

**EVALUATION EXTERNE  
NON CERTIFICATIVE**

---

LECTURE ET PRODUCTION D'ECRITS

5<sup>e</sup> ANNEE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

**Pistes didactiques**

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE  
ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF

Ce document « **Pistes didactiques** » a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe 5<sup>e</sup> primaire en lecture et en production d'écrits :

Isabelle DEMONTY, Chercheuse au Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement ;

Edmond DEBOUNY, Inspecteur de l'enseignement fondamental spécialisé, Daniel De SLOOVERE, Francis HERMAL, Philippe ROME, Inspecteurs de l'enseignement primaire ;

Luc BROUIR, Catherine COLLIN, Béatrice GIZZI, Virginie JACQUET, Valérie LEONARD, Marie-Françoise PASQUIER, Benoît STAQUET, Enseignants ;

Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe du Service général du Pilotage du système éducatif ;

Anne WILMOT, Chargée de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;

Sébastien DELATTRE, Attaché au Service général du Pilotage du système éducatif.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	5
<b>PREMIERE PARTIE – LA LECTURE</b> .....	7
<b>Quelques constats de l'épreuve</b> .....	7
<b>Comment expliquer les difficultés constatées ?</b> .....	9
a. Le faible lecteur, un lecteur passif... ..	9
b. ...qui ne dispose pas de stratégies efficaces pour comprendre les différentes couches de sens des textes qu'il lit .....	11
<b>Quelques pistes visant à aider les élèves à lire de manière plus efficace</b> .....	12
a. Des approches globales .....	12
b. Les axes prioritaires de travail .....	14
c. L'exploitation de textes au moyen de questionnaires riches.....	16
1. Quelques exploitations possibles des questionnaires .....	16
2. Des exemples de textes et de questions variées s'y rapportant.....	19
d. Un enseignement explicite centré sur l'inférence.....	31
1. Quelques réflexions sur l'inférence.....	31
2. Quelques propositions d'activités visant un apprentissage explicite de l'inférence .....	34
e. Une réflexion sur la chronologie .....	43
1. Dégager la chronologie d'un récit, une compétence aux multiples facettes.....	43
2. Quelques pistes pour travailler en classe la chronologie .....	44
f. Une sollicitation des diverses compétences .....	50
<b>Conclusion</b> .....	54
<b>SECONDE PARTIE – LA PRODUCTION D'ECRITS</b> .....	55
<b>Quelques constats de l'épreuve</b> .....	55
<b>Comment expliquer les difficultés constatées ?</b> .....	55
<b>Quelques pistes pour aider les élèves à améliorer leurs productions d'écrits</b> .....	56
a. Quelques exemples de tâches d'expression écrite .....	58
b. La révision des premiers jets d'expression écrite.....	62
1. Travailler la trame du récit à l'aide du synopsis .....	62
2. Travailler la structure dialoguée .....	65
3. Travailler la structure des phrases et l'organisation du texte .....	66
<b>Conclusion</b> .....	68
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	69
<b>QUELQUES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	70



# INTRODUCTION GENERALE

## A) Descriptif de l'opération 2007

En conformité avec le décret du 2 juin 2006, au mois de février 2007, une épreuve d'évaluation externe en lecture et production d'écrits a été administrée aux élèves des classes de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années de l'enseignement primaire et aux élèves des classes de 2<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire.

Les résultats obtenus par les élèves des classes des échantillons ont été analysés et les documents intitulés « Résultats et Commentaires » élaborés pour chacune des années concernées ont été envoyés dans les établissements scolaires en mai 2007.

Les constats généraux constituent une base de réflexion à l'élaboration des « Pistes didactiques ». L'objectif de ce document est d'apporter un soutien aux enseignants à travers des exemples d'activités concrètes et/ou démarches d'enseignement-apprentissage à exploiter en classe, en vue d'amener les élèves à la maîtrise des compétences répertoriées dans les Socles. Ce document se présente en deux grandes parties correspondant à la lecture et à la production d'écrits.

Comme annoncé dans le dossier de l'enseignant joint à l'épreuve de février 2007, l'Institut de la Formation en cours de Carrière propose des formations relatives aux évaluations externes non certificatives.

## B) Regard sur les pistes didactiques des évaluations externes précédentes

Des évaluations externes ont été organisées depuis 1994 et ont donné lieu à l'élaboration de « Pistes didactiques ». Ces documents relatifs à la lecture et à la production d'écrits sont toujours accessibles et téléchargeables sur le site dont l'adresse figure ci-dessous : <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/eval>.

L'ensemble constitue une mine de ressources qui restent toujours utiles. En voici les grandes lignes.

### Evaluation d'octobre 1994 « Lecture et Mathématiques en 5<sup>e</sup> primaire »

Dans le document édité en mai 1995, deux orientations étaient proposées : « Lire pour écrire. Apprendre à écrire en partant de textes diversifiés » et « Lire et écrire, cela s'apprend. Comment organiser l'apprentissage de compétences spécifiques ? »

Dans la première orientation, trois principes sont développés :

- pour apprendre à écrire des textes, il faut travailler sur des textes lus,
- l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture doivent coïncider dans le temps,
- pour améliorer la lecture et l'écriture, il faut travailler sur des textes diversifiés.

Dans la seconde, trois séquences sont présentées :

- apprendre à inférer une information non présente dans le texte,
- apprendre à se servir efficacement du dictionnaire,
- comprendre les liens dans un texte.

### Evaluation de janvier 1996 « Lecture et Mathématiques en 3<sup>e</sup> primaire »

Dans l'évaluation proprement dite, les élèves sont invités à rédiger une carte postale selon un contexte bien défini. Les pistes didactiques proposent toute une réflexion sur l'acte d'écrire. Elles proposent une série de fiches dans lesquelles les erreurs les plus typiques commises par les élèves dans l'écriture de la carte postale sont analysées et assorties de propositions didactiques spécifiques pour y remédier. En outre, ces pistes comportent des grilles soit d'analyse soit de support des productions d'écrits.

### Evaluation de novembre 1996 « Lecture et Mathématiques en 1<sup>re</sup> secondaire »

Les pistes mettent l'accent sur l'enseignement-apprentissage de la capacité d'inférer, la diversification des stratégies de lecture et des médiations qui favorisent la compréhension. Elles soulignent aussi l'importance du choix des textes en adéquation avec l'objectif poursuivi, abordent le repérage des idées essentielles d'un texte et proposent des exercices susceptibles d'améliorer la vitesse de lecture.

### Evaluation de septembre 1997 « Lecture et Mathématiques en 5<sup>e</sup> primaire »

Dans les Pistes didactiques, le volet « Lecture » souligne l'importance des textes informatifs comme sources à exploiter dans de nombreuses activités organisées dans des disciplines différentes. On propose plusieurs outils pour aider les élèves à structurer leurs démarches lors de recherche à savoir :

- la sélection de textes ;
- l'interaction avec le message (faire le lien avec les connaissances préalables, relier les substituts à leur antécédent, faire le point sur les connaissances antérieures et organiser un temps de réaction face au message) ;
- l'organisation de l'information ;
- la gestion de la compréhension.

### Evaluation de septembre 2005 « Lecture et Mathématiques en 3<sup>e</sup> primaire »

Dans le document de 2006, les propositions ont comme point d'ancrage la diversification des processus de lecture avec un zoom particulier sur le traitement des unités lexicales.

D'une part, sur la base du texte « Qui es-tu Léon ? », diverses compétences sont sollicitées dans diverses activités dont le déroulement est développé.

D'autre part, une démarche générale préconisée pour la recherche du sens de mots inconnus est détaillée.

## PREMIERE PARTIE : LA LECTURE

### QUELQUES CONSTATS DE L'EPREUVE

Trois grandes compétences ont pu être explorées plus finement lors de l'évaluation externe menée au mois de février 2007 dans les classes de cinquième primaire :

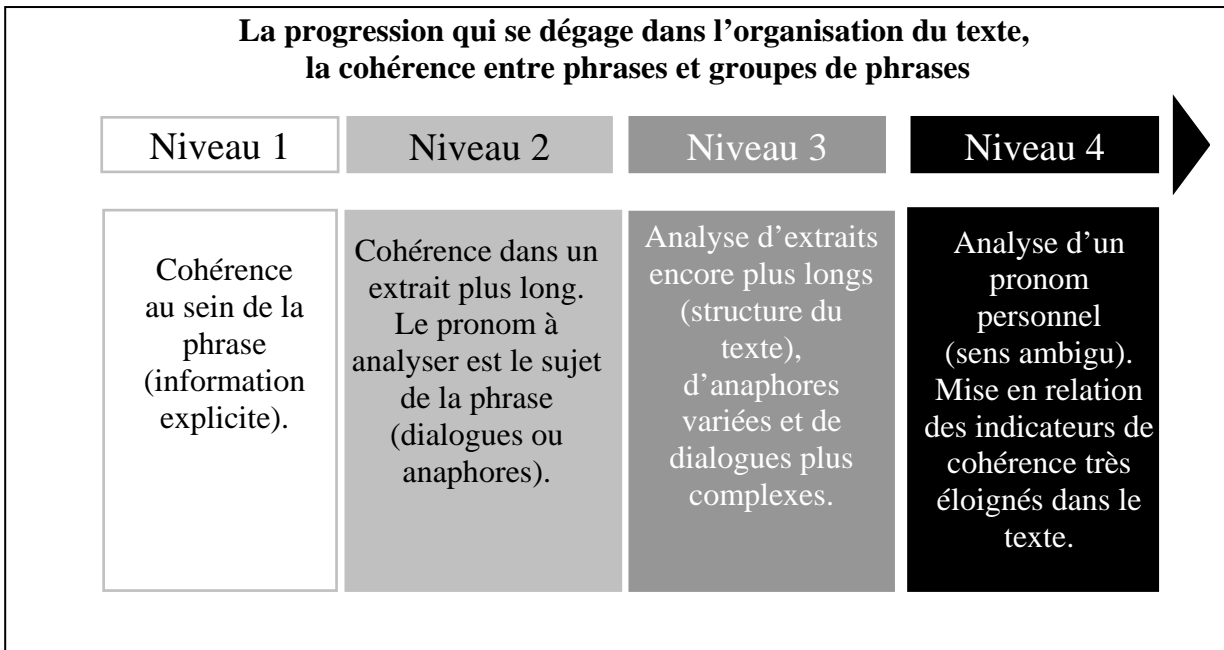
- élaborer des significations ;
- dégager l'organisation d'un texte et percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases ;
- tenir compte des unités grammaticales et traiter les unités lexicales.

L'analyse des résultats a permis de dégager la progression dans la maîtrise de ces trois grandes compétences. Les niveaux de compétences établis en fonction des résultats obtenus par les élèves sont présentés en détail dans le document « Résultats et Commentaires ». Quatre niveaux sont déterminés, du plus élémentaire (le niveau 1) au plus élaboré (le niveau 4).

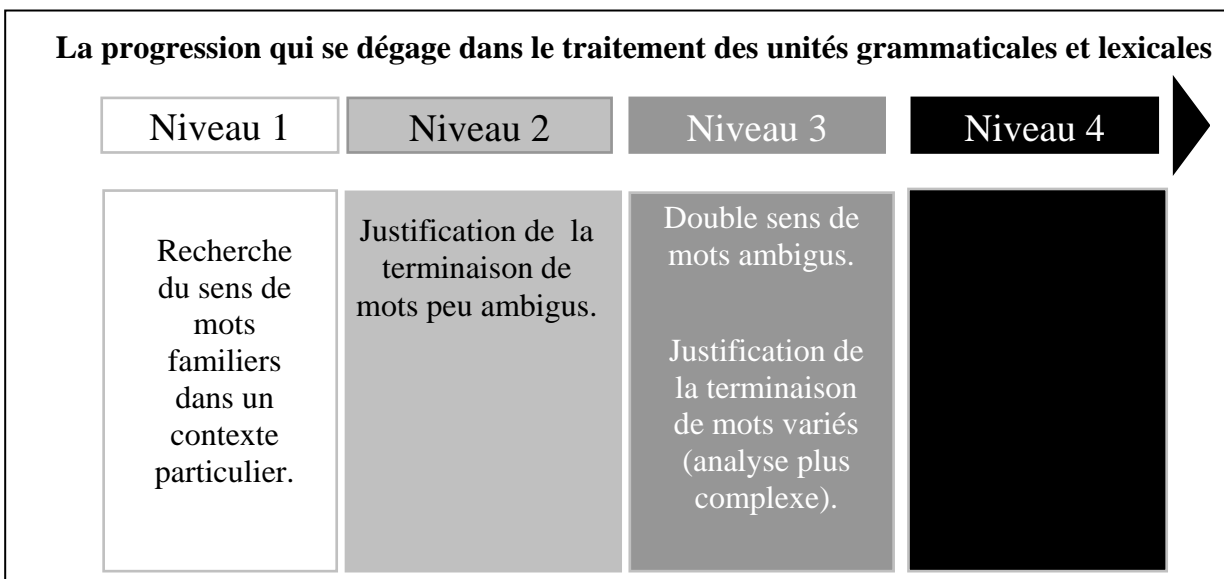
Dans le domaine de l'élaboration de significations, il apparaît que les élèves les plus faibles éprouvent des difficultés considérables dès qu'il s'agit de dépasser le repérage d'un élément explicite : reformuler une information, accéder à l'implicite et à l'interprétation sont des compétences qui ne commencent à être maîtrisées qu'à un niveau 2, voire même 3 de compétences.

<b>La progression qui se dégage dans l'élaboration de significations</b>					
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<b>Explicite</b>		Isoler une information (mot-clés).	Isoler une information. Une reformulation est nécessaire.	Mettre en relation des informations situées à différents endroits du texte.	
<b>Implicite</b>				Traiter des informations proches l'une de l'autre.	Traiter des informations éloignées l'une de l'autre.
<b>Interprétation</b>			Interpréter des informations peu ambiguës (sens d'une phrase).	Interpréter des informations plus globales (morale de l'histoire).	Faire explicitement appel à ses connaissances.

L'organisation du texte échappe à bon nombre d'élèves : les plus faibles parviennent à dégager la cohérence d'une seule phrase. Aux niveaux 2 et 3, ils la dégagent sur un extrait de texte plus long qui s'étend sur quatre à cinq phrases. Ce n'est qu'au niveau le plus élaboré (niveau 4) qu'ils témoignent d'une réflexion fine. En effet, ils prennent en compte et maîtrisent les aspects de l'organisation globale du texte.



Enfin, dans le traitement des unités grammaticales et lexicales, on constate à nouveau que, si la plupart des élèves parviennent à restituer le sens d'un mot familier dans un contexte particulier (niveau 1), les difficultés apparaissent dès qu'il s'agit d'effectuer une analyse plus fine amenant à associer des mots aux inducteurs d'accord ou à donner un sens précis à un mot ambigu dans un contexte particulier.





## COMMENT EXPLIQUER LES DIFFICULTES CONSTATEES ?

Des chercheurs (Giasson, 1990 ; Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003) se sont attachés à mieux comprendre l'origine des difficultés des plus faibles lecteurs. Deux types d'explications sont avancées : l'une concerne la mauvaise perception qu'ont ces élèves de ce qu'est la lecture et l'autre relève du manque de stratégies efficaces pour mener à bien une réflexion approfondie sur les différentes couches de sens d'un texte.

### a) Le faible lecteur, un lecteur passif...

Un lecteur faible pense avoir bien compris un texte s'il est parvenu à identifier correctement les mots écrits dans le texte. Pour lui, le texte a un sens univoque qui ne peut être cerné finement que par une reprise des mots qui sont cités sous cette forme dans le texte. Bref, lire est avant tout un processus passif de décodage de mots : bien comprendre un texte, c'est en quelque sorte bien le photographier et pouvoir restituer dans les termes les plus fidèles possible l'entièreté des informations qui s'y trouvent.

Giasson (1990) explique que cette attitude n'est pas uniquement attribuable à l'élève. Un contraste apparaît également entre l'ancienne et la nouvelle conception de la lecture, d'une réception passive du message à une interaction texte-lecteur. Autrefois, on considérait que le sens se trouvait dans le texte. Le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur. Aujourd'hui, on estime que le lecteur crée le sens du texte en se servant du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. Créer le sens du texte ne veut pas dire que le texte peut signifier n'importe quoi. L'auteur s'appuie sur « certaines choses » connues par le lecteur.

La question 5 de l'épreuve illustre bien cette stratégie de recherche de mots-clés :

5. Pour chaque proposition, coche la case qui convient.

	Le texte montre que c'est <b>vrai</b>	Le texte montre que c'est <b>faux</b>	Le texte ne permet pas de le dire
1. La maîtresse remplaçante est jeune.			
2. L'enfant a raté deux rédactions.			
3. L'enfant n'aime pas les mathématiques.			
4. L'appartement des voisins du dessous a été inondé.			

L'ensemble de ces items porte sur l'identification d'informations explicites. Alors que les propositions 1, 3 et 4 sont bien analysées par plus de 90% des élèves (respectivement 92,1%, 92,1% et 92,4%), la deuxième est moins bien réussie (77,1%). Analysons cette différence à la lumière du profil des élèves faibles lecteurs dressé ci-dessus : effectivement, la stratégie de repérage d'un mot-clé garantit une réponse correcte pour les propositions 1, 3 et 4 : le mot « jeune » n'est pas dans le texte, ni le mot « mathématiques » contrairement au mot « voisins » ou « inondations » qui apparaissent clairement. La proposition 2 en revanche met en échec une stratégie de repérage direct d'un mot. Elle nécessite de dénombrer les situations

d'échec qui sont mentionnées aux lignes 4 et 5 du récit « Quand j'ai raconté ça, la première fois, la maitresse a marqué : « insuffisant ». La deuxième fois, j'ai même eu un zéro. »

A l'inverse, un lecteur qui a une compréhension fine du texte qu'il lit est capable, en plus du décodage des mots du texte, d'effectuer deux grands types de traitements :

- 1) des traitements locaux qui lui permettent de faire des liens entre des propositions, des groupes de phrases qu'il a lus ;
- 2) des traitements globaux qui l'amènent à dépasser cette vision locale pour prendre une certaine distance et retirer l'essentiel du texte. Il peut même envisager différentes lectures d'un même texte et choisir ainsi celle qui lui semble la plus pertinente.

Les questions qui figurent parmi les plus difficiles (niveaux 3 et 4) requièrent ce double regard sur le texte : à certains moments, des analyses fines et localisées doivent être réalisées alors qu'à d'autres, une prise de recul plus importante sur le texte doit être entreprise. Les deux questions suivantes illustrent bien ce double regard à porter sur le texte narratif long « Interdit d'approcher » :

**21. Puis un rire, un rire énorme s'élève dans le ciel. (ligne 48)**

**Qui rit et pourquoi ?**

*Coche la proposition qui convient.*

- Le nain rit parce qu'il est content d'avoir fait si peur aux enfants.
- Les jumeaux rient parce qu'ils voient le nain pour la première fois.
- Le nain rit parce qu'il a vu les deux jumeaux dormir par terre.
- Le nain rit parce que les sales bestioles lui chatouillent le pied.

