

La littérature de jeunesse, un tremplin pour l'apprentissage du français scolaire

► Initier
les jeunes lecteurs
à des stratégies
d'accompagnement
de lecture

► Diversifier
les pratiques
didactiques pour
donner le gout
de lire

Aphrodite
Maravelaki



Érasme



La littérature de jeunesse, un tremplin pour l'apprentissage du français scolaire

AVEC LA COLLABORATION DE

Véronique Petit

CONSEILLER SCIENTIFIQUE :

Luc Collès

Quel est le point commun entre les élèves des classes d'accueil en France et des classes-passerelles (DASPA) en Belgique, ceux des classes bilingues en Pologne et au Liban, des élèves scolarisés au Sénégal et au Congo ? Pour tous ces élèves, le français est la **langue seconde**, apprise à l'école, c'est-à-dire leur **langue de scolarisation**. Travailler le texte fictionnel avec ces classes peut être très motivant pour les élèves, mais cela ne peut se faire sans les accompagner dans leurs démarches et sans leur enseigner les stratégies de lecture nécessaires.

Le but de cet ouvrage est de proposer des pistes pour enseigner le français – langue de scolarisation – à travers l'exploitation de **récits littéraires**, même à des niveaux débutants (A1-A2 du CECR) tout en diversifiant nos pratiques pour donner le **gout de lire** à l'aide d'activités significatives, interdisciplinaires, intégratives et interculturelles. Les outils polyvalents et flexibles proposés permettront à chaque enseignant de **réaliser ses propres projets**, selon le contexte, le niveau et les affinités de ses élèves.

INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE : ASPECTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	6
1. LE FRANÇAIS DE SCOLARISATION (FLSco)	6
1.1. Les caractéristiques de la langue scolaire (orale et écrite).....	9
1.2. Les facteurs influençant l'apprentissage de la langue scolaire et l'enseignement de la littérature	11
2. LA LITTÉRATIE.....	12
3. LA COMPRÉHENSION EN LECTURE	13
3.1. L'acte de lecture : un processus cognitif et interactif.....	18
3.2. Le lecteur.....	19
3.2.1 Le lecteur en LS.....	20
3.2.2. Le lecteur fort et le lecteur faible	21
3.2.3. Les connaissances antérieures.....	22
3.2.4. Les habiletés	23
3.2.5. Les stratégies.....	23
3.2.6. Typologie des stratégies de lecture	24
3.2.7. Les attitudes	26
3.3. Le texte.....	27
3.3.1. Les types et genres de textes	27
3.4. Le contexte	29
3.5. Les intentions de lecture.....	30
3.6. Les types de lecture.....	30
4. LECTURE FONCTIONNELLE OU LECTURE LITTÉRAIRE EN LScO ?	31
5. L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN LSCO.....	34
5.1. L'entrée dans l'écrit	35
5.1.1 À l'âge normal de scolarisation.....	35
5.1.2 Les élèves en grand retard scolaire	36
5.2. L'accompagnement des enfants déjà lecteurs	38
5.3. Quelques obstacles à l'accompagnement en lecture.....	40
6. DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES.....	41
6.1 Les habiletés de bas niveau.....	41
6.1.1 Le décodage	41
6.1.2 La compétence lexicale : l'enseignement du vocabulaire.....	42
6.1.2.1 L'analyse morphologique.....	43
6.1.2.2 L'utilisation du contexte.....	43
6.1.2.3 Des applications pratiques	44
6.1.2.4 La syntaxe.....	46

6.2.	Les processus de haut niveau	46
6.2.1.	Enseigner les stratégies	47
6.2.2.	Modifier les habitudes	51
6.2.3.	Activer et enrichir les connaissances référentielles et culturelles	51
6.2.4.	L'attention au crible culturel	53
6.2.5.	L'hypothèse de l'implicite	55
6.2.6.	Au-delà de l'interculturel.....	56
7.	LE CHOIX D'UN LIVRE DE LECTURE.....	56
7.1	La structure externe	57
7.1.1	Le paratexte	58
7.1.2	La longueur du récit textuel	60
7.1.3	Le récit visuel	60
7.1.4	Le choix de l'ouvrage.....	62
7.2	La structure interne	63
7.2.1	Le découpage du récit.....	63
7.2.2	La mise en pages.....	67
7.2.3	La typographie.....	69
7.3.	La phrase	72
7.3.1	La longueur de la phrase.....	72
7.3.2	La structure de la phrase.....	74
7.3.3	Les reprises : entre répétition et mots de substitution	74
7.4	Le choix des mots.....	75
7.4.1	Les registres de langue.....	75
7.4.2	La complexité du vocabulaire	77
7.4.3	Les champs lexicaux	78
7.5	Grille récapitulative des critères de choix d'un livre	79
8.	DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE	80
	DEUXIÈME PARTIE : FICHES PRATIQUES.....	84
	PROJET DE LECTURE : VERS UNE APPROCHE INTÉGRATIVE, INTERCULTURELLE ET INTERDISCIPLINAIRE.....	84
	Parcours 1 - MERVEILLE Christian, <i>Enrhumé, saint Nicolas ?</i> (niveau A1)	84
	Parcours 2 - VANWELKENHUYSEN Marleen, <i>Chouette, Fabio est malade !</i> (niveau A2)	99
	Parcours 3 - QUINTART Nathalie, <i>Auteur malgré lui</i> (niveau B1)	113
	Annexes	124
	Références	126

INTRODUCTION

Quelle place le texte fictionnel occupe-t-il dans la classe de français langue seconde ? Pouvons-nous enseigner la lecture à travers des récits littéraires ? Comment travailler les stratégies de lecture ? Pouvons-nous donner le goût de lire à travers des activités significatives, ludiques et interculturelles ? Comment développer les compétences interdisciplinaires des élèves par le biais de récits littéraires ? Pouvons-nous travailler le texte fictionnel à des niveaux débutants (A1 et A2) ? Telles sont les questions provenant de nombreux praticiens dans le domaine de l'enseignement du français comme langue seconde. Leurs préoccupations touchent aussi bien l'apprentissage et le développement de la lecture que la familiarisation de leurs élèves avec certains écrits de type littéraire.

Ces enseignants travaillent dans des contextes très variés : classes-passerelle en Belgique francophone ou classes d'accueil en France, en Suisse ou au Québec ; écoles bilingues en Pologne, au Liban ou au Maroc ; classes hétérogènes à forte densité ethnique à Montréal ou à Bruxelles ; classes de français ordinaires en Flandre, au Canada anglophone ou en Suisse, etc. Toutes ces classes, malgré leur grande hétérogénéité, ont un point commun : pour les élèves, le français n'est pas la langue première, mais une langue seconde – leur langue de scolarisation.

Cet ouvrage tente à répondre aux attentes et aux besoins des enseignants et des élèves qui enseignent/apprennent le français dans les contextes décrits ci-dessus. Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- Initier les jeunes lecteurs à des stratégies d'accompagnement de lecture ;
- Diversifier les pratiques didactiques afin de développer le goût de lire ;
- Développer les compétences langagières, interculturelles et interdisciplinaires des jeunes lecteurs en FLSc (français langue de scolarisation) par le biais de récits littéraires pour les niveaux A1, A2 et B1 du CECR.

Dans la **première partie**, nous aborderons des concepts nécessaires pour apprivoiser le champ de la compréhension en lecture. Il ne s'agit pas de « théorie pure » mais plutôt de l'explication de certains concepts théoriques, utiles pour pouvoir adapter et appliquer ses propres idées en classe.

La **deuxième partie**, plus « pratique », présente l'exemple de trois parcours de lecture, construits en se basant sur la « théorie ». Il s'agit en effet de fiches pédagogiques proposant des activités et des applications inspirées, imaginées et adaptées directement de la théorie vue précédemment.

Nous ne prétendons pas résoudre tous les problèmes de lecture et n'offrons pas de recettes prêtes-à-porter. Nous croyons que chaque enseignant peut trouver lui-même les meilleures solutions pour chacun de ses élèves à condition de posséder les bons outils. Et c'est précisément ce que nous proposons ici : un outil, aussi bien méthodologique que pratique, afin que l'enseignant puisse réaliser lui-même ses propres projets.

PREMIÈRE PARTIE : ASPECTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

1. Le français de scolarisation (FLSco)

Le terme de « *français langue de scolarisation* » est utilisé aujourd'hui pour définir des réalités qui sont parfois très différentes. De l'enseignement du français au Congo à une classe d'accueil à Montréal, tout est différent : les buts, les contextes, les pédagogies, les élèves. Pourtant, l'élément qui unit ces deux expériences d'enseignement est que la langue enseignée, et à travers laquelle les élèves apprennent, est le français qui n'est pas la langue maternelle de ces élèves.

Dans le monde, fait très étonnant pour les Européens, la majorité des enfants sont scolarisés et apprennent à lire et à écrire dans une langue autre que leur langue maternelle : la langue de l'école constitue pour ces enfants leur langue seconde (FLS).

Par *français langue seconde*, on désigne donc la langue utilisée dans un contexte où le français n'est pas nécessairement la langue maternelle de la population, mais où elle n'est pas non plus une langue étrangère. Dans ces cas-là, le français est considéré comme deuxième langue de communication et/ou de culture. Le champ d'application est vaste ; tous les pays appartenant à la francophonie : le Maghreb et l'Afrique subsaharienne, les pays postcoloniaux ; les DOM-TOM français ; tous les pays officiellement bilingues ou trilingues ayant le français parmi les langues officielles, notamment la Belgique, le Canada et la Suisse ; les régions ou les pays où le français est la langue d'une minorité ou pratiqué comme langue de communication et de culture : la Louisiane aux États-Unis, la Vallée d'Aoste en Italie, le Liban, etc. Enfin, tous les pays de l'Europe centrale et orientale, notamment la Pologne, la république Tchèque et la Roumanie... Le français constitue aussi la *langue seconde* des populations immigrées dans des pays ou des régions francophones. Par exemple, pour une famille turque vivant en Wallonie, le français est une *langue seconde*.

En 1989, Gérard Vigner introduit ce terme de « langue de scolarisation » en désignant la langue d'enseignement (le français) en Afrique postcoloniale. Selon cet auteur, *le français en Afrique est d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire* (Vigner, 1989).

À partir de cette définition originelle, nous pouvons dire que *le français langue de scolarisation* (FLSco) est un affinement du terme *français langue seconde* (FLS) terme qui, à son tour, vient remplir le vide créé par la dichotomie entre l'enseignement/apprentissage du *français langue maternelle* et du *français langue étrangère*. Le FLSco concerne donc l'enseignement/apprentissage **scolaire** de la langue d'un individu dont le français est (ou sera) la langue seconde. C'est ainsi que l'on passe du *français langue de communication* (qui caractérise le FLE) au *français langue des apprentissages*, fonction première du français de scolarisation.

En 2007, Véronique et Collès identifient au moins cinq situations associées au FLS. À partir de ces situations, nous avons défini les publics et les types d'enseignement que le terme de *français langue de scolarisation* recouvre aujourd'hui :

- l'enseignement / apprentissage du français dans les espaces francophones (pays entièrement ou partiellement francophones, pays appartenant à la Francophonie, pays ou régions où le français est la langue utilisée dans l'administration et/ou enseignée dans les établissements scolaires et/ou les universités) ;

- l'enseignement du français dans les départements et territoires français d'outre-mer, tout particulièrement dans les DOM créolophones ;
- l'enseignement du français aux enfants nouvellement arrivés en France ou en Belgique francophone ;
- l'enseignement du français à l'attention d'apprenants allophones ou francophones issus de l'immigration fréquentant des établissements scolaires en France ou en Belgique francophone ;
- l'enseignement du français à des élèves de milieux défavorisés. Les enfants francophones ne maîtrisant pas les compétences nécessaires en lecture et écriture pour continuer leur scolarité au secondaire sont toujours plus nombreux. Ce fait amène de plus en plus de spécialistes à inclure (dans cette dernière catégorie) les élèves francophones provenant de milieux socio-économiques défavorisés. Pour ces élèves, la norme langagière scolaire ne constituerait pas un référent significatif.

Aux cinq situations initiales, nous en ajoutons deux autres :

- L'enseignement du français dans les pays officiellement bilingues ou trilingues (comme la Suisse, la Belgique ou le Canada) où la langue « de l'autre », même si elle est enseignée comme langue étrangère, ne pourrait pas être considérée comme telle vu son statut institutionnel, la proximité géographique ainsi que son rôle social et économique (échanges, commerce, promotion sociale).
- Par ailleurs, Vigner (2001) ajoute au répertoire précédent l'enseignement du français dans les programmes d'immersion (québécois mais de plus en plus présents aussi en Belgique) dans les établissements français à l'étranger (lycées francophones ou lycées bilingues, p.ex. en Europe centrale et orientale).

Les situations d'enseignement aussi variées que celles citées ci-dessus sont à l'origine de la spécialisation, effectuée depuis longtemps déjà au Québec, du terme *français langue maternelle* (FLM) pour le distinguer du *français langue d'enseignement*, terme que nous considérons comme synonyme de celui de *français de scolarisation*.

Afin de mieux les illustrer, nous proposons une comparaison entre les termes les plus fréquemment utilisés aujourd'hui pour qualifier l'usage et l'enseignement du français, à savoir le FLM, le FLE, le FLS et le FLSCO selon deux points de vue : du point de vue de l'apprenant et de son répertoire linguistique, et du point de vue de l'enseignement/apprentissage des langues en milieu scolaire.

Le tableau suivant illustre cette comparaison.

