



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



Enseignement

ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE

3^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EENC2023

FRANÇAIS

PISTES DIDACTIQUES



LECTURE

Table des matières

Introduction	5
Principaux résultats à l'épreuve externe non certificative en lecture (octobre 2023)	6
Fluidité de lecture	6
Compréhension en lecture	8
Scores complémentaires	9
Lien entre fluence et compréhension en lecture	10
Orientations.....	11
Articulation générale des pistes	13
Activités en lien avec la fluence	14
Bref cadrage théorique	14
Définition	14
Pourquoi travailler la fluence ?.....	14
Comment évaluer la fluence ?	15
Les activités	16
Activité F1 - Évaluation diagnostique de la fluence	17
Activité F2 - Création d'un référentiel des critères d'une lecture fluide	24
Activité F3 - Les chuchoteurs.....	29
Activité F4 - La lecture chorale Cette activité s'inspire de Young & Rasinski (2022)	32
Activité F5 - La lecture en écho	37
Activité F6 - Lecteurs en scène !	41
Activités en lien avec le développement de la compréhension.....	49
Bref cadrage théorique	49
Les stratégies de compréhension	49
Zoom sur la lecture inférentielle.....	50
Enseigner explicitement les stratégies de compréhension	51

Les activités	52
Activité C1	53
Activité C2	57
Activité C3	68
Activité C4	82
Activité C5	85
Bibliographie	87
Le livret « La Tarte Anti-Ennemi »	89

Ce document de pistes didactiques a été élaboré par un groupe de travail composé de :

Benoit BAMPS	inspecteur
Gaëlle BEUGNIES	conseillère au soutien et à l'accompagnement
Florence DAUPHIN	enseignante
Sébastien DELATTRE	attaché à la Direction des Standards éducatifs et des Évaluations
Thomas Dendauw	conseiller au soutien et à l'accompagnement
Mylène GOTTEAUX	conseillère au soutien et à l'accompagnement
Gwenaëlle HUIN	enseignante
Doriane JAEGERS	chercheuse au Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (Université de Liège)
Christophe LEJOLY	enseignant
Bénédicte LELOUX	conseillère au soutien et à l'accompagnement
Jeannine LEROY	inspectrice
Vicky NIFFLE	enseignante
Éric WILQUET	chargé de mission à la Direction des Standards éducatifs et des Évaluations

L'emploi dans le présent document des noms masculins pour les différents titres et fonctions est épicène en vue d'assurer la lisibilité du texte.

Introduction

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe en lecture administrée en octobre 2023 dans les classes de 3^e année primaire. Cette évaluation à visée diagnostique et formative avait pour objectif d'établir un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences et de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devraient faire l'objet d'une attention particulière.

L'épreuve comportait quatre parties visant l'évaluation de la fluidité de lecture et la compréhension de l'écrit. En effet, deux enjeux essentiels de l'apprentissage de la lecture en fin de 2^e année primaire ont été appréhendés : l'automatisation des démarches de reconnaissance et de décodage des mots d'une part ; le développement de stratégies de compréhension et d'interprétation face à des textes de genres variés d'autre part.

C'est sur la base des résultats des élèves que le recueil de pistes didactiques a été élaboré. Il s'adresse aux enseignants et aux élèves de 2^e et 3^e années de l'enseignement primaire. Des activités concrètes et des ressources didactiques sont proposées afin de pallier les difficultés rencontrées par les élèves dans l'épreuve.

Principaux résultats à l'épreuve externe non certificative en lecture

(octobre 2023)

Nous rappelons ici les principaux résultats car c'est sur la base de ces constats que les orientations pour les pistes didactiques ont été définies.

Fluidité de lecture

Les parties 1 et 2 évaluaient la fluidité de lecture en mettant particulièrement l'accent sur la vitesse et la précision de la lecture. Pour rappel, ces parties ciblaient l'évaluation des savoir-faire présentés ci-dessous.

Construire un message significatif		
Savoir-faire	Attendus	Epreuve
<i>Apprendre le code</i>		
Développer une lecture fluide (fluence).	Lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots lus correctement par minute.	Partie 1
Utiliser l'ensemble des correspondances graphophonétiques fréquentes (simples ou complexes).	Identifier les mots en appliquant de manière flexible ces trois stratégies : <ul style="list-style-type: none">• par reconnaissance immédiate ;• par décodage ;• par analogie.	Partie 2

Les résultats moyens pour l'ensemble des élèves de 3e primaire de la FW-B, mais aussi les résultats par quartile sont présentés dans le tableau ci-dessous. Les écoles appartenant à la catégorie EMP(1) sont des écoles qui accueillent un public d'élèves socioéconomiquement défavorisé. À l'inverse, les écoles de la catégorie EMP(4) accueillent un public socioéconomiquement favorisé. Cela signifie que si vous travaillez dans une école appartenant à la catégorie 4, il convient de comparer les résultats moyens de vos élèves à ceux qui apparaissent dans la colonne « EMP(4) » de façon à comparer vos résultats à ceux d'un public plus proche du vôtre.

	Total FW-B ¹	EMP(1)	EMP(2)	EMP(3)	EMP(4)
Partie 1 : Sylvestre et l’oiseau					
Nombre moyen de mots lus correctement en 1 minute (MCLM)	66 mots	55 mots	64 mots	70 mots	77 mots
Partie 2 : tests de vitesse					
Nombre de mots isolés correctement identifiés	16,5/20	15,4/20	16,5/20	17,1/20	17,2/20
Nombre de mots inscrits au sein de phrases correctement identifiés	13,5/20	11,1/20	13,2/20	14,6/20	15,1/20

Dans la **première partie** de l’épreuve, chaque élève a été invité à lire oralement le texte narratif « Sylvestre et l’oiseau ». Le temps de lecture était limité à une minute, un chronomètre étant enclenché au premier mot lu dans le titre du texte. À l’issue de cette minute, les mots lus correctement sont comptabilisés. Selon le nouveau référentiel de français, un lecteur en fin de 2e année primaire **devrait approcher les 70 mots correctement lus en une minute**. Le **résultat moyen** pour cette partie de l’épreuve pour **l’ensemble des élèves de 3e primaire en FW-B est de 66 mots correctement lus en une minute**.

On observe un écart de 20 mots entre les élèves qui fréquentent une école appartenant à la catégorie EMP(1) (55 mots, en moyenne, correctement lus en une minute) et ceux de la catégorie EMP(4) (77 mots, en moyenne, correctement lus en une minute).

Des analyses complémentaires montrent que les élèves à l’heure ont une lecture plus rapide (69 mots correctement lus en une minute) comparativement aux élèves accusant un retard scolaire (50 mots correctement lus en une minute).

On note que les garçons lisent, en moyenne, un peu plus de mots correctement en une minute que les filles. Même si la différence est minime (65 mots pour les filles et 67 mots pour les garçons), elle est néanmoins significative sur le plan statistique.

Pour cette première partie, nous avons calculé le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM) pour certains percentiles. Le percentile permet de déterminer la position d’un élève par rapport à l’échantillon représentatif des élèves de la FW-B. Concrètement, nous avons découpé la distribution des scores MCLM en 100 parts équivalentes de sorte que chaque partie (ou chaque percentile) représente 1/100e de l’échantillon de population. Ainsi, si un élève obtient un score de 58 MCLM, il se situe au 40e percentile à l’échelle de la FW-B. Cela signifie qu’il y a 40% des élèves qui ont un score inférieur à lui et 60% des élèves qui obtiennent un meilleur score. Cet élève occupe, en quelque sorte, la 60e place sur 100 élèves représentatifs.

¹ Les résultats pour la partie 1 portent sur un échantillon représentatif de 4 862 élèves issus de 290 classes de 160 établissements. Ceux de la partie 2 portent sur un échantillon représentatif de 4858 élèves également issus de 290 classes de 160 établissements.

	Élèves de P3 (octobre)				
	Total FW-B	EMP(1)	EMP(2)	EMP(3)	EMP(4)
Moyenne	66	55	64	70	77
Écart-type	33	32	31	31	33
Percentile					
90	113	97	107	115	130
80	94	82	89	96	106
70	82	70	80	84	93
60	72	63	71	74	83
50	65	55	64	66	74
40	58	44	57	60	66
30	48	34	47	53	59
25	43	29	42	47	57
20	37	25	35	43	48
10	24	11	24	32	35
5	14	2	15	24	25

Dans la **deuxième partie** de l'épreuve, les élèves se sont vu proposer deux tests axés sur la vitesse de lecture. Le premier test portait sur l'identification de **vingt mots isolés**. Le **score moyen pour l'ensemble des élèves de 3e primaire en FW-B est 16,5/20**. Quelle que soit la catégorie de l'école, les élèves obtiennent un score honorable (>15,4/20), ce qui laisse penser que l'identification de mots (en recourant à diverses stratégies tels que la reconnaissance immédiate, décodage...) est un savoir-faire maîtrisé par les élèves à ce stade de la scolarité. Le second test qui proposait aux élèves de **compléter vingt phrases en sélectionnant le bon mot** est un peu moins bien réussi. Cet exercice est, en effet, un peu plus complexe : il évalue la capacité de décodage de mots (comme le premier test) tout en tenant compte de la capacité de compréhension au niveau de la phrase. **Les élèves de 3e primaire en FW-B obtiennent un score moyen de 13,5/20**. On observe un écart de 4 points (soit 20%) entre les élèves fréquentant une école issue de la catégorie EMP(1) et ceux de la catégorie EMP(4).

À nouveau, des analyses complémentaires montrent que, à l'échelle de la FW-B, pour ces deux tests, les élèves à l'heure obtiennent des résultats globaux supérieurs (test 1 : 16,8/20 ; test 2 : 14/20) à ceux qui accusent un retard scolaire (test 1 : 14,6/20 ; test 2 : 10,2/20). Enfin, pour ces deux tests de vitesse, on ne note aucune différence significative dans les scores obtenus par les filles et les garçons.

Compréhension en lecture

Les parties 3 et 4 évaluaient la compréhension de l'écrit en proposant d'une part, des textes courts dont l'intention est d'informer (partie 3) et un texte narratif de longueur moyenne dont l'intention est de donner du plaisir (partie 4).

	Total FW-B ²	EMP(1)	EMP(2)	EMP(3)	EMP(4)
Compréhension de l'écrit (40 items)	56,6%	43,3%	55,8%	61,4%	65,8%
Partie 3 : L'invitation (14 items)	55,9%	42,8%	54,2%	61,3%	65,4%
Partie 4 : Sous la table (26 items)	56,9%	43,7%	56,6%	61,4%	66%

Le résultat moyen à l'épreuve de lecture est de 56,6% pour l'ensemble des élèves de 3e primaire en FW-B. Les scores des élèves issus d'une école appartenant à la catégorie d'EMP(1) (public socioéconomiquement défavorisé) sont nettement en dessous de la moyenne. On observe d'ailleurs un écart de 22,5% entre le score de ces derniers (43,3%) et le score de ceux de la catégorie EMP(4) (65,8%). Ceci signifie que si vous travaillez dans une école appartenant à la catégorie 4, il convient de comparer les résultats moyens de vos élèves à ceux qui apparaissent dans la colonne « EMP(4) » et ainsi de suite pour chacune des catégories, de façon à comparer vos résultats à ceux d'un public plus proche du vôtre.

Ajoutons que les résultats des filles en compréhension de l'écrit sont légèrement mais significativement supérieurs à ceux des garçons (58% pour les filles contre 55% pour les garçons). De façon plus marquée, les résultats globaux des élèves à l'heure (59%) surpassent les résultats de ceux accusant un retard scolaire (42%).

Scores complémentaires

Construire un message significatif		
Savoir-faire	Attendus	Résultats FW-B
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
Prélever des informations explicites (14 items)	Repérer et reformuler des informations essentielles contenues dans un texte. Reformuler des informations essentielles contenues dans un texte au départ d'une question posée. <i>Résultat moyen aux items L3, L4, L5, L6, L7, L9, L10, L11, L23, L24, L25, L26, L33, L34</i>	62%
Élaborer des inférences (7 items)	Déduire des informations implicites en reliant deux informations explicites proches dans le texte. <i>Résultat moyen aux items L2, L8, L14, L18, L19, L31, L32</i>	44%
Distinguer le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel) (4 items)	Dégager et reformuler : • les éléments réels d'un récit ; • les éléments imaginaires d'un récit. <i>Résultat moyen aux items L37 à L40</i>	76%

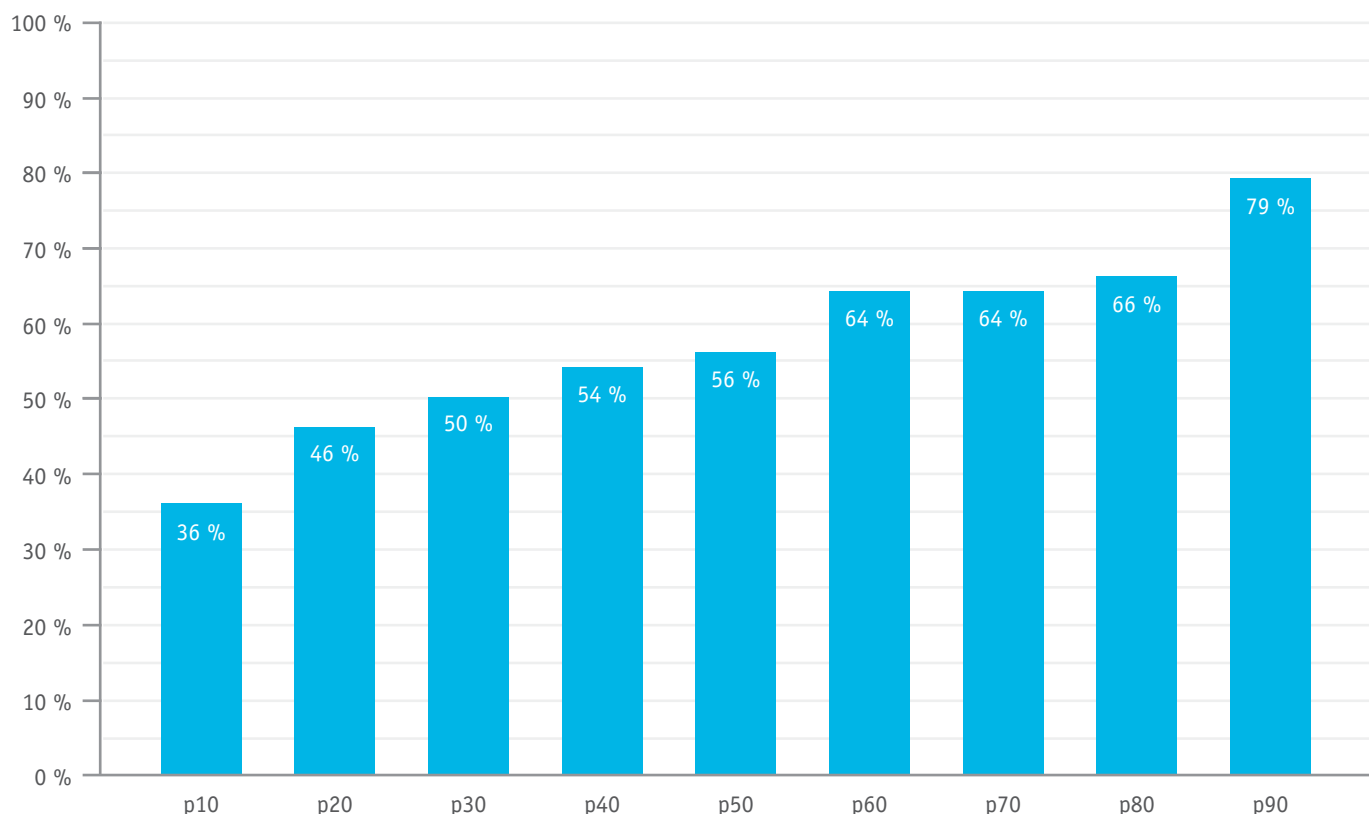
Comme observé classiquement, le score moyen est bien plus faible pour les questions qui exigent d'élaborer des inférences (44%) que pour celles où il s'agit de dégager des informations explicites (62%). La distinction entre le réel et l'imaginaire semble bien maîtrisée par les élèves.

Lien entre fluence et compréhension en lecture

En sciences de l'éducation, les chercheurs reconnaissent l'influence de la qualité du décodage des mots (vitesse et exactitude) sur la compréhension des textes. Dans le cadre des évaluations externes non certificatives destinée aux élèves de 3^e primaire, on constate également que plus l'élève est capable de décoder rapidement, plus son score en compréhension de l'écrit est élevé. On note, en effet, une corrélation significative de 0.67 entre le MCLM et le score global aux parties 3 et 4 de l'épreuve.

Le graphique ci-dessous représente les scores moyens en compréhension de l'écrit (score global aux parties 3 et 4 de l'épreuve) pour différents percentiles relatifs à la distribution des scores MCLM. On remarque aisément que les lecteurs particulièrement lents (P10, P20) ont un score nettement inférieur en compréhension de l'écrit comparativement aux élèves ayant une lecture plus fluide. Les élèves qui se situent au P60 (ou au-delà) ont atteint le seuil des 70 mots correctement lus en une minute. Pour ces élèves, la réussite globale en compréhension de l'écrit dépasse les 60%. Les élèves au P90 ont déjà atteint le stade du « lecteur de transition » selon le référentiel de français puisqu'ils parviennent à lire correctement plus de 110 mots/minute. Ces derniers se montrent très performants en compréhension de l'écrit.

Score en compréhension de l'écrit en fonction de la vitesse de lecture



Orientations

Cette année, les différentes parties de l'épreuve non certificative proposée aux élèves de 3e année primaire visaient, d'une part l'évaluation de la **fluence en lecture** et, d'autre part, la **compréhension de l'écrit**. Les membres du groupe de travail ont ainsi naturellement décidé de **construire des pistes didactiques permettant de rencontrer ces deux enjeux essentiels** de l'apprentissage de la lecture. Plutôt qu'un enseignement modulaire qui envisagerait de travailler de façon isolée la fluence et la compréhension, les membres du groupe de travail ont décidé de suivre les recommandations formulées par Goigoux (2022, p. 9) en articulant l'ensemble des activités conçues dans le cadre des pistes didactiques autour de l'exploitation d'un même texte. Ils ont aussi opté pour un texte d'envergure (« la Tarte Anti-Ennemi » de Derek Munson ; 895 mots) issu de l'enquête internationale PIRLS (2011) qui permet non seulement d'exercer les compétences en interaction, mais aussi de fournir à tous les élèves des occasions uniques d'évoluer vers une lecture experte.

La fluence en lecture a été appréhendée au sein des deux premières parties de l'épreuve. Si les résultats des tests de vitesse axés sur le décodage des mots (partie 2) sont tout à fait encourageants, nous notons, au travers des résultats de la première partie de l'épreuve, que lorsqu'ils sont confrontés à un texte, les élèves de 3e année primaire ne font qu'approcher le seuil des 70 mots correctement lus en une minute requis par le nouveau référentiel de français en fin de 2e année primaire.

