

Les différents documents relatifs à cette évaluation externe ont été rédigés selon les rectifications orthographiques de 1990 à l'exception des textes ou extraits de textes d'auteurs qui, eux, ont été retranscrits sans aucune modification.

SOMMAIRE

1. RETOUR SUR LES RÉSULTATS – CE QUE L’ANCRAGE APPREND	9
2. PRÉDICTIONS ET HYPOTHÈSES	
AVANT D’ENTRER DANS UN TEXTE INFORMATIF	19
2.1. Présentation	19
2.2. Activités	21
Activité 1 - Émergence des représentations	21
Activité 2 - Travail d’anticipation	22
Activité 3 - Émission d’hypothèses au départ de la silhouette du texte	23
3. COMMENT MIEUX « ENTRER » DANS UN TEXTE INFORMATIF	25
3.1. Présentation	25
3.2. Activités	27
3.2.1. <i>Et si on jouait?</i>	27
Activité 1 - Dégager la maquette d’un texte	27
Activité 2 - Rechercher rapidement une information	28
3.2.2. <i>La vache</i>	29
Activité 1 - Percevoir globalement une thématique à partir d’un questionnaire	31
Activité 2 - Retrouver un texte à partir de sa maquette	32
Activité 3 - Rechercher la structure globale d’une brochure	34
4. LES CARTES MENTALES AU SERVICE DE LA LECTURE	37
4.1. Présentation	37
4.2. Activités	40
Activité 1 - Première rencontre avec la carte mentale	40
Activité 2 - Carte mentale et coopération	42
Quelques prolongements possibles	43

5. L'ANALYSE D'ERREURS	
POINT DE DÉPART D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE _____	45
6. POUR EN SAVOIR PLUS : QUELQUES RÉFLEXIONS	
AUTOUR DE LA NOTION DE TEXTE INFORMATIF _____	57
6.1. Les textes informatifs : des supports de structures variées où domine l'intention d'informer ____	57
6.2. Faut-il travailler l'indentification de l'intention dominante de l'auteur ainsi que les diverses structures de textes avec les élèves ? _____	59
7. BIBLIOGRAPHIE _____	63
8. TEXTES _____	65



Ce document de pistes didactiques a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de 5^e année primaire en lecture et production d'écrit :

Michel DELVENNE, conseiller pédagogique ;

Isabelle DEMONTY, chercheuse au Service d'analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement de l'ULg ;

Michèle FAUVIAUX, inspectrice ;

Pascal FIÉVEZ, chargé de mission au Service général du Pilotage du Système éducatif ;

Nathalie JACQUEMIN, conseillère pédagogique ;

Corinne KLEPPER, conseillère pédagogique ;

Dominique LEGRAND, conseillère pédagogique ;

Éric LEJEUNE, inspecteur ;

Alain LORAND, conseiller pédagogique ;

Guy LORQUET, inspecteur ;

Nicolas MARON, enseignant ;

Géraldine MATHY, enseignante ;

Françoise REUBRECHT, inspectrice ;

Daniel TOMASETIG, conseiller pédagogique ;

Nicolas TOMSEN, enseignant ;

Ronny VANDENNIEUWENBROUCK, enseignant.

Le groupe de travail tient vivement à remercier le Parc naturel Haute-Sûre Forêt d'Anlier et le *Journal des Enfants* pour leurs autorisations de reproduction de certains de leurs écrits.

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 5^e primaire. Cette évaluation avait comme chaque année une visée essentiellement diagnostique et formative. L'épreuve avait en effet pour objectif d'établir un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences en lecture et production d'écrit, et de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devraient faire l'objet d'une attention particulière.

C'est à la lumière 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.

Le document envisage trois thèmes et des activités permettant l'exploitation de textes à visée informative :

- dans le thème **PRÉDICTIONS ET HYPOTHÈSES AVANT D'ENTRER DANS UN TEXTE INFORMATIF** vous trouverez des activités qui travaillent les stratégies de prédiction sur le contenu d'un document, avant même d'en entamer la lecture ;
- dans le thème **COMMENT MIEUX « ENTRER » DANS UN TEXTE INFORMATIF ?**, vous trouverez des activités centrées sur la lecture sélective de textes informatifs. Les stratégies de lecture survol ou balayage y sont travaillées : par l'utilisation d'éléments tels que les titres, intertitres, illustrations, ces stratégies permettent d'adapter la lecture en fonction du projet du document et du temps accordé (lecture sélective) ;
- dans le thème **CARTES MENTALES**, vous découvrirez l'utilité des cartes mentales pour mieux appréhender le contenu d'un texte informatif.

L'analyse d'erreurs revient sur quatre questions problématiques de l'épreuve. Nous analysons les réponses erronées fréquemment rencontrées dans un panel de 120 élèves. L'objectif de cette réflexion est de mieux cerner les stratégies développées par les élèves qui ne sont pas arrivés aux réponses correctes attendues.

Préalablement aux propositions d'activités concrètes, le lecteur pourra découvrir ce que nous apprend l'analyse réalisée au départ des réponses aux questions posées à la fois aux élèves de 3^e et 5^e primaires.

- Quels sont les niveaux de compétence des élèves des deux années concernées ?
- 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 ?
- Qu'est-ce qui peut être mis en place ou qu'est-ce qui peut être travaillé spécifiquement pour aider les élèves à faire ce pas ?

Enfin, à la fin de ces pistes, vous trouverez quelques réflexions à propos des documents informatifs.

1

RETOUR SUR LES RÉSULTATS CE QUE L'ANCRAGE 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 niveau a environ 70 % de chances de réussir les items de ce niveau¹ (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 dans les 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 1²** (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 et 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.

	VRAI	FAUX
Malou s'est perdue le 4 novembre.		

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 ou. 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 cerf le plus fort devient le chef.		

35

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 de ce 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 l’élève 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 leur 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. En 5^e primaire, ces informations explicites ne sont pas clairement situées dans le texte (sous un intertitre par exemple) : **un véritable brassage de l'ensemble du texte est souvent nécessaire pour repérer ces informations**. 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.

Dans la suite de ce document, vous trouverez une série d'activités susceptibles d'aider les élèves à réaliser une lecture plus efficace des textes informatifs, en menant des réflexions avant la lecture du texte (thème 1), en développant des stratégies de balayage du texte qui prennent appui sur l'organisation du document (thème 2) ou en construisant des cartes mentales susceptibles de mettre à jour et de faire évoluer les compréhensions qu'ont les élèves de ce qu'ils lisent (thème 3). Toutes ces activités vous donneront, nous l'espérons, des idées pour aider les élèves à explorer de manière plus efficace les textes informatifs à leur portée.

2

PRÉDICTIONS ET HYPOTHÈSES AVANT D'ENTRER DANS UN TEXTE INFORMATIF

2.1 | PRÉSENTATION

Les pistes suivantes proposent différentes manières d'**aider les élèves à se mettre en projet de lecture**. Plus que des activités en tant que telles, il s'agit de **moments d'introduction** aux activités de lecture. Premiers pas dans le processus d'apprentissage de la lecture, ils permettent aussi à l'enseignant de pratiquer la différenciation « a priori » afin de donner à tous un maximum d'outils pour accomplir la tâche à venir. Dans cette optique, ces outils sont utilisables seuls ou combinés, en fonction des besoins de la classe ou de chaque élève.

Ces outils peuvent aider les élèves à :

- mobiliser leurs savoirs sur le thème qui sera abordé dans le texte à lire ;
- envisager le contenu du texte à lire, avant même d'en entamer la lecture.

Anticiper un certain nombre de difficultés avant même d'entrer dans la lecture d'un texte peut aider les élèves à mieux tirer profit de la lecture proprement dite. Grâce à la mise en projet de lecture, les élèves seront en effet mieux armés pour identifier les aspects essentiels du texte à lire.

Ce **travail prédictif**, particulièrement adapté aux textes à visée informative, est entièrement réalisé **sans le support « texte »** et peut suivre ces quatre axes :

ÉMERGENCE DES REPRÉSENTATIONS

L'enseignant cherche à mobiliser les savoirs des élèves sur un sujet ou un thème abordé en confrontant les représentations de chacun afin d'obtenir une liste d'informations qui sera vérifiée après lecture.

TRAVAIL D'ANTICIPATION

L'enseignant propose à la classe une **liste de questions** qui ont pour but de mettre les élèves en condition pour mieux appréhender le contenu du texte et donner plus de sens à l'activité de lecture.

ÉMISSION D'HYPOTHÈSES AU DÉPART DE LA SILHOUETTE DU TEXTE

L'enseignant présente la silhouette et quelques **phrases ou mots clés** du texte à partir desquels les élèves vont **émettre des hypothèses** quant au contenu possible du texte.

RÉDUCTION DES OBSTACLES LEXICAUX OU « MORPHOSYNTAXIQUES »

Cet axe propose aux élèves un travail de réflexion sur des mots ou des expressions pouvant être un réel frein à la compréhension générale du texte. Ainsi, s'il est possible de dégager le sens d'un mot ou d'une expression en fonction du contexte, il faut que ce contexte soit à la portée des élèves. C'est l'objectif de cet axe de travail : rendre le texte globalement accessible aux élèves. Pour cela, selon les besoins des élèves en regard du texte, l'enseignant peut travailler :

- le champ lexical : les mots spécifiques relatifs au thème ou au sujet ;
- la grille sémantique : les nuances de mots au sens proche ;
- la polysémie : les différents sens d'un mot ;
- les synonymes / antonymes et les familles de mots (radical, préfixe, suffixe).

Dans cette partie, nous proposons des activités pour développer les trois premiers axes (émergence des représentations, travail d'anticipation et émission d'hypothèses au départ de la silhouette du texte). À terme, on peut envisager que ce travail de « prédiction » pratiqué régulièrement aide chaque élève à choisir les stratégies adaptées aux situations de lecture rencontrées et ainsi à améliorer ses performances de lecteur.

Dans un souci d'efficacité, nous vous conseillons de débiter avec des textes relativement courts. C'est la raison pour laquelle l'ensemble des textes exploités dans cette partie le sont. Toutefois, les démarches sont transférables à n'importe quel autre texte informatif.

2.2 | ACTIVITÉS

ACTIVITÉ 1 - ÉMERGENCE DES REPRÉSENTATIONS

Organisation

Élèves seuls puis en petits groupes

Déroulement

Il s'agit d'amener les élèves à compléter progressivement un tableau qui met en évidence l'évolution des connaissances des élèves sur le thème traité dans l'article avant et après la lecture du texte :

Thème / sujet(s)		
Ce que je pense savoir	Ce que je sais	Ce qu'il me reste à savoir

La colonne « Ce que je pense savoir » sera complétée avant la lecture du texte. Dans cette colonne, on retrouvera deux types d'informations : des informations directement abordées dans le texte et d'autres qui ne sont pas développées dans le texte.

Les deux autres colonnes « Ce que je sais » et « Ce qu'il me reste à savoir » seront complétées après la lecture du texte. À ce moment, les élèves seront en mesure d'effectuer un tri des informations qui avaient été indiquées dans la colonne « Ce que je pense savoir » :

- ▶ une fois le texte lu, ils pourront valider ou invalider certaines informations qu'ils avaient placées dans la colonne « Ce que je pense savoir » avant la lecture en les recopiant (ou en les précisant ou en les modifiant) dans la colonne « Ce que je sais » ;
- ▶ les autres informations initialement écrites dans la colonne « ce que je pense savoir », qui ne sont en réalité pas abordées dans le texte, pourront être déplacées dans la colonne « Ce qu'il me reste à savoir », ce qui pourra alors donner lieu à de nouvelles recherches.

Exemple

basé sur *Bourdonnement d'insectes au cœur des fleurs* (*Textes*, p. 65)

- L'enseignant propose le thème du texte en écrivant au tableau quelques mots clés qui seront abordés dans le texte : abeille, guêpe et bourdon.
- Individuellement, chaque élève note ce qu'il pense savoir sur ces trois mots.
- En petits groupes, les élèves confrontent leurs résultats puis choisissent les informations qu'ils pensent pertinentes par rapport aux abeilles, guêpes et bourdons.
- En groupe classe, les différents groupes comparent leurs productions, puis complètent la colonne « ce que je pense savoir ».
- Les élèves entament ensuite la lecture du texte.
- Après l'activité de lecture, certaines informations sont validées ou rejetées (on complète alors la colonne « Ce que je sais »). Les informations qui n'ont pas été envisagées dans le texte (ou d'autres suscitées par la lecture du texte) sont placées dans la colonne « Ce qu'il me reste à savoir ».
- Prolongement possible : traitement des informations non confirmées par le texte lu (colonne « Ce qu'il me reste à savoir »).

ACTIVITÉ 2 - TRAVAIL D'ANTICIPATION

Organisation

Groupe-classe (ou groupe de besoin)

Déroulement

Cette activité propose de mener avec les élèves une réflexion, au départ d'une liste de questions préparées par l'enseignant, liste qui permet de baliser les informations essentielles abordées dans le texte. L'objectif du travail n'est pas de tenter de répondre aux questions avant la lecture mais d'analyser ces questions en vue d'anticiper la structure dominante du texte et l'intention de l'auteur. Bref, il s'agit de lever un premier voile sur le contenu du texte, sans le lire directement.

L'enseignant affiche une liste de questions balisant le texte. Chaque question est lue et éventuellement expliquée aux élèves. Sur cette base, des hypothèses quant au genre, à la structure dominante et à l'intention du texte sont émises.

Exemple

basé sur le texte *Les chauvesouris de chez nous* (*Textes*, p. 65)

- L'enseignant écrit la série de questions suivante au tableau :

1. Combien y a-t-il d'espèces de chauvesouris en Belgique ?
2. Quelle est la différence principale entre les Vespertillons et les Rhinolophes ?
3. Avec quel organe chaque espèce émet-elle des ultrasons ?
4. De quoi les espèces citées se nourrissent-elles ?
5. Pourquoi l'article parle-t-il de ces espèces-là plutôt que d'autres ?
6. À quel ordre animal les chauvesouris appartiennent-elles ?
7. Quelle est la différence entre hiberner et hiverner ?

- Les questions sont lues et reformulées si nécessaire aux élèves.

Par exemple, la question 2 envisage des mots inconnus (vespertilion, rhinolophe), mais la question 4 parle d'espèces. Le vespertilion et le rhinolophe sont donc sûrement des sortes de chauvesouris qu'on retrouve chez nous.