Définitions du français axées sur l'apprenant et sur l'enseignement/apprentissage des langues

	Langue maternelle	Langue seconde	Langue étrangère
Point de vue de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> • Première langue acquise et non apprise, affective, spontanée, naturelle dans son usage. • Langue transmise par la mère, par la famille ou la communauté. • Langue d'appartenance et de construction identitaire. • Langue de socialisation, de communication, d'acculturation et de scolarisation pour un certain nombre d'élèves à travers le monde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langue apprise après l'acquisition de la langue maternelle, principalement en milieu scolaire. • Langue apprise dans un but de survie, d'intégration. • Langue véhiculaire devenant, dans certaines communautés multilingues (p.ex. en Afrique subsaharienne), le principal vecteur d'intégration sociale. • Langue de construction de nouvelles identités lors de l'immigration. • Langue de promotion et de mobilité sociales. • Langue d'intégration scolaire, professionnelle et sociale de nombreux individus à travers le monde. Il faut souligner que la majorité des enfants dans le monde sont scolarisés dans leur langue seconde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langue apprise après l'acquisition de la langue maternelle, souvent en milieu guidé (scolaire ou autre). • Langue apprise plus ou moins volontairement, résultant parfois d'un choix conscient de l'individu. • Langue d'enrichissement personnel, de plaisir, d'ouverture vers l'autre. • Langue de découverte, de voyage et de communication.

8

	L'enseignement /apprentissage de la langue maternelle	L'enseignement /apprentissage de la langue scolaire	L'enseignement /apprentissage de la langue étrangère
Point de vue de l'enseignement / apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondissement de la langue acquise en milieu « naturel ». • Entrée dans le monde de l'écrit (alphabétisation). • Développement des compétences cognitives et de littératie. • Méthodologies d'enseignement adaptées aux élèves dont la langue de l'école correspond à la langue maternelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langue véhiculaire des apprentissages à travers laquelle on étudie les autres matières. • Entrée dans le monde de l'écrit (alphabétisation) pour des personnes dont la langue scolaire n'est pas la langue maternelle. • Développement de compétences cognitives et de littératie. • Méthodologies d'enseignement adaptées aux élèves dont la langue de l'école ne correspond pas à la langue maternelle. • Pédagogie interculturelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langue enseignée comme une matière parmi les autres matières scolaires. • Entrée dans la langue / culture étrangères. • Développement des aptitudes communicatives. Les compétences cognitives et la littératie se développent principalement dans la langue maternelle ou seconde (voir colonnes précédentes). • On privilégie les savoir-faire communicatifs. • Approche actionnelle et résolution des problèmes nouveaux.

En Belgique, où l'on se contente le plus souvent de ne distinguer que le FLM du FLE, l'utilisation souvent abusive des termes pourrait contribuer à creuser la rupture entre élèves francophones et non francophones et nuire à l'intégration linguistique, scolaire et sociale de ces derniers en les excluant d'un enseignement du français « comme langue maternelle » ou en les stigmatisant comme « étrangers ». Il a aussi été suggéré que le manque de distinction pourrait amener les enseignants à des pratiques discutables, voire « dangereuses », comme par exemple la marginalisation des élèves non francophones qui n'ont pas le niveau pour poursuivre les cours ou, à l'autre extrême, l'abaissement du niveau général de l'enseignement afin que tout le monde puisse suivre, ce qui pourrait compromettre le développement des compétences et trahir les espoirs des élèves.

Néanmoins, récemment, dans le projet de *Déclaration de politique communautaire 2009-2014*, nous retrouvons pour la première fois mentionné le terme « français langue d'enseignement », ce qui atteste d'un souci de clarification et d'une évolution très importante dans laquelle le présent ouvrage s'inscrit avec enthousiasme.

Maintenant que nous avons cerné de plus près ce qu'est la langue de scolarisation, attardons-nous aux caractéristiques propres de la langue utilisée dans le milieu scolaire.

1.1. Les caractéristiques de la langue scolaire (orale et écrite)

Plusieurs spécialistes ont essayé d'expliquer pourquoi l'apprentissage de la langue de l'école chez les élèves allophones est si difficile. Selon d'Anglejan et Masny (1987), même si la plupart de ces élèves développent une connaissance du français parlé et écrit tout à fait adéquate pour les communications « quotidiennes » courantes, l'apprentissage de la « langue scolaire » peut devenir très problématique.

Selon plusieurs auteurs, la difficulté que présente l'apprentissage de la langue scolaire tient à son haut niveau de décontextualisation (Cummins, 1992 ; Bernstein, 1975 ; d'Anglejan et Masny, 1987 ; etc.). Expliquons-nous : le langage que l'on utilise pour la communication interpersonnelle se fait toujours dans un contexte bien défini, avec un vocabulaire concret. Les interlocuteurs peuvent négocier le sens et la conversation est soutenue **par une pléthore d'indices paralinguistiques et situationnels**.

La langue scolaire, elle, constitue le véhicule, oral et écrit, de la transmission des connaissances et des savoirs dans le milieu scolaire. Cette forme de communication se déroule hors contexte ou s'appuie sur un contexte restreint et repose davantage **sur des indices linguistiques et pragmatiques**. En d'autres mots, la compréhension ne se base pas sur l'interaction, mais plutôt sur la morphosyntaxe, le lexique et les marqueurs du discours comme les connecteurs logiques. Dès le moment où le message transmis ne se trouve pas dans un contexte défini par le temps ou par l'espace, les concepts sont véhiculés à travers **un langage décontextualisé** (Tannen, 1982).

D'autre part, l'usage de l'écrit suppose la maîtrise du langage décontextualisé et un des rôles de l'école est d'ailleurs *d'acculturer* les élèves à l'écrit. Les élèves scolarisés dans une langue seconde rencontrent donc très souvent des problèmes d'apprentissage à cause de leur maîtrise imparfaite de cette langue (à l'oral et à l'écrit). Ces problèmes sont souvent difficilement identifiés, parce que ces élèves ont suffisamment développé leurs capacités communicatives interpersonnelles (Cummins, 1979) et que rien ne laisse supposer que d'autres registres soient déficitaires.

Les autres composantes qui rendent la langue utilisée à l'école si difficile pour les élèves scolarisés en français sont (adaptés de Boyzon-Fradet, 1997 ; de Crutzen, 1998 et de Collès, 2007) :

- **La grande densité d'informations** : les élèves non francophones scolarisés en français n'apprennent pas simplement une « autre » langue que leur langue maternelle ; ils apprennent surtout à *travers* cette langue. En d'autres mots, la langue française est étudiée afin de développer les compétences cognitives et langagières des élèves dans cette langue et véhicule en même temps l'apprentissage des matières.
- **L'absence d'interlocuteurs (et la disparition des renvois à la situation d'énonciation)** : les discours oral et écrit utilisés à l'école n'ont pas les caractéristiques d'une communication interpersonnelle qui entraîne une rétroaction (feedback) immédiate de l'autre ; en d'autres mots, il n'y a pas de négociation ou de co-construction de sens. Le discours scolaire a une valeur générale, abstraite, où les renvois à la situation d'énonciation disparaissent (par ex. le « je » et le « nous »), où les relations anaphoriques sont abondantes. Le discours oral est utilisé lorsque les enseignants et les élèves réalisent un exposé, donnent une explication ou énoncent une définition. En ce qui concerne la langue écrite, on retrouve ce discours dans les manuels scolaires ; les élèves le (re)produisent lors des examens et interrogations.
- **La polysémie lexicale** : en langue scolaire, l'usage du vocabulaire est spécifique ; le lexique scolaire est abstrait, inconnu ou connu mais avec un autre signifiant. L'élève en LS va très vite découvrir que son vocabulaire quotidien peut revêtir plusieurs autres significations dans le langage scolaire. « Une nappe » devient « une nappe phréatique » en géographie ; en biologie, en histoire ou en géographie « un foyer » ne signifie pas exclusivement notre propre « maison » ; « l'addition » n'est pas toujours « la note au restaurant » et « compter » ne veut pas toujours dire « énumérer ».
- **Le besoin de maîtrise du métalangage** : en FLE, nous avons le choix, selon les publics et les objectifs spécifiques d'apprentissage, d'enseigner la grammaire de façon explicite (utilisation du métalangage, formulation des règles, etc.) ou implicite (en utilisant uniquement des observations et sans formulation explicite des règles ou du métalangage). Par contre, en FLScO, la connaissance formelle de la langue et de la grammaire ainsi que l'utilisation du métalangage¹ constituent la base de l'intégration et de la réussite scolaire de l'élève.

1 Métalangage : *En didactique, on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage (p. ex. expliquer le temps et le mode d'un verbe dans un texte, analyser une phrase en GN, GV et compléments, etc.).* Dictionnaire de didactique du français (2003).

- **Le discours scolaire touche donc les quatre habiletés langagières, soit la compréhension et la production orales et écrites.** Souvent, en se référant au discours scolaire, on entend surtout l'écrit. Pourtant, la maîtrise « formelle » des quatre habiletés est indispensable afin qu'un élève puisse poursuivre une scolarité « normale » en langue seconde, sa langue de scolarisation. Ainsi, le registre soutenu à l'oral est proche du langage écrit.

Il est évident que toutes ces caractéristiques s'appliquent aussi au domaine de la littérature et de la lecture littéraire, étudiées comme matières scolaires.

1.2. Les facteurs influençant l'apprentissage de la langue scolaire et l'enseignement de la littérature

Plusieurs études (entre autres celle fondatrice de Basil Bernstein, 1975) ont montré l'influence du **contexte familial** sur le développement du discours décontextualisé chez les jeunes enfants. Certaines activités de routine au sein de la famille, par exemple la lecture d'histoires aux enfants d'âge préscolaire, lecture souvent suivie par des questions sur les personnages et sur le contenu de l'histoire, constituent des activités « d'échauffement » qui préparent les enfants pour l'école et, plus précisément, pour la langue scolaire. Un autre facteur de développement de cette compétence avant l'entrée de l'enfant à l'école est le type d'interactions entre les parents et les enfants. Un discours de type directif et autoritaire, où la négociation et le raisonnement n'ont pas leur place, est moins susceptible de permettre à l'enfant de développer des compétences très valorisées aujourd'hui à l'école comme, par exemple, la réflexion, l'autonomie et la résolution de problèmes nouveaux.

En somme, bien avant d'arriver à l'école, certains enfants ont été socialisés dans la culture et dans la langue scolaires. Ils ont également vécu des expériences qui constituent un important préalable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; ils sont dès lors préparés à affronter les exigences de l'école.

Un autre sujet, qui se révèle très important pour le développement des compétences décrites ci-dessus chez les enfants, relève du domaine des **représentations**. Une recherche importante dans ce domaine est celle de Bondy (1985). Selon cet auteur, la lecture, pour les enfants « faibles », consiste essentiellement « à voir et à dire des mots » tandis que, pour les enfants « forts », la lecture constitue « une façon d'apprendre des choses », un « plaisir privé », une « activité sociale ». Ainsi, les enfants « faibles » perçoivent la lecture comme une activité de décodage mécanique et de travail scolaire. Il n'est pas donc surprenant qu'ils ne lisent pas pendant leurs loisirs. Par contre, chez les bons lecteurs, la lecture individuelle ou partagée est une activité privilégiée et fait partie des loisirs. Il est intéressant de remarquer que l'école renforce souvent ces perceptions chez les enfants en insistant, par exemple, sur des activités de rattrapage centrées sur le décodage pour les lecteurs faibles, tandis qu'on envoie les bons lecteurs à la bibliothèque.

D'ailleurs, comme le suggère Lafontaine (1996), les très grands écarts entre « bons » et « faibles » lecteurs seraient l'effet d'un enseignement de la lecture peu efficace résultant du fait que l'école ne joue pas son rôle « égalisateur » ou « compensatoire » en la matière. Certains enfants, soutenus par leur milieu familial, acquerront les démarches nécessaires pour devenir de « bons » lecteurs ; d'autres, évoluant dans un milieu familial défavorisé et souvent peu scolarisé, ne pouvant pas leur offrir un tel soutien, n'auront pas cette chance.

Il est évident que le développement des **habiletés mécaniques de base** telles que l'identification des graphèmes, la correspondance graphème/phonème, la formation des lettres et des mots, l'orthographe, la ponctuation occupe une place importante dans l'apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture. Toutefois, l'efficacité de la lecture et de l'écriture dépend du développement de bonnes stratégies dans le cas de la lecture et du traitement plus global du discours dans le cas de l'écrit en général.

Par ailleurs, des études dans le domaine de la lecture ont montré aussi que la compréhension est fortement influencée par la **structure rhétorique du texte**. Les recherches des cognitivistes ont insisté sur l'importance des schémas cognitifs, linguistiques et socioculturels chez le lecteur. Aujourd'hui, nous savons que les activités préparant la lecture comme, par exemple, l'activation des connaissances antérieures, la lecture des images ou des titres, sont aussi importantes pour la compréhension que la lecture proprement dite.

De tout ce qui précède, nous comprenons que l'enseignement de la littérature et la lecture de textes littéraires s'avèrent très importants pour tous ces élèves. Non seulement la littérature est une matière scolaire de première importance, mais elle est aussi un moyen d'enrichissement linguistique et personnel, un véhicule d'une culture anthropologique, de savoirs référentiels ainsi que culturels (Collès, 1994 ; Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996).

En fait, les enseignants de FLE et de FLS ont souvent peur d'aborder les textes littéraires en classe. Ils pensent que cet enseignement est très exigeant et ne l'envisagent qu'aux niveaux avancés. De plus, il est évident qu'une approche du texte comme celle faite en FLM n'est pas adéquate. Comment dès lors y parvenir ?

Afin de fonder les bases d'une pédagogie de l'enseignement/apprentissage de la lecture plus adaptée aux besoins de ces élèves, un rappel de certains principes de la compréhension en lecture est, à ce stade, nécessaire. Ce rappel permettra de mieux appréhender les applications que nous présenterons dans la deuxième partie.

