

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| 1. RETOUR SUR LES RÉSULTATS – CE QUE L’ANCRAGE NOUS APPREND | 9 |
| 2. QU’EST-CE QU’UN TEXTE INFORMATIF ? | 19 |
| 3. IDENTIFICATION DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION D’UN DOCUMENT INFORMATIF | 25 |
| 4. PROPOSITIONS D’ACTIVITÉS | 29 |
| 4.1. Activités de prédiction et d’émission d’hypothèses | 29 |
| 4.1.1. Rechercher des indices pour prédire le contenu d’un document | 31 |
| 4.1.1.1. Activité – Que nous disent les images ? | 31 |
| 4.1.1.2. Activité – Quel livre choisir ? | 33 |
| 4.1.2. Aménager un espace bibliothèque fonctionnel | 34 |
| 4.1.2.1. Activité – Rangeons la bibliothèque de la classe | 34 |
| 4.1.3. Préciser son intention de lecteur pour choisir le document adéquat | 36 |
| 4.1.3.1. Activité – Cherchons un livre à la bibliothèque | 36 |
| 4.1.4. Agir selon la démarche « SVA » | 39 |
| 4.1.4.1. Activité – À la découverte d’un animal | 40 |
| 4.2. Enseignement explicite de stratégies de compréhension | 44 |
| 4.2.1. Le rôle des illustrations | 44 |

| | |
|--|----|
| 4.2.1.1. Activité – Collision avec des batraciens | 45 |
| 4.2.2. Tris de textes et stratégies de lecture « survol » | 48 |
| 4.2.2.1. Activité – La grenouille et le crapaud : un joli couple ? | 48 |
| 4.3. Va-et-vient entre lecture et écriture : premiers pas vers le résumé | 60 |
| 4.3.1. Les intertitres au service du résumé | 61 |
| 4.3.1.1. Activité – Un animal pas banal ! | 61 |
| 4.3.2. Le questionnaire portant sur des informations explicites | 65 |
| 4.3.2.1. Activité – Un laboratoire dans l’espace | 65 |

5. BIBLIOGRAPHIE _____ **69**



Ce document de pistes didactiques a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de 3^e primaire en lecture et production d'écrit :

Charlotte ALEXANDRE, attachée au Service général du Pilotage du Système éducatif ;

Katty ADAM, conseillère pédagogique ;

Bernadette BAUDUIN, enseignante ;

Laurence BOSSUT, enseignante ;

Pascale CATINUS, conseillère pédagogique ;

Françoise CRÉPIN, chercheuse au Service d'analyse des Systèmes et Pratiques
d'enseignement de l'Ulg ;

Stéphanie DELCOUR, enseignante ;

Ingrid DE MUNCK, conseillère pédagogique ;

Claire DESMARETS, conseillère pédagogique ;

Philippe DUPONT, inspecteur ;

Cécile FRAITURE, enseignante ;

Émilie GIORIA, enseignante ;

Marc HELLA, conseiller pédagogique ;

Jocelyne MARÉCHAL, inspectrice ;

Bernadette MEURISSE, inspectrice ;

Dominique NOTTEBAERE, inspecteur ;

Nathalie PLANCKE, conseillère pédagogique.

INTRODUCTION

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe en lecture et production d'écrit menée en octobre 2013 dans les classes de 3^e primaire. Cette évaluation avait des visées essentiellement diagnostique et formative. L'épreuve avait en effet pour objectifs d'établir un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences, et de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devraient faire l'objet d'une attention particulière.

C'est sur la base des constats présentés dans le document *Résultats et commentaires* que ce recueil de pistes didactiques a été élaboré. Y sont proposées des activités concrètes et des ressources didactiques dans les domaines précis qui ont été pointés comme posant problème à de nombreux élèves.

Deux aspects au moins distinguaient l'épreuve de 2013 des épreuves précédentes menées dans le domaine de la lecture (2007 et 2010). D'une part, l'épreuve de 2013 envisageait un diagnostic centré exclusivement sur les textes informatifs. D'autre part, les épreuves de 3^e et de 5^e primaires proposaient une série de 15 items communs portant sur un même texte *Ne prenez pas la chouette pour la femelle du hibou !* Cette partie de l'épreuve commune aux deux années d'étude constitue ce que l'on appelle l'ancrage. Les analyses réalisées sur cette base visent à mieux comprendre pourquoi, la proportion de faibles lecteurs qui apparaît dès la 2^e année primaire (de l'ordre de 10 % à 15 %) ne cesse de croître au fil du temps pour concerner près d'un tiers des élèves en 5^e primaire et en 2^e secondaire. Les analyses réalisées au départ de l'ancrage permettent de décrire plus finement les caractéristiques des items et des tâches que les élèves sont capables de réaliser et offrent ainsi :

- une vision en termes de profil de compétences ;
- un éclairage sur la progression attendue des élèves les plus faibles ;
- une voie d'entrée dans l'analyse des items.

Ces deux particularités des épreuves de 2013 feront l'objet de développements dans le présent document. Préalablement aux propositions d'activités concrètes, le lecteur pourra donc découvrir ce que nous apprend l'analyse de l'ancrage : quels sont les niveaux de compétence des élèves de 3^e et de 5^e années primaires ? qu'est-ce qui caractérise chacun de ces niveaux de compétence ? quel pas est à franchir pour passer d'un niveau donné au niveau supérieur ? Et donc, que peut-on mettre en place, ou que peut-on travailler spécifiquement pour aider les élèves à faire ce pas ? Viendront ensuite quelques réflexions à propos des documents informatifs : quelles sont leurs particularités ? qu'impliquent-ils en termes de stratégies spécifiques de compréhension et d'exploitation ?

Les résultats des élèves de 3^e et de 5^e années primaires invitent à proposer des pistes de travail en lien avec l'enseignement de stratégies de compréhension adaptées aux documents informatifs. Le groupe de travail a choisi d'exemplifier trois familles de stratégies dans ce document :

- les stratégies de prédiction qui consistent à émettre des hypothèses sur le contenu d'un document. Il s'agit donc de rendre le lecteur attentif aux indices qui permettent d'anticiper les catégories d'informations qu'il va rencontrer ;
- les stratégies de lecture « survol » ou « balayage » qui, par l'utilisation d'éléments (titre, intertitres, illustrations...) permettent de repérer l'information utile sans avoir à lire ou à relire le texte entier ;
- les stratégies visant les liens entre la lecture et l'écriture, la façon dont elles se renforcent mutuellement, invitant les élèves à accomplir un premier pas vers la réalisation de résumés, ce qui implique qu'ils puissent formuler l'idée essentielle d'un texte ou d'un passage de celui-ci.

1

RETOUR SUR LES RÉSULTATS

CE QUE L'ANCRAGE NOUS APPREND

Cinq niveaux de compétence ont été établis sur la base de l'analyse des items visant les compétences communes aux épreuves de 3^e et de 5^e primaires (**Dégager les informations explicites ; Découvrir les informations implicites ; Percevoir le sens global**). Ces niveaux sont spécifiques aux épreuves administrées.

L'intérêt principal de l'analyse réside dans la description précise de ce que les élèves savent faire à chaque niveau de compétence, du plus rudimentaire (niveau 1) au plus expert (niveau 5), fournissant ainsi des indications sur ce qui est à travailler pour faire passer un élève d'un niveau donné au niveau supérieur.

La progression dans la compréhension des informations

| | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 | Niveau 5 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| Explicite | Repérer une information dans un texte court et simple | Repérer une information clairement localisée Reformulation simple nécessaire | Repérer une information moins clairement localisée | Repérer des informations situées à des endroits différents | Repérer avec une grande précision, des informations situées à des endroits différents |
| Implicite | | Légères inférences avec indices de localisation | Inférences à partir d'éléments locaux | Découvrir des informations implicites exigeant l'analyse d'éléments du texte. | Réaliser des inférences exigeant de traiter des informations éloignées l'une de l'autre |
| Sens global Interprétation | | Percevoir le sens global au niveau d'une phrase ou d'un paragraphe | Compréhension globale à un niveau plus large que celui de la phrase | Percevoir le sens global pour reformuler et utiliser les informations | Faire appel à ses connaissances Réagir au contenu du texte |

Ces niveaux sont inclusifs. Ceci signifie qu'un élève situé au niveau 3 par exemple est capable de réaliser les tâches relevant de ce niveau, mais il réussira également d'autant mieux celles des niveaux 1 et 2.

Le tableau de synthèse n'envisage pas les caractéristiques des supports textes et des questions. Ces dimensions peuvent néanmoins avoir un poids important dans le processus de compréhension. La description plus complète des cinq niveaux présentée dans les pages suivantes aborde ce qui, dans les textes (longueur, densité, résistance...) et dans le format des questions (questions fermées, questions ouvertes à réponse construite), contribue à rendre les tâches des différents niveaux de plus en plus complexes.

Le seuil de réussite a été fixé à 70 %. Cela signifie qu'un élève situé à un niveau¹ a environ 70 % de chances de réussir les items de ce niveau (un peu moins pour les items les plus difficiles du niveau), plus de 70 % de chances de réussir les items des niveaux inférieurs et moins de 70 % de chances de réussir les items du niveau supérieur. Ainsi, un élève situé dans un niveau donné peut réussir quelques items du niveau supérieur, mais pas suffisamment pour considérer qu'il maîtrise pleinement les compétences relevant de ce niveau.

Les élèves les plus faibles en compréhension de textes sont situés au niveau 1, les lecteurs les plus experts sont situés au niveau 5. La majorité des élèves de 3^e année primaire sont situés aux niveaux 1, 2 et 3, alors que la majorité des élèves de 5^e primaire se situent aux niveaux 2, 3 et 4. Le tableau 1 présente les pourcentages d'élèves de 3^e et de 5^e primaires dans chacun des cinq niveaux de compétence.

Tableau 1 : Pourcentages d'élèves de P3 et de P5 dans les niveaux de compétence

| | Pourcentage d'élèves de P3 | Pourcentage d'élèves de P5 |
|----------|----------------------------|----------------------------|
| Niveau 5 | 2 % | 14 % |
| Niveau 4 | 7 % | 26 % |
| Niveau 3 | 18 % | 32 % |
| Niveau 2 | 46 % | 25 % |
| Niveau 1 | 26 % | 3 % |

¹ On parle d'un pourcentage de chances de réussir les items d'un niveau donné car tous les élèves de P3 et de P5 n'ont pas passé l'ensemble des items des deux épreuves. Ainsi, 7 % des élèves de P3 sont situés au niveau 4, alors qu'il n'y a plus, à ce niveau, que des items spécifiques à l'épreuve de P5. C'est leur pourcentage de réussite bien supérieur à 70 % aux items de niveau 3 qui permet de les situer au niveau 4. De la même façon, 3 % d'élèves de P5 sont situés au niveau 1, alors qu'il n'y a pas d'item P5 à ce niveau, parce qu'ils ne réussissent pas 70 % des items de niveau 2 (ils n'en réussissent que 31 %).

| **NIVEAU 1**² (26 % DES ÉLÈVES DE P3 – 3 % DES ÉLÈVES DE P5)

Au niveau 1, les élèves peuvent repérer des informations explicites dans un texte court et simple (*Malou*), quand les mots de la question sont identiques à ceux du texte (pas de reformulation). Ils parviennent donc à restituer une information courte (quelques mots maximum) ou à la repérer parmi d'autres propositions non équivoques. Les questions illustrant ce niveau se présentent essentiellement en format Vrai/Faux.

Les élèves situés au niveau 1 ne réalisent pas encore d'inférence et, dans les items visant la perception du sens global, ils ne réussissent que les plus simples, en questions fermées portant sur le texte le plus court (par exemple : *Dominique voudrait retrouver sa chienne* – Vrai/Faux).

QUESTION

8

Pour chaque phrase, **TRACE UNE CROIX** dans la case qui convient.

Malou s'est perdue le 4 novembre.

VRAI

FAUX

11

Dégager des informations explicites – P3 : 85% de réussite

Les items 2 – 6 – 7 – 9 – 10 – 11 – 21 – 58 relèvent de ce niveau. Sur ces huit items, six visent la compétence **Dégager des informations explicites**, six concernent le texte *Malou*.

Aucun item de l'épreuve de 5^e primaire n'est situé au niveau 1.

| **NIVEAU 2** (46 % DES ÉLÈVES DE P3 – 25 % DES ÉLÈVES DE P5)

À ce niveau, les élèves parviennent à repérer des informations explicites dans les documents moyens (*Dans toutes les langues...*) et plus longs (*Le cerf, roi de la forêt*), même quand une reformulation (simple) est nécessaire, c'est-à-dire quand les mots du texte ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux de l'amorce (par exemple : *le cerf le plus fort devient le chef* – Vrai/Faux alors que le texte dit *le vainqueur devient le chef*).

Les élèves du niveau 2 réalisent de petites inférences sur des textes courts et moyens, mais quand il s'agit de textes moyens, ils ne découvrent les informations implicites que si des indices de localisation sont fournis. Les questions sont de format Vrai/Faux ou QCM où il s'agit « simplement » de reconnaître si l'implicite est correct (il ne s'agit pas encore de produire de l'information implicite sur la base d'éléments du texte).

Ils sont aussi capables de percevoir le sens global à partir de textes moyens ou plus longs, mais uniquement quand le travail est à réaliser au niveau d'une phrase ou d'un paragraphe. Les questions sont encore fermées pour la plupart et proposent des distracteurs peu piégeants.

² Pour bien saisir la nature des items relevant des différents niveaux de compétence, le lecteur est invité à découvrir les descriptions qui suivent en ayant sous les yeux les carnets de test P3 et P5. Il peut également s'avérer intéressant de revenir à la grille Excel de résultats des élèves, onglet « compétences », pour établir le lien items/compétences ciblées.

QUESTION 25

Voici 3 façons différentes de se saluer. D'où vient ce salut ?

COCHE la réponse pour chaque dessin.



- Russie
- Laponie
- Pays arabes
- Espagne

43

Percevoir le sens global (utiliser les informations pour visualiser le salut) – P3 : 73 % de réussite

QUESTION 19

Pour chaque phrase, **TRACE UNE CROIX** dans la case qui convient.

| | VRAI | FAUX |
|--|------|------|
|--|------|------|

Le brame est un long cri que pousse le cerf.

33

Dégager des informations explicites – P3 : 68 % de réussite

QUESTION 1

Coche la proposition qui décrit le mieux ce que l'auteur a voulu faire en écrivant ce texte.

- Expliquer comment la chauvesouris s'oriente dans le noir en volant.
- Aider à mieux connaître les chauvesouris en expliquant leur vie.
- Raconter l'histoire d'une chauvesouris qui danse dans la nuit.
- Donner une liste de quatre vieilles croyances à oublier au plus vite.

1

Percevoir le sens global – P5 : 80 % de réussite

Les items relevant du niveau 2 sont :

- en P3 : 12 – 22 – 23 – 25 – 33 – 34 – 35 – 36 – 43 – 44 – 45 – 46 – 47 – 48 – 49 – 50
- dans l’ancrage carnet P3 : 55 – 64 – 65 – 67 – 68
- dans l’ancrage carnet P5 : 52 – 53 – 62 – 63 – 65 – 67
- en P5 : 1 – 22 – 33

Ces items visent essentiellement la compétence **Dégager des informations explicites** (treize), mais également **Découvrir des informations implicites** (quatre) et **Percevoir le sens global** (huit).

On notera que les questions ouvertes sont quasiment absentes des niveaux 1 et 2. Elles apparaissent au niveau 3 et il semble qu’à partir de ce niveau et pour les suivants, le format de la question ait moins systématiquement d’impact sur la réussite de l’élève. Il faut toutefois ajouter qu’à ces hauts niveaux de maîtrise, les QCM peuvent être aussi, voire plus, exigeantes que les questions ouvertes.

| NIVEAU 3 (18 % DES ÉLÈVES DE P3 – 32 % DES ÉLÈVES DE P5)

C’est à ce niveau 3 que les élèves font preuve d’une maîtrise de la compétence **Dégager des informations explicites** dans des situations un peu plus complexes : les exigences en précision augmentent, l’information utile est moins clairement localisable (elle est discrète, non centrale ou contenue dans deux phrases à mettre en lien). Les QCM proposent des distracteurs attractifs qui exigent une compréhension plus en profondeur de la question et des éléments visés dans le texte. Les élèves dégagent des informations explicites au travers de questions ouvertes, y compris quand plusieurs éléments de réponses sont exigés, mais uniquement s’ils sont situés dans une même phrase.