Les concepteurs de l'évaluation externe non certificative ont proposé une évaluation de la fluence en mettant principalement l'accent sur deux composantes de la fluence : la vitesse et l'exactitude du décodage. Ces deux éléments sont notamment cruciaux pour libérer des ressources cognitives au service de la compréhension. Cependant, les membres du groupe de travail ne nient pas l'importance de la prosodie, troisième composante de la fluence qui s'intéresse au phrasé et à l'expressivité de la lecture. **La prévalence des critères de vitesse et d'exactitude de la lecture dans l'épreuve est due à la difficulté de mettre en œuvre une évaluation objective de la prosodie dans le contexte d'une évaluation externe à large échelle. Elle ne doit donc, en aucun cas, occulter l'importance du travail de la prosodie en classe.**

Ainsi, au sein des pistes didactiques, les activités proposées ne donnent pas la primauté à la vitesse de lecture et à l'exactitude du décodage. Elles permettent d'**entraîner la fluence dans sa globalité**, c'est-à-dire en considérant ses trois composantes : vitesse, exactitude et prosodie (phrasé et expressivité).

La compréhension de l'écrit a été appréhendée au sein des 3e et 4e parties de l'épreuve. Si nous n'observons pas une nette différence entre les résultats moyens liés à la compréhension de textes informatifs courts (partie 3) et ceux liés à la compréhension d'un texte narratif de longueur moyenne, les questions qui exigent d'élaborer des inférences présentent un score moyen bien plus faible (44%) que celles où il s'agit de dégager des informations explicites (62%). Les inférences pragmatiques nécessitant la mise en lien des informations présentes dans le texte avec les connaissances personnelles ont particulièrement posé des difficultés aux élèves (ex. l'item L8 de la question 6 où seulement 23% des élèves parviennent à repérer l'information explicite de la météo et à la relier à leurs connaissances personnelles pour déduire que l'activité se fera à l'extérieur ; l'item L32 de la question 19 où seulement 33% des élèves associent correctement des éléments explicites du texte et/ou de l'illustration avec leurs connaissances personnelles du déroulement d'une fête).

Ainsi, comme en 2021, les membres du groupe de travail ont décidé de proposer des activités permettant de **travailler le savoir-faire « élaborer des inférences »** ou plus précisément, de **développer la stratégie de compréhension « trouver les informations que l’auteur a cachées »**. Ils suggèrent notamment de travailler l’implicite du texte à différents moments de la lecture (avant, pendant, après) et de recourir à l’enseignement explicite de cette stratégie.

Articulation générale des pistes

Par souci de lisibilité du document, les pistes didactiques consacrées à la fluence et à la compréhension de l'écrit sont présentées au sein de deux parties distinctes. Toutefois, ces pistes ont été pensées dans la perspective d'un enseignement intégratif permettant à l'élève de comprendre que la fluence est au service de la compréhension (et parfois inversement). L'organigramme ci-dessous offre une vue synthétique de l'ensemble des activités et outils proposés. Toutes les activités sont numérotées et précédées de la lettre F ou C : la lettre « F » renvoie à des activités consacrées à la Fluence, tandis que la lettre « C » renvoie à des activités permettant de travailler la Compréhension du texte.

De manière générale, les activités (tant liées à la fluence qu'à la compréhension de l'écrit) utilisent le texte "Le livret « **La Tarte Anti-Ennemi** »", page 89 de Derek Munson (disponible sous forme de livret). L'enseignant ne doit donc pas hésiter à les proposer simultanément.



Activités en lien avec la fluence

Bref cadrage théorique

Définition

Dans le nouveau référentiel de français, la fluence est définie comme l'« habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte. » (p. 232). Cette définition rejoint celle établie par Bianco (2016, p.23) qui désigne la fluence comme étant « la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation et avec la prosodie appropriée ».

La fluence est, en effet, composée de trois dimensions indissociables (Rasinski, 2004 cité par Goigoux, 2022) :

- la vitesse ;
- la précision ;
- la prosodie.

Les deux premières dimensions renseignent sur la reconnaissance des mots ou, plus précisément, sur le degré d'automatisation des processus de décodage. La prosodie est un terme plus technique pour renvoyer aux notions de phrasé et d'expressivité de la lecture. Selon Godde et al. (2021a), le phrasé est lié à la ponctuation et la syntaxe du texte. Il « recouvre les paramètres rythmiques de la parole : pauses, allongements et intonations, et permet le découpage du texte en unités linguistiques (syntagmes, propositions, phrases, paragraphes...) facilitant la compréhension. » (Godde, 2020, p. 6). L'expressivité, quant à elle, est plutôt liée au sens du texte (Godde et al., 2021a). Pour adopter une expressivité appropriée, il est, en effet, nécessaire de comprendre le texte lu. L'expressivité renvoie aux « variations de mélodie et d'intensité et permet de donner vie au texte » (Godde, 2020, p. 6). Il n'existe cependant pas qu'une seule manière de s'y prendre, l'expressivité dépend également de l'interprétation du lecteur (Godde et al., 2021a).

Pourquoi travailler la fluence ?

La lecture est constituée de deux composantes principales (Rasinski, 2010 cité par Young & Rasinski, 2022) : une composante profonde qui fait référence à la compréhension et une composante de surface qui renvoie aux tâches plus mécaniques de la lecture. La fluence fait partie de cette composante de surface. Même si elle n'assure pas à elle seule la compréhension des textes et peut donc paraître moins importante de prime abord, la fluence est une condition essentielle au développement de la compréhension (Young & Rasinski, 2022).

En effet, la vitesse et l'exactitude du décodage sont des éléments fondamentaux pour le développement de la compréhension. Lorsque l'énergie mise au service de la reconnaissance des mots est trop importante, il est impossible de « consacrer son attention aux tâches de compréhension plus importantes et plus profondes » (Young & Rasinski, 2020, p. VI). Comme l'indique Goigoux (2022, p. 12) : « insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse qui prive les élèves d'une part de leurs ressources attentionnelles au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens ». Il convient donc d'encourager les élèves à s'entraîner régulièrement car c'est par la pratique que s'acquièrent la précision et l'automatisme du décodage (Young & Rasinski, 2020).

En revanche, il serait dommageable de restreindre l'importance de la fluence à ces seules composantes. En effet, il importe de ne pas entretenir de confusion entre « lecteur rapide et bon lecteur, créant des lecteurs rapides mais qui ne comprennent pas forcément le texte lu » (Godde, Bailly & Bosse., 2021, p. 71). L'objectif n'est pas tant de lire vite, mais d'adopter un rythme conversationnel dans la lecture. Un travail autour de la prosodie permet d'y parvenir. De nombreuses recherches (ex. Rupley et al., 2020 ; Wolters et al., 2022) soulignent que la prosodie est également associée à une meilleure maîtrise de la lecture. Pour accéder au sens des unités plus grandes que le mot, il est essentiel que le lecteur puisse faire un bon usage de la ponctuation et identifier les unités syntaxiques de sens.

Comment évaluer la fluence ?

En classe, l'enseignant peut évaluer la fluence de ses élèves à l'aide d'une échelle subjective. L'Échelle Multi-Dimensionnelle de Fluence (EMDF) construite par Godde et al. (2021a, 2021b), adaptation française de l'échelle de Rasinski (2004) a particulièrement retenu notre attention. L'EMDF permet de considérer les différentes dimensions de la fluence et de donner ainsi, aux élèves, une appréciation qui tient compte de l'hétérogénéité de leurs acquisitions en matière de fluence. Elle permet de situer le niveau de l'élève au niveau de la vitesse de lecture, de la précision du décodage, mais aussi du point de vue du phrasé et de l'expressivité.

Dimension	1	2	3	4
Expression	Pas d'expression et peu d'enthousiasme dans la voix. Lit les mots comme ils arrivent. N'essaye pas de faire sonner comme du langage parlé. Monotone	Un peu d'expression. Commence à utiliser sa voix pour sonner naturel dans certaines parties du texte mais pas partout.	Passage lu en partie avec expression. Sonne comme du langage parlé pour la plupart du texte. Volume de la voix approprié.	Lit avec une bonne expression et de l'enthousiasme durant tout le texte. Sonne comme du langage parlé.
Phrasé	Mot à mot fréquent. Intonation monotone.	Fréquents phrasés de 2 à 3 mots, une lecture hachée. Intonation inappropriée qui ne marque pas la fin des phrases et des propositions.	Mélange des longs phrasés sans pause et d'arrêts inappropriés pour respirer. Nombreuses pauses ne respectant pas la syntaxe. Intonation en partie adaptée.	Phrasé généralement correct, respectant la syntaxe du texte. Intonation adaptée.
Décodage	Longues pauses fréquentes, hésitations, faux départs, chuchotements, répétitions, essais multiples, mots modifiés.	Plusieurs points difficiles dans le texte avec hésitations, longues pauses, erreurs de lecture.	Rupture occasionnelle de la fluidité sur des mots et/ou des structures particulières. Quelques erreurs de lecture.	Lecture généralement fluide avec quelques ruptures mais résolues rapidement, en général en s'auto-corrigeant.
Vitesse	Laborieux.	Lent.	Mélange irrégulier de lecture lente et rapide.	Constant et conversationnel.

Figure 1 : Echelle Multi-Dimensionnelle de Fluence (EMDF), adaptation de l'échelle Multi-Dimensionnelle de Fluence (MDFS) de Rasinski (2004) pour le français (Godde et al., 2021a, p. 29)

Chaque dimension est évaluée sur une échelle de 1 à 4 où la note 1 correspond à une maîtrise faible et la note 4 à une maîtrise experte. Lors de l'évaluation, l'élève peut donc obtenir un score minimal de 4 et un score maximal de 16 (Godde et al., 2021a). Godde et al. (2021c) conseillent d'effectuer l'évaluation de la vitesse et du décodage sur la première minute de lecture. Au niveau de la prosodie (phrasé et expressivité), l'évaluation ne devrait porter que sur une partie de la minute où l'élève rencontre peu de difficultés de décodage.

L'EMDF peut être utilisée tant dans le cadre d'un **diagnostic** (repérage des points forts et des difficultés des élèves) permettant à l'enseignant d'initier certaines activités que dans le cadre d'un suivi permettant d'évaluer les progrès des élèves. Etant donné le caractère subjectif de l'évaluation, il est cependant nécessaire que les évaluations répétées soient effectuées par un seul et même enseignant.

Les activités

En fluence, l'ordre des activités n'a pas été choisi au hasard. La première (F1) propose de réaliser une évaluation diagnostique du niveau de fluence des élèves en considérant tant le décodage, la vitesse que la prosodie (évaluation multidimensionnelle). À l'issue de cette évaluation, nous suggérons aux enseignants de prendre connaissance de l'activité (F2) qui permet d'établir, avec les élèves, les critères d'une lecture « fluide ». Les activités suivantes (F3 à F6) permettent ensuite d'entraîner séparément (ou non) les différentes dimensions de la fluence.



Activité F1

Évaluation diagnostique de la fluence

Cette activité propose d'utiliser **l'échelle MultiDimensionnelle de Fluence développée en français par Godde et al. (2021a, p.12)** pour évaluer, en classe, la fluence des élèves en lecture, dans le cadre d'un diagnostic (ou d'un suivi) de leur compétence. Il est nécessaire que les évaluations soient réalisées par un même enseignant.

Objectif général de l'activité

Pour situer le niveau de vos élèves en fluence, il est possible, comme lors de l'évaluation externe non certificative de 2023, de recourir au calcul du nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM) et de réaliser des graphiques de progression comme le suggéraient les pistes didactiques P3 de 2021 (activité 3 : diagnostic en lecture à voix haute).

Dans le cadre de ces pistes didactiques, nous suggérons de compléter cette évaluation en recourant à l'Échelle MultiDimensionnelle de Fluence (EMDF) en version française développée par Godde et al. (2021a, 2021b). Cet outil permet d'envisager la fluence de façon plus globale. Une lecture fluide n'est pas uniquement liée à un bon décodage et une vitesse suffisante. Le lecteur doit également avoir un phrasé et une expressivité adaptés à la syntaxe et au sens du texte. L'EMDF permet de considérer l'évaluation en classe de l'ensemble de ces dimensions.

Comment utiliser l'outil ?

Individuellement, les élèves sont invités à lire oralement un extrait du texte « La Tarte Anti-Ennemi » de Derek Munson. Cet extrait est proposé sous deux versions : une version numérotée à destination de l'enseignant et une version non-numérotée à destination de l'élève.

L'enseignant évalue la fluence en lecture de l'élève en utilisant la grille EMDF. Il la remplit en considérant chaque dimension de la grille (décodage, vitesse, phrasé, expressivité). Pour faciliter l'évaluation, il est conseillé d'enregistrer la lecture et de cibler l'évaluation sur la première minute de lecture uniquement.

Les dimensions, empruntées à Godde et al. (2021a, 2021b), sont définies de la manière suivante :

- **Décodage** : capacité à lire tous les mots du texte sans difficulté ni hésitation
- **Vitesse** : nombre de mots lus par minute
- **Phrasé** : intonation et placement des pauses et de la respiration respectant la syntaxe du texte
- **Expressivité** : variations de mélodies, d'intensité et de volume de la voix adaptées à l'interprétation du texte

À l'issue de la minute de lecture, un score entre 1 et 4 est donné à chaque dimension, aboutissant à un score minimal de 4 points et à score maximal de 16 points. L'enseignant indique les notes sur la fiche « score ». Pour attribuer un score, il convient de se référer aux critères définis dans le tableau ci-dessous pour chacune des dimensions.

Evaluation Multi-Dimensionnelle de la fluence

(échelle développée par Godde et al., 2021a, 2021b)

Dimensions	1 point	2 points	3 points	4 points
Décodage	<ul style="list-style-type: none"> • Longues pauses fréquentes, hésitations, faux départs, chuchotements, répétitions, essais multiples, mots modifiés 	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs points difficiles dans le texte avec hésitations, longues pauses, erreurs de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Rupture occasionnelle de la fluidité sur des mots et/ou des structures particulières. • Quelques erreurs de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture généralement fluide avec quelques ruptures, mais résolues rapidement, en général en s'auto-corrigeant
Vitesse	<ul style="list-style-type: none"> • Laborieux 	<ul style="list-style-type: none"> • Lent 	<ul style="list-style-type: none"> • Mélange irrégulier de lecture lente et rapide 	<ul style="list-style-type: none"> • Constant et conversationnel
Phrasé	<ul style="list-style-type: none"> • Mot à mot fréquent. • Intonation monotone. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquents phrasés de 2 à 3 mots, une lecture hachée. Intonation inappropriée qui ne marque pas la fin des phrases et des propositions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mélange de longs phrasés sans pause et d'arrêts inappropriés pour respirer. • Nombreuses pauses ne respectant pas la syntaxe. • Intonation en partie adaptée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrasé généralement correct, respectant la syntaxe du texte. • Intonation adaptée.
Expressivité	<ul style="list-style-type: none"> • Pas d'expression et peu d'enthousiasme dans la voix. • Lit les mots comme ils arrivent. • N'essaie pas de faire sonner comme du langage parlé. • Monotone 	<ul style="list-style-type: none"> • Un peu d'expression. • Commence à utiliser sa voix pour sonner naturel dans certaines parties du texte mais pas partout. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passage lu en partie avec expression. • Sonne comme du langage parlé pour la plupart du texte. • Volume de la voix approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lit avec une bonne expression et de l'enthousiasme durant tout le texte. • Sonne comme du langage parlé.

Ressource 01 : Fiche de scores

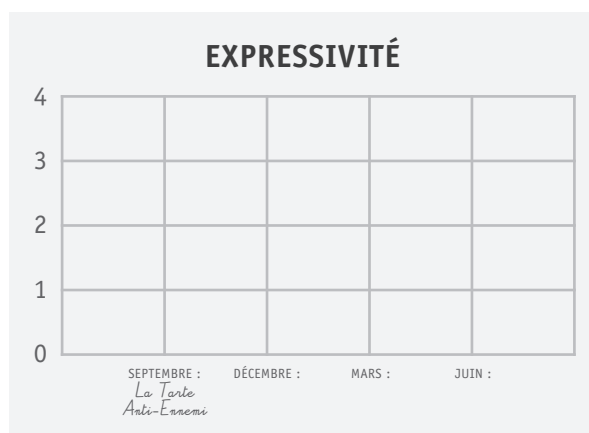
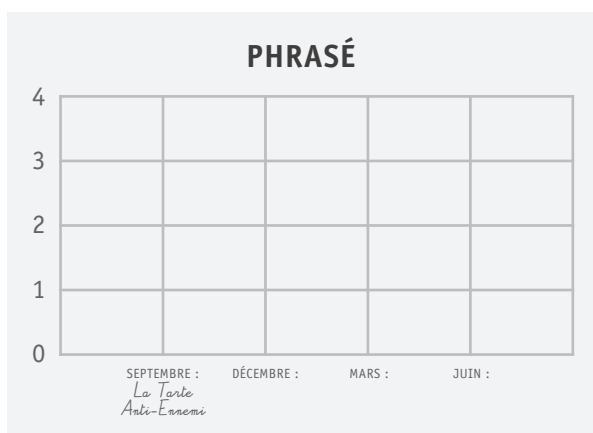
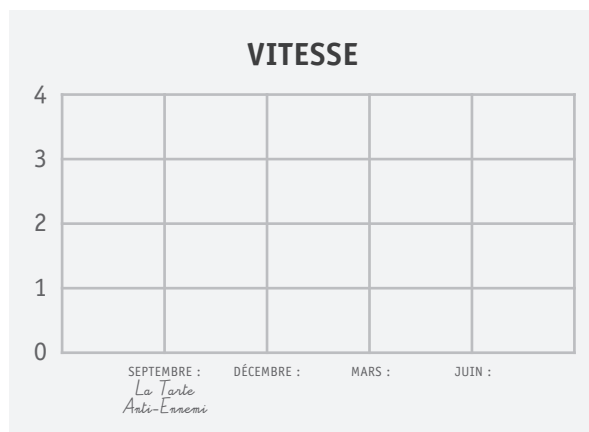
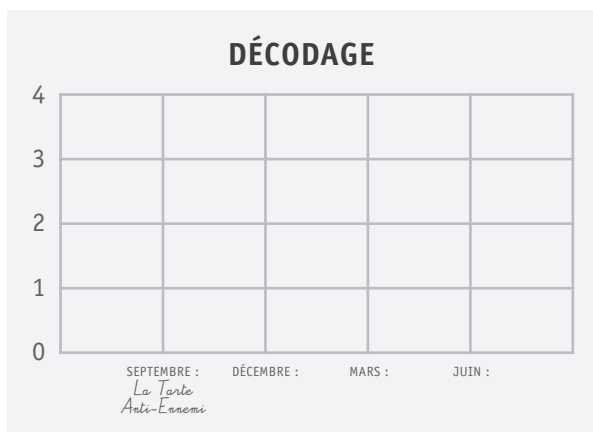
(pour la classe - à conserver par l'enseignant)

NOM, Prénom	Date	Décodage (/4)	Vitesse (/4)	Phrasé (/4)	Expressivité (/4)	Total (/16)

Ressource 02 : Fiche individuelle de scores

Extrait de texte	Date	Décodage (/4)	Vitesse (/4)	Phrasé (/4)	Expressivité (/4)	Total (/16)
<i>La Tarte Anti-Ennemi</i>	15/9					

Ressource 03 : Graphiques de progression



Consignes de passation pour l'évaluation à l'aide de la grille EMDF

Pour une évaluation multidimensionnelle de la fluence, l'enseignant doit suivre les consignes suivantes liées à l'utilisation de la grille EMDF :

- 1 Assurez-vous de maîtriser la signification des catégories de la grille EMDF ;
- 2 Veillez à disposer d'un chronomètre ou de cette fonction sur un smartphone, éventuellement d'un enregistreur (dictaphone) ;
- 3 Fournissez à l'élève le texte « La Tarte Anti-Ennemi » qui figure à la page suivante (version non numérotée) et prenez le texte numéroté (qui vous aidera à calculer le nombre de mots correctement lus en une minute [MCLM], si vous le souhaitez) ;
- 4 Annoncez à l'élève : « Tu vas devoir lire le début du texte "La Tarte Anti-Ennemi" du mieux que tu peux, en respectant les pauses et en mettant de l'expression. Cette histoire parle de plusieurs personnages dont les premiers s'appellent Jeremy Ross et Stanley. À mon signal, tu commenceras à lire le texte ».
- 5 Invitez l'élève à lire et démarrez le chronomètre au premier mot (1 minute exactement).
- 6 Directement après la lecture, attribuez un score sur chaque dimension.
- 7 Si vous répétez l'évaluation sur différents textes tout au long de l'année, n'hésitez pas à donner aux élèves leurs scores (voir fiche individuelle de scores) et à les reporter sur des graphiques pour qu'ils puissent apprécier leur progression.

