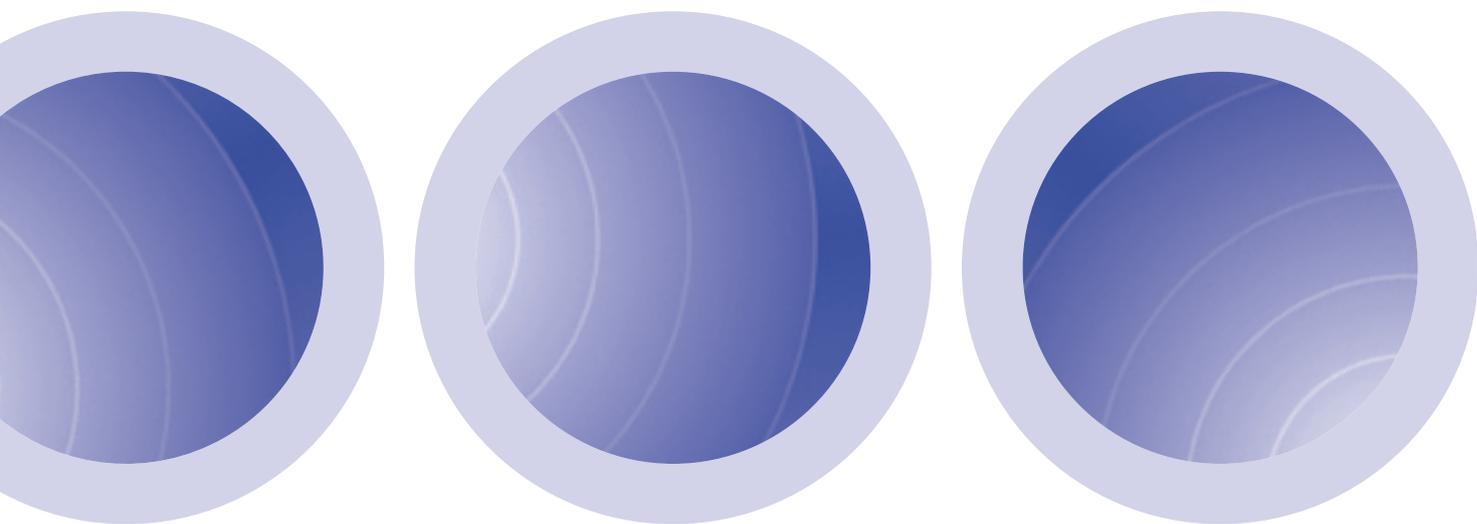


ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT

5^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Pistes didactiques



MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF





Les *Pistes didactiques* ont été réalisées par les membres du groupe de travail chargé de la conception des évaluations externes en lecture et production d'écrit en cinquième année de l'enseignement primaire :

Ce groupe est composé de :

Katty ADAM, conseillère pédagogique ;
Virginie CARLIER, enseignante ;
Julie CAUËT, attachée au Service général du Pilotage du système éducatif ;
Cathy CHEVAL, conseillère pédagogique ;
Isabelle DEMONTY, chercheuse à l'Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université de Liège ;
Anne ECHTERBILLE, enseignante ;
Pascal FIÉVEZ, chargé de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;
Dominique GOUVERNEUR, enseignante ;
Jean-Luc GRILLET, inspecteurs de l'enseignement primaire ;
Virginie JACQUET, enseignante ;
Luc MICHIELS, conseiller pédagogique ;
Bernard MUGRABI, enseignant ;
Didier NYSSSEN, inspecteur de l'enseignement secondaire ;
Françoise REUBRECHT, inspectrice de l'enseignement primaire spécialisé ;
Philippe ROME, inspecteur de l'enseignement primaire ;
Anne ROSSIGNOL, conseillère pédagogique ;
Jorge ROZADA Y ORDIZ, conseiller pédagogique ;
Carine STREBELLE, conseillère pédagogique.

Les différents documents relatifs à cette évaluation externe ont été rédigés selon les règles de la nouvelle orthographe ; à l'exception des textes ou extraits de textes d'auteurs qui, eux, ont été retranscrits sans aucune modification.

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| Introduction | 7 |
| 1. Ponctuation, anaphores et organisateurs textuels | 9 |
| 1.1. La ponctuation | 11 |
| 1.2. Les anaphores | 17 |
| 1.3. Les organisateurs textuels | 25 |
| 2. Fluidité lexicque | 37 |
| 2.1. Bref retour sur les résultats | 37 |
| 2.2. Les activités | 39 |
| 3. Pour un choix raisonné de textes | 45 |
| 3.1. Les textes, freins ou leviers dans la mobilisation d'une même démarche | 45 |
| 4. Pistes déjà publiées | 49 |
| 5. Bibliographie | 59 |

INTRODUCTION

Une épreuve d'évaluation externe en lecture et production d'écrit a été administrée, en novembre 2010, aux élèves de 2^e et 5^e années de l'enseignement primaire et aux élèves des classes de 2^e et 5^e années de l'enseignement secondaire.

Les résultats obtenus par les élèves des classes des échantillons ont été analysés et publiés dans le document *Résultats et commentaires* envoyé dans les écoles en mars 2011.

Les constats généraux ont constitué une base de réflexion à l'élaboration du présent document *Pistes didactiques*.

L'objectif de ce document est d'apporter un soutien aux enseignants à travers des notions théoriques, des exemples d'activités concrètes et/ou démarches d'apprentissage, des exemples d'exercices simples et des exemples de référents à construire avec les enfants afin de les amener à la maîtrise des compétences répertoriées dans le document *Socles de compétences*.

Ce document comportera quatre parties :

La première partie vise à travailler les difficultés relevées dans les activités d'évaluation de la production écrite. Trois aspects sont envisagés : la ponctuation, les anaphores et les organisateurs textuels. Ces thématiques seront exploitées tant dans des activités d'écriture que de lecture.

La deuxième partie est consacrée à la fluidité lexicale et propose trois activités pour aider les élèves à développer une lecture plus fluide de textes narratifs et informatifs.

La troisième partie propose une réflexion sur la complexité des textes et une grille synthétisant quelques aspects centraux qui rendent les textes plus ou moins accessibles aux élèves.

La quatrième partie se présente sous la forme d'un répertoire d'activités téléchargeables sur le site enseignement.be. Les compétences qui ont posé problème dans la lecture des textes ont déjà été explorées dans les pistes didactiques antérieures, ainsi que dans un document récent, centré sur le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e primaire. Il nous a donc semblé intéressant de proposer un tableau synthétisant, compétence par compétence, des idées d'activités, de situations, à mettre en œuvre à différents moments de la scolarité primaire. En fonction des difficultés des élèves de votre classe, vous pourrez ainsi trouver des idées d'activités sans devoir parcourir l'ensemble de ces documents.

1 PONCTUATION, ANAPHORES ET ORGANISATEURS TEXTUELS : EXPLOITATION DANS DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE ET DE LECTURE

Lors de l'épreuve administrée en novembre 2010, trois tâches de production d'écrit ont été proposées aux élèves :

- un dialogue court ;
- la description d'un phénomène étrange et son explication ;
- le toilettage d'un texte.

Les résultats font apparaître quelques difficultés au niveau de la ponctuation, de l'utilisation du réseau anaphorique et de l'utilisation des facteurs de cohérence.

Cette partie se propose d'expliquer l'intérêt que peut avoir le nettoyage de textes dans l'amélioration des compétences langagières des élèves.

Par la suite, seront envisagées des idées d'activités, centrées sur les trois thèmes ayant posé problème dans la partie « production écrite » de l'évaluation externe.

- Après un bref cadrage centré sur chaque thème, nous présentons une activité suivie de quelques exemples d'exercices ciblant le sujet exploré. Ces exercices ne sont pas des exercices d'évaluation. Ils visent à prolonger les débats, les discussions en classe, de manière à approfondir la réflexion des élèves. Dans cette perspective, certains exercices aboutissent à des solutions multiples : l'intérêt réside alors dans la validation de ces solutions, en lien avec le contexte.
- Un exemple de synthèse est enfin proposé. Celle-ci permet de garder une trace écrite des apprentissages réalisés en proposant des ébauches de formalisation exemplifiées par des productions issues de textes lu ou rédigés par les élèves.

Le toilettage de texte, démarche permettant de travailler un aspect spécifique de la langue posant particulièrement problème aux élèves.

Le toilettage de texte est une activité qui consiste à explorer, avec l'ensemble de la classe, un extrait de la production écrite d'un élève (de l'ordre de 2 à 3 phrases), permettant de cibler un aspect particulier de la langue. Il vise ainsi à amener les élèves à un questionnement constructif sur la langue, en articulant des pratiques régulières d'activités d'écriture et de lecture.

Toiletter un texte a également pour objectif de montrer aux élèves que l'écriture d'un texte ne se fait pas d'un seul jet. Bon nombre d'entre eux considèrent l'écriture comme une simple retranscription de la pensée à l'aide de mots, comme si d'emblée, le texte était achevé en pensée, et que l'essentiel du travail d'écriture consistait à le transcrire. Des activités régulières de toilettage de texte amènent les élèves à construire progressivement leurs propres démarches d'apprentis écrivains et à affiner leurs connaissances linguistiques. C'est dans cette optique

que ces activités ont été élaborées. Il ne s'agit pas d'activités « papier-crayon » : amener les élèves à confronter leurs points de vue, à les argumenter, à consulter des documents de référence, sont des activités essentielles qui permettent de tirer le meilleur de ces toilettes de texte.

Comment choisir les extraits de textes à toiletter ? Une évaluation diagnostique permet de pointer les erreurs récurrentes et communes à plusieurs élèves de la classe, ce qui permet de planifier de nouvelles activités. À travers ce genre d'activités, les élèves peuvent porter un regard formatif sur les productions travaillées en classe : l'analyse des erreurs ou des faiblesses des productions leur fournit des outils permettant de mieux appréhender le sujet travaillé dans le toilettage de texte. Des formalisations sous la forme de grilles de révision aident à conserver une trace des apprentissages réalisés grâce au nettoyage de texte.

La longueur des corrections exhaustives des productions écrites fait souvent, à juste titre, « peur » aux enseignants. Dans cette activité de nettoyage de texte, elles sont finalement assez rapides car elles ciblent une ou deux compétences.

Comme l'illustrent les activités suivantes, il paraît essentiel de prévoir des activités variées de production écrite à différents niveaux : variété des buts d'écriture, des formes d'écrits, de leur longueur. Leur exploitation privilégiera un aspect particulier et se poursuivra par des activités centrées sur la compétence visée entre deux jets. Une manière d'articuler le lire et l'écrire consiste à capitaliser des textes de référence sous la forme de banques de textes.



1.1. LA PONCTUATION

La ponctuation permet d'articuler l'écrit :

- au niveau du texte : le point à la ligne, le saut à la ligne, les guillemets pour le discours direct, les paragraphes ;
- au niveau de la relation entre les phrases : le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les majuscules ;
- à l'intérieur de la phrase : la virgule, les guillemets...

La ponctuation constitue donc un élément-clé contribuant au sens mais aussi à la cohérence du texte. Les signes de ponctuation ne servent pas seulement à séparer les phrases, les propositions et les mots dans un souci de clarté ou pour marquer une intonation. Ils peuvent aussi exprimer une nuance de la pensée ou une relation logique entre les propositions. En conséquence, ils doivent être interprétés de manières variées selon les contextes.

Dans les activités et exercices ci-dessous, une composante est principalement ciblée : la mise en relation de la ponctuation avec le sens global du texte.

Un autre aspect, développé en partie dans le chapitre consacré à la fluidité lexicale, concerne la relation entre l'oral et l'écrit, et la manière dont les indices fournis par la ponctuation guident l'intonation du texte. On pourrait également explorer cet aspect au départ d'images variées (BD, images extraites de recettes, images d'un texte informatif...) : après une oralisation de celles-ci, on amène les élèves à réfléchir aux signes permettant de ponctuer l'écrit, en fonction de l'intention de communication.

Description d'une activité de nettoyage de texte

Compétence : utiliser les unités grammaticales et lexicales LES SIGNES DE PONCTUATION

Proposition de déroulement :

- chaque élève produit un texte court ;
- en fonction de son intention (dans le cas présent : la ponctuation), l'enseignant choisit une production ;
- l'enseignant annonce l'objectif et présente collectivement cet écrit ;
- les élèves le corrigent individuellement ;
- ces derniers sont ensuite placés en petits groupes afin d'échanger leurs avis et revoir, si nécessaire, leur travail ;
- un membre présente la solution de son groupe et l'argumente ;
- après la correction finale du texte, chaque élève va ajuster la ponctuation de sa production.

Exemple d'une production :

Ce matin ma maman me dit Noé vient au magasin on va acheter un jeu pour ton ordinateur. Je reviens à la maison J'allume mon ordinateur, J'installe le jeu et je joue. Je me fais un blog sur le jeu c'est trop cool. Mon rêve s'est réalisé.

PROPOSITIONS D'EXEMPLES À TRAITER

Maxime, affirme Lucille, est un garçon.
Maxime affirme : « Lucille est un garçon. ».

Papa, dit Fiona, va faire tes devoirs.
Papa dit : « Fiona, va faire tes devoirs. »

« Maman, m'a dit Dounia, va te faire couper les cheveux. »
Maman m'a dit : « Dounia, va te faire couper les cheveux. »

PONCTUE CES PHRASES

Ce chien affirme le vétérinaire a bien supporté son vaccin.

