

Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de 4^e année primaire ?

Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011



Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de 4^e année primaire ?

Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011

Patricia SCHILLINGS, Geneviève HINDRYCKX, Laetitia UNGARO, Virginie DUPONT

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
1. LE CADRE DE L'ÉTUDE PIRLS	9
2. LES RÉSULTATS EN BREF	13
3. UNE ANALYSE D'ERREURS POUR IDENTIFIER LES LACUNES ET DÉGAGER DES PISTES D'AMÉLIORATION	15
3.1. UNE ANALYSE DES DIFFICULTÉS GÉNÉRÉES PAR LE TEXTE <i>LA TARTE ANTI-ENNEMI</i>	15
3.1.1. INFÉRER	17
3.1.2. INTERPRÉTER	21
3.1.3. APPRÉCIER	23
3.2. DES PISTES POUR AIDER LES ÉLÈVES À DÉVELOPPER CES COMPÉTENCES INTERPRÉTATIVES FACE À DES TEXTES LITTÉRAIRES	24
3.2.1. TRAVAILLER LA FLUIDITÉ	24
3.2.2. TRAVAILLER L'IMPLICITE DU RÉCIT	25
3.2.3. ENSEIGNER LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DE FAÇON EXPLICITE	27
3.3. UNE ANALYSE DES DIFFICULTÉS GÉNÉRÉES PAR LE TEXTE <i>LE MYSTÈRE DE LA DENT GÉANTE</i>	27
3.3.1. INFÉRER	29
3.3.2. INTERPRÉTER	33
3.3.3. APPRÉCIER	37

3.4.	DES PISTES POUR AIDER LES ÉLÈVES À DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE CRITIQUE FACE À DES TEXTES D'IDÉES	38
3.4.1.	DÉVELOPPER LA CAPACITÉ À COMPRENDRE	39
3.4.2.	DÉVELOPPER LA CAPACITÉ À RÉPONDRE AUX TEXTES	40
4.	CONCLUSIONS	43
5.	BIBLIOGRAPHIE	45
6.	ANNEXES	47
6.1.	<i>LA TARTE ANTI-ENNEMI</i>	48
6.1.	<i>LE MYSTÈRE DE LA DENT GÉANTE</i>	51

INTRODUCTION

Ce document vise à décrire et à illustrer les processus de compréhension qui ont constitué des obstacles pour les élèves de quatrième année primaire lors de l'enquête internationale PIRLS 2011. Il présente les résultats d'une analyse des réponses produites par les élèves aux questions relatives à deux textes de l'épreuve rendus publics¹ (un texte à visée littéraire intitulé *La Tarte Anti-Ennemi* et un texte à visée informative intitulé *Le mystère de la dent géante*). Cette analyse d'erreur éclaire la nature des difficultés éprouvées par les élèves pour aller au-delà d'une compréhension littérale, interpréter ou encore apprécier ces textes. Des pistes d'activités en lien avec chacun des textes sont également esquissées.

Pour une lecture plus fonctionnelle de ce document, il est conseillé aux enseignants de tester leurs élèves afin de donner sens aux analyses d'erreurs recueillies. Le carnet de test comprenant le récit *La Tarte Anti-Ennemi* et les questions qui s'y rapportent peut être téléchargé sur le site Enseignement.be. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9758&do_check=

D'autres carnets de test (récit et questions) ainsi que des capsules vidéo s'y rapportant sont également disponibles sur le site Enseignement.be. http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5516&dummy=26588

¹ Parmi les textes libérés en décembre 2012, les deux textes à visée littéraire et les questions qui les accompagnent sont téléchargeables sur Enseignement.be.
La Tarte Anti-Ennemi : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9758&do_check=
Vole, l'aigle, vole : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9757&do_check=

1

LE CADRE DE L'ÉTUDE PIRLS

En avril 2011, la Fédération Wallonie-Bruxelles a pris part à l'enquête internationale PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) organisée par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire). Cette étude évalue la maîtrise de la lecture à la fin de la quatrième année primaire. Cinquante-huit pays ont pris part à cette étude dont 31 pays membres de l'OCDÉ et/ou de l'Union européenne.

La lecture en 4^e année primaire, une compétence en construction...

Les concepteurs de l'étude PIRLS définissent la compétence en lecture comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ». Cette définition de la compétence prend en compte la diversité des expériences de lecture que l'élève peut vivre, que ce soit à l'école ou dans sa vie quotidienne : les jeunes lecteurs peuvent construire du sens au départ d'une variété de textes. Ils lisent pour apprendre, pour prendre part à une communauté de lecteurs à l'école ou dans leur vie quotidienne, et pour se divertir.

À ce niveau scolaire, le savoir-lire est toujours en construction. Les compétences attendues deviennent plus expertes et constituent un outil pour apprendre. Au-delà de la sphère scolaire, la lecture permet également aux élèves de développer leurs intérêts personnels de même que leur imaginaire.

...définie par la maîtrise progressive de quatre processus de compréhension...

Quatre processus de compréhension distincts sont évalués (Colman & Le Cam, 2012) :

- **prélever des informations explicites (Prélever)** : repérer les informations directement liées à l'objectif de la lecture ; chercher des éléments précis ; chercher la définition de mots ou d'expressions ; repérer le contexte de l'histoire (époque, lieu) ; trouver l'idée principale (si elle est exprimée explicitement).

Ce processus contribue pour 22 % au score total ;

- **faire des inférences directes (Inférer)** : déduire que tel évènement a entraîné tel autre ; déduire l'élément principal d'une série d'arguments ; déterminer le référent d'un pronom ; repérer les généralisations présentées dans le texte ; décrire la relation entre deux personnages.

Ce processus contribue pour 28 % au score total ;

- **interpréter et assimiler idées et informations (Interpréter)** : déduire le message global ou le thème d'un texte ; envisager une alternative aux actions des personnages ; comparer des informations du texte ; saisir l'atmosphère ou le ton du récit ; trouver une application concrète aux informations contenues dans le texte.

Ce processus contribue pour 37 % du score total ;

- **examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (Apprécier)** : évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement ; décrire la manière dont l'auteur a amené la chute ; juger de l'intégralité ou de la clarté des informations fournies dans le texte ; décrire comment le choix des adjectifs modifie le sens.

Ce processus contribue pour 13 % du score total.

... à mobiliser en fonction d'objectifs de lecture différents...

Parce que les objectifs que le lecteur assigne aux activités de lecture dans lesquelles il s'engage à l'école et en dehors de celle-ci constituent un vecteur essentiel de sa compréhension, deux objectifs de lecture sont envisagés : **lire pour l'expérience littéraire** et **lire pour acquérir et utiliser de l'information**. Chaque processus est donc évalué à la fois sur des textes à visée informative et à visée littéraire.

- Les supports correspondant à **la lecture à visée littéraire** sont des récits complets et illustrés. Les cinq supports alternent récits contemporains et traditionnels d'une longueur avoisinant les 800 mots (soit environ 2 pages). Chaque récit met en jeu un ou deux personnages et une intrigue comportant un ou deux événements principaux. Les textes couvrent un éventail de styles : narration à la première personne, humour, dialogue et langage imagé.
- Les supports correspondant à **la lecture à visée informative** incluent une variété de textes continus et discontinus dont la longueur oscille entre 600 et 900 mots. Les modes de présentation diffèrent : textes narratifs, diagrammes, cartes, illustrations, photos ou tableaux. Les documents présentent des informations de type scientifique, ethnographique, biographique, historique, pratique ou des opinions. La structure des textes varie également : certains sont structurés d'un point de vue logique, d'autres selon les arguments, ou encore de façon chronologique. Plusieurs textes présentent des caractéristiques de mise en page telles que des sous-titres, des encarts ou des listes.

... face à des textes d'envergure !

La longueur des textes utilisés dans PIRLS est en moyenne de 850 mots, elle varie de 600 à 1 000 mots selon les cas. Au total, dix textes sont répartis dans treize carnets différents. Chaque élève reçoit deux textes. **Chaque texte est présenté en général sur trois ou quatre pages contenant également des illustrations ou des documents**. Pour chaque texte, entre 13 et 16 questions sont posées aux élèves. Ceux-ci disposaient de deux fois 40 minutes pour compléter leur carnet. Il va sans dire qu'outre **la maîtrise des processus de compréhension, la fluidité de la lecture a conditionné la réussite à l'épreuve**.

Ne soumettre à l'évaluation que des textes relativement longs peut prêter à discussion : l'élève en relative difficulté ou peu motivé par la lecture peut en effet être rebuté par la longueur des textes, et ne se voit dès lors offrir aucune chance de faire preuve de ses compétences, fussent-elles lacunaires, face à un texte plus court.

Tous les élèves de tous les pays participants ayant été amenés à lire les mêmes textes, la comparaison reste néanmoins pertinente et les résultats peuvent être examinés à la lumière des informations relatives au contexte scolaire (recueillies via le questionnaire adressé aux enseignants et aux directions

d'établissement) et aux pratiques de lecture au sein de l'environnement familial (via les questionnaires aux élèves et à leurs parents).

Si la longueur des textes en elle-même est de nature à avoir suscité une difficulté particulière chez certains élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles, cela amène d'emblée à s'interroger sur les pratiques de lecture tant individuelles et familiales que scolaires : en effet, les élèves qui se seraient trouvés déroutés face à ces textes sont vraisemblablement peu habitués à aborder des écrits entiers ou à tout le moins des écrits de quelques pages. Plusieurs raisons à cela peuvent être avancées : il n'y a pas de livres pour enfants à la maison, ils ne lisent pas pendant leurs moments libres, ils ne sont jamais confrontés, en classe, qu'à quelques phrases, à des extraits de textes ou à des textes courts, etc.. Ceci nous amène à l'analyse des pratiques pédagogiques relatives à la lecture.

2

LES RÉSULTATS EN BREF

Les résultats de l'enquête PIRLS pour la FWB sont développés dans une note de synthèse (Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul & Lafontaine, 2012) disponible sur Enseignement.be². En bref, ces résultats indiquent que **nos élèves se distinguent des pays de l'OCDE (et/ou de l'Union européenne) par une très faible proportion de bons lecteurs. Ils confirment donc que nos élèves tendent à maîtriser insuffisamment les processus de compréhension les plus complexes, c'est-à-dire ceux qui sollicitent l'élaboration de sens par le lecteur** : interpréter et assimiler les idées, les informations, ou encore examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels, pour apprécier un récit ou porter un regard critique sur des informations.

Comme dans la plupart des pays participants, les résultats recueillis dans nos classes de 4^e année primaire font également apparaître des différences selon l'objectif de lecture envisagé. **La lecture à visée informative pose davantage problème aux élèves que la lecture à visée littéraire.** En FWB, le taux de réussite moyen des questions liées aux textes à visée informative est de 46 %, alors que celui des questions accompagnant les textes à visée littéraire s'élève à 56 %.

² http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9687&do_check=

3

UNE ANALYSE D'ERREURS POUR IDENTIFIER LES LACUNES ET DÉGAGER DES PISTES D'AMÉLIORATION

L'analyse qui suit repose sur un échantillon de 300 réponses rédigées par les élèves³ qui se sont vu attribuer le carnet de test contenant le texte *La Tarte Anti-Ennemi* de même que le texte à visée informative *Le mystère de la dent géante*. Ces deux textes figurent en annexe. L'analyse cible des questions faisant intervenir les trois processus de compréhension les moins bien maîtrisés par nos élèves : inférer, interpréter et apprécier. Les questions relatives à chacun des deux textes issus de l'épreuve PIRLS 2011 ont été classées selon le processus de compréhension visé. Elles apparaissent dans des encadrés en page de gauche. Les pourcentages de réussite de même que les pourcentages d'omission sont indiqués en regard des questions.

