



ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE 2016
LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT

3^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

PISTES DIDACTIQUES



LIVRE
LECTEUR
HISTOIRE LIRE TEXTE
LECTEUR
PLAISIR COMPRÉHENSION
HISTOIRE LIRE TEXTE
DÉCHIFFRER INFÉRENCE
PLAISIR COMPRÉHENSION
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE
DÉCHIFFRER INFÉRENCE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION
ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION
LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
RECHERCHE PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
PRÉAMBULE À LA PRÉPARATION D'ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE	9
Les stratégies de lecture-compréhension	10
L'enseignement explicite des stratégies de lecture-compréhension	11
1. ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES POUR ANTICIPER LE CONTENU D'UN TEXTE	13
1.1. Les constats issus de l'épreuve	13
1.2. Un éclairage théorique	14
1.3. Activité 1	16
2. EXERCER SA LECTURE ET EXPLORER GLOBALEMENT LE TEXTE	21
2.1. Les constats issus de l'épreuve	21
2.2. Un éclairage théorique	23
2.3. Activité 2	25
3. TRAVAILLER LA CHRONOLOGIE	33
3.1. Les constats issus de l'épreuve	33
3.2. Activité 3	35

4. ÉLABORER DES SIGNIFICATIONS	47
4.1. Les constats issus de l'épreuve	47
4.2. Un éclairage théorique	49
4.3. Activité 4	51
5. SAVOIR ARGUMENTER	55
5.1. Les constats issus de l'épreuve	55
5.2. Un éclairage théorique	57
5.3. Activité 5	57
6. ENRICHIR SON VOCABULAIRE	63
6.1. Les constats issus de l'épreuve	63
6.2. Un éclairage théorique	65
6.3. Activité 6	66
BIBLIOGRAPHIE	85



Ce document de pistes didactiques a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de 3^e primaire en lecture et production d'écrit :

Fanny BORAITA, chercheuse au Service d'analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement de l'Université de Liège ;

Brigitte BORCY, conseillère pédagogique ;

Claudine BOUCHARD, inspectrice ;

Dominique CHANTEUX, inspecteur ;

Daniel CHEVRON, conseiller pédagogique ;

Jean-Pierre DEGAYE, inspecteur ;

Alexandra HENIN, enseignante ;

Yves JADOUL, enseignant ;

Serge LALOUX, inspecteur ;

Sandie LINDEN, conseillère pédagogique ;

Marie-Noëlle MEERSSEMAN, chargée de mission au Service général du Pilotage du Système éducatif ;

Françoise MOUTON, enseignante ;

Audrey ROLANS, enseignante ;

Anita RUIZ, conseillère pédagogique ;

Carine SCHELLENS, enseignante ;

Iris VIENNE, attachée du Service général du Pilotage du Système éducatif.

INTRODUCTION

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe en lecture et production d'écrit administrée en octobre 2016 dans les classes de 3^e primaire. Cette évaluation avait une visée diagnostique et formative. Elle 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 de 2016 s'articulait autour de la ligne directrice suivante : l'utilisation des outils de la langue au service de la compréhension du texte et de l'intention poursuivie.

Quatre aspects au moins distinguaient l'épreuve de 2016 des épreuves précédentes :

- une partie de l'épreuve visait à évaluer le niveau de compréhension d'un texte peu familier : un reportage journalistique à structure dominante narrative dont l'intention était d'informer sur le déroulement des devoirs dans une famille ;
- une production écrite sur les temps libres exigeait des élèves qu'ils adaptent leur rédaction en fonction de deux intentions différentes : décrire et argumenter ;
- l'épreuve proposait également un texte narratif un peu plus long *Sylvestre et l'oiseau* qui comportait un schéma narratif complet et un réseau grammatical et anaphorique riche. Malgré sa présentation habituelle, une particularité dans la mise en page du texte a été utilisée pour insister sur un évènement précis de l'histoire. Celle-ci a été exploitée dans le but d'évaluer la capacité des élèves à percevoir cette intention et à reconnaître en quoi la présentation du texte peut influencer sa compréhension.
- enfin, l'épreuve dans son ensemble accordait une place un peu plus importante que précédemment à l'utilisation des savoirs langagiers au service de la compréhension de l'écrit. De plus, dans la production écrite, l'orthographe a été évaluée et les élèves avaient à leur disposition les outils habituellement utilisés en classe comme prescrit dans les *Socles de compétences*.

C'est sur la base des constats détaillés dans le document *Résultats et commentaires*¹ que le présent recueil de pistes didactiques a été élaboré. Pour rappel, ce sont les compétences relatives au traitement des unités grammaticales et lexicales et celles exigeant l'élaboration de significations et la découverte d'informations implicites qui ont été les moins bien réussies. De plus, la production d'arguments personnels et de justifications correctes face à une intention argumentative ont mis la majorité des élèves en difficulté.

¹ Disponible sur www.enseignement.be/evaluationsexternes

Chaque thématique traitée dans ce recueil de pistes est présentée selon la structure suivante :

- un bref retour sur les principaux constats issus de l'épreuve qui établit le lien entre les difficultés observées et les objectifs visés par les activités ;
- un bref éclairage théorique portant sur les différents concepts utilisés ;
- des propositions d'activités et des indications sur la (les) façon(s) de les exploiter en classe.

Au total, six activités ont été élaborées autour du texte *Sylvestre et l'oiseau* soumis aux élèves lors de l'épreuve. Ces activités mettent l'accent sur le lien « lire, écrire, parler-écouter » et s'organisent autour des stratégies et processus de lecture-compréhension tels que détaillés dans la première partie du document. Notons que chaque activité est transposable à tout autre type de textes. En fonction de leurs objectifs, les enseignants ont le choix de suivre la séquence des six activités telle que proposée ici ou de mettre en place uniquement celles qui les intéressent et ce, peu importe l'ordre suggéré dans ce document. Le tableau ci-dessous récapitule les activités et leurs objectifs respectifs.

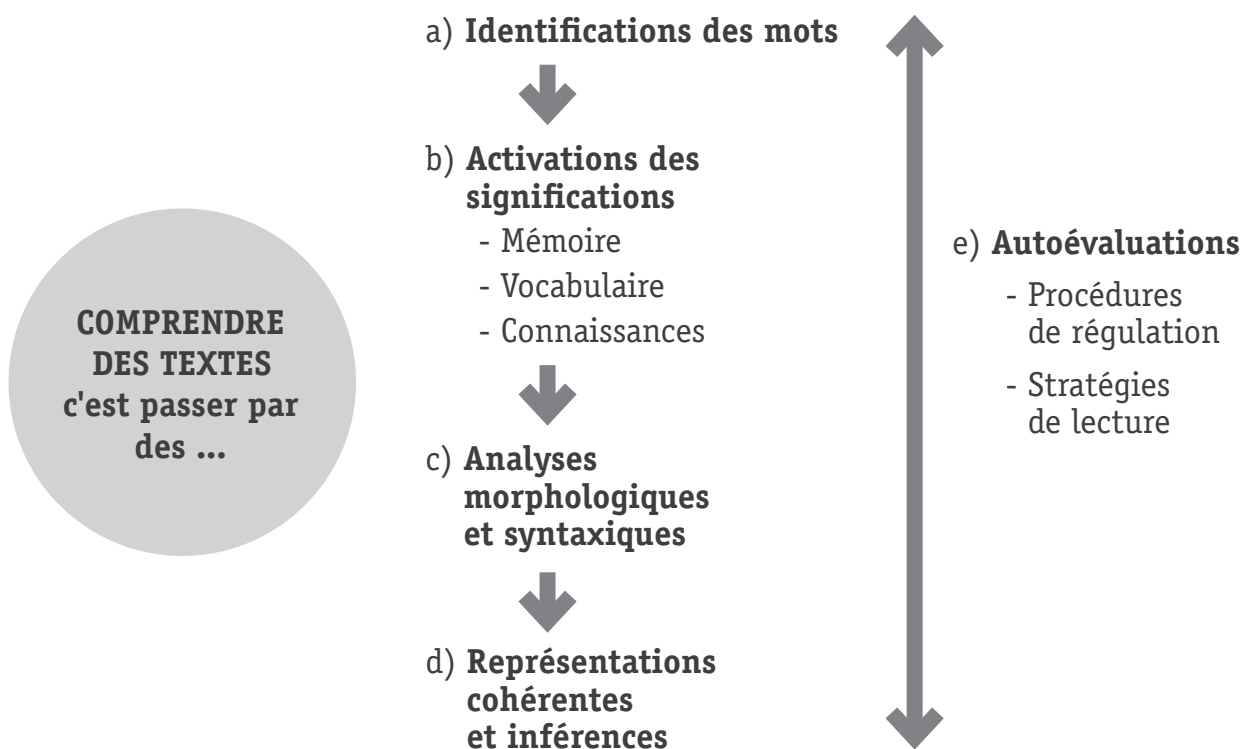
Activité 1	<i>Émettre des hypothèses pour anticiper le contenu d'un texte</i>	p. 13
Activité 2	<i>Exercer sa lecture et explorer globalement le texte</i>	p. 21
Activité 3	<i>Travailler la chronologie</i>	p. 32
Activité 4	<i>Élaborer des significations</i>	p. 45
Activité 5	<i>Savoir argumenter</i>	p. 51
Activité 6	<i>Enrichir son vocabulaire</i>	p. 59

Ce recueil de pistes didactiques s'adresse aux enseignants et aux élèves de 3^e année primaire. Il peut être également exploité en 2^e et 4^e années primaires selon les objectifs poursuivis.

Enfin, on se doit de rappeler que les ressources proposées dans les *Pistes didactiques* liées aux évaluations de 2010 et 2013 restent d'actualité². Même si elles sont dues en partie aux caractéristiques des textes utilisés, les difficultés actuelles des élèves ne sont pas fondamentalement différentes de celles constatées précédemment.

PRÉAMBULE À LA PRÉPARATION D'ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture a pour objectif de former des lecteurs actifs. Un lecteur actif est un lecteur autonome, capable d'évaluer sa propre compréhension et de la réguler. Il s'agit donc pour l'enseignant de former ses élèves à une activité cognitive hautement complexe qui nécessite de réaliser tout un ensemble d'opérations dans un temps très bref. Les différents mécanismes mis en œuvre dans l'acte de lecture et dans le processus de compréhension interviennent de manière simultanée ce qui rend l'activité des apprentis lecteurs d'autant plus complexe (voir schéma ci-dessous inspiré de Bianco, 2015).



L'activité de compréhension démarre dès que le lecteur identifie les mots (a) et que leurs significations sont activées dans sa mémoire (b). Ses connaissances langagières lui permettent de procéder aux analyses morphologiques et syntaxiques (c). Ces analyses vont établir les relations entre les mots à l'intérieur d'une même phrase. Comme les phrases sont liées les unes aux autres dans un texte, les significations doivent transiter d'une phrase à l'autre afin de former une représentation cohérente des informations du texte (par exemple, le thème, la progression des événements) (d). Mais les relations ne sont pas toujours explicitées (par des connecteurs ou des anaphores par exemple) ; parfois aucun élément linguistique ne les signale. Des mécanismes d'inférence doivent alors être mis en œuvre pour élaborer une cohérence à la fois locale (entre les phrases) et globale (le texte, les thèmes). En parallèle et au fur et à mesure de sa lecture, le lecteur doit exercer une autoévaluation de ce qu'il comprend ou ne comprend pas (e). En fonction de ses difficultés de compréhension, il devra alors mettre en œuvre une procédure de régulation adaptée et se servir de ses stratégies de lecture.

| LES STRATÉGIES DE LECTURE-COMPRÉHENSION

Bianco (2015) classe les stratégies de lecture en quatre catégories et Colman et Le Cam (2012) définissent quatre processus de compréhension. Dans le tableau ci-dessous, nous proposons une adaptation combinée des stratégies et des processus de compréhension au regard de leurs objectifs respectifs et d'exemples pour guider l'enseignant en classe.

Objectifs	Stratégies de lecture	Processus de compréhension	En classe	Activités proposées
Préparer les élèves à adopter une attitude de lecture active	Préparer à la lecture (prélecture)	Prélever des informations	La lecture est guidée par les objectifs et les questions posées par l'enseignant : chercher des éléments précis, chercher la définition de mots ou d'expressions, repérer le contexte de l'histoire (époque, lieu), trouver l'idée principale (si elle est exprimée explicitement), se poser des questions sur ce qu'on va lire. Cette étape peut être uniquement travaillée à partir de la manipulation du livre, de la quatrième de couverture, d'images extraites.	Activité 1, p. 16 Activité 2, p. 25
Mener les élèves à la construction d'une base de texte cohérente	Interpréter des mots, des phrases et des idées	Faire des inférences directes	Faire travailler les élèves dans le texte en les invitant à annoter, souligner, entourer et relier peut leur être utile. Il s'agit pour eux de déduire que tel événement a entraîné tel autre, mettre en évidence l'élément principal d'une série d'arguments, déterminer le référent d'un pronom, repérer les généralisations présentées dans le texte, décrire la relation entre deux personnages. L'enseignant peut également découper le texte ou les phrases complexes pour les aider à en comprendre la structure.	Activité 2, p. 25 Activité 3, p. 35 Activité 6, p. 66

Connecter les informations lues et les relier aux connaissances des élèves	Aller au-delà du texte et comprendre l'implicite	Assimiler les idées et les informations	L'enseignant amène les élèves à se poser des questions et à s'auto-expliquer oralement et/ou par écrit. Les élèves doivent parvenir à imaginer et à visualiser. Il s'agit de les amener à déduire le message global, envisager une alternative aux actions des personnages, comparer des informations du texte, saisir l'atmosphère ou le ton du récit.	Activité 4, p. 55 Activité 5, p. 57
Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels		Apprécier	L'enseignant guide les élèves à juger de la clarté des informations fournies dans le texte, de la probabilité que les événements décrits se passent réellement, à décrire la manière dont l'auteur a amené la chute, à expliquer comment le choix des adjectifs modifie le sens d'une phrase.	Activité 4, p. 51 Activité 5, p. 57
Retraiter les informations pour consolider les informations et dégager celles qui sont essentielles	Organiser, restructurer et synthétiser		L'enseignant met en place des activités de résumé, de synthèse. Il utilise des guides de lecture, des fiches.	Activité 4, p. 51 Activité 5, p. 57

Ces stratégies et ces processus de lecture-compréhension doivent être exercés régulièrement chez tous les élèves pour en faire des lecteurs actifs. Les recherches qui se sont intéressées aux pratiques efficaces d'enseignement dans ce domaine mettent en évidence qu'il s'agit de pratiques qui s'inscrivent dans la durée. Elles se mettent en place dès l'école maternelle et se prolongent aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens et faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes. De plus, ces pratiques efficaces d'enseignement en lecture privilégient :

- la place de l'expression orale ;
- l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de textes) ;
- un enseignement explicite des stratégies et des processus de lecture-compréhension.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE-COMPRÉHENSION

L'enseignement explicite des stratégies et processus de lecture-compréhension est basé sur trois principes :

- 1 L'enseignant explique l'objectif et la procédure pour mettre en œuvre la stratégie.

Exemple

Pour la stratégie d'interprétation de mots, de phrases et d'idées et le processus d'inférences directes, l'enseignant peut poser le cadre de son activité en expliquant aux élèves que : « Pour bien comprendre un texte, il faut comprendre les mots et les phrases. Il faut aussi savoir de quoi l'on parle, où se passe l'action, quels sont les événements et comment ils arrivent. Ces informations ne sont pas toujours écrites précisément. Il faut donc essayer de les expliquer soi-même. Pour s'aider, on va utiliser nos connaissances et les indices qu'il y a dans le texte. On va les souligner, les entourer, les relier entre eux » (Bianco, 2015).

- ② L'enseignant guide les élèves pour les aider à maîtriser progressivement la stratégie et à prendre conscience de son utilité. Il est important que l'activité soit segmentée en plusieurs unités maîtrisables qui seront combinées petit à petit afin d'aboutir à la maîtrise complète et intégrée de la procédure. Il s'agit d'une pratique guidée dans laquelle l'enseignant et les élèves coopèrent à l'appropriation de la stratégie à travers des discussions et des débats, la verbalisation et l'argumentation. L'enseignant incite les élèves à expliquer leurs raisonnements et confronter leurs points de vue. La stratégie apprise pourra alors être formalisée via des aides techniques : synthèse, graphique, guide.