Claudine dit la tortue a mangé la salade.

Médor aboie dans l'arbre un chat l'observe.

Il neigeait dans sa tête des souvenirs de vacances défilaient.

RÉPONDS AUX QUESTIONS

Le lion mangeait sa compagne. Melba le regardait d'un air intéressé. Dans la savane, la bête avalait goulument son copieux repas, sans prêter attention à la nuit qui tombait. Lentement, il mastiquait sa femelle attendrie, fermant les yeux, se disait : « Quel bon repas ! »

1. Que mange le lion ?
2. Qui se dit que le repas est bon ?

Le lion mangeait. Sa compagne, Melba, le regardait d'un air intéressé. Dans la savane, la bête avalait goulument son copieux repas, sans prêter attention à la nuit qui tombait. Lentement, il mastiquait. Sa femelle attendrie, fermant les yeux, se disait : « Quel bon repas ! »

1. Que mange le lion ?
2. Qui se dit que le repas est bon ?

PONCTUE LE PETIT TEXTE DE MANIÈRE À CE QU'IL SOIT PLAUSIBLE (ACCEPTABLE)

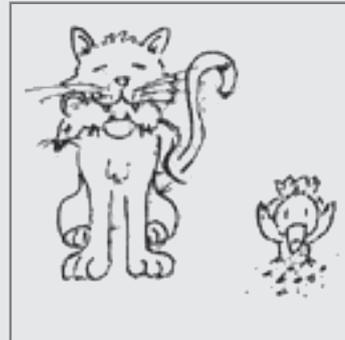
Passez à la maison avec votre femme dans le frigo il y a tout ce qu'il faut pour faire un bon repas jusqu'à minuit nous jouerons aux cartes et après nous sortirons si nous ne sommes pas là à votre arrivée vous trouverez la clé chez le voisin faites comme chez vous et servez-vous un verre.

RELIE CHACUNE DES LÉGENDES AU DESSIN QUI CORRESPOND

Le chat mangea l'oiseau aussi. ●



Le chat mangea, l'oiseau aussi. ●



●

Claude travaille dans le jardin,
Dominique met le linge à sécher. ●



●

Claude travaille. Dans le jardin,
Dominique met le linge à sécher. ●



RELIE CHACUNE DES LÉGENDES AU DESSIN QUI CORRESPOND

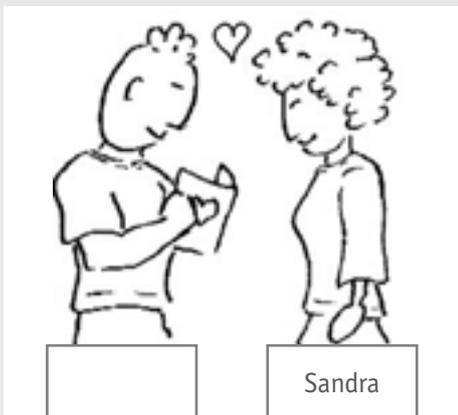
Marc a cassé une vitre
de la fenêtre. Son père l'a vu.



Marc a cassé une vitre.
De la fenêtre, son père l'a vu.

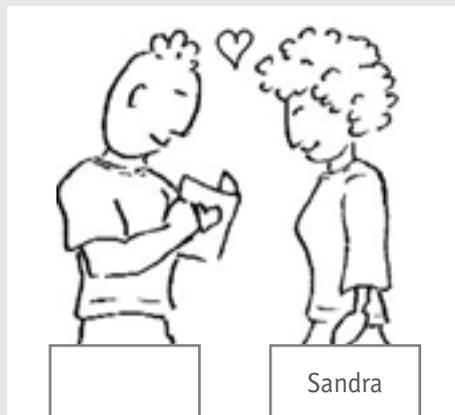


LES DEUX TEXTES CI-DESSOUS PRÉSENTENT UNE CARTE POSTALE ENVOYÉE PAR SANDRA À VALÉRIE. DANS CHAQUE CAS, INDIQUE LE PRÉNOM DE L'AMOUREUX DE SANDRA EN DESSOUS DE L'IMAGE.



Valérie,
 Tu sais que mon cœur hésitait entre Terry et Marco. J'ai décidé d'aller à la soirée de l'école avec Terry. J'ai rompu avec Marco. J'espère connaître le grand amour.

Sandra



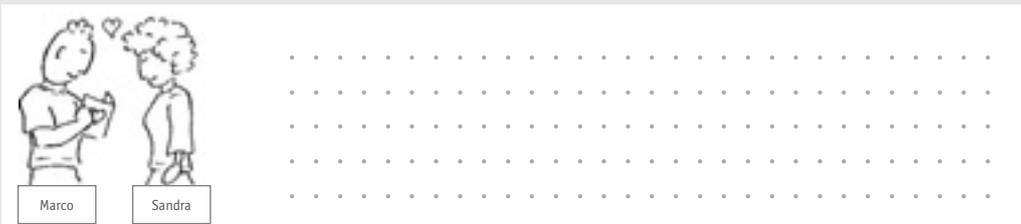
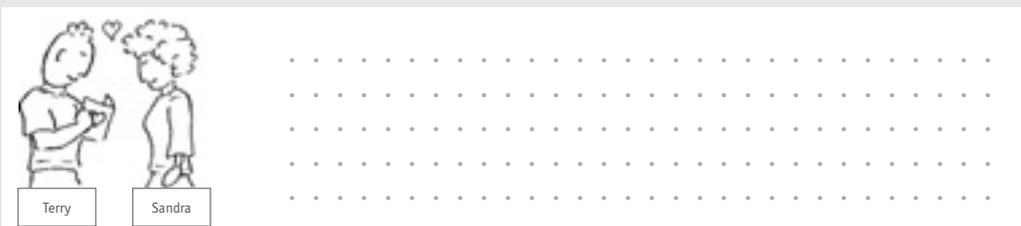
Valérie,
 Tu sais que mon cœur hésitait entre Terry et Marco. J'ai décidé d'aller à la soirée de l'école. Avec Terry, j'ai rompu. Avec Marco, j'espère connaître le grand amour.

Sandra

Variante

Valérie,
 Tu sais que mon cœur hésitait entre Terry et Marco. J'ai décidé d'aller à la soirée de l'école avec Terry. J'ai rompu avec Marco. J'espère connaître le grand amour.

Sandra



**OUTIL AU SERVICE DE L'ENSEIGNANT
SYNTHÈSE À ADAPTER ET À CONSTRUIRE AVEC VOS ÉLÈVES**

| | Tes exemples | On peut donc dire que... |
|---|--------------|-----------------------------|
| Le point  | | le point... |
| Le point d'interrogation  | | le point d'interrogation... |
| Le point d'exclamation  | | le point d'exclamation... |
| Les points de suspension  | | les points de suspension... |
| Les deux-points  | | les deux-points... |
| Le tiret  | | le tiret... |
| Les guillemets  | | les guillemets... |
| La virgule  | | la virgule... |

1.2. LES ANAPHORES

L'usage des réseaux anaphoriques contribue à gérer les répétitions et assurer la cohérence, la clarté d'un texte. Ils permettent d'obtenir des textes précis et concis.

Les anaphores peuvent remplacer ou évoquer un mot, une partie de phrase ou même, parfois, des phrases entières.

Les principales formes d'anaphores sont :

- les pronoms personnels (il, ils, elle, elles, le, la, lui, leur, en, y...);
- les pronoms relatifs (qui, que, quoi, dont, où, lequel, ce qui, ce que...);
- les pronoms possessifs (le mien, le tien, la sienne, la nôtre, la vôtre, les leurs...);
- les déterminants possessifs (son, ses, leur...);
- les pronoms démonstratifs (celui-ci, celles-là, ceci, cela...);
- les déterminants démonstratifs (ce, cet, ces...);
- les nominalisations :
 - les enfants ont colorié trois dessins. Un jury a évalué ces coloriages,
- la reprise par un autre nom :
 - le projet « Bruxelles-les-Bains » a eu un grand succès l'an passé. Cet évènement aura encore lieu cette année,
 - les fauteuils, la table et les chaises exposés datent de 1830. Ces meubles ont été utilisés par le premier Roi des Belges,
- les « autres » (le premier, la dernière, le second, le précédent, ce dernier...).

Les anaphores peuvent donc être :

- un synonyme ;
- une périphrase ;
- un mot générique ;
- un mot de la même famille ;
- un mot qui résume...

Description d'une activité de nettoyage de texte

Compétence : assurer l'organisation et la cohérence du texte, reprises d'informations d'une phrase à l'autre ANAPHORES

Proposition de déroulement :

- l'enseignant reprend un extrait d'une production d'enfant et le copie au tableau (il peut avoir effectué d'autres corrections que celles visées dans l'activité) ;
- les élèves lisent mentalement cet extrait et font des remarques en vue de dégager la faiblesse de l'écrit au niveau du réseau anaphorique ;
- les élèves essaient alors individuellement d'améliorer le texte ;
- l'enseignant propose ensuite une exploitation collective (débat, argumentation) des propositions des élèves.

Exemple d'une production :

Il était une fois une petite fille qui rêvait d'un beau voyage. Elle dit son rêve et son rêve se réalise mais la méchante sorcière a demandé à ses notes d'aller chercher la petite fille. La petite fille avait acheté un bracelet. La petite fille ne savait pas que le bracelet était magique...

ASSOCIE CHAQUE TEXTE À SA LISTE

La grenouille est un amphibien.
..... est dépourvue de queue.
..... peut sauter et nager.
Cet coasse.

Le chat est un mammifère.
..... est carnivore.
Ce est très souvent domestiqué.
Néanmoins, cet de compagnie est parfois agressif.

Le canari d'élevage est généralement jaune, mais de nombreuses variantes existent.
..... chante et son chant est parfois évalué lors de concours.
La taille de cet varie entre 10 et 20 cm.
..... peut vivre jusqu'à six à dix ans selon l'espèce, mais certains atteignent l'âge de vingt ans.

Cet se rencontre généralement en Europe de l'ouest, surtout en France, Suisse et Italie.
Bien qu'..... affectionne les zones sèches, il lui arrive, cependant très rarement, de plonger dans l'eau (cours d'eau lent, mare) où l'on peut voir nager en gardant la tête hors de l'eau.
La vipère est un serpent venimeux.

Liste A

| |
|--------|
| il |
| animal |
| il |

Liste B

| |
|--------|
| elle |
| elle |
| animal |

Liste C

| |
|--------|
| animal |
| il |
| félin |

Liste D

| |
|--------|
| la |
| animal |
| elle |

Variantes

- Modifier le nombre de textes.
- Proposer dans les colonnes les substituts correctement ordonnés.
- Ajouter des listes intruses.
- Varier la longueur des « ... » dans les textes en fonction des mots prévus.
- Proposer à l'élève de remplacer les « ... » en puisant dans son référentiel construit au fur et à mesure de ses rencontres.
- Cadrer l'exercice en visant une certaine forme d'anaphore à utiliser.

COMPLÈTE CHAQUE TEXTE EN ÉVITANT LES RÉPÉTITIONS
(le même mot ne peut être écrit que trois fois au maximum)

Julien est à la mer avec ses parents.
. joue sur la plage quant tout à coup un bruit étrange se fait entendre.
. eut très peur et resta immobile un instant.
Mais quelques secondes plus tard, s'est encouru dans les bras de sa maman.
Julien s'est alors mis à pleurer et essayait de raconter cette mésaventure à ses parents.
. a décidé de ne plus s'éloigner de ses parents lorsqu' jouera encore sur la plage.

Juliette est à la mer avec ses parents.
. joue sur la plage quant tout à coup un bruit étrange se fait entendre.
. eut très peur et resta immobile un instant.
Mais quelques secondes plus tard, s'est encourue dans les bras de sa maman.
Juliette s'est alors mise à pleurer et essayait de raconter cette mésaventure à ses parents.
. a décidé de ne plus s'éloigner de ses parents lorsqu' jouera encore sur la plage.

Julien et Maxime sont à la mer avec leurs parents.
. jouent sur la plage quant tout à coup un bruit étrange se fait entendre.
. eurent très peur et restèrent immobiles un instant.
Mais quelques secondes plus tard, se sont encourus dans les bras de leur maman.
Julien et Maxime se sont alors mis à pleurer et essayaient de raconter cette mésaventure à leurs parents.
. ont décidé de ne plus s'éloigner de leurs parents lorsqu' joueront encore sur la plage.

Juliette et Marie sont à la mer avec leurs parents.
. jouent sur la plage quant tout à coup un bruit étrange se fait entendre.
. eurent très peur et restèrent immobiles un instant.
Mais quelques secondes plus tard, se sont encourues dans les bras de leur maman.
Juliette et Marie se sont alors mises à pleurer et essayaient de raconter cette mésaventure à leurs parents.
. ont décidé de ne plus s'éloigner de leurs parents lorsqu' joueront encore sur la plage.

Variante

- Faire compléter les textes en choisissant parmi une liste de propositions.

CHOISIS UN MOT QUE L'ON RETROUVE PLUSIEURS FOIS DANS LE TEXTE, MÊME SOUS DES FORMES DIFFÉRENTES. COLORIE-LE, AINSI QUE LES AUTRES MOTS QUI LE REMPLACENT. REGARDE L'EXEMPLE DANS LE TEXTE.