3.1 | UNE ANALYSE DES DIFFICULTÉS GÉNÉRÉES PAR LE TEXTE *LA TARTE ANTI-ENNEMI*

Le récit de Derek Munson met en scène un père, son fils Tom et un nouvel arrivant dans le quartier : Jérémy Ross. Peu après son emménagement, Jérémy commet l'impair d'inviter le meilleur ami de Tom, sans inviter celui-ci. Pour aider son fils à se débarrasser de Jérémy, le père de Tom lui propose de préparer une Tarte Anti-Ennemi. Mais pour que le plan fonctionne, Tom doit passer une journée avec son ennemi et être sympa avec lui.

Le récit fait une large place à l'implicite : l'intention du père de mettre en place les conditions pour que les deux enfants apprennent à se connaître et à s'apprécier n'est à aucun moment dévoilée.

Chaque processus de compréhension a été évalué au moyen de deux types de questions : les questions ouvertes et les questions à choix multiples. L'analyse des questions à réponses construites fait apparaître différents types de difficultés rencontrées par les élèves tant au niveau de la compréhension globale du texte qu'au niveau de la compréhension des questions qui leur sont adressées. Les questions à choix multiples revêtent quant à elles un caractère moins complexe puisque les élèves sont amenés à identifier la réponse plutôt qu'à la produire. À titre indicatif, le pourcentage de réussite aux QCM des 4 textes rendus publics à l'issue de l'épreuve s'élève en FWB à 61 % alors que le pourcentage de réussite aux questions ouvertes n'atteint que 37 %.

Pour chaque processus de compréhension, il est donc intéressant de se pencher sur les pourcentages de réussite, de même que sur le pourcentage de questions auxquelles les élèves n'ont rien répondu (omissions) qui témoignent également des difficultés de mises en mots rencontrées par les élèves.

³ 764 élèves ont répondu aux questions relatives à ce texte.

INFÉRER

QUESTIONS OUVERTES

Q 2 | Au début de l'histoire, pourquoi Tom pensait-il que Jeremy était son ennemi ?

► Réponse acceptable : 68 %

La réponse témoigne de la compréhension du fait que Tom considérait Jeremy comme son ennemi, soit parce que Jeremy ne l'a pas invité à sa fête, soit parce que Jeremy a invité le meilleur ami de Tom, Stanley, et pas lui.

▷ Taux d'omission : 3 %

Q 5 | Quelle a été la réaction de Tom quand il a senti la Tarte Anti-Ennemi pour la première fois ? Explique pourquoi il a eu cette réaction ?

► Compréhension complète : 9 %

La réponse témoigne de la compréhension du fait que Tom était perplexe parce qu'il pensait que la Tarte Anti-Ennemi n'était pas censée sentir bon ou qu'il était surpris parce qu'en fait la tarte que son papa avait préparée sentait bon.

► Compréhension partielle : 24 %

La réponse témoigne de la compréhension du fait que Tom ne savait pas quoi penser ou était surpris lorsqu'il a senti la Tarte Anti-Ennemi pour la première fois mais elle n'explique pas pourquoi.

▷ Taux d'omission : 8 %

Q 9 | Qu'est-ce qui a surpris Tom concernant la journée qu'il a passée avec Jeremy ?

► Réponse acceptable : 73 %

La réponse témoigne de la compréhension du fait que c'était une expérience positive, que Tom a aimé passer du temps avec Jeremy, que Jeremy n'était pas aussi mauvais que Tom le pensait ou qu'ils étaient devenus amis.

▷ Taux d'omission : 10 %

QCM

Q 8 | Pourquoi Tom est-il allé chez Jeremy ?

- Pour inviter Jeremy à souper.
- Pour demander à Jeremy de laisser Stanley tranquille.
- Pour inviter Jeremy à jouer.
- Pour demander à Jeremy d'être son ami.

► Réponse correcte : 68 %

▷ Taux d'omission : 4 %

Q 10 | Au souper, pourquoi Tom a-t-il commencé à se dire que son papa et lui devraient oublier cette histoire de Tarte Anti-Ennemi ?

- Tom ne voulait pas partager le dessert avec Jeremy
- Tom ne pensait pas que la Tarte Anti-Ennemi fonctionnerait.
- Tom commençait à apprécier Jeremy.
- Tom voulait que la Tarte Anti-Ennemi reste un secret.

► Réponse correcte : 76 %

▷ Taux d'omission : 5 %

Q 11 | Comment Tom s'est-il senti lorsque Papa a donné un morceau de Tarte Anti-Ennemi à Jeremy ?

- Inquiet.
- Content.
- Surpris.
- Perplexe.

► Réponse correcte : 68 %

▷ Taux d'omission : 5 %

3.1.1 | INFÉRER

La capacité à inférer a été évaluée au moyen de trois questions ouvertes (questions 2, 5, et 9) et de trois questions à choix multiples (questions 8, 10 et 11).

Deux des questions ouvertes ont été très bien réussies : 68 % des élèves ont en effet produit une réponse correcte à la question 2 et 73 % à la question 9.

QUESTIONS OUVERTES

La **question 2** ciblait la capacité à inférer la raison pour laquelle, au début de l'histoire Tom pensait que Jeremy était son ennemi. Comme l'indique l'extrait du texte ci-dessous, le lien de causalité entre les deux phrases est implicite.

« **Je n'aimais pas Jérémy. Il a organisé une fête et ne m'a même pas invité.** »

Quant à la **question 9** (Qu'est-ce qui a surpris Tom concernant la journée qu'il a passé avec Jérémy ?) de nombreux éléments du récit font explicitement référence au fait que l'expérience est somme toute positive (« *Je m'amusais bien avec mon ennemi* », « *Peut-être Jérémy n'était-il pas si mauvais après tout ? J'essayais de lui dire que Jérémy n'était plus mon ennemi* », « *Je ne voulais pas que Jérémy mange la Tarte Anti-Ennemi ! Il était mon ami !* »).

Seule la **question 5** a posé problème aux élèves. Analysons pourquoi.

Pour fournir une réponse correcte, l'élève doit d'une part, avoir compris que Tom était perplexe ou qu'il était surpris et, d'autre part, il doit justifier sa réponse en expliquant pourquoi Tom était surpris : parce la Tarte Anti-Ennemi n'était pas censée sentir bon (« *parce que la tarte sentait bon* »). Seuls 9 % des élèves ont produit une réponse correcte complète qui tient compte des deux éléments demandés dans la consigne. 24 % donnent un des deux éléments de réponse, produisant une réponse partiellement correcte et 8 % ne répondent pas à la question.

Voici quelques exemples de réponses qui témoignent des difficultés rencontrées par les élèves pour répondre à cette question.

1. Le sens du mot réaction pose problème
 - « *La réaction était que ça sentait bon.* »
2. Les élèves ne tiennent pas compte du début de la consigne : ils ne précisent pas quelle a été la réaction de Tom. La réponse est partiellement correcte
 - « *Parce qu'elle sentait super bon et qu'elle devait sentir mauvais.* »
 - « *La tarte n'aurait pas dû sentir bon.* »
3. Certains élèves laissent sous-entendre certaines informations, mais ne les explicitent pas. L'expression écrite étant imprécise, la réponse est partiellement correcte.
 - « *Il a senti que ça sentait bon.* » [... alors qu'elle aurait dû sentir mauvais ?]
 - « *Tom a eu cette réaction parce que c'était une tarte normale.* » [... alors qu'il s'attendait à voir une tarte particulière/qui sentait mauvais ?]
4. D'autres élèves ne tiennent pas compte de l'information temporelle « la première fois » contenue dans la consigne et produisent une réponse erronée ciblée sur la fin du récit.
 - « *Il a paniqué. Il ne voulait pas que Jeremy mange la tarte.* »

QCM

Les questions à choix multiples visant la capacité à inférer sont nettement mieux réussies : 68 % des élèves identifient la raison pour laquelle Tom est allé chez Jérémie (Q 8), 76 % parviennent à identifier la raison pour laquelle au souper Tom a commencé à se dire que son père et lui devraient oublier cette histoire de Tarte Anti-Ennemi (Q 10) et 68 % repèrent l'adjectif « inquiet » comme celui qui caractérise la manière dont Tom s'est senti lorsque son papa a donné un morceau de tarte à Jérémie (Q 11). Les taux d'omission oscillent entre 4 et 5 %.

INTERPRÉTER

QUESTIONS OUVERTES

Q 14 | Sers-toi de ce que tu as lu pour expliquer pourquoi, en réalité, le papa de Tom a fait la Tarte Anti-Ennemi.

▶ Réponse acceptable : 46 %

La réponse témoigne de la compréhension du fait que le plan du père de Tom était que Tom et Jeremy deviennent amis.

▷ Taux d'omission : 15 %

Q 5 | Quel genre de personne est le papa de Tom ? Donne un exemple de ce qu'il a fait dans l'histoire qui le montre.

▶ Compréhension complète : 15 %

La réponse présente un trait de caractère plausible du père de Tom qui soit essentiel par rapport à son rôle dans l'histoire (par exemple, serviable, attentionné, malin, gentil, intelligent, rusé, secret). De plus, la réponse mentionne une des choses qu'a faites le père de Tom qui illustre ce trait de caractère.

▶ Compréhension partielle : 9 %

La réponse présente un trait de caractère plausible du père de Tom qui soit essentiel par rapport à son rôle dans l'histoire (par exemple, serviable, attentionné, malin, gentil, intelligent, rusé, secret). Le trait de caractère peut être donné par le biais d'une longue description plutôt que par un seul mot.

▷ Taux d'omission : 19 %

QCM

Q 4 | Trouve le passage de l'histoire à côté de l'image d'un morceau de tarte : 
Pourquoi Tom pensait-il que ce serait peut-être un super été après tout ?

a. Il aime jouer dehors.

b. Il était excité par le plan de Papa.

c. Il s'était fait un nouvel ami.

d. Il voulait goûter la Tarte Anti-Ennemi

▶ Réponse correcte : 39 %

▷ Taux d'omission : 1 %

Q 12 | Qu'est-ce que Papa gardait secret à propos de la Tarte Anti-Ennemi ?

a. Que c'était une tarte normale.

b. Qu'elle avait très mauvais goût.

c. Que c'était son plat préféré.

d. Que c'était une tarte empoisonnée.

▶ Réponse correcte : 22 %

▷ Taux d'omission : 5 %

3.1.2 | INTERPRÉTER

La capacité à interpréter était évaluée d'une part au moyen de deux questions ouvertes ciblées sur l'intention du père et sur sa personnalité (questions 14 et 15) et, d'autre part, via deux questions à choix multiples ciblées sur l'interprétation de la phrase « **Ce serait peut-être un super été après tout !** » et sur la compréhension de la nature du secret lié à la Tarte Anti-Ennemi (questions 4 et 12).

QUESTIONS OUVERTES

La **question 14** a été réussie par 46 % des élèves et omise par 15 %. Les exemples de réponse erronées repris ci-dessous témoignent d'une tendance à s'en tenir à l'explicite du texte : ces élèves n'ont pas construit l'implicite du récit à savoir l'intention du papa de donner à son fils une occasion de dépasser ses préjugés.

