



HAL
open science

Évaluations et remédiations pour améliorer l'apprentissage continué de la lecture-écriture

Comlan Fantognon, Maryse Bianco, Émil Gombert Jean, Murie
Nicot-Guillorell, Gérard Vigner

► **To cite this version:**

Comlan Fantognon, Maryse Bianco, Émil Gombert Jean, Murie Nicot-Guillorell, Gérard Vigner. Évaluations et remédiations pour améliorer l'apprentissage continué de la lecture-écriture. AUF-APPRENDRE. 2022. hal-04867642

HAL Id: hal-04867642

<https://hal.science/hal-04867642v1>

Submitted on 6 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain



APPUI À LA PROFESSIONNALISATION
DES PRATIQUES ENSEIGNANTES
ET AU DÉVELOPPEMENT
DE RESSOURCES

COMPILATION DE LA BOITE A OUTILS

Evaluations et remédiations pour améliorer l'apprentissage continué de la lecture-écriture

GTE 5 : Enseigner la lecture-écriture, les langues d'enseignement

Mars 2022

Equipe de rédaction

BIANCO Maryse, Maître de Conférences HDR émérite en Sciences de l'Education à l'Université Grenoble Alpes, Docteure en Psychologie cognitive.

FANTOGNON Comlan, Enseignant-chercheur en Didactique des langues au CUEF - Centre Universitaire d'Etudes Françaises – Grenoble.

GOMBERT Jean Émile, Professeur émérite des universités. Président honoraire de l'université Rennes 2. Spécialiste en psychologie cognitive des apprentissages.

NICOT-GUILLOREL Muriel (Coord.), Inspectrice de l'Education nationale et experte technique internationale (retraîtée). Docteure en sciences du langage, associée au Laboratoire PREFics, EA 7469, Université de Rennes 2.

VIGNER Gérard, Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional de Lettres (retraité). Docteur en linguistique. Spécialiste du français langue seconde et du français langue étrangère.

En collaboration avec Mohamed MILED, membre du conseil scientifique d'APPRENDRE - référent du GTE 5, Professeur émérite à l'université de Carthage. Spécialiste de la didactique du français langue seconde et du bilinguisme scolaire.

Présentation

Ce document regroupe les outils qui ont été proposés aux experts nationaux des pays partenaires du programme APPRENDRE dans le cadre des formations « Enseignement-apprentissage de la lecture-écriture au primaire » et « Enseignement-apprentissage *du* et *en* français au secondaire ».

La première partie regroupe deux tests utilisés pendant la formation des experts nationaux pour évaluer les élèves de 4^{ème} année du primaire et ceux de 6^{ème} de collège au cours de l'apprentissage de la lecture-écriture.

La seconde partie rassemble trois fiches consacrées aux remédiations possibles pour soutenir les élèves les plus fragiles dans l'acquisition de l'écrit : fiche n°1 - Améliorer l'identification des mots, fiche n°2 - Améliorer la fluence de lecture, fiche n°3 - Améliorer la compréhension.

Table des matières

Présentation	2
---------------------------	---

PREMIERE PARTIE : Tests proposés pour l'évaluation de la lecture-écriture

Tests d'évaluation lecture-écriture - GUIDE POUR LES ADMINISTRATEURS	2
Architecture des tests.....	3
TEST DE 4 ^{EME} ANNEE PRIMAIRE : Consignes d'administration et de correction	4
Déroulement de l'administration du test	5
TEST DE 1ERE ANNEE COLLEGE (6 ^{eme}) : Consignes d'administration et de correction	19
Déroulement de l'administration du test	20
TEST – 4^{ème} année primaire	34
TEST – 1^{ère} année collège (6^{ème})	46

DEUXIEME PARTIE : Remédier aux difficultés en lecture

Remédier aux difficultés de lecture rencontrées par les élèves	62
Conseils pour la prise en charge des élèves en difficultés	64
Fiche n°1 - Améliorer l'identification des mots	65
Les composantes de l'identification des mots écrits	65
Les profils des mauvais identificateurs des mots écrits.....	65
L'identification des lettres et des graphèmes.....	66
La conscience lexicale	67
L'analyse phonologique	67
L'entrée dans la lecture	74
Références	78
Fiche n°2 - Améliorer la fluence de lecture	82
La précision – informations avant de se lancer	83
La précision – exemples d'activités pour soutenir les élèves	83
Veiller à la clarté des supports pour éviter les confusions visuelles	83
Lire en utilisant un chuchoteur pour bien entendre les sons prononcés.....	84
Soutenir l'identification des lettres.....	85
Soutenir l'identification des graphèmes	85
Renforcer la maîtrise des CGP	86
Découper les mots en syllabes pour mieux les lire	87
S'appuyer sur la morphologie des mots.....	88

L'automatisation estimée par la vitesse de lecture – informations avant de se lancer	89
L'automatisation par l'activité de lecture orale répétée	90
Le choix des supports à lire pour la lecture orale répétée	91
Des support variés de longueur progressive.....	91
Lisibilité et progression des textes pour la lecture répétée	92
Difficultés particulières et autres gammes d'activités.....	94
L'élève décode chaque mot, comme s'il le voyait la première fois.....	94
L'élève fait beaucoup de retours en arrière inutiles.....	94
L'élève lit mot à mot.....	95
L'expression – informations avant de se lancer	96
L'expression – exemples d'activités pour soutenir les élèves	97
Comment entraîner à lire à voix haute de manière expressive ?.....	97
Comment soutenir le développement du phrasé ?	98
Bien articuler.....	101
Comment soutenir le développement de l'expressivité ?	102
Quelques mots de conclusion	105
Références	106
Fiche n°3 - Améliorer la compréhension	107
Le vocabulaire	108
Augmenter l'étendue et la profondeur du vocabulaire.....	108
Travail sur la morphologie	110
Travail sur la polysémie	111
Enseigner et mémoriser le vocabulaire au fil des lectures dans toutes les disciplines.....	112
Enseigner des stratégies pour comprendre les mots pendant la lecture.....	113
La phrase.....	115
Exemples d'activités	115
Le texte.....	116
Exemples d'activités	117
Comprendre le sens général des textes	122
Exemples d'activités	122
Références.....	129

PREMIERE PARTIE

Les tests proposés pour l'évaluation de la lecture-écriture

1. **Guide pour les administrateurs du primaire et du secondaire**
2. **Test proposé pour la 4^{ème} année du primaire**
3. **Test proposé pour la 6^{ème} de collège**

PRINCIPES

Ces évaluations à réaliser en 4^{ème} année de primaire (CE2) et en classe de 6^{ème} de collège ont pour objectifs d'amener les participants à la formation APPRENDRE à :

- **observer les réalisations des élèves en lecture-écriture** à deux moments de l'enseignement fondamental,
- **rechercher des pistes de remédiation** pour pallier les difficultés constatées.

Ces évaluations s'inscrivent donc dans une **visée formative** en vue de soutenir les élèves en difficulté. Elles ne cherchent pas à évaluer les pratiques enseignantes ni à les comparer, et sont utilisées, à titre expérimental dans quelques classes, comme « **déclencheurs de réflexion** » chez les enseignants dans le cadre de la formation professionnelle soutenue par APPRENDRE.

Les items qui les composent sont **libres de droit**. Ils sont extraits, adaptés ou construits sur les principes méthodologiques des évaluations EGRA (2016)¹. Ils sont utilisés pour évaluer les acquisitions des élèves dans les différentes dimensions qui soutiennent l'appropriation de la lecture-écriture (standards internationaux). Ces différentes composantes de l'apprentissage de la lecture-écriture sont décrites dans le document d'appui APPRENDRE, intitulé *Apprentissage continué de la lecture-écriture et langues de scolarisation en contexte plurilingue*.

Avant de commencer...

Imprimez et photocopiez 16 tests-élève du niveau de la classe ciblée. Imprimez le guide administrateur pour le niveau de classe ciblée. Munissez-vous d'un chronomètre car les épreuves sont chronométrées, et de quelques stylos à prêter aux élèves pour écrire.

En classe...

Déterminez l'échantillon en sélectionnant 16 élèves au hasard en respectant un **équilibre entre garçons et filles** à partir de la liste de présence de la classe. C'est un **tirage aléatoire** qui ne demande **aucun échange avec l'enseignant** sur les performances de tel ou tel élève en classe (il ne s'agit surtout pas de choisir que les meilleurs ou que les plus mauvais élèves de la classe).

Indiquez à l'enseignant que ce petit échantillon pris au hasard peut donc ne pas être représentatif du niveau global en lecture-écriture de la classe. L'objectif de cette évaluation n'est pas d'évaluer les compétences professionnelles de l'enseignant pour apprendre à lire-écrire. Il s'agit seulement d'**observer les réalisations d'un petit nombre d'élèves pour réfléchir à des remédiations possibles quand des difficultés d'apprentissage en lecture-écriture se posent.**

Une fois la sélection des élèves opérée, avant d'administrer le test, **indiquez à l'ensemble de la classe les objectifs du test** (*on va faire de petits exercices avec certains d'entre vous pour savoir comment se déroulent les acquisitions en lecture-écriture*) et lisez la liste des élèves sélectionnés.

Informez les élèves sélectionnés que l'évaluation est **anonyme** et n'aura **pas d'incidence sur leurs résultats scolaires**. Chaque enfant sélectionné peut verbalement accepter d'être évalué ou refuser de participer sans conséquences d'aucune sorte. Dans ce cas, il sera remplacé par un autre élève, choisi également au hasard. (cf. les principes éthiques EGRA).

L'administration du test s'effectue de **manière individuelle**, dans une salle extérieure à la classe (bureau du directeur, salle des maîtres, ou autres). **Précisez aux élèves à tester où se déroulera l'évaluation et que vous viendrez les chercher et les raccompagner dans la classe, l'un après l'autre.**

¹ Voir le guide EGRA : <https://inee.org/system/files/resources/EGRA-French-Final.pdf>

Architecture des tests

Test de 4^{ème} année du primaire (CE2)	Test de 1^{ère} année de collège (6^{ème})
Compréhension orale d'un court texte lu par l'adulte	Compréhension orale d'un texte lu par l'adulte
Conscience phonologique : identification du phonème initial	Compréhension orale de phrases (syntaxe)
Compréhension orale de mots familiers et de phrases simples (vocabulaire)	Compréhension orale – vocabulaire
Fluence : connaissance des graphèmes (le son des lettres ou groupes de lettres)	Fluence : lecture de mots
Fluence : lecture de mots familiers	Fluence : lecture de pseudo-mots
Fluence : lecture de pseudo-mots	Fluence : Lecture à haute voix d'un texte narratif Questions orales de compréhension du texte lu
Fluence : lecture à haute voix d'un petit texte narratif Questions orales de compréhension du texte lu	Lecture silencieuse d'un texte documentaire et questions
Orthographe : écriture de mots dictés	Orthographe : morphologie flexionnelle
Orthographe : écriture d'une phrase dictée	Orthographe : écriture de 2 phrases dictées

TEST DE 4^{ÈME} ANNEE PRIMAIRE : Consignes d'administration et de correction

Imprimez et photocopiez 16 tests-élève de 4^{ème} année primaire (pages 35 à 46). Imprimez ce guide administrateur de la page 4 à la page 18. Munissez-vous d'un chronomètre car certaines épreuves sont en temps limité, et de quelques stylos à prêter aux élèves pour écrire.

Nom de l'administrateur :

Date :

Ecole :

Classe :

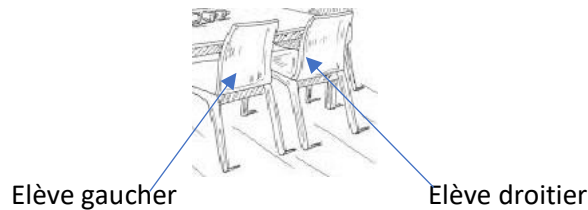
Liste des élèves sélectionnés

	Nom	Prénom	Genre (M-F)	Date de naissance
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Déroulement de l'administration du test

1. Accueillez l'élève dans le lieu où se pratique l'évaluation.

Pour mieux suivre le geste de l'élève, placez-le à côté de vous : à droite s'il est droitier, à gauche s'il est gaucher.



Ex : « Merci d'avoir accepté de venir. Nous allons faire des jeux d'écoute, de lecture, et d'écriture. Il y aura 9 petits exercices. A l'aide de cette montre (smartphone, ou autre outil que vous avez choisi pour chronométrer), je vais - dans certains exercices - chronométrer le temps que tu mets pour lire ou écrire certaines choses. Ce n'est pas un examen, ce que tu fais avec moi ne changera pas ta note de classe. Si tu arrives à une question à laquelle tu ne sais pas répondre, ce n'est pas grave, on peut passer. Es-tu prêt ? Nous allons commencer. »

2. Partie ne nécessitant pas d'écrire pour l'élève

Ne donnez pas, pour l'instant, le cahier d'évaluation à l'élève. Mais complétez vous-même la première feuille avec les résultats de l'enfant au fur et à mesure des exercices.

1- Compréhension orale d'un court texte

Cet exercice n'est pas en temps limité. Vous allez lire à haute voix à l'élève la petite histoire écrite dans l'encadré grisé, **deux fois**, en soutenant l'énonciation « viande, riz, tomates et robe » avec les gestes 1, 2, 3, 4 avec les doigts. Puis, vous poserez à l'élève les 6 questions de compréhension figurant dans la colonne de gauche du tableau.

Vous noterez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève », en mettant une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé immédiatement (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en **langue française** ou en **langue nationale**.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève n'arrive pas à donner une réponse après 3 secondes.

Dans la 2^{ème} colonne, on a listé un certain nombre de réponses possibles pour les questions 2, 5 et 6. Toutes n'ont peut-être pas été recensées. A vous d'apprécier la cohérence de la réponse apportée par l'enfant, sans pénaliser ses erreurs grammaticales ou ses maladresses d'expression. **C'est la compréhension du sens de l'histoire que l'on cherche à évaluer.**

Pour les questions 1, 3, 4 : on notera correct, même si l'élève ne prononce pas les déterminants en français. Pour la question 3, on attend les 4 éléments. Si l'élève en énonce moins, cochez « incorrect ou partiel ».

Dites à l'élève : Je vais te lire une histoire deux fois. Après cela, je vais te poser 6 petites questions sur cette histoire. Tu vas bien écouter, et ensuite tu répondras aux questions le mieux que tu peux. D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Commençons ! Ecoute bien...
Lisez l'histoire deux fois, puis posez les questions.

Après le départ de l'élève, comptez le nombre total de réponses correctes et de non-réponses. Ces données seront placées dans les colonnes « compréhension orale texte » du tableau Excel (cf. fichier joint) de report des résultats, incrusté ci-dessous (double clic) :



Grille report résultats
4ème année.xlsx

2- Conscience phonologique : identification du phonème initial

Cet exercice est uniquement oral. Il ne faut pas montrer les mots écrits à l'élève. L'épreuve n'est pas en temps limité. Donnez d'abord à l'élève les exemples, l'un après l'autre en lui expliquant la tâche. Après chaque exemple, demandez-lui de répondre tout seul.

Dites à l'élève : Cet exercice est un exercice oral. Je vais te dire un mot deux fois, puis je veux que tu me dises le tout premier son du mot que tu entends, d'accord ?

Par exemple : Le mot "soupe" commence avec le son "sssss", n'est-ce pas ? Quel est le tout premier son dans le mot "soupe" ? "Soupe" ? [Attendre que l'élève répète le son "sssss". S'il ne répond pas, dites-lui, "Le tout premier son du mot "soupe" c'est "sssss"].

Essayons encore quelques exemples :

Quel est le tout premier son dans le mot « jour » ? « jour » ?

(Si l'élève répond correctement, dites-lui « Très bien ! Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj ».) (Si l'élève ne répond pas, dites-lui « Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj ».)

Quel est le tout premier son dans le mot « chic » ? « chic » ?

(Si l'élève répond correctement, dites-lui « Très bien ! Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch ».)

(Si l'élève ne répond pas, dites-lui « Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch ».)

Quel est le tout premier son dans le mot « poule » ? « poule » ? (Si l'élève répond correctement, dites-lui : « Très bien ! Le premier son dans le mot « poule », c'est « p' ».) (Si l'élève ne répond pas, dites-lui « Le premier son dans le mot « poule », c'est « p' ».)

Tu comprends ce que je te demande de faire ? Maintenant je vais te dire d'autres mots. Je vais dire chaque mot deux fois. Ecoute bien et dis-moi le tout premier son que tu entends, d'accord ?

Ne pas corriger l'élève pendant le test. En cas de non-réponse ou d'hésitation de sa part, après 3 secondes marquez la case « Pas de réponse » dans la ligne et passez au prochain item. Si l'élève ne réussit pas à donner une seule réponse correcte parmi les cinq premiers mots, demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cochez la case à la fin du tableau. Passez au prochain exercice.

La correction de l'exercice s'effectuera, après le départ de l'élève, en complétant le tableau de la page 4 du test, puis en reportant les résultats dans les colonnes « conscience phonologique » du tableau Excel.

3. Partie demandant à l'élève d'écrire ou de lire

Donnez le cahier ouvert à la page 2 à l'élève avec un stylo et indiquez-lui : « Dans les prochains exercices, je vais te demander d'utiliser ce stylo pour répondre. »

3- Compréhension orale de mots familiers et de phrases simples (vocabulaire)

Dites à l'élève : je vais te dire des mots ou des phrases. Je veux que tu entoures l'image qui va bien avec ce mot ou cette phrase. Faisons un essai. Regarde la première ligne ici, il y a 4 images (ne pas les nommer). Maintenant, entoure le mot que je te dis. Ecoute bien : le soleil. (répétez deux fois). Vas-y entoure l'image du soleil avec le stylo. *Continuez ainsi, en donnant à chaque fois 15 secondes pour répondre (Durée totale : 4 minutes)*

Montre-moi la 2^{ème} ligne (ne rien nommer). Entoure : la table

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : le vélo

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : la poule

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : le poisson

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : la fourchette

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : le rond

Tournez la page

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : les fleurs

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : les ciseaux

On continue, maintenant je vais te dire des phrases. Toi, tu entoures la bonne image qui va avec la phrase.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Le vieil homme marche.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Le chien court vite.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : La fille porte sa sœur sur son dos.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Le rond est dans l'étoile.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Le petit poisson poursuit le requin.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Il la porte.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Le chien qui poursuit le chat est blanc.

La correction de l'exercice s'effectuera, après le départ de l'élève, en complétant le tableau de la page 4 du test, puis en reportant les résultats dans les colonnes « compréhension orale de mots et compréhension orale de phrases » du tableau Excel.

ATTENTION - Pour les exercices n°4, n°5, n°6 et n°7 à venir, l'élève doit travailler sur les feuilles indépendantes qui se trouvent à la fin de ce guide administrateur. Vous prendrez son cahier élève pour noter vos observations (cf. ci-après) au fur et à mesure de sa lecture. Les mêmes feuilles indépendantes seront utilisées pour les 16 élèves, veillez à les récupérer à chaque fois.

4- Connaissance des graphèmes (le son des lettres ou groupes de lettres)

Suivi du travail de l'élève :

Une réponse est « correcte » si l'élève a donné le nom ou le son (b', d', f', llll) des lettres isolées. Pour les graphèmes de plus d'une lettre, seul le son issu de la combinaison des lettres est accepté, par exemple, /an/ se lit comme dans le mot « rang », /on/ comme dans le mot « mon », etc. Ainsi, l'élève ne doit pas dire successivement le nom des lettres « o » + « i » mais dire directement /oi/ (comme dans « boire »).

Au fur et à mesure de la lecture de l'élève, ses réponses seront indiquées de la manière suivante :

- Incorrect ou non-réponse : Barrez (/) le graphème si l'élève a donné une réponse incorrecte, ou n'a pas donné de réponse.
- Auto-correction : Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé immédiatement (auto-correction), entourez l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.
- Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un graphème pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, dites-lui, « Continue », en lui montrant le prochain graphème. Marquez le graphème sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect, en le barrant.



Au début de l'exercice, il faudra régler le chronomètre sur une minute (60 secondes). Au moment où l'élève prononcera la première lettre, vous ferez démarrer le chronomètre en appuyant sur le bouton START / STOP.

Au bout d'une minute, vous mettrez un crochet (]) juste après le dernier graphème lu par l'élève et lui demanderez de s'arrêter.

Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les dix premiers graphèmes (la première ligne), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la 2^{ème} case au bas de l'exercice.

Début de l'épreuve :

Donnez à l'élève la feuille indépendante (p. 12 de ce guide) correspondant à la page 5 du cahier-élève. Dites à l'élève :

Nous allons faire maintenant cet exercice. Tu vas travailler sur cette feuille et moi j'écrirais dans ton cahier.

Tu vois ces lignes (les montrer), elles contiennent des lettres et des groupes de lettres. Je vais te demander de les lire en me donnant le son qu'elles font. Par exemple, cette lettre [Indiquer le "O" dans la ligne des exemples] se prononce / O / comme dans le mot "POT".

On va faire quelques exemples : Lis-moi ce groupe de lettres [Indiquer le "ou" dans la ligne des exemples] :

Si l'élève répond correctement, dites : "Très bien, ce groupe de lettres se lit /ou/ comme dans le mot "cour".

Si l'élève ne répond pas correctement, dites : "Non, ce groupe de lettres se lit / ou / comme dans le mot "cour".

Essayons un autre exemple maintenant. Lis-moi cette lettre : [Indiquer le "t" dans la ligne des exemples] : Si l'élève répond correctement, dites : « Très bien, cette lettre se prononce / t' / comme dans « toi ». S'il dit « té », dites-lui : « oui, cette lettre est bien un « té » mais elle se prononce / t' / comme dans « toi ».

Si l'élève ne répond pas correctement, dites : « Non, cette lettre se prononce / t' / comme dans « toi ».

Essayons encore un autre exemple. Lis-moi ce groupe de lettres : [Indiquer le "ch" dans la ligne des exemples] :

Si l'élève répond correctement, dites : « Très bien, ce groupe de lettres se lit / ch / comme dans le mot "chat". Si l'élève ne répond pas correctement, dites : « Non, ce groupe de lettres se lit / ch / comme dans le mot "chat". Essayons encore un autre. Lis-moi ce groupe de lettres : [Indiquer le "r" dans la ligne des exemples] : Si l'élève répond correctement, dites : "Très bien, cette lettre se prononce / r' / comme dans le mot « riz ». S'il dit « erre », dites-lui : « oui, cette lettre est bien un « erre » mais elle se prononce / r' / comme dans « riz ». Si l'élève ne répond pas correctement, dites : "Non, cette lettre se prononce / r' / comme dans « riz ».

D'accord ? On peut continuer ? Lorsque je vais te dire "TOP", tu vas lire chaque lettre ou groupe de lettres que tu vois. Tu vas lire ligne par ligne, de gauche à droite. As-tu bien compris ce que je te demande ? Montre-moi avec ton doigt les lignes à lire. D'accord, on va commencer. Tu es prêt(e) ? Essaie de lire rapidement et correctement sans t'arrêter toutes les lettres. Vas-y : TOP !



Démarrez le chronomètre en appuyant sur le bouton START / STOP pour **une minute** et annotez le cahier de l'élève au fur et à mesure de sa lecture. **Il est impératif d'arrêter au bout d'une minute pile.**

Après le départ de l'élève, comptez le nombre de graphèmes correctement lus par l'élève en une minute, ceux lus incorrectement (ou non lus) pendant cette minute puis reportez ces résultats dans la colonne « Fluence : graphèmes » du tableau Excel.

5- Lecture de mots familiers

Comme pour l'exercice précédent, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- Incorrect ou non-réponse : Barrez (/) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- Auto-correction : Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé immédiatement (auto-correction), entourez l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.
- Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, dites-lui de continuer, en lui montrant le prochain mot. Comptez le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.

Donnez à l'élève les feuilles indépendantes (p. 13 et p.14 de ce guide) correspondant aux pages n°6 et 7 du cahier-élève. Dites à l'élève :

Voici 2 pages avec des mots que je vais te demander de lire. Il faut que tu en lises le maximum pendant une minute. Comme il y a beaucoup de mots, tu ne pourras pas tout lire mais ce n'est pas grave du tout.

On va faire cet exemple ici.

Montre-moi le premier mot. [Montrez le mot « ta » avec le doigt au besoin] Peux-tu lire ce premier mot ?

Si l'élève répond correctement, dites : « Très bien, ce mot se lit « ta ». »

Si l'élève ne répond pas correctement ou en cas de non-réponse, dites : « Je vais t'aider : ce mot se lit « ta ». »

Montre-moi le mot qui suit [Montrez le mot « par » avec le doigt au besoin]. Peux-tu lire ce mot ?

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, lisez-lui le mot « par ».]

Montre-moi le mot qui suit [indiquer le mot « lune » avec le doigt]. Peux-tu lire ce mot ?

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, lisez-lui le mot « lune ».]

D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ?

Lorsque je vais te dire "TOP", tu vas lire les mots à haute voix les uns après les autres sur chaque ligne. A la fin d'une ligne, tu passeras à la prochaine ligne. Essaie de lire rapidement et correctement.

Tu es prêt(e) ? Vas-y : TOP !



Démarrez le chronomètre lorsque l'élève essaie le premier mot (« tu »), en appuyant sur le bouton <START / STOP> pour **une minute**.

Au bout d'une minute pile, mettez un crochet () juste après le dernier mot lu par l'élève et demandez- lui de s'arrêter. Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (la première ligne), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la 2^{ème} case au bas de l'exercice. Passez au prochain exercice.

Après le départ de l'élève, comptez le nombre de mots correctement lus par l'élève et complétez la case sur le cahier puis reportez ce résultat dans la colonne « Fluence : mots » du tableau Excel.

6- Lecture de mots inventés

Comme pour l'exercice précédent, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- Incorrect ou non-réponse : Barrez (/) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- Auto-correction : Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé immédiatement (auto-correction), entourez l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.
- Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, dites-lui de continuer, en lui montrant le prochain mot. Comptez le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.

Donnez à l'élève les feuilles indépendantes (p. 15 et p.16 de ce guide) correspondant aux pages n°8 et 9 du cahier-élève. Dites à l'élève :

Voici 2 pages avec de drôles de mots qui ne veulent rien dire, mais on peut les lire quand même en s'aidant des lettres. Il faut que tu en lises le maximum pendant une minute. Comme il y en a beaucoup, tu ne pourras pas tous les lire mais ce n'est pas grave du tout.

On va faire un exemple. Peux-tu lire ce premier mot ? Montrez avec le doigt « bi ».

Si l'élève répond correctement, dites : « Très bien, ce mot se lit « bi ». »

Si l'élève ne répond pas correctement ou en cas de non-réponse, dites : « Non, je vais t'aider : ce mot se lit « bi ». »

Et ce mot ? [Montrez le mot « tok » avec le doigt]. Peux-tu me lire ce mot ?

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, lisez-lui le mot « tok ».]

Et ce mot ? [Montrez le mot « sar » avec le doigt]. Peux-tu me lire ce mot ?

[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, lisez-lui le mot « sar ».]

D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Lorsque je vais te dire "TOP", tu lis les mots à haute voix les uns après les autres sur chaque ligne. A la fin d'une ligne, tu passeras à la prochaine ligne. Essaie de lire rapidement et correctement. Tu es prêt(e) ? Vas-y : TOP !



Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaie le premier mot (« ma »), en appuyant sur le bouton <START / STOP> pour **une minute**.

Au bout d'une minute, mettez un crochet (]) juste après le dernier mot lu par l'élève. Demandez- lui de s'arrêter.

Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (la première ligne), demandez- lui gentiment de s'arrêter, et cocher la 2^{ème} case au bas de l'exercice. Passer au prochain exercice.

Après le départ de l'élève, comptez le nombre de pseudo-mots correctement lus par l'élève en une minute, ceux lus incorrectement (ou non lus) pendant cette minute puis reportez ces résultats dans la colonne « Fluence : pseudo-mots » du tableau Excel.

7- Lecture d'un texte

7-a : lecture à haute voix en temps limité

Suivi de la lecture à voix haute :

Au fur et à mesure de la lecture du texte par l'élève, vous annoterez les mots incorrectement lus ainsi :

- Incorrect ou erreur de lecture : Barrez (/) le mot .
- Auto-correction : Entourez l'item que vous avez déjà barré.
- Ne dites rien, sauf si l'élève reste bloqué sur un mot pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez- lui gentiment de continuer. Marquez le mot comme erroné.

Au bout d'une minute faites suivre le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire) par un crochet (]), et demandez- lui gentiment de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes qui restent sur le chronomètre. Si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

Si l'élève ne lit aucun des 12 premiers mots correctement (les deux premières lignes), arrêtez l'épreuve et cochez la case n°2 après le texte. Passez à l'exercice suivant.

Début de l'épreuve :

Donnez à l'élève la feuille indépendante (p. 17 de ce guide) correspondant à la page 10 du cahier-élève. Dites à l'élève :

Maintenant je voudrais que tu lises à haute voix cette petite histoire. (montrez le texte). Essaie de lire aussi bien que tu le peux ; après, je vais te poser quelques questions. Commence ici lorsque je te le dis. Montrez du doigt le premier mot de la première ligne (le titre). Tu es prêt(e) ? Vas-y TOP !
Commence.



Rétablir le chronomètre pour **une minute** (60 secondes). Lorsque vous dites "TOP !", faites démarrer le chronomètre. Au bout d'une minute, mettez un crochet (]) juste après le dernier mot lu par l'élève. Demandez- lui de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

7-b : questions de compréhension

Lorsque l'élève a terminé de lire le texte à haute voix (cf. 7-a), posez la première question indiquée dans le tableau sous le texte du cahier élève p. 10. Si l'élève ne donne aucune réponse après 10 secondes, répétez la question, et donnez à l'enfant encore 5 secondes pour répondre. S'il ne donne toujours pas de réponse, passez à la question suivante. **Posez les questions qui correspondent aux lignes du texte jusqu'à la ligne à laquelle se trouve le crochet (]), c'est-à-dire, jusqu'à l'endroit où l'élève a cessé de lire.**

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève » :

Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé immédiatement (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève ne donne pas de réponse.

Dans la 2ème colonne, on a listé un certain nombre de réponses possibles pour les questions : 1, 2, 3 et 5. Toutes n'ont peut-être pas été recensées. A vous d'apprécier la cohérence de la réponse apportée par l'enfant, sans pénaliser ses erreurs grammaticales ou ses maladresses d'expression. C'est la compréhension du sens de l'histoire que l'on cherche à évaluer. Pour les questions 4 et 6 : on notera correct, même si l'élève ne prononce pas les déterminants en français ou commet des maladresses d'expression.

Après le départ de l'élève, effectuez les différents totaux sur le cahier puis reportez les résultats dans les colonnes « Fluence : lecture haute voix du texte » et « compréhension du texte lu » du tableau Excel.

8- Ecriture de mots

Vous devrez dicter les mots un par un, lentement, en laissant à l'élève le temps d'écrire ce que vous dites. Vous direz d'abord chaque mot seul, puis en contexte et une dernière fois seul.

Présentez à l'élève la page 11 et dites :

Maintenant je vais te dicter des mots et tu vas les écrire.

Sur la ligne du 1., tu vas écrire « moto », comme dans « papa roule sur une moto », « moto ». Vas-y, écris « moto ».

Sur la ligne du 2., tu écris « lire », comme dans « je sais lire », « lire ». Vas-y, écris « lire ».

Sur la ligne du 3., tu écris « mardi », comme dans « mardi est le 2^{ème} jour de la semaine », « mardi ». Vas-y, écris « mardi ».

Sur la ligne du 4., tu écris « porte », comme dans « la porte de la maison », « porte ». Vas-y, écris « porte ».

Sur la ligne du 5., tu écris « page », comme dans « la page du livre », « page ». Vas-y, écris « page ».

Sur la ligne du 6., tu écris « rose », comme dans « la couleur rose », « rose ». Vas-y, écris « rose ».

Sur la ligne du 7., tu écris « chasse », comme dans « il chasse avec son fusil », « chasse ». Vas-y, écris « chasse ».

Sur la ligne du 8., tu écris « femme », comme dans « l'homme parle à sa femme », « femme ». Vas-y, écris « femme ».

Si l'élève n'a rien écrit pour les 2 premiers mots, l'exercice s'arrête. Mettez une croix à la 3^{ème} ligne du tableau de la page 11 pour le signaler. Et passez au dernier exercice.

Après le départ de l'élève, vous corrigerez cette épreuve dans le cahier de l'élève (p. 11) à l'aide de la fiche ci-dessous, après avoir analysé toutes les réponses de l'élève. Vous devez apprécier si les mots sont totalement corrects (orthographe correcte) ; s'ils sont incorrectement orthographiés mais corrects phonologiquement (l'orthographe n'est pas correcte mais on peut prononcer correctement le mot) ; s'ils sont écrits de manière incorrecte (mot incomplet phonologiquement, mot illisible ou absence d'écriture). Par exemple pour « moto », on mettra une croix dans la 2^{ème} colonne, si l'élève a écrit sans erreur « moto » ; une croix dans la 3^{ème} colonne, s'il a écrit : moteau, mauto, meauto, motto, etc. ; une croix dans la 4^{ème} colonne si le mot n'a pas été écrit ou est incorrect.

Mots	Orthographe correcte	Correct phonologiquement	Incorrect ou absence de réponse
1. moto			
2. lire			
Si l'élève n'a rien écrit pour les 2 premiers mots, mettez une croix dans cette case. →			
3. mardi			
4. porte			
5. page			
6. rose			
7. chasse			
8. femme			
TOTAL	... / 8	... / 8	... / 8

Reportez les résultats dans la colonne « Ecriture des mots » du tableau Excel.

9- Ecriture d'une phrase

Présentez à l'élève la page 12 et dites :

Nous allons faire le dernier exercice. Je vais te lire une phrase trois fois. La première fois, tu vas l'écouter seulement, tu n'écris rien. La deuxième fois, je vais la lire plus doucement pour te la dicter et tu vas écrire du mieux que tu peux les mots de la phrase. Ensuite je lirai la phrase une dernière fois, et tu pourras revoir ce que tu as écrit et corriger au besoin. D'accord ? Tu comprends ce que tu dois faire ? On peut commencer.

Maman achète des chaussures rouges.

Après avoir dit une première fois la phrase, dictez les mots un par un, lentement, en laissant à l'élève le temps d'écrire ce que vous dites. N'indiquez pas au cours de cette dictée « majuscule, point final ». Puis, dites de nouveau la phrase normalement. Laissez l'enfant corriger sa production s'il le souhaite.

Après le départ de l'élève, vous corrigerez cette épreuve dans le cahier de l'élève (p. 12) à l'aide de la fiche ci-dessous, après avoir analysé toutes les réponses de l'élève. Sans tenir compte de la ponctuation (majuscule, point), vous devez d'abord apprécier si les mots sont correctement orthographiés (avec marquage du pluriel pour certains), s'ils sont incorrectement orthographiés mais corrects phonologiquement (l'orthographe n'est pas correcte mais on peut prononcer correctement le mot) ; s'ils sont incorrects, illisibles ou si l'élève n'a rien écrit.

Vous apprécierez ensuite la structure de la phrase : le nombre d'espaces réalisés entre les mots (la phrase dictée en comporte 4), la présence de la majuscule en début de phrase, la présence du point final.

Mots	Orthographe correcte	Correct phonologiquement	Incorrect ou absence de réponse
1. maman			
2. achète			
3. des			
4. chaussures			
5. rouges			
TOTAL	... / 5	... / 5	... / 5

Nombre d'espaces visibles entre les mots	→	... / 4
Majuscule et point final	→	... / 2

Report des résultats du test lecture-écriture 4ème année

Nom de l'école : _____ Pays : _____

Nom de l'évaluateur : _____

	Compréhension orale texte		Conscience phonologique		Compréhension orale mots		Compréhension orale phrases		Fluence : graphèmes		Fluence : mots		Fluence : pseudo-mots		Fluence : lecture haute voix du texte		Compréhension du texte lu		Ecriture des mots		Ecriture phrase						
	nb réponses correctes /6	nb non réponses /6	nb réponses correctes /10	nb non réponses /10	nb réponses correctes /8	nb non réponses /8	nb réponses correctes /7	nb non réponses /7	nb de graphèmes lus exactement en 1 minute	Nb de graphèmes lus avec erreur	nb de mots lus exactement en 1 minute	Nb de mots lus avec erreur	nb de pseudo mots lus exactement en 1 minute	Nb de pseudo- mots lus avec erreur	nb de mots lus exactement /72	nb de mots lus avec erreurs (ou non lus)	nb réponses correctes /6	nb non réponses /6	nb mots justes/8	nb mots écrits phonologiq uement /8	nb mots incorrects ou absents/8	nb mots justes/5	nb mots écrits phonologiq uement /5	nb mots incorrects ou absents/5	espaces/4	point- majuscule /2	
élève1																											
élève2																											
élève3																											
élève4																											
élève5																											
élève6																											
élève7																											
élève8																											
élève9																											
élève10																											
élève11																											
élève12																											
élève13																											
élève14																											
élève15																											
élève16																											

Les résultats des 16 élèves évalués sont à reporter dans le fichier Excel que vous avez reçu. Le fichier Excel complété doit ensuite être renvoyé à la personne qui vous l'a adressé.

4- Fluence : lecture de graphèmes (le son des lettres ou groupes de lettres)

Exemple

O ou T ch r



E i F O A E ch S z ou

(10)

B N on s l M L an V T

(20)

r o j u L T C p M b

(30)

G K R A U F ou é b oi

(40)

S L C in D a f n P J

(50)

l U s p M in T O ai v

(60)

D é B oi d F au C ô ph

(70)

R L eau N E A P OU V qu

(80)

gn E ch d U ain i m ç t

(90)

in m F g oin V d en on x

(100)

j au ON b S an k ou CH T

(110)

m V IN f n N ez M eu r

(120)

C b t oi ê G d OIN s ô

(130)

ein où q er OU ain î ym p D

(140)

ai y un ï œu è yn oin ay ei

(150)

5- Fluence : lecture de mots familiers

Exemple

ta par lune



tu il vol sa ma

(5)

ou or lire ami car

(10)

sol pour papa sac bébé

(15)

carte cri vache blé frère

(20)

sur chaise beau vole bleu

(25)

mil mur table clé monde

(30)

fin date peur posé kilo

(35)

ronde pré abri fleur porter

(40)

pain mouton rouge moto mal

(45)

peau car lire bon mardi

(50)

armoire bol cartable vélo jaune

(55)

facile cheval vrai ligne porte

(60)

gare sucre chat matin trésor

(65)

grand lundi rose visage six

(70)

autre éléphant soir page papaye

(75)

ciseau août pays balai fille

(80)

sept lourd femme garage hibou

(85)

loupe	saladier	stade	arachide	magie	(90)
album	balai	agréable	emmener	parfum	(95)
ligne	vingtaine	œil	gentiment	clown	(100)
compter	piège	balance	club	capitaine	(105)
gendarme	policier	foot	bague	cauchemar	(110)
aiguille	coque	crochet	marmite	paysage	(115)
million	sauvage	galop	tronc	dix	(120)
querelle	respect	vague	approche	maximum	(125)

6- Fluence : lecture de pseudo-mots

Exemple

bi tok sar



li ra pa ti su

(5)

ja zi vaf tal ol

(10)

sar vor ul cla ciko

(15)

bige neul ima plovi bilba

(20)

tipa osi flir blu toche

(25)

saré nur duse rané pro

(30)

mouli chane bape clo doupé

(35)

til taindé doul zopé nube

(40)

donré dreu ibrau raite lorpe

(45)

oti neau bir nogir moudir

(50)

opa zou dul lévo tur

(55)

veur co neul ori timo

(60)

neau lupe cal tibe chir

(65)

pirda gu ablir sar vaipe

(70)

cifale chapir vro rigne rosan

(75)

aubre louré gur talpe ragife

(80)

noge torpe chil tésin trosir

(85)

bran	ranli	ousir	vigase	bapre	(90)
gésin	cibe	krolir	mapé	vige	(95)
cipre	gofi	tasin	cipé	puse	(100)
poute	bluque	tropule	aximon	prachet	(105)
ammoper	blafe	moupe	minarte	taidinte	(110)
uspindrie	toirponte	vagne	cloi	vique	(115)
panxiton	flai	rhupé	chacaumar	clon	(120)
ommui	quiliatre	dorgente	canséte	rolser	(125)

7- Lecture d'un texte



La sieste de Moussa	4
Couché dans son lit, Moussa est bien fatigué.	12
Ses yeux sont presque fermés. Soudain, il entend un bruit qui vient le déranger : ça grignote et ça crie, c'est une souris.	20
Moussa lui demande de partir, mais elle refuse et continue de crier et de grignoter.	29
Avec un bruit comme ça, Moussa ne s'endort pas.	34
Il appelle alors son chat qui accourt à petits pas.	43
La souris disparaît aussitôt qu'elle le voit.	49
	58
	68
	75

TEST DE 1ERE ANNEE COLLEGE (6ème) : Consignes d'administration et de correction

Imprimez et photocopiez 16 tests-élève de classe de 6^{ème} collège (pages 47 à 61). Imprimez ce guide administrateur de la page 19 à 33. Munissez-vous d'un chronomètre car certaines épreuves sont en temps limité, et de quelques stylos à prêter aux élèves pour écrire.

Nom de l'administrateur :

Date :

Ecole :

Classe :

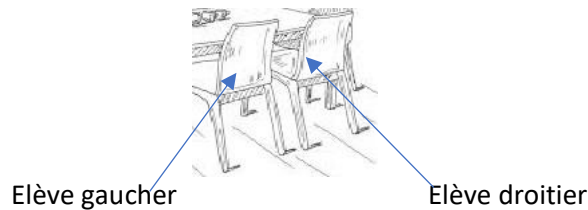
Liste des élèves sélectionnés

	Nom	Prénom	Genre (M-F)	Date de naissance
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Déroulement de l'administration du test

1. Accueillez l'élève dans le lieu où se pratique l'évaluation.

Pour mieux suivre le geste de l'élève, placez-le à côté de vous : à droite s'il est droitier, à gauche s'il est gaucher.



Ex : « Merci d'avoir accepté de venir. Nous allons faire des jeux d'écoute, de lecture, et d'écriture. Il y aura 9 exercices. A l'aide de cette montre (smartphone, ou autre outil que vous avez choisi pour chronométrer), je vais - dans certains exercices - chronométrer le temps que tu mets pour lire ou écrire certaines choses. Ce n'est pas un examen, ce que tu fais avec moi ne changera pas ta note de classe.

Si tu arrives à une question à laquelle tu ne sais pas répondre, ce n'est pas grave, on peut passer. Es-tu prêt ? Nous allons commencer. »

2. Partie ne nécessitant pas d'écrire pour l'élève

Ne donnez pas, pour l'instant, le cahier d'évaluation à l'élève. Mais complétez vous-même la première feuille avec les résultats de l'enfant au fur et à mesure des exercices.

1- Compréhension orale d'un texte lu par l'adulte

Pour votre information, le texte support est un texte transformé à partir de : *Le petit loup qui se prenait pour un grand*, Conte bulgare adapté par Albena Ivanovitch, Flammarion, Les classiques du Père Castor.

Cet exercice n'est pas en temps limité. Vous allez lire à haute voix à l'élève l'histoire écrite dans l'encadré, **deux fois**. Puis, vous poserez à l'élève les 6 questions de compréhension figurant dans la colonne de gauche du tableau. Vous noterez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève », en mettant une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé immédiatement (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en **langue française** ou en **langue nationale**.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève n'arrive pas à donner une réponse après 3 secondes.

Dans la 2^{ème} colonne, on a listé un certain nombre de réponses possibles pour les questions : 1 à 5. Toutes n'ont peut-être pas été recensées. A vous d'apprécier la cohérence de la réponse apportée par l'enfant, sans pénaliser ses erreurs grammaticales ou ses maladresses d'expression. **C'est la compréhension du sens de l'histoire que l'on cherche à évaluer.**

Pour la question n°6 : on notera correct, même si l'élève ne prononce pas le déterminant en français.

Dites à l'élève : Je vais te lire une histoire deux fois. Après cela, je vais te poser 6 questions sur cette histoire. Tu vas bien écouter, et ensuite tu répondras aux questions le mieux que tu peux.

D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Commençons ! Ecoute bien...

Lisez l'histoire deux fois, puis posez les questions.