Exemple

Lorsque les élèves sont face à un texte qui ne donne pas d'information explicite sur qui est le personnage, où et quand se passe l'action, l'enseignant peut guider les élèves selon les étapes suivantes :

- je m'interroge sur les informations manquantes ;
- je relis pour trouver des informations dans le texte ;
- je complète avec mes connaissances ;
- je construis ma réponse.

Ce questionnement peut se faire dans un premier temps par écrit et en individuel mais il est important que des échanges oraux aient lieu par la suite.

Les élèves sont face à une histoire dont le personnage s'appelle Charlie. Le texte ne dit pas explicitement qui il est. L'enseignant segmente son activité et propose aux élèves de répondre à la question « Qui est Charlie ? ». Voici comment l'enseignant peut guider l'élève :

1. Je m'interroge :	<i>Qui est Charlie ?</i>
2. Je (re)lis :	<i>Charlie doit être à l'école à 8h.</i>
3. Je sais :	<i>Que les élèves, les professeurs (le directeur, la directrice, les parents, etc.) vont à l'école le matin.</i> Remarque : cette étape est enrichie par les échanges oraux et les idées de chacun.
4. Je construis ma réponse :	<i>Charlie est un enfant ou un professeur.</i> Remarque : les élèves en apprendront plus en lisant la suite de l'histoire.

(Bianco, 2015)

- ③ L'enseignant propose alors des exercices spécifiques à ses élèves pour qu'ils s'entraînent à l'utilisation de la stratégie puis à sa mise en œuvre dans des textes de plus en plus longs. Les activités proposées seront de moins en moins segmentées afin que les élèves puissent devenir autonomes dans leur compréhension de textes. L'apprentissage des stratégies de compréhension est progressif. La répétition et l'entraînement sont nécessaires pour faire avancer les élèves dans leurs acquisitions.

Exemple

Le guide ci-dessous peut être donné d'emblée aux élèves lorsqu'ils doivent assimiler et interpréter des informations qui ne sont pas explicitement décrites dans le texte.

1. Je m'interroge :	
2. Je (re)lis :	
3. Je sais :	
4. Je construis ma réponse :	

1

ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES POUR ANTICIPER LE CONTENU D'UN TEXTE

1.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Dans cette partie, nous reviendrons sur les questions de l'épreuve qui demandaient aux élèves de repérer et d'identifier les informations relatives aux références des textes proposés et leurs indices externes et internes tels qu'exigés dans les *Socles de compétences*.

Dans l'ensemble, les élèves sont parvenus à identifier correctement le titre et l'auteur pour les deux textes proposés. Par contre, alors qu'il était clairement indiqué aux élèves que le texte sur les devoirs était un reportage, 40 % d'entre d'eux n'ont pas repéré qu'on pouvait trouver ce genre de texte dans un journal.

QUESTION

4

Où peux-tu trouver ce genre de reportage ?

4

COCHE la réponse.

- Dans un livre de recettes
- Dans un journal
- Dans un livre de contes
- Dans une bande dessinée

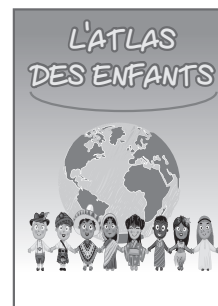
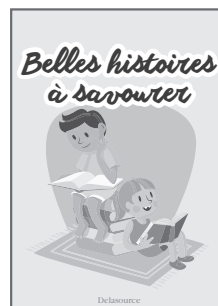
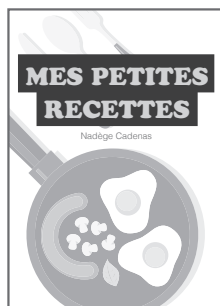
Cette question a été posée sous une forme plus visuelle pour le texte narratif et est réussie par près de 70 % des élèves. Notons que les élèves disposaient également de la couverture du récit *Sylvestre et l'oiseau*.

QUESTION

19

ENTOURE le livre avec lequel tu pourrais classer *Sylvestre et l'oiseau* dans la bibliothèque.

21



Il semblerait que les élèves ne soient pas parvenus à utiliser correctement les indices typiques du reportage (la présence de l'image, la disposition en deux colonnes, les références du journal et de l'article) pour orienter et anticiper leur lecture.

1.2 | UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

L'anticipation intervient principalement dans le processus de prélèvement d'informations (Colman & LeCam, 2012) qui a pour objectif de préparer les élèves à adopter une attitude de lecture active. L'activité d'anticipation est très utile car elle nécessite la mise en œuvre de stratégies de lecture-compréhension tout en jouant sur le côté attrayant de la lecture. Anticiper permet en effet aux élèves de s'exercer à construire une cohérence entre les informations du texte, à utiliser des stratégies de lecture efficaces et à réguler leur lecture en remettant en cause les hypothèses partielles ou inexactes qu'ils avaient préalablement émises. De plus, amener les élèves à anticiper est un bon moyen de favoriser leur implication dans la lecture et de susciter leur intérêt : confronter ses attentes à ce que révèle la suite de la lecture permet d'attiser la curiosité et de procurer une certaine forme de plaisir littéraire (Viriot-Goeldel & Crinon, 2014).

Anticiper c'est être capable d'utiliser l'ensemble des indices externes afin de se créer une première image des sujets et concepts à traiter dans un document. Lorsqu'il reçoit un écrit, le lecteur autonome va inconsciemment survoler le texte de manière à prélever toute une série d'indices : police d'écriture, titre, présence ou non de sous-titres, illustrations, etc. Ces informations lui permettront de déterminer le type d'écrit auquel il va devoir faire face (texte narratif, informatif...) et d'adapter sa stratégie de lecture au document à travailler. C'est en anticipant que le lecteur autonome va pouvoir activer ses connaissances (antérieures) sur le sujet et ainsi pouvoir établir des liens indispensables à toute bonne compréhension. Un lecteur qui anticipe va pouvoir être capable de formuler des hypothèses sur le texte qu'il s'apprête à traiter : sa nature, sa thématique principale, envisager le déroulement ou le dénouement. Ces premières idées sont mobilisantes : elles appellent à être vérifiées et en ce sens donnent un nouvel objectif à la lecture (Dal Ben, 2015). Le lecteur peut en effet être amené à émettre des hypothèses afin d'anticiper sur le contenu d'un texte avant, pendant ou après sa lecture (Viriot-Goeldel & Crinon, 2014).

En classe, le travail d'anticipation et d'émission d'hypothèses peut prendre différentes formes : il peut être envisagé dans un premier temps par écrit et individuellement afin de préparer les échanges collectifs à l'oral dans un second temps.

Exemples

Voici trois exemples de supports qui peuvent être utilisés par les élèves pour structurer leurs hypothèses :

- ❶ **Les guides d'anticipation** c'est-à-dire des guides qui proposent des questions ou des affirmations à propos desquelles on invite l'élève à donner un avis avant la lecture du texte. Après la lecture, les élèves sont amenés à confronter ces informations.
- ❷ **Les tableaux d'argumentation** qui permettent d'organiser les différents arguments. Une fois qu'ils sont identifiés, on sollicite l'avis personnel de chaque lecteur pour le confronter à celui des autres et de l'auteur.
- ❸ **Les guides de lecture critique** c'est-à-dire des guides qui proposent des questions qui amènent l'élève à lire entre les lignes. *Pourquoi l'auteur a-t-il écrit ce texte ? À quel public s'adresse-t-il ?*

(Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003)

L'enseignant peut se baser sur un inventaire de l'ensemble des hypothèses émises par les élèves afin de mener la discussion en tenant compte des avis de chacun. L'important dans les échanges et la confrontation d'hypothèses est de laisser la discussion ouverte. Il ne s'agit pas de confirmer ou d'infirmer les propositions des élèves pour aboutir à une « réponse ». Il s'agit de laisser toutes les hypothèses s'exprimer pour pouvoir les mettre à l'épreuve d'un travail ultérieur de recherche de sens.

1.3 | ACTIVITÉ 1

L'activité proposée est basée sur la découverte de la première de couverture de l'album *Sylvestre et l'oiseau*. Elle peut être transposée et adaptée à tout autre type de document. Si l'enseignant ne dispose pas de l'album ou du livre, une copie ou une reproduction de la première de couverture à distribuer aux élèves ou à afficher en classe convient très bien. L'activité proposée se déroule en groupe-classe et principalement oralement. En fonction de l'objectif, des phases de travail écrit peuvent être insérées. Pour un travail efficace, il est préférable que l'enseignant adapte ce déroulement aux habitudes qu'il a avec ses élèves.

1.3.1 | COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Lire

- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication :
 - repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel ;
 - anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes (illustrations, images...) ;
 - saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir...).

Écrire

- Élaborer des contenus :
 - réagir à des documents écrits, sonores, visuels... en exprimant une opinion personnelle et en la justifiant d'une manière cohérente.

Parler-écouter

- Élaborer des significations :
 - réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres :
 - en exprimant son opinion,
 - en distinguant le réel de l'imaginaire.

1.3.2 | MATÉRIEL NÉCESSAIRE

La première de couverture de l'album (soit *via* le livre en lui-même, soit photocopiée et distribuée à chaque élève et/ou projetée ou affichée en grand au tableau) (voir p. 19).

1.3.3 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Étape 1

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont s'intéresser ensemble à la couverture d'un livre et essayer de comprendre quelles informations ils peuvent y trouver et ce qu'elles peuvent bien signifier.

L'enseignant présente l'album aux enfants et s'intéresse dans un premier temps à la première de couverture. Cette dernière peut être projetée ou photocopiée pour être distribuée aux élèves.

Étape 2

Les enfants doivent y identifier **le titre et l'auteur** (possibilité de complexifier en fonction du niveau d'avancement des élèves). Oralement, l'enseignant laisse les enfants s'exprimer sur ce que leur inspire le titre.

Étape 3

L'enseignant attire ensuite l'attention des enfants sur l'illustration. Grâce à son questionnement, l'enseignant doit aider les élèves à prendre conscience de **la nature du contenu** : ils vont découvrir une histoire et cette dernière est imaginaire puisqu'on parle de dragons.

Étape 4

L'enseignant va ensuite inviter les enfants à émettre des premières **hypothèses quant au contenu** du document. En fonction du niveau, le guidage peut être plus ou moins ouvert. Voici quelques exemples :

- *Que vous inspirent le titre et l'illustration ? Quels sont les mots qui vous viennent en tête ?*
- *Que va-t-il se passer d'après vous ? Comment imagines-tu l'histoire ? Pourquoi ?*
- *Quels seront les personnages ? De qui va-t-on parler ?*

Étape 5

L'enseignant amène alors les élèves à **inférer via l'image** en posant, par exemple, les questions suivantes :

- *Que vois-tu sur l'image ?*
Un oiseau, un dragon
- *Qu'est-ce qui est écrit sur l'image ?*
Sylvestre et l'oiseau
- *Qui est donc Sylvestre à votre avis ?*
Le dragon

Remarques

- 1 Il est presque inévitable que certains détails vont apparaître à l'adulte mais échapper aux jeunes enfants. C'est pourquoi ce dernier doit pouvoir à certains moments modéliser ses réflexions. Voici quelques exemples :
 - *Le petit oiseau posé sur la queue du dragon me laisse penser que le dragon va jouer un rôle protecteur envers l'oiseau.*
 - *Le choix des couleurs pâles (bleu, vert) me fait croire que l'histoire que je vais découvrir est une histoire « douce », sans violence.*
- 2 En fonction de son objectif, l'enseignant peut aussi choisir de poser des questions auxquelles la couverture ne permet pas de répondre (par exemple, dans le cas de *Sylvestre et l'oiseau* : *À quelle époque se déroule l'histoire ? Quel est le prénom de l'oiseau ?*) pour démontrer les **limites de l'anticipation**.

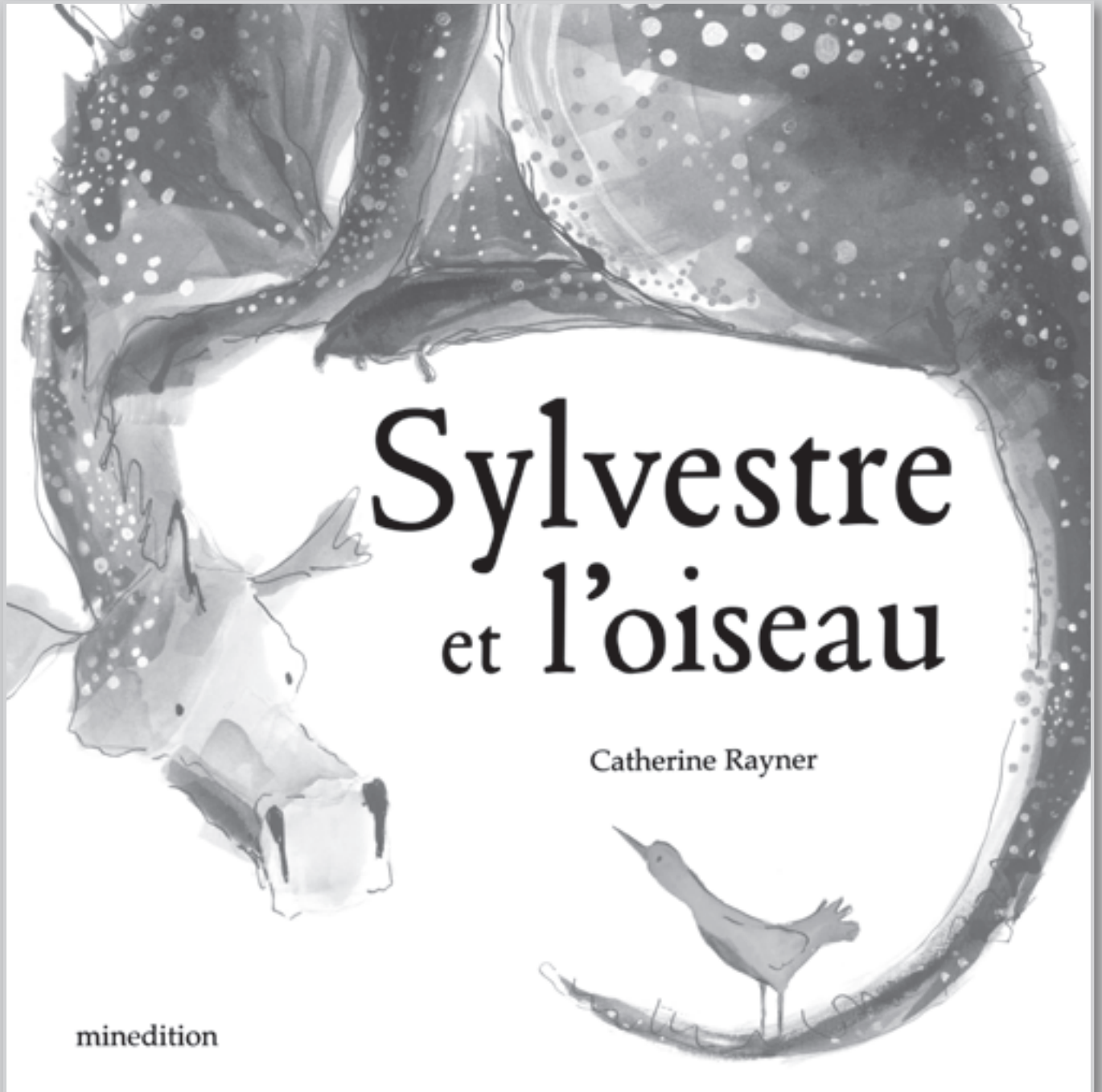
Le côté affectif ne doit pas être négligé. C'est ainsi que l'enseignant va inviter les élèves à s'exprimer sur leur **envie ou non de découvrir l'album**.

Après ce travail oral ou pendant celui-ci (notamment aux étapes 4 et 5), l'enseignant peut demander aux élèves de **poser par écrit** leurs premières hypothèses. L'exercice peut être complexifié par l'ajout de contraintes (être délimité par un nombre maximal de phrases, suivre un canevas imposé, bien utiliser l'argumentation pour justifier leurs hypothèses). La page 20 propose un exemple de « canevas » destiné à l'élève pour poser par écrit ses premières hypothèses dans toute activité portant sur les indices externes, sur le but du récit et l'intention de l'auteur.

Ces premiers travaux écrits pourront ensuite être comparés avec le résumé proposé sur la quatrième de couverture ou être confrontés pendant le travail de compréhension sur le contenu de l'histoire. Les élèves peuvent également débattre de leur réponse en cercle de lecture (plus de détails à ce propos aux pages 49 et 50).

