

Production intégrée - 3e étape

"Comment aider les élèves à continuer d'apprendre à lire tout en faisant un va-et-vient entre la lecture plaisir et la lecture distanciée ?"



Accompagnatrice : Goderniaux Virginie

Promoteur : Wauters André

Gauthier Anne
ESBP 2021 -2022

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	4
PARTIE THEORIQUE.....	5
1. LIRE	5
1.1 Mise en situation pour définir ce qu'est la lecture	5
1.2 Retours de la classe	6
1.3 Mon retour	6
→ Ce que je retiens ←	7
2. LIRE POUR APPRENDRE A COMPRENDRE	7
2.1 Rôle de l'enseignant et pistes	7
2.1.1 Le texte	7
2.1.2 Le « contexte » :	8
2.1.3 le lecteur :	8
2.2 La lecture distanciée	13
2.3 La fluidité	13
2.4 L'évaluation	14
→ Ce que je retiens ←	14
3. LIRE POUR LE PLAISIR	14
3.1 Pour quelle raison voulons-nous que nos élèves aient du plaisir de lire ?	14
3.2 Ma vision des plaisirs de lire :	17
3.3 Est-il possible de transmettre le plaisir de lire ?	17
3.4 Évolution de ma réflexion au fil du temps.	19
3.5 Activités de lecture dont le but est de créer du plaisir :	20
3.6 Retours de la classe	22
3.7 Mon retour	22
→ Ce que je retiens ←	23
PARTIE PRATIQUE.....	24
1. PRESENTATION DU CADRE DE RECHERCHE	24
1.1 Présentation de ma classe	24
1.2 Les habitus	24
1.3 Ma manière de procéder pour ma partie pratique	25
2. ACTIVITÉS PROPOSÉES DANS L'AXE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	25
2.1 Se construire un langage commun	26
2.1.1 Tester les représentations des élèves autour du mot LIRE.....	26
2.1.2 Retours de la classe	26
2.2 Mettre en place une démarche d'apprentissage mais aussi une certaine ambiance de classe.	27
2.3 Utiliser un matériel riche.....	29
2.3.1 Les bandelettes (ou étiquettes).....	29
2.3.2 Les cartes stratégies (voir annexe).....	30

2.4 Quelques activités vécues dans l'axe apprentissage.....	30
2.4.1 Deux activités globales pour rendre explicite ce qui se passe dans la tête d'un lecteur.....	31
2.4.2 Activités spécifiques dont l'apprentissage est plus ciblé.....	49
2.5. Liens avec d'autres apprentissages.....	61
2.6 Retour de la classe.....	61
RETOUR A MA PROBLEMATIQUE OU CONCLUSION ?	64
POSSIBILITES DE POURSUITE	66
LES APPORTS DE MA PI DANS MON CHEMINEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL.....	67
BIBLIOGRAPHIE	68
ANNEXES	69
1.1 Quelques définitions de différents auteurs au fil du temps.....	70
1.2 Lire selon Giasson	71
1.2.1 un processus actif.....	71
1.2.2 un processus de langage.....	71
1.2.3 un processus indivisible	71
1.2.4 un processus de construction de sens.....	72
1.2.5 un processus de communication	72
1.2.6 un processus interactif.....	72
1.3 La lecture et le programme	73

INTRODUCTION

« Un enfant qui lit sera un adulte qui pense. »¹

Les résultats en lecture sont mauvais. On le sait et ce n'est pas nouveau. Les enquêtes internationales PISA et PIRLS le montrent.

La lecture est pourtant au centre de tout, elle est la base de notre société. À l'heure où le numérique envahit autant l'espace professionnel que privé, la compréhension de ce qui s'affiche est indispensable.

Ne pas savoir lire est un handicap dans le monde dans lequel nous vivons. Et pourtant, beaucoup d'enfants abandonnent la lecture en sortant de l'école, faute de se sentir compétents.

Comment faire pour permettre à TOUS les enfants d'améliorer leurs compétences en lecture ? Des pistes existent. Seulement, le changement tarde à venir.

Il a souvent été considéré, à tort, que dès qu'un enfant savait déchiffrer, il savait lire. « On forme des enfants liseurs et non des lecteurs. » (Yves Nadon).

Mais qu'est-ce que lire ?

Dans ce travail, je définirai ce qu'est la lecture ainsi que différents concepts liés à son apprentissage (une fois le déchiffrage maîtrisé).

Je répondrai également à ces deux questions :

- Y a-t-il un lien entre la lecture plaisir et la lecture distanciée ? Si oui lequel ?
- Quelles seraient les conditions pour qu'un enfant puisse accéder au plaisir de lire ?

Pour réaliser ce travail, je suis partie d'un support théorique que j'ai complété par le rôle que peut avoir l'enseignant et par des pistes concrètes pour apprendre aux élèves à avoir une meilleure compréhension. Pour le lecteur qui veut gagner en rapidité, je l'invite à lire les parties → Ce que je retiens ← qui sont une petite conclusion de chaque partie.

¹ <https://www.terrafemina.com/culture/livres/articles/33275-flore-vasseur-un-enfant-qui-lit-sera-un-adulte-qui-pense.html>

1. Lire

Ma recherche consiste à réfléchir sur « Comment aider les élèves à continuer d'apprendre à lire tout en faisant un va-et-vient entre la lecture plaisir et la lecture distanciée ? ».

Pour effectuer cette recherche, je me suis inspirée des propos de Giasson à propos de la lecture, que vous pourrez trouver en annexe, afin de créer MA définition de ce qu'est lire.

1.1 Mise en situation pour définir ce qu'est la lecture

Pour étayer mes propos, je vous propose de découvrir 6 textes et de noter ceux que vous êtes capables de lire et de dire pourquoi.

(Textes pour lesquels j'ai été mise en situation par André Wauters lors du module de formation sur les ateliers lecture)

Texte A

Αποθήκευση

Κινητήρες που αποθηκεύονται για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των 30 ημερών πρέπει να αδειάζονται από τυχόν υπολείμματα καυσίμου για να μη στομώνουν το σύστημα τροφοδοσίας καυσίμου και βασικά εξαρτήματα του καρμπυρατέρ.

Texte B

Lorsque jaune demain vouloir dans noir et cheval rapidement sont venus feuille. Troisièmement, mèche et dans en pour le s'élargir.

Texte C

Mise en marche

Déroulez le câble d'alimentation et branchez l'appareil dans une prise murale. Allumez l'aspirateur à l'aide du bouton marche/arrêt situé sur le dessus de l'aspirateur.

Texte D

Un neurone est constitué d'un corps cellulaire avec de nombreuses arborescences.
L'une d'elles est appelée axone.

Texte E

Förvaring

Motorer som ska förvaras längre än 30 dagar måste skyddas eller dräneras på bränsle för att förhindra beckbildning i bränslesystemet eller på viktiga förgasardelar.

Texte F

En Belgique et dans certaines régions du Nord de la France, on emploie le verbe savoir à la place du verbe pouvoir pour exprimer une capacité dépendante d'une caractéristique physique ou mentale ou bien d'une situation.

Exemple : Est-ce que tu sais me donner le sel ?

Dans les autres régions de France, on dirait : Est-ce que tu peux me donner le sel?

1.2 Retours de la classe

Il y a discussion entre les élèves sur ce qui est lisible ou pas. Au départ, les élèves trouvent que si ce sont des mots qu'ils connaissent, ils savent lire. A partir du moment que cela correspond à la langue française et qu'ils savent oraliser, ils estiment pouvoir lire. C'est au fur et à mesure des échanges, des confrontations qu'ils réalisent la différence entre « je peux oraliser le texte » et « je peux le comprendre ».

1.3 Mon retour

Le meilleur moyen pour réaliser que lire, c'est comprendre, c'est en comparant la lecture à une langue étrangère. Dans l'apprentissage d'une langue qui utilise le même alphabet que le nôtre, nous pourrions à un moment être capable de déchiffrer et peut-être même lire oralement un texte sans pour autant pouvoir dire que nous savons lire cette langue.

La traditionnelle réponse de l'enseignant à un enfant, confondant lecture et oralisation, qui dit ne pas comprendre la consigne écrite « Lis-la bien » n'aura évidemment aucun effet. L'enfant se concentrera pour bien oraliser dans sa tête mais pas pour construire du sens puisque pour lui, lire, c'est dire.

- Ma définition de lire :

Lire, c'est comprendre.

C'est **se construire** une **représentation mentale** au fur et à mesure de sa lecture grâce à l'utilisation de raisonnements basés sur des **stratégies et vérifier** si celle-ci est cohérente.

- Il est indispensable de montrer, dire et répéter aux élèves que lire, ce n'est pas faire du bruit. C'est comprendre.

2. Lire pour apprendre à comprendre

2.1 Rôle de l'enseignant et pistes

C'est à partir des propos de Jocelyne Giasson que je prends conscience du rôle que je peux avoir dans ma classe et comment je peux aider les élèves à apprendre à lire.

Je comprends qu'il est primordial que j'agisse sur le texte, sur le contexte et sur le lecteur.

Dans le processus interactif de Giasson, plus ces trois variables sont imbriquées les unes dans les autres, meilleure est la compréhension.

Le rôle de l'enseignant est primordial pour chacune de ces variables.

Pour ce faire, je suggère quelques pistes d'action pour chacune d'elle :

2.1.1 Le texte

Il est important de fournir à l'apprenant de « vrais textes » (c'est-à-dire des textes qui n'ont pas été créés pour le scolaire mais des textes tirés d'albums, de journaux...). De cette manière, l'enseignant ne diminue pas la difficulté. Il ne s'agira pas de phrases isolées tirées de nulle part ou créées par l'enseignant pour faciliter la lecture.

Il sera tout aussi intéressant de proposer des textes « résistants » (terme utilisé par Catherine Tauveron) que des textes « lisses ». Selon elle, « l'entraînement au franchissement d'obstacles ne peut s'opérer que sur un terrain semé d'embûches ». Cela ne sera possible qu'au départ de textes qui ne livrent pas tout, d'emblée, au lecteur. Il est intéressant d'habituer les élèves à prendre du plaisir à franchir ces

obstacles où souvent on ne peut comprendre qu'après avoir réalisé qu'on avait compris à tort.

2.1.2 Le « contexte » :

L'enseignant doit créer un certain climat de classe. Pour cela, il est essentiel d'être un modèle de lecteur. Il doit partager ses lectures et faire la lecture à voix haute à ses élèves. Il doit également aménager l'espace et le matériel. On doit permettre à l'enfant de souffler. La bienveillance de l'enseignant et des autres élèves, lors des activités d'apprentissage de lecture devra être développée. L'erreur est inhérente à tout apprentissage. La métacognition et la répétition de l'apprentissage permettront à chacun de se voir progresser.

Son rôle est aussi de proposer des choix littéraires, varier les textes et mettre une ambiance de classe dans laquelle l'enfant se sentira respecté.

Par exemple : L'enseignant peut créer une bibliothèque riche et variée, aménager un coin-lecture, organiser des activités stimulantes (activités peps, cercle de lecture, ateliers), lire à voix haute, emmener les élèves à la bibliothèque, participer à des prix littéraires ou des défis-lecture, faire venir un auteur en classe...

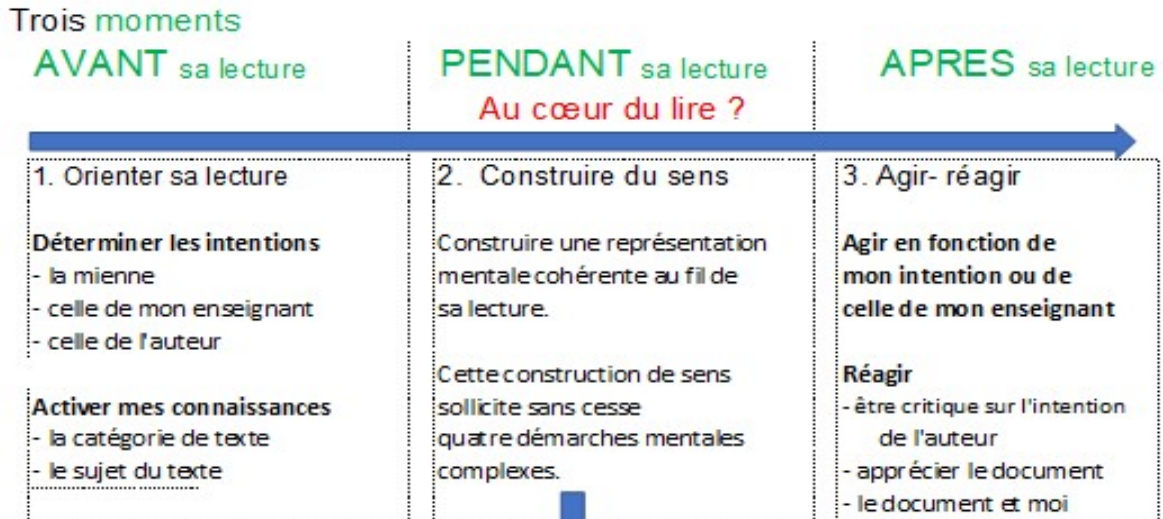
2.1.3 Le lecteur :

Le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à se connaître en tant que lecteur, lui faire prendre conscience qu'il utilise des stratégies et l'amener à en découvrir d'autres.

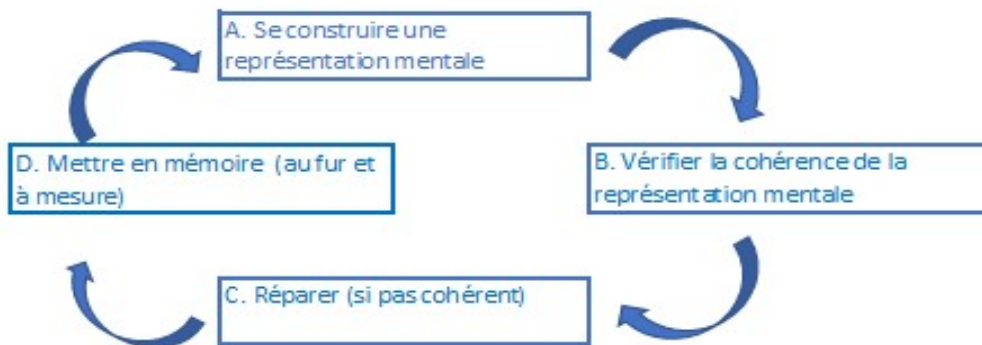
J'ai fait le choix, pour ma partie pratique, de travailler 12 stratégies qui me semblent être les plus importantes pour la compréhension.

2.1.3.1 Présentation de 12 stratégies

Voici les stratégies sélectionnées pour ma partie pratique et présentées dans un « organigramme ». Vous trouverez ensuite les mots que je mets derrière chacune.²



Quatre démarches mentales complexes pour construire du sens
A réaliser systématiquement "en boucle" tout au long de sa lecture



Douze stratégies à utiliser dans / pour les démarches mentales complexes.

1 Survol	2 Connaissances apprises	3 Expériences vécues	4 Repérer toutes les idées	5 Catégoriser	6 Familles
7 Anaphores Paraphrases	8 Nuances	9 Retours	10 Suite	11 Hypothèses	12 Inférer

²Source de l'organigramme : « Des clés pour réussir »-éd. Atzeo

1. Survol

C'est faire une ou des hypothèse(s) sur le contenu du texte.

Pour cela, on s'aide d'indices (photos, dessin, présentation du document, titres, intertitres...) Ce survol ne doit pas prendre plus de 30 secondes.

Le survol est également utilisé pour rechercher la localisation d'une information à l'aide de ces mêmes indices.

2. Connaissances apprises

Cette stratégie concerne l'activation des connaissances antérieures. Il s'agit de faire des liens tout au long de sa lecture avec ce que l'on connaît sur le sujet du texte ou sur le scénario ou sur le type de texte.

3. Expériences vécues

C'est faire des liens entre ce qu'on a déjà vécu et le document ou des éléments du document.

4. Repérer toutes les idées

Chaque texte ou chaque phrase contient des idées. Il s'agit de les repérer et de les relier afin de donner du sens.

5. Catégoriser

En lisant, certains mots nous permettent de catégoriser, de savoir de quoi on parle. On peut alors établir des liens. Par exemple, si je lis le mot « kiwi » dans un texte, d'autres mots me permettront de savoir que je suis dans la catégorie « oiseau » et non « fruit ».

6. Familles

Pour un mot inconnu, utiliser des mots de la même famille. Lorsque je suis face à un mot inconnu, je cherche si d'autres mots ne ressemblent pas à ce mot.

Ex : le portillon, je peux penser à la porte, au portail, à la portière, ...

7. a. Anaphores

Dans un même texte, une même phrase, je peux parler de la même idée en utilisant d'autres mots.

Ex : le lion cet animal féroce, ce félin, il, le, celui-ci, son pelage (son renvoie à lion)

7. b. Paraphrases

Percevoir qu'une même idée s'écrit de différentes manières.

Ex : un nid en forme de boule ou un nid sphérique

8. Nuances

Cette stratégie permet de percevoir :

- le « bon » sens d'un mot polysémique. Je sais que ce mot peut avoir des sens différents selon le texte dans lequel il se trouve. Ex. Boire un café au café.
- la nuance de sens qu'a voulue l'auteur en utilisant tel mot plutôt qu'un autre du même champ lexical. EX : « torride » plutôt que « chaud » ou « murmurer » plutôt que « dire ».

9. Retours

Quand on ne comprend pas, on revient en arrière. On relit ce qu'on a déjà lu en cherchant des indices, des mots ou des idées qui me permettraient de construire un sens, éventuellement approximatif, pour ce que je ne comprends pas.

10. Suite

Quand on ne comprend pas, on continue sa lecture en cherchant des indices, des mots ou des idées qui me permettraient de construire un sens, éventuellement approximatif, pour ce que je ne comprends pas.

11. Hypothèses

Au fur et à mesure, imaginer les possibles. C'est se poser des questions et de réagir au texte tout au long de sa lecture.

On peut aussi faire des hypothèses sur ce qu'on a lu

- soit faire une hypothèse sur un mot non compris.

Exemple : Je pense que ce mot ou ce groupe de mots veut dire ...

On fait une hypothèse de sens, qu'on va vérifier en lisant la suite.

- soit une hypothèse sur une idée non spécialement voulue par l'auteur.
Exemple : J'ai lu et j'ai compris que Julie avait choisi sa jupe verte plutôt que la rouge. Je construis l'hypothèse que Julie n'aime pas le rouge alors que rien dans le texte ne me permet de faire cette inférence.

Avec les élèves, Il faut prendre le temps de lister ce qui est probable ou improbable pour leur apprendre à construire des hypothèses plausibles.

12. Inférer

“L’inférence est une information qui n’est pas explicitée, mais que le lecteur doit produire afin de rendre cohérente la représentation qu’il élabore.”³

Pour lire, il est nécessaire d’inférer. Inférer c’est construire une information implicite indispensable à la compréhension.

Ex : Je suis dans une salle obscure et la séance va bientôt commencer. Où suis-je ?

→ Dans une salle de cinéma.

2.1.3.2. Pourquoi travailler ces stratégies avec les élèves ?

Même si les stratégies sont utilisées de manière inconsciente lorsqu’il y a compréhension, il faut toutefois apprendre les stratégies aux élèves car elles seront utiles lorsqu’il y aura incompréhension mais également lorsque le lecteur voudra s’exprimer et argumenter ses réponses.

Compréhension	Non compréhension
Utilisation inconsciente de stratégies	Utilisation consciente de stratégies

Avec toutes les nouvelles découvertes, j’estime que nous devons proposer à nos élèves autre chose que lire pour répondre à un questionnaire.