2. La littératie

Est-ce que la notion de la littératie, c'est-à-dire l'usage de l'écrit par un individu dans un contexte social donné, peut nous donner des outils afin d'aider efficacement nos élèves ? Il faut savoir que l'usage de l'écrit est une construction sociale qui varie dans le temps et dans l'espace. Ses deux dimensions – sociale (fonctions de l'écrit au sein d'une société donnée) et individuelle (compétence langagière allant du déchiffrement de la graphie au processus de haut niveau) - changent continuellement (Painchaud et al., 1993). Pour les sociétés occidentales, nous savons aujourd'hui qu'un rehaussement du niveau des exigences sur les compétences de base, marginalise un grand nombre de jeunes qui n'arrivent pas à les acquérir à l'école. Les premières victimes de cette marginalisation sont les jeunes allophones et ceux issus de l'immigration (Painchaud, 1994 ; Pierre, 1992).

Pierre, en 1994, nous a proposé cinq niveaux fonctionnels de littératie qui nous permettent de tracer quelques balises pour l'enseignement de la lecture littéraire.

- **L'alphabétisation** : acquisition des concepts de l'écrit et maîtrise des mécanismes de décodage ;

- **La littératie fonctionnelle** : capacité de reconstruire et de reproduire la structure sémantique du texte en respectant la perspective adoptée par l'auteur ;
- **La littératie académique** : capacité de construire des connaissances nouvelles à partir d'un texte et des informations contextuelles en s'appuyant sur ses connaissances antérieures ;
- **La littératie critique** : capacité de transférer les connaissances et les processus appris dans des situations nouvelles (analyse, évaluation, mise en relation de connaissances) ;
- **La littératie créatrice** : capacité d'inventer des solutions nouvelles à des problèmes complexes en s'appuyant sur des connaissances acquises antérieurement (intégration et structuration de connaissances acquises – élaboration et création de connaissances nouvelles).

Comme l'auteure le souligne (Pierre, 1994), si nous tenons compte du rehaussement des standards de littératie les dernières années, le niveau de l'alphabétisation devrait être acquis en 2^e primaire, le niveau de littératie fonctionnelle pourrait maintenant être acquis en 5^e année primaire et le niveau de littératie académique dans la deuxième année du secondaire ; le niveau de littératie critique devrait être l'objectif de la fin du secondaire et enfin, le niveau de littératie créatrice serait requis pour accéder à l'université.

Pour notre travail, nous visons le développement des trois premiers niveaux soit le niveau d'alphabétisation, la littératie fonctionnelle et la littératie académique. Toutes les activités proposées, dans le cadre de cet ouvrage, ont pour but l'enseignement explicite de ces trois niveaux.

3. La compréhension en lecture

Les pratiques scolaires favoriseraient-elles le développement des capacités chez le lecteur en FLSco ? Dans l'excellent guide pédagogique de l'ouvrage *Lisons futé* (Adams, Davister et Denyer, 1998, p. 7), les auteurs se demandent :

« (...) si, dans l'une et l'autre disciplines, les pratiques scolaires de lecture favorisent un véritable apprentissage de la lecture, c'est-à-dire de la construction d'un sens ; si l'on a une idée claire de ce qu'est un bon lecteur et de ce qu'il faut faire pour le devenir. »

Malheureusement, les résultats en lecture de l'étude PISA² (Lafontaine, 2003) confirment qu'en Belgique francophone, et pour les élèves issus de l'immigration, les pratiques scolaires sont loin d'être efficaces...

2 Le **programme PISA** pour « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » est un ensemble d'études de l'OCDE visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres. Leur publication est triennale. La première étude fut menée en 2000, deux autres suivirent en 2003 et en 2006. L'objectif des études est de comparer les performances de différents systèmes éducatifs en évaluant les compétences acquises par les élèves en fin d'obligation scolaire (quinze ans). Ces compétences sont définies comme celles dont tout citoyen moyen peut avoir besoin pour réussir dans sa vie quotidienne, ce que en anglais on appelle *literacy* (par exemple *reading literacy*, *mathematical literacy* et *scientific literacy*) et en français *littératie* dans les domaines de la lecture, des sciences et des mathématiques (Source : http://fr.wikipedia.org/wiki/Programme_PISA). Pour en savoir plus sur la recherche PISA et l'OCDE, consulter : <http://www.ocde.org>.

De façon générale, et ceci dans tous les pays où la recherche a eu lieu, les résultats des élèves d'origine étrangère, immigrants de première ou de deuxième génération, sont inférieurs à ceux des natifs francophones. D'autres études ont également confirmé cette tendance pour les compétences relatives à l'écrit (Maravelaki, 2001 ; Maravelaki et Painchaud, 2007).

Or, en Communauté française de Belgique, cette situation est particulièrement préoccupante. Non seulement, l'écart des résultats entre les différentes catégories d'élèves est très important³ ; mais en plus, le score des élèves nés à l'étranger est, certes, très faible, mais néanmoins supérieur à celui des élèves issus de l'immigration (Lafontaine, 2003, p.87)⁴.

Synoptique des performances en lecture en fonction des caractéristiques des élèves et de leur environnement familial (Lafontaine, 2003, p. 87).

Pays de l' OCDE	Moyenne	
Finlande	546	536 : Score des élèves venant des 25% de familles les plus privilégiées sur le plan socio-économique
Canada	534	
Belgique (Communauté flamande)	532	532 : Score des élèves de 4 ^e , à l'heure
Nouvelle-Zélande	529	
Australie	528	
Irlande	527	
Corée	525	
Royaume-Uni	523	
Japon	522	520 : Score des élèves du 2 ^e degré de l'enseignement général ou technique
Suède	516	
Belgique (Communauté germanophone)	507	
Autriche	507	
Islande	507	
Norvège	505	
France	505	
Etats-Unis	504	
Moyenne des pays OCDE	500	
Danemark	497	
Suisse	494	495 : Score moyen des filles Score des élèves « natifs » de Belgique
Espagne	493	
République tchèque	492	
Italie	487	
Allemagne	484	
Liechtenstein	483	
Hongrie	480	
Pologne	479	
Belgique (Communauté française)	476	
Grèce	474	
Portugal	470	
Russie	462	460 : Score moyen des garçons
Lettonie	458	
Luxembourg	441	
Mexique	422	
Brésil	396	414 : Score des élèves nés à l'étranger 412 : Score des élèves venant des 25% de familles les moins privilégiées sur le plan socioéconomique 406 : Score des élèves nés en Belgique, mais dont les parents sont nés à l'étranger

3 Le score des élèves des familles les plus privilégiées sur le plan socio-économique est de 536 points, tandis que le score des élèves de 1^{er}B ou 2^eP est de 305 points. Le score moyen pour la Communauté française de Belgique est de 476 points.

4 414 points pour les élèves nés à l'étranger et 406 points pour les élèves nés en Belgique, donc produits du système scolaire belge francophone, mais dont les parents sont nés à l'étranger.

PISA 2009 - Disparités des résultats en Communauté française de Belgique (source aSPe ULg, Service d'étude du SeGEC - 5/01/2011, p.10)

			563 Favorisés		552 À l'heure	573 4 ^e G/TT
Corée	539					
Finlande	536					
Canada	524					
Nouvelle-Zélande	521					
Japon	520					
Com. flamande	519					
Australie	515		508 Natifs			508 3 ^e G/TT
Pays-Bas	508					
Norvège	503	503 Filles				
Suisse	501					
Pologne	500					
Islande	500					
États-Unis	500					
Com. germanophone	499	Disparités bien plus grandes entre les élèves de la CF qu'entre le pays le plus fort et le plus faible de l'OCDE				
Suède	497					
Allemagne	497					
Irlande	496					
France	496					
Danemark	495					
Royaume-Uni	494					
Hongrie	494					
Com. française	490					
Portugal	489					
Italie	486					
Grèce	483					
Espagne	481					
République tchèque	478	478 Garçons				
Slovaquie	477					
Luxembourg	472					459 4 ^e TQ/P
Autriche	470					
Turquie	464		448 Immigrés	427 Défavorisés	439 En retard	
Mexique	425					401 3 ^e TQ/P

Selon le tableau des niveaux de lecture présenté ci-dessus, les élèves issus de l'immigration se situent au niveau 1 et ceux nés à l'étranger au niveau 2, niveaux totalement insuffisants pour la poursuite d'une scolarité sans encombre au secondaire.

Les niveaux de littératie dans l'étude PISA (Lafontaine, 2003, p. 77)

Les résultats sont présentés sur une échelle de compétences divisée en 6 niveaux (5 niveaux et un niveau 0), du moins complexe/compétent au plus complexe/compétent.

Niveau 1 (de 335 à 407 points)

Les élèves sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple entre le texte et des connaissances de tous les jours.

Niveau 2 (de 408 à 480 points)

Les élèves sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture, telles que retrouver des informations linéaires, faire des inférences de niveau élémentaire dans des textes variés, dégager le sens d'une partie du texte et le relier à des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 3 (de 481 à 552 points)

Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée telles que repérer plusieurs éléments d'information, établir des liens entre différentes parties du texte et les relier à des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 4 (de 553 à 626 points)

Les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer un texte de manière critique.

Niveau 5 (plus de 626 points)

Les élèves sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche, être capable d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

Si nous combinons les deux constatations ci-dessus au fait que la Communauté française de Belgique fait partie des systèmes éducatifs qui comptent une proportion d'élèves d'origine étrangère relativement importante⁵, nous prenons conscience de l'inégalité de ce système éducatif. En effet, comme le souligne Lafontaine (2003), le système éducatif de la Communauté française de Belgique est, avec celui de l'Allemagne, celui où l'hétérogénéité des performances est la plus accentuée.

De façon générale, dans les deux systèmes éducatifs, nous faisons des constatations communes ; en Belgique francophone et en Allemagne, nous avons tendance à considérer l'apprentissage de la lecture non comme un processus, mais comme un savoir transmis pendant les deux premières années de l'école primaire.

5 Pour rappel, 82 % des élèves de 15 ans testés pour PISA sont « natifs » de Belgique, 13 % sont nés en Belgique, mais leurs parents sont d'origine non belge, et 5 % sont nés à l'étranger. La Communauté française compte donc un peu plus d'élèves d'origine étrangère que la moyenne des pays de l'OCDE. Elle est, avec l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, la Suisse, l'Allemagne, le Luxembourg et les États-Unis, parmi les pays qui en comptent le plus.

Ne pas considérer l'apprentissage de la lecture comme une compétence qui continue à se développer veut dire qu'on ne propose pas aux élèves des activités leur permettant, d'une part, de consolider leurs acquis de base (en améliorant par exemple leur vitesse de lecture), d'autre part, d'approfondir leur compréhension, d'interpréter textes et documents, de réfléchir sur les écrits et d'y réagir. Il est donc nécessaire d'apporter un soutien plus important aussi bien au niveau primaire qu'au premier cycle du secondaire, par exemple, par le biais de lectures quotidiennes ou de « cercles de lecture⁶ » qui permettraient le développement individuel des compétences des enfants.

Les uns pourraient trouver que ces résultats sont « normaux » vu que ces élèves ne sont pas scolarisés dans leur langue maternelle, d'autres trouveraient à travers ces résultats la preuve des liens entre le niveau socio-économique et la lecture. Nous croyons que les mauvais résultats en lecture pour les élèves scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle et/ou provenant de milieux socio-économiques faibles ne sont pas une fatalité.

Nous croyons que la réponse à notre question de départ est négative. Afin d'étayer notre conviction, nous avons décidé d'exploiter une piste citée par plusieurs auteurs, que l'on retrouve également dans l'introduction de l'ouvrage *Lisons futé* (Adams et al., 1998, p.7) :

« En matière de lecture, on place presque constamment l'élève en situation d'évaluation au lieu de lui apprendre comment faire pour devenir bon lecteur. »

Une constatation commune aux études dans le domaine de la lecture en Belgique francophone est que les activités d'apprentissage de la lecture dans les classes sont rares. Dans son travail de fin d'études, Baesch (2002, rapporté par Lafontaine 2003), décrit comment les enseignants organisent les activités autour des lectures « obligatoires », au début de l'enseignement secondaire. La plupart des enseignants imposent des lectures d'ouvrages de littérature de jeunesse, mais celles-ci débouchent rarement sur de véritables activités d'apprentissage. Habituellement, la lecture obligée se termine par un contrôle individuel : par quelques questions, l'enseignant vérifie que l'élève a bien accompli son « devoir ». Rarement ces lectures s'accompagnent d'activités d'apprentissage, de partage, de réflexion ou d'approfondissement... Rares sont également les lectures qui s'organisent autour de projets qui rendent les tâches demandées aux élèves significatives et motivantes. Pouvoir discuter en classe des livres que l'on a lus constitue assurément l'un des moyens les plus efficaces pour motiver les élèves à lire, tout en leur donnant la possibilité d'améliorer leurs compétences. Cette motivation, comme le montre par ailleurs l'enquête PISA, n'est pas « donnée » ; elle doit se construire autant pour les élèves en FLS que ceux en FLM.

Notre pratique et notre expérience nous démontrent que ces constatations restent d'actualité. Nous parlons donc dans cet ouvrage « d'accompagnement » en lecture car, toutes les démarches et les activités proposées ont pour but, non de vérifier si l'élève a compris, mais de lui permettre de développer ses compétences afin de comprendre, d'être autonome, de prendre plaisir à ses lectures. Nous basons cette démarche sur l'exploitation des textes littéraires qui semblent les plus épineux pour un travail en langue seconde.