Tous les jours, le **soleil** se lève un peu plus tard. Et tous les soirs, **il** se couche un peu plus tôt. Dans un mois, ce sera le solstice d'hiver, la journée la plus courte de l'année. Lou n'aime pas cette diminution progressive de la lumière. Ce qu'il aime, c'est bouger, voir ailleurs ce qui se passe, se promener dans d'autres quartiers, d'autres villes... Pas facile à organiser quand on doit faire ses devoirs dès qu'on rentre de l'école et qu'il fait sombre avant 18 h...

En fait, la passion de Lou, ce sont les voyages. Mais il devra attendre Pâques pour pouvoir en faire... Ses parents l'ont prévenu. La famille ne partira pas à Noël. Ça coûte trop cher, ils ne peuvent pas se permettre de payer des vacances chaque fois qu'il est en congé. Pourtant, Lou espère encore. Aujourd'hui, c'est son anniversaire et il a fait tout ce qu'il fallait pour que son message passe auprès de ses parents et de sa grand-mère. Il y a un stage « découverte » pour les 10-12 ans en Égypte, le long de la mer Rouge. Il a laissé trainer les papiers de l'agence de voyages, il a régulièrement parlé de l'Égypte, de la température qu'il y fait en cette saison, de la beauté du pays... C'est certain, ça va marcher !

Mais quand Bonne-maman arrive pour la fête, elle porte un grand paquet qui a l'air très lourd. Et celui des parents de Lou n'est pas vraiment plus petit. Lou s'inquiète.

Extrait de *L'anniversaire de Lou* de Florence Duratteau

Variantes

- L'enseignant choisit le mot de départ.
- L'enseignant entoure plusieurs mots référents ainsi que leurs anaphores, l'enfant associe chaque anaphore au bon mot référent par un choix de couleurs.
- L'enseignant choisit le mot référent et entoure d'autres mots, l'enfant ne doit colorier que les anaphores du mot choisi.
- Le mot référent est choisi par l'enseignant, les anaphores sont absentes, l'enfant complète les « blancs » avec ou sans liste.
- Le mot référent choisi par l'enseignant est effacé, les anaphores sont entourées,
 - L'enfant doit retrouver ce mot référent.

LIS CE TEXTE

Le magicien, ce matin-là avait oublié sa baguette. Il voulut en racheter une au petit garçon de son voisin, mais le garçonnet, qui savait que cet illusionniste l'utiliserait mal, refusa l'offre faite par l'artiste. Choqué, l'homme repartit en hurlant.

- Combien de personnages y a-t-il dans le texte ?
- Voici des étiquettes qui désignent les personnages du texte. Colorie de la même couleur les étiquettes qui désignent le même personnage du texte. Utilise autant de couleurs que de personnages.

le magicien

le petit garçon

le voisin

il

le garçonnet

l'illusionniste

l'artiste

l'homme

Je déteste la cueillette ...



Maverick KLAMKA
Alias - KLAM - 2011

A. TRAVAIL SUR LES PRONOMS

COCHE LA OU LES RÉPONSE(S) ADÉQUATE(S).



Tu, c'est :

- Tom
- maman
- papa

Nous c'est :

- Tom
- maman
- papa



Je, c'est :

- Tom
- maman
- papa



On, c'est :

- Tom
- maman
- papa



Tu, c'est :

- Tom
- maman
- papa

Il c'est :

- Tom
- maman
- papa

B. TRAVAIL SUR D'AUTRES ANAPHORES

COCHE LA OU LES RÉPONSE(S) ADÉQUATE(S).



Chérie, c'est :

- Tom
- maman
- papa



Vos yeux, ce sont les yeux de :

- Tom
- maman
- papa



Chéri, c'est :

- Tom
- maman
- papa

**OUTIL AU SERVICE DE L'ENSEIGNANT
SYNTHÈSE À ADAPTER ET À CONSTRUIRE AVEC VOS ÉLÈVES**

| Les formes d'anaphores grammaticales | Les anaphores grammaticales rencontrées | Tes exemples |
|--|---|-------------------|
| Les pronoms personnels de la 3 ^e personne | il ... ... | ... ... ... |
| Les pronoms relatifs | qui ... ... | ... ... ... |
| Les pronoms possessifs | le mien ... ... | ... ... ... |
| Les déterminants possessifs | son ... ... | ... ... ... |
| Les pronoms démonstratifs | celui-ci ... ... | ... ... ... |
| Les déterminants démonstratifs | ce ... ... | ... ... ... |
| Les autres | le premier ... ... | ... ... ... |

Ce tableau sera donc complété au fur et à mesure des rencontres dans les lectures et les productions d'écrit.
Les exemples d'anaphores seront toujours précédés du référent.

1.3. LES ORGANISATEURS TEXTUELS

Les organisateurs textuels permettent à l'auteur d'exprimer une pensée claire et logique, à assurer la cohérence d'un texte et à optimiser ainsi sa compréhension. Ils articulent les parties du texte en indiquant les transitions, l'ordre et la progression des arguments. Les mots-liens assurent cette cohérence à l'échelle de la phrase.

D'après les *Socles de compétences*, **le repérage des organisateurs temporels et spatiaux et l'utilisation de ces derniers dans les productions d'écrit sont à certifier à 12 ans. Les organisateurs logiques sont à construire dans l'enseignement primaire**, ils devront être certifiés en fin de deuxième année du secondaire. Néanmoins, il est primordial de familiariser les élèves avec différents types d'organisateur et d'insister surtout sur **le sens** que ces derniers apportent au texte. En ce qui concerne les structures de phrases, **les formes les plus usuelles de coordination, de juxtaposition ainsi que de subordination sont à certifier à 12 ans.**

- **Les organisateurs spatiaux** structurent l'espace, situent les actions. On les trouve souvent dans les textes descriptifs.
Ils peuvent concerner :
 - le lieu où l'on est : ici, là, à l'intérieur, sous la table, dehors...
 - le lieu où l'on va : à Bruxelles, vers la forêt...
 - le lieu d'où l'on vient : de Belgique, de la mer, de loin...
 - le lieu par où l'on passe : par la forêt, entre les arbres, près de la cuisine...
- **Les organisateurs temporels** ancrent les événements dans le temps, situent les événements les uns par rapport aux autres, ils indiquent les différents aspects du temps. On les trouve principalement dans les textes narratifs et explicatifs (marquer les étapes d'une expérience...)
Ils concernent :
 - la date et le moment : hier, la veille, bientôt, au mois de mars, tôt, tard...
 - la succession : d'abord, ensuite, puis, enfin, alors...
 - la fréquence : jamais, toujours, parfois, souvent, à chaque fois...
 - la durée : longtemps, depuis, durant, pendant ce temps, toute l'année, toutes les heures...
- **Les organisateurs logiques** expriment des relations logiques qui peuvent exister entre des faits, des actions, ...
On les trouve principalement dans les textes descriptifs et argumentatifs. Ils peuvent apparaître dans des textes narratifs pour souligner un enchaînement logique d'événements.
Ils permettent :
 - d'indiquer l'ordre des arguments dans un discours : premièrement, en premier lieu, en fin de compte, ensuite, puis, enfin, d'abord...
 - d'introduire une idée ou une information nouvelle (addition) : et, de même que, ainsi que, quant à, mais encore, en outre...
 - de réfuter l'argument opposé (opposition) : mais, or, bien que, alors que, quoique, cependant, pourtant, toutefois, au contraire...
 - d'apporter des preuves, des justifications (cause) : car, parce que, puisque, comme, effectivement, en effet, grâce à...
 - de préciser ou illustrer une idée (exemple) : par exemple, ainsi, en effet, autrement dit...
 - de donner les résultats d'un fait (conséquence) : donc, et, de sorte que, si bien que, aussi, finalement, ainsi, c'est pourquoi...
 - d'indiquer un but : pour que, afin que, pour, dans le but de, en vue de...
 - d'indiquer une condition (hypothèse) : si, au cas où, à condition que, pourvu que, en cas de...
 - de résumer ou introduire une conclusion : donc, ainsi, en somme, bref, pour conclure, finalement, en résumé, en conclusion...
- **Les mots-liens** sont des mots qui servent à relier deux mots ou deux groupes de mots dans une même phrase. Ils permettent dès lors de relier plusieurs idées (phrases simples) dans une seule phrase (phrase complexe). Ce sont principalement des conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc...), des conjonctions de subordination de formes simples (quand, comme, que, si...), de formes composées (lorsque, quoique, puisque...) de prépositions (par, de, sous, dans, à, dès...), de locutions conjonctives (pendant que, alors que, bien que...), d'adverbes (alors, après...).

Les élèves produisent bien souvent des écrits sous forme de succession de phrases simples, il serait donc intéressant d'attirer leur attention sur l'intérêt à porter aux phrases complexes.

Exemple : Maxime se releva. Maxime se mit à courir.
Maxime se releva **et** se mit à courir.

Exemple : Je parle à Fiona. Elle ne m'écoute pas.
Je parle à Fiona **mais** elle ne m'écoute pas.

Description d'une activité

Compétence : utiliser des facteurs contribuant à la cohérence du texte ORGANISATEURS TEXTUELS

Proposition de déroulement :

- répartir les élèves en petits groupes ;
- distribuer les quatre textes fournis ci-après à chaque groupe (la seule différence entre ces 4 textes concerne les organisateurs textuels) ;
- leur demander de répondre aux questions de manière la plus précise possible. L'ensemble de ces questions se réfèrent aux organisateurs textuels. Les réponses seront donc très différentes selon le texte envisagé. Demander au rapporteur de chaque groupe d'exprimer les réponses et de les justifier ;
- écrire toutes les réponses au tableau ;
- faire émerger, de manière collective, l'importance et le rôle des organisateurs ;
- élaborer une synthèse.

Remarque pédagogique :

Il serait intéressant d'attirer l'attention sur les différents types d'organismes dans des textes variés et de créer des listes structurées qui serviront de fiches outils lors de la création ou la révision de productions d'écrit. L'idée étant de réutiliser les organisateurs « structurés » dans d'autres situations.

Idéalement ce référentiel sera construit pas à pas, en continuité, à partir de textes variés.

LES QUESTIONS

1. Quand Sylvain a-t-il reçu la pince à linge ?
2. Quand a-t-il accroché la pince à linge sur la carte du monde ?
3. Quand s'est-il retrouvé au bord d'une piscine ?

LES 4 TEXTES

(Remarque : le texte n°1 est une production d'un enfant de 10 ans.)

Texte n° 1

C'est un petit garçon qui s'appelle Sylvain.
Il a reçu une pince à linge magique dans un colis.
Il a décidé de l'accrocher sur la carte du monde.
Il l'a plantée dans l'Espagne.
Sylvain s'est retrouvé au bord d'une piscine.
C'était son plus grand rêve.

Texte n° 2

C'est un petit garçon qui s'appelle Sylvain.
Lundi matin, il a reçu une pince à linge magique dans un colis.
Deux jours plus tard, il a décidé de l'accrocher sur la carte du monde.
Il l'a plantée dans l'Espagne.
Immédiatement, Sylvain s'est retrouvé au bord d'une piscine.
C'était son plus grand rêve.

Texte n° 3

C'est un petit garçon qui s'appelle Sylvain.
Le 5 juin 2010, il a reçu une pince à linge magique dans un colis.
Tout de suite, il a décidé de l'accrocher sur la carte du monde.
Il l'a plantée dans l'Espagne.
Un mois plus tard, Sylvain s'est retrouvé au bord d'une piscine.
C'était son plus grand rêve.

Texte n° 4

C'est un petit garçon qui s'appelle Sylvain.
Ce matin, il a reçu une pince à linge magique dans un colis.
À midi, il a décidé de l'accrocher sur la carte du monde.
Il l'a plantée dans l'Espagne.
Une heure plus tard, Sylvain s'est retrouvé au bord d'une piscine.
C'était son plus grand rêve.

Prolongement possible à l'activité

- Donner une fiche avec trois organisateurs de temps déjà rencontrés lors d'activités.
- Faire créer une petite histoire en utilisant ces organisateurs proposés.

UN REPAS MAGIQUE

Lundi

.

À midi

Deux mois plus tard

.

- Pour aider l'enfant et ne pas pénaliser le manque d'imagination, on peut distribuer des banques de mots (certains jeux de cartes comme le tarot des mots illustrent une série de mots que l'on peut utiliser). Ce qui suit n'est qu'un exemple.

Des personnages :

- l'ogre ;
- les enfants ;
- une sorcière...

Des caractéristiques :

- méchant ;
- gourmand ;
- bavard...

Des lieux :

- un château ;
- dans une cabane ;
- dans la cuisine...

Des caractéristiques :

- hanté ;
- magique ;
- lointain...

Des actions :

- se transformer ;
- vomir ;
- jouer...

Des caractéristiques :

- silencieusement ;
- rapidement ;
- subitement...

Quelques exemples d'exercices

- Distribuer aux élèves un texte lacunaire.
- Des organisateurs ont été retirés !
- Les laisser prendre connaissance du texte et leur demander s'ils en ont compris le sens.
- Laisser les élèves émettre des hypothèses, les vérifier ensemble...
- Le but étant d'attirer leur attention sur l'importance des organisateurs textuels.
- Proposer ensuite le texte original et en discuter ensemble.

INTERDIT D'APPROCHER - version lacunaire

Ouf ! Enfin arrivés ! Enfin arrivés dans cette maison de vacances ! Une semaine en Bretagne, tout près de Saint-Malo !

- J'ai une seule recommandation à vous faire, dit le propriétaire. Il est interdit de s'approcher de la cabane située au fond du jardin.
- D'accord, répondent les parents.