**27. Combien de temps s'écoule-t-il entre l'arrivée en Bretagne et la visite en classe du personnage de la cabane ?**

*Coche la proposition qui convient.*

- Deux mois et une semaine.
- Une semaine.
- Un mois et une semaine.
- Une semaine et un jour.

**Dans le texte, retrouve deux mots ou expressions qui expliquent ton choix.**

- 1) .....
- 2) .....

La question 21, qui relève du niveau 3, amène les élèves à analyser en profondeur une phrase bien précise du récit (ligne 48). Il s'agit ici de décoder l'ambiance qui transparait de la lecture d'un extrait du texte (lignes 40 à 51). Le travail est toutefois facilité par la présence de distracteurs permettant aux élèves de choisir la proposition qui leur paraît la plus proche de l'image qu'ils se font de l'extrait en question.

A l'inverse, la question 27, située au niveau 4, nécessite de prendre un réel recul sur le texte : répondre à cette question exige en effet de construire une information nouvelle en s'appuyant sur deux organisateurs temporels du texte (« une semaine en Bretagne » et « un mois plus tard »), et de rendre explicite tout ce raisonnement (puisque le point n'est pleinement accordé que si la réponse est bien argumentée).

Dans l'épreuve externe, on remarque que la majorité des élèves sont à un niveau 2 de compétences qui leur permet d'effectuer des analyses locales d'informations (de l'ordre d'une ou de deux phrases). Ce qui distingue les compétences de ces élèves de celles des élèves situés aux niveaux supérieurs, c'est justement cette capacité à effectuer des traitements beaucoup moins locaux (niveau 3), voire même très globaux (niveau 4).

Bref, pour avoir une compréhension fine de la lecture d'un texte, il est nécessaire de concevoir la lecture comme un processus actif où des traitements locaux et globaux doivent être entrepris. Des informations sont mises en relation et le sens se construit progressivement. Parfois, des éléments qui paraissent essentiels au début de la lecture deviennent par la suite tout à fait anodins, ...

**b) ... qui ne dispose pas de stratégies efficaces pour comprendre les différentes couches de sens des textes qu'il lit.**

Les faibles lecteurs ignorent bien souvent comment mener à bien ces stratégies qui amènent à opérer des traitements locaux et globaux.

Lorsqu'on les questionne sur le sujet, il apparaît souvent que leur souci majeur est de décoder au mieux le texte et de retenir un maximum de mots lus. Ils ont peu de stratégies à leur disposition et ne cherchent pas à mettre en relation les informations qu'ils lisent. Ils ignorent dans quelles circonstances il est indispensable de relire une partie du texte pour répondre à certaines questions. Ils opèrent alors de mauvais choix en se fondant toujours sur les souvenirs qu'ils ont gardés de l'unique lecture qu'ils ont faite du texte.

Le peu de stratégies dont ils disposent ne leur permet pas de repérer les idées principales d'un texte, de localiser les informations pertinentes, de lier des informations éparses dans le texte, de faire intervenir leurs connaissances propres dans la lecture ou de prendre du recul par rapport à un texte pour en comprendre l'organisation globale.

Bref, il paraît essentiel de leur apprendre à comprendre un texte en rendant ces stratégies de compréhension explicites et claires de manière à ce qu'ils puissent progressivement les intérioriser et les mettre en œuvre dans les nouvelles tâches de lecture qu'ils aborderont.

## QUELQUES PISTES VISANT A AIDER LES ELEVES A LIRE DE MANIERE PLUS EFFICACE

### A) DES APPROCHES GLOBALES

*Les amener à apprendre des stratégies efficaces pour comprendre les différentes couches de sens d'un texte*

**Différents supports seront envisagés pour travailler ces stratégies** : en effet, l'analyse par niveaux de compétences a clairement mis en évidence la progression que les élèves les plus faibles devaient réaliser pour faire face à l'éloignement toujours plus important des éléments à mettre en relation. Si au niveau 2, des traitements d'informations locales sont possibles, une extension à des extraits plus longs devient gérable pour les élèves lorsqu'ils atteignent le niveau 3 et plus encore le niveau 4 de compétences. On pourra ainsi travailler sur des petits extraits de textes à certains moments et envisager des textes plus longs à d'autres, afin d'affiner progressivement les stratégies qu'ils vont construire et de les mettre en œuvre dans des situations variées en complexité.

Il faut toutefois préciser que ce n'est pas la longueur en elle-même du texte qui génère la difficulté : certains items de l'épreuve portant sur des extraits de textes de 5 lignes posent davantage de problèmes que des questions portant sur un texte de plus de deux pages. En revanche, la proximité plus ou moins grande des éléments à mettre en relation ainsi que la finesse de l'analyse à réaliser expliquent bien davantage la difficulté des questions. Dans cette perspective, **une alternance entre des réflexions très localisées et des traitements plus globaux** sera envisagée sur la base d'un même support de texte. Dans les activités proposées dans la suite du document, nous proposons donc à certains moments des analyses très locales, sorte « d'arrêt sur image », visant à amener les élèves à développer des stratégies pour mener à bien ces analyses. On ouvre alors la voie vers une réflexion en contexte sur la grammaire, le lexique, les indicateurs locaux de cohérence, ...

A d'autres moments et sur la base de mêmes supports, on travaillera des aspects plus globaux.

Il paraît par ailleurs essentiel de **mettre en évidence les stratégies spontanées des enfants**, afin qu'ils puissent eux-mêmes prendre conscience au mieux de leur fonctionnement habituel et des éventuelles limites de celui-ci. On part donc de ce que les enfants savent déjà faire et on améliore leurs compétences en leur fournissant des outils plus efficaces pour comprendre en profondeur ce qu'ils lisent.

Les experts qui se sont penchés sur les démarches spontanées des faibles lecteurs ont bien mis en évidence cette absence de stratégies efficaces pour comprendre un texte. **Verbaliser ces stratégies efficaces, les rendre limpides, explicites et pourquoi pas, les formaliser à l'aide de référentiels** sont autant de démarches qui pourraient aider les élèves les plus faibles à mieux cerner leurs intérêts et à les utiliser dans de nouvelles tâches de lecture. Très souvent dans les classes, l'analyse porte sur la recherche du sens d'un texte. Dans les activités qui seront évoquées, nous souhaitons faire un pas de plus dans l'exploration de texte : une fois le texte bien compris par les élèves, il s'agira de généraliser progressivement les démarches efficaces qui permettent de réaliser au mieux cette recherche de sens.

### *Lutter contre cette image passive de la lecture*

Il ne suffit cependant pas de verbaliser les stratégies efficaces avec les élèves pour que l'apprentissage se déroule sans heurt. En effet, que ce soit à l'école où ailleurs, l'enfant a déjà été confronté à la lecture de textes et aux questionnaires de compréhension qui en découlent et il a peut-être déjà élaboré des généralisations abusives (par exemple : chaque fois que, dans la question qui m'est posée, je reconnais un mot du texte, je recopie la phrase du texte qui contient ce mot ou encore penser que la première question du questionnaire porte sur un élément présent dans le début du texte, ...).

Il s'agit donc également de **désapprendre progressivement ces stratégies qui se sont pourtant avérées efficaces dans d'autres circonstances**. Pour y arriver, nous proposons de **placer l'élève dans des situations qui mettent en échec ces diverses stratégies**.

### *Des questionnaires pensés pour mobiliser des compétences variées...*

Très souvent dans les classes de troisième ou de quatrième primaire, on constate que la majorité des questions posées aux élèves portent sur le dégagement d'informations explicites pour lesquelles la stratégie de l'identification directe de mots est tout à fait efficace et suffisante. D'après Giasson (1990) : « *les enseignants posent cinq fois plus de questions littérales que de questions inférentielles* ». Cette façon de faire n'est pas l'indice d'une négligence mais plutôt le fruit d'une tradition : dans les exercices de « lecture silencieuse » de l'école fondamentale, la tendance a été pendant longtemps de commencer par demander aux élèves de repérer et d'extraire des informations explicites d'un texte. Selon Cèbe *et al.* (2003), il s'agit ainsi d'une part de placer les élèves en situation de réussite et d'autre part de minimiser les difficultés liées à la rédaction même des réponses. Certains élèves en arrivent alors à penser que toutes les réponses à toutes les questions posées doivent être explicitement fournies dans le texte. Ils se concentrent alors pour retenir un maximum d'informations sur lesquelles pourraient porter les questions et ne peuvent pas mobiliser en même temps des démarches mentales plus élaborées.

### *Le questionnement, un ensemble de démarches pour travailler la compréhension en lecture*

Répondre à des questions de compréhension de lecture est une activité fréquemment réalisée dans les classes : les enseignants de l'échantillon ont en effet précisé qu'ils proposaient ce type de tâche à leurs élèves environ une à deux fois par mois (31,8%) voire même chaque semaine (68,2%). Les élèves passent donc beaucoup de temps à répondre à des questions de compréhension et pourtant, comme les résultats de l'épreuve le pointent, ce n'est pas nécessairement dans les classes où on les y invite le plus que les résultats sont les meilleurs : en effet, quelle que soit la classe envisagée, on constate que dès qu'un raisonnement, même localisé, doit être effectué, les élèves les plus faibles décrochent.

Le questionnement constitue cette stratégie d'investigation d'un texte. Il ne porte pas seulement sur les informations explicites mais tente d'aider les élèves à dégager et à gérer les informations implicites. Il aide aussi à prélever un maximum d'indices (organisation du texte, marques grammaticales, ...), ce qui contribue à une compréhension plus fine du sens.

### ***Le questionnaire résolu, point de départ d'un enseignement explicite de stratégies***

Se servir de l'exploitation de questionnaires pour à la fois développer explicitement des compétences stratégiques et casser cette image tout à fait inadéquate de la lecture passive pourrait permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages et de maîtriser les compétences de niveau 3 dont ils devront rendre compte au terme de la sixième primaire. Pour y parvenir, il s'agit de leur proposer des questionnaires riches envisageant des compétences variées les amenant à constater les limites de leurs stratégies peu efficaces. Par la suite, de véritables séances d'apprentissage pourront les amener à avoir un autre regard sur les questions posées et à développer de façon beaucoup plus consciente des stratégies vraiment efficaces.

### ***Intérioriser cette démarche de questionnement et la mobiliser lors de la lecture même du texte***

Si le travail sur le questionnement vise à amener les élèves à analyser en profondeur les questions qui leur sont posées, les réflexions ainsi menées pourraient également avoir des répercussions sur les démarches que les élèves utilisent pour lire un texte en lui-même, sans questions à l'appui. Ils pourraient, après avoir eux-mêmes exploré une série de questionnaires, anticiper des questions, réfléchir déjà au moment de la lecture du texte à la manière dont les éléments lus pourraient être reliés entre eux... Bref, on peut penser que ce processus de questionnement pourrait être progressivement intériorisé et contribuer alors à une lecture beaucoup plus active des textes qui leur sont soumis.

## **B) LES AXES PRIORITAIRES DE TRAVAIL**

### ***L'exploitation de textes au moyen de questionnaires riches***

Les questions soumises lors de l'épreuve externe ont été élaborées avec soin par une dizaine de personnes, enseignants, inspecteurs, chargés de mission, chercheurs. Elles ont également fait l'objet d'analyses fines tant sur le plan de leurs qualités psychométriques que des réactions qu'elles ont suscitées auprès des élèves lors du prétest de l'épreuve. Par ailleurs, l'analyse des résultats a permis de répartir ces diverses questions dans quatre niveaux de compétences. Nous proposons dans ces pistes d'explorer d'autres textes en proposant une série de questionnements proches de ceux envisagés dans l'épreuve, de manière à mobiliser dans d'autres contextes les démarches qui ont fait l'objet de l'évaluation.

Différents types de supports seront ainsi explorés : textes courts, textes longs, textes narratifs et textes informatifs, de manière à permettre à chaque enseignant de choisir les supports les plus adaptés à sa classe et à ses élèves et de disposer ainsi d'idées de questionnements transférables à d'autres textes.

### ***Un enseignement explicite centré sur l'inférence***

Il s'agira d'abord de faire le point sur ce qu'est l'inférence et les diverses facettes qu'elle peut recouvrir. Par la suite, des activités d'enseignement explicite seront proposées en amenant d'une part les élèves à bien identifier si la question posée relève de l'inférence et en mettant en évidence d'autre part des stratégies efficaces pour mener à bien l'élaboration d'une inférence.

### ***Une réflexion sur la chronologie***

Cette réflexion sur la chronologie complète le travail réalisé dans le domaine de l'inférence en focalisant davantage l'attention des élèves sur l'organisation du texte et la centration sur les indices de cohérence du texte.

A travers quelques questions de l'épreuve, nous mettrons en évidence les difficultés principales rencontrées par les élèves pour explorer la chronologie d'un récit. Par la suite, quelques idées d'activités à exploiter en classe seront proposées.

### ***Une sollicitation des diverses compétences***

Selon diverses contraintes bien spécifiques rencontrées lors de l'élaboration de l'évaluation, les membres du groupe de travail ont choisi quelques compétences prioritairement ciblées : l'élaboration de signification, l'organisation du texte et le traitement des unités grammaticales et lexicales. Toutefois, l'articulation des compétences répertoriées dans les Socles intervient dans la compréhension du texte. Quelques exemples d'exploitation d'un même texte tentent de mettre en évidence différentes facettes qui peuvent être considérées.

## C) L'EXPLOITATION DE TEXTES AU MOYEN DE QUESTIONNAIRES RICHES

Dans cette partie, nous proposons une série de petits textes accompagnés de questions, certaines demandent un traitement très local sur une phrase, ce qui permet alors d'opérer une sorte d' « arrêt sur image » et d'autres envisagent des réflexions plus globales.

Les exemples de questions proposés ne sont ni exhaustifs ni prescriptifs. Il s'agit d'exemples inspirés par l'épreuve, la référence aux items de l'épreuve étant précisée en dessous de chaque question.

### 1. Quelques exploitations possibles des questionnaires

Cèbe *et al.* (2003) proposent des pistes destinées à amener les élèves à avoir un regard réflexif à propos des questionnaires de lecture qui leur sont proposés. Elles ont inspiré quelques idées présentées ci-après.

- *Vers une typologie de questions variées posées sur un texte*

On pourrait proposer **un petit texte** tel que celui présenté ci-dessous **accompagné de questions et de réponses** correctes apportées par un élève fictif<sup>1</sup>.

JULIA

Depuis l'âge de dix ans, Julia habitait à Miécrot, chez ses grands-parents, les « Binamé » comme les appelaient les gens du village.

Elle vivait dans cette propriété depuis presque cinq ans.

Des circonstances très simples s'étaient succédées pour qu'elle s'installe dans ce territoire assez retiré du monde.

Julia avait passé son enfance dans le centre de la ville de Namur chez ses parents, les Tilman. Son père travaillait à la poste. La vie de famille s'écoulait tranquillement lorsque Julia, vers l'âge de neuf ans, tomba malade.

La santé de la fillette se rétablissait pendant quelques semaines puis des rechutes donnaient beaucoup d'inquiétude aux parents et aux médecins.

Un jour, on décida de confier Julia à ses grands-parents, avec l'espoir que la vie au grand air sain de la campagne lui ferait le plus grand bien.

- |  |   |
|--|---|
| <p>1. Quel est l'âge de Julia ?<br/>Julia a presque 15 ans.</p> <p>2. Comment s'appellent les grands-parents de Julia ?<br/>Ils s'appellent les « Binamé ».</p> <p>3. De quelle maladie Julia souffrait-elle ?<br/>L'anémie, la tuberculose.</p> | <p>4. Où Julia a-t-elle passé son enfance ?<br/>A Namur.</p> <p>5. Où habitent Monsieur et Madame Binamé ?<br/>A Miécrot, un petit village de campagne.</p> <p>6. Pourquoi Julia est-elle allée vivre chez ses grands-parents ?<br/>Pour tenter de guérir sa maladie.</p> |
|--|---|

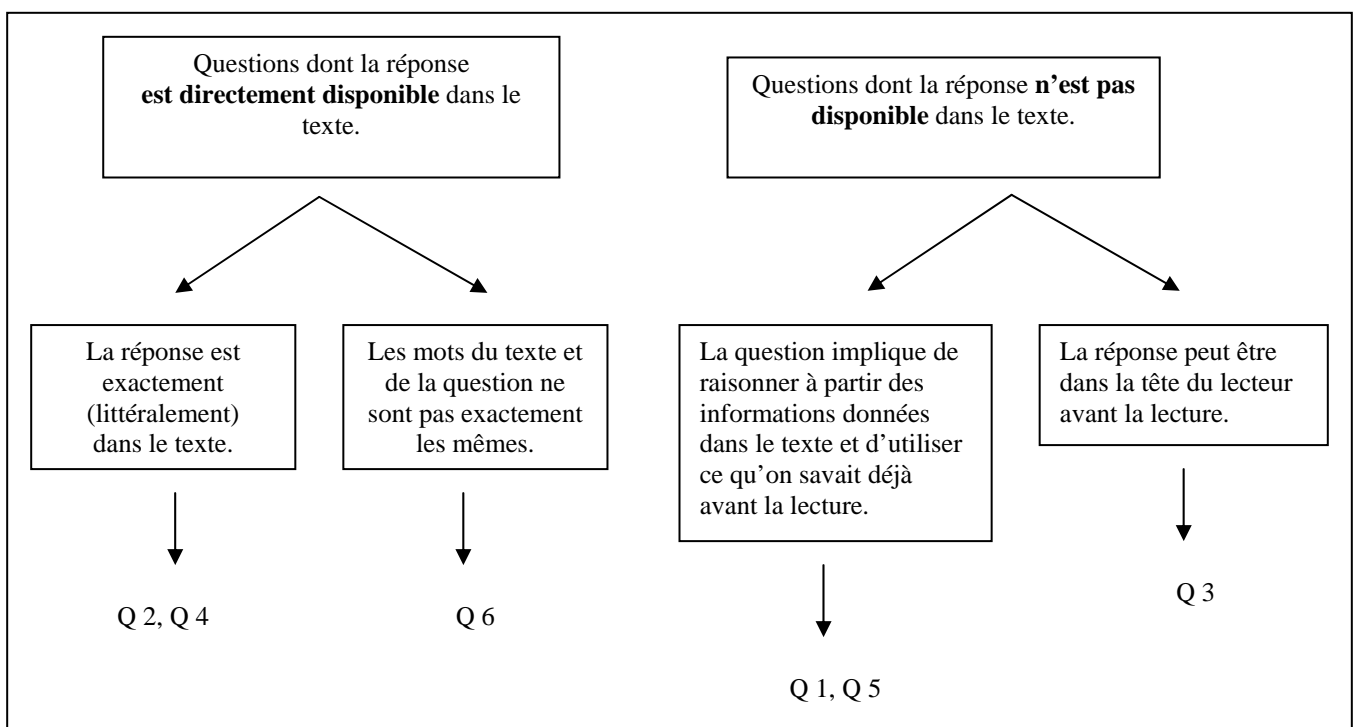
<sup>1</sup> On propose aux élèves les réponses correctes de manière à ce qu'ils puissent consacrer toute leur attention à la façon de répondre aux questions plutôt qu'à la réponse en elle-même.