Les moments de métacognition sont indispensables dans l’apprentissage explicite de stratégies sans quoi trop d’élèves auront simplement fait. L’élève doit pouvoir dire ce qu’il a fait mais surtout ce qu’il a appris et répondre aussi à la question : « *Que retiens-tu pour t’améliorer demain ?* »

³ Rossi et Campion, (2008). Inférences et compréhension de textes. Rééducation orthophonique, 46(234), 47-62

2.2 La lecture distanciée

Dufays, Gemenne et Ledur (2005) définissent deux types de lecture :

- Lecture participation : lecture affective, participative. Elle renvoie à une posture de lecteur qui cherche un rapport socio-affectif entre lui et le texte. C'est la lecture-plaisir.
- Lecture distanciation : lecture analytique, distante. C'est une lecture intellectualisante. Elle est centrée sur la dimension cognitive et analyse les composantes artistiques, littéraires.

La lecture littéraire intègre la lecture participation et la lecture distanciation.

Un panel de textes permet de travailler telle ou telle stratégie. L'essentiel est de comprendre que derrière chaque écrit, il y a un auteur dont le désir est de nous faire passer un message, une intention. Cet auteur a alors imaginé une structure.

La démarche d'aller chercher au-delà du simple fait de lire, c'est ce que j'appellerai la lecture distanciée. C'est donc aller voir derrière l'écrit ce qu'a fait l'auteur pour nous faire passer son message aussi bien le temps de la conjugaison qu'il a utilisé, la typographie, la ponctuation... que les différents éléments nécessaires à la construction de son texte et donc ses phrases.

Cette volonté de communiquer entre l'auteur et le lecteur, nous le retrouvons dans le processus de communication. (Annexe « Lire selon Giasson » 1.2.5)

2.3 La fluidité

Dans ma classe, je ne m'attarde pas sur la fluidité. Elle est pourtant indispensable à la compréhension. Un déchiffreur ne comprend pas ce qu'il lit parce qu'il segmente trop et sature rapidement sa mémoire de travail. Arrivé à la fin de la phrase, celle-ci a jeté les premières syllabes lues, ce qui fait qu'il n'a plus accès au sens que des dernières syllabes lues. Il est donc impossible de construire une représentation mentale.

Il faut cependant faire des choix.

Je laisse de côté de côté la fluidité dans le sens où je ne la travaille pas de manière spécifique MAIS je la garde en tête, car elle est travaillée de manière indirecte. En faisant travailler les élèves plusieurs jours de suite sur le même texte ou extrait (en lecture, en grammaire...), ils lisent plusieurs fois les mêmes mots. Ils mettent ainsi de manière inconsciente les mots dans leur mémoire lexicale. Lorsqu'ils les rencontrent dans d'autres écrits, ils les reconnaissent rapidement, ce qui améliore la fluidité de la lecture.

En plus de la mémoire lexicale des mots, ils mettent également en mémoire, toujours inconsciemment, des structures de phrase. La syntaxe est nourrie. Celle-ci est capitale dans la compréhension mais elle influence aussi la fluidité puisque c'est

elle qui nous permet d'anticiper par exemple la classe du mot qui va arriver.
Exemple « Je ne ... ». On anticipe que c'est un verbe qui va arriver, on a lu le « Qui ? » => « je », on sait que ce qui va suivre sera un « ne fait pas ou n'est pas ou n'a pas quoi »

2.4 L'évaluation

Concernant l'évaluation, je considère que la lecture doit être évaluée de manière formative.

« Un bon prof de tennis intervient pendant la leçon et observe son élève au jeu. Il ne se gêne pas pour arrêter la partie afin d'enseigner et de faire mettre en pratique ce qu'il juge nécessaire. Il n'est pas l'arbitre : on n'attend rien de l'arbitre. Les élèves méritent des entraîneurs. » (NADON, Yves. Lire et écrire en première année...et pour le reste de sa vie, Montréal, Chenelière, 2011, p.53)

Pour moi, l'évaluation fait partie de l'apprentissage. Elle permet de la progression.

Je construirai mes évaluations en faisant en sorte que l'élève soit amené à utiliser des stratégies qui ont été vues en classe. Mon évaluation est donc adaptée au contexte de la classe.

→ Ce que je retiens ←

- Le rôle de l'enseignant est primordial au niveau du climat autour de la lecture, du choix des textes, du degré d'implication du lecteur.
- Il propose un apprentissage explicite de stratégies de lecture, stratégies qu'il choisit en connaissance de cause.
- La fluidité de la lecture peut être travaillée de manière indirecte.
- Les moments de métacognition sont indispensables dans l'apprentissage explicite des stratégies.
- L'évaluation sera formative et présente chaque jour dans ces moments de métacognition.

3. Lire pour le plaisir

Et le plaisir dans tout cela ?

En réfléchissant sur le plaisir de lire, je me suis posé les questions suivantes :

3.1 Pour quelle raison voulons-nous que nos élèves aient du plaisir de lire ?

... Quelle place l'enseignement donne-t-il à la lecture ?

Depuis quelques décennies, les classes disposent d'un coin lecture, les manuels parlent du plaisir de lire...

Mais dans la plupart des écoles, ces moments de lecture plaisir se font en dehors de l'apprentissage. En effet, on propose à l'enfant des moments de lecture, on lui laisse la possibilité d'aller à la bibliothèque quand il a terminé son travail.

Les autres moments sont consacrés à l'apprentissage matière : on fait de la grammaire, de la conjugaison, de l'analyse, de l'orthographe...

Il serait plus judicieux de remplacer 75% de nos activités de grammaire par des activités de lecture et redonner ainsi du sens aux matières enseignées.

Lorsqu'on propose aux élèves ces temps de « lecture plaisir », rien ne nous dit qu'ils éprouvent réellement du plaisir ou qu'ils lisent réellement.

Je préfère proposer des temps de choix. Ce sont les moments pendant lesquels TOUS les élèves ont la possibilité de lire ou de faire autre chose comme jouer aux échecs, faire une activité artistique. Ces moments ne doivent pas être un moment où l'on oblige les élèves à lire.

Dans ma classe, depuis plusieurs années, les mots « plaisir » et « lecture » apparaissent dans deux axes différents :

- des moments de lecture plaisir sans aucun objectif d'apprentissage d'une stratégie dans le but de développer le plaisir d'avoir lu.
- des moments d'apprentissage de stratégies qui procureront un autre type de plaisir : le plaisir de se voir progresser comme lecteur / d'être de plus en plus compétent / de lire de mieux en mieux et de savoir pourquoi et comment.

En mettant les stratégies de lecture au centre de l'apprentissage, l'enfant apprend à lire, se sent compétent de réussir ce qu'il fait et son plaisir de lire est intrinsèque.

« Il faut travailler dès l'école maternelle sur le besoin de lire, et non sur le plaisir de lire que peut apporter cette activité. Faire découvrir aux petits que lire est une activité qui est d'abord utile, avant d'être agréable, et qui deviendra vraiment agréable dès qu'on la maîtrisera bien. Surtout leur permettre de découvrir que ce savoir est la clé de toutes les autres et que c'est lui qui rend véritablement libre. »⁴

C'est là toute l'importance d'apprendre à comprendre.

Je résumerais ceci par : « Si je comprends, je peux apprécier ce que je lis ».

⁴ (Evelyne Charmeux, www.charmeux.fr/aimerlire.html)

Je pense qu'il faut CRÉER le lien entre la lecture distanciée et le plaisir de lire. Il faut faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent éprouver du plaisir

- AVANT même de lire parce qu'ils ont déjà vécu une expérience positive (par exemple un enfant face à une BD « Ducobu », lui faire prendre conscience du plaisir qu'il a ou pas en sachant ce qu'il va lire et pourquoi)
- PENDANT leur lecture (par exemple parce qu'ils ont repéré un passage avec de l'inférence et que cela l'a fait sourire).
- APRES leur lecture par exemple la satisfaction d'avoir compris la blague, d'avoir appris quelque chose de nouveau...

Pour pouvoir éprouver du plaisir de lire, il faut d'abord avoir connu une expérience de lecture qui nous en a procuré. L'ocytocine (l'hormone du plaisir) produite lors de cette expérience agréable va nous donner l'envie de renouveler cette expérience. On peut alors considérer qu'on éprouve du plaisir AVANT de lire car on anticipe le plaisir que nous pourrions avoir.

Sans avoir connu des expériences agréables de lecture, nous ne pourrions avoir ce plaisir.

Tout comme le non-plaisir, voire même le dégoût, de lire peut également provenir d'expériences déplaisantes qui feront que le lecteur dit « Je n'aime pas lire » avant d'avoir même commencé.

Notre rôle sera alors de débloquer cette situation en lui proposant des activités dans lesquelles il éprouvera du plaisir, et qui lui donneront l'envie de revivre l'expérience.

C'est parce qu'il y aura eu beaucoup de petits éléments "plaisir" rencontrés en cours de lecture qu'à la fin, l'enfant éprouvera une sensation de plaisir.

Après la lecture, je demande aux élèves d'identifier les moments agréables et les raisons qui ont été la cause de ces moments plaisir. Ce travail n'est pas évident et il faut beaucoup de situations et d'exemples pour arriver à ce que les enfants formulent clairement.

Remarque : On peut être déçu pendant la lecture mais ce n'est pas le plaisir de lire en général qui disparaît mais une déception passagère, à un certain moment (par exemple le document ne nous plaît pas, le déroulement de la situation, la façon dont s'exprime l'auteur...)

Le plaisir de lire peut être ressenti à différents moments de la lecture. Il faudrait alors, pour être plus précis, ne pas parler du « plaisir de lire » mais des plaisirs de lire.

3.2 Ma vision des plaisirs de lire :

Le plaisir peut apparaitre à différents moments :

	AVANT	PENDANT	APRES
Plaisir lié au contenu du texte	Il s'agit d'un plaisir "espéré" lié aux expériences passées ou à l'intention qu'on se fait. (par exemple après avoir lu le titre, on imagine ce qu'on va découvrir, apprendre...) Ce plaisir est lié à l'anticipation, il est basé sur des expériences positives passées ou l'idée qu'on se fait.	Il s'agit de moments plaisirs liés à des passages du texte. Par exemple : J'ai bien aimé lorsque le prince rencontre la princesse. » Ces moments plaisirs peuvent être donnés par la description, une ambiance, une succession d'événements...	Il s'agit d'un plaisir "global" lié aux plaisirs particuliers. La succession d'éléments rencontrés pendant (les plaisirs particuliers) crée cette sensation d'un plaisir global sur le document lu.
Plaisir « fierté » lié à mon sentiment de compétence de lecteur.	J'anticipe soit ma réussite, soit le progrès que je vais faire.	Je me vois progresser. Je suis bloqué et j'arrive à me débloquent.	J'ai réussi la tâche de lecture. J'ai progressé en tant que lecteur.

3.3 Est-il possible de transmettre le plaisir de lire ?

Voici quelques stimuli qui me semblent nécessaires pour accéder au plaisir de lire :

La motivation : on considère généralement le plaisir comme l'origine, la motivation à lire.

Pourtant, il ne faut pas confondre plaisir et motivation.

Les nouvelles découvertes montrent bien que la motivation joue un rôle dans l'apprentissage (voir annexe)

Diverses recherches démontrent qu'il y a plusieurs perceptions liées à la motivation

(Notes prises lors d'une formation FOCEF sur les écarts dans ma classe donnée par Stéphane Hoeben (théorie selon Viau, Vroom, Tardiff))

La motivation est une énergie interne qu'un individu dégage en vue de réaliser un projet ou un désir.

On ne motive jamais quelqu'un. On crée une situation pour la mise en route.

Perception = c'est l'individu qui décide que... (fonction exécutive : mobilisation)

- Perception d'une valeur (elle peut être émotionnelle, sociale...)

Ex : motivation parce qu'on aime son enseignant, parce qu'on aime la matière.

L'enseignant sera la clé d'une motivation s'il partage ses passions, ses lectures et captive ses élèves.

- Perception d'une capacité (Il n'y a pas de motivation si on ne se sent pas capable.)

« Je me sens capable ...

... à court terme.

... à moyen terme.

... à long terme. »

Laisser les élèves agir suite à leur lecture.

Exemples : Faire des crêpes : donner une recette de crêpes et laisser les enfants la réaliser sans intervenir. On peut aussi faire le lien avec l'autonomie mais ici je pointe l'intérêt de suivre le texte à la lettre. L'enseignant n'aide en aucun cas et si la recette est ratée, laisser les élèves réfléchir sur ce qu'ils ont loupé de celle-ci ou si c'est la recette elle-même qui avait un problème. Attention si on suit cette démarche quand l'élève apprend à lire, il faut agir juste après. Si on le laisse lire et puis qu'on lui donne une tâche pour vérifier sa compréhension, il arrivera à la conclusion qu'il est nul en lecture. Il faut qu'il réfléchisse mais que l'enseignant l'aide. Il ne peut tout trouver seul.

- Perception de contrôlabilité

La contrôlabilité, c'est avoir le choix « J'ai du pouvoir/du choix ».

- Perception d'instrumentalité (c'est utile pour...)

Pour un enfant de 10 ans, il est normal de ne pas se projeter et de ne pas comprendre l'importance de la lecture pour quand il sera adulte.

Le rôle de l'enseignant est alors de montrer que telle ou telle activité de lecture lui sera utile pour plus tard.

C'est ce que recouvre le mot « littératie ». C'est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. (OCDE, Statistique Canada, 2000)

Mais ce sera l'enfant qui considérera cela comme utile pour lui ou pas.

Pour lui montrer que la lecture lui est utile, il faudra faire en sorte que grâce à sa lecture, l'enfant fasse des découvertes, résolve des énigmes, trouve des solutions, valide des hypothèses (par exemple pour répondre à une problématique en éveil). Il n'existe donc pas une motivation mais des motivations.

L'autonomie : un lecteur actif (autonome) est capable d'évaluer sa propre compréhension et de la réguler.

J'ai réalisé, en lisant le livre de Sophie Gagnon (conjuguer lecture et plaisir) que je n'imaginai pas l'autonomie de la même manière. Elle parle du temps, de l'endroit approprié à chacun, la position prise par l'enfant pour lire, le choix du livre et du moment de la journée.

On peut, selon moi, considérer l'autonomie dans deux domaines différents :

- l'autonomie dans la réalisation de la tâche.

C'est ce dont parlerait Sophie Gagnon. L'élève choisirait sa tâche dans le domaine exigé par l'enseignant (lire) et il choisit ce qu'il a envie de lire. Ensuite, il réaliserait la tâche de lire quand et où il veut. On dira que l'enfant est autonome s'il a réalisé la tâche qu'il s'était choisie.

- l'autonomie dans les connaissances.

Dans mon travail, je comprends plutôt l'autonomie comme une prise de conscience au niveau des stratégies utilisées (Que se passe-t-il dans ma tête lorsque je lis ?).

Je considère comme lecteur autonome celui qui sait ce qu'il fait lorsqu'il lit et ce qu'il doit faire lorsqu'il est bloqué dans sa lecture (par exemple lors d'une perte de sens, lors de mots inconnus...)

Pour être autonome, il faut avoir appris. L'autonomie est la résultante d'un apprentissage.

Le rôle de l'enseignant sera de renforcer l'autonomie des bons lecteurs et créer l'autonomie des lecteurs faibles en leur apprenant des stratégies.

3.4 Évolution de ma réflexion au fil du temps.

Lorsque j'ai entamé ma réflexion sur la lecture / ma production intégrée, je pensais proposer en classe autant d'activités « plaisir » que d'activités « apprentissage », et passer de l'une à l'autre. C'est pour cette raison que j'ai parlé de va et vient dans le titre de ma PI "Comment aider les élèves à continuer d'apprendre à lire tout en faisant un va et vient entre la lecture plaisir et la lecture distanciée ?"

Au fil du temps, j'ai remis en cause cette notion de va et vient et surtout l'idée d'une répartition équitable des 2 axes d'apprentissage. Par contre, les deux questions de ma problématique restaient bien d'actualité.

- Y a-t-il un lien entre la lecture plaisir et la lecture distanciée ? Si oui, lequel ?
- Quelles seraient les conditions pour qu'un enfant puisse accéder au plaisir de lire ?

Suite à mon début d'expérimentation en classe, une première condition pour accéder au plaisir de lire m'est apparue comme évidente : Il faut d'abord que les élèves comprennent ce qu'ils lisent.

C'est donc tout naturellement que la partie « apprentissage » / « continuer d'apprendre à lire » a pris de plus en plus de place dans ma répartition horaire.

Je n'abandonne cependant pas, l'idée de va et vient. J'essaie de créer le lien entre le plaisir et l'apprentissage mais aussi d'en faire prendre conscience aux élèves. Je m'assure que les élèves se voient progresser dans leurs compétences de lecteur. Ainsi d'une part, ils renforcent leur plaisir « fierté » et d'autre part, ils se rendent compte qu'ils comprennent mieux ce qu'ils lisent, ce qui leur permet de ressentir plus d'émotions.

L'axe « plaisir » reste cependant indispensable. Ci-dessous, vous trouverez un listing de différentes activités vécues. Celles-ci sont brièvement décrites puisque ces activités ne poursuivent pas un but d'apprentissage.

Les activités choisies pour illustrer l'axe « apprentissage » seront détaillées car c'est la méthodologie utilisée qui fera en sorte qu'une activité sera source d'apprentissage ou non.

3.5 Activités de lecture dont le but est de créer du plaisir :

- Créer un **rituel de lecture** : il faut travailler au quotidien la lecture, mettre les élèves chaque jour en contact avec les livres
- Proposer de temps en temps des **ateliers**
L'objectif de ceux-ci sera l'entraînement et non l'apprentissage. Il est intéressant de les proposer afin que les élèves puissent bouger et ne pas rester coller à leur chaise. Dans ces ateliers, on n'a pas un objectif spécifique en lecture. C'est plutôt une occasion d'utiliser ses compétences de lecteur pour réaliser une tâche qui, on l'espère, sera agréable.
- Imaginer des **activités « peps »**
Ce sont des petites activités qui permettent par exemple de bien démarrer la journée.
Quelques idées :
Lire une blague et se déplacer ensuite dans la classe. On raconte sa blague à un autre de la classe puis on raconte la sienne.
Chercher dans un « dauphin » au moins deux choses qu'il ne connaissait pas, les écrire et ensuite le dire ou le faire lire aux autres. Chaque enfant qui ne connaissait pas non plus l'information, signe (et madame aussi).
Poser une devinette.
Lire un virelangue dans l'oreille de l'autre.
- Faire la **lecture à voix haute**, lire de **manière interactive**
C'est lire une histoire à l'enfant en planifiant des interruptions pour stimuler,

c'est lire tout en faisant un lien avec ce qu'on vit, ressent, ce qu'on sait...

Ex : Dans un livre où l'on parle d'un matin où la famille se réunit et boit un chocolat chaud, demander « Et chez vous, cela se passe comment le déjeuner ? ». L'enfant va **penser, parler, partager**. Il s'agit de la méthode des 3 P.