Les jumeaux, eux, se regardent. Leurs yeux s'allument.

....., Raphaël et Gwenaëlle ont refusé de partir avec leurs parents. Des musées, des églises et encore des musées ? Pas pour eux. Ils se fauillent sans bruit dans le jardin. Tout étroit, tout allongé, très sauvage. Ils découvrent la cabane, sous un pommier. Une maison de poupées ! Porte basse, deux fenêtres aux rideaux en vichy. Et tentures fermées.

Ils s'immobilisent et se taisent. Rien que le bruissement des feuilles.

....., ils osent aller plus près de la cabane. Ils tressaillent en même temps : ils ont entendu des frottements.

Ils finissent par s'éloigner.

- Ça peut être un objet, chuchote Raphaël.
- Un objet qui bouge tout seul ? Non, moi je pense à un animal.
-, nouvelle séance de guet. Soudain, ils sursautent. Cinq coups sourds !
- Ça doit être un gros animal, dit Gwenaëlle.
- Et si la cabane donnait dans l'autre jardin ? Chez les voisins ?

Ils vont repérer la maison qui donne sur l'autre rue. Elle semble inhabitée.

....., pluie battante !

....., ils s'approchent à nouveau de la cabane. Rien que le silence. Pourtant Raphaël devine une présence. Et subitement, un rugissement. Ils détalent !

- Un lion, dit Gwenaëlle.
- Ou un être humain... emprisonné... peut-être torturé...
- Un évadé de prison... désespéré...
- Un clandestin...
- Ou un fou...
- Ou un vieux Viking à moitié momifié...
- Ou un vieux corsaire pas tout à fait mort... Surcouf...
- Il nous reste deux jours pour élucider ce mystère, murmure Raphaël.

....., rien pendant deux heures. Puis tout à coup trois gros éternuements !

- C'est donc un être humain...
- Mais les animaux éternuent aussi !

....., ils sont à nouveau à l'affût. Aucun bruit. Ils vont s'endormir sur place quand soudain un mot explose : « Punaise ! »

..... ils échafaudent un plan...

....., ils se dirigent vers la cabane à pas de loups. Ils se regardent puis au même instant ils poussent des cris déchirants comme s'ils étaient attaqués. Alors la porte s'ouvre violemment et une voix tonne :

- Je vais vous trucider, sales bestioles !

Les voilà morts de peur. Et tout raplatis dans l'herbe.

- Vous étrangler, vous décapiter, vous dépecer, vous ébouillanter, sales bestioles !

Les voilà carrément morts.

..... un rire, un rire énorme s'élève dans le ciel.

- N'empêche que vous m'avez dérangé dans mon travail, garnements !

Les jumeaux osent enfin entrouvrir les yeux. Et ils découvrent un petit bonhomme barbu. Un vrai nain de jardin !

....., le nain de jardin est dans leur classe ! Invité par les jumeaux !

Et quelle ambiance !

- Moi, j'ai dévoré votre livre !
- Et moi aussi, j'ai été impressionnée !
- Et comment vous faites pour inventer toutes ces histoires tordues ?

Il y a un silence... .. l'écrivain, Jim Cata, explique, les yeux pétillants :

- Je m'enferme dans une minuscule cabane. Tout est occulté. J'allume une bougie. Alors les histoires viennent toutes seules. C'est magique. Je pleure quand mon personnage pleure, je hurle quand mon personnage hurle.
- Et c'est toujours magique ?
- Il y a parfois de mauvais jours... Et un soir il m'est arrivé d'être dérangé par d'affreux jumeaux...

Evelyne WILMERTH

INTERDIT D'APPROCHER

Ouf ! Enfin arrivés ! Enfin arrivés dans cette maison de vacances ! Une semaine en Bretagne, tout près de Saint-Malo !

- J'ai une seule recommandation à vous faire, dit le propriétaire. Il est interdit de s'approcher de la cabane située au fond du jardin.
- D'accord, répondent les parents.

Les jumeaux, eux, se regardent. Leurs yeux s'allument.

Le lendemain dimanche, Raphaël et Gwenaëlle ont refusé de partir avec leurs parents. Des musées, des églises et encore des musées ? Pas pour eux. Ils se faufilent sans bruit dans le jardin. Tout étroit, tout allongé, très sauvage. Ils découvrent la cabane, sous un pommier. Une maison de poupées ! Porte basse, deux fenêtres aux rideaux en vichy. Et tentures fermées.

Ils s'immobilisent et se taisent. Rien que le bruissement des feuilles.

Le lundi, ils osent aller plus près de la cabane. Ils tressaillent en même temps : ils ont entendu des frottements.

Ils finissent par s'éloigner.

- Ça peut être un objet, chuchote Raphaël.
- Un objet qui bouge tout seul ? Non, moi je pense à un animal.

Le mardi, nouvelle séance de guet. Soudain, ils sursautent. Cinq coups sourds !

- Ça doit être un gros animal, dit Gwenaëlle.
- Et si la cabane donnait dans l'autre jardin ? Chez les voisins ?

Ils vont repérer la maison qui donne sur l'autre rue. Elle semble inhabitée.

Le mercredi, pluie battante !

Le jeudi, ils s'approchent à nouveau de la cabane. Rien que le silence. Pourtant Raphaël devine une présence. Et subitement, un rugissement. Ils détalent !

- Un lion, dit Gwenaëlle.
- Ou un être humain... emprisonné... peut-être torturé...
- Un évadé de prison... désespéré...
- Un clandestin...
- Ou un fou...
- Ou un vieux Viking à moitié momifié...
- Ou un vieux corsaire pas tout à fait mort... Surcouf...
- Il nous reste deux jours pour élucider ce mystère, murmure Raphaël.

Le vendredi matin, rien pendant deux heures. Puis tout à coup trois gros éternuements !

- C'est donc un être humain...
- Mais les animaux éternuent aussi !

L'après-midi, ils sont à nouveau à l'affût. Aucun bruit. Ils vont s'endormir sur place quand soudain un mot explose : « Punaise ! »

Alors ils échafaudent un plan...

Le soir, ils se dirigent vers la cabane à pas de loups. Ils se regardent puis au même instant ils poussent des cris déchirants comme s'ils étaient attaqués. Alors la porte s'ouvre violemment et une voix tonne :

- Je vais vous trucider, sales bestioles !

Les voilà morts de peur. Et tout raplati dans l'herbe.

- Vous étrangler, vous décapiter, vous dépecer, vous ébouillanter, sales bestioles !

Les voilà carrément morts.

Puis un rire, un rire énorme s'élève dans le ciel.

- N'empêche que vous m'avez dérangé dans mon travail, garnements !

Les jumeaux osent enfin entrouvrir les yeux. Et ils découvrent un petit bonhomme barbu. Un vrai nain de jardin !

Un mois plus tard, le nain de jardin est dans leur classe ! Invité par les jumeaux !

Et quelle ambiance !

- Moi, j'ai dévoré votre livre !
- Et moi aussi, j'ai été impressionnée !
- Et comment vous faites pour inventer toutes ces histoires tordues ?

Il y a un silence. Puis l'écrivain, Jim Cata, explique, les yeux pétillants :

- Je m'enferme dans une minuscule cabane. Tout est occulté. J'allume une bougie. Alors les histoires viennent toutes seules. C'est magique. Je pleure quand mon personnage pleure, je hurle quand mon personnage hurle.
- Et c'est toujours magique ?
- Il y a parfois de mauvais jours... Et un soir il m'est arrivé d'être dérangé par d'affreux jumeaux...

Evelyne WILMERTH

- Après avoir distribué une feuille que les enfants placent en paysage, l'enseignant écrit une phrase au tableau. Chaque élève la recopie sur la partie supérieure de sa feuille.

Exemple : Un beau matin, Luc se réveilla et trouva sur son bureau un cadeau.

- L'enseignant copie alors au tableau un premier connecteur, l'élève fait de même sur sa feuille.

Exemple : C'est alors que...

- L'enfant doit, à ce moment, inventer une phrase en respectant la situation de départ et le connecteur.
- Ensuite, l'élève plie la feuille de manière à cacher la première phrase créée et inscrit le deuxième organisateur donné par l'enseignant.

Exemple : Tout à coup...

- De nouveau, l'enfant invente une phrase. Et ainsi de suite...

Exemple : Ensuite, finalement

- Le fait de cacher la production au fur et à mesure a pour but d'aider l'élève à concentrer son attention sur l'organisateur ainsi que sur la phrase qui pourra suivre.
- À la fin de l'exercice, l'enfant déplie son « accordéon » et découvre son texte dans sa globalité.
- Il devra relire sa production et se poser quelques questions :
- Mon texte a-t-il du sens ? Ai-je bien respecté les organisateurs donnés ? Toutes mes phrases ont-elles du sens ?

Variante

- Écrire la première phrase d'un texte et de découper ensuite la feuille en 2 (voir exemple ci-dessous).
- Sur chaque partie, l'enseignant aura écrit des organisateurs (sens différent par partie).
- Les deux parties sont déjà pliées par l'enseignant.
- L'élève rédige son texte au fur et à mesure des organisateurs découverts (une partie à la fois).
- Ensuite, il faut déplier et découvrir les résultats que l'élève verbalise.
- On découvre alors l'effet contradictoire des deux textes.
- Pourquoi sont-ils différents ?
- Quels ont été les éléments du texte qui ont influencé le sens de chacun d'eux ?



SAVOIR EMPLOYER LES ORGANISATEURS

LES PHRASES D'UN TEXTE ONT ÉTÉ MÉLANGÉES.
NUMÉROTE-LES DANS L'ORDRE CHRONOLOGIQUE. ENTOURE LES ORGANISATEURS.

- Soudain, il glissa sur le gazon et n'arriva pas à se relever.
- Finalement, plus de peur que de mal !
- Là, on lui fit passer des examens médicaux.
- Aussitôt l'entraîneur arriva, l'examina ; sa cheville était gonflée.
- Par un matin pluvieux, Loïs disputait un match de foot.
- Immédiatement, ses parents l'emmenèrent à l'hôpital.
- C'est alors que le médecin constata une entorse à la cheville.

Éventuellement, faire recopier les phrases selon la trame du récit :

La situation de départ

.....
Le connecteur utilisé :
.....

Le problème

.....
Le connecteur utilisé :
.....

Les actions

.....
Le connecteur utilisé :
.....

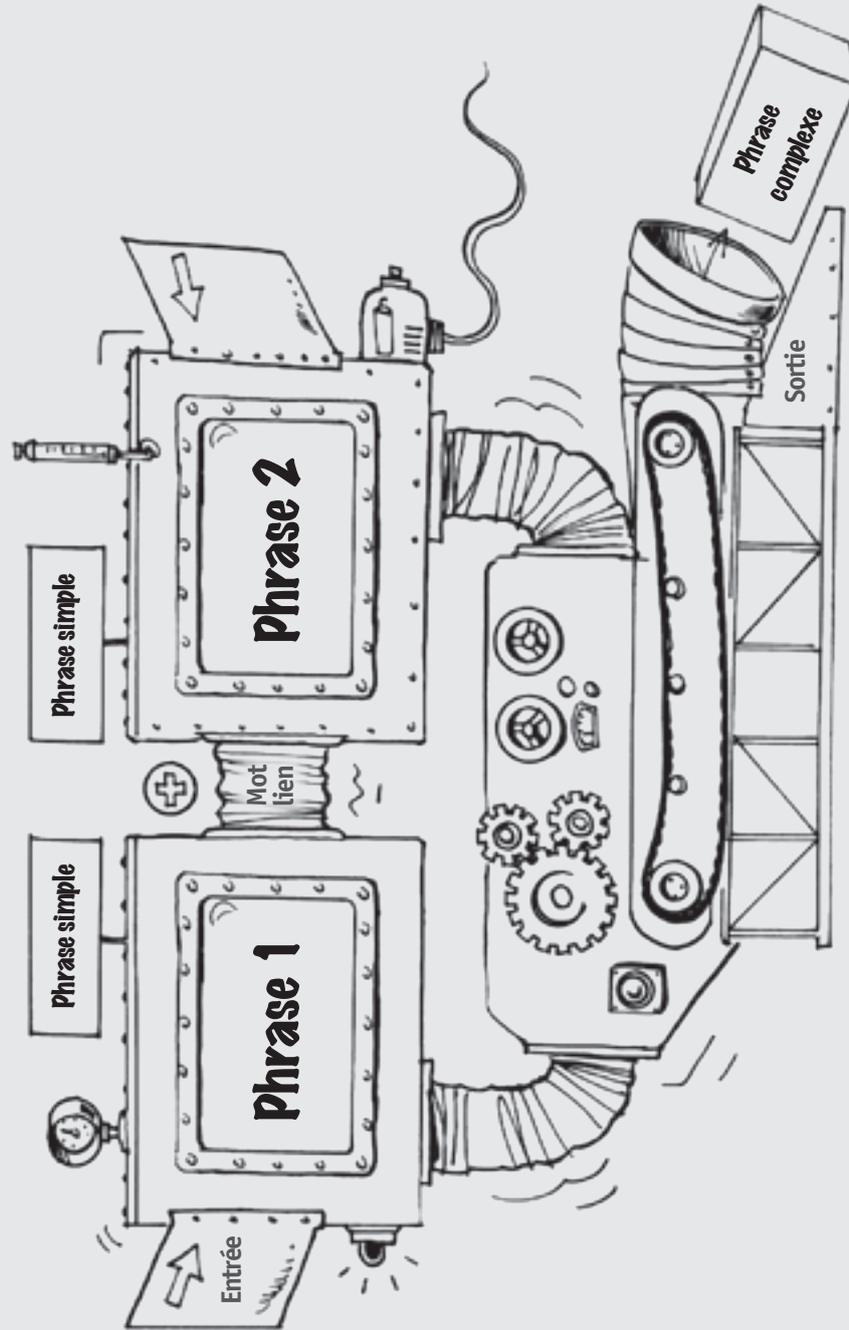
La résolution de problème

.....
Le connecteur utilisé :
.....