6 Les cercles de lecture : « Un cercle de lecture est un dispositif didactique au sein duquel les participants, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées. Au-delà de la construction collective de significations, les interactions entre lecteurs doivent favoriser l'intériorisation par chacun de stratégies fines de compréhension et d'interprétation. Le formateur joue dans les cercles un rôle considérable : il organise, gère, anime, étaye les propositions des apprenants... » (Terwagne Serge, Vanhulle Sabine, Lafontaine Annette (2001). *Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

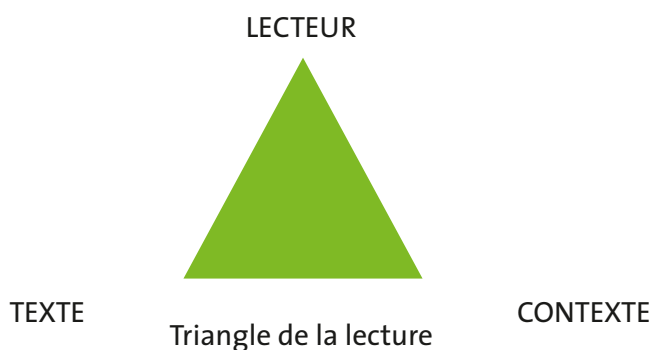
Avant d'entrer dans le cœur de cette thématique, nous abordons ci-dessous, quelques notions théoriques qui aideront à clarifier la nécessité de travailler dans nos classes *autrement*.

3.1. L'acte de lecture : un processus cognitif et interactif

L'acte de lecture est un processus **cognitif** et **interactif**.

Selon Adams et al. (1998), lire, c'est prélever, traiter, stocker et intégrer l'information et, enfin, réagir au sens construit. En d'autres mots, la lecture est loin d'être un processus linéaire ou un simple décodage des mots. Il s'agit plutôt d'un traitement très élaboré de l'information qu'un texte nous fournit afin de le stocker, premièrement dans la mémoire à court terme, de l'intégrer ensuite à d'autres informations déjà stockées dans notre mémoire à long terme (à des schémas déjà existants) et finalement de réagir au sens construit ou mieux, de prendre une posture critique face à cette nouvelle information (**processus cognitif**).

L'acte de lecture est également un **processus interactif** entre trois paramètres : le lecteur, le texte et le contexte. Souvent, nous le représentons sous forme d'un triangle dont chaque angle représente un des paramètres :



Le LECTEUR a des **attitudes** et des **connaissances** du monde et culturelles (appelées **STRUCTURES**). Il utilise ses **habiletés** et des **stratégies** (appelées **PROCESSUS**) afin de construire le sens du texte qu'il lit.

Ce qui nous intéresse dans le TEXTE à lire sont les **intentions de l'auteur**, la **structure** du texte et son **contenu**.

La variable CONTEXTE, sans être directement liée au texte ou au lecteur, joue un grand rôle dans la compréhension du texte. Giasson (2007) distingue trois contextes : **psychologique** (intentions de lecture, intérêt pour le texte...), **social** (scolaire, professionnel, lecture partagée...) et **physique** (disponibilité, confort...).

Tous ces paramètres sont extrêmement importants pour tous les lecteurs, mais ils deviennent critiques lorsqu'il s'agit de lecteurs débutants, de faibles lecteurs et de lecteurs en langue seconde. Ceci est illustré dans les points qui suivent.

3.2. Le lecteur

Dans le processus de lecture, le lecteur a évidemment une place privilégiée. Ses caractéristiques, son profil, ses habiletés et ses stratégies de lecture ont été étudiés par maintes recherches dans le domaine de la compréhension en lecture. Nous n'avons pas l'intention d'examiner ici les différents modèles proposés par les spécialistes. Nous pensons qu'il est plus intéressant de voir ce qui différencie un « bon lecteur » d'un « lecteur faible » afin de comprendre pourquoi il y a des élèves qui réussissent et qui trouvent du plaisir en lecture et d'autres qui peinent et qui la considèrent comme une corvée.

Cette convention du « bon » et du « mauvais » lecteur est utilisée par les spécialistes pour définir le profil d'un « lecteur-type » et nous permettre ainsi d'intervenir afin d'améliorer les compétences des lecteurs qui ne réussissent pas. Deux paramètres, faisant partie du processus de lecture, ont été surtout examinés pour expliquer la grande différence de performances des lecteurs ayant plus au moins le même profil scolaire : les habiletés et les stratégies.

Giasson (2007) analyse de façon détaillée les processus du lecteur. Elle les divise en cinq composantes, toutes très importantes pour la compréhension du texte : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

- Les **microprocessus** se réfèrent à la phrase (p. ex. reconnaissance des mots).
- Les **processus d'intégration** effectuent des liens entre les propositions et les phrases (p. ex. utilisation des connecteurs).
- Les **macroprocessus** travaillent au niveau du texte, en identifiant par exemple les idées principales et en nous permettant de faire du texte un tout cohérent.
- Les **processus d'élaboration** nous permettent de réaliser des prédictions, des liens avec nos connaissances antérieures, afin d'opérer des inférences (c'est-à-dire de lire les non-dits du texte).
- Les **processus métacognitifs** permettent au lecteur de juger de la compréhension de sa lecture, de s'autoévaluer et d'y revenir s'il juge son niveau de compréhension insatisfaisant.

Ces processus sont communs aux lecteurs novices et aux lecteurs expérimentés. Ils concernent aussi bien les lecteurs en langue maternelle que les lecteurs en langue seconde ou étrangère.

Nous examinerons ci-dessous les facteurs influençant la lecture qui occasionnent des différences et des difficultés particulières pour les lecteurs qui ne lisent pas dans leur langue maternelle.

3.2.1 Le lecteur en LS

En quoi peut-on différencier un enfant qui apprend à lire dans sa langue maternelle de celui qui apprendra directement à lire dans une langue seconde ?

En premier lieu, le processus ne se modifie pas selon qu'on lit dans notre langue première, seconde ou étrangère. Un bon lecteur dans sa langue maternelle transfèrera ses bonnes habitudes de lecteur et ses stratégies d'une langue à l'autre à condition qu'il ait atteint **un niveau seuil** dans la nouvelle langue. Inversement, un lecteur faible dans sa langue maternelle, même avec un vocabulaire très riche et des compétences orales remarquables en langue étrangère, transfèrera ses problèmes de lecture d'une langue à l'autre.

La situation la plus problématique est probablement celle des lecteurs en langue seconde (langue de scolarisation). Nombreux sont les facteurs qui rendent la lecture littéraire plus difficile pour ce type d'apprenants. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer les suivants :

- **Des connaissances linguistiques limitées** : le lecteur ne serait pas arrivé en LS à un niveau seuil conceptuel qui lui permettrait d'appréhender le texte (Cornaire, 1999).
- **Des habiletés non développées en LM**, situation due à une éventuelle sous-scolarisation ou à une scolarisation inadéquate ; ce qui pourrait amener à un non-développement d'une langue de référence (Lucchini, 2002, 2005).
- **Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat** : un faible lecteur en LM ne pourrait pas transférer ses stratégies en langue seconde (Cornaire, 1999).
- **Des connaissances référentielles limitées** pourraient être la conséquence de la sous-scolarisation ou même de l'analphabétisme en LM ou LS.
- **Une lecture accompagnée d'inquiétude ou d'anxiété** : peur de perdre la face ; anxiété due à des échecs répétitifs (Cornaire, 1999).

Tous ces facteurs nous amènent à pointer certaines caractéristiques qui pourraient poser problème en lecture en LS (adapté de : Cornaire, 1999 ; MEQ, 1990).

Lecture plus lente :

- Les lecteurs en langue seconde font davantage de fixations, celles-ci sont plus longues et les retours en arrière sont plus nombreux.
- Le décodage étant plus long, beaucoup d'informations sont perdues.
- Le lecteur oublie souvent ce qu'il vient juste de lire, puisque la mémoire à court terme retient seulement pendant quelques secondes les informations reçues.
- Tous ces éléments concourent à freiner la vitesse de lecture.

Lecture avec subvocalisation :

- Le lecteur subvocalise, c'est-à-dire parle à voix basse et prononce certains mots du texte.
- La subvocalisation augmente en fonction de la difficulté des textes.
- Lorsque le lecteur en langue seconde subvocalise, l'interférence entre certains sons (langue maternelle/langue seconde) est un facteur supplémentaire de difficulté qui ralentirait considérablement le processus de reconnaissance des mots.

Lecture mot à mot, fragmentaire :

- Les lecteurs en langue seconde lisent mot à mot, au niveau de la phrase, en faisant appel à ce qui précède immédiatement, à l'environnement proche plutôt qu'à des unités plus grandes ; ils utilisent surtout l'information issue du système graphique.
- Des recherches ont démontré que les lecteurs en LS font plus d'erreurs lexicales que d'erreurs syntaxiques, c'est-à-dire qu'ils ont davantage de difficultés à reconnaître la signification d'un mot.
- Ils connaissent mal les traits syntaxiques de la langue.
- Les articulateurs logiques qui relient les phrases entre elles (car, parce que, etc.) posent de nombreux problèmes.

Lecture accompagnée d'anxiété :

- L'élève peut ressentir une grande anxiété attribuable en partie au fait qu'il ne possède pas de bonnes stratégies de lecture et qu'il a une compétence linguistique limitée.

3.2.2. Le lecteur fort et le lecteur faible

Un lecteur qui a le savoir-faire (habiletés), qui utilise consciemment les stratégies afin de contourner ou résoudre des problèmes rencontrés, qui prend plaisir à ses lectures, et qui a des connaissances antérieures importantes (autant référentielles que culturelles et textuelles) est considéré comme un lecteur fort ou expert. De plus, le bon lecteur se caractérise par une habileté particulière à reconnaître les mots globalement, et il construit le sens du texte en formulant des hypothèses ; il vérifie ensuite ces hypothèses à partir de son bagage de connaissances et de l'information qui est contenue dans le texte parcouru.

Quelles sont donc les caractéristiques d'un bon lecteur ?

- Un bon lecteur sait reconnaître **les mots inconnus** :
 - Il repère les mots inconnus importants.

- Il regroupe les nouveaux mots avec d'autres mots connus similaires pour déterminer le sens.
- Il associe un mot inconnu à un mot déjà connu pour déterminer le sens.
- Il associe un mot inconnu à un mot qui lui ressemble en LM.
- Il s'attend à voir certains mots apparaître dans un contexte particulier.
- Il fait des hypothèses sur le sens des mots inconnus en s'aidant du contexte.
- Il analyse les mots pour les comprendre (préfixe, suffixe, étymologie, sémantique...).
- Un bon lecteur sait **prévoir les informations** qui vont suivre dans un texte à partir de la mise en relation d'éléments textuels (indices iconiques, formels, sémantiques, etc.) et des connaissances particulières qu'il possède.
- Le bon lecteur se caractérise par sa capacité **de conserver en mémoire** un certain nombre de connaissances dont il se sert durant sa lecture.
- Il **ajuste automatiquement son fonctionnement cognitif** à la tâche qu'il doit réaliser ou au projet qui est le sien.
- Être un bon lecteur consiste également à pouvoir **détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions** par le biais de l'utilisation de stratégies de compréhension.
 - Il arrive à lire plus vite (réduction de la durée du temps de fixation et de la subvocalisation).
 - Il acquiert du vocabulaire.
 - Il augmente sa confiance en lui.

3.2.3. Les connaissances antérieures

Sur le plan des structures cognitives, trois types de connaissances antérieures influencent la compréhension des textes des lecteurs : les connaissances référentielles (ou du monde ou encyclopédiques), les connaissances culturelles et les connaissances textuelles (ou discursives ou même pragmatiques). Pour les apprenants en FLS, nous ajoutons ici les très importantes connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales, morphologiques, syntaxiques). Celles-ci jouent un rôle majeur dans la bonne compréhension des textes et sont nécessaires tant pour l'analyse que pour l'interprétation.

3.2.4. Les habiletés

Les habiletés et les stratégies font partie des processus que le lecteur utilise pour construire le sens d'un texte. Si, au début, ces deux notions étaient souvent confondues et utilisées de façon interchangeable, aujourd'hui, nous faisons de plus en plus la distinction entre les deux. On pourrait dire que les habiletés sont des savoir-faire automatiques et intériorisés par le lecteur grâce à la répétition et à son expérience. Les stratégies, en revanche, se réfèrent davantage à un choix conscient pour résoudre un problème ou atteindre un objectif (Cornaire, 1999). Selon le degré de conscience qui les caractérise, on distingue ainsi les stratégies des habiletés (Adams, 1998, p. 16).

Soyons clairs : un « bon » lecteur continue tout au long de sa vie à apprendre et surtout à améliorer ses compétences en mobilisant ses connaissances afin de résoudre des nouveaux problèmes que ses lectures pourraient lui poser (Adams et al., 1998, Tardif, 1994). Chez un lecteur expert, les opérations mentales sont automatisées. La première, et la plus importante, habileté du bon lecteur, est sa capacité à reconnaître les mots de façon presque automatique. Par contre, un lecteur faible ou bien n'a pas développé d'automatismes, ce qui rend sa lecture lente et pénible, ou bien il les utilise de façon inadéquate et inefficace.

Enseigner à lire ou mieux « accompagner » ses élèves dans leurs lectures voudrait alors dire « *favoriser l'exercice pertinent des opérations mentales impliquées dans l'acte de lecture afin de les automatiser – au lieu de se contenter de fournir des consignes et d'évaluer des résultats* » (Adams et al., 1998, p. 16).

3.2.5. Les stratégies

Utiliser les stratégies, c'est pouvoir émettre des hypothèses ; hypothèses sur la signification du paratexte, des titres, des mots, des propositions ou des parties du texte. Les deux stratégies les plus importantes, faire des anticipations et des inférences, se fondent aussi sur la capacité du lecteur à émettre les bonnes hypothèses. Comme le fait remarquer Clarke (1988), la lecture n'est pas un processus « exact », mais plutôt une démarche où le lecteur émet une série d'hypothèses qu'il confronte afin de les retenir ou de les rejeter.