- Les élèves tentent, sur la base de ces questions d'anticiper le contenu du texte.

Voici ce qui pourrait ressortir de la discussion au sujet de ces questions. Il s'agira sans doute d'un texte informatif qui parlera des chauvesouris de Belgique. On présentera plusieurs sortes de chauvesouris (question 1, question 5, question 6), on comparera sans doute ces sortes de chauvesouris (question 2), on apprendra sans doute des choses sur les habitudes de vie de ces animaux (ce qu'elles mangent – question 4, ce qu'elles font en hiver – question 7, comment elles émettent des ultrasons – question 3), ...

- Après la lecture, les élèves pourraient à nouveau revenir aux questions et essayer cette fois d'y répondre.

ACTIVITÉ 3 - ÉMISSION D'HYPOTHÈSES AU DÉPART DE LA SILHOUETTE DU TEXTE

Organisation

Individuel / petits groupes / groupe classe

Déroulement

Cette exploitation du texte s'appuie cette fois sur sa silhouette du texte (éventuellement accompagnée de mots clés) qui est présentée aux élèves et analysées avec eux. L'analyse de la silhouette visera à mieux cibler la nature du texte destiné à être lu : à quel genre de texte la silhouette fait-elle penser, quel thème sera sans doute abordé, que risque-t-on de trouver dans chaque partie du texte ?

Une fois la lecture réalisée, on pourra revenir sur ces hypothèses émises en vue de les confirmer ou de les infirmer.

Exemple

basé sur le texte *Au fil des saisons* (*Textes*, p. 65)

Nous avons choisi ce texte car il est assez simple (une quinzaine de lignes de texte, un titre mis en évidence *Au fil des saisons*, et une coupe transversale d'un arbre, un peu énigmatique peut-être qui, mise en lien avec le titre, pourrait amener les élèves à penser que l'on va voir comment l'arbre se développe au cours des saisons).

- L'enseignant propose aux élèves la silhouette du texte (*Textes*, p. 65).
- Au départ de cette silhouette, les élèves tentent de répondre aux trois questions suivantes.
 - À quel genre de texte la silhouette fait-elle penser ?
 - À quel thème ou sujet l'ensemble des mots clés fait-il penser ?
 - Quel contenu s'attend-on à trouver dans chaque partie du texte ?
- Les questions sont envisagées une à une dans le but d'émettre des hypothèses sur le contenu du texte : l'illustration peut faire penser qu'on va s'intéresser ici aux arbres ; le titre peut amener à imaginer qu'on va prendre des informations sur la vie des arbres au printemps, en été, en automne et en hiver ; la présence des lignes courbes sur le dessin de l'arbre pourrait faire un lien avec la façon de déterminer l'âge des arbres (thème qui en réalité n'est pas exploré dans l'article).
- Une fois le texte découvert, on pourrait revenir sur les hypothèses émises et valider celles qui étaient correctes.

3

COMMENT MIEUX « ENTRER » DANS UN TEXTE INFORMATIF ?

3.1 | PRÉSENTATION

3.1.1 | PRÉAMBULE

La littérature sur le thème de la lecture est très vaste. De nombreuses pistes ont déjà été produites. Nous mettons ici l'accent sur des activités d'apprentissage moins pratiquées dans les classes et qui, manifestement, posent problème.

En terme de stratégies, les élèves ont l'habitude d'entrer dans un écrit par le premier mot et d'avancer en les lisant jusqu'au dernier. Dans le cadre d'un texte informatif, il est souvent utile d'appréhender le document d'une manière plus globale au départ. Cette approche peut s'apparenter à une lecture rapide ou « survol », à un repérage ou encore à un écrémage du document.

3.1.2 | BUT

Nous proposons quelques activités d'apprentissage. Il ne s'agit certainement pas d'une liste exhaustive. Nous espérons simplement, que vous trouverez quelques idées pour travailler la lecture survol avec vos élèves.

3.1.2.1 | UN FACTEUR IMPORTANT DE NOS PROPOSITIONS : LE TEMPS

Les activités proposées s'effectuent dans un temps restreint annoncé aux élèves. Il constitue l'élément essentiel dans le cadre de notre démarche. Bien entendu, il peut être adapté en fonction de chaque classe. Les valeurs ne sont ici qu'indicatives.

Nous savons cependant qu'un laps de temps court stresse inévitablement les élèves. C'est un peu naturel. Il ne faut pas que cela devienne un obstacle à la bonne réalisation des tâches. Ne manquez donc pas de bien expliquer qu'il s'agit d'un apprentissage. **Le droit à l'erreur existe.**

3.1.2.2 | AUTRES PARAMÈTRES : VARIÉTÉ DES SUPPORTS, RÉCURRENCE...

Chaque document est unique et représente une approche particulière. La variété des supports est importante : brochure, notice d'utilisation, règle d'un jeu, journal, revue...

Chaque classe est différente tout comme chaque élève. C'est donc par une pratique récurrente et adaptée que chacun pourra tendre vers de meilleurs résultats. Le fait de répéter les exercices dans un laps de temps rapproché peut être bénéfique. Quoi qu'il en soit, ne vous dites jamais « Voilà, c'est fait... ».

Quant aux documents, il faudra tenir compte de leur longueur, de leur difficulté...

3.1.2.3 | LE CARACTÈRE INÉDIT

La difficulté (ou plutôt la contrainte) dans ce genre d'apprentissage est de changer très souvent de support. En effet, une fois le texte vu, il est déjà « un peu grillé » et l'on ne sait dire, au fil des exercices, si l'élève est vraiment plus performant ou s'il a simplement bien mémorisé. Chaque approche devrait donc constituer une vraie découverte pour l'élève.

Dans le cadre de ces pistes, nos activités ont été réalisées sur deux supports. Considérez ceci comme des exemples que chaque enseignant transposera sur des écrits nouveaux qui « collent » à sa propre classe.

3.1.3 | ACTIVITÉS

3.1.3.1 | ET SI ON JOUAIT ? (Textes, p. 65)



La physionomie du texte est importante dans le cadre de la prise d'indices. Elle permet, sans tout lire, de dégager la structure globale du document et ainsi de pouvoir trouver plus rapidement et plus facilement une information.

Pour une meilleure visibilité, l'idéal serait de photocopier le document en agrandissement A3.

ACTIVITÉ 1 - DÉGAGER LA MAQUETTE DU TEXTE

OBJECTIF

Cette activité vise particulièrement la prise de conscience des pavés, des informations différentes, des titres, des dessins...

DÉROULEMENT

Observe la double page pendant 1 minute.

Cache le document et essaie de représenter ce que tu as vu.

- ▶ Vérifier les résultats. S'ils ont été reproduits sur transparents, ils peuvent être aisément projetés.
- ▶ Comparer les différentes maquettes.
- ▶ Regarder à nouveau le document pendant 1 minute.
- ▶ Recommencer l'exercice.
- ▶ Vérifier en présentant une silhouette pertinente du texte et les démarches qui permettent d'y arriver.

ACTIVITÉ 2 - RECHERCHER RAPIDEMENT UNE INFORMATION

OBJECTIF

Cette activité permet d'exercer la capacité de l'enfant à aller chercher rapidement une information précise dans un bloc de texte à identifier.

C'est sans doute lors de la mise en commun des différentes stratégies utilisées que l'élève pourra prendre conscience de son mode de fonctionnement afin d'affiner, d'adapter ou parfois simplement de découvrir la stratégie la plus efficace face à ce genre de tâche.

Afin que l'élève puisse se voir progresser, il paraît important de renouveler souvent et dans un laps de temps court ce même exercice.

DÉROULEMENT

- ▶ Distribuer le questionnaire ci-contre.

Réponses attendues

1. Chine
 2. 100 ml
 3. Le jeu du « Roi »
 4. Des ciseaux, du carton, des éléments de la nature, de la colle
 5. Jeu de pions
- ▶ Demander aux enfants de retourner leur feuille après les 5 minutes.
 - ▶ Identifier rapidement ceux qui ne sont pas arrivés au bout de la tâche.
 - ▶ Engager un dialogue à partir de quelques questions (à titre d'exemples) :
 - ▶ Quelles difficultés as-tu rencontrées ?
 - ▶ Comment as-tu procédé ?
 - ▶ Comment as-tu su où tu devais aller chercher l'information ?
 - ▶ Penses-tu que la façon proposée par X est plus efficace ? Pourquoi ?



Et si on jouait ?

Tu viens de recevoir un document intitulé *Et si on jouait ?*

Tu as 5 minutes pour répondre aux 5 questions suivantes :

1. Quel est le pays d'origine du tangram ?

2. De quelle quantité d'eau as-tu besoin pour fabriquer de la pâte magique ?

3. Quel était le jeu préféré des enfants dans les années 20-30 ?

4. Cite le matériel nécessaire pour fabriquer des dominos nature.

5. Quel est le nom d'un jeu où le gagnant est celui qui parvient à aligner 3 cailloux sur une ligne ?

3.1.3.2 | LA VACHE

ACTIVITÉ 1 - PERCEVOIR GLOBALEMENT UNE THÉMATIQUE À PARTIR D'UN QUESTIONNEMENT

Le document est agencé pour être photocopié en recto-verso que l'on plie en deux dans le sens de la longueur de manière à obtenir un petit livret de 4 pages (*Textes*, p. 65).

Cette activité vise la perception globale d'un ensemble d'informations différentes sur la même thématique. Elle se base sur la page centrale du document.



CONSIGNES

Ouvre ton document à la page centrale.

- Au lieu de le lire entièrement, tu vas devoir le parcourir et essayer d'en comprendre le plus possible en un minimum de temps.
- Parcours bien l'ensemble des deux pages sans t'arrêter à chaque mot !
- Tu vas travailler par périodes d'1 minute par question.

DÉROULEMENT

- ▶ Lire la question 1 à voix haute et laisser 1 minute aux élèves pour trouver la réponse.
- ▶ Vérifier la solution, confronter les stratégies après chaque question.
- ▶ Passer à la question suivante.
 - ▶ Combien de grandes informations as-tu relevées sur la page centrale ?
 - ▶ Quels sont les titres de ces grandes informations ?
 - ▶ Dans quel thème vas-tu trouver le poids d'une vache ?
 - ▶ Dans quel thème parle-t-on du lait que l'on tire de la vache ?
 - ▶ Quel thème aborde l'histoire de l'animal ?
 - ▶ Quel thème aborde les expressions relatives à la vache ?

ACTIVITÉ 2 - RETROUVER UN TEXTE À PARTIR DE SA MAQUETTE

OBJECTIF

Cette activité permet de dégager la structure d'un article.

DÉROULEMENT

- ▶ Distribuer la maquette de l'article (page suivante).

*Voici la structure basée sur un article de la revue du Petit Loutron.
Entoure dans la brochure l'article qui correspond à cette structure.*

- ▶ Relever les différentes propositions au tableau.
- ▶ Inviter chaque élève à motiver son choix (attention analyser l'ensemble des propositions sans chercher à se diriger vers LA réponse).
- ▶ Inviter les élèves à représenter la structure de leur article au moyen d'un calque.
- ▶ Nouvelle confrontation sur la base des calques obtenus et identification de l'article attendu : « Il y a vache et vaches ».

PROLONGEMENT

- ▶ Proposer aux enfants de choisir un texte et de réaliser la structure de celui-ci. Échanger les structures entre élèves, ils doivent trouver le texte correspondant.
- ▶ Donner une structure de texte incorrecte et le texte correspondant, les enfants doivent modifier la structure en fonction de l'observation du texte.
- ▶ Donner aux enfants une structure correspondant à une page de journal, les inviter à remplir cette structure avec les titres et sous-titres.
- ▶ Écrire un texte à partir d'une structure.

Il convient de répéter ce genre d'activités en variant les supports, leur longueur, leur difficulté,...



LA VACHE



A large, hand-drawn rectangular frame containing four gray rectangular boxes. The boxes are arranged in a 2x2 grid. Each box has a decorative, wavy line at its top edge. The top-left box is the largest, the top-right box is smaller, the bottom-right box is the smallest, and the bottom-left box is a wide horizontal bar. The entire frame is drawn with a thick, hand-drawn black border.

ACTIVITÉ 3 - RECHERCHE DE LA STRUCTURE GLOBALE D'UNE REVUE

OBJECTIF

Cette activité vise la perception globale de l'ensemble de la brochure.

Entrer dans un document par les titres, les sous-titres, la structure globale permet de gagner pas mal de temps.

DÉROULEMENT

- ▶ Distribuer le questionnaire (page suivante).
- ▶ Laisser le temps aux élèves de bien lire les 4 propositions.
- ▶ Noter les réponses de chacun :

A	B	C	D

- ▶ Engager un dialogue à partir de quelques questions (Fallait-il tout lire ? Pourquoi ? Vu le temps, que valait-il mieux regarder ?...)
- ▶ Laisser les élèves s'exprimer et expliquer pourquoi ils ont coché telle ou telle réponse.
- ▶ Recommencer l'exercice afin de voir si les élèves ont changé d'avis et affiné leur recherche.
- ▶ Nouvelle mise en commun et observation collective (par exemple, au rétroprojecteur).
- ▶ Réponses attendues : C

L'exploitation plus fine des différents éléments reste à l'appréciation de l'enseignant.
Répéter cet exercice.



LA VACHE

Observe l'organisation de la brochure *Le petit Loutron* sur la vache pendant 2 minutes. (C'est court ! Tu ne sauras pas tout lire !)

Referme ensuite le document et colorie la lettre A, B, C ou D qui te semble correspondre le mieux à ce que tu as observé.

A

- Un mot d'accueil et la description d'une vache
- Une explication sur la reproduction de la vache
- Un concours pour gagner une visite à la ferme

B

- Un mot d'accueil et un jeu
- La description d'une ferme d'élevage de vaches
- Des informations diverses, un jeu...

