tu faire... »

17. Finalement, qu'a fait la mère oiseau pour que l'éléphant arrête de revenir à cet arbre ?

- A Elle lui a ordonné d'arrêter
- B Elle lui a gratté le dos.
- C Elle lui a chatouillé l'oreille.
- D Elle l'a piqué avec son bec.

18. L'histoire finit bien parce que ...

- A l'éléphant est mort.
- B l'éléphant n'est pas revenu.
- C l'arbre était assez solide.
- D les oisillons ont appris à voler.

Lis attentivement ce texte :

Qu'est-ce que du sable mouvant

Le sable mouvant est une espèce particulière de sable. Le sable mouvant peut avaler un cochon, un homme ou même un éléphant.

Le sable mouvant ressemble souvent à une étendue de sable mouillé. Mais en réalité, c'est un sable épais avec tellement d'eau entre les grains qu'on ne peut s'y tenir debout.

Si vous faites un pas sur du sable mouvant, vous vous enfoncerez lentement jusqu'aux genoux. Si vous vous débattiez et vous tortillez, vous vous enfoncerez de plus en plus profondément. Mais si vous vous allongez sur le dos avec les bras écartés, vous pouvez flotter sur le sable comme vous pouvez flotter sur l'eau.

Faites attention au sable mouvant au fond des ruisseaux ou le long des côtes sablonneuses.

Vous pouvez tester si le sable est mouvant en y enfonçant un long bâton ou une perche. Si le sable tremble et frémit, n'essayez pas de marcher dessus. Ce pourrait être du sable mouvant.

Questions

19. Quel est le but principal de ce texte ?

- A Apprendre aux gens comment éviter les dangers du sable mouvant.
- B Encourager les gens à protéger la beauté de la nature.
- C Décrire comment des gens et des animaux ont été avalés par du sable mouvant.
- D Expliquer d'où le « sable mouvant » tire son nom.

20. D'après ce texte, que devez-vous faire si vous marchez sur du sable mouvant ?

- A Battre des bras et essayer de vous en sortir tout seul.
- B Attraper un bâton et essayer de vous en tirer tout seul.
- C Rester calme et appeler au secours.
- D Vous étendre sur le dos avec les bras écartés.

21. D'après ce texte, comment pouvez-vous tester si le sable est réellement du sable mouvant ?

- A En enfonçant votre main dedans.
- B En marchant légèrement dessus.
- C En le tâtant avec le bâton.
- D En le regardant.

Ecole :

Nom :

Prénom :

Date :

...../...../ 2004

Epreuve de compréhension de l'écrit

Forme C : Stratégies

Année scolaire 2004-2005

Lis attentivement ce petit texte

Si Eric était jaloux de son cousin, il arrivait très bien à le cacher et, de toute l'école, aucun élève ne soupçonnait que la camaraderie qui le liait à Luc depuis tant d'années ne reposait sur aucune amitié véritable. Il avait gardé secrets ses sentiments même à son frère Antoine.

Questions :

1. Quel lien de parenté unit Eric à Luc ?
Ils sont
 2. Qui a un secret ?
C'est
 3. Quels sont les vrais sentiments d'Eric pour Luc ?
Il est.....
 4. D'après le texte, où se passe cette histoire ?
Elle se passe
 5. Qui sont les deux frères ?
Ce sont.....**et**
-

Lis attentivement ce petit texte :

Guillaume mordillait le bout de son crayon. Il ne savait pas quoi écrire. Il n'avait pas vu sa tante Suzanne depuis si longtemps qu'il se souvenait à peine d'elle. Mais elle lui avait envoyé un cadeau d'anniversaire. En soupirant, Guillaume prit une nouvelle feuille et recommença.

Questions :

6. Que fait Guillaume ?
Il
 7. A ton avis, comment se sent-il ?
Il doit être.....
-

Lis attentivement cette petite histoire :

Il ne faut pas beaucoup de temps aux garçons pour escalader le mur qui borde la propriété des Denis. Guillaume trouve un sentier sur lequel il s'engage aussitôt. Thierry, loin d'avoir peur, bien qu'il soit le plus jeune, coupe à travers le parc en direction des appels : un enfant s'est cassé le pied sur la balançoire.

8. D'après le texte, combien de garçons escaladent le mur ?

.....

9. Qu'ont-ils entendu ?

Ils ont entendu

10. Qui crie ?

C'est.....

11. Qui est le plus âgé ?

C'est

12. Qui emprunte le sentier ?

C'est

Lis attentivement cette petite histoire :

Aujourd'hui, à l'entraînement de 15 h, nous avons accueilli dans notre équipe de basket, un nouveau joueur lithuanien. Marc, lui a fait signe pour qu'il vienne se mettre prêt de nous pour faire les exercices. Le nouveau s'est exécuté et nous a dit : « Salut, je suis Oleg ». Il ne connaît pas encore bien notre langue car il n'est en Belgique que depuis 15 jours. Il est très adroit au lancé franc, par contre il a un peu de mal pour gagner des rebonds dans la raquette. Après l'entraînement, il nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays, qu'il garde précieusement dans une boîte sous son lit.

13. Comment s'appelle le nouveau joueur ?

Il s'appelle

14. Depuis quand joue-t-il dans cette équipe ?

Depuis

15. 15.A quoi est-il très bon?

Il est très bon

16. Où sont les photos qu'il veut montrer ?

Elles sont.....

17. Dans quel pays ces photos ont-elles été prises ?

En

Lis attentivement ce texte :

L'oiseau et l'éléphant

Un grand arbre s'élevait au milieu de la jungle. A son sommet, un petit oiseau avait fait son nid pour ses trois petits. Un jour, un éléphant vint à passer. Il s'appuya contre le tronc et se gratta le dos. L'arbre se mit à craquer et à bouger. Les oisillons, pris de peur, se blottirent contre leur mère. Celle-ci sortit le bout du bec hors du nid, et dit : Eh, grand animal, il pousse autour de vous beaucoup d'arbres ! Pourquoi secouer celui-ci ? Mes enfants ont peur et pourraient tomber du nid.

L'éléphant ne dit rien, mais il regarda l'oiseau de son œil minuscule, battit l'air de ses oreilles géantes et partit.

Le lendemain, l'éléphant revint et se gratta comme la veille contre le tronc. L'arbre se mit à bouger. Les petits, effrayés, se blottirent à nouveau contre l'aile de leur mère. Cette fois, la mère était en colère. « Je vous ordonne d'arrêter de secouer notre arbre », cria-t-elle, « ou je vous apprendrai à vivre ! ».

« Que pourrais-tu contre un géant comme moi ? » dit l'éléphant en riant. « Si je voulais, je pourrais donner un tel coup à cet arbre, que ton nid et tes petits se retrouveraient loin d'ici ».

La mère ne répondit rien.

Le lendemain, l'éléphant revint encore se gratter. Rapide comme l'éclair, la mère oiseau se coula dans une des immenses oreilles et là, chatouilla l'éléphant en le grattant avec ses pattes. L'éléphant secoua la tête, ... rien n'y fit. Alors, il supplia l'oiseau de sortir et promit de ne plus se gratter contre le tronc.

L'oiseau quitta alors l'oreille de l'éléphant et retourna dans son nid, auprès de ses enfants.

Et jamais plus l'éléphant ne revint pour se gratter le dos.

18. Que prouve l'histoire ?

- A Que quand on est fort, on peut embêter les autres.
- B Que les éléphants ne devraient pas secouer les arbres.
- C Qu'un faible peut parfois vaincre un plus fort que lui.
- D Qu'il faut toujours affronter le danger en face.

19. Laquelle de ces actions s'est produite en premier lieu ?

La mère oiseau

- A a averti ses enfants.
- B a menacé l'éléphant.
- C a dit à l'éléphant d'aller secouer un autre arbre.
- D a gagné la partie.

20. Une phrase de l'histoire nous montre que l'éléphant se croit le plus fort. Cette phrase commence par...

- A « Eh, grand animal... »
- B L'éléphant ne répondit pas...
- C Le lendemain, l'éléphant revint...
- D « Que pourrais-tu faire... »

21. Finalement, qu'a fait la mère oiseau pour que l'éléphant arrête de revenir à cet arbre ?

- A Elle lui a ordonné d'arrêter
- B Elle lui a gratté le dos.
- C Elle lui a chatouillé l'oreille.
- D Elle l'a piqué avec son bec.

22. L'histoire finit bien parce que ...

- A l'éléphant est mort.
- B l'éléphant n'est pas revenu.
- C l'arbre était assez solide.
- D les oisillons ont appris à voler.

Ecole :

Nom :

Prénom :

Date :

...../...../ 2004

Epreuve de compréhension de l'écrit

Forme D : Cercles

Année scolaire 2004-2005

Lis attentivement ce petit texte :

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Questions :

1. Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il une lance ?
Il prépare une lance pour
2. Qui monte sur le cheval ?
C'est
3. Qui est Demi-Lune ?
C'est
4. Quelles sont les affaires préparées par Demi-Lune ?
Il prépare
5. Pourquoi Demi-Lune doit-il tuer un aigle ?
Il doit tuer un aigle pour

Lis attentivement ce petit texte :

Alice baissa la tête. Elle n'avait pas voulu faire cela. C'est juste qu'elle n'avait pas réussi à contrôler la balle. « C'était mon plus beau rosier ! » dit M. Renaud. « Comment as-tu pu faire cela ? »

6. Qu'a fait Alice ?
Alice a
7. A ton avis, comment se sent-elle ?
Elle doit se sentir

Lis attentivement cette petite histoire :

Aujourd'hui, à l'entraînement de 15 h, nous avons accueilli dans notre équipe de basket, un nouveau joueur lithuanien. Marc, lui a fait signe pour qu'il vienne se mettre prêt de nous pour faire les exercices. Le nouveau s'est exécuté et nous a dit « Salut, je suis Oleg ». Il ne connaît pas encore bien notre langue car il n'est en Belgique que depuis 15 jours. Il est très adroit au lancé franc, par contre il a un peu de mal pour gagner des rebonds dans la raquette. Après l'entraînement, il nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays, qu'il garde précieusement dans une boîte sous son lit.

8. Comment s'appelle le nouveau joueur ?

Il s'appelle

9. Depuis quand joue-t-il dans cette équipe ?

Depuis

10. A quoi est-il très bon ?

Il est très bon

11. Où sont les photos qu'il veut montrer ?

Elles sont.....

12. Dans quel pays ces photos ont-elles été prises ?

En.....

Lis attentivement cette petite histoire :

Il ne faut pas beaucoup de temps aux garçons pour escalader le mur qui borde la propriété des Denis. Guillaume trouve un sentier sur lequel il s'engage aussitôt. Thierry, loin d'avoir peur, bien qu'il soit le plus jeune, coupe à travers le parc en direction des appels : un enfant s'est cassé le pied sur la balançoire.

13. D'après le texte, combien de garçons escaladent le mur ?

.....

14. Qu'ont-ils entendu ?

Ils ont entendu

15. Qui crie ?

C'est

16. Qui est le plus âgé ?

C'est

17. Qui emprunte le sentier ?

C'est

Lis attentivement ce texte :

Un requin se fait des amis

Le REQUIN se laissa flotter, trop lourd pour poursuivre les quelques poissons qui s'étaient échappés. Quel dîner il venait de faire ! De magnifiques maquereaux argentés ! Il en avait avalé des douzaines et des douzaines, entiers et frétilants. Mais maintenant qu'il était repu, ses pensées s'éloignaient de la nourriture.

« Je nage toujours tout seul » dit-il. « Je n'ai pas d'amis. Personne ne me fait confiance ; personne ne m'aime. Ils ont tous peur de moi, même ceux de mon espèce. Et pourtant... et pourtant... je sais que je pourrais être si gentil avec mes amis si seulement j'en avais. Oh, que la vie d'un requin est solitaire ! » Et il se mit à pleurer, tout doucement d'abord, puis en d'atroces et puissants hurlements, à fendre le cœur.

Une sardine entendit sa plainte. A distance prudente, elle s'arrêta pour regarder et écouter. « Tu as l'air malheureux » dit-elle au requin.

« Je le suis. Oh, comme je le suis ! » dit-il entre deux sanglots. « Je ne suis qu'un jeune requin et déjà personne ne veut jamais jouer avec moi ni être mon ami. »

« C'est parce que tu manges les autres poissons quand ils s'approchent » dit-elle.

« C'est ce que je faisais » dit le requin, « mais je ne le ferai plus jamais, je ne m'intéresse plus à la nourriture. Ce qu'il me faut, c'est un ami. »

La sardine prit le requin en pitié et décida de lui faire confiance. Ils devinrent très rapidement de bons amis.

Plus tard, elle l'emmena voir sa famille. Les autres sardines furent terrifiées quand elles le virent, mais elle leur dit qu'il était son meilleur ami et elles tombèrent d'accord aussi pour lui faire confiance.

Ils voyagèrent tous ensemble parmi les rochers, les sardines faisant leur métier de sardines et le requin, comme un gentil géant, glissant à leur côté. Ce furent des jours heureux.

Mais le requin commençait à se sentir mal à l'aise et plus il passait de temps en compagnie de ses nouveaux amis, plus il se sentait mal à l'aise. Il essaya de se contrôler, mais... quand un requin a faim, il faut qu'il mange !

Il s'arrêta et laissa les sardines le dépasser. Leurs écailles brillèrent dans la lumière. Il sentit les vibrations de l'eau agitée par leurs queues.

