

Montbéliard le 28 mars 2012

Apprentissage de la lecture Enseigner la compréhension



Roland Goigoux
Professeur des Universités
IUFM d'Auvergne, UBP
Laboratoire ACTé (EA 4281)
Clermont-Ferrand



1

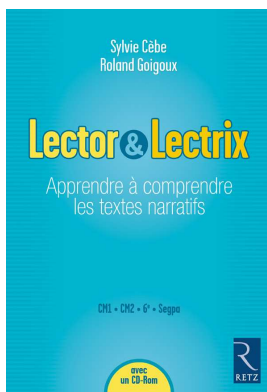
Introduction

Une triple analyse :

- de l'activité de lecture
- des apprentissages et des difficultés des élèves
- des pratiques des enseignants

→ Pour concevoir des outils didactiques, au terme d'un travail de recherche, en collaboration avec des enseignants

2



Cours moyens (*)

Tous les droits d'auteurs sont reversés à l'ONG « Inter-Aide »



Plan de la conférence

Première partie : le cadre

- Les performances des élèves
- Les compétences requises pour comprendre

Deuxième partie : des propositions

- Quatre pistes didactiques
- Leurs fondements théoriques ou empiriques

Conclusion : l'évaluation

- Savoir manifester qu'on a compris

4

Le petit loup qui se prenait pour un grand

Conte bulgare adapté par Albena Ivanovitch-Lair
Père Castor, Flammarion, 2007

Un jeune loup affamé marchait dans la campagne à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé. L'œil du loup s'alluma de contentement. « Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il. Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le petit loup s'approcha du cheval et dit :
- Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux cheval répondit calmement :
- Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

Le petit loup, prêt à bondir, s'arrêta net :
- Quelles règles ?

- Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un cheval, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et comme ça, il est plus facile à digérer.

6

- Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?
 - Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. Il s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

Le petit loup hurla et se retrouva projeté en l'air, avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin complètement assommé.

Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire.

Quant au cheval, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

7

Première partie

Le cadre

8

Le contexte scolaire



9

En lecture, au CM2

« Les résultats font apparaître une bonne maîtrise de l'identification des mots chez les élèves et leur capacité à prélever des informations ponctuelles dans un texte. »
 [...] « près de la moitié des élèves éprouvent des difficultés à inférer une information nouvelle de leur lecture »
 [...] « très peu parviennent à une compréhension fine des textes et à exprimer et justifier une interprétation »

➔ « Conduire systématiquement un enseignement de la compréhension de textes »
 « La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas ».

10

« La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas »

- Parce qu'évaluer est moins utile qu'enseigner...
 ... surtout lorsqu'on évalue des compétences que l'on n'a pas enseignées.
- Parce que l'abus de questionnaires renforce les stratégies inadéquates, par ex. le prélèvement d'informations (Cf. annexe 3).
- Si le questionnaire est mal conçu et qu'il induit un morcellement de la cohérence du texte (trop peu de questions inférentielles).
- Parce que les questionnaires sont trop souvent utilisés en présence du texte (Cf. annexe 11).

11

« La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas »

... si l'on n'apprend pas aux élèves à se servir du questionnaire comme d'une aide à la compréhension.
 ... si l'on n'apprend pas aux élèves à traiter les questionnaires (quelles stratégies pour répondre aux questions ?)
 et, de manière plus générale, à traiter les diverses tâches d'évaluation (cf. troisième partie)

12

Compétences des élèves en compréhension de l'écrit en fin d'école primaire

Évaluations disciplinaires réalisées en 2003 et 2009 sur échantillon (CEDRE)

Textes littéraires, informatifs ou documentaires, scolaires

Source : Note d'information 11.16 - MENJVA DEPP 2011



13

Répartition des élèves de CM2 selon l'échelle de compréhension de l'écrit

14

Groupes 5 et 4 : 29 %

Ces élèves sont capables d'atteindre une **compréhension fine** des textes lus, de justifier une argumentation, de hiérarchiser différents types d'information.

Groupe 3 : 31 %

Ces élèves sont capables de comprendre l'**idée principale** d'un texte, de **lier deux informations explicites** dispersées dans le texte pour construire du sens, de comprendre les informations **implicites** d'un texte et de prélever des informations explicites quelle que soit la nature du support.

Groupe 2 : 26 %

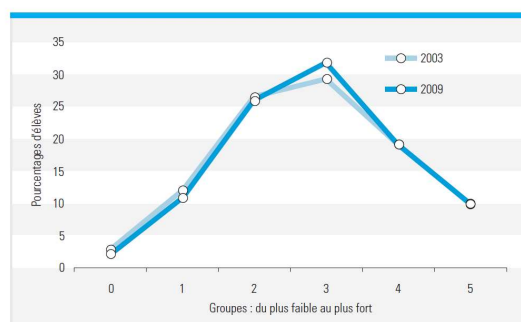
Ces élèves restent sur l'aspect global du texte qu'ils viennent de lire. Ils **ne rentrent pas dans les détails et ne reviennent pas sur l'écrit** pour confirmer leur première approche. Ils sont capables de prélever des informations **explicites** contenues dans les documents (notamment tableaux, graphiques, schémas).