- Donner des **temps de gratuité** (temps où l'enfant a la possibilité de lire à un endroit qu'il souhaite, ce qu'il veut ou de ne pas lire et faire autre chose en lien avec une lecture ou pas).
- Mettre ses **lectures en réseaux** par exemple : la chaise musicale littéraire. Un livre n'est jamais seul. Des liens avec d'autres livres sont à faire selon l'épaisseur, la couleur, l'auteur, le thème, ...
- Le **domino littéraire** : on dépose un livre puis chacun dépose un livre et dit quel lien il a avec le livre posé sur le sol.
- Les **cercles de lecture**
« Un cercle de lecture est un dispositif didactique qui permet à des élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à lire des textes. La confrontation, au sein de ces groupes et avec l'aide du maître, des lectures individuelles (ce qui se produit entre ce qu'il y a devant et derrière les yeux d'un lecteur, entre le texte et l'expérience du monde et de soi du lecteur, que les auteurs appellent le processus transactionnel) conduit chacun à dépasser la simple découverte linéaire et une compréhension littérale des textes pour accéder à l'implicite et à une appréhension critique ou esthétique. Les échanges permettent de se décentrer, d'adopter des stratégies distanciées, de « revenir en arrière pour revoir sa compréhension première, prédire des suites possibles, inférer des sens implicites à partir d'indices, produire des hypothèses, questionner et critiquer le texte, s'interroger sur ses propres sentiments, vérifier la pertinence de sa compréhension. » En d'autres termes, permettre aux enfants de devenir des lecteurs « experts » en mettant en œuvre une idée chère à l'AFL (au point d'en avoir fait un slogan) : C'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul... »⁵
- Proposer des **ambiances**
Ex : Lorsqu'il fait sombre en hiver, faire lire les élèves avec des lampes de poche et créer une ambiance en fin de journée.
Décorer la classe lors de lecture de poésies sur le carnaval
Se rassembler pour partager nos lectures autour d'un feu, mettre une

⁵ (Les cercles de lecture Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, Annette Lafontaine Ed. De Boeck-Duculot - Coll. : Savoirs et pratiques, 2002)

musique de fond en lien avec la lecture, proposer un sapin littéraire (Noël)

- **Sortir du cadre** de la classe : les élèves pourront se mettre dans une position confortable, enlever leurs chaussures, ...
- La **pile à lire** : les élèves vont parler des livres entre eux. Ils peuvent mettre une feuille sur laquelle les enfants peuvent écrire les livres qu'ils auraient envie de lire. Il faut miser sur l'affectif : « Ce livre-là m'a fait penser à toi... »
- **Écrire pour le « plaisir »** : A partir d'un texte, en écrire un autre : Laisser les élèves feuilleter un livre pendant quelques minutes et leur demander SANS LIRE le texte de relever un personnage, un lieu et trois objets. Une fois écrits, donner ces cinq éléments à un autre enfant de la classe. Donner à tous 10 minutes pour écrire un texte dans lequel devront se retrouver ces mots. Ensuite, permettre à celui qui le désire de lire son histoire à la classe. Il va de soi que nous ne viserons pas l'orthographe mais l'écriture quotidienne : « *C'est en écrivant qu'on devient écrivain* »⁶

J'insiste sur le fait que ces activités ont pour but de donner du plaisir mais je ne peux assurer qu'il y en aura chez tous les élèves.

« Ajoutons enfin que le goût de lire, comme tout autre goût, est d'abord affaire personnelle, qu'il a besoin d'être construit par celui qui doit l'éprouver et qu'en tout état de cause, un plaisir obligatoire n'est guère séduisant »⁷

3.6 Retours de la classe

Lorsque je demande aux élèves s'ils ont aimé ces activités, ils me répondent que leur plaisir est lié au fait d'être ensemble, à l'ambiance, au calme que cela procure, à l'endroit où l'on se trouve mais aussi au fait de ne pas être évalué. Ils sentent une certaine liberté.

3.7 Mon retour

Le plaisir de lire est donc influencé par des facteurs comme la motivation, l'autonomie mais également par d'autres facteurs externes (comme par exemple le vécu par rapport à la lecture, l'intérêt au sujet du texte).

⁶ (Citation de Raymond Queneau).

⁷ (Evelyne Charmeux, Apprendre à lire et à écrire, éditions Sedrap, 1992)

Mon rôle est de faire prendre conscience à l'enfant qui dit « je n'aime pas lire » qu'il peut apprécier des moments liés à la lecture, éprouver des émotions.

Ce sera la répétition de ces petits moments qui pourraient le faire changer d'avis.

Je n'ai pas la prétention de dire que je crée du plaisir de lire chez les élèves. Mon souhait est de leur proposer régulièrement une démarche réflexive pour qu'ils soient capables de pointer des moments qui ont été agréables pour eux et pourquoi.

Je commence par clarifier le concept de plaisir (causes et conséquences) avec les élèves. Je pars d'eux en leur demandant quelles sont les activités qui leur donnent du plaisir et pour quelles raisons. Mais également celles qui ne leur en donnent pas et pourquoi. Un lien avec l'éducation philosophique est établi. Ensuite, on se positionne par rapport à la lecture...

Oui, j'éprouve du plaisir quand je lis parce que... (ou non)

Par la suite, tout au long de l'année, après des activités de lecture, les élèves se positionnent par rapport au texte ou/et à l'activité de lecture. Ils donnent leur "degré" de (dé)plaisir et expliqueront pourquoi.

Aujourd'hui, j'ai eu (ou non) du plaisir à lire parce que ...

Personnellement, ce n'est pas facile, en tant qu'enseignante, de proposer des activités sans aucun objectif d'apprentissage. Je me rends compte que j'ai poursuivi le but d'apprendre à percevoir le (dé)plaisir et d'en chercher les causes. Avec le recul, cet apprentissage me semble lui aussi indispensable.

→ Ce que je retiens ←

- Il est indispensable de proposer des activités dans l'axe du plaisir.
- Personne ne peut affirmer donner du plaisir en proposant telle ou telle activité. Et surtout aucun de nous ne peut l'imposer.
- Il est important de proposer des activités pensées dans l'optique d'avoir du plaisir car tous ces moments sont importants. Il faut être clair avec notre objectif. Il est possible que durant ces activités, les élèves apprennent mais c'est un apprentissage qui n'a pas été réfléchi, pensé par l'enseignant pour tous les élèves.
- Pas toujours simple de ne pas avoir d'objectif d'apprentissage.

- Lorsqu'on donne des activités « plaisir », le plaisir que les élèves peuvent avoir n'est pas forcément lié à l'acte de lire. Il peut provenir de facteurs externes (ambiance, activité de groupe, ...)

PARTIE PRATIQUE

1. Présentation du cadre de recherche

1.1 Présentation de ma classe

Depuis 2017, les classes de 4e primaire dans lesquelles j'expérimente ce que j'apprends aux différents modules de l'ESPB sont composées d'une vingtaine d'élèves. Le local est étroit.

Mes élèves sont placés par deux mais il arrive que nous modifiions l'espace pour faire des ilots.

Tout près, nous avons un verger vers lequel nous nous dirigeons lorsque la météo le permet. Un domino littéraire y est proposé dès le premier jour de la rentrée.

Je possède un tableau noir classique. La bibliothèque est une armoire qui se remplit au fur et à mesure de l'année. Il nous arrive de nous rendre à la bibliothèque communale.

Mes élèves parlent tous le français mais certains ne l'ont pas comme langue maternelle.

1.2 Les habitus

L'accueil : Chaque matin, les élèves rentrent en classe et découvrent le « menu du jour » sur le tableau de gauche. Une musique les accompagne pour qu'ils puissent se préparer. Celle-ci n'est pas choisie au hasard. Au début, ils l'entendent tout simplement, s'y habituent et se tiennent prêts à travailler lorsqu'elle est terminée. Ensuite, ils l'écouteront avec le texte sous les yeux. Ils pourront le chanter. Celui-ci sera ensuite exploité plus tard dans l'année...

Souvent, nous commençons par une activité « peps » pour démarrer la journée.

Des activités de rupture sont proposées entre les différentes activités et en fin de journée, les élèves doivent pouvoir me quitter en me disant en quoi leur journée d'école leur a été bénéfique.

1.3 Ma manière de procéder pour ma partie pratique

Comme je l'ai annoncé précédemment, j'ai choisi de développer davantage l'axe de l'apprentissage dans ma classe. Pour moi, il est essentiel qu'ils apprennent à lire et développent des stratégies pour comprendre. Ainsi pourront-ils, peut-être, éprouver du plaisir dans la lecture.

Pour pouvoir répondre à la problématique, je décide de proposer à mes élèves des séquences d'activités d'apprentissage et leur demander ensuite ce qu'ils ont appris et s'ils ont aimé. Je m'intéresse donc particulièrement au plaisir dans l'acte de lire et pas celui lié à des facteurs extérieurs. Je vérifierai si un lien s'est créé entre l'apprentissage et le plaisir.

Mes supports d'activités sont de trois ordres :

- le livre ;
- le texte ;
- la phrase.

Une interaction existe entre ces différents supports. Parfois, les phrases permettent d'arriver à un texte, parfois le texte débouche vers le livre, etc...

J'utilise parfois des supports qui ont été proposés dans l'axe du plaisir, comme par exemple des blagues lues aux autres pour démarrer la journée vont être réutilisées lorsque je voudrai apprendre aux élèves à catégoriser.

Lors de mes activités, je tiens compte de l'enseignement explicite et je considère la différenciation comme un état d'esprit à avoir.

2. Activités proposées dans l'axe d'apprentissage de la lecture

Ce deuxième axe comporte des activités pour que TOUS les élèves prennent conscience que lorsqu'ils lisent, ils utilisent des stratégies et que derrière chaque écrit, il y a un auteur avec une volonté de communiquer. (= lecture distanciée)

Il s'agit donc d'aller chercher au-delà du simple fait de lire. **C'est principalement cet axe qui est développé dans ma classe** car, comme Evelyne Charmeux l'a dit, **on ne pourra trouver la lecture agréable que lorsqu'on la maîtrisera bien.**

Aussi, je vais montrer de quelle manière j'ai tenté de faire prendre conscience à TOUS les élèves que la compréhension se construit au fur et à mesure de la lecture et qu'ils utilisent des stratégies, souvent de manière inconsciente et d'autre part, proposer des nouvelles stratégies afin qu'ils soient (encore) plus efficaces.

Je présente mon cheminement sur une année ainsi que la démarche d'apprentissage qui se retrouve dans la plupart de mes activités.

2.1 Se construire un langage commun

Afin que les élèves et moi ayons un langage commun autour du mot Lire, je commence par leur proposer des activités pour qu'ils prennent conscience que lire, ce n'est pas faire du bruit, ce n'est pas oraliser.

2.1.1 Tester les représentations des élèves autour du mot LIRE

a. Les élèves répondent à une enquête :

Imagine que tu rencontres une personne qui vit dans une tribu au milieu d'une immense forêt. Cette personne n'a jamais été en contact avec notre civilisation. Les mots « lire, écrire » n'existent pas dans sa langue. Il n'y a pas d'école. Là où elle vit, personne ne lit, personne n'écrit. Le papier n'existe pas chez elle.

Cette personne s'approche de toi à un moment où tu lis. Elle te demande ce que tu fais et tu lui réponds que tu lis. (Il y a un interprète).

Réponds aux questions qu'elle te pose à propos de la lecture, puisqu'elle ne sait pas du tout ce que c'est.

C'est quoi lire ?... A quoi sert de lire ?... Qu'est-ce qu'il faut savoir pour lire ?...
Aimes-tu lire ? Pourquoi ?... En lecture, es-tu plutôt fort, moyen ou faible ?...
Comment le sais-tu ?... As-tu besoin d'apprendre à lire cette année ?

2.1.2 Retours de la classe

Ils associent la lecture à la lecture orale.

Ils disent qu'ils sont bons lecteurs car on leur dit qu'ils savent bien lire.

Les « bons lecteurs » pensent qu'ils ne doivent plus apprendre à lire en 4^e primaire car ils savent lire les lettres, les mots, les phrases. Ceux qui sont encore dans le « déchiffrage » se disent moins bons lecteurs et affirment avoir encore besoin d'apprendre à lire.

La partie « compréhension » est occultée.

La lecture est souvent associée à la lecture de textes narratifs.

b. Je tente de faire évoluer leurs représentations sur ce qu'est la lecture.

(Voir écho de la classe dans ma partie théorique à partir de la découverte de 6 textes pour lesquels ils doivent dire s'ils sont capables de les lire et pourquoi).

Mon objectif est de leur faire comprendre que LIRE = COMPRENDRE.

2.2 Mettre en place une démarche d'apprentissage mais aussi une certaine ambiance de classe.

Toutes mes préparations d'activités d'apprentissage sont pensées selon un même canevas, selon une même logique. Je prends en compte les 3 savoirs. Les élèves savent quand ils sont en apprentissage mais également ce que j'attends d'eux et ce qu'ils peuvent attendre de moi.

- Apprentissage répété plusieurs jours consécutifs

Les activités se trouvent dans une séquence contenant plusieurs séances.

Ces séances sont proposées pendant plusieurs jours de suite.

- Sens

Les activités ont du sens, il y a quelque chose à apprendre.

Je propose comme point de départ une situation complexe et je donne toujours l'intention de l'activité.

- Différenciation

- Les activités sont réfléchies selon l'état d'esprit de différenciation : je propose la même activité à TOUS les élèves. Je pense aux relances (ou « coups de pouce »), aux dépassements, aux aménagements.
- Le temps est le même pour TOUS mais la consigne contenant « au moins » permet aux élèves d'essayer sans pour autant attendre qu'ils arrivent tous au même résultat. Tous les élèves travaillent sur la même compétence.
- Mes moments d'apprentissage sont diversifiés.
- En début d'apprentissage, chaque élève travaille seul. Puis, je propose en travail en duo pour enfin reprendre avec toute la classe.

- Evaluation

- Les activités sont proposées selon une logique d'évaluation formative. Ce que je propose est évalué au jour le jour par les élèves (auto-évaluation) et par moi-même qui vais réagir en fonction des difficultés observées.
- L'évaluation est une pratique.
- Nous ne sommes pas dans le jugement.

- L'élève doit percevoir ses progrès.

- Supports d'activité

Si je souhaite travailler une stratégie en particulier, je propose des textes connus. Par texte connu, j'entends un texte pour lequel une représentation mentale globale a été partagée précédemment.

Le fait de travailler sur un texte « connu » permet de lever l'obstacle compréhension liée au déchiffrage. L'enfant peut se focaliser sur la stratégie travaillée.

Je propose des textes inconnus lorsque je souhaite travailler sur la construction de la représentation mentale, autrement dit lorsqu'il est nécessaire d'utiliser plusieurs stratégies.

- Enseignement explicite ...

Je le propose de deux manières et à différents moments (parfois en début / parfois après plusieurs jours)

Je montre comment faire, je mets un « haut-parleur » sur ma pensée et je mets en évidence les stratégies.

Parfois, c'est moi qui vais mettre un haut-parleur sur la pensée des élèves. À d'autres moments, je vais mettre des mots sur ce que les élèves font.

Les élèves, qui grâce à mes exemples, ont compris la technique « du haut-parleur », sont régulièrement invités à verbaliser leur pensée.

Au fil de l'année, j'ai constaté que tous les élèves avaient pris conscience qu'ils pensaient et surtout arrivaient à exprimer leur pensée. J'ai, bien sûr, dû accompagner certains beaucoup plus longtemps que d'autres dans cet apprentissage de la verbalisation.

Comme je ne limite pas ce travail uniquement à la lecture, les élèves ont l'occasion de s'y confronter dans les différents domaines. Plus ils ont d'occasions (ils sont invités, puis obligés -voir métacognition ci-dessous) de verbaliser leur pensée, plus ils peuvent apprendre et donc progresser.

- Métacognition

C'est une prise de recul. L'enfant est en réflexion sur ce qu'il apprend et de quelle manière ainsi que sur l'utilité de son apprentissage.

En fin d'activité je lui demande :

« Qu'as-tu aimé ? » « Qu'as-tu appris ? » ... Des traces des réflexions sont gardées.

- Réinvestissement dans d'autres situations : Cette démarche est la même pour les autres domaines.

2.3 Utiliser un matériel riche

2.3.1 Les bandelettes (ou étiquettes)

Les élèves travaillent un texte ou un extrait de texte découpé en bandelettes ou en étiquettes. Ce découpage a été réalisé soit par l'enseignant soit par l'élève selon le type d'activité choisie.

Ses avantages :

- Ce matériel permet une manipulation physique lors de consignes de classement, d'appariement ou de composition (former une phrase, un paragraphe, un texte). Le geste mental (classer, apparier, composer) se traduit ici par un geste physique. Il faudra bien sûr solliciter l'élève pour qu'il explique pourquoi il prend et pose telle bandelette ou étiquette à tel endroit.
- Chaque élève a l'occasion d'avoir son propre matériel. Cela permet, d'une part, à chacun d'avancer à son rythme et d'autre part de solliciter chaque cerveau.
- Il permet les essais - erreurs.
- Lors de mises en commun, on peut tester facilement les trouvailles des autres. « Mettez vos bandelettes dans le même ordre qu'Alexandra. Qu'en pensez-vous ? ». C'est pour cette raison aussi que la consigne sera par exemple de recomposer UN texte et non LE texte.
- On lève l'obstacle lié à l'écriture (lenteur, erreurs de copie)
- Le matériel sera utilisé plusieurs jours ce qui permet la réactivation.
- Le matériel n'est pas couteux.
- ...

Ses inconvénients :

- Ce matériel demande un certain temps de préparation dans sa conception.
- Il peut être perdu.
- ...

2.3.2 Les cartes stratégies (voir annexe)

Elles permettent (comme les bandelettes) un geste physique sur un geste mental lorsque je demande aux élèves quelle(s) stratégie(s) ils ont utilisée(s) dans telle tâche.

Je choisis de les garder sous forme d'un paquet de cartes afin que les élèves puissent les déposer au fur et à mesure qu'ils se rendent compte de leur propre stratégie et ainsi voir celles qui ont été utilisées pour l'ensemble de l'activité.

Mais on pourrait aussi les mettre sous forme d'un porte-clé.

Au verso, les élèves peuvent dessiner une autre représentation que celle qui s'y trouve afin que cela parle mieux à l'élève. Ils peuvent y noter une formulation de classe plus proche d'eux.

2.4 Quelques activités vécues dans l'axe apprentissage

Nombreuses sont les activités d'apprentissage. Aussi, le choix ne fut pas facile.

Je fais une distinction entre :

- les activités qui permettent de rendre explicite ce qui se passe dans la tête d'un lecteur : utilisation de plusieurs stratégies (voir mes deux premières activités)
- les activités dont l'apprentissage est plus ciblé. On met en évidence UNE stratégie, UNE des choses qui se passe dans la tête du lecteur. (Même si lorsqu'on lit, on utilise plusieurs stratégies, ici on va en cibler une en particulier) (voir mes 3^e et 4^e activités)

Je les présente selon le canevas que j'utilise habituellement en classe pour écrire mes préparations d'activités. Généralement, je prévois une progression sur 5 jours consécutifs.

2.4.1 Deux activités globales pour rendre explicite ce qui se passe dans la tête d'un lecteur.

1^{ère} activité pour rendre visible la représentation mentale des élèves

Texte : Stig et Lumi



→ Se créer une représentation mentale au fur et à mesure de la lecture

But de cette activité :

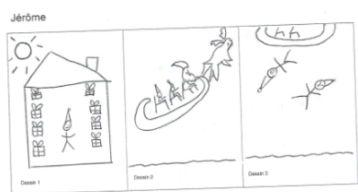
Faire prendre conscience que pour lire ou écouter un texte, il existe une démarche mentale essentielle qui est de se construire une représentation mentale au fur et à mesure de la lecture. Je veux aussi rendre visible une partie de la représentation mentale des élèves.

Objectif : Au fur et à mesure d'un texte lu, je veux arriver à ce que les élèves représentent par un dessin ce qu'ils ont compris de leur lecture et modifient si nécessaire au fur et mesure leurs représentations.

Intention donnée aux élèves :

- On va continuer d'apprendre à lire.
- On va réaliser le film qui correspond au texte, on va se faire une représentation mentale au fur et à mesure de ce qu'on lit.