- « Pour ne plus que Tom soit énervé »
- « Pour se débarrasser de son ennemi »
- « Pour que Tom empoisonne Jeremy »
- « Pour ne plus avoir d'ennemis »

Pour répondre correctement à la **question 15**, l'élève doit mobiliser dans ses connaissances des adjectifs susceptibles de qualifier la personnalité du père de Tom en tenant compte des informations contenues dans le texte. Il doit non seulement fournir un trait de caractère plausible du père de Tom, mais il doit également mentionner une des choses qu'il a faites illustrant ce trait de caractère. Les pourcentages de réponses correctes sont extrêmement faibles : 15 % des élèves produisent une réponse correcte complète, 9 % produisent une réponse partiellement correcte et 19 % omettent de répondre.

Exemples de réponses partiellement correctes

1. Traitement du début de la consigne : ces élèves ne fournissent pas d'exemple de ce que le papa de Tom a fait pour illustrer leurs dires.
 - « C'est quelqu'un de très malin qui comprend comment les petits garçons pensent. »
 - « C'est quelqu'un qui n'aime pas les disputes. »
2. Traitement de la deuxième partie de la consigne : ces élèves ne fournissent aucun trait de caractère plausible. Le genre de personne est quelque chose d'abstrait qui fait appel à une notion également abstraite : le caractère ne peut pas vraiment être relié à un contenu particulier du texte.
 - « Il a préparé la tarte pour qu'ils soient amis. »
 - « Il a résolu le problème pour qu'ils deviennent amis. »

Exemples de réponses erronées

Pour certains élèves, le fait que le papa cuisine constitue une caractéristique importante. Pour d'autres, centrés sur l'explicite du texte, l'amitié entre les enfants ne résulte pas du stratagème du papa, mais constitue l'élément qui aurait décidé le père à faire une tarte normale.

- « Qui a fait une tarte. »
- « Il est courageux. »
- « Il a vu qu'ils s'entendaient bien et il a fait une tarte normale. »

APPRÉCIER

QUESTIONS OUVERTES

Q 16 | Quelle leçon peut-on tirer de cette histoire ?

► Réponse acceptable : 19 %

La réponse fournit une explication du message ou du thème principal abordé dans l'histoire qui reconnaît l'importance de donner à une relation l'opportunité de se développer avant de décider si quelqu'un est votre ami, ou elle indique qu'il est possible de changer de sentiments à l'égard de quelqu'un.

▷ Taux d'omission : 20 %

QCM

Q 1 | Qui raconte l'histoire ?

- a. Jeremy
- b. Papa
- c. Stanley
- d. Tom

► Réponse correcte : 78 %

▷ Taux d'omission : 0 %

Q 13 | Relis cette phrase extraite de la fin de l'histoire :

« *Après le dessert, Jeremy m'a invité à venir chez lui le lendemain matin.* »
Qu'est-ce que cela indique à propos des garçons ?

- a. Qu'ils sont toujours ennemis.
- b. Qu'ils n'aiment pas jouer chez Tom.
- c. Qu'ils voulaient encore manger de la Tarte Anti-Ennemi.
- d. Qu'ils allaient probablement devenir amis.

► Réponse correcte : 86 %

▷ Taux d'omission : 7 %

3.1.3 | APPRÉCIER

Les questions à choix multiples (**questions 1 et 13**) visant ce processus sont très bien réussies : 78 % des élèves identifient le narrateur parmi les 4 propositions et 86 % des élèves interprètent correctement le sens de la phrase « **Après le dessert, Jérémie m'a invité à venir chez lui le lendemain matin** ».

En revanche, la seule question ouverte (**question 16**) ayant évalué ce processus de compréhension n'est réussie que par 19 % des élèves et laissée vide par 20 %⁴ d'entre eux.

Cette question est sans doute la plus essentielle, car elle met en jeu la compréhension globale du récit de même que la capacité de percevoir l'intention de l'auteur. Pour répondre correctement, les élèves sont amenés à généraliser le message contenu dans le récit et à se décentrer en évaluant le contenu du message. Seuls 19 % des élèves y sont parvenus, comme l'illustrent les exemples de réponses, ci-dessous.

Exemples de réponses correctes

- « Un ennemi peut devenir un ami. »
- « Même quand on n'aime pas quelqu'un, on peut essayer de devenir son ami. »
- « L'habit ne fait pas le moine. »

La majorité des élèves a éprouvé des difficultés à formuler clairement ce que pourrait-être la morale de cette histoire. Il va de soi que les élèves qui n'ont pas construit l'implicite du récit sont en difficulté pour répondre à cette question.

1. Réponse centrée sur un aspect en particulier (pas assez générale)

- « Quand on a un meilleur ami et qu'il va jouer avec quelqu'un d'autre, ce n'est pas pour ça que c'est notre pire ennemi. »

2. Généralisations incorrectes

- « Nos ennemis sont gentils »
- « On doit être ami avec tout le monde même si on ne se connaît pas. »
- « Tout le monde peut être ami avec tout le monde. »
- « Nous n'avons aucun pire ennemi. »

3. Hypothèses ne concernant pas le message de l'histoire.

- « Ça pourrait se passer dans la réalité. »
- « Il ne faut pas faire ça. »
- « Se venger, ça ne sert à rien. »
- « C'est bon d'avoir un ami. »
- « Il ne faut jamais se mettre de fausses histoires dans la tête. »

⁴ L'item est omis par 5 % des élèves et non atteint par 15 %.

3.2 | DES PISTES POUR AIDER LES ÉLÈVES À DÉVELOPPER CES COMPÉTENCES INTERPRÉTATIVES FACE À DES TEXTES LITTÉRAIRES

Si les pistes d'activité proposées ci-dessous se réfèrent au texte *La Tarte Anti-Ennemi* issu de l'enquête PIRLS 2011, elles sont néanmoins transférables à d'autres textes littéraires. Outre un travail sur la fluidité, indispensable pour les élèves dont le temps de lecture de ce texte excède 15 à 20 minutes, les pistes envisagées reposent sur la démarche des cercles de lecture littéraire présentées dans l'ouvrage *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble les compétences de lecteurs*⁵. La spécificité de cette démarche est qu'elle encourage la diversité des interprétations. Les jeunes lecteurs doivent toutefois s'assurer que leurs interprétations s'ancrent sur des éléments effectivement donnés ou suggérés par le texte.

3.2.1 | TRAVAILLER LA FLUIDITÉ

Aux élèves dont la vitesse de lecture ne permet pas la construction du sens global du récit, on proposera des activités visant le développement de la fluidité. Les activités de lecture partagées et de relecture constituent le cœur du développement de la fluidité. L'extrait ci-dessous issu d'un document édité par le Secrétariat de la littératie⁶ et de la numératie en Ontario décrit les principes de la lecture partagée et de la lecture répétée.

La lecture partagée

[...]Durant la lecture partagée, les élèves prêtent attention aux aspects du texte imprimé que l'enseignante ou l'enseignant choisit de souligner. De cette façon, il ou elle peut incorporer l'enseignement explicite des caractéristiques textuelles, de la connaissance des lettres de l'alphabet et du système graphophonétique de façon très visible et motivante. Les premiers textes destinés à la lecture partagée sont habituellement très simples, ayant souvent des éléments de répétition et de rime qui faciliteront la mémorisation ou l'accès au texte. Cela permettra un entraînement essentiel à la relecture, soit indépendamment, soit avec un partenaire. À mesure que les compétences en lecture s'améliorent, la complexité des textes choisis pour la lecture partagée peut aussi augmenter. Une fois que l'on est passé à des textes plus complexes, l'enseignante ou l'enseignant fait presque toute la lecture, mais s'arrêtera plusieurs fois pour que les élèves puissent relire le texte, accentuant les sons de la langue orale, les structures et divers aspects de la fluidité, tels que le rythme, le regroupement des mots, l'intonation et l'expression. Ici encore, l'enseignante ou l'enseignant a la possibilité de modeler aux élèves [modéliser avec les élèves] ce qu'est une lecture fluide, avec regroupement des mots, et de les aider à s'exercer à lire avec fluidité, tout en soulignant d'autres stratégies de lecture en fonction de leurs besoins.

Lecture répétée

La relecture de textes familiers [c'est-à-dire déjà rencontrés] présente des avantages évidents pour le développement de la fluidité, contribuant à accroître l'exactitude et l'automatisation en lecture. Les enseignants ou d'autres adultes qui montrent aux élèves comment lire de façon prosodique contribuent encore davantage au développement de la fluidité en lecture. Il existe différentes façons de fournir des occasions de relire un texte. Cela peut se faire dans le cadre d'une activité individuelle sous forme de lecture indépendante ou avec l'aide d'un enregistrement. Cela peut aussi cibler un destinataire, par une lecture à l'unisson, une lecture en dyade, une lecture en écho de ce qui vient d'être lu ou une lecture théâtrale. Étant donné que tous les élèves ne développent pas leurs compétences au même rythme ou de la même manière, il est important d'évaluer la fluidité de façon régulière.

Secrétariat de la littératie et de la numératie en Ontario

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS12Fr.pdf>

⁵ Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A., *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Boeck, 2003. Burdet, C., & Guillemin, S., *Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*, 2013. Consulté le 25 juin 2014. http://www.forumlecture.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf

⁶ L'OCDE définit la littératie par « 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. »

En Fédération Wallonie-Bruxelles, certains de ces principes sont présentés dans une brochure éditée par le Service général du Pilotage du Système éducatif *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires* (Schillings et Lafontaine, 2009). Des activités de relecture, de lecture par groupes de mots ou encore des activités de lecture en tandem y sont proposées.

http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=6664&do_check=

3.2.2 | TRAVAILLER L'IMPLICITE DU RÉCIT

Aux élèves qui n'ont pas compris l'implicite du texte, on proposera des activités de type cercles de lecture au cours desquelles l'enseignant pourra aider les élèves à construire l'implicite du texte. Pour amener ces élèves à comprendre que le sens d'un texte est quelque chose d'ouvert, la démarche des cercles de lecture amène chacun d'entre eux à relever ses impressions personnelles en cours de lecture pour ensuite les confronter à celles des autres.

- La **lecture** individuelle active, à la fois centrée sur les impressions personnelles et orientée vers l'échange avec autrui ;
- La **rédaction** de notes de lecture en vue de les partager avec l'enseignant et les condisciples ;
- Les **échanges** au sein de la classe en vue d'élargir les transactions de départ et d'entrer dans des démarches d'interprétation qui impliquent notamment le décodage de l'implicite du texte ;
- La **systématisation des apprentissages** réalisés tant en ce qui concerne les apprentissages en lecture que les apprentissages sociaux. « Comment certains s'y sont-ils pris pour comprendre l'intention du papa ? »

Lors des premiers échanges en petits groupes, le guidage de l'enseignant est indispensable. Par ses interventions verbales, ses questions, ses demandes de clarifications, ses reformulations, ses résumés des propositions d'autrui, sa capacité à mettre en valeur des découvertes ou des contradictions entre les différents niveaux de compréhension des élèves, il favorise non seulement la construction collective de significations mais également l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines de compréhension et d'interprétation. (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003).

Pour lancer les échanges, deux options sont possibles pour définir les pistes de discussion : les pistes libres, proposées par les élèves ou les pistes spéciales, proposées par l'enseignant.

Les pistes libres

Voici un exemple de référentiel de discussion élaboré collectivement dans une classe de 4^e primaire. Chaque groupe s'est choisi ensuite un sujet de la liste établie collectivement et a mené une discussion qui s'est concrétisée par une schématisation (dessin, phrase, extrait de récit, ..) qui sert de support à la mise en commun des échanges produits en petit groupe.