Après le départ de l'élève, comptez le nombre total de réponses correctes et de non-réponses. Ces données seront placées dans les colonnes « compréhension orale texte » du tableau Excel (cf. fichier joint) de report des résultats, incrusté ci-dessous (double clic) :



Grille report résultats
6ème.xlsx

3. Partie demandant à l'élève d'écrire ou de lire

Donnez le cahier ouvert à la page suivante à l'élève avec un stylo, et lui dire : « Dans les prochains exercices, je vais te demander d'utiliser ce stylo pour répondre. »

2- Compréhension orale de phrases (syntaxe)

Pour votre information, les 7 premiers items sont tirés de Sprenger-Charolles et collaborateurs, recherche ANR DEVCOMP, communication personnelle.

Dites à l'élève : je vais te dire des phrases. Je veux que tu entoures l'image qui va bien avec cette phrase. Faisons un essai. Regarde la première ligne ici, il y a 4 images (ne pas les nommer). Maintenant, entoure l'image qui va avec le mot que je te dis. Ecoute bien : La tasse grise est sous le bol blanc (répétez deux fois). Vas-y entoure cette image.

Continuez ainsi, en donnant à chaque fois 15 secondes pour répondre (Durée totale : 3 minutes)

Maintenant, tu vas travailler seul.

Montre-moi la 1^{ère} ligne (ne rien nommer). Entoure : Le crayon qui est sur le livre est noir.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : La pomme est la moins grande.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Le tigre qui regarde le lion est couché.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : La moto est suivie par le vélo.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Le cercle dans lequel il y a une étoile est noir.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Le crayon n'est ni long ni noir.

Tournez la page

Montre-moi la ligne n°8 (ne rien nommer). Entoure : Les enfants qui se donnent la main sont entre leurs parents.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : Elle réalise un dessin dont elle est contente.

Montre-moi la ligne suivante (ne rien nommer). Entoure : L'enfant dont on tient la main est une fille qui a froid.

La correction de l'exercice s'effectuera, après le départ de l'élève, en complétant le tableau de la page 3 du test, puis en reportant les résultats dans les colonnes « compréhension orale Phrases » du tableau Excel.

3- Compréhension orale – vocabulaire

Pour votre information, le test de vocabulaire utilisé est extrait, en partie, d'un questionnaire à choix multiples provenant de l'étude ORTHOLEARN (Reilhac et al., 2018). Pour chaque item, un mot de référence est proposé accompagné de cinq propositions. Les enfants doivent choisir le mot ayant le même sens que le mot référence. Le synonyme est présenté parmi les cinq propositions au côté de quatre distracteurs : phonologique, sémantique, mot ayant un lien de classe et un n'ayant aucun lien avec le mot référence.

Chaque item (mot référence et propositions) est lu à haute voix par l'examineur, pour éviter les erreurs de lecture et n'évaluer que la compréhension. Les mots cibles seront présentés en contexte.

Dites à l'élève : Nous allons commencer par 2 exemples. Je te demande de faire une croix auprès du mot qui veut dire la même chose que le mot écrit au-dessus de la ligne. Je vais te lire tous les mots.

Premier exemple : Voiture (montrez le mot), voiture comme dans « une voiture roule » – quel mot veut dire la même chose que voiture dans la ligne en dessous ? Camion (montrez le mot) – coiffure (montrez le mot) – automobile (montrez le mot) – gardien (montrez le mot) – véhicule (montrez le mot) ? Vas-y fais une croix à côté du mot qui selon toi veut dire la même chose que voiture. Réponse attendue : automobile.

Si l'élève réussit, dites : Très bien ! Oui, voiture et automobile veulent dire la même chose, ils sont synonymes.

Si l'élève désigne un autre mot : indiquez-lui la bonne réponse et faites-le corriger. S'il a désigné le mot véhicule, dites-lui que ce n'est pas totalement faux, mais que automobile est un mot plus précis pour désigner une voiture.

Second exemple : Stupide (montrez le mot), comme dans « cet enfant est stupide. » – quel mot veut dire la même chose que stupide dans la ligne en dessous ? absurde (montrez le mot) – géant (montrez le mot) – méchant (montrez

le mot) –premier (montrez le mot) –idiot (montrez le mot) ? Vas-y fais une croix à côté du mot qui selon toi veut dire la même chose que voiture. Réponse attendue : idiot.

Si l'élève réussit, dites : Très bien ! Oui, stupide et idiot veulent dire la même chose, ils sont synonymes.

Si l'élève désigne un autre mot : indiquez-lui la bonne réponse et faites-le corriger. S'il a désigné le mot absurde, dites-lui qu'effectivement stupide et absurde sont de sens proche, mais qu'idiot convient mieux pour qualifier une personne.

Continuez l'exercice en lisant chaque mot cible et en le présentant en contexte, puis en lisant chaque mot sous la ligne. Demandez à l'élève de cocher le mot qui veut dire la même chose, en lui donnant à chaque fois *15 secondes pour répondre*. Ne lui dites rien après sa réalisation.

1. Bâtiment, comme dans « ce bâtiment est très grand. » → synonyme : immeuble.
2. Fragile, comme dans « ce tissu est fragile. » → synonyme : délicat.
3. Médicament, comme dans « le médecin a prescrit un médicament. » → synonyme : remède.
4. Jadis, comme dans « Jadis, il y avait ici un château. » → synonyme : autrefois.
5. Souhaiter, comme dans « Demandez-moi toutes les choses que vous souhaitez. » → synonyme : désirer.
6. Certain, comme dans « J'en suis certain. » → synonyme : sûr.
7. Surveiller, comme dans « il faut surveiller comment ça se passe. » → synonyme : contrôler
8. Dispute, comme dans « il y a eu une dispute entre les 2 amis. » → synonyme : querelle
9. Tyran, comme dans « ce souverain était un tyran. » → synonyme : dictateur
10. Solliciter, comme dans « j'ai sollicité un rendez-vous auprès du Maire. » → synonyme : demander

La correction de l'exercice s'effectuera, après le départ de l'élève, en complétant le tableau de la page 4 du test, puis en reportant les résultats dans les colonnes « compréhension orale Vocabulaire » du tableau Excel.

ATTENTION - Pour les exercices n°4, n°5, n°6 à venir, l'élève doit travailler sur les feuilles indépendantes qui se trouvent à la fin de ce guide administrateur. Vous prendrez son cahier élève pour noter vos observations (cf. ci-après) au fur et à mesure de sa lecture. Les mêmes feuilles indépendantes seront utilisées pour les 16 élèves, veillez à les récupérer à chaque fois.

4- Lecture de mots

Pour votre information, cet exercice a été adapté de Bressoux et collaborateurs, recherche LONGIT, communication personnelle.



Après avoir réalisé les exemples, il faudra au démarrage de l'exercice par l'élève régler le chronomètre sur une minute (60 secondes). Au moment où l'élève prononcera le premier mot, vous ferez démarrer le chronomètre en appuyant sur le bouton START / STOP.

Au bout d'une minute, vous mettrez un crochet (]) juste après le dernier mot lu par l'élève et vous lui demanderez de s'arrêter.

Donnez à l'élève les feuilles indépendantes (p. 29 et p. 30 de ce guide) correspondant aux pages n°5 et 6 du cahier-élève. Dites à l'élève :

Voici des pages de mots que tu vas lire à voix haute. Il y en a beaucoup ! Ne t'inquiète pas si tu n'arrives pas à tout lire. Faisons un exemple. Lis les deux mots ici (montrez la ligne de l'exemple). Très bien !

Maintenant, tu vas lire tout seul, à haute voix, le plus de mots possible rapidement et correctement. Je vais te chronométrer pour savoir combien de mots tu peux lire en 1 minute. Lorsque je vais te dire "TOP", tu vas lire les mots à haute voix les uns après les autres sur chaque ligne. A la fin d'une ligne, tu passeras à la prochaine ligne. Essaie de lire rapidement et correctement.

Tu es prêt(e) ? Vas-y TOP !

Au fur et à mesure de la lecture de l'élève, ses réponses seront indiquées de la manière suivante :

- Incorrect ou non-réponse : Barrez (/) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte, ou n'a pas donné de réponse.

- Auto-correction : Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé immédiatement (auto-correction), entourez l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.
- Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, dites-lui, « Continue », en lui montrant le prochain mot. Marquez le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.



Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève lit le premier mot (« a »), en appuyant sur le bouton <START / STOP> pour **une minute. Il est impératif d'arrêter au bout d'une minute pile.**

Au bout d'une minute pile, mettez un crochet (]) juste après le dernier mot lu par l'élève. Demandez- lui de s'arrêter. Vu le grand nombre de mots, il est normal que les élèves ne puissent pas parvenir à tout lire dans le temps imparti.

La correction de l'exercice s'effectuera, après le départ de l'élève, en complétant les lignes récapitulatives de la page 6 du test, puis en reportant les résultats dans les colonnes « Fluence mots » du tableau Excel.

5- Lecture de pseudo-mots

Pour votre information, cet exercice provient également de Bressoux et collaborateurs, recherche LONGIT, communication personnelle.

Donnez à l'élève les feuilles indépendantes (p. 31 et p. 32 de ce guide) correspondant aux pages n°7 et 8 du cahier-élève. Dites à l'élève :

On va effectuer un exercice identique, mais les mots que tu vas lire cette fois ne veulent rien dire. Cependant, on peut les lire quand même avec les lettres. Voici les pages de ces drôles de mots que tu vas lire à voix haute. Faisons un exemple. Lis les deux mots ici (montrez la ligne de l'exemple). Très bien !

Maintenant, tu vas lire tout seul, à haute voix, le plus de mots possible rapidement et correctement. Je vais te chronométrer pour savoir combien de mots tu peux lire en 1 minute. Ne t'inquiète pas si tu n'arrives pas à tout lire car il y en a beaucoup.

Lorsque je vais te dire "TOP ", tu vas me montrer les mots et les lire à haute voix les uns après les autres sur chaque ligne. A la fin d'une ligne, tu passeras à la prochaine ligne. Essaie de lire rapidement et correctement.

Tu es prêt(e) ? TOP !

Au fur et à mesure de la lecture de l'élève, ses réponses seront indiquées de la manière suivante :

- Incorrect ou non-réponse : Barrez (/) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte, ou n'a pas donné de réponse.
- Auto-correction : Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé immédiatement (auto-correction), entourez l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.
- Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, dites-lui, « Continue », en lui montrant le prochain mot. Marquez le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.



Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève lit le premier mot (« o »), en appuyant sur le bouton <START / STOP> pour **une minute.**

Au bout d'une minute, mettez un crochet (]) juste après le dernier mot lu par l'élève. Demandez- lui de s'arrêter. Vu le grand nombre de pseudo-mots, il est normal que les élèves ne puissent pas parvenir à tout lire dans le temps imparti.

La correction de l'exercice s'effectuera, après le départ de l'élève, en complétant les lignes récapitulatives de la page 8 du test, puis en reportant les résultats dans les colonnes « Fluence pseudo-mots » du tableau Excel.

6- Lecture d'un texte narratif

6-a : lecture à haute voix en temps limité

Suivi de la lecture à voix haute :

Au fur et à mesure de la lecture du texte par l'élève, vous annoterez les mots incorrectement lus ainsi :

- Incorrect ou erreur de lecture : Barrer (/) le mot .
- Auto-correction : Entourer l'item que vous avez déjà barré.
- Ne dites rien, sauf si l'élève reste bloqué sur un mot pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui gentiment de continuer. Marquez le mot comme erroné.

Au bout d'une minute faites suivre le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire) par un crochet (]), et demandez-lui gentiment de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes qui restent sur le chronomètre. Si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

Si l'élève ne lit aucun des 12 premiers mots correctement (les deux premières lignes), arrêtez l'épreuve et cochez la case n°2 après le texte. Passez à l'exercice suivant.

Début de l'épreuve :

Donnez à l'élève la feuille indépendante (p. 33 de ce guide) correspondant au texte de la p. 9 du cahier-élève. Dites à l'élève :

Maintenant je voudrais que tu lises à haute voix ce texte. Essaie de lire rapidement et correctement ; après, je vais te poser quelques questions. Commence ici lorsque je te le dis. (Mettez la feuille n°8 devant l'élève. Montrez du doigt le premier mot de la première ligne (le titre). Tu es prêt(e) ? TOP !
Commence.



Rétablir le chronomètre pour **une minute** (60 secondes). Lorsque vous dites "TOP ! ", faites démarrer le chronomètre. Au bout d'une minute, mettez un crochet (]) juste après le dernier mot lu par l'élève. Demandez-lui de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

6-b : questions de compréhension

Lorsque l'élève a terminé de lire le texte à haute voix (cf. 6-a), **retirez le texte de sa possession** et posez la première question indiquée dans le tableau sous le texte. Si l'élève ne donne aucune réponse après 10 secondes, répétez la question, et donnez-lui encore 5 secondes pour répondre. S'il ne donne toujours pas de réponse, passez à la question suivante. **Posez les questions qui correspondent aux lignes du texte jusqu'à la ligne à laquelle se trouve le crochet (]), c'est-à-dire, jusqu'à l'endroit où l'élève a cessé de lire .**

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève » :

Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé immédiatement (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève ne donne pas de réponse.

Dans la 2ème colonne, on a listé un certain nombre de réponses possibles pour les questions : 1, 2, 3, 4 et 6 et 7. Toutes n'ont peut-être pas été recensées. **A vous d'apprécier la cohérence de la réponse apportée par l'enfant, sans pénaliser ses erreurs grammaticales ou ses maladresses d'expression.** C'est la compréhension du sens de l'histoire que l'on cherche à évaluer. Pour la question 5 : on notera correct, même si l'élève commet des maladresses d'expression pour dire « dessine-moi un mouton » ou s'il ne mentionne pas « s'il vous plait ».

Après le départ de l'élève, effectuez les totaux et la correction sur le cahier page 9 puis reportez les résultats dans les colonnes « Fluence : lecture haute voix du texte narratif » et « compréhension du texte narratif lu » du tableau Excel.

7- Lecture d'un texte documentaire

Pour votre information, cet exercice a été adapté d'un item libre de droit du PASEC 2014.

Dites à l'élève :

Tu vas lire **silencieusement** ce texte avec son tableau (montrez le texte de la page 10 avec le tableau). Ensuite tu répondras aux 4 questions écrites en dessous. Pour la 1^{ère} question, tu dois écrire la réponse là (montrez les pointillés). Pour la 2^{ème} et 3^{ème} questions, tu fais une croix pour indiquer ta réponse. Pour la 4^{ème} question, tu écris ta réponse là (montrez les pointillés).

Je te laisse 10 minutes pour réaliser l'exercice. Si tu as fini avant, dis-le-moi.

Après le départ de l'élève, corrigez l'exercice à la page 11 du cahier, puis reportez les résultats dans les colonnes « compréhension du texte documentaire » du tableau Excel.

8- Orthographe : morphologie flexionnelle

Pour votre information, cet exercice provient également de Bressoux et collaborateurs, recherche LONGIT, communication personnelle.

Dites à l'élève :

Voici 10 phrases. A chaque fois, on te demande d'entourer le mot qui convient.

Faisons un exemple : Les élèves crient dans la cour. Entoure comment, à ton avis, on écrit le mot « crient ». Évaluez la production de l'élève et demandez-lui de corriger au besoin.

Maintenant, tu vas continuer. Tu lis les phrases et tu entoures à chaque fois le mot qui te semble convenir pour que la phrase soit correcte. Je te laisse 3 minutes pour réaliser l'exercice. Si tu as fini avant, dis-le-moi.

1. Elles portent ces objets avec précaution.
2. Awa a une amie malade.
3. Le garçon court vite.
4. Les téléphones sonnent.
5. Les crayons pointus sont rangés dans la trousse.
6. Les portes de la maison étaient ouvertes.
7. Il voulait téléphoner à sa sœur.
8. Ces objets, ils les porte avec précaution.
9. Les voleurs ont emporté le coffre-fort.
10. La lettre qu'il leur a adressée a été perdue.

Après le départ de l'élève, corrigez l'exercice à la page 13 du cahier, puis reportez les résultats dans les colonnes « Morphologie flexionnelle » du tableau Excel.

9- Orthographe : écriture de 2 phrases dictées

Dites à l'élève :

Nous allons faire le dernier exercice. C'est une dictée de 2 phrases. Je vais te les lire en 3 temps. D'abord, ensemble. Puis je te les dicterai doucement et tu les écriras. Si tu penses qu'il faut des marques de ponctuation, tu les écris. Ensuite, je les relirai et tu pourras te corriger si tu veux. D'accord ? Tu comprends ce que tu dois faire ? On peut commencer.

Les enfants se réunissent souvent à l'ombre du manguier pour jouer aux billes.
Quand la nuit arrive, chacun rapporte chez lui de jolies mangues juteuses.

Après avoir lu une première fois les deux phrases ensemble, dictez-les par groupe de souffle, comme suit :

Les enfants / se réunissent / souvent / à l'ombre du manguier / pour jouer / aux billes.

Quand la nuit arrive, / chacun rapporte / chez lui / de jolies mangues juteuses.

Relisez-les et laissez à l'élève le temps de se corriger s'il le souhaite.

Vous corrigerez cette épreuve dans le cahier de l'élève (p. 15) à l'aide de la fiche ci-après, après avoir analysé toutes les réponses de l'élève (en dehors de sa présence).

Sans tenir compte de la ponctuation (majuscule, point), vous devez d'abord apprécier si les mots sont correctement orthographiés (avec accords pour certains), s'ils sont incorrectement orthographiés vous pouvez indiquer par une croix s'il s'agit d'une erreur lexicale (par exemple : souvan, onbre) ou grammaticale (ex : enfant sans marquage du pluriel). Quel que soit le type d'erreur, dans la dernière ligne vous indiquerez le nombre total de mots incorrectement orthographiés. Ensuite, vous apprécierez la structure de la phrase : le nombre d'espaces réalisés entre les mot, la présence ou non des marques de ponctuation.

Mots	Orthographe correcte	Orthographe incorrecte		
		Erreur lexicale	Erreur grammaticale	Pas de réponse, illisible
1. les				
2. enfants				
3. se				
4. réunissent				
5. souvent				
6. à				
7. l'ombre				
8. du				
9. manguier				
10. pour				
11. jouer				
12. aux				
13. billes				
TOTAL	... / 17	Mots orthographiés incorrectement : ... / 17		

Nombre d'espaces visibles entre les mots		→	..... / 12
Majuscule en début de phrase	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>
Point final	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>

2^{ème} phrase : Quand la nuit arrive, chacun rapporte chez lui de jolies mangues juteuses.

Mots	Orthographe correcte	Orthographe incorrecte		
		Erreur lexicale	Erreur grammaticale	Pas de réponse, illisible
1. quand				
2. la				
3. nuit				
4. arrive				
5. chacun				
6. rapporte				
7. chez				
8. lui				
9. de				
10. jolies				
11. mangues				
12. juteuses				
TOTAL	... / 12	Mots orthographiés incorrectement : ... / 12		

Nombre d'espaces visibles entre les mots		→	..... / 11
Majuscule en début de phrase	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>
Virgule après arrive	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>
Point final	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>

TOTAL GENERAL (les 2 phrases)

Mots correctement orthographiés	Mots incorrectement orthographiés	Nombre d'espaces visibles entre les mots	Ponctuation (majuscule, point final, virgule)
.... / 29	... / 29	... / 23	... / 5

Après quoi, vous reportez les résultats dans les colonnes « Ecriture phrases » du tableau Excel.

Report des résultats du test lecture-écriture 6ème

Nom de l'école :


Pays :

Nom de l'évaluateur :

	Compréhension orale Texte		Compréhension orale Phrases		Compréhension orale Vocabulaire		Fluence : mots		Fluence : pseudo-mots		Fluence : lecture haute voix du texte narratif		Compréhension du texte narratif lu		Compréhension du texte documentaire		Morphologie flexionnelle		Ecriture des phrases			
	nb réponses correctes /6	nb non réponses /6	nb réponses correctes /10	nb non réponses /10	nb réponses correctes /8	nb non réponses /8	nb de mots lus exactement en 1 minute	nb de mots incorrects (ou non lus)	nb de pseudo mots lus exactement en 1 minute	nb de pseudo-mots incorrects (ou non lus)	nb de mots lus exactement /160	nb de mots incorrects (ou non lus)	nb réponses correctes /7	nb non réponses /7	nb réponses correctes /4	nb non réponses /4	nb réponses correctes /10	nb réponses incorrectes /10	nb mots justes /29	nb mots incorrects /29	espaces /23	point-majuscule /5
élève1																						
élève2																						
élève3																						
élève4																						
élève5																						
élève6																						
élève7																						
élève8																						
élève9																						
élève10																						
élève11																						
élève12																						
élève13																						
élève14																						
élève15																						
élève16																						

Les résultats des 16 élèves évalués sont à reporter dans le fichier Excel que vous avez reçu. Le fichier Excel complété doit ensuite être renvoyé à la personne qui vous l'a adressé.

4- Lecture de mots

ta	bol						
a	ou	la	au	tu			5
un	il	été	on	mur			10
ni	sur	qui	vélo	par			15
feu	ce	peur	ami	moto			20
peau	lune	car	lire	bon			25
mardi	col	avril	roi	faire			30
facile	cheval	vrai	ligne	porte			35
autre	éléphant	soir	page	papaye			40
gare	sucre	chat	matin	trésor			45
grand	lundi	rose	visage	six			50
ciseau	août	pays	balai	fille			55
sept	lourd	femme	garage	hibou			60
loupe	pétrole	stade	industrie	examen			65
saladier	orchestre	magie	arachide	quai			70
bocal	écharpe	domicile	seconde	parfum			75
condamné	farce	ennui	habit	bouchon			80
album	balai	agréable	emmener	fable			85

ligne	vingtaine	œil	gentiment	clown	90
comptoir	piège	balance	club	capitale	95
poire	écho	décor	désespoir	maximum	100
gendarme	aquarium	foot	cauchemar	bague	105
aiguille	coque	crochet	marmite	août	110
million	fuite	galop	rigueur	tronc	115
sauvage	respect	approche	dix	caravelle	120
orchidée	querelle	équateur	vague	aquarelle	125

5- Lecture de pseudo-mots



ti	buk					
o	i	bi	ul	titi	5	
ja	ol	ata	dik	nar	10	
vaf	zou	dul	lévo	tur	15	
veur	co	neul	opa	timo	20	
neau	lupe	cal	tibe	chir	25	
pirda	gu	ablir	sar	vaipe	30	
cifale	chapir	vro	rigne	rosan	35	
aubre	louré	gur	talpe	ragife	40	
noge	torpe	chil	tésin	trosir	45	
bran	ranli	ousir	vigase	bapre	50	
gésin	cibe	krolir	mapé	vige	55	
cipre	gofi	tasin	cipé	puse	60	
poute	bluque	tropule	aximon	prachet	65	
ammoper	blafe	moupe	minarte	taidinte	70	
uspindrie	toirponte	vagne	cloi	vique	75	
panxiton	flai	rhupé	chacaumar	clon	80	
ommui	quiliatre	dorgente	canséte	rolser	85	

quéreil	dinolice	ambe	naque	dosela	90
cédor	chur	miège	lapadier	fissato	95
boipe	ogréiple	irchustré	rigun	gadelot	100
tageloi	rac	rigende	caldon	plour	105
sande	chon	givor	bondeuse	girettos	110
vatrice	pisal	bertale	aivron	pacirande	115
taubage	mic	mardiron	fudin	robisse	120
anchovée	agante	courlone	stipe	torac	125
trane	splindon	tagin	modan	tandir	130
casine	bate	coginte	abranise	glon	135
taparelle	abindeur	gental	ontage	clautaille	140
guébe	diste	dargoné	esan	mejasse	145
ochirpe	sule	rapsir	lucelis	gavin	150

6- Lecture d'un texte narratif



Quelque chose s'était cassé dans le moteur de mon avion et j'étais en panne	14
dans le désert du Sahara. Et comme je n'avais avec moi ni mécanicien, ni	28
passagers, je me préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation	40
difficile. C'était pour moi une question de vie ou de mort. J'avais à peine de	55
l'eau à boire pour huit jours.	61
Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille kilomètres de	76
toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au	89
milieu de l'Océan. Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand	102
une drôle de voix m'a réveillé. Elle disait :	111
- S'il vous plaît...dessine-moi un mouton !	118
- Hein !	119
- Dessine-moi un mouton...	125
J'ai sauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre. J'ai bien	140
frotté mes yeux. J'ai bien regardé. Et j'ai vu un petit bonhomme tout à fait	155
extraordinaire qui me considérait gravement.	160

D'après Antoine de Saint-Exupéry,
Le petit Prince

TEST – 4^{ème} année primaire

NOM – Prénom de l'élève :

Partie orale (Ne donnez pas, pour l'instant, le cahier à l'élève. Reportez-vous au guide administrateur.)

1- Compréhension orale d'un court texte

Aujourd'hui, maman va au marché avec sa fille Fanta. En arrivant, elles se promènent et font le tour du marché : on y trouve beaucoup de choses ! Maman achète de la viande, du riz, des tomates et aussi une jolie robe pour sa fille. Fanta est très contente de ce cadeau et elle la remercie. Toutes deux rentrent ensuite à la maison.

Questions	Réponse attendue (ne rien dire à l'élève)	Réponses de l'élève		
		Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
1. Où va Maman avec Fanta aujourd'hui ?	(Au) marché	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
2. En arrivant au marché, que font Fanta et Maman ?	Ex : Elles se promènent. / Elles font le tour du marché. / Elles marchent dans le marché. /Elles achètent des choses.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
3. Quelles sont les 4 choses que Maman achète au marché ?	(De la) viande, (du) riz, (des) tomates, (une) robe	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect ou partiel <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
4. Quel cadeau offre Maman à Fanta ?	(Une) robe	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
5. Pourquoi Fanta dit-elle merci à Maman ?	Ex : Elle est contente. / Elle a eu une (nouvelle) robe, elle a eu un cadeau. / Maman est gentille d'acheter une robe pour elle. / Maman lui a offert (donné) une robe.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
6. Après le marché, où vont Maman et Fanta ?	Ex : A la maison. / Elles rentrent à la maison. / Elles rentrent chez elles.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>

Nb de réponses correctes :

Nb de non-réponses :

2- Conscience phonologique : identification du phonème initial

Quel est le tout premier son dans le mot « _____ » ? « ____ » ? (Lire chaque mot deux fois)				
dur	/d'/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse
lac	/l/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse
car	/k'/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse
sac	/s/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse
jour	/j/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse
fil	/f/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse
tour	/t'/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse
balle	/b'/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse
par	/p'/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse
vol	/v/	<input type="checkbox"/> Correct	<input type="checkbox"/> Incorrect	<input type="checkbox"/> Pas de réponse

Nb de réponses correctes :

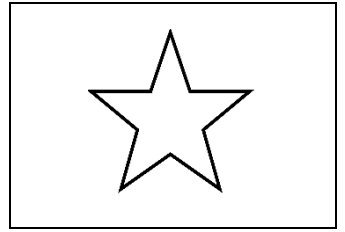
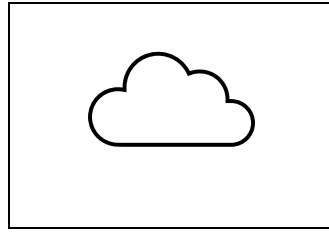
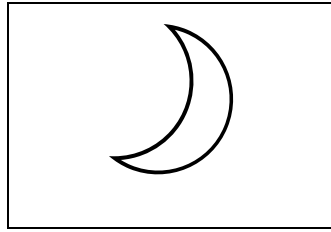
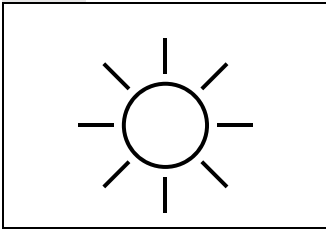
Nb de non-réponses :

Cochez la case si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes parmi les 5 premiers mots.

Partie nécessitant d'écrire (Tournez la page et donnez le cahier avec un stylo à l'élève.)
Reportez-vous aux consignes du guide administrateur pour faire effectuer les exercices.)

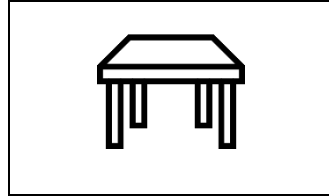
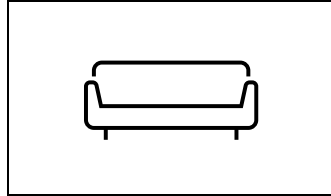
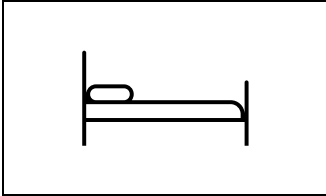
3- Compréhension orale de mots familiers et de phrases simples

Exemple :

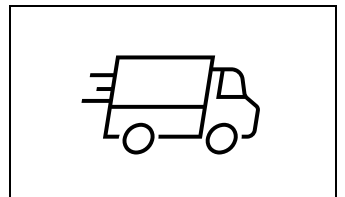
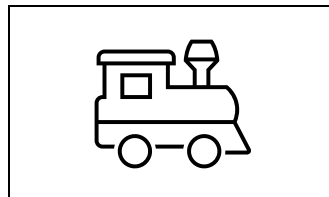
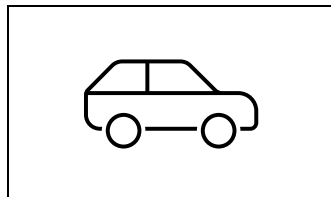
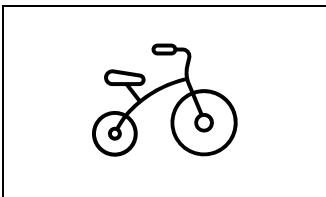


Mots

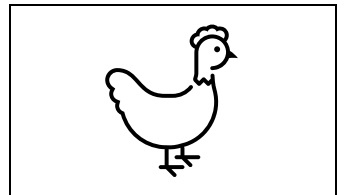
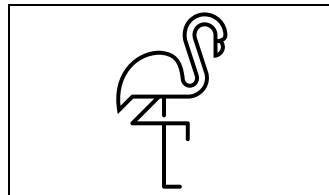
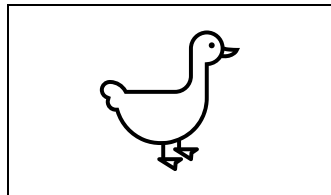
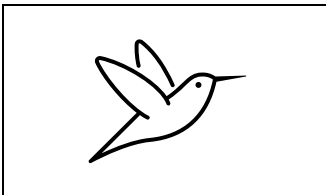
1



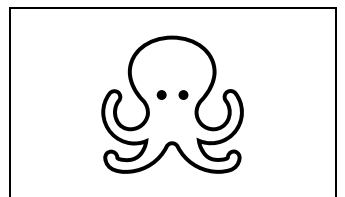
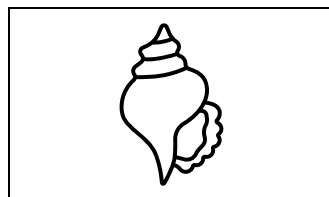
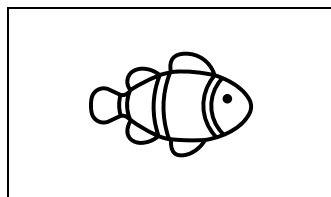
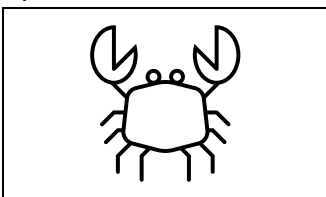
2



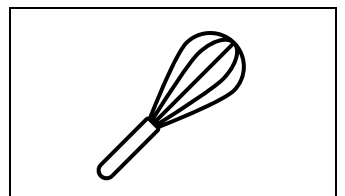
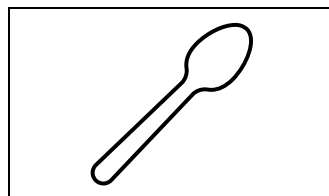
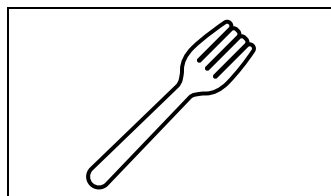
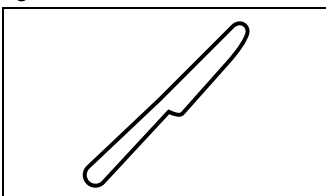
3



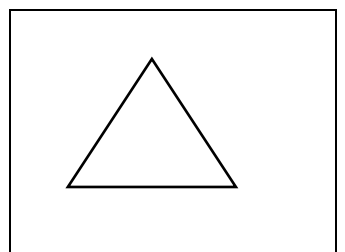
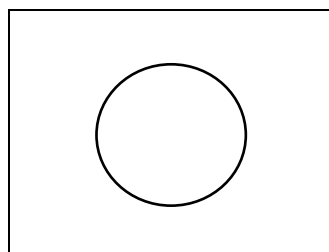
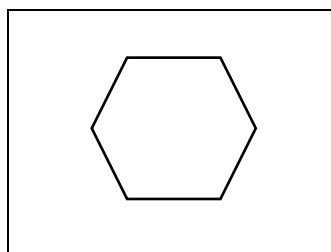
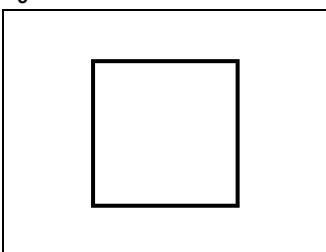
4



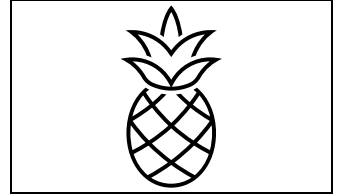
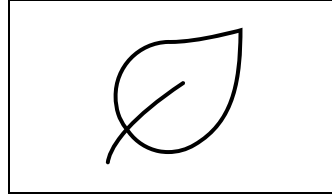
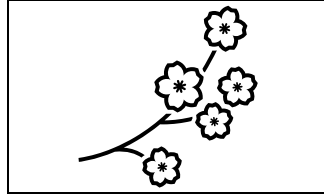
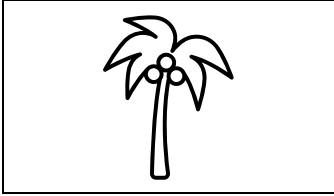
5



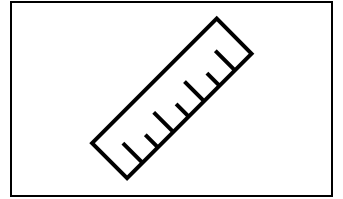
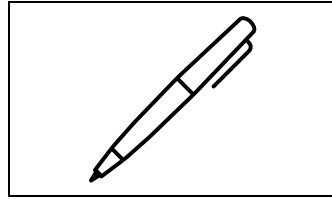
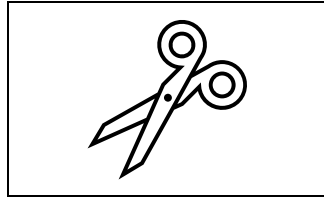
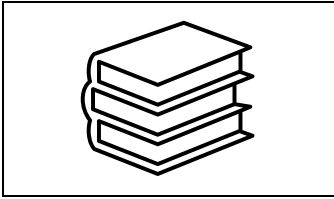
6



7

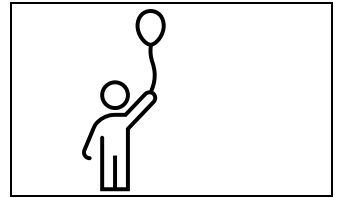
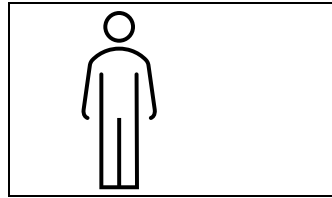
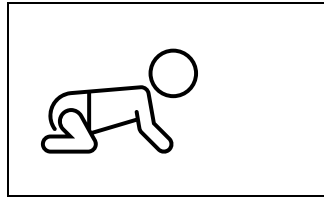
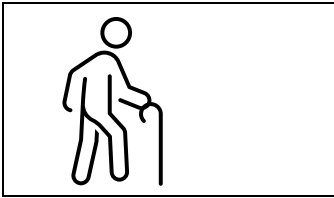


8

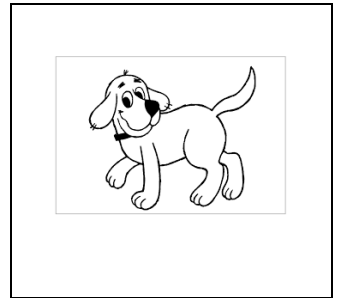
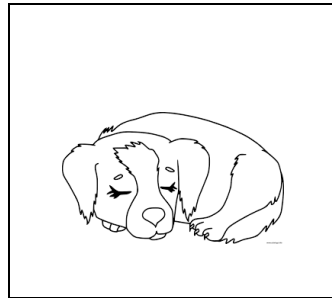
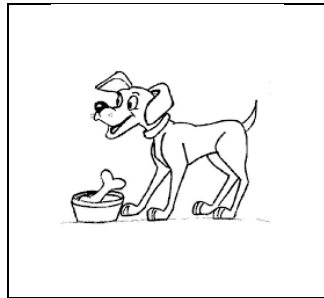
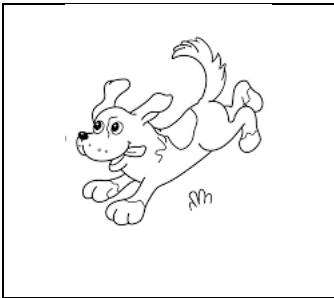


Phrases

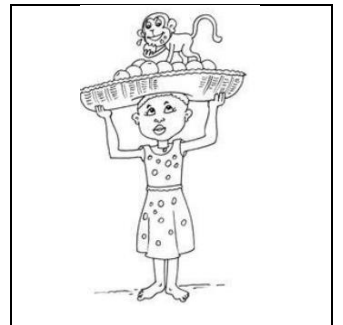
1



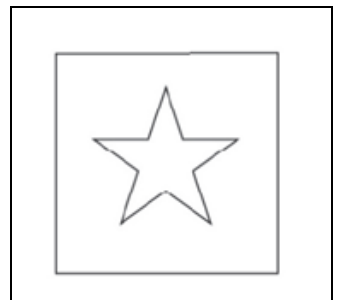
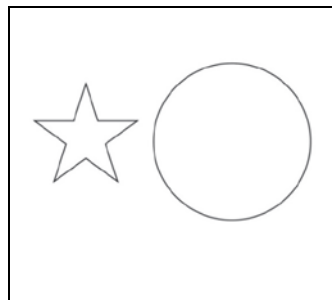
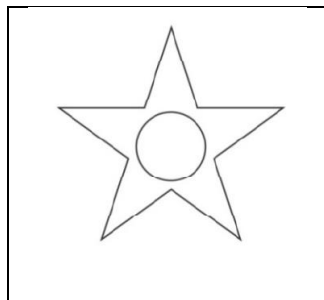
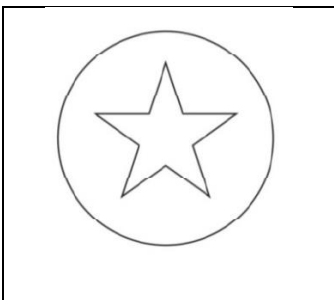
2



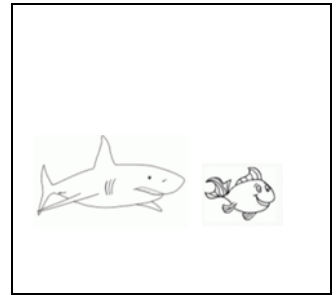
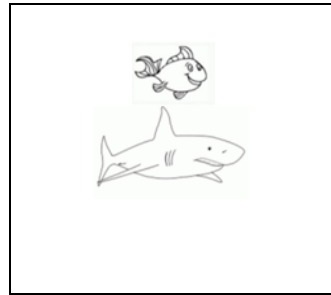
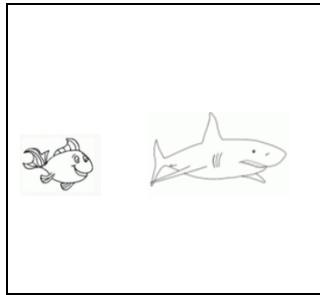
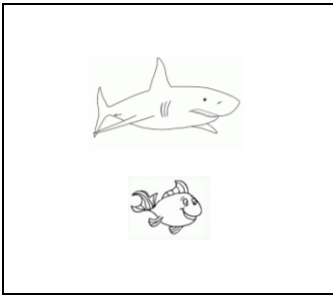
3



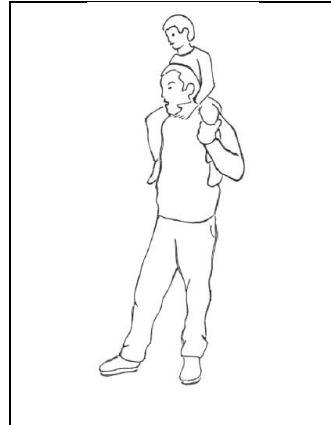
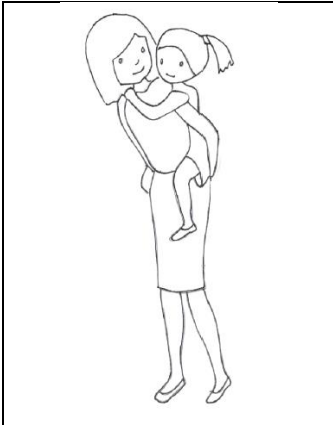
4



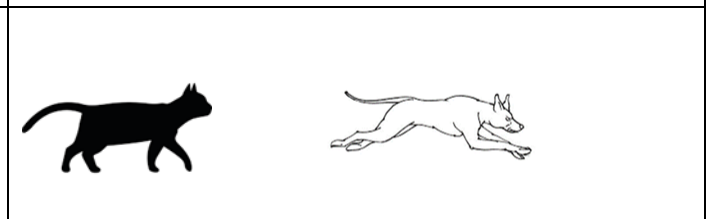
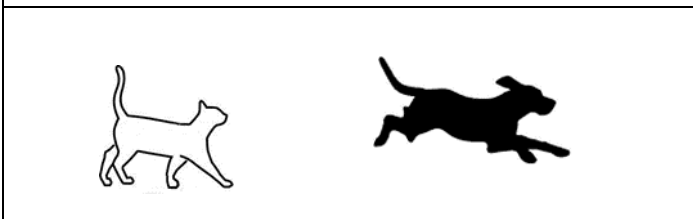
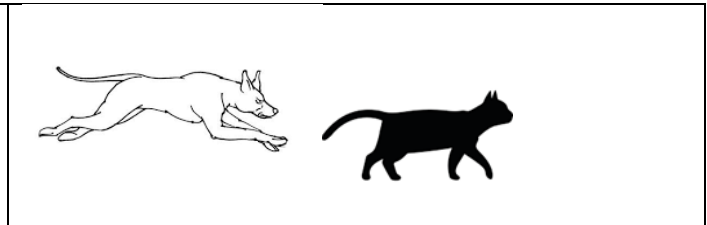
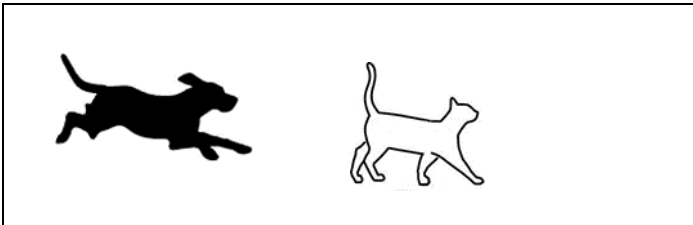
5



6



7



A compléter après le départ de l'élève.