Les élèves du niveau 3 découvrent également des informations implicites dans des textes moyens ou longs, même si l’information utile n’est pas clairement localisée. Ils font un premier pas vers une interprétation d’éléments locaux.

Les élèves parviennent à percevoir le sens global pour reformuler des mots ou des groupes de mots ; ils font preuve de leur compréhension globale à un niveau plus large que celui de la phrase, par exemple pour dégager l’idée principale d’une partie de texte ou pour trouver un autre titre au texte. Ils répondent à des questions ouvertes ou à des QCM avec des distracteurs piégeants. La perception du sens global pour utiliser l’information est encore complexe pour les élèves situés à ce niveau.

QUESTION

24

Quel autre titre pourrait convenir ? **COCHE** la réponse.

- Apprenons une langue étrangère !
- Bien se saluer !
- Comment organiser un voyage ?
- Connaitre la Russie.

42

Percevoir le sens global – P3 : 50 % de réussite

QUESTION **33**

ENTOURE OUI ou NON pour chaque animal.

| | LA CHOUETTE | LE HIBOU |
|--|-------------|-----------|
| L'animal a des griffes fortes et recourbées. | OUI – NON | OUI – NON |

57

Dégager des informations explicites – P3 : 49 % de réussite | P5 : 72 % de réussite

QUESTION **4**

Après avoir lu le texte, penses-tu que la chauvesouris est un animal très utile ?

Oui

Non

Explique ta réponse.

4

Découvrir des informations implicites – P5 : 64 % de réussite

Les items relevant du niveau 3 sont :

- en P3 : 5 – 8 – 20 – 24 – 32 – 42
- dans l'ancrage carnet P3 : 54 – 57 – 59 – 60 – 61 – 62 – 63 – 66
- dans l'ancrage carnet P5 : 51 – 54 – 57 – 58 – 59 – 60 – 61 – 64
- en P5 : 2 – 4 – 6 – 10 – 11 – 12 – 13 – 15 – 24 – 25 – 26 – 28 – 30 – 36 – 37 – 38 – 44

Parmi tous ces items, treize visent des informations explicites, sept visent des informations implicites et dix visent la perception du sens global.

| **NIVEAU 4** (7 % DES ÉLÈVES DE P3 – 26 % DES ÉLÈVES DE P5)

En plus des tâches que les élèves du niveau 3 sont capables de réaliser, ceux du niveau 4 répondent avec plus de précision encore aux questions portant sur des informations explicites. Ils répondent aux questions ouvertes exigeant plusieurs éléments de réponse même si ces derniers ne sont pas situés au même endroit du texte.

Ils découvrent des informations implicites en répondant à des questions ouvertes ou à des QCM qui exigent une analyse plus en profondeur de chaque distracteur.

Ils perçoivent le sens global pour reformuler et pour utiliser les informations avec toutefois des éléments aidants tels que des mots clés, mais dans des questions qui nécessitent la mise en lien de plusieurs informations. Les élèves de ce niveau sont donc mis en difficulté lorsqu'ils ne disposent pas d'éléments aidants pour réaliser cette démarche d'utilisation des informations.

QUESTION 24

b) Qui répond au problème soulevé par Anna ?

29

- Lucie
- Steve
- Mathieu
- Aucun des trois enfants

Percevoir le sens global – P5 : 54 % de réussite

QUESTION 27

Le pelage de l'hermine devient blanc en hiver. Quel avantage en tire-t-elle ?

- Trouver plus facilement de la nourriture.
- Se protéger contre le froid et le gel.
- Mieux voir dans le noir, pendant la nuit.
- Courir moins de risques de se faire repérer.

32

Découvrir des informations implicites – P5 : 51 % de réussite

Les items relevant du niveau 4 sont :

- aucun item de niveau 4 n'est présent dans l'épreuve de P3
- en P5 : 3 – 16 – 17 – 18 – 21 – 23 – 29 – 31 – 32 – 40 – 41 – 42 – 45 – 46 – 47 – 48 – 49 – 50 – 55

Dix items de niveau 4 visent la perception du sens global, deux visent des informations implicites et six visent des informations explicites.

| NIVEAU 5 (2 % DES ÉLÈVES DE P3 – 14 % DES ÉLÈVES DE P5)

Les élèves du niveau 5 font preuve d'une plus grande expertise dans tous les domaines décrits aux niveaux précédents. Par exemple, ils dégagent des informations explicites avec une grande précision même quand des éléments perturbent la localisation de l'information.

Ils réalisent des inférences aussi bien via des QCM exigeantes que via des questions ouvertes à réponse construite qui nécessitent une prise de recul par rapport au texte et parfois des mises en lien avec leurs connaissances personnelles.

Ils perçoivent le sens global pour utiliser les informations sans éléments aidants, dans des situations qui exigent un traitement de type déductif ou interprétatif.

QUESTION

16

Nous savons bien que les petites chauvesouris ne vont pas à l'école maternelle. Pourquoi l'auteur parle-t-il d'école maternelle dans le paragraphe « **Et leurs bébés ?** » ?

19

Découvrir les informations implicites – P5 : 28 % de réussite

Les items relevant du niveau 5 sont :

- il n'y a pas d'item de niveau 5 dans l'épreuve de P3
- en P5 : 5 – 7 – 8 – 9 – 14 – 19 – 20 – 27 – 34 – 35 – 39 – 43

La plupart des items de niveau 5 visent la perception du sens global (sept). Deux items visent des informations implicites et trois visent des informations explicites.

| POUR CONCLURE

La description du contenu des cinq niveaux de compétence et le classement des items selon leur niveau de difficulté font apparaître que la difficulté d'une question est liée au processus mental en jeu, mais également au support texte, à sa longueur, à sa résistance, à son organisation et au format de la question. Le plus souvent, il sera bien plus aisé pour l'élève de dégager une information explicite que de réaliser une inférence à partir d'éléments du texte ou de percevoir le sens global pour reformuler ou utiliser une information.

Néanmoins, dans les épreuves de 3^e et de 5^e années primaires, on trouve des questions qui visent des informations explicites dans tous les niveaux de difficulté y compris les plus élevés. Quelles sont alors les caractéristiques de ces questions qui les rendent difficiles alors qu'elles portent sur des éléments mentionnés de façon explicite dans un document ? On constate, par exemple, que les élèves de 3^e primaire sont systématiquement mis en difficulté quand plusieurs éléments de réponse sont demandés, même si ces éléments sont situés au même endroit du texte. Les élèves des niveaux 1 et 2 éprouvent des difficultés quand les mots de la question ou de l'amorce ne sont pas exactement ceux du texte, ils sont 72 % en 3^e année et 28 % en 5^e année.

2

QU'EST-CE QU'UN TEXTE INFORMATIF ?

L'épreuve de 2013 était centrée sur l'exploitation de textes informatifs qui combinent à la fois une intention particulière (celle d'informer) et des structures variées. Dans cette partie, nous proposons une réflexion sur ces deux paramètres (intention de l'auteur et structures des textes). Cette réflexion, nous l'espérons, pourra vous donner des idées pour varier les supports à exploiter en classe avec vos élèves, mais aussi pour cerner des possibilités de mise en lien des informations présentées dans les textes : dans certains textes ou parties de textes, une « simple » juxtaposition d'idées sera nécessaire à la compréhension, alors que dans d'autres (par exemple, ceux où on envisage les points communs et les différences entre des phénomènes), des mises en relations seront au cœur même de la compréhension.

DES SUPPORTS DE STRUCTURES VARIÉES OÙ DOMINE L'INTENTION D'INFORMER

Des textes sont considérés comme informatifs lorsque l'intention principale de l'auteur est de transmettre des informations en vue de *combler une lacune dans les connaissances de la personne à laquelle on s'adresse* (Dumortier, *Savoirs langagiers*, p. 41). Si l'on se place du point de vue du lecteur, ces textes peuvent être destinés soit à acquérir de l'information, soit à l'utiliser.

Quelle que soit l'intention poursuivie par l'auteur des textes (informer mais aussi, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir...), différentes structures de textes sont à travailler avec les élèves : narrative, descriptive, explicative, argumentative et dialoguée (*Socles de compétences*, p. 13). Boyer, en 1993, a élaboré une typologie des structures de textes dont l'intention dominante est d'informer³. Celle-ci permet d'identifier plus précisément les particularités des structures narratives, descriptives, et explicatives dans les textes à visée informative⁴. Les schémas qui les accompagnent permettent de montrer que l'agencement des idées présentées peut être très différent d'une structure à l'autre.

³ Pour élaborer sa typologie, cet auteur s'inspire des écrits de Slater et Graves (1989), du Ministère de l'Éducation du Québec (1990) et de Meyer (1985). Cette typologie distingue les textes de structure narrative (dont l'intention est de raconter une séquence d'événements se rapportant à une situation ou un problème particulier) et les textes de structure informative (dont l'intention est de transmettre des informations). Cette séparation entre textes narratifs et textes informatifs est actuellement remise en question par de nombreux linguistes.

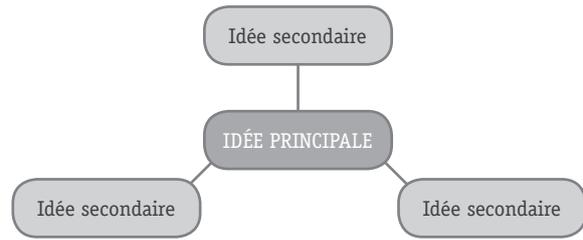
⁴ Le tableau suivant propose une mise en relation des structures de textes telles que définies dans les *Socles de compétences* et celles proposées par Boyer dans les textes à visée informative.

| | | | |
|--|--------------|-------------------------|--------------------------------------|
| Les structures telles que définies dans les Socles de compétences | Narrative | Descriptive | Explicative |
| Les structures rencontrées dans les textes dont l'intention dominante est informative | Séquentielle | Descriptive Comparative | Cause à effet Problème à solution |

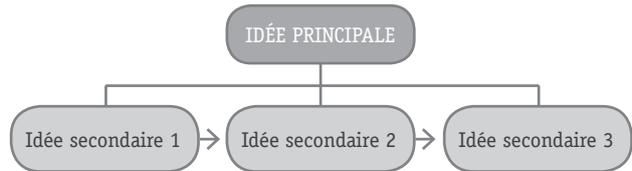
STRUCTURE

EXEMPLE DE SCHÉMA

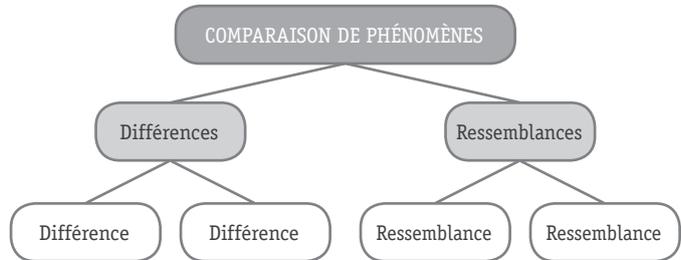
La structure **descriptive** envisage certains aspects d'un phénomène. C'est cette structure que l'on retrouve lorsqu'on décrit par exemple certains aspects de la vie d'un animal : son mode de vie, son régime alimentaire et sa morphologie.



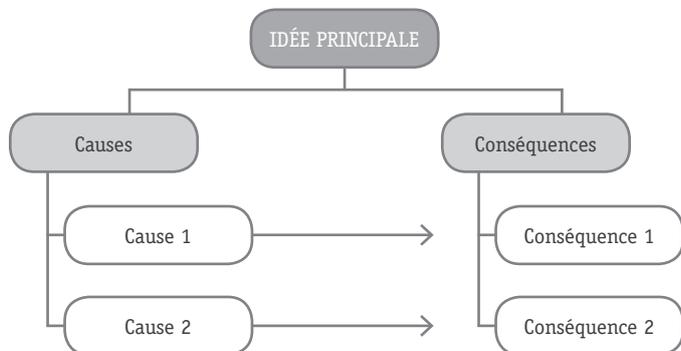
La structure **séquentielle** envisage également certains aspects d'un phénomène. Toutefois, dans ce cas, les idées secondaires s'enchaînent dans un ordre précis (on passe d'une situation initiale à une situation finale). C'est le cas par exemple lorsqu'on décrit les différentes étapes de la vie d'un animal.



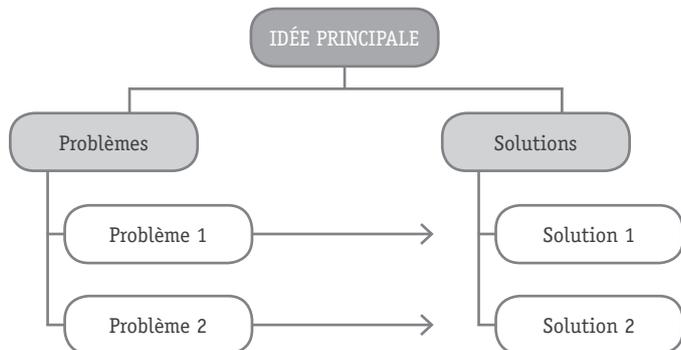
La structure **comparative** compare des informations en vue d'en faire ressortir leurs points communs et leurs différences. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on compare le régime alimentaire d'animaux vivant dans des milieux de vie très contrastés.



La structure de **cause à effet** présente des relations de cause à effet qui se dégagent de l'analyse d'un phénomène. Par exemple, la présentation des menaces qui pèsent actuellement sur les rapaces montrent en quoi les actions humaines ont des répercussions parfois indirectes sur leur survie (en détruisant par exemple les animaux dont se nourrissent les rapaces).



La structure de **problème à solution** est une variante de la structure de cause à effet, la cause étant un problème et la conséquence, une solution à ce problème.



Les schémas présentés ci-dessus aident à visualiser le fait qu'une compréhension fine des informations lues implique que celles-ci soient mises en relation, d'une manière parfois très contrastée selon le cas envisagé : dans une structure descriptive, l'ordre des informations n'est pas central dans la compréhension du document. En revanche, dans toutes les autres structures, des mises en lien sont indispensables. Celles-ci peuvent être rendues plus ou moins explicites par l'auteur du texte, à travers par exemple l'organisation en paragraphes, l'utilisation d'intertitres, d'encarts, de mots-clés ou de phrases mentionnant les liens... Tous ces paramètres peuvent rendre la lecture du texte plus ou moins aisée. Selon Boyer (1993), *les structures comparatives, de cause à effet et de problèmes à solution seraient d'un degré de difficulté plus élevé que les structures descriptives et séquentielles* (p. 176-177). Dans le même ordre d'idée, le document *Socles de compétences* conseille de privilégier au niveau du primaire, l'identification des structures dominantes narrative, descriptive et dialoguée. Les structures argumentative et explicative (lorsque celle-ci envisage l'aspect « problème à solution⁵) peuvent être envisagées en primaire, mais l'identification de ces structures dominantes est à certifier au terme du premier degré du secondaire.