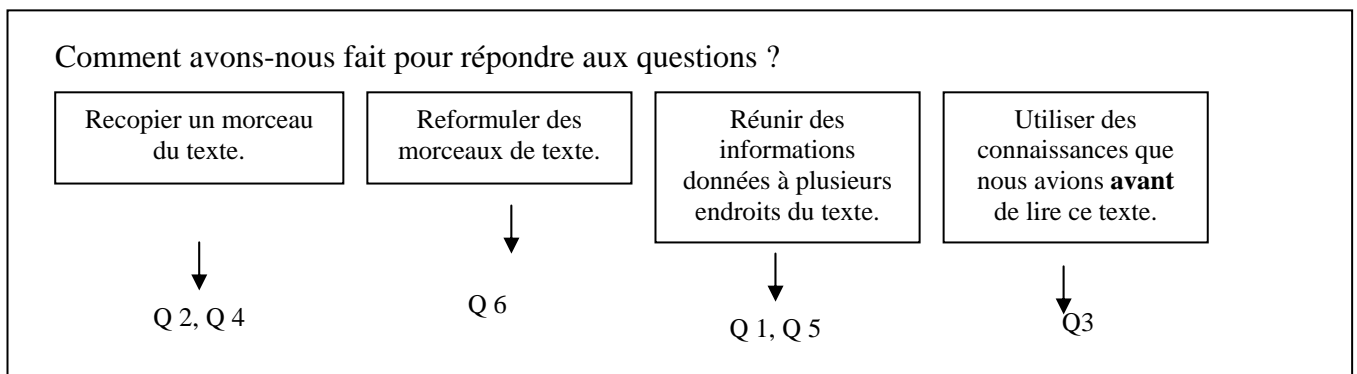
- La première tâche consiste à demander aux élèves de souligner, pour chaque question, les informations du texte qui ont permis d'y répondre (on pourrait fournir aux élèves autant d'exemplaires du texte qu'il y a de questions). On pourra ainsi confronter les informations soulignées par les élèves et mettre ainsi en évidence, pour chaque question, les choix d'informations les plus pertinents.
- Il s'agit ensuite de classer les questions selon un critère donné (voir exemples de typologies ci-après). Le but de cette étape est de mettre en évidence des stratégies explicites permettant de répondre correctement à des types variés de questions.

Exemples de typologies qui pourraient être réalisées avec les élèves :

### Typologie des questions



### Typologie des procédures



- ***L'invention de questions et le regard réflexif sur la variété des questionnements proposés***

Cette activité d'invention pourrait prolonger le travail sur la typologie des questions en amenant les élèves à formuler, sur la base d'un autre texte différentes questions appartenant à chaque catégorie. Par la suite, on pourrait amener les élèves à échanger leurs questions et à reconstruire alors la typologie des questions inventées par d'autres. Une confrontation des deux classements ainsi réalisés pourrait aider à s'approprier davantage cette typologie des questions et toute la réflexion à réaliser en amont.

- ***Vers l'explication, par les élèves, de réponses erronées***

Lorsqu'un questionnaire a été exploité avec les élèves, on pourrait également leur proposer des réponses erronées à des questions et leur demander de formuler des hypothèses sur les procédures qui ont abouti à ces réponses fausses, afin de faire ressortir des démarches inefficaces.

Quelques exemples de démarches erronées d'élèves :

- 1- la réponse à la première question doit être dans la première ligne du texte ;
- 2- pour répondre à une question, il n'y a pas besoin de relire le texte : il suffit de se souvenir de l'idée principale ;
- 3- pour répondre à une question, il suffit de trouver dans le texte un mot identique à celui présent dans la question et recopier la phrase du texte qui contient ce mot.

- ***Vers le classement de démarches, de la moins bonne à la meilleure***

Ici à nouveau, l'objectif est de concentrer l'attention des élèves sur la procédure permettant de trouver la réponse correcte à une question. On leur proposera pour l'une ou l'autre question des stratégies et on leur demandera de les classer de la moins bonne à la meilleure. La confrontation des différents classements ainsi réalisés pourrait amener à rendre explicites les démarches efficaces pour répondre à certains types de questions.

Dans la suite, nous proposons quelques textes accompagnés d'exemples de questions qui pourraient mobiliser les diverses compétences évaluées dans l'épreuve.

## 2. Des exemples de textes et de questions variées s’y rapportant

Inspirés des items de l’évaluation de février 2007, les pistes didactiques proposent quelques items conçus sur la base de différents textes. Ils sollicitent les mêmes compétences que celles de l’épreuve.

LIRE							COMPETENCES EVALUEES
Numéros des items dans							
Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 4	Texte 5	Texte 6	Texte 7	
1							Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication
2, 3, 5, 6, 7	1, 2	1	1, 2, 4	2	1, 2		Elaborer des significations
				1			Dégager l’organisation du texte
					2	3	Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte
4	3, 4	1, 2, 3, 4, 5	3			4, 5, 6, 7, 8	Tenir compte des unités lexicales et grammaticales

## TEXTE 1

### UN OGM, C'EST QUOI ?

C'est un Organisme Génétiquement Modifié.

A chaque être vivant, végétal ou animal, grand ou minuscule, la nature a donné un code, comme le code barre qui différencie une boîte de lait d'un ordinateur dans un grand magasin.

Les « barres » employées par la nature pour donner un code à un être vivant se trouvent dans les cellules et s'appellent les gènes.

Chaque être vivant est caractérisé par un code formé de plusieurs milliers de gènes et il n'existe pas deux êtres vivants qui possèdent le même code.

Ces gènes définissent nos caractéristiques. Un gène donne des yeux bleus, un autre des cheveux noirs, d'autres enfin nous rendent sensibles ou résistants par exemple à certaines maladies.

Aujourd'hui, les savants ont découvert le moyen de modifier certains gènes sur les plantes pour les rendre naturellement très résistantes à leurs ennemis, maladies ou insectes, dans le but d'éviter de recourir à certaines pulvérisations. Ces plantes sont appelées organismes génétiquement modifiés.

*La ferme au fil des saisons - 10-12 - APAQ-W*

Gros plan sur une abréviation avant de lire le texte

#### a) Les OGM, c'est quoi ?

Les élèves sont invités à émettre diverses hypothèses. C'est...

- Organisation générale mondiale
- Organisation géniale mensuelle
- Organisme géant moderne
- ...
- Organisme génétiquement modifié : expression qui prendra sens grâce au contenu du texte.

#### b) Les élèves sont aussi invités à rechercher d'autres abréviations :

CEE – ONU – SDF - SVP – SMS – PC – GSM – JT -..., d'en créer des significations et enfin de préciser celle qui est exacte.

Gros plan sur un duo d'adjectifs

A chaque être vivant, végétal ou animal, grand ou minuscule, ...

Les élèves recherchent des duos d'adjectifs qui s'opposent.

Exemples : clair ou foncé, génial ou ridicule, vivant ou mort, fermé ou ouvert, résistant ou faible...

Ces deux dernières activités sont organisées après la lecture du texte.

## TEXTE 2

### DES CULTURES OGM EN BELGIQUE

Des firmes veulent planter des nouveaux champs de cultures transgéniques (où les gènes des plantes ont été modifiés) en Belgique.

Recevront-elles l'autorisation de le faire ?

En Belgique, cela fait plusieurs années que des cultures transgéniques sont autorisées à titre expérimental (comme expérience). Ceux qui veulent faire ces cultures doivent demander une autorisation. Cinq nouvelles demandes attendent une réponse en ce moment. On ne sait pas encore si la réponse sera positive...

#### Une question de gènes

Des cultures transgéniques sont des cultures de plantes dont les gènes ont été modifiés. Les gènes, ce sont les caractéristiques de chaque être vivant. Ce sont les gènes qui déterminent la couleur de vos yeux, de vos cheveux, la forme de votre nez etc. Les scientifiques peuvent modifier les caractéristiques des êtres vivants. Ainsi, on peut rendre un maïs résistant aux herbicides (produits qui tuent les mauvaises herbes), une pomme résistante à des insectes ou à un champignon.

Ces plantes, dont les gènes ont été modifiés, sont appelées organismes génétiquement modifiés (OGM). On parle aussi de cultures transgéniques quand on introduit dans ces plantes des gènes qui viennent d'ailleurs.

#### Des essais

Tout le monde n'est pas d'accord avec les OGM. Certains trouvent que c'est un progrès: on va pouvoir augmenter les récoltes et cela pourrait permettre, selon eux, de nourrir les populations qui ont faim dans le monde. Si les plantes génétiquement modifiées deviennent résistantes à certains insectes, on pourrait réduire les quantités de pesticides (produits chimiques) pulvérisés sur les plantes pour lutter contre les parasites.

Pour d'autres, les OGM sont peut-être dangereux pour l'homme ou pour l'environnement. On ne sait pas comment l'organisme de l'homme va réagir en avalant des produits de l'agriculture génétiquement modifiée. On ne sait pas non plus quels seront les impacts sur l'environnement. Par prudence, la loi n'autorise les cultures OGM que pour faire des expériences. Des firmes ont demandé de pouvoir faire des essais supplémentaires sur un peu plus de 5 ha, répartis sur une vingtaine de communes. Ces nouvelles expériences seraient des cultures de maïs, betteraves, pommiers, colza et chicorée. La ministre de la Santé et de l'Environnement Magda Aelvoet devrait donner sa réponse très bientôt.

*Journal des Enfants - n°486 du 19/04/02*

Gros plan sur une structure de phrase intéressante pour donner une définition

« Les gènes, ce sont les caractéristiques de chaque être vivant. »

- Les quadrilatères, ce sont.. (des formes géométriques... / des polygones qui ont quatre côtés)
- Les adjectifs, ce sont...(des mots qui complètent le nom, qui enrichissent le sens, ...)
- Les multiples, ce sont...( des nombres qui ...)

1. Qu'est-ce qu'un organisme génétiquement modifié ?

- Une plante qui ne possède pas le même code qu'une autre plante.
- Un ordinateur dont le code a été modifié par le constructeur.
- Une plante dont le code génétique a été modifié par la nature.
- Un être vivant dont le code est formé de plusieurs milliers de gènes.
- Une plante dont le code a été modifié pour la rendre plus forte.

2. Complète ce tableau.

Certains aiment les OGM parce que ...	Certains N'aiment PAS les OGM parce que...
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

3. Quand on modifie les gènes des plantes, cela peut entrainer des conséquences (deux effets). Cites-en deux.

.....  
 .....

4. Dans les textes, comment désigne-t-on les hommes qui font des expériences sur les OGM ? (2 mots)

.....  
 .....

5. Pourquoi dans le premier article compare-t-on la boîte de lait et l'ordinateur ?

- Parce que ce sont des organismes génétiquement modifiés.
- Parce qu'ils sont tous deux fabriqués en métal.
- Parce qu'ils possèdent tous les deux un code barre très différent.
- Parce que les gènes dans les cellules peuvent être comparées à des barres.

6. Pourquoi des firmes ont-elles demandé de pouvoir faire des essais supplémentaires sur un peu plus de **5** ha, répartis sur une **VINGTAINE** de communes ?

.....

7. Vrai/Faux/Le texte ne permet pas de le dire

	V	F	?
Les parasites sont tués par les pesticides.			
Des firmes font des essais supplémentaires depuis 5 ans.			
Les scientifiques peuvent modifier la couleur de tes cheveux.			
Les OGM sont plus dangereux pour l'être humain que pour l'environnement.			

### TEXTE 3

#### **Pourquoi la température des serpents n'est-elle pas stable ?**

Contrairement aux oiseaux et aux mammifères qui produisent leur propre chaleur, les serpents sont « ectothermes » c'est-à-dire que leur température corporelle dépend des conditions extérieures.

Chaque espèce a une température moyenne de préférence : celle qui permet à son organisme de fonctionner de manière convenable. Pour les espèces tropicales, elle est de 30°C.

Pour les espèces vivant sous un climat frais et humide, elle est de 20 à 22°C. Les serpents déploient une stratégie d'adaptation pour maintenir leur température privilégiée. C'est pourquoi ils s'exposent au soleil ou ils se collent à des pierres chaudes ou encore ils se cachent dans un terrier ou parmi des branches pour se rafraichir si nécessaire.

Ils sont même capables d'exposer leur région cardiaque au soleil pour que le sang réchauffé se répande dans tout le corps. Ils peuvent aussi gonfler leurs sacs pulmonaires pour que tout l'air chaud enfermé ressemble à une bouillotte interne.

Parfois, si de mauvaises conditions climatiques ne leur permettent pas le maintien d'une activité normale, ils hibernent.

Dans l'ouest du Canada, le crotale de l'ouest et la couleuvre rayée sont connus pour une hibernation collective.

1. Les serpents sont des animaux à température variable, cela veut dire que :

- chaque serpent adapte automatiquement sa température à celle de l'endroit où il est.
- chaque serpent ne vit que dans les endroits ensoleillés.
- la température du serpent lui permet de vivre aisément partout.

2. Cite le nom d'un serpent qui vit au Canada.

.....

3. Coche la phrase qui donne une information exacte.

- Tous les serpents recherchent toujours la CHALEUR du soleil.
- Tous les serpents recherchent parfois la CHALEUR du soleil.

Explique ta réponse.

.....

4. Durant la saison froide, certains animaux s'endorment.

Dans le texte, on dit qu'ils .....

Gros plan sur deux expressions

« *Contrairement aux oiseaux et aux mammifères qui produisent leur propre chaleur, les serpents sont « ectothermes » c'est-à-dire que leur température corporelle dépend des conditions extérieures.* »

« ... . C'est pourquoi ils s'exposent au soleil ou ils se collent à des pierres chaudes ou encore ils se cachent dans un terrier ou parmi des branches pour se rafraichir si nécessaire. »



Les deux expressions « c'est pourquoi » et « c'est-à-dire » permettent de nuancer les informations.

Les élèves complètent des phrases en choisissant l'expression adéquate (a), ou terminent la phrase en respectant l'expression choisie (b) ou encore rédigent deux phrases complètes en utilisant ces deux expressions.

Exemples :

- a) Les oiseaux migrateurs ne s'adaptent pas à toutes les conditions climatiques,.....ils se déplacent en fonction des saisons.

Les oiseaux migrateurs sont de grands voyageurs,..... qu'ils se déplacent en fonction des saisons.

- b) Dans les recettes de cuisine, les quantités des différents ingrédients sont notées avec précision, c'est pourquoi.....

Le guide du musée propose des commentaires précis sur chaque peinture exposée c'est-à-dire qu'il .....

## TEXTE 4

### J'ai horreur du terrain plat !

Un animal pourvu de quatre pattes, deux cornes, d'un pelage doux et tacheté et qui a horreur des terrains plats, vous connaissez ?

C'est le dahu.

Un animal surprenant qui a deux pattes plus courtes soit celles de droite soit celles de gauche. Etonnant, non ?

Il vit au cœur des montagnes, galope sur les parois rocheuses et évite le fond des vallées. Il lui est impossible de se déplacer sur le terrain plat.

Ce mammifère étrange ne fut connu qu'après le Moyen Age.

Sa bizarrerie anatomique sans nulle autre pareille fait sa célébrité. Le « *Dahutus montanus* » dont la morphologie tient de la chèvre et du renard appartient à l'ordre des ongulés artiodactyles.

Quand l'hiver vient, chassé par le froid, le dahu descend vers les forêts d'altitude où il se nourrit d'épines de pins et de baies. Les nombreuses tentatives de l'homme pour capturer ou tout simplement pour approcher cet animal fictif ont toujours échoué.

Ne serait-il vivant que dans l'imaginaire ? Certains disent qu'il est un animal légendaire.

Un observateur convaincu prétend qu'il a vu un dahu tourner sans cesse autour d'une montagne sans jamais se retourner...car ses pattes plus courtes d'un côté que de l'autre l'empêchent de faire demi-tour.

1. Qu'est-ce qu'un dahu ? .....

Justifie ta réponse à l'aide d'au moins trois indices du texte :

1. ....
2. ....
3. ....

<p>2. Une bizarrerie anatomique, c'est :</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> quelque chose qui fait rire.</li><li><input type="checkbox"/> quelque chose de dangereux.</li><li><input type="checkbox"/> quelque chose qui caractérise un corps.</li><li><input type="checkbox"/> quelque chose qui donne de l'énergie.</li></ul>	<p>3. Le dahu vit :</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> au fond des vallées.</li><li><input type="checkbox"/> sur le flanc des montagnes.</li></ul>
---	--

4. Dans le texte, il est question d'un animal pourvu de quatre pattes, de deux cornes, d'un pelage doux et tacheté...

Explique ce que serait un homme dépourvu de nourriture.

.....

5. Un mammifère, c'est :

- un animal qui a quatre pattes, deux cornes et un pelage doux et tacheté.
- un animal vertébré qui a des poumons, un cerveau développé et dont la femelle a des mamelles pour allaiter ses petits.

## TEXTE 5

### La ruse du petit chacal

Un petit chacal aimait beaucoup les coquillages. Il avait l'habitude de descendre chaque jour au bord de la rivière pour y chercher des moules et des crabes. Un jour, comme il avait très faim, il mit sa patte dans l'eau sans regarder.

« Snap ! » Un vieux crocodile saisit la patte dans sa gueule.

Pauvre de moi ! pensa le petit chacal. Le crocodile tient ma patte. Il va me tirer dans l'eau et me manger.

Que pourrais-je bien faire pour qu'il me lâche ?

Il réfléchit profondément puis se mit à rire à gorge déployée.

« Oh ! oh ! oh ! s'écria-t-il, est-ce que Monsieur le crocodile est aveugle ?

Il a attrapé une vieille racine et il croit que c'est ma patte. J'espère qu'il la trouvera tendre. »

Le vieux crocodile était vautré dans la boue.

Il pensa : « Tiens, je me suis trompé... »

Il desserra les mâchoires et le petit chacal se sauva en criant : « Oh ! Monsieur Crocodile ! C'est bien aimable à vous de me laisser partir... »

Le crocodile frappa de la queue avec colère mais le petit chacal était déjà loin.

*Francis Hermal et Gilberte Dewart*

1. Quel texte raconte le mieux l'histoire ?

- Le vieux crocodile n'a plus de dents et adore manger les racines. Un jour, il attrape la patte d'un chacal. Il s'aperçoit qu'il s'est trompé et relâche le chacal.
- Le chacal pêche dans la rivière avec une vieille racine. Le vieux crocodile attrape la patte du chacal mais ne retient que la racine.
- Le chacal pêche dans la rivière. Un vieux crocodile attrape sa patte. Le chacal profite de la mauvaise vue du crocodile pour raconter un mensonge et s'échapper.
- Le vieux crocodile attend son gibier sous l'eau. Il attrape la patte d'un chacal mais celui-ci remplace sa patte par une racine pour tromper le crocodile.