1. La table	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
2. Le vélo	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
3. La poule	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
4. Le poisson	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
5. La fourchette	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
6. Le rond	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
7. Les fleurs	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
8. Les ciseaux	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
1. Le vieil homme marche.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
2. Le chien court vite.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
3. La fille porte sa sœur sur son dos.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
4. Le rond est dans l'étoile.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
5. Le petit poisson poursuit le requin.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
6. Il la porte.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
7. Le chien qui poursuit le chat est blanc.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>

Mots

Nb de mots corrects :

Nb de non-réponses :

Phrases

Nb de phrases correctes :

Nb de non-réponses :

4- Fluence : lecture de graphèmes (le son des lettres ou groupes de lettres)

Exemple

O	ou	T	ch	r
---	----	---	----	---



E	i	F	O	A	E	ch	S	z	ou	(10)
---	---	---	---	---	---	----	---	---	----	------

B	N	on	s	I	M	L	an	V	T	(20)
---	---	----	---	---	---	---	----	---	---	------

r	o	j	u	L	T	C	p	M	b	(30)
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------

G	K	R	A	U	F	ou	é	b	oi	(40)
---	---	---	---	---	---	----	---	---	----	------

S	L	C	in	D	a	f	n	P	J	(50)
---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	------

I	U	s	p	M	in	T	O	ai	v	(60)
---	---	---	---	---	----	---	---	----	---	------

D	é	B	oi	d	F	au	C	ô	ph	(70)
---	---	---	----	---	---	----	---	---	----	------

R	L	eau	N	E	A	P	OU	V	qu	(80)
---	---	-----	---	---	---	---	----	---	----	------

gn	E	ch	d	U	ain	i	m	ç	t	(90)
----	---	----	---	---	-----	---	---	---	---	------

in	m	F	g	oin	V	d	en	on	x	(100)
----	---	---	---	-----	---	---	----	----	---	-------

j	au	ON	b	S	an	k	ou	CH	T	(110)
---	----	----	---	---	----	---	----	----	---	-------

m	V	IN	f	n	N	ez	M	eu	r	(120)
---	---	----	---	---	---	----	---	----	---	-------

C	b	t	oi	ê	G	d	OIN	s	ô	(130)
---	---	---	----	---	---	---	-----	---	---	-------

ein	oû	q	er	OU	ain	î	ym	p	D	(140)
-----	----	---	----	----	-----	---	----	---	---	-------

ai	y	un	ï	œu	è	yn	oin	ay	ei	(150)
----	---	----	---	----	---	----	-----	----	----	-------

Cochez la case si l'exercice a été arrêté par manque de réponse à la 1^{ère} ligne.

Nombre de graphèmes bien lus en 1 minute

Nombre de graphèmes lus avec erreur

5- Fluence : lecture de mots familiers

Exemple

ta par lune



tu il vol sa ma

(5)

ou or lire ami car

(10)

sol pour papa sac bébé

(15)

carte cri vache blé frère

(20)

sur chaise beau vole bleu

(25)

mil mur table clé monde

(30)

fin date peur posé kilo

(35)

ronde pré abri fleur porter

(40)

pain mouton rouge moto mal

(45)

peau car lire bon mardi

(50)

armoire bol cartable vélo jaune

(55)

facile cheval vrai ligne porte

(60)

gare sucre chat matin trésor

(65)

grand lundi rose visage six

(70)

autre éléphant soir page papaye

(75)

ciseau août pays balai fille

(80)

sept lourd femme garage hibou

(85)

loupe	saladier	stade	arachide	magie	(90)
album	balai	agréable	emmener	parfum	(95)
ligne	vingtaine	œil	gentiment	clown	(100)
compter	piège	balance	club	capitaine	(105)
gendarme	policier	foot	bague	cauchemar	(110)
aiguille	coque	crochet	marmite	paysage	(115)
million	sauvage	galop	tronc	dix	(120)
querelle	respect	vague	approche	maximum	(125)

Cochez la case si l'exercice a été arrêté par manque de réponse à la 1^{ère} ligne.

Nombre de mots bien lus en 1 minute

Nombre de mots lus avec erreur

6- Fluence : lecture de pseudo-mots

Exemple

bi tok sar



li ra pa ti su	(5)
ja zi vaf tal ol	(10)
sar vor ul cla ciko	(15)
bigé neul ima plovi bilba	(20)
tipa osi flir blu toche	(25)
saré nur duse rané pro	(30)
mouli chane bape clo doupé	(35)
til taindé doul zopé nube	(40)
donré dreu ibrau raite lorpe	(45)
oti neau bir nogir moudir	(50)
opa zou dul lévo tur	(55)
veur co neul ori timo	(60)
neau lupe cal tibe chir	(65)
pirda gu ablir sar vaipe	(70)
cifale chapir vro rigne rosan	(75)
aubre louré gur talpe ragife	(80)
noge torpe chil tésin trosir	(85)

bran	ranli	ousir	vigase	bapre	(90)
gésin	cibe	krolir	mapé	vige	(95)
cipre	gofi	tasin	cipé	puse	(100)
poute	bluque	tropule	aximon	prachet	(105)
ammoper	blafe	moupe	minarte	taidinte	(110)
uspindrie	toirponte	vagne	cloi	vique	(115)
panxiton	flai	rhupé	chacaumar	clon	(120)
ommui	quiliatre	dorgente	canséte	rolser	(125)

Cochez la case si l'exercice a été arrêté par manque de réponse à la 1^{ère} ligne.

Nombre de pseudo-mots bien lus en 1 minute

Nombre de pseudo-mots lus avec erreur

8- Lecture d'un texte

La sieste de Moussa

Couché dans son lit, Moussa est bien fatigué.

Ses yeux sont presque fermés. Soudain, il entend un bruit qui vient le déranger : ça grignote et

ça crie, c'est une souris.

Moussa lui demande de partir, mais elle refuse et continue de crier et de grignoter.

Avec un bruit comme ça, Moussa ne s'endort pas.

Il appelle alors son chat qui accourt à petits pas.

La souris disparaît aussitôt qu'elle le voit.

4

12

20

29

34

43

49

58

68

75

Nombre de secondes restant sur le chronomètre

Nombre de mots bien lus en 1 minute

Nombre de mots lus avec erreur (ou non lus)

Compréhension du texte. *Prenez dans les mains le cahier de l'élève pour poser les questions.*

Questions	Réponse attendue (ne rien dire à l'élève)	Réponses de l'élève		
		Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
1. Pourquoi Moussa est-il couché ?	Ex : Il est fatigué. / Il veut faire la sieste. / Pour faire la sieste.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
2. Pourquoi Moussa n'arrive-t-il pas à s'endormir ?	Ex : Une souris le gêne (dérange). / Une souris fait du bruit. / Une souris grignote et crie. / Il y a du bruit (trop de bruit) avec (à cause de) la souris.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
3. Que fait la souris quand Moussa lui demande de partir ?	Ex : Elle (la souris) reste. / Elle (la souris) ne part pas. / Elle (la souris) refuse de (ne veut pas) partir. / Elle (la souris) continue à faire du bruit.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
4. Qui est-ce que Moussa appelle ?	Son (le, un) chat.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
5. Pourquoi la souris disparaît-elle ?	Ex : Elle (la souris) a peur du chat. Elle (la souris) n'aime pas les chats. Elle (la souris) a peur d'être mangée (par le chat).	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
6. Moussa a-t-il réussi à faire partir la souris pour être au calme ?	Oui	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
TOTAL		.... / 6	.... / 6	.... / 6

9- Ecriture de mots

1.	.....
2.	.....
3.	.....
4.	.....
5.	.....
6.	.....
7.	.....
8.	.....

A compléter après le départ de l'élève.

Mots	Orthographe correcte	Correct phonologiquement	Incorrect ou absence de réponse
1.			
2.			
Si l'élève n'a rien écrit pour les 2 premiers mots, mettez une croix dans cette case. →			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
TOTAL	... / 8	... / 8	... / 8

10- Ecriture d'une phrase

.....

A compléter après le départ de l'élève.

Mots	Orthographe correcte	Correct phonologiquement	Incorrect ou absence de réponse
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
TOTAL	... / 5	... / 5	... / 5

Nombre d'espaces visibles entre les mots	→	.... / 4
Majuscule et point final	→	.... / 2

NOM – Prénom de l'élève :

Partie orale (Ne donnez pas, pour l'instant, le cahier à l'élève. Reportez-vous au guide administrateur.)

1- Compréhension orale d'un texte lu par l'adulte

Un jeune lion affamé marchait dans la savane à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un zèbre qui broutait les branches feuillues d'un bosquet. L'œil du lion s'alluma de contentement. « Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il. Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le jeune lion s'approcha du zèbre et lui dit : « Je meurs de faim, je vais te dévorer ! ». « Ton père ne t'a donc rien appris ? » lui répondit le zèbre. « Lui sait qu'avant de manger un zèbre, il faut lui enlever ses sabots. C'est la tradition car comme ça, il est plus facile à digérer. »

Sans réfléchir une seconde, le jeune lion se plaça derrière le zèbre. Il s'apprêtait à attaquer l'une de ses jambes, quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots dans le museau. Le lion hurla et se retrouva projeté en l'air, avant de tomber sur le sol vingt mètres plus loin complètement assommé. Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire. Quant au zèbre, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

Questions	Réponse attendue (ne rien dire à l'élève)	Réponses de l'élève		
		Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
1- Au début de l'histoire, pourquoi le lion est-il content quand il rencontre le zèbre ?	Il pense qu'il va pouvoir le manger. / qu'il va pouvoir se remplir le ventre. / Etc.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
2- Est-ce que le zèbre se laisse manger facilement ?	Non. / Il lui dit qu'il faut enlever ses sabots avant de le manger. / Il invente une ruse pour le faire venir derrière lui. / Etc.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
3- Pourquoi le lion attaque-t-il les jambes du zèbre ?	Parce qu'il croit ce que lui a dit le zèbre. / Pour lui enlever les sabots comme lui a dit le zèbre. / Etc.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
4- Que fait le zèbre en faisant une ruade ?	Il envoie ses sabots dans le museau du lion. / Il jette ses pattes en arrière. / Etc.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
5- A la fin de l'histoire, pourquoi le zèbre n'a-t-il pas attendu le réveil du lion ?	Il s'est enfui. / Il a profité que le lion soit assommé pour partir. / Etc.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
6- Dans cette histoire, qui est rusé ?	Le zèbre	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
Total		... / 6	... / 6	... / 6

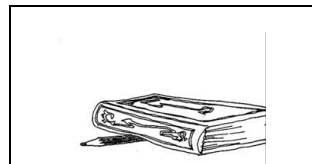
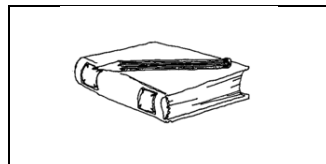
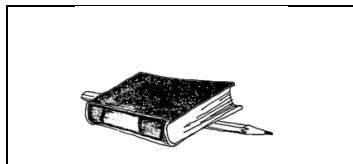
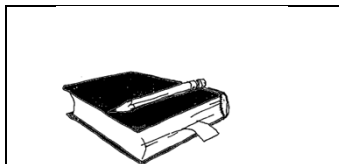
Partie nécessitant d'écrire (Tournez la page et donnez le cahier avec un stylo à l'élève. Reportez-vous aux consignes du guide administrateur pour faire effectuer les exercices.)

2- Compréhension orale - phrases (syntaxe)

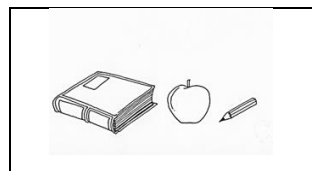
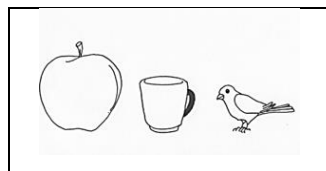
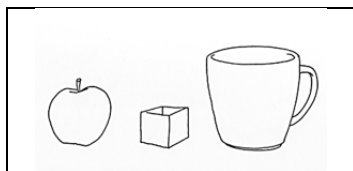
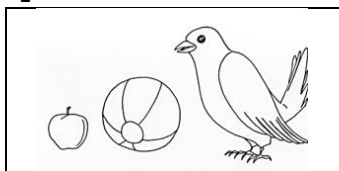
Exemple :



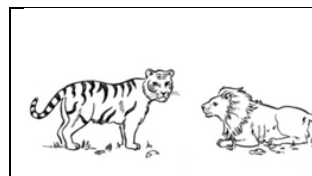
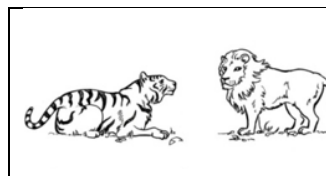
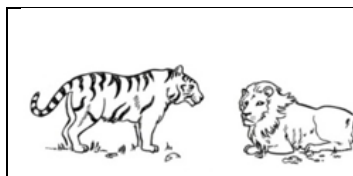
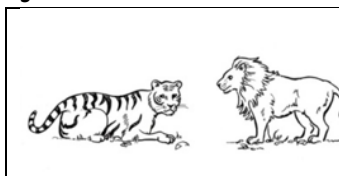
1



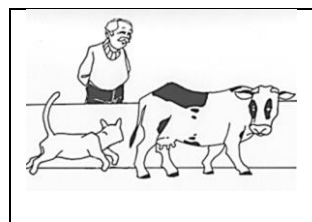
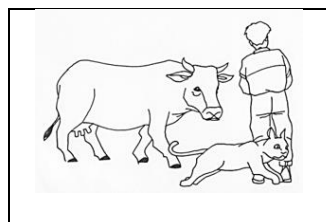
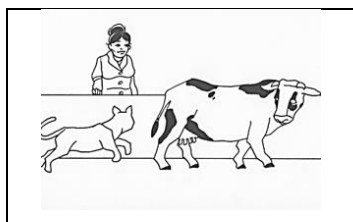
2



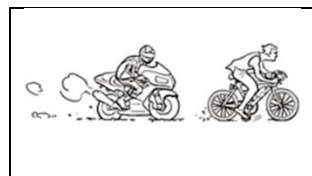
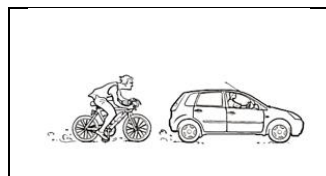
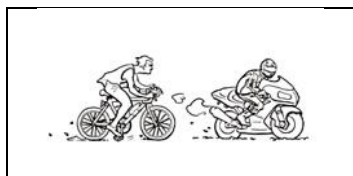
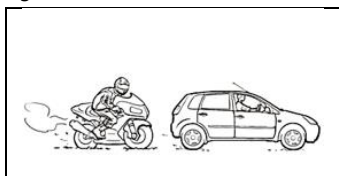
3



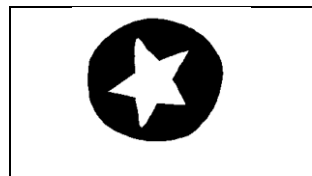
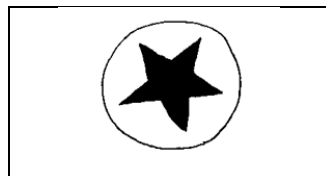
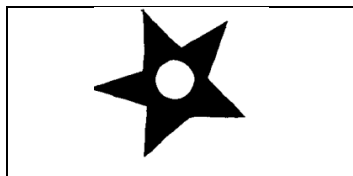
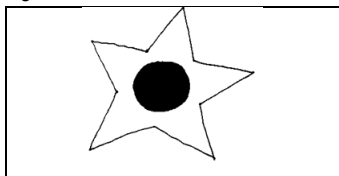
4



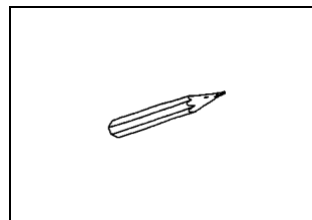
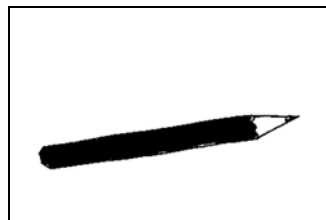
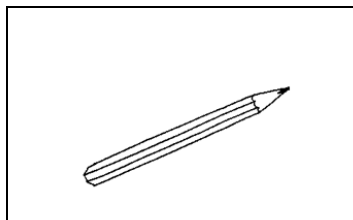
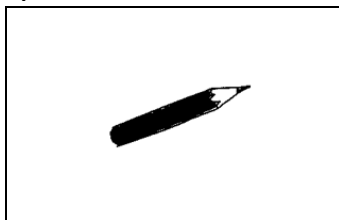
5



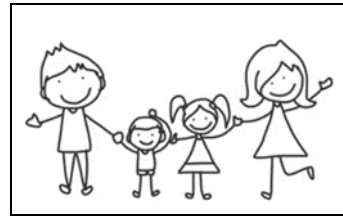
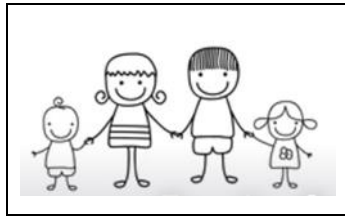
6



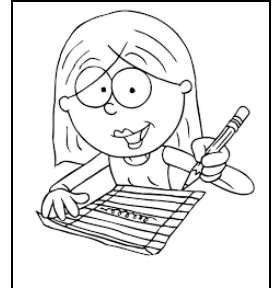
7



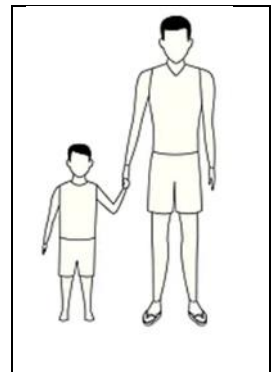
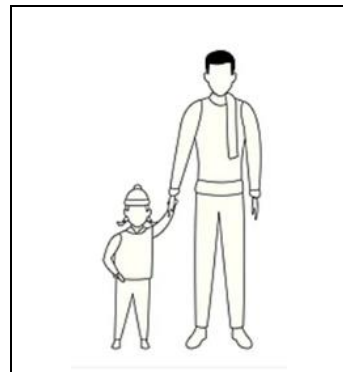
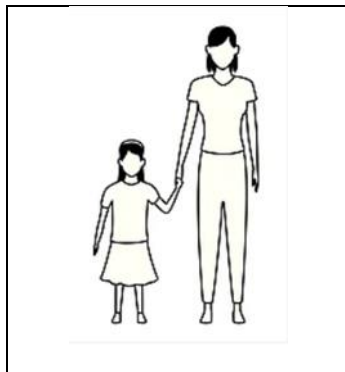
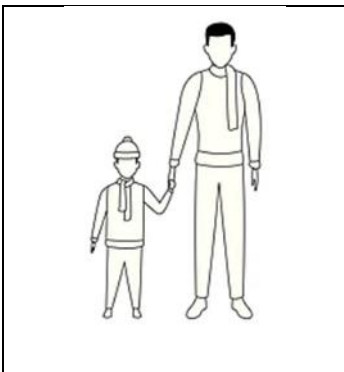
8.



9



10



A compléter après le départ de l'élève.

1. Le crayon qui est sur le livre est noir.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	<p>Nb de réponses correctes : ... / 10</p> <p>Nb de réponses incorrectes : /10</p>
2. La pomme est la moins grande.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	
3. Le tigre qui regarde le lion est couché.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	
4. Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	
5. La moto est suivie par le vélo.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	
6. Le cercle dans lequel il y a une étoile est noir.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	
7. Le crayon n'est ni long ni noir.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	
8. Les enfants qui se donnent la main sont entre leurs parents.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	
9. Elle réalise un dessin dont elle est contente.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	
10. L'enfant dont on tient la main est une fille qui a froid.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	

3- Compréhension orale - vocabulaire

Exemples

1. voiture

camion coiffure automobile gardien véhicule

2. stupide

absurde géant méchant premier idiot

1. bâtiment

aliment chouette ville cabane immeuble

2. fragile

délicat cassé léger argile poilu

3. médicament

docteur pommade médiane couleur remède

4. jadis

avant autrefois jamais déjà hélas

5. souhaiter

désirer penser demander soutenir prendre

6. certain

parfois vrai possible sûr serein

7. surveiller

voir suivre placer contrôler survenir

8. dispute

violence marin querelle distance combat

9. tyran

monstre dictateur tirage pirate roi


10. solliciter

dire vouloir éclater expliquer demander

A compléter après le départ de l'élève.

Nombre de réponses correctes	.... / 10
Nombre de réponses incorrectes	.... / 10

4- Lecture de mots

ta	bol					
a	ou	la	au	tu		5
un	il	été	on	mur		10
ni	sur	qui	vélo	par		15
feu	ce	peur	ami	moto		20
peau	lune	car	lire	bon		25
mardi	col	avril	roi	faire		30
facile	cheval	vrai	ligne	porte		35
autre	éléphant	soir	page	papaye		40
gare	sucre	chat	matin	trésor		45
grand	lundi	rose	visage	six		50
ciseau	août	pays	balai	fille		55
sept	lourd	femme	garage	hibou		60
loupe	pétrole	stade	industrie	examen		65
saladier	orchestre	magie	arachide	quai		70
bocal	écharpe	domicile	seconde	parfum		75
condamné	farce	ennui	habit	bouchon		80
album	balai	agréable	emmener	fable		85

ligne	vingtaine	œil	gentiment	clown	90
comptoir	piège	balance	club	capitale	95
poire	écho	décor	désespoir	maximum	100
gendarme	aquarium	foot	cauchemar	bague	105
aiguille	coque	crochet	marmite	août	110
million	fuite	galop	rigueur	tronc	115
sauvage	respect	approche	dix	caravelle	120
orchidée	querelle	équateur	vague	aquarelle	125

Nombre de mots bien lus en 1 minute

Nombre de mots lus avec erreur (ou non lus)

5- Lecture de pseudo-mots



ti	buk					
o	i	bi	ul	titi	5	
ja	ol	ata	dik	nar	10	
vaf	zou	dul	lévo	tur	15	
veur	co	neul	opa	timo	20	
neau	lupe	cal	tibe	chir	25	
pirda	gu	ablir	sar	vaipe	30	
cifale	chapir	vro	rigne	rosan	35	
aubre	louré	gur	talpe	ragife	40	
noge	torpe	chil	tésin	trosir	45	
bran	ranli	ousir	vigase	bapre	50	
gésin	cibe	krolir	mapé	vige	55	
cipre	gofi	tasin	cipé	puse	60	
poute	bluque	tropule	aximon	prachet	65	
ammoper	blafe	moupe	minarte	taidinte	70	
uspindrie	toirponte	vagne	cloi	vique	75	
panxiton	flai	rhupé	chacaumar	clon	80	
ommui	quiliatre	dorgente	canséte	rolser	85	
quéreil	dinolice	ambe	naque	dosela	90	

cédor	chur	miège	lapadier	fissato	95
boipe	ogréiple	irchustré	rigun	gadelot	100
tageloi	rac	rigende	caldon	plour	105
sande	chon	givor	bondeuse	girettos	110
vatrice	pisal	bertale	aivron	pacirande	115
taubage	mic	mardiron	fudin	robisse	120
anchovée	agante	courlone	stipe	torac	125
trane	splindon	tagin	modan	tandir	130
casine	bate	coginte	abranise	glon	135
taparelle	abindeur	gental	ontage	clautaille	140
guébe	diste	dargoné	esan	mejasse	145
ochirpe	sule	rapsir	lucelis	gavin	150

Nombre de pseudo- mots bien lus en 1 minute

Nombre de pseudo-mots lus avec erreur (ou non lus)

6- Lecture d'un texte narratif



Quelque chose s'était cassé dans le moteur de mon avion et j'étais en panne	14
dans le désert du Sahara. Et comme je n'avais avec moi ni mécanicien, ni	28
passagers, je me préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation	40
difficile. C'était pour moi une question de vie ou de mort. J'avais à peine de	55
l'eau à boire pour huit jours.	61
Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille kilomètres de	76
toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au	89
milieu de l'Océan. Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand	102
une drôle de voix m'a réveillé. Elle disait :	111
- S'il vous plaît...dessine-moi un mouton !	118
- Hein !	119
- Dessine-moi un mouton...	125
J'ai sauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre. J'ai bien	140
frotté mes yeux. J'ai bien regardé. Et j'ai vu un petit bonhomme tout à fait	155
extraordinaire qui me considérait gravement.	160

D'après Antoine de Saint-Exupéry,
Le petit Prince

Nombre de mots bien lus en 1 minute

Nombre de mots lus avec erreur (ou non lus)

Prenez dans les mains le cahier de l'élève pour poser les questions.

Questions	Réponse attendue (ne rien dire à l'élève)	Réponses de l'élève		
		Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
1- Comment celui qui raconte l'histoire se retrouve-t-il seul dans le désert ?	Il a eu une panne d'avion. / Le moteur de son avion est cassé. / Il répare son avion qui est tombé en panne. / Etc.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
2- Pourquoi la réparation de son avion est-elle importante pour lui ?	Il n'a pas beaucoup d'eau. Il est seul. Il peut mourir. / C'est une question de vie ou de mort. / Personne ne peut l'aider et il risque de mourir. / Etc.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
3- Où s'endort-il ?	Sur le sable. / Dans le désert du Sahara.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
4- Qu'est-ce qui le réveille ?	Une drôle de voix. / Quelqu'un qui parle. /	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
5- Que dit la voix ?	S'il vous plaît. Dessine-moi un mouton.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
6- Quand il dit « j'ai sauté sur mes pieds comme si j'étais frappé par la foudre », qu'est-ce qu'il veut dire ?	Il saute sur ses pieds très vite. / Il se lève très rapidement.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
7- Peux-tu décrire le personnage qui parle au pilote de l'avion ?	C'est un petit bonhomme (un garçon) extraordinaire. / Il est petit et extraordinaire.	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
Total		... / 7	... / 7	... / 7

7- Lecture d'un texte documentaire

Lis le texte et son tableau puis réponds aux questions qui suivent.

La terre n'est pas une poubelle !

Lorsqu'on abandonne des déchets dans la nature, on risque de polluer notre environnement pour plusieurs générations. Par exemple, un sac plastique jeté dans la rue, dans la forêt ou la mer ne se décompose pas facilement et peut mettre des siècles pour disparaître.

Types de déchets	Durée de décomposition dans la nature
Déchets végétaux	De quelques jours à quelques mois
Pelures de fruits	De 3 à 6 mois
Papier	3 mois
Mégot de cigarette	2 ans
Chewing-gum	5 ans
Boîtes de conserve	De 10 à 100 ans
Bouteilles en plastique	De 100 à 1 000 ans
Canettes en aluminium	De 200 à 500 ans
Sacs en plastique	400 ans
Polystyrène	1 000 ans
Verre	4 000 ans

La prochaine fois, avant de jeter des déchets dans la nature, réfléchissez aux conséquences !

1- D'après le texte, pourquoi ne doit-on pas jeter des déchets dans la nature ?



.....

.....

2- D'après le tableau, quel est le déchet qui met le plus de temps à se décomposer dans la nature ?

le papier le verre le chewing-gum le sac en plastique

3- D'après le tableau, si tu jettes aujourd'hui un papier dans la nature, quand aura-t-il complètement disparu ?

dans 3 mois dans 6 mois dans 10 ans dans 100 ans

4- Pourquoi l'auteur de ce texte a-t-il choisi ce titre ?



.....

.....

A compléter après le départ de l'élève.

Questions	Réponse attendue	Réponses de l'élève		
1- D'après le texte, pourquoi ne doit-on pas jeter des déchets dans la nature ?	Ex : Pour ne pas polluer notre environnement. (Ne pas pénaliser l'orthographe ni la syntaxe. Accepter toutes les formulations qui témoignent de la compréhension du texte.)	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
2- D'après le tableau, quel est le déchet qui met le plus de temps à se décomposer dans la nature ?	Le verre	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
3- D'après le tableau, si tu jettes aujourd'hui un papier dans la nature, quand aura-t-il complètement disparu ?	Dans 3 mois	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
4- Pourquoi l'auteur de ce texte a-t-il choisi ce titre ?	Ex : Pour dire aux gens d'arrêter de jeter des déchets dans la nature, car sinon la terre va devenir sale comme une poubelle. (Ne pas pénaliser l'orthographe ni la syntaxe. Accepter toutes les formulations qui témoignent de la compréhension du texte.)	Correct <input type="checkbox"/>	Incorrect <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
Total		... / 4	... / 4	... / 4

8- Morphologie flexionnelle

Exemple

Les élèves *cri*
crie dans la cour.
crient

1. Elles *portes*
portent ces objets avec précaution.
porte

2. Awa a une *amie*
ami malade.
amit

3. Le garçon *court*
cour vite.
cours

4. Les *téléphones*
téléphonent sonnent.
téléphone

5. Les crayons *pointuent*
pointu sont rangés dans la trousse.
pointus

6. Les *portent*
portes de la maison étaient ouvertes.
porte

7. Il voulait *téléphoner*
téléphonait à sa sœur.
téléphoné

1. Ces objets, il les *portent*
portes avec précaution.
porte

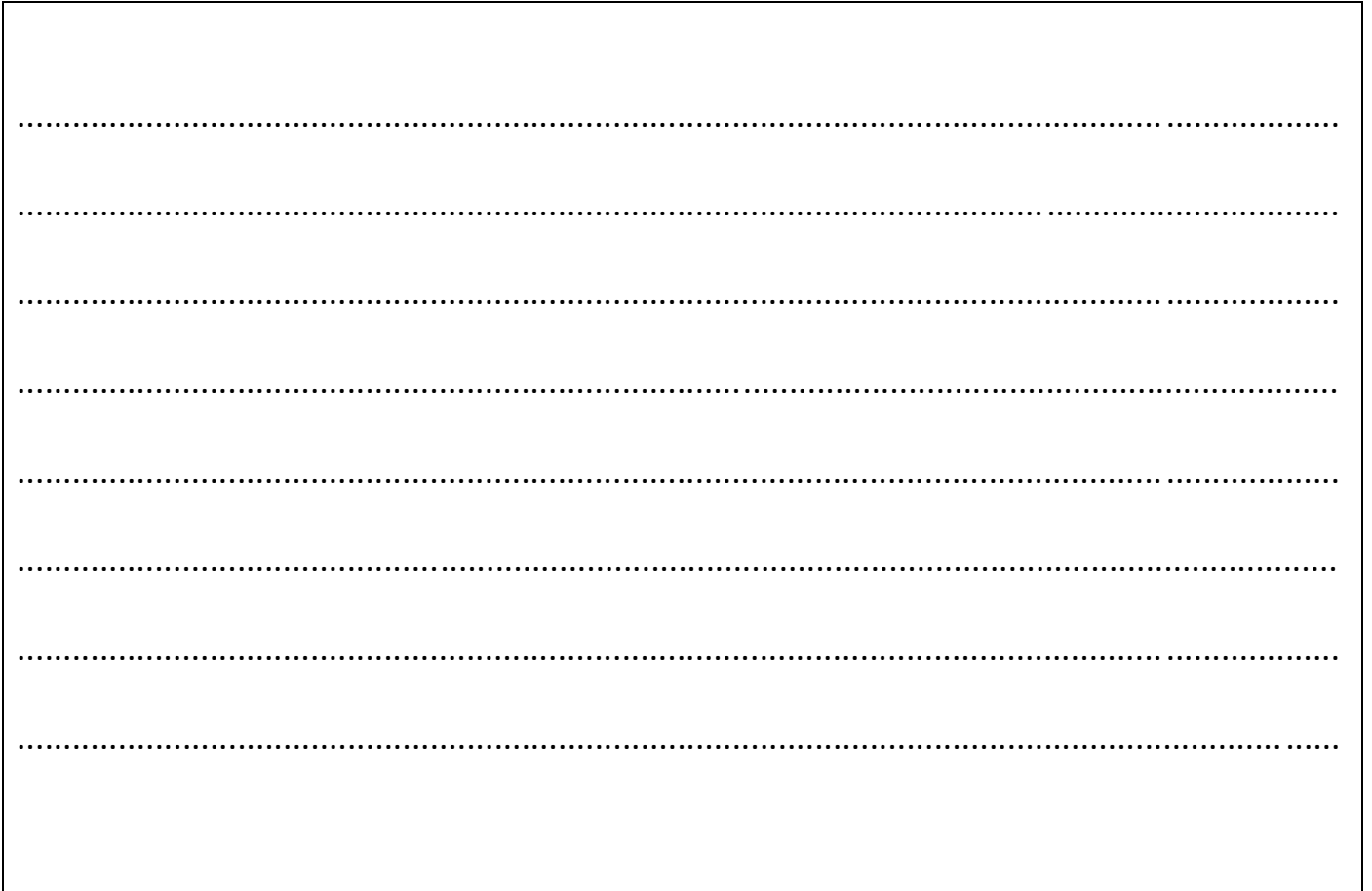
2. Les voleurs ont *emporté*
emportés le coffre-fort.
emporter

3. La lettre qu'il leur a *adressé*
adressée a été perdue.
adressés

A compléter après le départ de l'élève.

Nombre de réponses correctes	.... / 10
Nombre de réponses incorrectes	.... / 10

9- Dictée



A large rectangular box with a solid black border, containing ten horizontal dotted lines spaced evenly down the page, intended for dictation practice.

1^{ère} phrase : Les enfants se réunissent souvent à l'ombre du manguier pour jouer aux billes.

Mots	Orthographe correcte	Orthographe incorrecte		
		Erreur lexicale	Erreur grammaticale	Pas de réponse, illisible
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
TOTAL	... / 17	Mots orthographiés incorrectement : ... / 17		

Nombre d'espaces visibles entre les mots		→	..... / 12
Majuscule en début de phrase	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>
Point final	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>

2^{ème} phrase : Quand la nuit arrive, chacun rapporte chez lui de jolies mangues juteuses.

Mots	Orthographe correcte	Orthographe incorrecte		
		Erreur lexicale	Erreur grammaticale	Pas de réponse, illisible
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
TOTAL	... / 12	Mots orthographiés incorrectement : ... / 12		

Nombre d'espaces visibles entre les mots		→	..... / 11
Majuscule en début de phrase	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>
Virgule après arrive	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>
Point final	Oui <input type="checkbox"/>		Non <input type="checkbox"/>

TOTAL GENERAL (les 2 phrases)

Mots correctement orthographiés	Mots incorrectement orthographiés	Nombre d'espaces visibles entre les mots	Ponctuation (majuscule, point final, virgule)
.... / 29	... / 29	... / 23	... / 5

SECONDE PARTIE

Remédiations

Présentation

Remédier aux difficultés de lecture rencontrées par les élèves

La lecture est à la fois décodage, compréhension et capacité de gestion de l'activité en fonction des finalités de chacune des lectures. Chacune de ces dimensions et leurs interactions jouent un rôle dans l'apprentissage et doivent être prises en compte par les enseignants. Le décodage demande la maîtrise du principe alphabétique, la capacité à décomposer les mots oraux pour identifier les éléments qui sont représentés par les lettres, et la connaissance des correspondances entre les lettres et les sons. La compréhension demande de connaître à l'oral les mots qui composent l'écrit à lire, d'être capable de prendre en compte la syntaxe des phrases pour mettre en lien la signification de chaque mot pris un à un, et de mobiliser l'ensemble des connaissances nécessaires pour appréhender la signification des textes. Enfin, la finalité de chacune des lectures dépend des types de textes et des contextes dans lesquels ils sont lus.

De plus, pour lire aisément et donc pouvoir utiliser l'écrit dans la vie quotidienne, la lecture doit être automatique, le simple fait de porter son regard sur une suite de mots doit permettre sans effort de les identifier et d'accéder à la signification du message. A cet égard, comme pour tout autre apprentissage, l'automatisation des processus à l'œuvre dans la lecture demande de l'exercice, c'est à dire des répétitions. Plus on lit, mieux on lit. Une activité cognitive aussi complexe que l'est la lecture ne peut être gérée efficacement que parce que nombre de ses composants sont déployés de façon automatique, de manière à ce que l'attention du lecteur puisse se concentrer sur la compréhension du texte.

Vocabulaire, Décodage, fluidité (fluence) de lecture et Compréhension, autant de dimensions importantes dont la maîtrise est essentielle pour devenir bon lecteur, autant de dimensions dont l'absence de maîtrise peut être à l'origine de difficultés ou d'échec de l'apprentissage, autant de dimensions à travailler lorsqu'il s'agit de remédier à ces échecs initiaux lorsqu'on les constate chez certains élèves après quelques années de scolarité.

Dans les pays économiquement favorisés, environ 20% à 25% des enfants présentent des difficultés plus ou moins importantes dans l'apprentissage de la lecture. Cette proportion peut être beaucoup plus importante dans des contextes moins favorables à l'apprentissage. Ainsi, les tests effectués sur les jeunes de 17 ans montrent des différences importantes en France entre la métropole et des territoires d'outremer où les conditions économiques d'existence sont difficiles, ce qui s'accompagne parfois d'un milieu de vie où l'écrit est peu présent et où le quotidien est peu favorable à l'accompagnement des apprentissages scolaires. Ainsi, environ la moitié des jeunes ont des difficultés en lecture et écriture en Guyane, c'est le cas de près des trois quart des adolescents à Mayotte. Dans ces territoires s'ajoute le fait que la langue française n'est pas systématiquement la langue maternelle des enfants, et que parfois elle n'est pas utilisée dans l'environnement familial.

En Afrique francophone, dans de très nombreux cas, les élèves sont dans cette situation où le français n'est pas leur langue maternelle et/ou sont dans un environnement en décalage important avec l'école, ce qui rend l'apprentissage de la lecture en français difficile. D'où cette tendance de plus en plus répandue d'aborder l'apprentissage de l'écrit d'abord dans la langue africaine de l'élève et de ne passer au français que dans un second temps. Ce qui n'est d'ailleurs pas très simple, tant qu'il est vrai que la plupart des écritures africaines sont régulières, présentant des correspondances lettres-sons simples, régulières, et transparentes, et qu'il s'agit de passer à la maîtrise d'un français écrit qui se caractérise par de nombreuses irrégularités.

Pour comprendre l'origine des difficultés d'un élève confronté à un texte écrit, on doit être capable de répondre à plusieurs questions le concernant :

- a-t-il une bonne compréhension de ce qu'on lui dit à l'oral ?
- a-t-il un vocabulaire oral suffisant pour comprendre les textes qu'il tente de lire ?
- est-il capable d'identifier les lettres de les oraliser ?
- est-il capable d'oraliser les graphèmes composés de plusieurs lettres ?
- est-il capable de décomposer les mots oraux en éléments sonores (phonèmes) correspondant aux lettres (graphèmes) des mots écrits correspondant ?
- est-il capable d'oraliser correctement (décoder) en lecture les mots isolés (même s'il ne les connaît pas) ?
- comprend-il les textes qu'il lit ?
- lit-il de manière fluide, sans se tromper ?
- lit-il les textes avec l'intonation adaptée ?

- orthographe-t-il correctement les mots simples ?
- peut-il rédiger une phrase simple ?

Les tests d'évaluation proposés dans ce fascicule (cf. partie 1.) permettent de mesurer les acquis des élèves dans ces domaines en milieu de scolaire primaire et début de collège et de dresser des profils de lecteurs. Par exemple :

Compréhension à l'oral :

1/ L'élève a un résultat faible à la compréhension des mots et des phrases : cet élève maîtrise mal la langue d'enseignement ; il est nécessaire de renforcer sa connaissance du vocabulaire et de la structure de la langue.

2/ l'élève a réussi les épreuves de compréhension des mots et des phrases mais a échoué à la compréhension du texte ; c'est la compréhension d'un support verbal complexe qui est difficile ; il est nécessaire de travailler les stratégies de compréhension.

Lecture et compréhension à l'écrit :

1/ l'élève a réussi les épreuves orales mais échoué les épreuves de lecture et de compréhension du texte lu. C'est l'identification et la fluidité de lecture qui sont en cause et qui doivent être travaillées.

2/ l'élève a réussi les épreuves de lecture mais échoue à la compréhension du texte lu. Dans ce cas, les épreuves orales sont certainement peu réussies également. Un travail sur le langage et les stratégies de compréhension sont nécessaires.

Bien entendu, en fonction du niveau scolaire de l'élève le niveau d'exigence concernant la compréhension et la production écrite n'est pas le même, et la complexité des textes varie. Toutefois, l'évaluation des capacités des élèves est un préalable à toute démarche de remédiation. Le présent fascicule propose des pistes pour aider les élèves dans chacune des dimensions susceptibles d'être déficitaires : phonologie et décodage, fluence, compréhension (vocabulaire, syntaxe, traitement des textes). Des suggestions sont également faites concernant l'adaptation des démarches aux situations spécifiques à l'apprentissage de l'écrit du français langue seconde.

Bien que conçu prioritairement pour les élèves présentant des difficultés persistantes dans la mise en place des habiletés du lecteur, beaucoup de démarches présentées sont utilisables avec des classes entières tant il est vrai qu'elles assistent le développement des compétences attendues chez tous les élèves de la classe. Dans cette situation classe entière, une attention particulière peut être portée sur les élèves en difficulté pour les aider sans qu'ils soient exclus des activités communes à tous les élèves.

Ce qui profite aux élèves en difficulté profite en effet à tous. Les variantes et adaptations proposées dans les trois fiches de remédiation proposées dans ce document peuvent être mises à disposition de toute la classe, ce qui rejoint le concept de Pédagogie Universelle qui se définit, comme « *un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorisent les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu.* » (Bergeron L., Rousseau N., Leclerc M., 2011²)

Ce soutien au sein du collectif doit permettre à un certain nombre d'élèves de reprendre pied dans l'avancée des apprentissages scolaires au diapason des autres élèves de la classe, toutefois il peut être insuffisant pour les élèves les plus en difficulté. Pour ces élèves, il peut être pertinent de les répartir en plusieurs sous-groupes présentant le même type de difficultés et de leur proposer des interventions ciblées plus intensives. Il s'agira de leur proposer plus d'explications et plus de démonstrations, et de multiplier les exercices en soulignant et félicitant les réussites et en corrigeant et expliquant les erreurs.

En dépit de cette assistance renforcée, des difficultés pourront encore persister chez certains élèves. Il s'agit essentiellement de ceux qui présentent des troubles spécifiques de l'apprentissage, de type dyslexie. Ces élèves sont relativement peu nombreux. On estime qu'ils représentent moins de 5% de la population globale. Si une prise en charge efficace de leurs difficultés relève d'une intervention spécialisée de type orthophonie qui n'est pas présentée dans le présent document destiné aux enseignants, les élèves concernés tireront néanmoins profit des exercices proposés en sous-groupe.

² Bergeron L., Rousseau N., Leclerc M. (2011), *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. Education et francophonie*. Volume 39, Numéro 2, Automne 2011, p. 87-104.

Conseils pour la prise en charge des élèves en difficultés.

- Prendre en compte, en donnant les consignes, le décalage entre le rythme de ces enfants et celui des autres élèves. On sous-estime trop souvent le temps nécessaire à l'appropriation des tâches. Une courte pause durant laquelle les élèves sont invités à répéter la consigne – et à demander des éclaircissements le cas échéant – est très utile avant qu'ils s'engagent dans la tâche.
- S'assurer de la bonne compréhension des consignes et ne pas hésiter à reformuler les attentes pendant l'activité. Il convient que cette reformulation soit réservée aux seuls élèves qui en ont le besoin et ne perturbe pas le travail des autres qui doivent être confortés dans leur autonomie.
- Stabiliser le déroulement des tâches : les présenter selon des rituels solidement établis permettant aux élèves d'anticiper sur leur résolution pour leur laisser le temps de maîtriser un domaine ou une connaissance avant d'en changer, etc. ; la variété des tâches n'est pas en soi un gage de qualité. La régularité, la répétition sont nécessaires pour asseoir des modalités de travail et pour installer, exercer et conforter des savoirs et savoir-faire.
- Encadrer, guider fortement l'activité des élèves : – en construisant avec eux une consigne (la reformuler ne suffit pas toujours), en comparant les tâches, en incitant à procéder par analogies ; – en les incitant systématiquement à décrire les données de la tâche, puis à rechercher et trier les informations pertinentes ; – en les habituant à chercher le but de la tâche, à anticiper son résultat (par exemple, à quoi ressemblera le travail une fois terminé ?) ; – en les aidant à organiser leur travail (ordonner les actions, prévoir les modes de réalisation) ; – en les accompagnant dans la réalisation de la tâche, en les aidant à contrôler leur travail pour qu'ils n'en oublient pas le but en cours de réalisation (faire régulièrement le point avec chacun : « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? Qu'est-ce que tu veux obtenir ? Comment sauras-tu si tu y es parvenu ? ») ; – en les conduisant à identifier ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau.
- Réduire momentanément la part d'inconnu (notamment en limitant le nombre d'objectifs d'une même tâche) en aménageant les tâches complexes pour éviter que certaines d'entre elles, même si elles sont parfaitement adaptées au niveau de certains, ne condamnent à la passivité les élèves plus lents ou moins prêts. Il est alors souhaitable d'alléger certaines dimensions de la tâche pour mieux centrer l'attention des élèves sur l'objectif que l'enseignant juge prioritaire. Autrement dit, le maître proposera des tâches épurées, ciblées autant que faire se peut sur une seule compétence. Il réduira ainsi la part d'inconnu et/ou de difficulté.
- Dispenser une aide plus forte aux plus faibles (y compris en collectif). Plutôt que de refaire à l'identique, même moins vite ou en petit groupe, la tâche non réussie, il vaut mieux encadrer et contraindre plus fortement l'activité de l'élève.
- Prendre le temps d'installer les automatismes (entraîner, réitérer...). Une réussite ponctuelle n'atteste pas d'une maîtrise assurée. Les élèves ont besoin d'éprouver, de conforter leurs acquisitions dans nombre d'activités variées pour les stabiliser.
- À certains moments de la journée, la classe peut être conduite comme une classe à cours multiples. Pendant que l'enseignant mène une séance avec les élèves qui ont besoin d'être aidés, ceux qui sont plus autonomes travaillent seuls. Pour éviter qu'ils ne le sollicitent, le maître propose aux élèves en autonomie des exercices d'entraînement familiers : matériel, consignes et procédures connus, enjeux repérables.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (2003),
Lire au CP Repérer les difficultés pour mieux agir : <http://cir6.education.pf/01-docs/peda/mdl/c2-lire-cp-2003.pdf> (pp.10-11).