Référentiel de discussion

- Pourquoi le papa ne donne-t-il pas la recette de la tarte ?
- À quoi sert cette tarte ?
- Est-ce que les ennemis peuvent devenir des amis ?
- L'idée de faire une tarte, était-ce une bonne idée ?
- Est-ce qu'on doit partager ses amis ?

Les pistes spéciales

Les pistes spéciales permettent d'orienter la discussion sur l'un ou l'autre aspect du texte qui a posé problème aux élèves. Voici trois exemples de pistes spéciales liées à certaines questions du questionnaire PIRLS 2011 mal réussies par les élèves. Ces pistes pourraient être attribuées à différents groupes d'élèves et faire ensuite l'objet d'une mise en commun.

Piste 1 : À quoi sert la Tarte Anti-Ennemi ?

Piste 2 : Quel genre de papa est-ce ?

Piste 3 : Quelle leçon peut-on tirer de cette histoire ?

La trace écrite de la discussion (dessin, phrase, extrait de récit...) conditionne l'efficacité du dispositif. Elle permet d'aller au-delà d'un simple échange au cours duquel se juxtaposent les points de vue. En collaborant à la production d'une affiche qui articule les différentes interprétations, les élèves prennent en effet en compte les points de vue alternatifs et construisent une représentation de la lecture qui encourage l'interprétation des récits.

Une autre piste de cercle de lecture conseillée aux élèves qui ont éprouvé des difficultés à interpréter, à construire le sens global, consiste à mettre le récit *La Tarte Anti-Ennemi* en réseau avec d'autres types de récits mettant en scène de l'implicite. Le premier exemple ci-dessous repose sur un album, le second sur un dessin animé.

Lecture de l'album *Tarte à tout*⁷



Pour l'anniversaire de son papa, Jojo veut préparer une surprise : un repas complet, de l'entrée au dessert ! Il sort tout ce qu'il trouve : poireaux, navets, carottes, câpres, moutarde, huile, farine, oignons, beurre, patates, sucre et trois yaourts à la cerise. Que faire avec ça ? Tous les ustensiles de cuisine et les appareils électroménagers se moquent de lui, sauf la poubelle. Elle, elle veut bien aider Jojo. Elle connaît des recettes. Mais ses drôles de conseils sont-ils totalement désintéressés ?

Épisode de Bob l'éponge : *Une tarte mortelle*



Pour la « fête fraternelle des employés », Carlo se force à offrir un cadeau à Bob l'éponge. Il achète une tarte explosive à des pirates. Se rendant compte que Bob en mourra, il exauce toutes ses dernières volontés. Dure journée pour Carlo !

Afin d'approfondir l'interprétation de ce récit, il est également possible de le confronter à d'autres récits mettant en scène des pères différents ou proches, ou des héros qui reviennent sur leurs préjugés.

Deux écueils à éviter

1. Oublier le texte, laisser les expériences personnelles prendre le pas sur l'interprétation du récit. Si les élèves s'éloignent sans mal du texte pour convoquer leurs expériences personnelles, ils éprouvent en revanche plus de difficulté à se servir de ces expériences pour mieux comprendre le texte.

Par exemple, au cours d'un échange en petits groupes, une élève se souvient que ses parents lui ont menti pour lui faire une surprise. Elle explique aux autres élèves qu'alors qu'elle demandait à ses

⁷ Matthieu SYLVANDER & Audrey POUSSIER, École des loisirs, 2008.

parents si une fête était organisée pour son anniversaire, ses parents lui ont répondu par la négative. Dans les jours suivants, un anniversaire surprise fut bel et bien organisé. L'élève conclut le récit en tentant une mise en lien avec l'attitude du père de Tom : « Ce jour-là mes parents m'ont menti ! ». L'enseignante intervient alors pour s'assurer que les élèves prennent appui sur ce vécu pour revenir au texte et interroger l'intention du papa « Le papa de Tom a-t-il utilisé la même ruse » ?

2. Faire l'impasse sur l'analyse du fonctionnement en groupe et sur l'analyse des processus de compréhension. S'il n'est pas utile de chercher à mettre tout le monde d'accord sur une interprétation, il convient toutefois de définir progressivement les règles qui favorisent une discussion efficace. Il s'agit notamment d'apprendre à négocier et à se mettre d'accord sur les modalités de représentation du fruit de la discussion.

3.2.3 | ENSEIGNER LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DE FAÇON EXPLICITE

Les outils développés en France par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe⁸ permettent de mettre en place un enseignement explicite de la compréhension. Un premier module vise l'enseignement des processus visant à se représenter, à reformuler, à rappeler des informations. Le second module vise à apprendre aux élèves à traiter des questionnaires de lecture, à relire et à être stratégiques face à des questionnaires à choix multiples.

3.3 | UNE ANALYSE DES DIFFICULTÉS GÉNÉRÉES PAR LE TEXTE *LE MYSTÈRE DE LA DENT GÉANTE*

Ce texte à visée informative retrace les étapes qui ont conduit un expert en fossiles nommé Gidéon Mantell à démontrer l'idée selon laquelle des reptiles géants ont vécu sur terre puis se sont éteints. Le texte présente les différentes hypothèses qui ont été formulées pour expliquer l'origine d'une énorme dent fossilisée découverte en 1820.

L'une des difficultés de ce texte (annexe 2) réside dans le fait que les élèves sont confrontés à une idée qui ne leur est pas nouvelle, tous savent en effet que des animaux tels que les dinosaures ont existé autrefois et qu'ils se sont éteints depuis de nombreuses années. Pour bien comprendre le sens du texte, les élèves doivent donc se référer au texte et considérer comme des hypothèses non pertinentes aujourd'hui : des hypothèses relatives au fait que les fossiles appartenaient à de gros animaux ou encore à des géants. Cette précaution est toutefois explicitée dans le chapeau du texte.

Une autre difficulté de ce texte tient à sa longueur : celui-ci s'étend en effet sur 5 pages illustrées. Étant donné l'absence de sous-titres, la localisation des informations implique la mise en œuvre d'une lecture écrémage du texte qui n'est sans doute pas encore suffisamment maîtrisée à ce niveau scolaire.

Contrairement au texte *La Tarte Anti-Ennemi*, seule la capacité à faire des inférences est évaluée via deux types de format de questions (des questions ouvertes et des questions à choix multiples). Plus les processus de compréhension se complexifient, plus les taux d'omissions relatifs aux questions ouvertes deviennent importants. Ils atteignent 22 % pour la question 12 ciblée sur les informations apportées par les illustrations.

⁸ Lector&Lectrix. *Apprendre à comprendre les textes narratifs (CM1-CM2-6e-Segpa)*, 2009

INFÉRER

QUESTIONS OUVERTES

Q 2 | D'après l'article, pourquoi autrefois certaines personnes croyaient-elles aux géants ?

► Réponse acceptable : 38 %

La réponse témoigne de la compréhension du fait que, autrefois, les gens croyaient aux géants parce qu'ils trouvaient d'immenses os/squelettes/fossiles.

Note : certains élèves emploient le mot « géant » comme synonyme de « grand ».

▷ Taux d'omission : 11 %

Q 4 | Quelle était la nouvelle idée de Bernard Palissy ?

► Réponse acceptable : 12 %

La réponse témoigne de la compréhension du fait que la nouvelle idée de Palissy était que certains fossiles avaient appartenu à des animaux qui ne vivaient plus sur Terre, qui avaient complètement disparu, qui s'étaient éteints.

▷ Taux d'omission : 19 %

QCM

Q 5 | Pourquoi Bernard Palissy fut-il mis en prison ?

- a. Les gens n'étaient pas ouverts aux nouvelles idées.
- b. Il a copié les idées de Gideon Mantell.
- c. Il a laissé de tout petits fossiles dans sa poterie.
- d. Il était interdit d'étudier les fossiles en France.

► Réponse correcte : 45 %

▷ Taux d'omission : 1 %

Q 7 | La dent fossilisée intriguait Gideon Mantell à cause de quelque chose qu'il savait à propos des reptiles. De quoi s'agissait-il ?

- a. Les reptiles n'ont pas de dents.
- b. On trouve les reptiles sous les roches.
- c. Les reptiles vivaient il y a longtemps.
- d. Les reptiles avalent d'un coup leur nourriture.

► Réponse correcte : 56 %

▷ Taux d'omission : 2 %

Q 9 | Pourquoi Gideon Mantell a-t-il apporté la dent à un musée ?

- a. Pour demander si le fossile appartenait au musée.
- b. Pour prouver qu'il était un expert en fossiles.
- c. Pour entendre ce que les scientifiques pensaient de son idée.
- d. Pour comparer la dent avec d'autres du musée.

► Réponse correcte : 60 %

▷ Taux d'omission : 3 %

Q 14 | Qu'est-ce qu'on a trouvé qui a montré que Gideon s'était trompé sur l'apparence de l'iguanodon ?

- a. D'autres dents fossilisées.
- b. Des dessins scientifiques.
- c. Des iguanodons vivants.
- d. Des squelettes entiers.

► Réponse correcte : 48 %

▷ Taux d'omission : 11 %

3.3.1 | INFÉRER

La capacité des élèves à effectuer des inférences directes au départ du texte a été évaluée au moyen de deux questions à réponse construite (questions 2 et 4) et de quatre questions à choix multiples (questions 5, 7, 9 et 14).

L'effet du format de question apparaît clairement dans les résultats : alors que seuls 38 % des élèves produisent une réponse correcte à la question 2, et que 12 % parviennent à répondre correctement à la question 4, les pourcentages de réussite relatifs aux quatre questions à choix multiples qui évaluent ce type d'inférence sont nettement meilleurs.

À la **question 5**, 45 % des élèves identifient la raison pour laquelle Bernard Palissy fut mis en prison (les gens n'étaient pas ouverts aux nouvelles idées), à la question 7, 56 % reconnaissent parmi quatre propositions celle qui suscite la curiosité de Mantell à propos des reptiles (les reptiles avalent d'un coup leur nourriture), à la question 9, 60 % des élèves infèrent la raison pour laquelle Mantell a apporté la dent à un musée (pour entendre ce que les scientifiques pensaient de son idée) et enfin, à la question 14, 48 % repèrent la découverte qui a montré que Mantell s'était trompé sur l'apparence de l'iguanodon (des squelettes entiers).

Alors que les pourcentages d'omission relatifs aux questions à choix multiples sont compris entre 1 % et 11 %, ceux des questions 2 et 4 s'élèvent respectivement à 11 % et 19 %.

QUESTIONS OUVERTES

La **question 2** cible la capacité à inférer le lien de cause entre les deux dernières phrases du premier paragraphe du texte. Autrefois, les gens croyaient aux géants parce qu'ils trouvaient d'immenses os qui ne pouvaient pas provenir d'animaux connus à l'époque.

Exemples de réponses correctes

- « Car quand on retrouvait des os, ces os étaient si grands que des personnes ont commencé à croire aux géants. »
- « Ils ont trouvé des os plus grands d'un os d'un éléphant. »
- « Parce qu'il y avait de grands os. »

Exemples de réponses erronées

Les exemples de réponses erronées repris ci-dessous indiquent que l'utilisation du mot « géant » est parfois ambiguë : certains élèves utilisent le terme géant comme un nom ce qui dans le contexte du texte n'est pas approprié (ayant appartenu à des géants). En revanche, l'élève répondant « qu'ils croyaient aux géants car ils trouvaient des squelettes géants qui n'étaient pas des hippopotames ni des éléphants » emploie le mot « géant » comme synonyme de grand.