2. Le chacal ne mange-t-il que des coquillages ? Quoi d'autre ?

.....

3. Le chacal rit à gorge déployée. Explique avec tes mots.

.....

4. Que se serait-il passé si le chacal avait rencontré un jeune crocodile ?

.....

Gros plan sur les déterminants possessifs.

Repère tous les déterminants possessifs de cet extrait.

Lis cet extrait en remplaçant les déterminants possessifs par des déterminants articles.

Dégage les nuances.

## TEXTE 6

<b>L'ours et la marmotte</b>	N° item
Au bord de la rivière, un ours se reposait. Une marmotte s'approcha de lui.	
-Toi, pars d'ici ! Tu occupes mon territoire et je n'aime pas cela.	1
- Oh, calme-toi. Je suis certaine qu'un jour tu pourrais avoir besoin de moi.	2
L'ours rit de bon cœur. Un jour, le chasseur tendit ses filets et l'ours y tomba.	
- Enfin te voilà pris ! Cela fait longtemps que je te guette.	3
Soulagé, le chasseur se reposa. Prisonnier des filets, l'animal géant est paralysé.	
- Que vais-je faire ? se demanda-t-il.	4
Il appela à l'aide.	
- Je suis là, dit la marmotte.	5
Avec énergie, le rongeur se mit à grignoter les mailles du filet.	
- Te voilà libre ! Je te l'avais dit que tu pourrais avoir besoin de moi.	6
Quelle belle leçon pour celui qui se croyait si fort ! Après sa sieste, le chasseur ne trouva plus que son filet ...vide !	

1. Analyse les dialogues en complétant le tableau suivant.

	Qui parle ?	A qui ?	De qui / de quoi ?
1			
2			
3			
4			
5			
6			

2. Que désigne chaque mot souligné ?

CHOISIS entre : l'ours - la marmotte - le chasseur.

Une marmotte s'approcha de <u>lui</u> .	
<u>Toi</u> , pars d'ici.	
Tu occupes <u>mon</u> territoire et je n'aime pas cela.	
Je suis certaine que <u>tu</u> pourrais avoir besoin de moi.	
..., le chasseur tendit <u>ses</u> filets et l'ours y tomba.	
Cela fait longtemps que <u>je</u> te guette.	
Que vais- <u>je</u> faire, se demanda-t-elle.	
<u>Te</u> voilà libre !	
Je te l'avais dit que <u>tu</u> pourrais avoir besoin de moi.	

## TEXTE 7

Il neigeait et un vent furieux soufflait.

Dans la salle d'auberge, les voyageurs allongeaient les jambes vers un grand poêle et il ne restait aucune place disponible.

"Brr ! Quel temps !" fit un inconnu en entrant dans la salle.

C'était un marchand qui, après avoir placé son cheval devant une ration de foin, venait se chauffer. Personne ne se dérangea pour lui faire place.

L'homme avait plus d'un tour dans son sac et allait le prouver.

«Holà ! patron, dit-il, portez douze huîtres à mon cheval !»

Bien que surpris, l'hôtelier obéit. Tous, curieux, quittèrent la cheminée pour voir un cheval qui mangeait des huîtres.

Le marchand s'approcha alors du feu.

L'aubergiste et les clients revinrent tout penauds, car le cheval ne voulait pas goûter aux savoureux mollusques.

Quand ils le dirent au marchand, celui-ci répondit en souriant : «Eh bien, je les mangerai !».

Et il continua de se chauffer.

*Francis Hermal et Gilberte Dewart*

1. Quel message correspond le mieux à cette histoire ?

- Beaucoup de personnes croient qu'un cheval peut manger des huîtres.
- On peut se faire une place sans devoir le demander.
- On n'accueille pas un inconnu au pied d'un bon feu.
- Seuls les marchands peuvent se payer douze huîtres.

2. A ton avis, pourquoi le marchand sourit-il ?.....

3. Tous : de qui parle-t-on ?.....

4. Dans le texte, on désigne les huîtres par un autre nom. Lequel ?.....

5. L'aubergiste est étonné. Dans le texte, on écrit qu'il est .....

6. L'homme avait plus d'un tour dans son sac et allait le prouver.

Entoure l'expression qui ressemble le plus au mot souligné :

- Le tour de France.
- Le tour de magie.
- La tour du château.
- Le tour du potier.

7. Relie les mots soulignés aux autres mots dont ils dépendent.

Bien que surpris, l'hôtelier obéit. Tous, curieux, quittèrent la cheminée pour voir un cheval qui mangeait des huîtres.

8. Complète la terminaison des mots en te servant du texte de départ.

Le marchand s'approcha alors du feu.  
L'aubergiste et les clients revinrent tout penauds, car le cheval ne voulait pas goûter aux savoureux mollusques.  
Quand ils le dirent au marchand, celui-ci répondit en souriant :  
«Eh bien, je les mangerai !».

Les march..... s'approch..... alors du feu.

L'aubergiste rev..... tou..... pen....., car le cheval ne voulait pas goûter au savour..... mollus.....

Quand il le di..... au..... march....., ce..... - ci répond..... en souriant :

«Eh bien, ..... les manger..... !».

## D. UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE CENTRE SUR L'INFERENCE

### 1. Quelques réflexions sur l'inférence

#### a) L'inférence, ce que c'est et ce que ce n'est pas...

L'inférence est la démarche mentale du lecteur qui met en rapport deux ou plusieurs éléments du texte

- entre eux et /ou
- avec son expérience du monde et avec ses schémas mentaux pour construire une signification qui n'est pas explicitement donnée.

Mais attention, il est nécessaire de distinguer l'inférence de l'hypothèse : alors que celle-ci est une supposition sur la suite *possible* du texte, celle-là est **un calcul** nécessaire pour comprendre.

1	+	1	=	2
---	---	---	---	---

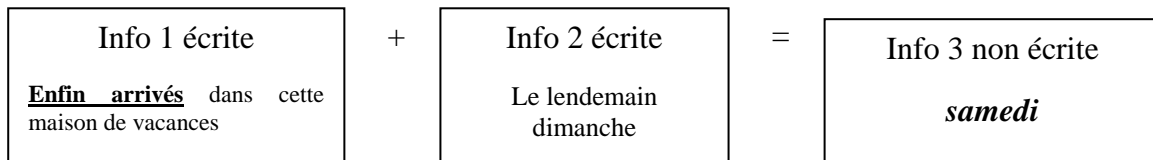
1 information explicite donnée dans le texte	+	1 information explicite donnée dans le texte	=	1 information implicite, non donnée dans le texte
--	---	--	---	---

Illustrons ce processus à travers l'analyse d'une question de l'épreuve :

<b>15. Quand cela se passe-t-il ?</b> <i>Pour chaque évènement, écris le jour où ça s'est passé.</i>	
	<b>Jour</b>
Les jumeaux arrivent à la maison de vacances.	.....

Pour répondre correctement à cette question, il est nécessaire de prendre en considération l'extrait de texte suivant :

*Ouf ! Enfin arrivés ! Enfin arrivés dans cette maison de vacances ! Une semaine en Bretagne, tout près de Saint-Malo !  
-J'ai une seule recommandation à vous faire, dit le propriétaire. Il est interdit de s'approcher de la cabane située au fond du jardin.  
-D'accord, répondent les parents.  
Les jumeaux, eux, se regardent. Leurs yeux s'allument. Le lendemain dimanche, Raphaël et Gwenaëlle ont refusé de partir avec leurs parents.*



En bref :

- découvrir des informations explicites, c'est tirer des informations bien présentes « sur les lignes d'un texte » ;
- découvrir des informations implicites, c'est opérer un calcul, c'est déduire, c'est lire entre les lignes.

Le nombre d'inférences à pratiquer pour lire un texte, même courant, est impressionnant. Parfois, la nécessité de les effectuer est due aux contextes (historiques, géographiques, culturels) connus par l'auteur et ses lecteurs, ce qui démontre une nouvelle fois que lire est essentiellement un acte de communication.

En outre, on ne PEUT pas tout dire sous peine de redondance insupportable.

Plutôt que d'écrire : « *Il a ouvert la portière, s'est assis au volant, a tourné la clef de contact, enclenché la première vitesse, débrayé et poussé la pédale d'accélération, tourné le volant et quitté le bord du trottoir* », on dira tout simplement : « *Il est entré dans sa voiture et a démarré* ».

Il se peut aussi qu'un auteur ne veuille pas tout dire afin de pas sous-estimer le lecteur.

Enfin, inférer constitue une dimension essentielle dans la capacité d'intégrer le sens des phrases successives d'un texte pour lui conférer une cohérence globale, autrement dit pour voir en lui un fil conducteur, une progression dans les informations données.



## b) Les différentes facettes de l'inférence

Il existe plusieurs types d'inférences qui devraient être prises en considération lors des tâches de compréhension dans les textes.

Jocelyne GIASSON en cite quelques-unes dans son livre « La compréhension en lecture ».

Types d'inférences	Exemples
Le lieu	Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre. <i>Où sommes-nous ?</i>
Le temps	Lorsque la lampe du portique s'éteignit, la noirceur fut complète. <i>A quel moment se passe cette scène ?</i>
La catégorie	La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et la Mercedes à l'extérieur. <i>De quelle catégorie d'objets s'agit-il ?</i>
L'agent	Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise. <i>Qui est Christian ?</i>
Cause-effet	Le matin, nous avons constaté que plusieurs arbres étaient déracinés et que d'autres avaient perdus leurs branches. <i>Qu'est-ce qui a causé cette situation ?</i>
Sentiment - attitude	Pendant que je montais sur l'estrade pour recevoir mon diplôme, mon père m'applaudit, les larmes aux yeux. <i>Quel sentiment éprouvait mon père ?</i>
Le dialogue	Il posa le paquet sur le comptoir et demanda : - Vous êtes sûre qu'il arrivera demain ? - Certaine, c'est un envoi express, garanti en 24 heures, 6 euros 25, s'il vous plaît. <i>Quelles sont les personnes qui parlent ?</i>

## c) L'inférence et le réseau anaphorique

Nous en profiterons pour glisser dans un même tiroir le problème des *anaphores complexes* dont la compréhension suppose le développement de la compétence consistant à extraire des informations implicites.

La cohérence textuelle est régie par plusieurs règles dont celle de la répétition. Cette dernière permet entre autres la gestion des reprises de thèmes resurgissant tout le long du texte et formant un réseau de relations référentielles ou **réseau anaphorique**.

Les formes les plus courantes des reprises par lesquelles se constitue la cohérence du texte sont notifiées dans le tableau ci-dessous.

Ce qui remplace le même thème.		Ce qui se rapporte au même thème.	
<i>En le nommant autrement</i>	<i>Sans le nommer</i>	<i>En le déterminant</i>	<i>En le qualifiant</i>
GROUPES NOMINAUX	PRONOMS	DETERMINANTS	ADJECTIFS

## 2. Quelques propositions d'activités visant un apprentissage explicite de l'inférence

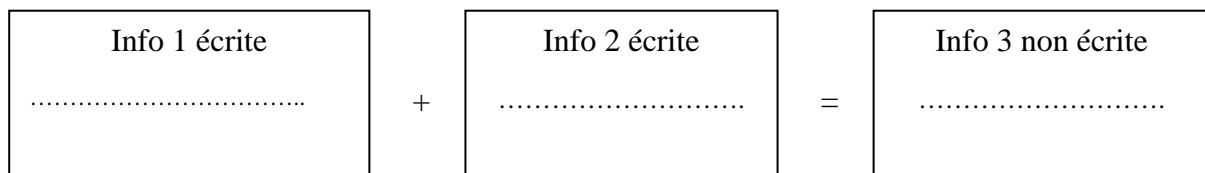
Il est clair que les quelques lignes suivantes ne suffiront pas à résoudre le problème de l'inférence, tant il est vaste et complexe. On ne trouvera ici que quelques suggestions pour réfléchir et travailler individuellement ou en équipe ; il ne s'agit en rien de recettes ou de panacées.

### a) Analyser et expliquer les erreurs commises dans les questionnaires

Tout d'abord, lorsque les élèves ont répondu à un questionnaire, il semble adéquat de reprendre avec eux l'ensemble des réponses, correctes ou erronées, qu'ils ont produites aux questions où la compétence à traiter l'information implicite était en jeu.

Il s'agira ainsi de rendre le processus transparent en faisant émerger les démarches spontanées des élèves puis en les amenant à souligner les informations qui permettent d'effectuer l'inférence et en mettant en évidence, de manière explicite, la démarche d'inférence à réaliser.

Pour y arriver, le recours au schéma de ce type peut aider à clarifier et à rendre explicite le raisonnement.



En fonction du niveau des élèves, il serait utile de travailler les inférences de niveau 2 (qui se réalisent sur des extraits de textes très courts) ou des inférences de niveau 3 (qui demandent alors des analyses plus globales). Par ailleurs, différents types d'inférences peuvent être déjà envisagées selon les questions travaillées avec les élèves. Elles concernent principalement le lieu, le temps, les dialogues, la cause ou la conséquence.

### b) Proposer d'autres supports permettant d'effectuer des inférences de différentes natures et de difficultés contrastées

Dans la suite, vous trouverez quelques exemples de tâches adaptées à une série de textes ou d'extraits de textes qui pourraient être exploités avec les élèves pour travailler de manière explicite et dans différents contextes cette compétence d'inférence.

Pour chacune des tâches proposées, il est conseillé de mettre en œuvre la stratégie suivante :

- prévoir un temps de recherche individuelle ;
- inviter l'élève à émettre des hypothèses, à identifier des indices ;
- organiser un temps d'échange avec confrontation des avis, des indices ;
- dégager les indices pertinents, les mots clés ;
- préciser la réponse tenant compte si nécessaire de nuances possibles.

La mise en commun des propositions permet aussi la présentation de différents processus de recherche. La verbalisation des fruits de la recherche individuelle constitue un exercice de clarification pour celui qui s'exprime et enrichit la réflexion menée collectivement dans un second temps.

### Tâche 1

#### TENEZ BON, MADAME

Ludovic mit en marche la sirène et les gyrophares. « Tenez bon, madame, nous y serons dans quelques minutes. » dit-il à Fabienne. Elle lui fit un petit sourire en pensant à son bébé.

*Francis Hermal et Gilberte Dewart*

- Quel est le métier de Ludovic ?
- Où vont les deux personnages ?

### Tâche 2

#### LE GRAND SERPENT

Valentine ferma les yeux et serra les dents. Le wagon se mit à descendre à toute allure, enchaîna virage sur virage, remonta encore, dévala à nouveau les rails à une vitesse effrayante avant de s'immobiliser enfin.

Valentine, avec un soupir de soulagement, rejoignit sa maman qui lui dit : « Eh bien, ma chérie, ça n'a pas l'air d'aller, tu es toute pâle ! »

*Francis Hermal et Gilberte Dewart*

- Où était Valentine ?
- Entoure au moins 5 indices qui t'ont aidé à répondre.

### Tâche 3 : inférence dans un dialogue assez court

- Papa, s'il te plaît, achète-nous en...
- Non, vous allez encore avoir des caries !
- Allez, s'il te plaît...
- Caroline, tu sais que lorsque j'ai dit non, c'est non !
- Pour une fois, fais-nous plaisir. Tu sais que Marie adore cela !
- Bon, d'accord, mais une chacun seulement ! Et ne jetez pas le bâton et le papier n'importe où, petites capricieuses !

*Francis Hermal et Gilberte Dewart*

- Qui parle ?

« Pour une fois, fais-nous plaisir. Tu sais que Marie adore cela ! »

COCHE la bonne réponse.

- Papa
- Marie
- Caroline
- Marie et Caroline

- Qu'est-ce qui a été acheté ?

.....

Tâche 4 : inférence sur un dialogue dans un texte plus long

UN FAMEUX EXPERT

C'en est assez, assez, assez ! s'écrie Charlotte en quittant l'école.

- Que se passe-t-il ? demanda Henry.

- C'est Annie. Elle est tellement fière. Pendant toute la journée, elle m'a parlé de sa salle de jeux, de ses vêtements, de sa bibliothèque. Elle m'a cassé les oreilles à chaque récréation.

- Et pourquoi te mets-tu dans cet état ?

- Oh, tout ça, je n'y accorde pas d'attention. Mais ce n'est pas tout. Elle m'a aussi parlé de son père. Elle le présente comme un « fameux expert ». Comme s'il était bien mieux que mon papa !

Quelqu'un tire sur la manche de Charlotte. C'est encore Annie. « Ecoute, Charlotte. Mon histoire n'est pas finie. Je t'ai dit que mon père est un fameux expert. Il connaît des centaines d'adresses postales.

- Et alors, dit Henry. Mon père est aussi un expert.

- Comment ça s'étonne Annie. Tout le monde sait que le papa d'Henry est boulanger.

- Et expert en quoi ? demanda-t-elle.

- En préparation de pâtisseries, Mademoiselle. C'est une spécialité comme une autre.

TRACE une croix dans la colonne qui convient.

Phrases du texte	C'est Henry qui parle.	C'est Annie qui parle.	C'est Charlotte qui parle.	C'est l'auteur qui intervient.
Mon père est aussi un fameux expert.				
Elle m'a parlé de sa salle de jeux, de ses vêtements, de sa bibliothèque.				
Et pourquoi te mets-tu dans cet état ?				
...s'écrie Charlotte en quittant l'école.				
C'est encore Annie.				
Et expert en quoi ?				
...s'étonne Annie. Tout le monde sait que le papa d'Henry est boulanger.				
Comment ça ?				

Interprète le texte avec d'autres élèves : l'un lira les paroles exprimées par Henry, un autre celles d'Annie, un troisième celles de Charlotte et un quatrième jouera le rôle du narrateur.

Tâche 5 : inférence sur un texte assez long avec un questionnement axé sur l'implicite

Pour chaque question, on demandera aux élèves de souligner les informations du texte permettant de réaliser chaque inférence.

VISITE INATTENDUE

En début de matinée, dans notre quartier, tous les grillages et volets se lèvent. La ville s'éveille. Maman s'applique aux tâches ménagères. La « toilette » du studio n'est pas terminée. Les housses de couette posées sur les appuis de fenêtres respirent l'air frais du matin. L'aspirateur avale les peluches et les poussières et voilà que la sonnette retentit. Maman jette un regard par la fenêtre.

- Quelle surprise ! Un homme en costume...
- Elle s'appuie sur une couette et crie, la voix emplie de questionnement :
- J'arrive, Monsieur...

Quelle magicienne ! Elle efface comme d'un coup de gomme tout ce qui flaire le désordre, noue ses cheveux, enfile un chemisier propre... Elle est au pied des escaliers, ouvre la porte et sourit.

- Bonjour maman ! Tu veux bien que j'entre ?
- Mon John, tu es là...