D'un puissant mouvement de queue, il se rua vers elles et les engloutit, par derrière, par devant, puis par derrière encore, remplissant de poissons sa gueule dévorante. Il fut bientôt repu et se sentit à nouveau le ventre trop plein pour poursuivre les quelques poissons qui lui avaient échappé. Il commença alors à réfléchir à ce qu'il avait fait.

« J'ai mangé tous mes amis ! » dit-il. « Maintenant, me voilà à nouveau tout seul pour nager. Maintenant, je vais de nouveau souffrir de la solitude . » Il pleura à gros sanglots pendant de longues minutes.

Un jeune hareng l'entendit. Il s'approcha un peu de lui en nageant pour voir pourquoi le requin était si malheureux.

Questions :

17. Pourquoi le requin nageait-il tout seul au début de l'histoire ?

- A Il s'était perdu dans les rochers.
- B Il était trop gros et trop maladroit pour nager avec les autres poissons.
- C Les autres poissons ne lui faisaient pas confiance.
- D Il n'aimait pas vraiment ses amis.

18. Le requin était triste quand la sardine l'entendit parce que...

- A il avait faim.
- B il était seul.
- C sa famille lui manquait.
- D il venait de manger trop de maquereaux.

19. La sardine et le requin sont devenus amis parce que, au début, la sardine...

- A a eu pitié du requin.
- B aimait le requin.
- C était toute seule aussi.
- D voulait changer le requin.

20. Comment la famille de la sardine se sentait-elle quand elle a ramené le requin à la maison ?

- A Contente.
- B Effrayée.
- C Amicale.
- D Surprise.

21. Pour quelle raison le requin se sentait-il mal à l'aise ?

- A Il n'était pas habitué à sa nouvelle façon de vivre.
- B Il commençait à avoir vraiment faim.
- C Il se sentait envahi par la famille de la sardine.
- D Il avait eu trop à manger.

Ecole :

Nom :

Prénom :

Date :

...../...../ 2005

Epreuve de compréhension de l'écrit

Forme E : Stratégies

Année scolaire 2004-2005

Lis attentivement ce petit texte :

Sandra habitait, avec Kévin, un petit appartement du centre ville. Chaque jour, elle et son frère avaient pris l'habitude de faire une ballade le long des quais de la Meuse. Mais le 14 février 2000, cette promenade changea le cours de leur vie. Par hasard, un jeune homme prénommé Dylan, se trouva sur leur chemin. Depuis ce jour, ce garagiste et Sandra sont inséparables.

Questions :

1. Où est située la maison de Sandra ?
Elle est située
2. Qui est Kévin ?
Il est.....
3. Depuis quand Sandra et Dylan sont-ils inséparables ?
Depuis
4. Quel est le métier de Dylan ?
Il est.....

Lis attentivement cette petite histoire :

Assis sur une chaise longue, Christophe repense à son stage « aventure » à Durbuy. Il était parti là-bas avec ses copains, Ben, Sven et Greg. Il se souvient qu'il avait pratiqué avec son meilleur ami son sport préféré. Greg, qui est un pro en rafting, lui en avait appris toutes les techniques. Ben et Sven, quant à eux avaient préféré pêcher toute la journée. Le soir, ils avaient tous fait un barbecue avec leur pêche. Ce souvenir reste le plus beau moment de sa vie.

Questions :

5. Où Christophe est-il parti avec ses amis ?
Il est parti
6. Qui est le meilleur ami de Christophe ?
C'est
7. Quel est le sport préféré de Christophe ?
C'est
8. Qu'ont-ils mangé ensemble ?
Ils ont mangé
9. Qui garde un souvenir inoubliable du stage « aventure » ?
C'est

Lis attentivement cette petite histoire :

Adossé à un arrêt de bus, le regard pensif, Julien observe le ballet d'un couple de pigeons. Les deux tourtereaux picorent des miettes de pains, que des riverains ont eu la bonté de leur laisser, sans se soucier un instant du danger imminent que représente le monstre à moteur numéro 48. La machine s'arrête et Julien monte à bord.

Questions :

10. Qui nourris les oiseaux ?
Ils sont nourris par
11. Qui sont les deux tourtereaux ?
Ce sont
12. Qui est en danger ?
Ce sont
13. Qui attend un bus ?
C'est
14. Qui est le monstre dans l'histoire ?
C'est

Lis attentivement cette petite histoire :

Ce matin, nous avons accueilli dans notre classe un copain sénégalais. Emeric, l'a fait asseoir à côté de lui et lui a demandé son prénom. Avec un petit pas de danse digne d'une chorégraphie de Kamel Ouali, le nouveau a répondu, le sourire aux lèvres : « Soulemane ». Il connaît mal notre langue car il n'est en Belgique que depuis 5 jours. Il peut parfois résoudre les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée. Il chante très bien et nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays dont il a décoré sa chambre.

Questions :

15. Comment s'appelle le nouveau copain ?
Il s'appelle
16. Depuis quand est-il en Belgique ?
Depuis
17. Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ?
C'est
18. En quoi est-il très bon ?
Il est très bon en
19. Où sont les photos qu'il veut montrer ?
Elles sont
20. Dans quel pays ces photos ont-elles été prises ?
Au

Lis attentivement ce texte :

Qu'est-ce que du sable mouvant

Le sable mouvant est une espèce particulière de sable. Le sable mouvant peut avaler un cochon, un homme ou même un éléphant.

Le sable mouvant ressemble souvent à une étendue de sable mouillé. Mais en réalité, c'est un sable épais avec tellement d'eau entre les grains qu'on ne peut s'y tenir debout.

Si vous faites un pas sur du sable mouvant, vous vous enfoncerez lentement jusqu'aux genoux. Si vous vous débattez et vous tortillez, vous vous enfoncerez de plus en plus profondément. Mais si vous vous allongez sur le dos avec les bras écartés, vous pouvez flotter sur le sable comme vous pouvez flotter sur l'eau.

Faites attention au sable mouvant au fond des ruisseaux ou le long des côtes sablonneuses.

Vous pouvez tester si le sable est mouvant en y enfonçant un long bâton ou une perche. Si le sable tremble et frémit, n'essayez pas de marcher dessus. Ce pourrait être du sable mouvant.

Questions

21. Quel est le but principal de ce texte ?
- A Apprendre aux gens comment éviter les dangers du sable mouvant.
 - B Encourager les gens à protéger la beauté de la nature.
 - C Décrire comment des gens et des animaux ont été avalés par du sable mouvant.
 - D Expliquer d'où le « sable mouvant » tire son nom.
22. D'après ce texte, que devez-vous faire si vous marchez sur du sable mouvant ?
- A Battre des bras et essayer de vous en sortir tout seul.
 - B Attraper un bâton et essayer de vous en tirer tout seul.
 - C Rester calme et appeler au secours.
 - D Vous étendre sur le dos avec les bras écartés.
23. D'après ce texte, comment pouvez-vous tester si le sable est réellement du sable mouvant ?
- A En enfonçant votre main dedans.
 - B En marchant légèrement dessus.
 - C En le tâtant avec le bâton.
 - D En le regardant.
-

Lis attentivement ce texte :

Pierre a prêté son kayak à Julien parce qu'il part en vacances. Julien aime beaucoup l'eau, et cette année il va aller dans une région où lui et son amie pourront descendre les rivières, mais sur une longue distance. Julien fait parfois du bateau, mais avec son canot car il n'a pas de kayak.

Question :

24. Qui part en vacances ?

C'est

Lis attentivement ce petit texte :

Lorsqu'elle s'aperçut qu'elle était en retard au rendez-vous qu'elle avait fixé à Camille, Tina sauta du bus à peine arrêté et courut vers le Quick, bousculant sur son passage un jeune garçon dont les bras étaient chargés d'une caisse de journaux à distribuer. Le choc fut si violent que le jeune homme, perdant l'équilibre, ne put redresser à temps son fardeau dont le contenu se répandit sur le trottoir.

Questions :

25. Où était Tina lorsqu'elle s'aperçut de son retard ?

Elle était

26. Qui porte la caisse ?

C'est

27. Qui court ?

C'est

28. Pourquoi cette personne court-elle ?

Elle court parce qu'elle

29. Qu'est-ce qui tombe sur le trottoir ?

.....

Ecole :

Nom :

Prénom :

Date :

...../...../ 2005

Epreuve de compréhension de l'écrit

Forme F : Cercles

Année scolaire 2004-2005

Lis attentivement ce petit texte :

Sandra habitait, avec Kévin, un petit appartement du centre ville. Chaque jour, elle et son frère avaient pris l'habitude de faire une ballade le long des quais de la Meuse. Mais le 14 février 2000, cette promenade changea le cours de leur vie. Par hasard, un jeune homme prénommé Dylan, se trouva sur leur chemin. Depuis ce jour, ce garagiste et Sandra sont inséparables.

Questions :

1. Où est située la maison de Sandra ?
Elle est située
2. Qui est Kévin ?
Il est
3. Depuis quand Sandra et Dylan sont-ils inséparables ?
Depuis
4. Quel est le métier de Dylan ?
Il est

Lis attentivement ce petit texte :

Deux australiens John et Sandy, sont confiés par leur mère à leurs grands-parents originaires de Belgique pour la durée des vacances. C'est donc dans une maison de Seraing que se retrouvent les deux jeunes gens. Chaque matin, John prépare le déjeuner avec son grand père, cordonnier. De son côté, la jeune fille travaille tous les jours dans une crèche.

Questions :

5. De quelle nationalité John et Sandy sont-ils ?

.....

6. Qui s'occupe d'eux pendant les vacances ?

.....

7. Où habitent les grands parents de Sandy ?

.....

8. Quel est le métier du grand père de John ?

.....

9. Que fait Sandy pour occuper ses journées ?

.....

Lis attentivement cette petite histoire :

Sur le rebord de la fenêtre, Yan, attentif comme un photographe à l'affût d'une photo d'exception, observe le manège incessant des voitures de la rue de la Gare. Soudain, un grand bruit retient son attention. C'est alors qu'il déclenche son appareil. En effet, un bus et une ambulance sont entrés en collision. Heureusement, seul un infirmier a été légèrement blessé.

Questions :

10. Qui est posé sur le rebord de la fenêtre ?

C'est

11. D'où vient le grand bruit ?

Il vient

12. Où se déroule l'accident ?

Dans

13. Que photographie Yan ?

Il photographie

14. Dans quelle voiture le blessé se trouvait-il ?

Il se trouvait dans

Lis attentivement cette petite histoire :

Ce matin, nous avons accueilli dans notre classe un copain sénégalais. Emeric, l'a fait asseoir à côté de lui et lui a demandé son prénom. Avec un petit pas de danse digne d'une chorégraphie de Kamel Ouali, le nouveau a répondu, le sourire aux lèvres : « Soulemane ». Il connaît mal notre langue car il n'est en Belgique que depuis 5 jours. Il peut parfois résoudre les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée. Il chante très bien et nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays dont il a décoré sa chambre.

Questions :

15. Comment s'appelle le nouveau copain ?
Il s'appelle
16. Depuis quand est-il en Belgique ?
Depuis
17. Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ?
C'est
18. En quoi est-il très bon ?
Il est très bon en.....
19. Où sont les photos qu'il veut montrer ?
Elles sont.....
20. Dans quel pays ces photos ont-elles été prises ?
Au

Lis attentivement ce texte :

Qu'est-ce que du sable mouvant

Le sable mouvant est une espèce particulière de sable. Le sable mouvant peut avaler un cochon, un homme ou même un éléphant.

Le sable mouvant ressemble souvent à une étendue de sable mouillé. Mais en réalité, c'est un sable épais avec tellement d'eau entre les grains qu'on ne peut s'y tenir debout.

Si vous faites un pas sur du sable mouvant, vous vous enfoncerez lentement jusqu'aux genoux. Si vous vous débattiez et vous tortillez, vous vous enfoncerez de plus en plus profondément. Mais si vous vous allongez sur le dos avec les bras écartés, vous pouvez flotter sur le sable comme vous pouvez flotter sur l'eau.

Faites attention au sable mouvant au fond des ruisseaux ou le long des côtes sablonneuses.

Vous pouvez tester si le sable est mouvant en y enfonçant un long bâton ou une perche. Si le sable tremble et frémit, n'essayez pas de marcher dessus. Ce pourrait être du sable mouvant.

Questions

21. Quel est le but principal de ce texte ?
- A Apprendre aux gens comment éviter les dangers du sable mouvant.
 - B Encourager les gens à protéger la beauté de la nature.
 - C Décrire comment des gens et des animaux ont été avalés par du sable mouvant.
 - D Expliquer d'où le « sable mouvant » tire son nom.
22. D'après ce texte, que devez-vous faire si vous marchez sur du sable mouvant ?
- A Battre des bras et essayer de vous en sortir tout seul.
 - B Attraper un bâton et essayer de vous en tirer tout seul.
 - C Rester calme et appeler au secours.
 - D Vous étendre sur le dos avec les bras écartés.
23. D'après ce texte, comment pouvez-vous tester si le sable est réellement du sable mouvant ?
- A En enfonçant votre main dedans.
 - B En marchant légèrement dessus.
 - C En le tâtant avec le bâton.
 - D En le regardant.
-

Lis attentivement ce texte :

Pierre a prêté son kayak à Julien parce qu'il part en vacances. Julien aime beaucoup l'eau, et cette année il va aller dans une région où lui et son amie pourront descendre les rivières, mais sur une longue distance. Julien fait parfois du bateau, mais avec son canot car il n'a pas de kayak.