Notez que si vous souhaitez compléter cette évaluation à l'aide du MCLM (comme réalisé dans l'épreuve non certificative de 2023 et suggéré dans les pistes didactiques de 2021), il convient de réécouter une seconde fois la lecture de l'élève (grâce à un dictaphone).

Pour rappel, pendant la minute, l'enseignant barre chaque mot mal lu ou sauté par l'élève. Si l'élève se reprend et lit le mot correctement, l'enseignant ne compte pas d'erreur. Si l'élève saute une ligne, il convient de barrer toute la ligne non lue, chaque mot non lu est considéré alors comme une erreur. A l'issue de la minute de lecture, l'enseignant compte le nombre de Mots Correctement Lus en une Minute (MCLM). Pour obtenir le MCLM, il suffit d'identifier le nombre de mots correspondant à la longueur de texte parcouru (nombre de mots que l'élève a lus ou aurait dû lire) et d'y soustraire le nombre d'erreur (le nombre de mots barrés).

$$\text{MCLM} = (\text{nombre de mots lus en 1 minute}) - (\text{nombre d'erreurs}).$$

Ressource 04 : Fiche enseignant "La Tarte Anti-Ennemi"

C'était un été parfait jusqu'à ce que Jeremy Ross emménage juste à côté	15
de chez mon meilleur ami Stanley. Je n'aimais pas Jeremy. Il a organisé	29
une fête et ne m'a même pas invité. Mais il a invité mon meilleur ami	45
Stanley.	46
Je n'avais jamais eu d'ennemi jusqu'à ce que Jeremy emménage dans	60
le quartier. Papa m'a raconté qu'à mon âge, lui aussi avait des ennemis.	75
Mais il savait comment s'en débarrasser.	82
Papa a tiré d'un livre de recettes un bout de papier tout chiffonné.	96
« La Tarte Anti-Ennemi », dit-il, satisfait.	102
Vous vous demandez peut-être ce qu'est exactement la Tarte Anti-Ennemi.	113
D'après Papa, la recette était tellement secrète qu'il ne pouvait même pas	127
m'en parler. Je l'ai supplié de m'en dire quelque chose – n'importe quoi.	143
« Je vais te dire ceci, Tom », me dit-il. « La Tarte Anti-Ennemi est connue	157
pour être le moyen le plus rapide de se débarrasser de ses ennemis. »	170
Cela m'a fait réfléchir. Quelles sortes de choses dégoûtantes pourrais-je	182
bien mettre dans la Tarte Anti-Ennemi ? J'ai apporté à Papa des vers de	196
terre et des cailloux, mais il me les a rendus aussitôt.	207

Ressource 05 : Fiche élève "La Tarte Anti-Ennemi"

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

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

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

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

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

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

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



Activité F2

Création d'un référentiel des critères d'une lecture fluide

C'est quoi ? Pour quoi ? Pour qui ?

Le référentiel de fluence est un outil à destination des élèves qui leur rappelle, sous forme d'affiche de synthèse, les critères d'une lecture « fluide ». Cette affiche s'inspire des critères évalués par l'échelle multidimensionnelle de la fluence de Godde (2021) qui sont la vitesse, le décodage, le phrasé et l'expressivité. Idéalement, il convient de la construire avec les élèves pour qu'ils en perçoivent le sens et n'hésitent pas à réinvestir les critères dégagés.

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoirs	Année d'étude	Attendus
Principes de la lecture à haute voix	P2-P3	Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.
Paramètres du corps et de la voix	P2	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none">• débit ;• intonation ;• volume.
	P3	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none">• débit ;• intonation ;• volume ;• pauses.
Savoir-faire	Année d'étude	Attendus
<i>Apprendre le code</i>		
Développer une lecture fluide (fluence)	P2	Lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots correctement par minute.
	P3	Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en respectant les groupes de sens.
<i>Apprécier, agir/réagir, réviser</i>		
Interagir avec autrui	P2-P3	Formuler un avis à propos d'une présentation.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

- Enregistrements audios (voir fichiers joints)
- Extraits de texte liés aux enregistrements à afficher ("Ressource 06 : Extraits à afficher", page 27) ;
- Matériel de diffusion (lecteur, smartphone, tablette...)
- Matériel nécessaire pour créer une affiche pour la classe (exemple d'affiche en "Ressource 07 : Les secrets d'une lecture fluide", page 28)

Modalités organisationnelles

Travail en groupe classe

Déroulement

Etape 1 : récolter les représentations initiales

Idéalement, l'enseignant a, au préalable, évalué la fluence en lecture des élèves (voir "Activité F1 Évaluation diagnostique de la fluence", page 17). Il leur propose de réfléchir aux caractéristiques d'une lecture fluide et agréable. Il laisse, dans un premier temps, les élèves s'exprimer librement. Il prend note de leurs réponses au tableau.



« Il y a quelques jours, vous êtes venus lire près de moi un extrait de texte. Pendant que vous lisiez, j'ai essayé de regarder si votre lecture était fluide. À votre avis, à quoi ai-je fait attention ? Selon vous, c'est quoi une lecture fluide ? Qu'est-ce qui rend la lecture agréable à écouter ? »

L'enseignant prend note des réponses au tableau.

Etape 2 : enrichir les représentations initiales

L'enseignant propose aux élèves d'écouter des séries de différents enregistrements audios d'un même extrait de texte. Chaque série est axée sur un critère spécifique définissant la qualité d'une lecture fluide :

- La série 1 porte sur **la vitesse de lecture** : trois courts extraits sont disponibles
 - audio 1 : la lecture est trop lente ;
 - audio 2 : la lecture est trop rapide ;
 - audio 3 : la vitesse est adéquate.
- La série 2 porte sur **l'exactitude du décodage** : trois courts extraits sont disponibles
 - audio 4 : il y a des erreurs dans le décodage de certains mots ;
 - audio 5 : il y a des hésitations, des saccades... ;
 - audio 6 : la lecture est adéquate sans erreur de décodage.

- La série 3 porte sur **le phrasé** : deux courts extraits sont disponibles
 - audio 7 : il y a des erreurs dans les pauses liées à la ponctuation et donc dans la découpe du texte en unités de sens ;
 - audio 8 : il n'y a pas d'erreur de phrasé.
- La série 4 porte sur **l'expressivité** : trois courts extraits sont disponibles
 - audio 9 : la lecture est monotone (pas de variation dans l'intonation) ;
 - audio 10 : le texte est lu sur un ton trop fort ;
 - audio 11 : la lecture est réalisée sur un ton adapté, avec une intonation et un rythme variés et pertinents.

L'enseignant sélectionne les séries d'enregistrements les plus pertinentes en fonction des critères qu'il veut mettre en évidence avec les élèves (et qu'il n'a pas pu discuter lors de l'étape 1). Il peut afficher les extraits écoutés au tableau de façon à aider les élèves à suivre le texte lu. Ceux-ci sont disponibles en "Ressource 06 : Extraits à afficher", page 27.

Après chaque série (ou chaque extrait), il interroge les élèves et leur demande ce qu'ils ont pensé de la lecture : était-elle agréable ou non ? Était-ce compréhensible ? Pourquoi ?

L'enseignant complète ainsi les apports initiaux des élèves (étape 1) en indiquant les nouveaux critères découverts au tableau. Il peut en profiter pour expliquer certains mots de vocabulaire (décodage, phrasé, ton, intonation, expressivité), montrer l'importance de la ponctuation... Pour y parvenir, il n'hésite pas à afficher le texte et à l'annoter.



« Je vais vous faire écouter plusieurs petits extraits d'un même texte. Qu'avez-vous pensé de ces lectures ? Laquelle était la plus agréable ? Quel extrait avez-vous le mieux compris ? Pourquoi ? »

Etape 3 : construction d'une affiche de synthèse

L'enseignant propose aux élèves de synthétiser leurs apprentissages sur une affiche collective (ou individuelle). Celle-ci fera office de référentiel et pourra être remobilisée à tout moment pour rappeler les critères d'une lecture fluide. Un exemple d'affiche est proposé en "Ressource 07 : Les secrets d'une lecture fluide", page 28.

Etape 4 : prolongement

Il est possible de réécouter les extraits 3, 6, 8 et 11 et de proposer aux élèves d'imiter ce qui est entendu (principe de lecture écho – voir "Activité F5 La lecture en écho", page 37). L'élève a ainsi des occasions supplémentaires de s'entraîner à la fluence.

Ressource 06 : Extraits à afficher

- **Série 1 :**

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

- **Série 2 :**

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

- **Série 3 :**

« On a joué jusqu'à ce que mon père nous appelle pour le souper. "À table ! C'est l'heure de manger, les enfants !", dit Papa. Papa avait fait mon plat préféré. »

- **Série 4 :**

« Que faisait-elle exactement aux ennemis ? Peut-être qu'elle leur faisait perdre leurs cheveux, ou qu'elle leur donnait une haleine puante ? J'ai demandé à Papa, mais il n'a été d'aucune aide. »



- **Série 1 :**

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

- **Série 2 :**

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

- **Série 3 :**

« On a joué jusqu'à ce que mon père nous appelle pour le souper. "À table ! C'est l'heure de manger, les enfants !", dit Papa. Papa avait fait mon plat préféré. »

- **Série 4 :**

« Que faisait-elle exactement aux ennemis ? Peut-être qu'elle leur faisait perdre leurs cheveux, ou qu'elle leur donnait une haleine puante ? J'ai demandé à Papa, mais il n'a été d'aucune aide. »

Ressource 07 : Les secrets d'une lecture fluide

Les secrets d'une lecture fluide

- **Exactitude du décodage** : Lis chaque mot correctement.
- **Vitesse adaptée** : Lis comme si tu parlais à un ami (pas trop vite, mais pas trop lentement).
- **Phrasé** : Lis en regroupant les mots par groupes de sens.
- **Expressivité** : Lis en utilisant différents tons et expressions pour captiver ceux qui t'écoutent. Sers-toi de ta voix, de ton visage ou de ton corps tout entier. Pour un bon phrasé et une bonne expressivité, la ponctuation utilisée dans le texte peut vraiment t'aider ! ;-)



Les secrets d'une lecture fluide

- **Exactitude du décodage** : Lis chaque mot correctement.
- **Vitesse adaptée** : Lis comme si tu parlais à un ami (pas trop vite, mais pas trop lentement).
- **Phrasé** : Lis en regroupant les mots par groupes de sens.
- **Expressivité** : Lis en utilisant différents tons et expressions pour captiver ceux qui t'écoutent. Sers-toi de ta voix, de ton visage ou de ton corps tout entier. Pour un bon phrasé et une bonne expressivité, la ponctuation utilisée dans le texte peut vraiment t'aider ! ;-)



Activité F3

Les chuchoteurs

C'est quoi ? Pour quoi ?

Les chuchoteurs sont des petits « cornets » qui permettent aux enfants de s'entendre lire à voix basse. Le son qui parvient à leur oreille est amplifié par le cornet. Les chuchoteurs misent sur l'oralisation du texte. Dans l'apprentissage de la lecture, la fluidité de la lecture orale se développe plus tôt que la fluidité de la lecture silencieuse (Bianco et Lima, 2017). Le recours aux chuchoteurs permet aux élèves rencontrant des difficultés de prendre le temps de décoder oralement pour développer la compréhension d'un texte écrit.

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoirs	Année d'étude	Attendus
Correspondances graphophonétiques	P2	Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes simples ou complexes.
	P3	Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes simples ou complexes et rares.
Paramètres (du corps et) de la voix	P2	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none">• débit ;• intonation ;• volume.
	P3	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none">• débit ;• intonation ;• volume ;• pauses.
Savoir-faire	Année d'étude	Attendus
<i>Apprendre le code</i>		
Développer une lecture fluide (fluence)	P2	Lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots correctement par minute.
	P3	Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en respectant les groupes de sens.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

Les chuchoteurs sont faciles à fabriquer. Pour fabriquer un chuchoteur, il suffit de vous munir :

- d'1 tube en PVC (Ø 32 ou 40 mm – longueur 8 cm) ;
- de 2 coudes femelle/femelle en PVC (90° du même Ø que le tube) ;
- de la colle pour PVC ;
- autocollants, rubans adhésifs de masquage... (pour faire joli!).

Modalités organisationnelles

- Travail individuel
- Chuchoteur à disposition des élèves qui en ont besoin lors des activités de lecture



Déroulement

Etape 1 : fabriquer un chuchoteur

Pour fabriquer un chuchoteur, il suffit de suivre les étapes suivantes :

- 1 Assembler chaque cornet en utilisant de la colle pour PVC ;
- 2 Laisser sécher ;
- 3 Éventuellement : customiser le chuchoteur à l'aide d'autocollants ou d'un joli ruban adhésif de masquage (résistants à l'eau).

Nous conseillons de laver régulièrement les chuchoteurs à l'eau tiède savonneuse (sans gratter avec une éponge).

Etape 2 : utiliser le chuchoteur en classe



En pratique, le chuchoteur permet à l'élève de s'entendre lire sans déranger les autres élèves de la classe, mais aussi sans se laisser déranger par les bruits parasites environnants. Il s'agit d'un outil simple et efficace qui peut être régulièrement mis à disposition des élèves qui en ont besoin (pratiques de différenciation).

Le chuchoteur peut permettre aux élèves de s'interroger sur la précision, l'articulation, la prononciation des mots (décodage), mais aussi sur l'expression de leur lecture.

Après avoir convenu avec les élèves des critères de qualité d'une lecture fluide (voir "Activité F2 Création d'un référentiel des critères d'une lecture fluide", page 24), il convient de les interroger et de les inviter à s'auto-évaluer. Pour y parvenir, il est possible de leur suggérer ces quelques questions :



Lorsque tu utilises le chuchoteur et que tu écoutes ta lecture :

- *Est-ce que tu la trouves naturelle ou saccadée ?*
- *Est-ce que tu parviens à mettre de l'expression, de l'enthousiasme ou trouves-tu ta lecture monotone ?*

Si tu perçois que ta lecture est trop saccadée ou trop monotone, n'hésite pas à relire même passage. La fluidité s'exerce. Il est normal de ne pas réussir du premier coup !



Activité F4

La lecture chorale Cette activité s'inspire de Young & Rasinski (2022)

C'est quoi ? Pour quoi ? Pour qui ?

La **lecture chorale** est une méthode qui consiste à proposer aux élèves de lire « en chœur », c'est-à-dire de lire un texte à voix haute en même temps que leur enseignant. Young et Rasinski (2022) encouragent à employer cette méthode à tous les niveaux scolaires pour développer la fluence en lecture.

Cette activité est aussi particulièrement intéressante pour les élèves allophones qui, en écoutant leurs pairs, pourront améliorer leur prononciation et se sentir plus à l'aise (McCauly & McCauly, 1992, cités par Young & Rasinski, 2022).

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoirs	Année d'étude	Attendus
Correspondances graphophonétiques	P2	Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes simples ou complexes.
	P3	Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes simples ou complexes et rares.
Principes de la lecture à haute voix	P2-P3	Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.
Paramètres (du corps et) de la voix	P2	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none">• débit ;• intonation ;• volume.
	P3	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none">• débit ;• intonation ;• volume ;• pauses.
Savoir-faire	Année d'étude	Attendus
<i>Apprendre le code</i>		
Développer une lecture fluide (fluence)	P2	Lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots correctement par minute.
	P3	Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en respectant les groupes de sens.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

Un texte, adapté au niveau des élèves, affiché : ici, extrait du texte de Derek Munson, « La Tarte Anti-Ennemi » (disponible en “Ressource 08 - “La Tarte Anti-Ennemi”, extrait”, page 36).

Modalités organisationnelles

- Travail en groupe classe à répéter, de préférence, de manière quotidienne.
- La durée de cette activité dépend de la longueur du texte choisi. Nous conseillons de limiter la longueur du texte à environ une minute de lecture (prendre un extrait qui permet de garder du sens). La durée totale de l'activité ne devrait dès lors pas dépasser 10 minutes.
- Idéalement : à travailler en contexte de co-enseignement (ou co-intervention) de manière à permettre au co-intervenant d'observer les élèves à la tâche.

Déroulement

Etape 1 : contextualiser l'extrait du texte utilisé et annoncer les objectifs de l'activité

L'enseignant annonce qu'il va proposer aux élèves une activité pour améliorer leur fluidité en lecture. Il peut rappeler de quoi il s'agit en faisant référence à l'affiche construite dans le cadre de la fiche F2. Pour lire un texte de façon fluide, il faut réussir à lire sans trébucher sur les mots (pas d'erreur dans le décodage) et adopter un « bon » rythme (pas trop lent, mais pas trop rapide). Y parvenir n'est pas une tâche aisée, il convient de s'entraîner régulièrement. Cette activité permet aux élèves de pratiquer une lecture à voix haute en se calquant sur celle des autres. Elle peut être réalisée sur n'importe quelle page de la ressource : “Le livret « La Tarte Anti-Ennemi »”, page 89.

Dans le cadre de cette fiche d'activité, l'extrait choisi correspond au début de l'histoire, mais un autre extrait choisi par l'enseignant peut aussi être mobilisé.



« Une lecture fluide, c'est une lecture ni trop lente, ni trop rapide. C'est aussi une lecture où on ne trébuché pas sur les mots, une lecture agréable à écouter. Pour développer une lecture fluide, il faut s'entraîner ! C'est ce qu'on va faire aujourd'hui sur un extrait du texte “La Tarte Anti-Ennemi”.

Nous allons essayer de faire une lecture fluide du début du texte en nous concentrant sur le décodage et en cherchant la bonne vitesse de lecture. »

Etape 2 : première lecture de l'extrait par l'enseignant

L'enseignant affiche l'extrait du texte (disponible en "Ressource 08 - "La Tarte Anti-Ennemi", extrait", page 36) et le lit à voix haute. Un enregistrement audio est disponible s'il ne souhaite pas réaliser la lecture lui-même (voir enregistrement audio). Lors de cette première lecture, l'enseignant veille essentiellement au décodage (correct) et à la vitesse (adaptée) de la lecture.



« Je vais vous lire l'extrait du texte. Ecoutez-bien. »

Lors de cette première lecture, l'enseignant pointe les mots au fur et à mesure de sa lecture.

Après la lecture, il peut mettre en évidence le rôle de la ponctuation pour marquer les moments de pause et les changements de rythmes.