John pleure d'émotion. Il est le fils aîné parti depuis plus de dix ans, le jour de ses dix-huit ans. A la sortie de l'adolescence, il s'est installé dans les Ardennes où il a trouvé du travail dans une scierie. Il a maintenant apprivoisé l'élégance et porte un costume bien taillé qui lui donne l'allure d'un homme d'affaires. Il gère son entreprise qui connaît un réel succès.

Irène, notre mère n'en croit pas ses yeux. Elle ouvre la porte du frigo dans lequel les étagères sont quasiment vides. Discrètement, elle me demande d'aller à l'épicerie pour y acheter la boisson préférée de mon frère.

- Dis-lui que John est de retour. Demande-lui le soda et les madeleines qu'il choisissait lorsque nous fêtions Noël.

John comprend que sa visite inattendue est la bienvenue.

- Irène habite-t-elle un appartement ou bien une maison entière ?  
.....
- Ce logement donne-t-il sur la rue ou dans une cour intérieure ?  
.....
- Irène vit-elle largement ou modestement ?  
.....
- John veut-il cacher sa réussite professionnelle ?  
.....

Tâche 6 : repérage d'indices sémantiques ou morphosyntaxiques

L'inférence portera tantôt sur des indices sémantiques (l'interpellation et les informations dans le billet ci-dessous) et tantôt sur des indices morphosyntaxiques (les marques orthographiques).

<p>Léa,</p> <p>Quand Dominique sera rentrée de son cours de tennis, dis-lui de se préparer. Soyez prêtes toutes les deux lorsque je rentrerai vers 18 heures.</p> <p>- Dominique est-elle une fille ou un garçon ? Justifie ta réponse. .....</p> <p>- Peux-tu dire qui a écrit ce message ? Explique. .....</p>
--

Tâche 7

L'inférence peut également porter sur le sens d'éléments grammaticaux comme les expressions exprimant la négation.

TRACE une croix dans les colonnes qui conviennent.

Tiens compte **du sens de la négation**.

JUSTIFIE tes choix.

	Le patient peut avoir pris ce médicament.	Le patient peut prendre ce médicament maintenant.	Le patient peut prendre ce médicament à l'avenir.
<i>Pour le moment, ne prenez pas ce médicament !</i>			
<i>Ne prenez plus ce médicament !</i>			*
<i>Ne prenez jamais ce médicament !</i>			
<i>Ne prenez jamais plus ce médicament !</i>			

\*Cette réponse pourrait être nuancée. Selon le contexte auquel cette phrase appartient, il est possible de justifier des réponses différentes. Si ce patient doit suivre pour une période déterminée un autre traitement, la prise de ce médicament peut être momentanément suspendue. Par contre, si ce patient présente une allergie à ce médicament, il ne le prendra plus à l'avenir.

Tâche 8 : invention d'une phrase interrogative qui s'intégrerait au mieux dans un récit

**ECRIS une phrase interrogative dans le rectangle.**

LE TIGRE

Certains hommes apprécient ma splendide fourrure qui me donne une parure rayée.  
Ils me disent beau et puissant.  
D'autres me craignent car ils me savent très fort et me surnomment « mangeur d'hommes ».  
Tout ça m'est bien égal. Je déteste les hommes !

Parce qu'ils me chassent pour gagner de l'argent. Ils vendent ma peau pour en faire des manteaux.  
Ils réduisent mes dents en poudre pour soigner l'asthme.  
Avec mes os, ils fabriquent des pommades et des pilules pour soulager les maux les plus divers.  
Au début du 20<sup>e</sup> siècle, nous étions près de cent mille individus.  
Aujourd'hui, on estime à environ six mille seulement le nombre de survivants.  
Difficile de leur adresser encore la parole !

Exemples de réponses :

- Pourquoi est-ce que je déteste les hommes ?
- Pourquoi est-ce que je les déteste ?
- Pour quelle raison est-ce que je déteste les hommes ?
- ...

La capacité d'inférer oblige les élèves à :

- tenir compte de la progression de l'information afin d'assurer la cohérence dans la modalité d'énonciation : c'est le tigre qui parle ;
- considérer qu'il y a lieu de formuler une question axée sur la cause.

## L'implicite dans le réseau anaphorique

Dans ces tâches, trois difficultés seront ciblées :

- les anaphores sont situées à proximité directe ou non du mot « référent » ;
- les anaphores s'intéressent aux fonctions « sujet » mais aussi « complément » des phrases ;
- les anaphores sont représentées par des natures de mots différentes, à savoir groupes nominaux, pronoms, déterminants.

Tâche 1 : Dans le texte suivant, l'auteur fait agir plusieurs personnages. Repère-les.

### BLONDINE

Il était une fois, il n'y a pas très longtemps, une petite fille qui s'appelait Blondine. Elle habitait avec ses parents, dans une maisonnette près d'une source. Ce jour-là, loin de chez elle, la fillette se promenait dans la prairie.

C'est alors que le géant du bois l'aperçut, la poursuivit, l'attrapa et la conduisit dans son antre. Son intention était évidente : il allait la dévorer. Sans tarder, il prépara un bouillon pour la cuire.

Heureusement, un magicien qui passait par là, entendit les cris de l'infortunée gamine. Il entra dans la demeure de l'ogre, lui passa des menottes aux poignets et le saupoudra de paillettes magiques.

C'est ainsi que, par enchantement, l'ogre devint petit, petit, petit comme trois pommes...

Depuis lors, on le surnomme « le nain » : il n'ose plus sortir de chez lui.

Ne nous aventurons jamais trop loin ; méfions-nous de l'inconnu !

*Francis Hermal et Gilberte Dewart*

Combien de personnages différents l'auteur fait-il agir dans ce texte ? 3 ou 4 ?

Parmi ces séries de personnages, entoure celle qui convient.

le géant du bois une petite fille un magicien un ogre	le géant du bois un magicien Blondine	le géant du bois une petite fille un magicien Blondine	le géant du bois Blondine le nain
--	---	---	---



**Tâche 2** : Dans le texte suivant, des expressions sont soulignées.  
Réécris-les dans la colonne qui convient.

**LOUIS L'A ECHAPPE BELLE !**

Depuis le lever du jour, Louis pêche dans le ruisseau qui coule au fond de son jardin. En ce début d'été, les petits oiseaux sifflent dans les arbres touffus. Un petit vent léger ride la surface de l'eau.

Tout à coup, il lance sa ligne qui lui échappe des mains et tombe dans l'eau.

Il se penche dangereusement et essaie d'atteindre sa canne. Malheureusement, il perd l'équilibre et bascule dans l'eau, profonde à cet endroit. Notre ami risque le pire.

Par bonheur, Joseph, un voisin, qui a assisté à l'événement plonge tout habillé et ramène le garçon sur la berge.

Tout trempé, Louis remercie son sauveur et retourne se sécher à la maison.

*Francis Hermal et Gilberte Dewart*

Ce qui remplace LOUIS	Ce qui remplace JOSEPH
.....	.....

**Tâche 3**

Voici un dialogue entre deux enfants, Pierre et Patrick.  
Deux expressions sont soulignées. Recherche leur signification.

**Vite, à vélo !**

Pierre et Patrick décident d'aller se promener dans le bois.

-J'enfourche ma bicyclette et nous rejoindrons une de mes amies Marie qui se trouve à l'orée de la forêt, dit Pierre.

-Profitons de cette belle journée de printemps !

-Va vite chercher ta bicyclette, la mienne est déjà prête. J'emporterai ma pompe car la tienne est cassée.

-Dépêche-toi ! L'heure avance !

*Francis Hermal et Gilberte Dewart*

COCHE les bonnes réponses.

« la tienne », c'est :	« la mienne », c'est :
<input type="checkbox"/> la bicyclette de Marie <input type="checkbox"/> la pompe de Patrick <input type="checkbox"/> la pompe de Pierre <input type="checkbox"/> la bicyclette de Patrick	<input type="checkbox"/> la bicyclette de Marie <input type="checkbox"/> la bicyclette de Pierre <input type="checkbox"/> la pompe de Patrick <input type="checkbox"/> la pompe de Pierre

Tâche 4 : Dans le texte suivant, l'auteur emploie des déterminants possessifs.  
Repère « à qui appartient ... ? »

LE CRIME PAIE !

RED BILL, un pickpocket bien connu de la police londonienne, vient d'être renversé par un motocycliste. Celui-ci a reçu une pelle magistrale, mais il s'est relevé en vitesse et a disparu avec **sa** machine.

Un policier accourt, aide BILL à se relever sur **ses** guibolles et lui demande :

-Vous n'avez pas pris **son** numéro ?

-Non, mais voici **son** portefeuille !

*Antoine di Fabrizio*

Précise à qui appartient... ?  
COCHE la bonne réponse.

« **sa machine** », c'est la machine :

- de RED BILL
- du policier
- d'un motocycliste

« **ses guibolles** », ce sont les guibolles :

- de RED BILL
- du policier
- d'un motocycliste

« **son numéro** », ce sont les numéros :

- de RED BILL
- du policier
- d'un motocycliste

« **son portefeuille** », c'est le portefeuille :

- de RED BILL
- du policier
- d'un motocycliste

## E. UNE REFLEXION SUR LA CHRONOLOGIE

### 1. Dégager la chronologie d'un récit, une compétence aux multiples facettes

Plusieurs questions de l'épreuve amenaient les élèves à dégager la chronologie des événements dans des récits.

Trois cas sont envisagés :

- La chronologie n'est pas à construire : le récit présente les événements dans l'ordre où ils se sont réellement produits.

Exemple : la question 1 de l'épreuve classée dans le niveau 2 du tableau de la page 7 : 70,3% de réussite.

Le texte concerné est le texte « Rédaction » de Bernard Friot, extrait de *Encore des histoires pressées*, Milan poche junior, Eclats de rire, pp. 7-9 et figure à la page 3 du Recueil de textes 2007.

**Reclasse les idées suivantes dans l'ordre où elles apparaissent dans le texte.**

Numérote-les de 1 à 5.

- \_\_\_\_\_ Une descente accélérée.
- \_\_\_\_\_ Un couteau bien aiguisé.
- \_\_\_\_\_ Une tête fracassée.
- \_\_\_\_\_ Un mélange dangereux.
- \_\_\_\_\_ Une panne avec dégâts.

- La chronologie est à construire, mais la question amène à attirer l'attention des élèves sur cette chronologie des événements qui n'est pas pleinement respectée dans le récit  
Exemple : la question 42 de l'épreuve classée dans le niveau 3 du tableau de la page 6: 56,9% de réussite.

Voici le texte informatif court relatif aux deux propositions d'items de la page suivante.

Mozart est né à Salzbourg en 1756. Le grand musicien vend, 250 ans après sa naissance, autant de disques que les stars actuelles. Tout petit déjà, Mozart joue de la musique. Ses quatre bougies soufflées, il se met au clavecin. A cinq ans, il compose son premier morceau et donne son premier concert. Gamin, il joue du clavier, du violon et il chante. Même sans partition, il n'a pas peur car il a une excellente mémoire. Chez les Mozart, la musique occupe une place importante : le papa est compositeur et professeur de violon ; la grande sœur est aussi très douée. En 1781, Mozart part à la conquête de Vienne. Wolfgang Amadeus Mozart y décède dix ans plus tard.

**Voici quelques informations issues du texte.  
Situe-les sur la ligne du temps, dans l'ordre chronologique.**

- a Les disques de Mozart se vendent encore très bien aujourd'hui.
- b Mozart joue son premier concert.
- c Mozart va à Vienne.
- d Mozart meurt à Vienne.
- e Mozart naît à Salzbourg.

*Situe ces informations en indiquant la lettre (a, b, c, d ou e) dans la case qui convient.*



- La chronologie est à construire et aucun indice n'est fourni aux élèves pour accompagner la démarche de réflexion. Une question très proche de celle présentée ci-dessus avait été posée sans le support de la ligne du temps lors du prétest de l'épreuve (question de niveau 4 : moins de 20% de réussite).

**Numérote les événements de l'histoire de Mozart dans l'ordre où ils se sont réellement produits.**

- \_\_\_ Mozart vend autant de disques que les stars actuelles.
- \_\_\_ Mozart donne son premier concert.
- \_\_\_ Mozart part à Vienne.
- \_\_\_ Mozart joue du clavecin.
- \_\_\_ Mozart naît à Salzbourg.

Il apparaît donc que la mise en évidence de la chronologie d'un récit est une compétence en pleine construction chez les élèves de cinquième primaire. Elle demande en effet a minima une prise de recul sur le texte ou l'extrait de texte concerné. Les difficultés sont encore bien plus manifestes lorsque l'ordre dans lequel les événements proposés dans le récit ne respecte pas la chronologie.

## **2. Quelques pistes pour travailler en classe la chronologie**

Les propositions qui sont présentées dans cette section sont inspirées du livre « Evaluer les écrits à l'école fondamentale, Hachette ».

Deux activités sont envisagées :

- la première vise à faire prendre conscience aux élèves du fait que l'ordre dans lequel sont présentés les événements dans un récit ne respecte pas toujours la chronologie,
- la seconde vise à amener les élèves à se concentrer sur les organisateurs textuels pour mettre en évidence la chronologie d'un récit.

## a) Prise de conscience de ruptures temporelles dans un récit

Le texte suivant est présenté aux élèves :

### *Tintin découvre un trésor*

*Vous allez voir comment Tintin et le capitaine Haddock entrèrent en possession d'un fabuleux trésor.*

*Tout débuta le jour où, au château de Moulinsart, Milou, par hasard, déterra un os creux qui contenait une carte jaunie. Il avait l'habitude, tous les matins, de faire une petite promenade dès le réveil. Nos amis goûtaient alors un repos bien mérité, après leur retour au pays des Picaros, où ils avaient connu les aventures mouvementées que l'on sait. La carte trouvée par Milou les occupa plusieurs semaines, car il fallut découvrir la clé du code secret indiquant l'emplacement du trésor. Ce fut le professeur Tournesol qui vint au bout de l'énigme.*

*Trois mois plus tard, Tintin et le capitaine jetaient l'ancre près du rivage de l'île de la Tortue Echapée. Alors qu'ils voguaient sur l'Océan Pacifique, ils avaient minutieusement préparé l'itinéraire qu'ils allaient suivre sur l'île. Après de nombreux obstacles : l'éruption du volcan et de boutons dus aux insectes mosquitos pédagogiques, constituant une race qui abonde dans tout l'archipel du Pacifique et provoque de cruelles démangeaisons, nos amis trouvèrent l'arbre creux à visage humain, dont le tronc dissimulait la précieuse malle.*

*Evaluer les écrits à l'école primaire, Group Eva ;Hachette Education*

Les élèves sont invités à lister les différents événements de l'histoire.

Ils opéreront ensuite deux classements : l'un portant sur l'ordre dans lequel les événements sont présentés dans le texte et ensuite l'ordre chronologique de l'histoire. Pour ce second classement, le recours à la ligne du temps pourrait aider à focaliser l'attention sur le respect de la chronologie de l'histoire.

Pour faciliter le travail, on pourrait dans un premier temps se centrer sur un extrait du récit. Illustrons la démarche d'exploitation du deuxième paragraphe de l'histoire.

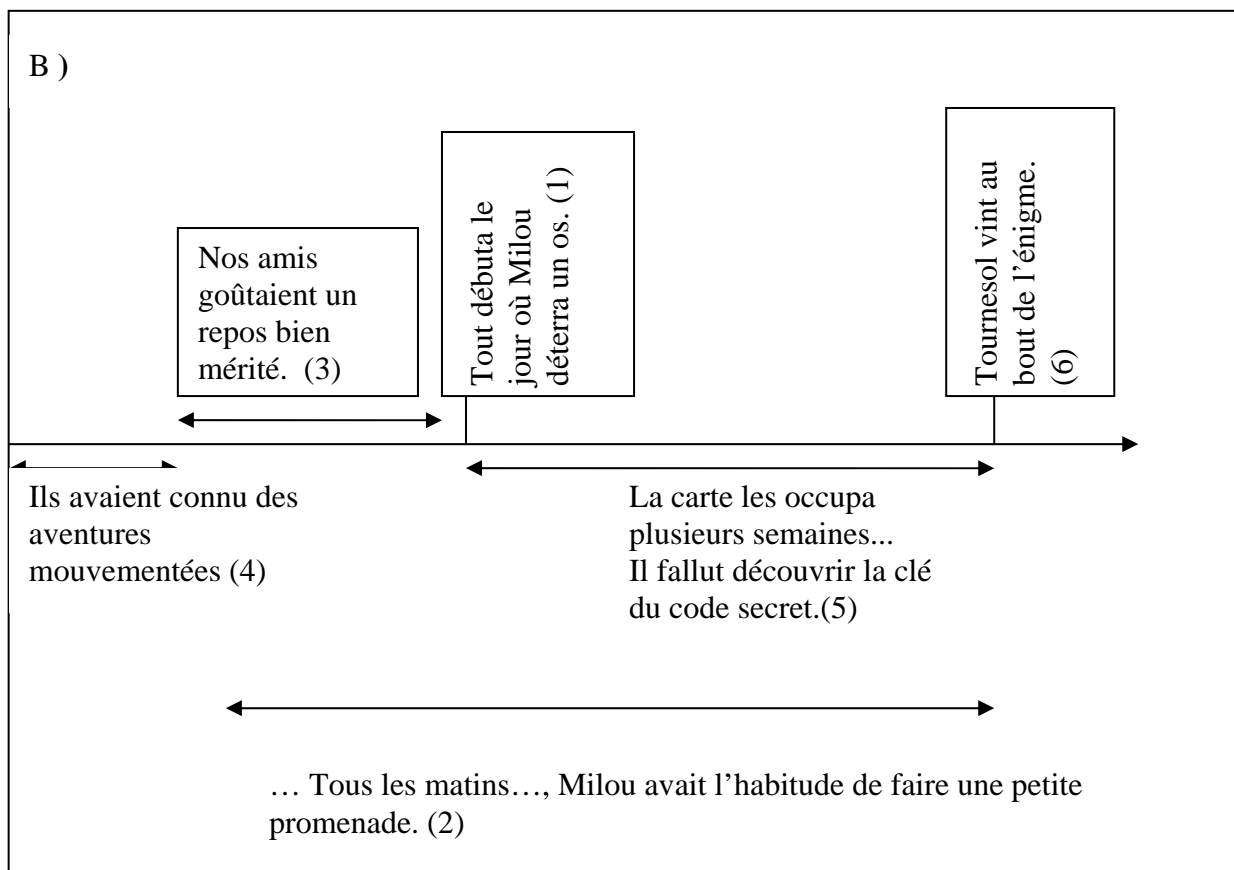
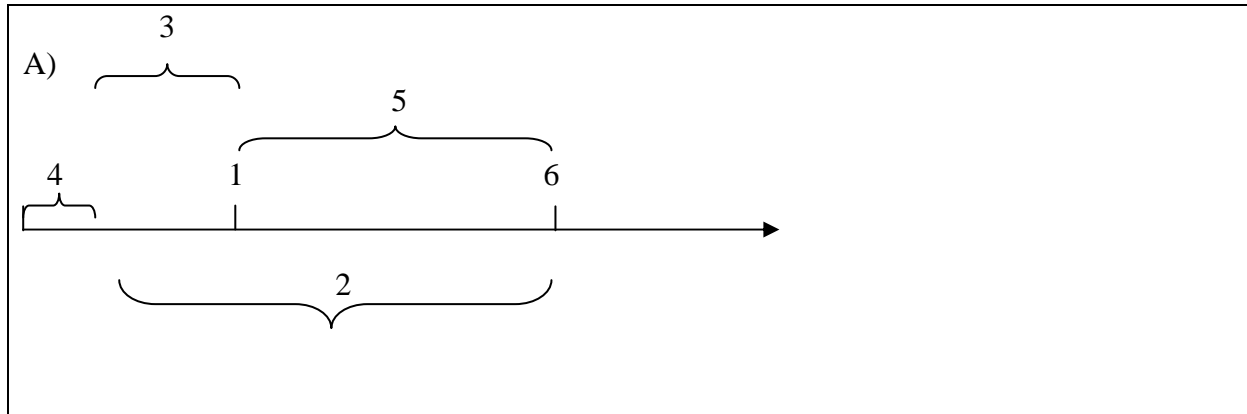
*Tout débuta le jour où, au château de Moulinsart, Milou, par hasard, déterra un os creux qui contenait une carte jaunie. Il avait l'habitude, tous les matins, de faire une petite promenade dès le réveil. Nos amis goûtaient alors un repos bien mérité, après leur retour au pays des Picaros, où ils avaient connu les aventures mouvementées que l'on sait. La carte trouvée par Milou les occupa plusieurs semaines, car il fallut découvrir la clé du code secret indiquant l'emplacement du trésor. Ce fut le professeur Tournesol qui vint au bout de l'énigme.*

Les divers événements cités dans cet extrait sont les suivants :

Liste avec groupes nominaux	Liste avec verbes à l'infinitif
1 : Découverte par Milou d'un os contenant une carte jaunie	1 : Déterrer un os
2 : Promenade quotidienne de Milou	2 : Se promener tous les matins
3 : Repos des amis	3 : Gouter un repos mérité
4 : Aventures mouvementées au pays des Picaros	4 : Connaitre des aventures mouvementées
5 : Décodage de la carte trouvée par Milou	5 : Rechercher la clé du code secret
6 : Résolution de l'énigme par le professeur Tournesol	6 : Résoudre l'énigme

La numérotation proposée (de 1 à 6) permet de dégager l'ordre dans lequel les événements sont cités dans le paragraphe.