Question :

24. Qui part en vacances ?

C'est

Lis attentivement ce petit texte :

Lorsqu'elle s'aperçut qu'elle était en retard au rendez-vous qu'elle avait fixé à Camille, Tina sauta du bus à peine arrêté et courut vers le Quick, bousculant sur son passage un jeune garçon dont les bras étaient chargés d'une caisse de journaux à distribuer. Le choc fut si violent que le jeune homme, perdant l'équilibre, ne put redresser à temps son fardeau dont le contenu se répandit sur le trottoir.

Questions :

25. Où était Tina lorsqu'elle s'aperçut de son retard ?

Elle était

26. Qui porte la caisse ?

C'est

27. Qui court ?

C'est

28. Pourquoi cette personne court-elle ?

Elle court parce qu'elle

29. Qu'est-ce qui tombe sur le trottoir ?

.....

Ecole :

Nom :

Prénom :

Date :

...../...../ 2005

Epreuve de compréhension de l'écrit

Forme G : Cercles

Année scolaire 2004-2005

Lis attentivement cette petite histoire :

Le 4 novembre dernier, les Etats-Unis apprennent que Georges W. Bush sort vainqueur des élections contre John F Kerry. Ce jour-là, le président, originaire du Texas, a fait son discours depuis la Maison Blanche. C'est dans ce bâtiment de Washington que chaque président doit parler devant tout le peuple américain. Le parti républicain a donc gagné ces élections.

Questions :

1. Qui a été élu président du peuple américain ?
C'est.....

 2. Quand le président a-t-il été réélu ?
.....

 3. Dans quelle ville le président américain doit-il réaliser son discours ?
.....

 4. Où Georges W. Bush est-il né ?
.....

 5. Quel parti politique Georges W Bush représente-t-il ?
.....
-

Lis attentivement cette petite histoire :

Alexandra, qui habitait avec sa mère et sa sœur, un petit appartement sombre et mal orienté en plein centre de la ville, avait pris l'habitude de faire, en sortant de l'école, un large détour par les rives de la Meuse, goûtant chaque jour avec autant de plaisir le bain de calme et de lumière que lui procurait cette promenade. Lorsqu'au hasard des commandes qu'il avait à livrer, Nicolas se trouvait au quartier « Saint-Léonard », il ne manquait pas de venir l'attendre et la raccompagnait jusque chez elle

Questions :

6. La maison habitée par Alexandra est située
.....
 7. Le travail de Nicolas consiste à
.....
 8. Qui Nicolas attend-il quelquefois ?
Il attend.....
 9. Qu'est-ce qui fait plaisir à Alexandra le long de la rivière ?
C'est
-

Lis attentivement cette petite histoire :

Assis sur une chaise longue, Christophe repense à son stage « aventure » à Durbuy. Il était parti là-bas avec ses copains, Ben, Sven et Greg. Il se souvient qu'il avait pratiqué avec son meilleur ami son sport préféré. Greg, qui est un pro en rafting, lui en avait appris toutes les techniques. Ben et Sven, quant à eux avaient préféré pêcher toute la journée. Le soir, ils avaient tous fait un barbecue avec leur pêche. Ce souvenir reste le plus beau moment de sa vie.

Questions :

10. Où Christophe est-il parti avec ses amis ?

Il est parti

11. Qui est le meilleur ami de Christophe ?

C'est

12. Quel est le sport préféré de Christophe ?

C'est

13. Qu'ont-ils mangé ensemble ?

Ils ont mangé

14. Qui garde un souvenir inoubliable du stage « aventure » ?

C'est

Lis attentivement cette petite histoire :

Adossé à un arrêt de bus, le regard pensif, Julien observe le ballet d'un couple de pigeons. Les deux tourtereaux picorent des miettes de pains, que des riverains ont eu la bonté de leur laisser, sans se soucier un instant du danger imminent que représente le monstre à moteur numéro 48. La machine s'arrête et Julien monte à bord.

Questions :

15. Qui nourrit les oiseaux ?

Ils sont nourris par

16. Qui sont les deux tourtereaux ?

Ce sont

17. Qui est en danger ?

Ce sont

18. Qui attend un bus ?

C'est

19. Qui est le monstre dans l'histoire ?

C'est

Ecole :

Nom :

Prénom :

Date :

...../...../ 2005

Epreuve de compréhension de l'écrit

Forme H : Stratégies

Année scolaire 2004-2005

Lis attentivement cette petite histoire :

Le 4 novembre dernier, les Etats-Unis apprennent que Georges W. Bush sort vainqueur des élections contre John F Kerry. Ce jour-là, le président, originaire du Texas, a fait son discours depuis la Maison Blanche. C'est dans ce bâtiment de Washington que chaque président doit parler devant tout le peuple américain. Le parti républicain a donc gagné ces élections.

Questions :

1. Qui a été élu président du peuple américain ?
.....
 2. Quand le président Bush a-t-il été réélu ?
.....
 3. Dans quelle ville le président américain doit-il réaliser son discours ?
.....
 4. Où Georges W. Bush est-il né?
.....
 5. Quel parti politique Georges W Bush représente-t-il ?
.....
-

Lis attentivement cette petite histoire :

Alexandra, qui habitait avec sa mère et sa sœur, un petit appartement sombre et mal orienté en plein centre de la ville, avait pris l'habitude de faire, en sortant de l'école, un large détour par les rives de la Meuse, goûtant chaque jour avec autant de plaisir le bain de calme et de lumière que lui procurait cette promenade. Lorsqu'au hasard des commandes qu'il avait à livrer, Nicolas se trouvait au quartier « Saint-Léonard », il ne manquait pas de venir l'attendre et la raccompagnait jusque chez elle

Questions :

6. La maison habitée par Alexandra est située
.....

 7. Le travail de François consiste à
.....

 8. Qui François attend-il quelquefois ?
Il attend.....

 9. Qu'est-ce qui fait plaisir à Alexandra le long de la rivière ?
C'est
-

Lis attentivement ce petit texte :

Deux australiens John et Sandy, sont confiés par leur mère à leurs grands-parents originaires de Belgique pour la durée des vacances. C'est donc dans une maison de Seraing que se retrouvent les deux jeunes gens. Chaque matin, John prépare le déjeuner avec son grand père, cordonnier. De son côté, la jeune fille travaille tous les jours dans une crèche.

Questions :

10. De quelle nationalité John et Sandy sont-ils ?

.....

11. Qui s'occupe d'eux pendant les vacances ?

.....

12. Où habitent les grands parents de Sandy ?

.....

13. Quel est le métier du grand-père de John ?

.....

14. Que fait Sandy pour occuper ses journées ?

.....

Lis attentivement cette petite histoire :

Sur le rebord de la fenêtre, Yan, attentif comme un photographe à l'affût d'une photo d'exception, observe le manège incessant des voitures de la rue de la Gare. Soudain, un grand bruit retient son attention. C'est alors qu'il déclenche son appareil. En effet, un bus et une ambulance sont entrés en collision. Heureusement, seul un infirmier a été légèrement blessé.

Questions :

15. Qui est posé sur le rebord de la fenêtre ?
C'est
16. D'où vient le grand bruit ?
Il vient
17. Où se déroule l'accident ?
Dans
18. Que photographie Yan ?
Il photographie
19. Dans quelle voiture le blessé se trouvait-il ?
Il se trouvait dans

Structure des différentes formes d'épreuves de compréhension de textes

		Forme A Stratégies		Forme B Cercles
Lune	5	X		
Alice	2	X		
Sable	3		X	
Kayak	1		X	
Tina	5		X	
Requin	5	X		
Eric	5			X
Guillaume	2			X
Oiseau	4			X

		Forme C Stratégies		Forme D Cercles
Eric	5	X		
Guillaume	2	X		
Oiseaux	5	X		
Oleg	5		X	
Denis	5		X	
Lune	5			X
Alice	2			X
Requin	5			X

		Forme E Stratégies		Forme F Cercles
Sandra	4		X	
Christophe	5	X		
Julien	5	X		
Senegal	6		X	
Sable	3		X	
Kayak	1		X	
Tina	5		X	
Australie	5			X
Yan	4			X

		Forme G cercles		Forme H stratégies
Bush	5		X	
Alex	4		X	
Christophe	5	X		
Julien	5	X		
Australie	5			X
Yan	4			X

Moi et la lecture (Prétest)

Dans les pages qui suivent, tu trouveras quelques questions sur ce que tu penses de la lecture.

C'est facile d'y répondre, mais **lis bien l'exemple** pour ne pas te tromper !

Encore une chose très importante : ce sont des questions sur ce que tu penses, toi. **Donc**, il n'y a pas de bonnes réponses ni de mauvaises réponses. La bonne réponse, c'est ce que tu penses vraiment !

Essaie de répondre tout seul, sans tenir compte de l'avis de tes copains et de tes copines !

Ecris ton nom et ton prénom :

.....

Merci de ta collaboration

Pour savoir comment répondre aux questions, exerce-toi avec cet exemple avant de commencer le questionnaire !

	pas du tout d'accord	pas vraiment d'accord	un peu d'accord	tout à fait d'accord
J'aime aller au cinéma voir des films d'aventures.				
Je n'aime pas le coca-cola.				

POUR CHACUNE DES PHRASES PROPOSÉES, CHOISIS LA RÉPONSE QUI TE VA LE MIEUX :

	pas du tout d'accord	pas vraiment d'accord	un peu d'accord	tout à fait d'accord
1. Je sais que je lirai mieux l'année prochaine.				
2. Parfois, mes amis me disent que je lis bien.				
3. Je travaille le moins possible quand on fait des activités de lecture en classe.				
4. Je n'aime pas lire quand il y a des mots difficiles.				
5. Je n'aime pas les questions de vocabulaire.				
6. Lire à plusieurs c'est plus agréable				
7. Je n'aime pas lire tout seul				
8. Je n'aime pas quand il y a trop de personnages dans une histoire.				
9. Je suis un (e) élève qui lit bien.				
10. En classe, j'aime quand on parle des textes qu'on a lus.				
11. Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.				
12. Lire en groupe c'est moins difficile que tout seul				
13. La lecture est un de mes passe-temps favoris.				
14. J'aime parler de mes lectures avec d'autres.				
15. Je trouve difficile de lire un livre en entier.				
16. Je suis content(e) si je reçois un livre en cadeau.				
17. Lire est une perte de temps.				
18. J'aime aller dans une librairie ou dans une bibliothèque.				
19. Pourquoi lire alors que je peux regarder la T.V. ?				
20. Ce qu'on lit en classe n'est jamais intéressant				
21. J'ai besoin de bouger : je ne peux rester assis à lire plus de quelques minutes.				
22. Je lis parce que je suis obligé(e)				

Et pour terminer...

Pourrais-tu expliquer, **selon toi**, pourquoi tu es en 1^{ère} accueil ? Essaie d'au moins donner **deux raisons**.

A mon avis si je suis en première accueil,

1) c'est parce que

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

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

2) c'est parce que

.....

.....

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

Moi et la lecture (Post-test)

Dans les pages qui suivent, tu trouveras quelques questions sur ce que tu penses de la lecture.

C'est facile d'y répondre, mais **lis bien l'exemple** pour ne pas te tromper !

Encore une chose très importante : ce sont des questions sur ce que tu penses, toi. **Donc**, il n'y a pas de bonnes réponses ni de mauvaises réponses. La bonne réponse, c'est ce que tu penses vraiment !

Essaie de répondre tout seul, sans tenir compte de l'avis de tes copains et de tes copines !

Ecris ton nom et ton prénom :

.....

Pour savoir comment répondre aux questions, exerce-toi avec cet exemple avant de commencer le questionnaire !

	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Un peu d'accord	Tout à fait d'accord
J'aime me lever très tôt le matin.				
Je <u>n'aime pas</u> Plug TV.				

Merci de ta collaboration

POUR CHACUNE DES PHRASES PROPOSÉES, CHOISIS LA RÉPONSE QUI TE VA LE MIEUX :

	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Un peu d'accord	Tout à fait d'accord
23. Je sais que je lirai mieux l'année prochaine.				
24. Parfois, mes amis me disent que je lis bien.				
25. Je travaille le moins possible quand on fait des activités de lecture en classe.				
26. Je n'aime pas lire quand il y a des mots difficiles.				
27. Je n'aime pas les questions de vocabulaire.				
28. Lire à plusieurs c'est plus agréable				
29. Je n'aime pas lire tout seul				
30. Je n'aime pas quand il y a trop de personnages dans une histoire.				
31. Je suis un (e) élève qui lit bien.				
32. En classe, j'aime quand on parle des textes qu'on a lus.				
33. Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.				
34. Lire en groupe c'est moins difficile que tout seul				
35. La lecture est un de mes passe-temps favoris.				
36. J'aime parler de mes lectures avec d'autres.				
37. Je trouve difficile de lire un livre en entier.				
38. Je suis content(e) si je reçois un livre en cadeau.				
39. Lire est une perte de temps.				
40. J'aime aller dans une librairie ou dans une bibliothèque.				
41. Pourquoi lire alors que je peux regarder la T.V. ?				
42. Ce qu'on lit en classe n'est jamais intéressant				
43. J'ai besoin de bouger : je ne peux rester assis à lire plus de quelques minutes.				
44. Je lis parce que je suis obligé(e)				

Et pour terminer...