C'était un été parfait jusqu'à ce que Jeremy Ross emménage juste à côté de chez mon meilleur ami Stanley.

Je n'aimais pas Jeremy.

Il a organisé une fête et ne m'a même pas invité.

Mais il a invité mon meilleur ami Stanley.

Je n'avais jamais eu d'ennemi jusqu'à ce que Jeremy emménage dans le quartier.

Papa m'a raconté qu'à mon âge, lui aussi avait des ennemis.

Mais il savait comment s'en débarrasser.

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

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

Si le texte a déjà été travaillé à l'aide de l'activité C2, les élèves ont déjà développé une bonne compréhension de cet extrait. Sinon, il convient de s'assurer par quelques questions que le passage lu est compris par les élèves (tant du point de vue du vocabulaire que du contexte en général).

Etape 3 : lecture collective en chœur avec soutien de l'enseignant

L'enseignant lit l'extrait, mais invite les élèves à lire en même temps que lui, en suivant son rythme. Il met en place la lecture « chorale ».



« Je vous propose maintenant de relire cet extrait en chœur. »

À nouveau, l'enseignant doit pointer les mots au fur et à mesure de la lecture.

Après cette deuxième lecture, l'enseignant peut proposer aux élèves de réfléchir aux passages où un changement de ton pourrait être approprié. Dans l'extrait sélectionné, plusieurs phrases peuvent s'y prêter :

- « Je n'aimais pas Jeremy » peut, par exemple, être prononcé sur un ton « grincheux » ;
- « Il a organisé une fête et ne m'a même pas invité » peut être raconté sur un ton « plaintif » ;
- « La Tarte Anti-Ennemi » peut être annoncé d'un air enjoué.

C'était un été parfait jusqu'à ce que Jeremy Ross emménage juste à côté de chez mon meilleur ami Stanley.

Je n'aimais pas Jeremy. [grincheux]

Il a organisé une fête et ne m'a même pas invité. [plaintif]

Mais il a invité mon meilleur ami Stanley.

Je n'avais jamais eu d'ennemi jusqu'à ce que Jeremy emménage dans le quartier.

Papa m'a raconté qu'à mon âge, lui aussi avait des ennemis.

Mais il savait comment s'en débarrasser.

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

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

Il organise une deuxième lecture chorale de l'extrait après avoir discuté des changements de tons possibles.

Etape 4 : lecture collective en chœur sans soutien de l'enseignant

L'enseignant invite les élèves à lire l'extrait collectivement, mais sans son aide.

Si les élèves éprouvent des difficultés à s'accorder sur le rythme, l'enseignant peut proposer des lectures par petits groupes d'abord.

Adaptation de l'activité

Cette activité est transférable à tout autre texte (ou extrait de texte) jugé pertinent pour l'entraînement de la fluence des élèves.

Il est également possible de travailler davantage l'expression de la lecture orale en invitant les élèves à ajouter une gestuelle.

Différenciation

En fonction du nombre d'élèves dans la classe ou de la présence de niveaux trop différents, cette activité peut être menée avec un groupe plus réduit. L'enseignant peut augmenter ou diminuer la longueur de l'extrait choisi afin de prendre en considération le niveau de ses élèves.

Il est également possible de demander aux élèves de préparer au préalable leur lecture en petits groupes de 3 ou 4 élèves avant d'effectuer la lecture en grand groupe.

Ressource 08 - "La Tarte Anti-Ennemi", extrait

C'était un été parfait jusqu'à ce que Jeremy Ross emménage juste à côté de chez mon meilleur ami Stanley.

Je n'aimais pas Jeremy.

Il a organisé une fête et ne m'a même pas invité.

Mais il a invité mon meilleur ami Stanley.

Je n'avais jamais eu d'ennemi jusqu'à ce que Jeremy emménage dans le quartier.

Papa m'a raconté qu'à mon âge, lui aussi avait des ennemis.

Mais il savait comment s'en débarrasser.

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

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



C'était un été parfait jusqu'à ce que Jeremy Ross emménage juste à côté de chez mon meilleur ami Stanley.

Je n'aimais pas Jeremy.

Il a organisé une fête et ne m'a même pas invité.

Mais il a invité mon meilleur ami Stanley.

Je n'avais jamais eu d'ennemi jusqu'à ce que Jeremy emménage dans le quartier.

Papa m'a raconté qu'à mon âge, lui aussi avait des ennemis.

Mais il savait comment s'en débarrasser.

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

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



Activité F5

La lecture en écho

C'est quoi ? Pour quoi ? Pour qui ?

Dérivée des stratégies associant écoute et lecture de Chomsky (1976, cité par Young & Rasinski, 2022), **la lecture en écho** est une activité qui permet de développer la fluidité en lecture en recourant d'abord à une forme de « modelage » de la part de l'enseignant, puis de « mise en pratique » de la part de l'élève. En effet, l'enseignant lit d'abord une phrase à haute voix, puis il invite les élèves à lire la même phrase en mettant l'accent sur la vitesse, l'expression et le phrasé. Il est préférable de réaliser cette activité avec un élève ou un petit groupe d'élèves de façon à offrir à chacun la possibilité de répéter et de recevoir un feedback personnalisé de l'enseignant. Young et Rasinski (2022) suggèrent de pratiquer régulièrement cette activité pour accroître les compétences de fluence des élèves.

Cette activité a pour but de non seulement entraîner la fluence mais aussi améliorer la confiance en soi.

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoirs	Année d'étude	Attendus
Correspondances graphophonétiques	P2	Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes simples ou complexes.
	P3	Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes simples ou complexes et rares.
Principes de la lecture à haute voix	P2-P3	Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.
Paramètres (du corps et) de la voix	P2	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none">• débit ;• intonation ;• volume.
	P3	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none">• débit ;• intonation ;• volume ;• pauses.

Construire un message significatif

Savoir-faire	Année d'étude	Attendus
<i>Apprendre le code</i>		
Développer une lecture fluide (fluence)	P2	Lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots correctement par minute.
	P3	Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en respectant les groupes de sens.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

- Un extrait au choix de la ressource "Le livret « La Tarte Anti-Ennemi »", page 89 (ou tout texte, de genre varié, jugé pertinent) ;
- Un exemplaire du texte par élève.

Modalités organisationnelles

- Travail individuel ou avec un petit groupe d'élèves
- Durée variable selon la longueur du texte choisi
- Idéalement : à travailler en contexte de co-enseignement (ou co-intervention) ou veiller à ce que les autres élèves soient placés en autonomie
- À proposer de manière régulière.

Déroulement

Etape 1 : contextualiser l'extrait du texte utilisé et annoncer les objectifs de l'activité

L'enseignant prend un élève (ou un petit groupe d'élèves) près de lui. Il annonce qu'ils vont entraîner la fluence en lecture. L'enseignant propose de rappeler les critères d'une lecture fluide ("Activité F2 Création d'un référentiel des critères d'une lecture fluide", page 24). S'il a réalisé une évaluation diagnostique ("Activité F1 Évaluation diagnostique de la fluence", page 17), il pointe les critères qui sont à entraîner davantage.

L'enseignant contextualise rapidement l'extrait qu'ils vont lire en écho. Il est conseillé de présenter les personnages (voire de créer une fiche avec leur prénom) si les élèves ne connaissent pas encore le texte de la « Tarte Anti-Ennemi ». En effet, les prénoms de certains personnages du texte peuvent impacter la fluence, il est donc nécessaire que les élèves soient familiarisés avec ceux-ci au préalable.

Etape 2 : lire en écho

L'enseignant lit l'ensemble de l'extrait, sans interruption, pour permettre à l'élève d'en développer une compréhension globale. Ensuite, l'enseignant reprend la lecture de la première phrase en pointant chaque mot au fur et à mesure. Lors de cette étape, l'élève doit suivre la progression de l'enseignant tout en étant attentif au rythme et à l'expression.

C'est enfin au tour de l'élève de lire.

L'enseignant répète ce processus pour chaque phrase de l'extrait choisi.

L'enseignant encourage l'élève et souligne ses points forts. S'il effectue des erreurs, il n'hésite pas à l'interpeller avec des sollicitations diverses.

Par exemple :

- **Erreurs de décodage :**
 - « Qu'as-tu pensé de ta lecture ? Était-elle comme la mienne ? »
 - « Tu as trébuché sur ce mot : peux-tu le relire ? Bien ! Maintenant, relis toute la phrase. »
- **Vitesse inadaptée :**
 - « C'est trop rapide/lent. Essaie de lire comme si tu parlais à un ami. »
- **Non-respect du phrasé :**
 - « Tu vois cette virgule ? Elle t'oblige à t'arrêter un petit peu dans ta lecture et à respirer. »
 - « Tu vois ce point ? Le son de ta voix doit baisser un peu pour annoncer la fin de la phrase. »
 - « Tu vois ce point d'interrogation ? C'est une question. Est-ce que le son de ta voix change lorsque tu poses une question ? Oui, le son de ta voix doit monter davantage. »
 - « C'est un point d'exclamation. Quand les utilise-t-on ? »
- **Manque d'expression :**
 - « Tu entends l'expression que je mets dans ma voix pour lire cette partie ? Pourquoi, à ton avis ? Comment se sent le personnage ? Utilise une voix pour transmettre cette émotion. »

L'enseignant peut aussi relire la phrase pour montrer, à nouveau, à l'élève comment s'y prendre.

Adaptation de l'activité

En fonction du temps disponible, il est possible de travailler sur l'ensemble du texte ou sur des extraits.

Il est possible d'utiliser un dictaphone (présent sur la plupart des smartphones et des ordinateurs portables) afin que l'élève puisse réentendre sa lecture. Grâce au référentiel de fluence ("Activité F2 Création d'un référentiel des critères d'une lecture fluide", page 24) faisant suite à l'Échelle Multi-Dimensionnelle de Fluence (Activité F1), l'élève pourra s'autoévaluer et détecter lui-même les composantes de la fluence qu'il doit améliorer.

Cette activité est transférable à tout autre texte jugé pertinent pour l'entraînement de la fluence de vos élèves.

Différenciation

Si des élèves éprouvent des difficultés, l'enseignant peut leur demander de préparer la lecture avant l'activité ou de suivre avec le doigt la lecture de l'enseignant.

Si des élèves sont à l'aise avec l'exercice, l'enseignant peut lire les phrases deux par deux ou même paragraphe par paragraphe.



Activité F6

Lecteurs en scène !

C'est quoi ? Pour quoi ? Pour qui ?

Pour améliorer la fluence en lecture, Young et Rasinski (2022) suggèrent la mise en place d'un « théâtre des lecteurs ». Il s'agit de présenter un texte (ou un extrait de texte) sous la forme d'une lecture expressive incluant 4 à 6 personnages devant le groupe classe. Pour cet exercice, il n'est pas nécessaire de recourir à des costumes ou des accessoires. C'est par l'expressivité de leur lecture que les élèves divertiront leurs pairs. Il convient donc d'insister sur le travail de préparation du texte : c'est en effectuant plusieurs répétitions de leur lecture que les élèves amélioreront leur fluence. Les enfants doivent avoir de multiples occasions de s'entraîner entre eux avant la petite représentation. Cette activité est ainsi une belle occasion de coopérer : les élèves se répartissent les personnages et peuvent se corriger mutuellement lors des répétitions.

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoirs	Année d'étude	Attendus
Correspondances graphophonétiques	P2	Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes simples ou complexes.
	P3	Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes simples ou complexes et rares.
Principes de la lecture à haute voix	P2-P3	Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.
Paramètres (du corps et) de la voix	P2	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none"> • débit ; • intonation ; • volume. Repérer les paramètres du corps : <ul style="list-style-type: none"> • posture et positions du corps ; • gestuelle ; • maintien du regard ; • expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; • déplacements.
	P3	Repérer les paramètres de la voix : <ul style="list-style-type: none"> • débit ; • intonation ; • volume ; • pauses Repérer les paramètres du corps : <ul style="list-style-type: none"> • posture et positions du corps ; • gestuelle ; • maintien du regard ; • expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; • déplacements.
Savoir-faire	Année d'étude	Attendus
<i>Apprendre le code</i>		
Développer une lecture fluide (fluence)	P2	Lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots correctement par minute.
	P3	Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en respectant les groupes de sens.
<i>Apprécier, agir/réagir, réviser</i>		
Interagir avec autrui	P2-P3	Formuler un avis à propos d'une présentation.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

Un texte par élève qui fait appel à une structure dominante dialoguée.
Pour cette activité, nous proposons une adaptation d'un extrait du texte « La Tarte Anti-Ennemi » de Derek Munson. Cette adaptation reprend autant que possible les mots du texte original, mais inclut davantage de dialogues. Il est disponible en "Ressource 09 : adaptation d'un extrait du texte « la Tarte Anti-Ennemi »", page 47

Modalités organisationnelles

- Petits groupes de 4 à 6 élèves (en fonction du nombre d'acteurs, narrateur)
- Dans le cadre des heures d'accompagnement personnalisé, un autre enseignant peut aider/assister ou donner un autre point de vue aux groupes.
- Il est conseillé de travailler le texte choisi 5 à 10 minutes par jour sur une durée d'une semaine.

Déroulement

Etape 1 : contextualiser l'extrait du texte utilisé et annoncer les objectifs de l'activité

L'idéal est de proposer cette activité pour célébrer le travail réalisé autour de la compréhension globale du texte « La Tarte Anti-Ennemi » (voir Activités C2, C3 et C5) et autour de la fluence (voir Activités F1, F2, F4 et F5). L'enseignant propose aux élèves de faire une lecture théâtrale d'un passage du texte où Tom empêche Jeremy de manger la tarte. Cet extrait a été adapté pour que cette lecture expressive puisse être plus facilement réalisée collectivement. L'enseignant invite les élèves à se remémorer brièvement l'extrait.



« Aujourd'hui, je vous propose de nous entraîner à nouveau à la lecture fluide d'un texte, mais sous une forme un peu spéciale. Nous allons mettre en scène un extrait du texte "La Tarte Anti-Ennemi" ! Cela veut dire que nous allons jouer un bout du texte, comme si on était des acteurs de théâtre.

L'extrait que l'on va mettre en scène est celui où Jeremy et Tom sont à table, prêts à manger la tarte. Vous vous souvenez de ce qui se passe ? Qui peut me raconter ? »

Etape 2 : lire le texte avec les élèves

L'enseignant prend en charge la lecture orale de l'extrait. Il affiche le texte et propose aux élèves de suivre sa lecture.

À l'issue de la lecture, il invite les élèves à discuter de certaines caractéristiques du texte.

Par exemple, il fait remarquer le nombre de personnages présents dans le texte et interroge sur les sentiments de ceux-ci. Le but de ces questions est de permettre aux élèves de s'imprégner des émotions à jouer. Ce temps de discussion est aussi l'occasion d'expliquer davantage aux élèves ce qu'est un narrateur (aussi évoqué dans l'Activité C4) et de comparer le narrateur du texte à celui du texte original.



« *Lisons ensemble l'extrait du texte adapté pour notre lecture théâtrale.*

L'enseignant lit avec expression.

Quelles différences y a-t-il entre ce texte et celui du livret ?

Combien de voix différentes y a-t-il dans ce texte ?

Quel rôle a le narrateur ? Que fait-il ici ? Est-ce le même narrateur que dans le texte original ?

Comment se sentent les personnages à ce moment de l'histoire ? Que ressent Tom ? Jeremy ? Le papa ? Pourquoi est-ce important de réfléchir à ce qu'ils ressentent avant de mettre cet extrait en scène ?

Quel ton doit adopter le narrateur ? »

Etape 3 : répartition des rôles

L'enseignant invite les élèves à choisir un rôle. Dans une même troupe de lecteurs-acteurs, il peut y avoir plusieurs narrateurs puisque les passages de ce dernier sont plus nombreux et plus longs. Une fois les rôles attribués, l'enseignant propose aux élèves de surligner dans le texte les parties qu'ils vont devoir lire avec expression.

Etape 4 : entraînement par rôle

Dans un premier temps, l'enseignant propose aux élèves de lire seuls les passages qui les concernent. Les chuchoteurs (voir "Activité F3 Les chuchoteurs", page 29) peuvent être mis à disposition. S'ils en ont l'habitude, les élèves peuvent annoter leur texte en y ajoutant un code (entourer les signes de ponctuation, relier par un trait les mots nécessitant une liaison, tracer une croix en dessous des lettres muettes, tracer des traits aux arrêts...).



« *Maintenant que vous avez repéré les parties de texte qui vous concernent, j'aimerais que vous vous entraîniez, tout seul à lire le texte que vous allez présenter. Essayez d'abord de lire sans trébucher sur les mots, à une vitesse adaptée... Vous pouvez entourer les signes de ponctuation, tracer des traits où il faut s'arrêter... Puis, réfléchissez à l'expression que vous devez mettre. Nous avons déjà dit comment les personnages se sentaient... Il faut s'en souvenir pour essayer de parler comme si on était le personnage. Entraînez-vous plusieurs fois pendant quelques minutes. »*

Dans un second temps, les élèves se regroupent par rôle afin de se familiariser avec leurs répliques. Chacun à leur tour, les élèves lisent à haute voix et avec expression les phrases de leur personnage. Les autres élèves sont invités à écouter, puis à donner des conseils pour améliorer la lecture. S'ils n'ont pas de commentaires particuliers, les élèves doivent féliciter celui qui a lu en spécifiant un élément positif de la lecture. Les critères d'une lecture fluide doivent être connus des élèves et présents sur le référentiel mis à leur disposition (voir "Activité F2 Création d'un référentiel des critères d'une lecture fluide", page 24). En prenant

le rôle d'évaluateur, les élèves prennent conscience des critères d'une bonne lecture et peuvent également appliquer leurs propres conseils quand ce sera leur tour. Pour les aider dans cette tâche, une fiche de conseils/félicitations est mise à leur disposition (voir "Ressource 10 : fiche de félicitations/conseils", page 48). Ils peuvent s'en inspirer pleinement ou se montrer plus libres dans leurs commentaires. L'enseignant passe de groupe en groupe et veille au bon déroulement des échanges.



« Vous allez maintenant travailler avec les autres élèves qui interpréteront le même rôle que vous. Chacun à votre tour, vous allez lire les passages de votre personnage. Pendant qu'un élève lit, les autres doivent écouter pour voir si la lecture est bien fluide. Quand la lecture est finie, chacun peut féliciter et/ou conseiller celui qui vient de lire. Pour vous aider à remplir ce rôle, vous devez utiliser les critères d'une lecture fluide que nous avons construits ensemble. Je vais vous distribuer une fiche qui vous aidera à conseiller ou à féliciter celui qui a lu. »

La phase individuelle d'entraînement peut s'étaler sur plusieurs jours. Il peut aussi être demandé aux élèves, en devoir, de relire les phrases à la maison.

Etape 5 : entraînement par troupe de lecteurs-acteurs

Les élèves se regroupent par troupe de lecteurs-acteurs. Chaque troupe est composée, au minimum, de quatre élèves (le narrateur, Tom, Papa et Jeremy). Ils réalisent une lecture de l'ensemble du texte : chacun lit successivement sa partie. Pour éviter la cacophonie, cette lecture peut être réalisée sous la supervision de l'enseignant. Chaque troupe se présente successivement auprès de l'enseignant pendant que le reste de la classe réalise une autre activité parallèle. Cette organisation permet à l'enseignant de veiller à ce que chaque élève parvienne à lire ses passages avec précision et expression. L'enseignant peut corriger et conseiller chaque lecteur-acteur.