Cette démarche de prédiction peut être développée dans d'autres classes et à partir d'albums ou de romans plus conséquents. Dans ces cas, la démarche s'envisagerait d'un chapitre à l'autre ou d'un groupe de chapitres lus à un autre au fur et à mesure de la lecture du récit.

1. SYLVESTRE ET L'OISEAU
la couverture



Indices	Mes hypothèses
Titre :	
Sous-titre :	
Auteur :	
Éditeur :	
Date et lieu :	
Illustration :	
Autre :	

À mon avis, le texte va parler de :

À mon avis, l'intention de l'auteur (ce qu'il veut dire) est de :

2

EXERCER SA LECTURE ET EXPLORER GLOBALEMENT LE TEXTE

2.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Dans cette partie, nous reviendrons sur les questions de l'épreuve pour lesquelles une ébauche de réponse pouvait être apportée après une lecture globale du texte.

Premièrement, les questions qui portaient, entre autres, sur les personnages principaux, leurs actions et les lieux n'ont pas vraiment posé de problèmes aux élèves. D'ailleurs, c'est la compétence « *gérer la compréhension du document pour dégager les informations explicites* » à laquelle se rapporte ce genre de questions qui a été la mieux réussie dans l'épreuve : 72 % de réussite.

Par contre, face aux questions se rapportant à l'intention de l'auteur, les élèves ont éprouvé des difficultés. Seulement 27 % des élèves ont identifié correctement que le but principal de l'auteur du reportage était d'informer sur le déroulement des devoirs dans une famille. Quant à la question portant sur le but du texte narratif au format plus habituel, 36 % des élèves ne sont pas parvenus à identifier qu'il s'agissait de raconter une histoire.

QUESTION

3

Quel est le but principal de l'auteur de ce texte ?

3

COCHE la réponse.

- Informer sur le déroulement des devoirs dans une famille.
- Décrire comment faire ses devoirs à la maison.
- Obliger les enfants à faire leurs devoirs.
- Montrer que faire ses devoirs c'est amusant.

QUESTION**17**

Quel est le but de ce texte ?

COCHE la réponse.

 19

- Donner des informations sur les dragons.
- Raconter une histoire.
- Parler de la protection des oiseaux.
- Donner envie d'aller sur la lune.

La compétence « *Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication* » a mis en difficulté près de 40 % des élèves lors de l'épreuve.

Enfin, la seule question de l'épreuve portant sur la nature du récit *Sylvestre et l'oiseau* semble également avoir posé problème à 44 % des élèves.

QUESTION**18**

COCHE la réponse.

Ce récit est :

- réel.
- imaginaire.

EXPLIQUE pourquoi.

 20

On peut supposer, sur la base des résultats du pré-test, que la plupart des élèves qui ont échoué à cet item se soient retrouvés en difficulté dans la production de la justification plutôt que dans l'identification de la nature imaginaire du récit.

2.2 | UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

La lecture exploratoire permet au lecteur de se faire une idée d'un texte avant d'entreprendre une lecture plus approfondie. Toute activité de lecture doit être préparée : il convient de créer un climat adéquat, de motiver les élèves en leur proposant d'analyser des illustrations, de donner leur avis sur le sujet, de mettre en relation l'histoire avec d'autres qui seraient connues, etc. (Reyzabal, 1994). Il conviendrait d'effectuer trois « survols » du texte pour parvenir à formuler des hypothèses plus ou moins précises quant à l'intention poursuivie par l'auteur et à l'idée directrice développée.

Exemples

Voici quelques exemples de **questions-guides** à proposer aux élèves pour les aider dans la formulation de leurs hypothèses :

- L'intention répond à la question : *Pourquoi l'auteur parle-t-il de ceci ?*
Elle se formule au moyen de verbes comme *raconter, faire imaginer, décrire, convaincre, expliquer, inviter, exprimer, émouvoir, etc.*
- La formulation de l'idée directrice associe deux éléments :
 - le thème : *De quoi parle le texte ? (de bonheur, de musique, d'amitié, etc.) ;*
 - le propos : *Qu'en dit-il ? (il est précieux, il est rare, il rend heureux, etc.).*

On formule généralement l'idée directrice par une phrase où le sujet exprime le thème et où le verbe et ses compléments expriment le propos, comme par exemple « *L'amitié est précieuse* ».

Inspiré des ressources en ligne du Centre collégial de développement de matériel didactique
www.ccdmd.qc.ca/

Au terme de cette étape exploratoire, une première confrontation avec les hypothèses émises dans le travail d'anticipation à partir de la quatrième de couverture par exemple peut prendre place (voir activité précédente).

Une bonne lecture est une lecture active : on ne découvre pas un sens, on le construit en formulant des hypothèses, en les transformant, en les confirmant. Pour bien comprendre un texte, le lecteur ne doit pas s'arrêter à une lecture linéaire. Au contraire, c'est en relisant des passages et en travaillant dans le texte pour y repérer des indices que le sens se construit. D'ailleurs, la qualité de la compréhension du texte dépendrait davantage de ce comportement stratégique (Hyönä & Nurminen, 2006, cités dans Gausse, 2015) que de la quantité totale de temps alloué au texte (Cauchard, 2008, cité dans Gausse 2015).

La lecture à voix haute ajoute de nouvelles possibilités de compréhension à la lecture silencieuse (Reyzabal, 1994). Le fait que des adultes lisent à voix haute à de jeunes enfants, en rendant compte des émotions, des expressions et des intonations, favorise des interprétations personnelles plus riches, créatives et ludiques. Les activités de lecture orale stimulent davantage l'intérêt pour la lecture que les pratiques de lecture silencieuse et individuelle. De plus, ces activités de lecture orale développent les capacités d'élocution mais aussi d'écoute.

Exemples

Voici des exemples d'activité de lecture à haute voix. Celles-ci sont d'autant plus importantes pour les élèves dont la vitesse de lecture ne permet pas la construction du sens global du récit.

① La lecture partagée

Cette activité se vit en groupe-classe ou en petits groupes. Elle permet donc aux élèves d'évoluer dans un climat plutôt rassurant puisqu'ils bénéficient du soutien de leur enseignant et de leurs camarades de classe pour lire ensemble un texte. Ce texte peut être présenté en grand format et/ou chacun peut avoir son propre exemplaire.

L'enseignant guide la lecture du texte, avec pour objectif l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Il montre aux élèves ce qu'est une lecture fluide, avec regroupement des mots. L'enseignant choisit de mettre en évidence des aspects du texte sur lesquels les élèves devront porter leur attention. Les élèves ont ainsi la possibilité d'accroître leur vocabulaire et d'améliorer leur expression orale. Ils peuvent s'exercer à reconnaître et à lire les mots fréquents, se familiariser avec les caractéristiques de divers types de textes en plus d'être exposés à des modèles de lecteurs compétents.

Voici quelques exemples d'activités qui peuvent être mises en place pendant la lecture partagée :

- Compter le nombre de phrases, de mots dans une phrase, de syllabes dans un mot, de lettres dans un mot.
- Frapper des mains pour trouver ces nombres.
- Trouver tous les mots qui commencent par une lettre donnée.
- Trouver des mots qui ont la même rime (que « fille » par exemple) et encercler la lettre du son en position initiale [f] et souligner la rime (ille). Écrire une liste de mots qui ont la même rime (bille, brille, famille, chenille). Les élèves peuvent aller chacun à leur tour au tableau pour faire l'exercice ou le faire individuellement sur papier ou sur un tableau.

Le même texte peut faire l'objet d'une lecture et de relectures s'échelonnant sur plusieurs séances, chacune répondant à un objectif précis. À la suite de cette activité, et une fois que l'on est passé à des textes plus complexes, l'enseignant peut faire presque toute la lecture, mais s'arrêtera plusieurs fois pour que les élèves puissent relire le texte, accentuant les sons de la langue orale, les structures, le rythme, le regroupement des mots, l'intonation et l'expression.

② La lecture répétée

La lecture répétée de textes familiers permet d'accroître l'exactitude et l'automatisation en lecture. La lecture répétée peut prendre différentes formes : une activité individuelle avec une lecture enregistrée, une activité dans laquelle un destinataire est ciblé. Par exemple : une lecture à l'unisson, en dyade, en écho de ce qui vient d'être lu.

Inspiré des ressources en ligne du Secrétariat de la littératie et de la numératie en Ontario
www.edu.gov.on.ca

C'est au fil de la phase exploratoire de lecture, que celle-ci soit silencieuse ou orale, individuelle ou collective ou alterne différents moments, que les hypothèses quant à la trame, aux personnages, au dénouement possible émergeront. À la fin de cette étape, il s'avère essentiel que l'enseignant veille à ce que chacun puisse donner son point de vue, faire part de ce qui a attiré son attention.

2.3 | ACTIVITÉ 2

L'activité proposée est basée sur le texte de *Sylvestre et l'oiseau* mais elle peut être transposée et adaptée à tout autre type de document. Elle a pour but d'exercer les élèves à la lecture orale et de leur faire prendre connaissance du sens global de l'histoire. En fonction de son objectif et de ses élèves, l'enseignant peut choisir de travailler cette activité à la suite de l'activité précédente et de la poursuivre avec les activités 3 et 4 ou de travailler cette activité de façon tout à fait indépendante. Dans ce cas, il guidera davantage les élèves vers une compréhension plus fine. L'activité proposée alterne des moments de travail individuel et des moments d'échanges en groupe-classe.

2.3.1 | COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Lire

- Élaborer des significations :
 - gérer la compréhension du document pour :
 - dégager les informations explicites,
 - vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées,
 - percevoir le sens global afin de reformuler et utiliser des informations,
 - percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non-verbaux ;
 - relier un texte à des éléments non verbaux.

Écrire

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication :
 - en tenant compte du modèle observé.

Parler-écouter

- Élaborer des significations :
 - pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable ;
 - réagir selon la nature du document en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs et distinguer le réel de l'imaginaire.

2.3.2 | MATÉRIEL NÉCESSAIRE

Le texte *Sylvestre et l'oiseau* (une copie pour chaque élève) (voir p. 29).

2.3.3 | MATÉRIEL FACULTATIF

Le texte *Sylvestre et l'oiseau* avec une numérotation des phrases (une copie pour chaque élève) (voir p. 30)

2.3.4 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Étape 1

L'enseignant lit oralement le texte une première fois aux élèves. Cette étape permet d'une part de montrer aux élèves ce qu'est une lecture fluide en s'appuyant sur la ponctuation et en y mettant les intonations et d'autre part de faire prendre connaissance du sens global de l'histoire aux élèves. À cette étape, les élèves ne disposent pas encore du texte.

Remarque

Si cela est possible, et de façon tout à fait facultative, il peut être utile d'afficher le texte en classe ou de le projeter pour que chaque élève puisse suivre la lecture. L'enseignant peut alors pointer chaque phrase au fur et à mesure de sa lecture orale. Idéalement, pour les enfants dyslexiques le surlignage en jaune de la phrase lue peut être très utile.

Étape 2

Le texte est distribué aux élèves et **ils le lisent oralement**. L'enseignant veille à distribuer la parole à chacun afin que les élèves puissent s'exercer à lire oralement au moins une phrase. L'objectif de cette étape est d'exercer les élèves à la lecture orale et la fluidité. Elle oblige les élèves à suivre la lecture des uns et des autres. De plus, elle permet, une deuxième fois, de faire prendre connaissance de l'histoire aux élèves.

Remarque

La page 30 propose un découpage du texte selon une numérotation des phrases. Elle peut être utile dans la distribution de la parole. Notons que chacun est libre de l'adapter à sa classe.

Étape 3

L'enseignant explique alors aux élèves qu'ils vont devoir **lire leur texte de façon individuelle** et en prenant leur temps. Le but est de bien comprendre ce qu'il se passe dans l'histoire. L'enseignant peut alors choisir de ne distribuer qu'à cette étape-ci le texte tel que présenté à l'origine (page 29 sans découpage de numérotation).

Le travail sur la couverture présenté dans l'activité précédente peut guider l'élève dans sa lecture pour relever des informations. Par exemple : De qui parle-t-on ? De quoi parle-t-on ? Que se passe-t-il ?

Remarque

L'enseignant qui souhaite travailler directement cette activité peut simplement guider l'élève dans sa lecture en lui expliquant qu'il devra être attentif aux personnages de l'histoire, à ce qu'il s'y passe, etc.

Étape 4

L'enseignant travaille alors en groupe-classe afin de faire émerger dans un premier temps les idées générales du texte. Par exemple, le fait qu'il s'agisse d'une histoire sur le thème de l'amitié et qui est imaginaire. L'enseignant veillera à gérer les échanges avec les élèves et à les amener à retourner dans le texte pour y relever les indices qui leur permettent de justifier leurs réponses.

Exemples

Voici deux exemples de thématiques qui peuvent être abordées :

- ➊ **Pour distinguer le réel de l'imaginaire**, l'enseignant peut demander aux élèves de surligner en couleur dans leur texte l'ensemble des mots qui justifient leur réponse.

Voici des exemples de ce que les enfants ont surligné pour illustrer leurs justifications et voici une partie de ces justifications orales :

Loin, très loin d'ici, tout en haut d'une haute montagne vivait un petit dragon qui brillait de tous ses feux. Il s'appelait Sylvestre.

- ➔ Les dragons ça n'existe pas donc c'est un récit imaginaire !

Cependant, lorsque l'oiseau se mit à gazouiller et à parler avec les autres oiseaux, Sylvestre se sentit bien seul. Évidemment, l'oiseau était avec ses semblables et Sylvestre était vraiment différent. Mais lui n'avait aucun dragon autour de lui.

- ➔ Gazouiller, c'est faire piou-piou, c'est possible. Mais parler pour un oiseau, ce n'est pas possible, donc c'est un récit imaginaire. »

L'oiseau voyait bien que Sylvestre n'était pas heureux. Il eut alors une idée ! Et s'ils grimpaient ensemble vers la lune.

- ➔ Grimper vers la lune, c'est trop haut, ce n'est pas possible.

Sylvestre s'éloigna tout en regardant là-haut vers le ciel étoilé. Qui sait ? D'autres dragons vivaient peut-être sur la lune. Il pourrait peut-être y aller voir, mais à la seule pensée de laisser l'oiseau, il se sentit plus triste que jamais.

- ➔ C'est impossible que les oiseaux volent jusque vers les cieux tout en haut car ils ne savent pas voler à une certaine altitude à cause de l'atmosphère.

Il est intéressant de montrer aux enfants qu'une seule justification ne suffit pas, que plusieurs solutions sont possibles (voire indispensables) et qu'on peut modifier sa réponse en entendant celle des autres : ici « dragon » nous paraît primordial à surligner...

- ➋ **Pour expliquer l'évènement de la chute de l'oiseau**, l'enseignant peut demander aux élèves ce qu'ils constatent de particulier dans la phrase qui décrit sa chute. La phrase est écrite en « escalier descendant » et le verbe « tomber » est répété. La mise en page particulière permet d'accentuer, d'imager la chute de l'oiseau. L'enseignant peut demander aux élèves comment l'auteur aurait pu écrire la phrase « *Les voilâ partis, **grimpant** à toute allure vers les cieux d'un bleu limpide* ». La page 31 contient une fiche qui peut servir de base à ce genre d'activité.

Remarque

Les activités 3 et 4 présentées dans la suite du document proposent de travailler respectivement la chronologie de l'histoire en pointant cinq événements clés et la compréhension plus en profondeur de la tristesse de Sylvestre, l'expédition sur la lune et la force de l'amitié entre Sylvestre et l'oiseau.

Néanmoins, l'enseignant peut poursuivre le travail en groupe-classe dans le cadre de cette activité pour se focaliser sur la compréhension d'événements et d'aspects plus précis (émotions de Sylvestre, chute de l'oiseau, etc.).

Le travail sur la couverture présenté dans l'activité précédente peut être repris dans cette activité pour confronter les hypothèses émises par les élèves et les faits décrits dans l'histoire.

L'activité de la page 31 propose de repartir d'une phrase du texte pour l'illustrer avec une mise en page particulière.

L'enseignant peut prolonger l'activité en mettant en place une activité basée sur le calligramme (voir p. 32).

Un **calligramme**³ est un poème dont la disposition graphique sur la page forme un dessin, généralement en rapport avec le sujet du texte. Ce genre a été pratiqué au début du XX^e siècle, notamment par le poète français Guillaume Apollinaire, qui est l'inventeur du mot (formé par télescopage de calligraphie et idéogramme).

³ www.circ-ien-altkirch.ac-strasbourg.fr/ecrire/PoesieCalligramme.pdf

2. SYLVESTRE ET L'OISEAU

le texte

Loin, très loin d'ici, tout en haut d'une haute montagne vivait un petit dragon qui brillait de tous ses feux. Il s'appelait Sylvestre.