C

- Les coordonnées de celui qui a écrit le texte
- Des informations sur la vache, comment elle mange...
- Un test pour savoir qui a bien lu

D

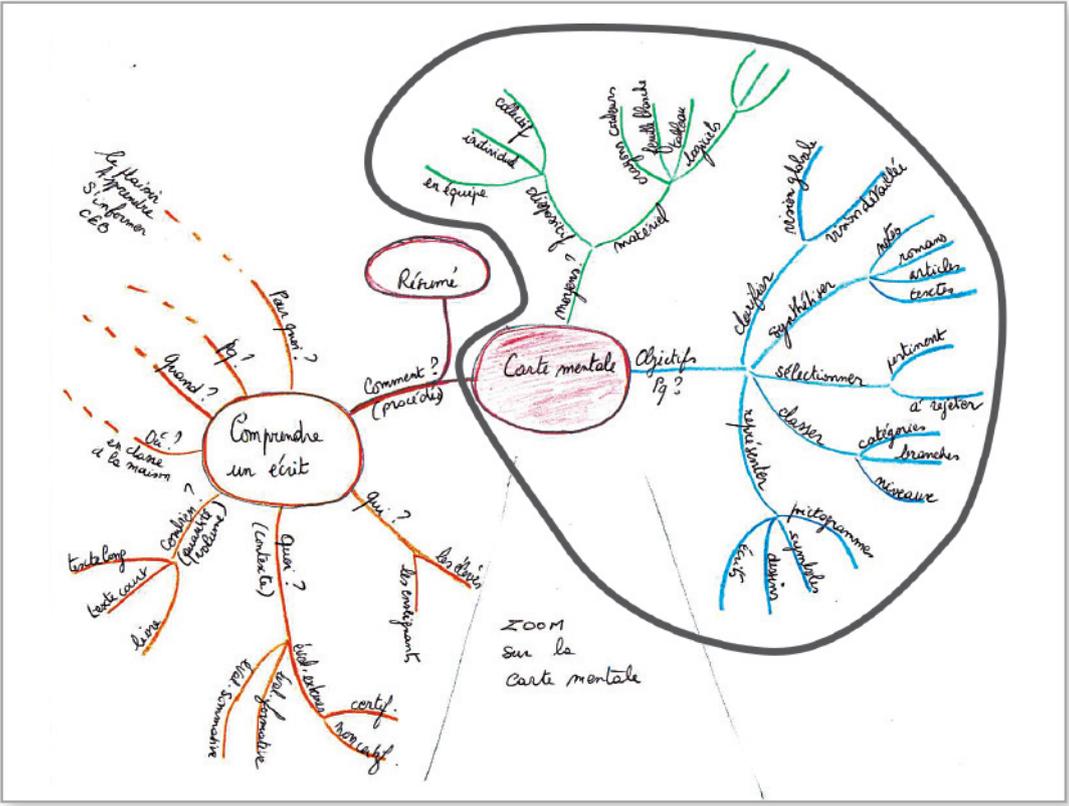
- Un mot d'accueil et un regard sur les différentes sortes de vaches
- Des informations sur la vache, comment elle mange...
- Des informations diverses, un jeu...

4

LES CARTES MENTALES AU SERVICE DE LA LECTURE

4.1 | PRÉSENTATION

Carte heuristique, carte mentale, carte cognitive, *mindmap*, topogramme ou carte des idées, quel que soit le nom que vous utilisez, l'idée est sensiblement la même : un schéma retraçant les associations d'idées réalisées par notre cerveau. Cet outil, formalisé par le psychologue anglais Tony Buzan dans les années 1970 a cette particularité qu'il permet une représentation des idées qui semble assez comparable au fonctionnement de notre cerveau, il ressemble également fortement aux structures rencontrées sur Internet. Pour travailler les cartes mentales avec nos élèves, peu de matériel est nécessaire : une feuille vierge et quelques feutres de couleurs. De nombreux logiciels donnent également les règles de base pour construire une carte mentale et des idées d'applications.



LE RÔLE DE LA CARTE MENTALE DANS LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE INFORMATIF

Cet outil peut aider nos élèves à comprendre les lectures proposées, à travailler les différents concepts qui y sont envisagés.

La carte mentale peut ainsi permettre de :

- mettre au clair un sujet abordé dans un texte lu ou à lire en vue de donner à la fois une vision globale et détaillée d'une situation ;
- synthétiser un document en le lisant (notes, roman, article, texte...) ;
- faire une fiche de communication dans le cadre de la réalisation d'un projet, par exemple ;
- placer différentes idées autour d'un même sujet au fur et à mesure de la compréhension du texte ;
- juger de la pertinence d'une information vis-à-vis d'un projet de lecture visé (dois-je conserver ou rejeter telle information du texte pour construire la carte mentale ?) ;
- classer des informations en fonction de leur nature (dans quelle branche de la carte mentale puis-je ranger telle information ?) ;
- favoriser la création de liens logiques entre les idées ;
- ...

Ainsi, en travaillant les cartes avec les élèves, nous pouvons inciter les élèves à énoncer les liens explicites ou implicites qui existent entre les différentes idées. De cette manière, nous pouvons aider nos élèves à mieux percevoir les éléments implicites semés dans les textes.

La représentation visuelle des idées peut aussi faciliter la mémorisation de l'information contenue dans le texte lu et oblige l'élève à investir intellectuellement le travail demandé.

LA CARTE MENTALE, UN OUTIL QUI SE CONSTRUIT PROGRESSIVEMENT...

Après une première lecture, l'élève place sur sa feuille les éléments qui l'ont marqué ou qui lui semblent les plus importants. Au cours de sa seconde lecture, il va chercher à compléter les différentes branches en fonction des informations. Celles-ci vont se disposer naturellement sur la carte sans devoir respecter un ordre chronologique. Si une information est comprise plus tard, l'apprenant aura toujours la possibilité de compléter ses notes puisque sa structure est ouverte et non linéaire.

... QUI PEUT AUSSI SUSCITER LA CRÉATIVITÉ...

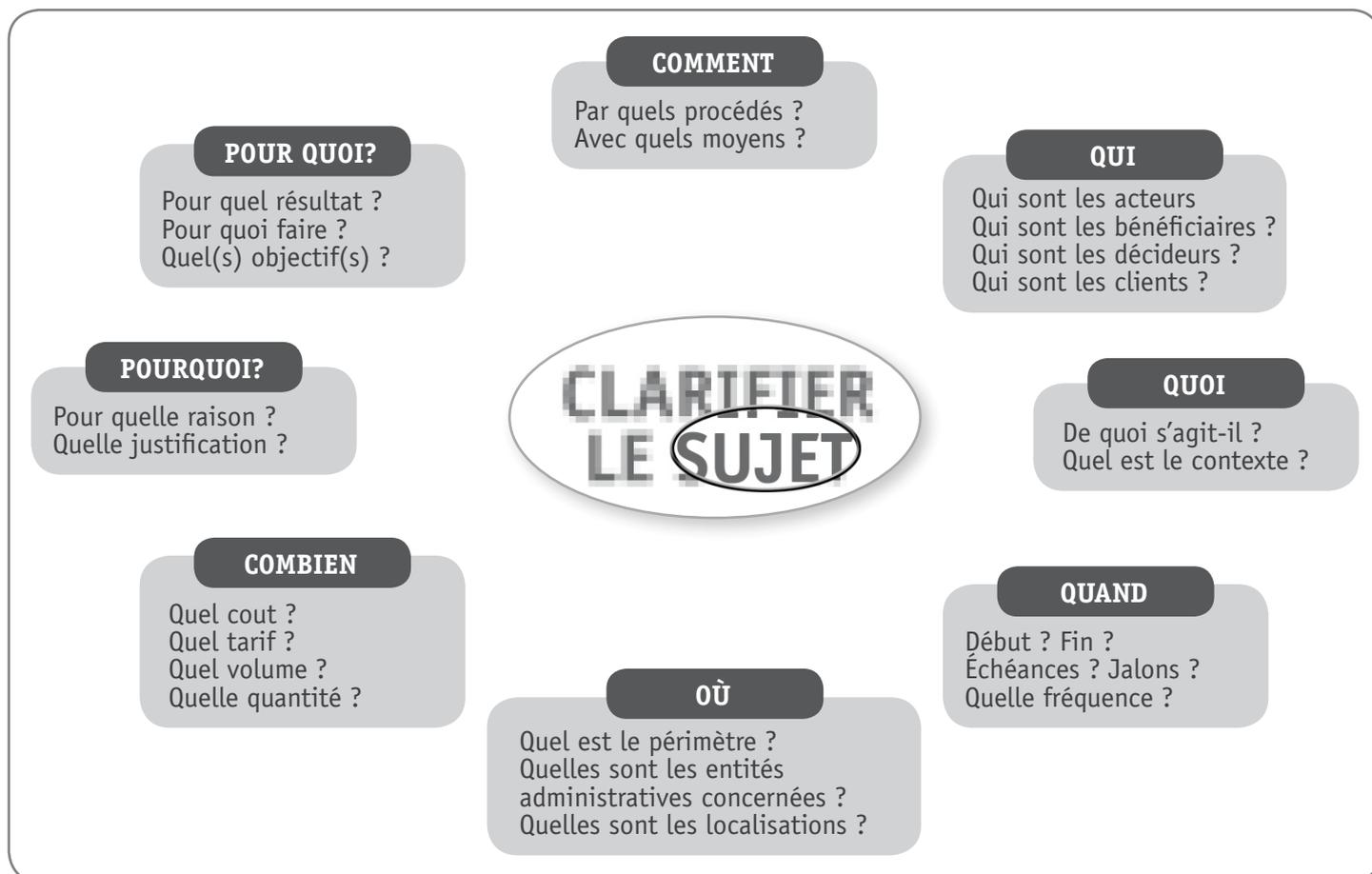
La construction de cartes mentales favorise la production d'idées des élèves et sollicite leur création. Il n'y a donc pas une bonne carte mentale sur un sujet donné. Une des difficultés à laquelle sera confronté l'enseignant est la diversité des présentations et des mots utilisés dans les cartes mentales créées par les apprenants. Cette caractéristique peut également être déstabilisante pour les élèves, notamment, pour ceux qui éprouvent des difficultés spatiales.

... ET QUE L'ON PEUT AUSSI UTILISER AVEC DE JEUNES LECTEURS.

Dans les petites classes, lors de résumés, les élèves pourront réaliser des cartes mentales de synthèse sans avoir à utiliser l'écriture. L'apprenant pourra s'appuyer sur le dessin pour dégager les concepts. Au fur et à mesure de l'avancement des études, les élèves pourront remplacer les dessins par les mots, mais ils devront choisir LE mot qui résume au mieux l'idée et tisser autour le réseau d'informations. L'élève se penchera sur la signification de cette information, quel mot clé, quel pictogramme favoriser ? Il ne pourra pas copier des morceaux de texte pour réaliser son travail, car sans connecteurs, ce nouveau texte perdrait son sens.

La création d'une carte mentale est donc un processus actif qui clarifie l'information et facilite son appropriation.

Voici un modèle de carte qui peut se révéler utile dans de nombreuses situations, dans la mesure où il propose une série de questionnements en regard de la thématique explorée : Comment ? Qui ? Quoi ? Combien ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Pour quoi ?



Dans la suite de cette partie, nous proposons deux activités impliquant l'élaboration de cartes mentales dans le cadre de la lecture de textes informatifs. Ces activités ont été chacune testées dans une classe de 5^e primaire.

La première activité **PREMIÈRE RENCONTRE AVEC LA CARTE MENTALE** est destinée à des élèves n'ayant jamais élaboré de cartes mentales. Après une analyse de cartes mentales déjà produites sur des sujets tout à fait différents, les élèves se lancent dans l'aventure et proposent des cartes mentales servant d'appui à un exposé sur l'alimentation. Deux cartes mentales sont produites par les élèves : l'une qui leur permet de faire le point sur leurs connaissances du sujet avant d'entamer la lecture du texte et l'autre, qui est réalisée après la lecture du texte. La confrontation des cartes mentales, mais aussi des démarches mises en œuvre pour les réaliser a pour but d'amener les élèves à améliorer leurs propres productions.

La deuxième activité **CARTE MENTALE ET COOPÉRATION** s'adresse à des élèves déjà familiarisés avec l'outil « cartes mentales ». Elle se propose d'explorer les cartes mentales dans le cadre d'un apprentissage coopératif autour de la compréhension d'un texte informatif aisément fractionnable en paragraphes traitant de sujets relativement indépendants, bien que reliés autour d'une même problématique générale. Suite à la lecture d'une partie du texte (chaque enfant ou groupe d'enfants est responsable d'un paragraphe), il s'agit tout d'abord d'élaborer une carte mentale relative au paragraphe attribué, puis de mettre en commun les cartes mentales relatives à chaque paragraphe afin d'avoir une vue d'ensemble sur le texte lu.

4.2 | ACTIVITÉS

ACTIVITÉ 1 - PREMIÈRE RENCONTRE AVEC LA CARTE MENTALE

Contexte

Les élèves d'une classe de 5^e primaire décident de se mettre en projet suite à la visite d'une diététicienne dans leur classe. Ils envisagent de réaliser une conférence sur l'alimentation pour les élèves des classes de P3, P4 et P6.

Après un remue-méninge des différents thèmes qu'ils souhaitent aborder, ils cherchent en bibliothèque, chez eux, sur Internet, des textes informatifs pouvant servir de références aux différents contenus de leur conférence.

Quatre thématiques sont choisies dans la classe pour la conférence :

- De quoi notre corps a-t-il besoin ?
- La pyramide alimentaire.
- Pourquoi faut-il prendre le temps de manger ?
- Les mauvaises habitudes alimentaires.

Découvertes et premières analyses de cartes mentales variées

L'enseignant a recueilli différentes cartes mentales portant sur des sujets variés tout à fait différents de l'alimentation : thèmes divers, résumés de roman, synthèses de conjugaison... Ces cartes mentales sont choisies en fonction des différences de représentations (il est très aisé d'en trouver via Internet). Les cartes mentales sont ensuite placées au tableau et par une analyse fine, l'enseignant amène les élèves à décrire ce qu'ils perçoivent globalement (des écrits, des couleurs, des dessins, des photos, des flèches, des nuages). L'enseignant invite ensuite les élèves à découvrir de manière plus rapprochée les cartes mentales et demande à ceux-ci de décrire davantage ce qu'ils perçoivent en vue de dégager l'utilité de la carte mentale.