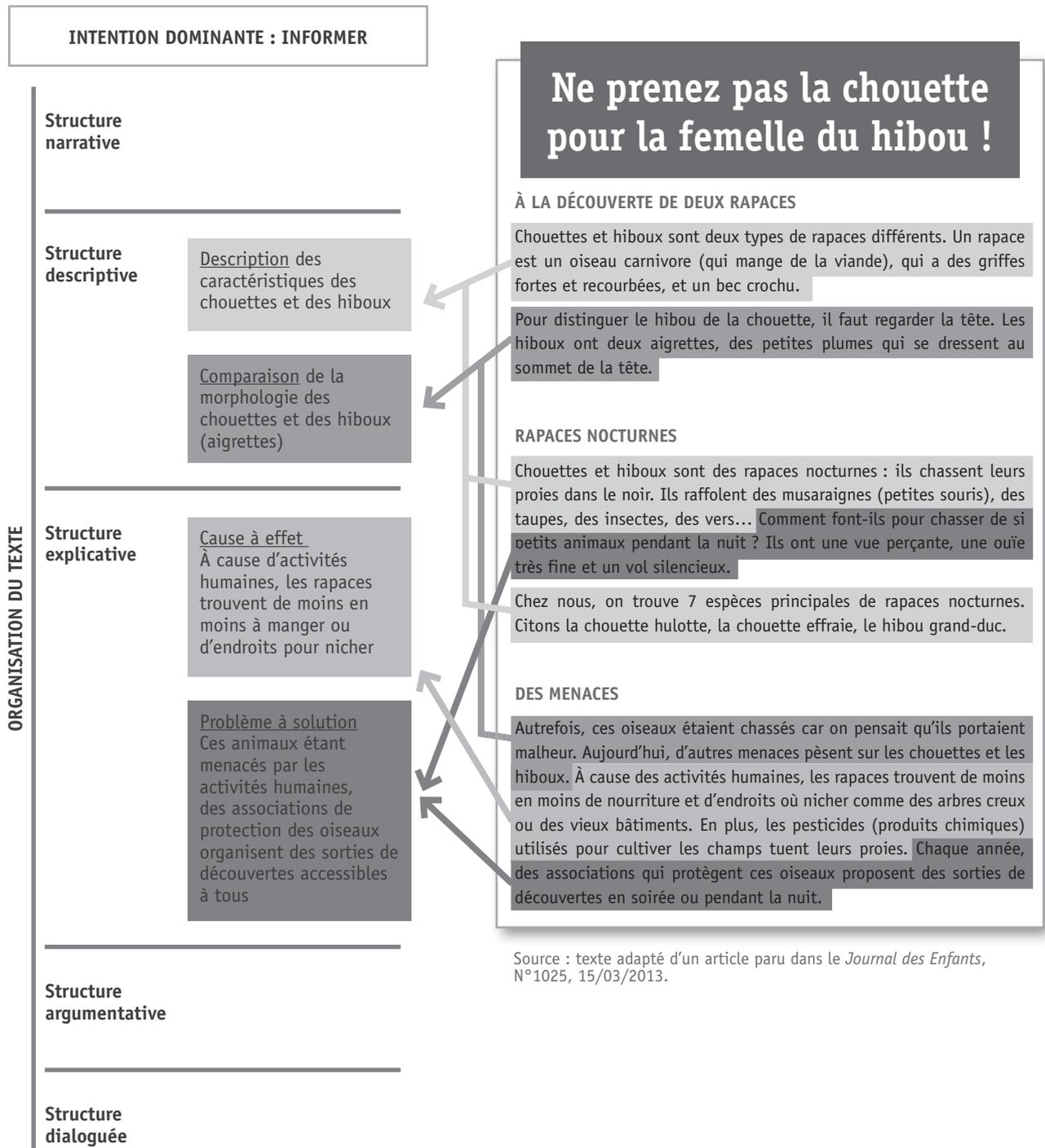
| FAUT-IL TRAVAILLER L'IDENTIFICATION DE L'INTENTION DOMINANTE DE L'AUTEUR D'UN TEXTE AINSI QUE LES DIVERSES STRUCTURES DE TEXTES AVEC LES ÉLÈVES ?

Si la mise en projet face à un texte, le développement d'une intention de lecture et l'identification de l'intention dominante de l'auteur priment sans aucun doute sur l'analyse des structures de textes, celles-ci constituent néanmoins des pistes intéressantes et peu exploitées pour construire du sens. La capacité à reconnaître la structure d'un texte ou d'un passage contribue à mieux comprendre ce qu'on lit : cela peut aider les élèves à prédire le contenu, faire des liens entre les idées, produire des résumés ou même rédiger des textes. Cette analyse est loin d'être évidente, et mérite d'être travaillée dès le début de la troisième primaire, en amenant les élèves à comparer des structures différentes, de manière à créer un contraste signifiant (d'après Boyer, *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, 1993).

Amener les élèves à organiser les informations contenues dans un texte (sous la forme d'un schéma), en s'appuyant sur ces structures de textes, est sans doute une piste intéressante pour aider les élèves à approfondir leurs compétences, tant dans le domaine de la lecture que de la production écrite de textes à visée informative.

⁵ Repérer le problème, puis dégager les explications fournies et les conclusions proposées (*Socles de compétences*, p. 13)

Une particularité des textes (notamment ceux à intention informative) est qu'ils envisagent souvent plusieurs structures (Boyer, 1993). Le schéma ci-dessous illustre cette caractéristique en pointant différentes structures apparaissant dans le texte *Ne prenez pas la chouette pour la femelle du hibou !*, proposé tant dans l'épreuve de troisième que de cinquième primaire : si le titre semble attirer l'attention du lecteur sur la dimension comparative, bien d'autres mises en lien sont nécessaires pour comprendre le texte en profondeur.



Les autres textes de l'épreuve de troisième année présentent également des structures variées comme le montrent le schéma suivant, avec peut-être dans ces textes, une dominante plus claire que dans le texte sur les chouettes et les hiboux.

Si un texte peut avoir plusieurs structures, il peut également avoir plusieurs intentions. Généralement, une intention dominante se dégage. C'est le cas des différents textes présentés dans l'épreuve, sauf pour *Malou* dans lequel deux intentions cohabitent : décrire le mieux possible l'animal perdu et aussi inviter/enjoindre toute personne le recueillant ou le retrouvant à prendre contact avec la propriétaire.

| INTENTION | | | | | |
|------------|---|-------------------|---|---|-----------|
| | | Donner du plaisir | Informar | Persuader | Enjoindre |
| STRUCTURES | Narrative • Organisation séquentielle des informations | | • Production d'écrit 2 (relater sa plus belle récréation) | | |
| | Descriptive • Description de caractéristiques • Comparaison d'informations | | • Production d'écrit 1 (recherche sac de gymnastique - 1 ^{re} partie) • <i>Malou</i> (1 ^{re} partie) • <i>Dans toutes les langues</i> • <i>À la découverte d'un habitant de la forêt</i> (parties 4 et 5) • <i>Ne prenez pas la chouette pour la femelle du hibou</i> | • Production d'écrit 2 (recherche sac de gymnastique - 2 ^e partie) • <i>Malou</i> (2 ^e partie) | |
| | Explicative • Cause-effet • Problème, solution | | • <i>Ne prenez pas la chouette pour la femelle du hibou</i> | | |
| | Argumentative | | | | |
| | Dialoguée | | • <i>À la découverte d'un habitant de la forêt</i> (partie 2) | | |

DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE
ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
MOTS STYLE ROMAN POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE ÉCRIRE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS

3 IDENTIFICATION DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION D'UN DOCUMENT INFORMATIF

PRÉAMBULE – L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

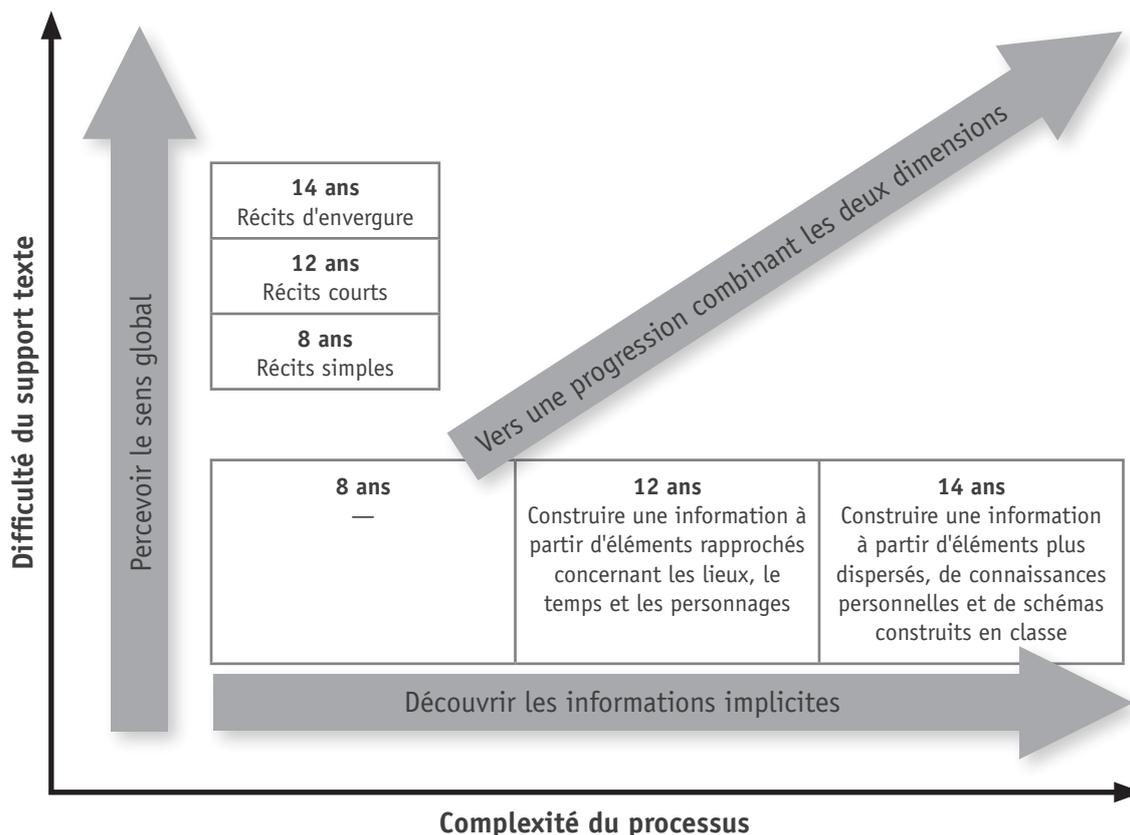
Parmi les caractéristiques qui distinguent notre système d'enseignement de la lecture des pays plus performants, l'étude PIRLS 2006 (confirmée par celle de 2011⁶) pointe notamment :

- la tendance à exercer ou à évaluer la compréhension plutôt qu'à l'enseigner ;
- le fait que l'enseignement de stratégies de compréhension soit loin d'être une pratique ancrée dans le quotidien des classes ;
- le peu de temps consacré à l'enseignement formel de la lecture en 4^e année ;
- l'occurrence peu régulière de lecture de livres longs, largement devancée par la lecture d'histoires courtes ;
- etc.

Il y est aussi question d'une progression qui va du simple au complexe aussi bien au niveau des caractéristiques des supports textes que des processus de compréhension alors qu'il conviendrait de s'interroger sur les possibilités d'envisager beaucoup plus tôt une progression combinant les deux dimensions.

⁶ Voir à ce sujet la synthèse des résultats PIRLS 2011 à l'adresse www.enseignement.be/index.php?page=25161&navi=2355

L'examen de la logique de progression contenue dans les Socles de compétences montre que selon les compétences envisagées, l'accroissement de la complexité repose tantôt sur les caractéristiques propres aux textes (longueur, envergure) tantôt sur le processus de compréhension (inférences à partir d'éléments rapprochés versus dispersés). On peut raisonnablement penser que, faute de savoir comment combiner les caractéristiques des textes et les processus de compréhension, les enseignants privilégient une progression qui va du simple au complexe, tendant à différer la lecture des textes qui mobilisent les processus de compréhension plus experts [...] qui sollicitent davantage d'élaboration de sens de la part du lecteur. Différer à 14 ans la certification de la compétence mobilisation des connaissances personnelles n'est certainement pas un message qui encourage l'enseignement de démarches d'interprétation dès les premiers cycles de l'enseignement primaire (Schillings et al, 2012).



Ce document de pistes didactiques fournit des exemples d'activités et de dispositifs permettant de dépasser la « simple » vérification de la compréhension, en visant l'apprentissage explicite de stratégies de compréhension d'un document.

Ces stratégies, listées ci-dessous, sont transversales et peuvent s'appliquer à tous les types de textes. Néanmoins, certaines sont d'une importance particulièrement cruciale quand on se trouve confronté à un document à visée informative. C'est par exemple le cas de tout ce que l'on peut mettre en place avant la lecture. Si l'élève a d'emblée une conscience claire de ce qu'il veut ou doit rechercher dans le document, s'il saisit l'organisation du document, des paragraphes, le sens des intertitres, s'il est habitué à utiliser des indices pour prédire le type d'informations qu'il va trouver dans les différentes parties du document, la lecture qu'il fera ensuite sera d'autant plus efficace et rapide. Effectivement, quand on lit pour acquérir des connaissances ou pour répondre aux questions que l'on se pose, on a souvent intérêt à privilégier (dans un premier temps en tout cas) une lecture sélective. Or les élèves ont bien plus l'habitude d'entrer dans un écrit par le premier mot et d'avancer en le lisant jusqu'au dernier mot.

1. Avant la lecture

- Se préparer
 - Définir son intention de lecture.
 - Réactiver ses connaissances antérieures.
 - Identifier précisément ce que l'on cherche.
- Explorer le texte, le survoler, le parcourir des yeux
 - Repérer des indices visuels (la forme) :
 - illustrations, dessins, schémas, tableaux ;
 - typographies ;
 - chapitres, paragraphes ;
 - etc.
 - Repérer des indices sémantiques (le fond) :
 - mots (connus, répétés...) ;
 - titre, intertitres ;
 - notes explicatives en bas de page ;
 - table des matières ;
 - lexique ;
 - etc.

2. Pendant la lecture

- Visualiser l'organisation globale (silhouette, maquette), percevoir des blocs de sens.
- Chercher, sélectionner par une lecture sélective avant de décider si la lecture intégrale s'avère nécessaire.
- Établir des liens entre les mots, entre les groupes de mots, entre les phrases, entre les paragraphes.
- Questionner et se questionner.
- Prélever et classer les informations utiles.
- Traiter les informations en utilisant ou non un outil structurant.
- Confronter les informations à ses propres connaissances et à celles d'autrui.

3. Après la lecture

- Réagir au document (seul, avec des pairs, en utilisant éventuellement un autre support) :
 - analyser le fond et la forme (discerner des structures ; les relations entre les phrases, entre les paragraphes, entre les éléments verbaux et non verbaux...) ;

- évaluer les apports du document (complétude, réponses au questionnement...) ;
- explorer éventuellement d'autres ressources.
- Prolonger éventuellement sa lecture par un écrit :
 - Combiner, organiser, résumer, communiquer les informations de façon rigoureuse (complétude, lexique précis...) en recourant à la présentation la plus adéquate.

4

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

4.1 | ACTIVITÉS DE PRÉDICTION ET D'ÉMISSION D'HYPOTHÈSES

Pour mener à bien un projet, qu'il soit personnel ou collectif, l'élève est amené à s'informer. Ces nouvelles informations sont accessibles via différents canaux d'information (émissions télévisées, DVD, rencontres avec des personnes ressources...) dont les documents écrits. Ces derniers peuvent prendre diverses formes (journaux d'information, revues, périodiques, encyclopédies, guides touristiques, brochures, affiches, sites Internet...).

Deux questions essentielles se posent lors de la recherche d'écrits les plus appropriés :

- Quel document choisir en fonction de mon (de notre) intention de lecteur ?
- Où trouver les livres qui répondront le mieux à ma (à notre) recherche ?