Le lecteur allophone peut rester bloqué face au premier mot inconnu. Il doit donc apprendre qu'en matière de lecture de textes de fiction, on peut tolérer une certaine imprécision et accepter les ambiguïtés de sens, persévérer dans sa lecture jusqu'à la résolution différée de certains problèmes de compréhension qui peuvent s'éclairer dans la suite du texte (Bonkowski et al., 2006). Ainsi, prendre des risques et accepter de commettre des erreurs est une stratégie d'apprentissage très importante. Elle l'est aussi en compréhension en lecture.

Si formuler des hypothèses et prendre des risques (par conséquent accepter que l'erreur fasse partie de la co-construction du sens en classe) fait partie intégrante de l'acte de lecture, il est évident que l'attitude de l'enseignant devrait encourager les élèves dans cette direction. Giasson (2009, p. 29-30) propose un modèle d'enseignement *explicite* de la compréhension en lecture qui a justement pour objet les stratégies de lecture. Elle prône l'utilisation des stratégies comme un outil qui permettra à l'élève, dans un milieu guidé, de devenir autonome, c'est-à-dire un lecteur « fort ». Un enseignement « stratégique » de la lecture pourrait se résumer en cinq étapes :

1. Définir la stratégie et préciser son utilité
2. Rendre le processus transparent
3. Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie
4. Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie
5. Assurer l'application de la stratégie.

3.2.6. Typologie des stratégies de lecture

Cependant, tous les auteurs ne sont d'accord ni sur la terminologie des stratégies, ni sur le contenu. Il existe ainsi plusieurs typologies de stratégies et parfois une certaine confusion entre attitudes du lecteur, habiletés et stratégies. La typologie proposée ci-dessous relie la stratégie au processus auquel elle fait référence (Adapté de : Singhal, 1998, p. 8).

Les stratégies liées aux microprocessus :

STRATÉGIE	DESCRIPTION
Repérer les mots connus	Le lecteur repère rapidement les mots connus.
Analyser les phrases et les expressions	Le lecteur analyse les structures grammaticales et des expressions pour déterminer les phrases/expressions.
Analyser les mots	Le lecteur analyse les mots pour les comprendre (racine, préfixe, suffixe, étymologie, sémantique).
Émettre des hypothèses sur les mots inconnus	Le lecteur émet des hypothèses sur le sens des mots inconnus en s'aidant du contexte.
Regrouper les mots	Le lecteur regroupe les nouveaux mots avec d'autres mots similaires connus pour déterminer le sens.
Associer les mots	Le lecteur associe un mot inconnu à un mot déjà connu pour déterminer le sens.
Associer un mot en LM	Le lecteur associe un mot inconnu à un autre mot en LM.
Reconnaître les mots	Le lecteur peut reconnaître des mots inconnus en les répétant.
Objectivation	Le lecteur contrôle sa propre compréhension/prononciation des mots.
Reconnaître rapidement une phrase et percevoir un groupe de mots	Le lecteur peut percevoir un ensemble de mots rapidement.

Les stratégies liées aux processus d'intégration :

STRATÉGIE	DESCRIPTION
Balayer le texte	Le lecteur balaie le texte pour identifier son organisation.
Employer les indices textuels	Le lecteur relève des indices dans l'histoire pour faire des prédictions ou pour augmenter la compréhension.
Utiliser les illustrations	Le lecteur utilise les illustrations (images/photos/graphiques) pour comprendre le texte.
Utiliser les titres	Le lecteur utilise les titres/sous-titres/chapeaux pour comprendre le texte.
Utiliser les connecteurs	Le lecteur utilise les connecteurs pour identifier l'enchaînement des idées.
Utiliser ses connaissances textuelles	Le lecteur utilise ses connaissances textuelles afin de comprendre le texte.
Utiliser ses connaissances culturelles	Le lecteur utilise ses connaissances culturelles afin de comprendre le texte.
Utiliser ses connaissances référentielles	Le lecteur utilise ses connaissances du monde afin de comprendre le texte.

Les stratégies liées aux macroprocessus :

STRATÉGIE	DESCRIPTION
Reconnaitre l'essentiel	Le lecteur peut choisir les informations essentielles.
Paraphraser/Résumer	Le lecteur paraphrase le contenu en utilisant des mots différents sans changer le sens.
Relire	Le lecteur relit plusieurs fois les parties non comprises du texte afin d'en faciliter la compréhension.

Les stratégies liées aux processus d'élaboration :

STRATÉGIE	DESCRIPTION
Anticiper/Prédire	Le lecteur anticipe la suite du texte ou le contenu d'un livre par l'identification de la première de couverture, etc.

Associer	Le lecteur crée une association entre le nouveau matériel et ses connaissances antérieures.
Inférer	Le lecteur émet des hypothèses sur les non-dits (les implicites) du texte.

Les stratégies liées aux processus métacognitifs :

STRATÉGIE	DESCRIPTION
S'auto-encourager	Le lecteur s'auto-encourage.
Prendre des risques et commettre des erreurs	Le lecteur accepte de prendre des risques (en émettant des hypothèses sur les éléments non compris du texte) et de commettre des erreurs si ses hypothèses ne sont pas correctes.
Clarifier	Le lecteur demande des clarifications à une personne-ressource.
Vérifier	Le lecteur vérifie sa compréhension.
Solliciter le feedback	Le lecteur sollicite le <i>feedback</i> .
Réagir émotionnellement	Le lecteur réagit émotionnellement au texte.
Réagir	Le lecteur réagit et exprime son opinion sur le texte.
Interpréter	Le lecteur interprète le texte.

3.2.7. Les attitudes

L'attitude du lecteur est un facteur très important pour une lecture réussie et s'inscrit dans ses structures affectives. De façon générale, la variable affective n'est pas souvent prise en compte lorsqu'on évalue les niveaux de lecture en milieu scolaire. Les lecteurs en langue seconde sont souvent anxieux devant des textes en langue cible; cette anxiété pourrait provoquer une certaine régression des modes de lecture. De bons lecteurs dans leur langue maternelle, à cause de l'insécurité linguistique, perdent confiance en eux et certaines difficultés deviennent des obstacles insurmontables. Comme pour les faibles lecteurs, leurs perceptions négatives de la lecture influencent négativement leurs compétences.

Le lecteur pense-t-il être en mesure de comprendre un texte continu? A-t-il suffisamment confiance en ses capacités? Pense-t-il avoir trop de mots inconnus qui le bloquent? Est-il intéressé par le sujet ou le projet de lecture? De façon générale, l'approche de l'enseignant, qui doit inspirer la confiance à l'élève, la préparation du projet de lecture, les activités de prélecture, influent positivement sur les attitudes des lecteurs. L'intérêt que les lecteurs portent au contenu des sujets proposés les motive aussi pour aller plus loin dans leurs lectures.

3.3. Le texte

Le texte est la deuxième variable du triangle de la lecture. Les aspects du texte les plus importants à examiner sont au nombre de trois : l'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu.

L'intention de l'auteur répond à la question des raisons pour lesquelles l'auteur (dans quel but) a écrit son texte (p. ex. pour informer, convaincre, divertir, sensibiliser...). Elles déterminent la structure du texte, c'est-à-dire l'organisation des idées dans un ensemble cohérent (p. ex. nous rédigeons différemment un éditorial et une lettre de demande). En fonction de son intention, l'auteur structure son texte et décide de son contenu : les concepts, les informations et le vocabulaire utilisé (Giasson, 2009).

La structure textuelle est un facilitateur important pour la compréhension du texte, car plus elle est évidente, plus les lecteurs l'utilisent pour organiser leurs rappels, c'est-à-dire pour reconstituer le texte lorsqu'ils en vérifient la compréhension (Deschênes, 1988). Voici une typologie de textes utile pour l'enseignement de la structure textuelle aux lecteurs.

3.3.1. Les types et genres de textes

La typologie de *types* et *genres* de textes la plus utilisée aujourd'hui est celle de J.-M. Adam (2002).

Les sept types de textes
Textes dialogués
Textes poétiques
Textes injonctifs
Textes narratifs
Textes descriptifs
Textes explicatifs et informatifs
Textes argumentatifs

Cependant, plusieurs textes sont constitués à partir de séquences textuelles de types différents. On peut ainsi trouver des poésies dont le type est à la fois descriptif, narratif, dialogué et argumentatif (c'est le cas de la fable). À l'inverse, un type de texte narratif peut être représenté par des genres différents : roman, conte, fait divers, bande dessinée...

Plusieurs genres sont présentés ci-dessous dans l'inventaire des types.

1. Textes dialogués	
Caractéristiques	Discours direct Changement d'interlocuteur. Ponctuation : guillemets, tirets
Genres	Conversation téléphonique, interaction orale quotidienne, débat, interview, dialogue de roman, de théâtre, de film...
2. Textes poétiques	
Caractéristiques	Production de significations nouvelles (« écarts ») à l'aide de : Retour d'éléments semblables : son, nombre de syllabes, structure grammaticale, mots, vers ou groupes de vers (refrain) Glissements de sens (métaphore...) Formulations (associations) inhabituelles, création de mots... Mise en forme graphique Reprise ou refonte de textes connus ou d'expressions usuelles
Genres	Poème (et ses multiples formes), prose poétique, chanson, comptine, slogan publicitaire, proverbe, dicton, certains textes d'humour...
3. Textes injonctifs	
Caractéristiques	Formes verbales de base : impératif, infinitif, futur simple ou indicatif présent (2e pers.) Organisateurs textuels chronologiques Supériorité réelle ou usurpée de l'énonciateur
Genres	Recette, notice de montage, consignes, règlements, règles de jeu...
4. Textes narratifs	
Caractéristiques	Histoire Structure particulière Personnages : nom, rôle (principal - secondaire, aidant - opposant), caractéristiques (physiques - morales)... Réfèrent réel ou fictif Cadre chronologique du récit : durée de l'histoire, moment auquel l'histoire se déroule, épisodes développés ou simplement mentionnés. Lieux du récit : réels ou imaginaires ; précis ou imprécis... Narration Focalisation (point de vue) : qui raconte ? Formes verbales de base : <ul style="list-style-type: none"> - Présent (et ses deux valeurs fondamentales : « ici - maintenant » - « historique ») - Passé composé - imparfait (et plus-que-parfait) - Passé simple - imparfait (et plus-que-parfait) Indicateurs chronologiques et pronoms

Genres	Reportage (journalistique), fait divers, récit de vie, récit de voyage, récit historique, parabole, conte, légende, roman (et ses nombreux sous-genres), nouvelle, histoire drôle...
5. Textes descriptifs	
Caractéristiques	Structure particulière Choix de détails en fonction du texte dans lequel la description s'inscrit Formes verbales de base : présent, imparfait Focalisation (point de vue) : qui décrit ?
Genres	De la description utilitaire à la description littéraire (souvent intégrée dans un autre type de texte)
6. Textes explicatifs et informatifs	
Caractéristiques	Réponse à une question ou à un problème énoncé au point de départ. Présence d'annonces qui font apparaître le plan de l'exposé ainsi que de reprises et d'organisateur textuels logiques destinés à guider le lecteur ou l'auditeur
Genres	La plupart des textes contenus dans les manuels scolaires et les encyclopédies, articles de presse, comptes rendus d'expériences, articles scientifiques...
7. Textes argumentatifs	
Caractéristiques	But explicite ou non de l'auteur : il veut convaincre. Utilisation d'arguments et de certains organisateurs textuels logiques
Genres	Publicité, critique de films, de livres, d'œuvres d'art, éditorial, plaidoyer, dissertation, essai...

Extrait de : <http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/annex/typol.htm> (consulté en novembre 2009).

3.4. Le contexte

Tout ce qui entoure l'acte de la lecture – l'intérêt pour le texte (contexte psychologique), les interventions des enseignants, les interactions des lecteurs autour des lectures (contexte social) et les conditions matérielles dont dispose le lecteur (contexte physique) – constitue le contexte de la lecture et influe sur la compréhension du texte (Giasson, 2007).

Selon Adams et al. (1998, p. 21), on ne lit pas un même texte de la même façon dans toutes les conditions et la construction mentale qui en résulte diffère d'autant. Les auteurs utilisent le modèle de Jean-Paul Bronckart (1985) qui propose de définir le contexte par des paramètres physiques (lieu, moment et acteurs de l'interaction), constituant « l'espace de l'acte de production », et des paramètres psycho-socioculturels (personnalité du lecteur, statut social et rôle, et culture) constituant « l'espace de l'interaction sociale ».

Nous pouvons définir « l'espace de l'acte de production » comme la rencontre d'un lecteur et d'un texte. Plus intéressant pour notre travail est « l'espace d'interaction sociale ». C'est dans cet espace ou contexte spécifique que les lectures prennent leurs significations particulières. Un lecteur peut jouer différents rôles et, selon la manière dont il aborde le texte, il comprendra et retiendra des informations différentes.

Un exemple classique cité par Giasson (2007, p. 22) est l'expérience de Pichert et Anderson (1977). Dans cette expérience, deux groupes de sujets ont reçu à lire le même texte avec deux consignes différentes : le premier groupe doit lire le texte en se mettant dans la peau d'un acheteur tandis que le deuxième doit se mettre dans la peau d'un cambrioleur. Le but de l'expérience est d'écrire tout ce qu'ils ont retenu du texte lu. Le texte a comme sujet la description minutieuse de l'intérieur d'une maison.

Les membres du groupe d' « acheteurs » ont retenu des informations comme la présence de plusieurs salles de bain, l'état de la toiture... alors que les sujets de l'autre groupe (cambrioleurs) se sont souvenus de l'emplacement des portes, de l'absence de voisins de proximité...