Premiers essais de cartes mentales,

pour faire émerger les conceptions des élèves sur les thématiques choisies

La classe est partagée en 4 groupes (un groupe par thématique). L'enseignant propose aux élèves de rédiger une carte mentale à partir de leur déjà-là concernant la thématique qu'ils ont choisie. Chaque élève travaille individuellement. Il confrontera ensuite sa production avec celle des autres élèves. Tout au long de la discussion, il est important que l'enseignant et les élèves adoptent une attitude de non-jugement. Les élèves doivent être rassurés sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises solutions. C'est un outil qui est propre au groupe, à l'individu. L'enseignant demandera également à quelques élèves d'expliquer leur cheminement : « Comment t'y es-tu pris pour réaliser ta carte mentale ? »

Retour sur les cartes mentales

suite à la lecture de textes centrés sur les thématiques choisies

Les élèves vont ensuite réaliser leur carte mentale à partir d'un texte informatif qui répondra à la thématique choisie. Ils découvrent le texte, surlignent des mots clés et réalisent individuellement leur carte mentale. Ils comparent leur première carte mentale à celle rédigée suite à la lecture du texte (Qu'est-ce que j'ai appris ?).

Les cartes mentales sont disposées au tableau. Les élèves constatent qu'elles sont toutes différentes car personnelles. Chacun vient relater au groupe classe ce qu'il a retenu du texte à partir de son outil.

ACTIVITÉ 2 - CARTE MENTALE ET COOPÉRATION

Contexte

Cette activité est destinée aux élèves qui ont l'habitude de travailler à l'aide des cartes mentales. La lecture du texte informatif jumelée à une pédagogie coopérative permet aux enfants de s'approprier des textes plus complexes et auxquels ils n'auraient peut-être pas accès s'ils avaient réalisé le travail seul. L'ouverture de présentation des cartes mentales permet d'intégrer l'apport des différents élèves lors de la mise en commun du travail. Le choix du texte est primordial dans cette activité : il doit être structuré en paragraphes distincts. Chacun de ces paragraphes doit envisager des informations différentes, et peut se comprendre sans nécessiter de mises en liens avec les autres paragraphes (un exemple de texte *La chasse aux mauvaises habitudes* figure dans *Textes*, p. 65)).

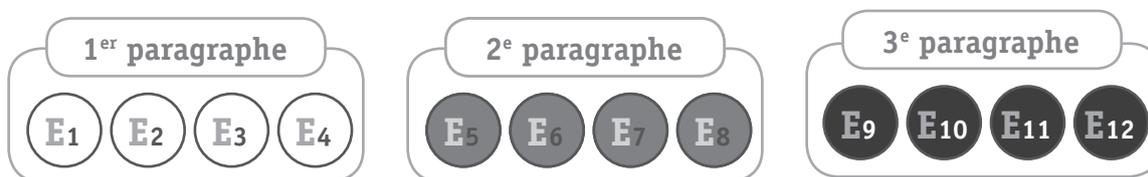
Première étape : lecture individuelle d'un paragraphe du texte

Le texte est divisé en 4 paragraphes non égaux. Certains sont plus longs, d'autres plus complexes. Chaque enfant reçoit un des quatre extraits du texte (en fonction de son niveau de lecture par exemple) et il le lit seul.

Deuxième étape : échange entre les élèves qui ont lu le même paragraphe

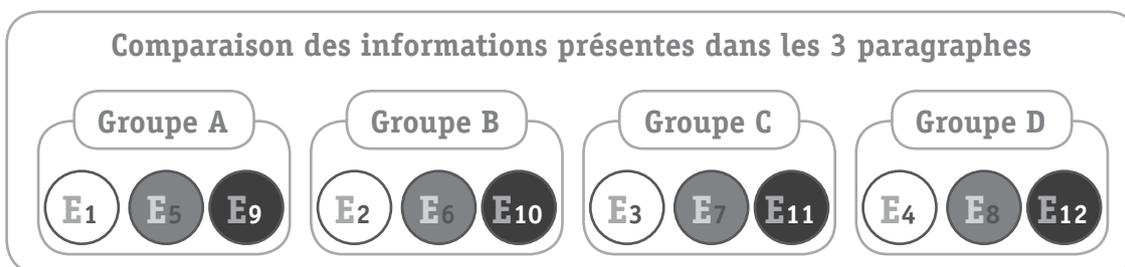
Les enfants se regroupent par paragraphe puis ils échangent sur leur compréhension de l'extrait. Ils prennent le temps de s'approprier précisément le morceau qui leur a été attribué, en vue d'en devenir experts, capables d'expliquer aux autres élèves les informations essentielles du paragraphe dont ils ont la responsabilité.

Cette proposition de fonctionnement peut se schématiser comme suit :



Troisième étape : échange entre les élèves qui ont lu des paragraphes différents

Les élèves sont répartis autrement dans les groupes, de telle manière que, dans chaque groupe, on retrouve un expert de chaque paragraphe :



L'objectif est que chaque élève acquière une vision globale du texte, et puisse situer son extrait dans l'article. Les élèves échangent sur leur compréhension et interrogent les autres sur ce qu'ils ne comprennent pas ou sur ce qui doit être approfondi.

Quatrième étape : retour en sous-groupes qui ont lu le même paragraphe

Il s'agit cette fois de réaliser une branche de la carte mentale du texte (correspondant au paragraphe dont ils ont la responsabilité).

Cinquième étape : retour en sous-groupes qui ont lu des paragraphes différents

Cette dernière étape a pour but de réunir les différentes branches pour réaliser une carte mentale de l'ensemble du texte. Les différentes cartes pourront ensuite être exposées au tableau, afin de comparer les diverses façons de schématiser le texte de départ.

QUELQUES PROLONGEMENTS POSSIBLES

Les élèves peuvent rechercher d'autres textes qui parlent de la même thématique et enrichir leurs cartes mentales.

Grâce à cet outil, on peut également travailler sur des techniques de mémorisation :

- refaire la carte mentale de mémoire par écrit ;
- énoncer à voix haute le contenu du texte à partir de la carte mentale, puis sans le support de la carte mentale.

Vous trouverez quelques documents intéressants dans la bibliographie (p.63) pour approfondir le sujet.

5

L'ANALYSE D'ERREURS POINT DE DÉPART DES APPRENTISSAGES

5.1 | PRÉAMBULE

Il nous est apparu important de revenir sur la problématique du statut de l'erreur et de montrer toute l'importance de son analyse pour tenter de comprendre les raisonnements des élèves concernés par une évaluation quelle qu'elle soit.

Préalablement, pour effectuer ce travail, l'humilité s'impose et la remise en question de la formulation des questions par les concepteurs de l'épreuve doit être possible. Ensuite, il convient de poser les quelques considérations suivantes :

- les élèves qui « réussissent » à produire une erreur ne sont en aucun cas mal intentionnés vis-à-vis des concepteurs ;
- ils ne sont pas non plus paresseux ;
- ils n'ont pas non plus « tapé dedans » comme nous pourrions le dire de manière familière.

Enfin, le regard de l'enseignant qui effectue une « correction » doit pouvoir chausser des lunettes qui lui permettent de voir que l'élève qui produit une belle erreur est en train d'apprendre, qu'il est peut-être resté bloqué par un mot ou alors qu'une idée qui a émergé s'est retrouvée en conflit avec une logique qui échappe au correcteur. Une ébauche de raisonnement se trouve bien souvent dans ce que nous relevons comme une « erreur ». Retrouver une part de ce raisonnement et contribuer à le faire évoluer, voilà le véritable enjeu de la réflexion présentée ici.

5.2 | DÉMARCHE

Dans ce chapitre nous proposons de nous pencher sur une analyse de quatre items parmi les moins bien réussis dans l'épreuve d'évaluation externe P5 de novembre 2013 (items 7 – 20 – 30 et 35). Nous nous sommes penchés sur l'analyse de 122 carnets. Nous sommes conscients que les constats que nous posons n'ont pas de valeur statistique : ils servent d'exemples sur lesquels pourra s'élaborer une démarche d'interprétation des difficultés des élèves et de pistes d'activités à mener avec eux en vue de les aider à développer des démarches plus efficaces de lecture.

Ce chapitre se structure comme suit :

- pour chacune des questions, nous rappelons brièvement les résultats ainsi que la liste des réponses erronées les plus souvent rencontrées lors du dépouillement des 122 carnets analysés ;
- par la suite, nous proposons quelques interprétations des réponses recensées ;
- enfin, nous proposons quelques pistes d'exercices destinés à amener les élèves à mieux comprendre leurs erreurs, en vue de développer des démarches plus efficaces pour répondre à ces quatre questions problématiques pour une majorité.

QUESTION**17**

Dans le paragraphe « **Des chauvesouris, en as-tu déjà vu ?** », comment l'auteur explique-t-il que les chauvesouris « voient » très bien avec leurs oreilles ?

 20**Partie du texte à analyser****Des chauvesouris ?
En as-tu déjà vu ?**

Le soir, en été, avant d'aller dormir, tu les vois peut-être passer devant ta fenêtre lorsque la nuit tombe.

C'est un animal nocturne qui voit bien sûr avec ses yeux, mais aussi très bien... avec les oreilles ! Décidément, il ne fait rien comme tout le monde ! Elle utilise, pour se repérer elle-même ou

pour repérer ses proies, un système nommé « écholocation ». Pour ce faire, elle émet des cris ultrasoniques c'est-à-dire tellement aigus que nous ne savons pas les entendre avec nos oreilles d'humains. Ces sons touchent les obstacles ou les proies, leur écho revient vers la chauvesouris qui le capte avec ses oreilles et analyse ainsi la situation.

Réponses fournies par les élèves en FWB

Réponse correcte : l'élève fait référence à l'écholocation	27 %
Omission	21 %
Autre réponse (les plus fréquentes) : <ul style="list-style-type: none">• Elle voit bien avec ses yeux et ses oreilles.• Elles entendent très bien.• Animal nocturne.• Elle ne fait rien comme tout le monde.	52 %

Interprétation des réponses erronées fournies par les élèves à cette question

Cette question visait à amener l'élève à interpréter une idée développée dans le paragraphe à analyser : « les chauvesouris voient très bien avec les oreilles ». Pour cela, il s'agissait de mettre en lien cette phrase avec la description du système utilisé par les chauvesouris pour repérer leurs proies, c'est-à-dire l'écholocation.

Si environ un quart des élèves sont parvenus à réaliser un tel traitement de l'information, la moitié des élèves proposent d'autres réponses. Près d'un quart des élèves ne répond pas à la question.

Parmi les réponses erronées, les plus fréquentes correspondent toutes à des informations explicitement mentionnées dans la première colonne du paragraphe concerné par la question : « elle voit très bien avec ses yeux et ses oreilles », « elles entendent très bien », « c'est un animal nocturne » ou « elle ne fait rien comme tout le monde ».

Il semble donc que la localisation du paragraphe ait bien été prise en compte par les élèves, lorsqu'ils ont répondu incorrectement à la question. Le taux d'omission est important, comme c'est souvent le cas lorsque l'élève est amené à écrire une réponse qui n'est pas explicitement présente dans le texte.

On peut penser que bon nombre d'élèves n'aient pas pris conscience de la nécessité de réaliser un traitement implicite des informations du paragraphe. D'après Giasson (1990), ce type d'erreur correspond à une mauvaise perception qu'ont les élèves les plus faibles de l'activité de lecture : ceux-ci considèrent que la lecture est avant tout un processus passif de décodage des mots. Selon eux, pour bien comprendre un texte, il faut en quelque sorte le photographier et pouvoir restituer dans les termes les plus fidèles possibles, l'entièreté des informations qui s'y trouvent. Or, pour pouvoir avoir une compréhension fine du texte lu, il est nécessaire de concevoir la lecture comme un processus actif où des mises en relations sont nécessaires.

Une piste pour les aider à améliorer leur démarche

Une piste d'exploitation de cette question pourrait être de demander aux élèves d'analyser les cinq questions suivantes, ainsi que les réponses apportées par un élève fictif :

1. Quel système utilise la chauvesouris pour repérer ses proies ?

Un système nommé « écholocation ».

2. La chauvesouris vit-elle le jour ou la nuit ?

C'est un animal nocturne.

3. À ton avis, est-il possible de voir des chauvesouris en pleine ville ?

Oui, c'est possible pour autant qu'il y ait des insectes en suffisance pour lui permettre de trouver à manger.

4. Comment l'auteur explique-t-il que les chauvesouris voient très bien avec leurs oreilles ?

Parce qu'elles repèrent leurs proies grâce à l'écholocation.

5. La chauvesouris a-t-elle une vue très développée ?

Oui, elle voit très bien avec ses yeux.

Il s'agirait ensuite de classer les questions dans le tableau suivant :

Question dont la réponse est directement disponible dans le paragraphe		Question dont la réponse n'est pas directement disponible dans le paragraphe	
La réponse est exactement dans le texte.	Les mots de la question et du texte ne sont pas tout à fait les mêmes.	La question implique de raisonner à partir des informations données dans le texte.	La réponse fait appel à des connaissances personnelles du lecteur.

En confrontant les réponses fournies par les élèves de la classe, l'objectif est d'amener les élèves à identifier les processus qui ont dû être mis en œuvre par l'élève fictif pour répondre à la question, et à constater qu'il n'a pas tout le temps simplement recopié des mots écrits dans le texte :

- l'élève a parfois juste dû recopier un morceau du texte : question 1 ;
- il a parfois dû reformuler ce qui était demandé pour trouver la réponse dans le texte : questions 2 et 5 ;
- dans d'autres cas, il a dû réunir des informations données à plusieurs endroits du texte : question 4 ;
- dans d'autres encore, il a dû utiliser ses connaissances sur la vie de la chauvesouris : question 3.

D'après le texte, quel est le point commun entre les animaux qui hibernent et ceux qui hivernent ?

- Ils restent tous dans leur région.
- Ce sont tous des mammifères.
- Ils renforcent tous leur fourrure.
- Ils se « sur-nourrissent » tous en automne.

 35

Partie du texte à analyser

On dit de ces animaux qui restent chez nous, qu'ils hivernent.

Pour survivre, ils profitent de ce que la nature leur offre : fruits du hêtre ou du chêne, vieilles pommes, baies de viorne ou d'églantier, champignons, végétaux qui restent verts... ou réserves qu'ils ont cachées à l'automne comme le font le geai ou l'écureuil.

Et bien sûr, si tu mets de la nourriture et de l'eau fraîche à leur disposition lorsqu'il fait vraiment glacial, tu permettras à beaucoup d'entre eux de ne pas mourir un jour de grand froid !