Groupes 1 et 0 : 14 % (23% en zone prioritaire)

Ces élèves peuvent prélever dans un texte des informations **si elles sont explicites** mais sont en difficulté face à des tâches plus complexes.

15

GRAPHIQUE 2 – Performances en compréhension de l'écrit à la fin de l'école primaire (%)



Source : MENJVA - DEPP

Résultats stables entre 2003 et 2009

16

📊 Ces résultats soulignent la difficulté de l'École à compenser les inégalités initiales malgré les dispositifs de soutien et autres plans personnalisés mis en œuvre depuis des années.

📚 Les difficultés repérées sont précoces et cumulatives, ce qui fait peser une lourde responsabilité sur l'école primaire.

👩‍🏫 De nouvelles stratégies d'intervention doivent donc être élaborées.

🌱 Avant de songer à remédier, il faut s'assurer que l'on a suffisamment enseigné.

17

Nos hypothèses de travail

👩‍🏫 Les pratiques pédagogiques pourraient compenser une part de ces inégalités à condition de savoir repérer, parmi les compétences requises pour réussir à l'école, celles qui sont **insuffisamment enseignées et exercées**.

👩‍🏫 Pour enseigner « autrement » la compréhension, il faut commencer par définir les compétences qu'elle requiert.

18

Programmes 2008

Les programmes évoquent deux pistes :

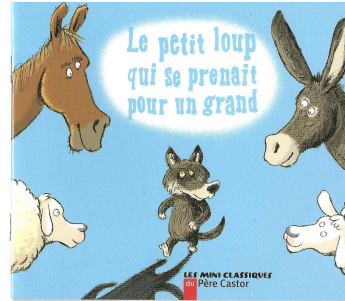
« L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en **reformulant l'essentiel** et en **répondant à des questions** le concernant. »

Que doit faire l'enseignant ?

« *Inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.* »

19

2. Qu'est ce que comprendre un texte ?



20

Le petit loup qui se prenait pour un grand

Le jeune loup affamé

Cherche à manger
Prévient sa proie
Croit et fait ce que lui dit le cheval

Le vieux cheval

Feint d'accepter d'être mangé
Invoque la tradition et la digestion
Convainc le loup de passer derrière lui

Le loup est assommé par une ruade du cheval

Le loup est sonné et blessé

Le cheval s'enfuit

21

Dictionnaire Le Robert

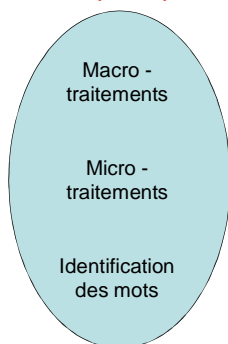
Comprendre

- Latin class. *comprehendere*, « saisir »
- Latin pop. *comprendre*, « prendre ensemble »

Le lecteur doit être capable de construire une **représentation mentale** cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte.

22

Trois principaux niveaux de traitement



Construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte

Traitement sémantique des propositions et des phrases

Décodage et accès sémantique

23

Codage propositionnel du rappel

- | | |
|--|---|
| 1. un jeune loup | 18. le loup demande comment faire |
| 2. affamé | 19. le cheval lui explique |
| 3. à la campagne | 20. se placer derrière pour les sabots arrières |
| 4. à la recherche de nourriture | 21. se placer devant pour les sabots de devant |
| 5. voit un cheval | 22. prêt alors à être mangé |
| 6. pense qu'il pourra le manger | 23. sans réfléchir [le loup ne se méfie pas] |
| 7. il est content | 24. se place derrière le cheval |
| 8. anticipation gourmande | 25. ruade du cheval |
| 9. annonce qu'il va le manger | 26. sabots dans le museau |
| 10. se justifie : un besoin | 27. avec force |
| 11. le cheval <u>dit</u> qu'il accepte [il ment] | 28. le loup est projeté loin (20 m) |
| 12. fait référence aux règles | 29. hurle |
| 13. arrêt du loup | 30. est assommé |
| 14. loup interrogatif | 31. se réveille avec bosse et douleur |
| 15. référence au père | 32. le cheval s'est enfui |
| 16. demande d'enlever ses sabots | |
| 17. argumente : tradition respectée, digestion facilitée | |

24

- Des traitements locaux permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases;
- Des traitements plus globaux amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte et à une compréhension globale du texte.

Le tri des informations importantes et leur organisation progressive en mémoire à long terme dépendent de ces deux types de traitement.