« Nous comprenons donc qu'un lecteur du 17^e et un lecteur du 20^e ne construisent pas la même représentation mentale d'un texte de Molière ; un lecteur arabe et un lecteur français non plus ; un lecteur « cultivé » et un lecteur « défavorisé » non plus ; un professeur et un professeur redevenu amateur au sein de son foyer non plus. » (Adams et al., 1998, p. 22)

3.5. Les intentions de lecture

Ce n'est pas seulement l'auteur qui modèle son texte selon ses intentions ; c'est aussi le lecteur qui lit en ayant un but défini, une intention précise. Un lecteur lit dans l'intention de :

- s'informer : p.ex. lire un reportage dans un journal sur un sujet d'actualité ;
- se former (s'éduquer) : p.ex. apprendre et se forger une opinion sur la Deuxième Guerre mondiale ;
- agir : p.ex. remplir des formulaires, la déclaration d'impôts, lire la posologie d'un médicament ;
- prendre du plaisir : p.ex. lire un roman ou un poème.

3.6. Les types de lecture

Nous distinguons différents types de lecture, dont la terminologie n'est pas fixée. En effet, il n'existe pas une seule lecture ; nos lectures dépendent à la fois du texte lu et de nos propres intentions de lecture.

Nous proposons trois types de lecture active pour aborder un texte avec nos élèves :

- lecture sélective ou de repérage ;

- lecture globale ;
- lecture détaillée ou sémiotique.

Sommairement, la lecture sélective ou de repérage permet d'identifier les passages précis d'un document, la lecture globale permet de cerner les informations générales d'un texte ou des chapitres importants d'un document, tandis que la lecture détaillée favorise le traitement d'un maximum d'informations textuelles pour construire une représentation mentale complète et pour analyser et apprécier la formulation.

4. Lecture fonctionnelle ou lecture littéraire en LS ?

Une préoccupation largement répandue est celle du choix des types de lecture proposés aux apprenants en langue seconde. La question que les enseignants se posent et la suivante : si nous proposons des textes de littérature en classe, ne compromettons-nous pas l'évolution et le développement des compétences de nos apprenants en langue, puisque nous détournons leur attention de leurs vrais besoins ?

Le texte littéraire est souvent banni de la classe de langue au profit de documents communicatifs ou fonctionnels (Nauche, 2009). En vérité, nous opposons souvent l'apprentissage de la langue et l'étude de la littérature comme si l'un empêchait le développement de l'autre. Or, il n'est pas nécessaire de démontrer la richesse linguistique et culturelle du texte littéraire. Dans son article sur *Le français comme langue usuelle et de scolarisation*, Collès (2007) préconise qu'un va-et-vient entre textes littéraires et textes non littéraires soit être mis en place à l'école le plus vite possible. Selon cet auteur, il faudrait considérer les textes fonctionnels et les textes fictionnels comme des « pratiques langagières » qui prépareraient l'élève à donner sens aux intertextes, aux codes littéraires en circulation à travers différents genres et types de textes ; ce qui le préparerait à interpréter les implicites culturels de tous les textes (et pas uniquement littéraires). L'exemple qui illustre le mieux ces propos est celui de la publicité qui regorge d'implicites culturels de type littéraire et de métaphores en utilisant les œuvres d'art, les mythes, des citations littéraires ou les proverbes afin de faire passer son message.

D'ailleurs, tous les programmes en vigueur incitent à utiliser le texte littéraire en classe.

Dans « *le cadre européen commun de référence* » (CECR, 2001), la littérature fait son grand retour avec l'apparition de l'approche actionnelle qui encourage l'application de la pédagogie du projet en classe de langue (dimension sociale) :

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut développer et protéger" ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » (Chapitre 4 § 4.3.5)

La littérature fait partie de la compétence socioculturelle et l'étude de textes littéraires permet, selon les auteurs du cadre, l'« utilisation esthétique ou poétique de la langue ».

Les activités proposées sont :

- le théâtre (écrit ou improvisé) ;
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires ;
- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes...) ;
- représenter, regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre... (Chapitre 4 § 4.3.5)

En Belgique, dans le *Référentiel pour l'enseignement du français en classes-passerelles* (Fesec, 2006), la fiche 8 et la fiche 10 sont consacrées à la lecture et à l'écriture pour le plaisir. Les compétences travaillées pour la lecture sont : lire des textes littéraires pour développer son imaginaire et partager son plaisir de lecture.

Les objets à lire que les auteurs proposent sont :

- des albums ;
- des comptines, chansons, poèmes ;
- des bandes dessinées ;
- des contes, légendes, nouvelles ;
- des romans.

Les auteurs mentionnent spécialement l'apprentissage des implicites culturels :

- identifier les références (explicites ou non) à des productions littéraires (textes, personnages ou récits...), culturelles (peinture, affiche, cinéma, télévision...) ou langagières (expression imagée, dicton, proverbe...) appartenant au patrimoine culturel de la francophonie ;
- comparer ces références au patrimoine culturel d'autres sociétés.

En ce qui concerne la compétence de la production écrite, elle porte sur : écrire des textes « littéraires » pour développer son imaginaire, se dire et créer.

Les textes à produire sont :

- des comptines, chansons, poèmes ;
- des récits brefs ou extraits (album, bande dessinée, conte, fable, légende, roman, journal intime) ;
- une écriture dans les blancs d'un texte ou dans les bulles d'une bande dessinée ;
- des écrits autobiographiques réels ou fictifs.

En France, en l'an 2000, le Ministère français de l'Éducation nationale a publié, pour la première fois, un référentiel pour l'enseignement du français langue seconde dans les écoles françaises.

Les contenus des apprentissages y sont présentés selon deux niveaux différents :

- **niveau débutant** : acquérir les bases du français selon trois grands axes, compétence de communication, linguistique et culturelle.
- **niveau de perfectionnement** : s'adressant à des élèves qui intégreront progressivement le cursus scolaire ordinaire.

Sur le plan du perfectionnement, la compétence de **la compréhension écrite** passe par :

- la lecture des œuvres de fiction (littérature de jeunesse, romans d'aventure, récits d'énigme, science-fiction, BD) ;
- et la lecture de la poésie contemporaine, de la poésie classique.

La production écrite, quant à elle, passe par :

- raconter une histoire vécue ou inventée ;
- narrer ;
- associer la narration à l'explication ;
- pratiquer des jeux poétiques.

La compétence culturelle se développe à travers les écrits littéraires :

- thèmes et motifs dans la littérature française, dans les littératures européennes ;
- thèmes et motifs dans les littératures des cultures d'origine des élèves. (Lebrun, M. et Collès, L., (2007). *La littérature migrante dans l'espace francophone. Belgique, France, Québec, Suisse*. Cortil-Wodon : E.M.E.)

Au Québec, le développement de la personne, l'intégration linguistique, scolaire et sociale ainsi que la construction d'une identité commune passent par l'enseignement de la littérature. Le texte littéraire, d'auteurs québécois de souche ou d'adoption (issus de l'immigration) surtout, est privilégié dans le cursus scolaire, autant à l'école primaire qu'au secondaire.

En somme, nous pourrions dire que la lecture littéraire en FLS retrouve sa place primordiale non seulement pour sa valeur esthétique et pour le plaisir de lire, mais comme facteur d'intégration, de partage, de construction identitaire et dans sa dimension interculturelle indéniable.

5. L'enseignement de la lecture en LScO

Pourquoi l'enseignement de la lecture en français langue de scolarisation est-il une tâche si exigeante pour les enseignants? Parce qu'autant dans les classes de l'école primaire que dans celles du secondaire, les publics sont si hétérogènes, avec des profils et des besoins si diversifiés que les difficultés se trouvent rapidement multipliées. L'enseignant, après avoir vérifié le niveau de diversité de sa classe, devrait varier les activités proposées afin de répondre aux besoins de tous ses élèves. Dans le tableau qui suit, nous présentons certains de ces cas de figure :

L'entrée dans l'écrit : initiation à la lecture en FLScO

- Élèves non lecteurs en LM :
 - Jeunes élèves de 5-6 ans qui commencent leur scolarité directement en LS et qui ne savent ni lire ni écrire ;
 - Élèves en âge scolaire, sous-scolarisés ou analphabètes dans leur langue d'origine qui commencent leur scolarité en LS.
- Élèves déjà lecteurs en LM :
 - Écriture alphabétique
 - Langue linguistiquement proche
 - Langue linguistiquement éloignée
 - Écriture non alphabétique
 - Langue linguistiquement proche
 - Langue linguistiquement éloignée

L'accompagnement en lecture FLScO

- Élèves débutants (apprentis lecteurs)
 - Écriture alphabétique
 - Langue linguistiquement proche
 - Langue linguistiquement éloignée
 - Écriture non alphabétique
 - Langue linguistiquement proche
 - Langue linguistiquement éloignée
- Élèves avancés (lecteurs experts)
 - Écriture alphabétique

- Langue linguistiquement proche
- Langue linguistiquement éloignée
- Écriture non alphabétique
 - Langue linguistiquement proche
 - Langue linguistiquement éloignée

5.1. L'entrée dans l'écrit

5.1.1 À l'âge normal de la scolarisation

Les Européens, habitant des États où la langue officielle est la langue de la majorité et où la scolarisation se fait dans cette langue, ne peuvent pas imaginer que la grande majorité des enfants dans le monde apprennent à lire et à écrire dans une langue autre que leur langue maternelle. L'entrée dans l'écrit, à l'âge normal de scolarisation, se fait donc dans la majorité des cas en LS. Cette scolarisation n'est pas en soi problématique. Lorsque les pratiques pédagogiques sont adaptées aux besoins des élèves, ce type de scolarisation peut être très avantageux sur le plan linguistique et cognitif. Nombreux sont les exemples et les recherches dont les résultats sont très positifs : les programmes d'immersion linguistique, les écoles internationales, les écoles bilingues ou trilingues, etc. Il est, en effet, connu depuis longtemps que les programmes de bilinguisme additif et/ou simultané donnent de bons résultats sur le plan de la maîtrise de la langue autant maternelle que seconde.

Les problèmes commencent lorsque l'enseignement n'est pas adapté et ne répond pas aux besoins des jeunes élèves. Pour les élèves issus de l'immigration tout comme pour les élèves de milieux défavorisés, l'école (et ses normes) est un monde très éloigné de leur monde quotidien. Et si l'élève n'a pas réussi, dans son milieu familial, à développer sa langue maternelle suffisamment pour avoir les bases afin de bâtir la langue scolaire (seconde), il est presque condamné à l'échec. Si les acteurs de l'école sont conscients de cette réalité, ils pourront prendre les mesures nécessaires afin que le jeune élève arrive à développer à l'école *une langue de référence* (Lucchini, 2002), lui permettant ainsi une intégration linguistique harmonieuse.

Quelles sont donc les implications pédagogiques pour l'entrée dans l'écrit aux conditions mentionnées ci-dessus ? Cet enseignement passe, en premier lieu, par le développement de la « conscience phonologique » et de la métaphonologie, c'est-à-dire par la découverte par l'élève de la spécificité du système alphabétique : la relation son - graphie. Le deuxième pas est la découverte des fonctions et des usages de l'écrit dans les sociétés occidentales, surtout si l'élève provient des sociétés de tradition orale ou d'un milieu familial où l'écrit est absent.

Activités pour travailler la conscience phonologique et métaphonologique :

- Éveil aux langues (Armand et al., 2007, www.elodil.com)
- Travailler sur les rimes, les phonèmes, la commutation et l'association son - signe (Lucchini, 2002)

- Travailler sur l'association phonie - graphie

Activités pour travailler sur les fonctions et les usages de l'écrit :

- Constitution dans la classe d'un environnement diversifié d'écrits
- Présence dans les classes de bibliothèques scolaires
- Visites à la bibliothèque du quartier – contact avec l'imprimé
- Présentation de différents genres d'écrits
- Lecture à haute voix par les enseignants
- Raconter des histoires
- Cercles de lecture, lectures commentées
- Éveil à l'usage de l'écrit dans les sociétés occidentales

5.1.2 Les élèves en grand retard scolaire

La problématique de la scolarisation des élèves en grand retard scolaire (ou analphabètes dans leur langue maternelle) est très actuelle. Ces élèves peuvent avoir besoin de plusieurs années pour rattraper leur retard par rapport à leurs pairs scolarisés normalement. Leur scolarisation implique un apprentissage intensif de l'oral et une approche de la culture de l'écrit.

Après le travail sur des activités phonologiques et métaphonologiques ainsi que sur celles d'acculturation à l'écrit, un programme d'alphabétisation s'impose. Ce programme, selon l'âge, doit être basé sur les principes de l'alphabétisation soit pour jeunes enfants soit pour adultes.