D'autres animaux préfèrent hiberner ;

c'est-à-dire s'endormir profondément pour une longue période. C'est le

cas des chauvesouris, des hérissons, des crapauds, des tritons, ... Comme les insectes dont ils se nourrissaient ne sont plus là l'hiver, il leur faut trouver une solution ! À l'automne, ils se « sur-nourrissent » donc pour emmagasiner une bonne réserve de graisse. Cette réserve d'énergie sera suffisante pour vivre au ralenti, sans manger, en diminuant la température de leur corps, les battements de leur cœur et même leur respiration. Lorsqu'au printemps leur corps se réveille, ils ont beaucoup maigri et doivent bien se réalimenter.

Et ces insectes de l'été qu'on ne trouve plus l'hiver ? Où sont-ils partis ?

Ils ont eux aussi élaboré des

systemes de survie. Certains pondent non loin des cours d'eau ou des mares. Les œufs éclosent, se transforment en larves qui passent l'hiver au fond de l'eau, là où il fait un peu plus chaud et où il ne gèle pas. C'est le cas des libellules ou des éphémères. Certains insectes hibernent, et pour résister aux fortes baisses de température, se cachent dans les trous des troncs d'arbres, dans les hangars ou dans les caves. Mais pour ne pas geler, leur corps produit un « liquide anti-gel » (par exemple : du glycérol) qui les protège par grand froid et leur permet d'hiberner chez nous. Lorsque revient la bonne saison, peu à peu leur corps se réchauffe et ils reprennent une vie normale.

Réponses fournies par les élèves en FWB

Réponse correcte : ils restent tous dans leur région	26 %
Omission	2 %
Autre réponse (les plus fréquentes) : <ul style="list-style-type: none">• Ils se sur-nourissent• Ils renforcent leur fourrure	72 %

L'interprétation des réponses erronées fournies par les élèves à cette question

Cette question visait à amener l'élève à construire une nouvelle information à partir des caractéristiques des animaux qui hibernent et qui hivernent fournies dans le texte. C'est donc à nouveau un traitement implicite de l'information qui était requis ici. Toutefois, à l'inverse de la question analysée précédemment, on ne leur demandait pas d'explicitement cet implicite, mais plutôt de le choisir dans une liste de quatre propositions.

Le taux d'omission est proche de 0 %, ce qui est assez différent de ce que l'on observait à la question précédente. On peut penser que les élèves s'engagent davantage dans la réflexion lorsqu'ils n'ont pas à formuler d'eux-mêmes une réponse...

Dans les réponses incorrectes les plus fréquemment citées, la proposition « Ce sont tous des mammifères » n'apparaît pas. Cette proposition est la seule à être à la fois fautive pour les animaux qui hivernent et ceux qui hibernent. Une majorité des élèves qui ont échoué à cette question ont peut-être réalisé une analyse correcte de cette proposition.

Les deux autres réponses incorrectes plus fréquemment choisies correspondent à une information explicitement mentionnée dans le texte. Toutefois, cette information se rapporte soit uniquement aux animaux qui hivernent (ils renforcent leur fourrure), soit uniquement aux animaux qui hibernent (ils se « sur-nourissent »).

À l'instar de ce qui se dégage de la question précédente, on peut, penser que les élèves qui ont échoué à cette question, n'ont pas pris conscience de la nécessité de sortir d'une lecture explicite, pour construire une nouvelle information au départ des données du texte.

Une autre piste explicative peut être liée à l'organisation même de la partie du texte à analyser, ainsi qu'à sa longueur : les caractéristiques des animaux qui hibernent sont fournies dans deux colonnes, présentées sur deux pages différentes. Ces élèves ont-ils bien identifié le fait qu'il fallait chercher l'information sur les deux pages du document ?

Piste pour les aider à améliorer leur démarche

Une piste d'exploitation de cette question pourrait être d'analyser chaque proposition fournie dans la question à choix multiple et la commenter, à travers la réalisation du tableau suivant :

Proposition	Cette caractéristique est-elle vraie pour les animaux qui hibernent ?	Cette caractéristique est-elle vraie pour les animaux qui hibernent ?
Ils renforcent leur fourrure.	C'est vrai et c'est écrit dans le texte : les mammifères de nos régions (chevreuils, lièvres,...) renforcent leur fourrure.	On ne le sait pas, le texte n'en parle pas.
Ils se sur-nourrissent.	On ne sait pas, le texte ne le dit pas.	Oui, le texte précise qu'à l'automne ils se sur-nourrissent.
Ce sont tous des mammifères.	C'est faux, parce que le texte explique qu'il y a des oiseaux qui hibernent.	C'est faux parce que le texte explique qu'il y a des insectes qui hibernent.
Ils restent tous dans nos régions.	C'est vrai, c'est écrit dans la phrase mise en gras : on dit qu'ils restent chez nous.	C'est vrai, mais il faut reformuler les informations du texte. On dit qu'ils s'endorment pour une longue période ou qu'ils vont près des mares ou des cours d'eau, qu'ils se cachent dans les trous des troncs d'arbres.

Un enfant pense que **tous** les animaux migrateurs sont des oiseaux.

C'est **faux**.

D'après ce que tu as lu dans le texte, explique pourquoi.

 34

Partie du texte à analyser

les animaux migrateurs changent de régions

pour s'enfuir là où il fait plus chaud avant que le froid les prive de nourriture et les engourdisse.

Lorsqu'on parle de migration, on pense aussitôt aux oiseaux. Ils sont nombreux chez nous à quitter les lieux avec l'automne et à revenir avec le printemps : hirondelles bien sûr, mais aussi milans, fauvettes,

cigognes ou grues cendrées...

Sais-tu que certaines chauvesouris – petits mammifères donc ! – peuvent aussi effectuer une migration ? Que les rennes dans le grand nord migrent pour brouter là où il y a moins de neige ? Que certains papillons comme le « moro-sphinx » ressemblant à un petit colibri, sont capables de traverser la mer ?

Réponses fournies par les élèves

Réponse correcte : : l'élève a indiqué d'autres animaux migrateurs cités dans le texte (« certaines chauvesouris peuvent aussi migrer », « les rennes migrent aussi », les papillons,...).	32 %
Omission	15 %
Autre réponse (les plus fréquentes) : <ul style="list-style-type: none">• D'autres oiseaux sont cités.• Les oiseaux hibernent.• Les élèves justifient pourquoi les oiseaux sont migrateurs.• Les élèves expliquent qu'ils y a d'autres animaux, sans citer de noms d'animaux pour appuyer leur réponse.• Réponses sans lien avec la question.	53 %

Interprétation des réponses erronées fournies par les élèves à cette question

Cette question visait à amener l'élève à confronter les idées du texte avec une croyance fautive assez répandue qui consiste à penser que seuls les oiseaux sont des migrateurs. Répondre correctement à cette question nécessitait de lire l'entièreté du paragraphe, car la remise en question de la croyance est expliquée à la fin du paragraphe concerné par les animaux qui migrent.

Le taux d'omission est à nouveau plus élevé (15 %) qu'à la question précédente, ce qui n'est guère étonnant étant donné qu'on demandait à l'élève d'argumenter par écrit un point de vue.

Sur les cinq types de réponses erronées, trois proposent des argumentations qui valident l'affirmation présentée comme fautive. On peut penser que ces élèves se sont laissés influencer par le début du paragraphe qui s'intéresse aux oiseaux migrateurs. Ces élèves ont-ils pensé à relire le paragraphe pour répondre à cette question, ou s'en sont-ils tenus aux informations retenues après une seule lecture ?

Une autre piste explicative pourrait être liée au manque de connaissances des élèves : ont-ils pensé que la chauvesouris et le papillon sont des animaux volants et donc assimilables à des oiseaux ?

Piste pour les aider à améliorer leur démarche

Une piste d'exploitation serait peut-être d'amener les élèves à raviver leurs connaissances au sujet des oiseaux en vue de travailler cette idée fautive selon laquelle tous les animaux volants sont des oiseaux, puis de rechercher tous les animaux cités comme migrateurs en vue de voir ceux qui ne sont pas des oiseaux.

Une autre piste pourrait être de demander aux élèves d'expliquer avec leurs mots la question posée, afin de voir si le problème se situe au niveau de la compréhension de la question : on pourrait alors mettre en évidence que pour prouver qu'une idée est fautive, on peut rechercher un exemple qui la contredit.

QUESTION**7**

En hiver, la chauvesouris diminue son activité.

Écris ci-dessous les **deux** expressions employées par l'auteur qui veulent dire la même chose.

a) _____

b) _____

 7**Partie du texte à analyser****Quand l'hiver arrive
que mangent-elles ?**

Elles ne trouvent plus d'insectes... Alors, comme beaucoup d'autres animaux insectivores, elles cherchent un gîte pour attendre le retour du temps moins froid et d'une nourriture suffisante. Elles se mettent alors « en mode économique » et elles hibernent ! Tronc d'arbre creux, petite grotte, grenier, sous toiture... chaque espèce choisit ce qui lui convient. Leur température corporelle diminue et la chauvesouris commence à vivre au ralenti jusqu'au printemps. Si personne ne la dérange et qu'elle ne dépense pas inutilement les calories emmagasinées en été, tout se passe bien, elle se réveille avec les beaux jours.

Réponses fournies par les élèves en FWB

Réponse correcte : : 2 expressions parmi les suivantes : « mode économique », « vit au ralenti », « hiberne », « ne dépense pas de calories », « leur température corporelle diminue ».	34 %
Omission	20 %
Autre réponse (les plus fréquentes) : <ul style="list-style-type: none">• Elle cherche un gîte.• Elle ne trouve plus d'insectes.• Elle attend le retour du temps moins froid.• Elles se nourrissent de moins en moins.	46 %

Interprétation des réponses erronées fournies par les élèves à cette question

Cette question amenait les élèves à trouver, dans le texte, des expressions indiquant que la chauvesouris diminue son activité en hiver. Environ un tiers d'entre eux y arrivent.

Un élève sur cinq ne répond pas à la question. Ce taux peut surprendre, dans la mesure où ici, et contrairement aux autres questions ouvertes, l'élève ne devait pas rédiger à proprement dit une réponse, puisqu'une simple liste de mots suffisait.

L'analyse des réponses erronées les plus fréquentes amène à constater que, même s'ils n'ont pas répondu correctement, une majorité d'élèves sont parvenus à identifier le paragraphe où chercher l'information. Cette information n'était pas explicitement fournie dans l'énoncé de la question.

Une réponse erronée fréquemment rencontrée consiste à reformuler l'expression avec leurs propres mots : « elles se nourrissent de moins en moins ». Les autres réponses erronées consistent à reprendre les premières informations citées dans le paragraphe : « elle cherche un gîte », « elle ne trouve plus d'insectes » ou « elle attend le retour du temps moins froid ».

Piste pour les aider à améliorer leur démarche

Entraîner les élèves à lire et respecter les consignes peut faire l'objet d'activités ludiques en classe.

D'autres pistes pourraient concerner le réseau anaphorique. Ce thème a largement été envisagé dans les pistes didactiques accompagnant l'épreuve de lecture de 2011. Vous les retrouverez à l'adresse suivante :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>

6

POUR EN SAVOIR PLUS : QUELQUES RÉFLEXIONS AUTOUR DE LA NOTION DE 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.

6.1 | DES SUPPORTS DE STRUCTURES VARIÉES OU 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'évènements 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.

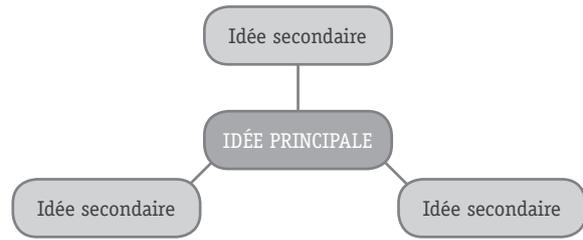
⁴ Le tableau suivant propose une mise en relation des structures de textes telles que définies dans les *Socles de compétences* et celles proposées par Boyer dans les textes à visée informative.

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

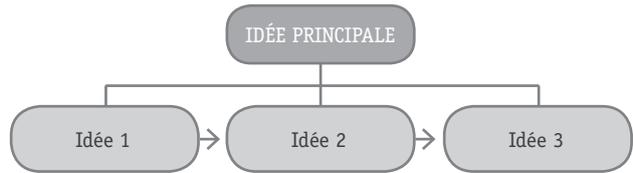
STRUCTURE

EXEMPLE DE SCHÉMA

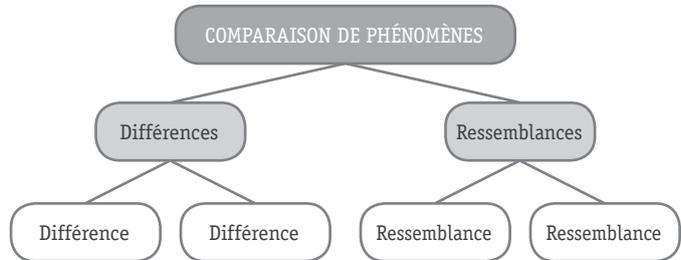
La structure **descriptive** envisage certains aspects d'un phénomène. C'est cette structure que l'on retrouve lorsqu'on décrit par exemple certains aspects de la vie d'un animal : son mode de vie, son régime alimentaire et sa morphologie.