« Vous allez à présent vous mettre par petites troupes de lecteurs-acteurs. Dans chaque troupe, il faut un narrateur, un Tom, un Papa et un Jeremy. Vous allez lire ensemble tout le texte. Chaque élève lit sa partie, mais soyez attentifs pour intervenir au bon moment. Il faut donc suivre toute la lecture et être prêt à lire votre partie quand c'est votre tour ! »

Ensuite, les élèves sont invités à continuer à s'entraîner à cette lecture collective. Ils se tiennent debout et répètent plusieurs fois en insistant sur l'expressivité de leur lecture. Le but n'est pas d'utiliser des décors, des accessoires ou une mise en scène élaborée, mais de travailler l'expression dans sa globalité : ils doivent non seulement transmettre les émotions dans leur voix, mais aussi à travers leur expression faciale et leur gestuelle.



« Continuez à vous entraîner, mais maintenant, essayez de le faire debout : comme si vous lisiez pour un public. Quand on lit pour un public, à quoi faut-il faire attention ?

Pour captiver le public, l'expression est très importante. C'est par votre voix que vous allez réussir à intéresser ceux qui vous écoutent, mais aussi par votre corps : les expressions de votre visage, la manière de vous tenir devant le public et de faire quelques gestes simples peuvent dynamiser votre lecture. »

Etape 6 : répétition générale

L'enseignant propose à chaque troupe de faire sa lecture théâtrale devant le groupe classe. Les erreurs sont permises, il s'agit d'une répétition générale. Les élèves spectateurs peuvent donner une appréciation : souligner les points forts et les points à améliorer. À nouveau, le référentiel d'une lecture fluide (voir "Ressource 07 : Les secrets d'une lecture fluide", page 28) est utile pour définir les critères de réussite de la représentation.

Etape 7 : représentation dans une autre classe de l'école

Pour célébrer leurs efforts, l'enseignant propose aux troupes qui le désirent de réaliser leur lecture théâtrale dans une autre classe de l'école.

Différenciation

Cette démarche est transférable à d'autres textes plus longs adaptés à vos classes. La représentation peut alors s'adresser à un public plus large (d'autres classes, les parents...).

Vous pouvez enregistrer et/ou filmer les répétitions et la présentation publique pour que les enfants puissent mesurer leur progression. Cette technique offre l'occasion aux élèves de s'auto-évaluer et de visionner leurs progrès.

Ressource 09 : adaptation d'un extrait du texte « la Tarte Anti-Ennemi »

Personnages	<ul style="list-style-type: none">• Tom• Papa• Jérémy• Le narrateur
--------------------	--

Narrateur Laissez-moi vous raconter une histoire captivante, celle de Tom et Jeremy. Tom n'aimait pas Jeremy, il le considérait comme son ennemi. Pour se débarrasser de lui, son papa lui proposa une solution étrange : la Tarte Anti-Ennemi. Papa a préparé la tarte. Pendant qu'elle refroidissait, Tom devait passer la journée avec son ennemi. Ils se sont bien amusés. Ils ont joué jusqu'à ce que Papa les appellent pour le souper.

Tom Oh, c'est mon plat préféré !

Jeremy Moi aussi, j'adore les pâtes au fromage ! On a les mêmes goûts !

Narrateur Tom commence à se dire qu'ils devraient peut-être oublier cette histoire de Tarte Anti-Ennemi. Il essaye de dire à son papa que Jeremy n'est plus son ennemi.

Tom Papa, c'est vraiment bien d'avoir un nouvel ami.

Papa Tu as raison, c'est super. Je suis content que vous ayez passé un bon moment tous les deux.

Narrateur Après le souper, Papa a apporté la tarte. Il en a servi trois morceaux : il en a donné un à Tom et en a donné un à Jeremy.

Jeremy Waouw ! Elle a l'air bonne !

Tom N'en mange pas ! Elle est mauvaise !

Narrateur La fourchette de Jeremy s'arrête avant d'arriver à sa bouche. Il regarde Tom d'un air bizarre. Tom est soulagé. Il a l'impression de lui avoir sauvé la vie.

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

Papa Vachement bonne. Mangez, les enfants !

Narrateur Tom reste assis à les regarder manger. Aucun des deux ne perd de cheveux ! Ça paraît sans danger, Tom prend un minuscule bout. C'est délicieux ! C'est ainsi que Tom comprit que la Tarte Anti-Ennemi était, en réalité, une Tarte de l'Amitié.

Ressource 10 : fiche de félicitations/conseils

Je félicite / conseille mes partenaires de lecture

Après t'avoir écouté, j'ai envie de ...

... te féliciter	...te conseiller
car tu as lu tout sans te tromper.	de recommencer ta lecture car tu as mal lu un (ou plusieurs) mot(s).
car tu as lu comme si tu parlais à un ami.	de lire de façon moins saccadée. de lire plus/moins vite
car j'ai bien compris ce que tu as lu.	de lire par groupe de mots.
car tu as mis les pauses où il fallait.	de faire plus attention à la ponctuation.
car j'ai senti les émotions du personnage en t'écoutant.	de mettre plus de vie dans ta lecture.
...	...



Je félicite / conseille mes partenaires de lecture

Après t'avoir écouté, j'ai envie de ...

... te féliciter	...te conseiller
car tu as lu tout sans te tromper.	de recommencer ta lecture car tu as mal lu un (ou plusieurs) mot(s).
car tu as lu comme si tu parlais à un ami.	de lire de façon moins saccadée. de lire plus/moins vite
car j'ai bien compris ce que tu as lu.	de lire par groupe de mots.
car tu as mis les pauses où il fallait.	de faire plus attention à la ponctuation.
car j'ai senti les émotions du personnage en t'écoutant.	de mettre plus de vie dans ta lecture.
...	...

Activités en lien avec le développement de la compréhension

Bref cadrage théorique

Les stratégies de compréhension

Les habiletés en lecture désignent l'ensemble des processus mobilisés inconsciemment et de façon automatisée qui permettent au lecteur expert de construire du sens lorsqu'il lit un texte (Schillings et al., 2023). Lorsqu'un lecteur est confronté à une perte de compréhension, il doit mobiliser des stratégies de compréhension, c'est-à-dire « un ou plusieurs processus de récupération de sens » (Schillings et al., 2023, p. 9). Ces stratégies, essentielles pour réparer la compréhension lorsqu'elle est mise à mal, doivent être mobilisées consciemment par le lecteur et donc avoir été enseignées.

Les lecteurs dits « actifs » (Bianco, 2016) sont capables d'évaluer leur compréhension à la lecture et d'engager, si nécessaire, des stratégies de lecture pour réguler leur compréhension d'un texte.

Bianco (2016, p. 21) distingue différents types de stratégies de lecture-compréhension qui se distinguent selon le moment où elles sont mobilisées :

- 1 **Avant la lecture** : il s'agit de l'ensemble des stratégies d'appréhension permettant de **préparer l'attitude de lecture active**. Il s'agit, par exemple, de se donner des objectifs de lecture, d'explorer rapidement le support et la structure du texte, de réfléchir au contenu de ce qu'on va lire, de se poser des questions...
- 2 **Pendant la lecture** : il s'agit de l'ensemble des stratégies de régulation permettant, d'une part, d'**interpréter les mots, les phrases et les idées du texte**, mais aussi, d'autre part, d'**aller au-delà du texte** (et d'en découvrir l'implicite).
- 3 **Après la lecture** : il s'agit de l'ensemble des **stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse** qui permettent, à l'aide des informations glanées pendant la lecture, de consolider la compréhension du lecteur.

En FW-B, le nouveau référentiel de français pointe assez explicitement les stratégies à enseigner de façon à aider l'élève à construire du sens. Nous en pointerons ici quelques-unes qui peuvent être mobilisées à différents moments de la lecture :

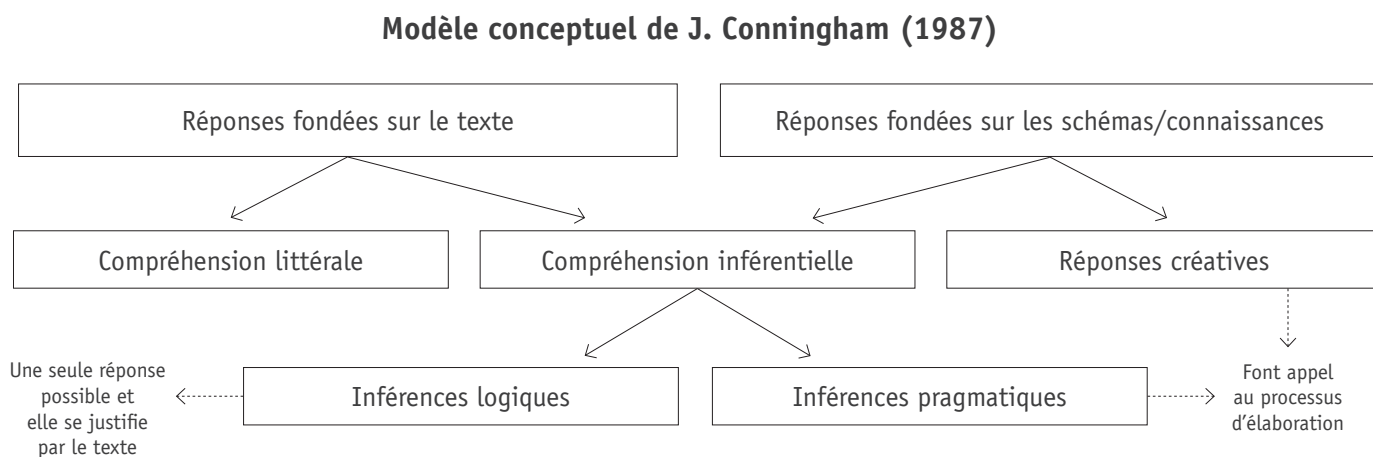
- construire une représentation mentale du texte ;
- émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier ;
- prélever des informations explicites ;
- élaborer des inférences ;
- percevoir le sens global
- ...

Dans le cadre de ces pistes didactiques, la stratégie « élaborer des inférences » a particulièrement retenu l'attention des membres du groupe de travail. Au vu des résultats de l'épreuve, cette dernière semble, en effet, poser davantage de difficultés aux élèves.

Zoom sur la lecture inférentielle

S'il est relativement facile pour les élèves de repérer une information explicite dans un texte, ils éprouvent souvent beaucoup plus de difficultés à dépasser cette lecture littérale du texte pour développer une lecture inférentielle, c'est-à-dire pour parvenir à « lire entre les lignes » ou « trouver les informations que l'auteur a cachées ». L'inférence est une opération de déduction qui exige un raisonnement de la part de l'élève et une mise en relation de différents éléments. Concrètement, à partir d'indices présents dans le texte (et/ou dans les illustrations), l'élève doit parvenir à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue.

Le modèle conceptuel des inférences de Cunnigham (1987 cité par Glasson, 1990 ; synthétisé dans la figure 1) est l'un des modèles théoriques les plus connus permettant de représenter la diversité dans les types d'inférences.



Adapté de Jocelyne Glasson - La compréhension en lecture, 1990

Nous distinguerons deux types d'inférences en particulier :

- 1 Les **inférences logiques** qui sont fondées sur le texte, nécessairement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs : le lecteur utilise les informations livrées à un (ou plusieurs) endroit(s) du texte pour inférer une information. Dans le nouveau référentiel de la FW-B, c'est un des premiers attendus liés au savoir-faire « élaborer des inférences ». Dès la 2^e année primaire, l'élève doit pouvoir réaliser des inférences simples en reliant des informations explicites du texte (deux informations proches en fin de P2, des informations explicites proches ou éloignées en P3-P4).
- 2 les **inférences pragmatiques** qui sont davantage fondées sur les connaissances et les expériences du lecteur, sont possiblement vraies tout en restant communes aux lecteurs. Il s'agit d'inférences plus complexes où l'élève met en relation les informations explicites du texte avec son vécu ou ses connaissances du monde. Dans le nouveau référentiel de la FW-B, cette élaboration est déjà attendue en fin de P3. Les inférences pragmatiques peuvent parfois être :
 - **thématiques** : elles permettent au lecteur de préciser les idées du texte ;
 - **prédictives** : elles consistent en l'émission d'hypothèses, par le lecteur, sur le contenu ou la suite du texte.

Concrètement, l'élève peut, à différents moments de la lecture, déployer la stratégie qui consiste à élaborer des inférences.

- ❶ **Avant la lecture** : l'élève peut réaliser des inférences pragmatiques prédictives. En lisant le titre du texte, en observant l'illustration sur la couverture, en découvrant le nom de l'auteur, il peut émettre une série d'hypothèses sur le contenu de l'histoire qu'il s'apprête à lire.
- ❷ **Pendant la lecture** : l'élève construit sa compréhension en réalisant des inférences logiques, mais aussi pragmatiques à différents moments clés du récit.
- ❸ **Après la lecture** : l'élève peut consolider sa compréhension en réfléchissant à l'implicite du texte (ex. Quelle était la morale de cette histoire ? Quelles sont les qualités et les défauts des personnages ?).

Enseigner explicitement les stratégies de compréhension

En matière d'activités pédagogiques, de nombreux chercheurs (ex. Bianco, 2016 ; Bissonnette et al., 2010 ; Viau & Carignan, 2014) en ce compris ceux responsables de l'enquête internationale PIRLS pour la FW-B (Schillings et al., 2021) mettent en lumière l'importance d'enseigner à tous les élèves les stratégies essentielles à la compréhension du sens d'un texte. Selon ces derniers, une approche explicite de l'enseignement de la lecture experte conditionne la réussite scolaire et le développement personnel et citoyen des élèves.

L'enseignement explicite permet de « rendre les processus d'apprentissage accessibles et visibles aux yeux des élèves » (Viau & Carignan, 2014, p. 7). Classiquement, il est composé de trois étapes allant du simple au complexe de façon à éviter la surcharge cognitive (Gauthier et al., 2013) : (1) le modelage, (2) la pratique guidée et (3) la pratique autonome.

Le **modelage** consiste en une exécution par l'enseignant de la stratégie de compréhension qu'il souhaite enseigner aux élèves. Cette étape pourrait s'intituler : « *Je fais* » (Archer & Hugues, 2011). Précisément, l'enseignant passe par 4 étapes spécifiques (Calkins, 2021 ; Schillings et al., 2023).

- **La mise en lien** : il nomme la stratégie de compréhension et en décrit les enjeux.
- **L'enseignement** : il explique comment utiliser la stratégie en l'exécutant et en mettant un haut-parleur sur sa pensée. Il verbalise ses démarches cognitives.
- **La mise en activité** : il propose aux élèves de mobiliser la stratégie tout en verbalisant leur action (en duo, par exemple).
- **La synthèse** : il résume les apprentissages réalisés, il synthétise la stratégie (sur un référentiel, par exemple).

Dans ces étapes liées au modelage, l'élève n'est pas inactif. Il convient de susciter une écoute active qui nécessite une activité cognitive importante. À ce sujet, Schillings et al. (2023) suggèrent notamment de poser régulièrement des questions aux élèves pour mobiliser leur attention (ex. Avez-vous vu ? Que pourrait-il se passer ensuite ?) ou de rendre davantage visible les démarches mentales de l'enseignant. Pour ce faire, il peut théâtraliser son modelage en utilisant des objets (ex. bulle de pensée) qui mettent en évidence les éléments de sa réflexion lorsqu'il met en œuvre la stratégie enseignée.

La **pratique guidée** (que l'on pourrait aussi appeler « *Nous faisons ensemble* » (Archer & Hugues, 2011) permet aux élèves de mettre en œuvre les apprentissages réalisés. L'enseignant propose la mise en application de la stratégie enseignée dans des contextes différents et/ou proches des exemples utilisés lors du modelage. Il pratique un étayage fort et encourage les élèves à expliciter leur démarche. Cette étape se réalise généralement en petits ou groupes et/ou sous la supervision de l'enseignant de façon à pouvoir renvoyer aux élèves des feedbacks sur leur façon de procéder. Le référentiel construit lors du moment de synthèse est un outil précieux pour rappeler aux élèves les éléments essentiels de la stratégie.

Enfin, la **pratique autonome** (que l'on pourrait qualifier de « Tu fais seul » (Archer & Hugues, 2011)) est l'étape durant laquelle l'élève réinvestit ses apprentissages de façon autonome et répétée afin de les consolider. L'étayage de l'enseignant est moindre, même s'il n'est pas totalement inexistant. L'enseignant observe, interroge les élèves sur leurs démarches et récolte ainsi des informations précieuses sur leur niveau de compréhension.

Dans le cadre des pistes didactiques, les membres du groupe de travail ont fait le choix d'une méthodologie d'enseignement explicite structurée allant du modelage à la pratique guidée. Il ne s'agit pas d'une recette miracle, mais d'un choix parmi les possibles. La présentation initiale des activités sous forme d'organigramme laisse place à une certaine souplesse dans l'ordre d'application des activités suggérées par les pistes.

Les activités

Les activités sont articulées autour de trois moments-clés : avant la lecture (activité C1), pendant la lecture (activités C2 et C3), après la lecture (activités C4 et C5).



Activité C1

Réaliser des inférences pragmatiques prédictives

S'interroger avant la lecture ?

Les stratégies de lecture-compréhension se distinguent selon le moment où elles sont mobilisées (Bianco, 2016). Avant la lecture, il est possible de proposer aux élèves un ensemble de stratégies d'appréhension pour le préparer au mieux à une lecture active du texte. Parmi celles-ci, on peut pointer la stratégie qui consiste à réaliser des inférences pragmatiques prédictives (Giasson, 1990) : en lisant le titre du texte, en observant l'illustration sur la couverture, en découvrant le nom de l'auteur, le lecteur peut émettre une série d'hypothèses sur le contenu de l'histoire qu'il s'appête à découvrir et ainsi s'y engager plus aisément.

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoir	Année(s) d'étude	Attendus
Stratégies et habiletés de compréhension	P2-P3	<ul style="list-style-type: none">• Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension :• se créer des images ((se) construire une représentation mentale du texte) ;• faire des hypothèses (anticipation et interprétation) et les vérifier (...)
Savoir-faire	Année(s) d'étude	Attendus
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
(Se) Construire une représentation mentale du texte	P2-P3	<ul style="list-style-type: none">• Exprimer la représentation mentale du contenu du texte (entendu) par un moyen verbal ou non verbal (phrase, dessin, création...).
Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	P2-P3	<ul style="list-style-type: none">• Formuler des hypothèses d'anticipation et d'interprétation et les vérifier.• Mettre en relation le sens du texte (entendu) avec son vécu.• Exprimer avec ses mots une suite plausible au récit.• Confronter les significations construites personnellement au texte (entendu) et à celles élaborées par les pairs.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

- “Le livret « La Tarte Anti-Ennemi »”, page 89
- Feuille pour écrire ses prédictions (“Ressource 11 : feuille pour écrire ses prédictions (dans les deux premiers cadres)”, page 56)

Modalités organisationnelles

- Cette activité se réalise en groupe classe.
- Durée de l’activité : 20 minutes (sans la lecture du texte)

Déroulement

Etape 1 : établir une prédiction en se basant sur le titre “La Tarte Anti-Ennemi”

L’enseignant affiche la couverture du texte « La Tarte Anti-Ennemi », mais il ne révèle que le titre aux élèves. Individuellement, il leur propose de réfléchir à la signification possible de celui-ci. Lors de cette étape, l’élève est seul face à la tâche de façon à permettre à chacun d’émettre une hypothèse personnelle sur le titre. L’élève inscrit ses représentations initiales sur une feuille spécifique (voir premier cadre de la “Ressource 11 : feuille pour écrire ses prédictions (dans les deux premiers cadres)”, page 56).