Les composantes de l'identification des mots écrits

- La **compréhension du principe alphabétique** : c'est à dire la prise de conscience que le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités, chaque unité phonologique correspondant à une unité orthographique.
- L'identification au sein des mots oraux des unités minimales marquées à l'écrit : les **phonèmes**.
- L'identification **des graphèmes** (lettres et groupes de lettres -ex : ch- in- eau...) constituant les unités orthographiques les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit/oral.
- La **maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes** permettant de convertir les unités orthographiques en unités phonologiques.
- La **mémorisation des mots écrits** rencontrés de façon répétée

Le déficit de maîtrise d'une ou plusieurs de ces compétences par l'élève affectera plus ou moins profondément ses performances en lecture.

Les profils des mauvais identificateurs des mots écrits

1. Les élèves **non-lecteurs** qui ne sont pas du tout entrés dans la lecture, la plupart du temps par une fréquentation très irrégulière de l'école.
2. Les **décodeurs** qui se contentent de plus ou moins bien déchiffrer les mots par application du code alphabétique, sans chercher (ou sans réussir) à comprendre. Ils lisent lentement tous les mots, les segmentent en syllabes ou en sous-syllabes, font des erreurs. Ces erreurs sont des confusions, omissions, additions ou interversions de lettres, transformant éventuellement les mots en pseudo-mots (mots sans signification). Deux types de confusions sont particulièrement fréquentes : les **substitutions de graphèmes** visuellement proches (b/d, m/n, p/q) et les **confusions entre phonèmes** sourds et sonores (p/b, k/g, s/z).
3. Les **devineurs** qui cherchent à deviner le contenu du texte à partir des illustrations, des éléments du contexte fournis verbalement par l'enseignant et de ses connaissances antérieures. Dans bien des cas, les mots prononcés n'ont aucune ou peu de ressemblance graphique avec le mot-cible. Les correspondances graphophonologiques ne sont pas prises en compte, ou que marginalement. Ces élèves ne se préoccupent pas de vérifier l'exactitude de leurs prédictions à partir des lettres des mots.
4. Les **photographieurs** qui font surtout appel à leurs connaissances des formes graphiques des mots. À partir de certains indices graphiques du mot, ils proposent des mots sans tenir compte du contexte du texte. Le mot prononcé peut avoir une ressemblance visuelle avec le mot écrit mais n'a pas la même signification (*tracteur* pour *travaille*, *bleu* pour *blouse*, *botte* pour *bouton*). Ils ne semblent pas se soucier de l'enchaînement des mots
5. Les élèves qui, en cours de lecture, changent de stratégie passant de la devinette au décryptage ou à la reconnaissance visuelle sans cohérence d'ensemble. Ces lecteurs se centrent soit sur le sens, soit sur le code mais n'articulent pas les deux.

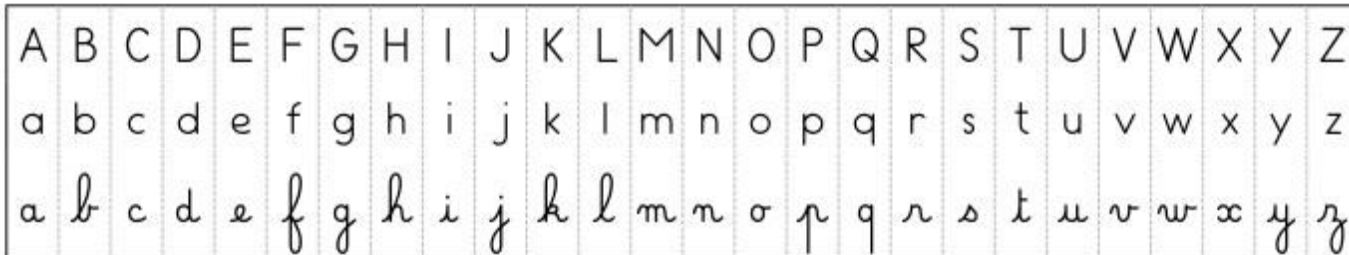
Dans tous ces cas, il s'agit d'élèves qui n'ont pas les compétences de base pour reconnaître les mots écrits et les comprendre. Une remédiation s'avère donc nécessaire pour installer la capacité à déployer les procédures d'identification des mots écrits.

La présente fiche fournit des exemples portant sur la phonologie et l'écrit du français, toutefois la même démarche est applicable aux langues nationales à écriture latine. Des ressources pour les élèves allophones sont accessibles sur internet, notamment via le lien : http://noyon.dsden60.ac-amiens.fr/IMG/pdf/sitographie_cycles2-3_20-21.pdf

(Si vous disposez d'internet, effectuer Ctrl + clic, pour suivre les liens en bleu.)

Connaissance et reconnaissance des lettres de l'alphabet

Un prérequis de l'identification des mots écrits est la reconnaissance des lettres, et ceci sous leurs différents formats (capitale, script, cursive, etc.).



Face à un élève en grande difficulté en lecture cette capacité doit être vérifiée.

Dans les cas où cette capacité n'est pas encore totalement installée, de nombreuses activités de manipulation des lettres et de mise en correspondance des différentes graphies sont disponibles sur internet.

Voir par exemple : <https://dessinemoiunehistoire.net/activite-correspondance-graphies-lettres-alphabet/>

Identification des lettres

À un niveau très élémentaire, pour les très mauvais lecteurs, on peut vérifier s'ils sont capables d'identifier des lettres dans des mots écrits.

On peut, par exemple, leur demander, parmi les mots ci-dessous de souligner ceux qui commencent par la lettre "b" et se terminent par la lettre "a".

bégonia

charbon

agréable

balle

diable

cabine

baba

aube

boa

étable

Du graphème au phonème

Il s'agit de faire correspondre les lettres à leurs prononciations. Cette mise en correspondance est plus ou moins facile en fonction de la langue. Dans les langues à orthographe transparente, comme la plupart des langues africaines, l'appariement est relativement facile : en effet il y a, à peu près, le même nombre de graphèmes (lettre isolée ou groupe de lettres correspondant à un seul segment de prononciation : en français « eau » ou « ch » sont des graphèmes) que de phonèmes (plus petite unité de prononciation : consonne ou voyelle orale). Autrement dit, dans ce type de langue, on écrit comme on prononce, et on prononce comme on écrit.

En revanche, dans les langues à orthographe opaque, comme le français, le nombre de façons différentes d'écrire un même phonème peut être important (voir le tableau des 36 phonèmes, lien en dessous de cet encadré). Tout dépend des lettres avoisinantes et/ou de la classe grammaticale du mot et/ou de l'orthographe des mots de la même famille. Parfois même l'orthographe est particulière à un seul mot qu'il faut donc connaître par cœur. Dans un tel cas, le système de correspondance est plus difficile à apprendre.

En français, il y a près de 4 fois plus de graphèmes que de phonèmes (pensez aux différents graphèmes pouvant transcrire le phonème /o/). De plus les mêmes configurations orthographiques peuvent se prononcer différemment dans différents mots (par exemple, la configuration orthographique « ille » est prononcée différemment dans « bille », « fille » ou « ville », « mille »). [Tableau des 36 phonèmes du français.](#)

Cette multiplicité des configurations de lettres pour les mêmes prononciations peut constituer un obstacle important pour certains apprentis lecteurs. Pour dépasser cet obstacle, au milieu du 20^{ème} siècle Caleb Gattegno a créé la *Lecture en Couleurs pour apprendre à lire*. Ce matériel consiste en une série de tableaux de mots écrits selon un code couleurs dans lequel chaque couleur est associée à un phonème. De la sorte, une correspondance régulière est rétablie entre l'oral et l'écrit.

De nombreux dispositifs de remédiation de l'apprentissage de la lecture s'inspire de ce principe. Sans nécessairement utiliser une même couleur pour chaque graphème, ils utilisent une alternance de couleurs pour regrouper les lettres qui correspondent à un seul phonème, ou comme ci-dessous à une syllabe.



Il était une fois un bûcheron et une
bûcheronne qui habitaient dans une
toute petite maison au milieu d'une
grande forêt. Ils avaient sept garçons,
et leur dernier fils était si petit à la
naissance qu'on l'avait surnommé le Petit
Poucet. Ils étaient très pauvres et
n'avaient pas toujours assez à manger.

L'exemple ci-dessus est extrait de l'outil « [Lire Couleur des outils pour l'aide à la lecture](#) », qui est une extension OpenOffice. Le principe est simple, il s'agit de regrouper les lettres constitutives de la même syllabe. Si la mise en couleur n'est pas possible dans la classe, on peut encadrer les groupes de lettres, ou les séparer par des traits verticaux.

La conscience lexicale

La segmentation de la phrase en mots

Un des tous premiers obstacles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est la segmentation de la chaîne orale pour y identifier les mots, c'est à dire les segments de l'oral qui vont correspondre aux groupes de lettres constituant les mots écrits. Il s'agit en effet de prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmés par des coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots (voir la fiche « Fluence »).

Dans un contexte favorisé dans lequel l'enfant bénéficie d'une scolarisation à l'école maternelle, divers jeux de segmentation des phrases orales en mots peuvent avoir pris place avant l'apprentissage de l'écrit, la courte vidéo suivante en donne un exemple : <https://www.youtube.com/watch?v=xjh4hH1uyww>

Certains enfants en très grande difficulté dans l'apprentissage de l'écrit pourraient bénéficier de ce type d'activités en amorce du déploiement d'exercices de remédiation.

L'analyse phonologique

Apprendre à lire dans un système alphabétique impose la mise en place des règles de correspondances graphophonologiques (CGP), c'est à dire la mise en relation d'unités visuelles (les graphèmes) avec des unités auditives peu accessibles à l'enfant orienté jusque-là vers la signification du message : les phonèmes. La compréhension du principe alphabétique nécessite ainsi de la part de l'enfant des connaissances explicites sur la structure phonologique du langage et plus particulièrement la capacité à percevoir et manipuler les phonèmes.

Dans la mise en place de cette capacité, les différences interindividuelles sont considérables : si certains enfants y parviennent aisément, la plupart ont besoin d'une aide pédagogique d'autant plus importante que les élèves sont dans des contextes environnementaux où l'écrit est peu présent. Chez certains élèves cette capacité n'est pas encore installée, ou stabilisée, au bout de plusieurs années de scolarité.

L'installation de cette conscience phonologique procède en plusieurs étapes. La première renvoie à la capacité de se détacher de la signification des mots oraux pour prêter attention à leur aspect formel. Cette capacité est par exemple celle qui est attestée quand on demande à l'élève quel est le mot le plus long, entre un mot court désignant un objet long (par exemple un train) et un mot long désignant un petit objet (par exemple une allumette), ce qui oblige à différencier les caractéristiques physiques du mot, de celles de l'objet désigné. Seul les enfants (ou adultes) qui sont totalement non-lecteurs échouent dans ce type de tâche. En revanche il est plus difficile d'analyser les mots oraux pour y identifier des unités phonologiques dépourvues de signification.

IMPORTANT : La capacité d'analyse phonologique doit être mise au service de l'établissement du lien entre les mots oraux et les mots écrits. À cette fin, les exercices oraux doivent à **chaque fois que c'est possible** être accompagnés ou suivis de la présentation de leur contrepartie écrite. Notamment, lors des exercices de manipulation des phonèmes (segmentation, suppression, ajout, permutation, etc.), la mise en lien avec les lettres et les graphèmes facilite l'identification et prépare la maîtrise du code alphabétique. Enfin, en plus de faciliter la mémorisation, cette mise en évidence du parallélisme oral/écrit donne du sens aux efforts que les élèves doivent déployer.

Sur le modèle des exercices proposés ci-dessous, l'enseignant peut multiplier les entraînements. Beaucoup d'entre eux peuvent s'appuyer sur des images, que l'on peut se procurer notamment sur Internet (exemples de banques d'images : <http://lps13.free.fr/contenu/Xter/cyrille/accueil.htm> ou <https://www.lasouris-web.org/lasouris/banques-images.html>).

Développement de la conscience syllabique

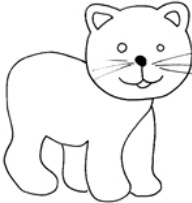




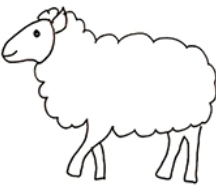




En français, comme dans de nombreuses autres langues, l'unité phonologique la plus facile à identifier est la syllabe. De ce fait, entraîner les élèves à identifier les syllabes à l'intérieur des mots plurisyllabiques est la voie la plus simple pour les conduire à prêter attention aux unités sonores infralexicales (composant les mots oraux) et pour les sensibiliser à l'analyse phonologique.

Des exercices simples peuvent être conçus à cette fin, comme les exemples ci-dessous.

Dénombrer des syllabes

Il s'agit ici de faire des croix dans autant de cases qu'il y a de syllabes dans le nom des animaux représentés :

LES ANIMAUX - planche 1 / RECTO

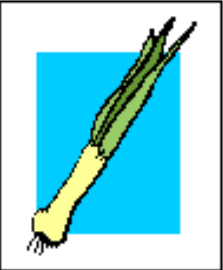


<p>CHAT chat</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p> <p><small>Ecole de Chrys</small></p>	<p>ÉLÉPHANT éléphant</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p> <p><small>Ecole de Chrys</small></p>	<p>LAPIN lapin</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>PAPILLON papillon</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>CHIEN chien</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p>
<p>MOUTON mouton</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>POISSON poisson</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>SERPENT serpent</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>CHEVAL cheval</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p> <p><small>Ecole de Chrys</small></p>	<p>ÉCUREUIL écureuil</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○</p> <p><small>Ecole de Chrys</small></p>

Source : <http://lejournaldechrys.blogspot.com/2018/09/compter-les-syllabes.html>

Cette tâche est relativement simple. En effet, pour identifier les syllabes dans un mot à l'oral, il suffit d'identifier toutes les voyelles prononcées de ce mot : il y a autant de syllabes que de voyelles prononcées.

Identification de syllabes

Il s'agit ici d'identifier la syllabe commune à plusieurs mots oraux. Il faut cocher la case correspondant à la syllabe commune, comme dans l'exemple ci-dessous.

		
→ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/>	→ <input checked="" type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/>	→ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/>

Suppression de syllabes

Il s'agit de répéter des mots présentés oralement en supprimant la première syllabe :

radio → *dio*, *école* → *cole*, *banane* → *nane*, *papillon* → *pillon*, etc.

Une progression, du plus simple au plus complexe, peut être proposée pour assister l'apprentissage :

1. la syllabe à supprimer est toujours la même : /ba/ dans *bateau*, *bâton*, *banane*, etc.
2. des mots dont la suppression de la première syllabe donne d'autres mots : *mari* → *riz*, *pantalon* → *talon*, *école* → *colle*.
3. sur des mots composés de 3 syllabes : retirer la dernière syllabe (*papillon* → *papi*), la première (*pantalon* → *talon*) voire la syllabe du milieu (*corossol* → *rossol*) cette suppression étant beaucoup plus difficile.

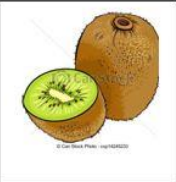




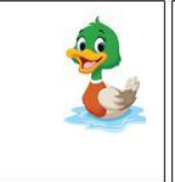

Sur le même modèle, on peut faire ajouter une syllabe donnée au début, à la fin ou au milieu d'un mot.

Dans ce type d'exercice, il est intéressant, après coup, d'introduire l'écrit pour montrer qu'à la suppression orale correspond une suppression de lettres à l'écrit.

Permutation de syllabes

Il s'agit, soit d'inverser les syllabes de mots bisyllabiques présentés oralement, soit, au contraire, de retrouver les mots d'origine à partir de leur présentation orale inversée.

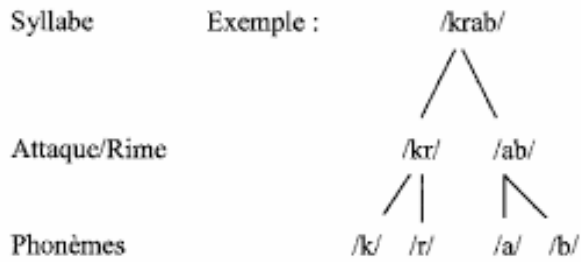
Ce type d'exercice peut être assisté par la présentation imagée des objets correspondant aux mots.

						
Wiki	dis ra	teau gâ	pée pou	lo|vé	nard ca	seaux ci

Développement de la conscience phonémique

La conscience syllabique est nécessaire mais insuffisante pour mettre en correspondance l'oral et l'écrit. Pour identifier à terme les phonèmes, les élèves doivent être capables de décomposer les syllabes en unités plus petites, d'abord en distinguant l'attaque et la rime, puis en isolant chacun des phonèmes.

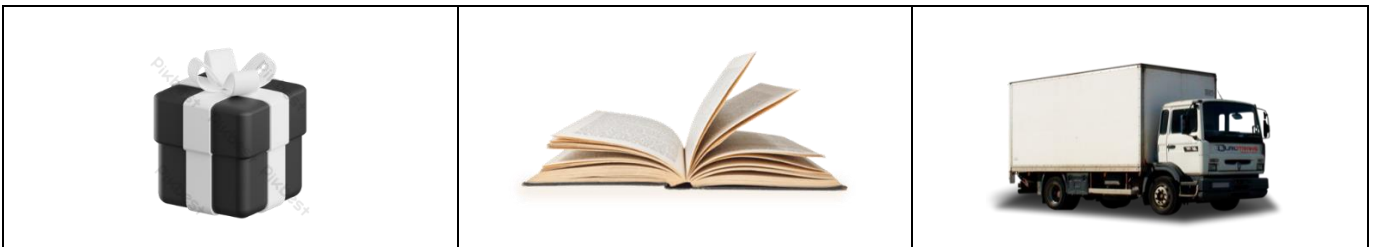
Vue hiérarchique de la syllabe :



Détection de l'intrus phonologique

Pour sensibiliser l'élève à la nature composite de la syllabe une tâche classique est celle de détection de l'intrus. Il s'agit de présenter des images présentant des objets dont l'un ne partage pas avec les autres telle ou telle unité phonologique.

Pour bien faire comprendre la tâche, il est conseillé de commencer par une détection d'intrus de syllabe :

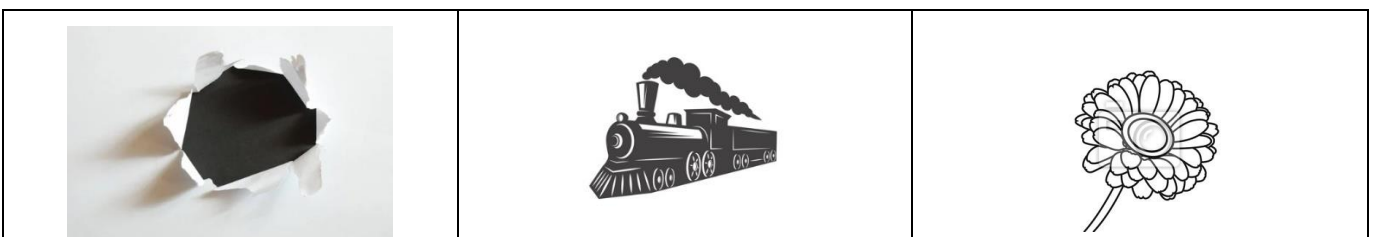


Les noms des objets doivent être énoncés oralement (*cadeau, livre, camion*) l'élève doit trouver le nom qui ne commence pas comme les autres.

La même tâche peut être faite ensuite sur un intrus de rime (*selle, terre, verre*) :



Puis sur un intrus d'attaque (groupe de consonnes initiales) (*trou, train, fleur*) :



Un intrus de voyelle (*coq, bol, mur*) :



Enfin un intrus de consonne final (*car, sac, lac*) :

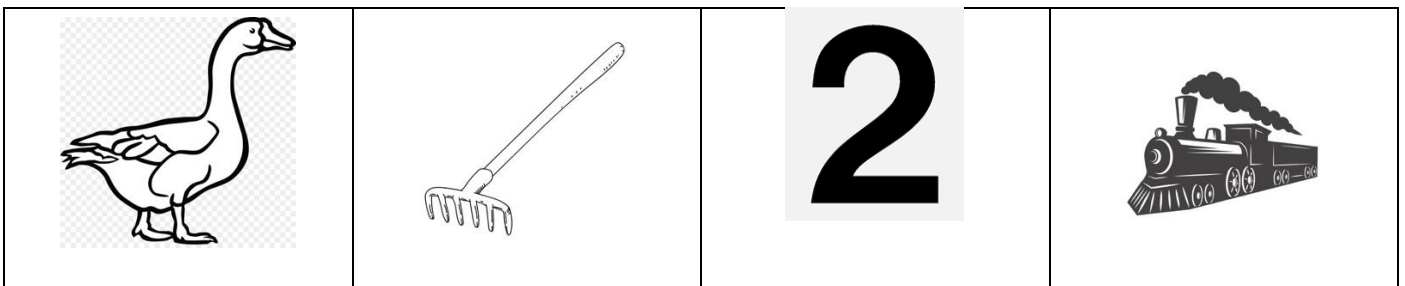


Les manipulations phonémiques

Au-delà de la simple détection d'intrus une tâche plus exigeante et celle qui consiste à ôter une partie du mot et en restituer la partie restante. Ici encore, on peut dans un premier temps s'appuyer sur des images, avant de passer à des exercices entièrement à l'oral et d'en montrer les contreparties écrites.

✓ Suppression de l'attaque de la syllabe

On demande à l'élève de nommer ce qui est représenté sur les 4 images suivantes (*oie, râteau, deux, train*). S'il n'y parvient pas on nomme les objets, et les lui désigne à nouveau jusqu'à ce qu'il les nomme lui-même sans se tromper.



On lui présente une nouvelle image que l'élève doit également dénommer :

3

La consigne qui lui est alors donnée est « *dans -trois-, on retire le bruit /tr/ au début, trouve l'image qui correspond au mot obtenu : oie, râteau, deux, ou train ?* » (En passation collective, où chacun dispose des images imprimées, on peut demander d'entourer la bonne image.)

Ce même exercice peut être répété avec d'autres séquences de mots et de dessins correspondants, par exemple :

« *Dans -crâne- on retire /cr/* », les dessins proposés étant une clef, un visage, une canne et un âne.

« *Dans -glace- on retire /gl/* », les dessins proposés étant une cloche, un clou, une carte à jouer représentant un as, et un cornet de glace.

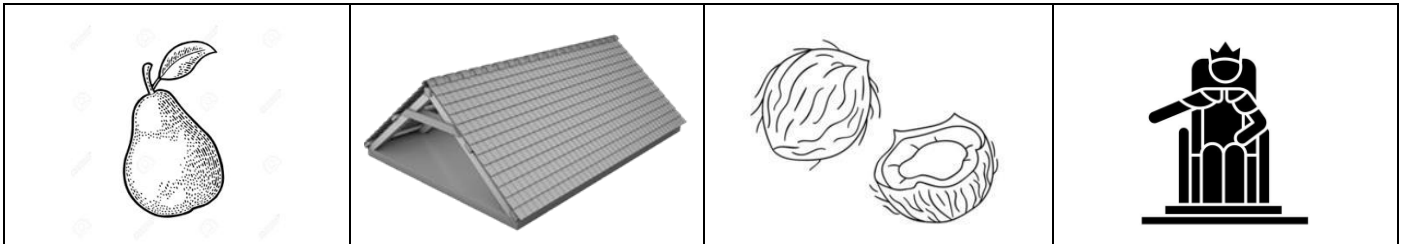
Pour les élèves échouant à cette tâche, on peut passer par une tâche plus simple consistant à retirer la première syllabe d'un mot bisyllabique (Par exemple « *souris* » sans « *sou* » est-ce : « *lit* », « *riz* » ou « *nid* » ? Les images correspondantes étant fournies).

✓ **Suppression du phonème initial au sein d'une attaque de deux consonnes**

Par exemple l'item de départ est une croix :



Il s'agit de trouver l'image qui correspond au mot obtenu si on retire la consonne initial /c/ au début du mot « croix » : poire, toit, noix, ou roi.



Ce même exercice peut être répété avec d'autres séquences de mots et de dessins correspondant, exemples :

« Dans -front- on retire /f/ », les dessins proposés étant un peigne, un rond, un bras et un pont.

« Dans -pneu- on retire /p/ », les dessins proposés étant une voiture, un nœud, deux, et un feu.

« Dans -grue- on retire /g/ », les dessins proposés étant la lune, un mur, une rue, et un camion.

✓ **Manipulations phonémiques sans support d'images**

Il s'agit ici que l'élève concentre son attention sur les mots oraux qu'on lui demande de manipuler, qu'il doit donc mémoriser. Ce type d'activité est assez difficile en L2, les élèves devant disposer d'un bagage lexical suffisant pour mémoriser les mots. Lorsque le français est mal maîtrisé, on préférera demander ces manipulations dans la langue maternelle des élèves.

Transformations de phonèmes

Passer d'un mot à l'autre en ne changeant qu'un phonème à la fois (substitution, suppression, ajout).

Exemple : *rat* → *roue* → *route* → *roule* → *crête* → *craie*, etc.

Cet exercice peut être effectué en petits groupes chaque élève transformant le mot proposé par l'élève précédent.

Pour montrer que les changements oraux entraînent des modifications à l'écrit, au fur et à mesure l'enseignant écrit les mots proposés sur le tableau.

Autre exercice (très difficile) : partir d'un mot oral puis chercher collectivement tous ceux qui peuvent être créés en changeant le 1^{er} phonème, puis le 2^{ème}, puis le 3^{ème}, etc.

Par exemple en partant du mot « *car* », en changeant le premier phonème on peut obtenir les mots « *bar* », « *dard* », « *far* » ou « *phare* », « *gare* », « *jars* » ou « *jarre* », « *lard* », « *mare* », « *par* » ou « *part* », « *rare* », « *tard* » ou « *tard* », « *char* » ; en changeant le 2^{ème} phonème on peut obtenir « *corps* », « *cure* », « *cour* » « *court* » ou « *course* » ; en changeant le 3^{ème} phonème on peut obtenir « *cage* », « *cale* », « *canne* », « *cap* », « *casse* », « *cave* », « *cache* ».

Dénombrement de phonèmes

Faire autant de traits sur une ardoise ou sur une feuille qu'il y a de phonèmes dans des mots oraux prononcés par l'enseignant.

Dans un second temps l'élève (ou l'enseignant) écrit chacun des mots puis l'élève met des traits verticaux pour segmenter l'écrit comme il a segmenté l'oral, (on évitera les mots comprenant des lettres qui ne se prononcent pas.)

Suppressions de phonèmes

Répéter des mots en supprimant le 1^{er} phonème.

Il faut varier la difficulté de la tâche :

1. après suppression on retrouve un autre mot (*ville* → *île*)
2. la suppression donne un pseudo-mot (*colle* → *olle*)
3. le phonème à supprimer est toujours le même
4. le phonème à supprimer varie
5. le phonème à supprimer est dans un groupe de consonnes (*crayon* → *rayon*, *plateau* → *lateau*)
6. supprimer le 1^{er} phonème du mot, puis le 2^{ème}, puis le 3^{ème}, etc.

Sur le même modèle on peut proposer des exercices d'ajout de phonèmes.

Permutations de phonèmes

Permuter les phonèmes de mots bi-phonémiques (*seau* → *os*, *rat* → *art*, *rue* → *ur*, etc.)

Fusion Phonémique

Une chose est d'être capable d'identifier les phonèmes au sein des syllabes, autre chose est de fusionner les phonèmes identifiés individuellement, comme c'est le cas dans le décodage de mots écrits, pour prononcer chaque syllabe en un seul souffle. Quand un élève voit LA, il peut déchiffrer cela LLLL – AAAAA en séparant les 2 phonèmes. Pour lire correctement cette syllabe, l'élève doit dire LA (en fusionnant les deux phonèmes.)

Il est donc pertinent d'entraîner les élèves à fusionner les phonèmes pour créer des syllabes.


À cette fin, on peut demander aux élèves de retrouver les mot segmentés :

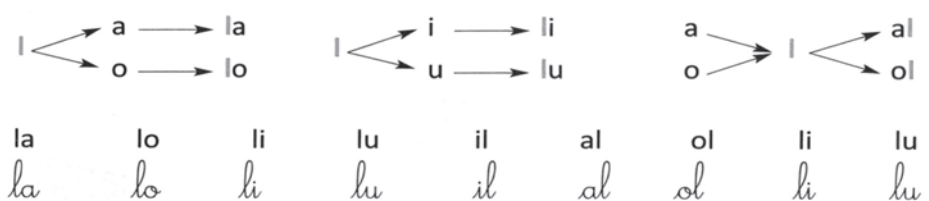
fff-uuuu-zzzz-ééééé ; chhhh AAAAAaaa, LLLLllll ouuuuuuuu, LLLL iiiiii mmmmm aaaaa sssss

Cette activité peut être conduite : avec les prénoms de la classe ; avec des mots connus des élèves, avec des pseudots-mots.

Pour des développement concernant ce type d'activités on peut, par exemple, se référer au [livret IFADEM Côte d'Ivoire](#), pp. 40-43, dont un extrait est ci-dessous :

Le manuel propose de travailler l'association de lettres en syllabes à partir de ce type de schémas.

 **Forme et lis les syllabes.**



la lo li lu il al ol li lu
la lo li lu il al ol li lu

SOURCE : MENET (dir.), *Lecture & Écriture, CPI*, Abidjan, Éditions Éburnie, 2015.

On voit dans cet exercice que l'on peut travailler les assemblages :

- consonne + voyelle (l + a → la)
- voyelle + consonne (a + l → al).

Important

L'identification (et la manipulation) des phonèmes dans les mots oraux est plus ou moins facile :

- Il est plus facile de reconnaître une voyelle qu'une consonne.
- Il est plus facile de reconnaître une consonne en début de mot, puis en fin de mot et ensuite à l'intérieur.
- Il est plus facile de reconnaître une consonne continue (dont l'articulation se prolonge, comme le son de la lettre f qu'on peut allonger : ffffffff) qu'une consonne brève (comme le son de la lettre t)
- En lecture à voix haute, il s'agira de ne pas confondre les mots qui ne diffèrent que pas un seul phonème : capot ↔ canot ↔ calot ↔ cadeau ↔ cabot ↔ caveau ↔ cachot ↔ cageot

Dans une telle série, deux mots voisins constituent une **paire minimale**, c'est à dire deux mots qui se distinguent par le sens et qui diffèrent entre eux par un seul son. Chez les mauvais lecteurs, il est fréquent que, lors de la lecture, des confusions apparaissent entre deux mots constituant une telle paire.

Les confusions sont relativement fréquentes entre les consonnes phonétiquement proches, ce sont les consonnes correspondant aux lettres : b/d – t/d – c/g – p/b – f/v – m/n – ch/j – s/z

Pour des exercices entraînant la capacité à bien différencier ces sons voir notamment : <http://www.zaubette.fr/confusion-de-sons-cp-a44914100>

L'entrée dans la lecture

« Paradoxalement, l'apprentissage explicite des correspondances graphèmes-phonèmes est le seul à offrir à l'enfant la liberté de lire, car lui seul donne accès à de nouveaux mots. On a bien tort d'opposer la liberté de l'enfant à l'effort et la rigueur de l'enseignement. Conquérir sa liberté de lecteur demande certes à l'enfant des efforts, mais ceux-ci sont rapidement payés en retour lorsqu'il découvre, pour la première fois, qu'il parvient à lire des mots qu'il n'a jamais appris en classe ». Stanislas Dehaene, 2007.

La lecture à haute voix

La lecture à voix haute est un exercice privilégié pour mettre en action les correspondances graphèmes/phonèmes et les agencer entre elles, les phonèmes devant être coarticulés au sein des syllabes (« pa » ne se prononce pas /pə-/a/ mais /pa/). De ce fait, la lecture à haute voix par les élèves a un effet bénéfique sur la maîtrise du code.

En remédiation, il s'agit d'un incontournable. (Voir la fiche n°2 « améliorer la fluence »).

La mise en place du décodage

Face à un élève très mauvais lecteur après plusieurs années d'école, il faut s'interroger sur la façon dont on lui a enseigné la lecture : a-t-il bénéficié de l'enseignement systématique du décodage, dont le principe est décrit ci-dessous ?

« Partir du graphème pour, sans détour par le dessin, apprendre à lire les syllabes qui le combinent, donne à la syllabe sa valeur de clé universelle pour la lecture de tous les mots. Avoir appris à décoder « pa » permet de lire « paquet », « campagne », « espagnol », « tapage », etc., ainsi que tous les autres mots contenant cette syllabe, à condition bien sûr que les autres syllabes de chacun de ces mots soient connues. Cela implique une progression suivie rigoureusement dans l'étude des graphèmes qui conduit les élèves à ne jamais être confrontés à des mots indéchiffrables, totalement ou partiellement. Aucune leçon ne contient des « trous » dans l'étude des combinaisons graphémiques dont a besoin la lecture des mots qu'elle contient. Au terme de ce travail à partir des graphèmes et des syllabes-clés universelles, les élèves peuvent lire tous les mots sans jamais en avoir appris aucun. Ils peuvent lire les noms de personnes, de personnages, de pays, de villes, de villages, de médicaments, de marques, etc., inatteignables dans leur diversité et leur nombre par la reconnaissance globale ou la devinette ». <http://eduscol.education.fr/cid129436/pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-cp.html> (pp. 25-26)

La nécessaire progression dans l'apprentissage du décodage

S'il est nécessaire que l'élève reconnaisse les lettres (l'élève doit être capable de les nommer quand on les lui présente dans le désordre), il doit également être capable de prononcer les sons correspondant. En termes de progression dans l'apprentissage, il faut commencer par les rapports phonie-graphie les plus simples. Les sons voyelles sont faciles à distinguer à l'oral et à associer à une lettre écrite. Pour ce qui concerne les consonnes, il vaut mieux introduire les consonnes fricatives, (s, f, j, v, z, ...) et liquides (l, r) en premier, car leur prononciation peut être prolongée (« ssss... ») et donc longuement audible, plutôt que les consonnes occlusives comme p, b, t, k dont le bruit ne peut pas être facilement prolongé.

S'appuyant sur la recherche, Liliane Sprenger-Charolles propose une progression dans l'apprentissage des correspondance graphèmes-phonèmes, qui prend en compte les difficultés de la langue française. Elle va du plus simple au plus complexe, en considérant également la fréquence des graphèmes et des phonèmes pour que l'élève parvienne le plus vite possible à une lecture autonome. Voir le [document d'appui](#) *Apprentissage continué de la lecture-écriture et langues de scolarisation en contexte plurilingue* (pages 46 à 51, ce tableau concernant la langue française prévoit une colonne à compléter pour la langue nationale).

Dans une perspective de remédiation il sera intéressant de vérifier les correspondances qui sont maîtrisées par l'élève et celles qui ne le sont pas, pour, le cas échéant retravailler le code en tenant compte de la progression proposée.

Il est notamment essentiel de vérifier si les voyelles sont correctement identifiées. De fait, les consonnes isolées ne se prononçant pas, le décodage oral suppose une maîtrise des voyelles permettant la prononciation des consonnes au sein de syllabes.

Des lettres et des sons

La difficulté du décodage du français écrit est le fait qu'une même lettre peut avoir des prononciations différentes en fonction des lettres qui l'entourent et selon qu'elle constitue elle-même un graphème ou qu'elle n'est qu'une des lettres un graphème complexe (par exemple « o » « on » « ou »).

Des exercices peuvent être proposés pour travailler spécifiquement cette difficulté, exemple :

Lis ces mots où l'on trouve la lettre « c »

- avec mon coeur donc je lèche il balance combien doucement un morceau blanc
- il comprend encore multicolore ma bouche il conduit facilement il réfléchit
- un canard un coquillage un franc un rocher un car courageux grâce à la surface
- une chose il crie ici voici clair la cuisine

1. Coche les mots où la lettre « c » produit le son /k/.
2. Entoure la lettre qui produit le son /s/.
3. Entoure en bleu les lettres qui produisent le son /j/.
4. Recopie deux mots de la liste où la lettre « c » est muette.

Sur ce modèle, des exercices peuvent être conçus pour de nombreuses autres lettres.

Jeu de familles des sons

Le jeu de familles des sons a pour objectif d'entraîner les élèves à différencier des graphèmes homophones (par exemple -les différents graphèmes pour le son /è/-). Le jeu suivant a été réalisé dans le cadre d'un atelier avec des adolescents présentant un trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit, animé par E. Blin et R. Samier (orthophonistes). Il y a 6 mots par famille, chacun contenant le même graphème. Pour jouer, il faut confectionner des cartes comme celles représentées ci-après (cf. [le jeu complet](#)).

<p style="text-align: right;">ai</p> <p style="text-align: center;">balai</p>  <p><u>balai</u> chaise fraise lait maison raisin</p>	<p style="text-align: right;">ai</p> <p style="text-align: center;">chaise</p>  <p>balai <u>chaise</u> fraise lait maison raisin</p>	<p style="text-align: right;">ai</p> <p style="text-align: center;">fraise</p>  <p>balai chaise <u>fraise</u> lait maison raisin</p>
<p style="text-align: right;">ai</p> <p style="text-align: center;">lait</p>  <p>balai chaise fraise <u>lait</u> maison raisin</p>	<p style="text-align: right;">ai</p> <p style="text-align: center;">maison</p>  <p>balai chaise fraise lait <u>maison</u> raisin</p>	<p style="text-align: right;">ai</p> <p style="text-align: center;">raisin</p>  <p>balai chaise fraise lait maison <u>raisin</u></p>
<p style="text-align: right;">è</p> <p style="text-align: center;">arène</p>  <p><u>arène</u> chèvre hélicoptère manège mère zèbre</p>	<p style="text-align: right;">è</p> <p style="text-align: center;">chèvre</p>  <p>arène <u>chèvre</u> hélicoptère manège mère zèbre</p>	<p style="text-align: right;">è</p> <p style="text-align: center;">hélicoptère</p>  <p>arène chèvre <u>hélicoptère</u> manège mère zèbre</p>

Le jeu se joue par groupe de 3 ou 4 élèves. Un élève, désigné par le sort distribue 6 cartes à chaque joueur. Le reste constitue la pioche. Le voisin, placé à la gauche du donneur, parle le premier. Après avoir constaté qu'il possède au moins une carte d'une famille de sons, il cherche à la compléter en demandant à n'importe quel joueur une carte qui lui manque et qu'il souhaite obtenir. Si cet autre joueur possède la carte il doit la lui donner. Si le demandeur obtient la carte qu'il voulait il peut rejouer. S'il n'obtient pas la carte demandée, il prend une carte dans la pioche. S'il se trouve que cette carte est celle qui était demandée, le joueur continue. Sinon, c'est au tour du joueur à gauche du demandeur de jouer. Dès qu'un joueur réunit une famille, il la pose devant lui. Le gagnant est le joueur qui pose devant lui le plus de familles complètes.

Pour des cartes correspondant à d'autres sons voir : <http://pontt.net/2015/03/3-jeux-de-7-familles-de-sons/>

Articuler Lecture et Écriture

Toutes les activités d'écriture active qui permettent à l'enfant de saisir les mots qui composent son écrit fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique. L'écriture conforte l'apprentissage de la lecture en permettant aux élèves d'écrire les graphèmes correspondant aux sons entendus, ce qui lui demande de choisir le graphème qui code le son entendu. Elle favorise également la mémorisation de l'orthographe.

Notamment, la copie à partir de modèles est un exercice utile parce qu'elle demande la centration du regard et de l'attention sur la succession des lettres et leur ordre et permet ainsi la mémorisation des graphèmes, des syllabes et donc de l'orthographe des mots. D'abord, l'élève copiera lettre par lettre, puis progressivement, il découpera le mot en syllabes qu'il copiera en une seule fois. Il faudra veiller à bien apprendre les liaisons entre les lettres, ce qui favorisera l'écriture des syllabes puis des mots. Pour favoriser la mémorisation, on demandera aux élèves de prononcer à voix haute ce qu'ils copient.

Productions de mots et dictées

Les exercices d'écriture doivent donc prendre place dans les activités de remédiation. Ils obligent à réfléchir sur la composition des mots écrits.

On pourra, par exemple, demander aux élèves d'écrire un mot nouveau à partir de deux mots connus donnés (par exemple à partir des mots « tonton » et « moulin » connus des élèves il s'agira d'écrire le mot « mouton », ou de le retrouver parmi des étiquettes-mots).

Écrire des mots dictées par l'adulte, est également un exercice qui suscite la réflexion des élèves. L'analyse des erreurs permettra une exploitation pédagogique riche d'enseignements. Dans cette perspective, plus qu'une épreuve d'évaluation, la dictée devient une situation d'apprentissage, dans laquelle les phases de relecture, d'identification et d'explication des erreurs, puis de correction jouent un rôle déterminant.

Identification et reconnaissance des mots écrits

Les traitements visuels, la mobilisation de la conscience phonologique, et la mise en correspondance des configurations de lettres avec leurs prononciations, donnent accès à l'oralisation des mots. Ces processus minimaux nécessaires à l'identification et à la reconnaissance des mots doivent être mis en place. Ils sont indispensables, mais non suffisants, pour entrer dans la compréhension. Encore faut-il que l'élève connaisse ces mots préalablement à l'oral pour qu'il puisse comprendre ce qu'il lit. Il y a à cet égard des différences importantes entre les élèves dont le lexique est plus ou moins étendu en fonction de différents facteurs, dont le plus important est sans doute le milieu socio-culturel dans lequel ils ont grandi, du moins pour ce qui concerne leur vocabulaire dans sa langue maternelle.

Lorsque l'apprentissage de la lecture est conduit dans une langue peu ou pas maîtrisée à l'oral, cet accès à la signification des mots est parfois quasi-impossible, d'où l'intérêt d'aborder la langue écrite dans la langue maternelle de l'élève.

Au-delà de leur simple identification, la reconnaissance des mots écrits comme étant un mot déjà connu à l'oral permet leur mémorisation et, à terme, la possibilité de les reconnaître sans avoir à les décoder pas à pas. C'est également l'élément de base de la compréhension des phrases et des textes écrits (*voir fiche « améliorer la compréhension »*).

Références

Dehaene, S. (2001), *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob.

Dehaene., (2007), *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob.

Delpech, D., George, F., Nok, E. (2001), *La conscience phonologique : test, éducation et rééducation*, Solal.

Ecalte, J., Magnan, A., Bouchafa, H. (2002), Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation, *Glossa*, n°82, p. 4-12

Gallet, C. (2012), *100 idées pour que tous les enfants sachent lire*, Edition Tom Pousse.

Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., Fayol, M. (2000), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan.

Quilan, D. (2009), *Des jeux pour l'éveil à la conscience phonologique*, Hachette.

https://drive.google.com/drive/folders/1a5_TfeQPpRUirwQNIZdIMA4hSmYiMNEt

Sprenger-Charolles, L., Casalis, S. (1996), *Lire : lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Presses Universitaires de France.




Sur internet

Activités de conscience phonologique : https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57hayange/IMG/pdf/1-3-1-Activites_de_conscience_phonologique.pdf

Conférence de consensus sur la lecture LYON mars 2016 sur le site du CNESEO : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (2003), *Lire au CP Repérer les difficultés pour mieux agir* : <http://cir6.education.pf/01-docs/peda/mdl/c2-lire-cp-2003.pdf>

La fluence ou fluidité de lecture (*fluency* dans la littérature scientifique anglosaxonne) se manifeste par la capacité à lire un texte suivi avec **exactitude**, **rapidité** et **expression**. Un enseignement efficace de la fluence va au-delà de la reconnaissance automatique des mots pour inclure le rythme et l'expression. (Kuhn et Stahl, 2003)

		
Précision	Vitesse	Expression
Reconnaître les mots de manière exacte, sans erreur	Lire sans effort (de manière automatisée), avec aisance, au rythme d'une conversation	Respecter la prosodie. Avoir une intonation adaptée.