Ce processus d'intégration sémantique est **cyclique** : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation d'ensemble qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure de son avancée dans le texte.

25

La compréhension n'est pas automatique

- Apprendre à comprendre : apprendre à raisonner sur les textes
- Être capable de dire ce qu'on comprend et de le justifier.

26

La qualité des inférences dépend de trois éléments

1. La pertinence des **connaissances** antérieures du lecteur.
2. La fiabilité de ses **traitements linguistiques** (notamment des indices textuels de cohésion).
3. La **conscience** que le lecteur doit avoir de la nécessité d'aller au delà de l'information explicite du texte.

27

- Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux cheval répondit calmement :

- Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

28

[...]

Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. **Il** s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes quand **celui-ci**, d'une formidable ruade, **lui** envoya ses deux sabots en plein museau.

29



et voilà qu'elle rencontre le renard.
- Bonjour, Galette, dit le malin renard.
Comme tu es ronde, comme tu es blonde !

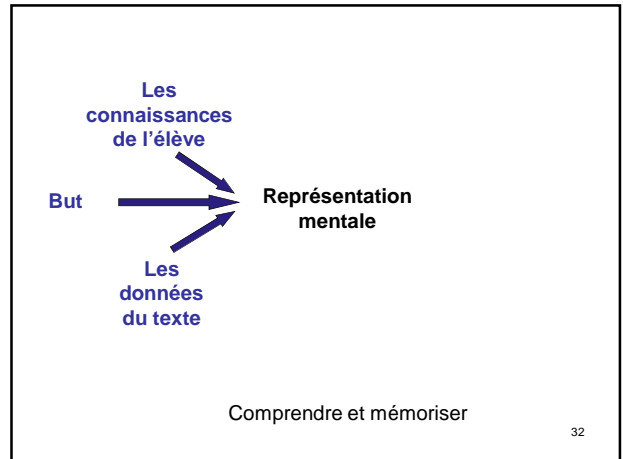
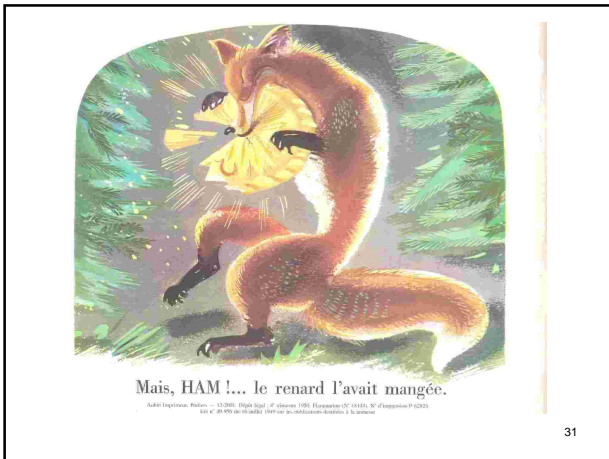
La galette, toute fière, chante sa petite chanson, et pendant ce temps, le renard se rapproche, se rapproche, et quand il est tout près, tout près,



il demande :
- Qu'est-ce que tu chantes, galette ?
Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre.
Qu'est-ce que tu chantes ?



Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence :
*Je suis la galette, la galette,
Je suis faite avec le...*



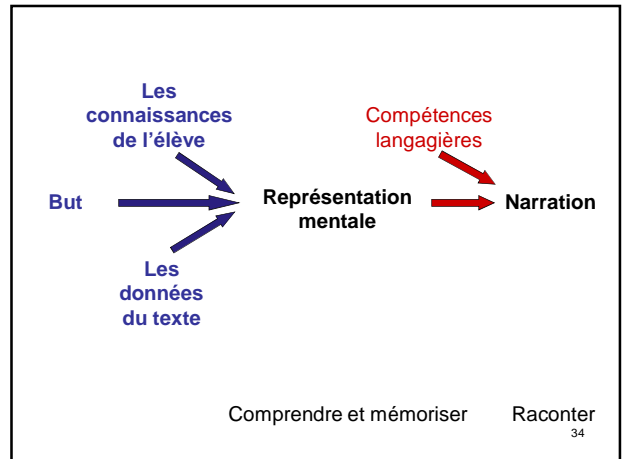
Représentation mentale

- Représentation construite grâce aux données du texte, aux connaissances préalables du lecteur et aux inférences produites pendant la lecture.
- Construction qui dépend des objectifs du lecteur (au regard du contexte et du contrat de lecture).

La compréhension en lecture n'est pas un processus passif de réception ; elle repose sur un traitement actif par le lecteur.

→ **Variable didactique : le but de la lecture**
Apprendre à traiter différents types de tâches de lecture

33



Les inférences causales

- Elles sont décisives pour structurer un récit, construire une représentation cohérente en mémoire.
- Les buts des personnages motivent leurs actions et instaurent une hiérarchie entre les événements.
- Dans l'histoire du jeune loup, un but est explicite (celui du loup), l'autre pas (celui du cheval).
- Ce but doit être inféré.
- C'est d'autant plus difficile que le cheval ment.