Cette année as-tu fait des progrès en lecture ?

Oui

Non

Essaie d'au moins donner **une raison** pour laquelle tu as progressé ou pas

A mon avis, j'ai progressé.

C'est parce que

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

.....
.....

A mon avis, je n'ai **pas** j'ai progressé

C'est parce que

.....

.....

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

ANNEXE 2 :

RECUEIL D'ACTIVITÉS : LES CERCLES DE LECTURE

Cette section présente 7 cercles de lecture menés en 1^{re} accueil dans le cadre d'un projet de recherche subsidié par l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Service général du Pilotage du système éducatif.

Les 7 séquences en cercles de lecture qui sont décrites dans cette section ont été menées en 1^{re} accueil dans 3 classes de la région Liégeoise. Chaque séquence est accompagnée d'un carnet d'impressions personnelles à l'intention des élèves et d'une fiche d'évaluation de l'activité. Cette fiche est extraite de l'ouvrage *Les cercles de lecture. interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur.* de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003).

- Thierry Dedieu (1994). *Yakouba*. Seuil Jeunesse.
- Anthony Browne.(2000) *Une histoire à quatre voix*. Ecole des loisirs, collection lutin poche.
- *Une journée dans un bain américain*. Lolie, novembre 2004.
- P. Delperdange (2002). *L'étrange métamorphose*. Récit Express. Averbode.
- T.Roberecht (2004). *Alerte aux extraterrestres*. Récit Express. Averbode.
- N.Gerrier (2005). *Nunavut*. Récit Express. Averbode.
- J.C . Mourlevat. (2004) *L'homme qui levait les pierres*. Editions Thierry Magnier.

Cercles de lecture : Yakouba (Thierry Dedieu)

- Objectif prendre du plaisir en écoutant un récit
- Construire ensemble du sens inférentiel
- Construire du sens personnel : amener les élèves à entrer dans la peau du personnage principal

Avant la lecture :

- Annoncer très brièvement aux élèves que l'on va faire un premier cercle de lecture, qu'il s'agit d'une activité pour apprendre à mieux lire ensemble, grâce aux autres.
- Formation des groupes (3 ou 4 élèves)
- Prédications au départ de la première de couverture (+- 5 min)

-Où cette histoire va-t-elle se passer ?

-Yakouba : qu'est –ce que ça peut signifier ? (prénom d'un jeune garçon de votre âge)

Lecture

1. Lecture du récit par l'enseignant(e) . Interruption de la lecture après « ... , et, seul, affronter le lion », pour faire une première mise au point par rapport à leur compréhension de la tâche de Yakouba.
2. lecture jusqu'à l'arrivée de Yakouba au village. (Après les 2 cadres noirs) (+ - 5 min)
3. Piste de discussion pour les groupes :

- A votre avis, Yakouba doit-il tuer ou non le lion ? Pourquoi ? (+- 10 min)
Fonctionnement : Distribuer le tableau Tuer /Ne pas tuer le lion. Ce tableau peut servir de modèle à reproduire sur une feuille paddex (lors de la mise en commun, ces feuilles seront affichées). Charger un élève de surveiller le temps.
Contenu : On peut donner les albums (avec un élastique pour empêcher de feuilleter plus loin). Passer dans les 2 groupes pour s'assurer que les élèves perçoivent l'enjeu culturel (prouver son courage pour devenir un adulte) et les implications de « tuer sans gloire ». Si les élèves ont du mal à envisager une des deux possibilités, ne pas hésiter à donner un avis alternatif aux élèves, pour les déséquilibrer et susciter la discussion.

4. Mise en commun : Chaque groupe vient afficher sa feuille paddex au tableau et désigne un élève qui explique les raisons trouvées. Les élèves sont ensuite encouragés à comparer les différentes productions: que retrouve –t-on dans plusieurs groupes ?, Quels sont les éléments ajoutés par les autres ? (15 min). Le tableau ci –dessous

reprend, à titre indicatif, quelques éléments que l'on peut mettre en opposition durant la discussion.

Tuer le lion	Ne pas tuer le lion
<ul style="list-style-type: none"> - Il combat sans difficulté, certain de gagner - Peut <u>faire croire</u> qu'il a été courageux - Il devient un guerrier, - 	<ul style="list-style-type: none"> - il épargne le vieux lion - il ne ment ni aux autres <u>ni à lui même</u> - il ne devient pas un guerrier - il est courageux, -

5. Lecture de la fin du récit par l'enseignant (e).

6. Piste de réflexion individuelle : Répondez par écrit à la question suivante : (5 min)

Que pensez-vous de la fin de l'histoire ?

6. Mise en commun des avis

L'histoire finit-elle bien ? Yakouba n'a t-il rien gagné dans cette histoire ?

7. Brève analyse collective du cercle de lecture. Les élèves prennent quelques minutes pour compléter la fiche d'évaluation de l'activité. Cette fiche sera proposée à la fin de chaque cercle et progressivement étoffée pour prendre en compte le fonctionnement du groupe.

Donnez chacun votre avis sur la question suivante :

A votre avis, Yakouba doit-il tuer ou non le lion ? Pourquoi ?

Il doit tuer le lion	Il ne doit pas tuer le lion
Vos raisons	Vos raisons
1. _____ _____	1. _____ _____
2. _____ _____	2. _____ _____
3. _____ _____	3. _____ _____
4. _____ _____	4. _____ _____

Ecole : _____

Fiche d'évaluation de l'activité

1. As-tu aimé l'histoire que tu viens de lire ?

**Pas du
tout**

**Sans
avis**

Beaucoup

2. As-tu aimé la façon dont cette activité « cercle de lecture » s'est déroulée ?

**Pas du
tout**

**Sans
avis**

Beaucoup

Cercles de lecture : Une histoire à quatre voix (Anthony Browne)

- Objectif prendre du plaisir en lisant un récit
- Construire ensemble du sens inférentiel
- Elaborer les bases d'un guide d'interaction (comment bien discuter)

Avant la lecture :

- Annoncer très brièvement aux élèves que l'on va faire un second cercle de lecture, rappeler qu'il s'agit d'une activité pour apprendre à mieux lire ensemble, grâce aux autres.
- Formation des groupes (3 ou 4 élèves)
- Prédications au départ de la première de couverture (Noter rapidement les prédictions au tableau) (+- 5 min)

-Où cette histoire va-t-elle se passer ?

-Une histoire à quatre voix ? qu'est-ce que cela peut vouloir dire ?

Lecture

1. Chaque élève lit silencieusement son exemplaire du récit. Une fois, la lecture individuelle achevée, les élèves sont invités à réfléchir aux prédictions Où se passe cette histoire ? Pourquoi « Une histoire à quatre voix » ? en attendant que les autres terminent de lire dans le silence (+- 25 min)
2. Collectivement, on recueille les réactions des lecteurs. Pourquoi « Une histoire à quatre voix » ? On établit progressivement qu'il s'agit de la même histoire racontée par 4 personnes différentes. Des personnes que l'on va tenter de mieux comprendre. (10 min).
3. Piste de discussion pour les groupes : **Relevez les différences qui existent entre ces personnages, par exemple leurs sentiments, leur caractère, le langage qu'ils utilisent,**Un groupe peut prendre en charge la dame et le monsieur, l'autre groupe se centre sur le garçon et la fille. Si le nombre d'élève est suffisant, chaque groupe peut s'occuper d'un personnage. Lister ces différences sur une grande feuille paddex . On peut donner le modèle suivant au tableau. (+- 15-20 min).
L'enseignant(e) passe dans les groupes pour clarifier certains passages qui poseraient problème.

Dame	Monsieur	Garçon	Fille
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-

4. Mise en commun collective , chaque groupe présente les éléments relevés.

Dame : snob, parle bien, autoritaire, agressive, ...

Monsieur : déprimé, découragé, ...

Garçon : s'ennuie, timide, écrasé, peureux, ...

Fille : gaie, éveillé, sympa, langage libre, ...

5. Seconde piste de discussion : **L'auteur, Anthony Browne, a essayé de faire en sorte que les illustrations reflètent les sentiments, les émotions des différents personnages. A votre avis y est-il bien arrivé ? Relevez les exemples qui vous marquent le plus.**

6. Mise en commun. Chaque groupe présente aux autres quelques éléments de réponse. L'enseignant peut ajouter des éléments de comparaison tels que l'aller et le retour de promenade (p. 11 et 15). En fonction de l'intérêt porté par les élèves cette phase peut-être plus ou moins approfondie, voire même supprimée. Le but est ici de monter qu'il y a un travail de lecture d'image que le lecteur découvre en fonction de l'attention accordée. Dans les textes qui racontent des histoires , chacun lit et « voit » des choses différentes en fonction de sa personne, il n'y a pas un message qui se dépose dans la tête du lecteur mais des messages à construire.

8. Brève analyse du cercle de lecture. Les élèves prennent quelques minutes pour compléter la fiche d'évaluation de l'activité. Le fonctionnement en groupe peut ensuite être évalué collectivement sur base des réponses fournies par les élèves dans la fiche d'évaluation.

Ecole : _____

Fiche d'évaluation de l'activité

1. As-tu aimé l'histoire que tu viens de lire ?

**Pas du
tout**

**Sans
avis**

Beaucoup

2. As-tu aimé la façon dont cette activité « cercle de lecture » s'est déroulée ?

**Pas du
tout**

**Sans
avis**

Beaucoup

Nos comportements de discussion	De quoi avons-nous parlé ?
Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ?	Qu'avons-nous appris de nouveau ?
Avons-nous pensé à organiser notre discussion ? Comment ? Quelqu'un a-t-il animé la discussion ? Avons-nous fait attention au temps ?	Quelles questions nous posons-nous après la discussion ?
A quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?	

Cercles d'idées : Une journée dans un bain américain (Lolie, novembre 2004)

L'objectif est d'amener progressivement les élèves à déterminer eux-mêmes ce dont ils souhaitent discuter. Pourquoi aborder un texte informatif ? Pour faciliter la démarche d'auto-questionnement chez les élèves. Mais aussi pour tenter d'accrocher ceux qui n'ont pas été satisfaits par des textes précédents.

Préparation à la discussion

1. Annoncer aux élèves que la lecture sera suivie d'une discussion en petits groupes, puis en grand groupe.
2. Les élèves lisent le titre et l'introduction

Phase de prédictions collective :

- De quoi va parler ce texte ? Quel en est le thème –relire l'intro
- EN QUOI CE TYPE de texte est-il différent de ceux qui ont été lus jusqu'ici en cercle de lecture ? Il s'agit d'un texte informatif dont le but est d'informer et non de la fiction comme Yakouba ou une histoire à 4 voix.
- Quelles sont les questions que l'on peut se poser par rapport à ce texte ?
- Quelles informations voudrions-nous apprendre ? Lister les informations au tableau de façon à pouvoir y **revenir à la fin de l'activité . Ce qui n'a pas été abordé par le texte peut faire l'objet d'une recherche ultérieure.**
-

3. Lecture individuelle du texte :

- Avant la lecture :
- On explique aux élèves qu'ils vont devoir (**pendant ou après la lecture**) choisir ce dont ils aimeraient discuter. Pour cela chacun complète individuellement la grille de discussion qui propose 5 pistes
 - une idée pas bien comprise**
 - une idée que l'on trouve intéressante...ou stupide**
 - une idée qui a surpris**
 - une idée qui fait penser à quelque chose qu'on a vécu ou qu'on connaît**

4. Discussion par petits groupes

La consigne est de faire un tour de table pour échanger ses impressions , clarifier ce qui n'a pas été compris puis choisir un aspect et l'illustrer sur une feuille de padex. Veiller à constituer des groupes suffisamment importants pour les échanges 4 à 5 élèves minimum. On allège ainsi la mise en commun qui est moins redondante.

Aide fournie aux groupes : aider les élèves à se recentrer sur le texte, servir de modèle en donnant une impression personnelle.

5. Mise en commun

Chaque groupe présente ses impressions de lecture de façon transversale (les aspects mal compris dans chaque groupe, puis ce qui a surpris, ... ;) On peut embrayer soit sur une discussion collective plus générale : « Si on transposait ce système en Belgique quelle serait votre réaction ? Pour ou contre ? » et Pourquoi ? Soit sur une réflexion par groupes dans laquelle chacun doit exprimer son avis . La production demandée à chaque groupe peut être de compléter une phrase du style « Notre groupe est pour ou contre les stages en prison pour adolescents car ».

6. Retour sur les prédictions

Parmi les prédictions que l'on avait notées au tableau, quelles sont celles qui ont été abordées par le texte ?

Y a-t-il des questions qui restent en suspens après la lecture ?

GRILLE DE DISCUSSION

Ce que je n'ai pas bien compris : ?

Ce qui m'a surpris : !!!

Ce que j'ai trouvé intéressant : ++

Ce que j'ai trouvé stupide : - -

Ce que je connais déjà sur le sujet

L'étrange métamorphose : séquence en cercle de lecture

Avant la lecture

- Prédications collectives (ne pas prendre trop de temps)

A partir du titre, de l'image de couverture et de la quatrième de couverture, on tente de faire des hypothèses sur : le lieu, les personnages, le moment, et le type de récit qui va être lu.

Genre fantastique : Est-ce que ça a des chances de nous plaire ? Pourquoi ?