D'autres, se basant probablement sur le titre du texte, focalisent leurs réponses sur les termes « dent de géant » (plutôt que sur os, squelettes ou fossiles).

- « Ils ont cru que la dent de géant provenait d'un géant. »
- « Parce qu'ils ont trouvé des squelettes géants. »

D'autres erreurs s'expliquent par le fait que les élèves répondent aux questions ciblées sur le début du texte en mobilisant des informations données en fin de texte. Dans l'exemple ci-dessous, l'élève omet de préciser que les animaux auxquels il fait référence sont des animaux géants.

- « Parce qu'ils ne savaient pas que la dent était celle d'un iguanodon. »
- « Parce qu'ils ne savaient pas que c'était un dinosaure. »

Enfin, certains élèves sont pénalisés par l'emploi de termes trop vagues tels que « choses ». Le terme « choses » est ici trop vague pour désigner des os.

- « Parce qu'ils ont découvert d'énormes choses. »

Pour répondre correctement à la **question 4**, l'élève doit réaliser une inférence simple. Le texte mentionne explicitement que Bernard Palissy avait une idée mais la réponse à l'item se trouve dans une ou plusieurs phrases situées de part et d'autre de cette information, dans le second paragraphe. L'élève doit comprendre que l'idée de Palissy était que certains fossiles appartenaient à des créatures n'existant plus sur Terre, il pensait en effet que ceux-ci provenaient d'animaux qui s'étaient éteints.

Certaines réponses erronées traduisent une non-prise en compte du mot « nouvelle » contenu dans la consigne. Ces élèves se contentent en effet de citer une simple idée de Palissy mais ne semblent pas avoir compris la notion de découverte.

- « Étudier les fossiles »
- « Trouver des fossiles »

Enfin, pour de nombreux élèves, il semblerait que la notion d'« idée » soit également mal comprise. Ces élèves mentionnent des faits, des actions ou encore des caractéristiques de Palissy. Ne comprenant pas la consigne, ces élèves recopient certains éléments se situant à proximité de l'information relative au fait que Palissy avait une idée. L'utilisation de stratégies de repérage se révèle dans ce cas inefficace.

- « C'était un potier célèbre. »
- « Il fabriquait des pots. »
- « Il trouva dans l'argile un grand nombre de tout petits fossiles. »
- « Il fut mis en prison à cause de ses idées. »

Seule une minorité d'élèves (12 %) a réussi à produire une réponse correcte à cette question. Bien que celle-ci requière des inférences simples et que la réponse doive se construire à partir d'éléments rapprochés, les élèves semblent ne pas avoir bien compris que Palissy a eu une idée novatrice : celle que les fossiles appartenaient à des créatures éteintes. La difficulté pourrait résider dans le fait que les élèves sont confrontés à une idée qui ne leur est pas nouvelle, tous savent en effet que des animaux tels que les dinosaures ont existé autrefois et qu'ils se sont éteints depuis de nombreuses années. Pour bien comprendre le contexte, ils doivent donc se décentrer et se référer aux éléments antérieurs dans le texte et au fait qu'avant Palissy, les gens pensaient que les fossiles appartenaient à de gros animaux.

INTERPRÉTER

QUESTIONS OUVERTES

Q 8 | Gideon Mantell pensait que la dent pouvait avoir appartenu à différents genres d'animaux. Complète le tableau pour indiquer à chaque ligne pourquoi il pensait à ce genre d'animal.

Item	Genre d'animal	Pourquoi il pensait cela
8A	Une créature géante	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réponse acceptable : 35 % La réponse fait référence à la grande taille de la dent fossile (aussi grande qu'une dent d'éléphant). ▷ Taux d'omission : 19 %
8B	Un reptile	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réponse acceptable : 13 % La réponse indique que : la roche dans laquelle elle a été trouvée est du même type que celle dans laquelle on a trouvé des fossiles de reptiles ; OU la dent fossile ressemblait à une dent d'iguane/de reptile. ▷ Taux d'omission : 22 %

Q 10 | Un scientifique a montré une dent d'iguane à Gideon Mantell. Pourquoi est-ce que cela a été important pour Gideon Mantell ?

▶ Réponse acceptable : 29 %

La réponse témoigne de la compréhension du fait que la dent d'iguane appuyait la théorie de Gideon Mantell selon laquelle la dent fossile aurait pu appartenir à un reptile géant.

▷ Taux d'omission : 19 %

Q 13 | Des découvertes faites plus tard ont prouvé que Gideon Mantell s'était trompé sur l'apparence de l'iguanodon. Écris dans les cases vides pour compléter le tableau.

Item	L'apparence de l'iguanodon d'après Gideon Mantell	L'apparence de l'iguanodon d'après les scientifiques d'aujourd'hui
13A	L'iguanodon marchait à quatre pattes	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réponse acceptable : 57 % L'iguanodon marchait/se tenait debout (parfois) sur ses pattes arrières. ▷ Taux d'omission : 21 %
13B	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réponse acceptable : 47 % L'iguanodon avait une corne/une pointe (sur la tête/le visage/le nez). ▶ Réponse incorrecte : L'iguanodon n'avait pas de pointe sur le pouce* ▷ Taux d'omission : 24 % 	L'iguanodon avait une pointe sur le pouce
13C	L'iguanodon faisait 30 mètres de long.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réponse acceptable : 34 % L'iguanodon mesurait 9 mètres de long. ▷ Taux d'omission : 26 %

* Bien que cette information soit correcte, ces élèves ne précisent pas, dans leur réponse, où cette pointe était située selon Mantell.

3.3.2 | INTERPRÉTER

Trois questions ouvertes visaient la maîtrise des processus permettant l'intégration des idées et des informations. Analysons les réponses produites aux questions 8 et 13.

La **question 8** a posé problème à près de deux tiers des élèves. L'exemple fourni dans le tableau renvoie à une information donnée de façon explicite dans le dernier paragraphe de la page 10. « **Il pensa qu'elle avait appartenu à une créature qui se nourrissait de plantes car elle était plate et portait des stries** ». Le lien de cause (car) est explicite.

D'une manière générale, la première ligne du tableau (item 8A) a été un peu mieux réussie que la seconde (item 8B). Lorsque l'élève doit expliquer la raison pour laquelle Gideon Mantell pensait que la dent était celle d'une créature géante, il doit simplement faire référence à une caractéristique de la dent, en l'occurrence, sa grande taille. Par contre lorsqu'il doit comprendre la raison pour laquelle Gideon pensait que la dent appartenait à un reptile, il doit interpréter les éléments à la lumière de la situation : la dent appartient probablement à celle d'un reptile, car elle a été retrouvée dans un type de roche où l'on trouve des fossiles de reptiles ou parce qu'elle ressemble à une dent d'iguane (reptile). Le processus de compréhension est plus complexe dans ce dernier cas.

Pour répondre correctement à l'item 8A, l'élève doit faire référence à la grande taille de la dent : « la dent était très grande », « parce que la dent était géante », « elle était presque aussi grosse que celle d'un éléphant mais ce n'était pas ça »...

Les élèves ayant commis une erreur à cet item sont très nombreux à mentionner de « grands os » et non une grande dent.

Concernant l'item 8B, l'élève doit indiquer que la roche dans laquelle la dent a été retrouvée est du même type que celle dans laquelle on a retrouvé des fossiles de reptiles. Ou bien, il doit mentionner que la dent ressemblait à une dent d'iguane (de reptile). « Presque la même dent qu'un iguane sauf en miniature. »

Comme pour les items précédents, certains élèves semblent utiliser des stratégies de repérage et construisent leur réponse à partir d'informations présentes à proximité du terme « reptile ».

Exemples de réponses erronées

- « Il se nourrissait de plantes. »
- « Ils avalent d'un coup. »

Enfin, de nombreux élèves n'ont pas compris ou pas tenu compte de la consigne d'une manière générale. Bien que le terme « pourquoi » soit présent à deux reprises dans la consigne, l'utilisation du tableau pour organiser les informations contenues dans le texte a constitué un réel obstacle pour la majorité des élèves.

- « éléphant » à côté d'une créature géante
- « iguane » à côté d'un reptile

Parallèlement au format de réponse inhabituel, on peut penser que ces élèves ont envisagé les propositions contenues dans le tableau comme des éléments à illustrer plutôt que comme des hypothèses, des idées émises par Mantell.

Dans la **question 13**, il s'agit de compléter un tableau en tenant compte des intitulés des deux colonnes. Pour répondre, l'élève doit combiner plusieurs sources d'informations (texte et/ou illustrations).

Pour les deux premiers items (13A et 13B), relatifs à la posture/marche et à la pointe de l'iguanodon, l'élève peut répondre en utilisant des informations explicites issues du texte ou bien en considérant les illustrations et leur légende respective. Par contre, seules les informations textuelles permettent de répondre à l'item 13C. Si près de la moitié des élèves ont complété correctement les deux premières lignes du tableau (57 % et 47 %), ils ne sont que 34 % à avoir réussi l'item 13C.

Les pourcentages d'omission varient de 21 à 26 % pour ces trois items.

Ici encore, la difficulté semble résider dans l'interprétation du tableau. Celui-ci doit se lire comme s'il s'agissait d'un tableau à double entrée. Trois variables pourraient effectivement être ajoutées : marche (ou posture), pointe, taille. Certains ont mal interprété le tableau et se sont dès lors trompés en complétant chacune des trois cases. Par exemple, certains élèves ont commenté l'information d'une ligne sans se référer au titre de la colonne.

APPRÉCIER

QUESTION OUVERTE

Q 12 | Regarde les deux illustrations de l'iguanodon. Que t'aident-elles à comprendre ?

▶ Compréhension complète : 7 %

La réponse témoigne de la compréhension du fait que les images montrent l'évolution des idées scientifiques, ou que les images montrent les idées de différentes personnes concernant l'iguanodon.

▶ Compréhension partielle : 14 %

La réponse témoigne de la compréhension générale du fait que les iguanodons ont une apparence différente sur les deux images.

▷ Taux d'omission : 26 %

3.3.3 | APPRÉCIER

Apprécier des textes à visée informative implique d'en examiner et d'en évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels. La familiarité du lecteur avec le sujet du texte et la lisibilité de celui-ci constituent en effet deux facteurs qui influencent l'habileté des élèves à appréhender les informations fournies dans un texte. Évaluer le contenu d'un document au regard de ses connaissances préalables de même que juger de l'intégralité ou de la clarté des informations fournies par l'auteur constituent deux processus très insuffisamment maîtrisés par nos élèves.

La **question 12** n'a été réussie que par une très faible proportion d'élèves. Seuls 7 % d'entre eux sont parvenus à prendre appui sur l'ensemble du texte pour affirmer que les deux illustrations indiquent l'évolution des idées scientifiques concernant la représentation de l'iguanodon. Par ailleurs, ils ne sont que 14 % à commenter le fait que les iguanodons ont une apparence différente sur les deux images !

Pour être considérée comme correcte, la réponse de l'élève doit refléter sa compréhension du fait que les illustrations représentent l'apparence de l'iguanodon tel qu'il était imaginé par les scientifiques de l'époque et actuels. Les deux illustrations indiquent l'évolution des idées scientifiques concernant la représentation de l'iguanodon et en montrent les représentations successives. La première illustration peut également indiquer les erreurs commises par Mantell.