MODÈLE DIDACTIQUE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN LANGUE SECONDE

	PHASE 0	PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3
PROCÉDURES PSYCHOLINGUISTIQUES	Conscience phonologique	Adressage vocal (lecture en reconnaissance vocale)	Lecture dialoguée (lecture en production vocale)	Lecture autonome (lecture en production vocale)
	<p>À partir de bilans langagiers initiaux (en compréhension ou en production orale) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenus : parler de l'école <p>Activités d'écoute et de jeux phonologiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de l'alphabet - Jeux autour de la syllabe - Jeux autour de certaines unités infrasyllabiques (rime, noyau, coda, attaque) 	<p>À partir de bilans langagiers initiaux (en compréhension ou en production orale) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenus : parler de l'école et thèmes courants <p>Simple reconnaissance visuelle d'unités de langue entendues dans des mots ou des phrases prononcées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation graphophonologique - Manipulation syllabique - Manipulation lexicale 	<p>À partir de bilans langagiers initiaux (en production orale) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenus : parler de l'école, récits d'expérience ou récits fictifs (albums, dictée à l'adulte) <p>Lecture active de mots ou de phrases présentés en situation d'aide et d'accompagnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tâtonnement phonologique - Anticipation - Aides contextuelles de l'adulte 	<p>À partir de bilans langagiers initiaux (en production orale) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenus : tout type <p>Lecture active sans aide extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tâtonnement phonologique - Anticipation
OBJECTIFS COGNITIFS	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation au <i>système phonologique du français</i> - Activité préparatoire à la lecture (observation des unités segmentables de la langue) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mode d'acquisition du <i>principe alphabétique</i> - Mémorisation des <i>graphèmes les plus fréquents et des mots-outils</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Mémorisation du <i>système graphophonologique</i> - Mode d'acquisition du <i>lexique mental</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Mode d'acquisition du <i>lexique mental</i>

Extrait de RAFONI, J.-C. (2007, p. 259)

5.2. L'accompagnement des enfants déjà lecteurs

Enseigner la lecture à des enfants déjà lecteurs est la situation la plus fréquemment rencontrée par les enseignants en FLScO. Les enfants peuvent être déjà lecteurs soit dans une langue alphabétique soit dans une langue non alphabétique. Les difficultés qu'un élève provenant d'une langue non alphabétique pourrait affronter pour apprendre à lire en français ressemblent, sur le plan phonologique et métaphonologique, à celles d'un élève qui n'a pas été alphabétisé dans sa langue maternelle. Pour illustrer mieux ces propos, comparons le français avec la langue chinoise afin de réaliser les difficultés qu'un élève d'origine chinoise aura dans l'apprentissage de la lecture en FLScO (Benveniste, 1966 ; Clément et Girardin, 1997, p.151 ; Ping, 1993, p. 52).

Langue française	Langue chinoise
Famille indo-européenne	Famille sino-tibétaine
Langue analytique	Langue isolante
Polysyllabisme : les mots ont des syllabes muettes qui ne veulent « rien dire ».	Monosyllabisme : chaque syllabe veut dire quelque chose. De plus, langue tonale (quatre tons) : les sens du mot varient selon le ton. Par exemple, le pékinois a 405 syllabes différentes multipliés par les quatre tons = 1200 syllabes. Exemple (son et ton) : ma = mère má = lin mâ = cheval mà= dispute
Mouvance et éparpillement des mots ; ils sont combinés, changent de genre et de sens. Le mot est déformable, susceptible de métamorphoses : Singulier ou pluriel Féminin ou masculin Verbes conjugués Liaisons qui modifient la phonétique	Permanence et concentration des mots. Le mot est invariable, immuable, inflexible, figé.
Préséance du phonétique sur la sémantique. Le sens ne vient qu'après une succession de sons. Il faut plusieurs sons pour émettre une idée.	Phonétique et sémantique sont confondus : un son n'existe que par ce qu'il signifie. Il y a simultanéité du sens et du son.

En somme, à partir du tableau précédent, nous déduisons que les difficultés dues aux grandes différences linguistiques entre les langues pourraient être multiples. Ces différences de-

mandent aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant des efforts supplémentaires et un travail systématique et continu.

En 2001, Vigner a proposé un tableau sommaire sur les domaines d'écrits à différents niveaux (débutant, intermédiaire et avancé). Dans ce tableau, l'auteur prend en considération plusieurs domaines d'écrits : s'initier au monde de l'écrit, aux codes de l'écrit, aux aspects syntaxiques, aux aspects textuels et à l'univers du texte. De façon progressive, tous les domaines sont travaillés jusqu'à la lecture d'œuvres littéraires entières, classiques et contemporaines.

Tableau sommaire sur les domaines d'écrits
(Adapté de Vigner 2001, p. 58)

Domaines d'écrit	S'initier au monde de l'écrit :	Les codes de l'écrit :	Aspects syntaxiques :	Aspects textuels :	L'univers des textes :
Débutant	<ul style="list-style-type: none"> - Fonctions - Usages 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de la chaîne sonore - Le code phonologique - Le code orthographique - Le code morphologique 	<ul style="list-style-type: none"> - L'ordre des mots dans la phrase - La segmentation de la phrase - La ponctuation 	<ul style="list-style-type: none"> - Les formes de textes - Les continuités thématiques - Éléments et structures de contenus 	<ul style="list-style-type: none"> - Les genres - Les types - Les fonctions discursives - L'énonciation - Les registres - Les mondes représentés
Intmédiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Constitution dans la classe d'un environnement diversifié d'écrits • Éveil et développement phonologique et métaphonologique 	<ul style="list-style-type: none"> • La relation son/graphie • Découverte de l'écriture alphabétique 	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir l'ordre SVO • Les groupes de mots et les accords • Découverte de la ponctuation 	<ul style="list-style-type: none"> • L'annonce de nouvelle • Les suites à thème constant • Les scripts et les schémas d'action 	<ul style="list-style-type: none"> • Raconter/lire des contes, des histoires à haute voix • Faire écouter des poèmes, des saynètes
Avancé	<ul style="list-style-type: none"> • Étudier la variété des formes et des circulations de l'écrit • Instance émettrice, lecteurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Les jeux de mots • Orthographe d'usage • L'organisation des mots (racine, affixes, variations morphologiques) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordre des mots et ordre des événements • Mise en relief • Incises 	<ul style="list-style-type: none"> • Typologie textuelle • Lexique et types de textes • Les scénarios de base, les parcours passionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • L'écrit des médias • Les écrits documentaires • La littérature pour la jeunesse • La découverte des classiques

Avancé	<ul style="list-style-type: none"> • Les productions écrites dans le pays d'origine des élèves • Analyse de la production littéraire 	<ul style="list-style-type: none"> • L'oralisation du texte théâtral, du texte poétique • Textes scientifiques et orthographe (racines grecques et latines) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les usages de la phrase complexe • Énonciation et ordre des mots 	<ul style="list-style-type: none"> • L'intégration des séquences narratives, descriptives, dialoguées, argumentatives, à l'intérieur d'un schéma textuel d'ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> • Les littératures nationales • Les littératures francophones • Écriture et débats d'idées
---------------	--	---	---	--	--

5.3. Quelques obstacles à l'accompagnement en lecture

Une caractéristique de l'enseignement en langue seconde est que les classes y sont souvent très hétérogènes et ceci sur plusieurs plans : sur le plan de l'âge, de la langue d'origine, des compétences, de la scolarisation antérieure, du niveau socio-économique et de la maîtrise de la langue cible... L'accompagnement en lecture pour l'enseignant d'une classe de ce type s'apparente souvent à un casse-tête très difficile à résoudre.

En ce qui concerne le problème des niveaux, l'utilisation systématique des outils que propose le CECR (2001), comme par exemple le portfolio des langues et l'application d'une pédagogie différenciée où les élèves plus avancés pourraient aider les débutants, donne des résultats intéressants. Travailler plutôt sur la base de compétences que de niveaux scolaires pourrait résoudre également le problème des âges qui ne correspondent pas aux niveaux scolaires.

Cependant, que signifie « travailler plutôt sur la base de compétences que de niveaux scolaires » ? Quelle serait la démarche à suivre ou les activités les plus avantageuses pour les élèves ? Sur le plan théorique, le développement des compétences en lecture touche principalement deux types d'habiletés : les habiletés dites de « bas niveau », sans lesquelles nous n'arrivons pas à décoder les lettres ou à reconnaître les mots, et les processus de « haut niveau », qui, dans ce guide, se limiteront au travail plus systématique de quelques stratégies de lecture vues précédemment.

6. Développer les compétences des élèves

6.1 Les habiletés de bas niveau

Parmi les habiletés de bas niveau, nous examinerons le décodage et la compétence lexicale.

6.1.1 Le décodage

Nous partons du principe qu'il y a une continuité des apprentissages entre *parler* et *lire*. Lire est une activité exercée sur l'écrit et l'écrit est une forme alternative, une transcription de l'oral (Lentin, Hébrard et al. 1977). Le premier pas pour apprendre à lire serait l'acquisition d'une conscience phonologique ou phonémique.

Selon plusieurs études en lecture rapportées par Verdelhan-Bourgade (2002), il existe deux voies possibles pour le décodage des unités de l'écrit : la voie directe et la voie indirecte. La voie directe permet au lecteur qui voit un mot écrit de le rapporter directement à son lexique visuel et d'en reconnaître le sens ; la voie indirecte suppose que, par un système de conversion graphème-phonème, le mot écrit soit converti en unité phonique qui sera rapportée à un lexique auditif, et dont le sens sera alors reconnu. Les deux voies coexistent en LS où souvent les mots courts (monosyllabes), les mots fréquemment utilisés ou les mots-symboles (p. ex. Coca-cola) sont immédiatement reconnus sans passer par la conversion graphème-phonème tandis que, dans le cas des mots longs ou inhabituels, la voie prépondérante serait la voie phonologique du décodage.

Or, le décodage en français est accompagné d'un problème technique de taille : celui de la spécificité graphique du français. Nous retranscrivons à partir de Verdelhan-Bourgade (2002, p. 184-185) :

- *À un phonème correspondent différentes graphies. Par exemple, le phonème /a/ peut s'écrire -a- dans papa, mais -e- dans femme. Quant au phonème /s/ il fait l'objet de multiples graphies : -s-, -ss-, -t-, -sc-, -x-...*
- *À une graphie correspondent différents phonèmes. La lettre -s- transcrit tantôt /s/, tantôt /z/. C'est le cas d'un tiers environ des lettres de l'alphabet. (...)*
- *Une graphie ne correspond à aucun phonème, comme le -h- de « héros » ou de « homme », de multiples éléments graphiques ont une valeur étymologique -gt dans « doigt » ou morphologique -ent dans « étaient ».*

Dans une visée de français de scolarisation, cet aspect de la compétence de base doit être systématisé, aussi bien pour le décodage en lecture que pour l'orthographe en écriture.

Les types d'activités à proposer sont plutôt classiques, mais indispensables pour le développement de la conscience phonologique :

- écoute et repérage des phonèmes ;
- travail sur les productions de classe ;

- travail sur les comptines ;
- manipulation orale des phonèmes, etc.

L'habileté en lecture ne découle toutefois pas de l'accumulation de ces expériences. Il s'agit uniquement d'un mécanisme à mettre en place rapidement afin de donner le plus efficacement possible des clés aux apprenants pour accéder au sens.

6.1.2 La compétence lexicale : l'enseignement du vocabulaire

Les textes sont constitués de mots. Le bon sens, ainsi que de nombreuses études, nous montrent combien vocabulaire et compréhension sont liés : il n'est pas surprenant que les lecteurs forts connaissent et (reconnaissent) beaucoup de mots. En appliquant la réflexion de Giasson (2007) à nos apprenants de FLScO, nous pouvons faire l'hypothèse que si les lecteurs forts ont des difficultés avec des textes contenant un vocabulaire spécifique, par exemple juridique ou scientifique, dans un domaine qui n'est pas le leur, nous pouvons nous attendre à ce que les apprenants en langue seconde aient les mêmes problèmes lorsqu'ils découvrent un texte utilisant un vocabulaire sans lien avec leur propre culture ou expérience.

Or, ces dernières années, nous constatons que l'enseignement systématique du vocabulaire a été abandonné et ceci malgré le fait que la grande majorité des enseignants le considèrent comme l'élément le plus important de la compréhension en lecture en FS.

Et, effectivement, la reconnaissance rapide des mots est une stratégie fondamentale et plusieurs autres stratégies de lecture se basent sur cette habileté de base : analyser et reconnaître des mots inconnus, émettre des hypothèses sur les mots selon leur contexte, etc.

Traditionnellement, et encore souvent aujourd'hui, la présentation du vocabulaire se fait en liste de mots avant ou après la lecture du texte. Cette liste de mots inconnus peut se présenter de différentes façons, plus ou moins ludiques. Des présentations classiques sont le mot avec sa traduction, le mot avec sa définition en français, le mot associé à des images, à des pictogrammes ou à des photos afin que l'apprenant en comprenne le sens.

Or, de façon générale, nous savons aujourd'hui que nous apprenons le vocabulaire par association et en contexte. Les lectures, autant personnelles que dirigées en milieu scolaire, sont une source précieuse d'apprentissage du vocabulaire. Au cours des dernières années, certaines recherches ont mis en lumière le fait que l'acquisition du vocabulaire s'effectue par étapes à travers la lecture de nombreux textes. Lorsqu'un lecteur rencontre un mot nouveau pour la première fois, il ne saisit habituellement qu'une partie de sa signification ; il devra rencontrer ce mot plusieurs fois avant de posséder une vue d'ensemble de ses significations. Selon la recherche de Jenkins et al. (1984, citée par Giasson, 2007), les élèves qui ont rencontré le mot nouveau à dix reprises ont acquis plus de connaissances sur ce mot que ceux qui ne l'ont rencontré qu'à deux reprises.

Le vocabulaire est un problème :

- lorsqu'il pose des difficultés de déchiffrage (confusions de lettres, lettres muettes, syllabes complexes...);

- lorsqu'il n'est pas connu de l'élève, ou pas reconnu en raison du sens dans lequel il est utilisé.

Ces deux difficultés sont liées : un lecteur ne peut pas reconnaître un mot qu'il ne connaît pas, qui ne fait pas partie de son répertoire à l'oral ! Cependant, les lecteurs dégagent le sens des mots qui leur sont inconnus à l'intérieur des textes. Comment font-ils ? Selon Giasson (2007), ils utilisent principalement deux outils : l'analyse morphologique et l'utilisation du contexte. La stratégie comprend donc deux parties : l'apprenant devrait d'abord regarder le mot-même et ensuite regarder autour du mot.