Attention : préciser que l'on ne va pas lire tout le livre d'une seule traite mais en plusieurs étapes !!

- Distribuer les carnets de notes personnelles (à photocopier en recto verso) et expliquer que, pendant ou après la lecture de certains passages, on va leur demander de compléter ce carnet. **Préciser que ce sont des notes personnelles qui ne seront pas reprises MAIS qui servent aux discussions de groupes qui suivent.**

Lecture du récit

1. Lecture individuelle de la page 1 à 9

Chacun lit individuellement les chapitres 1 à 4 on s'arrête au bas de la page 9. On peut proposer à certains élèves de leur faire la lecture afin de ne pas trop accentuer les écarts de rythme. Lorsque les premiers ont terminé ils attendent les autres en complétant la grille « mes impressions de lecture ». Attention il est important que chacun (même les lecteurs les plus lents) aie eu au moins quelques minutes pour compléter le carnet. Rappeler aux élèves de noter le numéro de la page sur la grille pour pouvoir éventuellement relire un passage ou une phrase aux élèves du groupe.

2. Echanges en sous-groupes :

Tour à tour chacun choisit parmi les impressions qu'il a noté celles qu'il veut soumettre aux autres. Il peut être utile d'indiquer aux autres l'endroit où se situe la phrase ou le passage qu'on va commenter. Attention **LA DISCUSSION CONSISTE À RÉAGIR AVEC CE QUE DIT L'AUTRE . EST-CE QU'ON RESSENT LA MÊME CHOSE OU PAS ?, EST-CE QU'ON COMPREND BIEN CE QU'IL DIT ?**. On confronte ensuite les prédictions de chacun. Lorsque le tour de table est fini, on tente alors de faire des **prédictions** sur la suite du récit en discutant la question : Que va voir Lucas ? Que pourrait-il se passer ensuite ? Attention chacun complète son tableau et peut être questionné oralement.

3. Lecture individuelle de la page 9 à 15

Poursuite de la lecture individuelle jusqu'à la p. 15. Chacun note ses impressions de lecture dans le tableau. Bien rappeler aux élèves de penser à des éléments dont ils ont envie de discuter. Pour alléger le volume à lire individuellement et de façon à interrompre facilement la lecture à l'endroit voulu, l'enseignant peut prendre le relais de la lecture à partir du chapitre 6 (ou avant si nécessaire) et interrompre à la p.16, juste après la phrase « Pris d'effroi, j'ai baissé les yeux ».

4. **Prédictions individuelles** : Que se passe-t-il ? Chacun complète individuellement son tableau .

Fin des deux premières heures

5. Mise en commun des prédictions individuelles

On peut débiter l'activité par un bref rappel collectif de ce qui a été lu et par une mise en commun des prédictions relatives à la phrase « Pris d'effroi, j'ai baissé les yeux » de la page 16. Poursuite de la lecture jusqu'à la fin par les élèves (éventuellement par l'enseignant).

6. Lecture individuelle de la page 15 à la fin

Les élèves peuvent continuer à noter leurs impressions personnelles sur le tableau. Si le volume à lire est trop important , l'enseignant peut lire certains passages.

7. Piste de discussion

Lorsque la lecture du récit est achevée pour tous, on peut donner une **piste de discussion** afin d'aider les élèves à « entrer dans la peau du personnage ». Voici un exemple de consigne : « A plusieurs moments du récit, le héros (Lucas) a pris la décision d'agir de telle ou telle façon. Choisissez un chapitre et imaginez que Lucas ait fait d'autres choix. Que se serait-il passé ? Par exemple s'il n'avait pas changé de chambre avec son frère ? Ou s'ils avaient décidé avec son père de placer un piège à l'entrée de la fissure.. ?

Les deux dernières page du carnet de notes des élèves reprennent sous forme de tableau les noms des chapitres du récits. Pour faciliter le travail de rappel des choix posés par Lucas au fil des chapitres on peut aider les élèves à effectuer une lecture survol, ou « en diagonale ». Cette relecture peut se faire de diverses façons, collectivement ou en groupes. Voici deux suggestions :

- lister collectivement les choix posés par Lucas au fil de la lecture et les noter sur une feuille de paddex , de cette façon les élèves n'ont plus ensuite qu'à imaginer des choix alternatifs
- Répartir les chapitres au sein des différents groupes (le gr. 1 survole les chapitres 1 et 2 et propose des choix alternatifs, le gr.2 s'occupe des chapitres 3 et 4, etc...) Le tableau « les choix de Lucas »

Attention :

Cette dernière piste de discussion est facultative. Si la découverte du récit nécessite trop de temps, on peut supprimer cette étape et consacrer les 2 séances à la lecture et aux discussions.

8. Analyse du fonctionnement en groupe

Il est important de prendre quelques minutes pour faire le point avec les élèves sur la manière dont chaque groupe a fonctionné. Sur la dernière page du carnet, des élèves différentes questions sont reprises. Il peut être intéressant de clarifier ensemble le contenu de ces questions afin que progressivement cette analyse soit effectuée de façon « autonome » par les groupes.

- Chacun a-t-il pu (ou bien voulu) contribuer à la discussion ?**
- Avons-nous pensé à organiser notre discussion ? Comment ?**
- Quelqu'un a-t-il animé la discussion ?**
- Avons-nous fait attention au temps ? (si consigne de temps donnée)**
- A quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?**

Nom :

L'ÉTRANGE MÉTAMORPHOSE :
Carnet de notes personnelles

Récit Express, Averbode, P. Delperdange, 2002.

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

Ce que je n'ai pas bien compris : ?

Ce qui m'a surpris : !!!

Ce que j'ai trouvé stupide :--

Nom :

Fiche d'évaluation de l'activité

1. As-tu aimé l'histoire que tu viens de lire ?

<input type="checkbox"/>						
Pas du tout		Sans avis			Beaucoup	

2. As-tu aimé la façon dont cette activité « cercle de lecture » s'est déroulée ?

<input type="checkbox"/>						
Pas du tout		Sans avis			Beaucoup	

Nos comportements de discussion

Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ?

Avons-nous pensé à organiser notre discussion ? Comment ?

Quelqu'un a-t-il animé la discussion ?
Avons-nous fait attention au temps ?

A quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

(suite)

A la p. 9 : Que va voir Lucas ? Que pourrait-il se passer ensuite ?

A la p. 16 : Lorsque Lucas dit : « Pris d'effroi, j'ai baissé les yeux ». Que se passe-t-il à votre avis ?

	LES CHOIX DE LUCAS	CE QUE J'AURAI FAIS A SA PLACE
1. Le bruit		
2. Dans la chambre noire		
3. Les griffes d'un insecte		
4. La main minuscule		
5. La fissure		

ALERTE AUX EXTRATERRESTRES
Carnet de notes personnelles

Récits Express, Averbode, T. Roberecht, 2004

Nom :

Nom :

Fiche d'évaluation de l'activité

1. As-tu aimé l'histoire que tu viens de lire ?

<input type="checkbox"/>						
Pas du tout		Sans avis			Beaucoup	

2. As-tu aimé la façon dont cette activité « cercle de lecture » s'est déroulée ?

<input type="checkbox"/>						
Pas du tout		Sans avis			Beaucoup	

Nos comportements de discussion
Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ?
Avons-nous pensé à organiser notre discussion ? Comment ?
Quelqu'un a-t-il animé la discussion ? Avons-nous fait attention au temps ?
A quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

(suite)

Fin de la p. P7 Jérémy est-il un garçon comme les autres?

Aime-t-il son père?:

P. 17 Qu'arrive-t-il à Jérémy ? Pourquoi le titre du chapitre indique-t-il "mars attaque" ?

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

(suite)

p. 30 Interrompre après "je viens de comprendre qq chose"..

Qu'est-ce que Jérémy vient de comprendre ?

	LES CHOIX DE JEREMY	CE QUE J'AURAI FAIS A SA PLACE
1. Mon programme pour les vacances		
2. Ma mère contre-attaque		
3. Une visite hors du commun		
4. Mars attaque		
5. Sus aux envahisseurs		

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

<p>Ce que je n'ai pas bien compris : ?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Ce qui m'a surpris : !!!</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Ce que j'ai trouvé stupide :--</p> <hr/> <hr/> <hr/>

NUNAVUT
Carnet de notes personnelles

Récits Express, Averbode, N. Gerrier, 2005.

Nom :

Nom :

Fiche d'évaluation de l'activité

1. As-tu aimé l'histoire que tu viens de lire ?

<input type="checkbox"/>						
Pas du tout		Sans avis			Beaucoup	

2. As-tu aimé la façon dont cette activité « cercle de lecture » s'est déroulée ?

<input type="checkbox"/>						
Pas du tout		Sans avis			Beaucoup	

Nos comportements de discussion

Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ?

Avons-nous pensé à organiser notre discussion ? Comment ?

Quelqu'un a-t-il animé la discussion ?
Avons-nous fait attention au temps ?

A quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

(suite)

p. 6 (ligne 5) Que s'est-il passé ? : Qui s'est rendu compte de cet étrange phénomène ?

p. 11 « Peut-être attendrai-je un peu avant de raconter cette histoire à mon père" ? Pourquoi Luc a-t-il cette réaction ?

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

(suite)

p. 30 : Le chapitre 5 : « Etait-ce un rêve ? » Donnez votre avis avant puis après avoir lu le chapitre 5.

p. 25 Pourquoi Luc se sent-il invincible ?

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

(suite)

Fin du chapitre 9 : Comment le papa de Luc a-t-il évolué entre le début et la fin de cette histoire ? Grâce à quoi ?

Au début _____

Au fur et à mesure _____

A la fin _____

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

Ce que je n'ai pas bien compris : ?

Ce qui m'a surpris : !!!

Ce que j'ai trouvé stupide :--

L'HOMME QUI LEVAIT LES PIERRES
Carnet de notes personnelles

Editions Thierry Magnier, J.-C. Mourlevat, 2004

Nom :

Nom :

Fiche d'évaluation de l'activité

1. As-tu aimé l'histoire que tu viens de lire ?

<input type="checkbox"/>						
Pas du tout		Sans avis			Beaucoup	

2. As-tu aimé la façon dont cette activité « cercle de lecture » s'est déroulée ?

<input type="checkbox"/>						
Pas du tout		Sans avis			Beaucoup	

Nos comportements de discussion

Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ?

Avons-nous pensé à organiser notre discussion ? Comment ?

Quelqu'un a-t-il animé la discussion ?
Avons-nous fait attention au temps ?

A quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

(suite)

Lis de la p. 5 à la p. 14 : quelles sont les étapes du spectacle que les gens attendent ? Est-ce vraiment spectaculaire ?

A ton avis, pourquoi Ruper a-t-il l'air triste ?

Lis de la page 15 à la page 35 : Qu'apprend Peio chez Ruper ? Penses-tu que Ruper se moque de lui ?

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

(suite)

A ton avis, Peio va-t-il aller porter la pierre ? Y arrivera-t-il ?

Lis de la page 37 à la page 45 : Pourquoi Peio a-t-il reçu un entraînement si particulier ? Pourquoi ne devait-il pas grossir ?

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

(suite)

Au début _____

Au fur et à mesure _____

A la fin _____

MES IMPRESSIONS DE LECTURES

Ce que je n'ai pas bien compris : ?

Ce qui m'a surpris : !!!

Ce que j'ai trouvé stupide :--

ANNEXE 3 :
RECUEIL D'ACTIVITÉS : L'ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES
DE COMPRÉHENSION

4 stratégies pour mieux lire	4 stratégies pour mieux lire
 <p>Prédire Utilise les indices du texte et les illustrations pour prédire la suite du texte. Lis ensuite pour vérifier.</p>  <p>Questionner Pose-toi des questions pendant que tu lis. Utilise les pronoms <i>QUI – OU – QUAND – POURQUOI – COMMENT ?</i> Essaie de poser des questions qui relient différentes parties du texte. Utilise ce que tu sais déjà du thème du texte.</p>  <p>Clarifier Quand tu ne comprends pas un mot ou un passage du texte. - Relis ! - Cherche une partie de mot que tu connais. - Lis à voix haute. - Demande-toi : "Est-ce que ça veut dire quelque chose ?" - Demande à quelqu'un de t'aider.</p>  <p>Résumé Répète les idées principales du texte dans tes propres mots <i>Le texte parle de...</i> <i>Ce passage parle de...</i></p>	 <p>Prédire Utilise les indices du texte et les illustrations pour prédire la suite du texte. Lis ensuite pour vérifier.</p>  <p>Questionner Pose-toi des questions pendant que tu lis. Utilise les pronoms <i>QUI – OU – QUAND – POURQUOI – COMMENT ?</i> Essaie de poser des questions qui relient différentes parties du texte. Utilise ce que tu sais déjà du thème du texte</p>  <p>Clarifier Quand tu ne comprends pas un mot ou un passage du texte. - Relis ! - Cherche une partie de mot que tu connais. - Lis à voix haute. - Demande-toi : "Est-ce que ça veut dire quelque chose ?" - Demande à quelqu'un de t'aider.</p>  <p>Résumé Répète les idées principales du texte dans tes propres mots <i>Le texte parle de...</i> <i>Ce passage parle de...</i></p>

Traduit et adapté de Lori D.Oczkus (2003) Reciprocal Teaching at Work : Strategies for Improving Reading Comprehension. Newark, DE: International Reading association.