Compétence	1.2 Élaborer des significations
Sources	Pour être malin comme un singe 3A (éditions Atzéo)
JOUR 1	Première représentation mentale du texte
Matériel	- petit livre créé (http://petitslivres.free.fr/index_techniques.htm) - le time timer - le texte donné en 3 parties, une à la fois.
	1 ^{ère} partie Le 24 décembre au soir, il règne une grande agitation dans le chalet du Père Noël. Les lutins préparent la hotte. Deux d'entre eux, Stig et Lumi, se cachent parmi les cadeaux.
	2 ^e partie
	Quand le traineau s'élance dans le ciel, ils quittent aussitôt leur cachette. « Whaaah! Comme il neige ! »

	3 ^e partie Soudain, Stig et Lumi tombent du traîneau. « Oh là là ! Vite ! Attrapons un flocon ! - Regarde ! Nous arrivons sur la terre ! »																													
Consigne	<u>Consigne 1 :</u> Voici le début d'une histoire (la 1 ^{ère} partie) Lis-la et, sur la page de droite de ton livre, représente-la par un dessin.																													
Mon objectif	Rendre visible la représentation mentale de l'élève																													
Consignes	<i>En duo</i> , racontez - vous ce que vous avez compris.																													
Mon objectif	Dépasser un des inconvénients du dessin qui ne donne qu'une partie de la représentation mentale. Faire verbaliser ce qu'on a en tête.																													
Après avoir fait ce travail avec la première partie du texte, ils procèdent de la même manière avec la 2 ^e et la 3 ^e partie du texte.																														
JOUR 2	Travailler l'explicite et l'implicite																													
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Les dessins réalisés dans le petit carnet créé le 1^{er} jour - Le time timer 																													
Consigne	Seul, sur la page de gauche, écris les noms des éléments de chaque dessin et justifie leur présence dans ton dessin.																													
Mes objectifs	Faire justifier les éléments dessinés, mettre en évidence l'explicite du texte et l'implicite. Avec la classe, montrer qu'on peut comprendre sans tout représenter.																													
JOUR 3	Confronter et argumenter																													
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Dessins réalisés par un autre enfant de la classe  <table border="1" data-bbox="478 1870 869 2004"> <thead> <tr> <th colspan="2">Dessin 1</th> <th colspan="2">Ecris</th> <th rowspan="2">parce que tu as lu... (mots, groupes de mots)</th> </tr> <tr> <th>N°</th> <th>Jérôme a dessiné</th> <th>OUI s'il pouvait</th> <th>NON s'il ne pouvait pas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Une habitation</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Le soleil</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Un petit bonhomme</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Des paquets emballés</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Dessin 1		Ecris		parce que tu as lu... (mots, groupes de mots)	N°	Jérôme a dessiné	OUI s'il pouvait	NON s'il ne pouvait pas	1	Une habitation				2	Le soleil				3	Un petit bonhomme				4	Des paquets emballés			
Dessin 1		Ecris		parce que tu as lu... (mots, groupes de mots)																										
N°	Jérôme a dessiné	OUI s'il pouvait	NON s'il ne pouvait pas																											
1	Une habitation																													
2	Le soleil																													
3	Un petit bonhomme																													
4	Des paquets emballés																													

Consigne	Observe les 3 dessins d'un autre élève ET retrouve si possible dans le texte les mots ou groupes de mots qui justifient la présence des différents éléments dans ses dessins			
Mon objectif	Apprendre à vérifier une représentation mentale			
JOUR 4	Comparer ses dessins avec ceux de quelqu'un d'autre.			
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Les dessins de l'élève - Les dessins d'un autre 			
Consigne	Par deux, comparez vos dessins avec ceux de l'élève et justifiez la présence de chaque élément des dessins			
Un exemple	N° de l'élément	Il a dessiné	Écris OUI s'il pouvait NON s'il ne pouvait pas	Parce que ...
	1	Des sucres d'orge	Non	Je ne l'ai lu nulle part
Mon objectif	Comparer			
JOUR 5	Même travail que le jour 4 avec les productions de la classe			
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Dessins des élèves photocopiés et numérotés - Même texte que le jour 1 			
Mes objectifs	Poursuivre le travail : retrouver les éléments dans le texte (des mots ou groupes de mots) qui justifient la présence ou non d'éléments dessinés.			
Consignes	Observe les différents dessins. Retrouve ceux qui correspondent au texte n° 1 - 2 ou 3. Justifie en numérotant un élément dans le dessin et en soulignant dans le texte.			
Métacognition	A chaque fin d'activité : poser les questions aux élèves : « Avez-vous aimé cette activité ? » « Qu'avez-vous appris ? »			

D'autres outils que le dessin (Legos, mimes, plasticine, objets...) permettent aussi de montrer la représentation mentale que les élèves se font mais il ne faut pas oublier de faire verbaliser.

Retours de la classe

- *RETOUR DES ÉLÈVES PAR RAPPORT À LA QUESTION « AVEZ-VOUS AIMÉ ... »*

Les élèves apprécient de créer un petit carnet. Cet outil a été réutilisé par plusieurs en dehors de la classe, pour y écrire des histoires chez eux et à la récréation.

Je peux relever le fait que dessiner après avoir lu, lire une histoire sur le thème de Noël, le rappel au vécu d'une certaine ambiance, ... ont été différents plaisirs mis en évidence par les enfants. Ils apprécient aussi les moments où ils échangent ce qu'ils ont compris de leur lecture avec leur voisin.

Ils aiment aussi le fait qu'ils imaginent un scénario et le moment pendant lequel ils découvrent qu'ils n'avaient pas le bon (au moment des échanges avec le voisin ou avec l'ensemble de la classe).

Aucun élève a dit que l'activité ne lui plaisait pas.

- RETOUR DES ELEVES PAR RAPPORT A LA QUESTION « QU'AVEZ-VOUS APPRIS ? »

Certains ont appris le vocabulaire (principalement les élèves « FLA »).

Ils ont exprimé une prise de conscience que pour un même texte lu, on pouvait imaginer plusieurs « histoires ».

Certains ont exprimé la prise de conscience qu'en lisant, il se passait quelque chose dans leur tête.

- MON RETOUR

La création d'un petit carnet apporte une certaine dimension ludique à l'apprentissage. Cela permet de varier. On retrouve l'outil qui ressemble à un livre, il permet de faire le lien avec la lecture de gauche à droite lorsque les élèves l'utilisent pour dessiner et écrire. Mais cet outil n'est pas nécessaire en ce qui concerne l'apprentissage. On pourrait s'en passer.

Ici, j'ai laissé les élèves dessiner, utiliser des couleurs. J'ai permis qu'ils terminent leur carnet. Mais il ne s'agit pas d'une activité artistique. Un autre apprentissage est d'apprendre à schématiser.

1) Voici un exemple d'éléments dessinés avec la justification de leur présence :



Il s'agit de représenter ce que l'auteur a écrit et pas ce qu'on imagine.

Pour cela, il faut renvoyer au texte et ne pas se contenter d'une lecture linéaire. Il faut vérifier que les idées s'enchaînent et sont cohérentes.

Il faut également faire des allers-retours.

Au jour 3, on analyse les dessins de Jérôme, qu'on ne connaît pas car il est plus facile de remettre en question le travail effectué par un autre élève que le sien.

Quels éléments peut-on garder sur le dessin ?

- ceux qui sont écrits dans le texte (chalet, hotte, ...) → comprendre l'explicite
- certains qui ne sont pas écrits → comprendre l'implicite ou produire des inférences

Quels éléments non écrits explicitement peut-on garder sur le dessin ?

- ceux pour lesquels l'auteur nous a donné des indices. (On accepte des flocons car il est écrit « il neige »)
- ceux que nos connaissances nous permettent de créer à condition qu'ils soient logiques avec le fonctionnement habituel du monde. (On réfute le soleil, car il est écrit « le 24 décembre au soir ». A cette époque, pas de soleil)

chez nous, le soir ni au Pôle Nord mais bien au Pôle Sud ! Mais on situe le Père Noël au Pôle Nord.)

Jusqu'à quand peut-on garder des éléments inférés ?

On les garde tant qu'ils ne sont pas en contradiction

- avec ce que l'auteur écrit.
- avec le fonctionnement du monde (monde réel ou monde fictif du récit).

La méthodologie utilisée pour Stig et Lumi fonctionne tout aussi bien sur :

- Un texte informatif (à conditions d'avoir des illustrations / photos)
 - Une procédure (expérience en sciences, procédure en calcul, ...)
- 2) Voici un dessin concernant le texte 1 qui a permis une discussion avec l'ensemble de la classe.

Le 24 décembre au soir, il règne une grande agitation dans le chalet du Père Noël.

Les lutins préparent la hotte.

Deux d'entre eux, Stig et Lumi, se cachent parmi les cadeaux.



Le Père Noël est représenté. Est-ce acceptable ?

C'est à ce moment que les élèves argumentent, s'interrogent par rapport à leur représentation. Certains l'ont dessiné également, d'autres pas.

Pour quelles raisons ? Cela permet de retourner lire le texte, de constater qu'il n'est pas écrit que le Père Noël est présent, de faire des liens avec la vie de tous les jours.

Exemple : si on dit que Madame la directrice est dans la classe de Madame Anne, est-ce que Madame est dans la classe ? Pas nécessairement. Mais on pourrait le penser...

Les élèves participent activement au débat. Je constate que certains élèves doutent, d'autres sont persuadés avoir raison...

Aucune réponse n'est fautive. Parfois la suite pourra nous dire si ce que nous pensions s'est avéré correct ou pas.

Pour parler de plaisir, je peux en tout cas dire que moi j'en ai eu lors de ces échanges. Il est plaisant de voir TOUS les élèves en réflexion sur un même texte qui peut avoir des représentations mentales différentes.

3) Voici la représentation mentale verbalisée par Karina

Le 24 décembre Père Noël se prépare et les lutins mettent les cadeaux dans la hotte. Stig et Lumi se cachent derrière les cadeaux. Quand le traîneau commence à s'envoler, Stig et Lumi sortent de leur cachette et regardent par la fenêtre. Ils tombent du traîneau et disent « Attrapons un flocon » en tombant par terre.

On constate que Karina a dit que les deux lutins « regardent par la fenêtre » alors que dans le texte on dit qu'ils sont dans le traîneau, qu'on ne parle à aucun endroit de fenêtre. Cette « erreur » permet d'aller plus loin et de ne pas simplement dire que c'est correct ou pas.

Ici, elle a exprimé que lorsqu'il neige, elle le découvre quand elle est se trouve au chaud et elle est à l'intérieur.

Elle a donc fait appel à son vécu, son expérience personnelle. Cette « erreur » met en évidence la stratégie « mes expériences ».

Au moment où elle construit sa représentation mentale « derrière la fenêtre », elle utilise une bonne stratégie. Dans un autre texte, cette représentation mentale, basée sur son expérience, fonctionnerait parfaitement. C'est à cause de la suite du texte que sa représentation ne fonctionne plus. Si, au lieu d'avoir « Stig et Lumi tombent du traîneau », on avait eu Stig et Lumi crient « Oh, il est parti sans nous. », cela fonctionnerait. Son erreur relève d'un problème de cohérence.

C'est grâce à ce type d'erreur qu'on peut faire en sorte que les élèves apprennent à repérer les pertes de sens liées à une incohérence.

Pour permettre aux élèves de progresser, il faut partir de l'idée qu'aucun élève ne donne (presque) jamais une réponse au hasard et qu'il y a toujours un raisonnement derrière.

→ Ce que je retiens ←

Le dessin n'est pas suffisant pour vérifier la compréhension.

Il est important de faire verbaliser, argumenter, faire écrire les élèves sur ce qu'ils ont compris.

Lire, c'est se faire une **représentation mentale cohérente** au fur et à mesure de sa lecture. Pour cela, il faut renvoyer au texte et ne pas se contenter d'une lecture linéaire. Il faut vérifier que les idées s'enchaînent et sont cohérentes.

2^e activité : Le colibri

Je viens de montrer que pour comprendre ce qu'on lit, il faut se faire une représentation mentale au fur et à mesure de sa lecture. Il convient de vérifier sans cesse si cette représentation est cohérente, s'il n'y a pas de perte de sens.

Le vocabulaire est un des éléments qui peut provoquer une perte de sens.

Pour réparer ce type de perte de sens, plusieurs solutions sont possibles :

- poursuivre sa lecture.
- s'appuyer sur des stratégies de lecture (utiliser les outils appris)
- utiliser le dictionnaire ou demander de l'aide.

Une fois qu'on a essayé une des trois propositions, il est important de vérifier si cela fonctionne en se posant la question : « Suis-je arrivé à une représentation cohérente ? »

Selon Schmitt, *et al.*, (2011), la compréhension fine d'un texte n'est possible que si le lecteur connaît 95 % des mots. Puisque le lexique joue un grand rôle dans la compréhension, il est indispensable d'augmenter le vocabulaire des élèves. Dans ma classe, je poursuis deux objectifs :

- outiller les élèves (stratégies de lecture) pour qu'ils puissent se débrouiller seuls ;
- nourrir les élèves au niveau du vocabulaire et fixer celui-ci.

Texte : " Le colibri »

→ Réparer une perte de sens due à un mot

But de cette activité :

Outiller les élèves. Leur faire découvrir des outils (des raisonnements) basés sur des stratégies qu'ils pourront utiliser lorsqu'ils se retrouveront face à un mot qui leur pose problème.

Objectif :

Au terme de l'activité, l'élève sera capable de donner un sens à certains mots compliqués du texte « Le colibri » et de donner un raisonnement possible permettant de construire et vérifier le sens du mot.

Intention donnée aux élèves :

On va continuer d'apprendre à lire. Nous allons apprendre ce qu'on peut faire lorsqu'on se trouve face à un mot compliqué.

Comme nous travaillons sur un texte informatif, nous allons aussi augmenter nos connaissances. Ici, sur un animal (le colibri).

Si on a plus tard un autre texte sur le colibri, le fait d'avoir emmagasiné les connaissances du texte permettra de comprendre plus facilement le nouveau texte. Il permettra aussi de mieux comprendre un texte, sur un autre animal, qui reprendrait les termes trouvés dans le texte du colibri.

Compétences	1.6.1 Traiter les unités lexicales, pour comprendre le sens d'un texte en émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte confirmant le sens d'un mot.
Sources	D'après 70 animaux extraordinaires, Jean Pierre Fly Cartes stratégies ACDL, Atzéo
JOUR 1	Émission d'hypothèses et vérification
Matériel	- Tableau avec des mots extraits tels quels du texte - Texte « Le colibri » pour chaque élève - Vidéo, images, cartes en lien avec le colibri - Autre texte traitant du colibri

	- Le time timer
Consignes	<p>Consigne qui se trouve sur la feuille (voir annexe 2) Que signifient les mots qui se trouvent dans le tableau ci-dessous ? Ce sont des mots d'un texte que tu recevras après. Si tu les connais, écris leur signification dans la colonne « Sans avoir lu le texte... ». Indique, par un nombre entre 1 et 10, ton niveau de certitude. 10 = Tu es tout à fait certain du sens du mot et 1 = Tu n'es vraiment pas certain du tout. Si tu ne connais pas le mot, tu traces une barre dans la colonne « Sans avoir lu le texte » et tu traces une croix pour le degré de certitude.</p> <p>Seul, réponds aux consignes. En duo, racontez-vous ce que vous avez écrit sur ce que ces mots veulent dire.</p> <p>Avec l'ensemble de la classe, échange, discussion sur les stratégies utilisées.</p>
Mon objectif	Voir si les enfants connaissent ou ne connaissent pas les mots et pour ceux qui les connaissent (ou pensent les connaître), vérifier le sens qu'ils attribuent.
Consigne	Seul, lis le texte. (Annexe 1 Jour1)
Mon objectif	Utiliser le texte pour donner un sens approximatif aux mots sélectionnés.
Aménagement	J'oralise le texte pour l'enfant qui serait en difficulté au niveau du déchiffrement.
Consigne	Maintenant que tu as lu le texte, reprends le tableau avec les mots et complète la colonne « après avoir lu le texte »
Mise en évidence des stratégies	<p><i>Avec la classe, échange sur les stratégies utilisées : mise en évidence des outils utilisés pour construire un sens approximatif aux mots.</i></p> <p>Ex :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la majuscule pour le nom propre Antilles - la finale d'un verbe - le mot ventre à l'intérieur du mot ventrées - ... <p>Je cite la stratégie utilisée : Les connaissances Pour le mot "ventre" dans "ventrée", la stratégie 6 : familles</p>



Consigne	"Relisez le texte. Y a-t-il des passages que vous comprenez mieux ?"												
Mon objectif	Montrer aux élèves que la compréhension plus ou moins précise des mots compliqués permet la construction d'une représentation mentale plus élaborée.												
JOUR 2	Montrer le colibri												
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Photos, vidéos, carte géographique... en lien avec le colibri - Texte 												
Consigne	<i>Seul</i> , relis le texte.												
Mes objectifs	Nourrir les connaissances Aider à la mémorisation des mots												
	<p><i>Avec la classe,</i></p> <p>Je projette plusieurs photos du colibri / une vidéo ainsi que des cartes de géographie pour montrer où il réside. Pour la vidéo, à chaque fois qu'un mot qui était mis en gras est entendu, l'élève lève la main. On s'arrête et j'explique. Si aucune main n'est levée, c'est moi qui arrête. On relèvera aussi les points communs et les contradictions entre la vidéo et le texte.</p>												
JOUR 3	Travailler sur les paraphrases (15 minutes)												
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Texte - Quelques bandelettes numérotées : <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td>C'est le seul oiseau qui vole en avant, en arrière et sur le côté.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td>Lorsqu'il est amoureux, il fait aller ses ailes encore plus vite.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td>Son cœur est très gros et bat très vite.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td>Avec son bec mince et allongé, il perce les yeux de ses ennemis.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td>Il vit sur le continent américain et sur l'équateur.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">6</td> <td>Il mange beaucoup de nectar et de petites bestioles.</td> </tr> </table>	1	C'est le seul oiseau qui vole en avant, en arrière et sur le côté.	2	Lorsqu'il est amoureux, il fait aller ses ailes encore plus vite.	3	Son cœur est très gros et bat très vite.	4	Avec son bec mince et allongé, il perce les yeux de ses ennemis.	5	Il vit sur le continent américain et sur l'équateur.	6	Il mange beaucoup de nectar et de petites bestioles.
1	C'est le seul oiseau qui vole en avant, en arrière et sur le côté.												
2	Lorsqu'il est amoureux, il fait aller ses ailes encore plus vite.												
3	Son cœur est très gros et bat très vite.												
4	Avec son bec mince et allongé, il perce les yeux de ses ennemis.												
5	Il vit sur le continent américain et sur l'équateur.												
6	Il mange beaucoup de nectar et de petites bestioles.												
Consigne	Recopie la phrase ou la partie de phrase qui signifie la même idée dans le texte en associant son numéro.												

Mon objectif	Aider à la mémorisation du sens des mots Nourrir les connaissances (le sens d'un mot peut être paraphrasé)
JOUR 4	Réinvestir dans l'écrit (15 minutes)
Matériel	- Mots du texte qui étaient mis en gras
Consigne	Choisis au moins 5 mots mis en gras. Pour chaque mot, écris une phrase dans laquelle on trouvera ce mot.
Un exemple	Ex : - <i>Je mets ma main sur mon cœur. Il bat très vite. C'est parce que je viens de courir.</i> L'orthographe ne sera pas ciblée mais bien la compréhension du vocabulaire. Compréhension active => utiliser adéquatement le mot. (Compréhension passive : comprendre le mot lorsqu'on le lit)
Mon objectif	Vérifier si les élèves se sont approprié les mots de manière correcte.
Aménagement	J'écris à la place de l'enfant qui aurait un souci au niveau du geste moteur.
JOUR 5	Lire un autre texte sur le même sujet (le colibri)
Matériel	- Autre texte sur le colibri
Mes objectifs	Montrer aux élèves qu'ils le comprennent mieux et qu'ils n'ont plus de perte de sens en lien avec les mots rencontrés dans le texte du lors du 1 ^{er} jour. Mettre en évidence la stratégie des connaissances Voir s'il y a réinvestissement. Vont-ils utiliser les outils découverts s'ils rencontrent un nouveau mot compliqué dans ce texte ?
Métacognition	A chaque fin d'activité : poser les questions aux élèves : « Avez-vous aimé cette activité ? » « Qu'avez-vous appris ? »

Document 1

Le cœur énorme du colibri

Le colibri (aussi appelé oiseau-mouche) possède un cœur énorme qui **bat** à 1000 **pulsations** à la minute. Une comparaison : celui de l'homme n'atteint que 70 pulsations ! Mais cet oiseau minuscule a d'autres côtés extraordinaires. Chaque année, il parcourt 6400 km et il imite l'hélicoptère : il est l'unique **volatile** qui se déplace en avant, en arrière et **latéralement** ! Et il bourdonne comme un moteur.