Sylvestre aimait beaucoup sa maison couverte de feuillage, mais quelquefois, il était triste. Il avait cherché partout dans le vaste monde mais jamais il n'avait trouvé aucun dragon, et il se sentait bien seul.

Un jour, en tournant machinalement la tête, il vit juste au-dessous de lui un petit oiseau tout aussi surpris qu'il l'était.

L'oiseau était en train de bâtir un nid et Sylvestre pensa qu'il pourrait peut-être l'aider. C'est ainsi qu'ils devinrent amis.

C'était tellement bien d'être ensemble !

L'oiseau et Sylvestre étaient tout le temps ensemble, comme tous les vrais amis aiment l'être.

Cependant, lorsque l'oiseau se mit à gazouiller et à parler avec les autres oiseaux, Sylvestre se sentit bien seul. Évidemment, l'oiseau était avec ses semblables et Sylvestre était vraiment différent. Mais lui n'avait aucun dragon autour de lui.

Sylvestre s'éloigna tout en regardant là-haut vers le ciel étoilé. Qui sait ? D'autres dragons vivaient peut-être sur la lune. Il pourrait peut-être y aller voir, mais à la seule pensée de laisser l'oiseau, il se sentit plus triste que jamais.

L'oiseau voyait bien que Sylvestre n'était pas heureux. Il eut alors une idée ! Et s'ils grimpaient ensemble vers la lune ?

Les voilà partis, grimpant à toute allure vers les cieux d'un bleu limpide.

Mais alors que Sylvestre et l'oiseau s'élevaient de plus en plus dans le ciel, ce dernier sentit le froid et l'épuisement.

Soudain,

il commença à tomber,

tomber,

de plus en plus vite,

traversant les nuages.

Sylvestre poussa un grand cri et vira aussitôt de bord pour essayer d'attraper son tout petit ami et le ramener en sécurité vers la maison.

C'est ainsi que Sylvestre réalisa qu'il n'avait pas besoin d'autres dragons pour se sentir heureux. Ce petit oiseau adorable était vraiment son meilleur ami au monde.

2. SYLVESTRE ET L'OISEAU

texte avec lignes numérotées

- 1 Loin, très loin d'ici, tout en haut d'une haute montagne vivait un petit dragon qui brillait de tous ses feux. Il s'appelait Sylvestre.
- 2 Sylvestre aimait beaucoup sa maison couverte de feuillage, mais quelquefois, il était triste.
- 3 Il avait cherché partout dans le vaste monde mais jamais il n'avait trouvé aucun dragon, et il se sentait bien seul.
- 4 Un jour, en tournant machinalement la tête, il vit juste au-dessous de lui un petit oiseau tout aussi surpris qu'il l'était.
- 5 L'oiseau était en train de bâtir un nid et Sylvestre pensa qu'il pourrait peut-être l'aider.
- 6 C'est ainsi qu'ils devinrent amis. C'était tellement bien d'être ensemble !
- 7 L'oiseau et Sylvestre étaient tout le temps ensemble, comme tous les vrais amis aiment l'être.
- 8 Cependant, lorsque l'oiseau se mit à gazouiller et à parler avec les autres oiseaux, Sylvestre se sentit bien seul.
- 9 Évidemment, l'oiseau était avec ses semblables et Sylvestre était vraiment différent.
- 10 Mais lui n'avait aucun dragon autour de lui.
- 11 Sylvestre s'éloigna tout en regardant là-haut vers le ciel étoilé.
- 12 Qui sait ? D'autres dragons vivaient peut-être sur la lune.
- 13 Il pourrait peut-être y aller voir, mais à la seule pensée de laisser l'oiseau, il se sentit plus triste que jamais.
- 14 L'oiseau voyait bien que Sylvestre n'était pas heureux.
- 15 Il eut alors une idée ! Et s'ils grimpaient ensemble vers la lune ?
- 16 Les voilà partis, grimpant à toute allure vers les cieux d'un bleu limpide.
- 17 Mais alors que Sylvestre et l'oiseau s'élevaient de plus en plus dans le ciel, ce dernier sentit le froid et l'épuisement.
- 18 Soudain,
 il commença à tomber,
 tomber,
 de plus en plus vite,
 traversant les nuages.
- 19 Sylvestre poussa un grand cri et vira aussitôt de bord pour essayer d'attraper son tout petit ami et le ramener en sécurité vers la maison.
- 20 C'est ainsi que Sylvestre réalisa qu'il n'avait pas besoin d'autres dragons pour se sentir heureux.
- 21 Ce petit oiseau adorable était vraiment son meilleur ami au monde.

2. SYLVESTRE ET L'OISEAU

Comment jouer avec la mise en page pour la mettre au service du texte ? Voici une phrase du texte.

Soudain,
il commença à tomber,
tomber,
de plus en plus vite,
traversant les nuages.

Remplace le mot « *tomber* » par « *monter* » ?
Écris la phrase ci-dessous.

Et si tu remplaçais « *tomber* » par « *tourner* » ?

Et « *tomber* » par « *zigzaguer* » ?

Comment mettre en page la phrase : « *Les voilà partis, **grimpant** à toute allure vers les cieux d'un bleu limpide* » ?

2. SYLVESTRE ET L'OISEAU

Observe les exemples ci-dessous. Choisis une phrase au choix du texte et illustre-la, elle aussi, de façon à imager ton propos.

Ce petit oiseau adorable
était vraiment son
meilleur ami au monde

Qui sait ? D'autres dragons
vivaient peut-être sur la lune

À ton tour ! Invente une phrase en rapport avec l'histoire et illustre-la avec une mise en page adéquate.

3

TRAVAILLER LA CHRONOLOGIE

3.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Dans l'épreuve, deux formats de questions différents évaluaient la remise en ordre chronologique des événements clés du reportage et du texte narratif. Peu importe le format ou le texte, près de la moitié des élèves se sont trouvés en difficulté.

Pour le reportage sur les devoirs, les élèves devaient replacer trois événements sur une ligne du temps. Seulement 52 % y sont parvenus.

QUESTION 7

Place les événements sur la ligne du temps.

RELIE chaque phrase au bon endroit. Pour t'aider, un événement est déjà relié. 7

Papa rappelle les enfants à l'ordre.



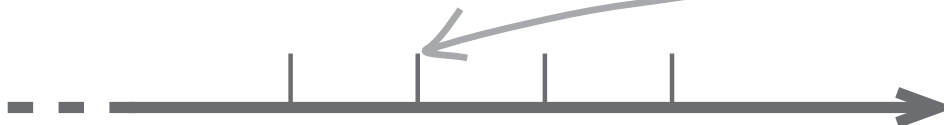
Sacha fait ses exercices de mathématiques.



Sacha rit aux éclats.



Lola récite sa poésie.



Quant au texte narratif *Sylvestre et l'oiseau*, les élèves étaient amenés à numéroter des phrases placées dans le désordre. Là aussi, les élèves se sont trouvés en difficulté puisque 48 % des élèves seulement l'ont fait correctement.

QUESTION

20

NUMÉROTE les phrases dans le bon ordre. Pour t'aider, deux phrases sont déjà numérotées.

22

① ~~②~~ ③ ~~④~~ ⑤

④	Sylvestre sauve l'oiseau.
—	Sylvestre s'envole vers la lune avec l'oiseau.
—	Sylvestre se rend compte que l'oiseau est vraiment son meilleur ami.
②	Sylvestre rencontre l'oiseau.
—	Sylvestre vit seul dans une maison couverte de feuillage.

Il semble important d'exercer les élèves à travailler davantage le schéma narratif et à identifier ses différentes étapes. On peut supposer que le format figé (tableau à remplir ou ligne du temps à compléter) déstabilise les élèves en les sortant de leurs habitudes procédurales.

L'activité proposée suggère de travailler la chronologie par étapes afin de permettre à l'élève d'intégrer le mécanisme de remise en ordre des événements en s'appuyant sur les indices du texte et de le transposer à différents supports.

3.2 | ACTIVITÉ 3

L'activité proposée est basée sur la question 20 de l'épreuve qui demandait de replacer cinq évènements de l'histoire *Sylvestre et l'oiseau* en ordre chronologique. L'activité peut être transposée et adaptée à tout autre type de document. L'activité proposée alterne des moments de travail individuel et des moments d'échanges en duos et en groupe-classe.

3.2.1 | COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Lire

- Élaborer des significations :
 - gérer la compréhension du document pour percevoir le sens global afin de :
 - restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques ;
 - reformuler et utiliser les informations.
- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication :
 - adapter sa stratégie de lecture en fonction du document.

Parler-écouter

- Élaborer des significations :
 - réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres.

3.2.2 | MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Le texte avec les emplacements des évènements (voir p. 41).
- Le premier jeu de bandelettes avec les évènements (voir p. 43, 1^{re} partie).
- Le second jeu de bandelettes avec les évènements (voir p. 43, 2^e partie).
- Autres supports : la synthèse en page 44 et la ligne du temps en page 45.

3.2.3 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Étape 1

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont devoir lire individuellement le texte *Sylvestre et l'oiseau* dans lequel des emplacements destinés au travail sur la chronologie de l'histoire sont prévus (voir p. 41). Il leur précise qu'ils doivent être attentifs aux emplacements vides puisqu'ils devront dans un second temps reconnaître l'évènement qui correspond au passage du texte. Le but est qu'ils remettent différents évènements de l'histoire dans l'ordre chronologique.

Étape 2

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont recevoir des bandelettes (voir p. 43, 1^{re} partie) qui expliquent des évènements de l'histoire qu'ils viennent de lire. Les bandelettes sont placées dans le désordre. Ils devront mettre chaque bandelette au **bon endroit dans le texte**. L'enseignant distribue alors les bandelettes désignant

les évènements à chaque élève. Individuellement, les élèves repèrent les indices et placent (ils ne collent pas encore) les bandelettes dans le bon emplacement. L'enseignant insiste sur le fait que les élèves devront expliquer leur choix à leurs camarades. Ils doivent donc repérer dans le texte, les mots ou groupes de mots qui les ont aidés à faire leur choix. Pour cela, les élèves sont invités à utiliser leur crayon gris pour entourer, souligner, annoter leur texte.

Remarque

L'utilisation d'un code couleur précis (exemple : crayon gris) dans cette étape est conseillée car par la suite, les élèves vont être amenés à utiliser un autre code « couleur ».

Étape 3

L'enseignant fait alors travailler les élèves par deux. Le but est que les élèves confrontent leurs indices et justifications pour arriver à une chronologie commune. Ils sont alors invités à barrer, entourer, mettre en couleur (ou utiliser un autre code couleur que précédemment) les indices (mots, groupes de mots) pour lesquels ils se sont mis d'accord afin de justifier l'ordre chronologique commun des évènements. Pour étayer la richesse de cette étape de confrontation, l'éclairage théorique en pages 49 et 50 sur les cercles de lecture peut être consulté.

Étape 4

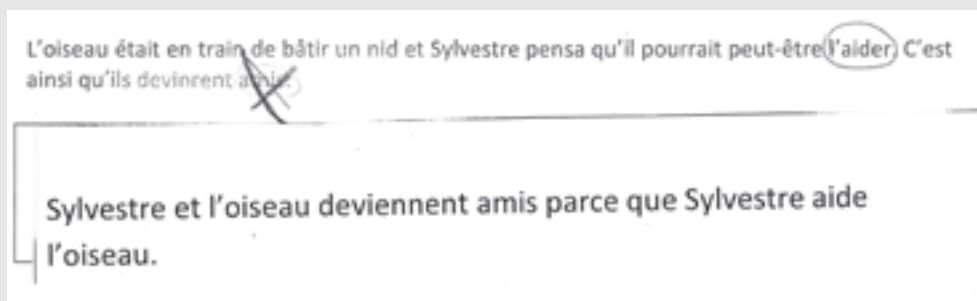
En groupe-classe, l'enseignant fait alors un relevé, une synthèse des indices (par exemple au tableau noir) afin d'établir l'ordre chronologique des évènements. À ce moment, les élèves collent les bandelettes dans leur texte. Pendant la mise en commun, les élèves seront amenés à exercer leur compétence d'**écoute active** : l'enseignant leur explique que tous les indices repérés devront être énoncés et qu'il est important de ne pas répéter un indice qui a déjà été dit par un autre élève. L'enseignant doit aussi veiller à guider les échanges et l'écoute afin d'enrichir et d'adapter les justifications de chacun par rapport à un même évènement.

Exemples

Voici de nouveau des exemples de productions d'enfants.

À ce stade, les confrontations sont très riches : les enfants débattent de l'utilité d'entourer un groupe de mots ou bien d'être précis avec un mot qui résume une idée... Les enfants complètent, ajustent, font évoluer leurs idées.

Travailler dans 2 couleurs distinctes permet de mettre en valeur la première idée de l'enfant puis, en changeant de couleur, son travail va évoluer et se préciser de façon adéquate.



L'illustration est choisie ici pour démontrer que l'enfant a modifié son choix de départ « amis » dans le texte suite à la confrontation avec un autre élève, « l'aider » illustrant de façon plus judicieuse son argument.

Sylvestre poussa un grand cri et vira aussitôt de bord pour essayer d'attraper son tout petit ami et le ramener en sécurité vers la maison.

Sylvestre ramène l'oiseau en sécurité vers la maison.

Ici on peut remarquer que l'enfant a fait un premier choix en entourant un groupe de mots pour illustrer son choix. Puis, dans un second temps, grâce à la confrontation avec les arguments de son compagnon de travail, l'élève a modifié son travail pour se rendre compte qu'un seul mot suffisait à illustrer son choix. Il a précisé sa pensée de façon pertinente.

Étape 5

L'activité se clôture par un travail de chronologie individuel à partir d'un autre jeu de bandelettes (voir p. 43, 2^e partie) afin d'éviter la mémorisation de l'ordre chronologique. Le but est que l'élève puisse transposer le travail sur la chronologie dans le texte à un autre support. Deux supports au choix sont proposés :

- La synthèse des évènements : p. 44.
- La ligne du temps des évènements : p. 45.

Remarque

Suite au prétest de l'activité, le moment charnière « *Cependant, lorsque l'oiseau se met à gazouiller et à parler avec les oiseaux, Sylvestre se sent bien seul.* » a été inséré dans le but d'obliger les élèves à faire référence au texte. De cette façon, c'est un travail autour d'un évènement précis de l'histoire qui est mis en place.

Les illustrations qui vont suivre sont données à titre d'exemple à l'enseignant pour lui montrer le résultat final attendu. Dans ces exemples, les deux supports différents ont été utilisés.

LA SYNTHÈSE

COLLE tes bandelettes dans l'ordre chronologique.

Sylvestre vit seul en haut d'une montagne et ne trouve pas d'autres dragons.

Un jour, Sylvestre aide l'oiseau et ils deviennent amis.

Sylvestre et l'oiseau s'envolent vers les cieux.

Sylvestre ramène l'oiseau en sécurité vers la maison.

C'est ainsi que Sylvestre se rend compte qu'il n'a pas besoin d'autres dragons.

LA LIGNE DU TEMPS

COLLE tes bandelettes dans l'ordre chronologique sur cette ligne du temps.



Une fois les bandelettes remises dans l'ordre chronologique, les élèves pourront alors numéroter chacune d'elles de 1 à 5.

L'enseignant pourra alors vérifier que les élèves intègrent bien la transposition de la chronologie à une numérotation en leur proposant un exercice papier-crayon comme celui présenté dans la question 20 de l'épreuve.

QUESTION 20

NUMÉROTE les phrases dans le bon ordre. Pour t'aider, deux phrases sont déjà numérotées.

22

① ~~②~~ ③ ~~④~~ ⑤

④	Sylvestre sauve l'oiseau.
—	Sylvestre s'envole vers la lune avec l'oiseau.
—	Sylvestre se rend compte que l'oiseau est vraiment son meilleur ami.
②	Sylvestre rencontre l'oiseau.
—	Sylvestre vit seul dans une maison couverte de feuillage.

3. SYLVESTRE ET L'OISEAU

texte avec bandelettes à placer

Loin, très loin d'ici, tout en haut d'une haute montagne vivait un petit dragon qui brillait de tous ses feux. Il s'appelait Sylvestre.

Sylvestre aimait beaucoup sa maison couverte de feuillage, mais quelquefois, il était triste. Il avait cherché partout dans le vaste monde mais jamais il n'avait trouvé aucun dragon, et il se sentait bien seul.