36

Le développement des compétences narratives

Entre 6 et 10 ans, les enfants sont de plus en plus sensibles aux relations causales : ils parviennent de mieux en mieux à les établir (pour comprendre) et à les utiliser (pour raconter).

Dans un rappel de récit

- Le nombre d'événements restitués augmente,
- La nature des relations établies (spatiale, causale, temporelle, émotionnelle) évolue.

Exemple : augmentation du nombre de propositions évoquant les buts des personnages

37

Ces habiletés se développent de manière précoce, simultanément à d'autres acquisitions langagières.

→ **Les privilégier à l'école maternelle**

→ **Ne pas les interrompre au cycle 2 !**

→ **Les conduire en parallèle des apprentissages du code**

→ **Travailler en réception et en production, à l'oral et à l'écrit**

38

Comprendre suppose...

- que le lecteur cherche à **explicitier l'implicite** et qu'il dispose des connaissances et des capacités de raisonnement requises;
- qu'il cherche à **mettre en relation les différents éléments du texte** pour en inférer de nouvelles informations;
- qu'il **évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier** aux difficultés qu'il détecte;
- qu'il soit **suffisamment flexible** pour accepter que ses premières représentations ne soient que provisoires (et donc révisables).

39

Bonne nouvelle

Tout cela s'enseigne !

Mauvaise nouvelle

Encore trop peu en France

40

Quelles sont les compétences simultanément requises pour comprendre ?

1. des compétences de **décodage** : identification des mots écrits
2. des compétences **linguistiques** : syntaxe et lexique
3. des compétences **référentielles** : connaissances encyclopédiques sur le monde de référence
4. des compétences **textuelles** : cohésion (anaphores, connecteurs...), énonciation, ponctuation, culture littéraire (genres, auteurs, stéréotypes, stratégies narratives...)
5. des compétences **stratégiques** : régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture (habiletés métacognitives, raisonnement, mémoire)

41

Synthèse des recherches sur le développement des compétences narratives

1. Capacité à **structurer** le récit et à dégager les informations importantes
2. Capacité à **intégrer** les informations en réalisant des **inférences** : relier les données entre elles et apporter des connaissances extérieures au texte
3. Capacité à **auto-réguler** sa compréhension

42

Deuxième partie

Des propositions

1

Quatre priorités pour le CE1 & 2

1. L'automatisation du décodage, notamment à travers la recherche de fluidité de la lecture à haute voix.
 2. Les apprentissages lexicaux.
 3. L'amélioration des inférences :
 - reformulations multiples (« lire c'est traduire ») pour suppléer aux blancs du texte (« lire entre les lignes »)
 - explicitation des états mentaux des personnages (*théorie de l'esprit*)
 4. Le développement des compétences narratives en production (apprendre à raconter) et en réception (construction d'une représentation mentale de l'histoire : « se faire le film »).
- Dans le cadre d'un **enseignement explicite** : progressif et systématique, avec une clarté cognitive favorisant l'auto-régulation.

2

Un enseignement explicite

- Clarté cognitive → verbalisations :
 - des **buts** des tâches scolaires (ce qu'il faut faire),
 - des **apprentissages** visés (ce qu'on veut apprendre),
 - des **procédures** utilisées (pour faire ou pour apprendre),
 - des **progrès** réalisés.
- La dimension métacognitive : aider les élèves à comprendre et les amener à prendre progressivement conscience des procédures à leur disposition (différences cycle 2 / cycle 3).

3

Première priorité

L'automatisation du décodage, notamment à travers la fluidité de la lecture à haute voix

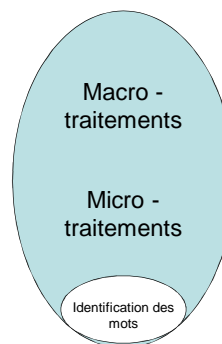
4

L'importance capitale des compétences de décodage

- La compréhension dépend du degré d'automatisation des procédures d'identification des mots (accès au sens).
- Lorsque la reconnaissance des mots est trop lente, les mots s'estompent de la mémoire de travail avant que les mots suivants soient reconnus.