Pour répondre à la question, l'élève doit utiliser diverses informations. Il doit, d'une part, utiliser les informations textuelles afin de comprendre, notamment, que l'illustration de Mantell a été réalisée il y a longtemps (il y a presque 200 ans). D'autre part, il doit observer les illustrations (et leur légende respective) et voir que celles-ci comportent beaucoup de différences. Ainsi, en comparant les deux illustrations, il peut constater qu'en l'espace de quelques décennies, les représentations scientifiques ont évolué.

Exemples de réponses correctes

Les élèves ayant compris que les illustrations montrent l'évolution des idées scientifiques obtiennent les deux points accordés pour cet item. Les réponses suivantes traduisent bien cette notion d'évolution.

- « Que la science a évolué »
- « Qu'il s'était trompé la première fois »
- « Que Gideon Mantell s'est trompé »
- « Qu'on ne connaissait pas ça en 1820 »

Exemples de réponses partiellement correctes

Les réponses mentionnant simplement que les iguanodons ont une apparence différente selon l'illustration ne sont créditées que d'un point car elles témoignent d'une compréhension partielle :

- « Qu'elles sont différentes »
- « L'un marche à quatre pattes et l'autre à deux pattes »
- « L'iguanodon des scientifiques d'aujourd'hui est beaucoup plus gros »

L'élève ayant répondu que « l'iguanodon des scientifiques d'aujourd'hui est beaucoup plus gros » mentionne bien la notion de différence entre les deux illustrations, néanmoins, il apporte une information très incertaine. Rien n'indique, en effet, que la taille de l'iguanodon représenté est supérieure à celle des scientifiques d'aujourd'hui. Selon les informations issues du texte, il s'agirait plutôt du contraire.

Exemples de réponses erronées

Plusieurs réponses jugées fausses selon les consignes de correction pourraient sembler correctes si l'on ne tient pas compte du processus de compréhension évalué.

- « qu'il peut se mettre debout »
- « qu'il est herbivore »
- « qu'il ressemble à un iguane »
- « À quoi ressemblait l'iguanodon »
- « Que l'iguanodon n'avait pas de corne sur le nez et qu'il marchait sur deux pattes »

S'il est, en effet, indéniable que les illustrations permettent d'apporter des informations concernant les caractéristiques des iguanodons, le processus de compréhension visé cible la fonction remplie par les illustrations non pas pour le lecteur, mais bien du point de vue de l'auteur. Ce qui est ici visé par la question, bien plus qu'une simple lecture du contenu des images, c'est une appréciation, une compréhension du message que nous fournit l'auteur dans ces deux représentations. La mise en lien avec le contenu du texte est indispensable. En répondant « Que l'iguanodon n'avait pas de corne sur le nez et qu'il marchait sur deux pattes », l'élève ne démontre pas sa compréhension de la présence d'une évolution entre les deux illustrations.

D'autres réponses laissent à penser que l'élève a comparé l'illustration de l'iguane avec celle(s) de l'iguanodon. Cela traduit une lecture erronée de la consigne.

- « Les iguanodons étaient bien plus grands que les iguanes. »

Enfin, une mauvaise compréhension générale de la consigne est à l'origine d'une grande partie des échecs à cet item.

- « L'iguanodon veut dire dent d'iguane. »
- « Le deuxième iguanodon »

3.4 | DES PISTES POUR AIDER LES ÉLÈVES À DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE CRITIQUE FACE À DES TEXTES D'IDÉES

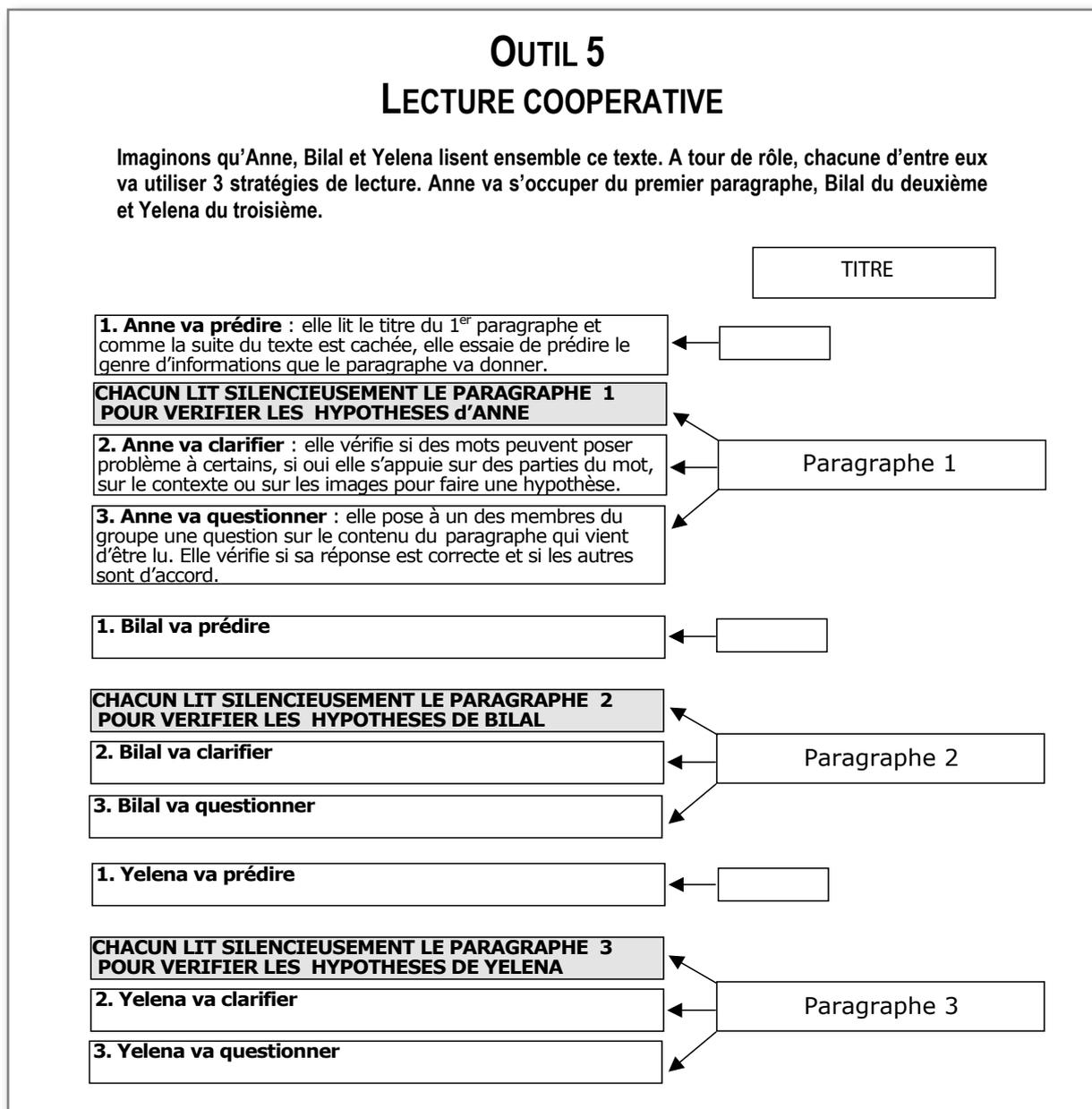
Qu'il s'agisse d'articles d'opinion, de société ou des textes documentaires, ces textes ont en commun de véhiculer des idées. Les difficultés éprouvées par les élèves pour construire le sens des textes informatifs seraient liées à une non-prise en compte de la structure du texte. Selon, Giasson (1990), le lecteur habile prend en compte la façon dont les informations sont organisées dans le texte. Cette prise d'appui sur la structure du texte influencerait non seulement sa compréhension mais également le type et le nombre d'informations qu'il retient de sa lecture.

Pour amener les élèves à mieux tirer parti des textes d'idées, Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) envisagent différentes pistes d'actions rassemblées sous le terme générique de cercles d'idées. Nous décrivons les dispositifs visant la capacité à comprendre et à répondre aux textes.

3.4.1 | DÉVELOPPER LA CAPACITÉ À COMPRENDRE

Parmi les démarches d'enseignement explicite des stratégies de compréhension bien adaptée aux textes informatifs, l'enseignement réciproque est un dispositif conçu au départ pour remédier à des difficultés de compréhension. Les élèves répartis en petits groupes élaborent ensemble le sens d'un texte qu'ils lisent paragraphe par paragraphe. Ils sont guidés par l'utilisation de quatre stratégies de compréhension : l'auto-questionnement, le résumé, la clarification et la prédiction. Ce type de lecture coopérative, basé sur l'utilisation consciente et contrôlée de stratégies de compréhension, est présenté dans une brochure éditée par le Service général du pilotage du système éducatif *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires* (Schillings et Lafontaine, 2009). Des activités de lecture coopérative au départ de textes informatifs y sont développées de même que des référentiels destinés à expliciter les stratégies aux élèves. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9758&do_check=

Le référentiel reproduit ci-dessous est extrait de la brochure. Il vise à expliquer aux élèves le principe de la lecture coopérative. Des exemples de textes informatifs figurent également dans l'outil *Un animal pas banal* (p. 103) et *Comment aider le saumon atlantique à revenir dans nos rivières ?* (p. 114)



3.4.2 | DÉVELOPPER LA CAPACITÉ À RÉPONDRE AUX TEXTES

Une autre manière d’interagir avec les textes d’idées consiste à amener les élèves à prendre conscience des points de vue qui s’expriment dans un texte « non linéaire » et à acquérir une attitude critique vis-à-vis du contenu du texte. À ce niveau scolaire, il s’agit d’initier les élèves à ce type de lecture avec l’aide de l’adulte et d’outils structurants.

Par rapport aux cercles de lecture littéraires, les cercles d’idées sont moins orientés sur la mise en avant de la diversité des interprétations de chaque lecteur. Les échanges entre les élèves visent, d’une part, à identifier l’opinion de l’auteur et les informations précises qu’il donne et, d’autre part, à adopter un regard critique vis-à-vis du contenu.

Les élèves d'aujourd'hui sont la cible d'un flot constant d'idées et d'informations, que ce soit en ligne, par écrit, dans les jeux vidéo et dans les médias de masse. [...] En règle générale, les élèves du cycle moyen croient que ce qui est dit dans les textes est vrai en raison même du fait qu'ils existent sous forme imprimée ou en ligne. Il faut leur apprendre à envisager les textes, y compris ceux qui se trouvent sur Internet, dans un esprit de curiosité et d'analyse (Daguet, 2000).

À ce niveau scolaire, il est important de guider les démarches des élèves et de leur fournir des outils destinés à structurer leurs réponses au texte. Les trois types d’outils proposés ci-dessous sont illustrés dans l’ouvrage de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003).

- **Les guides d’anticipation** s’apparentent à des questions ou affirmations à propos desquelles on invite l’élève à donner un avis avant la lecture du texte. Après la lecture, les élèves sont amenés à confronter ces informations à leurs connaissances préalables. Par rapport au texte *Le mystère de la dent géante*, le fait d’adresser en préalable à la lecture du texte quelques questions aux élèves ciblées sur la notion d’évolution des connaissances contribue sans doute à induire une meilleure prise en compte de la problématique centrale du texte.
- **Les tableaux d’argumentation** permettent d’organiser les différents arguments d’un texte. Les différents arguments une fois identifiés, on sollicite l’avis personnel de chaque lecteur pour le confronter à celui des autres et de l’auteur. Ordonner, classer schématiser les idées du texte peut aider à alimenter la discussion.
- **Les guides de lecture critique** sont des questions qui amènent l’élève à lire entre les lignes des témoignages, des documents historiques ou des textes publicitaires. De quel document s’agit-il ? À quel public s’adresse-t-il ? Pourquoi l’auteur a-t-il écrit ce texte ?