Un jour, en tournant machinalement la tête, il vit juste au-dessous de lui un petit oiseau tout aussi surpris qu'il l'était.

L'oiseau était en train de bâtir un nid et Sylvestre pensa qu'il pourrait peut-être l'aider. C'est ainsi qu'ils devinrent amis.

C'était tellement bien d'être ensemble !

L'oiseau et Sylvestre étaient tout le temps ensemble, comme tous les vrais amis aiment l'être.

Cependant, lorsque l'oiseau se mit à gazouiller et à parler avec les autres oiseaux, Sylvestre se sentit bien seul. Évidemment, l'oiseau était avec ses semblables et Sylvestre était vraiment différent. Mais lui n'avait aucun dragon autour de lui.

Sylvestre s'éloigna tout en regardant là-haut vers le ciel étoilé. Qui sait ? D'autres dragons vivaient peut-être sur la lune. Il pourrait peut-être y aller voir, mais à la seule pensée de laisser l'oiseau, il se sentit plus triste que jamais.

L'oiseau voyait bien que Sylvestre n'était pas heureux. Il eut alors une idée ! Et s'ils grimpaient ensemble vers la lune ?

Les voilà partis, grimpant à toute allure vers les cieux d'un bleu limpide.

Mais alors que Sylvestre et l'oiseau s'élevaient de plus en plus dans le ciel, ce dernier sentit le froid et l'épuisement.

Soudain,
 il commença à tomber,
 tomber,
 de plus en plus vite,
 traversant les nuages.

Sylvestre poussa un grand cri et vira aussitôt de bord pour essayer d'attraper son tout petit ami et le ramener en sécurité vers la maison.



C'est ainsi que Sylvestre réalisa qu'il n'avait pas besoin d'autres dragons pour se sentir heureux. Ce petit oiseau adorable était vraiment son meilleur ami au monde.



Catherine Rayner, *Sylvestre et l'oiseau*, traduction de Julie Duteil, Minedition, Paris 2011

3. SYLVESTRE ET L'OISEAU bandelettes à découper



Sylvestre sauve l'oiseau.

Sylvestre s'envole vers la lune avec l'oiseau.

C'est ainsi que Sylvestre se rend compte que l'oiseau est vraiment son meilleur ami.

Un jour, Sylvestre rencontre l'oiseau.

Sylvestre vit seul dans une maison couverte de feuillage.



Sylvestre et l'oiseau s'envolent vers les cieux.

C'est ainsi que Sylvestre se rend compte qu'il n'a pas besoin d'autres dragons.

Sylvestre vit seul en haut d'une montagne et ne trouve pas d'autres dragons.

Sylvestre ramène l'oiseau en sécurité vers la maison.

Un jour, Sylvestre aide l'oiseau et ils deviennent amis.

3. SYLVESTRE ET L'OISEAU la synthèse

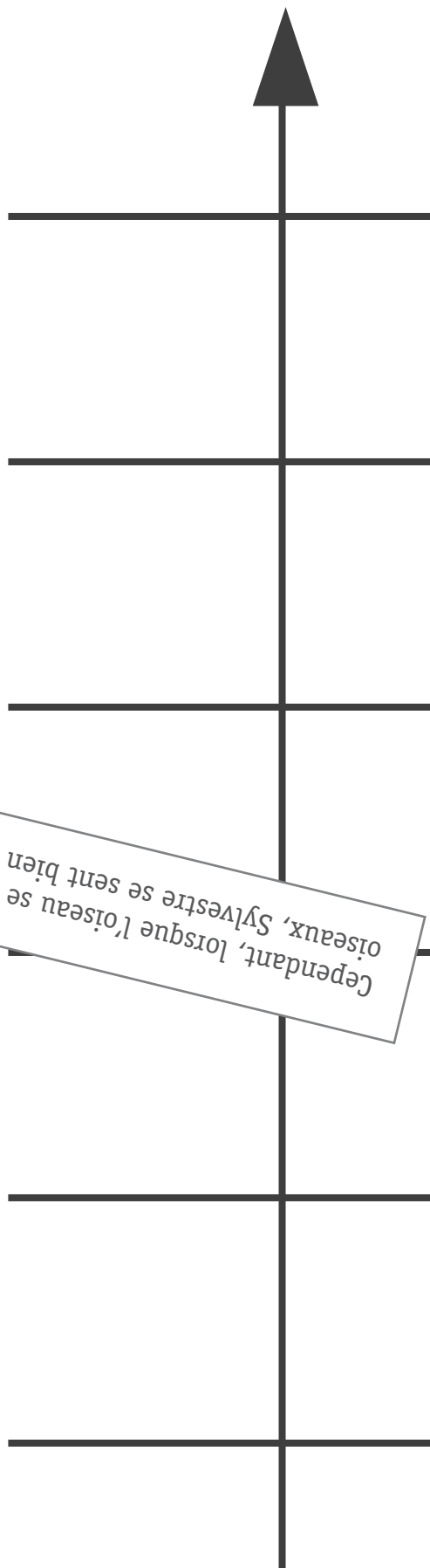
Colle tes bandelettes dans l'ordre chronologique.

Cependant, lorsque l'oiseau se met à gazouiller et à parler avec les autres oiseaux, Sylvestre se sent bien seul.

3. SYLVESTRE ET L'OISEAU la ligne du temps

Colle tes bandelettes dans l'ordre chronologique sur cette ligne du temps.

Cependant, lorsque l'oiseau se met à gazouiller et à parler avec les autres oiseaux, Sylvestre se sent bien seul.



4 ÉLABORER DES SIGNIFICATIONS

4.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Les compétences relatives à l'élaboration des significations font partie des compétences les moins bien réussies de l'épreuve. Elles obtiennent respectivement les taux de réussite suivants : 57 % et 61 %.

Plusieurs questions, jugées pourtant d'un niveau adapté par au moins 80 % des enseignants, ont mis les élèves en difficulté.

Dans le tableau ci-dessous, les élèves devaient tracer une croix dans la colonne « d'après le texte, c'est vrai ». Dans le récit, il est écrit que c'est lorsque l'oiseau se mit à gazouiller avec d'autres oiseaux que Sylvestre se sentit seul. Près de 40 % ne se sont pas servis correctement du contexte de la phrase pour comprendre la signification de « gazouiller ».

QUESTION

23

Pour chaque phrase, **TRACE une croix** dans la case qui convient.

	D'après le texte, c'est...		Le texte ne le dit pas	
	vrai	faux		
Sylvestre se sentait seul car l'oiseau parlait avec d'autres oiseaux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
L'oiseau a un plumage bleu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
Sylvestre est un oiseau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
L'oiseau s'appelle Piou-Piou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28

Seulement 33 % des élèves sont parvenus à identifier que c'est parce « qu'il sentit le froid et l'épuisement » que l'oiseau a commencé à tomber. Notons que cet item exigeait que l'élève coche les deux réponses pour obtenir le code 1.

QUESTION

28

Pourquoi l'oiseau se met-il à tomber ?

COCHE les deux réponses.

33

- Il a chaud.
- Il a froid.
- Il est épuisé.
- Il a faim.

Environ 40 % des élèves n'ont pas identifié l'évènement qui permit à Sylvestre et l'oiseau de devenir amis malgré le passage suivant du récit :

*« L'oiseau était en train de bâtir un nid et Sylvestre pensa qu'il pourrait peut-être l'aider.
C'est ainsi qu'ils devinrent amis. »*

QUESTION

26

Au début du texte, comment Sylvestre et l'oiseau deviennent-ils amis ?

COCHE la réponse.

31

- Sylvestre aide l'oiseau à trouver des amis.
- Sylvestre aide l'oiseau à bâtir son nid.
- L'oiseau aide Sylvestre à trouver d'autres dragons.
- L'oiseau aide Sylvestre à construire sa maison.

Enfin, près de 40 % des élèves n'ont pas repéré la phrase, ni compris la raison pour laquelle Sylvestre regarde vers le ciel.

QUESTION

27

ENTOURE le mot qui termine la phrase :

32

Sylvestre regarde vers le ciel parce qu'il y a peut-être des...

oiseaux | nuages | dragons | étoiles

Il semble que les élèves se sont retrouvés en difficulté face aux questions qui exigeaient qu'ils retournent dans le texte et/ou qu'ils comprennent certaines informations tantôt énoncées telles quelles, tantôt reformulées d'une autre façon.

4.2 | UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

Les constats issus de l'épreuve ne sont pas étonnants. Il ressort de l'étude PIRLS que l'interprétation, la perception de l'intention et des sentiments des personnages mettent de nombreux élèves belges francophones en difficulté (Schillings & Baye, 2013). Il s'avère nécessaire de développer au plus vite les compétences interprétatives des élèves. Les interactions sociales et les interactions langagières ont des effets très positifs sur la compréhension (Schillings & Baye, 2013). Il est recommandé de favoriser de telles interactions le plus tôt possible dans la scolarité. Ces mécanismes deviendront alors des habitudes de classe et les élèves se sentiront de plus en plus à l'aise pour s'exprimer et interagir avec leurs camarades. Les cercles de lecture sont un dispositif efficace pour travailler la compréhension et favoriser l'autonomie chez les lecteurs (Burdet & Guillemin, 2013). Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) les définissent comme :

Un dispositif structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des apprentissages reposant sur deux éléments essentiels :

- le niveau de difficulté de la tâche de lecture proposée aux élèves se situe au-delà de ce que la plupart sont capables d'accomplir seuls ;
- l'enseignant guide les interactions sociales.

Dans ce genre d'activité, les élèves travaillent en petits groupes et s'exercent à diverses compétences essentielles au lecteur autonome notamment : l'identification des indices du texte, la reformulation de sens et l'argumentation mais aussi l'écoute active et la production écrite et orale. Passer par des phases d'expression orale est utile tant pour l'élève émetteur que pour l'élève récepteur. L'utilisation de la pensée à voix haute permet de rendre plus compréhensible un raisonnement inaccessible directement (Bianco, 2015). La production d'une trace écrite (dessin, phrases, extrait de récit...) permet de dépasser la simple juxtaposition des idées de chacun. C'est dans l'élaboration d'une trace commune que les élèves sont contraints d'intégrer les interprétations de l'ensemble du groupe et de se mettre d'accord sur ce qu'ils en retiennent. En collaborant à la production d'une trace écrite, les élèves construisent une représentation de la lecture qui encourage l'interprétation des récits (Schillings, Hindryckx, Ungaro & Dupont, 2016).

Plusieurs étapes peuvent guider le déroulement des cercles de lecture :

- ① **Une lecture individuelle** centrée sur les impressions personnelles en vue d'un échange avec les autres.
- ② **La rédaction de notes** en vue d'un partage avec les autres.
- ③ **Les échanges** afin d'entrer dans l'interprétation et le décodage de l'implicite du texte.

Dans cette étape, le guidage de l'enseignant est indispensable. Il pose des questions, demande des clarifications, des reformulations, des résumés de ce que proposent d'autres élèves. Il met en évidence les découvertes et les contradictions entre ce que rapportent les élèves. C'est l'enseignant qui va favoriser la construction collective du sens mais aussi l'intégration des stratégies de compréhension et d'interprétation chez les élèves (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003).

Deux options sont possibles pour lancer les discussions lors des échanges :

- **Les pistes libres proposées par les élèves** à partir de la création d'un référentiel de discussion

Exemple

Référentiel de discussion

- Sylvestre est-il heureux ?
 - Pourquoi se sent-il seul et triste ?
 - Est-ce qu'on peut être seul et heureux,... triste et en groupe ?
 - Est-ce qu'on doit partager ses amis ?
- ➔ Chaque groupe d'élèves peut ensuite choisir un sujet du référentiel et mener une discussion collective. Les élèves produisent des traces écrites (des schémas, des dessins, des phrases, des extraits de récits, une affiche) qui serviront de supports à la mise en commun.

- **Les pistes spéciales proposées par l'enseignant** pour orienter la discussion sur l'un ou l'autre aspect du texte (qui pose problème aux élèves par exemple). Ces pistes peuvent alors être attribuées à différents groupes et faire l'objet d'une mise en commun.

- ④ **La systématisation des apprentissages** : « *Comment avons-nous fait pour comprendre que... ?* »

L'enseignant doit rester vigilant et attentif au fait que les expériences personnelles des élèves ne prennent pas le pas sur l'interprétation et que le texte reste bien au centre des échanges. De plus, il peut s'avérer utile de répartir des rôles au sein des groupes (un maître du temps, de la distribution de parole...) afin que tous participent et que la discussion soit efficace.

4.3 | ACTIVITÉ 4

L'activité proposée est basée sur le fonctionnement des cercles de lecture et vise la compréhension du texte « Sylvestre et l'oiseau ». Elle nécessite que les élèves aient pris connaissance de l'histoire mais elle peut être transposée et adaptée à tout autre type de document. Pour un travail efficace, il est souhaitable que l'enseignant adapte le déroulement aux habitudes qu'il a avec ses élèves. L'activité proposée se déroule principalement en petits groupes d'élèves (étapes 1 et 2) mais fait intervenir des moments d'échanges en groupe-classe (étape 3). Elle alterne des moments de productions écrite et orale.

4.3.1 | COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Lire

- Élaborer des significations :
 - gérer la compréhension du document pour percevoir le sens global afin de :
 - restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques ;
 - reformuler et utiliser les informations.

Écrire

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication.

Parler-écouter

- Élaborer des significations :
 - présenter le message ou y réagir ;
 - réagir à un document en interaction éventuelle avec d'autres.
- Orienter son écoute en fonction de la situation de communication :
 - en utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, tours et temps de parole...).

4.3.2 | MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Support au choix (affiche, feuille).
- Jetons de parole.
- Les questions au choix (voir p. 53).

4.3.3 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Étape 1

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont devoir travailler en groupe sur le texte *Sylvestre et l'oiseau*. Ensemble, ils vont devoir répondre à une question et créer une affiche avec leurs explications. Tous les groupes n'auront pas la même question à travailler. Le but est de montrer aux autres groupes leur affiche et de leur expliquer la réponse à la question.

L'enseignant répartit les élèves en groupes de trois élèves et distribue 5 jetons de parole à chaque élève afin que chacun puisse s'exprimer un minimum. Il leur explique qu'à chaque prise de parole, ils devront mettre un de leurs jetons au milieu de la table. Afin que les échanges soient répartis équitablement tout en ne contraignant pas les moins bavards ou les plus introvertis, l'enseignant peut exiger que chacun utilise au moins deux jetons.

Remarque

Il est préférable que l'enseignant adopte ses propres habitudes de travail de groupes ou de cercles de lecture tant dans la répartition des groupes (les élèves peuvent être répartis en groupes de niveaux, en groupes hétérogènes, etc..) que dans la répartition de rôles (dans chaque groupe, il peut y avoir un maître du temps, un rapporteur, etc.).

Étape 2

L'enseignant affiche alors les trois questions au choix au tableau (voir p. 53) :

- ❶ Pourquoi Sylvestre se sent-il seul et triste ?
- ❷ Est-ce que l'idée de l'oiseau d'aller sur la lune était une bonne idée ?
- ❸ Qu'est-ce qui indique que Sylvestre et l'oiseau sont de vrais amis ?

Chaque groupe est invité à choisir une question. L'enseignant gère cette répartition de façon à ce que chaque question soit reprise au moins deux fois afin de permettre les débats et échanges d'idées dans la partie orale en groupe-classe.

L'enseignant distribue une affiche (ou un autre support au choix, par exemple une feuille A3) à chaque groupe afin que les élèves puissent fournir une trace écrite des éléments de réponse qu'ils auront discutés entre eux. Il leur explique que cela peut être un dessin, des phrases, des mots, un extrait du récit... et qu'ils devront la présenter oralement à la classe.

Étape 3

Chaque groupe est invité à présenter oralement son affiche. L'enseignant veille à bien gérer les échanges entre d'une part, les groupes qui ont travaillé la même question (confrontation, échange de points de vue différents, débat) et d'autre part, les groupes qui n'ont pas travaillé cette question afin de s'assurer que la compréhension est intégrée par l'ensemble de la classe. Il s'assurera également que chacun puisse retourner dans le texte et y prélever les indices nécessaires à la compréhension.

Étape 4

A l'issue de cette étape, l'enseignant pourra proposer ou créer une synthèse reprenant les différents éléments de réponses à chacune des questions en groupe-classe. Chaque élève disposera alors d'un document synthétisant la compréhension d'étapes-clés de l'histoire.