Lors des danses **nuptiales**, ses ailes peuvent battre 200 fois par seconde ! sa rapidité lui permet d'attaquer les ennemis dangereux, comme le serpent à qui il crève les yeux de son long bec **effilé**. Il **réside** dans les régions situées entre 0 et 3000 m d'altitude, de l'Alaska au Pérou, des **Antilles** aux Galápagos. Lui qui pèse moins de 3 grammes a pourtant un appétit d'ogre. Il **raffole** du nectar des fleurs et des petits insectes. Il en fait de véritables **ventrées** : par analogie, si l'homme voulait l'imiter, il devrait avaler chaque jour cent cinquante kilos de patates bouillies.

D'après 70 animaux extraordinaires, Jean Pierre Fily

Document 2

Que signifient les mots qui se trouvent dans le tableau ci-dessous ?

Ce sont des mots d'un texte que tu recevras après.

Si tu les connais, écris leur signification dans la colonne « Sans avoir lu le texte... ». Indique, par un nombre entre 1 et 10, ton niveau de certitude. 10 → Tu es tout à fait certain du sens du mot et 1 → Tu n'es vraiment pas certain du tout.

Si tu ne connais pas le mot, tu traces une barre dans la colonne « Sans avoir lu le texte » et tu traces une croix pour le degré de certitude.

	<u>Sans avoir lu le texte.</u> Je sais ou je pense que ce mot veut dire...	Degré de certitude	Après avoir lu le texte et en m'aidant du texte, ce mot veut dire... ou j'émetts une hypothèse.	Degré de certitude
bat				
pulsations				
volatile				
latéralement				
nuptiales				
effilé				
réside				
Antilles				
raffole				
ventrées				

Le retour des élèves :

La plupart des élèves qui disent avoir appris mettent en évidence les connaissances qu'ils ont maintenant sur l'oiseau et qu'ils n'avaient pas avant ce travail.

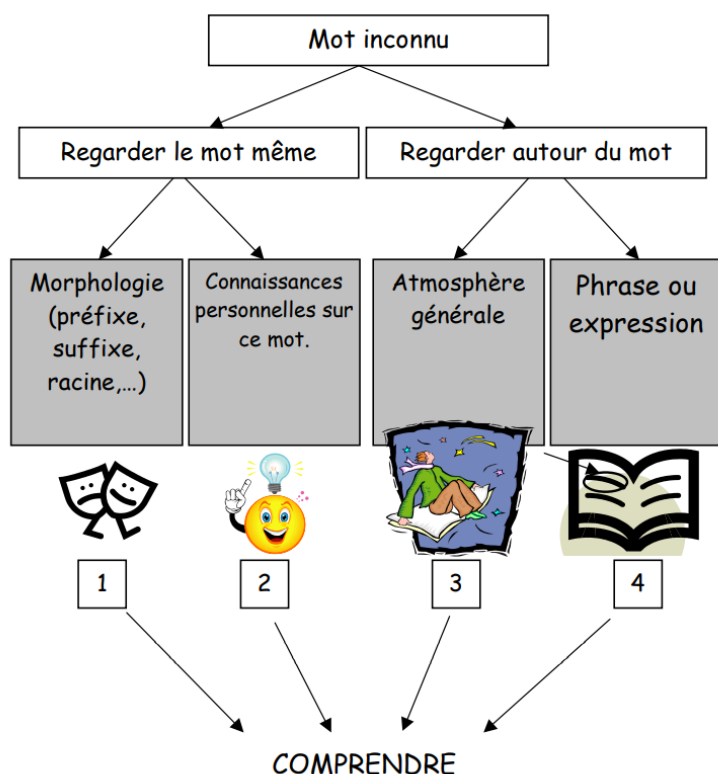
Lors de l'activité d'écriture, certains enfants insèrent les mots de vocabulaire dans des phrases en lien avec le colibri alors que d'autres l'utilisent par rapport à leur vécu, leurs expériences personnelles.

Ils n'ont pas exprimé de plaisir mais plutôt le fait qu'ils ont appris, qu'ils ont découvert un volatile qu'ils ne connaissaient pas ou très peu.

Mon retour

- Avant de donner mon activité, j'ai demandé aux élèves ce qu'il fallait faire face à un mot inconnu. Ils m'ont répondu « aller voir dans le dictionnaire ». C'est probablement une réponse scolaire souvent donnée. Mais lorsqu'on leur demande de quand date la dernière fois qu'ils y sont allés, peu d'élèves lèvent le doigt.

C'est alors que j'ai utilisé le schéma pour montrer les différentes stratégies qu'on pouvait utiliser face à un mot inconnu.



- Lorsque les élèves complètent le tableau avec le degré de certitude, mon objectif n'est pas de lister les différentes réponses, hypothèses des élèves.

Je veux simplement avoir une vision globale de ce qu'ils savent ou ne savent pas. Il y a dès le départ une évaluation. Elle est formative. A partir des écrits des élèves, je peux être dans une logique de différenciation et les faire progresser. Pour certains, ce sera la découverte et l'apprentissage de nouveaux mots, pour certains une consolidation de ce qu'ils connaissaient déjà et d'autres feront la découverte que le mot connu pouvait avoir un autre sens (la polysémie). Cela me permet de savoir sur quoi je devrai insister.

Lorsque les élèves échangent par deux, je poursuis mon travail d'observation. C'est là que je peux directement agir sur des préconceptions, intervenir et rétablir l'orthographe d'un mot.

Exemple : pour le mot « bat », un enfant donnait un exemple « Je suis en bas et toi tu es en haut ». J'ai dit que le bas dont il parlait s'écrit avec un s et qu'ici il est avec un t.

- Il est également intéressant de mettre en évidence les stratégies utilisées pour dire ce qu'on sait ou pense du mot (2^e colonne). Je retrouve des « définitions » créées par des élèves, mais aussi le mot mis dans un phrase exemple ou contre-exemple, une liste de mots synonymes...

Lors des stratégies données par les élèves, je peux aussi mettre en évidence certaines marques grammaticales.

Ex : Antilles, je ne sais pas ce que c'est mais c'est un nom propre car il y a une majuscule, un autre mot qui termine par « ent », c'est peut-être une terminaison de la 3^e personne du pluriel....

- Le réinvestissement des mots est important. Il me permet de poursuivre mon évaluation formative du 1^{er} jour.

Voici deux exemples de transfert dans l'écrit (le 5^e jour)

Le premier exemple montre qu'Aliénor fait des liens avec sa vie de tous les jours tandis que Manon reste dans le domaine de l'oiseau.

Alienor

Au solfège, les enfant apprennent la
pulsations.

Le cœur du colibri bat très vite.

Le volatile chante très bien.

Le bec du colibri est effilé.

Le pean fait son beau pendant les
dances nuptiales.

Alienor raffole des pizzas.

Ma mamie réside à Bruxelles.

Le colibri est incroyable il peut voler
latéralement.

Monon D.T. 7

Le 01 décembre 2021

Mon cœur bat normalement, et il fait des pulsations.

Le colibri fait des danses nuptiales, il veut séduire les femelles.

Il raffole ~~des~~ des insectes, il ~~est~~ en fait des ventrées.

Son bec est effilé, il est long et fin.

Il réside dans les Antilles, mais il peut aussi habiter par exemple
au Galapagos.

C'est un volatile extraordinaire, vu qu'il vole en avant, en arrière
et latéralement.

Faire écrire pour réinvestir le sens d'un mot est intéressant **pour l'élève** pour :

- favoriser la mise en mémoire => passer d'une compréhension passive (lecture) à une compréhension active (utiliser le nouveau mot)
- favoriser la mise en mémoire par le fait d'écrire le mot.
- apprendre à utiliser (à l'oral ou/et à l'écrit) dans un contexte (celui du texte ou un nouveau) un mot entendu et expliqué.

Faire écrire pour réinvestir le sens d'un mot est intéressant **pour l'enseignant** pour :

- Vérifier le degré de compréhension du mot. Mais pas toujours. Dans les exemples donnés, ce que les deux élèves ont écrit ne permet pas de dire qu'elles ont compris la signification du mot « latéralement ». Mais c'est intéressant car ce travail permet à l'enseignant de se dire :
 - o Il n'a pas mis en mémoire le sens du mot OU/et il n'a pas compris l'explication
 - o Peut-être a-t-il compris mais le travail de transfert dans un autre contexte est une tâche trop difficile pour lui pour le moment
 - o Je crois qu'il a à peu près compris
 - o Il me semble qu'il a bien compris et mémorisé
 - o ...
- Se préparer un stock de phrases écrites par les élèves pour effectuer une autre activité d'apprentissage.

Ce que je retiens

- Il est important d'expliciter aux élèves ce qui se passe dans la tête d'un lecteur expert et de mettre en évidence des stratégies possibles face à un mot dont le sens connu ne fonctionne pas ou inconnu.
(Voir en annexe les supports que j'utilise pour faire de l'enseignement explicite : schéma pour la perte de sens et la machine à comprendre les mots).
- Le transfert dans l'écrit

2.4.2 Activités spécifiques dont l'apprentissage est plus ciblé.

Apprentissage ciblé d'UNE stratégie : Repérer les idées et leurs liens

Pour se construire une représentation mentale au fur et à mesure de sa lecture et vérifier si elle est cohérente, il est nécessaire de repérer les idées et les liens qui existent.

Voici une activité qui cible plus particulièrement cette stratégie, même si lorsqu'on lit, on en utilise plusieurs.

Ce choix de vous la présenter me permet de montrer qu'il n'est pas toujours nécessaire de travailler sur des textes. Le support d'activité utilisé pour présenter cette activité est la phrase.

Le travail de décomposer les différentes informations de la phrase est primordial pour pouvoir comprendre ce qu'on lit.

3^{ème} activité

L'araignée

→ **Stratégie : Repérer les idées et leurs liens**

But de cette activité : mettre en évidence les liens entre les idées d'une même phrase. Ici, mon but n'est pas de travailler le lien entre les idées de phrases consécutives.


Objectif : Je veux arriver à ce que les élèves comprennent que les phrases sont découpées en groupes de sens.

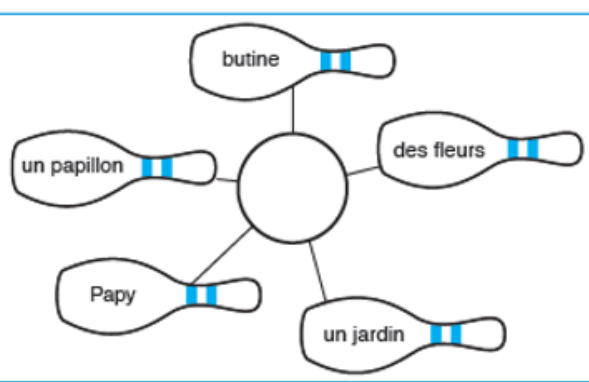
Intention donnée aux élèves :

On va continuer d'apprendre à lire.

Nous continuons le travail sur les stratégies de lecture. On va repérer les informations qui se trouvent dans une phrase. (Repérer les idées)

On va chercher ce que chaque information apporte à la phrase (les liens)

Compétences	1.5.1 Comprendre le sens d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales : les phrases
Sources	Différents manuels de AC DL
	Découper en groupes de sens
Matériel	- Phrases du manuel « Comme un poisson dans l'eau » - manuel 2A-éd. Atzéo mises sur des bandelettes - Une paire de ciseaux pour chaque élève - Le time timer
Consignes	Seul , découpe les différentes informations de la phrase. A deux , racontez-vous ce que vous avez compris de la phrase et parler des différentes informations que vous avez repérées. Je passe dans les bancs... Avec la classe , correction (questions ciblées)
Mon objectif	Repérer les informations que nous donne la phrase.
Enseignement explicite et mise en évidence de la stratégie	<i>2 possibilités :</i> - <i>Je laisse les élèves découper librement les informations et puis, j'amène « l'araignée » et je place ce qu'ils ont découpé en donnant le « nom » des informations.</i> - <i>Je montre directement aux élèves en découplant les informations et en donnant les informations données par la phrase et en plaçant sur l'araignée. Les élèves observent avant de faire.</i> Je donne la stratégie utilisée et je montre la carte. 
	Réduire
Matériel	- Mêmes phrases
Consigne	<i>A deux, à tour de rôle, enlevez un groupe de sens et Dire ce qu'on perd comme information « Si j'enlève le groupe..., on ne sait plus... »</i>

	<i>Dire si on peut enlever ou non ce groupe de sens. « Je ne peux pas enlever le groupe..., sinon je n'ai plus une phrase acceptable ». Lorsqu'on peut enlever le groupe, on dépose l'étiquette sur le côté.</i>
Mes objectifs	Mettre en évidence les informations nécessaires ou pas à la phrase.
	Amplifier
Matériel	- Phrases gardées après la réduction
Consigne	A deux, à tour de rôle, l'un prend une des étiquettes mise sur le côté, lors de la réduction, et la place pour agrandir les phrases réduites. En la déposant, il dit « quand j'ajoute le groupe..., on sait ... ». L'autre valide et vérifie que l'étiquette ajoutée donne bien une phrase acceptable.
Mon objectif	Si je demande que chaque groupe de sens se retrouve dans sa phrase d'origine, je permets une mise en mémoire de la syntaxe et du vocabulaire. Si je demande de placer un groupe de sens dans une autre phrase, je provoque un changement au niveau de la représentation mentale.
	Remonter
Matériel	- Toutes les étiquettes découpées des phrases mélangées
Consigne	Reforme - les phrases d'origine - une autre phrase acceptable ou acceptable mais « comique » - la phrase la plus longue possible - ...
Mon objectif	Ce sont les mêmes que lorsque je leur demande d'amplifier sauf qu'ici je ne pars pas des phrases minimales obtenues par réduction. Je pars des groupes de sens, c'est-à-dire des idées découpées.
	Composer
Matériel	- Différentes informations Exemple :
	<p>Voici la liste des 5 idées :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il s'agit d'un papillon. 2. Il butine. 3. Ce sont des fleurs qu'il butine. 4. Les fleurs sont dans un jardin. 5. Il s'agit du jardin de Papy  <p>Source : « Comme un poisson dans l'eau » -manuel 2A -éd. Atzéo</p>
Consigne	Ecris une phrase qui rassemble toutes les idées.
Mon objectif	Faire construire la phrase d'origine à partir d'informations données.

Aménagement (relance)	Proposer différentes phrases et demander de rechercher celle dans laquelle se trouvent toutes les informations.
A partir du 3^e jour	Transfert à l'écrit à partir de l'araignée vierge
Matériel	- Une araignée « vierge » (voir annexe)
Consigne	Complète l'araignée par des informations Sur chaque branche, complète ce que t'apportent ces informations « Qui ?, a quoi ? Quand ? , Comment ?... » Ensuite, écris la phrase.
Mon objectif	Mettre en mémoire une syntaxe et un vocabulaire passif
Aménagement (relance)	Permettre aux élèves de retourner lire les informations sur les différentes étiquettes.
Métacognition	A chaque fin d'activité : poser les questions aux élèves : « Avez-vous aimé cette activité ? » « Qu'avez-vous appris ? »

Le retour des élèves

Au début, les élèves exprimaient un stress de découper la bandelette à un mauvais endroit. Puis, ils se sont habitués, ont compris que l'erreur est permise, recollaient les morceaux lorsque c'était nécessaire. Chaque fois qu'un élève recolle, il me montre qu'il a perçu de manière intuitive le concept de groupes de sens.

Les élèves montraient de l'enthousiasme lors des activités. J'ai pu voir de la motivation lors des échanges, lors des créations de phrases et des non-phrases. Ils ont dit qu'ils aimaient décomposer et surtout recomposer d'autres phrases à partir d'étiquettes découpées.

Mon retour

TOUS les élèves étaient en activité. Même si ce travail n'est pas de l'analyse, il est primordial pour s'y préparer. Nous sommes bien dans la compréhension de la lecture. Les erreurs des élèves permettent de mettre en évidence l'importance des liens entre les mots. On peut, sans parler d'accords grammaticaux redonner du sens à ceux-ci et cela tout en donnant du sens.

En leur faisant construire des phrases, mais également des non-phrases, on leur permet de mieux intégrer le concept de phrase. C'est en voyant ce qui n'est pas acceptable qu'on peut mieux comprendre ce qu'on devrait faire pour que cela devienne acceptable.

Le choix que les élèves ont de créer leur phrase à partir de différentes étiquettes provoque chez l'enfant une motivation.

Ce travail permet de comprendre qu'un auteur fait un choix lorsqu'il utilise la ponctuation, lorsqu'il ajoute (ou supprime) des éléments.

Plutôt que de déposer les groupes de sens découpés, on peut aussi faire écrire sur « l'araignée ». Cette manière de faire comporte des avantages et des inconvénients :

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none">• Mise en mémoire "inconsciente" du groupe de mots. Facilitera la "relecture" du groupe• Occasion de s'entraîner sur le geste graphique "écrire"• Occasion de s'entraîner sur la copie.• ...	<ul style="list-style-type: none">• Risque d'erreur orthographique• Lenteur de certains• ...

La recherche des différentes possibilités permet de différencier. Pendant que les plus lents reformeront une seule phrase. Les plus rapides en reformeront 2 ou 3 ... Personne n'est lésé. Tous travaillent sur le même objectif : la cohérence. C'est **en lisant** qu'on peut vérifier si les informations sont cohérentes (stratégie : repérer les idées ET leurs liens).

Comme toujours dès qu'on a plusieurs solutions possibles, ça enrichit l'activité puisqu'il faudra justifier (argumenter) la cohérence. Cette justification oblige l'élève à mettre un haut-parleur sur son cerveau. Il doit expliquer ce qu'il a fait, ce qu'il s'est dit dans la tête lors de la recomposition. Ces explications permettent aussi à ceux qui n'avaient pas d'idée d'entendre les raisonnements.

Il ne faut pas hésiter à :

- formuler si l'explication d'un élève est peu claire ;
- donner son raisonnement et les stratégies qu'on utilise pour confirmer ou infirmer la proposition.

→ Ce que je retiens ←

Les élèves ont besoin de manipuler la langue pour l'observer, comprendre les choix des auteurs.

Pour cela, il faut leur donner un matériel riche (les bandelettes) mais aussi « l'araignée » qui permet de décomposer les différents éléments d'une phrase et faire de l'enseignement explicite.

Il faut varier les supports d'activités pour travailler une même stratégie (utiliser des phrases, des textes, des livres mais également des textes littéraires, des textes informatifs, des articles sportifs...).

- L'importance de l'état d'esprit de la différenciation
- Le transfert à l'écrit

Remarque : Pour mettre en évidence la stratégie « repérer les idées et leurs liens », j'ai choisi de présenter une activité dont le support est la phrase. En annexe, vous trouverez un autre exemple de support (un texte qui a déjà été utilisé pour présenter la perte de sens liée au vocabulaire)

En utilisant un texte, je peux mettre en évidence le fait qu'il ne faut pas uniquement repérer et relier les idées à l'intérieur de chaque phrase mais également relier entre elles l'idée globale de chaque phrase. Il ne s'agit pas d'accumuler une succession d'idées. Il est indispensable qu'elles forment un tout cohérent.

Plus tard dans l'année, lorsque tous les élèves sont capables de repérer les idées et leurs liens, on pourra travailler sur la structure d'un texte informatif.

Voici une activité d'apprentissage sur un texte informatif qui permet de montrer comment repérer les idées et montrer comment elles s'enchaînent et se structurent dans le texte.