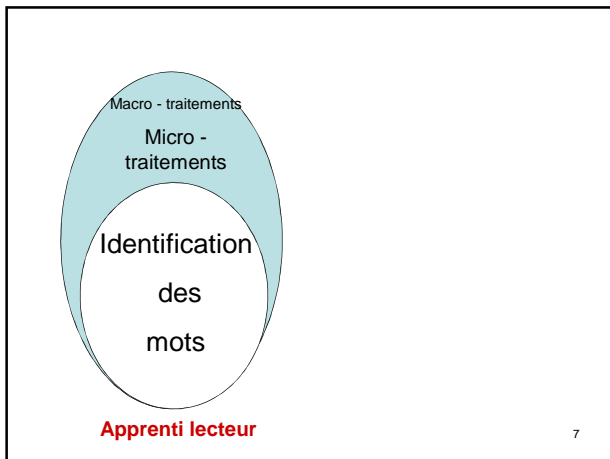
5

Des capacités de traitement limitées



Lecteur expérimenté

6



Améliorer les habiletés de décodage ?

1. Poursuivre l'enseignement explicite du code
2. Accroître la quantité des actes de lecture
3. Multiplier les occasions de lire à haute voix :
 - en classe entière (travail dirigé ou autonome, collectif, individuel ou par deux)
 - en groupe de besoin (atelier dirigé; aide personnalisée)

8

Multiplicité des formes de lecture à haute voix en classe entière

- **Lecture théâtralisée**
- **Lecture en stéréo**, c'est-à-dire synchronisée, par deux.
- **Lecture alternée**, par deux, phrase à phrase.
- **Lecture tutorée** (doublette hétérogène): un bon lecteur lit une première fois puis assiste son camarade, moins bon lecteur, lorsque celui-ci lit à son tour (correction des erreurs, aide au déchiffrement, reprises intonatives)
- **Lecture assistée**, c'est-à-dire effectuée simultanément à l'écoute d'une lecture enregistrée par le professeur et disponible sur un magnétophone équipé d'écouteurs.
- **Lecture suspendue** (interruption surprise et pointage)
- **Lecture à l'unisson** (en chœur, tous les élèves en même temps)

9

Aide personnalisée : atelier dirigé de lecture à haute voix

Lecteurs **fluents** : ils lisent avec aisance, sans erreurs d'identification de mots et en mettant une intonation personnelle (Zorman)

(cf. « lecture expressive » du certificat de fin d'études primaires)

- Automatisation de la reconnaissance des mots
- Habileté à grouper en unités syntaxiques de sens, utilisation de la ponctuation, choix des moments de pause, etc.

10

Lecture à haute voix : nombre de mots correctement lus en une minute

<p>CE1 (février 2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Score médian : 55 mots • Les scores des 20% d'élèves les meilleurs sont supérieurs à : 80 mots • Les scores des 20% d'élèves les plus faibles sont inférieurs à : 44 mots 	<p>CE2 (février 2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Score médian : 79 mots • Les scores des 20% d'élèves les meilleurs sont supérieurs à : 105 mots • Les scores des 20% d'élèves les plus faibles sont inférieurs à : 58 mots
---	--

11

14 25 38 44	Il y a bien des années, les habitants de la ville de Hamelin furent tourmentés par une multitude de rats qui venaient du Nord, si nombreux que la terre en était toute noire. Ils dévoraient en un rien de temps tout ce qu'ils
Score MCLM :	

12

14 Il y a bien des années, les habitants de la ville de Hamelin furent
 25 tourmentés par une multitude de rats qui venaient du Nord, si
 38 nombreux que la terre en était toute noire. Ils dévoraient en un
 49 rien de temps tout ce qu'ils trouvaient. Souricières, ratières,
 59 pièges, poison étaient inutiles. On avait fait venir un bateau
 73 chargé de plusieurs centaines de chats ; mais rien n'y faisait. Pour
 80 mille tués, il en revenait dix mille

Score MCLM :

13

Deuxième priorité

Les apprentissages lexicaux

14

Lexique

- Les recherches récentes donnent raison aux professeurs qui attribuent au **manque de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques** une grande part des difficultés de lecture de leurs élèves. (Cf. [annexe 6](#))
- Toute intervention centrée sur l'amélioration des compétences en lecture-compréhension doit inclure un volet d'enseignement qui les prend pour cible.

(Cf. dossier *Vocabulaire* publié en mars 2012 sur *Eduscol*)

15

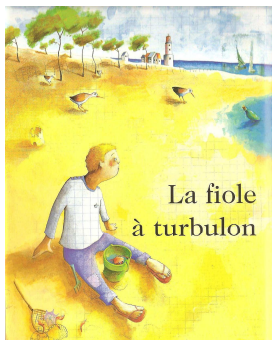
Lexique et lecture

- **Expliquer** : certains mots ou expressions sont expliqués par l'enseignant (ou des élèves) à l'occasion de la découverte du texte, parfois avant, parfois pendant.
- **Découvrir** : d'autres mots sont découverts par les élèves eux-mêmes au terme d'une résolution de problème qui les conduit à formuler un sens hypothétique et provisoire ;
 - soit en prenant appui sur la **morphologie**,
 - soit en prenant appui sur le **contexte**.
- **Se souvenir** : un effort de mise en mémoire et de réemploi est demandé aux élèves pour une partie des mots ainsi étudiés (explication ou découverte).