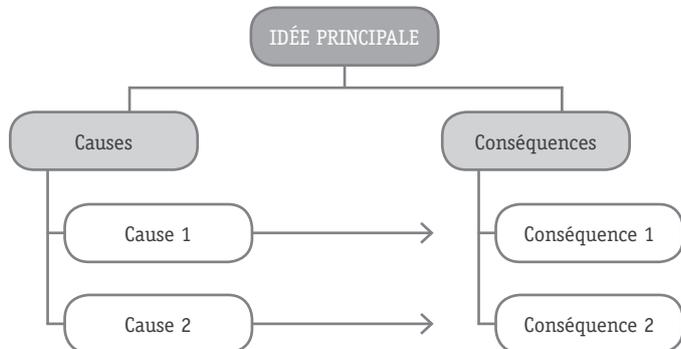
La structure **séquentielle** envisage également certains aspects d'un phénomène. Toutefois, dans ce cas, les idées secondaires s'enchaînent dans un ordre précis (on passe d'une situation initiale à une situation finale). C'est le cas par exemple lorsqu'on décrit les différentes étapes de la vie d'un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



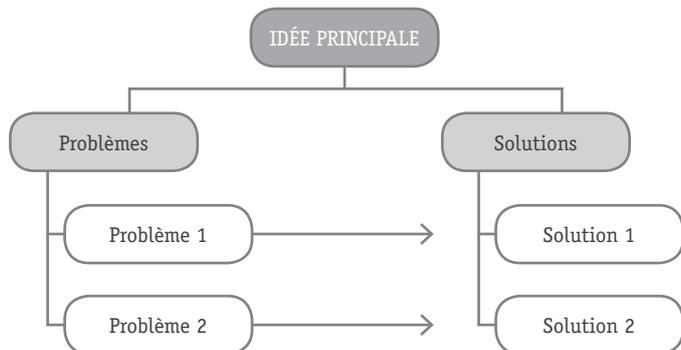
La structure **comparative** compare des informations en vue d'en faire ressortir leurs points communs et leurs différences. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on compare le régime alimentaire d'animaux vivant dans des milieux de vie très contrastés.



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.

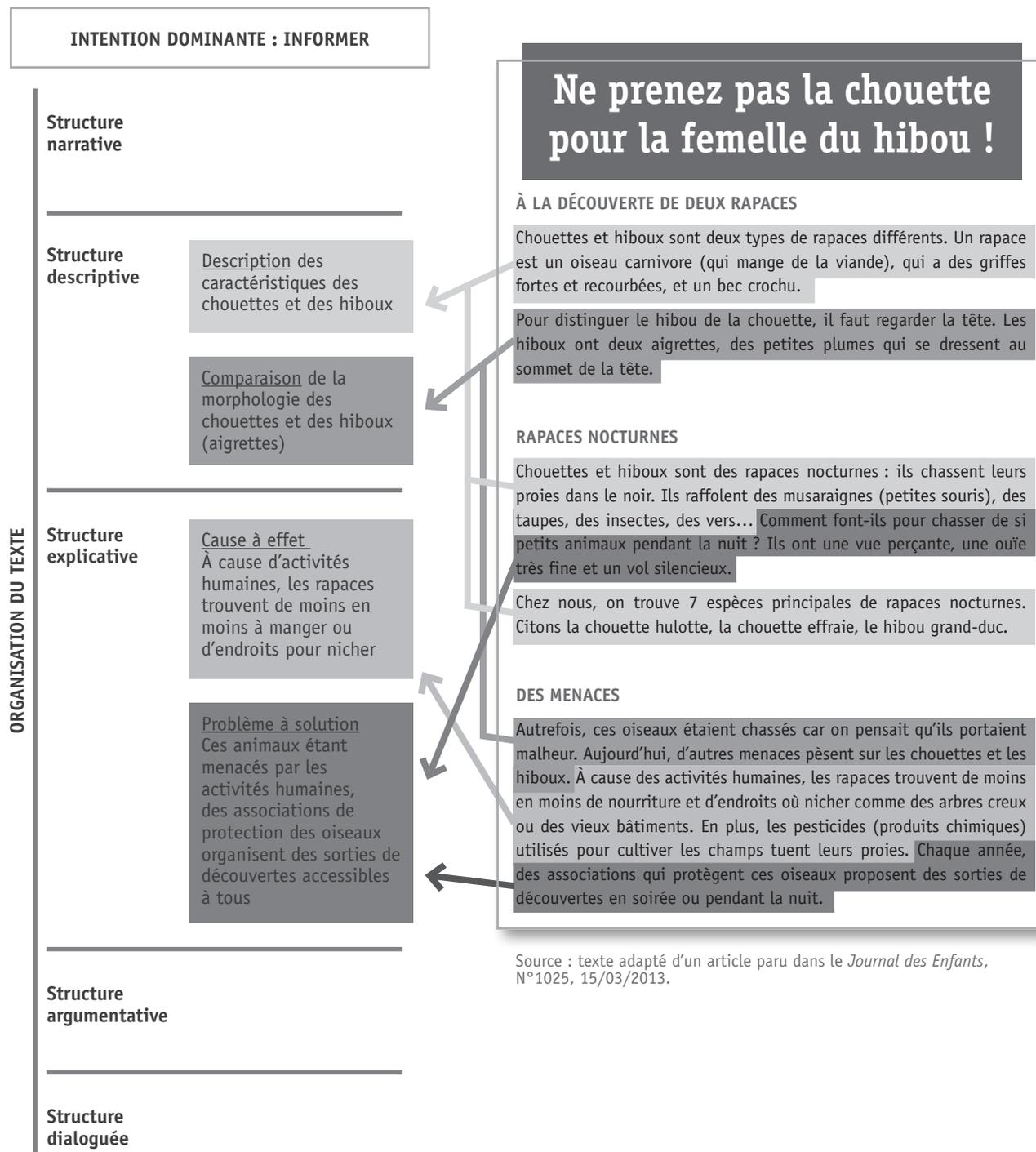
6.2 | FAUT-IL TRAVAILLER L'IDENTIFICATION DE L'INTENTION DOMINANTE DE L'AUTEUR D'UN TEXTE AINSI QUE LES DIVERSES STRUCTURES DE TEXTES AVEC LES ÉLÈVES ?

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 5^e 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.

INTENTION					
		Donner du plaisir	Informers	Persuader	Enjoindre
STRUCTURES	Narrative <ul style="list-style-type: none"> • Organisation séquentielle des informations 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>La vie des hérissons</i> 		
	Descriptive <ul style="list-style-type: none"> • Description de caractéristiques • Comparaison d'informations 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>La chauvesouris : petite fée qui danse dans la nuit</i> • <i>Trucs et astuces des animaux...</i> 		
	Explicative <ul style="list-style-type: none"> • Cause-effet • Problème, solution 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>La chauvesouris : petite fée qui danse dans la nuit</i> • <i>Trucs et astuces des animaux...</i> • <i>Le débat de la semaine</i> 		
	Argumentative		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le débat de la semaine</i> 		
	Dialoguée				

7

BIBLIOGRAPHIE

Livres

- BOYER, C., *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor, 1993
- GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, 1996
- DELADRIÈRE, J.-L. ; LE BIHAN, F., MONGIN, P., REBAUD, D., *Organisez vos idées avec le mindmapping*, Dunod, 2004
- DELVAUX, B., *Des idées à la carte, EMS*, Pratiques d'entreprises, 2009
- DELENGAIGNE, X., MONGIN, P., *Boostez votre efficacité avec Freemind, Freeplane et Xmind*, Eyrolles, Accès libre, 2011
- BUZAN, T. & B., *Mind Map – Dessine-moi l'intelligence*, Eyrolles, 2012
- MARGULIES, N., *Les cartes d'organisation d'idées*, Chenelière, 2005

Logiciels

- www.xmind.net – un logiciel pour démarrer. La version de base gratuite et fonctionnelle. Plateformes : Windows, Mac OS, Linux
- www.freeplane.org – Ce logiciel est adapté aux cartes textuelles qui contiennent beaucoup d'informations (filtres puissants). Plateformes : Windows, Mac OS, Linux
- www.petillant.com - Des supports pédagogiques et intéressants pour débiter.

8

TEXTES

1. *Bourdonnement d'insectes au cœur des fleurs*
2. *Au fil des saisons*
3. *Les chauvesouris de chez nous*
4. *Et si on jouait ?*
5. *De quoi le corps a-t-il besoin ?*
6. *La pyramide de l'équilibre alimentaire*
7. *Il faut prendre le temps de manger*
8. *La chasse aux mauvaises habitudes*
9. *Le petit loutron : la vache*

Ces documents sont disponibles en couleurs sur le site www.enseignement.be

D'autres numéros de Le petit Loutron sont téléchargeables sur : www.parcnaturel.be/fr/le-petit-loutron.html?IDC=1274&IDD=4836

Bourdonnement d'insectes au cœur des fleurs

Abeille, guêpe ou bourdon ? Ces trois insectes que l'on confond parfois possèdent un dard qu'ils peuvent utiliser pour se défendre. Mais pas d'inquiétude : ils piquent uniquement pour protéger leur nid ou si l'on fait un geste trop brusque. Complète les dessins et découvre ce qui permet de les distinguer.



1



2



3

1 **Abeille domestique** : plutôt brune, elle butine de fleurs en fleurs pour récolter du nectar et du pollen dont elle se délecte !

2 **Guêpe** : plutôt jaune, on la rencontre souvent au voisinage de l'homme car elle apprécie les mets sucrés (confiture et fruits pourris !). Elle se nourrit aussi d'insectes, de morceaux de viande et de nectar de fleur.

3 **Bourdon** : il est trapu et vraiment poilu ! Il se nourrit de nectar et de pollen de fleur. Il ne faut pas le confondre avec le faux-bourdon qui est le 'mari' de l'abeille.



Au fil des saisons...



Au fil des saisons...

Un arbre vit, respire, grandit au cours d'une année. Il effectue des changements au rythme des saisons, pour s'adapter au climat et à ses besoins.

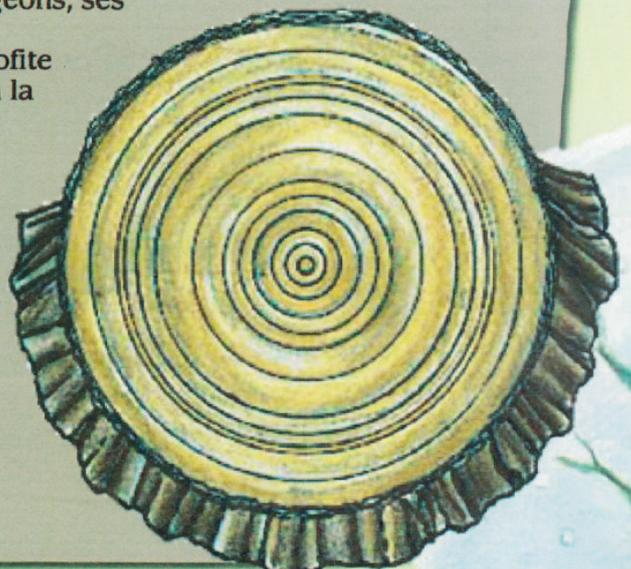
L'hiver, l'arbre est tout nu, sans feuille. Il ne grandit pas, ne se reproduit pas. Il fait trop froid pour ça. On dit qu'il est en période de « dormance ».

Puis vient le printemps, avec le retour de la chaleur et du soleil. La neige et l'eau gelée fondent. L'arbre fait alors le plein d'énergie et grandit. Il fait pousser ses feuilles, éclore ses bourgeons, ses fleurs.

En été, il fait chaud et plus sec. L'arbre en profite alors pour faire ses réserves d'énergie grâce à la lumière.

Quand arrive l'automne, les journées sont plus courtes et les températures baissent. Ses feuilles, privées de lumière et de chaleur, prennent alors des couleurs orangées. Elles finissent par tomber et un nouveau cycle recommence.

Chaque année de l'arbre est marquée dans son tronc. Lorsqu'on le coupe, on distingue des anneaux de croissance. Un anneau correspond à une année et peut nous en dire long sur ce que l'arbre a vécu. A ton avis, quel âge peut bien avoir cet arbre ?



Les chauves-souris de chez nous

Tu ne le sais peut-être pas mais les chauves-souris que tu vois voler le soir ne sont pas toutes les mêmes. Il y a 21 espèces différentes en Belgique ! Elles se regroupent en 2 grandes familles : les Vespertiliens et les Rhinolophes. Presque toutes les espèces de chez nous (19/21) sont des Vespertiliens qui émettent des ultrasons par la bouche et gardent leurs ailes le long du corps lorsqu'ils dorment la tête en bas.

Dans cette famille :



La **Pipistrelle** est la plus petite et peut même rentrer dans une boîte d'allumettes ! Avec la **Sérotine**, c'est celle que l'on rencontre le plus dans nos villages et jardins.



L'**Oreillard** porte de très grandes oreilles pour mieux entendre les papillons de nuit posés sur les feuilles des arbres dont il raffole.



Le **Grand murin** est le plus grand. Il peut faire jusqu'à 40 cm d'envergure et a le ventre tout blanc.



Le **Vespertilion de Daubenton** vit dans les zones humides et capture ses proies avec ses pattes à la surface de l'eau.



La **Noctule** vit en forêt dans des arbres creux et se nourrit de gros insectes comme des papillons de nuit posés sur les feuilles des arbres qu'elle capture en plein ciel.

Les 2 autres espèces sont des **Rhinolophes**. Elles ont un nez bizarre en forme de fer à cheval et s'enveloppent dans leurs ailes lorsqu'ils dorment. Comme les Oreillards, ils émettent leurs ultrasons par le nez et peuvent donc continuer à chasser tout en dévorant un insecte.

LEXIQUE

***Mammifère** : les chauves-souris sont bien des mammifères ! La preuve est que, tout comme toi, ton chat ou la vache du champ voisin, elles possèdent des mamelles.

***Hiberner** : tout comme les hérissons et les grenouilles, les chauves-souris diminuent la température de leur corps et ralentissent leur rythme cardiaque ainsi que leur respiration pour économiser leur énergie en hiver.

Pendant cette période, elles restent immobiles et ne se nourrissent pas. Il ne faut donc absolument pas les déranger car leur réveil leur demande beaucoup d'énergie et risquerait de les tuer.

D'autres animaux comme le blaireau dorment beaucoup en hiver mais se réveillent de temps en temps pour se nourrir. Dans ce cas, on parle d'hivernation.



Et si on jouait?

Du plastique avec du lait...



Il reste du vieux lait oublié dans le frigo? Ne le jete surtout pas et profite-en pour fabriquer du plastique sans pétrole. Avec l'aide d'un adulte, mets à chauffer 1/2 l de lait dans une casserole puis ajoute 2 cuillères à café de vinaigre. Laisse refroidir puis verse la préparation sur un mouchoir en coton placé dans un filtre. Tu récupères ainsi un dépôt blanc qu'il faut laver à l'eau plusieurs fois. La dernière fois, presse le dépôt dans le mouchoir pour en extraire le plus d'eau possible. La matière blanche obtenue peut être modelée à la guise puis séchée dans un four légèrement chauffé pendant environ 1/4 d'heure.