4^{ème} activité

Texte : " L'oie "

→ Extraire des informations d'un texte et verbaliser leurs liens

But de cette activité :

Repérer les idées d'un texte et la structure donnée à celui-ci

Objectif :

Au terme de l'activité, l'élève sera capable de reformuler les informations du texte « L'oie » ainsi que de les utiliser.

Intention donnée aux élèves :

Nous allons continuer d'apprendre à lire.

Vous allez augmenter vos connaissances sur un animal, comprendre que chaque texte a une structure et repérer les idées et leurs liens.

Remarques :

On augmente les connaissances à deux niveaux :

- *Connaissances sur le sujet (l'oie). Si on a plus tard un autre texte sur l'oie, le fait d'avoir emmagasiné les connaissances du texte permettra de comprendre plus facilement le nouveau texte sur l'oie. Il permettra aussi de mieux comprendre un texte, sur un autre animal, qui reprendrait les termes « reproduction, alimentation... » les termes qu'on utilise souvent dans un texte informatif sur un animal.*
- *Les connaissances sur le fonctionnement de ce genre de texte. Le fait de faire apparaître la structure et de la travailler permet aux élèves de prendre conscience, une fois encore d'un truc invisible, un texte est organisé.*
- *Le fait d'emmagasiner des connaissances « grammaire de texte » permet de comprendre plus facilement un nouveau texte qui aurait une organisation + ou - semblable (et peu importe le sujet du texte).
Ce 2^e point est plus transférable donc plus important.*


Savoir-faire identifiés :


→ Formuler de nouveau et de de manière correcte, les informations d'un texte :

- avec d'autres mots ;


- avec une autre organisation générale de texte

→ Utiliser des informations sélectionnées dans un texte en fonction de la tâche.

Compétences	1.2.5 Gérer la compréhension du document pour percevoir le sens global, afin de pouvoir reformuler et utiliser des informations
Sources	Texte reçu lors d'une formation sur la lecture
JOUR 1	Découverte du squelette et du texte
Matériel	<ul style="list-style-type: none">- Texte « L'oie » pour chaque élève- enveloppe pour chaque élève contenant différentes étiquettes qui reprennent des idées du texte- squelette du texte- photo d'oies
Consignes	Seul, trie les étiquettes : <ul style="list-style-type: none">- celles que tu comprends et celles que tu ne comprends pas.- essaie d'organiser les étiquettes que tu comprends
Mon objectif	Me permettre de voir ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas. Avec la classe, on met en évidence les étiquettes qui sont faciles à placer et je montre la stratégie utilisée « Connaissances »  J'explique aux élèves les mots qu'ils ne comprennent pas.
Aménagement	Montrer quelques photos d'oie pour <ul style="list-style-type: none">- activer les connaissances- permettre aux élèves qui ne savent pas ce qu'est une oie d'avoir une représentation
Enseignement explicite : mini leçon	J'explique aux élèves que je vais leur parler de l'oie en leur racontant ce qui se trouve dans un texte. Ils reçoivent le squelette du texte.

	<p>Lorsque je raconte, ils doivent se taire. AVANT de raconter, je montre aux élèves la partie du squelette qui correspond à ce que je vais dire. A ce moment-là, les élèves ont les mains « en balade ». Ils ne touchent à rien. Lorsque je donne le signal « On cherche », ils déposent les étiquettes sur le squelette. Pendant qu'ils cherchent, je raconte à nouveau.</p> <p>Remarques : Je montre dans quel sens placer le squelette. Je montre, à chaque fois avant de parler, les 2 ou 3 ou 4 cases du squelette qu'il faudra compléter à l'aide d'une étiquette.</p> <p>Je raconte ce qu'il y a dans le texte en prenant des phrases du texte, en expliquant la même idée avec d'autres mots.</p>
Mes objectifs	<p>Donner une intention d'écoute Mettre en évidence les liens entre les idées.</p> <div data-bbox="539 1048 746 1346" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Stratégie 7</p>  <p>ANAPHORES PARAPHRASES</p> <p><small>Je perçois qu'une même idée s'écrit de manières différentes.</small></p> </div>
Consigne	Seul, place les étiquettes sur le squelette.
Mon objectif	Faire émettre des hypothèses
Consignes	<p>Mise en commun</p> <p>Avec la classe, on regroupe les étiquettes qui pourraient aller ensemble. Exemple : « alimentation », avec « herbes... » « maïs » ... Ces étiquettes parlent de la même chose.</p> <p>Une fois que tout a été regroupé. Je dis aux élèves que les grandes parties dont on parle dans le texte s'appellent des intertitres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cri - Alimentation

	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduction - Fonction <p>Où va-ton les placer ? Directement en haut du squelette ? Non, car au début, on présente la famille...</p> <p>Je montre les solutions. Si un élève réalise qu'il s'est trompé, il modifie au signal, pas avant.</p> <p>Les élèves lisent le texte. Seul, lis le texte</p>
Objectif	Vérifier les hypothèses
JOUR 2	Même activité que le jour 1
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Étiquettes - Textes « l'oie » - Squelettes du texte
Consigne	Sans avoir le texte sous les yeux, replace les étiquettes sur le squelette
Aménagement	Permettre de revenir au texte si l'élève est bloqué.
Mon objectif	Faire de la métacognition et continuer la mise en mémoire de la structure du texte.
JOUR 3	Squelette du texte
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - étiquettes (1 jeu pour deux) - Le texte « l'oie » - 1 squelette de texte
Consignes	En duo, à tour de rôle, oralise le texte pendant que ton voisin écoute et place les étiquettes sur le squelette. ! Ne lis pas trop vite
Mon objectif	Contagion sur le résumé
Correction (Voir annexe)	<p>Ils se mettent d'accord ou pas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - en confrontant leurs squelettes - en verbalisant les étiquettes placées - en vérifiant à l'aide du texte
JOUR 4	Repérer les idées dans le texte
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - le squelette du texte complété - le texte sur lequel on peut souligner

Consignes	<p>Avec le squelette sous les yeux, à tour de rôle, raconte le texte.</p> <p>Pendant que ton voisin lit, tu écoutes et tu soulignes les idées exprimées dans le texte.</p> <p>Vérifiez que toutes les idées du squelette ont été exprimées et repérées</p>
Aménagement (relance)	Texte avec les idées écrites dans le squelette soulignées
Mon objectif	<p>Associer le squelette au texte et mettre en évidence la stratégie</p> 
JOUR 5	Réinvestissement dans l'écrit
Matériel	Le squelette complété
Consigne	A l'aide du squelette (sans le texte), écris un texte sur l'oie.
Aménagement	<p>Au lieu de faire écrire un texte, proposer à l'élève différentes paraphrases numérotées. Les élèves cherchent dans le texte la phrase « qui est écrite » par l'auteur.</p> <p>On peut donner le texte sans les titres et les intertitres et demander aux élèves d'en écrire (pas nécessairement le texte de départ).</p>
Mes objectifs	<p>Montrer à l'élève qu'après avoir lu, compris et extrait des idées d'un texte, il est capable de devenir auteur à son tour sur un sujet qu'il ne maîtrisait pas nécessairement le 1^{er} jour.</p> <p>Mettre en évidence la stratégie des connaissances</p>
Métacognition	<p>A chaque fin d'activité : poser les questions aux élèves :</p> <p>« Avez-vous aimé cette activité ? »</p> <p>« Qu'avez-vous appris ? »</p>

Le retour des élèves

Le 1^{er} jour, ils ont exprimé que c'était difficile. Ils n'ont pas vraiment aimé le fait de m'écouter raconter « l'oie ».

L'accent a surtout été mis les jours suivants sur le plaisir de travailler à deux, le fait d'avoir appris des informations sur l'animal et le souhait d'apprendre sur d'autres animaux.

Les élèves étaient conscients que c'était une activité pour apprendre.

Mon retour

Le 1^{er} jour, les élèves sont en difficulté. C'est normal, c'est une activité complexe.

Dès le 2^e jour, nous refaisons la même activité.

Je constate une autre attitude. Les élèves montrent plus d'enthousiasme.

Ils ont compris la consigne, savent ce que j'attends d'eux. Ils se voient progresser par rapport au jour 1.

C'est lorsqu'ils travaillent en duo ou qu'ils doivent écrire qu'ils se posent des questions, ne savent plus, se trompent vont rechercher l'information. C'est à ce moment que je les vois apprendre. Ils deviennent de plus en plus autonomes au fil des jours. On gagne en rapidité et en réflexion.

Ce que je retiens

L'importance de

- travailler sur le même texte
- proposer à nouveau la même activité pour mettre en mémoire mais aussi pour montrer aux élèves la progression par rapport au jour 1
- proposer le transfert à l'écrit
- de proposer des aménagements
- mettre les élèves en « autonomie » après avoir appris

2.5. Liens avec d'autres apprentissages

Je me sers de la lecture pour rendre visible le « phénomène » que je vais travailler.

Je remplace la plupart de mes activités classiques de grammaire par des activités de lecture.

Par exemple j'utilise différentes versions d'un texte.

En annexe, vous pouvez trouver un exemple à partir de l'album « Dans la forêt profonde » d'Anthony Brown.

2.6 Retour de la classe

Tout d'abord, je constate que les élèves, tout au long de l'année, ont montré qu'ils savaient quand ils étaient en apprentissage et comment ils devaient travailler lors des activités d'apprentissage : ils sont capables de dire qu'ils travaillent d'abord seuls et puis, à deux et qu'il y aura une mise en commun ensuite. Ils connaissent le processus que je vais utiliser.

Pour effectuer ma recherche, j'ai fait le choix de laisser les élèves répondre à la question : « Avez-vous aimé ? » de manière spontanée parce que je ne voulais pas influencer les élèves dans leurs réponses. Cette question a été posée à différents moments et n'a pas été donnée spontanément lors de chaque activité.

Dans la partie « possibilité de poursuite », j'écris comment j'aurais pu faire autrement et pour quelle raison.

Après avoir lu les réponses spontanées des élèves, j'ai tenté de les classer en fonction des raisons du plaisir évoqué ou pas des élèves.

Je pourrais les regrouper de différentes façons :

- le thème des textes choisis

Ex : « J'ai eu du plaisir car j'aime bien apprendre des choses sur les animaux. »
(Texte sur l'oie)

« J'ai aimé le texte Yasuke ».

« Le texte était très chouette. En plus, ça parlait du Japon, des montagnes. »

« J'ai aimé parce que j'ai appris que même si on est pauvre, on peut être heureux. »

« J'ai adoré parce j'ai la passion des planètes. »

- le plaisir de se voir progresser

Ex : « J'ai du plaisir parce que j'ai envie de comprendre l'histoire et de savoir qui est qui. » (Reconstitution d'un texte : « Grand chambardement »

« ... parce que j'aime bien chercher les réponses »

« J'ai eu du plaisir parce que j'ai relu l'histoire que j'ai créée et elle paraissait bien. »

« J'ai appris qu'il y avait 2 personnages et pas 3. »

« J'ai appris à construire un texte et j'ai eu du plaisir »

« J'ai aimé la sorte de petit cinéma dans ma tête »

« Moi, j'ai bien aimé parce que ce que je pensais n'était pas bon. On a réparé et l'activité était chouette. »

« J'ai du plaisir à apprendre de nouvelles informations. »

« J'ai eu du plaisir parce qu'on survole pour trouver des indices. »

- l'ambiance de la classe

Ex : « J'aime bien quand les autres racontent l'histoire, quand ils miment. »

« J'aime bien écouter ce que les autres racontent et expliquer aussi ce que j'ai compris »

« J'aime communiquer avec mes copains. »

- l'accompagnement de l'enseignant ou d'autres personnes

Ex : « J'ai eu du plaisir parce que j'ai trouvé que c'était bien de placer des étiquettes pour penser et puis mettre dans notre tête avec Madame et tous les autres. »

« J'aime bien quand Madame nous explique. »

« J'ai eu du plaisir à vous écouter. »

« J'aime bien quand on peut faire à deux. »

- Les enfants expriment la plupart du temps qu'ils n'aiment pas l'activité le premier jour, ils justifient ce déplaisir car ils ne comprennent pas ce qu'il faut faire, expriment que c'est difficile. Ex : « Je n'ai pas eu de plaisir parce que cela m'a demandé beaucoup d'effort. »

« Je n'ai pas eu de plaisir parce que c'était trop dur et je ne comprenais pas. »

« Je n'ai pas eu de plaisir parce que j'étais un peu perdu avec les étiquettes et donc je n'ai pas compris l'histoire. » (Gwendoline, le jour 1)

« J'aime parce que j'ai mieux découvert l'histoire. » (Gwendoline, jour 2)

- Certains enfants n'ont pas eu de plaisir mais disent avoir appris.

Ex : « Je n'ai pas eu de plaisir mais ça peut m'aider pour mon futur métier qui est vétérinaire. »

Je peux constater les jours suivants que ce sentiment évolue au fil des jours.

Voici différentes raisons :

- Ils comprennent la consigne.
- Ils ont déjà essayé et ne repartent pas de rien.
- Ils sont rassurés et savent que s'ils n'ont pas compris dès le premier jour, cela viendra. Ils « jouent le jeu. »
- Ils ont le sentiment d'apprendre, de comprendre et se voient progresser.

J'ai pu constater un impact sur le désir de poursuivre des activités en lien avec la lecture.

Ex : « J'aimerais lire un texte sur un autre animal que l'oie (par exemple un animal marin. »

« Certains élèves m'ont demandé lors des temps de choix d'aller dans la bibliothèque de la classe et présenter à la classe leurs découvertes. »

« Un autre élève a voulu parler de sa passion du cyclisme et a créé un squelette pour préparer sa présentation. »

RETOUR A MA PROBLEMATIQUE OU CONCLUSION ?

Cette production intégrée a été présentée selon le cheminement que j'ai effectué.

Mon point de départ était de trouver comment aider les élèves à continuer d'apprendre à lire. J'avais imaginé proposer des activités d'apprentissage et voir s'ils aimaient mais aussi proposer des activités dites de « plaisir » et leur demander s'ils avaient appris.

J'ai d'abord réalisé que le mot « lire » ne correspond pas à la représentation de la plupart des gens. Il était essentiel que les élèves et moi-même ayons le même langage autour de ce mot.

Puis, j'ai réalisé que pour une même lecture, on pouvait avoir une représentation différente. Ces représentations pouvaient être acceptables à partir du moment où l'on pouvait les argumenter. Il est donc essentiel de faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils comprennent.

Différentes lectures, rencontres m'ont aussi fait prendre conscience que je n'avais pas le droit de demander aux élèves qu'ils éprouvent du plaisir, personne ne peut obliger d'aimer. Et puis, pourquoi vouloir insister sur le plaisir de lire et moins sur le plaisir de faire des mathématiques ?

Mon travail a alors pris une autre direction. Mon premier objectif a été que mes élèves comprennent ce qu'ils lisent. Pour y arriver, j'ai choisi un apprentissage explicite de stratégies de lecture. J'en ai travaillé douze, qui sont pour moi, liées davantage à la compréhension.

En interrogeant les élèves tout au long de l'année / à différents moments de l'année sur ce qu'ils avaient aimé et ce qu'ils avaient appris, j'ai pu me rendre compte que certains exprimaient du plaisir après plusieurs jours alors qu'ils n'en avaient pas le premier. J'ai pris conscience que les élèves pouvaient avoir du plaisir d'apprendre. Ce plaisir se marquait principalement par le fait qu'ils avaient progressé, qu'ils avaient compris leur lecture alors que le premier jour, c'était difficile. D'autres plaisirs sont apparus aussi mais ils étaient plutôt liés au sujet du texte.

Pour répondre à mes deux questions de départ ...

- Y a-t-il un lien entre la lecture plaisir et la lecture distanciée ? Si oui lequel ?
- Quelles seraient les conditions pour qu'un enfant puisse accéder au plaisir de lire ?

...mon cheminement actuel me fait dire que pour moi, la condition essentielle pour qu'un élève puisse **peut-être** accéder au plaisir de lire est tout d'abord qu'il doit **comprendre ce qu'il lit**.

Pour cela, l'enseignant doit agir sur 2 éléments : sur le ressenti de l'élève et sur l'apprentissage des stratégies.

Le ressenti	L'apprentissage
<p>L'état d'esprit de l'enseignant fera en sorte d'instaurer un climat de classe, ce qui permettra à l'élève de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se mobiliser (motivation interne) ; - avoir le sentiment d'être compétent ; - se sentir fier de progresser (en route vers l'autonomie) ; - être content d'apprendre ; - ... 	<p>L'élève doit prendre conscience que</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire= comprendre <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Pour comprendre ce qu'il lit et construire du sens, il doit réaliser que lorsqu'il lit, il y a des choses à faire dans sa tête (démarche mentales).</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Apprentissage de stratégies</p> <p>Pour apprendre aux élèves à comprendre, l'enseignant peut mettre en place une démarche d'apprentissage dans laquelle figurent différents éléments qui influencent le contenu méthodologique des activités.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignement explicite de stratégies et être un modèle de lecteur - Du matériel riche et varié - La différenciation - L'évaluation comme faisant partie de l'apprentissage - L'apprentissage répété pendant plusieurs jours de suite - ...

À la fin de ce travail de réflexion, j'en suis arrivée à la conclusion que mon rôle en tant qu'enseignante n'est pas de leur donner du plaisir mais de leur faire comprendre ce qu'ils lisent. Et tant mieux, s'ils en ont !

Qui sait, peut-être même avez-vous éprouvé du plaisir à lire ce travail ?

POSSIBILITES DE POURSUITE

Cette production intégrée n'est pour moi que le commencement d'une large réflexion autour de l'apprentissage de la lecture mais pas seulement. Je réalise que j'ai encore des tas de choses à apprendre, à découvrir. Et tant mieux !

J'é mets le souhait de poursuivre cette réflexion en continuant à me nourrir de différentes formations, de différents outils mais surtout de continuer le travail entamé car je suis persuadée que les élèves ont appris.

Je compte aller plus loin encore avec mes élèves, autour de la métacognition.

Par exemple, lorsque je pose comme questions :

« Avez-vous aimé cette activité ? »

« Qu'avez-vous appris ? »

J'envisage d'augmenter la précision de ce questionnement en leur demandant de cocher ce qu'ils ont appris le plus dans l'activité comme le thème des textes, l'objectif de la leçon, l'ambiance de la classe, l'accompagnement de Madame. Il s'agira de diriger l'expression de l'émotionnel sur des aspects de la leçon plutôt que sur soi-même.

Pour ce qui est de ce qu'ils ont appris, je leur demanderai d'écrire une nouvelle information (ou action) qu'ils utiliseront lors de ... Il s'agira d'évaluer la valeur ajoutée de la leçon dans le transfert envisagé.

Poursuivre mes activités dans une logique d'évaluation mais en même temps de penser à l'évaluation formative finale avant de proposer mon activité fera partie de mes projets.

Pour y arriver, je compte aussi impliquer davantage mes élèves dans les critères d'évaluation, dans les observations à réaliser.

J'espère encore me réjouir pendant de longues années lorsque mes élèves me surprendront par leurs réactions, leurs questionnements.

LES APPORTS DE MA PI DANS MON CHEMINEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL.

Cette production intégrée a permis de me nourrir autant dans l'axe didactique que dans l'axe pédagogique.

Grâce à elle, j'ai approfondi mes connaissances, mieux compris des concepts comme apprentissage, différenciation, métacognition... J'ai pris conscience de l'importance de faire une analyse approfondie et de clarifier l'activité, la compétence visée, la stratégie.

Ma recherche effectuée au départ sur la lecture m'a permis de travailler autrement, de faire des liens avec les différentes matières, d'avoir une vision plus large sur ce qu'est une séquence d'apprentissage, y donner du sens. J'ai le sentiment de voir plus clair et que mon travail d'enseignante a plus sa raison d'être. J'organise mon temps autrement, je me concentre sur l'essentiel : les apprentissages de mes élèves et cela a un impact sur leur bien-être. Apprendre n'est pas facile. Mais lorsqu'on a appris, on peut éprouver du plaisir, on est satisfait de nos efforts, de notre progression et notre estime de nous-mêmes augmente.