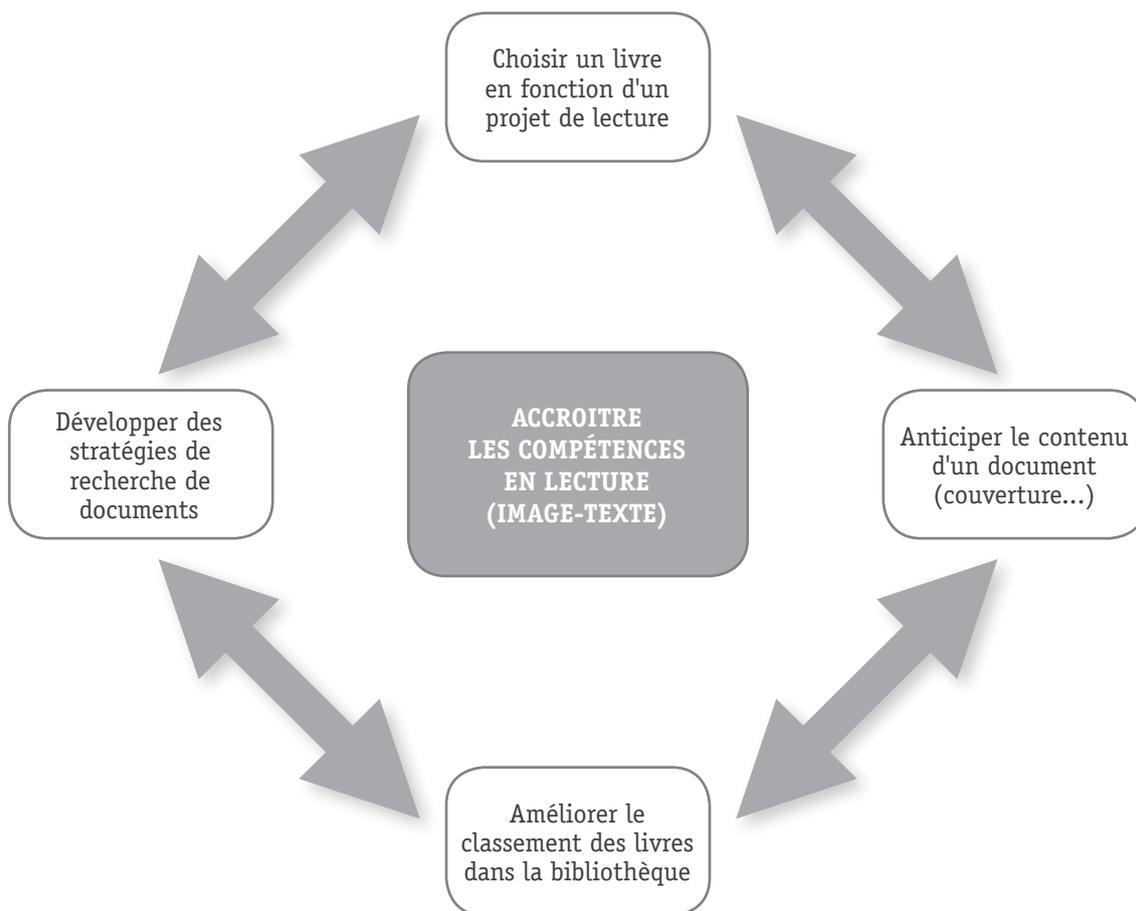
Dans un premier temps, nous proposons des situations dans lesquelles les élèves sont amenés à repérer des indices leur permettant de prédire le contenu d'un document (activités 1 et 2). Cette recherche d'indices devrait aider les élèves à sélectionner rapidement le livre le plus pertinent en fonction de leur recherche et ce, sans le lire dans son entièreté.

Dans un second temps, nous proposons de travailler la recherche d'informations parmi un choix plus étendu de livres : une recherche en bibliothèque. L'activité 3 propose un travail réalisé à partir de la bibliothèque de la classe, alors que l'activité 4 propose de complexifier la situation en effectuant une recherche dans une bibliothèque plus fournie (bibliothèque de l'école ou du quartier).

Bien que nous présentions les activités dans cette disposition, elles ne sont pas à réaliser dans un ordre chronologique unique. Il revient à l'enseignant de les adapter et de les agencer en fonction des objectifs visés, du contexte de classe, des contraintes organisationnelles...

Notre intention, au travers de ces séquences d'apprentissage, est, notamment, de viser la mise en place d'une bibliothèque véritablement fonctionnelle et rendue toujours plus « utilisable » par et pour les élèves.

Grâce à des aménagements continus de la bibliothèque et à des séquences spécifiques de prédictions, d'émissions d'hypothèses au départ d'un ou de plusieurs livres en particulier, les élèves deviennent acteurs de la conception d'un « outil facilitateur » de recherche d'informations qu'est la bibliothèque. De cette manière, ils contribuent, dans une certaine mesure, à leurs progrès en stratégies de lecture orientée. Cette démarche, dont la planification dans le temps est souple (car liée au contexte propre de la classe), peut être représentée par le schéma suivant :



Après la présentation d'activités visant à aider l'élève à prédire le contenu d'un document en vue de répondre à son projet de lecteur, nous aborderons la démarche SVA. Celle-ci propose d'entrer plus en profondeur dans le texte et dans sa compréhension à partir des hypothèses émises préalablement par l'élève, de ses connaissances antérieures, et de son intention de lecteur.

4.1.1 | RECHERCHER DES INDICES POUR PRÉDIRE LE CONTENU D'UN DOCUMENT

4.1.1.1 | ACTIVITÉ – QUE NOUS DISENT LES IMAGES ?

Des illustrations portant sur le poids du cartable sont proposées aux enfants. Les deux activités présentées ici suivent une progression : la première (A) est réalisable avec des enfants de l'enseignement maternel, la seconde (B) peut être réalisée avec des élèves de troisième année primaire.

A. Avec des élèves plus jeunes : DE QUOI ALLONS-NOUS PARLER ?



Déroulement de l'activité

1. Oralement, les élèves émettent des hypothèses quant au sens de l'image. Certains énumèrent ce qu'ils voient (*Il y a une fille, un cartable...*). D'autres décrivent davantage l'image (*C'est une petite fille qui porte un grand cartable, elle fait une grimace...*). Un enfant affirmera peut-être que la petite fille de la photographie ne veut pas aller à l'école.
2. À la demande d'un enfant, l'enseignant lit le texte du phylactère. Ceci engendre de nouvelles interventions et une nouvelle phase de l'activité.
3. Les élèves établissent une relation de cause à effet à partir de ce que l'on voit et de ce qui vient d'être lu par l'adulte (*Elle fait une grimace parce que c'est lourd !*).
4. Les élèves réfutent l'hypothèse selon laquelle l'enfant ne veut pas aller à l'école. Ils ont découvert la complémentarité entre l'image et le texte.
5. Les élèves sont invités à interpréter l'image en la reliant à leurs connaissances culturelles, à leur vécu : *Nous allons parler de ce qu'on met dans nos cartables. La petite fille va avoir mal au dos. Elle va demander à sa maman de porter son cartable...*
6. L'adulte intervient pour conforter des hypothèses émises et propose le dépliant *Mon cartable poids plume* (voir activité suivante).

Prolongement

Débat : *Mon cartable maintenant et quand je serai en première année primaire.*



À partir d'une illustration d'un fascicule intitulé *Mon cartable poids plume*⁷, les élèves émettent oralement des hypothèses au sujet de son contenu.

Déroulement de l'activité

1. Décrire ce que l'on voit sur l'image, ce qui est représenté de manière objective.

Sur l'image, il y a : *Un petit garçon avec un cartable sur le dos. Il sourit, Un vieux monsieur penché avec une canne dans sa main gauche. Il se tient le dos avec l'autre main, Deux étoiles au-dessus du vieux monsieur, Un vieux monsieur qui dit Aah... Si j'avais su !!*

2. Dire ce que l'on comprend, à travers ce que l'on voit, de manière subjective : *Les étoiles au-dessus du vieux monsieur veulent dire qu'il a mal au dos, Le petit garçon sourit parce qu'il est content.*
3. Interpréter l'image en la reliant à ses connaissances culturelles, à son vécu : *Le vieux monsieur semble fâché car lui n'a pas eu un beau cartable quand il était petit, Le vieux monsieur a mal au dos parce qu'à l'époque, il ne portait pas son cartable sur le dos, mais à la main, Le petit garçon et le vieux monsieur sont la même personne. Le petit garçon aura mal au dos quand il sera vieux d'avoir porté un cartable trop lourd...*
4. Vérification des hypothèses : *Quelle interprétation est correcte ?* Les élèves vérifient leurs hypothèses en lisant le titre du fascicule *Mon cartable poids plume* et en utilisant les autres informations du dépliant.
5. Ceci les amène à ajuster leurs dires (exemple : *Le petit garçon n'aura pas mal au dos car il sait comment organiser son cartable. Par contre, le vieux monsieur a mal au dos, en partie parce qu'il a porté un cartable trop lourd.*) et à comprendre l'intention dominante de l'auteur du dépliant : informer pour faire de la prévention, pour éviter les problèmes de santé liés à une charge trop lourde aux futurs adultes de demain.

Prolongement

Juger la fiabilité de l'information en comparant avec d'autres documents.

⁷ Disponible sur : www.enseignement.be/hosting/moncartable/malices.php

4.1.1.2 | ACTIVITÉ – QUEL LIVRE CHOISIR ?

Nous recherchons de la documentation sur les feux de forêts. Un livre présentant une première couverture différente sur chacun de ses deux côtés est à notre disposition : **Comment choisir le côté du livre qui répondra le mieux à notre recherche sans lire tout le texte ?**



CHIROUSSE M., ADAM P., *Les pompiers – La légende du pompier à plumes*, Collection « Côte pile côte face », PEMF, 2003.

Déroulement de l'activité

1. Individuellement, les élèves ont cinq minutes pour répondre à la question à partir des deux premières de couvertures. Ils peuvent également feuilleter le livre en classe.
2. Lors de la mise en commun, les élèves remarquent qu'ils ont utilisé des indices :
 - visuels :
 - illustrations (photo vs dessin),
 - existence d'un sommaire (ou d'une table des matières) ou non,
 - disposition du texte et des images (paragraphes bien définis avec intertitres vs texte continu),
 - etc. ;
 - sémantiques :
 - titres (*Les pompiers* vs *La légende du pompier à plumes*), (Reportage vs Conte)⁸,
 - vocabulaire (d'un côté le langage est plus scientifique),
 - etc.

3. Conclusion

Les élèves, à l'aide de l'enseignant, déterminent l'intention dominante de l'auteur (donner des informations vs raconter une histoire) et la confrontent avec leur propre intention.

Cette activité peut être réalisée à partir de plusieurs types de supports : fascicules, journaux...

La recherche peut également se faire à l'intérieur du même support. Par exemple : Dans quelle rubrique du journal vais-je trouver les informations recherchées ?

⁸ Tous ces mots (légende, reportage, conte...) sont expliqués en classe.

4.1.2 | AMÉNAGER UN ESPACE BIBLIOTHÈQUE FONCTIONNEL

Pour que chaque élève puisse se repérer dans une bibliothèque, il est important qu'il soit d'abord l'auteur de son organisation, qu'il ait la possibilité d'évaluer la pertinence de différentes modalités de rangement⁹.

Dès l'enseignement maternel, il est possible de sensibiliser les enfants au classement des écrits, et de créer avec eux un répertoire qui sera réaménagé au fur et à mesure des observations faites en classe.

4.1.2.1 | ACTIVITÉ - RANGEONS LA BIBLIOTHÈQUE DE LA CLASSE

Depuis le début de l'année, les enfants ont accès à la bibliothèque de la classe pour y emprunter des livres. Quand la nécessité s'en fait sentir, le rangement s'impose !

On garde un classement quelques semaines, puis on propose à nouveau l'activité.

Déroulement de l'activité

En maternelle

- Demander aux enfants comment ils vont s'y prendre pour ranger la bibliothèque : *On n'y arrive pas, car il n'y a pas assez de place, On range le plus en haut ceux que l'on ne lit jamais...*
- Les enfants proposent d'abord des **classements intuitifs** : *On place tous les petits livres au-dessus et les grands en-dessous, On les range par couleur de couverture...*
- Suggérer aux enfants de dessiner des étiquettes qui définiront ces catégories (rouge, blanc...).
- En grandissant, les enfants vont commencer à affiner leurs critères et proposer des **classements selon les contenus** car *c'est plus facile pour retrouver le livre que l'on désire*. Grâce à la dictée à l'adulte, les enfants réaliseront des panneaux qu'ils illustreront. Un autre classement pourrait être réalisé en fonction de l'ordre alphabétique (des livres rangés comme la première lettre du prénom d'Amandine, de Rachid...).

Exemples :

- Des livres qui racontent des histoires ;
- Des livres pour apprendre ;
- Des livres qui expliquent comment vivent les animaux...



⁹ Plus d'informations : CAFFIAUX C., LECLoux S. & VAN LINT S., *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle – Outil d'accompagnement aux pratiques de classe*, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 20, 2007. Disponible sur : www.enseignement.be/index.php?do_check=&do_id=2591&page=23827

En primaire

Les classements établis en maternelle vont s'affiner à partir des ouvrages contenus dans la bibliothèque de la nouvelle classe.

- Dans les livres qui parlent de la nature, on peut placer aussi les livres qui expliquent comment vivent les animaux, et établir des sous-catégories : Animaux, Plantes...
- Certains livres pourraient se placer dans deux catégories, comment choisir ?
- Où placer un livre de recettes ? Avec les livres de bricolage ? Faut-il dès lors changer l'étiquette ?
- ...

À tour de rôle, les élèves (individuellement ou en sous-groupe) sont chargés de veiller à l'organisation de la bibliothèque.

On note sur un panneau collectif différentes propositions de classement suggérées par le groupe. Chaque semaine, une nouvelle proposition est testée.

Les élèves peuvent utiliser du matériel (carton, marqueurs, ciseaux...) pour organiser leur rangement (par exemple, pour créer des étiquettes, un répertoire...).

Avant de désigner d'autres enfants responsables du rangement de la bibliothèque, faire le point sur l'organisation choisie précédemment en mettant en évidence les points forts et les points faibles des différents classements.

| ÉLÈVES RESPONSABLES | COMMENT JE DÉCIDE DE RANGER LA BIBLIOTHÈQUE | LES POINTS POSITIFS | LES POINTS NÉGATIFS |
|---------------------|--|---------------------|--|
| -- | Catégories choisies en maternelle | -- | Certains livres n'entrent dans aucune catégorie ou peuvent aller dans plusieurs catégories |
| -- | Nouvelles catégories | | |
| -- | - Nature (les animaux, les plantes) | | |
| -- | - Les livres qui disent comment faire (bricolage, cuisine, modes d'emploi, expériences...) | | |

Après plusieurs semaines d'essais, on peut évaluer les différents classements, et décider de choisir ensemble celui qui semble le plus pertinent.

4.1.3 | PRÉCISER SON INTENTION DE LECTEUR POUR TROUVER LE DOCUMENT ADÉQUAT

Avant de se lancer dans la recherche d'un document dans une vaste bibliothèque, il est nécessaire de définir l'objet de recherche avec les élèves en le situant dans l'espace et dans le temps¹⁰.

En effet, chercher des informations sur « le métier de pompier aujourd'hui » n'est pas pareil que de s'informer sur « l'évolution du métier de pompier à travers le temps ».

Cette première démarche permettra d'envisager plus facilement les différentes catégories dans lesquelles peuvent se trouver les documents qui répondront le mieux à la recherche initiale, et donc de savoir dans quel rayon de la bibliothèque trouver les bons documents.

Si nous cherchons la recette des crêpes, nous nous dirigerons en premier lieu dans le rayon « cuisine ». Si nous nous intéressons à la vie des éléphants, le rayon « sciences naturelles » ou « zoologie » sera plus approprié.

Certains projets demandent de chercher dans plusieurs catégories. Par exemple, pour préparer un voyage en classe de mer, la partie réservée aux ouvrages géographiques, mais aussi celles destinées à l'histoire et aux loisirs des lieux visités, seront intéressantes.

Dans le cadre d'un travail de recherche en bibliothèque, il est possible de répartir les élèves en différents sous-groupes qui travailleront sur un aspect spécifique de la recherche. Une mise en commun permettra de confronter les informations récoltées.

La catégorisation est une notion très abstraite, et nos critères d'adultes sont rarement ceux des enfants. C'est pourquoi il sera essentiel de revenir à un autre moment sur la signification des catégories. Que veut dire « sciences naturelles », « zoologie »... ? Quelle sorte de livres trouvons-nous derrière cette catégorisation ? Travailler sur la notion de catégories avec des enfants passe par des activités de tri, de classement.

4.1.3.1 | ACTIVITÉ – CHERCHONS UN LIVRE À LA BIBLIOTHÈQUE

Déroulement de l'activité

1. Préciser sa recherche personnelle

- Discussion avec les enfants pour les amener à choisir chacun un thème qui les intéresse (animaux, métiers, pays...).
- Chaque enfant choisit un thème, et précise un sujet qu'il désire explorer à l'intérieur de ce thème.

Exemples :

- je cherche un livre sur les animaux et plus précisément sur les dauphins ;
- je cherche un livre sur les métiers, et plus précisément sur les pompiers...