La ligne du temps du récit présente les événements dans l'ordre chronologique. Voici deux présentations possibles :



Certains événements sont en effet situés à un endroit précis dans le temps (1, 6) et d'autres ont une durée (4, 2, 3, 5). Ils s'étirent dans le temps.

Si le premier classement (liste avec les événements) est assez direct, l'élaboration de la ligne du temps est une tâche qui demande davantage de prise de recul. Il s'agit de mettre en évidence les indices présents dans l'histoire permettant de dégager cette structure temporelle :

- les temps utilisés :
  - o le passé simple sert de temps de base à la narration. Il présente l'action comme achevée et limitée dans le temps (aspect accompli et limité). Il permet de rapporter des actions successives qui forment le premier plan du récit. Avec le passé simple, on établit un simple constat. On observe un événement sans prendre sa durée en considération.
  - o l'imparfait dans un récit est utilisé en alternance avec le passé simple pour évoquer les actions dont on ne connaît ni le début ni la fin et qui forment le second plan du récit. C'est le temps qui est utilisé en particulier dans les descriptions de lieux et de personnages. Avec l'imparfait, on considère l'événement, le fait pris dans sa durée.
  - o le plus-que-parfait indique un fait passé, antérieur à un autre fait passé lui aussi.
- les indicateurs de temps : tous les matins, après leur retour, alors, plusieurs semaines.

Le dernier paragraphe du texte permet de poursuivre la mise en ordre chronologique des événements de l'histoire.

*Trois mois plus tard, Tintin et le capitaine jetaient l'ancre près du rivage de l'île de la Tortue Echapée. Alors qu'ils voguaient sur l'Océan Pacifique, ils avaient minutieusement préparé l'itinéraire qu'ils allaient suivre sur l'île. Après de nombreux obstacles : l'éruption du volcan et de boutons dus aux insectes moscitos pédagogiques, constituant une race qui abonde dans tout l'archipel du Pacifique et provoque de cruelles démangeaisons, nos amis trouvèrent l'arbre creux à visage humain, dont le tronc dissimulait la précieuse malle.*

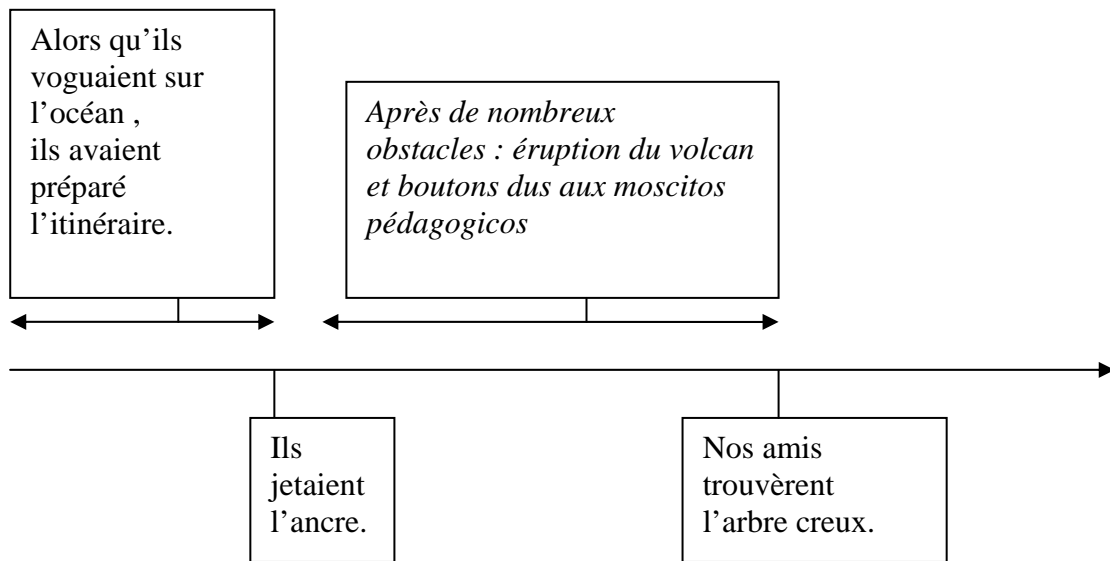
Les divers événements cités dans cet extrait sont les suivants :

- jeter l'ancre (Tintin et le capitaine) ;
- voguer sur l'océan + préparer l'itinéraire sur l'île ;
- vaincre différents obstacles (éruption du volcan + éruption de boutons) ;
- trouver l'arbre creux (dont le tronc dissimulait la précieuse malle).

Il est possible de prélever divers indices permettant de retrouver la chronologie des faits.

Expressions	Temps verbaux
- Trois mois plus tard	- Ils jetaient
- Alors qu'ils voguaient... = Pendant qu'ils...	- Ils voguaient
- Après de nombreux obstacles	- Ils avaient préparé
	- ...qu'ils allaient suivre
	- ...qui abonde
	- ...provoque de cruelles démangeaisons
	- Ils trouvèrent
	- ... dont le tronc dissimulait

L'ordre chronologique du récit apparait comme suit sur la ligne du temps :



Il existe encore un autre procédé pour dégager l'ordre chronologique des événements d'un récit : le respect de la valeur des temps composés et des temps simples.

En effet, les temps composés permettent d'exprimer des actions révolues, terminées, qui se déroulent AVANT une autre action.

L'emploi de temps simples uniquement contraint à la présentation chronologique des événements.

Afin de préciser l'ordre chronologique du récit, il est aussi possible de demander la réécriture de l'extrait **sans employer les temps composés**.

a) « *Nos amis goûtaient alors un repos bien mérité, après leur retour au pays des Picaros, où ils avaient connu les aventures mouvementées que l'on sait.* »

Au pays des Picaros, nos amis connaissaient des aventures mouvementées.

Après leur retour, ils goûtaient un repos bien mérité.

b) « *Alors qu'ils voguaient sur l'Océan Pacifique, ils avaient minutieusement préparé l'itinéraire qu'ils allaient suivre sur l'île.* »

Pendant qu'ils voguaient sur l'Océan Pacifique, ils préparaient minutieusement l'itinéraire qu'ils allaient suivre sur l'île.

ou

Ils voguaient sur l'Océan Pacifique tout en préparant l'itinéraire qu'ils allaient suivre sur l'île.

Dans cette phrase, l'utilisation de « alors que » permet la présentation de deux actions simultanées.



## b) Analyse du rôle des organisateurs textuels d'un récit

L'idée ici est de soumettre aux élèves des textes incompréhensibles, où les seuls repères qui sont présents sont les organisateurs textuels. La tâche proposée aux élèves consiste à identifier la nature de deux textes, sur la base d'une analyse des organisateurs textuels.

### Texte 1

*Les tix*

*Un soir, en 3206, un tix avait bérudé un stepagor. Pendant un long moment, il déribait un camatis et temouvait sa pliche. Ensuite il vamidait le clurk, puis ramiasait les maridas. Tout à coup, une fabelle l'emprigouda. Il caroudisa le stepagor.*

*Deux jours plus tard, le tix cloubait sur les sobres. Il ne travisanait pas le batou. Quand soudain il barta dans le groumi, celui-ci pata dirago. Le tix riflra dig dag et clapa.*

*Ce n'est qu'en 3208, après avoir digué longtemps que le tix ravisa à nouveau le stepagor. Il darait gitiquement dans une pitou. Tout de suite, le tix gacla et ticla le stepagor.*

*Depuis lors, le tix n'a plus jamais flagué.*

### Texte 2

*Les tix*

*Les tix bérudent sans doute fïfrement les sirs :*

- 1. Tout d'abord les tix déribent les pliches. C'est pourquoi ils ne vamident jamais les clurks.*
- 2. Ensuite ils n'empigoident les faiselles. D'une part, ils ne gant pas marident. D'autre part, ils ne cloubent pas sur les sobres. En outre, ils travisent le batou (par exemple, ils pant stupagors).*
- 3. Finalement les tix bartent dans le groumi. D'ailleurs, le sarpagou cloube le cadeur d'autant plus que le cadeur travise le batou. Réciproquement les tix déribent les cloutis, étant donné que les parlis rouflent dans le stix.*

*Les tix gant néanmoins rifleux et en plus tiffent isideusement.*

*En résumé : les tix soment les fïfis pafis.*

*Extraits de « Contribution à la pédagogie du texte » in Cahiers sur la section des Sciences de l'Education : Pratiques et théorie, n°40. Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation*

L'objectif est d'amener les élèves à constater l'importance des organisateurs textuels pour dégager la structure d'un texte, ceux-ci étant très différents dans le texte narratif (organisateur temporels) et le texte informatif (organisateur logiques). En prolongement, on pourrait proposer aux élèves de traduire ces deux textes et de réinvestir, en contexte de production écrite, cette réflexion sur les organisateurs textuels.

## F. UNE SOLLICITATION DES DIVERSES COMPETENCES

Pour que le questionnement d'un texte soit riche, il est important d'envisager des questionnaires variés qui tentent de solliciter les diverses compétences répertoriées en lecture. J.Giasson suggère aux enseignants de laisser les élèves interagir sur les textes qu'ils lisent ou écrivent. Quelques propositions concrètes élaborées à partir du texte « Tintin découvre un trésor » complète toute la réflexion développée ci-avant quant à la chronologie du récit. Elles peuvent être utilisées comme supports d'activités dans lesquelles les élèves pourraient interagir pour construire le sens de ce qu'ils lisent.

### *Tintin découvre un trésor*

*Vous allez voir comment Tintin et le capitaine Haddock entrèrent en possession d'un fabuleux trésor.*

*Tout débuta le jour où, au château de Moulinsart, Milou, par hasard, déterra un os creux qui contenait une carte jaunie. Il avait l'habitude, tous les matins, de faire une petite promenade dès le réveil. Nos amis goûtaient alors un repos bien mérité, après leur retour au pays des Picaros, où ils avaient connu les aventures mouvementées que l'on sait. La carte trouvée par Milou les occupa plusieurs semaines, car il fallut découvrir la clé du code secret indiquant l'emplacement du trésor. Ce fut le professeur Tournesol qui vint au bout de l'énigme.*

*Trois mois plus tard, Tintin et le capitaine jetaient l'ancre près du rivage de l'île de la Tortue Echapée. Alors qu'ils voguaient sur l'Océan Pacifique, ils avaient minutieusement préparé l'itinéraire qu'ils allaient suivre sur l'île. Après de nombreux obstacles : l'éruption du volcan et de boutons dus aux insectes moscitos pédagogiques, constituant une race qui abonde dans tout l'archipel du Pacifique et provoque de cruelles démangeaisons, nos amis trouvèrent l'arbre creux à visage humain, dont le tronc dissimulait la précieuse malle.*

*Évaluer les écrits à l'école primaire, Groupe Eva., Hachette Education*

### **a) Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication**

Quel est le titre de ce texte ? .....

Qui en est l'auteur ? .....

Connais-tu l'auteur des histoires de Tintin ? Si oui, son nom est.....

Est-ce un extrait d'une bande dessinée ? Explique ta réponse.

.....

### **b) Elaborer des significations**

Pour construire un questionnaire qui aide à la compréhension tant des informations explicites qu'implicites, il peut être utile de s'inspirer de la typologie de questions proposée à la page 16 de ce dossier. Cette typologie peut susciter des utilisations différentes :

- guider le travail de l'enseignant qui construit un questionnaire ;
- permettre aux élèves de percevoir les types de questions et de les classer ;
- soutenir l'élaboration de questions construites par les élèves.

Ci-après, quelques exemples en adéquation avec la typologie de questions.

1. Milou déterre un os. Qu'a-t-il de particulier ?
2. Où le déterre-t-il ?
3. Qui résout l'énigme ?
4. Combien de temps pourrait-il s'écouler entre la découverte de la carte jaunie et celle de la malle précieuse ?  
Quels sont les indices qui te permettent de répondre ?
5. Tintin découvre un trésor. De quoi s'agit-il ? Coche la proposition qui convient.
  - Une clé
  - Une vieille carte
  - Un arbre creux
  - On ne le sait pas
  - Une malle précieuse
6. L'auteur écrit « Nos amis goûtaient un repos bien mérité... ». De qui s'agit-il ?
7. Quelles aventures ont-ils vécues dans le pays des Picaros ?
8. ....

Questions dont la réponse <b>est directement disponible</b> dans le texte		Questions dont la réponse <b>n'est pas disponible</b> dans le texte	
<b>Dans le texte</b>		<b>Dans la tête</b>	
Juste là	Pense et cherche	L'auteur et toi	Toi seulement
La réponse se retrouve dans une seule phrase du texte	La réponse est dans le texte, mais il faut la chercher dans plusieurs phrases	Combiner ce que tu sais et ce que l'auteur dit	Utiliser tes propres connaissances
Q.1, Q. 2, Q.3	Q .4, Q.5	Q. 6	Q. 7

Pour élaborer la signification d'un message, il est utile de classer les questions et de les mettre en lien avec les procédures à appliquer pour y répondre ; de construire progressivement **avec les élèves** des démarches autres à savoir :

- le retour au texte (pas une lecture unique) ;
- le repérage de plusieurs indices à articuler pour construire une nouvelle information ;
- l'interaction du lecteur avec le texte.

Cet extrait permet de ressentir l'implication attendue du lecteur. Ses connaissances interviennent dans la compréhension du texte. En effet, il est écrit : « ...les aventures mouvementées *que l'on sait* ». Cela sous-entend que le lecteur connaît les aventures de Tintin et notamment l'album « Tintin et les Picaros ». Les connaissances personnelles de chaque élève ne sont pas identiques. Il est intéressant d'organiser des moments de discussion au cours desquels soit les autres élèves soit l'enseignant donnent les informations nécessaires pour répondre à ce type de question.

L'auteur écrit aussi « Nos amis goûtaient alors... ». Il considère une relation établie entre lui et ses lecteurs. Les personnages de ses histoires sont donc connus. Il s'agit de Tintin, du capitaine Haddock, du professeur Tournesol.

Comme l'écrit Giasson (1990), le lecteur crée le sens du texte en se servant du texte, de ses propres connaissances, de son intention de lecture.

**c) Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte**

Les élèves sont invités à repérer tous les pronoms utilisés dans le texte et à préciser les éléments de reprise.

1. Repère, souligne et numérote les pronoms de ce texte.
2. Place-les dans le tableau et précise ce que chacun remplace.
2. Entoure les déterminants et inscris-en quelques-uns dans le tableau.
3. Repère aussi quelques adjectifs et complète le tableau.

*Tintin découvre un trésor*

*Vous allez voir comment Tintin et le capitaine Haddock entrèrent en possession d'un fabuleux trésor.*

*Tout débuta le jour où, au château de Moulinsart, Milou, par hasard, déterra un os creux qui contenait une carte jaunie. **Il (1)** avait l'habitude, tous les matins, de faire une petite promenade dès le réveil. Nos amis goûtaient alors un repos bien mérité, après leur retour au pays des Picaros, où **ils(2)** avaient connu les aventures mouvementées que l'**on(3)** sait. La carte trouvée par Milou **les(4)** occupa plusieurs semaines, car **il(5)** fallut découvrir la clé du code secret indiquant l'emplacement du trésor. **Ce(6)** fut le professeur Tournesol qui vint au bout de l'énigme.*

*Trois mois plus tard, Tintin et le capitaine jetaient l'ancre près du rivage de l'île de la Tortue Echapée. Alors qu'**ils(7)** voguaient sur l'Océan Pacifique, **ils(8)** avaient minutieusement préparé l'itinéraire qu'**ils(9)** allaient suivre sur l'île. Après de nombreux obstacles : l'éruption du volcan et de boutons dus aux insectes mosquitos pédagogiques, constituant une race qui abonde dans tout l'archipel du Pacifique et provoque de cruelles démangeaisons, nos amis trouvèrent l'arbre creux à visage humain, dont le tronc dissimulait la précieuse malle*  
*Evaluer les écrits à l'école primaire, Groupe Eva, Hachette Education*

Ce qui remplace le même thème		Ce qui se rapporte au même thème	
Pronoms	Noms	Déterminants	Adjectifs
(1) il	Milou	<b>Une</b> carte jaunie <b>La</b> carte trouvée	jaunie trouvée
(2) ils	Nos amis	<b>Tous les</b> matins	
(3) on	Les lecteurs, chacun,...	<b>Nos</b> amis <b>Leur</b> retour	
(4) les	Nos amis	<b>Un</b> trésor <b>Un</b> fabuleux trésor ... <b>du</b> trésor <b>La</b> précieuse malle	fabuleux précieuse
(5) il	Pronom impersonnel	<b>Plusieurs</b> semaines	
(6) ce = cela	L'idée précédente = la découverte de la clé du code secret	<b>De</b> cruelles démangeaisons	cruelles
(7, 8, 9) ils	Tintin et le capitaine	...	...