Adapté de Cassagnettes (2021)

Gradation développementale de la lecture orale

Lecture sous-syllabique	L'élève identifie chaque graphème pour lire une syllabe.
Lecture syllabique	L'élève déchiffre syllabe par syllabe.
Lecture hésitante	L'élève lit mot après mot ; sa parole accompagne exactement le mouvement de ses yeux.
Lecture hésitante courante	L'élève lit par groupes de mots ; mais ceux-ci ne respectent pas toujours le sens de la phrase.
Lecture courante	L'élève lit sans hésitation par groupes de mots et s'arrête aux signes de ponctuation. On trouve une émission intonative de base dans la lecture courante, mais celle-ci reste assez monocorde.
Lecture expressive	L'élève lit couramment en mettant le ton, de telle sorte que sa lecture ressemble au langage oral. Il regroupe les mots en unités syntaxiques, fait un usage rapide de la ponctuation, choisit les moments de pause et adopte la bonne intonation. Ses yeux ont de l'avance sur ce qu'il lit. La lecture expressive se distingue cependant de la véritable lecture interprétative.
Lecture interprétative	L'élève fait un travail d'interprétation du texte à l'intention d'un auditoire. La lecture interprétative suppose une appropriation précise du texte qui rendent possibles des choix d'interprétation (accents d'insistance, variation rythmique et jeu sur les intensités). La lecture interprétative demande toujours une préparation approfondie préalable.

Source : Giasson, 2011 : 217- 218

À l'issue de l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes (cf. la fiche « Améliorer l'identification des mots »), qui se réalise généralement au cours des 2 premières années du primaire dans les écoles d'Afrique subsaharienne, la plupart des élèves sont capables de décoder des mots. Cependant, ils ne disposent pas encore d'une lecture assez fluide et automatisée pour pouvoir se concentrer efficacement sur l'expression et la compréhension. C'est pourquoi, la recherche internationale considère aujourd'hui que la fluence, avec ses trois composantes, est le chaînon manquant qui entrave l'accès à une lecture autonome. En effet, on pourrait penser que la prosodie et l'expression n'interviennent qu'à l'occasion de la lecture orale. Il n'en est rien. **La lecture expressive est également présente dans la lecture silencieuse.** Le lecteur expert qui lit dans sa tête respecte la ponctuation, accentue certains mots, fait moduler sa voix en fonction du texte, etc.

Quand on écoute un lecteur non fluent, la compréhension du texte oralisé est souvent difficile. Quand ce lecteur lit pour lui-même, silencieusement ou à haute voix, il en est de même : sa compréhension est entravée par son faible niveau de fluence. **L'enseignement explicite de la fluence au primaire et au collège** vise donc à accompagner le jeune lecteur à gérer cette double tâche difficile qui consiste à « identifier les mots rapidement et avec précision » ET « comprendre le message lu » (Alt & Samuels, 2011). La fluence facilite le lien entre les deux. **Lorsqu'une lecture est fluente, elle permet au lecteur de centrer son attention sur la compréhension du texte** (voir la fiche « Améliorer la compréhension »).

La précision – informations avant de se lancer

Lire avec précision, c'est lire exactement ce qui est écrit, sans erreur. L'exactitude de l'identification des mots est essentielle pour la construction du sens. En effet, si on lit un mot de manière erronée (substitution / inversion, ajout, omission) ou si on lit un mot à la place d'un autre, il est bien difficile de comprendre le texte à lire. La précision de l'identification des mots se calcule en pourcentage, ainsi :

$$\frac{\text{Nombre total de mots lus correctement}}{\text{Nombre total de mots lus (correctement et incorrectement)}} \times 100 = \text{Pourcentage de précision de l'identification des mots}$$

Par exemple, si un élève a lu 175 mots et fait 5 erreurs (ne pas compter les autocorrections), on divise 170 par 175 puis on multiplie par 100, ce qui fait un pourcentage de précision de 97%.

Selon Rasinski et Padak (2005), trois niveaux de précision peuvent être distingués pour l'identification des mots lors de la lecture d'un texte :

Plus de 98 % d'exactitude	Niveau indépendant L'élève est capable de lire de manière indépendante, sans aide. Le texte est au niveau d'autonomie de l'élève.
De 92% à 98 %	Niveau fonctionnel L'élève est capable de lire avec de l'aide. Le texte est au niveau d'apprentissage de l'élève.
Moins de 92% d'exactitude	Niveau de frustration L'élève éprouve beaucoup de difficultés à lire, même avec aide. Le texte est trop difficile et présente un trop grand défi pour l'élève.

La **lisibilité des textes** est donc un paramètre important à prendre en compte. Pour développer la fluence, il est préférable de **choisir des textes adaptés au niveau des élèves**, ne leur demandant pas d'efforts démesurés et leur permettant d'accéder facilement à la compréhension. Lorsqu'un élève présente un niveau de précision de lecture faible bien que le texte semble adapté à son niveau, plusieurs causes peuvent être envisagées :

- ✚ S'il fait beaucoup d'erreurs de CGP, on peut vérifier ses capacités en phonologie et ses capacités de décodage (voir la fiche « Améliorer l'identification des mots »).
- ✚ S'il fait beaucoup d'oublis, on peut vérifier sa vue et ses capacités de repérage visuel.

La précision – exemples d'activités pour soutenir les élèves

Les activités proposées dans cette fiche concernent la langue française, mais sont tout-à-fait transférables pour les autres langues alphabétiques, comme le sont les langues nationales utilisées dans les systèmes d'enseignement bilingues en Afrique francophone subsaharienne.

Veiller à la clarté des supports pour éviter les confusions visuelles

Certains élèves sautent parfois des lignes, commencent sur une ligne et terminent sur une autre, sautent ou répètent des mots ou des morceaux de mots, etc. Il est donc utile de soutenir leur repérage visuel par une présentation adaptée des textes pour faciliter le suivi des mots sur la ligne et le retour à la ligne suivante. En effet, parfois les textes des manuels sont écrits avec des caractères trop petits et ne sont pas assez aérés. Il peut donc être opportun de les remanier pour soutenir les élèves peinant à lire avec précision en veillant à utiliser :

- ✚ des caractères agrandis,
- ✚ des mots et des lignes bien espacés,
- ✚ des paragraphes bien matérialisés,
- ✚ pas de retours à la ligne au sein des groupes de sens,

et en privilégiant une présentation épurée afin que les élèves centrent toute leur attention sur le texte.

Cette adaptation des supports écrits peut se faire à l'ordinateur, lorsqu'on en dispose, les textes pouvant ensuite être distribués sur feuille indépendante aux élèves qui en ont besoin ou bien encore vidéoprojetés (si cela est possible) pour des travaux en sous-groupe.

Exemples de polices spécifiques gratuites qui, téléchargées, se retrouvent ensuite incrémentées dans la liste des polices utilisables de votre logiciel de traitement de texte (Libre office, Word, etc.) :

<http://pointecole.free.fr/polices.html> <https://www.jeanboyault.fr/belle-allure/>
<https://www.dafont.com/fr/open-dyslexic.font> (Ctrl + clic pour suivre les liens hypertextes, si vous disposez d'Internet)

Cette adaptation des textes peut aussi se réaliser, en respectant les mêmes principes, sur le tableau noir ou encore sur des [grandes ardoises](#) propices aux travaux en sous-groupe. L'usage de la couleur, avec les craies, peut alors être utile pour bien distinguer les lignes à lire, comme dans l'exemple ci-dessous :

Ali adore lire.
 Il lit a.
 Il lit mi.
 Il lit ami.
 Il a réussi !

Cette adaptation des supports par la mise en couleurs peut se prolonger, pour les élèves rencontrant des difficultés de repérage visuel ou dans l'acquisition du langage écrit, bien au-delà du début de scolarité.



Lorsque les élèves sautent des mots et ont du mal à garder les yeux sur la ligne de lecture, outre la possibilité de pointer les mots avec le doigt ou un crayon, on peut aussi leur proposer d'utiliser une réglette de lecture transparente ce qui est plus pratique pour ne pas gêner l'anticipation sur les mots suivants. Il est possible d'en fabriquer à partir de gabarits en carton ou en découpant des bandes de plastique transparent (à partir de protège-cahiers, porte-vues, intercalaires, etc.). D'autres peuvent s'acheter toutes prêtes en papèterie. Quelques exemples :

 <p>Gabarit en carton à fabriquer</p> <p>Source : https://www.cartablefantastique.fr/regles-de-lecture/</p>	 <p>Réglette en plastique à fabriquer</p> <p>Source : https://www.maicressedesiles.fr/wp-content/uploads/2019/08/DIY-guides-de-lecture-DYS.pdf</p>	 <p>Exemple de règles de lecture vendues dans le commerce (ici, une règle loupe)</p>
--	--	---

Lire en utilisant un chuchoteur pour bien entendre les sons prononcés

Le chuchoteur (encore appelé « cornet de lecture », *phonic phone* ou *toobaloo*) est un petit outil efficace et facile à construire qui s'utilise comme un combiné téléphonique. Il permet à l'élève de s'entendre de façon amplifiée lorsqu'il lit. Cela lui permet de se concentrer sur sa voix et de bien entendre les sons qu'il prononce. L'élève peut ainsi distinguer plus facilement les sons proches, sans bruit parasite. Effet de conséquence, son usage permet aussi de baisser le volume sonore de la classe.

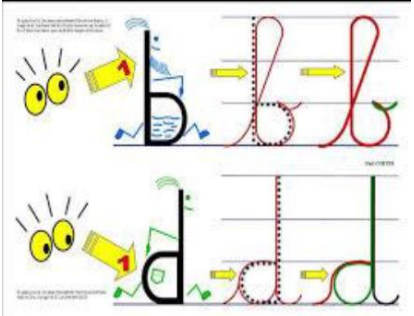
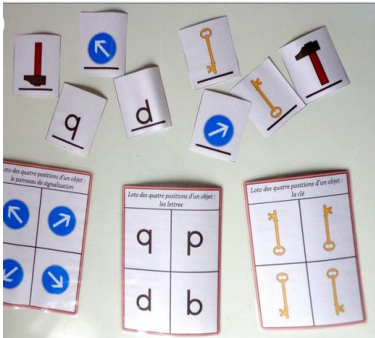
	<p>Pour fabriquer un chuchoteur</p> <p>Tuto en vidéo</p>	
<p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ un tube en PVC diamètre 32 mm ou 40mm ✚ plusieurs « coudes », de préférence « femelle/femelle » diamètre 32 ✚ une scie à métaux 		

<p>Fabrication</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Scier un tube PVC pour faire des bouts d'environ 7 à 10 cm de longueur (maximum) 2. Placer les coudes à chaque extrémité. 3. Décorer le "chuchoteur", si on le souhaite. 	<p>Chuchoteurs individuels</p> 	<p>Chuchoteur à double sens, en tournant un coude, pour être utilisé à deux : un élève lit, l'autre écoute.</p>  <p>Source : http://jeuxetremaitresse.over-blog.com/</p>
 <p>Astuce</p>	<p>On peut aussi, sans fabrication, utiliser des morceaux de tuyaux souples de type : tuyaux d'arrosage ou gaines d'électricité, etc. et s'en servir comme chuchoteurs.</p>	

Soutenir l'identification des lettres

Les confusions visuelles de lettres qui se ressemblent sont très fréquentes lors de la première année d'apprentissage. Elles diminuent lors de la 2^{ème} année et ne persistent ensuite que chez quelques élèves en difficulté. Ce phénomène d'inversion des lettres est lié à une propriété naturelle du cerveau de « symétriser » les objets. Pour les jeunes élèves, les lettres « b » et « d » ne sont qu'un seul et même objet vu sous deux angles différents. L'apprentissage de la lecture exige de dépasser ce stade du « miroir » et de « désapprendre » la généralisation par symétrie. (Dehaene, 2007).

Les confusions les plus fréquentes concernent les lettres qui ne diffèrent que par l'orientation de leur tracé, comme b-d, p-q. D'autres confusions sont attribuables à la similitude des tracés des lettres : m-n, a-d, o-a, f-l, l-I (i majuscule), etc. La stratégie la plus efficace consiste à attirer l'attention des élèves sur le sens des mots qu'ils lisent. Par exemple, on peut inviter un élève qui lit « danane » à s'autocorriger en s'appuyant sur la signification du mot lu afin qu'il produise « banane ». D'autres interventions peuvent également faciliter la distinction des lettres, notamment par :

<p>des astuces pour mémoriser les différences d'orientation des lettres</p>  <p>Source : https://www.aled.pro/</p>	<p>des jeux de loto</p>  <p>des jeux de l'oie</p>	<p>des exercices de discrimination visuelle des lettres qui se ressemblent</p> <p>en coloriant les lettres pour les distinguer</p> <p>en les entourant</p> <p>en les découpant dans des journaux apportés par l'enseignant, etc.</p>
---	--	--

Soutenir l'identification des graphèmes

La précision implique aussi que les élèves aient à disposition de bonnes stratégies d'identification des mots pour décoder les mots aisément et rapidement. L'identification efficace des graphèmes s'avère plus lente à installer dans les langues à orthographe profonde, comme le français, que dans celles à orthographe transparente, comme les langues africaines (cf. fiche « Améliorer l'identification des mots »).

En français, les difficultés portent le plus souvent sur la lecture des **groupes de consonnes**, des **lettres qui ont plusieurs prononciations**, le repérage des **graphèmes complexes**, la prise en compte des **accents** et la détection des **lettres muettes finales**. La mise en évidence de ces indices dans les supports à lire (mise en gras, encadrement, utilisation de couleurs, etc.) peut ici encore soutenir les élèves à les prendre en compte. La mise en place d'activités répétées ciblant ces particularités favorise leur automatisation.

Quelques exemples tirés d'un manuel

Source : *Livret d'entraînement à la lecture fluide CE1*, Hatier, 2021

3 Je lis des mots.

un fruit – une prune – un abricot – de la grenadine
 un cri – une croix – un livre – un truc – le drap
 une chambre – la droite – un ogre – un crabe
 une brebis – une grue – avril – drôle – grand

2 Je lis des mots :

– avec ion et ain.

- loin – l'avion – un lion – du foin – moins
- le camion – le champion – une pointe

– avec ein et ien.

- un chien – bien – les freins – plein – le peintre
- combien – la ceinture – ancien

– avec ain et ian.

- un poulain – un triangle – le bain – un mendiant
- la méfiance – un humain – vaincre

2 Je lis des mots qui se terminent par une lettre muette ou non.

La lettre c se prononce :

- un bec – l'arc – un choc – Maroc
- le truc – avec – le basilic – un bouc

La lettre c est muette :

- un tronc – le banc – un porc – blanc
- le caoutchouc – franc – l'estomac

La lettre p se prononce :

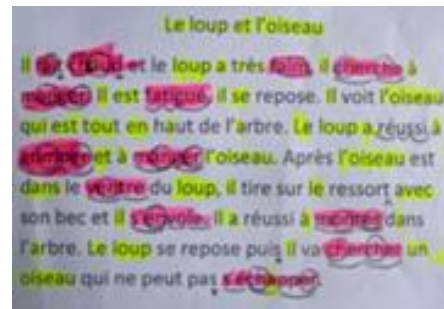
- stop – un clip – le rap – un slip
- le cap – un handicap – un zip

La lettre p est muette :

- un camp – trop – un drap – beaucoup
- un coup – le champ – le galop – un loup

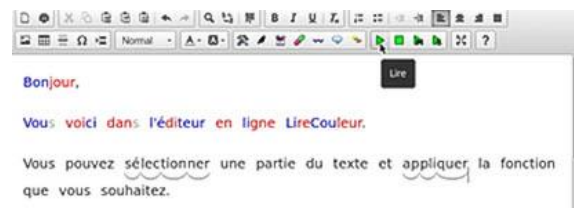
La mise en relief d'éléments dans les textes (par encadré, soulignement ou mise en couleur) doit être pensée en fonction des **aides à apporter aux élèves pour identifier plus aisément les mots**. Ces repères visuels ne doivent donc pas être placés de manière aléatoire ni dans un but seulement décoratif.

Exemple de codage réalisé par l'adulte pour soutenir la lecture d'un élève.



Logiciels (gratuits) pour mettre les graphèmes ou les syllabes en couleurs automatiquement

LireCouleur : <https://lirecouleur.arkaline.fr/>



Syllabe et compagnie : <https://mlbesson.weebly.com/syllabes-et-compagnie.html>

Renforcer la maîtrise des CGP

Après la compréhension du principe alphabétique, la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes s'installe normalement progressivement au cours des premières années (cf. fiche identification des mots). Cependant, certains élèves peuvent montrer encore des faiblesses au cours de la scolarité pour identifier les correspondances moins fréquentes. Des activités en sous-groupe avec ces élèves peuvent donc être profitables, notamment pour développer les capacités listées ci-dessous pour la fin du primaire et le début du collège :

Relevé de compétences du code grapho-phonétique à travailler au cycle 3

D'après Alain Gavard, *Devenir lecteur, comment construire les compétences*, Nathan, 2012

ÊTRE CAPABLE DE :
Maitriser les correspondances phonèmes-graphèmes les plus difficiles [in], [an], [on], [è], [j], [s], [k], etc.
Connaître les valeurs de certaines lettres (g, c, s, etc.).
Écrire correctement le son [é] en fin de mots (-é, -ée, -er, -ez).
Connaître le rôle des lettres muettes et déchiffrer un mot comportant des lettres muettes susceptibles de brouiller l'identification du mot (vingt, ils mangent, etc.).
Déchiffrer un mot dont la construction syllabique est délicate (anémone, affaiblissement, etc.).
Repérer les régularités que l'on trouve dans les mots de la même famille (préfixe, radical, suffixe).
Identifier sans erreur les mots proches (mots avec la même syllabe initiale, avec modification d'un phonème, mots peu connus).

Source : <https://eduscol.education.fr/document/16327/download>

De nombreuses activités de soutien peuvent être envisagées, notamment celles basées sur le principe « je vois » / « j'entends » / « j'écris » ([ressource possible](#)) ou encore la réalisation de lecture orale répétée sur des supports de type :

<p>2 Je lis des mots avec la lettre h.</p> <table border="1"> <tr> <td>h [h]</td> <td>ch [ʃ]</td> </tr> <tr> <td>un cahier – un habit la haine – le bonheur un souhait – la hauteur</td> <td>la chance – un cachalot chercher – décharger déchu – une jachère</td> </tr> <tr> <td>ch [k]</td> <td>ph [f]</td> </tr> <tr> <td>chromé – la technique un chœur – une chorale un écho – l'orchestre</td> <td>un phoque – le téléphone l'éléphant – un phare une symphonie – un triomphe</td> </tr> </table> <p><i>Livret d'entraînement à la lecture fluide CE1, Hatier, 2021</i></p>	h [h]	ch [ʃ]	un cahier – un habit la haine – le bonheur un souhait – la hauteur	la chance – un cachalot chercher – décharger déchu – une jachère	ch [k]	ph [f]	chromé – la technique un chœur – une chorale un écho – l'orchestre	un phoque – le téléphone l'éléphant – un phare une symphonie – un triomphe	<p>1 Je lis des mots contenant des lettres identiques mais se prononçant différemment.</p> <table border="1"> <tr> <td>tions comme dans « étions » tions comme dans « potions »</td> <td>gn comme dans « stagner » gn comme dans « pagne »</td> <td>s comme dans « parasol » s comme dans « rose »</td> </tr> <tr> <td>des pétitions nous partions les partitions des questions nous restions des actions</td> <td>un champignon un gnome un brugno un clignotant un gnon stagnant</td> <td>vraisemblable une caserne dévaliser l'arrosage le tournesol un antiseptique</td> </tr> <tr> <td>des suggestions trois stations nous arrêtions</td> <td>un gnou un diagnostique des magnolias</td> <td>un résumé resaler asocial</td> </tr> </table> <p><i>Livret d'entraînement à la lecture fluide CM, Hatier, 2021</i></p>	tions comme dans « étions » tions comme dans « potions »	gn comme dans « stagner » gn comme dans « pagne »	s comme dans « parasol » s comme dans « rose »	des pétitions nous partions les partitions des questions nous restions des actions	un champignon un gnome un brugno un clignotant un gnon stagnant	vraisemblable une caserne dévaliser l'arrosage le tournesol un antiseptique	des suggestions trois stations nous arrêtions	un gnou un diagnostique des magnolias	un résumé resaler asocial
h [h]	ch [ʃ]																	
un cahier – un habit la haine – le bonheur un souhait – la hauteur	la chance – un cachalot chercher – décharger déchu – une jachère																	
ch [k]	ph [f]																	
chromé – la technique un chœur – une chorale un écho – l'orchestre	un phoque – le téléphone l'éléphant – un phare une symphonie – un triomphe																	
tions comme dans « étions » tions comme dans « potions »	gn comme dans « stagner » gn comme dans « pagne »	s comme dans « parasol » s comme dans « rose »																
des pétitions nous partions les partitions des questions nous restions des actions	un champignon un gnome un brugno un clignotant un gnon stagnant	vraisemblable une caserne dévaliser l'arrosage le tournesol un antiseptique																
des suggestions trois stations nous arrêtions	un gnou un diagnostique des magnolias	un résumé resaler asocial																

Découper les mots en syllabes pour mieux les lire

La lecture des mots comportant plusieurs syllabes peut s'avérer difficile pour les lecteurs débutants, car la limite entre deux syllabes écrites n'est pas toujours évidente à distinguer. Ces élèves tentent d'abord un découpage en utilisant la structure syllabique Consonne – Voyelle (CV) car c'est la plus fréquente. Si pour un mot comme « canari » cela fonctionne très bien, cette stratégie devient inefficace pour des mots comme « branche » ou « docteur ». **Chez les lecteurs en difficulté, le découpage en syllabes s'avère longtemps arbitraire**, particulièrement quand les mots commencent par une voyelle isolée : « uni » par exemple, sera découpé /un/i.

Dire à un élève « Découpe ton mot en syllabes » n'est pas souvent efficace car en fait, il faut avoir déjà lu le mot pour savoir comment bien le segmenter. C'est pourquoi en début d'apprentissage, il est utile que l'enseignant matérialise ce découpage pour les élèves et, par la suite, qu'il maintienne cette aide lorsque certains élèves butent à ce niveau lors de la lecture d'un mot. Pour **soutenir la découpe syllabique des mots**, l'enseignant peut :

- mettre en évidence le découpage en syllabes des mots qui peuvent poser un problème au tableau ou sur le support de l'élève par des couleurs, des soulignements, des barres, des encadrés, etc. Exemples :

<p>tasse dispensaire</p> <p>mangue geyave</p>	<p>Lis : kaki - un kilo - la kola - le mikado - le kimono la cabane - un canari - il court - un crocodile - le couloir - avec pourquoi - quand - le moustique - la nivaquine</p> <p><i>Soleils du Monde Français CP2- Hatier</i></p>
<p>Le roi est un homme très puissant : il doit pouvoir commander tout le monde. Il peut même avoir une armée.</p>	<p>1 Je lis des mots avec une aide au découpage en syllabes puis sans aide.</p> <ul style="list-style-type: none"> cheminée – compa<u>gn</u>on – naviga<u>ti</u>on – cost<u>um</u>e – mâ<u>ch</u>oire cheminée – compa<u>gn</u>on – naviga<u>ti</u>on – cost<u>um</u>e – mâ<u>ch</u>oire magicien – mé<u>ch</u>amment – coup<u>ab</u>le – insé<u>pa</u>rable – camou<u>fl</u>age magicien – mé<u>ch</u>amment – coup<u>ab</u>le – insé<u>pa</u>rable – camou<u>fl</u>age <p><i>Livret d'entraînement à la lecture fluide CE1, Hatier, 2021</i></p>

- en relation duelle, utiliser un cache (avec une bande de papier ou avec ses doigts) pour dévoiler progressivement les syllabes du mot sur lequel l'enfant bute et l'amener à lire le mot jusqu'à la fin.



Source : *Fluence, Lire vite et bien Le Guide* - ressources site compagnon livres de téléchargement : *Toutes les cartes d'ancrage* – MDI, 2021

- entraîner les élèves à lire rapidement des syllabes composés de plus de 2 lettres :

<p>Avec des cartons éclair</p> <p>Ecrire des syllabes sur des cartons isolés. Montrer chaque carton 1 seconde, de façon à ce que les élèves ne cherchent pas à décoder lettre par lettre, mais mémorisent des séquences plus longues de lettres (cf. Ouzoulias, 2004)</p>	<p>En sautant sur des syllabes posées au sol tout en les prononçant</p> 	<p>En les frappant dès qu'on les lit</p>  <p>Source : Cartes Misouko à télécharger</p>
---	---	---

Plus tard dans l'apprentissage, il est utile que les élèves comprennent qu'ils peuvent avoir recours à cette stratégie de découpage des mots en syllabes s'ils peinent à lire des mots longs, inconnus ou d'origine étrangère. L'intérêt de cette stratégie peut être compris de manière ludique, comme l'activité proposée ci-après à réaliser au tableau en collectif ou sur fiche.


 <p>Pour lire les mots longs, je les découpe en morceaux !</p> <p><i>(Référentiel pouvant être affiché dans la classe)</i></p>	<p>C A M É L É O N</p> <p>C R O C O D I L E</p> <p>A B R A C A D A B R A</p>	<p>I M P E N S A B L E</p> <p>I N D I S P O N I B L E</p> <p>I N T É R I E U R E M E N T</p>
<p>A P P L A U D I S S E M E N T</p> <p>C O M P L È T E M E N T</p> <p>P A M P L E M O U S S E</p>	<p>S T É N O D A C T Y L O G R A P H E</p> <p>U L T R A M I C R O S C O P I Q U E</p>	

Source : Fluence, Lire vite et bien Le Guide - ressources site compagnon libres de téléchargement : support mots saucissons – MDI, 2021

S'appuyer sur la morphologie des mots

L'identification précise des mots ne repose pas uniquement sur les procédures impliquées dans le décodage graphophonologique, la morphologie des mots y joue aussi un rôle important. En effet, l'analyse des mots écrits en leurs composants morphémiques assiste l'accès au sens des mots lus et participe de cette façon à leur reconnaissance. Au cours de la lecture, les mots sont automatiquement décomposés en morphèmes (plus petite unité porteuse de sens) qui sont reconnus spontanément. Par exemple : poulette = poule + ette (suffixe diminutif). C'est pourquoi, il est utile d'entraîner les élèves à décomposer les mots sur leur base morphologique pour les identifier et les comprendre plus facilement.

Quelques idées d'activités

 <p>« Pour lire les longs mots facilement, je peux reconnaître des mots ou des parties de mots. »</p> <p>Source : Fluence, Lire vite et bien Le Guide - ressources site compagnon libres de téléchargement Extraits : Toutes les cartes d'ancrage, Cartes bouts de mots – MDI, 2021</p>	<p>Activité « bouts de mots » : cartes à associer quand c'est possible</p> <table border="1"> <tr> <td>dé</td> <td>re</td> <td>pré</td> <td>in (m)</td> <td>sur</td> </tr> <tr> <td>trans</td> <td>faire</td> <td>former</td> <td>visible</td> <td>poser</td> </tr> <tr> <td>vivre</td> <td>voir</td> <td>tourner</td> <td>passer</td> <td>prendre</td> </tr> </table>	dé	re	pré	in (m)	sur	trans	faire	former	visible	poser	vivre	voir	tourner	passer	prendre
dé	re	pré	in (m)	sur												
trans	faire	former	visible	poser												
vivre	voir	tourner	passer	prendre												

1 Je lis chaque mot. Je repère un des mots qu'il contient. Je lis ce mot.
Exemple : déchainement → chaîne

- embarquer – enfourner – dégouter – inutilement – reboutonner – théière
- solutionner – missionnaire – anticalcaire – parachuter – champignon – antivol
- décompresser – échelonner – passagèrement – inespéré – involontairement
- schématiquement – chevaleresque – désintoxiquer – champêtre – prédisposer
- bétaillère – cisaillement

Livret d'entraînement à la lecture fluide CM, Hatier

Mots à lire à haute voix par analogie morphologique

2 Je lis, deux par deux, des mots de la même famille.

facile	grandir	veste	joyeux	dur	chanson
rapide	facilité	joie	collage	porte	durement
grand	rapidité	colle	veston	chanter	portail

Livret d'entraînement à la lecture fluide CE1, Hatier

1 Je lis des mots de la même famille.

lait	migration	feuillage	laitage
lit	longueur	aliter	longitude
lancer	effeuiller	lanceur	émigrant
migrer	litière	migrateur	portefeuille
feuille	allaiter	laiterie	relancer
allonger	lancement	longuement	litière
astre	moderniser	pêcher	nourrice
minute	astronaute	paiement	pêcherie
moderne	minuter	astronomie	essoufflé
nourrir	payeur	minuteur	modernisation
payer	souffleur	modernisme	astronautique
pêche	nourrissant	nourriture	impayé
souffler	pêcheur	soufflage	minuterie

Livret d'entraînement à la lecture fluide CM, Hatier

L'automatisation estimée par la vitesse de lecture – informations avant de se lancer

Un des objectifs du travail de la fluence est d'accompagner le lecteur vers une automatisation de la lecture qui se traduira par une vitesse de lecture adaptée au texte qu'il lit et à ses intentions de lecteur. Cette automatisation qui se traduit par « une reconnaissance instantanée des mots sans effort conscient ou d'attention » (Kuhn, 2008) se fait progressivement sur plusieurs années. Elle est primordiale car elle soulage l'attention du lecteur et lui permet de se concentrer sur le sens du message qu'il lit. L'objectif est de parvenir à un rythme de lecture assez dynamique pour soulager la mémoire de travail et accéder au sens, mais ce rythme ne doit pas être trop précipité pour ne pas nuire à l'expression et à la compréhension.

La vitesse de lecture se mesure en nombre de **mots correctement lus en une minute (MCLM)**, soit :

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Nombre de secondes de lecture}} \times 60 = \text{Nombre de mots lus par minute}$$

Vitesse de moyenne de lecture attendue en fin d'année scolaire en **France**

Classe	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}
Fluence attendue* (mots par minute)	50	70	90	110	120	130

* Automatisation dans la moyenne

Source : MENJ (2018) - Eduscol - [Attendus de fin d'année](#)

Les standards retenus au **Mali** pour les écoles appliquant le curriculum bilingue

Classe		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Fluence attendue (mots familiers par minute)	Langue nationale	20	31	45	61	76	91
	Français			20	41	66	91

Source : Décision 04336 / MEALN-SG du 04-11-2011

Certains entraînements visant à augmenter le MCLM peuvent parfois conduire à une approche erronée de la lecture. Il convient que les élèves ne se concentrent pas de manière démesurée sur la vitesse au détriment de la compréhension de ce qu'ils lisent. « Les élèves ont besoin de comprendre qu'ils peuvent et doivent prendre activement et intentionnellement le contrôle sur les 3 éléments de la fluence (précision, vitesse et expression) dans le but de comprendre ce qu'ils lisent et de devenir de vrais lecteurs fluents. » (Reutzel, Cooter, 2004).

L'automatisation par l'activité de lecture orale répétée

En classe, en particulier à partir du milieu du primaire et au collège, les séances de lecture reposent généralement sur l'exploitation d'un texte à lire du début à la fin, souvent en une seule fois, avant de passer à la lecture d'un autre texte à exploiter. Cette pratique s'avère souvent insuffisante pour les lecteurs fragiles et ne leur permet pas d'atteindre aisément une lecture fluide. En effet, lorsqu'ils lisent silencieusement le texte pour la première fois, leur lecture est imprécise et hésitante. Lors de la lecture à haute voix, à chaque erreur, ils sont souvent interrompus par l'enseignant ou les camarades, ils doivent s'auto-corriger, poursuivre jusqu'à la nouvelle interruption : leur lecture est hachée, saccadée, et ils peinent à comprendre ce qu'ils lisent.

Une autre pratique courante est la lecture orale à tour de rôle. Chaque partie du texte n'est alors lue qu'une seule fois par un élève, et il n'y revient pas. L'opportunité de s'améliorer est donc très faible. Ceux qui écoutent l'élève-lecteur suivent vaguement la lecture, s'attendant à être interrogés ensuite. Bien souvent, les élèves les plus fragiles se déconnectent de la lecture en cours.

Ces situations qui nécessitent de s'exposer à lire devant toute la classe sont très inconfortables pour les élèves en difficulté qui manquent souvent de confiance en eux. Elles risquent de les détourner de la lecture puisqu'elle les expose au danger de perdre la face devant leurs camarades. Il en est de même pour les autres lectures à voix haute en classe qui prennent l'élève en difficulté au dépourvu : consignes ou textes à lire oralement à l'improviste dans tous les domaines d'apprentissage (énoncés de problème, résumés, etc.). « *Lorsque la lecture à haute voix est liée à un risque d'humiliation, lorsque les auditeurs sont autorisés à corriger ou à rire, ou lorsque la performance de la lecture a lieu sous la pression d'une évaluation immédiate, la peur de lire intervient et se renforce.* » (Lösener, 2014) Faudrait-il alors arrêter de faire lire à haute voix les élèves en difficulté ? Ce n'est bien sûr pas la solution puisque ce sont ces élèves-là qui ont le plus besoin de s'entraîner à lire régulièrement.

La lecture orale répétée permet d'éviter ces écueils et a prouvé son efficacité : elle permet aux élèves de faire moins d'erreurs, de gagner en confiance et en fluidité. Elle consiste à **faire relire à l'élève le même texte plusieurs fois**, jusqu'à ce qu'il soit capable de le lire de manière fluide et efficace. La première lecture orale de l'élève ne se fait jamais sans préparation et peut être précédée d'une lecture orale de l'enseignant, d'une lecture orale par les élèves les plus à l'aise, ou d'une lecture silencieuse individuelle. Au fil de ses lectures, l'assurance de l'élève se construit : les obstacles de lecture rencontrés les premières fois deviennent de plus en plus faciles à éviter. La lecture répétée permet donc un renforcement de la confiance et de la motivation. Les études indiquent qu'entre la 1^{ère} et la 3^{ème} lecture d'un même support écrit, la vitesse de lecture augmente de manière significative.


Les objectifs de la lecture répétée doivent être explicitement énoncés aux élèves et l'esprit de coopération entre pairs recherché. Il ne s'agit, en aucun cas, d'une compétition entre élèves. L'objectif est de permettre à chacun d'améliorer sa lecture à haute voix et de réfléchir ensemble sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Pendant qu'un élève lit à haute voix, les autres élèves notent - sans l'interrompre - les oublis, les erreurs, les confusions, afin de lui faire un retour à la fin de sa lecture. Tous les élèves sont donc actifs et doivent procéder à une identification précise des mots afin de pouvoir guider leur pair, en vue d'améliorer sa prochaine lecture planifiée.

Pour quels élèves est-elle la plus profitable ?

✘	La lecture répétée n'est pas adaptée	✔	La lecture répétée est adaptée																														
✘	<p>A des élèves qui lisent moins de 20 mots corrects par minute. → Un travail de la conscience phonémique, du principe alphabétique, des CGP est plus efficace (voir la fiche « Améliorer l'identification des mots »).</p> <p>A des élèves qui lisent de manière totalement fluide, en maîtrisant les 3 composantes : vitesse, précision, expression. → Ce sont des lecteurs autonomes qui peuvent travailler sur des activités où la lecture permet de développer d'autres compétences (ex : effectuer une recherche documentaire pour un exposé, réaliser une activité de type « Lire pour faire » : bricolage, expériences Des idées à adapter..., préparer une lecture offerte, s'engager dans un rallye lecture : illustrations de rallye lecture Vidéo – Site, etc.).</p>	✔	<p>A des élèves qui ont un score MCLM faible ou dans la moyenne.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Excellente automatisation</th> <th>Automatisation dans la moyenne</th> <th>Automatisation insuffisante pour un bon accès au sens</th> <th>Automatisation difficile</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fin CP</td> <td>80 et plus</td> <td>50</td> <td>40 et moins</td> <td>30 et moins</td> </tr> <tr> <td>Fin CE1</td> <td>100 et plus</td> <td>70</td> <td>60 et moins</td> <td>50 et moins</td> </tr> <tr> <td>Fin CE2</td> <td>120 et plus</td> <td>90</td> <td>80 et moins</td> <td>70 et moins</td> </tr> <tr> <td>Fin CM1</td> <td>130 et plus</td> <td>110</td> <td>90 et moins</td> <td>80 et moins</td> </tr> <tr> <td>Fin CM2</td> <td>150 et plus</td> <td>120</td> <td>110 et moins</td> <td>100 et moins</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>Remarque : les scores sont donnés pour le mois de juin. Il conviendra de diminuer les scores de 2 mots/mois pour le CE1 et le CE2 et d'1 mot/mois pour le CM1 et le CM2.</small></p> <p>Source : sur la base du test ELFE et des données ministérielles en France</p>		Excellente automatisation	Automatisation dans la moyenne	Automatisation insuffisante pour un bon accès au sens	Automatisation difficile	Fin CP	80 et plus	50	40 et moins	30 et moins	Fin CE1	100 et plus	70	60 et moins	50 et moins	Fin CE2	120 et plus	90	80 et moins	70 et moins	Fin CM1	130 et plus	110	90 et moins	80 et moins	Fin CM2	150 et plus	120	110 et moins	100 et moins
	Excellente automatisation	Automatisation dans la moyenne	Automatisation insuffisante pour un bon accès au sens	Automatisation difficile																													
Fin CP	80 et plus	50	40 et moins	30 et moins																													
Fin CE1	100 et plus	70	60 et moins	50 et moins																													
Fin CE2	120 et plus	90	80 et moins	70 et moins																													
Fin CM1	130 et plus	110	90 et moins	80 et moins																													
Fin CM2	150 et plus	120	110 et moins	100 et moins																													

Adapté de Cassagnettes (2021) *Fluence, Lire vite et bien Le Guide*, p.93-94 et 35




La lecture orale répétée peut s'effectuer de diverses façons, comme précisé ci-dessous :

<p>Lecture répétée en classe entière</p> <p>Après présentation du texte, lecture magistrale par l'enseignant et vérification de la compréhension du texte, un élève le lit, l'enseignant et les autres élèves notent les erreurs et le temps mis pour le lire. Le même texte est lu plusieurs fois par certains élèves sur la semaine, les scores reportés sur une grille.</p>	<p>Lecture à l'unisson</p> <p>Après une lecture magistrale, l'enseignant et les élèves lisent ensemble, à haute voix le texte choisi, avec exactitude, rapidité et expression, 2 ou 3 fois.</p>	<p>Lecture assistée avec rétroaction</p> <p>Un lecteur modèle, adulte ou élève, accompagne un élève moins expérimenté dans sa lecture à haute voix, dans un esprit de coopération. Si l'élève commet une méprise, il l'invite à relire et lui lit le mot correctement. (Le texte est lu plusieurs fois)</p>	<p>Des idées pour aller plus loin</p> <p>Programme d'activités ADEL : lien</p> <p>Le site maîtresseuh : lien</p> <p>Le guide La Cigale, et les supports gratuits proposés par le site</p>
<p> Des idées pour mesurer le temps avec les enfants : sabliers (cf. sablier géant), minuteurs, chronomètres pour enfants à prix réduit dans le commerce, smartphones, etc. Fabriquer un sablier (plus précis ici)</p>			

Comment planifier les séances et s'organiser ?

En dessous de 2 séances par semaine de lecture répétée d'un même support, les résultats ne semblent pas suffisants. Il est utile de demander aux élèves de **relire en plus le texte chez eux à la maison.**

Les séances peuvent s'effectuer :

-  En classe entière : le principe consiste à choisir 5 à 10 élèves par semaine. Chaque jour, ces élèves lisent le texte choisi devant le reste de la classe (cf. la démarche expliquée dans le tableau ci-dessus). La semaine suivante, ce sera un nouveau groupe d'élèves sur un autre texte.
-  En classe par ateliers, avec des groupes homogènes. Par exemple : un groupe travaille avec l'enseignant, d'autres travaillent en lecture répétée individuelle chuchotée ou assistée (binôme d'élèves) avec de textes différents selon les niveaux, les lecteurs autonomes effectuent des activités de recherche, préparent une lecture offerte, etc.
-  En groupes réduits avec l'enseignant sur le temps scolaire selon des modalités à définir au sein de l'équipe pédagogique ou encore parfois hors temps scolaire (cf. cours de soutien).

Le choix des supports à lire pour la lecture orale répétée

Des support variés de longueur progressive

Le tableau ci-dessous présente différents supports pouvant être utilisés au primaire et au collège, lors des entraînements de lecture répétée. Les exemples mis en liens, livres de droit, sont tirés d'internet et ne sont proposés qu'à titre illustratif afin d'élargir la réflexion sur les possibles. Il ne s'agit en aucun cas de modèles exploitables directement en classe : **la conception des supports est à opérer au plus près des réalités dans chaque contexte éducatif.**






Début de scolarité primaire	Milieu de scolarité primaire	Fin de primaire – début de collège
<p>Liste de syllabes et de mots</p> <p>Exemple Exemple</p>	<p>Liste de mots</p> <p>Exemple Exemple</p>	<p>Liste de mots rares</p> <p>Exemple Exemple Exemple</p>
<p>Liste de phrases</p> <p>Exemple Exemple</p>	<p>Liste de phrases</p> <p>Exemple</p>	
<p>Textes de 30 –110 mots</p> <p>Exemple Exemple</p>	<p>Textes de 60 à 150 mots</p> <p>Exemple Exemple Exemple</p>	<p>Textes de 80 à 280 mots</p> <p>Exemple Exemple Exemple</p>
<p>Activités progressives</p> <p>Exemple Exemple</p>	<p>(Cliquez sur les exemples pour ouvrir les liens, si vous disposez d'Internet)</p>	<p>Activités progressives</p> <p>Exemple</p>

A noter que les entraînements sur des listes de syllabes et de mots sont à réaliser de manière très ponctuelle pour répondre à un besoin précis. **Le travail de la fluence par le biais de phrases ou de textes s'avère être le plus efficace.**

lisibilité et progression des textes pour la lecture répétée

Lorsqu'on met en place des activités de lecture orale répétée, l'un des enjeux, outre la longueur des textes, est de trouver des **supports adaptés correspondant aux capacités de déchiffrage et au niveau de lexique des élèves**. L'autre critère à prendre en compte pour la sélection des textes est de **faciliter la compréhension de tous** : les textes n'ont pas à comporter de piège, de sens caché ou de vocabulaire trop spécifique pour ne pas confronter les élèves à des problèmes de compréhension qui risquent de perturber leur travail de déchiffrage ou d'entraver leur rapidité de progression dans la lecture du texte. Les élèves prennent d'ailleurs généralement beaucoup de plaisir à lire de manière de plus en plus fluide un texte qu'ils peuvent comprendre facilement, ce qui renforce leur **sentiment de compétence** et leur **estime de soi**.

Des applications numériques pour la lisibilité des textes

Critère de lisibilité	Commentaire	Application
Nombre de mots du texte 	Plus le texte est long, plus il est difficile à lire. Suggestion : préférer des textes pouvant être lus par l'élève en 2 ou 3 minutes, soit le score MCLM X 2 ou 3	 Fluence de Micetf : https://micetf.fr/fluence/ Cette application permet de créer ses propres entraînements de fluence
Nombre de mots par phrase 	Plus les phrases sont longues, plus le texte est difficile à lire.	Logiciel JLISI ROLL à utiliser avec JAVA pour le faire fonctionner L'indicateur est basé sur la fréquence des mots et la complexité de la syntaxe.
Mots très fréquents, selon le CECRL 	Plus la part de mots fréquents (cf. les 1500 mots du français fondamental) est élevée, plus le texte est facile à lire. Pour les élèves ayant un faible niveau de vocabulaire, privilégier des textes avec peu de mots difficiles.	Application Doxilog https://doxilog.com/ ou application smartphone payante Analyse des niveaux de texte étalonnée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues.
Déchiffrabilité des mots 	En début de scolarité primaire, privilégier des textes suffisamment décodables (contenant entre 70 et 85 % de mots intégralement décodables)	Anagraph http://anagraph.ens-lyon.fr/app.php Calcule automatiquement la part déchiffirable d'un texte en fonction des sons et des mots outils étudiés en classe.