À la fin de cette étape, chaque enfant aura précisé ce qu'il recherche : soit un livre sur un thème bien précis sans sujet particulier, soit un livre portant sur un sujet bien ciblé.

► Où vas-tu trouver le livre qui t'intéresse ?

Afin de se documenter davantage, une visite dans une plus vaste bibliothèque est organisée (bibliothèque de l'école ou du quartier).

¹⁰ Cette démarche est également applicable dans d'autres contextes. Par exemple, après une récolte de livres auprès des enfants.

2. En route pour la « grande » bibliothèque

- Dans un premier temps, laisser les enfants se débrouiller seuls dans les rayonnages de la bibliothèque sans donner d'explication particulière sur son organisation.
- Certains enfants trouveront peut-être rapidement le livre qu'ils désirent. Après leur avoir demandé de justifier leur choix, ils se rendent à l'espace-lecture pour en prendre connaissance.
- Donner quelques explications, des indices, ou faire une démonstration pour aider les enfants qui ne comprennent pas l'organisation de la bibliothèque, et n'ont pas trouvé de livre répondant à leur recherche.

Remarque :

Ce moment peut se faire avec l'aide des enfants qui ont leur livre (avant d'aller à l'espace-lecture).

- Les enfants vont chercher leur livre dans le bon rayonnage. L'enseignant veillera à les accompagner dans leurs recherches.
- Avant le retour à l'école, l'enseignant ou le bibliothécaire lit une histoire amusante aux enfants.

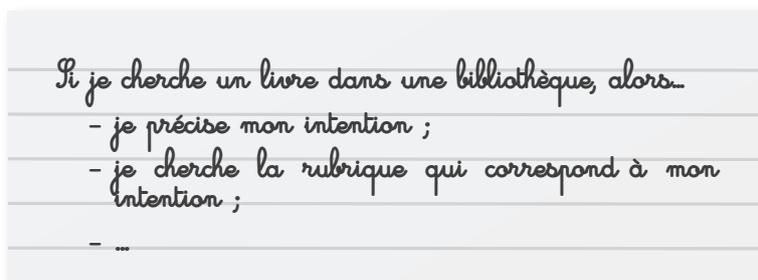
3. Retour à l'école : Mise en commun

► Comment avez-vous procédé pour trouver rapidement votre livre ?

Exemples de réponse d'élèves :

- *J'ai regardé les intercalaires qui dépassaient, et je cherchais un livre sur les animaux. J'ai trouvé l'intercalaire « Animaux ».*
- *Il y avait des rayonnages sans couleur et d'autres très colorés. Je me suis rendu dans ceux (très colorés) qui attiraient mon regard, puis j'ai parcouru les différentes étagères pour enfin tomber sur la bonne.*
- *Comme je ne trouvais pas, j'ai demandé à la bibliothécaire.*

- Mettre en évidence les stratégies les plus efficaces en termes d'autonomie pour trouver l'objet de sa recherche. Rédiger avec les élèves un tableau de synthèse de ce type :



- Demander aux élèves d'exprimer leur ressenti par rapport à la visite.

Exemples de réponse d'élèves :

- *La bibliothèque est un endroit agréable et calme.*
- *En cherchant mon livre, j'en ai vu beaucoup d'autres qui me donnent envie de les découvrir.*
- *J'aime écouter les histoires.*

Pour aller plus loin...

- Adapter l'organisation de la bibliothèque de la classe par rapport aux observations faites lors de la visite.
- Reproduire l'exercice lors d'une prochaine visite à la bibliothèque, en utilisant les stratégies dégagées (utilisation du tableau de synthèse).
- Demander aux élèves de piocher un thème ou un sujet. Ils doivent trouver un livre correspondant à ce thème ou à ce sujet.

Avec des élèves plus âgés

Dans le cadre d'activités proposées à des élèves en début d'enseignement primaire, nous nous sommes davantage intéressés à la situation d'une recherche en bibliothèque.

Avec des élèves plus âgés, il est possible d'effectuer des recherches via Internet.

Par l'utilisation d'un moteur de recherche, les élèves peuvent être invités à trouver un ou plusieurs écrits sur un sujet particulier. Dans ce cas, se pose la question de savoir quels mots clés utiliser. Le choix des mots clés est en effet important. Par exemple, dans le cadre d'une recherche sur l'ère glaciaire, l'utilisation du mot « glacier » employé seul dans un moteur de recherche aboutira à une multitude d'informations et de publicités sur les fabricants de crèmes glacées. Il conviendra donc de sélectionner les ressources les plus pertinentes par rapport à la recherche, et de sensibiliser les élèves à la fiabilité des informations disponibles sur la toile : *quand l'article a-t-il été écrit ? par qui ? dans quel contexte ?...* Il s'agira dès lors de confronter l'intention du lecteur avec celle de l'auteur.

Hormis le choix des bons mots clés, et la vérification de la fiabilité et de la pertinence des informations trouvées, les élèves peuvent expliquer quelles stratégies ils ont utilisées pour trouver les bonnes informations : lecture des titres, des descriptions, des liens hypertextes proposés, utilisation de la recherche web ou par images...

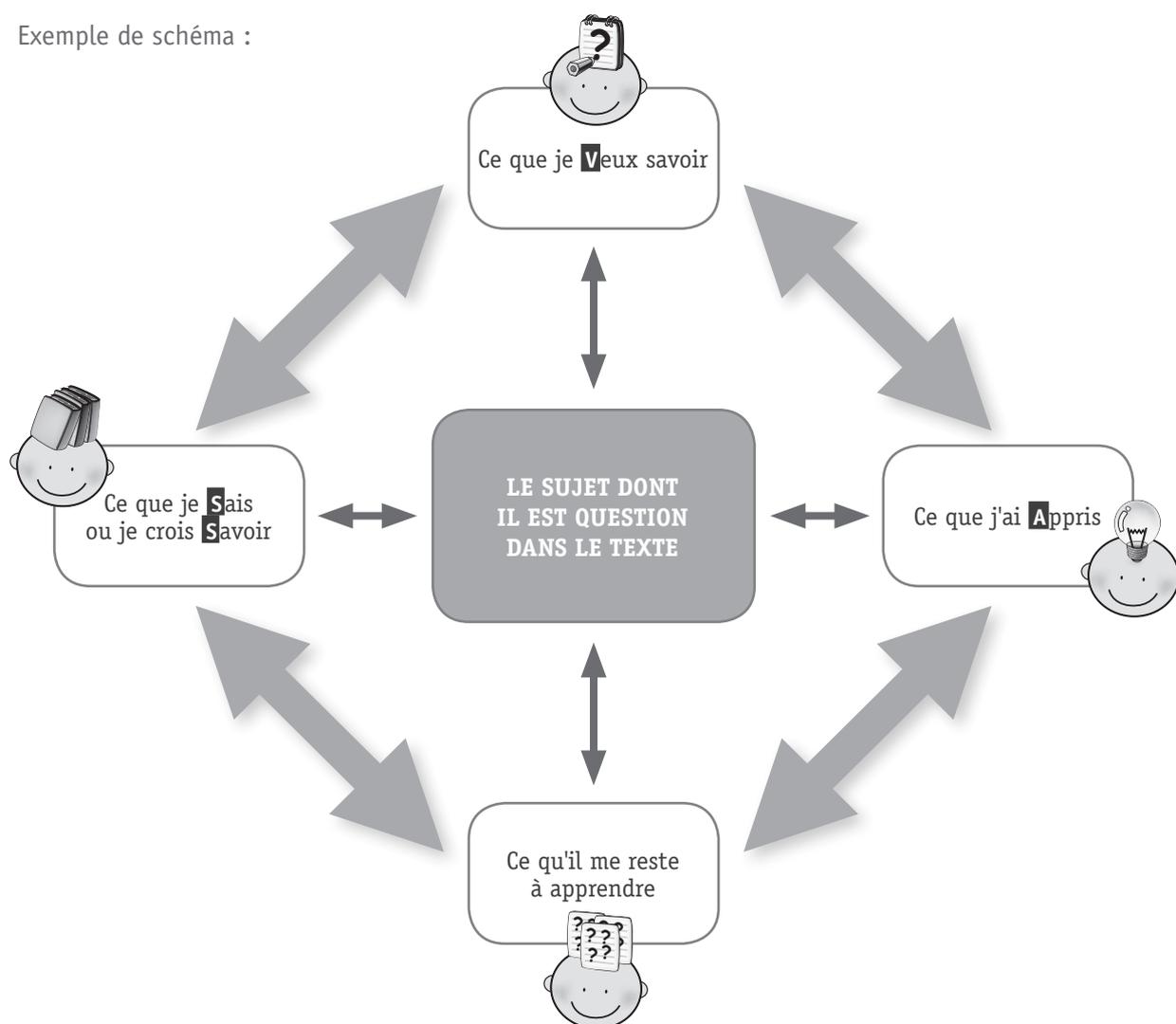
4.1.4 | AGIR SELON LA DÉMARCHE « SVA »

Au plan de sa visée, le texte informatif se propose de faire découvrir au lecteur des connaissances nouvelles. À cet effet, il doit maintenir un délicat équilibre entre ce qui est plus ou moins connu du lecteur, c'est-à-dire les connaissances que ce dernier doit posséder pour comprendre les informations, et les connaissances nouvelles qu'il apporte. L'apport d'informations nouvelles est présent dans plusieurs dimensions du texte, allant du vocabulaire à la phrase en passant par l'organisation des informations et leur hiérarchisation.¹¹

Pour comprendre un texte, il faut d'abord avoir des connaissances minimales sur l'objet qu'il traite. En didactique, la première étape consiste donc à permettre aux élèves de se remettre en mémoire ce qu'ils savent déjà sur le contenu (les connaissances antérieures). Cette démarche peut servir de point de départ à une séquence d'activité visant la compréhension en lecture :

- présenter le texte à lire et le situer dans son contexte ;
- demander aux élèves ce qu'ils savent déjà sur le sujet et noter les idées au tableau.

Exemple de schéma :



Le pilotage mené par l'enseignant lors de l'activité est représenté par les flèches reprises dans le schéma. Ces flèches montrent toute la dynamique entre les différents pôles.

¹¹ Inspiré de COMBETTES B., TOMASSONE R., *Le texte informatif – Aspects linguistiques*, De Boeck, 1988.

4.1.4.1 | ACTIVITÉ – À LA DÉCOUVERTE D'UN ANIMAL

Nous proposons ici deux activités suivant une progression : la première (A) est réalisable avec des enfants de troisième année maternelle, la seconde (B) peut être effectuée avec des élèves de l'enseignement primaire.

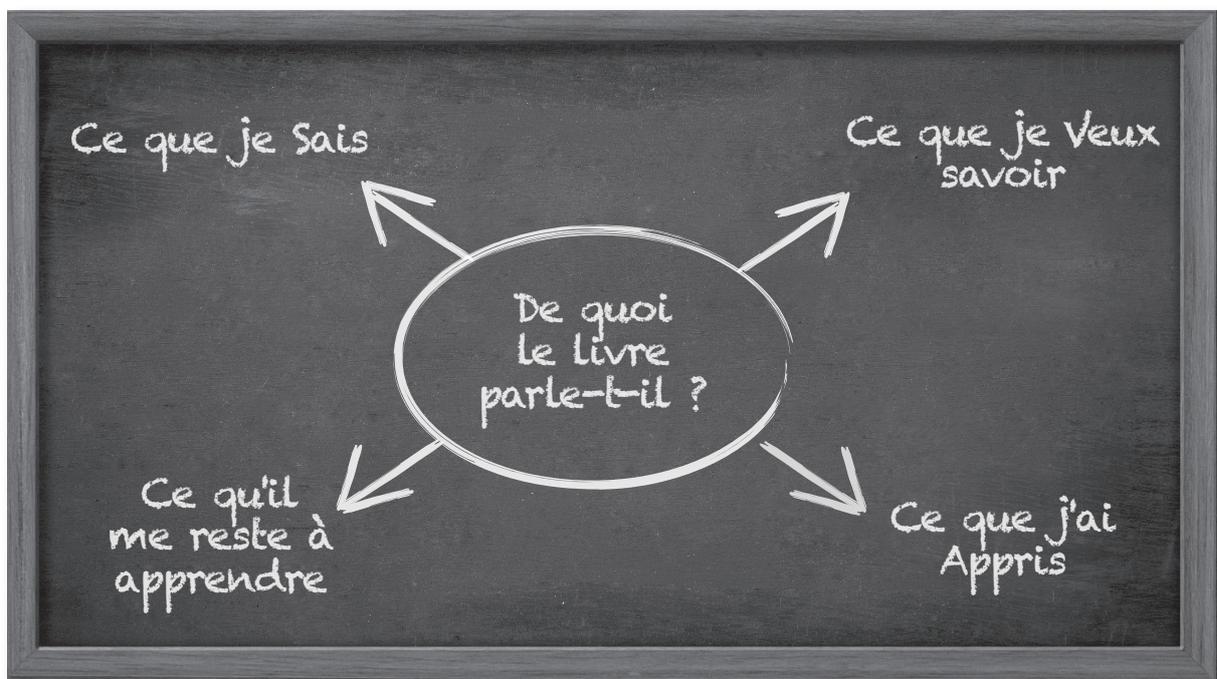
A. Avec des élèves plus jeunes : À LA DÉCOUVERTE DU POULPE

À travers l'album pour enfants *Une cachette pour le poulpe* de Steven James Petruccio et Deirdre Langeland (Archimède – L'école des loisirs), les élèves vont être amenés à découvrir des informations sur cet animal.

Déroulement de l'activité

Avant l'activité, préparer un schéma de ce type au tableau, ou sur un panneau.

Attention, il ne faut pas en parler aux enfants tout de suite.



► Première partie de l'activité : le matin

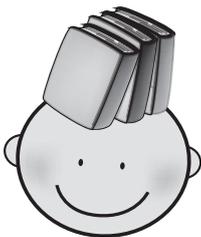
1. Présentation du livre : *Je vais vous lire une histoire... De quoi pourrait-elle parler ? Que voyez-vous sur la couverture ? Quel pourrait être le titre de cette histoire ?...*

2. Présentation du tableau (ou panneau)

- *De quoi le livre parle-t-il ?*, les élèves citent le poulpe. L'enseignant complète la partie centrale du schéma.
- Première étape « **Ce que je Sais** » : l'enseignant lit la phrase. *Qu'allez-vous devoir faire ? Qui connaît déjà des choses sur les poulpes ? Pouvez-vous me donner d'autres informations ?*

Exemples de propositions d'élèves : *Il a des bras, Les bras sont au niveau de la tête, Il a des os, Il a une tête, Il a des yeux, une bouche et un nez, Il a des oreilles, Il a des tentacules, Il vit dans une grotte, Il est orange, Il vit dans l'eau, dans la mer, Il a aussi des bosses...*

- Pour illustrer et bien retenir cette étape, l'enseignant propose une affichette qui est commentée.



- Deuxième étape « **Ce que je Veux savoir** » : l'enseignant lit la phrase et formule la question : Qu'aimeriez-vous savoir, connaître à propos du poulpe ?

Exemples de questions d'élèves : *Est-ce qu'on peut manger du poulpe ? Pourquoi les ronds collent ? Pourquoi il a des couleurs différentes ? Est-ce que le poulpe a un cou ? Qu'est-ce qu'il mange ? Combien mesure le poulpe ?...*

- Pour illustrer et bien retenir cette étape, l'enseignant propose une affichette qui est commentée.

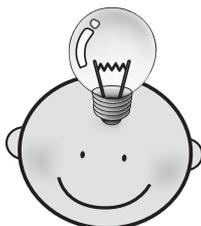


La première partie de cette séquence est terminée car l'attention des élèves risque de fortement diminuer.

► Deuxième partie de l'activité : l'après-midi

- L'enseignant fait un bref rappel de ce qui a été fait le matin et lit ce qui a été noté au tableau¹².
- L'enseignant présente le titre *Une cachette pour le poulpe : Que pouvez-vous imaginer comme histoire ? Qu'est-ce qui vous fait penser cela ?...*
- Lecture du livre

L'enseignant commence la lecture, et au fil des pages et des illustrations rencontrées, les élèves reviennent sur ce qui a été évoqué le matin et noté sur le schéma (ils relèvent des informations déjà citées et les montrent du doigt en direction du tableau/panneau). En interaction avec les autres élèves, ils réajustent ce qui a été évoqué, valident ou invalident leurs savoirs. C'est un moment important, car ils affinent leurs connaissances du sujet. Ils pratiquent une écoute active.