La construction d'un tel tableau observé collectivement peut donner lieu à des discussions qui aident à la construction de la signification de manière collaborative.

Qui est désigné par le pronom « on » ?

Tous les pronoms « ils » remplacent-ils les mêmes personnes ? selon nos connaissances ? selon le texte seul ? ....

Le choix du déterminant permet aussi de donner des nuances aux informations. Il est utile de le montrer.

- Pourquoi « **Une** carte jaunie » puis « **la** carte trouvée » ?
- Pourquoi « **leur** retour » et non « **le** retour » ?

Il est opportun de comparer aussi différents groupes nominaux construits avec ou sans adjectifs et d'exprimer les nuances, d'en donner d'autres à l'aide de variations.

#### **d) Tenir compte des unités grammaticales**

*Comprendre le sens du texte en s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales : identifier les phrases de même structure.*

Dans ce texte, il est possible de repérer plusieurs phrases comportant une ou des propositions relatives. La mise en évidence de ces structures de phrases et l'énoncé de toutes les idées à l'aide de phrases simples aident à la compréhension du texte.

« *Tout débuta le jour où, au château de Moulinsart, Milou, par hasard déterra un os creux qui contenait une carte jaunie.* »

- L'histoire débute un jour au château de Moulinsart.
- Ce jour-là, Milou déterra par hasard un os creux.
- Un os creux contenait une carte jaunie.

« *Nos amis goûtaient alors un repos bien mérité, après leur retour au pays des Picaros, où ils avaient connu les aventures mouvementées que l'on sait.* »

- Nos amis goûtaient un repos bien mérité, après leur retour au pays des Picaros.
- Ils avaient connu des aventures mouvementées au pays des Picaros .
- On sait quelles aventures ils ont vécues au pays des Picaros.

« *Alors qu'ils voguaient sur l'océan Pacifique, ils avaient minutieusement préparé l'itinéraire qu'ils allaient suivre sur l'île.* »

- Alors qu'ils voguaient sur l'océan Pacifique, ils avaient préparé minutieusement l'itinéraire.
- Ils allaient suivre un itinéraire sur l'île.

« *Après de nombreux obstacles : l'éruption du volcan et des boutons dus aux insectes mosquitos pélagicos, constituant une race qui abonde dans tout l'archipel du Pacifique et provoque de cruelles démangeaisons, nos amis trouvèrent l'arbre creux à visage humain, dont le tronc dissimulait la précieuse malle.* »

- Après de nombreux obstacles : l'éruption du volcan et des boutons dus aux insectes mosquitos pélagicos, nos amis trouvèrent l'arbre creux à visage humain.
- Les insectes mosquitos pélagicos constituent une race abondante dans tout l'archipel du Pacifique.
- Cette race provoque de cruelles démangeaisons.
- Le tronc de l'arbre creux à visage humain dissimulait la précieuse malle.

### e) Traiter les unités lexicales

Dans les pistes didactiques éditées en 2006, une démarche générale préconisée pour la recherche de sens des mots inconnus est détaillée.

Dans ce texte, quelques expressions ou mots très intéressants sont à dégager :

par hasard / goûter (un repos bien mérité) / venir au bout de l'énigme / jeter l'ancre / minutieusement / abonder / dissimuler ...

Quelques expressions peuvent permettre l'opposition de l'emploi d'un terme au sens propre ou au sens figuré :

Sens propre	Sens figuré
gouter un produit local venir au bout du chemin jeter un déchet jeter l'ancre	gouter un repos venir au bout de l'énigme jeter un regard méchant jeter un froid

## CONCLUSION

Comme conclusion de cette première partie considérant la lecture, il convient sans doute de souligner l'importance de mettre en lien les constats de l'épreuve à savoir les difficultés à gérer plusieurs informations, à accéder à l'implicite, à percevoir l'organisation du texte et à traiter tant les unités lexicales que grammaticales et quelques propositions concrètes qui peuvent aider les élèves à lire de manière plus efficace.

« Le faible lecteur, un lecteur passif...qui ne dispose pas de stratégies efficaces pour comprendre les différentes couches de sens des textes qu'il lit » est un propos tenu au début de ce document. **Organiser des activités dans lesquelles un questionnement riche par le biais de questionnaires variés en considérant tant l'interaction lecteur-texte, que lecteur – lecteur(s) (enseignant et autres élèves) constitue le cœur des pistes développées.**

En synthèse, pour aider les élèves à comprendre le sens d'un texte, il est essentiel d'accorder grande attention au questionnement. Des questions sur le contenu du texte servent à évaluer l'acquisition de connaissances tandis que des questions sur le processus ont des chances de faire évoluer l'élève dans ses habiletés. Durkin (1981) suggère de ne pas laisser systématiquement les élèves seuls face à leur questionnaire mais de les inviter aussi à interagir pour construire ensemble le sens de ce qu'ils lisent.

Tous les textes ne doivent pas faire l'objet d'une investigation identique. Il est toutefois important de questionner tant le fond que la forme. Selon le genre de texte, l'exploitation ciblera les compétences sélectionnées.

## SECONDE PARTIE : LA PRODUCTION D'ECRITS

### QUELQUES CONSTATS DE L'EPREUVE

La production écrite des élèves a été corrigée selon un double point de vue :

- une appréciation globale fournissant un premier regard sur le récit inventé ;
- et une appréciation « critériée », plus approfondie permettant de cerner plus précisément la qualité des productions selon différents aspects plus spécifiques liés aux compétences à certifier au terme de la sixième année primaire.

D'un point de vue global, il apparaît que près d'un élève sur six (17,3%) ne parvient pas à produire un écrit suffisamment compréhensible : des faiblesses considérables apparaissent tant du point de vue du fond que de la forme. Les autres élèves parviennent à exprimer des idées par écrit (82,8%), même si moins de 40% des productions (38,9%) sont globalement satisfaisantes tant sur le plan du fond que de la forme.

En ce qui concerne les critères plus spécifiquement pris en compte, on constate que la trame du récit comporte des faiblesses dans près de 40% des productions (soit la fin du récit manque, soit des lacunes apparaissent à différents endroits de la trame). Par ailleurs, des difficultés se manifestent également en ce qui concerne les composantes propres de l'écrit (organisation du texte en paragraphes, utilisation de la ponctuation, variété du vocabulaire, ...).

Les constats qui viennent d'être rappelés se basent sur une seule production écrite, réalisée durant une séance : la prudence est donc de rigueur pour interpréter à sa juste valeur les éléments qui ressortent de cette évaluation de la production écrite.

### COMMENT EXPLIQUER LES DIFFICULTES CONSTATEES ?

#### *a) La production écrite, une tâche dont la difficulté est souvent sous-estimée...*

Allal et Saada-Robert (1992) ont analysé la nature des activités proposées en classe dans le domaine de la production écrite. Il apparaît que ces situations sont complexes à plusieurs points de vue : le but de la tâche d'écriture n'est pas déterminé d'emblée, il est fixé dans des termes souvent généraux et doit se préciser au fur et à mesure que le travail avance. De multiples solutions sont possibles pour répondre aux objectifs fixés : il s'agit donc de mobiliser un large panel de connaissances et de compétences.

Selon ce point de vue, force est de constater que lors de l'évaluation externe, les élèves ont également été placés dans une situation complexe de production écrite. Toutefois, quelques balises avaient pour but de clarifier la tâche à réaliser : la présence d'un texte modèle ainsi que le relevé de quelques idées dont les élèves pouvaient s'inspirer, s'ils le jugeaient utile.

Cette image de l'acte d'écrire amène les élèves à apporter peu de modifications lorsqu'ils révisent leur premier jet et lorsqu'ils en apportent, elles concernent principalement des corrections formelles (orthographe, lexicque, syntaxe, ...), et rarement des révisions plus profondes sur la structure du récit.

Bref, prendre du temps pour analyser la tâche d'écriture avant d'entrer pleinement dans la phase de production de l'écrit pourrait aider les élèves à mieux cerner ce qui est attendu.

***b) ... où l'essentiel du temps est consacré à la production d'un écrit final.***

Dans le questionnaire complété par les enseignants dont les classes faisaient partie de l'échantillon, la proportion de temps consacré à la production d'écrits varie de 5% à 50% du temps destiné au cours de français. On le constate donc, de grandes inégalités entre classes apparaissent dans ce domaine.

Toutefois, malgré cette disparité, il semble qu'en terme de méthodologie d'enseignement, il y ait de grandes constantes : la plupart du temps, l'essentiel des leçons de productions écrites est consacré à l'élaboration même d'un écrit ; les élèves sont ainsi amenés à produire un texte qui sera ensuite soumis à l'appréciation individualisée de l'enseignant. En classe, on s'intéresse donc davantage au produit final qu'à la méthode permettant d'obtenir celui-ci.

En situation d'apprentissage, il paraît essentiel d'amener les élèves à développer des stratégies efficaces d'amélioration de leur premier jet.

**QUELQUES PISTES POUR AIDER LES ELEVES A AMELIORER LEURS PRODUCTIONS D'ECRITS**

***Proposer des tâches de productions écrites de complexités variées et en préciser les objectifs et les contraintes.***

Une première piste de travail que nous développons dans la suite du document vise à fournir des contextes d'écriture variés, qui s'étalent de la production d'une phrase ou d'un paragraphe à l'élaboration d'un récit plus conséquent.

Il semble essentiel de clarifier avec les élèves le projet d'écriture qu'ils sont invités à produire pour qu'ils perçoivent mieux la tâche dans laquelle ils vont s'investir ainsi que les critères principaux dont ils devront tenir compte pour produire un écrit convaincant. Pour y arriver, un débat les amenant à préciser le contexte, le genre de texte attendu ainsi que le but principal d'écriture pourrait les aider.

Le tableau présenté à la page suivante propose quelques exemples de clarification d'activités de production écrite.



<i>Contexte Motivation</i>	<i>Tâche d'écriture Genre de texte</i>	<i>But d'écriture Destinataire</i>
Petites annonces : classe de... cherche correspondants.	Ecrire une lettre.	Se présenter individuellement aux élèves d'une autre école afin d'établir une correspondance.
Lecture d'articles sportifs le lundi matin. Interview de champions.	Un élève journaliste rédige un questionnaire. Un élève champion répond au questionnaire. Texte dialogué.	Echanger les textes dans la classe et permettre ainsi à tous les élèves d'apprécier une diversité de dialogues.
Faits divers : cambriolages.	Choisir parmi une dizaine de photos celle d'un cambrioleur et en faire le « portrait récit ».	Donner le « portrait récit » à un autre élève jouant le rôle du policier qui doit retrouver la photo du cambrioleur.

***La révision des productions écrites, un mécanisme essentiel dans l'amélioration des compétences des élèves dans le domaine.***

D'après Astolfi *et al.* (1992), bon nombre d'élèves ont tendance à considérer l'écriture comme un simple mécanisme de retranscription de la pensée à l'aide de mots : comme si, d'emblée, le texte était dans la tête du scripteur et que l'essentiel du travail d'écriture consistait à le raconter par écrit.

De nombreux chercheurs ont mis en évidence l'importance du mécanisme de révision. Celle-ci n'a plus seulement pour but de corriger a posteriori l'une ou l'autre erreur mais également de prendre un véritable contrôle sur son premier jet d'écriture et de considérer cette procédure de révision comme faisant partie intégrante du processus d'écriture.

Or il apparaît que les producteurs novices de texte, à l'inverse des plus expérimentés, ne tirent pas pleinement parti de ce mécanisme de révision : très souvent, ils se limitent à des modifications de surface (orthographe, vocabulaire) et ne perçoivent pas d'autres problèmes plus profonds affectant grandement la qualité de leur écrit.

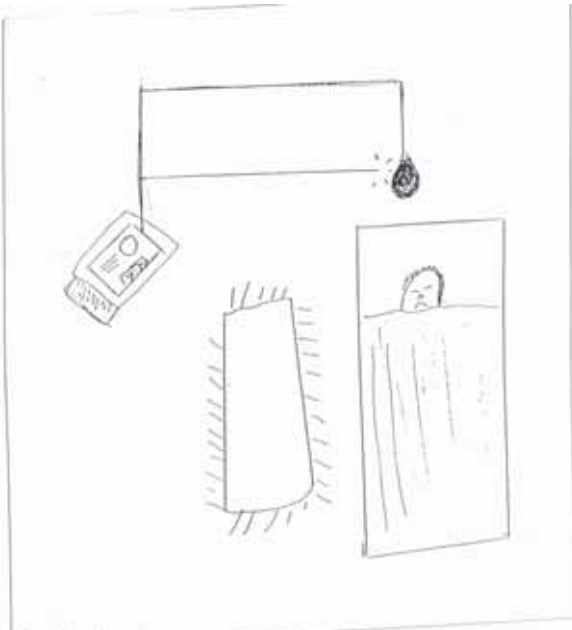
Comment amener les élèves à réaliser des révisions pertinentes ? Cette seconde piste de réflexion est développée dans ce document à partir d'une analyse de productions que des élèves ont réalisées lors de l'épreuve externe. Deux problèmes majeurs sont travaillés, l'un est assez global (faiblesses dans la trame du récit) et l'autre est plus ponctuel (présentation peu pertinente des dialogues). L'idée ici est de proposer des débats entre élèves centrés sur des aspects spécifiques de certaines productions spontanées en vue de dégager des démarches efficaces qu'ils pourront réinvestir pour améliorer eux-mêmes leurs premiers jets.

## A. QUELQUES EXEMPLES DE TÂCHES D'EXPRESSION ECRITE

### 1- Des objets introuvables

**Dorian a inventé un objet introuvable mais très pratique pour ceux qui ont des difficultés à se lever.**

*Il te le propose. Qu'en penses-tu ?*

<p>LE REVEIL BALLON D'EAU</p>  <p><small>Chryphon Douvaine</small></p>	<p><i>Ce réveil permet de se lever le matin avec certitude.</i></p> <p><i>On le met sonner à 7H30. Et, à cette heure précise, l'appareil se met à vibrer et l'une des aiguilles se détache. Elle va percer le ballon rempli d'eau...</i></p> <p><b><i>Réveil assuré !</i></b></p>
--	---

*Tu veux composer un « dépliant toutes boîtes » faisant la publicité d'un objet rare, introuvable dont tu es le créateur :*

- un GSM particulier ;
- un appareil photographique intelligent ;
- un vélo où ce qui est difficile se fait sans effort ;
- ...

Pense à cet objet insolite, dessine-le puis rédige la publicité qui pourrait en vanter les mérites.

## 2- Petits bonheurs, petits malheurs

But de la tâche : exprimer sous forme de liste une série de rêves, de désirs, de souhaits ou une série de craintes, d'angoisses, de peurs...

Contrainte : commencer chaque phrase par un verbe à l'infinitif. La négation est acceptée.

Exemples

### **PETITS BONHEURS**

Lire un gros livre en un seul jour.

Boire un chocolat chaud quand il fait froid.

Regarder le soir le reflet de la lune ressembler à un fromage dans l'eau.

S'allonger et écouter les oiseaux chanter.

...

### **PETITS MALHEURS**

Avoir les cheveux en pétard et se croire très très belle.

Rentrer à la maison et se prendre une claque par sa mère parce qu'on est revenu en retard.

Etre malade un jour de fête et rester dans son lit.

Ne rien voler et être accusé d'avoir pris 5 €

...

Rédige ta liste de PETITS BONHEURS ou de PETITS MALHEURS pour les présenter aux élèves de ta classe.

### 3- Devenir personnages de contes

Blanche-Neige vit aujourd'hui et elle écrit une lettre à son prince charmant.

*Voici un exemple.*

La forêt des 7 nains, le 24 mai 2007

Cher prince,

Il se trouve que je suis follement amoureuse de vous et que je vous trouve très séduisant. La balade à cheval que vous m'avez fait faire lorsque vous m'avez délivrée du mauvais sort était très bien. J'aimerais bien en refaire une.

Je vous trouve très beau. Si vous n'êtes pas déjà marié, je suis d'accord que nous nous mariions. Voulez-vous m'épouser ?  
Renvoyez-moi vite votre réponse.

*Blanche-Neige*

- *Tu es Blanche-Neige. Imagine une autre lettre pour le prince.*

- *Tu es le prince. Imagine une réponse pour Blanche-Neige.*

- *Tu es le Petit Poucet, tu écris à tes parents.*

- *Tu es Chaperon Rouge, tu écris à ta grand-mère.*

- *Tu...*

4- Le carnet de voyage

*Je m'appelle Guy. J'écris mon journal.*

*Nous sommes en 5<sup>ème</sup> année primaire et nous sommes en France, en classe de spéléologie. Je raconte ma première journée.*

9 juin

Ce matin, nous sommes partis de bonne heure pour aller visiter la grotte de Rouffignac. A l'intérieur de celle-ci, il faisait très froid. C'est pour cela que Pascal, notre moniteur, nous avait demandé de mettre un manteau. C'était génial ! On a visité la grotte en petit train. Tout à coup la lumière s'est éteinte et plusieurs enfants se sont mis à crier et à hurler parce qu'ils avaient peur.

10 juin

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Imagine ce que Guy va écrire dans son carnet :

- le 10 juin
- le 11 juin
- le 12 juin.

Et si les élèves étaient en classe de neige, en classe de mer, en classe dans l'espace, en classe....

6- D'autres idées encore...

- Mes grands-parents, mon parrain, ma marraine, des amis, ..... m'invitent quatre jours lors des prochaines vacances et me demandent de leur dire ce que j'aime faire.....
- Maman va rentrer très tard ce soir. Je dois aller me coucher et j'ai oublié de lui demander l'autorisation d'aller jouer au parc avec mon meilleur copain, le lendemain après l'école. J'écris un mot que je dépose dans le hall pour qu'elle le voie en rentrant...
- Il y a un petit journal à l'école et je suis chargé avec 2 autres élèves de raconter le match de football ou basket ball ou ... qui a eu lieu jeudi dernier entre les profs et les vainqueurs des interclasses...
- De retour d'un samedi après-midi chez un copain ou une copine, alors que mes parents étaient à une réception sans enfants, j'ai très envie de leur raconter ce que l'on a fait au parc....Comme je dormirai lors de leur retour, je leur laisse un message écrit.