STRATÉGIE N°1 : « JE PRÉDIS »

COMMENT ?

J'essaie de faire une hypothèse sur ce que je vais trouver dans le texte ou dans le paragraphe qui va être lu



*DE QUOI CE TEXTE OU CE PARAGRAPHE
VA-T-IL ME PARLER ?
EST-CE QUE JE CONNAIS DÉJÀ DES CHOSES SUR CE
SUJET ?*

POURQUOI ?

- Pour mieux comprendre le contenu du texte ,
- Pour que les nouvelles informations que je lis puissent s'accrocher aux informations que je connais déjà. Donc pour apprendre de nouvelles choses.

STRATÉGIE N°2 : « JE CLARIFIE »

COMMENT ?

J'essaie de donner du sens à un mot que je ne comprends pas

Mot Inconnu



Regarder le mot même

Regarder autour du mot

Forme du mot

Connaissances
sur le mot

Contexte général

Phrases et
expressions

STRATÉGIE N° 3 :

« JE POSE DES QUESTIONS »

Comment ?

J'essaie de poser une ou deux question(s) sur chaque paragraphe et d'y répondre

J'essaye de poser des questions qui relient les différentes parties du texte.

Pourquoi ?

Pour vérifier si j'ai compris ce que j'ai lu et décider si je dois ou non revenir en arrière.

STRATÉGIE N° 4 : « JE RÉSUME »

J'essaie de dégager l'idée principale du paragraphe

Comment ?



*JE DEGAGE LE THEME DU PARAGRAPHE (DE QUOI IL PARLE) ET
CE QU'ON EN DI T*

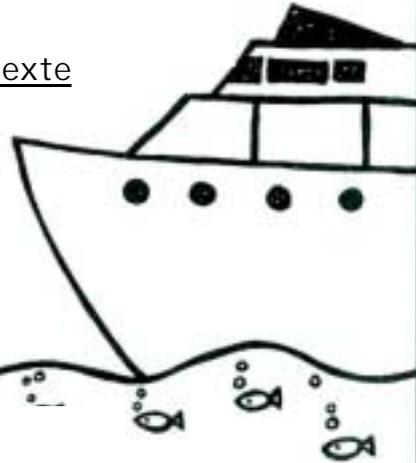
Pourquoi

Pour m'aider à retenir les informations contenues dans le texte, pour étudier de façon efficace.

LES DIFFERENTS NIVEAUX DE QUESTIONS

LES QUESTIONS LITTERALES

- Ont souvent 1 réponse correcte dans le texte
- Visent des détails ou des faits
- Débutent souvent par les pronoms QUI , OU, QUAND.



LES QUESTIONS INFERENTIELLES

- Ont souvent plusieurs réponses correctes
- La réponse est à trouver entre les lignes du texte
- Te demandent de relier, de comparer des éléments ou de comprendre des personnages
- Débutent souvent par POURQUOI , COMMENT

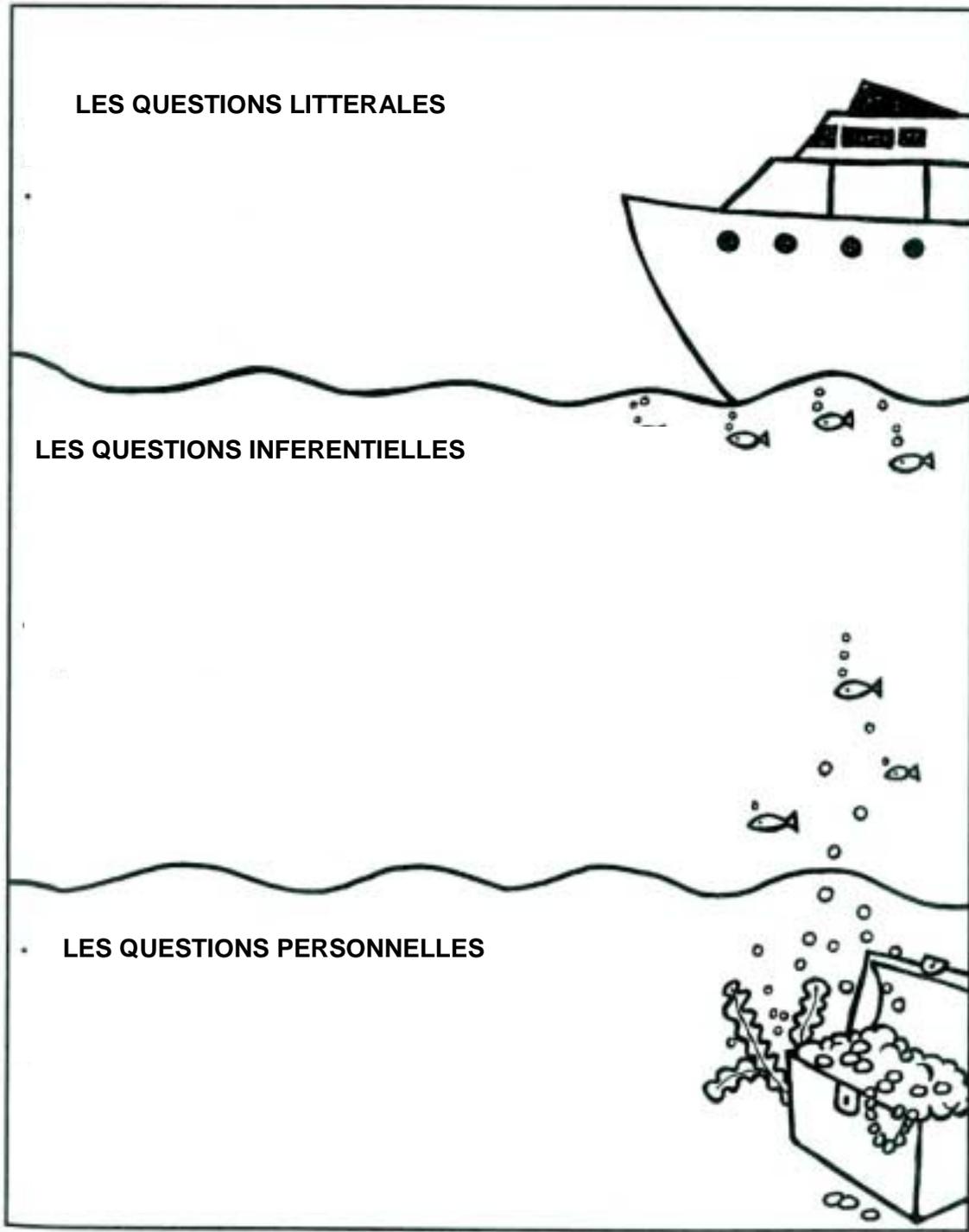


LES QUESTIONS PERSONNELLES

- N'ont pas de réponse correcte
- Te demandent ton avis
- Te demandent de relier le texte à ton vécu
- Te permettent d'apprendre des choses

Building Reading Comprehension in Grades 6-12: A Toolkit of Classroom Activities by Jeff Zwers.
Copyright © 2004 by the International Reading Association. May be copied for classroom use.

LES DIFFERENTS NIVEAUX DE QUESTIONS



Building Reading Comprehension in Grades 6-12: A Toolkit of Classroom Activities by Jeff Zwiars.
Copyright © 2004 by the International Reading Association. May be copied for classroom use.

Des mots qui font mal (ID, 1999, pp.4-5)

Questionnaire de prédictions

- **Dans quelles situations dit –on parfois des mots qui font mal ?**

- **A quoi cela sert-il ?**

- **Quels sont les risques possibles ?**

Questionnaire de prédictions

Que signifie le mot émotivité ?

Quels types d'émotions connaissez-vous ?

Que signifie le verbe apprivoiser ?

Pourquoi et comment faudrait-il apprivoiser ses émotions ?

Questionnaire de prédictions

- | | | |
|---|----------|----------|
| 1. L'idée du « Fast-Food » est née aux Etats-Unis. | V | F |
| 2. Ce sont les frères Quick, Richard et Maurice, qui ont inventés le hamburger. | V | F |
| 3. Au début des années '70, les premiers « Fast-Food » apparaissent en Belgique. | V | F |
| 4. Les produits utilisés dans les « Fast-Food » sont bien équilibrés en graisses et en sucre. | V | F |
| 5. Pour améliorer la qualité de leur menu, les créateurs des « Fast-Food » proposent des salades, du pain complet et de l'eau en plus des traditionnels hamburgers et frites. | V | F |
| 6. La crise de la vache folle a fait baisser les ventes des « Fast-Food » | V | F |
| 7. Dans n'importe quel McDonald's du monde, on peut déguster des <i>Big</i> , des <i>Giant</i> et des <i>Fish</i> préparés de la même manière. | V | F |
| 8. Il est possible de commander un <i>Giant</i> sans ketchup ou un <i>Fish</i> sans fromage si tu le désires ; après tout, le client est roi ! | V | F |

Fais de doux rêves ! ID, 9, mai 2003

Questionnaire de prédiction

1. Survol de la structure du texte
titre droite, encadré gris : paragraphe 1. Situer les autres paragraphes du texte.
2. Questionnaire Vrai/faux pour faire émerger les connaissances préalables

	Avant la lecture	Après la lecture
1. Le manque de sommeil augmente le risque de tomber malade		
2. Certains jours, on ne rêve pas.		
3. Les gens ne rêvent que pendant certains moments de la nuit		
4. Dans la phase de rêve, les muscles sont complètement relâchés.		
5. Dans la phase de rêve, le cerveau peut enregistrer des bruits extérieurs.		
6. Les adolescents ont besoin de sept à huit heures de sommeil par jour.		
7. Les heures de sommeil avant minuit sont les plus importantes.		

Proposition de séquences pour la stratégie 3 : **« se poser des questions »**

1. Enseigner les 3 types de questions

Le texte de « Christophe Colomb » peut servir de base à l'introduction de la stratégie de questionnement aux élèves. Le déroulement proposé consiste à faire lire le texte aux élèves de façon individuelle. Il leur est ensuite demandé de rédiger plusieurs questions sur le texte. Ces questions sont notées au tableau dans trois colonnes (questions littérales –inférentielles et personnelles). (cf. document de travail de Terwagne, 1993, pp. 18 et 19 et schéma des différents niveaux de questions).

Nb : A quoi sert cette stratégie ? A vérifier soi-même si on a compris ce qu'on lit et à décider si il faut ou non « revenir en arrière ».

2. S'entraîner à questionner de petits textes

Pour développer cette capacité à questionner le texte, il est intéressant de travailler sur des textes qui ont déjà été découverts auparavant. La relecture permet de développer la fluidité, mais il faut néanmoins rassurer les élèves sur le fait qu'on va faire autre chose ! Les exercices relatifs à la stratégie de questionnement visent à amener les élèves à rédiger individuellement des questions. Celles-ci peuvent ensuite être adressées à d'autres élèves ou à des groupes d'élèves. L'objectif est d'amener les élèves à se demander

- si la réponse peut être soulignée dans un endroit du texte (questions littérales)
- si la réponse implique de mettre en relation des informations issues de différentes parties du texte (questions inférentielles)
- si la réponse amène le lecteur à utiliser ses connaissances personnelles ou son avis pour répondre (question personnelles).

NB : Bien entendu la révision de points de grammaire tels que la forme interrogative ou la notion de pronom peuvent réellement favoriser le développement de cette stratégie de questionnement.

Au fil des exercices : il est essentiel de dépasser le stade des questions littérales pour progressivement formuler des questions inférentielles. On peut pour cela introduire des consignes telles que : « on évite les questions dont la réponse est oui ou non, de même que les questions qui portent sur un ou deux mots ». **Il est important de monter régulièrement la démarche aux élèves** : proposez vous-même des questions inférentielles et personnelles et expliquez la manière dont vous vous y prenez pour y répondre (par exemple en soulignant les différents éléments du texte à mettre en relation).

3. S'entraîner à développer un sens personnel

De petites nouvelles peuvent également être lues et discutées de manière à faire en sorte que les élèves confrontent leur compréhension personnelle du texte. On s'attarde ici principalement sur des questions (et sur les réponses !!) qui mettent en évidence le point de vue du lecteur : « qu'aurais-tu fait ? » « Que se serait-il passé si ? » « Es-tu d'accord avec la phrase du texte qui dit que ? » . Pour s'assurer de la bonne compréhension du texte, on peut dans un premier temps demander aux élèves de d'abord formuler des questions littérales (QUI ? Où ? Quand ? ...). Si nécessaire on relit certains passages du texte.

IL est important d'amener les élèves à vérifier eux-même s'il ont compris (en se posant mutuellement des questions) de manière à développer l'autonomie.

TENTATION / Bernard Friot Encore des histoires pressées, p. 61

ARGENT/ Bernard Friot Pressées pressées, p. 73

PERSONNE NE M'AIME Bernard Friot , Pressées pressées, p. 31

Stratégie 3 : se poser des questions

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Quelles questions peux-tu te poser sur ce texte ?

1. _____

Réponse :

2. _____

Réponse :

3. _____

Réponse :

4. _____

Réponse :

5. _____

Réponse :

Stratégie 3 : se poser des questions

Alice baissa la tête. Elle n'avait pas voulu faire cela. C'est juste qu'elle n'avait pas réussi à contrôler la balle. « C'était mon plus beau rosier ! » dit M. Renaud. « Comment as-tu pu faire cela ? »

Quelles questions peux-tu te poser sur ce texte ?