¹² Des illustrations (photos découpées dans des magazines, dessins...) peuvent être ajoutées avec les enfants au tableau (ou sur le panneau) pour illustrer les propositions qu'ils ont émises précédemment.

- Troisième étape « **Ce que j'ai Appris** » : l'enseignant lit la phrase et propose la troisième affichette qui est commentée.
 - *Qu'avez-vous appris que vous ne saviez pas ? Quelles informations données ce matin (« Ce que je sais ») sont correctes ?* L'enseignant note le fruit des échanges sur le schéma et pilote la discussion en faisant des allers-retours entre les différentes étapes. À ce moment, de nouveaux savoirs sont cités.

Quelques exemples : *Il a des ventouses, Il a des tentacules, Il a une tête et un bec, Il change de couleur pour ne pas se faire attaquer par la murène, Il mange des crabes.*

- Les enfants valident des savoirs listés le matin : *Il vit dans la mer, Il a une tête et des yeux, Il a des tentacules, Il vit dans une grotte.*

C'est à ce moment, qu'il faut attirer l'attention des élèves sur le fait que le livre ne leur a pas permis de répondre à toutes les questions posées (Ce que je veux savoir) ou de valider tout ce qu'ils croyaient savoir (Ce que je sais). Il faudra donc effectuer des recherches dans différents documents pour avoir accès à d'autres informations et compléter ainsi le travail d'analyse au tableau. La quatrième étape permet de faire prendre conscience aux élèves de cette problématique.



- Quatrième étape « **Ce qu'il me reste à apprendre** » : l'enseignant propose la quatrième affichette qui est commentée.
 - Les enfants listent les informations manquantes.

Quelques exemples : *Est-ce qu'il a des os ? Combien mesure-t-il ? Est-ce qu'on peut le manger ? Pourquoi les ronds (ventouses) collent ? A-t-il une bouche et des oreilles ? A-t-il des bras ?*
 - Que pourrions-nous faire pour trouver la réponse à nos questions qui restent sans réponse ?

Faire évoquer les différentes possibilités de recherche, proposer également aux élèves de leur montrer ultérieurement la dernière partie du livre qui est purement informative.

B. Avec des élèves plus âgés : À LA DÉCOUVERTE D'UN HABITANT DE LA FORÊT

Les éléments du schéma utilisé précédemment peuvent être présentés sous forme d'un tableau à colonnes. Celui-ci, abordé collectivement ou individuellement, peut être complété par des bandes amovibles (ou post-it) afin de permettre le déplacement des réponses des élèves d'une colonne vers une autre. Ainsi, par exemple, certaines questions de la colonne « Ce que je Veux savoir » peuvent être déplacées par la suite dans la colonne « Ce qu'il me reste à apprendre ».

Le tableau suivant illustre ce qui pourrait être le fruit d'une démarche réflexive à partir du texte *À la découverte d'un habitant de la forêt*.

Cette méthode permet également de repérer les connaissances erronées. Il est intéressant de tout noter et de signaler aux élèves que la lecture du texte va permettre d'affirmer ou d'infirmer leurs connaissances antérieures. Mais également d'attirer leur attention sur le fait que le texte ne permettra peut-être pas de répondre à toutes les questions posées et qu'il faudra dès lors poursuivre les recherches dans d'autres documents.

¹³ Épreuve externe non certificative 2013 – Lecture et production d'écrit – 3^e année de l'enseignement primaire – Portfolio, p. 3.

| S | V | A |
|---|---|---|
| <p>CE QUE JE SAIS (OU QUE JE CROIS SAVOIR)</p> | <p>CE QUE JE VEUX SAVOIR</p> | <p>CE QUE J'AI APPRIS</p> |
| <p>Le cerf est un mâle. Le cerf vit dans les forêts. La femelle est la biche. Il y a des chasseurs qui les tuent. Il a des cornes sur sa tête mais parfois il n'en a pas. Parfois ils se battent pour avoir de la nourriture.</p> | <p>Combien pèse-t-il ? Où vit-il ? Quel est son cri ? Qu'est-ce qu'il mange ? Comment s'appelle ses petits ? Jusqu'à quel âge peut-il vivre ?</p> | <p>Le cerf vit dans les forêts surtout dans les Ardennes. Il brame et c'est pour dire aux autres qu'il est le plus fort. Il mange de l'herbe mais en hiver, il mange aussi des écorces et des feuilles. Le cerf est un gibier mais les chasseurs doivent respecter des règles pour pouvoir le chasser. Il a des bois sur la tête, ce n'est pas de la corne mais de l'os. Il perd ses bois au printemps mais ils repoussent en été. La femelle du cerf s'appelle la biche. Le petit du cerf s'appelle le faon. Les cerfs peuvent se battre surtout pendant la période des amours. Celui qui gagne devient le chef de la harde.</p> |
| <p>CE QU'IL ME RESTE À APPRENDRE</p> | | |
| <p>Combien pèse le cerf ? Jusqu'à quel âge peut-il vivre ?</p> | | |

Déroulement de l'activité

Cette activité est proposée aux élèves de manière individuelle. Cependant, une mise en commun peut-être réalisée à un moment ou à un autre.

- Première étape « **Ce que je Sais** » : avant la lecture, faire un « remue-méninges » sur ce que l'élève connaît déjà sur le thème de la lecture, l'élève fait appel à ses connaissances antérieures.

- Deuxième étape « **Ce que je Veux savoir** » : l'élève se pose des questions sur ce qu'il veut apprendre. Il écrit ses questions principales. Pendant la lecture, cette stratégie de planification va permettre à l'élève de s'attarder sur certaines parties du texte car il va repérer rapidement les informations qui l'intéressent.
- Troisième étape « **Ce que j'ai Appris** » : après la lecture, l'élève écrit ce qu'il a appris. Il doit se reporter aux questions qu'il a formulées préalablement et vérifier s'il a pu répondre à toutes ses questions. Si ce n'est pas le cas, il écrit les questions qui restent en suspens dans la colonne « Ce qu'il me reste à apprendre ». Dans cette colonne, figurent les nouvelles connaissances auxquelles les élèves n'avaient pas pensé au début de l'activité.
- Quatrième étape « **Ce qu'il me reste à apprendre** » : ce qui est intéressant dans cette étape, c'est de sensibiliser les élèves au fait que certaines informations peuvent très bien ne pas se trouver dans le document proposé. L'élève va pouvoir également se rendre compte que certaines informations qu'il croyait vraies sont erronées. Le titulaire pourra dès lors orienter les élèves vers de nouvelles recherches (d'autres textes, d'autres supports) afin d'attiser leur curiosité intellectuelle et leur esprit critique.

4.2 | ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

Les activités suivantes permettent de développer des stratégies de lecture « survol » nécessaires aux élèves lorsqu'ils sont confrontés à des textes à visée informative. Il s'agira principalement d'attirer leur attention sur l'organisation particulière de ceux-ci (rôle des illustrations, dispositions des paragraphes...).

4.2.1 | LE RÔLE DES ILLUSTRATIONS

Dans un texte informatif, les illustrations telles que des schémas, des graphiques, des tableaux, des photos parfois accompagnées de légendes explicatives, de logos, de dessins scientifiques ou « esthétiques », occupent une place importante car elles favorisent la compréhension et la lisibilité du texte.

Il est important d'attirer l'attention des élèves sur la mise en page de ces illustrations et de mesurer l'impact qu'elles ont sur l'apport d'informations complémentaires, nouvelles ou tout simplement esthétiques¹⁴.

On peut structurer le rôle de chaque illustration dans un tableau comme celui-ci

| ILLUSTRATIONS | INFORMATION | | PAS D'INFORMATION | JUSTIFICATION |
|---------------|-------------|----------------|----------------------|---------------|
| | NOUVELLE | COMPLÉMENTAIRE | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

¹⁴ Voir à ce propos : DISPY M., *Des textes pour comprendre le monde, Tactiques 4*, P.U. Namur 2008, p. 64.

4.2.1.1 | ACTIVITÉ – COLLISION AVEC DES BATRACIENS

Déroulement de l'activité

1. Présentation du texte

Voici un texte, observez-le. Que voyez-vous ? Attirer l'attention des élèves sur la présence des illustrations. Pourquoi l'auteur de ce texte a-t-il inséré ces illustrations ? Laisser s'exprimer librement les élèves et noter leurs hypothèses au tableau.

2. Lecture du texte

Chaque élève prend connaissance du texte de manière individuelle.

3. Travail de réflexion sur le rôle de chaque illustration

Après la lecture, revenir sur les hypothèses émises. Amener les élèves lors de cette discussion collective à découvrir les relations entre le texte et l'image et leur faire prendre conscience de leur rôle (effet de redondance, complémentarité...) : *L'illustration donne-t-elle une nouvelle information ? Apporte-t-elle un complément d'information ? N'apporte-t-elle rien de plus sinon un côté esthétique, humoristique ?*

4. Structuration (tableau de synthèse)

Chaque élève complète individuellement son tableau de synthèse (fiche élève - p. 47).

Ensuite, échanger les points de vue en petits groupes ou en grand groupe. Dégager les caractéristiques liées aux différentes illustrations, cibler leur rôle.

5. Mise en commun

Structurer collectivement ce qui vient d'être évoqué, en complétant le tableau de synthèse au tableau.

Cette étape permettra de visualiser et de confirmer les interactions entre les illustrations et le texte, de faire comprendre aux élèves que l'illustration participe à la compréhension du texte.

À noter

Il est intéressant de proposer cette activité en utilisant d'autres textes et en variant les illustrations proposées.

On peut également donner un texte qui utilise deux illustrations différentes (un graphique et un schéma) pour mettre en évidence une information précise (intention de l'auteur d'être redondant pour insister sur une idée essentielle de son texte ou exemplifier une information jugée moins accessible pour le lecteur).

On peut aussi cibler des dessins humoristiques mais légendés qui apportent, grâce à leur légende, un complément d'information.

On peut encore analyser une caricature qui, par son côté amusant, donne du plaisir au lecteur, mais souligne également l'information.



Les amphibiens comptent parmi les espèces les plus touchées par la mortalité routière.

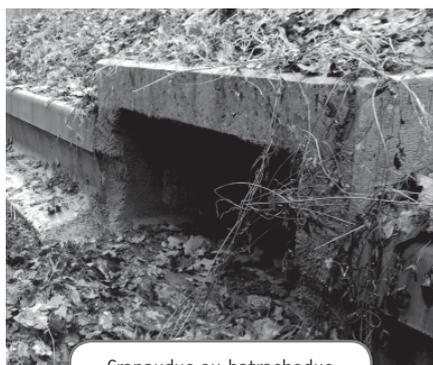
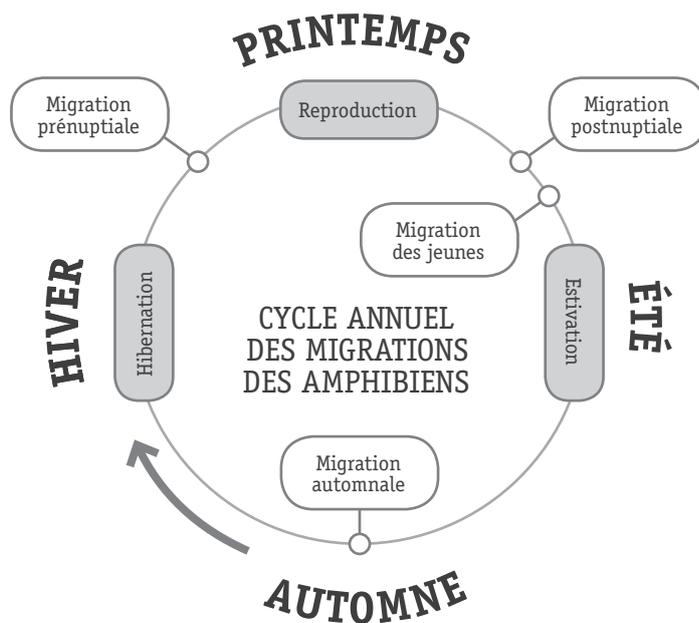
C'est lors de leur migration printanière entre les zones d'hivernage et les zones de pontes que le taux de mortalité est le plus élevé. Les migrations prénuptiales et postnuptiales se font en sens opposé, généralement au même endroit de la route. Elles ont lieu après la tombée du jour, par temps humide et assez doux (plus de 4°C).

Surpris par la lumière des phares des véhicules, ces animaux s'immobilisent sur la route. Plus d'une centaine d'individus sont écrasés par nuit sur leur lieu de passage qui bien souvent croise nos voies de circulation.

C'est pourquoi des initiatives sont mises en place comme la construction de batrachoducs ou crapauducs, sortes de petits tunnels souterrains qui permettent aux batraciens de rejoindre leurs lieux de reproduction en sécurité.

On érige également, au niveau du couloir migratoire, une barrière infranchissable par les animaux (barrière piège). Ceux-ci la longent, dans l'espoir de la contourner et tombent dans des trous creusés au pied de la barrière ou dans des seaux. Des bénévoles transportent les animaux ainsi capturés de l'autre côté de la route, tous les matins au lever du jour.

Enfin, l'installation de panneaux routiers permet d'avertir les automobilistes du passage des grenouilles et des crapauds. Ces panneaux les invitent à ralentir et à redoubler de prudence. L'installation de ces panneaux routiers doit faire l'objet d'une autorisation communale.



Crapauduc ou batrachoduc



La barrière piège



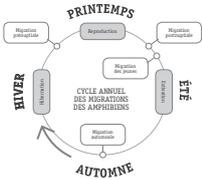
Exemple de panneau routier



COLLISION AVEC DES BATRACIENS

Voici des illustrations extraites du texte.

Pour chaque illustration, trace une croix dans la colonne A, B ou C et explique ton choix.

| Illustrations | Information | | C Pas d'information | Justification de chaque choix |
|---|----------------------|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| | A nouvelle | B complémentaire | | |
|  | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |

4.2.2 | TRIS DE TEXTES ET STRATÉGIES DE LECTURE « SURVOL »

4.2.2.1 | ACTIVITÉ – LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

Cette activité se focalise sur la pratique de tri de textes ainsi que sur une stratégie de lecture « survol ».

En effet, au départ d'une question dont de nombreux enfants n'ont pas la réponse (la grenouille est-elle la femelle du crapaud ?¹⁵), l'abondance des documents proposés exige une lecture particulière qui ne peut pas s'arrêter à chaque mot. Il faut ici nécessairement repérer/trier des indices, des fragments de textes, des titres, des intertitres, des présentations, des polices d'écriture, des illustrations...

En fonction de l'année, nous laissons à chaque enseignant le soin d'utiliser l'ensemble des documents ou (un peu) moins. Rien n'empêche, et ce serait un complément enrichissant, d'utiliser des documents connexes : des textes déjà rencontrés, des livres de l'espace bibliothèque, des ressources Internet...

Déroulement de l'activité

1. Présentation de la question-problème : contextualisation et travail sur les connaissances/croyances de chacun, de la classe.
2. Travail de recherche au départ du portefeuille de documents préparés.
3. Organisation des découvertes grâce à un support sous forme de tableau (seul ou par deux).
4. Mise en commun.
5. Réalisation d'un écrit à destination d'autres enfants (autre classe, correspondants...) :
 - a. un objet : une synthèse, une carte d'identité des deux batraciens ;
 - b. un format : une page A4, une affiche pour la classe.

Lors de la mise en commun, il peut s'avérer extrêmement intéressant de faire formuler par les élèves les raisons qui les ont poussés à éliminer tel ou tel document.

¹⁵ L'activité pourrait également s'intituler *La chouette et le hibou : un joli couple ?* Pour répondre à cette question, il est possible d'utiliser, notamment, le texte *Ne prenez pas la chouette pour la femelle du hibou !* issu de *Épreuve externe non certificative 2013 – Lecture et production d'écrit – 3^e année de l'enseignement primaire – Portfolio*, p. 6.



LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?



Tu as déjà entendu parler des grenouilles, parfois aussi des crapauds. Ces petits animaux peuvent être observés chez nous.