16

La fiolle à turbulon

Adapté d'après une histoire de Marie-Sabine Roger,
 Superscope, 1, Nathan, 1998.



17

Un, deux, trois, soleil !

18

Lexique et reformulation

Cf. troisième priorité

19

Troisième priorité

L'amélioration des inférences :

- reformulations multiples (« *lire c'est traduire* ») pour suppléer aux blancs du texte (« *lire entre les lignes* »)
- explicitation des états mentaux des personnages (théorie de l'esprit)

20

1. De la reformulation au rappel

Un exemple

CE1, Éducation prioritaire [Cf. annexe 9](#)

21

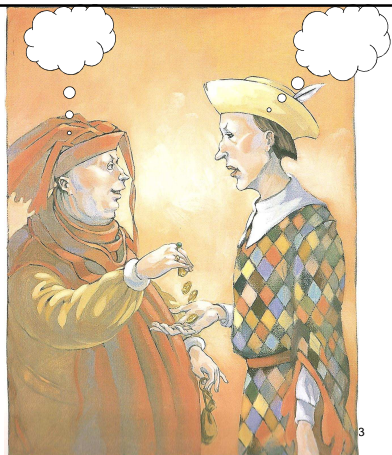
2. « Théorie de l'esprit »

Attirer l'attention des élèves sur les états mentaux des personnages [\(Cf. annexe 10\)](#)

Objectif : mieux comprendre et mieux raconter

22

Mais, quand l'étranger se présenta à la mairie pour toucher sa récompense, le maire et les habitants, réfléchissant qu'ils n'avaient plus rien à craindre des rats, n'eurent pas honte de lui offrir dix écus, au lieu des mille promis



3

Comment apprendre aux élèves à raisonner sur les états mentaux ?

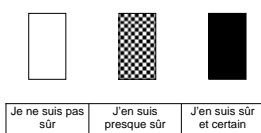
[\(Cf. annexe 4\)](#)

24

Apprendre à « lire entre les lignes »

- « *Le texte ne le dit pas* » ?
 - une **déduction** possible, voire nécessaire
 - une pure **invention** sans légitimité

Cartons de confiance



- Examiner :
 - Ce que le texte **impose**
 - Ce que le texte **autorise**
 - Ce que le texte **interdit**
- Dépasser l'opposition entre le vrai et le faux :
 - raisonner sur le possible et l'impossible,
 - le certain, le vraisemblable, l'in vraisemblable...

25

Quatrième priorité

Les compétences narratives en production : apprendre à raconter.

Et en réception (construction d'une représentation mentale de l'histoire : « se faire le film »).

26

Comprendre et raconter

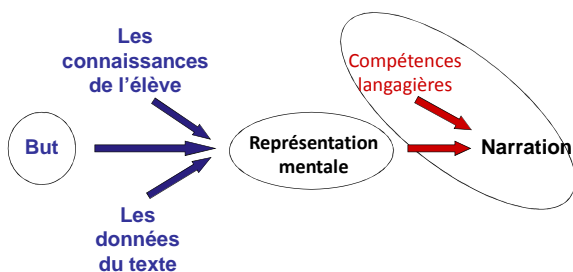
- Pourquoi faire de l'apprentissage de la narration un objectif important ?
- Quel lien didactique entretiennent narration et compréhension ?

27

Cinq bonnes raisons de recourir aux tâches de rappel

- 1. Donner un but intégrateur à la lecture**
 - Le but (raconter) oriente les activités cognitives : il faut construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du récit (« film »)
 - Multiplier les tâches qui exigent une intégration sémantique
 - Faire reformuler pas à pas puis intégrer en un tout cohérent
- 2. Favoriser le lien entre compréhension et mémorisation**
 - Organiser et hiérarchiser les informations traitées
 - Accroître la flexibilité mentale
- 3. Faciliter les apprentissages lexicaux**
 - La reformulation facilite la construction de significations en contexte
 - Le réemploi du lexique du texte améliore sa mémorisation
- 4. Développer des compétences utiles à la production de textes**
 - Passer du dialogue au monologue
 - Planifier un discours (organiser les idées)
 - Préparer la mise en mots (lexique et syntaxe)
 - Assurer la cohérence textuelle (désignation des personnages, place du narrateur, reprises anaphoriques, etc.)
- 5. [Maître] S'informer sur la compréhension des élèves**

28



1

2 – 5

3 – 4

29

Conclusion

L'évaluation

Savoir montrer qu'on a compris (Cf. [Montbéliard C](#))

30

Enjeux didactiques du rappel de récit

Raconter l'histoire à son tour, c'est :

- « découper » (des faits)
- « coudre » (les enchaîner)
- Élaborer une suite d'éléments ordonnés

Combiner les tâches de **sélection** avec des tâches d'**anticipation**

- Qu'est-il important de garder en mémoire ?
- Compte-tenu de cela, que pourrait-il arriver ?