« Nous allons découvrir ensemble une nouvelle histoire. Cette histoire a pour titre “La Tarte Anti-Ennemi”. Avant d’entamer la lecture, j’aimerais que vous réfléchissiez tout seul au titre de cette histoire, à ce qu’il pourrait signifier. À votre avis, que va-t-il se passer dans cette histoire ?

Qu’est-ce que cela pourrait être une tarte “anti-ennemi” ?

Je vous propose d’écrire/de dessiner vos idées dans le premier cadre de la feuille que je vous distribue. »

Etape 2 : établir une prédiction en se basant sur l’illustration

L’enseignant dévoile ensuite l’illustration présente sur la couverture. Il encourage les élèves à y prélever des indices pour affiner leurs prédictions. Cette étape se réalise toujours individuellement.



« Maintenant que vous avez réfléchi par rapport au titre de l’histoire, je vais vous montrer l’image qui se trouve sur la couverture.

Avec cette image, vous avez un indice supplémentaire pour imaginer ce que l’histoire pourrait raconter. Est-ce que cela ajoute quelque chose à ce que vous aviez imaginé ? Si oui, essayez de l’écrire/le dessiner dans le deuxième cadre. »

Etape 3 : échange collectif, confrontation des représentations

Les élèves sont invités à partager avec l'ensemble de la classe ce qu'ils ont écrit ou dessiné aux étapes 1 et 2. Il s'agit, avant tout, de confronter les prédictions des élèves pour voir s'il y a des ressemblances/divergences. L'enseignant peut aussi inviter les élèves à pointer les indices qui les ont menés sur cette voie.

L'enseignant précise que les prédictions sont personnelles. L'élève ne doit pas se rallier à un avis général. Plusieurs réponses sont possibles et acceptables.

Les élèves auront l'occasion, après la lecture du texte, de revenir sur leurs prédictions pour les confirmer ou les infirmer (voir "Activité C4 Retour sur les hypothèses", page 82).



« Qui souhaite partager ce qu'il a écrit/dessiné ? »

« Pourquoi as-tu pensé à cela ? »

Réponses possibles : « avec le titre, j'ai d'abord pensé que cela pouvait être une mauvaise tarte "toute dégoûtante" pour se débarrasser des ennemis, mais avec l'image, je vois que cela ressemble à une tarte normale. À mon avis, elle est empoisonnée, les fruits sont pourris... »

Pour poursuivre... : lecture de l'histoire

Les élèves découvrent l'histoire.

L'enseignant est libre de choisir la façon de procéder :

- la découverte du texte peut se faire de façon progressive ou en une seule fois ;
- l'enseignant peut procéder à une lecture orale du texte ou inviter les élèves à lire par eux-mêmes.

Pour la mise en œuvre de la suite des activités, nous conseillons aux enseignants de lire l'ensemble des activités proposées dans ces pistes didactiques. Cette activité peut, en effet, être suivie de l'Activité C2 consacrée à l'enseignement explicite de la stratégie « élaborer des inférences » qui permettra aux élèves de travailler sur des passages spécifiques du texte. Cependant, il est tout à fait possible de mener d'abord les activités C4 et C5 (pour revenir sur les hypothèses et discuter de la compréhension globale du texte) et de revenir à l'Activité C2 ensuite.

Ressource 11 : feuille pour écrire ses prédictions (dans les deux premiers cadres)

- 4 Une fois que j'ai fini l'histoire :
- j'avais raison à propos de ...
 - j'ai appris que...
 - j'ai changé d'avis sur ...

1 "La tarte Anti-Ennemi"
de Derek Munson
Ce titre me fait penser à ...

2 Quand je regarde la couverture du livret,
je pense que ça va parler de ...

3 En lisant l'histoire, j'ai repéré...



Activité C2

Activité d'enseignement explicite autour de la stratégie de compréhension « trouver les informations que l'auteur a cachées » (élaborer une inférence) – Phase de MODELAGE

Enseigner explicitement une stratégie de compréhension, pourquoi ?

En classe, les élèves sont fréquemment invités à lire des textes et à en développer une compréhension. Cependant, les moments où on leur enseigne réellement les stratégies de compréhension à déployer pour devenir des lecteurs compétents et autonomes sont trop rares.

L'enseignement explicite est une approche pédagogique dite « efficace » car elle permet de donner les meilleures chances de réussite aux élèves, en diminuant les inégalités présentes au sein de la classe. Enseigner de manière explicite signifie rendre les processus, les étapes à suivre, les tâches à accomplir ou encore les démarches mentales à réaliser afin d'atteindre un objectif fixé le plus visibles possible. En rendant son enseignement explicite, l'enseignant s'assure d'une meilleure réussite de ses élèves, tout en diminuant leur surcharge cognitive pouvant être liée à de trop nombreux éléments implicites. La compréhension des élèves est aussi rendue explicite, car l'enseignant posera de nombreuses questions aux élèves, afin de rendre leurs apprentissages plus visibles.

L'enseignement explicite se structure en différentes étapes. Nous vous proposons ici de découvrir le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome liée à une activité de lecture. Cependant, l'enseignement explicite peut être utilisé dans de nombreux autres domaines. Pour en savoir plus, nous vous invitons à découvrir les nombreux ouvrages disponibles sur ce sujet.

Quelques références clés :

- www.enseignementexplicite.be
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, M. (2022). Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite. Presses de l'Université du Québec.

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoir	Année(s) d'étude	Attendus
Stratégies et habiletés de compréhension	P2-P3	<ul style="list-style-type: none"> Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension : lire entre les lignes (élaborer des inférences).
Savoir-faire	Année(s) d'étude	Attendus
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
Élaborer des inférences	P2	<ul style="list-style-type: none"> Déduire une information implicite en reliant deux informations explicites proches dans le texte.
	P3	<ul style="list-style-type: none"> Déduire des informations implicites en reliant : <ul style="list-style-type: none"> des informations explicites proches ou éloignées ; des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

- Le texte agrandi au tableau, lisible aisément par tous les enfants ;
- Le texte disponible pour chaque enfant ;
- Le tableau d'ancrage de la stratégie « trouver les informations que l'auteur a cachées » et les pièces « détachables » sous forme de puzzle (disponible en ressources ci-après) ;
- Des marqueurs fluos.

Modalités organisationnelles

- Cette activité se réalise en groupe classe.
- Elle dure une quinzaine de minutes maximum

Déroulement

Il y a deux portes d'entrée possibles pour aborder cette activité :

- Du simple au complexe : l'enseignant dévoile progressivement aux élèves le texte « La Tarte Anti-Ennemi ». Il s'arrête à certains endroits ciblés pour expliciter aux élèves comment il construit sa compréhension du texte en appliquant, notamment, la stratégie d'élaboration des inférences.
- Du complexe au simple : les élèves ont pris connaissance du texte « La Tarte Anti-Ennemi » (soit en lecture collective menée par l'enseignant, soit en lecture individuelle). Une discussion collective ou une vérification de la compréhension a déjà été organisée par l'enseignant (exemple FICHE C5). Cette activité préalable permet d'identifier ce que les élèves ont compris du texte et peut mettre en évidence que tous les élèves n'ont pas eu la même compréhension de celui-ci. Certains élèves aboutissent à une compréhension plus experte que d'autres. En effet, ils peuvent avoir décelé des éléments qui n'étaient pas écrits explicitement dans le texte. L'activité ci-dessous permettra d'affiner la compréhension de tous en apprenant aux élèves à réaliser des inférences (simples ou complexes) ou globalement, à « trouver les informations que l'auteur a cachées »³.

Etape 1 : modelage - la mise en lien

Cette étape consiste à annoncer aux enfants l'objectif de l'activité, mais aussi et surtout de nommer la stratégie de compréhension qu'ils vont apprendre et d'en décrire les enjeux.

Tout au long de l'activité, la lecture du texte est prise en charge par l'enseignant. L'enfant ne se concentre pas sur le décodage du texte, mais sur la compréhension de celui-ci.

L'enseignant commence l'activité en affichant le début du texte « La Tarte Anti-Ennemi ». Il explique aux élèves qu'ils vont approfondir leur compréhension de certains passages du texte et qu'il va leur montrer comment « trouver les informations que l'auteur a cachées », c'est-à-dire comment comprendre ce que l'auteur a voulu leur dire sans l'écrire.



« Quand Derek Munson a écrit son histoire, il a décidé de laisser les lecteurs trouver par eux-mêmes des informations qu'il n'a pas écrites noir sur blanc. C'est une manière pour lui de jouer avec ses lecteurs, de rendre son texte plus intéressant, plus riche.

C'est un peu comme s'il nous disait : 'Voici mon texte, mais tout ce qu'il y a à comprendre ne s'y trouve pas. Saurez-vous identifier ce que j'ai en tête, mais que je n'ai pas couché sur le papier ?'

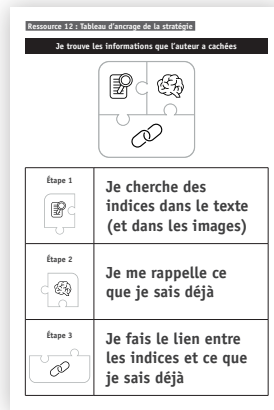
Aujourd'hui, je vais vous montrer comment on peut, en lisant ce qu'a écrit Derek Munson, comprendre ce qui n'est pas écrit dans le texte. Cette stratégie s'appelle « je cherche les informations que l'auteur a cachées ».

Pour trouver les informations que l'auteur a cachées, il faut réaliser trois étapes :

³ Schillings, P., Dejaegher, C., André, M. & Leyh, O. (2023). Compréhension d'albums jeunesse : Prolongement des guides Compréhension de la langue du programme PARLER. P.A.R.L.E.R. Pour apprendre à lire. <https://parlerbelgique.uliege.be/formation/modules/4/sequences/9/sections/88>

- 1) Chercher des indices dans le texte et dans les images (s'il y en a) ;
- 2) Se rappeler ce que l'on sait déjà, utiliser ses connaissances personnelles, ses connaissances de la vie quotidienne ;
- 3) Faire des liens entre les indices trouvés et ce que l'on sait déjà.

En expliquant les trois étapes, l'enseignant montre le « tableau d'ancrage » (voir annexe – tableau d'ancrage). Il fait apparaître les étapes au fur et à mesure de son explication.



Nous allons commencer par ce premier extrait qui se trouve au tout début du texte. Je vais vous montrer comment j'applique les étapes de la stratégie. »

Etape 2 : modelage - l'enseignement par la stratégie

L'enseignant laisse le tableau d'ancrage visible, mais affiche également un premier extrait du texte (début de la page 1 du livret) :

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

Je n'avais jamais eu d'ennemi jusqu'à ce que Jeremy emménage dans le quartier.

L'enseignant lit l'extrait, puis il met un « haut-parleur » sur sa pensée et montre aux élèves comment il s'y prend pour réaliser une inférence. Lors de cette étape, l'enseignant insiste pour que les enfants écoutent et n'interagissent pas avec lui. Ils se placent dans une position d'écoute attentive.

Par rapport à l'extrait affiché, l'enseignant annonce que l'on peut se demander **pourquoi Tom dit qu'il n'aime pas Jeremy**. L'enseignant mobilise différentes étapes de la stratégie qui consiste à réaliser une inférence pour y répondre. Le but ici est qu'il verbalise sa démarche (en s'appuyant explicitement sur le tableau d'ancrage qu'il a déjà présenté à l'étape 2). L'enseignant rend les étapes de la stratégie « transparentes » pour tous les élèves et il les applique concrètement à l'extrait du texte.



Lecture de l'extrait.

« Pourquoi Tom dit-il ici qu'il n'aime pas Jeremy ? » L'enseignant peut surligner ce passage dans le texte.

« Pour le savoir, je peux d'abord **chercher des indices présents dans le texte**. C'est la première étape. »



L'enseignant prend la première pièce du puzzle du tableau d'ancrage qui correspond à la première étape de la stratégie.

« J'y vais. L'auteur me dit que Jeremy a organisé une fête et n'a même pas invité le narrateur (Tom). Il écrit aussi qu'il a invité son meilleur ami Stanley et qu'il emménagé à côté de chez lui. »

L'enseignant peut souligner ces passages dans le texte.

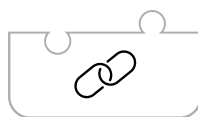
« Ensuite, je vais appliquer la deuxième étape de la stratégie : je vais **me rappeler de ce que je sais déjà**. »



L'enseignant prend la deuxième pièce du puzzle du tableau d'ancrage qui correspond à la deuxième étape de la stratégie.

« À un anniversaire, on invite des amis. Quand on n'est pas invité à un anniversaire, on se sent mis de côté. Quand notre meilleur ami est invité et pas soi, on peut être un peu jaloux, un peu inquiet aussi : est-ce qu'il va me « voler » mon ami ? En plus, maintenant, il habite à côté de chez lui... »

« Enfin, la troisième étape est de **faire des liens entre les indices présents dans le texte et ce que l'on sait déjà**. »



L'enseignant prend la troisième pièce du puzzle du tableau d'ancrage qui correspond à la troisième étape de la stratégie.

« C'est cette étape qui va nous permettre de répondre à la question que l'on s'est posée : Je me dis que Tom n'aime pas Jeremy parce qu'il se sent mis de côté. Il a peut-être aussi peur de perdre son meilleur ami. »

L'enseignant rappelle rapidement les trois étapes :

« Vous avez vu ? Pour comprendre pourquoi Tom n'aimait pas Jeremy, j'ai utilisé les indices du texte, mais j'ai aussi utilisé ce que je sais de la vie de tous les jours. C'est en mettant les deux en lien que j'ai pu répondre à la question. »

L'enseignant s'assure de la compréhension des élèves :

« Pouvez-vous me rappeler les trois étapes par lesquelles je suis passé ? »

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant met en mots les différentes étapes de la stratégie « trouver les informations que l'auteur a cachées ». Il énonce non seulement les étapes de la stratégie indépendamment du texte lu (en gras dans l'extrait), mais propose aussi directement une application de ces étapes dans le contexte du texte.

Etape 3 : modelage - la mise en activité

L'enseignant propose aux élèves d'essayer d'appliquer les étapes de la stratégie sur la suite de la page 1 pour répondre à la question suivante : « comment le Papa de Tom se débarrassait-il de ses ennemis quand il était petit ? ». Cette fois, l'enseignant sollicite davantage les élèves en provoquant plus d'interactions.

Papa m'a raconté qu'à mon âge, lui aussi avait des ennemis. Mais il savait comment s'en débarrasser.

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

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

Lire l'extrait, puis poser la question : *Comment le Papa de Tom se débarrassait-il de ses ennemis quand il était petit ?*



Ce n'est pas une information qui est directement écrite dans le texte. Je vais donc devoir faire appel à la stratégie que je vous ai montrée. Allons-y ensemble !

Quelle est la première étape que je dois appliquer pour répondre à cette question et donc trouver les informations que l'auteur a cachées ?

Les élèves répondent. Réponse attendue : chercher des indices dans le texte. L'enseignant remontre la première étape du tableau d'ancrage.

Qui peut essayer de trouver un indice dans cette partie du texte qui me permettrait de répondre à la question ?

Les élèves répondent. Réponses possibles : « livre de recettes », « Tarte Anti-Ennemi »

Quelle est la deuxième étape que je dois appliquer ?

Les élèves répondent. Réponse attendue : se rappeler de ce qu'on sait déjà. L'enseignant remontre la deuxième étape du tableau d'ancrage.

Qui veut essayer d'appliquer cette étape ? Qu'est-ce que cela vous évoque « Tarte Anti-Ennemi » ?

Les élèves répondent. Réponses possibles : d'habitude, un ennemi, c'est quelqu'un qu'on n'apprécie pas, on n'a pas forcément envie de lui faire plaisir avec une tarte. Quand il y a « anti » devant un autre mot, c'est souvent pour dire que cela agit contre quelque chose. Cela me fait penser à l'anti-moustiques qui permet d'éloigner les moustiques ou l'anti-virus de l'ordinateur qui permet de protéger l'ordinateur contre les virus...

Quelle est la troisième étape que je dois appliquer ?

Les élèves répondent. Réponse attendue : faire des liens entre les indices et ce que l'on sait. L'enseignant remontre la troisième étape du tableau d'ancrage.

Qui veut essayer de lier les indices du texte à ce qu'on vient de dire ?

Les élèves répondent. Réponses possibles : on comprend que le papa de Jeremy avait pour habitude de se débarrasser des ennemis en leur faisant une tarte. Cette tarte a le pouvoir de se protéger des ennemis, de les repousser, de les éloigner. Cela peut paraître un peu surprenant.

Etape 4 : modelage - la synthèse

L'enseignant synthétise les apprentissages réalisés : il met en évidence les étapes à mener pour parvenir à « trouver les informations que l'auteur a cachées ». Il utilise le tableau d'ancrage de cette stratégie. Les élèves doivent toujours l'avoir sous les yeux et peuvent s'y référer si besoin.



« Vous l'aurez compris, quand on veut découvrir ce que l'auteur veut nous faire comprendre sans l'écrire directement, il y a différentes étapes à mener :

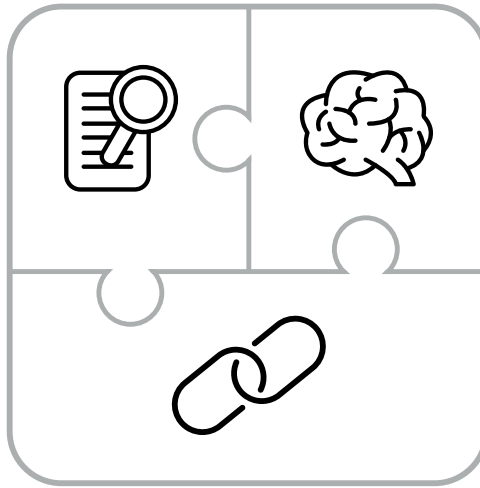
- 1) Chercher des indices dans le texte et dans les images (s'il y en a) ;*
- 2) Se rappeler ce que l'on sait déjà, utiliser ses connaissances personnelles, ses connaissances de la vie quotidienne ;*
- 3) Faire des liens entre les indices trouvés et ce que l'on sait déjà.*


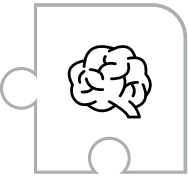
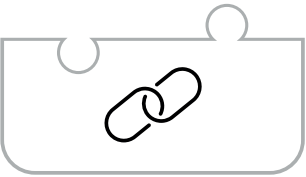
L'enseignant remontre une dernière fois le tableau d'ancrage.