Adapté de Cassagnettes L. (2022) - *Fluence, lire vite et bien – 100 textes variés* – Editions MDI, p.6

Un exemple de progression des textes pour la lecture orale répétée utile à analyser pour construire sa propre progression

Niveau 1 Graphèmes simples (1 son = 1 lettre)	Niveau 2 Premiers graphèmes complexes (1 son = 2 lettres)	Niveau 3 Tous les graphèmes complexes (1 son = 3 lettres ou +)	Niveau 4 Tous les graphèmes complexes (1 son = 3 lettres ou +)
Graphèmes simples + consonnes doublées + ch et ou	Graphèmes simples + digrammes + eau + différentes valeurs des lettres c, s et g	Graphèmes simples + digrammes + trigrammes	Tous les graphèmes + des correspondances rares
a, à, â / b / c, cc / ch / d é, è, ë, e / f, ff / gu, g i, î, î / j / k / l, ll / m, mm n, nn / o, ô / ou, où, où / p, pp q, qu / r, rr / s, ss / t, tt / u, û ui / v / w / x / y / z	ai, aî / an, am / au, eau / c, ç ei, ey / en, em / er, et / eu / g gn / in, im / oi, oî / on, om / ph / s / un, um / y / ou	ain, aim / ein, eim, en / il, ill, l, ll / oe, oeu / oin, ouin / oo / t / u / è / sc / ym	Exceptions non déchiffrables Exemples : le son /k/ de ecchymose , le son /a/ dans femme , le son /eu/ dans monsieur etc.
+ les mots outils : un, et, c'est, des, les, elle, avec	+ le mot outil : bien	/	/
Textes de 50 à 110 mots	Textes de 60 à 150 mots	Textes de 80 à 230 mots	Textes de 90 à 280 mots

Adapté de Cassagnettes L. (2022) - *Fluence, lire vite et bien – 100 textes variés* – Editions MDI, p. 16

Exemples de textes utilisés dans le cadre de cette progression

Niveau 1	Niveau 2
<p>Mots dans le texte 68</p> <p>Mots par phrase 8,5</p> <p>Mots très fréquents 79 %</p> <p>Mots non déchiffrables dans</p> <p>Mots rares boa – carnivore – reptile – savane – tropical</p> <p>Le boa est un reptile. Il habite les forêts tropicales et la savane. Il vit sur le sol et dans les arbres. Il préfère sortir la nuit. Il n'a pas de pattes et il est très lisse. Il se promène dans les herbes et même dans la rivière. Carnivore, il dévore des rats, des tortues et de gros lézards. Il y a des boas de quatre mètres!</p> <p><i>Le Boa,</i> écrit par Audrey Forest illustré par Amélie Clavier</p> 	<p>Mots dans le texte 125</p> <p>Mots par phrase 10,3</p> <p>Mots très fréquents 87 %</p> <p>Mots non déchiffrables oreille</p> <p>Mots rares attèle – fémur – souder – rétablir</p> <p>Le squelette d'un adulte est composé de plus de 200 os. Celui d'un bébé, plus de 300! En grandissant, des os se réunissent et se soudent petit à petit pour en former de plus grands. L'os le plus gros de notre corps est le fémur. C'est l'os de la cuisse. Le plus petit est un os de l'oreille qui ne mesure que quelques millimètres. Le squelette donne sa forme à tout notre corps. Sans lui, notre corps serait tout mou! Si tu te casses un os, pas de panique! Le corps le ressoude. Pour qu'il se répare de la bonne manière, le médecin pose un plâtre ou une attèle. Ne remue pas trop et tu seras vite rétabli!</p> <p>Texte inédit de Leni Cassagnettes © éditions MDI.</p>
<p>Mots dans le texte 150</p> <p>Mots par phrase 12,1</p> <p>Mots très fréquents 81 %</p> <p>Mots non déchiffrables Gianmarco (prononcer « Djannemarco ») – Mutaz (prononcer « Moutaz ») – Barshim (prononcer « Barchime »)</p> <p>Mots rares acquiescer – athlète – compétition – définir – départager – franchir – issue – opposer</p> <p>À l'issue de plusieurs sauts en hauteur où ils étaient à égalité parfaite, l'Italien Gianmarco Tamberi et le Qatar Mutaz Essa Barshim ont décidé de ne pas poursuivre la compétition. Amis depuis longtemps, ils ont préféré se partager la première place. Un beau geste qui a marqué ces Jeux olympiques! 2,37 m! C'est la hauteur maximale que les deux athlètes ont franchie. Impossible de les départager à ce niveau... Il est plus de 22 heures dans le stade olympique de Tokyo. Le juge s'approche des deux finalistes pour savoir s'ils souhaitent s'opposer lors d'une dernière épreuve afin de définir un vainqueur. Mutaz, le sauteur qatari, demande alors au juge: « On peut avoir deux médailles d'or? » Le juge acquiesce. Gianmarco et Mutaz se regardent, se tapent dans les mains, la décision est prise: ils seront tous les deux champions olympiques ex-aequo!</p> <p>Jourlactu J.O. de Tokyo: l'amitié, plus forte que la compétition Nathalie Michel © 2021 août Milan presse.</p>	<p>Mots dans le texte 231</p> <p>Mots par phrase 11,4</p> <p>Mots très fréquents 94 %</p> <p>Mots non déchiffrables voyons – second</p> <p>Mots rares Socrate – perplexe – philosophe – tamis</p> <p>Un jour, un homme vint trouver le philosophe Socrate et lui dit: – Écoute, Socrate, il faut que je te raconte comment ton ami s'est conduit. – Je t'arrête tout de suite, répondit Socrate. As-tu songé à passer ce que tu as à me dire au travers des trois tamis? Et comme l'homme le regardait d'un air perplexe, il ajouta: – Oui, avant de parler, il faut toujours passer ce qu'on a à dire au travers des trois tamis. Voyons un peu! Le premier tamis est celui de la vérité. As-tu vérifié que ce que tu as à me dire est parfaitement exact? – Non, je t'ai entendu raconter et... – Bien! Mais je suppose que tu l'as au moins fait passer au travers du second tamis, qui est celui de la bonté. Ce que tu désires me raconter, est-ce au moins quelque chose de bon? – L'homme hésita, puis répondit: – Non, ce n'est malheureusement pas quelque chose de bon, au contraire... – Hum! dit le philosophe. Voyons tout de même le troisième tamis. Est-il utile de me raconter ce que tu as envie de me dire? – Utile? Pas exactement... – Alors, n'en parlons plus! dit Socrate. Si ce que tu as à me dire n'est ni vrai, ni bon, ni utile, je préfère l'ignorer. Et je te conseille même de l'oublier...</p> <p>Les Philo-fables, écrit par Michel Piquemal illustré par Philippe Lagautrière © éditions Albin Michel, 2008.</p> 

Source : Cassagnettes L. (2022) - *Fluence, lire vite et bien – 100 textes variés* – Editions MDI

Disposer dans la classe de textes de niveaux différents (comme le suggèrent la progression et les illustrations précédentes) peut permettre de **différencier les activités par sous-groupes**, selon les aptitudes des élèves en fonction de leur niveau de départ. Cela évite aussi de lire toujours le même texte à haute voix, avec le risque de le connaître par cœur, ce qui n'a plus aucun intérêt du coup.

Pour maintenir la motivation des élèves et éviter la monotonie, il est aussi intéressant de **diversifier les types de textes**, l'objectif étant d'apprendre à lire et comprendre tous les textes que les élèves peuvent rencontrer dans le quotidien : des textes **narratifs** bien sûr (extraits de romans, albums, nouvelles, contes, etc.) mais aussi des textes **descriptifs** (portraits, guides touristiques, etc.), **injonctifs** (recettes, règles de jeux, consignes de bricolage, de jardinage, etc.), **dialogués** (extraits de pièces de théâtre, interviews, etc.), **argumentatifs** (discours, etc.), **informatifs** (documentaires, articles de presse, etc.), **poétiques** (poèmes, paroles de chanson, etc.), **humoristiques** (blagues, etc.).


Difficultés particulières et autres gammes d'activités

L'élève décode chaque mot, comme s'il le voyait la première fois

Les 45 à 50 mots les plus fréquents de la langue française représentent en moyenne 50% d'un texte, ce qui est beaucoup : on peut le voir dans ces 2 lignes où les mots fréquents sont mis en rouge, il y en a : 25/43.

Et si l'on va plus loin, les 600 mots les plus fréquents de la langue française représentent 90% d'un texte.

On comprend donc toute l'utilité de travailler sur les mots les plus fréquents afin que les élèves construisent progressivement par la lecture répétée un lexique orthographique permettant de les reconnaître instantanément. La mise en mémoire des mots fréquents permettra également d'améliorer leur orthographe lexicale en production écrite.

		Activités possibles
<p>Les 45 à 50 mots les plus fréquents de la langue écrite française</p> <p>Liste de J. Giasson</p> <p>Liste EDUSCOL</p>	<p>Etienne Brunet - Liste des 1500 mots les plus fréquents de la langue écrite française</p> <p>EDUSCOL</p>	<p>Comme pour les syllabes : lecture-flash, en sautant, en frappant, etc. en utilisant par exemple les ressources « Mots d'or » - <i>Fluence, Lire vite et bien Le Guide - ressources site compagnon</i> - MDI</p> <p>Par lecture répétée, comme les ressources Maîtresseuh :</p> <p>proposant des fiches téléchargeables (cliquer en haut à droite sur ) utilisables avec ce tableau de progrès</p>



L'élève fait beaucoup de retours en arrière inutiles

L'auto-correction est un comportement qu'il faut encourager très tôt chez le lecteur. Cependant, certains élèves ne le font pas assez (et dans ce cas, il faut les y inviter en les alertant sur l'absence de sens de ce qu'ils lisent), d'autres le font trop. En fait, les **auto-corrections** doivent servir à corriger des **méprises occasionnelles** en cours de lecture. S'il y en a trop, elles peuvent gêner la lecture et perturber la compréhension du texte. Pour redonner confiance aux élèves et leur faire percevoir que ce qu'ils ont lu correctement une première fois n'a pas besoin d'être repris, on peut leur proposer de lire des phrases de plus en plus longues, basées sur les expansions d'une même phrase. On peut, si besoin, leur demander de repérer (en coloriant ou en soulignant) ce qui a été lu lors de la phrase précédente : la lecture y est logiquement plus aisée et n'a pas à être interrompue, et leur indiquer qu'ils peuvent ralentir avant de lire les nouveaux groupes de mots. On peut aussi leur demander de lire des phrases de sens différents, composées des mêmes mots.

<p>3 Je lis des phrases de plus en plus longues.</p> <ul style="list-style-type: none"> La lune brille. Cette nuit, la lune brille. Cette nuit, la lune brille dans le ciel. Cette nuit, la lune brille dans le ciel comme une énorme perle. Cette nuit, la lune brille dans le ciel comme une énorme perle au milieu des étoiles. Cette nuit, la lune brille dans le ciel comme une énorme perle au milieu des étoiles qui scintillent. <p><i>Livret d'entraînement à la lecture fluide CE, Hatier</i></p>	<p>3 Je lis des phrases de sens différents, composées des mêmes mots.</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans mon village, il y a deux pâtisseries et trois ou quatre boulangers. Il y a deux ou trois boulangers et quatre pâtisseries, dans mon village. Il y a, dans mon village, deux boulangers et trois ou quatre pâtisseries. Tous les élèves de CE1 lisent des albums à leurs camarades de maternelle. Tous les élèves de maternelle lisent des albums à leurs camarades de CE1. Les élèves de CE1 lisent tous leurs albums à des camarades de maternelle. <p><i>Livret d'entraînement à la lecture fluide CE, Hatier</i></p>
--	--



L'élève lit mot à mot

Lier les mots entre eux, enchaîner les groupes de mots d'une phrase, maîtriser le placement et le déplacement des yeux sont nécessaires pour que le rythme et la précision de la lecture soient suffisants.

<p>Rappel</p> <p>En raison des contraintes physiologiques de l'œil, l'empan visuel n'est pas extensible. Il correspond à une douzaine de caractères chez le lecteur expert. Au-delà, on ne peut plus identifier les lettres. Il est donc faux de penser qu'on peut l'élargir considérablement.</p>	
<p>Au cours de ce processus développemental, l'expertise du regard s'aiguisé.</p> <p>Chez le lecteur débutant, la lecture est lente et sérielle : chaque mot, chaque syllabe, voire chaque lettre doivent être fixés du regard, et l'œil revient parfois en arrière.</p> <p>Chez le lecteur expert s'installe une véritable expertise du regard : l'œil progresse rapidement, saute certains petits mots [<i>perçus en vision périphérique</i>] et s'oriente directement vers le centre des mots importants. (Dehaene, 2011, p.51)</p>	<p>Le lecteur débutant multiplie les fixations et les regressions.</p>  <p>Source image : Dehaene, 2011, p.51</p> <p>Le lecteur expert fait des fixations plus courtes et espacées, avec moins de régressions.</p>

Ces informations sont détaillées dans *Apprentissage continué de la lecture-écriture et langues de scolarisation en contexte plurilingue*, document d'appui APPRENDRE-GTE 5

Certaines activités, à manier avec précaution, peuvent parfois stimuler un traitement visuel plus efficace, comme les exemples ci-dessous :

<p>3 Je lis les phrases en fixant mes yeux sur le trait central de chaque colonne.</p>  <p>Livret d'entraînement à la lecture fluide CE, Hatier</p>	<p>3 Je lis les phrases en fixant mes yeux sur le trait central de chaque colonne.</p>  <p>Livret d'entraînement à la lecture fluide CE, Hatier</p>
---	--

A noter que pour qu'une fixation puisse englober plusieurs mots plus facilement, **il faut veiller à ce que les yeux de l'enfant soient à une distance suffisante du texte (40 à 50 cm)**. Si l'on remarque que régulièrement l'élève a tendance à s'approcher exagérément des supports à lire, il convient de **s'assurer qu'il n'a pas un problème de vue**.

Un trouble comme la dyspraxie peut entraîner des difficultés visuo-spatiales au niveau de la coordination du regard. Pour ces élèves, les supports peuvent être adaptés, comme proposé ci-dessous, pour leur permettre de faciliter le repérage des lignes et les retours à la ligne.

- Il était une fois un coquelet très désobéissant. ●
- Il n'écoutait jamais les conseils de sa mère, ●
- une vieille poule. Le coquelet faisait tout très ●
- vite : Il courait partout, il battait des ailes sans ●
- arrêt, chantait toute la journée, mangeait ●
- n'importe quoi...

Source : <https://dysmoi.fr/dyspraxie-la-lecture-probleme-de-strategie-du-regard/>

Davantage d'informations sont proposées sur le site.



Augmenter le nombre de mots lus à la minute, oui mais... La mise en place de ce type d'ateliers en classe peut amener à constater que certains élèves jouent à la "course aux mots" en lisant comme des robots, que d'autres sont paralysés par le chronomètre... Il serait trompeur de laisser penser aux élèves que bien lire à haute voix, c'est décoder très rapidement. La **lecture à haute voix ne doit pas être une course contre la montre** mais doit prendre en compte la syntaxe et la segmentation du texte, les marques de ponctuation, l'intonation, etc. intégrée à une pédagogie de la compréhension de l'écrit (cf. fiche n°3 « Améliorer la compréhension »). C'est pourquoi, les enseignants doivent être vigilants à **ne pas survaloriser les entraînements portant sur l'automatisation par le biais de la vitesse** dans le temps qu'ils consacrent à l'enseignement de la lecture.

L'expression – informations avant de se lancer

La fluence de lecture ne se limite pas à un nombre de mots correctement lus en une minute mais met également en jeu des **compétences prosodiques** basées sur un phrasé et une expressivité appropriés.

Le phrasé recouvre les **paramètres rythmiques de la parole** : pauses, allongements et intonations. Il permet de découper le texte pour mieux le comprendre. Ainsi, changer la place d'une pause peut changer le sens du texte ou empêcher de le comprendre. Exemple : « le professeur dit // l'élève est en retard » n'a pas le même sens que « le professeur // dit l'élève // est en retard. »

L'expressivité recouvre les variations de mélodie et d'intensité et permet de donner vie au texte, en attirant l'attention de l'auditeur vers un mot ou un autre, ou en exprimant l'état d'esprit du locuteur, de l'auteur, voire du personnage. Exemple : « Tu as vraiment eu une bonne note » ne sera pas compris de la même manière s'il est dit avec joie ou avec ironie.

Ces deux éléments sont par essence très liés à la **compréhension**. Produire un phrasé approprié nécessite une bonne compréhension de la syntaxe du texte. Produire une expressivité appropriée nécessite une compréhension fine du texte, d'inférer par exemple les sentiments des personnages.

Une synthèse de la littérature scientifique sur le développement de la prosodie en lecture en anglais, espagnol, français ne met pas en évidence de différence majeure entre les langues étudiées et permet de tirer les conclusions suivantes (Godde, 2020) :

- ✚ **Le décodage et l'automatisme**, les deux premiers piliers de la fluence (cf. précision et vitesse d'identification des mots), sont des **prérequis** du développement de la prosodie.
- ✚ Les **placements, durées et fréquences des pauses** commencent à se mettre en place dès le CP et leur acquisition se poursuit jusqu'en CE2 [soit la 3^{ème} année du primaire].
- ✚ L'acquisition des **variations mélodiques typiques des phrases** (interrogatives par exemple) débute après (milieu du primaire) et continue à se développer **au-delà de l'éducation primaire**.
- ✚ **L'expressivité et les variations d'intensité** apparaissent ensuite, en fin de primaire, et continuent à se développer ultérieurement.

« Les liens entre prosodie, vitesse et compréhension varient donc au cours du développement. Durant les premières années d'apprentissage de la lecture, l'acquisition du décodage et de l'automatisme priment et influencent fortement les acquisitions des autres compétences en lecture. Une fois leur maîtrise suffisante, les compétences en expressivité et compréhension peuvent s'épanouir. » (op cit, 2020 : 31)

Le développement de la prosodie s'avère donc **incomplet à la fin du primaire et se poursuit au collège**.

Un outil d'évaluation
L'échelle MultiDimensionnelle de Fluence EMDF

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

Source : Godde E., Bosse ML. & Bailly G. (2021)

Le phrasé et l'expressivité font donc partie intégrante de la fluence de lecture. Ces dimensions prosodiques de la lecture, qui commencent à se développer dès le début de l'apprentissage, sont liées à la compréhension et ce lien se renforce au fur et à mesure de l'acquisition continuée du lire, bien au-delà de l'école primaire. **Entraîner le phrasé et l'expressivité permet donc d'améliorer la fluence et la compréhension sur l'ensemble de l'enseignement fondamental** (école-collège).

L'expression – exemples d'activités pour soutenir les élèves

Comment entraîner à lire à voix haute de manière expressive ?

Il s'agit d'un enseignement explicite qui repose sur deux techniques principales :

- **Le modelage** : *j'écoute un lecteur expert pour comprendre comment il fait et éventuellement l'imiter.*

La **lecture modèle de l'enseignant** à partir des textes étudiés revêt un caractère très important : elle permet aux élèves de se faire une idée claire de ce que signifie lire avec expression. L'enseignant doit être vigilant à la **qualité de sa propre lecture à haute voix** : elle sert de modèle à la lecture expressive des élèves, en l'illustrant de manière sensible, afin que les élèves s'essaient à leur tour.

- **L'indiçage** : *j'annote mon texte, avec ou sans aide, avec tout ce qu'il faut pour mettre le ton correctement (pauses, sentiments à exprimer, ralentissement, accélération, volume...).*

L'indiçage permet de faire apparaître les pauses, les groupes de sens/souffle, les variations mélodiques, etc. Très souvent utilisé pour l'apprentissage des langues étrangères, il revêt un **caractère particulièrement important dans les contextes scolaires plurilingues où des différences de prosodie de la parole entre L1 et L2 peuvent parfois être marquées**. A titre d'exemple : les oppositions accentuelles entre le malgache (où l'accentuation apporte une valeur distinctive entre les mots) et le français (où l'accentuation oxytonique démarque les groupes rythmiques).

Un exemple de codage pour indiquer les textes

	Liasons	Les amis
	Intonation liée à la ponctuation	Le monstre, furieux et affamé, n'en fit qu'une bouchée.
	Pauses	Il s'enfonça dans la forêt / et on ne le revit jamais. //
Expression	Intensité de la voix : lire plus ou moins fort	Lou, qui n'aimait pas trop les chiens, s'écarta brusquement. Mais il s'approcha encore et encore, de plus en plus près !
	Débit : accélérer ou ralentir	Le cycliste entame le dernier virage, il pédale comme jamais, les yeux rivés sur son guidon et franchit la ligne d'arrivée, les bras levés ! Ça y est, il a réussi.
	Accumulation	On ne le revit jamais.
	Voir des différences personnages	- Tu as sûr ? Demanda Lou - Absolument certain ! Répondit le gros monstre vert.
	Expressions du visage	😊 Ce palais était éblouissant et gigantesque. 😞 Le roi rugit : « Pourquoi n'ai-je pas un château aussi beau que celui-ci ? »
	Mots indutocous	Mais c'est absolument prodigieux ! cria le vieux griffon.
	Accumulations	Elle est vraiment courageuse.

Source : *Fluence, Lire vite et bien Le Guide* - ressources site compagnon libres de téléchargement.
PDF : Codage pour l'annotation du texte

Comment soutenir le développement du phrasé ?


Le phrasé sert à découper la lecture orale en petits morceaux de façon qu'elle soit facilement compréhensible pour l'auditeur (soi-même ou les autres), ce qui nécessite d'effectuer des pauses et de placer une intonation en relation avec la syntaxe du texte (ex : on baisse la voix à la fin d'une phrase, etc.).

Apprendre à faire des pauses

Pour réaliser un bon phrasé, il est nécessaire d'abord de **faire attention à la respiration**. Chose naturelle chez le lecteur expert, la gestion d'une respiration adaptée au texte est plus aléatoire chez les apprentis lecteurs. Souvent, les jeunes élèves prennent leur respiration un peu n'importe où en lisant, ce qui perturbe la compréhension du texte. Il est donc nécessaire d'attirer leur attention sur le fait que pour bien lire à haute voix, il ne faut pas lire tout d'un coup à toute vitesse, qu'il est nécessaire de faire des pauses, surtout lorsque les phrases sont très longues. L'insertion dans les textes d'indices pour marquer les pauses à effectuer (barres obliques, par exemple) s'avère très utile pour les soutenir à mieux séquencer leur lecture orale, le plus efficace étant qu'ils arrivent à placer ces indices eux-mêmes.

Exemple avec des phrases

On peut proposer aux élèves de lire des phrases à rallonge écrites au tableau puis réfléchir ensemble s'il faut ou non placer une barre / pour marquer une pause et respirer.

<p>Fatou joue. Fatou la sirène joue. Fatou la petite sirène joue. Fatou la petite sirène joue avec sa copine. Fatou la petite sirène joue avec sa copine la tortue. Fatou la petite sirène joue à la balle avec sa copine la tortue.</p> <p>Un calme règne. Un calme règne dans cette école. Un calme surprenant règne dans cette école. Un grand calme surprenant règne dans cette école. Un grand calme surprenant règne dans cette école pas comme les autres.</p>	 <p>Le chien noir mange. Le chien noir mange un os. Le chien noir mange un os tous les matins. Le chien noir mange un os tous les matins à cinq heures pile. Le chien noir mange un os tous les matins à cinq heures pile dans sa niche. Le chien noir mange un os tous les matins à cinq heures pile dans sa niche parce qu'il a faim.</p> <p>Diaporama à télécharger : http://passionetcolle.eklablog.com/lecture-fluidite-a119327118</p>
---	---

Source : *Fluence, Lire vite et bien Le Guide* - ressources site compagnon libres de téléchargement. PDF : Pyramide de mots



S'appuyer sur les groupes de sens pour bien gérer son souffle (groupes de souffle)

Il s'agit de « préparer » le texte à la lecture à haute voix, en demandant aux élèves de repérer les pauses à effectuer en fonction de la syntaxe : les pauses obligatoires liées à la ponctuation, et les micro-pauses utiles en s'appuyant sur les groupes de sens.

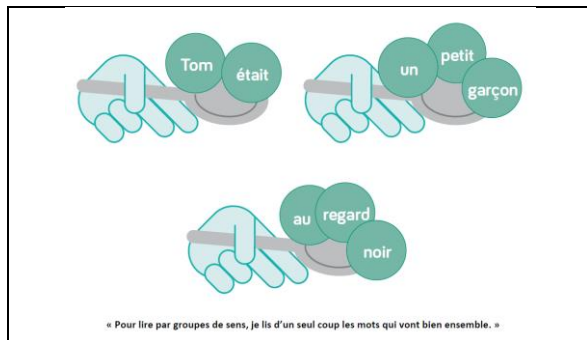
Un groupe de sens est un regroupement de mots signifiants, souvent calqué sur la syntaxe (groupes nominaux ou verbaux, compléments, etc.). Pour qu'un texte puisse être compris, il doit être lu en respectant les groupes de sens. Ce sont eux qui doivent guider les pauses et non pas les hésitations ou la nécessité de reprendre sa respiration. De ce fait, une seule unité de sens se place dans la mémoire de travail, ce qui facilite grandement la compréhension des phrases longues.

Un exemple de démarche, à partir d'un extrait d'album jeunesse en CE

pouvant être réalisé sur le tableau noir, sans tableau numérique

<p>1 Segmenter le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dire : « Pour bien lire à haute voix, il faut identifier les groupes de mots qu'on ne peut pas séparer, qu'on doit lire ensemble. Mais il ne faut pas tout lire d'un coup, à toute vitesse. Vous devez donc apprendre à découper le texte pour savoir où faire des pauses. Savez-vous quelles sont les pauses obligatoires ? » « À la fin de la phrase, quand il y a un point, on baisse la voix, on s'arrête et on respire un peu. » • Afficher le texte de la page 3 et demander aux élèves où ils devront s'arrêter. Cliquer sur Suivant pour insérer un slash rouge à la fin de chaque phrase et valider ainsi les réponses des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre : « Parfois, dans les textes, les phrases sont très longues. Alors, il faut les lire en les découpant en plusieurs morceaux. Chaque morceau doit être prononcé en un seul souffle, en une seule fois. Pour cela, il faut bien choisir l'endroit où faire les pauses. Selon vous, dans ces deux phrases, où faut-il s'arrêter pour reprendre son souffle et pour bien se faire comprendre par celui qui écoute la lecture ? » Laisser aux élèves le temps de segmenter les deux phrases. Mettre en commun leurs propositions, puis cliquer sur Suivant pour faire apparaître les slashes bleus correspondant aux pauses possibles ou souhaitables. • Inviter les élèves à relire ces deux phrases en respectant les pauses et en reprenant leur souffle. 
---	---

Source : Cèbe S., Goigoux R., Massy C. (2021), *Narramus - Pêcheur de couleurs*, Retz.



Source : *Fluence, Lire vite et bien Le Guide* - ressources site compagnon livres de téléchargement : PDF-Toutes les cartes d'ancrage – MDI, 2021

Effectuer les liaisons nécessaires dans les groupes de sens

De la même façon, un codage (ex : ◡) peut permettre de signaler aux élèves les liaisons qui semblent nécessaires à effectuer. On peut en premier lieu analyser leur présence dans la lecture magistrale de l'enseignant, puis entraîner les élèves à les utiliser (ou non) quand ils lisent à haute voix.

Quelques exemples

<p>3 Je lis en faisant les liaisons.</p> <table border="0"> <tr> <td>les enfants</td> <td>des élèves</td> <td>un ours</td> <td>mon ami</td> </tr> <tr> <td>les avions</td> <td>des unités</td> <td>un abricot</td> <td>mon hôtel</td> </tr> <tr> <td>les olives</td> <td>des histoires</td> <td>un iglou</td> <td>mon outil</td> </tr> </table> <table border="0"> <tr> <td>C'est très agréable.</td> <td>en avril</td> <td>dans une cabane</td> </tr> <tr> <td>C'est très irritant.</td> <td>bien entendu</td> <td>dans un bureau</td> </tr> <tr> <td>C'est très utile.</td> <td>bien arrivé</td> <td>dans aucune maison</td> </tr> </table> <p><i>Livret d'entraînement à la lecture fluide CE, Hatier</i></p>	les enfants	des élèves	un ours	mon ami	les avions	des unités	un abricot	mon hôtel	les olives	des histoires	un iglou	mon outil	C'est très agréable.	en avril	dans une cabane	C'est très irritant.	bien entendu	dans un bureau	C'est très utile.	bien arrivé	dans aucune maison	<p>4 Je lis des expressions et des phrases en faisant ou non les liaisons.</p> <table border="0"> <tr> <td>tout à coup / quant à toi</td> <td>Comment allez-vous ?</td> <td>Comment ça-t-il fait ?</td> </tr> <tr> <td>peut-être / plus ou moins</td> <td>Quand est-ce arrivé ?</td> <td>Quand êtes-vous partis ?</td> </tr> <tr> <td>de temps en temps</td> <td>C'est-à-dire</td> <td>Combien en voulez-vous ?</td> </tr> </table> <p>Avant-hier, nous avons joué à saute-moutons : c'était un jeu très amusant. Mais tout à coup, Tom a glissé et s'est tordu la cheville. Il a aussitôt hurlé de douleur. Nous sommes allés le voir sans attendre. « Mais comment ça-tu fait ? » - Je ne sais pas. Peut-être à cause de ce trou ! Tom s'est relevé, en se lamentant : « Quand est-ce que je pourrai remarcher ? »</p> <p><i>Livret d'entraînement à la lecture fluide CM, Hatier</i></p>	tout à coup / quant à toi	Comment allez-vous ?	Comment ça-t-il fait ?	peut-être / plus ou moins	Quand est-ce arrivé ?	Quand êtes-vous partis ?	de temps en temps	C'est-à-dire	Combien en voulez-vous ?	<p>Autre situation : relever les liaisons à effectuer dans un poème</p> <p>Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers, Qui suivent, indolents compagnons de voyage, Le navire glissant sur les gouffres amers.</p>
les enfants	des élèves	un ours	mon ami																													
les avions	des unités	un abricot	mon hôtel																													
les olives	des histoires	un iglou	mon outil																													
C'est très agréable.	en avril	dans une cabane																														
C'est très irritant.	bien entendu	dans un bureau																														
C'est très utile.	bien arrivé	dans aucune maison																														
tout à coup / quant à toi	Comment allez-vous ?	Comment ça-t-il fait ?																														
peut-être / plus ou moins	Quand est-ce arrivé ?	Quand êtes-vous partis ?																														
de temps en temps	C'est-à-dire	Combien en voulez-vous ?																														

Découverte du rôle des liaisons, un exemple de démarche en CE

3 Faire attention aux liaisons

- Afficher le début du texte de la page 3 et attirer l'attention des élèves sur l'introduction d'un nouveau signe : une flèche rouge qui relie deux mots.



« Cette flèche donne un indice pour mieux lire à haute voix. Elle indique qu'il faut faire une liaison, lier les mots (les attacher avec un son). La lecture est alors plus fluide. »

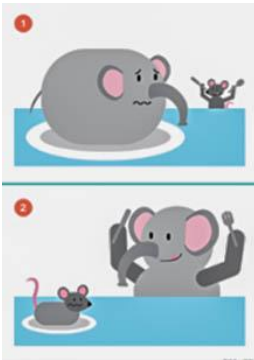
Pour les aider à comprendre, lire la première phrase de deux manières : une première fois sans faire la liaison entre les mots « est » et « heureuse » et une deuxième fois en marquant la liaison. Les inviter à bien écouter, à chercher la différence entre les deux prononciations, et à identifier la plus agréable à entendre.

« La deuxième fois, tu as dit le son T du mot "est". D'habitude, c'est une lettre muette, mais là tu as dit le T et tu l'as attaché au mot "heureuse" : "Dandine est-T-heureuse". C'est mieux que "Dandine est heureuse". »

Source : Cèbe S., Goigoux R., Massy C. (2021), *Narramus - Pêcheur de couleurs*, Retz.

Prendre conscience du rôle de la ponctuation pour le sens

Proposer aux élèves d'entendre (par la lecture magistrale de l'enseignant) puis de lire des phrases composées des mêmes mots, mais ponctuées différemment, pour leur permettre de découvrir qu'elles « n'ont pas le même sens ! », comme proposé dans les exemples ci-dessous. Ceci afin de leur faire comprendre qu'il est très important d'effectuer des pauses au bon endroit en prenant appui sur la ponctuation.

<p>Exemple d'activité</p> <p>Lever l'image qui correspond à la phrase lue (par l'enseignant puis par un élève).</p>  <p>L'éléphant apeuré, pense la souris, va me manger !</p> <p>L'éléphant, apeuré, pense : « La souris va me manger ! »</p>	<p>Maman ! Mon crayon et mon taille-crayon sont tombés dans la poubelle !</p> <p>Maman, mon crayon et mon taille-crayon sont tombés dans la poubelle !</p> <p>C'est l'heure de manger, les enfants.</p> <p>C'est l'heure de manger les enfants !</p> <p>Nous allons apprendre à découper, les enfants.</p> <p>Nous allons apprendre à découper les enfants !</p> <p>Les images associées à ces phrases se trouvent sur : <i>Fluence, Lire vite et bien Le Guide</i> - ressources site compagnon libres de téléchargement : PDF- <i>Phrases pour faire des pauses</i> – MDI, 2021.</p>	<p>Des signes de <u>ponctuation</u> comme de point, le point-virgule et la virgule correspondent à des pauses à faire dans la phrase.</p> <p>Le point d'interrogation et le point d'exclamation permettent de donner l'intonation et le rythme de la phrase.</p>
--	---	--

Adapter son rythme et son intonation à la ponctuation









Là encore, il convient d'utiliser les deux techniques :

- **le modelage de la lecture** : en écoutant et analysant la lecture modèle fournie par l'enseignant
- **l'indiçage** : qui peut être placé au départ sur le support pour soutenir les élèves pendant la lecture orale, puis à effectuer ensuite par les élèves eux-mêmes pour les amener à anticiper leur lecture orale.

En début d'apprentissage, on peut demander aux élèves d'associer un geste à leur lecture au moment où ils effectuent les pauses. Ce moyen kinesthésique, très apprécié des élèves par son côté ludique, doit naturellement être présenté comme un jeu et non comme une règle de lecture.

Ce travail peut être mené en classe entière (effet entraînant des bons lecteurs) et éventuellement être prolongé en petit groupe pour renforcer l'entraînement des élèves plus fragiles.

Support possible

Ponctuation	Geste	Pauses et arrêts
.	 Frapper du poing sur la table.	Arrêt
!	 Brandir son poing devant soi (vers le haut ou le bas en fonction du contexte).	Arrêt
?	 Monter le poing fermé de la gauche vers la droite.	Arrêt
:	 Marquer deux points devant soi, poing fermé.	Pause longue
...	 Marquer trois points devant soi, poing fermé.	Arrêt
,	 Tracer la virgule en l'air, devant soi, avec son index.	Pause courte
()	 Former la parenthèse avec son bras gauche en l'air. Puis, à la fermeture de la parenthèse, faire de même avec son bras droit.	Pause courte
« »	 Faire le signe des guillemets avec son index et son majeur gauche à l'ouverture des guillemets. Faire de même à droite à la fermeture des guillemets.	Pause longue

Source : *Fluence, Lire vite et bien Le Guide* - ressources site compagnon livres de téléchargement : PDF-Mémo des gestes associés ponctuation- MDI, 2021.

Utiliser l'indiçage, des exemples

4 Je lis un texte à haute voix en respectant la ponctuation.

Signe de ponctuation	Arrêt	Voix	Code
. point	long	qui baisse	↘
, virgule	court	en suspens	→

Aujourd'hui, j'ai envie de cuisiner, je vais faire un gâteau au citron. Je prends de la farine, du sucre, des œufs, de la levure et un citron. Je prépare aussi un saladier et un moule. Il est 11 heures, le gâteau sera prêt pour midi.

4 Je prépare la lecture en ajoutant les marques d'intonation : ↘ ↗ ↘.
Je peux m'aider du tableau de ponctuation p. 12.

- Vous connaissez Léonard ? Léonard est mon ami et moi, je suis la seule amie de Léonard. Il a les cheveux frisés et l'air très doux.

Les autres enfants trouvent Léonard un peu bizarre. Ils disent : Il est bizarre Léonard !

Pubé, Il est bizarre Léonard, L'école d'Algarbe, © Raygot, 2000.

Je lis le texte à haute voix.

Livret d'entraînement à la lecture fluide CE, Hatier

5 Je lis un texte à haute voix en respectant la ponctuation.

Signe de ponctuation	Arrêt	Voix	Code
! point d'exclamation	long	en suspens, qui monte ou qui descend selon le sens	↗ ↘

« Vite, il faut rembarquer ! Vous allez tous périr ! » crièrent les membres de l'équipage restés à bord. Ce que nous avions pris pour une île n'était autre que le dos d'une baleine ! Les plus rapides se sauvèrent dans la chaloupe. D'autres se jetèrent à la nage. Pauvre de moi ! J'étais encore sur l'île, ou plutôt sur la baleine, lorsqu'elle plongea dans la mer. J'eus tout juste le temps d'agripper un morceau de bois qu'on avait apporté pour faire du feu.

Hélas, après avoir recueilli les passagers de la chaloupe, le capitaine voulut profiter du vent frais et favorable qui s'était levé. Il fit aussitôt hisser les voiles, m'envoyant tout espoir de rejoindre le vaisseau. J'allais périr noyé, c'était certain !

Désespéré et certain de ma mort prochaine, je fus soudain soulevé par une vague qui me jeta sur la terre ferme.

Extrait de Sindbad le marin, coll. Classiques de Ce École, éd. Hatier

Livret d'entraînement à la lecture fluide CM, Hatier

4 Je prépare ma lecture en ajoutant le codage des liaisons et de la ponctuation : ↗ ↘ ↘. Je lis le texte à haute voix.

Ses soupçons se confirmèrent vite : ces cavaliers étaient bel et bien des brigands, à en juger par leur mine et leur armement. Ali Baba en compta quarante ! Arrivés près du rocher, ils mirent pied à terre, attachèrent leurs chevaux et prirent leurs sacs.

Elles parurent si lourdes à Ali Baba qu'il pensa qu'elles étaient pleines d'or. Celui qui était manifestement le capitaine de la troupe s'avança jusqu'au rocher. D'une voix forte, il prononça ces mots : « Sésame, ouvre-toi ! » Aussitôt, une porte s'ouvrit dans l'épaisseur de la pierre. Les hommes s'y engouffrèrent et, lorsqu'ils furent tous à l'intérieur, le capitaine entra à son tour et la porte se ferma.

Les voleurs restèrent longtemps dans le rocher. Ali Baba, par prudence, resta caché sur l'arbre. La porte se rouvrit enfin. Ali Baba vit les quarante voleurs sortir ; il entendit le capitaine crier : « Sésame, referme-toi ! », et il vit la porte se refermer. Chacun reprit son cheval, et toute la bande repartit au galop.

Extrait de Ali Baba et les quarante voleurs, coll. Classiques de Ce École, éd. Hatier.

Bien articuler

Rechercher une prononciation aisée est nécessaire pour favoriser la fluidité de lecture. Un travail sur l'articulation peut être proposé à partir de la lecture à haute voix de vireslangues.

3 Je lis le vireslangue de plus en plus vite.

Une crevette en cravate, un savant en savate, une hulotte en culotte, un acrobate en patate, une allumette en bicyclette... On n'a jamais vu ça !

Que font Jules, le gentil, et Julie, la géniale, le jeudi ? Ils jouent joyeusement du jazz à la Jamaïque !

Livret d'entraînement à la lecture fluide CE, Hatier

- Où niche la pie ? La pie niche haut. Où niche l'oie ? L'oie niche bas. Où niche l'hibou ? L'hibou niche ni haut ni bas.

- Six jeunes gens juchés sur six chaises chuchotaient ceci : Singe chasseur au front chauve, au sang chaud, aux yeux chassieux, sachez chasser le chat chauve qui se cache sous la chiche souche de sauge séchée.

Livret d'entraînement à la lecture fluide CM, Hatier

Autres ressources

Une page audiovisuelle : [TV5MONDE](https://www.tv5monde.com)


Les ressources proposées sur le site [maitresseuh](https://www.maitresseuh.com)

Une liste : [ICI](#)

Comment soutenir le développement de l'expressivité ?

L'expressivité, c'est ce qui donne de la vie au texte, par la mise en valeur de certains mots ou leur mise en retrait. Il s'agit de faire passer des émotions : celles des personnages, de l'auteur ou du lecteur pour essayer de provoquer des émotions chez l'auditeur.

Apprendre à varier son rythme : accélérer ou ralentir

<p style="text-align: center;">Je peux lire à une vitesse lente, modérée ou rapide.</p>  <p style="text-align: center;"><small>« Pour faire varier mon rythme de lecture, je peux lire à une vitesse lente, modérée ou rapide. »</small></p> <p>Source : <i>Fluence, Lire vite et bien Le Guide</i> - ressources site compagnon livres de téléchargement : PDF-Toutes les cartes d'ancrage – MDI, 2021</p>	<p style="text-align: center;">Une activité possible</p> <p>A partir d'un texte que les élèves n'ont jamais lu, l'enseignant effectue une lecture magistrale en « lisant très vite », sans expression. « <i>Est-ce utile de lire ainsi ? Non, on ne comprend rien. Lire pour ne rien comprendre, c'est inutile. Comment faire alors ?</i> »</p> <p>Effectuer une seconde lecture magistrale en exagérant un peu les changements de rythme et en allongeant certaines pauses. « <i>Est-ce pareil ? Comme ai-je fait ?</i> » Par comparaison, arriver à la conclusion que « <i>pour que l'on comprenne bien le texte, il faut identifier les passages que l'on peut lire un peu plus vite et ceux où on doit ralentir. On peut aussi allonger certaines pauses pour laisser le temps à l'auditeur de réfléchir ou pour créer du suspense.</i> » Distribuer le texte aux élèves, réaliser une nouvelle lecture magistrale expressive, puis effectuer une lecture en écho avec les élèves.</p>
--	---

Jouer avec sa voix

De nombreux entraînements peuvent être proposés aux élèves pour les amener à jouer avec leur voix pour leur faire percevoir et ressentir la richesse de sa musicalité, en utilisant des techniques se rapprochant du chant. Le texte est ici considéré comme matière sonore, sans anticiper sur le sens et son interprétation. Quelques exemples :

- **Jouer de la hauteur de la voix** : un élève (ou un groupe) lit un texte d'une voix aigüe, un autre d'une voix grave. Possibilité de faire alterner voix grave / aigüe. Observer les effets.
- **Jouer sur l'intensité (forte / piano)** : un élève (ou un groupe) énonce un texte d'une voix normale, un autre d'une voix très douce, un autre d'une voix puissante.
- **Jouer sur le crescendo / decrescendo** : un élève commence à lire doucement, le suivant plus fort puis deux voix, 3 voix, jusqu'à former un chœur puissant. Et inversement.
- **Jouer sur le lento / presto** : un élève lit le texte normalement, le suivant le plus lentement possible, le suivant le plus rapidement possible. Variante : le texte est segmenté en 3 parties : lecture normale, lente, rapide pour que chacun puisse s'entraîner à varier sa vitesse (seul ou en chœur).
- **Jeu du chef d'orchestre** : Groupe entier, un élève (ou l'enseignant) chef d'orchestre : suivre le chef d'orchestre qui décide de lire vite ou lentement, fort ou doucement, etc.
- **Articuler et parler loin** : Les élèves reçoivent chacun une phrase sur une bande de papier (prévoir des phrases de longueur différentes) Un élève lit une phrase à un camarade placé à l'autre bout de la classe : celui-ci doit être capable de la répéter. Les élèves arrivent ainsi à percevoir que lire fort, ce n'est pas crier.

D'autres possibilités de variations, notamment pour le collège : [ICI](#)

Lire de manière expressive en interprétant le texte avec sa voix

Véritable enjeu de communication orale, la lecture expressive ne peut s'exercer que sur un texte que l'on a compris au préalable. Elle demande à l'élève de prélever des indices dans le texte pour concevoir un projet d'interprétation personnelle visant à atteindre la sensibilité de l'auditoire. Ce qui implique, pour l'élève, de repérer ce qu'il souhaite communiquer, tant au niveau du sens que des émotions à transmettre, pour opérer des choix de lecture et s'y exercer. Pour ce faire, l'indigage est un recours précieux, le guidage sera utilement progressif pour amener l'élève à le concevoir lui-même vers la fin du primaire et au collège.

Quelques idées...