31

Entraîner les élèves à mémoriser

- Sélectionner ce qui est important (*versus* superflu)
- Pour en débattre, il faut suivre le fil de l'intrigue.
- Mémoriser ce qui aura de l'importance pour la suite : **pré-juger.**
- Aider l'apprenti lecteur à faire consciemment ce que le lecteur expérimenté fait sans y penser.

32

Éliminer l'accessoire : en débattre.

	Ce qui influence beaucoup la suite de l'histoire	Ce qui a peu de conséquences ou pas d'importance pour la suite
Lieux, temps, événements		
Caractéristiques d'un personnage		
Actions d'un personnage		

Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire ce qu'ils ont compris. Le récit de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Conclusion

L'évaluation

1. Apprendre à montrer qu'on a compris
2. Apprendre à traiter un questionnaire
3. Apprendre à relire

Comprendre

1. Le lecteur doit être capable de construire une *représentation mentale* cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte.
2. Il doit aussi être capable, à l'école, de **manifest** **qu'il a compris** ce qu'il a lu.

1. Apprendre à montrer qu'on a compris

- Est-ce que les élèves comprennent ce que l'on attend d'eux ?
- Savent-ils comment s'y prendre pour traiter les tâches scolaires ?
- Le leur a-t-on appris ?
- Savent-ils que les questionnaires peuvent les aider à comprendre ?

ÉVALUATION NATIONALE DES ACQUIS DES ÉLÈVES EN CM2

FRANÇAIS MATHÉMATIQUES

Janvier 2010

Exercice 1

Lis silencieusement le texte suivant et réponds aux questions posées.
Dans le livre dont ce texte est extrait, des enfants et leurs grands-parents ont constaté la mort de leur arbre préféré. Un voisin, Vincendon, en venant couper l'arbre mort, avait affirmé : « Les arbres ne meurent jamais »...

L'arbre qui chante

L'air qui entra en même temps que Vincendon était tout piqueté de minuscules flocons blancs. Le feu grogna plus fort, puis ce fut le silence. Ils étaient là tous les quatre, à regarder le père Vincendon et son paquet solidement ficelé.

A/ Quel est l'**instrument** que Vincendon offre aux enfants ?

B/ Quel est le **métier** de Vincendon ?

C/ Qui sont les **personnages** de cette histoire ?

D/ **Encadre**, dans le texte, les expressions qui montrent que le grand-père et la grand-mère sont admiratifs du travail fait par Vincendon.

E/ **Explique pourquoi** l'auteur a donné à cette histoire le **titre** « *L'arbre qui chante* ».

F/ À la ligne 34, dans la phrase « *Allons, tu peux le prendre, il ne te mordra pas, sois tranquille.* »
– le pronom **tu** remplace : ...
– le pronom **le** remplace : ...

G/ Dans la phrase : « *Quatre petites mains volèrent en même temps.* », le verbe **voler** est employé au **sens figuré**. Invente une phrase où ce verbe est employé au sens propre.

H/ **Souligne**, dans le texte, au moins deux expressions utilisées par l'auteur pour montrer que l'enfant ne sait pas bien jouer du violon.

I/ Dans le passage « *Le garçon sortit le violon de son lit.* », **explique** ce que veut dire le mot **lit**.

Les tâches d'évaluation (Ex.1)

- **Questions littérales (A et B)**
 - Localisation d'informations et reformulation (hyperonyme)
- **Question inférentielle (E)**
 - Rédiger une explication
- **Identification des personnages (C)**
 - Réaliser des inférences (S) (V)
- **Justifications (montrer que)**
 - Relever des informations (D et H)
- **Connaissances lexicales (G et I)**
 - Expliquer
- **Cohésion textuelle : reprises anaphoriques (F)**
 - Traiter la référence d'un pronom personnel en position de sujet ou de complément d'objet ([Cf. annexe 12](#))

Exercice 6

Lis attentivement le texte suivant et réponds aux questions posées.

Dans ce livre, l'auteur raconte l'histoire d'une petite fille, prénommée Lullaby, qui décide de quitter son univers familial et part à l'aventure...

*éboulis : tas de terre et de pierres qui sont tombées.