Et si on préparait des étoiles blanches pour décorer le sapin?

Jeu de dominos nature

Découpe des morceaux de cartons rectangulaires. Il faut qu'ils aient tous la même dimension (10 cm x 5 cm). Sépare-les en deux dans le sens de la longueur par un ligne verticale que tu dessines. Il te faut ensuite recoller des éléments dans la nature. Il ne faut pas qu'ils soient trop volumineux pour que tu puisses les coller facilement sur tes dominos. Par exemple, un morceau d'écorce, une petite feuille d'arbre, une herbe, un caillou, un gland, de la mousse, ... Attention, n'oublie pas de recoller ces éléments en double. Quand ta récolte est terminée, avec de la colle forte, tu appliques chaque élément sur un côté du domino. Pour que ton jeu soit plus solide, tu peux demander à tes parents de découper les dominos dans du bois.



Pâte magique...

Retrousse d'abord tes manches et enfile un tablier car cette expérience est un peu salissante. Mélange quelques gouttes de colorant alimentaire dans 100 ml d'eau*. Ajoute cette eau à 250 ml de fécule de maïs que tu auras versé dans un plat. Mélange bien tous les ingrédients avec tes doigts jusqu'à obtenir une pâte vraiment bizarre. Que se passe-t-il lorsque tu enfonces ton doigt dedans? Encore plus drôle: ajoute progressivement un peu plus d'eau jusqu'à obtenir une pâte super gluante.

** tu peux aussi faire de la pâte violette en utilisant l'eau de cuisson d'un chou rouge refroidie, ou de la pâte verte avec l'eau de cuisson des épinards...*



Jeu de pions

Voici un jeu très simple, qui se joue à deux et que tu peux dessiner à la craie dans la cour de récré*. Chaque joueur doit disposer de 3 pions d'une même couleur (cailloux, pierres, ...). Regarde cette photo pour bien comprendre comment préparer ton plateau de jeu et démarier.

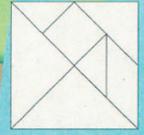


Les deux joueurs se placent face à face et chacun aligne ses « pions » sur les trois cercles d'un côté du carré. Chacun à son tour déplace un pion le long d'une ligne pour rejoindre un cercle libre, dans n'importe quelle direction. Il peut sauter un et un seul cercle rond occupé par un autre pion. Le gagnant est celui qui parvient à aligner ses 3 cailloux sur n'importe quelle ligne.

**tu peux aussi tracer ce jeu sur la plage et jouer avec des coquillages, ou le bricoler avec du carton.*

Le tangram

Le tangram est un casse-tête très ancien originaire de Chine permettant de reconstituer des silhouettes (plus de 1000!) à partir de sept pièces de formes bien définies. Tu peux le fabriquer toi-même avec un peu de patience et d'adresse. Prépare un carré de carton ou pour les plus grands seulement (avec l'aide et sous la responsabilité d'un parent!) un carré de bois de 6 mm d'épaisseur de 12 cm x 12 cm. Reproduis au crayon les tracés repris sur le modèle ci-dessous. Attention! analyse-le bien pour en respecter toutes les proportions.



En découpant ou en sciant avec beaucoup de précision le long des lignes tracées, tu obtiens 7 éléments que tu peux combiner pour créer des figures amusantes au gré de ta fantaisie, par exemple ce chat.

Voici plusieurs modèles. Peux-tu retrouver l'agencement des 7 pièces pour les reconstituer?

On peut aussi jouer à deux. Chacun de son côté crée une figure en plaçant les 7 éléments sur une feuille de papier blanche puis trace le contour de la figure inventée sur la feuille. Il s'agit alors de retrouver au plus vite l'agencement des 7 éléments pour résoudre l'énigme proposée par son ami.



Dans les années 20-30, le jeu favori des enfants était celui du « Roi ». Il consistait à mettre un roi sur une ligne centrale entre deux camps espacés de quelques mètres. Tous les autres étaient des espions et devaient passer d'un camp à l'autre sans se faire toucher par le roi. Si l'on était touché, il fallait rester immobile sur la ligne jusqu'à ce que quelqu'un d'autre vienne nous délivrer. Mais malgré tout, on ne jouait jamais longtemps à ce jeu parce qu'on finissait toujours par se disputer...

Jeu d'antan

Mariette d'Anlier raconte: « La différence à l'époque, c'est que nous jouions tout le temps dehors, dans la campagne. Nous achetions pas vraiment de jeux. Nous n'avions pas de télévision ou de game boy!



De quoi le corps a-t-il besoin ?

Pour rester en bonne santé, le corps a besoin de nutriments. Ce sont des éléments que l'organisme est incapable de produire et qu'il doit puiser dans la nourriture pour bien fonctionner. Voici les principaux nutriments.

● Les fournisseurs d'énergie

Les glucides ou sucres. Ils fournissent de l'énergie au corps. Les sucres lents (pâtes, riz, pain...), qui sont digérés lentement, donnent de l'énergie de façon régulière. Ils permettent des efforts prolongés. Les sucres rapides (aliments au goût sucré comme les boissons sucrées, les bonbons, le miel,...), vite digérés, fournissent rapidement de l'énergie quand on fait un effort.

Les lipides ou graisses. Ils représentent la partie grasse des aliments. Les lipides peuvent être d'origine animale (beurre par exemple) ou d'origine végétale (huile d'olive...). Ils donnent aussi de l'énergie.

● Les bâtisseurs

Les protéides ou protéines.

Ces éléments construisent, entretiennent et réparent les parties du corps (organes, peau...). Ce sont aussi des fournisseurs d'énergie. Certaines protéines sont d'origine animale (viande, lait, poissons...), d'autres, d'origine végétale (céréales, légumineuses comme les lentilles, les fèves...).

Le calcium (un minéral) que l'on trouve dans des aliments comme le lait, les fromages... aide à la construction des os.

● Les protecteurs

Les vitamines (A, B, C...), les **minéraux** (sodium, potassium...), les **oligo-éléments** (fer, iode...) aident à la protection et au fonctionnement du corps. Les fruits et les légumes sont riches de ces éléments, mais on en trouve aussi dans d'autres aliments. Les vitamines protègent aussi des maladies.

Les fibres. On les trouve essen-

tiellement dans les fruits, les légumes et les céréales. Elles sont indispensables au bon fonctionnement des intestins, pour bien digérer.

● Boire

L'eau. Le corps humain est constitué de plus de 60% d'eau (pour un enfant, c'est 70%). Elle rend de nombreux services : maintien de la température interne du corps, élimination des déchets...

● De la variété, s.v.p. !

Pour rester en bonne santé, le corps a chaque jour besoin d'une certaine quantité de glucides, protéides, lipides, vitamines, minéraux, fibres...

Aucun aliment ne contient à lui tout seul tous ces nutriments. C'est la raison pour laquelle il faut varier son alimentation et manger de tout, avec modération. Pour rester en bonne santé mais aussi pour le plaisir. Vous imaginez manger tous les jours la même chose ?



Le corps a besoin d'une alimentation variée et équilibrée pour garder la forme.





La pyramide de l'équilibre

alimentaire

La pyramide alimentaire montre ce que devrait être une alimentation variée et équilibrée.

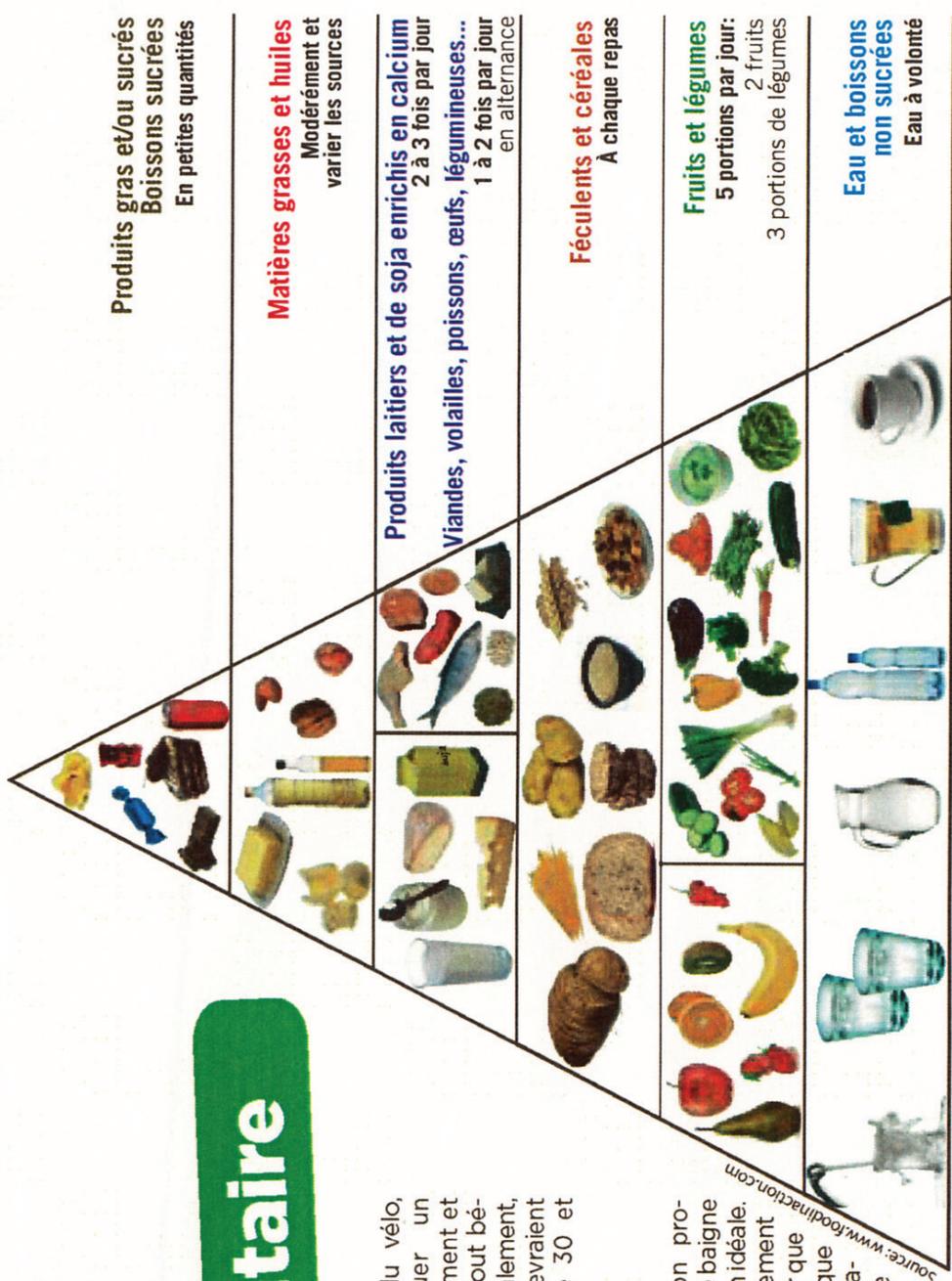
Observez la pyramide alimentaire ci-contre. Directement, on voit la place à accorder chaque jour dans l'assiette aux différentes familles d'aliments. La dimension de l'étage donne une idée de proportion (la quantité d'aliments d'un type à consommer par rapport aux autres). Pour rester debout, la pyramide a besoin de tous ses étages et spécialement de ceux du bas. Ne pas consommer une sorte d'aliments (particulièrement ceux des étages les plus bas) déséquilibre l'alimentation.

Bouger
À la base, il y a l'activité physique:

marcher, courir, faire du vélo, jouer dehors, pratiquer un sport... Bouger suffisamment et manger équilibré, c'est tout bénéfique pour la santé. Idéalement, les enfants et les jeunes devraient bouger au moins entre 30 et 60 minutes par jour.

L'alimentation
Concernant l'alimentation proprement dite, la pyramide baigne dans l'eau. C'est la boisson idéale. Il faut en boire régulièrement sans attendre de ressentir que l'on a soif. Dès que le manque d'eau s'éleve à 1 %, l'organisme envoie le signal de la soif. Quand on reçoit ce signal, l'eau manque déjà et la fatigue s'installe.

L'étage suivant est celui des fruits et des légumes, fournisseurs de vitamines, de minéraux, de fibres (éléments qui facilitent la digestion). Les féculents (pommes de terre...) et les céréales (pain, riz, pâtes...) donnent de l'énergie au corps.



Produits gras et/ou sucrés
Boissons sucrées
En petites quantités

Matières grasses et huiles
Modérément et varier les sources

Produits laitiers et de soja enrichis en calcium
2 à 3 fois par jour
Viandes, volailles, poissons, œufs, légumineuses...
1 à 2 fois par jour en alternance

Féculents et céréales
A chaque repas

Fruits et légumes
5 portions par jour:
2 fruits
3 portions de légumes

Eau et boissons non sucrées
Eau à volonté

Activité physique
30 à 60 minutes par jour pour les enfants



Les produits laitiers, les viandes, les poissons... fournissent le protéines (éléments qui repèrent le corps et le font grandir). Les matières grasses sont à consommer avec modération (sans chips, sucreries, boissons sucrées... On peut s'offrir de temps en temps ces petits plaisirs sans déséquilibrer son alimentation, mais normalement pas tous les jours (voir infographie ci-dessous).

source: www.foodinaction.com

Il faut prendre le temps de manger

Manger trop vite pousse à manger trop. La diététicienne-nutritionniste Kellie Gilliard explique pourquoi : « *Il faut prendre le temps de bien mastiquer (mâcher) chaque bouchée parce que la sensation de satiété (quand on sent que l'on n'a plus faim) arrive plus tôt que lorsqu'on mange trop vite. Du coup, on mange moins et on grossit moins. Manger moins vite suppose de prendre le temps de s'asseoir autour d'une table, de prendre plaisir à manger et d'être à l'écoute des sensations de son corps. On mange seulement quand on a faim et quand on a assez mangé, on s'arrête, même si l'assiette n'est pas vide. Se forcer à finir systématiquement son assiette est une mauvaise habitude, parce que bien souvent, on finit par trop manger.* »

● Pas devant la télé !

Pour prendre ses repas, il faut être assis à table, au calme.