La situation finale

.....
Le connecteur utilisé :
.....

VOICI LA MACHINE TRANSFORMATRICE DE PHRASES
QUE TU VAS UTILISER DANS L'EXERCICE SUIVANT.



**CHOISIS DANS TES ORGANISATEURS CEUX QUI PERMETTENT DE RELIER
LES DEUX PROPOSITIONS ENTRE ELLES.**

Grâce aux organisateurs que tu auras choisis, la deuxième proposition sera soit une cause, soit une conséquence, soit une suite de la première phrase.

| | <i>Un organisateur qui induit une cause, une conséquence ou une suite de la première phrase</i> | |
|--------------------------------------|---|----------------------------|
| Les enfants ne vont pas à la piscine | | le plafond s'est effondré. |
| Les enfants ne vont pas à la piscine | | le plafond s'est effondré. |
| Les enfants ne vont pas à la piscine | | le plafond s'est effondré. |

Variante 1

**CHOISIS TROIS ORGANISATEURS POUR QUE LES PHRASES N'AIENT PAS LE MÊME SENS.
NOTE LE SENS DONNÉ PAR L'ORGANISATEUR.**

| | <i>Organisateurs</i> | | <i>Explique le sens donné par l'organisateur.</i> |
|----------------------------|----------------------|----------------------------|---|
| Le cheval semblait nerveux | | je l'ai rappelé à l'ordre. | ..... |
| Le cheval semblait nerveux | | je l'ai rappelé à l'ordre. | ..... |
| Le cheval semblait nerveux | | je l'ai rappelé à l'ordre. | ..... |

Variante 2

**TROUVE LA PARTIE DE LA PHRASE QUI MANQUE ET EXPLIQUE LE SENS DONNÉ
PAR L'ORGANISATEUR.**

| | <i>Organisateurs</i> | | <i>Explique le sens donné par l'organisateur.</i> |
|---------------------|----------------------|---------------------------------------|---|
| Je veux bien manger | si | ..... | ..... |
| ..... | pourvu que | tu n'aïlles pas te coucher trop tard. | ..... |
| Tu peux aller nager | à condition que | ..... | ..... |

**OUTIL AU SERVICE DE L'ENSEIGNANT
SYNTHÈSE À ADAPTER ET À CONSTRUIRE AVEC VOS ÉLÈVES**

| Je veux : | |
|---|---|
| - indiquer la chronologie ; | <i>puis, enfin, ensuite, d'abord...</i> |
| - introduire une nouvelle idée ; | <i>et de même que, ainsi que... ensuite, encore, de plus...</i> |
| - m'opposer à l'argument proposé ; | <i>mais, or bien que, quoique... cependant, pourtant, au contraire... malgré...</i> |
| - expliquer, justifier la cause ; | <i>car parce que, puisque, comme... effectivement... en effet, grâce à...</i> |
| - préciser une idée, donner un exemple ; | <i>par exemple, ainsi, en effet, c'est-à-dire...</i> |
| - expliquer la conséquence d'un fait ; | <i>donc, et de sorte que, si bien que... aussi, finalement, ainsi,...</i> |
| - indiquer le but à atteindre ; | <i>pour que... pour, afin de...</i> |
| - indiquer une condition, une hypothèse ; | <i>si, à condition que... en cas de...</i> |
| - résumer ou conclure. | <i>donc ainsi, bref, pour conclure, finalement...</i> |

2

FLUIDITÉ LEXIQUE

Si l'on ne peut établir un lien systématique qui conduirait par exemple à considérer que plus un élève lit vite, mieux il comprend ce qu'il lit, il faut tout de même garder à l'esprit qu'un rythme de lecture trop lent constitue un obstacle potentiel à la compréhension. « *Quand l'élève ne reconnaît pas rapidement les mots du texte, il doit utiliser des stratégies pour les identifier, ce qui ralentit beaucoup sa lecture. Plus il y a de mots que l'élève ne reconnaît pas rapidement dans la phrase, plus celui-ci aura de la difficulté à comprendre cette phrase. On peut faire un parallèle avec l'oral. Les mots prononcés doivent être entendus dans une période donnée pour qu'il y ait compréhension : si une phrase est dite trop lentement, sa structure s'effrite et il ne restera qu'une série de mots n'ayant aucune relation entre eux. Essayez de comprendre une phrase dont un mot est prononcé toutes les cinq secondes. Il est difficile de garder l'information dans la mémoire. Cela s'applique aussi à la lecture : si les mots sont lus trop lentement, il y aura trop peu de mots à la fois dans la mémoire à court terme pour permettre au lecteur de les relier les uns aux autres* » (J. Giasson, 1992).

Dans cette partie, nous proposons un bref retour sur les résultats au test de lecture afin de mieux comprendre ce lien entre fluidité lexicale et performance en lecture de textes. Par la suite, vous trouverez trois exemples d'activités permettant d'aider les élèves à améliorer la fluidité lexicale en situation de lecture de textes narratifs, d'une part et informatifs, d'autre part : **il paraît en effet essentiel de développer la fluidité sans perdre de vue le sens du message**, l'objectif étant que les élèves atteignent un niveau de fluidité de lecture suffisante, leur permettant de centrer leur attention sur le sens même des écrits lus.

2.1. BREF RETOUR SUR LES RÉSULTATS

En novembre 2010, tous les élèves de 5^e primaire, de 2^e commune et complémentaire et de 2^e différenciée ont passé une épreuve identique de vitesse de lecture. Pour rappel, l'élève devait lire, en trois minutes exactement, un maximum de phrases sur les quarante proposées. Le dernier mot de chaque phrase était remplacé par une série de cinq mots et l'élève devait entourer le seul mot qui convenait en fonction de la phrase. Comme nous l'avons montré dans le document *Résultats et commentaires*, les phrases comprenant de l'implicite ont posé plus de problème aux élèves que les autres.

Ce test de Lobrot comporte l'avantage d'être un outil de mesure validé et étalonné. Des études préalables ont effectivement établi que pour que la lecture ne soit pas considérée comme une activité trop pénible, il faut que le lecteur puisse atteindre « sans forcer » une vitesse de traitement visuel au moins équivalente à celle de la parole, soit 9 000 mots/heure. Ce rythme de lecture correspond à un score de 22/40 au test de Lobrot.

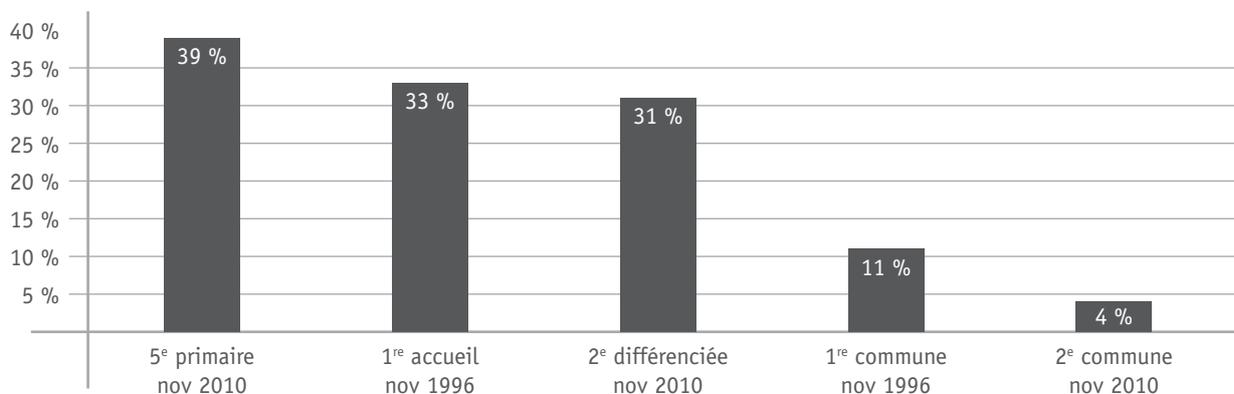
Par ailleurs, ce même test de Lobrot avait également été soumis aux élèves de 1^{re} accueil et de 1^{re} commune en 1996. Le tableau 1 présente les résultats obtenus par les élèves à différents moments de la scolarité.

Tableau 1 : Résultats des élèves au test de Lobrot dans les différentes années d'études testées

| | 5 ^e prim nov 2010 | 1 ^{re} accueil nov 1996 | 2 ^e diff nov 2010 | 1 ^{re} com nov 1996 | 2 ^e com nov 2010 |
|--|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Score moyen | 17/40 | 19/40 | 19/40 | 24/40 | 28/40 |
| Écart-type | 7 | 8 | 8 | 8 | 7 |
| Répartition des élèves selon leur score au test de Lobrot | | | | | |
| Lecture lente (0 à 14) | 39 % | 33 % | 31 % | 11 % | 4 % |
| Lecture intermédiaire (15 à 21) | 43 % | 42 % | 30 % | 35 % | 15 % |
| Lecture rapide (22 à 40) | 19 % | 25 % | 39 % | 54 % | 81 % |

En moyenne, les élèves de deuxième commune parviennent à lire correctement 28 phrases sur les 40 proposées dans le test, soit 11 phrases de plus que les élèves de cinquième primaire (qui ont un score moyen de 17/40). Cette progression apparaît également si l'on s'intéresse à la proportion de lecteurs lents, comme le montre, ci-dessous, le graphique 1. Si, dans l'enseignement primaire et le premier degré différencié, on recense plus de 30 % de lecteurs lents, cette proportion chute considérablement lorsqu'on analyse la situation des élèves fréquentant le premier degré commun.

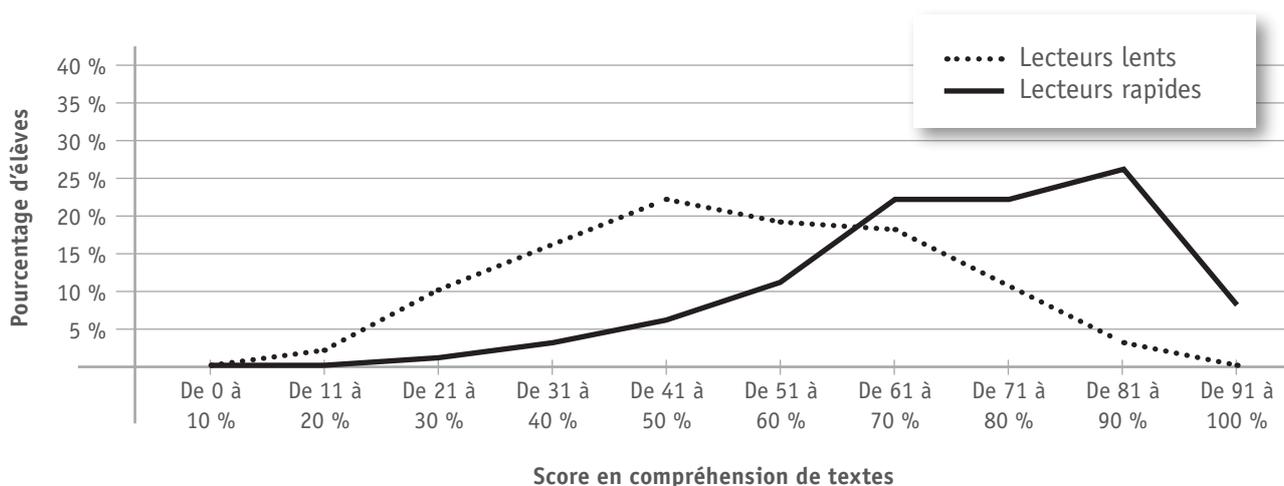
Graphique 1 : Évolution de la proportion de lecteurs lents selon l'année d'étude



Dans quelle mesure cette lenteur dans la lecture de phrases est-elle liée à des difficultés dans la compréhension de texte ?

Le graphique 2 permet d'apporter des éléments de réponse à cette question. Il reprend la répartition des scores au test de compréhension de textes pour les lecteurs lents d'une part et les lecteurs rapides d'autre part.

Graphique 2 : Liens entre les résultats au test de rapidité de lecture et compréhension de textes pour les élèves de 5^e primaire.



2.2. LES ACTIVITÉS

Trois activités sont présentées dans la suite de ce document. Elles sont à explorer en situation de lecture de textes narratifs pour les deux premières et de textes informatifs pour la troisième. Deux des textes proposés dans le recueil de textes accompagnant l'évaluation externe (*L'anniversaire de Lou* et *Bizarre, bizarre...*) s'adaptent particulièrement bien aux approches développées.

Les deux premières activités visent à aider les élèves à augmenter le nombre de mots lus en une fois et visent à rendre la stratégie de lecture décrite ci-dessous explicite pour tous les élèves.

« Lire, c'est fixer l'œil sur une petite portion de texte - qui contient une information essentielle [...] et percevoir en même temps un certain nombre d'autres données, englobant ainsi une partie plus ou moins grande de texte (ou empan). C'est ensuite sauter à un autre morceau de texte ou empan, où la même activité se répète et ainsi de suite » (ADAMS, DAVISTER & DENYER, 1998 in DE CROIX Séverine & LEDUR Dominique (2008), *Enjeux de lecture - Lectures en Jeux : Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, FESeC, 2008).