1. _____

Réponse :

2. _____

Réponse :

3. _____

Réponse :

Stratégie 3 : se poser des questions

Qu'est-ce que du sable mouvant

Le sable mouvant est une espèce particulière de sable. Le sable mouvant peut avaler un cochon, un homme ou même un éléphant.

Le sable mouvant ressemble souvent à une étendue de sable mouillé. Mais en réalité, c'est un sable épais avec tellement d'eau entre les grains qu'on ne peut s'y tenir debout.

Si vous faites un pas sur du sable mouvant, vous vous enfoncez lentement jusqu'aux genoux. Si vous vous débattez et vous tortillez, vous vous enfoncez de plus en plus profondément. Mais si vous vous allongez sur le dos avec les bras écartés, vous pouvez flotter sur le sable comme vous pouvez flotter sur l'eau.

Faites attention au sable mouvant au fond des ruisseaux ou le long des côtes sablonneuses.

Vous pouvez tester si le sable est mouvant en y enfonçant un long bâton ou une perche. Si le sable tremble et frémit, n'essayez pas de marcher dessus. Ce pourrait être du sable mouvant.

Quelles questions peux-tu te poser sur ce texte ?

2. _____

Réponse :

2. _____

Réponse :

3. _____

Réponse :

4. _____

Réponse :

5. _____

Réponse :

Stratégie 3 : se poser des questions

Lis attentivement ce texte :

Pierre a prêté son Kayak à Julien parce qu'il part en vacances. Julien aime beaucoup l'eau, et cette année il va aller dans une région où lui et son amie pourront descendre les rivières, mais sur une longue distance. Julien fait parfois du bateau, mais avec son canot car il n'a pas de Kayak.

Quelles questions peux-tu te poser sur ce texte ?

1. _____

Réponse :

2. _____

Lis attentivement ce texte :

Lorsqu'elle s'aperçut qu'elle était en retard au rendez-vous qu'elle avait fixé à Camille, Tina sauta du bus à peine arrêté et couru vers le Quick, bousculant sur son passage un jeune garçon dont les bras étaient chargés d'une caisse de journaux à distribuer. Le choc fut si violent que le jeune homme, perdant l'équilibre, ne put redresser à temps son fardeau dont le contenu se répandit sur le trottoir.

Quelles questions peux-tu te poser sur ce texte ?

1. _____

Réponse :

2. _____

Stratégie 3 : se poser des questions

Si Eric était jaloux de son cousin, il arrivait très bien à le cacher et, de toute l'école, aucun élève ne soupçonnait que la camaraderie qui le liait à Luc depuis tant d'années ne reposait sur aucune amitié véritable. Il avait gardé secrets ses sentiments même à son frère Antoine.

Quelles questions peux-tu te poser sur ce texte ?

1. _____

Réponse :

2. _____

Argent

« Je ne sais pas comment on va finir le mois, a dit maman, il faut encore que je paye le loyer et la cantine pour les gosses... »

Quand j'étais petite, je cachais de l'argent partout dans ma chambre. Dans ma dînette, sous le lit. Un jour, j'ai même ouvert le ventre d'une poupée pour cacher une pièce de deux euros. Après, je ne me rappelais plus où j'avais planqué mon argent. Mon petit frère Benoît, il fait pareil. Mais je passe derrière lui pour récupérer la monnaie. C'est pour son bien. Un jour, on en aura peut-être besoin.

« Les freins de la bagnole vont lâcher, a dit papa, il y en a pour 200 euros au moins... »

Mardi dernier, la boulangère s'est trompée en me rendant la monnaie. Elle m'a donné cinq euros de trop. Je n'ai rien dit. Parce qu'une fois, elle a volé une vieille dame arabe. Elle lui a vendu des croissants de la veille au prix des croissants frais.

« Tu as vu la facture d'électricité ? a dit maman. C'est dingue comme ça a augmenté... »

L'année dernière, mamie a gagné 100 euros à un jeu, et elle nous a donné un billet de 20 euros à Benoît et à moi. Pendant une semaine, j'ai imaginé tout ce que je pouvais acheter : un CD, un bracelet, un T-shirt, une ceinture. Finalement, j'ai donné le billet à maman, pour payer le médecin.

« Tu devrais arrêter de fumer, a dit papa, imagine un peu l'économie que ça ferait... »

Un jour, près du collège, j'ai vu un SDF. J'étais gênée en passant devant lui, parce que je ne voulais pas lui donner d'argent. Mais il ne m'a rien demandé. Au contraire, il m'a tendu une pièce. Je ne voulais pas la prendre. Il a dit : « C'est pour toi. S'il te plaît. Ca me portera bonheur. » C'était une pièce de un euro. Depuis, je la garde toujours sur moi.

« On ne parle pas d'argent devant les enfants, a dit maman, il ne faut pas les embêter avec ça, ils verront bien quand ils seront grands... »

Bernard Friot Pressées pressées, Milan Poche

Tentation

Ça ne finira donc jamais ? Depuis combien de temps est-on à table ? Deux heures ? Trois heures ? Les soixante-dix ans de grand-père, comme c'est intéressant ! S'il y avait encore des enfants, mais non, il n'y a que moi, et mes deux cousines, des bébés de six ans.

Je ne sais plus quoi faire pour me désennuyer. Alors j'imagine. On vient de poser le plateau de fromages sur la table. Je prends un yaourt. En face de moi, ma tante Isabelle parle, parle, parle... Voyons, si je plongeais (j'imagine, bien sûr, je ne fais qu'imaginer), si je plongeais une cuillère à soupe dans le pot de yaourt... Je la pose en équilibre sur le porte-couteau, je donne un grand coup de poing sur le manche et... plaf, en plein dans le décolleté ! J'imagine, bien sûr, j'imagine...

Mon Dieu, quel scandale ça ferait ! « Hugo ! Hugo ! » gémirait maman, à moitié suffoquée. « Mais il est cinglé, ce gosse ! » hurlerait papa. Voyons, je m'en tirerais à combien ? Huit jours de privation de sorties, pas d'argent de poche pendant deux mois, corvée de vaisselle à perpétuité...

Oui, mais j'imagine la tête de tante Isabelle. De longs ruisseaux blancs, partout, sur la robe, la poitrine, dans la bouche, les cheveux... Ah, ça la fera taire, pour le coup ! « Bloub, bloub, bloub », c'est tout ce qu'elle pourra dire, en se secouant comme une noyée qu'on vient de repêcher. J'imagine...

Mais qu'est-ce que je fais avec cette cuillère à soupe remplie de yaourt ? Attention de ne rien renverser sur la nappe. Là, je pose la cuillère en équilibre sur le porte-couteau. Non, je n'ai pas le droit d'y penser ! Et cette imbécile en face de moi qui parle, qui parle, et qui se penche en avant, offrant au regard son décolleté plongeant... Non ! N'oublie pas : pas d'argent de poche pendant deux mois, corvée de vaisselle à perpétuité...

Trop tard ! Un coup de poing sur le manche de la cuillère et un jet de yaourt éclate sur le front, les yeux, la bouche de tante Isabelle, puis se répand, dégoulinant en longs ruisseaux hésitants sur le menton, le coup, la poitrine... Un grand silence, puis des cris perçants...

Tentation. Je n'ai pas résisté.

Bernard Friot Encore des histoires pressées, Milan Poche

Personne ne m'aime

Personne ne m'aime.

Ils racontent des trucs sur moi, dès que j'ai le dos tourné, ils disent n'importe quoi.

Mes parents, par exemple. Ce matin, je sortais de la salle de bains pendant qu'ils prenaient leur petit déjeuner, et je les ai entendus qui disaient :

- *Tu as vu sa coiffure ? À son âge ! Totalement ridicule.*

Tout ça parce que je mets un peu de gel et que j'ai une mèche décolorée. Qu'est-ce qu'ils diraient s'ils voyaient la voisine d'en bas ! Elle a au moins soixante ans et elle se teint les cheveux en rouge fluo.

Et à midi, on mangeait chez mamie, mon petit frère et moi. À un moment, le téléphone a sonné. Elle est sortie sur la terrasse pour qu'on n'entende pas ce qu'elle raconte. Mais j'ai l'oreille fine.

- *Je ne sais pas ce qu'elle a en ce moment, disait mamie, elle est insupportable. Une vraie peste !*

Tout ça parce que je lui ai fait remarquer l'autre jour qu'elle avait un triple menton. Alors que ma cousine Léa, dimanche dernier, l'a traitée de grosse sorcière moustachue et a jeté par terre une pile d'assiettes en porcelaines.

Et cet après-midi, devant le stade, j'ai aperçu Lucas. Il est dans ma classe, et d'habitude je le trouve sympa. Mais là, il était avec un copain à lui, près d'une Mobylette d'un vert criard, et, quand je suis passé près de lui, je l'ai entendu qui disait :

- *Pas terrible. J'aime pas du tout la couleur.*

Tout ça parce que ma mère m'a forcée à mettre cet anorak bleu marine que je déteste. La honte ! Je suis devenue rouge comme un coquelicot et j'ai filé sans me retourner.

Je n'avais vraiment pas le moral quand je suis rentrée à la maison. Je suis allée directement m'enfermer à la salle de bains. Je me suis regardée dans la glace au-dessus du lavabo. Pendant un long moment. Et puis, j'ai soupiré :

- *Miroir, mon beau miroir, dis-moi que je suis la plus belle.*

Et lui, cet imbécile, il a répondu :

-*Tu as un bouton sur le front.*

En plus c'était vrai.

Personne ne m'aime.

Même pas moi.

Bernard Friot , Pressées pressées Milan Poche

Enseignement de la compréhension : séquence d'enseignement d'autorégulation

Extraite de Goigoux

Objectif : apprendre aux élèves à tirer profit du traitement des questionnaires pour développer leurs compétences de lecture de texte et **développer un mode d'interrogation du texte** qu'ils puissent progressivement intérioriser.

Introduction à la stratégie d'AUTO-QUESTIONNEMENT (qui suit la PREDICTION, et la CLARIFICATION) Voir schéma de synthèse

Le déroulement de la séquence est détaillé dans le document *Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation* , à partir de la p. 12.

Goigoux distingue 3 phases

- Identifier les procédures mises en jeu par les questions de compréhension (pas seulement 1 outil d'évaluation). Pour faire apparaître ces procédures, on soumet aux élèves un extrait de texte, puis six questions accompagnées de leurs réponses correctes. On demande aux élèves « pour chaque question, vous devez surligner les mots qui, à votre avis, ont pu aider l'élève à trouver la bonne réponse ». (CF les 6 copies de l'extrait de textes).

L'analyse des réponses met l'accent sur

- la nature des questions (p. 14)
- les procédures utilisées pour répondre aux questions (p. 15)

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Question 1 : Pourquoi Demi-lune prépare-t-il une lance ?

- *Il prépare une lance pour essayer de tuer un aigle*

Question 2 : Qui monte sur le cheval ?

- *C'est Demi-lune qui monte sur le cheval.*

Question 3 : Qui est Demi-lune ?

- *C'est un jeune indien.*

Question 4 : Quelles sont les affaires préparées par Demi-lune ?

- *Il prépare un sac de provisions, une couverture et une lance.*

Question 5 : Que doit rapporter Demi-lune ?

- *Il doit rapporter une plume.*

Question 6 : Pourquoi Demi-lune doit-il tuer un aigle ?

- *Il doit tuer un aigle pour faire preuve de son courage.*

Pour chaque question, surlignez les mots qui, à votre avis, ont pu aider l'élève à trouver la bonne réponse.

Exemple : Que doit tuer Demi-lune ?

- *Il doit tuer un aigle*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Question 1 : Pourquoi Demi-lune prépare-t-il une lance ?

- *Il prépare une lance pour essayer de tuer un aigle*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Question 2 : Qui monte sur le cheval ?

- *C'est Demi-lune qui monte sur le cheval.*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Question 3 : Qui est Demi-lune ?

- *C'est un jeune indien.*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Question 4 : Quelles sont les affaires préparées par Demi-lune ?

- *Il prépare un sac de provisions, une couverture et une lance.*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Question 5 : Que doit rapporter Demi-lune ?

- *Il doit rapporter une plume.*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Question 6 : Pourquoi Demi-lune doit-il tuer un aigle ?