J.M.G Le Clézio, extrait de *Lullaby*
(Gallimard jeunesse)

- A/ En t'aidant du texte, **explique pourquoi** l'escalade de Lullaby est dangereuse.
- B/ L'auteur utilise des comparaisons pour décrire la mer. **Souligne au moins deux comparaisons** dans le texte.
- C/ Dans la phrase « Le vent **balayait** sans arrêt la mer, lissait sa surface », **explique ce que veut dire le mot balayait**.
- D/ **Recopie une phrase du texte qui montre que** Lullaby est bouleversée par sa découverte de la mer.
- E/ Voici trois adjectifs : *imprudente, craintive, émerveillée*. A ton avis, quel est celui qui correspond le mieux à l'attitude de Lullaby ? En t'aidant du texte, **explique ton choix**.
- F/ Parmi les titres proposés ci-dessous, **entoure celui qui convient** :
- Un mur d'escalade au bord de la mer
 - Une merveilleuse découverte de la mer
 - Lullaby et les oiseaux de mer
 - Une randonnée tranquille
 - Une promenade en mer

Les tâches d'évaluation (Ex.6)

- **Connaissances lexicales (B, C)**
 - Relever des comparaisons
 - Définir le sens d'un mot (employé au sens figuré)
- **Question inférentielle (A)**
 - Rédiger une explication
- **Justifications par relevé d'informations (D)**
- **Questions de synthèse (E et F)**
 - Caractériser un personnage (émotion, sentiment)
 - Proposer un titre

2. Apprendre à traiter les questionnaires

- Distinguer différents types de questions
 - La réponse est écrite dans le texte
 - La réponse est à construire en réfléchissant
- Utiliser les questionnaires au cours de la lecture
 - Questions intermédiaires (aides à la compréhension) lors de la découverte du texte
 - Trace écrite : publique ou privée
- Apprendre à justifier sa réponse
 - À l'oral
 - À l'écrit
- Distinguer deux cibles de l'évaluation
 - La qualité de la compréhension
 - La qualité rédactionnelle (orthographe, syntaxe)

- Apprendre à fabriquer des questions
- Apprendre à juger la qualité de réponses déjà rédigées

Des scénarios didactiques pour apprendre aux élèves à répondre aux questionnaires

CF. Lector & Lectrix

Trois procédures pour répondre aux questions (Fiche 4A)

- La réponse est *écrite* dans le texte : il suffit de la **recopier**. Pour la trouver, il faut parfois avoir reformulé la question.
- La réponse *n'est pas écrite* mais toutes les informations sont dans le texte : il faut les **réunir pour déduire** la réponse.
- La réponse *n'est pas écrite* : il faut la **rédigier**. Il faut **raisonner** à partir des informations du texte et de ses connaissances **pour déduire** la réponse.

3. Apprendre à relire

(Viser l'auto-régulation)

- Lire à son rythme puis retourner sa feuille
- Répondre de mémoire aux questions posées
- Noir, gris, blanc

Travail en deux temps

1. Répondre **de mémoire**. Expliquer aux élèves que leurs réponses devront être écrites :
 - au **stylo noir** s'ils sont sûrs et certains de leur réponse ;
 - au **crayon gris** s'ils ne sont pas totalement sûrs de leur réponse.
 Lorsque les élèves ne sauront pas répondre, ils laisseront la ligne **en blanc**.
2. Lorsque les élèves ont terminé, ils prennent un stylo bleu pour corriger eux-mêmes leurs réponses en **revenant au texte** (relecture stratégique).

D'après Alessandro Barrico (1997), Novecento : pianiste - Éditions des mille et une nuits

C'était un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin, alors que tout le monde était déjà descendu du bateau, il le trouva dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, dans la salle de bal, sur le piano.

Le vieux Boodmann le trouva là et chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : « Citron » parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron. Danny prit le bébé dans ses bras et lui dit : « bonjour, Citron ! ». Ce bébé, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr.

Questionnaire (sans texte)

1. Danny Boodmann est-il un jeune marin ?
2. Quand trouve-t-il le bébé ?
3. Quel âge a le bébé quand il le découvre ?
4. Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?
5. Pourquoi appelle-t-il le bébé Boodmann ?

Relire ou ne pas relire ?

- **Pas besoin de relire** : je suis sûr de ma réponse
 - *J'avais bien construit mon film et j'avais compris les pensées des personnages.*
 - *J'avais bien organisé et mémorisé les informations (...)*
- **Besoin de relire**
 - J'ai des doutes sur ma réponse : *il faut que je la vérifie*
 - Je ne sais pas répondre : *je vais chercher, la question va m'aider à comprendre*

Question E (Inférence) : l'arbre qui chante ?

- Aucune indication de durée entre la mort de l'arbre, la coupe et l'épisode qui commence.
- « *A part les cordes, le velours et les crins de l'archet, tout se trouvait au cœur de votre arbre.* »
- **L'inférence** repose sur la mise en relation de cet énoncé avec celui qui annonçait la mort de l'arbre (25 lignes plus haut).
- « *Fais chanter ton arbre* » : nouvelle inférence
- « *L'âme du vieil arbre qui chantait dans son violon* » / « *Les arbres ne meurent jamais* » (45 lignes plus haut)