La première activité « Lire par groupes de mots » est destinée aux élèves qui pratiquent plutôt une lecture hachée, mot à mot. On les invite à réfléchir à la difficulté de donner du sens à un écrit lu de cette manière. Il s'agit par la suite de mettre en évidence des stratégies efficaces pour réaliser un empan plus grand lors de la lecture, en se fiant d'une part à la ponctuation et d'autre part à la recherche d'unités de sens (ouvrant alors la voie à des analyses grammaticales en contexte fonctionnel).

La deuxième activité « Lecture en tandem » peut constituer un prolongement de la première activité puisque les élèves sont, cette fois, invités à lire en même temps un même écrit à deux (à la manière d'une chorale) ; on les incite ainsi à se mettre d'accord sur l'empan à réaliser pour proposer une lecture coordonnée.

La troisième activité « Lecture survol » vise à rendre la lecture de documents informatifs plus efficace, en focalisant l'attention des élèves sur les informations qui peuvent être puisées de l'organisation de ce type de documents : titres, intertitres et illustrations. Les élèves sont ainsi amenés à identifier la silhouette d'un texte informatif structuré, puis à identifier leur propre cheminement dans la lecture de ce texte. Une comparaison des démarches réalisées par les élèves de la classe permet, par la suite, de mettre en évidence l'intérêt de l'organisation du texte dans la lecture de celui-ci.

2.2.1. LIRE PAR GROUPES DE MOTS

Objectifs

Apprendre à lire par groupes de sens, de manière à rendre la lecture orale plus fluide et faciliter par cette voie le travail de compréhension et de mémorisation d'informations. Cette activité est particulièrement indiquée pour les élèves qui en sont encore à la lecture mot à mot : il paraît, en effet, peu judicieux d'orienter les élèves qui pratiquent déjà une lecture structurée vers un découpage du texte en unités plus courtes.

Source

DE CROIX Séverine & LEDUR Dominique (2008), *Enjeux de lecture - Lectures en Jeux : Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, FESeC, 2008

SCHILLING Patricia & LAFONTAINE Annette, *Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires*, 2009

Textes supports

L'activité peut se réaliser au départ du texte *L'anniversaire de Lou* ou de tout autre texte, qu'il soit informatif ou narratif. Il semble cependant utile de privilégier le choix de textes simples, dont la structure et le style ne rendent pas le travail de découpage trop complexe (éviter par exemple, un texte comprenant un nombre important de pronoms ou de substituts nominaux).

Déroulement

• Étape 1

Proposer aux élèves de lire les premières phrases du texte en détachant tous les mots : chaque mot doit être prononcé en une fois, sans hésitation.

Tous / les / jours / le / soleil / se / lève / un / peu / plus / tard. / Et / tous / les / soirs /...

Variante : l'enseignant propose des reproductions en A4 avec un mot sur chaque feuille et fait défiler l'un après l'autre les mots des premières phrases. Après lecture à voix haute par les élèves, il demande à l'un de résumer l'information pour mettre en évidence la difficulté de cette tâche.

• Étape 2

Répliquer la démarche entreprise à l'étape 1 en continuant la lecture, mais en groupant cette fois les mots par deux.

Ce qu' / il aime / c'est / bouger, voir / ailleurs ce / qui se / passe, se / promener dans / d'autres / quartiers d' / villes... Pas / facile à / organiser quand / on doit / faire ses /...

À nouveau, après cette étape, les élèves tentent de reformuler le sens des phrases ainsi lues, ce qui risque d'être assez complexe également.

• Étape 3

Continuer la lecture en proposant cette fois une lecture qui respecte la ponctuation, de manière à montrer l'aisance plus grande pour reformuler le sens des phrases mais aussi à constater que certains passages comportent beaucoup de mots à lire.

Ses parents l'ont prévenu. / La famille ne partira pas à Noël. / Ca coûte trop cher, / Ils ne peuvent pas se permettre de payer des vacances chaque fois qu'il est en congé/...

- Étape 4

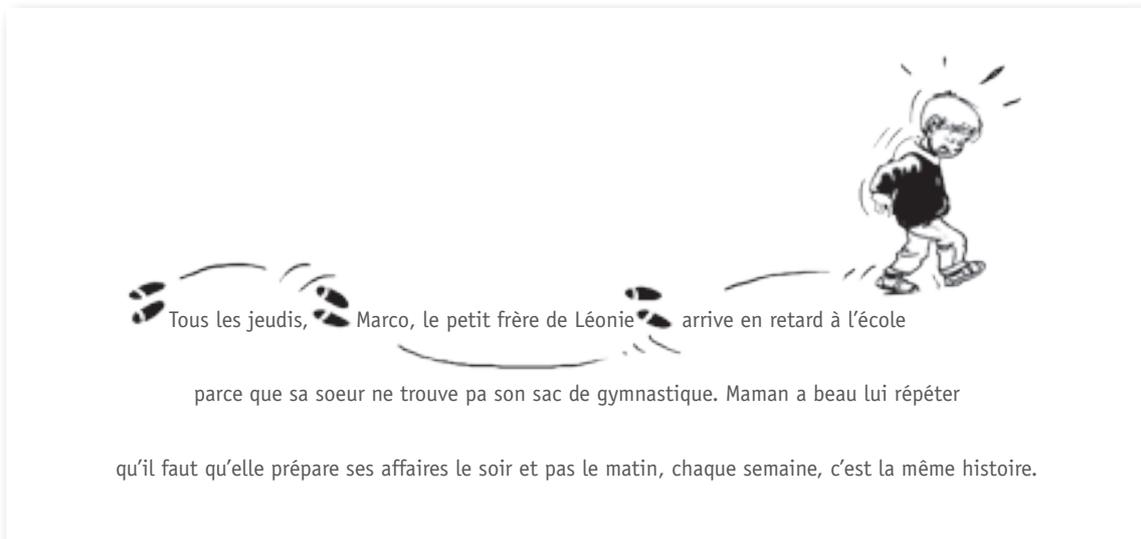
Continuer la lecture en proposant cette fois aux élèves de rechercher un découpage d'une phrase où il y a peu de ponctuation (leur proposer de réaliser des traits verticaux chaque fois qu'ils jugent possible de faire une légère pause). Recopier cette phrase au tableau en vue de mettre en évidence les découpages proposés par les élèves.

Aujourd'hui, c'est son anniversaire et il a fait tout ce qu'il fallait pour que son message passe auprès de ses parents et de sa grand-mère.

Ce travail d'analyse prend appui sur une compréhension des unités grammaticales. Il s'agit ainsi d'une façon fonctionnelle de mettre en évidence le fait que ces regroupements de mots sont avant tout porteurs de sens.

- Étape 5

Formaliser les acquis sous la forme d'une synthèse, précisant des démarches efficaces pour augmenter le nombre de mots à lire en une fois afin de favoriser une meilleure compréhension de ce qu'on lit, en lecture orale ou en lecture silencieuse. À titre d'exemple, voici un référentiel proposé par les auteurs du document *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture* (p. 56).



2.2.2. LECTURE EN TANDEM

Objectifs

Apprendre à réaliser une lecture fluide mais contrôlée et favoriser le développement d'un sentiment d'aisance et de confort dans la lecture.

Source

SCHILLING Patricia & LAFONTAINE Annette, *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires*, 2009

Textes supports

Cette activité peut se réaliser au départ du texte « L'anniversaire de Lou » ou de tout autre texte, qu'il soit informatif ou narratif. Il semble cependant utile de privilégier le choix de textes simples, dont la structure et le style ne rendent pas le travail de découpage trop complexe (éviter par exemple, un texte comprenant un nombre important de pronoms ou de substituts nominaux).

Déroulement

L'activité est prévue pour se dérouler en atelier lecture à voix basse : les élèves sont répartis par groupes de deux dont le niveau de fluidité est assez proche.

- Étape 1

Expliquer aux élèves le principe de la lecture en tandem : il s'agit de lire à voix haute, en même temps qu'un partenaire (à la manière d'une chorale) pour apprendre à contrôler et adapter sa vitesse de lecture.

Insister sur la difficulté de l'exercice : le résultat ne sera pas d'emblée concluant. Un peu comme une chorale doit répéter une chanson, il s'agit de trouver des stratégies pour se coordonner. En prolongement de l'activité précédente, les unités de sens et la ponctuation sont de bons points de repère que les élèves vont pouvoir mettre en pratique ici.

Proposer aux élèves d'utiliser un marqueur fluo pour pointer les éventuels mots qui ont posé problème.

- Étape 2

L'examen des erreurs de lecture surlignées dans les textes peut mener à une analyse plus approfondie des difficultés rencontrées par certains élèves. Il semble par ailleurs utile de systématiser ce processus, afin qu'il puisse réellement porter ses fruits.

2.2.3. LECTURE SURVOL

Objectifs

Apprendre à être attentif à la structure d'un document informatif pour identifier les outils de recherches (titres, intertitres, pavés, illustrations) qui pourront rendre la lecture-repérage de tels documents plus efficace.

Source

DE CROIX Séverine & LEDUR Dominique (2008), *Enjeux de lecture - Lectures en Jeux : Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, FESec, 2008

Textes supports

Cette activité peut se réaliser au départ du texte « Bizarre, bizarre... » ou de tout autre texte informatif, structuré à l'aide de titres, intertitres, illustrations...

Déroulement

- **Étape 1**
Les élèves reçoivent le texte et disposent d'une minute pour découvrir le document. La consigne de lecture est volontairement vague : aucun projet de lecture n'est présenté à ce stade de l'activité. Au terme de cette minute, les élèves retournent le texte, de façon à ne plus l'avoir sous les yeux.
- **Étape 2**
Sur une page blanche, chaque élève reproduit la silhouette du document survolé. Ils indiquent les titres, les intertitres dont ils se souviennent, les blocs de textes accompagnés de quelques éléments de contenus saisis ou inférés à partir d'un titre ou d'une illustration. À l'aide d'un feutre, ils indiquent également leur « itinéraire » de lecture : ont-ils commencé par lire les titres et intertitres ? Ont-ils d'abord regardé les illustrations ? Ont-ils opté pour une lecture linéaire ?
- **Étape 3**
L'enseignant reprend les silhouettes des documents accompagnés des itinéraires de lecture et propose une exploitation collective de quelques productions contrastées. L'objectif est ici de constater la variété des approches des textes mais aussi la variété des itinéraires de lecture. Il s'agira également de mettre en évidence l'intérêt de tenir compte de l'organisation des informations en titres, intertitres et illustrations pour réaliser une lecture plus efficace de ce type d'écrits.
- **Étape 4**
Une fois cette synthèse réalisée, les élèves reçoivent le texte accompagné d'une série de questions portant sur des aspects précis et explicites. Ils doivent y répondre le plus rapidement possible. Une mise en commun des démarches suivies pour accélérer la recherche sera ensuite réalisée.

Variante

On peut également proposer aux élèves la silhouette du document avec les titres, sous-titres et illustrations, en vue d'anticiper sur le contenu de chaque partie. Il s'agira ensuite de confronter les hypothèses formulées avec les informations réellement présentes dans le document original.

3

POUR UN CHOIX RAISONNÉ DES TEXTES

Qu'est-ce qui rend un texte difficile pour les élèves : sa longueur, le vocabulaire utilisé, ses aspects grammaticaux ?

Selon Giasson (1997), les facteurs influençant la difficulté des textes peuvent être classés en deux catégories :

- certains relèvent du texte lui-même ;
- d'autres se rapportent aux caractéristiques du lecteur qui appréhende le texte. Il apparaît que la familiarité avec le contenu, ainsi que les connaissances préalables du lecteur sur le sujet sont des facteurs essentiels à prendre en compte pour mieux appréhender la difficulté des textes.

Dans cette partie, nous proposons une réflexion sur cette question du choix des textes adaptés aux élèves, en fonction des objectifs de lecture poursuivis. Un bref retour sur les résultats au test de lecture permettra de mieux comprendre à quel point la mobilisation d'une compétence particulière peut être affectée par ce facteur « texte ». Par la suite, nous proposons une grille d'analyse des textes mettant en relation les aspects propres au texte d'une part et les caractéristiques des enfants lecteurs, d'autre part.

3.1. LES TEXTES, FREINS OU LEVIERS DANS LA MOBILISATION D'UNE MÊME DÉMARCHE

Si la hiérarchie générale dégagée en 2007 semblait être assez semblable dans chacun des textes proposés, la variable « texte » semble jouer un rôle particulièrement important dans la mobilisation de certaines compétences en 2010 : certaines démarches, qui en 2007 apparaissait parmi les questions les plus simples se révèlent, pour certains textes de 2010, nettement plus complexes...

Ce constat est particulièrement frappant dans la recherche d'informations explicites.