Mais, selon toi, la grenouille et le crapaud peuvent-ils former un couple ? La grenouille est-elle la femelle du crapaud ? Qu'en penses-tu ?

Commence d'abord par écrire ce que tu penses, ce que tu sais !

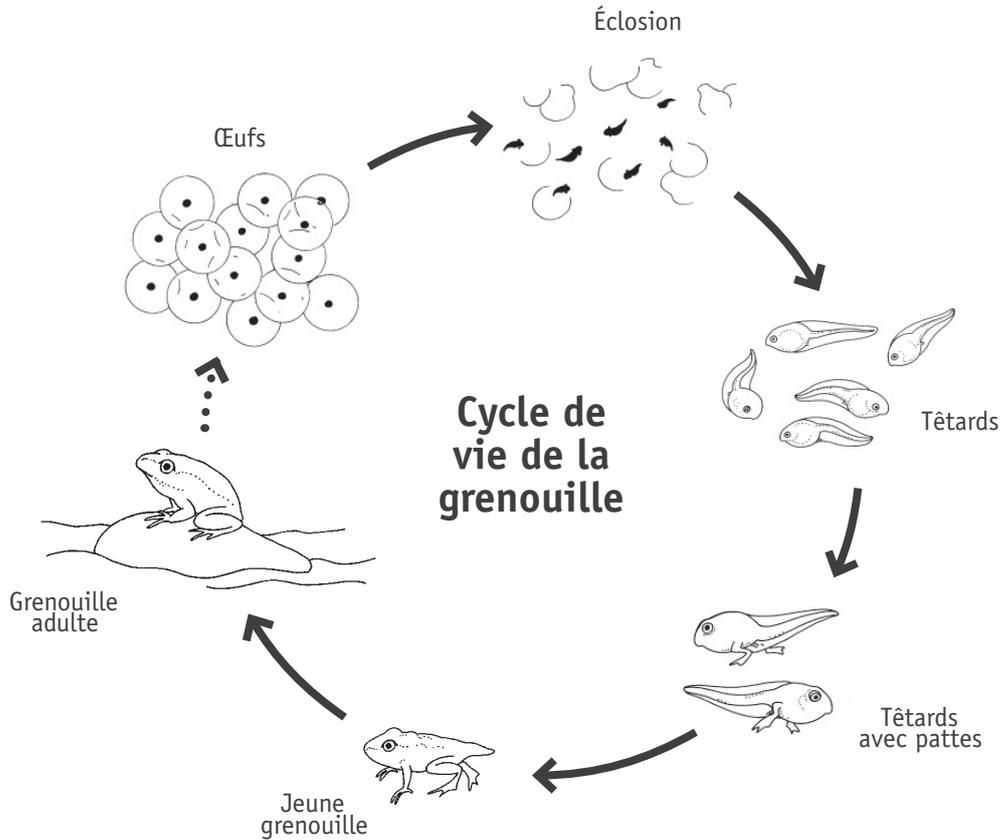
Recherche maintenant dans les documents qui suivent ce qui va t'aider pour y répondre... Tu trouveras de nombreuses sources très différentes.

Colorie la lettre du document (A, B...) ou entoure ce qui te sera utile pour répondre à la question de départ.

LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

A

Le schéma du cycle de vie de la grenouille



B

Quelques citations...

Quand les crapauds chantent, le beau temps s'avance.
proverbe français

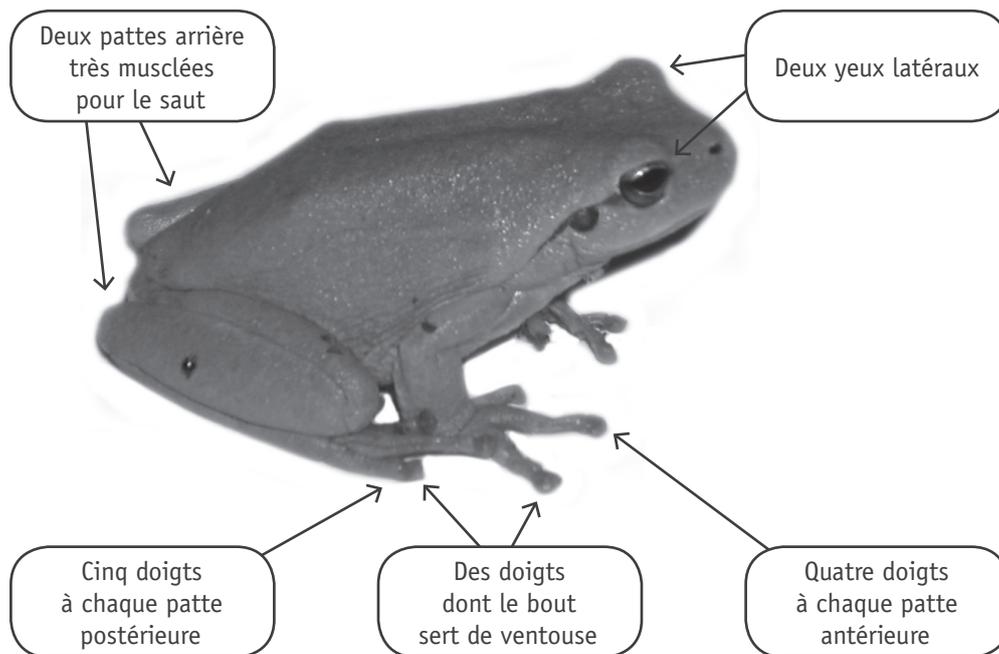
Si ton cœur était un petit ruisseau, je sauterais dedans comme un petit crapaud.
Alexandre Dumas

La bave du crapaud n'atteint pas la blanche colombe.
proverbe français

LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

C

La rainette : quelques caractéristiques



D

Des extraits d'un dictionnaire - *Petit Larousse illustré 1993*

Grenouille n.f.

Amphibien, sauteur et nageur, à peau lisse, verte ou rousse, vivant au bord des mares et des étangs.

Le têtard, larve de la grenouille, vit dans l'eau. La grenouille coasse, pousse son cri. (Ordre des anoures.)

Crapaud n.m.

Amphibien de la sous-classe des anoures, à formes lourdes et trapues, à peau verruqueuse, insectivore, donc utile.

Le crapaud siffle, coasse, pousse son cri. (En France, les crapauds atteignent 10 cm de longueur ; ils ont des mœurs terrestres et ne viennent à l'eau que pour pondre. Certains crapauds d'Amérique mesurent jusqu'à 20 cm de long.)

LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

E

Des avis d'enfants d'une école de Braine-l'Alleud

Puisqu'on dit
LA grenouille c'est la
femelle et LE crapaud
c'est LE mâle.

La grenouille et le
crapaud sont deux
espèces différentes.

La grenouille et le
crapaud font des
têtards ensemble.

Chaque espèce
a une femelle
et un mâle.

La grenouille et
le crapaud n'ont
pas les mêmes
caractéristiques.

Ils vivent ensemble
et font des petits dans
une mare.

Il y a la grenouille
mâle et la grenouille
femelle et puis il y a
le crapaud mâle et le
crapaud femelle.

La grenouille pond des
œufs en paquet tandis
que le crapaud pond
des œufs en chapelet.

La grenouille, c'est la
femelle parce qu'elle
est plus petite que le
crapaud.

Le crapaud ne
vit pas au même
endroit que la
grenouille.

La grenouille n'a pas
de glande à venin
comme le crapaud.



LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

F

Une poésie

La grenouille

Une grenouille
Qui fait surface
Ça crie, ça grouille
et ça agace.

Ça se barbouille
Ça se prélasse
Ça tripatouille
Dans la mélasse,
Puis ça révasse
Et ça coasse
Comme une contrebasse
Qui a la corde lasse.

Mais pour un héron à échasses,
Une grenouille grêle ou grasse
Qui se brochette ou se picore,
Ce n'est qu'un sandwich à ressorts.



LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

G**Une histoire**

Une toute petite grenouille sur un nénuphar

Sur le bord de la mare, une toute petite grenouille verte observait cinq magnifiques nénuphars, là-bas au loin.

« Que voilà de jolies fleurs ! Que voilà de jolies feuilles ! Ce serait si bien de pouvoir se reposer sur l'une d'elles » soupira la toute petite grenouille. Mais comment atteindre ces nénuphars quand on est si petite ?

« Tu n'as qu'à voler », lui dit une hirondelle qui passait par là.

« Voler ? Mais comment veux-tu que je fasse, je n'ai pas d'ailes ! » s'exclama la toute petite grenouille.

« Bah ! Alors je ne peux rien pour toi » et l'oiseau s'en alla.

La minuscule grenouille la regarda s'éloigner et soupira : « Comme j'aimerais aller sur ces nénuphars ! »

« Tu n'as qu'à nager » lui dit une carpe gobant un moustique.

« Nager ? Mais ils sont bien trop loin, je vais me noyer ! » s'exclama la toute petite grenouille.

« Bah ! Alors je ne peux rien pour toi » et la carpe poursuivit son chemin.

La minuscule grenouille la regarda s'éloigner et soupira : « Comme je voudrais rejoindre ces nénuphars ! »

« Tu n'as qu'à sauter, tu es une grenouille ! » lui dit un crapaud visqueux qui se prélassait sur un rocher.

« Sauter ? Mais je suis bien trop petite, jamais je ne pourrais les atteindre ! » s'exclama la toute petite grenouille.

« Bah ! Alors je ne peux rien pour toi » et le crapaud referma ses yeux globuleux. La minuscule grenouille soupira : « Ce n'est pas la peine, jamais je n'y arriverai. »

« Monte sur mon dos, je vais t'y conduire, c'est sur mon chemin. » lui dit une tortue qui passait par là.

Radieuse, la toute petite grenouille sauta sans attendre sur la carapace de la tortue.

« Au revoir » lança la tortue en déposant, quelques minutes plus tard, la petite grenouille sur le premier nénuphar.

Folle de joie, la toute petite grenouille passa une partie de la journée à sauter d'un nénuphar à l'autre : le premier était trop grand, le second trop mou, le troisième pas assez doux, le quatrième n'avait pas de fleur, quant au cinquième il était parfait. La toute petite grenouille huma le parfum grisant de la grande fleur blanche et finalement s'endormit épuisée. Que c'est beau une petite grenouille sur un nénuphar !

Mais quand elle se réveilla, le soleil s'était couché, il faisait beaucoup plus frais et tout à coup la toute petite grenouille se sentit bien seule. Elle réalisa alors qu'elle était bien loin du bord de la mare.

« Et maintenant, comment je vais faire pour retourner sur le bord de la mare ? » soupira-t-elle.

LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

H

Un site internet



Opération
Grenouilles
sur les routes

[Accueil](#)

[Découvrez les batraciens](#)

[Participez à une opération](#)

[Résultats 2014](#)

[Le cycle de vie des batraciens](#)

[Grenouilles et crapauds](#)

[Tritons et salamandre](#)

[Questions fréquentes](#)

[Publications gratuites](#)

Grenouilles et crapauds

Saviez -vous que le crapaud n'est pas le mâle de la grenouille ? Plusieurs espèces de crapauds et grenouilles sont présents en région wallonne. Découvrez les plus communes ci-dessous.



Grenouille rousse

C'est la grenouille « brune » la plus commune et la répandue en Europe. On la rencontre dans les bois, les prairies, les parcs et les jardins. Une grande tâche brune sur la tempe la distingue des grenouilles vertes (sauf exception).



Crapaud calamite

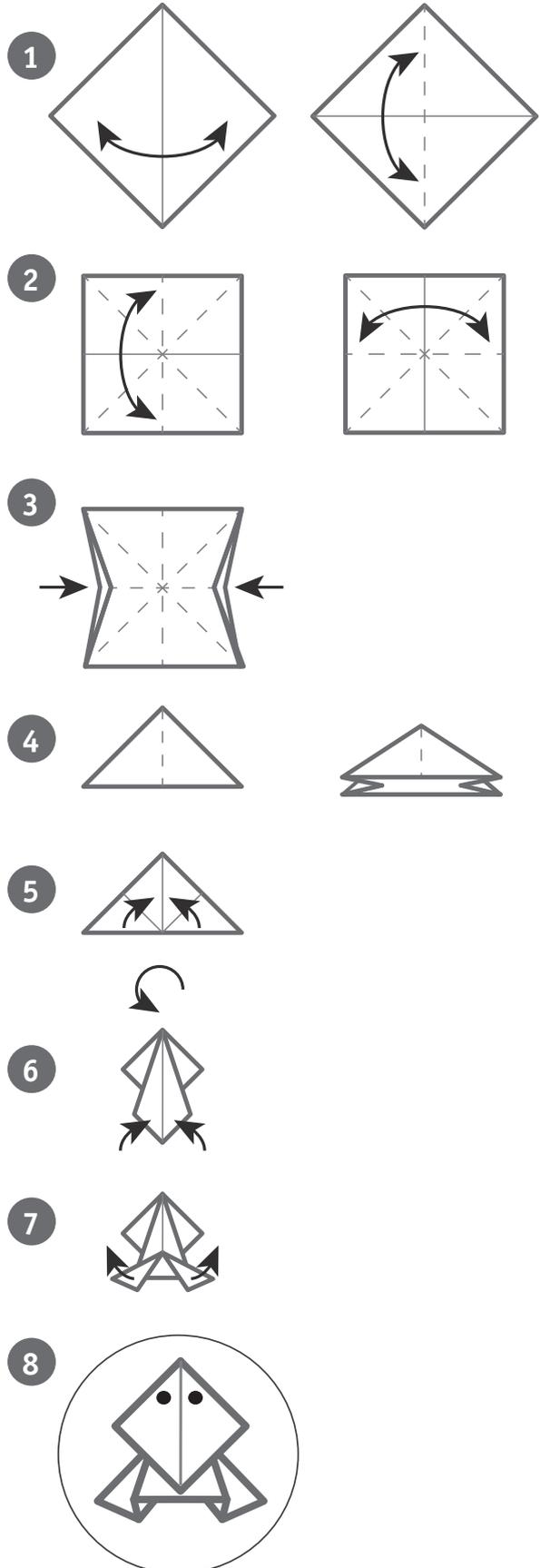
Beaucoup plus rare que le crapaud commun, dont il se distingue généralement par une ligne jaune dorsale, le crapaud calamite se reproduit dans les mares et les ornières peu profondes et ensoleillées. Il se cache le jour sous les pierres ou s'enfouit dans les terrains meubles. On le rencontre dans les sablières, les carrières, les terrils, les friches etc.

LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

I

Un bricolage : Une grenouille par pliage

1. Prendre une feuille de format carré de 15 cm de côté. La plier selon les diagonales.
2. La plier ensuite selon les médianes.
3. Rentrer les 2 côtés opposés vers le centre du carré.
4. Un triangle à 2 épaisseurs est ainsi obtenu.
5. Disposer le grand côté du triangle face à soi. Sur la première épaisseur, replier les 2 sommets latéraux vers le haut de manière à obtenir un carré sur pointe au centre du triangle restant.
6. Retourner le pliage, et le positionner de manière à ce que le grand côté du triangle soit de nouveau face à soi. Sur la deuxième épaisseur, replier cette fois les 2 sommets latéraux vers le bas.
7. Pour finaliser les pattes, replier à nouveau ces deux pans mais, cette fois, vers l'extérieur.
8. Retourner le pliage obtenu. La grenouille est prête à sauter... pour la faire bondir, appuyer sur son postérieur !



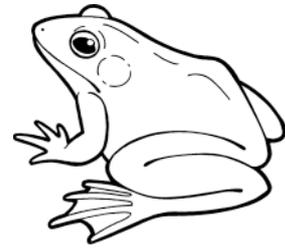
LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

J

Un résumé écrit par Kydam, 4^e année

La rainette est une toute petite grenouille arboricole (qui vit dans les arbres). Elle ne mesure pas plus de 5 cm de long.

Sa particularité est qu'elle possède sous ses pattes des ventouses qui lui permettent de grimper sur n'importe quelle surface.



La rainette est également très bonne en saut.

Elle se nourrit d'insectes, d'araignées, etc.

La reproduction se déroule au printemps dans des endroits humides.

Les grenouilles femelles rejoignent les grenouilles mâles dès qu'elles entendent leur chant qui ressemble au son d'une petite clochette.

LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

K

La recette des sablés « Grenouille »

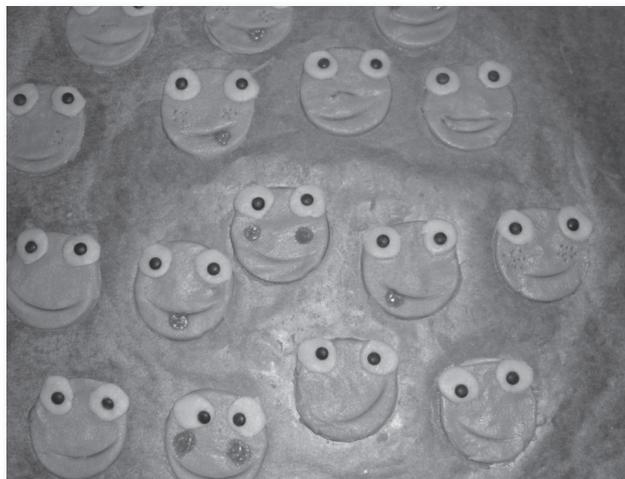
Ingrédients

- 200 grammes de farine ;
- 130 grammes de beurre ;
- 75 grammes de sucre ;
- 1 sachet de sucre vanillé ;
- 1 œuf entier ;
- du colorant alimentaire vert (mélange de colorants jaune et bleu) ;
- des pépites de chocolat.

Réalisation

1. Faire fondre le beurre pour obtenir une crème.
2. Ajouter le sucre, le sucre vanillé et l'œuf entier. Bien battre pour obtenir un mélange homogène.
3. Ajouter délicatement la farine pour former une pâte dure.
4. Garder $\frac{1}{4}$ de la pâte nature. Colorer en vert les $\frac{3}{4}$ restants avec le colorant alimentaire.
5. Étaler cette pâte verte au rouleau. Avec un verre ou un bocal, découper de grands disques qui formeront les figures.
6. Étaler la pâte nature. Avec un vide-pomme, découper de petits disques qui deviendront les yeux.
7. Assembler les grenouilles, ajouter les pépites de chocolat pour les yeux, et décorer selon vos idées les joues, la bouche, la langue...
8. Faire cuire à 180 degrés pendant environ $\frac{1}{4}$ d'heure.

Bon appétit!





LA GRENOUILLE ET LE CRAPAUD : UN JOLI COUPLE ?

Maintenant que tu as découvert les différents documents proposés, as-tu appris si la grenouille peut être la femelle du crapaud ?

Entoure : OUI | NON

| Quels documents t'ont servi à trouver la réponse ? (Cites-en au moins 2) | Qu'est-ce qui t'a aidé ou attiré dans chaque document utilisé pour répondre ? |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| | |

Rédige maintenant un petit texte qui expliquerait à un enfant de ton âge ce que tu as appris à propos de la grenouille ou du crapaud.

N'hésite pas à utiliser des images de ce dossier ou d'autres que tu trouveras ou créeras toi-même !

4.3 | VA-ET-VIENT ENTRE LECTURE ET ÉCRITURE : PREMIERS PAS VERS LE RÉSUMÉ

Rédiger un résumé est une compétence complexe mais essentielle à installer progressivement chez l'élève durant toute sa scolarité car elle implique que le lecteur formule l'idée principale d'un passage, ce qui exige une bonne compréhension du texte. Comprendre et résumer sont donc très étroitement liés. Cette compétence s'apprend et n'est pas simplement un « copier-éliminer » qui consiste à recopier un extrait puis à en éliminer une partie... Il faut amener l'élève à concevoir le résumé en utilisant ses propres mots.

Au-delà de ces principes généraux, le fait de résumer des informations issues de documents informatifs comporte des spécificités. Une des caractéristiques des documents à visée informative étant de fournir l'information de la façon la plus correcte et précise possible, il n'est pas toujours aisé (voire souhaitable) pour de jeunes élèves de reformuler. L'attention se portera davantage ici sur la compréhension en profondeur de mots clés qui pourront dès lors être réutilisés pour condenser l'information. C'est une différence importante entre le résumé d'un texte narratif dont l'intention est de donner du plaisir et celui d'un texte informatif dont l'intention est de faire acquérir de nouvelles connaissances.

Selon Giasson¹⁶, les résumés du récit et du texte informatif ne s'appréhendent pas de la même manière. Ainsi, *pour résumer un récit, il faut le lire souvent jusqu'au bout ; tandis que pour résumer un texte à intention informative, on pourra utiliser des éléments significatifs (titres, intertitres, mots clés...) au fur et à mesure de la lecture.*

En 3^e et 4^e années primaires, rédiger des textes complets est une compétence encore en voie d'acquisition. Dès lors, les activités seront souvent menées oralement (dans un premier temps en tout cas). Le guidage et l'étayage de l'enseignant seront essentiels.

Pour amener les élèves à développer leur compétence à résumer, quatre principes¹⁷ sont à prendre en considération.

1. L'**enseignant** doit être **opératif**, montrer comment il procède pour faire un résumé...
2. Le **résumé** doit être **intégré à toutes les matières scolaires** et pas seulement dans le cadre des activités de production d'écrit en français.
3. Il faut **insister** sur le fait qu'il faut **plusieurs lectures** d'un texte pour **résumer**. L'apprenant prend donc plus de temps à lire qu'à écrire.
4. Il faut **initier** l'apprenant à **prendre des notes** et à **marquer le texte** dans le but d'en effectuer le résumé.

¹⁶ J. GIASSON, *La lecture. De la théorie à la pratique*, De Boeck, 2005, p.253

¹⁷ RINEHART & THOMAS, *Summarization, ability and text recall by novice students. Reading Research and Instruction*, Vol.32, n°4, 1997, p.114-116

4.3.1 | LES INTERTITRES AU SERVICE DU RÉSUMÉ

L'activité suivante invite les élèves à s'aider des intertitres pour produire le résumé d'un texte informatif. Bien que cette activité soit adaptable à d'autres textes informatifs, nous avons choisi le texte *Un animal pas banal !*¹⁸ pour la richesse de ses intertitres.

4.3.1.1 | ACTIVITÉ – UN ANIMAL PAS BANAL !

Déroulement de l'activité

La première phase de l'activité se focalise sur le sens des intertitres, sur la compréhension de ce qu'ils ont d'énigmatique ou d'humoristique et sur le type d'informations qu'ils annoncent.

- Lecture individuelle du texte, intertitres préalablement supprimés dans le texte.

Après la lecture, les élèves tentent, en duo, de replacer chaque intertitre donné dans le cadre qui convient en fonction des informations qu'ils ont lues.

- Collectivement, confrontation des propositions, justification des choix.

Les élèves expliquent ce qui les a guidés dans leurs choix, les indices qu'ils ont utilisés. Par exemple, ils ont placé « Une queue de singe » en intertitre du deuxième paragraphe car, outre le fait qu'on y fournit des informations sur la queue de l'hippocampe, ils ont pu repérer les mots « queue des singes » dans le paragraphe. Cette stratégie qui consiste à se baser sur des mots clés conduit parfois à la bonne réponse - elle fonctionnera très bien pour le quatrième paragraphe en se basant sur le mot « caméléon » - mais elle ne constitue pas une garantie de trouver la solution. Dans le cas présent, le mot « queue » est encore cité aux cinquième et sixième paragraphes.

- L'enseignant mène une discussion sur le caractère énigmatique ou humoristique de certains intertitres. Par exemple, pour le troisième paragraphe, il n'est pas possible de se baser sur des mots clés. Il faut donc avoir repéré qu'il y est question de ce que mange l'hippocampe et en déduire que seul l'intertitre « Le diner est servi ! » peut convenir. L'intertitre du cinquième paragraphe sera peut-être plus difficile à trouver. Il faut effectivement inférer que l'ascenseur est un moyen de déplacement vertical et le mettre en relation avec les déplacements verticaux (de haut en bas) de l'hippocampe.
- L'enseignant invite alors les élèves à identifier la « particularité étonnante par rapport à la plupart des autres espèces animales » dont il est question en tout début de texte.

La deuxième phase de l'activité consiste à mettre en relation les intertitres avec des termes génériques qui décrivent le type d'informations qu'ils annoncent (structuration des idées issues des discussions précédentes), puis à prélever des mots clés qui serviront de base à la rédaction de phrases qui condensent les informations principales. Cette phase peut être menée à l'aide d'un tableau comme celui présenté à la page 64.

- En duo, les élèves recherchent pour chaque intertitre un ou des termes génériques qui décrivent le type d'informations des différents paragraphes.
- Ils surlignent alors dans le texte les mots qui selon eux véhiculent les idées principales. Attention, il est possible que l'aide de l'enseignant soit nécessaire. Le surlignage de mots clés est une tâche complexe. Souvent les élèves auront tendance à surligner trop de texte et de ce fait, cette étape ne les aide pas pour identifier les idées principales.
- Les élèves reportent alors ces mots dans la colonne prévue. Ils serviront de base pour rédiger une phrase résumant l'essentiel de chaque paragraphe.

¹⁸ Le texte *Un animal pas banal !* est issu de la brochure *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires*, SCHILLINGS & LAFONTAINE (2009), disponible sur www.enseignement.be/index.php?page=24238&navi=424.



UN ANIMAL PAS BANAL !

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

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

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

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

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





UN ANIMAL PAS BANAL !

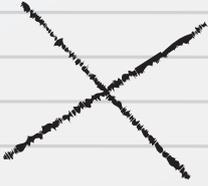
Contrairement aux autres poissons, la queue de l'hippocampe est dépourvue de nageoire. C'est en agitant sa nageoire dorsale qu'il se déplace verticalement. Alors que les autres poissons se déplacent en ondulant latéralement, l'hippocampe se déplace directement de haut en bas. Il nage très lentement et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

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

Replace chaque intertitre à l'endroit qui convient.

- Un poisson qui n'en a pas l'air
- Quel caméléon !
- Une queue de singe
- C'est dans la poche, Papa !
- Le diner est servi !
- Ascenseur!

Exemple de tableau à proposer aux élèves

| TITRE ET INTERTITRES DU TEXTE | TERMES GÉNÉRIQUES | MOTS CLÉS | IDÉES ESSENTIELLES SOUS FORME DE PHRASES |
|--|-----------------------------------|---|--|
| <p><u>Titre</u></p> <p>Un animal pas banal !</p> | <p>Un animal étrange !</p> |  |  |
| <p><u>Intertitre</u></p> <p>Un poisson, qui n'en a pas l'air</p> | <p>Caractéristiques physiques</p> | <p>Tête de cheval, poisson, nageoires, branchies, pas d'écailles, squelette, plaques et armure.</p> | <p>L'hippocampe est un poisson avec une tête de cheval. Son corps est recouvert de plaques qui le protègent.</p> |
| <p>Une queue de singe</p> | <p>La queue lui est utile</p> | <p>Queue, longue, s'accrocher aux autres hippocampes et aux plantes</p> | <p>La longue queue lui permet de s'accrocher aux plantes et aux autres hippocampes.</p> |
| <p>Le diner est servi !</p> | <p>Alimentation</p> | <p>Crustacés, petits poissons, aspire goulument</p> | <p>L'hippocampe est gourmand et avale les petits poissons et crustacés en entier, quand ils passent à proximité.</p> |
| <p>Quel caméléon !</p> | | | |
| <p>Ascenseur !</p> | | | |
| <p>C'est dans la poche, Papa !</p> | | | |

4.3.2 | LE QUESTIONNAIRE PORTANT SUR DES INFORMATIONS EXPLICITES

La création d'un résumé à partir d'un questionnement portant sur des informations explicites permet aux élèves de produire un écrit appréciable en utilisant les éléments qu'ils auront eux-mêmes prélevés au cours de leurs recherches.

4.3.2.1 | ACTIVITÉ – UN LABORATOIRE DANS L'ESPACE

Déroulement de l'activité

1. L'enseignant fournit aux élèves un questionnaire qu'il a lui-même conçu en s'assurant que les élèves disposeront ensuite des ressources nécessaires pour répondre précisément à chaque question.
2. Les élèves prennent connaissance du questionnaire puis répondent aux questions en consultant des sites internet à la cyberclasse, des manuels scolaires, des encyclopédies, des livres de références... apportés par les élèves, fournis par le maître ou empruntés à la bibliothèque.
3. Lorsque les élèves ont répondu à toutes les questions et que l'enseignant a vérifié l'exactitude des réponses lors d'une mise en commun, l'enfant est invité à rédiger son résumé à l'aide des réponses aux questions et, si cela est nécessaire, en reformulant les questions dans des phrases déclaratives. Cette méthode permet aux élèves de travailler en autonomie. Dans un premier temps, il est préférable d'apprendre à rédiger des parties de texte avant d'envisager le résumé de textes et d'écrits plus longs.

Exemple de questionnaire à partir du texte *Un laboratoire dans l'espace* – 1^{er} paragraphe

1. Quel est le métier de Frank de Winne ?

Frank de Winne est astronaute.

2. Où et quand est-il né ?

Il est né à Gand en 1961.

3. Où s'est-il envolé en mai 2009 ?

Il s'est envolé dans l'espace en mai 2009.

4. Pendant combien de temps a-t-il voyagé dans l'espace ?

Son voyage a duré 9 mois.

5. Quand avait-il déjà participé à une expédition spatiale précédemment ?

Il avait déjà participé à une expédition spatiale en 2002.

6. Pendant combien de temps ?

Durant 12 jours.

Exemple de résumé produit par des élèves de 4^e année primaire

Franck de Winne est astronaute, il est né à Gand en 1961. Il s'est envolé dans l'espace durant 9 mois en mai 2009. Il avait déjà participé à une expédition spatiale en 2002 durant 12 jours.

On peut procéder de la même façon pour les paragraphes suivants du texte. L'enseignant attirera l'attention des élèves sur le fait que, pour constituer une aide efficace à la rédaction du résumé, les réponses doivent être des phrases avec reprises d'éléments des questions. Ainsi, face à la question *Quand avait-il déjà participé à une expédition spatiale précédemment ?*, il faut progressivement habituer les élèves à abandonner la réponse *En 2002* et à utiliser la question pour formuler une réponse complète.

5

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., *Les Textes : types et prototypes*, Armand Colin, 2008 (2^e édition)
- BOYER Chr., *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Graficor Québec, 1993
- COMBETTES B., TOMASSONE R., *Le texte informatif – Aspects linguistiques*, De Boeck, 1988
- DISPY M. & DUMORTIER J.-L., *Des textes pour comprendre le monde - tactiques 4*, Presses Universitaires de Namur, 2008
- DUMORTIER J.-L., *Savoirs langagiers - Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, Presses Universitaires de Namur, 2013
- GIASSON J., *La lecture - De la théorie à la pratique*, De Boeck, 2005
- GIOT B. & QUITTRE V., *Les activités scientifiques en classes de 3^e et 4^e années primaires : Aider les élèves à structurer leurs acquis*, Ministère de la Communauté française - Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2006
- RINEHART & THOMAS, *Summarization, ability and text recall by novice studiers. Reading Research and Instruction*, Vol. 32, n°4, 1993
- TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A., *Les cercles de lecture*, De Boeck & Larcier, 2006

Documents consultables sur Internet

- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (AGERS), SCHILLING P. & LAFONTAINE A. (2009), *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24238&navi=424>>, consulté le 18/03/2014.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (AGERS), CAFFIEAUX C., LECLoux S. & VAN LINT S. (2007), *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, Outil d'accompagnement aux pratiques de classe*, <http://www.enseignement.be/index.php?do_check=&do_id=2591&page=23827>, consulté le 24/03/2014.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (AGERS), *Pistes didactiques 2010, 2^e année de l'enseignement primaire, lecture et production d'écrit*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>, consulté le 18/03/2014.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle Manitoba, Canada (2001), *Français langue première 4^e à 8^e année – Lire pour s'informer – Supplément aux documents de mise en œuvre*, <<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/lire/docs/doccomplet.pdf>>, consulté le 01/04/2014.

P3

Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du Système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000
Impression : Desmet-Laire - contact@desmetlaire.be
Graphisme : MO - olivier.vandevelle@cfwb.be
Juillet 2014

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

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