La capacité à répondre au texte peut également faire l’objet d’un enseignement explicite. Le Ministère de l’Éducation de l’Ontario préconise dès le degré moyen de développer la Littératie critique⁹ définie comme suit. Celle-ci constitue un des aspects du développement des habiletés supérieures de la pensée au même titre que le recours à la métacognition.

En littératie critique, le lecteur ou la lectrice va au-delà du sens général du texte et réfléchit sur le message de l’auteur, en acceptant de le remettre en question, d’explorer de nouvelles perspectives et d’adopter ses propres points de vue. Ainsi, quand les élèves lisent un texte ou un passage de texte de façon critique, ils conjuguent tout un éventail de stratégies de compréhension pour mettre leur pensée critique et leur pensée créative au service de l’analyse, de la synthèse et de l’évaluation d’un texte.

Ministère de l’Éducation de l’Ontario, 2013

⁹ Pour consulter un module d’enseignement de la littératie critique : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=main&modColour=1&modID=41&m=121&L=2>

La stratégie apprécier fait partie des 11 principales stratégies de compréhension en lecture à enseigner explicitement au cycle moyen (Ontario, 2007).

STRATÉGIE : APPRÉCIER	
Quoi ? (Que veut dire apprécier ?)	Porter un jugement sur un texte.
Pourquoi ? (Pourquoi apprécier ?)	Apprécier me permet : <ul style="list-style-type: none"> • de réagir au texte ; • d'analyser les éléments d'écriture.
Comment ? (Quelle démarche utilises-tu pour apprécier ?)	<p>Je m'assure de bien comprendre le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux prendre des notes. • Je me pose des questions sur le message, telles que : <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le point de vue de l'auteur ? • L'auteur cherche-t-il à m'influencer ? Si oui, pourquoi ? Comment ? • Pourquoi suis-je d'accord ou pas avec le message de l'auteur ? <p>Je me demande : « Qu'est-ce qui capte mon attention dans le texte ? » (les idées, la structure, le choix de mots, la fluidité des phrases, le style, les conventions linguistiques et la présentation).</p> <p>Je justifie mon appréciation du texte</p>
Quand ? (Quand apprécies-tu ?)	J'apprécie un texte pendant et après ma lecture.

Source : http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod41_strategies_lecture_cycle_moyen.pdf

4 CONCLUSIONS

L'analyse des réponses relatives à deux textes issus de l'épreuve PIRLS 2011 témoigne de la difficulté de nos élèves à dépasser une compréhension littérale pour tirer pleinement profit de ces textes. Quel que soit l'objectif de lecture (lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser de l'information), de nombreux élèves peinent à mobiliser les processus de compréhension qui conditionnent la lecture experte. Les processus permettant d'interpréter et d'apprécier des textes tels que *La Tarte Anti-Ennemi* et *Le mystère de la dent géante* sont-ils hors de portée des élèves de quatrième année primaire ? Les bons résultats obtenus par des élèves issus de systèmes éducatifs comparables au nôtre (OCDE ou Union Européenne) indiquent qu'à ce niveau scolaire, il est possible de faire en sorte d'augmenter le niveau global de lecture.

Les difficultés observées chez nos élèves posent clairement la question de la progression en lecture au-delà du premier cycle primaire : qu'il s'agisse de fluidité de lecture, de survol ou de lecture critique, pour devenir plus compétents nos élèves devraient apprendre à mobiliser ces processus de manière de moins en moins consciente et laborieuse. Or, comme le rappellent Afflerbach, Pearson, et Paris (2008) *pour certains enfants, la pratique seule ne peut pas suffire pour faire ce type de progrès*. Les stratégies doivent en effet faire l'objet d'un enseignement afin qu'elles puissent s'automatiser jusqu'à devenir des compétences. Ces auteurs explicitent ainsi la différence entre les stratégies et les compétences.

Supposons qu'un élève se rende compte qu'il ou elle ne dispose que d'une compréhension vague d'un paragraphe, lorsqu'il ou elle arrive à la fin de celui-ci. L'élève veut faire quelque chose pour améliorer sa compréhension, et donc il ralentit sa lecture et se demande : « Est-ce que cela a du sens ? » après chaque phrase. Il s'agit là d'une stratégie de lecture – d'une action délibérée, faite en conscience et métacognitive. La stratégie est suscitée par le sentiment qu'a l'élève de mal comprendre le texte ; elle se caractérise par une vitesse de lecture plus lente et par un acte délibéré d'auto-questionnement qui sert l'objectif du lecteur, à savoir évaluer sa compréhension et en construire une meilleure. Maintenant, imaginez que la stratégie marche et que l'élève continue à l'utiliser tout au long de l'année scolaire. Après quelques mois de pratique, la stratégie nécessite moins d'attention consciente, et l'élève l'utilise de manière plus rapide et efficace. Quand la stratégie de lecture se met en place sans effort et automatiquement (c'est-à-dire que l'élève a l'habitude de se demander : « Est-ce que cela a du sens ? » automatiquement), cette stratégie est devenue une compétence. Dans cet exemple, compétence et stratégie diffèrent quant à leur intentionnalité et leur statut automatique ou non automatique.

Afflerbach, Pearson, et Paris (2008), traduction Baidack (2013).

La distinction que ces auteurs établissent entre l'usage automatisé ou délibéré des processus de compréhension offre un éclairage précieux pour concevoir des pistes d'activités susceptibles d'améliorer le niveau de lecture de nos élèves. Comment concevoir des activités qui permettent aux élèves qui ne maîtrisent pas certains processus, d'apprendre à les utiliser de façon consciente et délibérée, avec l'aide de l'enseignant ou en interaction avec d'autres élèves ? Comment faire en sorte que les élèves parviennent ensuite à les mobiliser de façon autonome dans des situations variées et face à des textes progressant en complexité ?

Les pistes proposées dans ce document s'inspirent de la démarche des cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003) et de dispositifs d'enseignement explicite de stratégies de compréhension produites en Fédération Wallonie-Bruxelles, en France et dans certaines provinces du Canada telles que l'Ontario qui a obtenu d'excellents résultats à l'épreuve Pirls 2011 (Cèbe & Goigoux, 2009 ; Schillings & Lafontaine, 2009 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004).

Face à des textes littéraires, les cercles de lecture basés sur la mise en place d'échanges oraux en petits groupes et sur la schématisation de la compréhension au départ des textes lus ensemble encouragent la diversité des interprétations. Les jeunes lecteurs doivent toutefois s'assurer que leurs interprétations s'ancrent sur des éléments effectivement donnés ou suggérés par le texte. Face à des textes d'idées (des articles d'opinion, de société ou des textes documentaires), les échanges entre les élèves sont moins orientés sur la mise en avant de la diversité des interprétations de chaque lecteur. Ils visent, d'une part, à identifier l'opinion de l'auteur et les informations précises qu'il donne et, d'autre part, à adopter un regard critique vis-à-vis du contenu.

Enfin, d'une manière générale, on ne peut qu'encourager la lecture guidée de textes qui se situent au-delà de la zone de confort des élèves de manière à contraindre le retour à une lecture plus contrôlée, plus consciente et donc plus propice à l'élaboration et l'enrichissement d'un répertoire de stratégies.

5

BIBLIOGRAPHIE

- Afflerbach, P., Pearson, P.D., & Paris, S.G. (2008). *Clarifier les différences entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture*. Traduction : Nathalie Baïdak, *Caractères* 44, 17-35.
- Burdet, C., & Guillemin, S. (2013). *Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*. http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf
- Cèbe, S., & Goigoux R. (2009). *Lector&Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs (CM1-CM2-6^e-Segpa)*, Retz.
- Colman, M., & Le Cam, M. (2012). *PIRLS 2011 – Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Évolution des performances à dix ans*. Note d'information. Ministère de l'éducation nationale.
- Daguët, H. (2000). « TIC et pratiques enseignantes au collège : Analyses et perspectives ». In G.-L. Baron, E. Bruillard et J.-F. Lévy (éds.). *Les technologies dans la classe : de l'innovation à l'intégration* (p. 37-52), Paris : EPI-INRP.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, De Boeck.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*.
- Schillings, P., & Lafontaine, A. (2009). *Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3^e et 4^e années primaires*, Ministère de la Communauté française : Service général du Pilotage du Système éducatif
- Terwagne, S., & Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Boeck.

6

ANNEXES

LA TARTE ANTI-ENNEMI

de Derek Munson Illustré par Tara Calahan King

C'était un été parfait jusqu'à ce que Jeremy Ross emménage juste à côté de chez mon meilleur ami Stanley. Je n'aimais pas Jeremy. Il a organisé une fête et ne m'a même pas invité. Mais il a invité mon meilleur ami Stanley.

Je n'avais jamais eu d'ennemi jusqu'à ce que Jeremy emménage dans le quartier. Papa m'a raconté qu'à mon âge, lui aussi avait des ennemis. Mais il savait comment s'en débarrasser.

Papa a tiré d'un livre de recettes un bout de papier tout chiffonné.

« La Tarte Anti-Ennemi », dit-il, satisfait.

Vous vous demandez peut-être ce qu'est exactement la Tarte Anti-Ennemi. D'après Papa, la recette était tellement secrète qu'il ne pouvait même pas m'en parler. Je l'ai supplié de m'en dire quelque chose – n'importe quoi.



« Je vais te dire ceci, Tom », me dit-il. « La Tarte Anti-Ennemi est connue pour être le moyen le plus rapide de se débarrasser de ses ennemis. »

Cela m'a fait réfléchir. Quelles sortes de choses dégoûtantes pourrais-je bien mettre dans la Tarte Anti-Ennemi ? J'ai apporté à Papa des vers de terre et des cailloux, mais il me les a rendus aussitôt.

Je suis sorti pour jouer. Pendant tout ce temps, j'ai écouté les bruits que mon père faisait dans la cuisine. Ce serait peut-être un super été après tout.



J'ai essayé d'imaginer à quel point la Tarte Anti-Ennemi devait sentir affreusement mauvais. Mais ça sentait vraiment bon. Pour autant que je puisse dire, cela venait de la cuisine. J'étais perplexe.

Je suis rentré demander à Papa ce qui clochait. La Tarte Anti-Ennemi n'aurait pas dû sentir aussi bon. Mais Papa était malin. « Si elle sentait mauvais, ton ennemi n'en mangerait jamais », dit-il. Là, je pouvais être sûr qu'il avait déjà fait cette tarte auparavant.

La minuterie du four a sonné. Papa a mis ses gants de cuisine et a sorti la tarte.

Elle avait vraiment l'air appétissante ! Je commençais à comprendre.

Mais tout de même, je n'étais pas sûr de la façon dont cette Tarte Anti-Ennemi fonctionnait. Que faisait-elle exactement aux ennemis ? Peut-être qu'elle leur faisait perdre leurs cheveux, ou qu'elle leur donnait une haleine puante ? J'ai demandé à Papa, mais il n'a été d'aucune aide.

Pendant que la tarte refroidissait, Papa m'a expliqué ce que je devais faire.