Voici la hiérarchie qui se dégageait en 2007 dans ce domaine.

| | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
|-------------------------|----------------------------------|---|--|----------|
| évaluation lecture 2007 | Isoler une information (mot-clé) | Isoler une information. Un reformulation est nécessaire | Mettre en relation des informations situées à différents endroits du texte | |

Voici maintenant ce qui se dégage de l'analyse de 2010.

| | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
|---------------------------------|----------------------------------|---|--|--|
| <i>L'anniversaire de Lou</i> | Isoler une information (mot-clé) | Isoler une information. Un reformulation est nécessaire | Mettre en relation des informations situées à différents endroits du texte | Résumer des informations |
| <i>Bizarre, bizarre</i> | Isoler une information (mot-clé) | Isoler une information (mot-clé) | Isoler une information. Un reformulation est nécessaire | Mettre en relation des informations situées à différents endroits du texte |
| <i>Les Inuits</i> | | Isoler une information (mot-clé) | Isoler une information. Un reformulation est nécessaire | Mettre en relation des informations situées à différents endroits du texte |
| <i>Le hibou et les vaniteux</i> | | | Isoler une information. Un reformulation est nécessaire | Mettre en relation des informations situées à différents endroits du texte |

Si la hiérarchie générale est respectée, le texte semble avoir un impact non négligeable sur la mise en œuvre de la compétence :

- dans le texte *Bizarre, bizarre*, nous pensons que la problématique ambiguë (les extraterrestres existent-ils ?) pourrait être à l'origine des difficultés des élèves : lorsqu'il s'agit de repérer des informations directement en lien avec cette problématique, même si un indice est donné pour aider à situer l'information, les élèves y arrivent plus difficilement ;
- dans les textes sur les Inuits, l'hypothèse que nous formulons se rapporte à la longueur du texte : présenté sur deux pages (dont une où les informations ne sont pas structurées puisqu'il s'agit d'une lettre), il est plus complexe de retrouver un mot-clé, la mémoire de travail ne suffisant sans doute pas pour retrouver rapidement l'information cherchée ;
- dans le texte *Le hibou et les vaniteux*, c'est peut-être le registre de langage qui empêche certains de rentrer finement dans le récit pour en dégager des informations précises.

Ce constat nous amène à conclure que la lecture doit continuer à s'exercer sur des supports variés et qu'il serait dangereux de considérer une compétence comme acquise, sans l'explorer dans des textes contrastés.

Dans une telle perspective, se pose la question du choix des textes : comment choisir les textes qui permettront aux élèves d'entretenir des compétences qui semblent déjà bien acquises et de développer celles qui sont encore en pleine construction ? S'il s'agit de trouver des textes motivants tant pour l'enseignant (qui joue un rôle capital dans la construction de la motivation des élèves pour la lecture) que pour les élèves, d'autres facteurs peuvent être envisagés : certains se rapportent à la résistance du texte, d'autres sont liés à des aspects stylistiques, d'autres encore se réfèrent à l'univers de référence du texte (Giasson, 1996).

3.1.1. LA RÉSISTANCE DU TEXTE

D'après Tauveron (2000), pour favoriser la mise en œuvre de démarches efficaces de lecture, il faut envisager dès l'école primaire des textes qui favorisent tant la compréhension, que l'interprétation.

- Ainsi, dans les textes dits « réticents » la compréhension sera au cœur de l'exploitation soit parce qu'ils envisagent des points de vue contradictoires, soit parce que l'ordre chronologique n'est pas respecté, soit parce que certaines informations sont à considérer au second degré... La fable *Le hibou et les vaniteux* constitue un texte « réticent » dans la mesure où bon nombre d'informations doivent être prises au second degré.
- Les textes « proliférants » amènent davantage à travailler la facette interprétative des informations présentées. Dans ces écrits, plusieurs interprétations sont possibles. Avec ces textes, on pourrait réfléchir aux indices présents dans le texte, permettant d'appuyer l'une ou l'autre interprétation en gardant à l'esprit qu'une interprétation sera d'autant meilleure qu'elle prend en compte un maximum d'indices parsemés dans le texte. Toutes les interprétations ne sont donc ni possibles ni équivalentes. Le texte *Bizarre, bizarre* entre dans cette catégorie. L'existence des extraterrestres est sans cesse remise en cause avec des arguments tantôt en faveur, tantôt en défaveur...

3.1.2. LES CRITÈRES RELATIFS AU STYLE

La cohérence du texte, sa longueur mais aussi la longueur des phrases qui le composent (on estime que la phrase peut compter jusqu'à 20-25 mots à la fin du primaire) ; le vocabulaire utilisé (abstrait ou concret, connu ou nouveau), la structure des phrases (le nombre de propositions), ainsi que le niveau de difficulté des mots-liens (qui peuvent être tantôt explicites, tantôt plus implicites) sont des éléments qui permettent d'appréhender la difficulté liée au style de l'écrit à choisir.

3.1.3. LES CRITÈRES RELATIFS À L'UNIVERS DE RÉFÉRENCE DU TEXTE

La difficulté intrinsèque du sujet, le degré de traitement du sujet (superficiel ou complet), la capacité de l'auteur à tenir compte des lecteurs, la distance entre les idées développées et les connaissances des élèves sont des éléments qui aident à préciser dans quelle mesure l'univers de référence du texte est adapté aux élèves de votre classe. Plus on choisit un texte complexe, plus il faut s'assurer que son potentiel d'attractivité est suffisant pour soutenir la motivation des élèves. Giasson (1996) définit à ce propos trois niveaux de difficulté des textes qui sont, quant à eux, intimement liés au lecteur qui aborde le texte :

- lorsque l'élève est à un **niveau d'indépendance**, on considère qu'il peut lire le texte seul, sans aide. Ces textes seront plutôt utilisés dans des activités de lecture libre, où l'objectif est de susciter le plaisir de lire ;
- lorsque l'élève est à un niveau d'apprentissage, il est capable d'exploiter le texte avec de l'aide qui peut provenir de l'enseignant mais aussi des pairs (dans des situations de cercles de lecture par exemple). Ces écrits constituent donc un défi à l'élève tout en restant à sa portée ;
- il existe également un troisième **niveau, dit de frustration**, qui se définit comme un niveau où le sens échappe à l'élève, même lorsqu'une aide lui est fournie. **Ces textes sont à éviter sauf si l'élève le choisit de lui-même parce qu'il est particulièrement intéressé par le sujet traité dans le texte.**

Le tableau qui suit synthétise ces informations. L'objectif poursuivi est de vous proposer un outil qui permet d'estimer la complexité des textes proposés aux élèves, en croisant des indicateurs liés au texte lui-même (en colonne) et ceux liés à l'enfant-lecteur (en ligne).

Cet outil peut constituer tant un référent pour la classe qu'un outil diagnostique pour chaque élève, soit pour lui proposer des activités d'apprentissage ou de remédiation, soit pour lui proposer des activités de dépassement.

| Critères liés au texte | | Critères liés au lecteur | | |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| | | Le niveau d'indépendance. (Lecture seul sans aide) | Le niveau d'apprentissage. (Lecture avec de l'aide) | Le niveau de frustration. (Incompréhension, même avec de l'aide) |
| Résistance du texte | Textes réticents (compréhension non immédiate) Textes proliférant (interprétations variées) | | | Attention : éviter d'explorer ce genre de textes avec les élèves |
| Style du texte | Vocabulaire Cohérence Longueur du texte Longueur des phrases Structure des phrases Difficulté des mots-liens | | | |
| Univers de référence du texte | Difficulté du sujet Degré de traitement du sujet Capacité de l'auteur à tenir compte de lecteurs Distance entre les idées développées et les connaissances des élèves | | | |

4

PISTES DÉJÀ PUBLIÉES

Depuis 1994, des évaluations externes sont organisées dans les écoles. Elles ont chaque fois été suivies par l'élaboration de pistes didactiques. Le Service général du Pilotage du système éducatif investit également dans des recherches diverses.

Le groupe de travail a estimé important de vous rappeler que vous trouverez déjà beaucoup d'idées dans ces travaux. Le tableau ci-dessous vous aidera à repérer les différentes compétences ayant déjà été traitées dans les documents suivants :

- *Pistes didactiques pour la 3^e primaire* - 1996 et 2006
- *Pistes didactiques pour la 5^e primaire* - 1995, 1999 et 2007
- *Pistes didactiques pour la 1^{re} secondaire* - 1997
- *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires* - 2009

Pour rappel, ces documents sont téléchargeables sur le site www.enseignement.be/evaluationsexternes.

QUE TROUVE-T-ON DÉJÀ DANS CERTAINES PUBLICATIONS ANTÉRIEURES ?

Pour comprendre le tableau :

- P1999 - P5 - p. 39-42 : pistes didactiques de l'année 1999 pour la 5e primaire, pages 39 à 42 ;
- P2006 - P3 - p. 47 : pistes didactiques de l'année 1996 pour la 3e primaire, page 47 ;
- ODRL(*) 2009 - P3/4 - p. 59-61 : outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires, pages 59 à 61.

| Orienter sa lecture, son écrit en fonction de la situation de communication | | | |
|--|----------------------|---|---|
| Compétences | Cycle(s) concerné(s) | Pistes antérieures (aspect théorique & commentaires) | Pistes antérieures (aspects didactiques & commentaires) |
| Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document* visuel. | 3 4 | P1999 - P5 - p. 39-42 : Retenir l'essentiel d'un texte et gérer sa compréhension | P2006 - P3 - p. 47 : Je découvre le livre (Léon). |
| Anticiper le contenu d'un document* en utilisant des indices externes et internes (illustrations, images, première et quatrième pages de couverture, typographie...). | | | P2006 - P3 - p. 47 : Je découvre le livre (Léon). |
| Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document* et du temps accordé : lecture intégrale ou sélective. | 3 | P1999 - P5- p. 25-30 : Comment aborder des textes « informatifs » | P1999 - P5 - p. 31 : Techniques de lecture d'un texte pour rechercher des « indices » |
| En tenant compte des critères suivants : - de l'intention poursuivie (informer, raconter, décrire, persuader, enjoindre, donner du plaisir) ; - du statut du scripteur (enfant, représentant, groupe...) ; - du destinataire ; - du projet, du contexte de l'activité. | 3 et 4 | P1996 - P3 - p.12 | P1996 - P3 - p.13 : Aller vers la conceptualisation par l'usage et faire vivre des situations réelles de communication. |
| - des procédures connues et des modèles observés. | Tous | P1995 - P5 - p. 20-22 : Écrire à partir de textes diversifiés-3 principes. P1995 - P5 - p. 25-29 : Cohérence compétences lire/écrire | P1995 - P5- p. 23-24 : lire pour écrire une 4 ^e de couverture. |

Élaborer des significations / des contenus

| Compétences | Cycle(s) concerné(s) | Pistes antérieures (aspect théorique & commentaires) | Pistes antérieures (aspects didactiques & commentaires) |
|---|-------------------------|---|--|
| Gérer la compréhension du document* pour : | | | |
| - dégager les informations explicites ; | 3 | | P2006 - p. 50 : Qui est Léon ? (Histoire imaginaire). |
| - découvrir les informations implicites (inférer*) ; | 3 et 4 | P2007 - P5 - p. 31-34 P1995 - P5 - p. 30 : Inférer. P1997 - S1 - p. 14-17. ODRL 2009 - P3/4 - p. 59-61, p. 64, p.68, p. 75 | P2007 - P5 - p. 35-39 : Série de 10 tâches ciblées sur l'implicite et traitant différents types d'inférence (le lieu, l'agent, le temps...) P2007 - P5 - pp 40- 42 : travail de l'implicite à travers le réseau anaphorique. P1997 - S1 - p. 17-22 : Des exemples d'inférence, transformer des textes en graphiques, évaluer la pertinence de données, dévoilement progressif d'un texte, introduction de phrases d'élèves dans un texte. ODRL 2009 - P3/4 - p. 62-63 : Dessiner sur base d'une description, p. 65-67 et p. 69-72 : Les différents types de questions, p.73 : Combiner des indices, p. 74 : Faire des inférences, p. 76-79 : Des échanges sur les aspects de l'implicite. |
| - vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées ; | 3 et 4 | P1999 - P5 - p. 32-33 : Relier des informations à celles que l'on connaît déjà | P1999 - P5- p. 34-35 : Proposer puis vérifier des hypothèses sur les requins. ODRL 2009 - P3/4 - p. 80-83 et p. 113-116 : Anticiper et gérer le contenu de sa lecture. |

| | | | |
|---|--------|--|--|
| - percevoir le sens global afin de pouvoir : | | | |
| - restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques, | | P2007 - P5 - p. 43 -44 : réflexion sur la chronologie | |
| - reformuler et utiliser des informations, | | | P1997 - S1 - p. 24 : Quelques exemples d'activités sur les textes narratifs, informatifs et argumentatifs. P1997 - S1 - p. 27-28 : Exemples d'activités sur le résumé. ODRL 2009 - P3/4 - p. 90 ODRL 2009 - P3/4 - p. 89-90 : Mettre sa lecture en tête. |
| - dégager la thèse et identifier quelques arguments. | | | P1997 - S1 - p. 26 : Quelques exemples d'activités sur la structure globale d'un texte. |
| Réagir, selon la nature du document*, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer : | | | |
| - le réel de l'imaginaire ; | 3 | | P2006 - p. 50 : Qui est Léon ? |
| - le réel du virtuel ; | | | |
| - le vraisemblable de l'invraisemblable. | | | P2006 - p. 50 : Qui est Léon ? |
| Rechercher et inventer des idées, des mots... (histoires, informations, arguments, textes à visée injonctive...). | 3 | | P2006 - p. 63 : J'imagine une autre rencontre. |
| | 3 | | P2006 - p. 64 : Qui donc va dire à Léon qui il est ? |
| | 3 et 4 | P1996 - P3 - p. 14 | P1996 - P3 - p. 15 : Observer des écrits, recourir à l'expression orale. |
| | 3 et 4 | P1996 - P3 - p. 28 | P1996 - P3 - p. 29 : Recherche de termes, synonymes, variations diverses. |