Découvrir comment interpréter le texte de manière expressive, une démarche en CE

2 Chercher l'intonation et prêter sa voix

- **Demander aux élèves :**
 - « Pour bien lire à haute voix, il faut se demander à qui on prête sa voix; par exemple, si c'est un bébé qui parle dans le texte, comment devez-vous lire? »
 - « Il faut qu'on lise avec une voix de bébé. »
 - « Exactement ! Et si c'est un loup qui parle? »
 - « Il faut qu'on lise avec une voix qui fait peur, une grosse voix. »
- **Expliquer :**
 - « Dans la plupart des histoires, il y a deux sortes de voix: la voix de celui ou celle qui raconte l'histoire (le narrateur, l'auteur) et la voix des différents personnages. L'auteur est celui qui connaît le déroulement de l'histoire (c'est lui qui l'a inventée) et les personnages (c'est lui qui les a créés). Il sait donc ce qu'ils pensent, ce qu'ils veulent, ce qu'ils savent... Vous allez commencer par prêter votre voix à l'auteur. »
- **Afficher la première phrase du texte de la page 3 et demander aux élèves quelle voix ils-elles devront prendre pour lire ce passage.**

- **Que devez-vous faire comprendre à ceux qui vous écoutent? »**
- **On veut faire comprendre que Dandine, elle est contente dans son pré parce qu'elle mange de la bonne herbe fraîche. »**
- **Oui, vous avez raison. L'auteur veut faire plaisir à ses lecteurs et à ses lectrices en leur racontant une belle histoire, qui commence bien. Alors? Quelle voix allez-vous choisir? »**
- **Une voix contente pour dire que Dandine, elle est contente dans son pré et aussi une voix tranquille parce que Dandine, elle est bien tranquille dans son pré, toute seule. »**

Leur laisser le temps de faire des essais de voix sur le début du texte pour trouver celle du narrateur, puis inviter des élèves volontaires à faire écouter le résultat de leur travail.

- Cliquer sur **Suivant** pour afficher le dialogue de la page 4. Rappeler aux élèves que, dans cet extrait, les deux personnages, Dandine et Martin, se parlent.
- **À quel endroit du texte y a-t-il des personnages qui parlent? Comment le sait-on? »**

S'ils-elles ne l'évoquent pas spontanément, attirer l'attention des élèves sur:

- le tiret qui précède la prise de parole;
- le verbe introducteur du dialogue (dire).

Faire rappeler ce que pense chaque personnage à ce moment de l'histoire, pour choisir la voix qu'on va lui prêter.

- **Dandine, elle est un peu triste parce qu'elle a envie de partir de son pré. Alors sa voix, elle est un peu triste. »**
- **Martin, il a décidé de l'aider, Dandine. Il est content de trouver la solution. Il la commande parce qu'il dit: "en route, fais ta valise". Sa voix elle est contente, mais aussi un peu commandante. »**

Laisser aux élèves le temps de faire des essais de voix pour trouver celle des deux personnages.

- **Inviter trois élèves volontaires (le narrateur et les deux personnages) à faire écouter le résultat de leur travail.**

Source : Cèbe S., Goigoux R., Massy C. (2021), *Narramus - Pêcheur de couleurs*, Retz

Marcus	Raul	Micromes
En colère	Triste	Apeuré
Tanki	Surpris	Ameublé
Dégouté	Honteux	Fur
Fragile	Étonné	Déçu
Émerveillé	Peiné	Stupéfait
Suspenseux	Qui Penne	Embarrassé

Source : *Fluence, Lire vite et bien Le Guide* - ressources site compagnon livres de téléchargement : PDF- Liste des émoticônes – MDI, 2021

Lire avec l'intonation demandée, milieu primaire

<p>1^{re} lecture : pour avertir</p> <p>– Monsieur, votre lacet est défait ! Vous allez tomber !</p> <p>– Plus loin la route est toute défoncée. Ta vieille voiture ne pourra jamais passer.</p>	<p>2^e lecture : pour se moquer</p>	<p>1^{re} lecture : ton énervé</p> <p>Je n'en peux plus : j'ai encore perdu ma casquette ! Pourtant, je suis sûre de l'avoir posée sur le banc tout à l'heure ! C'est toi qui l'as cachée, non ? Dis-moi la vérité !</p>
---	--	---

3 Je lis le texte avec l'intonation demandée.

ton boudeur	– Je ne sais pas si je vais rejouer aux cartes avec toi... Je perds tout le temps car tu as toujours du jeu et moi : rien !
ton moqueur	– Tu ne serais pas un peu mauvaise perdante ?
ton assuré	– Ah non, pas du tout ! Mais j'aimerais bien avoir un peu de chance moi aussi, pour te montrer que je peux gagner !
ton moqueur	– Alors, mélange bien les cartes et peut-être que tu auras beaucoup de jeu à la prochaine partie !

Livret d'entraînement à la lecture fluide CE, Hatier

Lire avec l'intonation demandée, fin primaire - collège

Lire avec une intonation adaptée

Je lis le texte avec l'intonation demandée.
Je mets l'accent sur les mots en gras.

Avec un ton...

enthousiaste	– Mon Dieu ! dit Mary Poppins. Pour un jour de sortie, c'est un jour de sortie !
neutre	C'est ainsi qu'ils avancèrent à travers un petit bois et arrivèrent dans une clairière inondée de soleil. Là, sur une table verte, le gouter les attendait.
émerveillé	Au milieu, il y avait une pile de petits gâteaux à la confiture de framboises, aussi haute que Mary Poppins elle-même , et, à côté, de l'eau pour le thé chantait dans une grande bouilloire de cuivre. Et surtout , il y avait un plat de bigorneaux , avec deux épingles pour les extraire de leur coquille.
enthousiaste	– Je veux bien être pendue ! s'écria Mary Poppins.
confidentiel	(Elle disait toujours cela quand elle était très contente.)
étonné	– Ça alors ! répéta le marchand d'allumettes.
confidentiel	(Il disait toujours cela quand il était très content.)
poli	– Madame désire-t-elle s'asseoir ? demanda une voix.
surpris	Ils se retournèrent et virent un homme de haute taille, vêtu d'un habit noir, avec une serviette sur le bras, et qui sortait du bois à leur rencontre
étonné	Mary Poppins, très étonnée , se laissa tomber sur une des chaises de jardin qui était placée autour de la table. Le marchand d'allumettes, stupéfait , s'effondra sur une deuxième chaise.
assuré	– Je suis le garçon , expliqua l'homme à l'habit noir.
étonné	– Oh ! mais je ne vous ai pas vu dans le tableau, dit Mary Poppins.
assuré	– Bien sûr : j'étais derrière un arbre, répondit le garçon.

Extraits de Pamela Lyndon Travers, Mary Poppins. © Le Livre de Poche Jeunesse, 2003.

Livret d'entraînement à la lecture fluide CM, Hatier

Préparer soi-même sa lecture expressive

4 Je prépare la lecture de mon texte :
– en notant sur mon transparent
le ton qui convient ;
– en surlignant les mots à accentuer.
Je lis le texte en respectant mes choix.

Des propositions de tons

- neutre – hésitant
- triste – désolé
- autoritaire – assuré – volontaire
- amusé – chantant – endormant

	Hélas, hélas ! L'école eut sur Tistou un effet imprévisible et désastreux.
	Lorsque s'ouvrait le lent défilé de lettres qui marchent au pas sur le tableau noir, lorsque commençait à se dérouler la longue chaîne des trois-fois-trois, des cinq-fois-cinq, des sept-fois-sept, Tistou éprouvait un picotement dans l'œil gauche et tombait bientôt profondément endormi.
	Il n'était pourtant ni sot ni paresseux ni fatigué non plus. Il était plein de bonne volonté.
	« Je ne veux pas dormir, je ne veux pas dormir », se disait Tistou. Il vissait les yeux au tableau, collait ses oreilles à la voix du maître.
	Mais il sentait venir le petit picotement... Il essayait de lutter par tous les moyens contre le sommeil.
	Il chantait tout bas une très jolie chanson de son invention : <i>Un quart d'hirondelle, Est-ce que c'est la patte Ou est-ce que c'est l'aile ? Si c'était de la tarte Je la coupais en quatre...</i>
	Rien à faire. La voix du maître se changeait en berceuse ; il faisait nuit sur le tableau noir ;
	Le plafond chuchotait à Tistou : « Prrr, prrr, par ici les beaux rêves ! » et la classe de Mirepoil devenait la classe aux songes.
	– Tistou ! criait brusquement le maître.
	– Je ne l'ai pas fait exprès, monsieur, répondait Tistou, réveillé en sursaut.
	– Cela m'est égal. Répétez-moi ce que je viens de dire !
	– Six tartes, divisées par deux hirondelles...
	– Zéro !

Extrait de Maurice Druon, Tistou les pouces verts, © Le Livre de Poche Jeunesse, 1968.

Livret d'entraînement à la lecture fluide CM, Hatier

Quelques exemples fin de collège : [ICI](#) [ICI](#)

Varié les modalités de lecture répétée orientée prosodie

S'exercer à lire plusieurs fois oralement un même texte (dont la compréhension est assurée au préalable) donne de l'assurance à l'élève, en particulier les élèves les plus fragiles. Au fur et à mesure des relectures, il se voit progresser : son phrasé et son expressivité s'améliorent. Plusieurs modalités pédagogiques peuvent être utilisées, similaires à celles de « la lecture répétée » présentées dans la section « automatiser par la vitesse de lecture », mais la visée ici est centrée sur la prosodie de la lecture orale.

✚ **Lecture chorale ou à l'unisson** : Les élèves (ou un groupe d'élèves) lisent en chœur, après préparation, de manière simultanée avec un lecteur modèle (enseignant, pair avancé, enregistrement audio). Cette modalité convient particulièrement bien aux élèves timides ou en difficulté qui ont besoin de développer leur confiance en soi. Ils se sentent plus à l'aise lorsqu'ils sont portés par le groupe.

✚ **Lecture duo** : il s'agit d'une lecture partagée avec un lecteur modèle (enseignant, parent, pair plus avancé, etc.). Le lecteur expert lit le texte en s'interrompant parfois pour que l'élève poursuive la lecture (la longueur du passage est à déterminer au regard de ses capacités), et ainsi de suite.

La queue des animaux

Jadis, les animaux n'avaient pas de queue. Le cheval ne pouvait pas chasser les mouches, l'écureuil sans queue avait du mal à sauter de branche en branche, le renard était bien moins beau et ne parlons pas du lion ! Le sage roi des animaux, le lion, prit la décision de remédier à cette situation. Il réfléchit pendant longtemps à la façon dont il allait s'y prendre...

A la fin, il fit appeler le renard pour lui demander conseil.

– Tous les animaux ne peuvent pas avoir la même queue, estima le renard.

– Je sais cela moi aussi, répondit le lion, mais comment départager les animaux sans se montrer injuste ?

Le renard réfléchit un instant, puis déclara :

– C'est simple. Les animaux qui arriveront les premiers recevront les plus belles queues.

– C'est une excellente idée, acquiesça le lion. Cours vite dans la forêt et préviens tous les animaux qu'ils doivent se présenter à midi, au bord du ruisseau, pour la distribution des queues. (etc.)

Conte anonyme africain – [Site gratuit](#)

Dans cet exemple, les passages en rouge sont lus par le lecteur expert, ceux en bleu par l'élève.



- ✚ **Lecture orchestrée** : en partageant les phrases ou les répliques d'un texte entre plusieurs groupes d'élèves. Ces phrases, après préparation, sont lues par les différents groupes de manière à reconstituer le texte.
- ✚ **Lecture répétée en vue d'un partage en public** : seul ou à plusieurs, sur tout type de texte : dialogue, poème, écrit narratif. L'objectif est de s'entraîner dans le but de présenter la lecture finale à un public, par exemple pour réaliser une lecture offerte au reste de la classe, pour lire un album à des élèves plus jeunes, etc.

Utiliser des enregistrements

Dans les écoles ou collèges qui bénéficient d'équipements numériques (ex : salles informatiques, connexion Internet, etc.), on peut aussi utilement envisager d'avoir recours aux enregistrements pour travailler la prosodie en lecture. A défaut, si c'est possible sur les fonds de l'établissement, on peut utiliser un lecteur audio, un smartphone, un ordinateur avec amplificateur pour :

<p style="text-align: center;">Ecouter des lecteurs experts, lire à l'unisson avec eux, etc.</p> <p style="text-align: center;">Des livres audio gratuits</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>12 000 histoires dans 340 langues (Français, anglais, arabe, albanais, turque, portugais, espagnol...) dont plus de 1000 en français, superbement illustrées. La lecture peut se faire sur ordinateur mais aussi sur tablette ou téléphone en passant par votre navigateur internet. Les livres peuvent aussi être téléchargés pour un accès hors ligne ou imprimés. https://storyweaver.org.in/</p> </div> <p style="text-align: center;">Mais aussi...</p> <p style="text-align: center;">https://www.whisperies.com/ https://www.iletaitunehistoire.com/ https://www.audiocite.net/</p>	<p style="text-align: center;">S'enregistrer</p> <ul style="list-style-type: none"> ● pour s'écouter lire à haute voix (avec la possibilité de le faire plusieurs fois et de s'améliorer) ● pour créer un livre audio à destination d'une autre classe, etc. <div style="text-align: center;">  </div> <p>VACAROO, un enregistreur open source très facile à utiliser qui permet d'enregistrer la voix (avec smartphone aussi).</p>
--	--

Quelques mots de conclusion

Améliorer la fluence de lecture relève moins d'un travail de remédiation isolé que d'un enseignement en classe entière. Ce travail en collectif peut néanmoins s'effectuer de manière différenciée, en exploitant des ressources et des modalités de travail variées, notamment les possibilités offertes par le travail en groupes. Les dispositifs et activités recensés dans ce document permettent une première exploration du champ des possibles pour soutenir l'amélioration de la fluence. Issus de publications récentes occidentales pour illustrer ce champ de remédiations, ils nécessitent cependant nécessairement des productions et des organisations de classe à repenser pour l'Afrique francophone subsaharienne, en veillant à leur **contextualisation au plus près de la grande diversité des réalités africaines d'enseignement** : variation des effectifs et des profils linguistiques des élèves, des équipements matériels dans les établissements, des ressources pédagogiques disponibles, des possibilités numériques, des projets d'école/d'établissement et des fonds mobilisables, des possibilités de travail d'équipe, etc.

Références

- Alt J.S., Samuels J.S. (2011). « Reading fluency : What is it and how should it be measured ? » in McGill-Franzen A., Allington R. (ed.), *Handbook of reading disability research*. New York : Taylor et Francis, p.p. 173-182
- Bessette L, Dubé F., Ouellet C. (2019), Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2e à la 4e année du primaire, ADEL, https://adel.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/11/fluidite-et-comprehension_2019.pdf
- Bianco M. (2021), Ressources sur la Fluence - Session nationale n° 6 : La fluence en lecture au cycle 3, vidéo de la conférence : <https://www.youtube.com/watch?v=KVTKLYDQAmo>
- CANOPE Webinaire (2021), *L'apprentissage d'une lecture experte*, Interventions filmées et supports d'intervention de Bosse M.L., Bianco M., Boggio C., Godde E. <https://www.reseau-canope.fr/canotech/dossiers-thematiques/apprentissage-dune-lecture-experte/pour-commencer.html>
- Cassagnettes L. (2021), *Fluence, lire vite et bien – Le guide* – Editions MDI – Site compagnon : <https://fluence.mdi-editions.com/>
- Cassagnettes L. (2021), *Fluence, lire vite et bien – 100 textes variés* – Editions MDI
- Cèbe S., Goigoux R., Massy C. (2021), *Narramus - Apprendre à comprendre, à raconter et à lire à haute voix : Pêcheur de couleurs*, Retz. <https://extranet.editis.com/it-yonixweb/images/322/art/doc/5/5f96449ee431363435303038383637363036353534.pdf>
- Dehaene S. (2011). *Apprendre à lire – Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris.
- Demeulemeester J-P. (Dir), Demeulemeester N., Bertillot G., (2019). *Livret d'entraînement à la lecture fluide – français CE1*, Hatier
- Demeulemeester J-P. (Dir), Demeulemeester N., Bertillot G., (2020). *Livret d'entraînement à la lecture fluide – français CM*, Hatier
- Dubé F. et al., (2016). « Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2016/4 (N° 76), p. 27-44. https://www.researchgate.net/publication/322127747_Developper_la_fluidite_et_la_comprehension_en_lecture_afin_de_prevenir_les_difficultes
- EDUSCOL (2015). *Lire un texte à haute voix de manière qu'il soit compris par d'autres, MENRSR-DGESCO, Accompagnement personnalisé 6^{ème}*, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise_6e/34/7/7_AP_Lire_un_texte_a_haute_voix_44_6347.pdf
- Godde E., Bosse ML. & Bailly G. (2021). Échelle Multi-Dimensionnelle de Fluence : nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5e. *L'Année Psychologique*, 121(2), 19-43. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02954060/document> ; https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/CanoTech/DossiersTh/EMDFsimple_goddebossebailly2021.pdf
- Godde E. (2022), Lire un texte à haute voix aide-t-il à le comprendre ? <https://theconversation.com/lire-un-texte-a-haute-voix-aide-t-il-a-le-comprendre-172632>
- Kuhn M.R., Schwanenflugel P.J. (2008). *Fluency in classroom*. New-York : Guilford Press.
- Lösenner H. (2014). *Die Bildungsstandards und das literarische Lernen*. In *Didaktik Deutsch*, Jg.18, H.35, S. 17-19
- Reutzel D.R., Cooter R.B. (2004). *Teaching Children to Read : Putting the Pieces Together*. Fourth Edition. Columbus, OH, Merrill Prentice Publishing Company.

Quelques rappels des caractéristiques essentielles de la compréhension pour guider l'enseignement et les remédiations possibles

1/ Dans leur grande majorité, les processus cognitifs impliqués dans la compréhension sont communs à la compréhension orale et à la compréhension écrite.

⇒ La compréhension se travaille aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

⇒ La spécificité de la lecture : identification des mots et fluidité de la lecture. En français, s'ajoutent les marques grammaticales spécifiques de l'écrit (morphologie dérivationnelle et flexionnelle).

⇒ Trois niveaux d'analyse de la compréhension organisés en fonction de la complexité du support (mots, phrase, texte). Chaque niveau a sa spécificité mais la compréhension des textes suppose la compréhension :

- des mots et des phrases qui le composent
- des relations entre les idées énoncées pour construire une représentation du sens de l'ensemble du texte (le modèle de la situation). La compréhension des relations entre les idées suppose de bien comprendre ce qui est dit (compréhension de l'explicite) mais aussi ce qui ne l'est pas (compréhension de l'implicite). Comprendre l'implicite requiert souvent de faire appel à des connaissances externes au texte (les connaissances du lecteur). Comprendre l'implicite suppose le recours à des stratégies qui sont des modes de raisonnement. Ces stratégies doivent être connues et utilisées à bon escient pour bien comprendre et/ou résoudre une difficulté.

2/ Pour être efficace, l'enseignement de la compréhension – et sa remédiation - doit être structuré et explicite. L'apprentissage de stratégies pour comprendre les textes exige une phase de démonstration par l'enseignant suivie d'exercices guidés pendant lesquels les mécanismes (ou raisonnements) sont discutés et analysés avec les élèves. Puis des temps de pratique et de réinvestissement nombreux sont essentiels pour que l'apprentissage soit effectif.

Cet enseignement a pour but d'outiller les élèves pour qu'ils puissent, de manière autonome, comprendre un texte et surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

3/ La compréhension peut se travailler avec les énoncés de taille et de complexité croissante : mots, phrases et textes.

NOTE : les activités proposées dans ce document peuvent être adaptées pour le primaire comme pour le collège et selon les langues d'enseignement utilisées dans les établissements. Les exemples proposés alternent des contenus plus proches soit du primaire ou soit du secondaire.

A titre indicatif et selon notre avis, le codage suivant est adopté pour chaque activité :

Primaire : *

Collège : **

Primaire et collège : */**

Le vocabulaire

Le vocabulaire est le point d’ancrage de la compréhension qui démarre lorsqu’un mot lu ou entendu est identifié et que son sens est retrouvé en mémoire. Le vocabulaire fait donc le lien entre l’identification des mots et la compréhension des textes. Lorsqu’un texte contient un nombre important de mots inconnus, sa compréhension est très difficile. On estime que pour comprendre aisément un texte, 90% au moins des mots doivent être connus. Le vocabulaire s’apprend de manière implicite au cours des conversations et des lectures. Un mot rencontré souvent dans des contextes variés permet de le mémoriser et d’extraire sa signification. Il s’apprend aussi de manière explicite par l’enseignement. Deux approches complémentaires peuvent être utilisées pour travailler sur le vocabulaire :

1. Augmenter l’étendue et la profondeur du vocabulaire connu pour favoriser la compréhension des textes lus en classe à partir d’un travail direct, type leçons de vocabulaire.
2. Enseigner des stratégies pour comprendre les mots non ou mal connus quand ils sont rencontrés dans les textes.

Augmenter l’étendue et la profondeur du vocabulaire

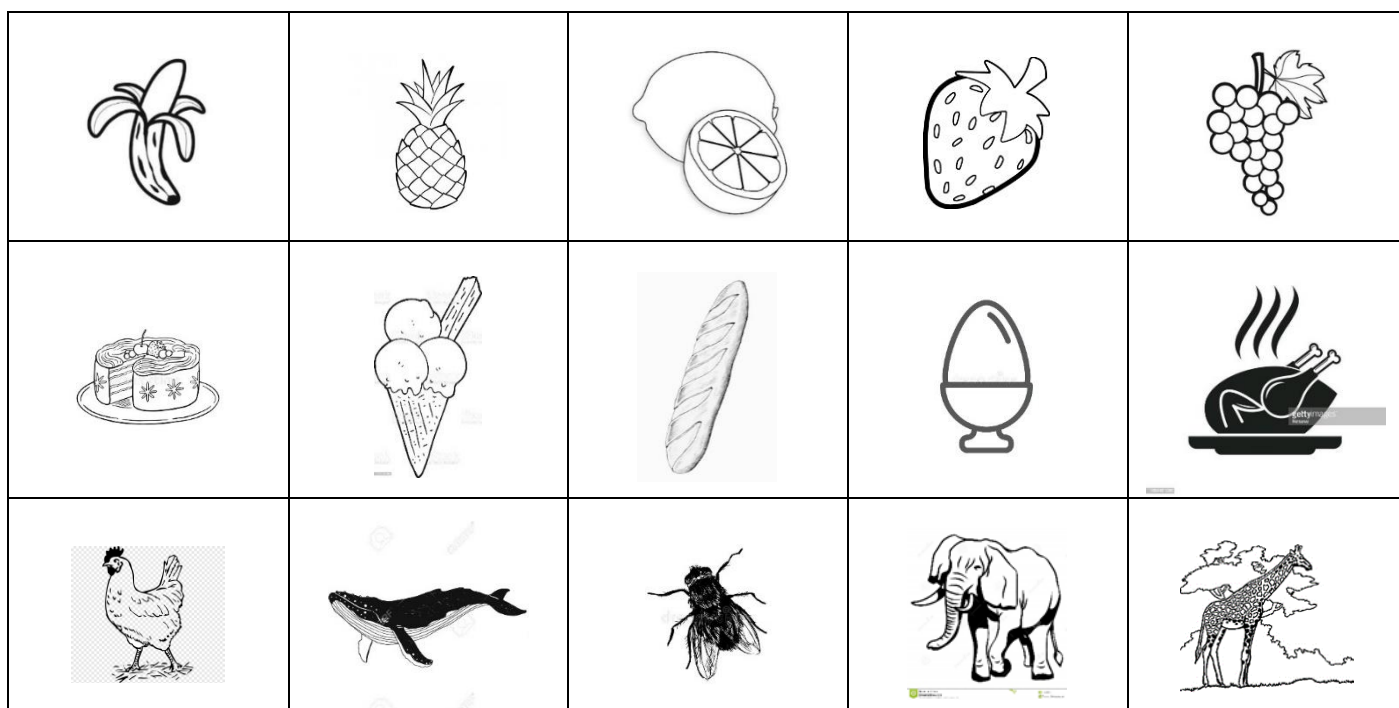
- Travail sur les catégories sémantiques (les métiers, les outils, les plantes...), les mots associés à des situations sociales particulières (l’école, la chasse, les voyages...)
- Travail sur la construction des mots (la morphologie) pour dériver des mots de la même famille.
- Travail sur la polysémie.
- Enseigner le vocabulaire disciplinaire pour aborder les textes dans chaque discipline.

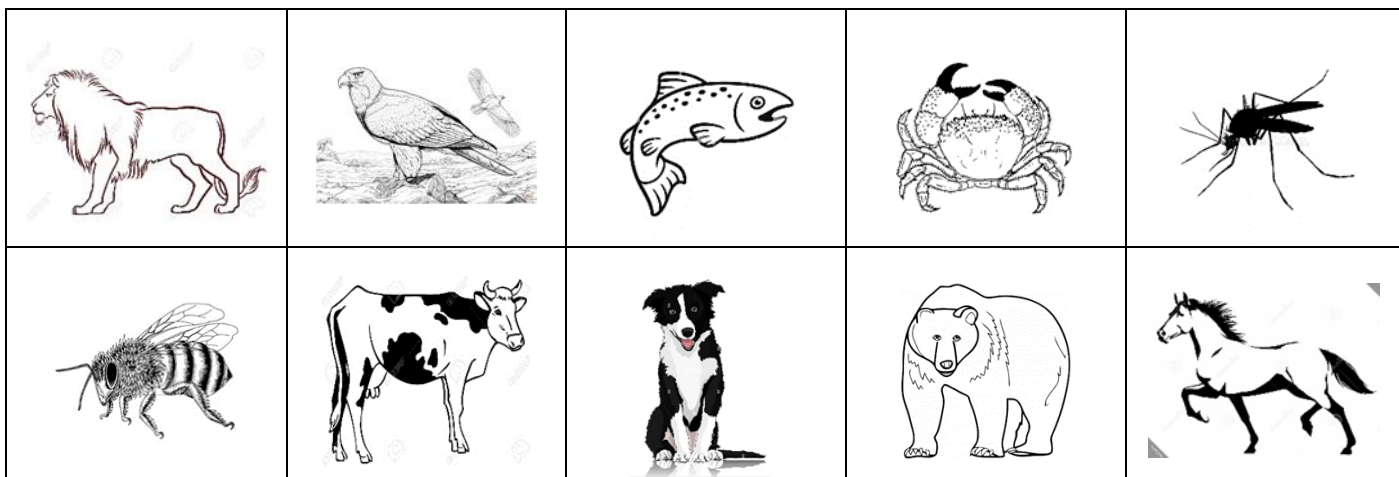
Dans tous les cas, pour que ces mots soient intégrés au lexique des élèves, ce travail suppose que les mots appris soient réutilisés souvent et dans différents contextes (en production, à l’oral, en lecture...)

Mémoriser et catégoriser – exemple d’activités

Créer un répertoire de mots (sous forme d’un imagier comme l’exemple ci-dessous) qui sera enrichi par les mots découverts en classe à partir des lectures et des leçons dans toutes les disciplines. Les images peuvent être découpées pour permettre leur manipulation. Avec les élèves plus âgés, on pourra associer l’image du mot à son orthographe.

Exemple d’imagier *





A partir de cet imagier, de nombreuses activités sont possibles :

*** Mémoriser les mots**

- Nommer les objets et vérifier que le sens est connu.
- Réviser régulièrement en demandant par exemple aux élèves de nommer et définir les mots pris au hasard dans l’imagier.

*** Les catégoriser** pour comprendre les relations sémantiques qu’ils entretiennent et prendre conscience :

1. que les concepts peuvent être regroupés dans des catégories, qu’un même concept peut appartenir à différentes catégories (par exemple, un crabe est un animal et c’est aussi un aliment).
2. que les catégories peuvent elles-mêmes être composées de sous catégories :
 - Rechercher : les aliments, les desserts, les fruits, les protéines, les animaux, les insectes...
 - Enrichir les catégories : demander aux élèves de proposer d’autres mots appartenant à la même catégorie
 - A partir d’un ensemble de mots (cartes images), trouver le nom de la catégorie, par exemple :

<i>Animaux de la savane</i>	<i>Mammifères</i>	<i>Animaux marins</i>	<i>Aliments</i>	<i>Fruits</i>
Girafe Éléphant Lion	Girafe Éléphant Lion Baleine	Baleine Crabe Poisson	Poulet Ananas Pain	Ananas Raisin Banane

Note : les exercices de catégorisation peuvent être étendus aux verbes et adjectifs et porter sur les relations de synonymie et antonymie.

***/** Les réinvestir**

- Tirer un ou deux mots au hasard et demander aux élèves de produire une phrase ou une petite histoire les contenant.
- Jeu de devinettes « qui est-ce ? »
 - C’est un animal qui vit dans la savane, qui mange de l’herbe et qui a un long cou.
 - C’est un dessert qui fond.
 - On le trouve dans les nids.
 - Il vit avec les hommes et garde les troupeaux.
 - C’est un fruit jaune. Il est amer.
 - C’est un fruit jaune. Il est sucré.

En français, de nombreux mots sont morphologiquement complexes (ou plurimorphémiques). Ils sont formés à partir d'un mot simple, le radical ou la base, et d'un ou plusieurs affixes (préfixes et suffixes). On distingue en général les morphèmes flexionnels des morphèmes dérivationnels. La distinction fondamentale entre processus flexionnel et dérivationnel réside dans le fait que les premiers possèdent une fonction principalement *syntactique* (marquant, le genre, le nombre, le temps des radicaux auxquels ils se rattachent), alors que les seconds possèdent une fonction *sémantique* importante. Par exemple, le mot « chatons » contient trois morphèmes : la base « chat », le suffixe « on » qui signifie « petit » et la flexion « s » qui donne le pluriel. « chatons » signifie donc plusieurs petits chats.

S'intéresser aux éléments linguistiques qui composent le mot permet d'enrichir son vocabulaire en dérivant des familles de mots à partir d'une même base, de comprendre certaines propriétés orthographiques (le « t » muet de chat, les « s » muets en fin de mots, etc.). La prise de conscience des règles de formation des mots est également importante pour mieux orthographier et comprendre des mots nouveaux dans les textes.

Exemples d'activités

Exemple : le suffixe « ette »

*/** Découverte du suffixe

Par exemple : *Il était une fois, une fillette qui s'appelait Marinette et qui habitait une maisonnette. Elle jouait souvent avec la fée Clochette...*

⇒ Expliquer : « ette » sert souvent à désigner quelque chose de plus petit (une fillette est une petite fille) mais pas toujours (Marinette, c'est un prénom ce n'est pas une petite marine).

*/** S'entraîner et consolider (à l'oral ou à l'écrit, à partir d'images...)

Apparier les bases et les mots dérivés	une fille un camion un mur une jupe une malle	une camionnette une jupette une fillette une mallette une murette
Trouver le mot dérivé	Une petite poule c'est une ... Une petite chanson c'est une ... Une petite règle, c'est une... Un petit savon, c'est une ...	

Distinguer les mots de la même famille, des mots formellement identiques qui n'appartiennent pas à la famille (d'après Gombert et collaborateurs, 2000)

*/** Lis ces mots, entoure ceux dont la fin "ette" veut dire " petite " et barre les autres.

galette – boulette - fillette -chouette -vignette – assiette

*/** Lis ces phrases, entoure les mots dont la fin "ette" veut dire " petite " et barre les autres.

- La vachette mange l'herbe dans le pré.
- Grand-mère lit la recette des crêpes.
- La belette chasse pour ses petits.
- Thibaud met la bûchette dans le feu.
- Il fait froid, vite mettons-nous sous la couette.

Atelier morphologique

/*. 1/ Construis des mots en assemblant les morceaux et écris ce que ça veut dire. Souligne ceux dans lesquels "ette" veut dire "petite".

mou	ette
tarte	ette
bagu	ette
mi	ette
fill	ette
chou	ette

Note : les mêmes activités peuvent être conduites avec de nombreux autres préfixes et suffixes ; par exemple : « eau ; on ; re ; er ; eur ; dé.... »

******. 2/ S'entraîner à segmenter (d'après Cellier, 2009)

Proposer une liste de mots, par exemple : *refermer, enfermer, porter, ferme ; port, enregistrer, enregistrement, monter, remonter, démonter, montage, cadrage, recadrer, cadre....* et remplir le tableau :

Enfermer	Même préfixe :

	Même radical :

	Même suffixe :

Travail sur la polysémie

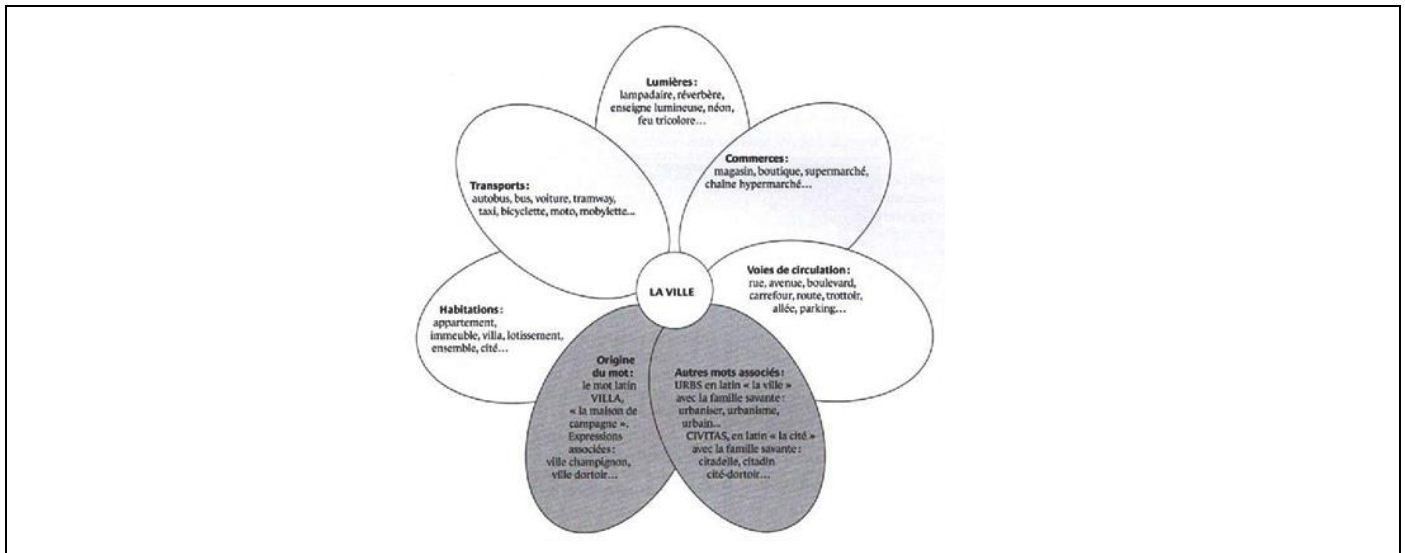
Prendre conscience que de nombreux mots sont polysémiques permet d'enrichir les connaissances mais aussi de se rendre compte qu'on peut connaître un mot mais pas parfaitement et que sa signification dépend de son contexte d'emploi.

Exemples d'activités

1- * A partir d'affiches (ou de cartes images) sur lesquels sont représentés deux (ou plusieurs) sens d'un mot, pointer le sens correspondant à l'emploi du mot dans une phrase :

- Les feuilles tombent en de l'arbre / Prête-moi une feuille, j'ai oublié mon cahier
- Max est à la pêche / Cette pêche est mure.





Enseigner des stratégies pour comprendre les mots pendant la lecture

Les connaissances acquises lors des activités centrées sur l'enrichissement du vocabulaire doivent pouvoir être réinvesties à bon escient pour comprendre les textes de manière autonome. Or, ce réinvestissement est très rarement spontané chez les élèves, surtout chez ceux qui sont le plus en difficulté et ceux qui ont un faible niveau de langage. Il faut donc les accompagner dans ce passage du mot au texte.

Trois stratégies essentielles permettent d'inférer la signification d'un mot inconnu :

1. Analyser la structure formelle d'un mot, ie sa morphologie en repérant sa base (ou radical) et les affixes qui le composent. Cette stratégie morphologique qui peut être mobilisée selon les caractéristiques morphologiques de la langue d'enseignement, prend appui sur les connaissances acquises par ailleurs (voir les exercices précédents proposés pour le français) réinvesties à l'occasion des lectures de textes pour interpréter un mot particulier et non connu.
2. Analyser les indices contextuels permettant d'inférer la signification d'un mot inconnu.
3. Analyser les indices contextuels pour inférer la signification d'un mot polysémique dont l'emploi en contexte ne correspond pas à la signification connue par les élèves. Cette stratégie est proche de la précédente, le raisonnement impliqué est le même ; la différence concerne la prise de conscience que le sens d'un mot polysémique dépend du contexte d'emploi.

**** Exemple de la stratégie 2 : Analyse des indices contextuels pour inférer la signification d'un mot inconnu (d'après Lima & al. ; 2016)**

Expliquer l'objectif de la séance et son intérêt pour la compréhension

« Aujourd'hui nous allons voir comment utiliser ce qui est dit dans le texte pour comprendre un mot inconnu. En effet, lorsqu'on lit un mot que l'on ne connaît pas, le reste du texte peut nous aider à comprendre ce qu'il signifie. »

Modelage ou démonstration par l'enseignant

Le fermier avait mis une corde autour du cou de la génisse mais celle-ci ne voulait pas avancer. Elle avait planté ses quatre pattes dans la boue et contractait tous ses muscles. Le fermier avait beau tirer, jamais il n'arriverait à la faire rentrer dans l'étable. Pourtant les autres vaches y étaient rentrées toutes seules comme tous les soirs.

« Dans la première phrase, je ne sais pas ce qu'est une génisse. Comme on parle d'un fermier, du cou et des pattes de la génisse, je peux penser qu'il s'agit d'un animal de la ferme. Plus loin, on parle de faire rentrer la génisse dans l'étable. C'est donc certainement un animal qui vit dans une étable comme une vache, un cheval ou un âne. Plus loin, on lit que les autres vaches sont rentrées dans l'étable mais pas la génisse ; on peut donc penser que la génisse c'est une vache du

troupeau, une vache qui a des caractéristiques particulières mais qui ne sont pas données dans le texte. Je remplace génisse par vache. Ma phrase garde bien le même sens et elle semble correspondre avec les phrases qui suivent. Je retiens donc qu'une génisse est une vache. »

On pourra aller plus loin en donnant la définition exacte quand les mots s'y prêtent. Par exemple ici on peut dire : « D'ailleurs, si on cherche la définition de génisse dans un dictionnaire, on trouve que c'est une jeune vache qui n'a pas encore eu de veau. »

Pratique guidée

La pratique guidée a pour but l'appropriation de la stratégie dans des contextes différents mais proches de l'exemple qui a servi au modelage. Elle est souvent organisée sous forme de travaux de groupes pour que les élèves puissent interagir et confronter leurs points de vue. L'enseignant interagit avec les élèves en leur demandant de commenter et de justifier leur démarche. Cela lui permet de vérifier l'appropriation de la stratégie, d'apporter les rétroactions nécessaires à chaque élève et de revenir sur le modelage si besoin. Elle se termine par une mise en commun qui doit aboutir, par la discussion, à une interprétation partagée par la classe. La pratique guidée se termine par une phase d'objectivation qui synthétise ce qui a été appris et qui pourra être conservée dans un cahier ou sous forme d'affichage

Activité 1 * Lisez chaque texte puis écrivez votre réponse. Notez aussi les indices que vous avez utilisés pour trouver ce que veut dire ce mot.

Texte 1 Un jour qu'il cherchait à manger, Maître Renard arriva près d'une mare où de belles **bernaches** bien grasses pataugeaient. En le voyant approcher elles s'envolèrent en poussant des cris.

bernaches signifie
 Les indices

Texte 2 Le vent glacé soufflait fort. Le traineau avançait lentement sur la **banquise** quand un ours blanc apparut.

banquise signifie
 Les indices

PHASE 4 SYNTHÈSE DE LA SÉANCE

À la fin de la séance, il est indispensable de faire formuler par les élèves la procédure qui vient d'être étudiée : utilisation du contexte pour comprendre un mot. Pour faciliter cette construction, on pourra demander aux élèves de répondre aux questions suivantes :

- Que puis-je faire lorsque je rencontre un mot que je ne connais pas dans un texte ?
- Comment puis-je vérifier que je ne me suis pas trompé(e) ?

Puis on utilisera les réponses fournies par les élèves pour remplir le tableau.

Ma stratégie J'explore le texte

	Difficulté	Démarche	Vérification
PROCÉDURE	Dans un texte, je rencontre un mot que je ne connais pas	Je cherche des indices dans le texte. J'essaie de déduire, à partir de ces indices, le sens du mot inconnu. Ils vont me permettre de trouver des mots ou des expressions synonymes.	J'essaie de remplacer le mot dans la phrase par le mot ou l'expression synonyme pour vérifier le sens de la nouvelle phrase.
EXEMPLE	Je ne sais pas ce que veut dire génisse .	Dans le texte, on dit que la génisse , a un cou et des pattes, qu'elle doit rentrer dans une étable. On parle aussi d'un fermier et des autres vaches. Je peux donc penser que la génisse est un animal de la ferme qui vit dans une étable et que c'est une vache.	Si je remplace génisse par vache dans la phrase, ça donne : Le fermier avait mis une corde autour du cou de la vache mais celle-ci ne voulait pas avancer. Ma phrase a du sens et va bien avec la suite du texte. Une génisse pourrait donc bien être une vache, une espèce particulière de vache.

Entraînement et réinvestissement

Indique pour chaque mot ou expression souligné un mot ou une expression qui veut dire la même chose. Explique ton raisonnement.

Exercice 1 *

1 En entrant dans la grande salle du château, le valet alluma les **candélabres**. Aussitôt une douce lumière tremblotante éclaira la pièce.

candélabres signifie
 Comment ai-je fait ?

2 Le voleur entra par une fenêtre laissée ouverte. Il cassa une vitrine et **subtilisa** la couronne de diamants qui se trouvait à l'intérieur. Toutes les sirènes se mirent à hurler en même temps, mais c'était déjà trop tard, avait disparu et les diamants avec lui.

subtilisa signifie
 Comment ai-je fait ?

Exercice 2 **

1 La chèvre blanche, heureuse, **se vautrait** dans l'herbe fine et savoureuse, les pattes en l'air, et roulait le long des talus.

se vautrait signifie
 Comment ai-je fait ?

2 La neige est tombée en grande quantité, elle recouvre tout le paysage, tout est blanc, sans trace. J'aimais admirer ce paysage **immaculé**.

immaculé signifie
 Comment ai-je fait ?

L'entraînement (pratique autonome) permet de consolider les connaissances qui viennent d'être apprises et favorise leur mémorisation à partir d'exercices proches de ceux qui ont été utilisés pour l'apprentissage. L'étayage de l'enseignant est concentré sur les élèves en difficulté qui peut par exemple continuer une pratique guidée avec ceux-ci.

Les stratégies apprises constituent un répertoire. Pour l'interprétation du vocabulaire, les trois stratégies (analyse de la morphologie, analyse des indices contextuels permettant d'inférer la signification d'un mot inconnu, analyse des indices contextuels pour inférer la signification d'un mot polysémique) composent ce répertoire. Chaque stratégie doit être réinvestie au cours des lectures de la classe ; les élèves doivent apprendre à les utiliser à bon escient, c'est-à-dire apprendre à reconnaître quand l'une ou l'autre est adaptée pour résoudre la difficulté soulevée.

Par exemple, après la lecture (par les élèves ou l'enseignant) du texte ci-après, on repère les mots que les élèves n'ont pas compris (par exemple, les mots encadrés dans le texte). Chaque élève (ou groupe d'élèves) prendra en charge l'explication de quelques mots et exposera à la classe la stratégie utilisée et le raisonnement suivi. La discussion avec la classe permet alors de valider ou non l'interprétation proposée, de la revoir, de l'améliorer pour parvenir à une interprétation correcte et consensuelle. Un tableau de synthèse peut ensuite résumer le travail.