A travers les modules suivis, j'ai pu rencontrer des personnes bienveillantes, riches en apprentissage et motivées. Elles m'ont fait grandir. Cela m'a donné plus d'assurance.

J'ai apprécié me trouver tantôt dans la situation de l'apprenant, tantôt à la place de l'enseignant.

J'ai le sentiment que j'ai en main des outils qui me permettent d'apprécier davantage mon métier.

Et même si écrire cette production intégrée n'a pas été une partie de plaisir, cela n'a pas été non plus une souffrance.

Je remercie l'ESPB pour tout ce qu'elle m'a apporté. J'ai pu retrouver du sens mais aussi une continuité dans mes études d'institutrice. Il y avait un lien entre les différents modules proposés et j'ai beaucoup apprécié la dimension systémique.

BIBLIOGRAPHIE

GIASSON, J. (1997). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles. De Boeck et Larcier.

SHILLINGS, P., HINDRYCKX, G., UNGARO, L., DUPONT, V. (2016). *Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de 4^e primaire ? Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011*.

SHILLINGS, P., LAFONTAINE, A. (2009). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires*.

KERSTEN, B. avec BEUFKENS, A., BRASSELLE, P., GILLARD, M., HOEBEN, S., MAIRE, V., WAUTERS, A (2016). *Comme un poisson dans l'eau... Guide du maître*, Collection Au Cœur du Lire, éditions Atzéo

BEUFKENS, A. avec KERSTEN, B., BRASSELLE, P., HOEBEN, S., WAUTERS, A (2017). *Pour être malin comme un singe*. Guide du maître, Collection Au Cœur du Lire, éditions Atzéo

GOIGOUX, R., CEBE, S., (2018). *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre les textes narratifs, CE1 et CE2*, Retz

GAGNON-ROBERGE, S. (2016). *Propager le plaisir de lire chez les élèves. Activités et suggestions littéraires pour tous les goûts*. Education Chenelière

GAGNON-ROBERGE, S. (2018). *Conjuguer lecture et plaisir, Pour une nouvelle approche de la lecture en classe*. Editions Erasme

CHARMEUX, E. (1992). *Apprendre à lire et à écrire*. Éditions Sedrap

DE LA GARANDERIE, A. (2004). *Plaisir de connaître Bonheur d'être*, Chronique sociale

ANNEXES

1.1 Quelques définitions de différents auteurs au fil du temps

« Lire est un processus de construction de signification par traitement de l'information visuelle et non visuelle. C'est percevoir des indices et les interpréter : c'est donc apprendre à construire la signification d'un texte à partir d'indices choisis. C'est tirer une signification d'un ensemble de traces qui n'ont entre elles aucun lien direct ou évident » (Charmeux, E., Apprendre à lire : échec à l'échec, Paris : Milan, 1987)

« Lire, c'est explorer l'écrit de manière non linéaire » (Foucambert, J. & Chenouf, Y., Questions de lecture, Paris : Retz, 1989)

« La lecture est perçue comme un processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. Elle est également perçue comme un processus de communication, un processus actif et interactif. » (Giasson, J., La lecture. De la théorie à la pratique, Bruxelles : De Boeck, 1997)

« Nous définissons la lecture comme une construction de significations : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et conceptions conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers la lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement. » (Goigoux, R., Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture, conférence, décembre 2003)

« En situation de lecture, le principal objectif de l'individu consiste à identifier le message qu'il est en train de traiter. Pour y parvenir, il fait appel à de nombreux processus parmi lesquels deux grandes catégories sont distinguées. Il y a d'une part ceux qui sont impliqués dans la traduction du langage écrit en des unités de langage signifiantes (= décodage) et, d'autre part, ceux qui sont impliqués dans l'arrangement de ces différentes unités en une représentation mentale (= compréhension). » (Blanc, N., Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant, Paris : Dunod, 2009)

« Lire, c'est prendre une information visuelle pour construire une image mentale »
(Pierre Brasselle, 2019)

Parmi ces différents auteurs, Jocelyne Giasson a attiré plus particulièrement mon attention. Ce qu'elle a écrit dans son livre « La lecture de la théorie à la pratique » me semble être à la base de la pédagogie enseignée aujourd'hui. Ce qu'elle a dit il y a une vingtaine d'années est toujours d'actualité. Elle a d'ailleurs

été régulièrement citée dans différentes conférences et lors de modules de formation à l'ESPB.

C'est pour cette raison que j'ai choisi de partir de certains de ses propos pour ensuite me centrer sur ce qui m'intéresse pour ma partie pratique.

[1.2 Lire selon Giasson](#)

La lecture est une activité cognitive complexe qui implique de mettre en œuvre conjointement des stratégies de **décodage** et de **compréhension**. C'est un processus actif de construction de sens par le lecteur, à partir d'un texte, dans un contexte donné.

Selon elle,

Lire est...

[1.2.1 un processus actif](#)

Le lecteur fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture.

L'activité du lecteur est une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration de trois types d'indices.

- a) Les indices syntaxiques : l'ordre des mots dans la phrase, la ponctuation, les terminaisons des verbes, les fonctions des mots.
- b) Les indices sémantiques : utiliser le sens des autres mots pour prévoir le mot qui va arriver ou corriger une erreur de lecture.
- c) Les indices graphiques : le lecteur adulte perçoit les mots globalement (il ne regarde pas chaque lettre en y associant un son). Il se sert principalement du début du mot.

[1.2.2 un processus de langage](#)

Il y a des points communs entre le langage oral et l'écrit (les mots utilisés sont les mêmes, la création des phrases identiques) mais il y a aussi des différences, ce qui fait de l'écrit un autre langage.

[1.2.3 un processus indivisible](#)

La lecture n'est pas un ensemble de sous-habilités qu'on peut enseigner les unes après les autres, de façon hiérarchique. On peut comparer ce processus avec l'apprentissage du vélo.

1.2.4 un processus de construction de sens

Il est important d'avoir un peu de connaissances pour comprendre. C'est le lecteur qui construit le sens du texte. Construire le sens ne signifie pas attribuer n'importe quel sens. La compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu du texte. Plus l'écart est grand entre les expériences (ou le langage) de l'auteur et celles du lecteur, plus l'écart sera grand entre la représentation de l'auteur et celle du lecteur.

Pour construire du sens, le lecteur doit construire des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances). Il est impossible de comprendre si on ne sait pas rattacher la nouvelle information à quelque chose. Ceux qui connaissent TOUT ou RIEN sur un sujet, ne retireront aucune information d'un texte qui traite de ce sujet.

1.2.5 un processus de communication

Il y a une volonté de communiquer entre l'auteur et le lecteur.

On distingue deux grandes fonctions de la lecture :

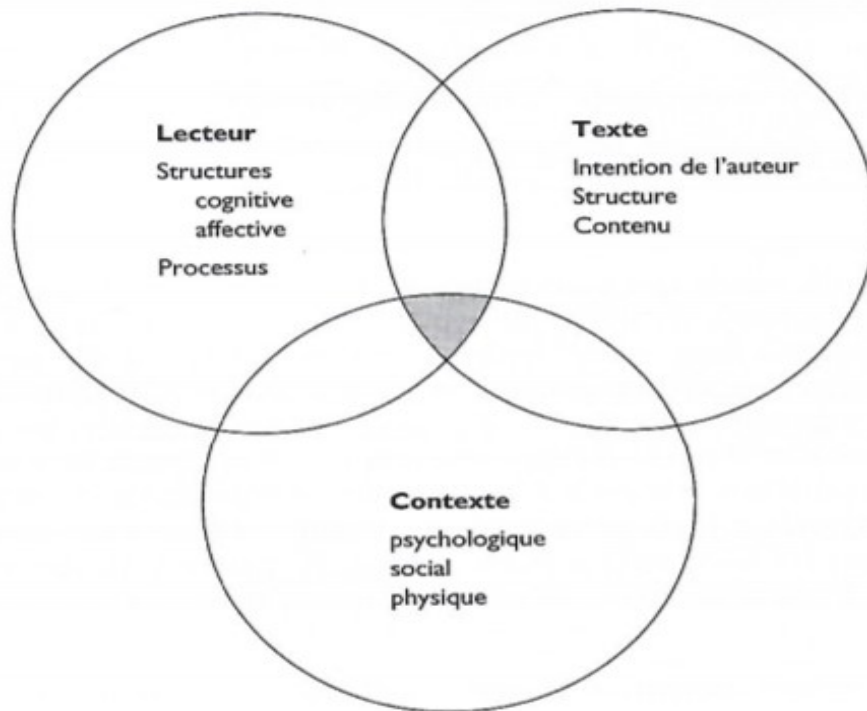
a) une lecture utilitaire : lire pour apprendre. Dans ce cas, le plaisir vient non pas de la lecture elle-même mais de la possibilité de connaître ou de faire quelque chose suite à la lecture.

b) une fonction esthétique : lire pour le plaisir. Dans ce cas, le plaisir vient de la lecture elle-même. L'attention du lecteur est centrée sur les émotions, les sentiments. Il visualise les scènes, ressent les émotions du personnage et réagit aux événements. Chaque fois qu'un texte est lu, une expérience nouvelle est née. Elle est unique et personnelle.

1.2.6 un processus interactif

La bonne compréhension dépend de trois variables : le contexte, le lecteur et le texte.

Elle variera selon le degré de relation entre ces trois variables. Plus elles seront imbriquées les unes dans les autres, plus la compréhension sera meilleure.



GIASSON, J. (1997). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles. De Boeck et Larcier. P32

1.2.6.1 le lecteur

Cette variable représente ses connaissances sur le monde, sur la langue (structure cognitive) ; ses goûts, ses centres d'intérêt, son attitude générale face à la lecture (structure affective) mais également ce qu'il fait : les habiletés utilisées pour comprendre le texte.

1.2.6.2 le texte

Le choix des textes est important. Il va jouer un rôle dans la compréhension en lecture. L'intention, le genre du livre, le contenu du texte, le vocabulaire... vont compliquer ou faciliter la tâche du lecteur.

1.2.6.3 le contexte

Le contexte reprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec un texte.

Ces conditions dépendent du lecteur lui-même (l'intention de lecture, le temps consacré, l'endroit choisi pour lire...) et souvent, de facteurs externes, de personnes extérieures. Si l'enseignant n'a aucun poids sur les contacts extérieurs à l'école, il a un rôle direct à jouer en classe pour les facteurs externes et un rôle indirect sur les facteurs internes.

[1.3 La lecture et le programme](#)

Il est intéressant de rappeler que le Programme Langue Française s'articule autour de 4 axes : - LIRE

- ÉCRIRE

- PARLER

- ÉCOUTER

Ces axes peuvent être réunis selon les critères **émission/ réception, oral/écrit** :

	ORAL	ÉCRIT
ÉMISSION	Parler	Écrire
RÉCEPTION	Écouter	Lire

Chacun de ces axes est organisé suivant 7 compétences que nous retrouvons dans ce programme de l'enseignement catholique. Les différences entre celles-ci sont uniquement liées au canal mais elles concernent toutes la lecture.

1. Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication
2. Élaborer des significations
3. Dégager l'organisation du texte
4. Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte
5. Tenir compte des unités grammaticales
6. Traiter les unités lexicales
7. Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux.

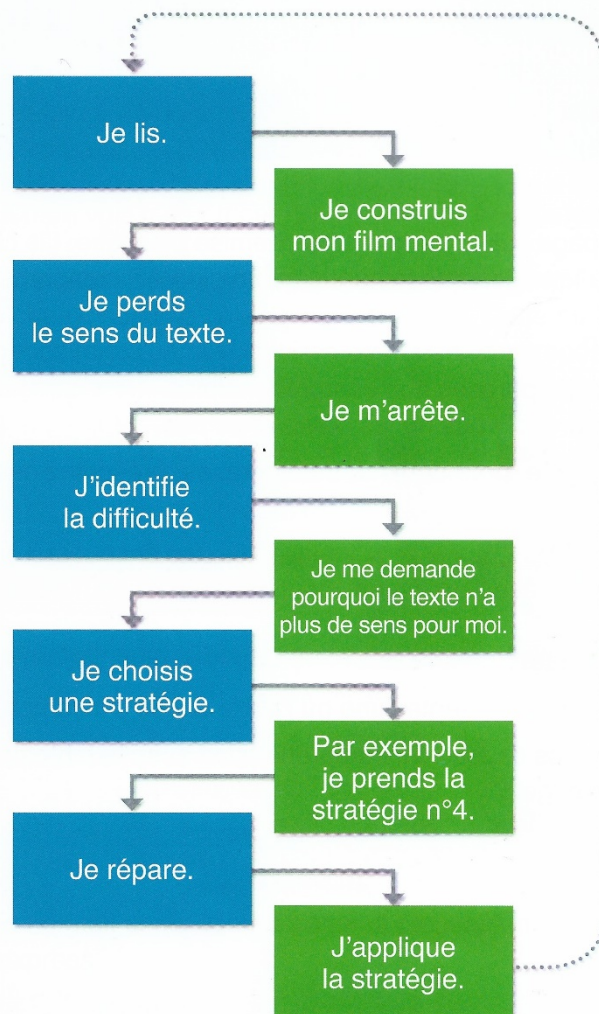
En utilisant des stratégies de lecture, le lecteur va mobiliser ces compétences pour appréhender le texte à lire.

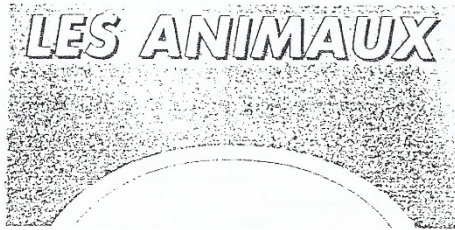
La deuxième compétence est, en ce qui concerne mon travail, la plus importante. En effet, pour élaborer la signification d'un document qu'on lit, on sollicite les 7 compétences, puisque pour moi, lire, c'est comprendre.

Annexe 2 : cartes stratégies utilisées



Annexe : mon support pour rendre explicite la perte de sens.





l'oie

L'oie est un oiseau palmipède de basse-cour de la famille des anatidés. Le mâle est le jars, le jeune, l'oison.

cri

L'oie cacarde ou criaille.

alimentation

La nourriture principale de l'oie est l'herbe. Toutefois, en période de ponte, elles reçoivent également des céréales et des racines.

Lorsqu'elles sont élevées pour leur foie, les oies sont gavées généralement avec du maïs.

reproduction

Les oies vivent en troupeau à raison d'un jars pour 5 femelles. Elles peuvent cou-

ver jusqu'à une quinzaine d'oeufs. Ceux-ci sont installés sur le sol dans un nid de paille. Il est également possible de recourir à une couveuse artificielle. La durée d'incubation varie de 28 à 30 jours.

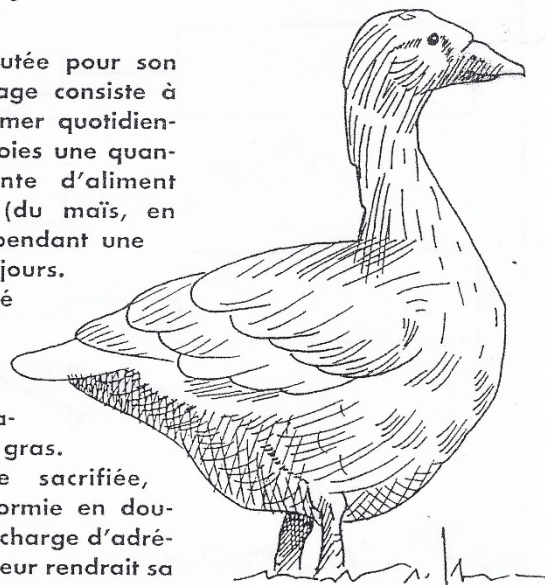
fonction

L'oie est réputée pour son foie. Le gavage consiste à faire consommer quotidiennement aux oies une quantité importante d'aliment énergétique (du maïs, en l'occurrence) pendant une quinzaine de jours.

Ce procédé conduit à un engraissement intensif et à la formation du foie gras.

Avant d'être sacrifiée, l'oie est endormie en douceur car la décharge d'adrénaline de la peur rendrait sa chair plus dure et son foie moins savoureux.

L'oie est également élevée pour sa chair et pour son duvet. Le plumage est effectué deux fois sur les oisons, à 3 et à 5 mois. Les oies âgées ne sont pas plumées.



L'oie

A

L'oie est un oiseau palmipède de basse-cour de la famille des anatidés. Le mâle est le jars et le jeune, l'oison.

B

Cri

L'oie cacarde ou criaille.

C

Alimentation

La nourriture principale de l'oie est l'herbe. Toutefois, en période de ponte, elles reçoivent également des céréales et des racines.

Lorsqu'elles sont élevées pour leur foie, les oies sont gavées généralement avec du maïs.

D

Reproduction

Les oies vivent en troupeau à raison d'un jars pour 5 femelles. Elles peuvent couvrir jusqu'à une quinzaine d'œufs. Ceux-ci sont installés sur le sol dans un nid de paille. Il est également possible de recourir à une couveuse artificielle. La durée d'incubation varie de 28 à 30 jours.

E

Fonction

L'oie est réputée pour son foie. Le gavage consiste à faire consommer une quantité importante d'aliments énergétiques (du maïs, en l'occurrence) pendant une quinzaine de jours. Ce procédé conduit à un engraissement intensif et à la formation du foie gras. Avant d'être sacrifiée, l'oie est endormie en douceur car la décharge d'adrénaline rendrait sa chair plus dure et son foie moins savoureux. L'oie est également élevée pour sa chair et pour son duvet. Le plumage est effectué deux fois sur les oisons, à 3 et à 5 mois. Les oies âgées ne sont pas plumées.

.....

L'oie est un oiseau palmipède de basse-cour de la famille des anatidés. Le mâle est le jars et le jeune, l'oison.

.....

L'oie cacarde ou criaille.

.....

La nourriture principale de l'oie est l'herbe. Toutefois, en période de ponte, elles reçoivent également des céréales et des racines. Lorsqu'elles sont élevées pour leur foie, les oies sont gavées généralement avec du maïs.