4. SYLVESTRE ET L'OISEAU

**Pourquoi Sylvestre
se sent-il seul et triste ?**

**Est-ce que l'idée de l'oiseau d'aller
sur la lune était une bonne idée ?**

**Qu'est-ce qui indique que Sylvestre
et l'oiseau sont de vrais amis ?**

5

SAVOIR ARGUMENTER

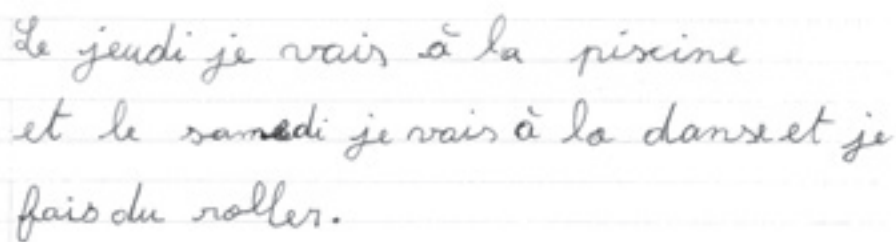
5.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

L'argumentation a été évaluée à travers deux items de l'épreuve. Dans la partie sur le texte « Sylvestre et l'oiseau », les élèves étaient amenés à produire une justification quant à la nature du récit. Cela semble avoir posé problème à une majorité d'élèves comme détaillé précédemment à la page 42.

Dans la production écrite, les élèves devaient décrire une activité qu'ils aimaient exercer durant leur temps libre et justifier pourquoi. Seulement 55 % des élèves sont parvenus à produire correctement un élément d'explication. Cette justification nécessitait notamment l'utilisation du « parce que » ou du « car ». Les élèves se sont trouvés en difficulté face à cette intention « argumentative » et à l'utilisation d'un connecteur ou organisateur textuel.

Exemples

Voici quelques exemples illustrant ce manque de structure argumentative, la question de base étant « *Et toi, qu'aimes-tu faire pendant ton temps libre ? Tu dois écrire ce que tu fais, dans quel endroit tu es et pourquoi tu aimes ce moment* » :



Le jeudi je vais à la piscine
et le samedi je vais à la danse et je
fais du roller.

Ici, les enfants énoncent leurs loisirs sans utiliser de connecteur.

J'aime m'occuper.

J'aime lire.

J'aime jouer à la maison.

Pendant mon temps libre, je regarde la télé, ma tablette ou ma console de jeux électronique et même défais qu'on est congé moi, Emma, Leo et mais parent on va faire le courses.

Dans ces deux exemples-ci, les textes semblent davantage « élaborés » mais il n'y a toujours pas de structure réelle.

Moi je joue au barbi dans ma chambre en feussent une coiffure à ma barbi et soit sa mon temt libre soit de mamusait

Il apparaît que la formulation de justifications, que celles-ci soient personnelles ou basées sur le texte, est problématique pour la majorité des élèves.

5.2 | UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

L'argumentation en primaire correspond le plus souvent et, à minima, à l'explicitation du point de vue personnel de l'élève pour le confronter à celui des autres en le justifiant par des arguments (Gaussel, 2016). La capacité à justifier à partir d'un texte dépend de la compréhension de son contenu et de l'interprétation que l'on en fait. Lorsque les élèves sont amenés à donner un avis sur les personnages, sur l'histoire, sur un évènement, s'ils doivent argumenter sur leurs actions, leurs émotions et débattre sur la façon dont ils auraient réagi à leur place, il s'agit pour l'enseignant d'aider les élèves à faire des transactions que l'on nomme « critiques et réflexives » (Terwagne et Vanesse, 2008). Ce phénomène de transaction se ramène à un processus d'aller-retour entre le texte et le lecteur (Beach, 1990 ; cité dans Gaussel 2016). L'élève connecte en quelque sorte ses propres connaissances et expériences avec l'élément du texte (évènements, actions, personnages, etc..). De cette façon, l'élève approfondit sa compréhension et l'intègre de façon à construire un avis personnel.

L'oral facilite les conduites argumentatives (Gaussel, 2016). Les discussions et échanges oraux, bien guidés par l'enseignant, peuvent devenir de véritables lieux de production de sens. Le langage permet de réorganiser ce que l'on comprend, de reformuler, de donner son avis et de l'argumenter (Schillings, Baye 2013).

Pour aider l'enseignant à mettre en place un enseignement de l'argumentation, De Pietro et Gagnon (2013, cités dans Gaussel, 2016) définissent trois dimensions à prendre en compte dans le choix du thème à aborder :

- **La dimension sociale** qui concerne la vraisemblance du thème : en quoi cette histoire est-elle réelle ou imaginaire ?
- **La dimension cognitive** : le thème à argumenter doit être choisi au regard de l'état des connaissances des élèves, il ne doit être ni trop simple, ni trop compliqué.
- **La dimension psychologique** : le thème doit impliquer les motivations, les affects et les intérêts des élèves.

Mettre en place des activités favorisant les interactions sociales et langagières est bénéfique pour l'apprentissage de la compréhension d'un texte et de son intégration. L'activité d'argumentation, orale et/ou écrite, à partir de textes devrait être exploitée en classe dès que possible afin de permettre aux élèves d'exercer leurs compétences de lecture, d'écriture, d'écoute et de langage oral. Schwarz et Baker 2015, cités dans Gaussel en 2016, parlent d'ailleurs « d'argumentissage » pour mettre en évidence deux entrées complémentaires à ce genre d'activité :

- Apprendre à argumenter : il s'agit notamment de l'apprentissage de la compréhension et de la production d'arguments, de la communication en groupe, des règles du débat,...
- Argumenter pour apprendre : il s'agit notamment de l'apprentissage collaboratif, du rôle de l'interaction argumentative dans l'élaboration de connaissances,...

5.3 | ACTIVITÉ 5

L'activité proposée est basée sur le texte *Sylvestre et l'oiseau* et nécessite que les élèves aient pris connaissance de l'histoire mais elle peut être transposée et adaptée à tout autre type de document. L'activité proposée aborde le travail d'argumentation en plusieurs étapes. Elle alterne des moments de travail individuel, en petits groupes et en groupe-classe tout en exerçant des compétences d'écoute, d'expressions orale et écrite. Elle se termine par une phase de synthèse dont le but est de faire le point sur la façon dont on argumente.

5.3.1 | COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Lire

- Élaborer des significations :
 - gérer la compréhension du document pour :
 - dégager les informations explicites,
 - découvrir les informations implicites,
 - percevoir le sens global afin de pouvoir : reformuler et utiliser les informations,
 - dégager la thèse et identifier quelques arguments ;
 - réagir, selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer le réel de l'imaginaire.

Écrire

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication :
 - en tenant compte : du projet, du contexte de l'activité, du support matériel, de l'intention poursuivie, des procédures connues et des modèles observés.

Parler-écouter

- Élaborer des significations :
 - réagir à un document en interaction avec d'autres :
 - en exprimant son opinion personnelle accompagnée d'une justification cohérente ;
 - relier les informations significatives du message à ses connaissances.
- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication :
 - en pratiquant une écoute active (en posant des questions, en reformulant,...).

5.3.2 | MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Les cartes dragons (voir p. 61).
- La fiche de travail individuel (voir p. 62).

5.3.3 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Étape 1

Dans la classe, chaque élève reçoit une des cartes suivantes **aléatoirement** :

- *Le dragon joyeux.*
- *Le dragon triste.*
- *Le dragon qui a peur.*
- *Le dragon en colère.*

Les cartes figurent à la page 61.

Étape 2

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont devoir s'aider du texte pour expliquer l'émotion du dragon qu'ils ont sur leur carte. Voici un exemple qui peut aider les élèves à comprendre ce qu'on attend d'eux : « *Sur ta carte, il y a un dragon triste. À ton avis, pourquoi Sylvestre est-il triste ? Cherche des explications dans le texte. Tu peux les souligner dans le texte, les entourer. Tu peux aussi écrire des mots ou des idées dans ton cahier ou sur une feuille.* » L'enseignant peut répéter cette question pour chaque dragon. Individuellement, chaque élève note ou repère dans le texte un ou deux mots, une idée pour justifier l'émotion de son dragon.

Étape 3

L'enseignant regroupe les élèves en petits groupes de façon à ce que les 4 dragons soient représentés. L'enseignant leur explique qu'ils vont devoir expliquer à leur groupe pourquoi leur dragon est triste, joyeux, en colère ou a peur. Chaque élève argumente oralement l'émotion de son dragon à partir de son travail individuel (mots écrits juste avant). Pendant ce temps de travail, l'enseignant veille à guider les échanges afin que la référence au texte soit la ligne directrice des échanges oraux.

Exemples

Voici des exemples de questions basées sur le texte qui peuvent servir de point de départ pour la production d'arguments :

- (*triste*) : *Tu te sentiras comme Sylvestre alors ? Triste d'être seul ? De laisser l'oiseau pour aller sur la lune ? De n'avoir aucun ami ? De n'avoir trouvé aucun dragon ?...*
- (*joyeux*) : *Tu es joyeux parce que c'est chouette d'être un dragon ? Pouvoir voler jusque la lune ? Sauver ton ami quand il tombait ? Vivre à la montagne ?...*
- (*peur*) : *Tu as peur parce que ton ami tombe ? Tu es tout seul dans une haute montagne ? De grimper à toute allure vers le ciel ? De perdre ton ami ?...*
- (*colère*) : *Tu es en colère parce que l'oiseau discute avec d'autres oiseaux ? Parce que tu as cherché partout et que tu n'as trouvé aucun dragon ?...*

Étape 4

Dès que les élèves se sont exercés à expliquer leur propre justification, l'enseignant les regroupe par émotions (un groupe des dragons tristes, un groupe des dragons joyeux, etc.) tout en veillant à former des petits groupes (même si plusieurs groupes se rapportent à la même émotion). Il leur explique qu'ils vont devoir, ensemble, noter toutes leurs idées pour expliquer l'émotion de leur dragon. Il donne à chaque groupe, une feuille-synthèse sur laquelle les élèves noteront leurs arguments justifiant l'émotion de leur dragon.

Étape 5

En groupe-classe, au tableau noir par exemple, l'enseignant fait une synthèse des arguments pour chaque émotion. Il explique qu'il est important que chacun écoute attentivement les arguments des autres, car il faut que toutes les idées soient reprises au tableau et il ne faut pas répéter plusieurs fois la même (➔ importance de l'écoute active, afin de prendre en compte tous les éléments mais d'éviter les répétitions).

Suite au prétest de l'activité, on a constaté que lors des étapes 6 et 7, les élèves sélectionnent d'emblée les cartes « *Le dragon joyeux* » et « *Le dragon triste* ». De ce fait, il est conseillé que ces étapes se déroulent à un moment ultérieur afin que les élèves puissent se détacher de la carte qui leur a été attribuée.

Étape 6

L'activité se poursuit par une phase de travail individuel en complétant la page 62. L'objectif est que chaque élève puisse s'exercer à la production écrite d'arguments.

Étape 7

Après, l'enseignant repart des arguments produits par écrit pour travailler la façon d'argumenter (par exemple : l'importance des mots « car », « parce que »...).

Exemples

Voici deux exemples issus de l'expérimentation sur le terrain, on remarque que les enfants utilisent de façon judicieuse les connecteurs logiques :

Si tu étais Sylvestre, lequel de ces dragons serais-tu ? ENTOURE ton choix.

Le dragon
joyeux

Le dragon
triste

Le dragon qui a
peur

Le dragon en
colère

Explique ton choix (justifie avec tes arguments).

*pourquoi le dragon est joyeux : parce que
il trouve un oiseau il deviendrait ami et font
une belle amitié.*

Si tu étais Sylvestre, lequel de ces dragons serais-tu ? ENTOURE ton choix.

Le dragon
joyeux

Le dragon
triste

Le dragon qui a
peur

Le dragon en
colère

Explique ton choix (justifie avec tes arguments).

Car le dragon m'a pas d'amis.

5. SYLVESTRE ET L'OISEAU

les cartes dragons

Le dragon joyeux	Le dragon triste	Le dragon qui a peur	Le dragon en colère
Le dragon joyeux	Le dragon triste	Le dragon qui a peur	Le dragon en colère
Le dragon joyeux	Le dragon triste	Le dragon qui a peur	Le dragon en colère
Le dragon joyeux	Le dragon triste	Le dragon qui a peur	Le dragon en colère
Le dragon joyeux	Le dragon triste	Le dragon qui a peur	Le dragon en colère
Le dragon joyeux	Le dragon triste	Le dragon qui a peur	Le dragon en colère
Le dragon joyeux	Le dragon triste	Le dragon qui a peur	Le dragon en colère



5. SYLVESTRE ET L'OISEAU

la fiche de travail individuel

Si tu étais Sylvestre, lequel de ces dragons serais-tu ?

ENTOURE ton choix.

**Le dragon
joyeux**

**Le dragon
triste**

**Le dragon
qui a peur**

**Le dragon
en colère**

EXPLIQUE ton choix (justifie avec tes arguments).

6

ENRICHIR SON VOCABULAIRE

6.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Les compétences relatives au traitement des unités lexicales ainsi qu'à la perception du réseau anaphorique ont été évaluées de façon un peu plus approfondie que dans les épreuves précédentes. Ces questions ont été présentées sous différentes formes : questions fermées, questions ouvertes, questions proposant un extrait du texte, une phrase ou une partie de phrase et questions exigeant de retourner dans le texte. Pour ces deux compétences, les résultats moyens sont respectivement de 56 % et 57 %. C'est aussi pour les questions se rapportant à ces compétences que les enseignants ont été un peu plus nombreux à juger leur niveau de difficulté comme étant trop élevé. Plus précisément, entre 30 et 35 % des enseignants les ont jugées comme étant trop difficiles alors que pour l'ensemble des autres questions de l'épreuve, ils sont moins de 10 %.

Dans la question ci-dessous, les élèves devaient remplacer « le même rituel » par d'autres mots proposés. La consigne précisait qu'il s'agissait d'une phrase du texte mais n'en donnait qu'un extrait. Seulement la moitié des élèves sont parvenus à identifier correctement qu'ils devaient utiliser la proposition « la même habitude ».

QUESTION

10

Voici une phrase du texte :

Une fois de retour à la maison, c'est le même rituel qui commence [...]

En t'aidant du texte, par quels mots peux-tu remplacer « le même rituel » ?

COCHE la réponse.

11

- Le même problème
- Le même devoir
- La même obligation
- La même habitude

La question suivante exigeait des élèves qu'ils retournent dans le texte afin d'identifier un mot précis. Malgré le fait que le texte proposait plusieurs mots montrant que les enfants s'amuse, 53 % des élèves n'ont pas pu relever correctement un des mots. Les réponses exactes étaient « drôle » ou « comique » ou « mimiques » ou « rire »...

QUESTION

13

ÉCRIS un mot du texte qui montre que les enfants s'amuse.

14

La question ci-dessous reprenait une phrase du texte dans sa globalité. Moins de la moitié des élèves ont compris que « gazouiller » voulait dire « chanter ».

QUESTION

30

Voici une phrase du texte :

Cependant, lorsque l'oiseau se mit à gazouiller et à parler avec les autres oiseaux, Sylvestre se sentit bien seul.

Que veut dire le mot « gazouiller » ?

COCHE la réponse.

35

- Jouer sur le gazon.
- Chanter.
- Allumer le gaz.
- Chatouiller.

Deux items vérifiaient si les élèves étaient capables d'identifier une question et le nombre de phrases dans un extrait du texte. Seulement 32 % des élèves ont pu repérer correctement la question et 46 % identifier le nombre exact de phrases.

QUESTION

33

Voici un extrait du texte :

L'oiseau voyait bien que Sylvestre n'était pas heureux. Il eut alors une idée !
Et s'ils grimpaient ensemble vers la lune ?

- a) **SOULIGNE** une question dans le texte encadré. 41
- b) Combien y a-t-il de phrases dans le texte encadré ? 42
ÉCRIS ta réponse.

Il y a _____ phrases.

Notons également que pour la production écrite de l'épreuve, les élèves pouvaient se servir des outils habituellement utilisés dans leur classe. Moins d'un tiers des élèves ont affirmé avoir eu recours à leurs outils pour rédiger leur production écrite.