Dégager / assurer l'organisation du texte

| Compétences | Cycle(s) concerné(s) | Pistes antérieures (aspect théorique & commentaires) | Pistes antérieures (aspects didactiques & commentaires) |
|--|----------------------|---|--|
| Reconnaitre un nombre diversifié de documents* en identifiant la structure dominante : | | | |
| - narrative ; | | | |
| - descriptive ; | | | |
| - explicative ; | 3 et 4 | P1999 - P5 - p. 25-30 : Comment aborder des textes « informatifs » | |
| - argumentative ; | | | |
| - structure dialoguée. | 3 | | P2006 - p. 51 : Qui dit quoi ? (Identifier les personnages qui prennent la parole.) |
| Repérer les marques de l'organisation générale : | | | |
| - paragraphes (signes divers séparant les groupes de paragraphes, alinéas et/ou double interlignes, titres et intertitres) ; | | | P1997 - S1 - p. 24 : Quelques exemples d'activités sur les textes narratifs, informatifs et argumentatifs. |
| - mise en page ; | | | |
| - organisateurs textuels* ; | | P2007 - P5 - p. 45-49 | |
| - modes et temps verbaux. | | P2007 - P5 - p. 45-49 | |
| Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante injonctive, narrative, descriptive, explicative, informative, argumentative). | 3 et 4 3 et 4 | | P1996 - P3 - p. 15 : Tri d'écrits P1996 - P3 - p. 19 : Analyse d'écrits. |
| Contribuer à la cohérence* du texte en : | | | |
| - créant judicieusement des paragraphes (signes divers séparant des groupes de paragraphes : alinéas et/ou double interlignes...) ; | 3 3 | | P2006 - p. 63 : J'imagine une autre rencontre. P2006 - p. 64 : Qui donc va dire à Léon qui il est ? |

| | | | |
|--|--------|--|---|
| - utilisant à bon escient les indicateurs d'ensembles supérieurs à la phrase (paragraphe et groupe de paragraphes) : | | | |
| - titres et intertitres, | | | |
| - organisateurs textuels*, | 3 et 4 | | P1996 - P3 - p. 27 : Structurer les informations... |
| - choix d'un système de temps et de mode approprié. | | | |

| Percevoir / assurer la cohérence du texte | | | |
|---|----------------------|--|--|
| Compétences | Cycle(s) concerné(s) | Pistes antérieures (aspect théorique & commentaires) | Pistes antérieures (aspects didactiques & commentaires) |
| Repérer les facteurs de cohérence* : | | | |
| - reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores). | 3 | | P2006 - p. 53 : Qui cela peut-il être ? (Mise en évidence de la structure redondante.) |
| | 3 et 4 | P1995 - P5 - p.33 | P1995 - P5 - p. 35-36 : Exercice court d'identification d'un réseau anaphorique à partir d'un texte. |
| | | ODRL 2009 - P3/4 - p.88 | ODRL 2009 - P3/4 - p. 85-88 : utiliser les facteurs de cohérence |
| Employer les facteurs de cohérence* : | | | |
| - mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ; | 3 et 4 | | P1996 - P3 - p.21 : idée de production. |
| - reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) : | | | |
| - reprise par un pronom. | 3 et 4 | P1996 - P3 - p.22 | P1996 - P3 - p. 23 : Jouer la communication. |
| Utiliser les autres facteurs contribuant à la cohérence* du texte : | | | |
| - choix des adverbes de temps et de lieu ; | | | |
| - progression thématique* (enchaînement d'informations). | 3 et 4 | | P1996 - P3 - p. 21 : Les étapes de la gestation d'un écrit. |

Tenir compte / utiliser des unités grammaticales

| Compétences | Cycle(s) concerné(s) | Pistes antérieures (aspect théorique & commentaires) | Pistes antérieures (aspects didactiques & commentaires) |
|--|----------------------|--|---|
| Comprendre le sens d'un texte en : | | | |
| - s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales. | 3 | | P2006 - p. 54 : Je prends des indices. |
| Utiliser de manière appropriée : | | | |
| - les signes de ponctuation. | 3 | | P2006 - p. 63 : J'imagine une autre rencontre. |
| | 3 | | P2006 - p. 64 : Qui donc va dire à Léon qui il est ? |

Traiter / utiliser les unités lexicales

| Compétences | Cycle(s) concerné(s) | Pistes antérieures (aspect théorique & commentaires) | Pistes antérieures (aspects didactiques & commentaires) |
|---|----------------------|--|---|
| Comprendre en : | | ODRL 2009 - P3/4 - p. 106 : Développer des connaissances. | |
| - émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte ; | 3 | P2006 : Description de la démarche, p. 79-86 et p. 95-101. Illustration de la démarche, p. 87-93. | P2006 - p. 58 : Je joue avec les mots. |
| | 3 et 4 | P1999 - P5 - p. 35 | P1999 - P5 - p. 36-38 : Découvrir le sens d'un mot inconnu à partir du contexte (Planche BD Schtroumpfs). |
| | 3 et 4 | P1995 - P5 - p. 31 | P1995 - P5 - p.3 2 : Usage du dictionnaire. |
| | | ODRL 2009 - P3/4 - p.112 | ODRL 2009 - P3/4 - p. 107-111 : Découvrir le sens de mots au départ de textes basés sur les jeux de langage. |
| - confirmant le sens d'un mot ; | 3 | P2006 : Description de la démarche, p. 79-86 et p. 95-101. Illustration de la démarche, p. 87-93. | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| - établissant les relations que les mots entretiennent entre eux : familles de mots, synonymes, antonymes ; | 3 | P2006 : Description de la démarche, p. 79-86 et p. 95-101. Illustration de la démarche, p. 87-93. | |
| - distinguant les éléments qui composent un mot (préfixe, radical, suffixe). | 3 | P2006 : Description de la démarche, p. 79-86 et p. 95-101. Illustration de la démarche, p. 87-93. | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Utiliser de manière appropriée : | | | |
| - les structures de phrases, | | | |
| - les signes de ponctuation. | | | |
| - Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication. | | | |
| - Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels* d'orthographe d'usage et grammaticale). | | | |

| Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux, assurer la présentation | | | |
|---|----------------------|--|---|
| Compétences | Cycle(s) concerné(s) | Pistes antérieures (aspect théorique & commentaires) | Pistes antérieures (aspects didactiques & commentaires) |
| Relier un texte à des éléments non verbaux. | | | P2006 - p. 61 : Ce que je vois, ce que je lis. (Travail avec les illustrations.) |
| Au niveau graphique : | | | P2006 - p. 63 : J'imagine une autre rencontre. P2006 - p. 64 : Qui donc va dire à Léon qui il est ? (Inventer une réponse à une question.) |
| - mise en page selon le genre. | | | P1996 - P3 - p. 29 : Observation et analyse de documents. P1996 - P3 - p. 34-37 : Outils pour écrire une lettre. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux : choix du support, choix d'illustrations, de photos, de croquis, de cartes, de graphiques, de tableaux...</p> | | | <p>P2006 - p. 63 : J'imagine une autre rencontre.</p> <p>P2006 - p. 64 : Qui donc va dire à Léon qui il est ?</p> |
|--|--|--|---|

COMPLÉMENTS

1. P2007 - P5 - p. 12-18 : Quelques pistes visant à aider les élèves à lire de manière plus efficace (questionnaires...).
2. P2007 - P5 - p. 50-54 : Activités sollicitant diverses compétences.
3. P2007 - P5 - p. 56 et suivantes : Comment aider les élèves à améliorer leurs productions d'écrits ?
 - élaboration de contenus ;
 - révisions des premiers jets ;
 - travailler la trame du récit ;
 - travailler la structure dialoguée ;
 - travailler la structure des phrases et l'organisation du texte.
4. P1996 - P3 - p. 5-11 : Des réflexions générales didactiques sur la production d'écrit faisant suite à l'évaluation externe non certificative de janvier 1996 en 3^e primaire. On y retrouve des considérations sur :
 - l'organisation de l'apprentissage de l'écrit ;
 - les projets d'écriture ;
 - l'association lecture-écriture ;
 - le fait d'écrire pour être lu ;
 - la relecture de sa production ;
 - la diversification des approches ;
 - l'évaluation des textes produits (ex. p. 35).
5. P1997 - S1 - p. 6-13 : Une réflexion sur des stratégies d'apprentissage pour améliorer la compréhension en lecture.
6. Une publication de l'inspection de l'enseignement fondamental *Apprendre à lire, lecture à haute voix et compréhension* vous propose des idées d'activités pour l'apprentissage de la lecture à haute voix et sur la distinction entre le réel et l'imaginaire.

5

BIBLIOGRAPHIE

5.1. TEXTES RÉSISTANT ISSUS DE QUELQUES OUVRAGES DE LITTÉRATURE POUR ENFANTS

(liste non exhaustive)

- BROWNE Anthony, *Une histoire à quatre voix*, Kaléidoscope, 2004
- DOUZOU Olivier, Loup, Éditions du Rouergue, Collection « Le Rouergue Jeu », 2000
- FRIOT Bernard, *Histoires pressées*, Milan, Collection « Milan poche Junior », 2007
- PONTI Claude, *Catalogue de parents pour les enfants qui veulent en changer*, L'École des loisirs, 2008
- RASCAL & GIREL, *Ami, ami*, L'École des loisirs, Collection « Pastel », 2002
- UNGERER Tomi, *Otto*, L'École des loisirs, 1999
- VAN ALLSBURG Chris, *Deux fourmis*, L'École des loisirs, 1990

5.2. DES RÉFÉRENCES DIDACTIQUES

- CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland, THOMAZET Serge, *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, <<http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/cebe%20goigoux%20thomazet%20lecture%20comprehension.pdf>>
- TAUVERON Catherine, *Apprendre à entendre le murmure des textes*, Congrès de l'ANCP à Blois en mai 99 / transcription de conférence, <<http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/12/Repository/Murmure-des-textes-Tauvenon.pdf>>
- GIASSEN Jocelyne, *La compréhension en lecture*, De Boeck, Collection « Pratiques pédagogiques », 1990
- GIASSEN Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, De Boeck, Collection « Outils pour enseigner », 2005
- OUZOULIAS André, *Favoriser la réussite en lecture : Les maclés*, Retz, Collection « Comment faire », 2004
- DE CROIX Séverine & LEDUR Dominique (2008), *Enjeux de lecture - Lectures en Jeux : Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, FESeC, 2008
- SCHILLING Patricia & LAFONTAINE Annette, *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires*, 2009 <http://www.enseignement.be/download.php?do_id=6664>

NOTES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

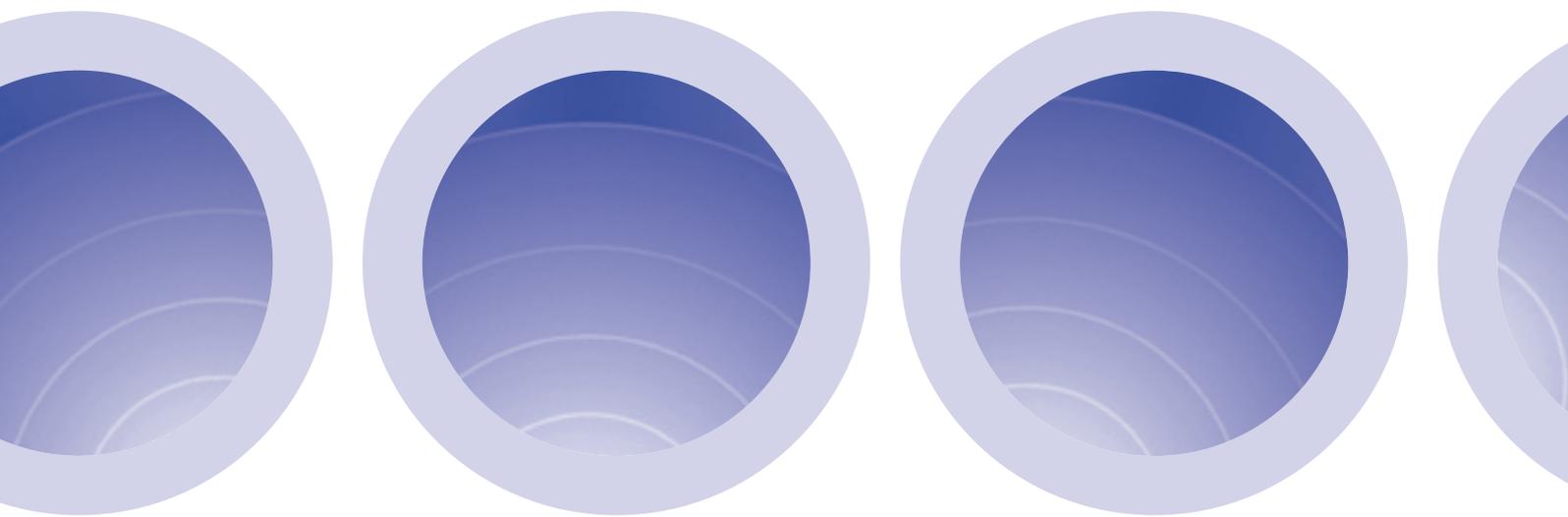
.....

.....

.....

.....

.....



Ministère de la Communauté française
A.G.E.R.S. – Service général du Pilotage du système éducatif

D/2011/9208/6