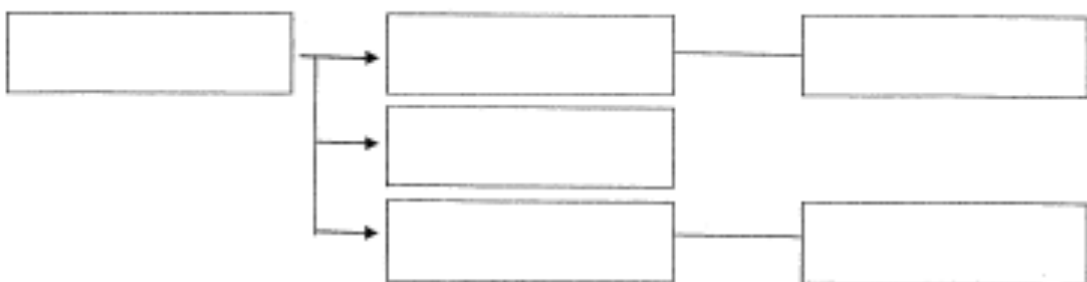
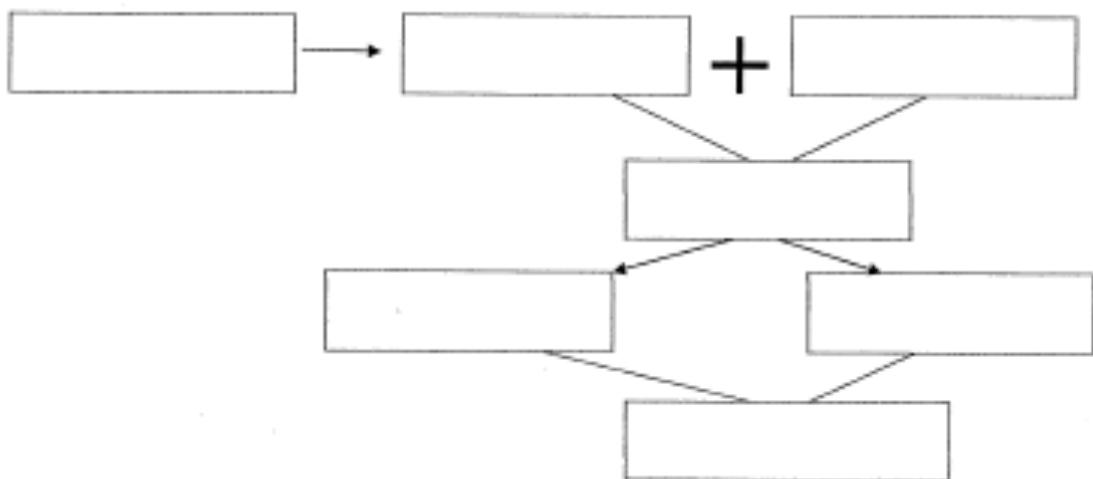
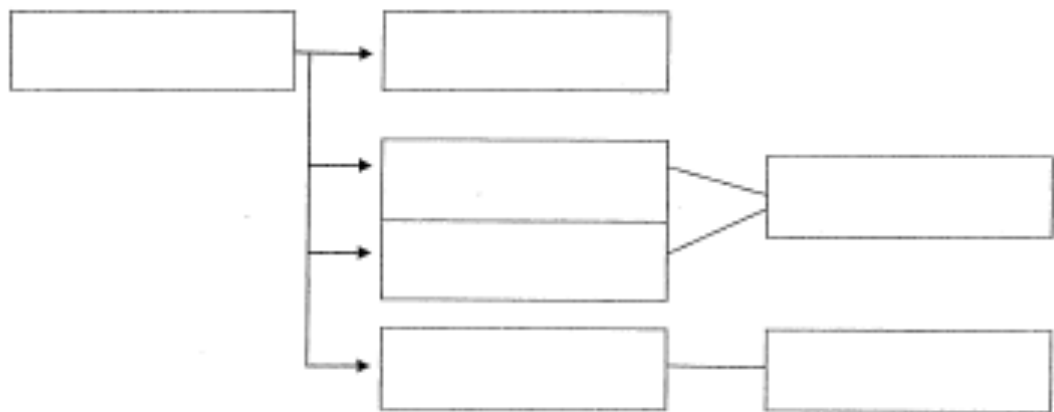
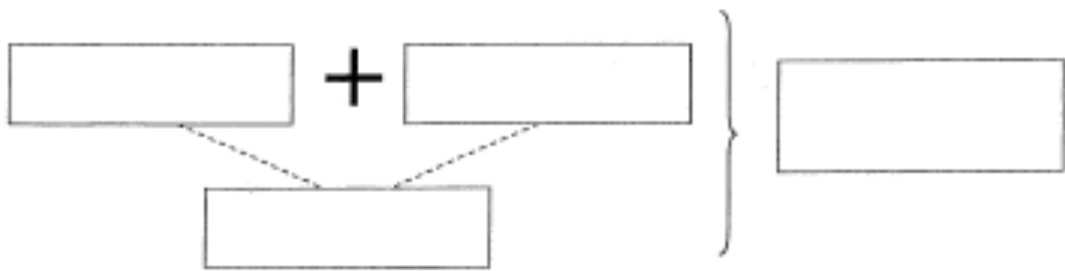
.....

Les oies vivent en troupeau à raison d'un jars pour 5 femelles. Elles peuvent couvrir jusqu'à une quinzaine d'œufs. Ceux-ci sont installés sur le sol dans un nid de paille. Il est également possible de recourir à une couveuse artificielle. La durée d'incubation varie de 28 à 30 jours.

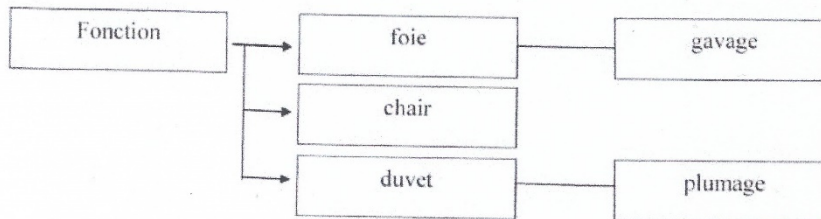
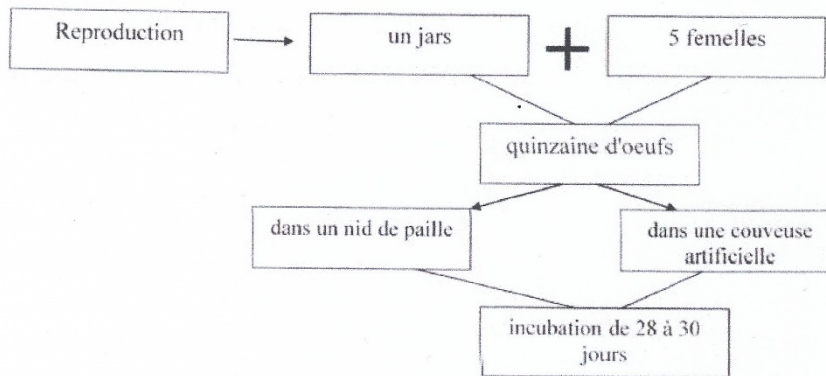
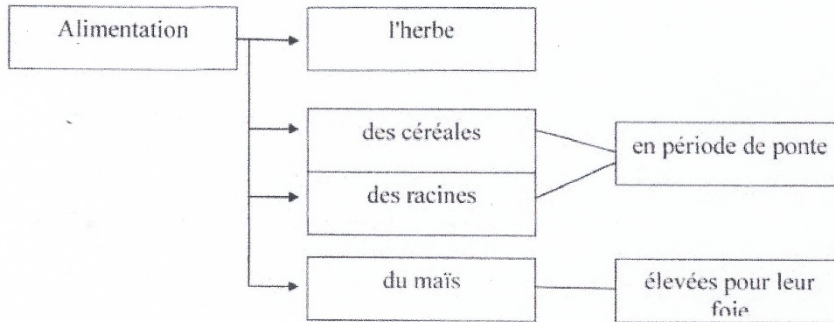
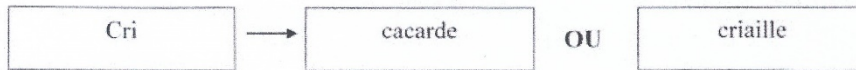
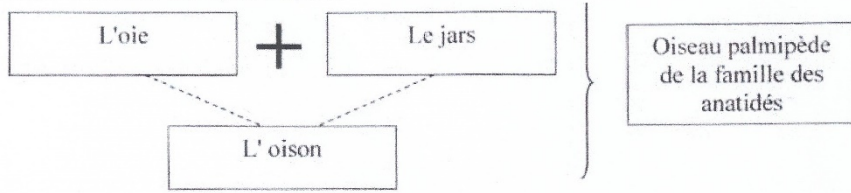
.....

L'oie est réputée pour son foie. Le gavage consiste à faire consommer une quantité importante d'aliments énergétiques (du maïs, en l'occurrence) pendant une quinzaine de jours. Ce procédé conduit à un engraissement intensif et à la formation du foie gras. Avant d'être sacrifiée, l'oie est endormie en douceur car la décharge d'adrénaline rendrait sa chair plus dure et son foie moins savoureux.

L'oie est également élevée pour sa chair et pour son duvet. Le plumage est effectué deux fois sur les oisons, à 3 et à 5 mois. Les oies âgées ne sont pas plumées.

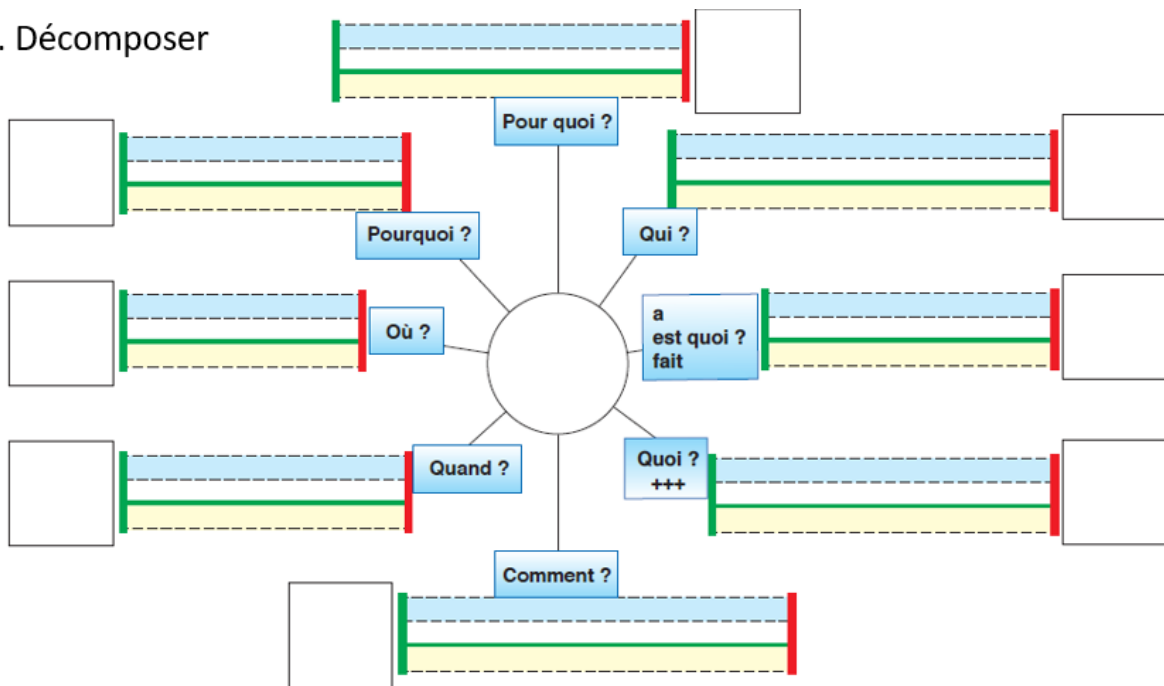


doc scanné en pdf "oie- squelet complété"



Annexes « araignée »

1. Décomposer



Composer à partir des informations données

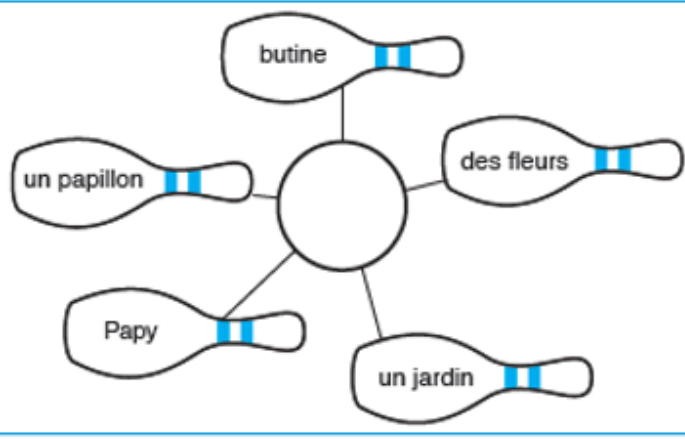
Source "Comme un poisson dans l'eau" – manuel 2A -éd. Atzeo

Consignes :

1. Lis la liste des idées dans le cadre et retrouve quel élève a écrit la phrase qui rassemble toutes les idées.
2. Exprime les idées oubliées par certains élèves.

Voici la liste des 5 idées :

1. Il s'agit d'un papillon.
2. Il butine.
3. Ce sont des fleurs qu'il butine.
4. Les fleurs sont dans un jardin.
5. Il s'agit du jardin de Papy.



Le cœur énorme du colibri

Le colibri (aussi appelé oiseau-mouche) possède un cœur énorme qui **bat** à 1000 **pulsations** à la minute. Une comparaison : celui de l'homme n'atteint que 70 pulsations ! Mais cet oiseau minuscule a d'autres côtés extraordinaires. Chaque année, il parcourt 6400 km et il imite l'hélicoptère : il est l'unique **volatile** qui se déplace en avant, en arrière et **latéralement** ! Et il bourdonne comme un moteur.

Lors des danses **nuptiales**, ses ailes peuvent battre 200 fois par seconde ! Sa rapidité lui permet d'attaquer les ennemis dangereux, comme le serpent à qui il crève les yeux de son long bec **effilé**. Il **réside** dans les régions situées entre 0 et 3000 m d'altitude, de l'Alaska au Pérou, des **Antilles** aux Galápagos. Lui qui pèse moins de 3 grammes a pourtant un appétit d'ogre. Il **raffole** du nectar des fleurs et des petits insectes. Il en fait de véritables **ventrées** : par analogie, si l'homme voulait l'imiter, il devrait avaler chaque jour cent cinquante kilos de patates bouillies.

D'après 70 animaux extraordinaires, Jean Pierre Fily

Recomposition d'un texte cohérent : activité proposée quelques semaines après avoir travaillé ce texte au niveau du vocabulaire

Je parle d'UN texte et non du texte de l'auteur car il y a beaucoup de possibilités.

Une comparaison : celui de l'homme n'atteint que 70 pulsations !	1
il est l'unique volatile qui se déplace en avant, en arrière et latéralement !	2
Mais cet oiseau minuscule a d'autres côtés extraordinaires.	3
Il en fait de véritables ventrées : par analogie, si l'homme voulait l'imiter,	4
Le cœur énorme du colibri	5
comme le serpent à qui il crève les yeux de son long bec effilé.	6
il devrait avaler chaque jour cent cinquante kilos de patates bouillies.	7
Le colibri (aussi appelé oiseau-mouche) possède un cœur énorme qui bat à 1000 pulsations à la minute.	8
de l'Alaska au Pérou, des Antilles aux Galápagos.	9
Lors des danses nuptiales, ses ailes peuvent battre 200 fois par seconde !	10
Lui qui pèse moins de 3 grammes a pourtant un appétit d'ogre.	11
Et il bourdonne comme un moteur.	12
Il réside dans les régions situées entre 0 et 3000 m d'altitude,	13
Il raffole du nectar des fleurs et des petits insectes.	14
Sa rapidité lui permet d'attaquer les ennemis dangereux,	15
Chaque année, il parcourt 6400 km et il imite l'hélicoptère :	16

Annexe : retour des élèves jour 2 « Grand chambardement » (texte à reconstituer à partir de bandelettes)

C'était quand on devait refaire le texte et quand on donne des informations sur le texte.

J'ai appris que Madame Ours était la locataire de Monsieur lapin.

J'ai eu du plaisir à suivre cette activité.

J'ai eu du plaisir parce que cette fois, j'ai tout compris. J'ai appris qu'il regardait d'abord son potager et puis que Madame Ours l'appelait pour qu'il lise son courrier.

Je croyais qu'il y avait 4 personnages mais il y en a 3.

J'ai aimé la sorte de petit cinéma. C'était très cool.

J'ai eu du plaisir quand on devait chercher les étiquettes et les mettre dans le bon ordre. J'ai appris qu'il y avait 4 personnages.

J'ai du plaisir à entendre l'histoire des autres. J'ai appris qu'il y avait 5 personnes.

Ça m'a fait plaisir parce qu'on a deviné l'image dans ma tête et avec les marionnettes.

J'ai appris de construire un texte.

J'ai aimé.

J'ai aimé aller expliquer aux autres et j'ai aussi aimé voir les autres. J'ai appris que Monsieur rien ne traine est Monsieur lapin.

J'ai aimé chercher. J'ai appris qu'il y avait le neveu de Madame Ours.

J'ai eu du plaisir parce que j'ai mieux compris comment se déroulait l'histoire et vu comment les autres voyaient le sens de l'histoire.

J'ai appris qu'il y avait deux personnes et pas trois.

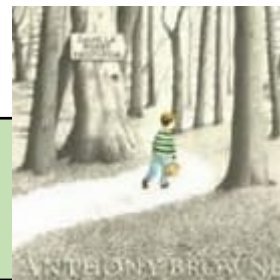
J'ai aimé quand on a fait l'histoire avec nos affaires.

J'ai bien aimé quand les autres racontaient leur histoire devant le téléphone.

J'ai appris qu'il y a 3 personnes.

J'aime parce que j'ai découvert mieux l'histoire.

Moi, j'ai bien aimé parce que j'avais eu pas bon. On a réparé et l'activité était chouette.



Dans la forêt profonde, Anthony Browne

But de cette activité :

Prendre conscience que lorsqu'on écrit un récit, on a le choix de l'écrire en « Je » (nous) ou en « Il ».

Objectif : mettre en évidence les personnes de la conjugaison

Intention donnée aux élèves : Nous allons continuer d'apprendre à lire et comprendre que pour qu'un texte soit cohérent, il faut que le choix de l'auteur soit respecté tout au long de son écrit.

Compétences	1.5.3 Comprendre le sens d'un texte en reconnaissant des marques grammaticales
Sources	Dans la forêt profonde, Anthony Browne, École des Loisirs
Jour 1	1 texte 2 versions (voir annexe)
Matériel	- le texte écrit selon 2 versions (la version originale « je » et la version en « il » : les deux versions sont écrites sous formes de bandelettes et numérotées. Tout est placé dans une enveloppe.
Consignes	Seul, reconstitue les deux versions. A deux, échange Avec la classe, mise en commun sur l'auteur de chacune des deux versions : « Qui raconte l'histoire ? » « Est-ce une fille ou un garçon ? » « Quels sont les indices ? »
Mon objectif	Mettre en évidence le narrateur interne (version originale) et le narrateur externe (version modifiée)
Aménagement	Je place les deux premiers bandelettes de chacune des deux versions.
Jour 2	Même activité que le jour 1 + écoute de la version originale (correction)
Matériel	Enveloppe avec les deux versions mélangées
Consigne	Seul, reconstitue les deux versions.
Mes objectifs	Augmenter l'estime de l'enfant en lui montrant qu'il est plus performant que la veille (il a compris la consigne).
	J'oralise la version originale. L'élève écoute. Je lui permets de modifier ses étiquettes après. (Il n'a toujours pas vu l'album).
Jour 3	Représentation mentale

Matériel	Les étiquettes de la version originale (version en « je ») Le time timer
Consigne	Seul, choisis au moins 3 étiquettes et représente par un schéma ce que tu as compris. A deux, échange sur ce qui a été représenté à l'aide des dessins. Avec la classe, mise en commun sur ce qu'on a compris de l'histoire.
Objectif	Vérifier la représentation mentale surtout au niveau des personnages de l'histoire.
Jour 4	Découvrir les images de l'album et faire raconter l'histoire en « il »
Matériel	Images de l'album que j'affiche au fur et à mesure.
Consigne	Racontez-moi ce qui se passe sur cette image. (Lien avec les questions de l'araignée ?)
Mon objectif	Faire raconter l'histoire à la 3 ^e personne du singulier
Jour 5	Réécrire pour être entendu / lu
Matériel	- la version originale - de quoi écrire - le time timer
Consigne	Réécris une 3 ^e version en choisissant les personnages de ton histoire : 2 filles / 1 garçon et une fille / 2 garçons
Mon objectif	Transfert vers l'écrit en utilisant le « nous » / « elles », « ils ».
Prolongements possibles	L'enfant qui le désire peut oraliser son texte, le faire lire. La personne qui entend ou écoute réagit si elle pense qu'il y a une incohérence. Faire deviner qui sont les personnages (inférence) Poursuivre l'écriture avec d'autres élèves pour aller jusqu'au bout de l'histoire. Mettre la tenue de soirée à l'écrit (Prendre un RDV avec Madame pour qu'elle corrige...) Illustrer l'histoire
Métacognition	A chaque fin d'activité : poser les questions aux élèves : « Avez-vous aimé cette activité ? » « Qu'avez-vous appris ? »