« La prochaine fois, ce sera à vous de me montrer comment vous appliquez cette stratégie sur la suite de ce texte ! »

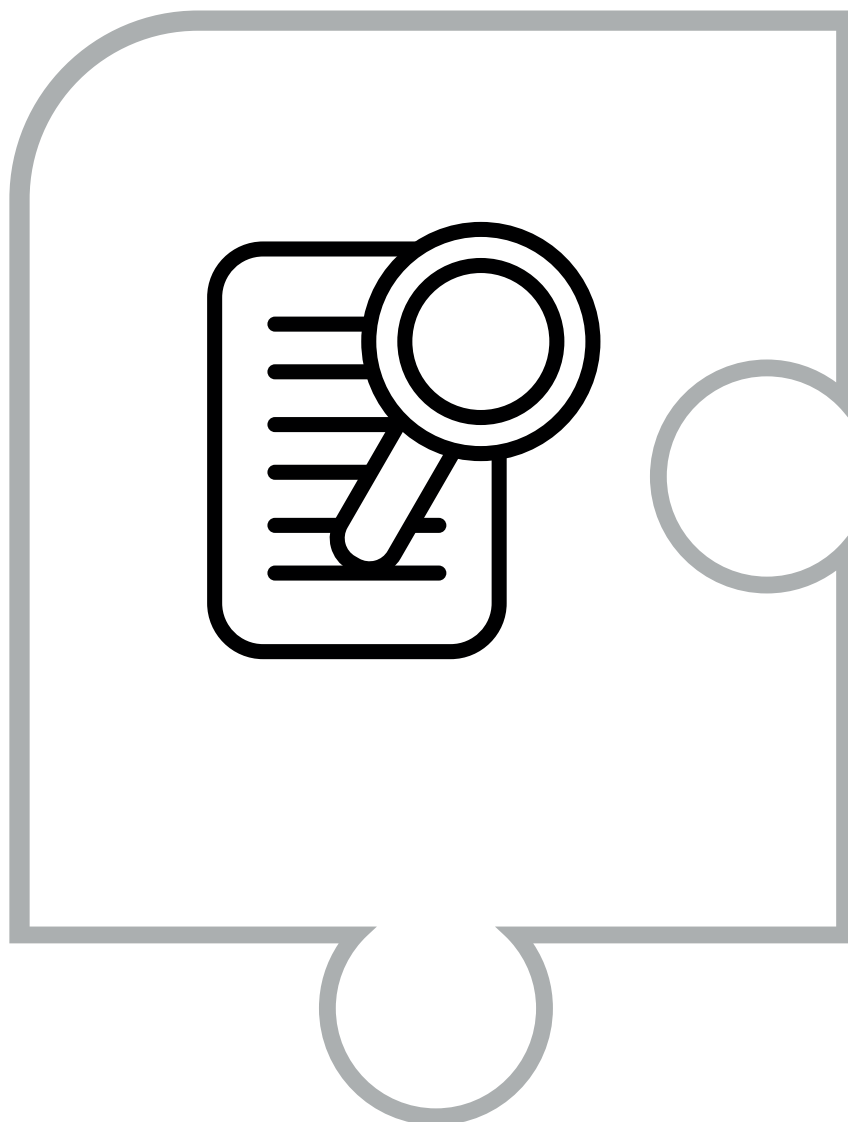
Ressource 12 : Tableau d'ancrage de la stratégie

Je trouve les informations que l'auteur a cachées

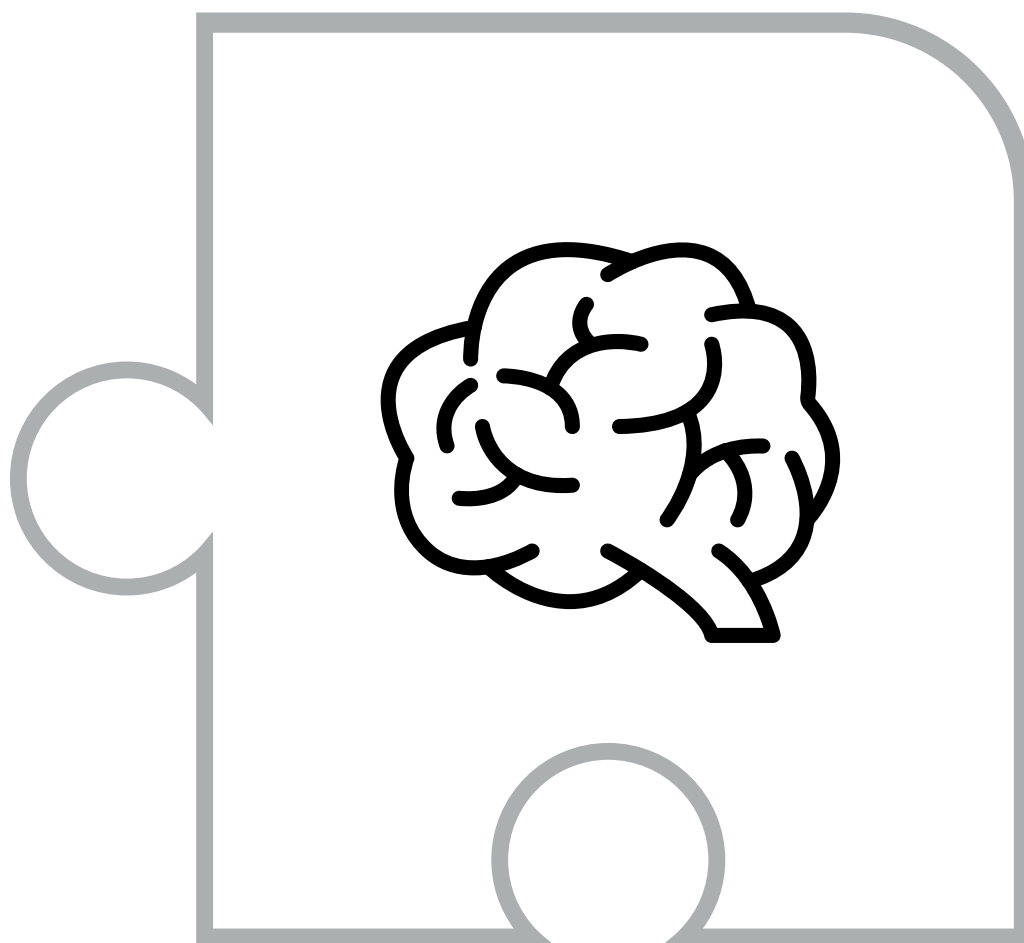


<p>Étape 1</p> 	<p>Je cherche des indices dans le texte (et dans les images)</p>
<p>Étape 2</p> 	<p>Je me rappelle ce que je sais déjà</p>
<p>Étape 3</p> 	<p>Je fais le lien entre les indices et ce que je sais déjà</p>

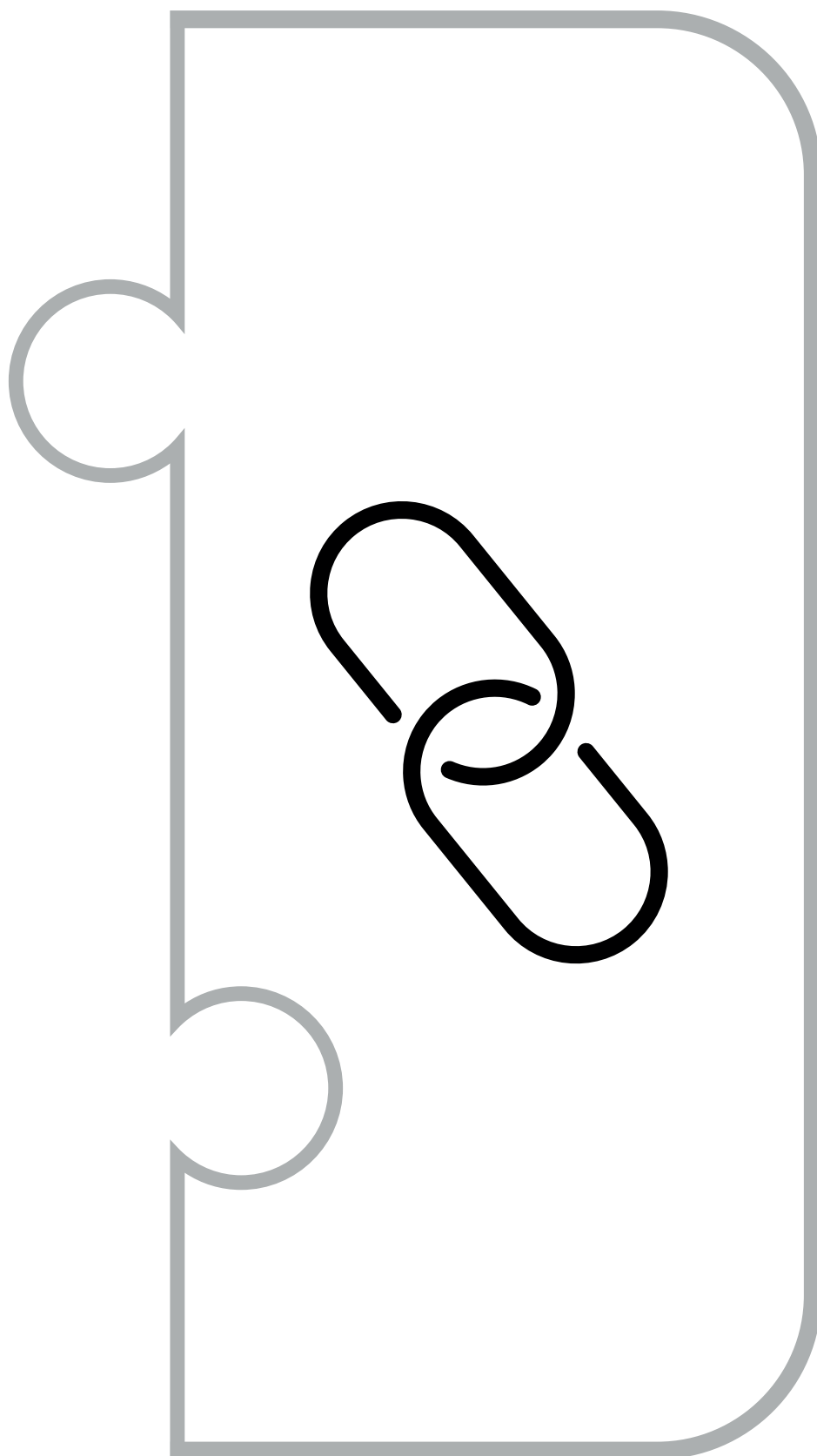
Ressource 13 : Pièce - étape 1



Ressource 14 : Pièce - étape 2



Ressource 15 : Pièce - étape 3





Activité C3

Activité d'enseignement explicite autour de la stratégie de compréhension « trouver les informations que l'auteur a cachées » (élaborer une inférence)

Phase de PRATIQUES GUIDÉE ET AUTONOME

Enseigner explicitement une stratégie de compréhension, pourquoi ?

En classe, les élèves sont fréquemment invités à lire des textes et à en développer une compréhension. Cependant, les moments où on leur enseigne réellement les stratégies de compréhension à déployer pour devenir des lecteurs compétents et autonomes sont trop rares.

L'enseignement explicite est une approche pédagogique dite « efficace » car elle permet de donner les meilleures chances de réussite aux élèves, en diminuant les inégalités présentes au sein de la classe. Enseigner de manière explicite signifie rendre les processus, les étapes à suivre, les tâches à accomplir ou encore les démarches mentales à réaliser afin d'atteindre un objectif fixé le plus visible possible. En rendant son enseignement explicite, l'enseignant s'assure d'une meilleure réussite de ses élèves, tout en diminuant leur surcharge cognitive pouvant être liée à de trop nombreux éléments implicites. La compréhension des élèves est aussi rendue explicite, car l'enseignant posera de nombreuses questions aux élèves, afin de rendre leurs apprentissages plus visibles.

L'enseignement explicite se structure en différentes étapes. Nous vous proposons ici de découvrir le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome liée à une activité de lecture. Cependant, l'enseignement explicite peut être utilisé dans de nombreux autres domaines. Pour en savoir plus, nous vous invitons à découvrir les nombreux ouvrages disponibles sur ce sujet.

Quelques références clés :

- www.enseignementexplicite.be
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, M. (2022). Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite. Presses de l'Université du Québec.

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoir	Année(s) d'étude	Attendus
Stratégies et habiletés de compréhension	P2-P3	<ul style="list-style-type: none"> Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension : lire entre les lignes (élaborer des inférences).
Savoir-faire	Année(s) d'étude	Attendus
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
Élaborer des inférences	P2	<ul style="list-style-type: none"> Déduire une information implicite en reliant deux informations explicites proches dans le texte.
	P3	<ul style="list-style-type: none"> Déduire des informations implicites en reliant : <ul style="list-style-type: none"> des informations explicites proches ou éloignées ; des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

- Le texte agrandi au tableau, lisible aisément par tous les enfants ;
- Le texte disponible pour chaque enfant ;
- Le tableau d'ancrage (disponible dans la "Ressource 12 : Tableau d'ancrage de la stratégie", page 64 de l'Activité C2);
- La feuille d'exercice pour la pratique guidée (disponible en ressources de cette activité) ;
- Des marqueurs fluos.

Modalités organisationnelles

- Cette activité se réalise d'abord en groupe classe. Ensuite, les élèves travaillent en duo, puis de façon plus autonome.
- Durée : environ 20 minutes par palier.

Nous conseillons de réaliser les paliers de l'étape 2 à trois moments différents.

Déroulement

Etape 1 : pratique guidée - introduction

À la séance précédente, les élèves ont appris à trouver les informations que l'auteur a cachées. L'enseignant prend soin de rappeler aux élèves les étapes de la stratégie « trouver les informations que l'auteur a cachées » en relisant le tableau d'ancrage (voir "Ressource 12 : Tableau d'ancrage de la stratégie", page 64).



« Comme nous l'avons découvert précédemment, pour comprendre ce qui n'est pas directement écrit dans le texte et donc « trouver les informations que l'auteur a cachées dans le texte », il faut passer par trois étapes :

- 1) Chercher des indices dans le texte et dans les images (s'il y en a) ;
- 2) Se rappeler ce que l'on sait déjà, utiliser ses connaissances personnelles, ses connaissances de la vie quotidienne ;
- 3) Faire des liens entre les indices trouvés et ce que l'on sait déjà. »

En expliquant les trois étapes, l'enseignant remontre le tableau d'ancrage (voir "Ressource 12 : Tableau d'ancrage de la stratégie", page 64).

« Je vous ai montré la dernière fois comment je faisais pour appliquer la stratégie et vous aviez essayé un peu également. Aujourd'hui, c'est à vous de me montrer que vous savez appliquer la stratégie à d'autres endroits du texte ».

Etape 2 : pratique guidée - mise en application

L'enseignant invite les élèves à s'exercer à utiliser la stratégie « trouver des informations que l'auteur a cachées ». Dans cette approche de « pratique guidée », il ne laisse pas les élèves seuls. Il les accompagne dans leurs démarches (en prenant en charge, par exemple, une étape de la stratégie) et donne régulièrement un retour sur leurs productions.

L'enseignant présente aux élèves un passage précis du texte puis leur pose une question de compréhension qui nécessite d'appliquer la stratégie précédemment enseignée. Il propose aux élèves d'appliquer la procédure du tableau d'ancrage en travaillant étape par étape. Pour ce faire, chaque élève dispose de petites fiches reprenant trois encadrés (un par étape). Dans chaque encadré (correspondant à une étape précise), l'élève doit écrire ou dessiner sa réponse.

L'enseignant travaille par palier :

- Lors du premier palier, l'enseignant demande aux élèves de réaliser l'étape 1 de la stratégie (identification d'indices présents dans le texte) alors que lui prend en charge oralement l'étape 2 (mobilisation des connaissances personnelles). C'est collectivement qu'ils réalisent l'étape 3 (mise en lien des indices du texte et des connaissances personnelles).
- Lors du deuxième palier, l'enseignant propose la démarche inverse : c'est lui qui cherche les indices dans le texte (étape 1) puis les élèves mobilisent leurs connaissances personnelles (étape 2) et ensemble, ils réalisent l'étape 3.
- Lors du troisième palier, il propose aux élèves de travailler en duo et de mener, ensemble, les trois étapes de la stratégie.

Etape 2a : pratique guidée - mise en application - palier 1

Les élèves recherchent les indices dans le texte (étape 1) et l'enseignant mobilise ses connaissances personnelles (étape 2). Ensemble, ils lient les informations récoltées et les connaissances mobilisées (étape 3).

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

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

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

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

Je suis rentré demander à Papa ce qui clochait. La Tarte Anti-Ennemi n'aurait pas dû sentir aussi bon.

L'enseignant affiche le texte et s'arrête sur l'extrait ci-dessus. Il interroge ensuite les élèves en leur demandant « **Pourquoi Tom est-il perplexe ?** ». Ils réfléchissent également à la signification de ce mot. L'enseignant met en évidence le fait qu'il va falloir appliquer la stratégie apprise pour répondre à la question. Il distribue donc aux élèves une feuille (voir annexe – pratique guidée) comprenant la question qu'il a posée (pourquoi Tom est perplexe ?) et trois encadrés vierges (correspondant aux trois étapes de la stratégie).



À votre avis ici, pourquoi Tom est-il perplexe ?

L'enseignant souligne la phrase dans le texte.

Dans le texte, il n'est pas écrit « Tom est perplexe parce que... », c'est quelque chose que l'on doit trouver par nous-mêmes. C'est une information que l'auteur a cachée dans le texte. On va donc devoir appliquer la stratégie. À nous de jouer ! Quelle est la première étape ? Réponse attendue : chercher des indices dans le texte.

L'enseignant montre le tableau d'ancrage.

C'est à vous de réaliser cette étape. Relisez le texte et essayez d'identifier les indices. Vous pouvez dessiner (ou écrire) ce que vous avez trouvé dans le premier encadré de la fiche.

L'enseignant distribue la fiche reprenant trois encadrés correspondant aux trois étapes de la stratégie. Il laisse les élèves souligner dans leur texte les indices pour répondre à la question et écrire/dessiner leur réponse dans la case correspondante, puis il les interroge.

Qu'avez-vous trouvé ? Quels indices du texte nous permettent de comprendre

pourquoi Tom est perplexe ?

Réponses possibles :

- « *J'ai apporté à Papa des vers de terre et des cailloux, mais il me les a rendus aussitôt. »*

- « *J'ai essayé d'imaginer à quel point la Tarte Anti-Ennemi devait sentir affreusement mauvais. »*

- « *La Tarte Anti-Ennemi n'aurait pas dû sentir aussi bon. »*

L'enseignant discute et valide les propositions des élèves. Il ne met en évidence dans le texte (en surlignant) que les passages pertinents.

Maintenant que nous avons réalisé la première étape, nous allons réaliser la deuxième étape. Qui peut me la rappeler ?

Réponse attendue :

- « *mobiliser ses connaissances personnelles. »*

L'enseignant montre le tableau d'ancrage.

Pour cette première fois, je vais réaliser cette étape pour vous : vous avez trouvé dans le texte des indices qui disent que Tom pensait que la tarte devait sentir mauvais, d'ailleurs il apporte des vers de terre et des cailloux à son papa. Pourquoi Tom pense-t-il cela ? Pourquoi apporte-t-il des choses dégoûtantes ? Quand on pense à des ennemis, ce sont des personnes que l'on n'aime pas, à qui on ne veut pas faire plaisir. Si on doit leur faire une tarte, c'est assez étrange puisqu'on ne les aime pas, on a tendance à penser qu'on devrait leur jouer des mauvais tours.

Pourquoi Tom est-il perplexe alors ? Réalisons la troisième étape ensemble ! En quoi consiste-t-elle ?