6.2 | UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

Le vocabulaire joue un rôle important dans la compréhension, d'autant plus lorsque celle-ci est en développement. Il est même un maillon fondamental et un prédicateur essentiel de la compréhension (Bianco, 2015). Néanmoins, cela ne veut pas dire qu'il garantit à lui seul la compréhension des textes : il est une condition nécessaire mais pas suffisante. Connaître uniquement le vocabulaire d'une phrase, d'un paragraphe, d'un texte ne garantit pas sa compréhension (Cain & al. 2004, cités dans Bianco, 2015). Vocabulaire et compréhension doivent donc être considérés en termes de réciprocité et non de linéarité (Verhoeven & al. 2011, cités dans Bianco 2015).

Pour rappel, l'activité de compréhension démarre dès que le lecteur identifie les mots et que leurs significations sont activées dans sa mémoire. C'est dans l'identification des mots que les connaissances orthographique, phonologique, grammaticale et sémantique entrent en jeu. De cela découle alors la possibilité d'intégrer la signification pertinente du mot dans le contexte textuel dans lequel il s'insère. La notion de vocabulaire englobe donc un ensemble de connaissances lexicales.

Pour Perfetti (2007), c'est la qualité des connaissances lexicales qui est déterminante pour accéder à la signification d'un mot et à la compréhension. Selon Perfetti (2007), une connaissance lexicale de qualité doit spécifier la forme du mot (sa phonologie, son orthographe) et sa signification de manière précise et flexible :

- précise pour distinguer des homonymes tels que « cours » et « court » par exemple ;
- flexible pour comprendre qu'une même unité lexicale peut avoir des sens différents selon les contextes (exemple : Pierre connaît un avocat et Pierre mange un avocat) et qu'un mot et une paraphrase peuvent être synonymes (exemple : souligner et tracer un trait sous) (Bianco, 2015).

Lorsque l'on travaille le vocabulaire en classe, l'enseignant devrait amener les élèves à identifier les quatre connaissances ci-dessous et à jongler avec celles-ci afin qu'ils puissent intégrer le mot de manière qualitative :

- la connaissance précise de l'orthographe du mot ;
- la connaissance de sa forme phonologique ;
- la connaissance des catégories grammaticales auxquelles il appartient ;
- la connaissance de ses différentes significations.

Une fois que l'élève détient ses quatre connaissances par rapport à un mot et parvient à les relier entre elles, sa mémoire stockera cette connaissance lexicale de façon stable. Il pourra alors plus aisément l'intégrer dans son processus de lecture-compréhension.

Cette théorie repose sur le concept de « la qualité lexicale » de Perfetti qui démontre le rôle important de ces connaissances lexicales dans l'acquisition d'une lecture experte et dans la compréhension.

Notons cependant qu'il est primordial que ce genre d'activités concernant le vocabulaire et les connaissances lexicales d'un mot doivent prendre place **en contexte** et non pas de manière isolée et décontextualisée. Par exemple, Ricketts, Bishop et Nation (2008, cités dans Bianco 2015) ont montré qu'il était plus bénéfique d'insérer un mot inconnu dans une phrase ou un paragraphe et examiner la capacité des enfants à inférer son sens à partir du contexte plutôt que de demander aux élèves d'associer le mot à sa définition.

6.3 | ACTIVITÉ 6

L'activité proposée est construite autour de trois jeux sur le vocabulaire du texte *Sylvestre et l'oiseau*. Les jeux ne nécessitent que l'utilisation d'un dé (voir p. 80) et de cartes. Certaines sont « universelles » et pourront donc être transposées à d'autres textes. L'enseignant n'aura plus qu'à établir le listing des mots et groupes de mots qu'il souhaite travailler dans le nouveau texte.

Trois jeux organisent l'activité :

- deux jeux en groupe-classe guidés par l'enseignant :
 - le « bingo des mots » qui permet de travailler sur le vocabulaire des mots du texte,
 - le « bingo des expressions » qui permet de travailler sur des expressions ou des groupes de mots du texte ;
- un jeu en groupe-classe ou en petits groupes d'élèves : le jeu « dé des mots » qui permet de jongler avec l'ensemble du vocabulaire du texte.

Dans un premier temps, il est souhaitable que les élèves puissent s'exercer aux deux « bingos » à des moments différents. Ensuite, les élèves pourront uniquement jouer avec le jeu du « dé des mots » de façon autonome (lors d'ateliers par exemple).

6.3.1 | COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Lire

- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication :
 - adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet du document et du temps accordé : lecture intégrale ou sélective.
- Dégager l'organisation d'un texte :
 - repérer les marques de l'organisation générale : paragraphes (signes divers séparant les groupes de paragraphes, alinéas et/ou double interligne, titres et intertitres).

Parler-écouter

- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication.
- Élaborer des significations.
- Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message.

6.3.2 | LE « BINGO DES MOTS »

6.3.2.1 | MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Les cartes « mots » pour le Bingo des mots (voir p. 74).
- Le tableau récapitulatif des réponses attendues (voir p. 75) (uniquement pour l'enseignant).
- Les cartes « numérotées » (voir p. 76).

6.3.2.2 | DÉROULEMENT

Étape 1

Les enfants ont le texte devant eux. À tour de rôle, l'enseignant propose à chaque élève de piocher une carte parmi les cartes « mots » (voir p. 74). L'élève lit alors oralement le mot indiqué sur la carte qu'il a piochée. Le mot sera affiché au tableau (l'élève ou l'enseignant le recopie ou l'affiche).

Étape 2

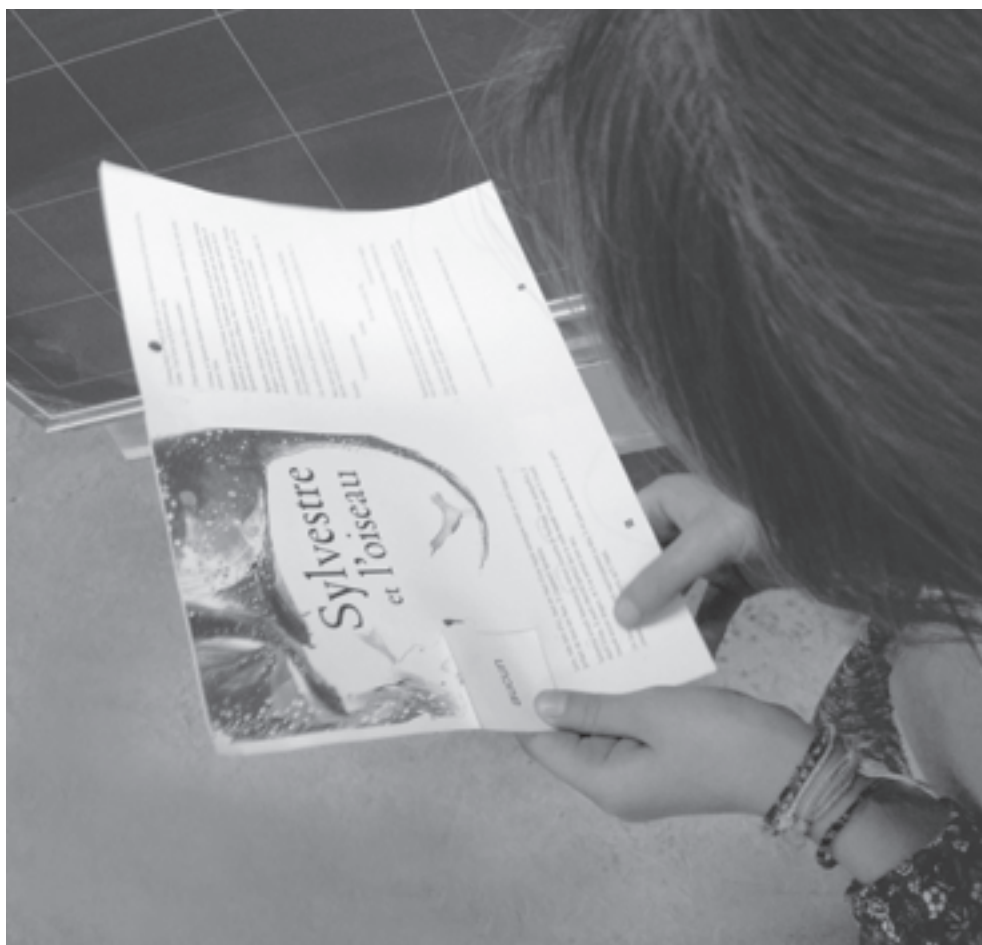
Les élèves recherchent alors le mot dans le texte. Dès qu'un élève a trouvé le mot, il lève le doigt et indique à toute la classe où se trouve le mot. Cet élève peut donner des indices de toute sorte : « *C'est la 4^e phrase, c'est dans le 3^e paragraphe, c'est la 6^e ligne, c'est juste après la phrase en escalier, c'est au moment où l'oiseau bâtit son nid, etc.* »

En fonction des élèves et du moment de l'année durant lequel se déroule l'activité, l'enseignant peut ajouter des indices de localisation (exemple : *le texte avec les paragraphes numérotés*).

Si l'élève est parvenu à repérer correctement le mot et à donner les bons indices de localisation à la classe, l'enseignant lui fait alors piocher une carte « numérotée » pour la suite de l'activité (voir p. 76). Il la conserve devant lui.

Remarque

Ces cartes numérotées sont nécessaires pour le « bingo des expressions » (deuxième jeu), elles font un peu office de « récompense » afin de donner une dimension de défi au jeu. Ces cartes devront donc être conservées par l'élève ou par l'enseignant.



Étape 3

Ensuite, un autre élève lit la phrase dans laquelle le mot est inscrit (afin d'impliquer l'ensemble de la classe dans la recherche du mot, il est important que ce soit des élèves différents qui piochent le mot, le localisent et lisent la phrase). En fonction du mot, plusieurs consignes peuvent être envisagées. Un tableau (voir p. 75) fournit à l'enseignant un ensemble de propositions pour chacun des mots (synonymes, contraires, etc.). De plus, l'enseignant peut demander aux élèves de :

- donner un mot de la même famille, faire une suite de mots avec 4 ou 5 élèves par exemple ;
- remplacer le mot dans la phrase par un autre mot ;
- demander à 2 ou 3 élèves (chacun à leur tour) de produire une phrase oralement contenant le mot.

Remarques

- 1 Quand le mot apparaît à plusieurs endroits dans le texte, il est intéressant que l'enseignant donne la parole à plusieurs élèves. Il privilégie soit la phrase la plus pertinente pour la consigne qu'il va donner ou il multiplie les consignes en se basant sur chaque phrase.

Exemples

- Pour le mot « Sylvestre » : dans la phrase 2 « Il s'appelait Sylvestre », demander de reformuler ou de donner un mot de la même famille n'est pas pertinent. Par contre, dans la phrase 3 « Sylvestre aimait beaucoup sa maison », on peut le remplacer par « le dragon » ou « il ». Plus loin dans le texte, dans la phrase « L'oiseau voyait bien que Sylvestre n'était pas heureux », on peut le remplacer par « son ami ».
- Pour le mot « montagne », trouver un mot de la même famille se prête bien : *montagneux, montagnard*.
- Pour certains mots, l'enseignant peut travailler à la fois les synonymes et les mots de la même famille : « triste », *tristesse, tristement, attristé ET « triste », peiné, chagriné, malheureux*.

- 2 Le but de l'activité est de faire comprendre les mots à partir du contexte et à l'aide du texte. Cependant, au cas où les élèves ne parviendraient pas à comprendre le mot, l'enseignant peut recourir au **dictionnaire** (ou tout autre type de référentiel qui se prête à l'activité et qu'il a l'habitude d'utiliser avec ses élèves). En fonction de ses habitudes et du moment de l'année pendant lequel se déroule l'activité, l'enseignant peut soit demander aux élèves de chercher eux-mêmes le mot dans le dictionnaire (de lire la définition et de prendre connaissance de sa signification), soit de chercher lui-même le mot (en expliquant sa démarche oralement à la classe) et de faire lire la définition à un élève.

6.3.3 | LE « BINGO DES EXPRESSIONS »

6.3.3.1 | MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Les cartes « numérotées » (voir p. 76).
- Les cartes « expressions » pour le Bingo des expressions (voir p. 77).
- Les cartes « reformulation » pour le Bingo des expressions (voir p. 78).
- Le tableau récapitulatif des réponses attendues, uniquement pour l'enseignant (voir p. 79).

6.3.3.2 | DÉROULEMENT

Étape 1

Une fois les cartes « mots » écoulees, il s'agit de travailler à partir des cartes « numérotées » que les élèves ont « gagnées » jusqu'ici.

L'enseignant distribue à tous les élèves ayant « gagné » le même numéro la carte « expression » qui correspond au numéro qu'ils détiennent (voir p. 77). Ces élèves vont former un groupe.

Exemple

les élèves qui ont « gagné » la carte n°5 se rassemblent et reçoivent de l'enseignant la carte « expression » n°5 :

5. Être avec ses SEMBLABLES.

Chaque groupe prend connaissance de son expression ou groupe de mots et la repère dans le texte.

Étape 2

L'expression ou groupe de mots est affiché au tableau. À tour de rôle, les équipes donnent les indices de localisation pour que l'ensemble de la classe repère la phrase qui contient l'expression dans le texte.

Les élèves, guidés par l'enseignant, essaient alors de comprendre sa signification.

« *Un petit dragon qui brillait de tous ses feux.* », qu'est-ce que cela veut dire ?

Étape 3

L'enseignant propose alors à chaque groupe de piocher une « carte reformulation » (voir p. 78) qui contient un synonyme d'une des expressions mises au tableau.

Les élèves sont alors invités à identifier à quelle expression du tableau correspond leur carte. Les élèves vont alors placer leur carte au tableau pour l'apparier.

Exemple

9. Les cieux d'un bleu LIMPIDE.

transparent

très clair

Étape 4

L'enseignant demande alors à deux ou trois élèves (en fonction de l'expression) de vérifier leur choix par rapport au texte en relisant la phrase avec la nouvelle expression. L'enseignant demande alors aux enfants si le sens est bien le même.

Exemple

3. Tourner machinalement la tête.

inconsciemment

automatiquement

Étape 5

L'enseignant demande aux enfants de repérer la phrase du texte dans laquelle l'expression se situe. Ensuite, il doit relire la phrase en y insérant la nouvelle expression.

Exemple

- 1 Repérer la phrase : « Un jour, en tournant machinalement la tête, il vit juste au-dessous de lui un petit oiseau. »
- 2 Relecture de la phrase en y insérant la nouvelle expression / formulation : « Un jour, en tournant inconsciemment ou automatiquement la tête, il vit juste au-dessous de lui un petit oiseau. »

L'enseignant peut ensuite oralement proposer d'inventer d'autres phrases contenant cette expression précise ou ses synonymes.

6.3.4 | LE JEU « DÉ DES MOTS »

Cette activité se déroule en groupe-classe ou en petits groupes d'élèves (cette option est préférable une fois que les élèves ont eu l'occasion de participer une première fois au jeu en compagnie de leur enseignant). Elle vise l'intégration et l'enrichissement du vocabulaire.

6.3.4.1 | MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Les cartes « mots » (voir p. 74).
- Les cartes « expressions » (voir p. 77).
- Un dé (voir p. 80).
- Les consignes du dé (voir p. 81).
- Les cartes « surprise » (voir p. 82-83).

6.3.4.2 | DÉROULEMENT

Deux tas de cartes sont déposés devant les élèves : le tas 1 contient les cartes « mots » du Bingo des mots et les cartes « expressions » du jeu du Bingo ; le tas 2 contient les cartes « surprise ».

À tour de rôle, les élèves piochent une carte du tas 1. Ils lancent le dé et effectuent la consigne (voir p. 81).

Remarque

Les cartes « surprise » doivent être remises à la fin du tas 2, à chaque tour.

En prolongement de ces activités, l'enseignant peut distribuer la page 73 à faire en groupe ou individuellement.

6. SYLVESTRE ET L'OISEAU

ENTOURE le mot qui convient pour que l'histoire soit toujours la même.

Loin, très loin d'ici, tout en **haut - bas** d'une haute montagne vivait un petit dragon qui **brillait - brûlait** de tous ses feux. Il s'appelait Sylvestre.

Sylvestre aimait beaucoup sa maison couverte de **feuillet - feuillage**, mais quelquefois, il était triste. Il avait cherché partout dans le vaste monde mais jamais il n'avait trouvé aucun dragon, et il se sentait bien seul.

Un jour, en tournant machinalement la tête, il vit juste au-dessous de lui un petit oiseau tout aussi surpris qu'il l'était.

L'oiseau était en train de **bâtir - battre** un nid et Sylvestre pensa qu'il pourrait peut-être l'aider. C'est ainsi qu'ils devinrent amis.

C'était tellement bien d'être ensemble !