Certains ont l'habitude de manger devant la télé, c'est une mauvaise idée. On est beaucoup moins attentif à son repas qu'aux images. On mastique moins, on avale plus vite. Le cerveau est concentré sur les images. Il n'a pas le temps de se sentir rassasié. Il envoie le signal de satiété plus tard et comme on est absorbé par la télé, on n'y est pas attentif. On mange de plus grandes quantités. Prendre ses repas devant la télé fait grossir !

● Moins d'écrans

Passer de longues heures devant les écrans – télé, ordinateurs, consoles de jeux, tablettes tactiles – favorise aussi la prise de poids. Pendant ce temps-là, on ne bouge pas et on est tenté de grignoter n'importe quoi.





La chasse aux mauvaises

habitudes est ouverte !

De mauvaises habitudes alimentaires combinées à un manque d'exercices physiques et les kilos en trop s'installent.

En Belgique, 18 % des jeunes (18 %, c'est presque 2 jeunes sur 10) âgés de 2 à 17 ans sont en surpoids (ont du poids en excès, en trop). Parmi eux, une partie souffre d'obésité (ont un fort excès de poids par augmentation de leur masse de graisse).

Cette situation inquiète les spécialistes de la santé. Une personne obèse risque de développer certaines maladies : le diabète (quand on a trop de sucre dans le sang), des maladies du cœur et des veines, certains cancers... Les enfants qui ont de graves problèmes de poids risquent, une fois adultes, de souffrir de maladies liées à l'excès de poids.

Et puis, dans notre société où la minceur est mise en valeur, on se moque facilement de ceux qui ont des kilos en trop.



Photo Reporters/G.J. Puskar

Une mauvaise alimentation + un manque d'exercices physiques = des risques pour la santé.

Être obèse n'est pas facile à vivre tous les jours.

● Pourquoi prend-on du poids ?

La nourriture, c'est de l'énergie pour le corps. Il l'utilise pour bouger, respirer, digérer, penser... En mangeant, on fait le plein d'énergie et on la consomme quand on respire, digère... mais surtout quand on bouge. Il arrive que le corps n'utilise pas toute l'énergie prise en mangeant parce que l'on ne fait pas assez d'exercices physiques. L'énergie inutilisée est mise en réserve sous forme de graisse. Résultat : on grossit.

De mauvaises habitudes favo-

risent la prise de poids. En général, l'excès de poids est le résultat d'un manque d'exercices physiques combiné avec une alimentation déséquilibrée : on mange trop, trop gras et trop sucré. Il faut un équilibre entre ce que l'on mange et ce que l'on dépense.

Il existe des familles où l'on grossit facilement. C'est une caractéristique que l'on hérite de ses parents. Dans ce cas, ceux-là doivent faire encore plus attention que d'autres à leur manière de vivre.

● Que faire ?

Pour vaincre l'obésité et le surpoids, mieux vaut agir avant que les kilos soient bien instal-

lés. C'est plus facile de ne pas prendre de poids que d'être obligé d'en perdre. Comme l'explique Kellie Gilliard, diététicienne-nutritionniste : « *Le corps a une mémoire du poids. Les personnes qui ont été minces toute leur vie et qui grossissent un peu n'auront pas trop de difficultés pour retrouver le bon poids. Par contre, celles qui ont toujours été en surpoids et qui maigrissent en faisant des efforts devront se surveiller toute leur vie. Ces personnes reprennent plus facilement du poids que celles qui ont toujours été minces.* »

Pour éviter le surpoids ou pour perdre des kilos en trop, il n'y a pas de recette miracle. La seule qui fonctionne tient en 6 mots : bougez plus, mangez varié et équilibré.

Repères

● Selon l'OMS (l'Organisation mondiale de la santé), 1,4 milliard d'adultes dans le monde souffrent d'un excès de poids. Parmi ces personnes, plus de 200 millions d'hommes et près de 300 millions de femmes sont obèses.

● Dans le monde, 42 millions d'enfants ont un excès de poids.

● A l'échelle mondiale, 2,8 millions de personnes meurent chaque année des conséquences d'un excès de poids ou d'une obésité. L'OMS estime que 44 % des cas de diabète, 23 % des maladies du cœur telles que les infarctus et 7 à 41 % de certains cancers sont causés par le surpoids et l'obésité.

● En Belgique, 54 % des hommes et 40 % des femmes sont en surpoids. Environ 14 % des Belges sont obèses (chiffres de 2010).

Des vaches pour entretenir des réserves naturelles

Tu as peut-être déjà vu une vache un peu particulière aux longs poils brun-rouge et avec deux longues cornes? C'est une **Highland** (prononcer aï-land), une race rustique. Les vaches de race rustique véloquent naturellement (sans l'aide du vétérinaire), se contentent de pâturages pauvres (elles peuvent même pâturer des terrains marécageux!) et sont capables de vivre dans des conditions climatiques rudes. La **Highland** est parfois mise en pâture dans une réserve naturelle où elle maintient des espaces très ouverts. C'est le cas à la réserve naturelle de Martelange, sur la plaine de la Folle. La **Galloway** (prononcer galowé) est aussi une vache rustique. Tu peux en voir à la réserve naturelle de Sire.

Mots vaches

Derrière le mot 'vache', se cachent en réalité plusieurs catégories. A toi de les retrouver!

Petit allaité par sa mère: EVUA

Femelle qui n'a pas encore eu de jeune (on dit des vaches qu'elles véloquent): INSGÉES

Femelle qui a déjà vélo au moins une fois et dont le rôle est d'assurer le renouvellement du troupeau: CHAVE

Mâle âgé au plus de deux ans et élevé pour produire de la viande: TILAONURL

Mâle reproducteur: RETUAU



Une visite à la ferme

Tu voudrais découvrir comment fonctionne une ferme dans le Parc? Alors, nous t'invitions à participer à la visite de la ferme de M. Sizaire à Habay-la-Vieille et à une animation avec l'AgriMobile, organisées le mercredi 15 septembre 2010 de 14h à 16h.

Réservation au 063345 74 77 (message sur téléphone) ou via contact@parcnaturel.be. Cette activité est destinée aux enfants des communes du Parc naturel et de la commune de Neuhâton. Le nombre maximum de participants est fixé à 20 prix 2 euros. Un goûter sera offert aux enfants.

...reuzen te verduurzaamheid te bevorderen en te helpen bij het behouden van de natuur. Het is belangrijk om te weten dat de natuur ook een plek is waar we ons kunnen ontspannen en waar we ons kunnen ontwikkelen. Het is belangrijk om te weten dat de natuur ook een plek is waar we ons kunnen ontwikkelen.

Stages d'été au CRIE

Il reste encore des places disponibles pour certains stages organisés cet été par le CRIE d'Anlier!

INFORMATIONS au CRIE d'Anlier: 063342 27 27

Date	Enfants rés en	THÈME
12-16/7	2001 à 2003 1998 à 2000 Moyen âge	Chevaliers et gentes dames; Vire au Moyen âge
19-23/7	2004 à 2006 2001 à 2003	Luttes des bois et fées des jardins La nature en musique
2-6/8	1998 à 2000	Vie cachée
9-13/8	2001 à 2003	Vie sauvage

Le petit bouton est un outil de sensibilisation à l'environnement réalisé en collaboration avec le CRIE de la forêt d'Anlier. Des exemplaires supplémentaires sont disponibles sur demande. Les illustrations dans ce numéro sont de Sonia Marx.

Le Journal des enfants du Parc naturel de la Haute-Sûre et de la Forêt d'Anlier

Numéro 17 - avr. 2010

Salut les enfants!

Dans ce numéro du Petit Loutron, Tom et Bégonia t'emmènent à la découverte d'un animal bien chez nous: la vache. Tu découvriras qu'il en existe plusieurs sortes et qu'on n'en trouve pas que dans les fermes. Tu apprendras aussi comment elle digère l'herbe qu'elle avale et quelle possède même une carte d'identité! Bref, que des choses vachement intéressantes!

Bonne lecture!

Il y a vache et vaches

Les races laitières sont élevées pour leur production de lait. Chez nous, on rencontre tout la pie-noire holstein (prononcer O'hichtin) avec sa robe à taches blanches et noires (une robe pie est une robe présentant une couleur et du blanc). Les vaches laitières ont une musculature peu développée et paraissent squelettiques. Par contre, leur pis est bien développé.

Les races viandeuses sont élevées pour produire de la viande. La plus célèbre est la Blanc-Bleu Belge. La limousine avec sa robe unie rouge/brun est également une race viandeuse présente sur notre territoire. Les vaches viandeuses ont une musculature très développée.

Certaines races sont élevées pour produire aussi bien du lait que de la viande, ce sont les **races mixtes**. Elles présentent à la fois une musculature et un pis bien développés.

La Blanc-Bleu Belge. Quelle musculature impressionnante! La Blanc-Bleu Belge est la race viandeuse la plus fréquente en Wallonie. Elle est issue d'une recherche poussée menée en Belgique. L'objectif était de produire des animaux à forte musculature en vue d'obtenir beaucoup de viande de qualité. Une vache de cette race pèse environ 750 kg tandis qu'un taureau pèse entre 1100 et 1250 kg! Elle produit une viande tendre et maigre.

Une fois que la viande se retrouve dans l'étal de la boucherie, on parle alors de viande de bœuf, peu importe qu'elle provienne d'un taureau, d'une vache ou d'une génisse!



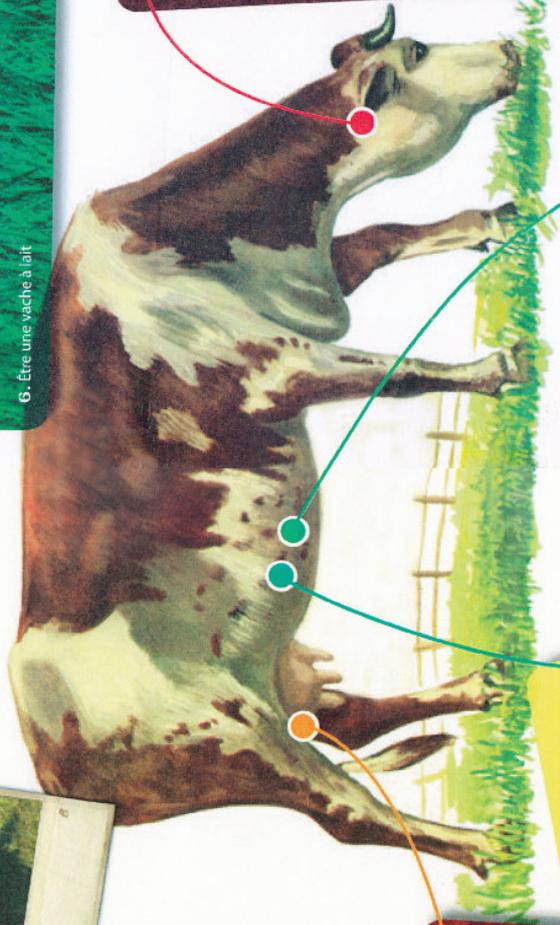
CARTE d'identité

- **Famille:** bovidé
- **Genre:** mammifère domestique ruminant
- **Cri:** mugit, meugle ou beugle
- **Nourriture préférée:** herbe fraîche (environ 50 kg par jour), foin, céréales ou ensilage
- **Boisson préférée:** l'eau (elle peut boire 80 à 100 litres d'eau par jour!)
- **Logement:** en pâture pendant l'été, à l'étable pendant l'hiver
- **Poids:** varie, en fonction de la race, de 500 à 1500 kg!
- **Production de lait:** selon les races et les périodes, jusque 30 litres par jour!

Oh la vache!

Dans la langue française, il y a pas mal d'expressions qui contiennent le mot "vache".
Releuve chaque expression à son explication.

1. Pleuvoir comme vache qui pisse
 2. Être sur le plancher des vaches
 3. Parler français comme une vache espagnole
 4. Manger de la vache enragée
 5. C'est une vraie peau de vache!
 6. Être une vache à lait
- a. C'est quelqu'un de méchant
 - b. Être quelqu'un dont on profite de manière abusive
 - c. Avoir des difficultés financières
 - d. Pleuvoir très fort
 - e. Être sur la terre ferme
 - f. Ne pas bien parler français



La traçabilité

Tu as certainement remarqué que les vaches portent toutes une « bouche d'oreille » à chaque oreille. Cette plaque reprend des codes qui permettent d'identifier l'animal, de savoir à quelle exploitation il appartient... Chaque animal possède en outre un document d'identification et une vignette sanitaire qui le suivent tout au long de sa vie. Ainsi, on peut connaître toute l'histoire de l'animal.



Cela s'appelle la traçabilité. Si on détecte une maladie, on peut plus facilement prendre les mesures nécessaires pour éviter sa propagation et pour éviter par exemple de mettre en vente de la viande qui ne serait pas bonne pour la consommation.

La traite

Aurefois, la traite était manuelle. Aujourd'hui, elle est mécanisée. Elle se déroule, la plupart du temps, dans une salle de traite, tous les jours, matin et soir. Le fermier nettoie tout d'abord soigneusement le pis de la vache et contrôle les premiers jets de lait. Ensuite, les gobelets trayeurs sont placés sur les trayons et la traite commence. La machine imite la succion du veau. Le lait est directement dirigé dans un récipient de contrôle avant d'être envoyé dans un réfrigérateur en attendant son départ en camion-citerne pour la laiterie.

Pour qu'une vache produise du lait, il faut qu'elle ait eu un veau. Dans les races laitières, le veau est séparé de sa mère à la naissance et c'est la traite journalière de la vache qui active la production de lait. Après 10 mois, on suspend la traite pour permettre à la vache tarée de récupérer des forces jusqu'à la naissance du veau suivant.



La rumination

La vache est un mammifère herbivore ruminant. Son estomac est composé de 4 poches: le rumen (ou panse), le bonnet, le feuillet et la cailliette. Son repas se compose de deux étapes. Dans un premier temps, elle broute l'herbe et l'avale sans la mâcher. L'herbe est stockée dans le rumen où des bactéries s'attaquent à la cellulose des végétaux. Ensuite, la vache se met à ruminer: elle régurgite le contenu du rumen qui remonte dans la bouche et le mâche. Lorsqu'elle avale la bouillie, celle-ci passe

La bouche

La pelote d'herbe

La panse

Le feuillet

La cailliette

L'intestin

Le bonnet



D'autres mammifères herbivores de chez nous ou d'ailleurs sont des ruminants. En connais-tu?



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

NOTES

p5

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 - maria.bouras@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