Réponse attendue :

- « *lier les indices du texte et ses connaissances personnelles. »*

L'enseignant montre le tableau d'ancrage.

Qui peut essayer d'expliquer pourquoi Tom est perplexe en appliquant l'étape 3 de la stratégie ?

Réponse possible :

- « *Tom est perplexe car la tarte sent bon, cela ne correspond pas à l'image qu'il se fait de la tarte anti-ennemi. Papa n'a d'ailleurs utilisé ni les vers de terre ni les cailloux. »*

Etape 2b : pratique guidée - mise en application - palier 2

L'enseignant recherche les indices dans le texte et les élèves mobilisent leurs connaissances. Ensemble, ils lient les informations récoltées et les connaissances mobilisées.

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

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

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

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

L'enseignant affiche le texte et s'arrête sur l'extrait ci-dessus. Il interroge ensuite les élèves en leur demandant « **Pourquoi Tom se dit-il qu'il devrait oublier cette histoire de Tarte Anti-Ennemi ?** ».

L'enseignant met en évidence le fait qu'il va falloir appliquer la stratégie apprise pour répondre à la question. Il distribue donc aux élèves une nouvelle feuille (voir annexe – pratique guidée) comprenant la question qu'il a posée et trois encadrés vierges (correspondant aux trois étapes de la stratégie).

À présent, l'enseignant peut suggérer de prendre lui-même en charge l'étape 1 et les élèves l'étape 2. Si les élèves semblent suffisamment à l'aise, l'étape 1 peut être à nouveau réalisée par les élèves sous la supervision de l'enseignant.



À votre avis ici, pourquoi Tom se dit qu'il devrait peut-être oublier cette histoire de Tarte Anti-Ennemi ?

L'enseignant souligne la phrase dans le texte.

Dans le texte, il n'est pas écrit « Tom veut oublier cette histoire de tarte anti-ennemi, parce que... », c'est une information cachée dans le texte. On doit la trouver par nous-mêmes. On va donc devoir appliquer la stratégie. À nous de jouer ! Quelle est la première étape ?

Réponse attendue :

- « chercher des indices dans le texte. »

L'enseignant montre le tableau d'ancrage.

Je vais relire l'extrait et souligner les indices que je vois dans le texte qui peuvent m'aider à comprendre pourquoi Tom veut oublier cette histoire de tarte anti-ennemi. Je vais donc pouvoir compléter la première case de la fiche, la première étape de la procédure.

L'enseignant distribue la fiche correspondant à la question posée. Il procède à la lecture orale de l'extrait et souligne dans le texte les indices pour répondre à la question. Si les élèves sont suffisamment à l'aise, il peut inviter les élèves à prendre en charge cette étape comme lors du palier précédent. Les élèves complètent ensuite la première case de la fiche.

Indices du texte :

- « *On a roulé à vélo pendant un moment, puis on a dîné. Après le dîner, on est retourné chez moi. C'était bizarre, mais je m'amusais bien avec mon ennemi.* »

- « *Papa avait fait mon plat préféré. Et c'était aussi le plat préféré de Jeremy ! Peut-être Jeremy n'était-il pas si mauvais, après tout.* »

L'enseignant met en évidence dans le texte (en surlignant) les passages identifiés comme « indices ».

Maintenant que nous avons réalisé la première étape, nous allons réaliser la deuxième étape. Qui peut me la rappeler ?

Réponse attendue :

- « *mobiliser ses connaissances personnelles.* »

L'enseignant montre le tableau d'ancrage.

C'est à vous de la réaliser ! Vous pouvez dessiner ou écrire dans la deuxième case de votre fiche.

Réponses possibles :

- « *quand je partage des moments agréables avec quelqu'un, je crée des liens d'amitié.* »

- « *L'élève peut dessiner deux enfants qui deviennent amis.* »

Pourquoi Tom veut-il oublier la tarte ? Réalisons la troisième étape ensemble ! En quoi consiste-t-elle ?

Réponse attendue :

- « *lier les indices du texte et ses connaissances personnelles.* »

L'enseignant montre le tableau d'ancrage.

Qui peut essayer d'expliquer pourquoi Tom veut oublier la tarte en appliquant l'étape 3 de la stratégie ?

Réponse possible :

- « *Jeremy et Tom s'amusent bien ensemble, ils créent des liens et deviennent des amis. Il n'y a donc plus de raison de lui faire manger une tarte anti-ennemi.* »

Etape 2c : pratique guidée - mise en application - palier 3

L'enseignant invite les élèves à réaliser l'exercice en duo. L'extrait ci-dessous est proposé. Il interroge les élèves en leur demandant « **Pourquoi Tom panique-t-il ?** ». Il distribue une fiche avec la nouvelle question et les trois encadrés vierges (voir ressources ci-après). Il circule entre les groupes et intervient ponctuellement si nécessaire pour donner un conseil, apporter une relance...

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

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

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

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

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



Réponses possibles :

Etape 1 : chercher des indices dans le texte

- « *Je ne voulais pas que Jeremy mange la Tarte Anti-Ennemi !* »
- « *Il était mon ami !* »
- « *N'en mange pas !* »
- « *Elle est mauvaise !* »
- « *Je lui avais sauvé la vie.* »

Etape 2 : mobiliser ses connaissances

- *Quand on empoisonne une tarte, elle peut rendre les gens malades.*
- *Quand on s'entend bien avec quelqu'un et qu'on le considère comme un ami, on ne lui veut pas de mal.*

Etape 3 : lier les indices et ses connaissances

- *Tom panique car il pense que la tarte est mauvaise et qu'elle pourrait empoisonner Jeremy. Or, il n'a pas envie de lui faire du mal car il est devenu son ami. Il s'inquiète pour Jeremy qui s'apprête à la manger.*

L'enseignant peut, si nécessaire, prolonger la pratique guidée à l'aide d'autres extraits du texte.

Etape 3 : pratique autonome

Si les élèves semblent suffisamment à l'aise, l'enseignant passe à l'étape de « pratique autonome ». Celle-ci invite davantage les élèves à prendre personnellement en charge l'application de la stratégie. L'enseignant reste toutefois disponible pour observer les élèves et vérifier leur compréhension en leur posant des questions de type :



Peux-tu m'expliquer comment tu as trouvé la réponse à la question ?

Comment as-tu appliqué la stratégie ? Qu'as-tu fait ? Par quelles étapes es-tu passé ?

Pour cette étape, l'enseignant peut, à nouveau, sélectionner des passages de texte précis ou poser des questions qui invitent les élèves à chercher des indices sur plusieurs pages du livret.


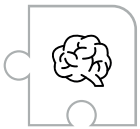
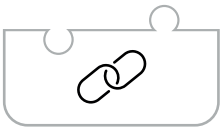
Quelques questions possibles sur la suite de l'histoire :

- Pourquoi Tom ne prend-il qu'un minuscule bout de tarte ?
- Pourquoi Tom déclare-t-il avoir perdu son meilleur ennemi ?
- ...

Variante : il est également possible de présenter aux élèves la question de compréhension et, d'emblée, la réponse (correcte) apportée par un élève fictif. L'enseignant peut alors demander aux élèves de réfléchir aux étapes qui ont permis à l'élève de donner cette réponse. Ce genre d'exercice permet aux élèves de comprendre que l'accent est davantage mis sur la démarche plutôt que sur la réponse finale à fournir.

Ressource 16 : Je trouve les informations que l'auteur a cachées

Question : « Pourquoi Tom est-il perplexe ? »

<p>Étape 1</p> 	
<p>Étape 2</p> 	
<p>Étape 3</p> 	

Ressource 17 : Je trouve les informations que l'auteur a cachées

Question : « Pourquoi Tom se dit-il qu'il devrait oublier la Tarte Anti-Ennemi ? »

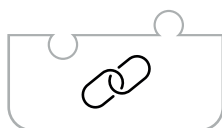
Étape 1



Étape 2



Étape 3



Ressource 18 : Je trouve les informations que l'auteur a cachées

Question : « Pourquoi Tom panique-t-il ? »

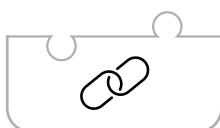
Étape 1



Étape 2



Étape 3



Ressource 19 : Je trouve les informations que l'auteur a cachées

Question : « Pourquoi Tom ne prend-il qu'un minuscule bout de tarte ? »

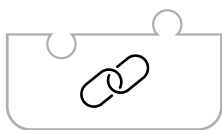
Étape 1



Étape 2



Étape 3



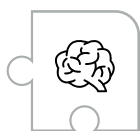
Ressource 20 : Je trouve les informations que l'auteur a cachées

Question : « Pourquoi Tom déclare-t-il avoir perdu son meilleur ennemi ? »

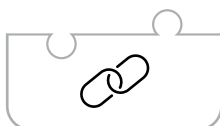
Étape 1



Étape 2



Étape 3





Activité C4

Retour sur les hypothèses

S'interroger après la lecture

Les stratégies de lecture-compréhension se distinguent selon le moment où elles sont mobilisées (Bianco, 2016). Après la lecture, il est possible de faire le point sur ce qu'on a compris de l'histoire, d'organiser ses idées, de restructurer et synthétiser sa pensée.

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoir	Année(s) d'étude	Attendus
Stratégies et habiletés de compréhension	P2-P3	<ul style="list-style-type: none">• Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension :• se créer des images ((se) construire une représentation mentale du texte) ;• faire des hypothèses (anticipation et interprétation) et les vérifier ;• retrouver des informations (prélever des informations explicites) ;• lire entre les lignes (élaborer des inférences) (...)
Savoir-faire	Année(s) d'étude	Attendus
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
(Se) Construire une représentation mentale du texte	P2-P3	<ul style="list-style-type: none">• Dédire une information implicite en reliant deux informations explicites proches dans le texte.
Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	P2-P3	<ul style="list-style-type: none">• Dédire des informations implicites en reliant :• des informations explicites proches ou éloignées ;• des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde.

Prélever des informations explicites	P2	<ul style="list-style-type: none"> Repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnement amené par l'enseignant. Reformuler des informations essentielles contenues dans un texte au départ d'une question posée.
	P3	<ul style="list-style-type: none"> Repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnement. Reformuler des informations essentielles contenues dans un texte.
Élaborer des inférences	P2	<ul style="list-style-type: none"> Déduire une information implicite en reliant deux informations explicites proches dans le texte.
	P3	<ul style="list-style-type: none"> Déduire des informations implicites en reliant : <ul style="list-style-type: none"> des informations explicites proches ou éloignées ; des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

- “Le livret « La Tarte Anti-Ennemi »”, page 89
- “Ressource 11 : feuille pour écrire ses prédictions (dans les deux premiers cadres)”, page 56

Modalités organisationnelles

- Cette activité se réalise en groupe classe.
- Durée de l'activité : 20 minutes environ

Déroulement

Etape 1 (optionnelle) : questions pour vérifier la compréhension explicite du texte

Si les élèves ont découvert l'entièreté du texte seuls, il est possible de leur poser quelques questions spécifiques pour vérifier leur compréhension des éléments explicites du texte :

- Cite un ingrédient que Tom pensait qu'il y aurait dans la Tarte Anti-Ennemi ?
- Qu'est-ce que Tom pensait qu'il pourrait arriver lorsque son ennemi mangerait la Tarte Anti-Ennemi ? Cite une chose.
- Quelles sont les deux choses que le papa de Tom lui dit de faire pour que la Tarte Anti-Ennemi fonctionne ?

La stratégie « élaborer des inférences » est particulièrement travaillée dans les Activités C2 et C3. Des questions relatives à l'implicite sont donc proposées dans ces activités.

De plus, il peut être particulièrement intéressant de faire réfléchir les élèves à la notion de « narrateur » (question particulièrement mal réussie dans le cadre des évaluations externes non-certificatives de 2023).

Étape 2 : retour sur les hypothèses

L'enseignant invite les élèves à reprendre la feuille sur laquelle ils ont indiqué leurs prédictions (voir "Ressource 11 : feuille pour écrire ses prédictions (dans les deux premiers cadres)", page 56). Maintenant qu'ils ont pris connaissance de l'ensemble du texte, il engage une discussion pour confronter leurs hypothèses à l'histoire découverte. Plusieurs questions peuvent guider les échanges.



« Maintenant que vous avez lu/entendu l'histoire, que pensez-vous de vos hypothèses ? Aviez-vous raison ? Aviez-vous tort ? Pourquoi ? »

Cette étape peut se réaliser collectivement ou par petits groupes.

Les élèves terminent de compléter la feuille initialement consacrée aux prédictions (voir "Ressource 11 : feuille pour écrire ses prédictions (dans les deux premiers cadres)", page 56).



Activité C5

Travailler sur la compréhension et l'interprétation globale du texte

S'interroger après la lecture

Les stratégies de lecture-compréhension se distinguent selon le moment où elles sont mobilisées (Bianco, 2016). Après la lecture, il est possible de faire le point sur ce qu'on a compris de l'histoire, d'organiser ses idées, de restructurer et synthétiser sa pensée.

Il peut aussi s'agir d'une occasion, pour le lecteur, d'interpréter de façon plus générale des éléments du récit et de consolider sa lecture en réfléchissant à l'implicite du texte : quelle était la morale de cette histoire ?

Liens avec les référentiels

Construire un message significatif		
Savoir	Année(s) d'étude	Attendus
Stratégies et habiletés de compréhension	P2-P3	<ul style="list-style-type: none">Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension :lire entre les lignes (élaborer des inférences).
Savoir-faire	Année(s) d'étude	Attendus
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
Élaborer des inférences	P2	<ul style="list-style-type: none">Déduire une information implicite en reliant deux informations explicites proches dans le texte.
	P3	<ul style="list-style-type: none">Déduire des informations implicites en reliant :<ul style="list-style-type: none">des informations explicites proches ou éloignées ;des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde.
Pratiquer une lecture participative	P2	<ul style="list-style-type: none">Exprimer une impression, une opinion, un ressenti, un avis. Partager ses impressions.
	P3	<ul style="list-style-type: none">Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractères, valeurs, comportements).Exprimer une impression, une opinion. Partager ses impressions.
Pratiquer une lecture distanciée	P3	<ul style="list-style-type: none">Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un récit.

Vous aurez besoin...

Matériel nécessaire

- Questions « guides » à afficher au tableau

Modalités organisationnelles

- Travail collectif

Déroulement

Etape 1 : discussion collective guidée par l'enseignant

L'enseignant organise une discussion collective pour réfléchir au message global de l'histoire présentée dans le texte « La Tarte Anti-Ennemi ».

Pour aider l'enseignant à faire réfléchir les élèves sur la morale de l'histoire, il peut poser plusieurs questions « guides » axées sur Tom et Jeremy, mais aussi sur le père.

- Comment la relation de Jeremy et Tom évolue-t-elle tout au long de l'histoire ? Quels changements se produisent tout au long de la journée qu'ils passent ensemble ?
- Comment se termine l'histoire ? À ton avis, quelles leçons Tom tire-t-il de ce qu'il a vécu ?
- Qu'est-ce qui peut transformer des ennemis en amis ? En quoi le texte que nous avons lu nous montre que cela est possible ?
- Saurais-tu expliquer pourquoi le papa de Tom a proposé de faire une tarte ?
- Que peut-on penser du papa de Tom ? Quel rôle joue-t-il dans l'histoire ? Quelles sont ses intentions ?

Pour que les enfants développent une compréhension complète de l'histoire, il est important qu'ils puissent, entre autres, mettre en évidence que :

- la morale de l'histoire est qu'un ennemi peut devenir un ami si on apprend à le connaître, si on dépasse ses préjugés ;
- le secret gardé par le père est qu'en passant du temps avec ses ennemis, on peut s'en débarrasser car ils deviennent des amis ;
- le père de Tom est attentionné/gentil/intelligent/rusé, qu'il souhaite soutenir son fils et l'aider à dépasser ses préjugés ;
- la Tarte Anti-Ennemi n'est qu'un prétexte pour rapprocher les deux enfants, qu'il s'agit d'une tarte normale ;
- ...

Pour différencier

Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement, il est important de laisser l'opportunité d'écrire ses idées au préalable ou de les dessiner.

Bibliographie

- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York : The Guilford Press.
- Bianco, M. (2016) Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ? CNETCO. Lire, comprendre, apprendre comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Notes des experts. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/05/180417_CCLecture_notes_experts.pdf#page=20
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Calkins, L. (2021). *L'atelier de lecture, fondements et pratiques*. Chenelière Éducation.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur (Réed. De Boeck)
- Godde, E. (2020). *De l'automatisme à l'expressivité et à la compréhension en lecture : Évaluation et développement de la prosodie en lecture chez le jeune lecteur [Doctoral dissertation, Université Grenoble Alpes]*. https://theses.hal.science/tel-03150403/file/GODDE_2020_diffusion.pdf
- Godde, E., Bailly, G., & Bosse, M-L. (2021). Suivi longitudinal de la fluence en lecture par évaluation automatique de la parole. <https://hal.science/hal-03292753/document>
- Godde, E., Bosse, M-L., & Bailly, G. (2021b). *Échelle MultiDimensionnelle de Fluence EMDF*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/CanoTech/DossiersTh/EMDFsimple_goddebossebailly2021.pdf
- Godde, E., Bosse, M. & Bailly, G. (2021a). Échelle multi-dimensionnelle de fluence : nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5e. *L'Année psychologique*, 121, 19-43. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.212.0019>
- Goigoux, R. (2022). *L'engouement pour la fluence*. <https://hal.science/hal-03557520/document>.
- Rupley, W. H., Nichols, W. D., Rasinski, T. V., & Paige, D. (2020). Fluency: Deep Roots in Reading Instruction. *Education Sciences*, 10(6), 155-166.
- Schillings, P., André, M., Matoul, A., & Dupont, V. (2021). PIRLS 2021 : note de synthèse. https://www.pirls-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2023-05/note_de_synthese.pdf
- Schillings, P., Dejaegher, C., André, M. & Leyh, O. (2023). *Compréhension d'albums jeunesse : Prolongement des guides Compréhension de la langue du programme PARLER*.
- P.A.R.L.E.R. Pour apprendre à lire.
- <https://parlerbelgique.uliege.be/formation/modules/4/sequences/9/sections/88>

- Viau, J. & Carignan, I. (2014). Relation entre l'enseignement explicite des stratégies lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4e année du primaire. *Revue canadienne de l'éducation* 37(4), 1-28.
- Wolters A., Kim Y.S., & Szura, J. (2022). Is Reading Prosody Related to Reading Comprehension? A Meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 1-20.
- Young, C., & Rasinski, T. (2022). Améliorer la fluidité en lecture. Activités et interventions graduées pour favoriser la compréhension. Chenelière Education.

Le livret « La Tarte Anti-Ennemi »



PIRLS

Isu de l'épreuve internationale PIRLS 2011.

Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1080 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000
Images de Freepik
Avril 2024

La Tarte Anti-Ennemi

de Derek Munson



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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

« *Papa* », ai-je dit, « *c'est vraiment bien d'avoir un nouvel ami.* » J'essayais de lui dire que Jeremy n'était plus mon ennemi.

Mais Papa a seulement souri en hochant la tête. Je pense qu'il a cru que je faisais semblant.

La minuterie du four a sonné. Papa a mis ses gants de cuisine et a sorti la tarte. Elle avait vraiment l'air appétissante ! Je commençais à comprendre.

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



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

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

Bien sûr que je l'étais.

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

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

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

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

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

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

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