L'oiseau et Sylvestre étaient tout le temps ensemble, comme tous les vrais amis aiment l'être.

Cependant, lorsque l'oiseau se mit à **gazouiller - chatouiller** et à parler avec les autres oiseaux, Sylvestre se sentit bien seul. Évidemment, l'oiseau était avec ses semblables et Sylvestre était vraiment différent. Mais lui n'avait aucun dragon autour de lui.

Sylvestre s'éloigna tout en regardant là-haut vers le ciel **nuageux - étoilé**. Qui sait ? D'autres dragons vivaient peut-être sur la lune. Il pourrait peut-être y aller voir, mais à la seule pensée de laisser l'oiseau, il se sentit plus triste que jamais.

L'oiseau voyait bien que Sylvestre n'était pas **heureux - fâché**. Il eut alors une idée ! Et s'ils grimpaient ensemble vers la lune ?

Les voilà partis, grim pant à toute allure vers les **cieux - yeux** d'un bleu limpide.

Mais alors que Sylvestre et l'oiseau **s'élevaient - s'enfonçaient** de plus en plus dans le ciel, ce dernier sentit le froid et l'épuisement.

Soudain,

il commença à tomber,

tomber,

de plus en plus vite,

traversant les nuages.

Sylvestre poussa un grand cri et vira aussitôt de bord pour essayer d'attraper son tout petit ami et le ramener en sécurité vers la maison.

C'est ainsi que Sylvestre réalisa qu'il n'avait pas besoin d'autres dragons pour se sentir heureux. Ce petit oiseau **adorable - détestable** était vraiment son meilleur ami au monde.

6. BINGO DES MOTS

les cartes « mots »

haute	petit	Sylvestre	couverte	feuillage
quelquefois	triste	partout	s'éloigna	vaste
onde	jamais	aucun	seul	jour
oiseau	ami	vrais	évidemment	semblables
différent	heureux	idée	grimpaient	froid
épuisement	grand	adorable	meilleur	traversant



6. BINGO DES MOTS

tableau récapitulatif des réponses attendues

Cette annexe est à mettre en parallèle avec le jeu du « Bingo des mots ». Elle offre à l'enseignant une suggestion des mots attendus. Ce tableau non-exhaustif a pour but de fournir à l'enseignant une idée des possibilités de consignes en fonction de chacun des mots proposés pour aiguiller judicieusement les enfants.

Ce tableau n'est pas à fournir aux élèves. L'enseignant le tient à sa propre disposition comme aide à la gestion orale du jeu.

	Même famille	Contraire	Synonyme	Reformulation
1 haute	haut, hauteur, hautement	basse	élevée	tout en haut d'une grande montagne
2 petit	petite, petitesse, petiot	grand	minuscule	un minuscule dragon
3 Sylvestre				il, le dragon, l'ami de l'oiseau
4 couverte	couverture, découvert, découvrir	découverte	protégée, habillée	sa maison protégée de feuillage
5 feuillage	feuille, feuillet, feuillu, feuilleté		feuille, branchage	sa maison couverte de feuilles
6 quelquefois		souvent, toujours, régulièrement	de temps en temps, parfois	mais parfois il était triste
7 triste	tristesse, tristounet, attristé	heureux, joyeux, content	chagriné, malheureux	il était malheureux
8 partout		nulle part, localement		il avait cherché dans tous les endroits dans le vaste monde
9 vaste		réduit, restreint, étroit, étriqué	étendu, spacieux, immense, grand	dans l'immense monde
10 monde	mondial, mondialisation		univers, milieu, cosmos, foule	dans le vaste univers
11 jamais		toujours		mais à aucun moment, il n'avait trouvé d'autres dragons
12 aucun	aucune, aucunement	tous	personne, pas un seul, nul	mais jamais il n'avait trouvé un seul dragon
13 seul	solitude, esseulé, solitaire	accompagné, groupé	solitaire	il se sentait bien isolé
14 jour	journée, journal, aujourd'hui, bonjour	nuit		une fois, en tournant machinalement la tête
15 oiseau	oisillon, oisif,		volatile	animal, volatile, animal volant
16 ami	amitié, amical, amiable	ennemi, rival	copain, camarade	ils devinrent copains
17 vrais	véritable, vérité, vraisemblable	faux	exact, certain, authentique	comme tous les véritables amis
18 évidemment	évident, évidence		naturellement, certainement	bien sûr, l'oiseau était avec ses semblables
19 semblables	sembler, ressembler, assembler	différents	similaires, comparables	avec les siens ou avec ceux qui lui ressemblent ou ceux de sa famille
20 différent	différemment, indifférent	semblable	Autre	Sylvestre n'était vraiment pas le même
21 heureux	heureusement, heureuse	malheureux, triste	joyeux, content, ravi	Sylvestre n'est pas joyeux
22 idée	idéal, idéaliste		pensée, initiative	soudain, il eut un projet
23 grimpaient	grimper, grim pant, grimpeur, agripper	dévaler, descendre	gravir, escalader, monter	et s'ils montaient ensemble vers la lune
24 froid	froidueur, refroidir, froidement	haleur	gel, glace	il avait froid
25 épuisement	épuisé, inépuisable	énergie	grande fatigue	il était très fatigué
26 grand	grandeur, grandir, agrandissement	petit	géant, vaste, immense, étendu	il poussa un énorme cri
27 adorable	adoré, adoration, adorablement	détestable, immonde, laid, moche	beau, mignon, charmant	ce charmant petit oiseau
28 meilleur		pire		son ami le plus proche, son plus grand ami
29 traversant	travers, traverser		transperçant	passant à travers les nuages
30 s'éloigna	éloigner, éloignement, loin, lointain	se rapprocher	s'écarter, se mettre plus loin, s'en aller	Sylvestre s'en alla tout en regardant là-haut

6. BINGO DES MOTS

les cartes « numérotées » »

1	7	3	9	5
2	8	4	10	6
3	9	5	1	7
4	10	6	2	8
5	1	7	3	9
6	2	8	4	10



6. BINGO DES EXPRESSIONS

les cartes « expressions »

1. **BRILLER** de tous ses feux.

6. Être plus triste que **JAMAIS**.

2. En train de **BÂTIR** un nid.

7. À toute **ALLURE**.

3. Tourner **MACHINALEMENT** la tête.

8. **Virer** de **BORD**.

4. Être tout le temps **ENSEMBLE**.

9. Les cieux d'un bleu **LIMPIDE**.

5. Être avec ses **SEMBLABLES**.

10. Tout aussi surpris qu'il l'était.



6. BINGO DES EXPRESSIONS

les cartes « reformulations »

être magnifique	construire	inconsciemment	les siens
être très beau	fabriquer	automatiquement	ceux de son espèce
inséparable	très vite	changer de direction	transparent
indissociable	rapidement	tourner	très clair
être dévasté	être anéanti	étonné	abasourdi



6. BINGO DES EXPRESSIONS

tableau récapitulatif des réponses attendues

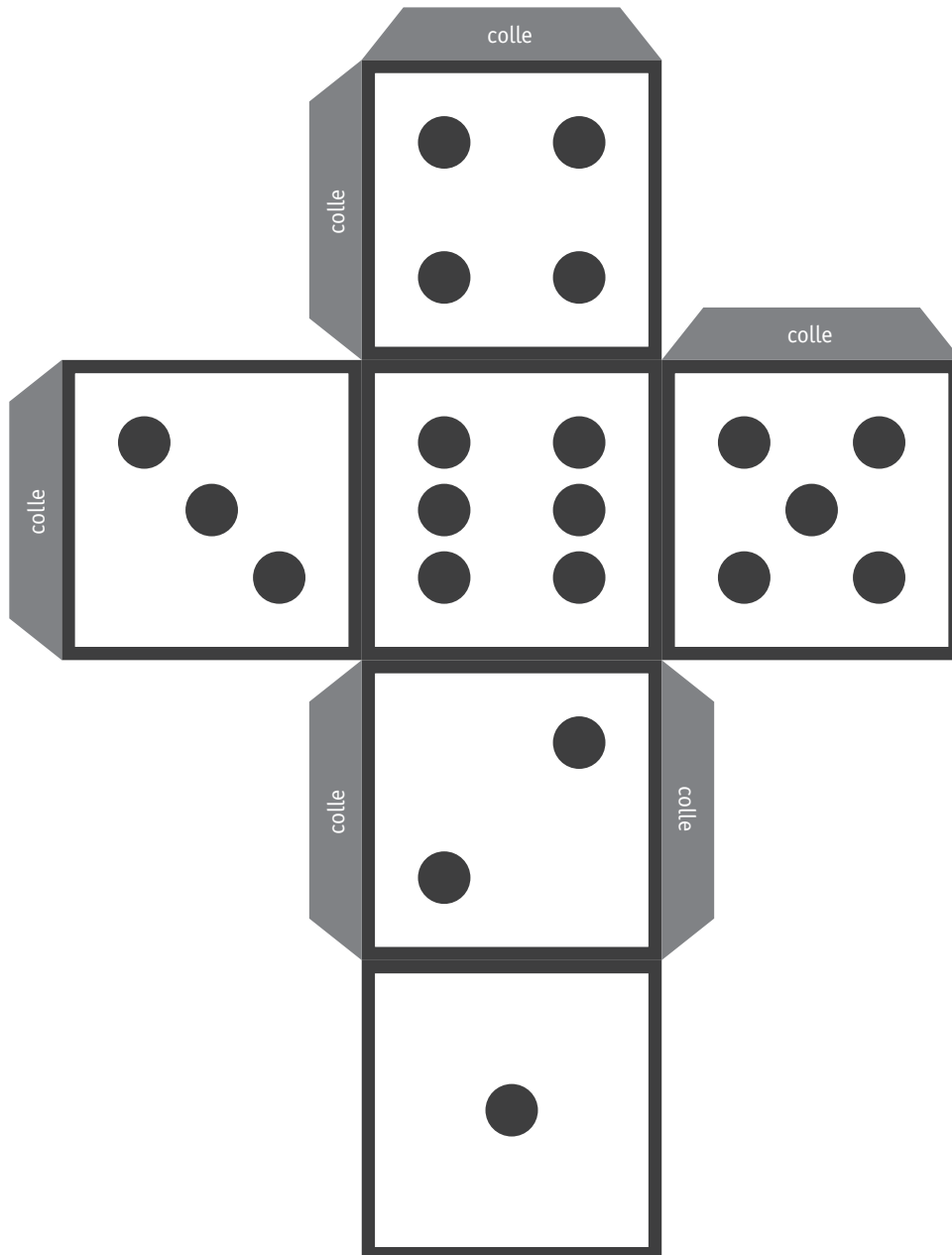
Cette annexe est à mettre en parallèle avec le jeu du « Bingo des expressions ». Elle offre à l'enseignant l'ensemble des appariements attendus.

Ce tableau n'est pas à fournir aux élèves. L'enseignant le tient à sa propre disposition comme aide à la gestion orale du jeu.

1	BRILLER de tous ses feux.
	être magnifique
	être très beau
2	En train de BÂTIR un nid.
	construire
	fabriquer
3	Tourner MACHINALEMENT la tête.
	inconsciemment
	automatiquement
4	Être tout le temps ENSEMBLE.
	inséparable
	indissociable
5	Être avec ses SEMBLABLES.
	les siens.
	ceux de son espèce.
6	Être plus triste que JAMAIS.
	être anéanti.
	être dévasté.
7	À toute ALLURE.
	très vite
	rapidement
8	Virer de BORD.
	changer de direction.
	tourner.
9	Les cieux d'un bleu LIMPIDE.
	transparent.
	très clair.
10	Tout aussi SURPRIS qu'il l'était.
	étonné
	abasourdi

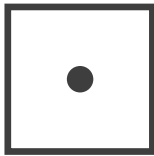
6. DÉ DES MOTS

le dé à construire

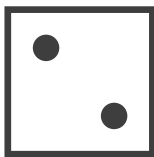


6. DÉ DES MOTS

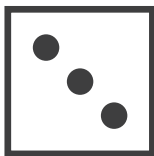
les consignes liées au dé



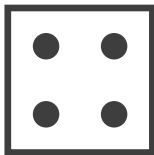
Épelle le mot à haute voix.
S'il y a plusieurs mots, épelle le mot en gras.
Le premier qui le découvre lancera le dé.



Donne un synonyme.
Si ce n'est pas possible, pioche une carte « surprise ».



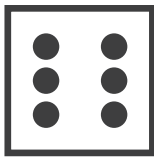
Fais deviner le mot à ton voisin de toutes les façons possibles (retour à l'histoire, avec un synonyme, un contraire, des explications, un mime, un dessin).



Écris le mot dans une phrase et fais-la lire à ton voisin à haute voix.
Ton voisin doit vérifier que ta phrase veut dire quelque chose et est écrite correctement.



Donne le contraire.
Si ce n'est pas possible, pioche une carte « surprise ».



Donne un mot de la même famille.
Si ce n'est pas possible, pioche une carte « surprise ».

6. CARTES « SURPRISE » À DÉCOUPER

Si l'histoire compte plusieurs héros, l'élève choisit celui qu'il préfère.

Épelle le prénom du héros.

**Mime l'émotion du héros
au début de l'histoire.**

**Dessine un objet qui
commence par la même
lettre que le prénom du
héros.**

**Donne trois mots qui
commencent par le même
son qu'un endroit où se
déroule l'histoire.**

**Dessine un objet qui a le
même nombre de syllabes
que le prénom du héros.**

**Donne trois mots qui
commencent par le même
son que le prénom du
héros.**

**Donne trois mots qui
riment avec le prénom du
héros.**

**Mime un métier qui
commence par la même
lettre que le nom de
l'auteur.**

**Mime un métier ou un
animal qui commence
par la même lettre que le
prénom du héros.**

**Mime un métier qui a le
même nombre de syllabes
que le nom de l'auteur.**



**Mime l'émotion du héros
à la fin de l'histoire.**

Épelle le nom de l'auteur.

**Mime un métier qui a le
même nombre de syllabes
que le prénom du héros.**

**Dessine un objet qui a le
même nombre de syllabes
que le nom de l'auteur.**

**Imite le cri d'un animal
qui a le même nombre de
syllabes que le prénom du
héros.**

**Dessine un objet qui
commence par la même
lettre que le nom de
l'auteur.**

**Imite le cri d'un animal
qui a le même nombre de
syllabes que le nom de
l'auteur.**

**Donne trois mots qui
commencent par le même
son que le nom de l'auteur.**

**Imite le cri d'un animal
qui commence par la
même lettre que le nom de
l'auteur.**

**Donne trois mots qui
riment avec le nom de
l'auteur.**



7

BIBLIOGRAPHIE

- BIANCO M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses Universitaires de Grenoble. Grenoble.
- BURDET C. & GUILLEMIN S. (2013). *Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*. Forum lecture. http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemmin.pdf
- COLMAN M. & LE CAM M. (2012). *PIRLS 2011 – Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Évolution des performances à dix ans*. Note d'information. Ministère de l'éducation nationale.
- DAL BEN C. (2015). *Les effets d'un enseignement explicite de stratégies de lecture et d'un enseignement réciproque sur la compréhension des textes informatifs auprès d'un groupe de 11 élèves de 4^e année primaire* (Masters thesis). Université de Liège. Liège.
- GAUSSEL M. (2015). « Lire pour apprendre, lire comprendre » in *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°101. ENS de Lyon. Lyon.
- GAUSSEL M. (2016). « Développer l'esprit critique par l'argumentation » in *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°108. ENS de Lyon. Lyon.
- PERFETTI C. (2007). « Reading ability : lexical quality to comprehension » in *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- REYZABAL M. (1994). « La lecture à voix haute. Technique pour la compréhension active des textes » in *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n°2, 83-86.
- SCHILLINGS P. & BAYE A. (2013). « L'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension : analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion » in *Caractères*, n°45, 5-19. Association Belge pour la Lecture. Seilles.
- SCHILLINGS P., HINDRYCKX G., UNGARO L. & DUPONT V. (2016). *Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de 4^e année primaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles. Ministère Administration générale de l'Enseignement Service général du Pilotage du Système éducatif. Bruxelles.
- TERWAGNE S., VANHULLE S. & LAFONTAINE D. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck. Bruxelles.
- VIRIOT-GOELDEL C. & CRINON J. (2014). « Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations » in *Pratiques*, 161-162. CREM.

P3

**Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement**

Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000

Impression : IPM printing - ipm@ipmprinting.com

Graphisme : Olivier VANDEVILLE - olivier.vandeville@cfwb.be

Juin 2017

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR

0800 19 199

courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général

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