Tableau de synthèse à compléter

Mot	Stratégie indices contexte	Stratégie morphologie
colline		
érable		
sciure		

L'arbre qui chante

by Bernard Clavel © Éditions Hatier, Andrew Hurnberg



1 Le temps passa. La neige se mit à fondre et les pluies de printemps
2 lavèrent sur le flanc de la colline les dernières traces de l'hiver. Les
3 enfants avaient oublié le père Vincendon lorsqu'un soir, en rentrant de
4 l'école, ils s'aperçurent qu'il manquait quelque chose au paysage. C'était
5 le gros érable. À sa place, il n'y avait qu'une large souche, quelques brin-
6 dilles, des morceaux d'écorce et de la sciure qui ressemblait à un petit tas
7 de neige oublié là par le soleil.
8 – C'est peut-être Grand-père qui a coupé l'arbre, dit Gérard. Il n'aurait
9 pas dû. Monsieur Vincendon avait promis de le faire chanter.
10 – Tu y crois ? demanda Isabelle.
11 – Oui, parce que c'est monsieur Vincendon qui l'a promis.
12 – Mais Grand-mère prétend que l'arbre mort ne peut plus chanter
13 autrement que dans le feu.
14 – Il ne faut pas qu'on le brûle, dit le garçon. Viens, viens vite !
15 Ils se mirent à courir vers la maison. Ils posèrent en passant leurs car-
16 tables au pied de l'escalier, et ils filèrent vers le bucher qui est une petite
17 cabane de bois que Grand-père a construite au fond du jardin.
18 La porte était grande ouverte et la charrette arrêtée devant l'entrée.
19 Les enfants coururent, coururent très vite. Lorsqu'ils arrivèrent, ils étaient
20 rouges et essouffés. Grand-père et Vincendon sortaient du bucher. Un
21 tronçon de l'érable était encore sur la charrette. Les enfants regardèrent
22 Vincendon avec une lueur de reproche dans leurs yeux clairs, mais le
23 vieillard sourit sous sa moustache. Il s'approcha de la charrette, et se mit
24 à caresser le tronc de l'érable comme il eût fait avec son chien.
25 Les mains de Vincendon sont grosses, avec des doigts larges et épais, avec
26 des ongles tout relevés et qui ont une drôle de forme. Quand Vincendon
27 caresse le bois, on dirait qu'il le passe au papier de verre tant ses paumes
28 sont râpeuses. Lorsqu'il vous serre la main, on se figure toujours qu'il
29 porte des gants de fer comme en mettaient les chevaliers du Moyen Âge.
30 Il caressa donc le bois et cligna de l'œil en disant :
31 – Ne vous faites pas de souci, il chantera. Je vous l'ai promis, et je tiens
32 toujours mes promesses.
33 – Il chantera dans le fourneau, ricana Grand-père. Exactement comme
34 tous les arbres qui meurent. Le faire chanter comme ça, c'est facile.

La phrase

La signification d'une phrase ne se réduit pas à la simple addition de la signification des mots qui la composent. Le lecteur doit reconstruire cette signification à partir des mots lus. Pour cela, il doit prendre en compte la structure grammaticale qui gouverne leur organisation dans la phrase. **Deux sortes de connaissances syntaxiques sont particulièrement importantes : d'une part, celles qui sont relatives au statut de chacun des mots (nom, verbe, adjectif, article, etc.) et, d'autre part, celles qui touchent à l'ordre des mots (le camion pousse la voiture / la voiture pousse de camion) et à la forme particulière qu'ils prennent dans un énoncé donné (il ferme la porte / ils fermaient la marche).** L'apprentissage de la langue écrite et l'enseignement de la structure de la langue provoquent le développement d'une conscience de la syntaxe qui, en retour, est mise au service de la compréhension et de la production écrite. Dans un contexte plurilingue, quelques activités peuvent aider à la prise de conscience de la syntaxe de la langue d'enseignement et de son rôle dans la compréhension.

Exemples d'activités

* Activité 1 : ces phrases veulent -elles dire la même chose ?

L'exercice peut être pratiqué oralement avec des faibles lecteurs (l'enseignant lit les phrases) ou à l'écrit avec des élèves lecteurs. On pourra demander de dessiner ce que signifie les phrases ou demander de choisir entre plusieurs images.

- La pince est sur la planche / la planche est sur la pince
- Le camion pousse la voiture / le camion est poussé par la voiture
- Le camion pousse la voiture / la voiture est poussée par le camion
- Le chien poursuit le chat / le chien est poursuivi par le chat
- Le garçon lit un livre / un livre est lu par le garçon
- L'étoile qui est dans le carré est bleue / L'étoile bleue est dans le carré /
- L'étoile qui est dans le carré est bleue / l'étoile est dans le carré qui est bleu
- L'arbre cache la maison / l'arbre est caché par la maison
- L'arbre qui est grand, cache la maison / l'arbre qui cache la maison est grand.
- Le lion regarde l'éléphant qui boit / Le lion qui regarde l'éléphant boit

***/** Activité 2 : Jugement de grammaticalité** (Gombert et al., 2000 ; Nicot-Guillorel et al., 2009)

L'élève doit dire si les phrases lues par l'adulte sont correctes : « Peut-on parler comme ça ? »

<ul style="list-style-type: none">- Qu'écris-tu sur ton cahier ?- Ses beaux outils rangent le maçon.- La petite fille prend sa poupée.- Vous allons au cinéma.- Le poisson respire dans l'eau.- Léo va à la piscine.- Que tu veux pour Noël ?- Je vais à la piscine mercredi.- Demain, j'allais pêcher.- Félix une voiture répare.- Noémie mange un bonbon.- Je la téléphone	<ul style="list-style-type: none">- Virginie a coudre un bouton.- Etienne un film regarde.- L'été dernier, je suis allée en Espagne.- J'ai courir jusqu'à l'école.- Nous rentre tard ce soir.- Michel allume une cigarette.- Les enfants vont au cirque.- La dame conduit son voiture.- Le lapin mange des carottes.- Le chien a bondi sur le chat.- Le chat dort son panier.- Je sors dans la maison.
---	---

***/** Activité 3 : Corriger des phrases contenant une erreur morphologique ou syntaxique**

(Gombert et al., 2000 ; Nicot-Guillorel et al., 2009)

Consigne : “ Toutes mes phrases sont fausses. Je vais te dire ces phrases et jouer le rôle du mauvais élève qui fait des erreurs. Vous allez jouer le rôle du professeur et corriger ces phrases à chaque fois ”.

Par exemple, si je dis “ le garçon a parti voir son ami ”. Vous devez répéter cette phrase en corrigeant la faute. Il faut dire “ le garçon est parti voir son ami ”.

<ul style="list-style-type: none">- La fille préféreront manger une petite glace.- Il faut qu'est-ce pour gagner le concours ?- La fille regarde le poupée du voisin.- Regarderez, la mouche va se noyer.- Boivent les bébés des biberons.- Ca c'est alors bête.- Il cherche son stylo et trouve.- La salade mange le lapin.- Le petit garçon est au chaud la couverture.- La fille met sa manteau.- Je va à la maison cet après-midi à quatre heures.	<ul style="list-style-type: none">- C'est moi qui a pris le livre.- Ma sœur ne sort jamais. A 8h elle est sûrement chez lui.- Tu me passes ton clé USB pour que j'enregistre ce document- Rends-moi ma livre.- J'arrive tôt. J'ai à l'heure.- Deux et deux fait quatre.- Nous allons à la poste acheter du timbre pour cette lettre.- Olga porte une jolie collier.- Nous habitons un île- Je suis mal à la tête.- N'oublie pas de venir, vous êtes nos invités !
--	---

Le texte

Pour comprendre la cohérence de l'ensemble des idées d'un texte (construire un modèle de situation), il faut comprendre ce qu'il dit (l'explicite), c'est-à-dire savoir repérer les informations énoncées. **Comprendre ce que dit exactement le texte est un premier pas essentiel de la compréhension.** C'est un exercice essentiel de l'activité scolaire, notamment pour suivre et répondre à des consignes. Toutefois et pour l'ensemble des autres textes, comprendre l'explicite ne suffit pas. **Il faut aussi comprendre l'enchaînement des idées d'une phrase à l'autre ; celui-ci est souvent implicite et il faut le construire, autrement dit faire des inférences.** Certaines unités linguistiques indiquent qu'une relation est à effectuer : les substituts anaphoriques (pronoms, expressions définies parfois métaphoriques) et les connecteurs (de temporalité, de causalité...). Il faut savoir les interpréter pour faire les inférences requises. Souvent aussi, le texte ne donne pas d'indication morpho-syntaxique et il faut aussi faire appel à ses propres connaissances pour établir les relations.

Les élèves en difficulté comprennent la plupart du temps l'explicite – ils savent répondre aux questions littérales qui demandent de rechercher une information exprimée dans le texte. Leurs difficultés résident dans le traitement de l'implicite et dans la saisie de la cohérence du texte dans sa totalité. L'enseignement explicite de la compréhension des textes s'apparente à un enseignement de démarches mentales, de raisonnements, c'est à dire de stratégies. Il est important que les élèves puissent les nommer et les expérimenter.

Exemples d'activités

A l'exception de la première activité, les exemples à venir sont focalisés sur les démarches de compréhension de l'implicite (la réalisation d'inférence) et sur celles qui permettent la construction de la cohérence du texte (modèles de situation).

Distinguer ce qui est dit (l'explicite) et ce qui n'est pas dit (l'implicite).

/* Une première activité permet d'attirer l'attention sur les deux aspects de la compréhension en travaillant sur les questions posées à l'issue d'une lecture et en apprenant à chercher si la réponse est écrite dans le texte ou non, autrement dit, **distinguer les questions littérales et inférentielles.**

Exemple

Mado l'enfant curieux

Mado a huit ans. Il habite le village de Zoungbo, ce qui signifie grande forêt dans la langue fon du Bénin. Mado travaille souvent aux champs pour aider les paysans.

Un jour, alors qu'il sème du maïs dans la parcelle de son père, il entend un hurlement atroce. Il est terrorisé. Alors, il fait comme tous les autres, il s'enfuit en courant comme un lièvre.

A la maison, il interroge son père :

-Daa, d'où vient ce terrible cri que j'ai entendu dans les champs ?

-Mon enfant, notre village est construit au milieu d'une grande forêt. Dans chaque forêt se cache un génie. Celui qui habite ici s'appelle Aziza.

Après la lecture ou l'audition du texte ci-dessus, répondre aux questions en expliquant pour chacune si la réponse peut être trouvée directement dans le texte (question littérale), ou s'il faut la construire à partir des informations dont on dispose (question inférentielle).

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1- Que signifie le Zoungbo ? | 1- Qui s'enfuit ? |
| 2- Quel âge a Mado ? | 2- Qui a hurlé ? |
| 3- Où est construit le village ? | 3- Qui est Aziza ? |
| | 4- Pourquoi Mado interroge-t-il son père ? |

Les élèves peuvent ensuite apprendre à poser leurs propres questions (voir l'activité la roue des questions ci-après).

Comprendre l'implicite

Comprendre les substituts anaphoriques

Les anaphores, les pronoms notamment, sont souvent étudiés à l'école pendant les leçons de maîtrise de la langue : l'accent est mis sur les principes d'accord en genre et nombre avec leur référent. Dans un texte, les formes de reprises anaphoriques sont multiples : les pronoms renvoyant à la même entité sont variés et des expressions définies synonymes ou imagées sont aussi utilisées.

Par exemple, dans le texte *Blondine* (voir plus loin), Blondine est désignée par : *une petite fille, elle, la fillette, l', la, l'infortunée gamine*. Souvent aussi, lorsque le texte met en scène plusieurs personnages, le genre et le nombre des substituts ne sont pas suffisants pour savoir à quel personnage ils renvoient (voir plus loin : le texte *le géant et le magicien*). C'est alors le contexte sémantique qui permet de décider de l'interprétation.

Trois stratégies d'interprétation des pronoms peuvent être enseignées explicitement sur le modèle illustré dans la partie vocabulaire pour apprendre à inférer la signification d'un mot en contexte. Puis, ces stratégies doivent être travaillées ensemble dans l'analyse des chaînes de références.

Ces trois stratégies sont les suivantes :

1. Repérer les indices morphologiques – genre et nombre – pour lier le substitut à son référent.

2. Analyser le contexte – les indices sémantiques – quand le genre et le nombre ne suffisent pas.
 3. Repérer les expressions définies et s'appuyer sur la morphologie et le contexte sémantique pour les lier à leur référent.

De nombreux exemples et exercices sur les substituts anaphoriques sont disponibles sur [ce site](#).

Exemples d'activités pour s'entraîner à une stratégie

*/** Utiliser le genre et le nombre

Jeu de loto

Ce jeu peut-être mis en œuvre collectivement ou en groupes (les élèves travaillant par groupes de 4 ou 5).

Matériel : 16 phrases étiquettes dans un sac, 4 pions par groupes, une fiche loto par groupe (ou fiches reproduites sur une ardoise)

En groupe : Le meneur (enseignant ou un élève meneur) tire une phrase au hasard et la lit. Les groupes cherchent si une des quatre phrase écrites sur leur fiche peut compléter /suivre la phrase. Le groupe qui a la phrase qui convient pose un pion sur celle-ci et justifie. Une discussion permet d'expliquer les erreurs quand plusieurs groupes pensent avoir la réponse. Une synthèse est faire pour chaque pion posé.

En collectif : Deux fiches sont reproduites au tableau. L'enseignant tire une phrase au hasard et la lit. Les élèves cherchent si une des quatre phrase écrites sur la/les fiche(s) peut compléter /suivre la phrase. L'enseignant interroge quelques élèves qui doivent désigner la fiche et la case qui convient et justifier leur choix. Une discussion permet d'expliquer les erreurs quand les élèves ont donné différentes réponses. Une synthèse est faire pour chaque pion posé.

Phrases :

- 1- Fatou et Marie aiment voyager.
 - 2- Fatou aime voyager.
 - 3- Marie et Issa aiment voyager.
 - 4- Issa aime voyager.
 - 5- Le perroquet se pose sur une branche.
 - 6- L'hirondelle se pose sur une branche.
 - 7- L'hirondelle et la perruche se posent sur une branche.
 - 8- Le perroquet, l'hirondelle et la perruche se posent sur une branche.
 - 9- La voiture roule très vite.
 - 10- Le chauffeur roule très vite.
 - 11- Les voitures roulent très vite.
 - 12- Les camions roulent très vite.
 - 13- L'infirmière soigne un malade.
 - 14- Le médecin soigne un malade.
 - 15- L'infirmière et le médecin soignent un malade.
- Les infirmières soignent un malade.

Fiches :

Elle part en train.	Ils chantent à tue-tête.
Elles percutent la barrière de sécurité	Il prépare un pansement.
Il part en train.	Elles chantent à tue-tête.
Ils percutent la barrière de sécurité	Elle prépare un pansement.
Ils partent en train.	Il chante à tue-tête.
Elle percute la barrière de sécurité	Elles préparent un pansement.
Elles partent en train.	Elle chante à tue-tête.
Il percute la barrière de sécurité	Ils préparent un pansement.

**** Utiliser le genre et le nombre et la sémantique**

Exemple d'activité

Cet exercice peut être réalisé collectivement, en groupe 3 ou 4 ou individuellement.

Consigne :

Demander aux élèves de repérer les pronoms dans le tableau, puis dire :

« Je vais tirer des mots de cette pochette. Il faudra les placer à un endroit précis de la fiche. Attention, chaque mot a une place bien définie. Vous pourrez utiliser tous les indices possible (le genre, le nombre et le sens des phrases). Dans la première colonne, il faudra placer le mot qui répond à la question « Qui donne ? ». Dans la dernière colonne, les mots qui répondent à la question « Quoi ? ».

Les élèves cherchent et expliquent leur choix de placement.

Matériel :

Tableau à remplir

Qui donne ?		Quoi ?
	Elles la donnent au profit des handicapés.	
	Ils les donnent aux vaches.	
	Elle les donne aux bons élèves.	
	Elle le donne au patient.	
	Ils la donne au client.	
	Elle la donne à Julie	
	Il le donne à mon voisin	

Liste des mots

Les actrices	Le colis
L'infirmière	Sa bague
Les paysans	Les betteraves
Grand-mère	La facture
La maîtresse	Le médicament
Le facteur	La représentation
Les commerçants	Les images

**** Chaînes de références (d'après Schillings et collaborateurs, 2009.)**

BLONDINE

1. Distribuer le texte ci-après aux élèves et leur demander de le lire silencieusement en étant attentifs au nombre de personnages contenu dans le texte.
2. Identifier en collectif les différents personnages.
3. Demander aux élèves de relier tous les mots du texte qui se réfèrent aux différents personnages. (exemple : entourer en rouge les mots qui se réfèrent à Blondine, et en bleu les mots qui se réfèrent au géant).
4. Remplir la fiche de synthèse : quels mots désignent les personnages et quels sont les indices qui permettent de le dire ?

Démarche réflexive

Quand je lis, je garde en tête les personnages dont le texte parle et je me demande qui se cache derrière les pronoms *ils, elle*, et les expressions etc.

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

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

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

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

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

Les mots qui désignent Blondine		Les mots qui désignent le Géant		Les mot qui désignent le magicien	
mots	Indices	mots	Indices	mots	Indices

Faire des inférences de connaissances

S'appuyer sur ses connaissances est souvent nécessaire pour comprendre les relations impliquées entre les évènements ou les notions décrites. Ces inférences permettent en particulier de comprendre les causes et conséquences entre les évènements, les motivations des personnages dans une histoire. **Ces inférences consistent à relier les indices textuels à ses connaissances.** Le raisonnement (ou la stratégie) qui permet d'effectuer ces inférences peut être résumé de la manière suivante (d'après Lima et al., 2016) :

- 1) Je m'interroge : Que se passe-t-il ? Pourquoi ? Qui-est-ce ?
- 2) Je lis (recherche des indices textuels)
- 3) Je sais
- 4) Je déduis / je comprends

Par exemple : Le jardinier taille ses rosiers et tout à coup crie "aie !".

- 1- Pourquoi le jardinier crie-t-il ?
- 2- Le jardinier taille ses rosiers.
- 3- Les rosiers ont des épines. Lorsqu'on se pique avec des épines, on a mal.
- 4- Le jardinier s'est piqué à une épine / Le jardinier crie "aie" parce qu'il s'est piqué à une épine.

Exemples d'activités

***/** 1- Faire des inférences de connaissance pour répondre à la question : Pourquoi ?**

Pour chaque phrase, complète la démarche : je m'interroge, je lis, je sais, je déduis/je comprends

Entendant une détonation, le lièvre s'enfuit.
1- Pourquoi le lièvre s'enfuit-il ?
2- Je lis.....
3- Je sais
4- Je déduis/Je comprends
Le garçon sortit le violon de son étui et posa l'archet sur les cordes. Aussitôt, Grand-Mère se boucha les oreilles et le chat se cacha sur le canapé ?
1- Pourquoi Grand-mère se bouche -t-elle les oreilles ?
2- Je lis.....
3- Je sais
4- Je déduis/Je comprends

La lionne observe la gazelle. Tout à coup, la gazelle lève la tête et s'enfuit dans la savane.

1- Pourquoi la gazelle s'enfuit-elle ?

2- Je lis.....

3- Je sais

4- Je déduis/Je comprends

Après avoir sorti maladroitement le plat du four, la cuisinière se précipite vers l'évier et passe longuement sa main sous l'eau froide.

1- Pourquoi la cuisinière passe-t-elle sa main sous l'eau froide ?

2- Je lis.....

3- Je sais

4- Je déduis/Je comprends

Camille monta sur la première marche du podium, sous les applaudissements du public. Elle n'arrivait pas à croire que c'était vrai... Son rêve le plus fou venait de se réaliser. En regardant la médaille d'or que pendait à son cou, quelques larmes coulèrent sur sa joue

1- Pourquoi...des larmes coulent-elles sur la joue de Camille ?.....

2- Je lis.....

3- Je sais

4- Je déduis/Je comprends

/** 2- Faire des inférences de connaissance pour répondre aux questions : *Qui est-ce ? Que se passe-t-il ? Où ? Quand ?

Le même exercice peut être repris avec d'autres questions

• **Que se passe-t-il ?**

- La fête touchait à sa fin quand soudain, le ciel a été traversé d'éclairs éblouissants suivis d'un vacarme impressionnant ! Tout le monde a couru se mettre à l'abri.
- Arrivé sur les lieux, Pierre déroula précipitamment la lance d'incendie et la dirigea en direction des flammes.

• **Qui est-ce ?**

- Arrivé sur les lieux, Pierre déroula précipitamment la lance d'incendie et la dirigea en direction des flammes.
- Dans les coulisses, Jérémy répétait une dernière fois la réplique de son texte. Bientôt, il serait seul en scène.

• **Où ?**

- Les dunes s'étendaient à perte de vue ; une vaste mer de sable où nous voguions maintenant sans la moindre goutte d'eau. Qu'allions nous devenir ?
- Soudain, trois coups retentirent. Alors, le silence se fit et le lourd rideau rouge s'ouvrit. Sur la scène, un homme, assis sur un divan, buvait un thé quand ... une partie du décor s'effondra.
- Maëlle est assise au bord de la piste. Les numéros se succèdent, tous plus merveilleux les uns que les autres. Mais ce que Maëlle guette avec impatience, c'est l'arrivée des acrobates.

• **Quand ?**

- Mes yeux fixaient le soleil que l'océan avalait.
- L'homme se croyait perdu. Enfin, la pleine lune apparut et il put reprendre son chemin.
- Le petit mammifère regardait, effrayé, l'énorme stégosaure qui approchait. Pourtant, il n'avait rien à craindre de ce paisible herbivore.

Comprendre le sens général des textes

L'ensemble des activités portant sur la compréhension des mots, des phrases et des raisonnements inférentiels doivent converger pour améliorer la **compréhension des textes longs et complexes**. Le réinvestissement des habiletés acquises dans des situations simples vers des situations plus complexes n'est pas toujours facile pour les élèves (un parallèle peut- être fait avec l'orthographe et la grammaire : enseigner l'orthographe et la grammaire sont nécessaires mais n'empêche pas les élèves de faire des erreurs quand ils écrivent leurs propres textes).

Il est donc nécessaire - surtout avec des élèves en difficulté - d'accompagner ce passage en :

1. Rappelant et révisant fréquemment ce qui a été appris ;
2. En rappelant la stratégie à utiliser pour résoudre une difficulté rencontrée dans le texte ;
3. En proposant des activités intégratives permettant de travailler sur l'ensemble du texte et construire les modèles de situation.

Exemples d'activités

** Poser et répondre à des questions (Qui, quand, où, comment, pourquoi, que, quel...)

Apprendre à répondre aux questions posées par l'enseignant est important. C'est par les questions qu'il pose que l'adulte attire l'attention des élèves sur les points importants qui structurent le texte. En posant **des questions inférentielles et pas seulement littérales**, l'enseignant apprend aussi aux élèves à distinguer ces questions en situation textuelle comme illustré dans l'activité « distinguer ce qui est dit et ce qui ne l'est pas ».

Un pas supplémentaire dans l'intégration des stratégies à l'activité de compréhension est d'**apprendre aux élèves de poser leurs propres questions à la classe**. Il s'agit d'une stratégie complexe car les questions que l'on peut formuler sont multiples.

Poser une question pertinente suppose que l'élève : 1/ ait compris le passage, 2/ sélectionne une partie du texte pour laquelle une question peut être posée dont la réponse n'est pas évidente, 3/ comprenne la réponse et la convertisse en question et 4/ comprenne si la réponse donnée est exacte ou non, et soit capable, le cas échéant de donner un feedback qui puisse aider son interlocuteur à trouver la bonne réponse.

Des activités, introduisant les mots-clés du questionnement « Qui, Que, Quel, Comment, Quand, Où, Pourquoi » peuvent être utilisées avec des élèves d'école primaire ou de début de collège pour apprendre cette stratégie complexe. « La roue des questions » décrite ci-dessous illustre les activités qui peuvent être proposées.

La roue des questions (D'après Clarke, Truelove, Hulme et Snowling ; 2014)

Matériel



Cette activité peut se jouer en autonomie par petits groupes (de 2 à 4 élèves) ou collectivement comme un rituel accompagnant les séances de lecture de texte (en début ou à l'issue de l'explication de ce dernier).

Règle du jeu :

Le meneur de jeu fait tourner la roue et pose une question relative au texte du jour en utilisant le terme correspondant à la case désignée par la flèche (qui ? quand ?...).

Il interroge un camarade pour obtenir la réponse. Si le meneur obtient la réponse, celui qui l'a donné devient le meneur. Si elle est incorrecte, il peut interroger un autre camarade.

***/** Penser à haute voix, reformuler, paraphraser (d'après Bianco & Lima, 2017)**

L'oralisation remplit plusieurs fonctions pour l'enseignant et l'élève.

Pour l'enseignant, la verbalisation de ses propres raisonnements permet de montrer les stratégies et mécanismes aux élèves et de les guider vers leur appropriation. Les verbalisations des élèves lui permettent en retour d'avoir un regard sur ce qui est acquis et sur ce qui ne l'est pas.

Pour l'élève, la verbalisation de l'enseignant offre une perception directe de ce qu'est une expertise de lecture. Ses propres verbalisations lui permettent de prendre conscience de sa propre compréhension et des éventuels points de difficultés. Elles lui apportent la possibilité d'intégrer les procédures et stratégies apprises dans l'interprétation d'un texte complet et de développer une attitude de lecteur actif.

La technique de la pensée à haute voix encourage les élèves à auto-évaluer leur compréhension au fur et à mesure qu'ils lisent. C'est un moyen privilégié pour apprendre à reformuler avec ces propres mots (paraphraser) l'essentiel des informations lues et d'aller au-delà en exprimant les inférences réalisées ainsi que les difficultés rencontrées.

Cette technique suscite l'utilisation coordonnées de plusieurs stratégies dont certaines ont pu être apprises indépendamment, ou pourront être enseignées en fonction des lacunes constatées pendant les exercices. Parmi celles-ci, **la stratégie de paraphrase est une composante essentielle** et peut-être travaillée comme une **première étape de la technique** en apprenant à repérer l'idée principale d'un paragraphe (de quoi parle-t-il ? que dit la première phrase ? ...) et à la reformuler avec ses propres mots en construisant des phrases complètes.

Dans un contexte bilingue, cette activité peut être réalisée en L1 comme en L2 ; les élèves peuvent avoir des difficultés à s'exprimer en L2 et les autoriser à utiliser leur L1 leur permet de montrer ce qu'ils ont compris et peut les aider à prendre confiance.

Conduire une séance de pensée à haute voix

Matériel : un texte segmenté en paragraphes. Des textes choisis dans toutes les disciplines peuvent être utilisés. Les points de verbalisation sont marqués par une étoile :

**** Exemple avec un texte difficile**

En 1892, une jeune polonaise, Maria Sklodowska, arriva à Paris avec l'espoir d'étudier les sciences pour ensuite devenir enseignante dans son pays d'origine. ★

En 1894, elle rencontra Pierre Curie, un scientifique spécialiste du rayonnement magnétique et ils se marièrent. Ils commencèrent alors à mener des recherches sur les métaux et leur rayonnement. ★

Marie obtint un endroit pour faire ses propres recherches. Elle étudia de nombreux métaux. Après plusieurs mois de travail, elle découvrit deux nouveaux métaux inconnus jusque-là, le polonium et le radium. ★

*** Exemple avec un texte facile**

Dans la rue, derrière le mur sur lequel a grimpé Georges, le petit singe, se tient un marchand de ballons. Une petite fille achète justement un ballon pour son petit frère. ★

Georges regarde. Lui aussi a envie d'un ballon. Il se penche et essaie de se servir. Mais au lieu d'un ballon, c'est toute la grappe qui se détache. ★

Georges ne veut pas lâcher les fils. Il se sent brutalement soulevé de terre. En un clin d'œil, le vent emporte les ballons et Georges avec eux. Georges se cramponne des deux mains. Et voilà Georges qui s'envole de plus en plus haut. ★

Procédure

L'enseignant présente d'abord la stratégie et la réalise sur un ou deux paragraphes. Il redit avec ses propres mots les informations lues mais aussi ce à quoi elles leur a fait penser (appel à ses propres connaissances, interrogation sur un mot/ une notion difficile, lien avec d'autres situations...). Il engage ensuite une discussion avec la classe, pour faire analyser par exemple ce qui est de l'ordre du rappel des informations, de l'inférence, du questionnement... Puis il demande aux élèves de prendre la suite à tour de rôle. Encourager les élèves à s'écouter mutuellement avec respect.

Lorsqu'un élève atteint une étoile et dit qu'il n'a rien à dire, une aide peut être apporté en posant quelques questions et/ou en relisant le paragraphe (*Peux-tu redire avec tes mots ce que tu as lu ? As-tu pensé à d'autres choses que tu connaissais déjà sur le sujet ? Peux-tu imaginer (te faire une image, un film) de ce que tu as lu ? As-tu compris ce mot ? cette phrase ?*)

Exemple d'explication pour démarrer l'activité :

Je vais vous montrer ce qui signifie penser à haute voix et ensuite vous essayerez. Penser à haute voix aide à mieux comprendre car cela permet de redire avec ces propres mots ce qu'on a compris et de dire aussi ce qu'on trouve difficile et à quoi nous fait penser le texte. Je vais lire un passage et quand j'arriverai à une étoile, je vais dire à haute voix ce que j'ai compris, ce à quoi j'ai pensé. Je noterai mes idées au tableau pour ne pas en oublier car ensuite nous en parlerons ; je vous demande donc d'écouter attentivement.

*/** Résumer, Schématiser.

Résumer ou schématiser les informations permettent d'accéder à l'essentiel du texte et donc à la construction du modèle de la situation. Ces deux activités synthétisent les idées principales énoncées dans les différents paragraphes d'un texte et leurs relations. La technique de la pensée à haute voix prépare ces activités de résumé et de schématisation en ce qu'elle permet de mettre l'accent sur les idées principales.

Résumer : Quelques activités

Paragraphe par paragraphe :

- Proposer un choix multiple d'informations issues du texte et demander aux élèves de choisir celle qui donne l'idée principale.
- Demander aux élèves de formuler eux-mêmes l'idée principale.

Sur l'ensemble du texte :

- Proposer un choix multiple de résumés et faire choisir celui qui convient en justifiant.
- Proposer un résumé contenant des informations non essentielles et/ou omettant des informations essentielles et faire corriger le résumé.
- Demander aux élèves de produire un résumé par petits groupes et confronter les productions.

*/** Schématiser

Les schémas sont une autre manière de synthétiser l'information. Ils permettent aussi de visualiser sous forme graphique les idées principales, de distinguer ce qui relève de ce que l'on sait de ce que dit le texte, de comparer les informations apportées par différents textes... de représenter les relations et les inférences.

Les schémas peuvent prendre des formes multiples (les fleurs pour mémoriser le vocabulaire en sont un exemple). Les diagrammes et les schémas figurant la succession des épisodes et événements d'un récit et leurs relations sont les plus répandus.

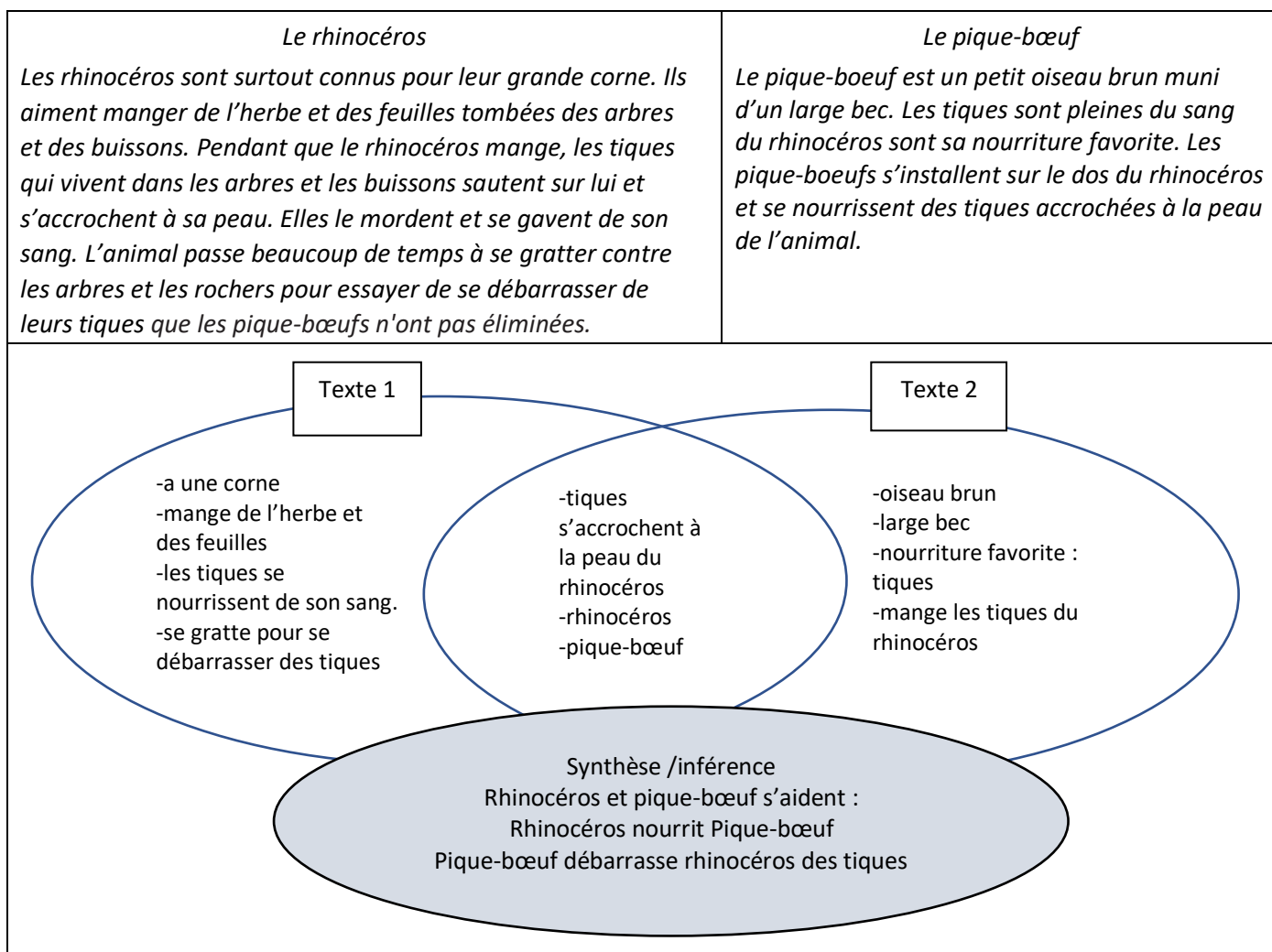
Exemples

* des diagrammes pour représenter ce que l'on sait de ce que dit le texte

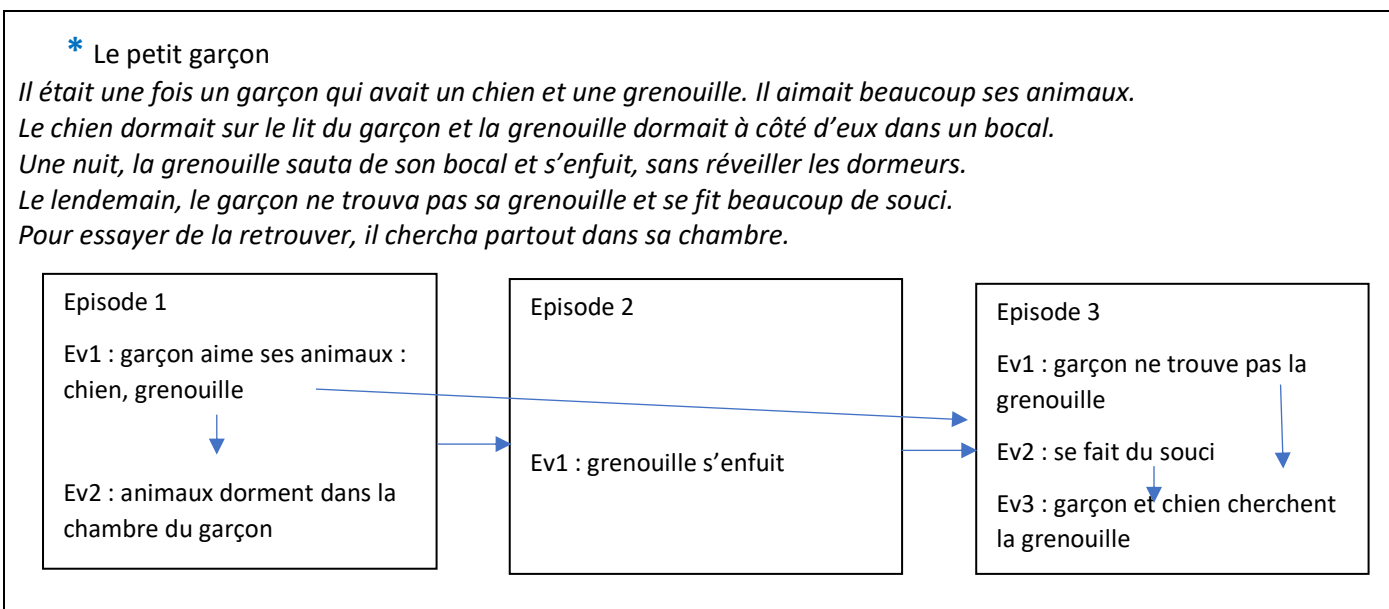
<p><i>Le rhinocéros (d'après Pirls, 2016)</i></p> <p><i>Les rhinocéros sont surtout connus pour leur grande corne. Ils aiment manger de l'herbe et des feuilles tombées des arbres et des buissons. Pendant que le rhinocéros mange, les tiques qui vivent dans les arbres et les buissons sautent sur lui et s'accrochent à sa peau. Elles le mordent et se gavent de son sang. L'animal passe beaucoup de temps à se gratter contre les arbres et les rochers pour essayer de se débarrasser de leurs tiques.</i></p>	<p style="text-align: center;">Le rhinocéros</p> <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td style="width: 50%; text-align: center;">Ce que je sais</td><td style="width: 50%; text-align: center;">Ce que dit le texte</td></tr></table> <p style="text-align: center;">a une corne</p> <ul style="list-style-type: none">- est lourd- couleur grise- vit dans les pays tropicaux- mange de l'herbe et des feuilles- les tiques se nourrissent de son sang.- se gratte pour se débarrasser de leurs tiques	Ce que je sais	Ce que dit le texte
Ce que je sais	Ce que dit le texte		

**** des diagrammes pour comparer les informations dans différents textes et comprendre leurs relations**

Le rhinocéros et le pique-bœuf (d'après Pirls, 2016)



***/** des schémas pour représenter la succession des épisodes d'une histoire et leurs relations**



***/** Travailler la compréhension en dans toutes les disciplines : le cas des énoncés de problèmes arithmétiques**

Souvent, les élèves échouent à résoudre un problème arithmétique, non pas parce qu'ils ne maîtrisent la/les opérations à réaliser mais parce qu'ils ont mal compris l'énoncé. En effet, les énoncés décrivent verbalement une situation que les élèves doivent comprendre pour y associer le modèle mathématique qui permet de répondre à la question posée en fin d'énoncé. Comme dans toute situation de compréhension textuelle, les élèves font appel à leurs connaissances et aux représentations typiques de schémas arithmétiques construites à partir de leurs expériences quotidiennes et/ou des situations fréquentes rencontrées à l'école. Ces connaissances, souvent implicites, sont activées automatiquement. Quand elles sont conformes à la situation décrite dans l'énoncé, elles facilitent la résolution du problème mais elles peuvent aussi l'entraver et conduire à des erreurs quand l'énoncé s'éloigne de ces situations typiques.

Par exemple, pour résoudre les trois problèmes ci-dessous, l'utilisation d'une soustraction est requise :

Énoncé 1 : « Paul a 10 billes. Il en perd 3 pendant la récréation. Combien lui en reste-t-il ? »

Énoncé 2 : « Paul a 3 billes. Lucie a 10 billes. Combien Lucie a-t-elle de billes de plus que Paul ? »

Énoncé 3 : « Paul a 3 billes. Il en gagne pendant la récréation et maintenant il en a 10. Combien de billes Paul a-t-il gagnées ? »

Le premier énoncé correspond à la situation typique et intuitive de la soustraction : enlever une quantité à une quantité initiale dont la résultante est une diminution de celle-ci. Ici la situation décrite est conforme aux connaissances préalables et facilite l'accès au modèle mathématique sous-jacent.

Les deux énoncés suivants sont très différents : le deuxième demande la comparaison de deux quantités connues et la troisième porte sur la quantification de la transformation entre les états initial et final. De plus, certains termes comme « de plus » dans l'énoncé 2 et « gagner » dans l'énoncé 3 sont associés aux situations typiques de l'addition, quand « perdre », dans le premier énoncé, oriente clairement vers la soustraction. Souvent effectivement les élèves d'école primaire font une addition en réponse aux énoncés 2 et 3. **Les obstacles à la résolution de ces deux problèmes ne relèvent pas de la maîtrise de la soustraction qu'ils utilisent pour répondre au premier problème mais de la bonne compréhension de la situation décrite (de la construction du modèle de situation) qui demande une abstraction plus importante.** Avant de s'engager dans des calculs, les élèves doivent vérifier que leur modèle de situation correspond bien à la situation réellement décrite pour convoquer les procédures arithmétiques adéquates. **Cette activité réflexive d'analyse et d'interprétation des situations problèmes est essentielle : elle permet aux élèves de mieux comprendre les relations entre les termes d'une opération et de prendre conscience par exemple, que l'inconnue peut porter sur l'un de ces termes et non pas seulement sur l'état final.**

Pour aider les élèves dans ce travail de représentation, on peut dans un premier temps poser la question à laquelle il faudra répondre avec de lire l'énoncé, par exemple pour les trois énoncés précédents :

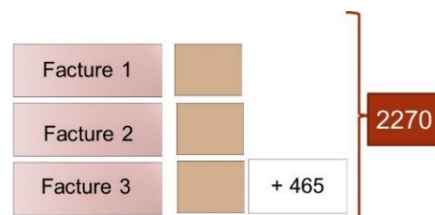
Question	Énoncé
Combien reste-t-il de billes à Paul ?	Paul a 10 billes. Il en perd 3 pendant la récréation.
Combien Lucie a-t-elle de billes de plus que Paul ?	Paul a 3 billes. Lucie a 10 billes
Combien de billes Paul a-t-il gagnées ?	« Paul a 3 billes. Il en gagne pendant la récréation et maintenant il en a 10

Le travail sur la compréhension précise des énoncés mathématiques est une situation privilégiée pour apprendre aux élèves à distinguer ce que dit exactement un texte de ce qu'on pense qu'il dit, autrement à utiliser ses propres connaissances à bon escient au service de l'interprétation du texte.

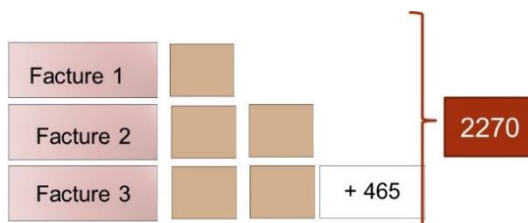
Un dernier exemple proche des problèmes proposés en fin d'école primaire et au collège illustre les obstacles à surmonter :

Chez le garagiste, Papa doit payer trois factures pour un total de 2270 francs. Sachant que la deuxième vaut deux fois plus que la première et que la troisième vaut 465 francs de plus que la deuxième, calcule la valeur de chaque facture (*Fagnant & Demonty, 2016, de Boeck*)

Souvent, les élèves échouent à résoudre ce type de problèmes parce qu'ils construisent des représentations erronées et partielles de la situation problème, correspondant pas exemple à ce schéma :



Alors que le schéma adéquat est celui-ci :



Références

- Bianco, M & Lima, L. (2017). *Enseigner la compréhension en lecture*. Paris : Hatier.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., Fayol, M. (2000), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan.
- Lima, L., Bianco, M., Guérin, L.; Nanot, M. & Reale-Bruyat, F. (2016). *11 stratégies pour comprendre*. Paris, Hatier.
- Cellier, M. (2009). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris, Retz.
- Cellier, M. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement*.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf
- Editions de la cigale. *Langage, vocabulaire* . <https://www.editions-cigale.com/catalogue/vocabulaire>
- Fagnant, F. & Demonty, I. (2016). *Résoudre des problèmes*. De Boeck.
- Nicot-Guillourel, M. (2009) (Coord), David R., Razafitsiarovana C., Razakamanana F., Toazara C., *Mallette "Apprendre et enseigner le français langue seconde à l'école"*, Module n°2, Institut national de formation pédagogique, Antananarivo.
- Schillings, P. & Lafontaine, A. (2009). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3e et 4e années primaires*. http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5389&dummy=26250