- *Il doit tuer un aigle pour faire preuve de son courage.*

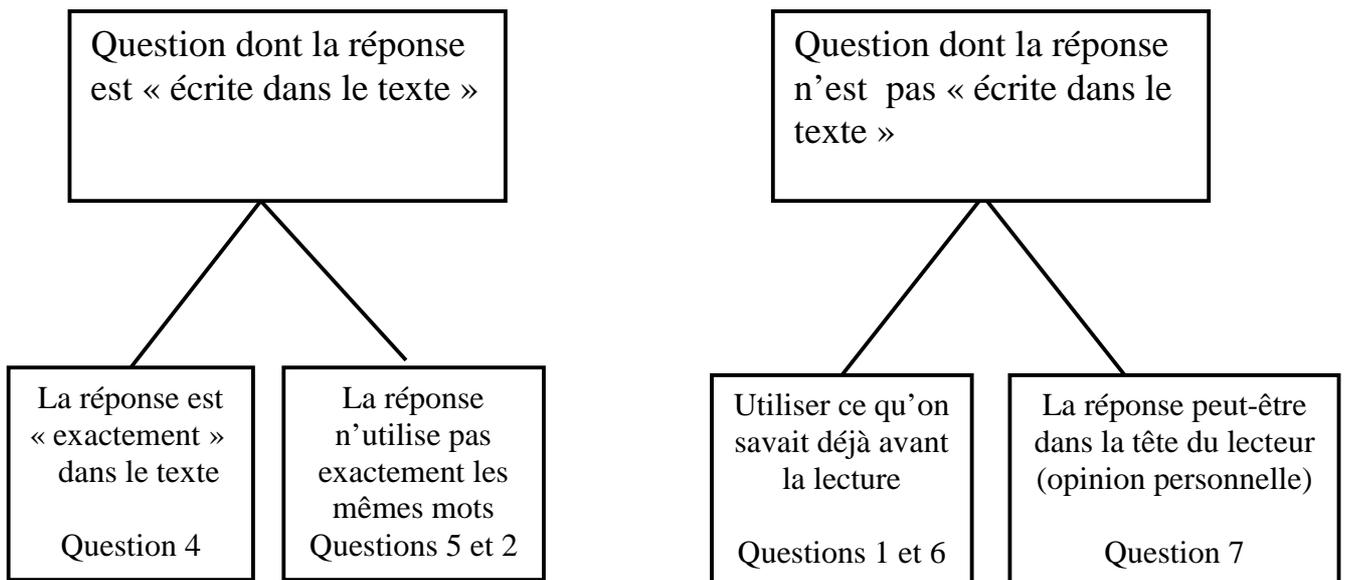
Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Question 7 : A ton avis comment Demi-lune se sent-il ce jour-là?

- *Il devait se sentir fier, angoissé, ému,....*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Classification des questions



Un souverain incontesté

Puissant et élégant, le lion est un animal à la nonchalance d'un seigneur de la savane. Ce grand prédateur de près de 250 kg règne sur son territoire sans partage. Sous son air indolent, le lion est un féroce guerrier attaché à son clan. Comme toujours, son seul ennemi est l'homme.

Un clan bien organisé



Le lion est le plus sociable des félins. Il ne fait aucun doute que les lions puisent leur force dans la structure sociale de leur clan. Les groupes se composent en général de 2 ou 3 mâles adultes, souvent des frères, de 6 à 8 femelles qui sont parentes et de leurs petits. Les liens entre les femelles sont très forts.

Chaque groupe est placé sous la protection d'un mâle dominant. Son rôle ne se limite pas à protéger son territoire des intrus. C'est avant tout un rôle de procréateur.

Quand un mâle dominant se fait battre par un mâle prétendant, ce dernier devient le nouveau géniteur. Ce changement apporte un sang neuf au clan et c'est très bénéfique à toute la lignée. Il arrive également qu'un mâle dominant trop âgé décide de quitter son clan. Il meurt rapidement car trop faible ou trop fatigué pour chasser.

Des mamans relais

Après une gestation de 100 à 120 jours, la lionne met au monde 2 à 4 petits. Pour mettre bas, elle s'isole du groupe. Les premiers jours, les lionceaux restent cachés sous la surveillance de leur mère. Au moindre danger, elle transporte sa portée dans un endroit plus sûr.

Les lionceaux sont allaités par toutes les femelles qui peuvent le faire pendant 3 mois. Leur intégration au clan est totale. L'esprit de famille joue à 100%. Si les lionnes partent chasser, d'autres veillent sur la progéniture.



Organisés pour tuer

Un lion ne chasse que pour se nourrir et jamais pour le plaisir. Un adulte a besoin en moyenne de 5 kg de viande par jour. Il peut obtenir cette ration en avalant en une seule fois 20 à 30 kg de viande. La troupe chasse en moyenne une à deux fois par semaine.



La technique de chasse en groupe est la plus efficace. Les lionnes progressent en rampant et se postent à l'affût. Une ou deux rabattent la proie vers le reste du groupe. L'objectif est de tuer rapidement. Une lionne saisit la proie à la gorge pendant que les autres lui immobilisent la croupe.

En moyenne, une attaque sur trois débouche sur un festin. C'est au moment de se mettre à table que la hiérarchie s'installe. Les mâles adultes se nourrissent les premiers, suivis des femelles et enfin des lionceaux.

Un roi menacé ?

Sa puissance, son allure fière et son comportement de prédateur lui ont valu depuis des siècles le surnom de " roi des animaux ". Certaines croyances ont la dent dure : des tribus lui accordent encore aujourd'hui des pouvoirs surnaturels. Consommer du lion, porter des parties de celui-ci permettrait de soigner, de retrouver des pouvoirs perdus, voire de devenir immortel. Mais cette réputation comporte des côtés négatifs. Les lions ne font pas encore partie des espèces en voie de disparition, mais leur survie à long terme est loin d'être tout à fait assurée. Beaucoup de populations de lions ont souffert de la chasse. De nos jours, la chasse est réglementée, mais une menace d'un autre genre pèse sur eux. L'extension de l'agriculture fait considérablement diminuer le gibier dont dépendent les lions pour se nourrir.

Sources

Extrait de :

- <http://www.dinosoria.com/lion.htm>
- <http://www.congonline.com/geo/lelion.htm>

Le dernier mangeur d'hommes

Le grand fauve d'Asie est menacé, mais il ne craint personne : il reste le seigneur de la forêt.

Source : ce qui suit est extrait de Okapi, n°624, Bimensuel 15 mars 1998 Bayard presse jeune pp.23-33

Le seul prédateur qui ose défier l'homme...

En Asie, le roi de la jungle, ce n'est pas le lion, c'est lui ! Comme tous les animaux, le tigre n'aime pas la présence de l'homme. Mais ici, il oublie sa crainte au point de se nourrir de chair humaine. Ailleurs, il peut arriver qu'un tigre soit « tueur d'homme ». Par accident. Si une femelle croit ses petits menacés, par exemple. Pas dans les Sundarbans ! Là, le tigre peut devenir vraiment « mangeur d'homme » : il aime croquer régulièrement de l'humain... On ne sait pas expliquer ce comportement. Est-ce le goût légèrement salé (paraît-il...) de la chair humaine ? Plus probablement, cette habitude se transmet de génération en génération. Les jeunes voient leurs aînés tuer sans mal cet animal à deux pattes, à la fois lent et maladroit. Dangereux de vivre près du territoire du tigre...



Le maître des lieux



Le fauve des Sundarbans n'aime pas qu'un rival vienne fouiner sur son territoire. Il défend son réservoir de proies à grands coups de crocs et de griffes. Gare au tigre qui s'aventurerait à chasser sur ses terres ou (si c'est un mâle), qui aurait la mauvaise idée de vouloir s'accoupler avec l'une ou l'autre de ses femelles. Pas touche ! Pour marquer les limites de son territoire, le tigre a plusieurs techniques : jets d'urine, tas de crottes, marques de griffes sur les arbres.

Carnassier, le matou...

Lorsqu'un animal pénètre sur le territoire du tigre, il peut à tout moment tomber entre ses griffes. Dans les Sundarbans, le félin est le roi de la chasse. La végétation luxuriante lui permet d'approcher au plus près de ses proies sans se faire repérer. Il est parfaitement silencieux et son pelage rayé se confond avec les branchages et les herbes. En un éclair, le tigre bondit hors de sa cachette et s'écroule de tout son poids sur le dos de sa victime. Rien ne peut résister à une telle masse de muscles. La proie s'effondre. Le fauve saisit alors son futur repas avec ses mâchoires, et lui donne un coup de tête qui lui brise le cou.



Une autre technique, l'étouffement, est aussi efficace : le tigre se jette à la gorge de sa proie et la serre de toute sa force.

Cohabitation à hauts risques !

Dans cette région indienne, la population est très pauvre. Afin de nourrir leur famille, les hommes doivent s'aventurer dans le royaume des tigres. Ils pratiquent la pêche, récoltent du miel ou coupent du bois. Mais un grand danger les guette, et ils le savent : le tigre rôde... On dit que si un homme voit un tigre, il est déjà trop tard : le fauve a bondi sur lui sans lui laisser le temps d'esquisser le moindre geste. Parfois, un tigre s'approche d'un village et entame une carrière de mangeur d'hommes. Les habitants n'ont plus le choix : il faut tuer le carnassier.

Des yeux dans le dos



Les autorités forestières ont un double souci. Ils doivent protéger la population des tigres mangeurs d'hommes, mais ils doivent en même temps assurer la sauvegarde du tigre, qui est menacé en raison d'un braconnage excessif. Pour éviter les accidents, les responsables ont eu l'idée de confectionner des masques destinés aux hommes qui doivent se rendre dans la forêt. Ce sont des masques à visage humain, mais qui se portent derrière la tête ! On a remarqué, en effet, que le tigre n'attaque jamais de face. Autre moyen de défense : des pantins électrifiés placés sur les bateaux. Quand le tigre attaque, il prend une décharge qui lui fait passer le goût de l'homme... Ces trucs ont fait chuter de moitié le nombre de morts. Mais ils ne sont pas toujours utilisés. La mesure la plus efficace pour supprimer les accidents est d'interdire l'accès à la réserve.

Illustrations en partie extraites de :

http://www.ac-strasbourg.fr/microsites/svt_01/aut_peda/college/tigres/pages/divin.htm

<http://www.ac-versailles.fr/etabliss/ec-pergaud-montesson/eaugange9cm2b.htm>

Il se prononce comme il s'écrie

Un cas particulier

Il est l'oiseau le plus populaire, celui dont les parents font reconnaître le chant à leurs enfants lorsqu'il résonne au printemps qu'il est censé proclamer. Mais comme c'est le cas de tous les animaux emblématiques de notre bestiaire humain, à l'exemple du loup, de la chouette effraie et de la chauve souris, le coucou fait l'objet de bien d'idées reçues qui relèvent plus de la légende que de la réalité. La popularité génère à coup sûr des mythes fantaisistes.

Si commun et pourtant unique



Le coucou, hormis lorsqu'il chante, est très discret et très farouche. Beaucoup l'ont entendu, mais peu l'ont aperçu et encore moins observé.

Grand comme une tourterelle mais à la silhouette plus fine, prolongée d'une longue queue étroite, il a la tête et le dos gris ardoisé, le dessous blanc crème rayé transversalement. Les pattes sont jaune pâle et l'iris jaune orangé. La plupart des femelles ont une livrée identique aux mâles, certaines toutefois ont le dessus du corps roux vif, barré de brun noir, ce qui peut les faire confondre avec le faucon crécerelle, comme le mâle peut prêter à confusion avec l'épervier.

D'ailleurs on croyait jadis que les coucous après leur première année se métamorphosaient en éperviers, car c'est ainsi que l'on s'expliquait leurs disparitions en août lorsqu'en réalité ils étaient partis pour hiverner dans le Sud-Est africain. Bien sûr, ces affabulations n'ont plus cours depuis des décennies.

Figure 1 : Coucou gris

Parasite, père et mère indignes ? A vous d'en juger...

Il est bien vrai que la femelle pond ses œufs dans les nids de passereaux dont la taille est nettement plus petite, leur laissant le soin de nourrir la progéniture jusqu'à son envol et ce aux dépens mortels de la couvée des hôtes. Mais à partir de là, les coucous adultes et les jeunes devenus indépendants ne lèsent plus personne.

Ce que l'on ignore, c'est que les parents coucous ne se désintéressent pas de leurs petits. De nombreuses observations ont permis de constater que plusieurs fois par jour, le mâle et la femelle coucou survolent le nid où se trouve leur jeune pour se préoccuper du sort de leur rejeton. Il a même été observé bien des fois des coucous retirer leur œuf d'un nid pour le placer dans un autre, notamment lorsque le premier était en perdition pour cause d'abandon.



Figure 2

Un fin gourmet



Figure 3 : Nourrissage du Coucou gris

Le régime de base du coucou est constitué de chenilles velues. Jusqu'à l'apparition de ces proies préférées, il se nourrit de lombrics. De toute évidence ni les uns, ni surtout les autres ne sont appropriés pour alimenter des oisillons alors que les insectes qui leur sont distribués par leur mères adoptives leur conviennent idéalement.

Une stratégie d'adoption

Pour squatter de leurs œufs les nids des autres, les coucous ont su développer au cours de l'évolution des aptitudes étonnantes. La femelle pond en moyenne six à sept œufs déposés chacun dans un nid différent avec une préférence pour la même espèce, la plupart du temps celle qui l'a élevée et dont elle a reçu en quelque sorte l'empreinte. Le poids et la couleur des œufs sont chaque fois très proches de ceux que pond l'hôte choisi. Le poids peut varier du simple au double et les couleurs être très différentes, tachetés ou unis, aller du blanc au bleu en passant par le gris – brun. L'introduction de l'œuf dans le nid des hôtes est très rapide, profitant de leur absence provoquée éventuellement par le coucou mâle faisant diversion. Soit la ponte est directe en quelques secondes, soit l'œuf pondu ailleurs est apporté dans le bec lorsqu'il s'agit de nids fermés par des petits orifices.

Sources :

- <http://lpomoselle.oiseaux.net/dossiers/coucou.gris.html>
- <http://equirando.free.fr/bird06.html>

Figure 1 : Coucou gris © Alain Fossé - Digimages naturalistes

Figure 2 : <http://equirando.free.fr/bird06.html>

Figure 3 : Nourrissage du Coucou gris © Albert STAUB - Digimages naturalistes