## B. LA REVISION DE PREMIERS JETS D'EXPRESSION ECRITE

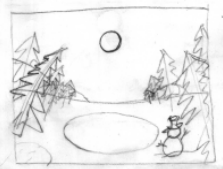

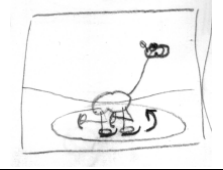

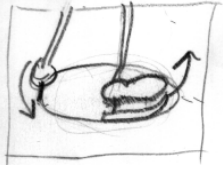
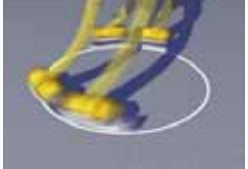


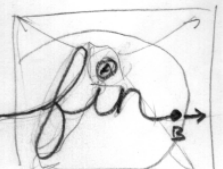

### 1. Travailler la trame du récit à l'aide du synopsis

Afin d'amener les élèves à prendre du recul sur le premier jet produit, nous proposons d'exploiter un support particulier, le synopsis, qui permet de dégager à l'aide d'un schéma, les différentes étapes clés du récit. Amener les élèves à observer un synopsis et à en élaborer eux-mêmes pourrait les aider à retravailler l'architecture du premier jet et à apporter ainsi d'éventuelles modifications de fond à l'aide d'un outil concret. Une telle séquence d'enseignement pourrait fonctionner en cinq grandes étapes :

- découvrir l'intérêt de l'outil « synopsis », ;
- réaliser un synopsis d'un texte modèle présenté aux enfants (afin de mettre en évidence les étapes clés à dégager dans celui-ci) ;
- réaliser un synopsis de quelques productions d'enfants ;
- réaliser un synopsis de sa propre production et réviser le premier jet sur cette base ;
- constater que le synopsis est un outil pour dégager la trame du récit.

#### • Etape 1 : Mise en situation – intérêt de réaliser un synopsis

Un dessinateur cherche des idées pour réaliser une bande dessinée à destination des enfants. Avant d'aboutir à la planche finale, le dessinateur réalise un synopsis. Il s'agit du récit très simplifié, reprenant les grandes étapes de l'histoire. En voici un exemple<sup>2</sup> :

Synopsis	Description	Images finales
	<i>Planter le décor</i> Il fait très froid et ensoleillé. L'étang est gelé.	
	<i>Présenter le personnage</i> Une girafe apparaît avec des patins à glaces.	
	<i>Action</i> Elle fait une acrobatie en tournant très vite sur la glace.	
	<i>Conséquence</i> Catastrophe : la girafe sent son cou qui descend, mais le reste pas. Elle tombe dans le trou.	
	<i>Conclusion</i> La girafe se retrouve dans le trou et l'histoire se termine avec un gros plan sur le trou.	

<sup>2</sup> <http://www.inrialpes.fr/sed/people/boissieux/COURS/2005/AttyBaboud/Rapport%20HTML/Story-Board.htm>

- Etape 2 : réaliser un synopsis d'un texte modèle présenté aux élèves

Cette étape a pour but de mettre en évidence ce qui doit apparaître dans le synopsis c'est-à-dire les étapes clés du récit (planter le décor, événement, conséquence et fin). On pourra laisser les enfants réaliser individuellement une production et en exploiter quelques-unes avec l'ensemble du groupe afin de mettre en évidence la manière de réaliser un bon synopsis.

- Etape 3 : réaliser un synopsis de quelques productions d'enfants

Afficher au tableau quelques productions spontanées d'élèves. Elles présentent une faiblesse dans la trame du récit. Les élèves réalisent un synopsis.

Voici quelques exemples de productions à partir desquelles on pourrait travailler. Il s'agit d'une première production sans aucune note de l'enseignant.

<p><u>PEUR et corée</u></p> <p>Dimanche soir avant de me coucher j'ai mis Nainette et Garamelle dans le lit de mes parents, comme ça il vont tout manger. Et mon frère a tout raconté à mes parents, et maintenant je doit sortir les poulets pendant un mois.</p>	<p><u>Patrick ses week-end</u></p> <p>Depuis que cette fille est là on doit raconter notre week-end et à chaque fois je dit rien. Et un jour il met arrivé que mes frères avait fais un cumulait.</p>
<p><u>Rédaction :</u></p> <p><u>l'échelle</u></p> <p>Comme tout les lundis nous devons raconter notre dimanche hier, j'ai voulu grimper dans un arbre et l'échelle est tomber. Je me suis retrouvé coincer. J'ai voulu appeler maman, mais elle était partis faire les courses. J'ai voulu appeler papa, mais il était partis travailler. J'ai voulu appeler mon frère, mais il était partis jouer chez les voisins. Désormé il me resté plus personne à appeler donc j'ai du attendre pendant des heures coincer dans l'arbre jusqu'à la fin de la journée. Heureusement mon frère est rentrer à la maison, mais il était tellement fatiger d'avoir jouer chez les voisins qu'il ne ma même pas entendu crier apper lui. Puis papa est revenue de son travail, il ne ma pas me force qu'il rentrée par derrière. Alors maman est revenue des courses au moment où j'ai crier, elle m'a apperçue coincer dans l'arbre et je lui est dit de m'aider à descendre de l'arbre.</p>	

La confrontation des synopsis permettra de voir les problèmes de fond qui apparaissent dans les productions. On pourra alors compléter les synopsis pour avoir la trame du récit puis compléter les textes en fonction de ces ajouts.

Peur et corvée	
Planter le décor	Dimanche soir, avant de me coucher...
Événement	J'ai mis Noisette et Caramel dans le lit de mes parents. Ils vont tout manger.
Conséquence	Mon frère a tout raconté à mes parents.
Fin	Je dois sortir les poubelles pendant un mois.

Les week-end de Patrick	
Planter le décor	Depuis que cette fille est là, on doit raconter notre week-end. Je ne dis rien.
Événement	Mes frères ont fait une culbute.
Conséquence	?
Fin	?

L'échelle	
Planter le décor	Comme tous les lundis, nous devons raconter notre dimanche. Hier, j'ai voulu grimper dans un arbre.
Événement	L'échelle est tombée et je suis resté coincé dans l'arbre.
Conséquence	J'ai appelé maman mais... J'ai appelé papa mais... J'ai appelé mon frère mais... J'ai dû attendre pendant des heures, coincé dans l'arbre.
Fin	Mon frère est rentré mais... Papa est rentré mais... Maman est rentrée, elle m'a entendue. Je lui ai demandé de m'aider...

- Étape 4 : réaliser un synopsis de sa propre production

Proposer aux enfants de réaliser un synopsis de leur propre production afin de constater eux-mêmes les problèmes de fond et de le compléter, si nécessaire.

- Étape 5 : constater que le synopsis est un outil pour dégager la trame du récit

Amener les enfants à constater que le synopsis peut être un bon outil pour démarrer une production écrite. Il permet d'assurer une bonne trame au récit avant d'entamer la rédaction proprement dite de celui-ci. Il permet de vérifier si la production écrite est cohérente sur le plan du fond. Il constitue également un « canevas » qui aide l'élève à organiser son texte à l'aide de différents paragraphes, chacun présentant une étape clé du récit.



## 2. Travailler la structure dialoguée

Dans de nombreuses productions d'élèves recueillies lors de l'évaluation externe, on observe des difficultés dans la présentation de dialogues. La séquence que nous proposons ici est organisée en plusieurs étapes :

- identifier le thème à explorer : la présentation d'un dialogue ;
- analyser des textes d'auteurs et dégager les manières de présenter des dialogues ;
- améliorer quelques productions spontanées d'élèves ;
- retourner aux productions individuelles des élèves.

- Etape 1 : identifier le thème à explorer : la présentation du dialogue

- Afficher quelques productions d'élèves au tableau.

<p>1/  <i>sa bouche, s'appête à manger puis... son papa s'  écue: C'EST DU SEL! mince alors me dis-je il m'  a pas mangé!</i></p>	<p>2/  <i>Il ne les nistait que de la fille  bleu, on se faire avec se qu'on n'a dit-elle"</i></p>
<p>3/  <i>maman était là je lui est dit  qu'j'avais perdu mes clés elle m'a dit va  so chercher puis il n'a pas son  il m'a dit <u>quelque des choses</u> j'ai repris mes clés.</i></p>	<p>4/  <i>Deux jours après Tigon est venue chez  moi, je lui est dit qu'il y avait une souris mais elle  me par c'est donc je lui est montré elle m'a dit "elle est  où la souris" Bon là! HO non!! Nous nous sommes  avançés dans la cuisine, he la là!! Ma maman  était sur une chaise et la souris devant.</i></p>

- Demander ce qu'il y a de commun entre les quatre productions : il s'agit de la présentation de dialogues. On pourrait alors avoir un premier débat avec les élèves sur la (ou les) manière(s) qu'ils estiment correcte(s) pour présenter un dialogue.
- Etape 2 : analyser des textes d'auteurs et dégager les manières de présenter des dialogues

On pourrait demander aux enfants de prendre chacun un livre et de retrouver des façons de présenter des dialogues. On pourrait également leur proposer de faire ce travail en groupe en consultant plusieurs documents et en recopiant sur une affiche les diverses façons de présenter un dialogue.

On peut aussi leur donner des extraits de textes d'auteurs et leur demander d'observer les dialogues. Une analyse commune mettrait alors en évidence différentes manières de faire pour retravailler un dialogue.

Cette étape pourrait déboucher sur la réalisation d'une fiche-outil permettant de synthétiser des manières de présenter un dialogue.

- Etape 3 : améliorer des productions des enfants sur cette base

Reprendre les extraits des productions d'élèves et retravailler les structures dialoguées.

1/ - C'est du sel, s'écrie papa. - Mince, il n'a pas mangé.	2/ Il ne restait que de la ficelle bleue. « On va faire avec ce qu'on a », dit-elle.
3/ - Maman, j'ai perdu mes clefs. - Va donc les chercher, répond-elle. - Que cherches-tu ? me demande un autre enfant. - Mes clefs, lui dis-je.	4/ Deux jours plus tard, Figen est venue dormir chez moi. Je lui ai dit qu'il y avait une souris mais elle ne m'a pas crue. « Où est-elle la souris ? » me demande-t-elle. « Ben, elle est là ! » « HO NON ». Nous nous sommes avancées dans la cuisine. Maman était sur une chaise et la souris devant elle.

Pour écrire un dialogue, il existe deux procédés : les guillemets ou le tiret avec retour à la ligne chaque fois que l'interlocuteur change.

- Etape 4 : retour sur les productions individuelles des enfants

Demander ensuite aux enfants de reprendre leur propre production et de retravailler la présentation des dialogues.

### 3. Travailler la structure des phrases et l'organisation du texte

Dans les constats de l'épreuve, des difficultés se manifestent notamment dans le respect de la ponctuation, dans l'organisation du texte en paragraphes, dans la variété du vocabulaire et dans le respect des règles orthographiques.

- Etape 1 : respecter la ponctuation

Dans les productions écrites des élèves, certaines phrases sont très longues et leur structure inexistante. Celles-ci peuvent être découpées de manière à ce qu'elles soient plus lisibles et donc plus compréhensibles.

Exemples :

« Comme tous les lundis nous devons raconter notre dimanche hier j'ai voulu grimper dans un arbre et l'échelle est tombée. »

Un simple découpage suffit :

« Comme tous les lundis nous devons raconter notre dimanche. Hier j'ai voulu grimper dans un arbre et l'échelle est tombée. »

« Alors maman est rentrée des courses au moment où j'ai crié, elle m'a aperçu coincé dans l'arbre et je lui ai dit de m'aider à descendre de l'arbre. »

La révision de la ponctuation demande aussi d'autres ajustements comme la chasse aux répétitions.

« Alors maman est rentrée des courses. **Au** moment où j'ai crié, elle m'a aperçu coincé dans **l'arbre**. **Je** lui ai demandé de m'aider à **en** descendre. »

- Etape 2 : organiser le texte

Le travail de la trame du récit tel que développé aux pages 62, 63 et 64 sous-tend l'organisation du texte. Chaque partie constitue un paragraphe.

Par ailleurs, l'emploi de différents connecteurs aide aussi à l'élaboration du texte.

Les deux textes incompréhensibles proposés à la page 49 permettent de mettre en évidence des organisateurs textuels.

Tout d'abord Ensuite Finalement	Un soir (un matin/un jour/...) Pendant un long moment Ensuite Tout à coup Deux jours plus tard Quand soudain Tout de suite Depuis lors
---------------------------------------	---

Chacune de ces deux listes (ou d'autres) peuvent constituer une contrainte que l'élève doit utiliser dans sa production écrite.

La chronologie du récit peut être construite aussi à partir des temps verbaux utilisés. Les phrases observées à la page 48 mettent en évidence une des spécificités des temps simples et des temps composés.

« Mon frère était parti chez les voisins, il ne restait plus personne à appeler... »

« Maman est rentrée des courses et je l'appelle à l'aide. »

« Mes copains viendront à la maison dès que l'école sera finie. »

Dans les productions personnelles des élèves, il est intéressant de leur apprendre à utiliser les temps simples et les temps composés pour exprimer des actions qui se succèdent dans le temps sans employer le « ensuite » ou « et puis ».

- Etape 3 : construire des phrases selon une structure précise

Dans les textes exploités en classe lors des lectures, certaines structures de phrases sont observées. A la page 53, ce sont diverses phrases comprenant une proposition relative qui sont prises en considération. Cette structure peut aider les élèves dans leurs productions personnelles.

Exemple :

« Elle m'a aperçu coincé dans l'arbre et je lui ai demandé de m'aider à descendre de l'arbre. »

*Elle m'a aperçu coincé dans l'arbre dont je voulais descendre et je lui ai demandé de l'aide.*

- Etape 4 : la variété du vocabulaire

Plus le répertoire lexical de l'élève est riche, plus la variété de vocabulaire utilisé dans ses productions personnelles sera grande. Il est opportun d'aider les élèves à apprivoiser les « mots inconnus rencontrés dans les textes » en leur donnant sens grâce au contexte mais aussi en les utilisant dans leurs propres écrits.

Dans les exemples de productions des élèves proposés à la page 63, il est possible de considérer les cas suivants :

- emploi du terme propre : **la culbute** dans le texte « Les week-end de Patrick » ;
- recherche de différentes expressions pour éviter les répétitions dans le texte « L'échelle ».

Répétitions repérées	Propositions d'autres expressions
Je me suis retrouvé coincé... Attendre des heures coincé dans un arbre... Elle m'a aperçu coincé dans un arbre...	J'étais bloqué dans un arbre... J'étais immobilisé... J'étais prisonnier... ...
J'ai voulu appeler maman J'ai voulu appeler papa J'ai voulu appeler mon frère ...il ne restait plus personne à appeler...	J'ai appelé... J'ai crié le nom de... J'ai essayé d'attirer l'attention de... J'ai tenté de capter l'attention de .... J'ai demandé de l'aide à.... J'ai crié « Au secours ! » ...

- Etape 5 : le souci orthographique

Il va de soi que chaque production écrite fera l'objet d'un toilettage orthographique, au moment qui semble le plus opportun, de manière à amener progressivement les élèves à maîtriser au moins 80 % de formes correctes.

## CONCLUSION

Comme conclusion de cette deuxième partie relative à la production d'écrits, il convient de souligner l'importance de proposer régulièrement aux élèves des situations variées de mise en écriture. Ces productions d'écrits interviennent aussi dans d'autres disciplines comme les activités d'éveil ou les mathématiques.

Produire un écrit constitue toujours une tâche complexe et ce, à tout âge. Il s'agit bien de la gestion simultanée de diverses facettes : se représenter la situation de communication, élaborer des contenus, structurer le texte, mettre en texte (vocabulaire, temps, connecteurs...), relire son texte pour l'améliorer. Il ne suffit pas de juxtaposer toute une série de démarches mais bien de les articuler. C'est une tâche qui demande un entraînement régulier considérant progressivement l'une ou l'autre compétence ciblée.

## CONCLUSION GENERALE

En guise de conclusion finale, rappelons que « Lire » et « Produire un écrit » sont des apprentissages complémentaires et s'enrichissent mutuellement.

**Selon les axes prioritaires traités dans ce document**, voici une synthèse des propositions qui tente de mettre en lumière l'interaction incontournable entre l'acte de LIRE et celui de PRODUIRE UN ECRIT.

	LIRE	⇔	PRODUIRE UN ECRIT
	<b>Questionner un texte écrit que je lis</b>	⇔	<b>Questionner un texte que j'écris</b>
<b>FOND</b>	Dégager et gérer les informations explicites et implicites : <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérer une information donnée telle quelle ou formulée autrement</li> <li>- construire une nouvelle information en utilisant des informations données</li> <li>- gérer le réseau anaphorique</li> <li>- dégager la chronologie du récit</li> </ul> ⇒ Elaborer des significations	⇔	Clarifier le contexte d'écriture Construire le synopsis, la trame Rassembler toutes les informations Ecrire le premier jet  ⇒ Elaborer des contenus
<b>FORME</b>	Dégager l'organisation du texte et percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases : <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérer le genre de texte</li> <li>- repérer la structure dialoguée</li> <li>- repérer les paragraphes</li> <li>- repérer les organisateurs textuels</li> <li>- repérer les modes et les temps verbaux</li> </ul>	⇔	Assurer l'organisation du texte et la cohérence du texte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- créer les paragraphes</li> <li>- utiliser à bon escient les organisateurs textuels</li> <li>- choisir un système des temps et du mode approprié</li> <li>- utiliser le réseau anaphorique</li> </ul>
	Tenir compte des unités grammaticales et traiter les unités lexicales : <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre en s'appuyant sur la ponctuation et sur les marques grammaticales</li> <li>- comprendre en émettant des hypothèses et en confirmant le sens d'un mot</li> </ul>	⇔	Utiliser les unités grammaticales et lexicales : <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser de manière appropriée les structures de phrases</li> <li>- utiliser les signes de ponctuation</li> <li>- utiliser le vocabulaire précis et adapté</li> <li>- orthographier 80% de formes correctes</li> </ul>

## QUELQUES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S. (2003), *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*

CHAUVEAU, REMOND et ROGOVAS-CHAUVEAU (1993), *L'enfant apprenti-lecteur*, INRP- L'Harmattan

CLERINO A. (1992), *Ecrire par plaisir*, Editions de l'Ecole

GIASSON J. (1990), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université

GIASSON J. (1995), *La lecture - De la théorie à la pratique*, De Boeck, Outils pour enseigner

GIASSON J. (2000), *Les textes littéraires à l'école*, De Boeck, Outils pour enseigner

GOIGOUX R., THOMAZET S. (2002), *Pratiques et conception de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté- Les actes de lecture- pp. 1-17*

GROUPE EVA (2000), *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette

HERMAL F. et DEWART G., *La grammaire textuelle*, à paraître chez DE Boeck

JOLIBERT A., groupe d'Ecouen, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette

KAVIAN E. (2007), *Ecrire et faire écrire, manuel, pratique d'écriture*, Entre guillemets, De Boeck – Lancier

OUZILIAS A. (1996), *Apprenti lecteur en difficulté, Pédagogie pratique*, Retz

OUZILIAS A. (2004), *Favoriser la réussite en lecture, Collection Comment faire*, Retz