Il a murmuré : « Pour que le truc fonctionne, il faut que tu passes une journée avec ton ennemi. Pire encore, tu dois être sympa avec lui. Ce n'est pas facile. Mais c'est le seul moyen pour que la Tarte Anti-Ennemi puisse fonctionner. Es-tu sûr de vouloir le faire ? »

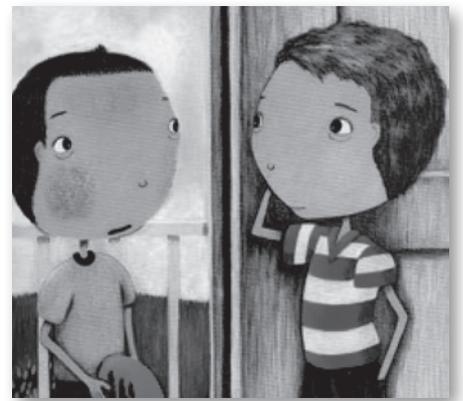
Bien sûr que je l'étais.

Tout ce que j'avais à faire était de passer une journée avec Jeremy, ensuite il sortirait de ma vie. J'ai roulé à vélo jusque chez lui et j'ai frappé à sa porte.

Quand Jeremy a ouvert, il a eu l'air surpris.

« Tu peux venir jouer ? », lui ai-je demandé.

Il a paru perplexe. « Je vais demander à ma mère », a-t-il dit. Il est revenu avec ses chaussures à la main.



On a roulé à vélo pendant un moment, puis on a dîné. Après le dîner, on est retourné chez moi.

C'était bizarre, mais je m'amusais bien avec mon ennemi. Je ne pouvais pas dire cela à Papa, avec tout le mal qu'il s'était donné pour faire la tarte.

On a joué jusqu'à ce que mon père nous appelle pour le souper.

Papa avait fait mon plat préféré. Et c'était aussi le plat préféré de Jeremy ! Peut-être Jeremy n'était-il pas si mauvais, après tout. Je commençais à me dire qu'on devrait peut-être oublier cette histoire de Tarte Anti-Ennemi.

« Papa », ai-je dit, « c'est vraiment bien d'avoir un nouvel ami. » J'essayais de lui dire que Jeremy n'était plus mon ennemi. Mais Papa a seulement souri en hochant la tête. Je pense qu'il a cru que je faisais semblant.

Mais après le souper, Papa a apporté la tarte. Il en a servi trois morceaux, m'en a donné un et en a donné un à Jeremy.

« Waouw ! » a dit Jeremy en regardant la tarte.

J'ai paniqué. Je ne voulais pas que
Jeremy mange la Tarte Anti-Ennemi ! Il était mon
ami !

« N'en mange pas ! », ai-je crié, « elle est
mauvaise ! »

La fourchette de Jeremy s'est arrêtée avant
d'arriver à sa bouche. Il m'a regardé d'un air
bizarre. Je me suis senti soulagé. Je lui avais sauvé
la vie.

« Si elle est si mauvaise », a demandé Jeremy, « alors pourquoi est-ce que ton
papa en a déjà mangé la moitié ? »

Pour sûr, Papa était en train de manger la Tarte Anti-Ennemi.

« Vachement bonne » a marmonné Papa. Je restais assis à les regarder manger.
Aucun des deux ne perdait de cheveux ! Ça paraissait sans danger, j'ai donc pris
un minuscule bout. C'était délicieux !

Après le dessert, Jeremy m'a invité à venir chez lui le lendemain matin.

Quant à la Tarte Anti-Ennemi, je ne sais toujours pas comment on la fait. Je me
demande toujours si les ennemis la détestent vraiment, ou si elle leur fait perdre
leurs cheveux, ou si elle leur donne mauvaise haleine. Je ne sais pas si j'aurai
jamais une réponse, car je viens de perdre mon meilleur ennemi.



LE MYSTÈRE DE LA DENT GÉANTE

Les fossiles sont les restes de créatures ou de plantes qui ont vécu sur la Terre il y a de très très nombreuses années. Les gens ont trouvé des fossiles pendant des milliers d'années dans les roches, les falaises et près des lacs. Nous savons aujourd'hui que certains de ces fossiles proviennent de dinosaures.



Il y a longtemps, les gens qui trouvaient d'énormes fossiles ne savaient pas ce que c'était. Certains pensaient que les gros os provenaient de grands animaux qu'ils avaient vus ou sur lesquels ils avaient lu des choses, par exemple d'hippopotames ou d'éléphants. Mais certains des os que l'on trouvait étaient trop gros pour provenir même du plus gros hippopotame ou du plus gros éléphant. Ces os immenses amenèrent certaines personnes à croire aux géants.

Il y a des centaines d'années, en France, un homme appelé Bernard Palissy eut une autre idée. C'était un potier célèbre. Alors qu'il se préparait à fabriquer ses pots, il trouva dans l'argile un grand nombre de tout petits fossiles. Il étudia les fossiles et écrivit qu'il s'agissait des restes de créatures. Ce n'était pas une nouvelle idée. Mais Bernard Palissy écrivit également que certaines de ces créatures n'existaient plus sur la Terre. Elles avaient complètement disparu. Elles étaient éteintes.

Bernard Palissy fut-il récompensé pour sa découverte ? Non ! Il fut mis en prison à cause de ses idées.

Au fil du temps, certaines personnes devinrent plus ouvertes à de nouvelles idées sur la façon dont le monde avait pu être longtemps auparavant.

Ensuite, dans les années 1820, une énorme dent fossilisée fut découverte en Angleterre. On pense que Mary Ann Mantell, la femme de l'expert en fossiles Gideon Mantell, se promenait lorsqu'elle aperçut ce qui semblait être une énorme dent de pierre. Mary Ann Mantell comprit que cette grosse dent était un fossile et la ramena chez elle pour son mari.

Lorsque Gideon Mantell regarda la dent fossilisée la première fois, il pensa qu'elle avait appartenu à une créature qui se nourrissait de plantes car elle était plate et portait des stries. Elle était usée d'avoir mâché des aliments. Elle était

presqu'aussi grosse que la dent d'un éléphant. Mais elle ne ressemblait pas du tout à une dent d'éléphant.

Gideon Mantell pouvait affirmer que les morceaux de roche attachés à la dent étaient très anciens. Il savait qu'il s'agissait du type de roche où l'on trouvait des fossiles de reptiles. La dent pouvait-elle avoir appartenu à un reptile géant, qui se nourrissait de plantes et mâchait sa nourriture ? Une espèce de reptiles qui n'existait plus sur la Terre ?

Gideon Mantell était vraiment intrigué par la grosse dent. À sa connaissance, aucun reptile ne mâchait sa nourriture. Les reptiles avalent d'un coup leur nourriture, leurs dents ne s'usent donc pas. C'était un mystère.



Croquis de la dent fossilisée grandeur nature

Gideon Mantell apporta la dent à un musée de Londres et la montra à d'autres scientifiques. Personne ne partagea l'avis de Gideon Mantell selon lequel ce pourrait être la dent d'un reptile gigantesque.

Gideon Mantell essaya de trouver un reptile qui avait une dent qui ressemblait à la dent géante. Pendant longtemps, il ne trouva rien. Puis un beau jour, il



Dessin grandeur nature d'une dent d'iguane tiré du carnet de Gideon Mantell

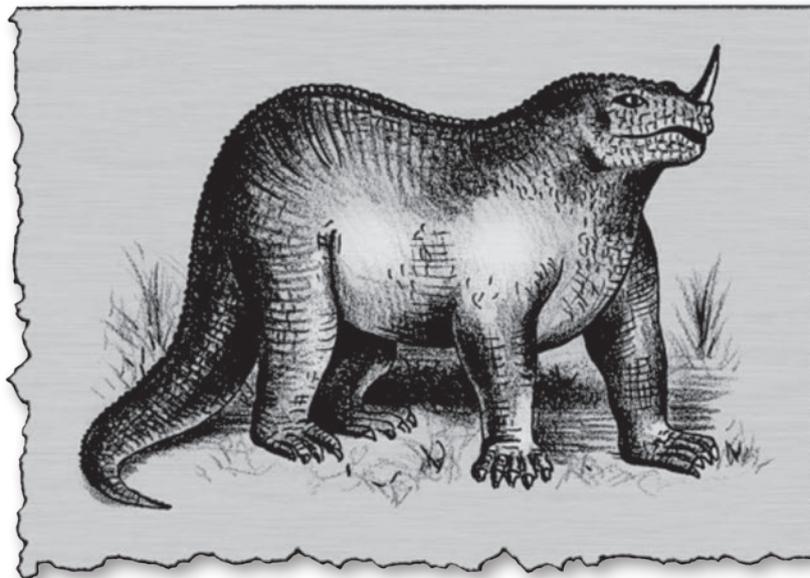
rencontra un scientifique qui étudiait les iguanes. L'iguane est un reptile de grande taille, qui se nourrit de plantes et que l'on trouve en Amérique Centrale et du Sud. Il peut grandir jusqu'à atteindre plus d'un mètre cinquante de long. Le scientifique montra à Gideon Mantell une dent d'iguane. Enfin ! C'était bien la dent d'un reptile vivant qui ressemblait à la dent mystérieuse. Seulement, la dent fossilisée était beaucoup, beaucoup plus grosse.

Maintenant, Gideon Mantell pensait que la dent fossilisée avait appartenu à un animal qui ressemblait à un iguane. Sauf qu'il ne faisait pas un mètre cinquante de long. Gideon Mantell pensait qu'il faisait trente mètres de long ! Il appela sa créature Iguanodon. Cela signifie « dent d'iguane ».

Gideon Mantell n'avait pas un squelette entier d'Iguanodon. Mais à partir des os qu'il avait rassemblés au cours des années, il essaya de se représenter à quoi il avait pu ressembler. Il pensait que les os indiquaient que la créature avait marché à quatre pattes. Il pensa qu'un des os, pointu, était une corne. Il dessina un Iguanodon avec une corne sur le nez.



Un iguane



L'apparence de l'Iguanodon d'après Gideon Mantell

Des années plus tard, plusieurs squelettes complets d'Iguanodons ont été découverts. Ils ne faisaient qu'environ neuf mètres de long. Les os indiquaient que l'animal marchait parfois sur ses pattes arrière. Et ce que Gideon Mantell croyait être une corne sur son nez était en réalité une pointe sur son « pouce » ! Sur base de ces découvertes, les scientifiques changèrent d'avis sur l'apparence de l'Iguanodon.

Gideon Mantell avait commis quelques erreurs. Mais il avait aussi fait une importante découverte. Depuis sa première idée selon laquelle la dent fossilisée avait appartenu à un reptile qui se nourrissait de plantes, il avait passé de nombreuses années à rassembler des faits et des preuves pour démontrer que ses idées étaient justes. En faisant au fur et à mesure de prudentes hypothèses, Gideon Mantell fut l'un des premiers à montrer qu'il y a longtemps, des reptiles géants ont vécu sur la Terre. Et qu'ensuite, ils se sont éteints.



L'apparence de l'Iguanodon d'après les scientifiques d'aujourd'hui

Des centaines d'années auparavant, Bernard Palissy avait été jeté en prison pour avoir dit presque la même chose. Mais Gideon Mantell devint célèbre. Sa découverte rendit les gens curieux d'en savoir plus sur ces énormes reptiles.

En 1842, un scientifique nommé Richard Owen décida que ces reptiles disparus devaient avoir un nom bien à eux. Il les appela *Dinosauria*. Cela signifie « lézards affreusement grands ». Aujourd'hui, on les appelle dinosaures.

**Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Service général du Pilotage du Système éducatif**

www.fw-b.be – 0800 20 000
Impression : IPM Printing - ipm@ipmprinting.com
Graphisme : Olivier Vandevelle - olivier.vandevelle@cfwb.be

Décembre 2016

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

Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles

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

D/2016/9208/84