6.1.2.1 L'analyse morphologique

L'analyse morphologique suppose l'utilisation des indices morphologiques du mot : racine, préfixes, suffixes, système de dérivation/composition, étymologie du mot ; tout outil est bon afin de reconnaître, de faire des hypothèses sur le sens.

Il est facile de deviner le sens du nom « l'arrivée » lorsqu'on connaît le verbe « arriver ». « *Il existe cependant plusieurs niveaux de difficulté dans cette tâche de généralisation* » comme le souligne Giasson (2007, p. 202). « La partie », par exemple, n'est pas le nom dérivant du verbe « partir »...

Le plus important de ce type de travail serait de préparer les élèves à utiliser ce type d'indices lorsqu'ils émettent des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu.

6.1.2.2 L'utilisation du contexte

L'utilisation du contexte n'est pas sans difficultés. Afin qu'un lecteur en langue seconde puisse comprendre un mot inconnu, le contexte doit lui fournir les indices nécessaires. Une difficulté supplémentaire réside dans la familiarité qu'a, ou n'a pas, l'apprenant avec le sujet traité par le texte, donc avec le lexique spécifique utilisé.

Sur le plan du contexte, les textes les plus faciles à lire sont ceux dont le contexte est riche, dans la mesure où il donne beaucoup d'informations aux lecteurs, ou bien les textes qui traitent d'un sujet familier aux lecteurs.

Pour contourner la deuxième difficulté, Giasson propose un travail sur le champ sémantique. Ce travail assurera une meilleure entrée dans le texte et permettra une mise en place de stratégies de prédiction et d'utilisation de ce champ. Tout ceci, pour aider les élèves à entrer dans la compréhension.

Ce travail peut être abordé de cette manière :

- brainstorming autour des mots du titre ou des mots qui reviennent le plus dans le texte, afin de trouver le vocabulaire s'y rattachant, par association d'idées (écrire les mots au tableau) ;
- travail sur les microprocessus (déchiffrement, reconnaissance des mots) ;

- travail sur les processus d'intégration (connaissance du champ sémantique, compréhension des expressions construites avec ces mots...).

Dans les deux cas, le travail le plus efficace se réalise préalablement à la lecture du texte en question. Ainsi, l'enseignant peut, à l'aide d'activités proposées, activer les connaissances antérieures et expliciter certains points « résistants » du texte.

6.1.2.3 Des applications pratiques

Voici quelques recommandations pratiques pour l'enseignement du vocabulaire :

(Selon PANG, E. ET AL., 2003 ; Vigner, 2001 ; Giasson, 2007).

- Le vocabulaire est enseigné **directement** ou **indirectement**. L'enseignement **direct** comprend les définitions des mots et l'enseignement du vocabulaire avant ou après la lecture d'un texte. Les méthodes **indirectes** se réfèrent à l'apprentissage accidentel du vocabulaire, par exemple, lorsque l'apprenant lit beaucoup ou est exposé continuellement à un environnement riche linguistiquement. L'essentiel de l'apprentissage ne s'effectue pas par voie explicite. L'enseignant doit donc favoriser la voie indirecte, c'est-à-dire qu'il doit exposer l'élève à des discours et des textes afin d'enrichir son expérience. Toutefois, une exposition aléatoire à des matériaux langagiers variés ne suffit pas pour que les lecteurs organisent et stockent des mots utiles dans leur mémoire. Les activités proposées doivent aider les lecteurs à regrouper les mots de vocabulaire en ensembles plus cohérents, plus significatifs et donc plus aisés à mémoriser.
- Répétitions et exposition multiple aux éléments lexicaux à travers la communication orale, la lecture et l'écriture. Plus les activités et les tâches demandées sont authentiques, mieux l'apprenant développera sa capacité lexicale.
- Comme l'apprentissage du vocabulaire en compréhension en lecture est plutôt « réceptif » – par opposition à un vocabulaire « actif » – il faut encourager un engagement actif dans les tâches demandées comme, par exemple, apprendre le nouveau vocabulaire en travaillant sur un projet de classe.
- Les définitions des mots dans un texte aident au développement du vocabulaire.
- Varier les méthodologies d'enseignement du vocabulaire donne de meilleurs résultats qu'une bonne méthode unique.
- Il est plus facile de mémoriser des phrases (dans les schémas d'action) ou des expressions et d'aller du concret à l'abstrait (ou du figuratif au non figuratif) que de donner à nos élèves des listes linéaires et décontextualisées.
- En plus des problèmes lexicaux, les élèves reconnaissent mal les articulateurs. Devine (1988) recommande de présenter aux élèves un choix de textes avec différentes structures textuelles, de sorte qu'ils puissent mieux associer certains articulateurs à un type particulier de textes.
- Comme le souligne également Vigner (2001), la référence à la typologie des textes peut

se révéler précieuse dans la mesure où, à une structure de texte, peuvent correspondre des formes lexicales particulières.

Le texte narratif fait ainsi intervenir des couches lexicales variées (Vigner, 2001) :

- schémas d'action/scripts : suite de verbes ;
- désignation des acteurs : substantifs et leur démultiplication (pour décrire un personnage) + les expansions qualifiantes ;
- désignation des lieux et démultiplications éventuelles (si le personnage entre dans une maison, visite une ville, etc.) ;
- travailler sur les variations dans le traitement du référent, du particulier au général, du concret à l'abstrait, de l'empirique au conceptualisé, aidera l'élève à faire usage de mots différents pour désigner un même référent, en fonction du niveau d'appréhension (un animal, un lion, un félin, le chat de la voisine, un prédateur, le roi des animaux ne prennent pas place dans la même trame discursive) ;
- la notion de fréquence est toujours pertinente pour entamer les premiers apprentissages. Les inventaires du français fondamental peuvent toujours servir. On doit en effet traiter prioritairement le sens des mille premiers mots du français.

Certains domaines devront être plus particulièrement explorés :

- le vocabulaire de la perception sensible ;
- le vocabulaire des sentiments, des émotions ;
- le vocabulaire des qualités et des défauts ;
- le vocabulaire lié aux modalités ;
- le vocabulaire lié aux normes de valeur.

Notons bien que ces lexiques seront abordés non pas sous forme de listes, mais en contexte, à partir de l'examen de la conduite d'un personnage dans une œuvre, qui permettra d'appréhender les passions, les motivations qui l'animent, les normes de valeur qui dictent sa conduite⁷.

7 Giasson (2007, p.217-222) propose d'autres exemples d'activités d'apprentissage du vocabulaire :
Les activités axées sur l'utilisation fonctionnelle • Les activités axées sur l'intégration des connaissances •
Les constellations classiques • Les constellations par élimination • Les constellations par association de deux mots •
Les matrices sémantiques et les échelles linéaires • Les champs lexicaux...

6.1.2.4 La syntaxe

La structure des phrases s'avère très importante, d'une part, pour la rapidité de la lecture, donc pour le stockage des informations et, d'autre part, pour les prévisions que le lecteur pourrait faire sur le type de mot ou de groupe de mots qui suivra dans le texte. Donc, la connaissance de la syntaxe de la phrase, d'abord, et de la structure du texte, ensuite, facilite la compréhension et permet au lecteur d'émettre des hypothèses sur le sens. Verdelhan-Bourgade (2007, p.190) donne des exemples très parlants :

Un récit commençant par « Ce jour-là, à l'arrivée à l'école... » déclenche plusieurs hypothèses : sur le thème (l'école, les élèves, le maître...), sur le type de discours (récit, événement, péripétie...), sur la forme de l'énoncé (après ces indications de temps et de lieu, on va parler de quelqu'un ou quelque chose, donc il y aura un nom sujet puis un verbe qui dira ce qui se passe).

Il est évident que toutes ces hypothèses sont intériorisées et automatiques chez un lecteur expérimenté. Chez les lecteurs faibles pourtant, ainsi que chez les apprenants en langue seconde, nous pouvons supposer que les éléments moins maîtrisés de la langue empêcheront ou retarderont la lecture et l'accès au sens.

Prenons un autre exemple du même auteur :

Dans la phrase : « Le soleil était... », la prévision du mot va s'appuyer sur des hypothèses de sens liées à la connaissance du monde (« rugueux » est peu probable) et de la syntaxe (il y a nécessité d'une unité qui puisse caractériser le soleil en position d'attribut du sujet (Verdelhan-Bourgade, 2007, p.190)).

Connaitre la structure des phrases ou des textes ne veut pas nécessairement dire que le lecteur doit apprendre tout le vocabulaire métalinguistique par cœur ou qu'on doit assommer l'apprenant avec des leçons formelles et explicites de grammaire et de syntaxe. Comme le souligne Verdelhan-Bourgade (2007, p.190), «... la manipulation d'énoncé par expansion, réduction, transformations, aide à la connaissance implicite des structures... ».

6.2. Les processus de haut niveau

Les processus, appelés de « haut niveau » ou « top down », partent d'une connaissance déjà acquise du contexte pour inférer et anticiper la signification des mots et l'articulation entre les phrases (Lucchini, 2002, p. 37). Il s'agit de la capacité qui nous permet, entre autres, de créer des images mentales lors d'une lecture partagée ou d'une lecture à voix haute. Il s'agit principalement des processus qui nous permettent d'accéder au sens, une fois que les premiers problèmes graphiques ou phonologiques de la langue sont dépassés.

Afin de travailler ce type de processus, comme nous l'avons déjà annoncé précédemment, nous proposerons un travail plus systématique de quelques stratégies de lecture vues précédemment, la modification des « mauvaises » habitudes des lecteurs en FLS ainsi que l'activation des connaissances antérieures des apprenants.

6.2.1. Enseigner les stratégies

Enseigner les stratégies veut dire, d'une part, les expliciter, rendre consciente leur utilisation et, de l'autre, les pratiquer en classe en proposant des activités touchant différents contextes.

En effet, il y a des stratégies dont l'utilisation est plus exigeante ou, en tout cas, moins évidente que d'autres ; et ceci, surtout dans le cadre d'une langue seconde. De plus, puisqu'elles touchent parfois aussi bien les structures affectives que cognitives des apprenants, certaines stratégies sont plus compliquées à appliquer que d'autres. Si nous provenons, par exemple, d'un système éducatif traditionnel ou d'une société où se tromper à l'école est intolérable, la stratégie « *prendre des risques et accepter de commettre des erreurs* » peut poser beaucoup de difficultés, non seulement aux apprenants, mais aussi aux enseignants. L'application de cette stratégie toucherait, en effet, les structures affectives de l'apprenant, notamment sa confiance en lui. Il devra accepter de se tromper, de « perdre la face », etc.

Par ailleurs, dans la pratique enseignante, nous voyons souvent encourager et renforcer certaines mauvaises habitudes des apprenants, par exemple lorsque l'enseignant favorise l'unique « bonne réponse » ou lorsqu'il explique tous les mots inconnus, souvent dans la langue maternelle, avant la lecture du texte. Une lecture interrompue continuellement pour vérifier le sens des mots inconnus dans le texte est également inefficace et hautement démotivante. L'utilisation du dictionnaire doit être limitée, dans une classe de langue, pendant les activités de compréhension en lecture⁸.

Voyons maintenant quelques exemples d'activités stratégiques⁹:

1. Reconnaître rapidement un mot ou une phrase : (Merveille, C. (2007). *Enrhumé, saint Nicolas ?*)

- Écoute le mot et souligne-le dans ta liste :
manteau • cadeau • chaud • beau
- Souligne le mot en gras dans ta liste :
manteau : cadeau • chaud • manteau • beau
- Souligne le mot qui ne va pas avec les autres :
manteau • robe • jupe • cadeau • gant
- Relie les mots qui sont les mêmes :
MANTEAU robe jupe
ROBE jupe manteau
JUPE manteau robe
- Encerle (le plus rapidement possible), dans ce texte, les phrases :
C'est génial ! / C'est le roman / C'est la catastrophe !

J'ai l'impression que mon cœur va exploser ! C'est génial ! Mon premier roman va être édité ! Mais non, tout à coup je me rappelle, c'est le roman de ma mère qui va être édité ! C'est la catastrophe !

8 Cette proposition pourrait paraître bizarre surtout aux enseignants de FLM (français comme langue maternelle) qui se battent pour que leurs élèves apprennent à utiliser le dictionnaire. Pourtant, il faut penser qu'avec les élèves en FLES, nous avons souvent le problème contraire. Ces élèves ont tendance à abuser de l'usage du dictionnaire (surtout bilingue) avec des conséquences néfastes...

9 Toutes les activités sont basées sur les récits des Éditions Averbode (collections *Éclats de lire*, *TireLire* et *Récits-Express*). Le titre du récit choisi comme exemple est indiqué entre parenthèses avant les consignes.

2. Lecture rapide par groupes de mots (aider les élèves à percevoir plus d'un mot à la fois) (Merveille, C. (2007). *Enrhumé, saint Nicolas ?*)

- Lis le texte qui suit en fixant les points entre les phrases:

Mais son nez accroche

•
une toile d'araignée.

•
Il sent de nouveau

•
qu'il va éternuer.

•
Il pince son nez,

•
il tente de se moucher,

•
de ne plus y penser,

•
de bien respirer...

•
Mais rien à faire,

•
dans le grenier,

•
il y a tant de poussière

•
et de toiles d'araignées !

3. Émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux (Vanwelkenhuysen, M. (2007). *Chouette, Fabio est malade*)

- Trouve le sens des mots soulignés dans les textes.

1) *Sa décision est prise. Elle doit aller chez Fabio ! Elle enfile son manteau et sort de chez elle.* (Utilisation du contexte)

Enfiler veut dire :

- enlever
- porter
- donner

2) *Je t'en ai déjà parlé, maman, fait Pauline en soupirant.* (Utilisation de ses connaissances lexicales)

Tu connais le mot soupir. Soupirer donc veut dire _____.

3) Désagréable est le contraire de (analyse du mot - préfixe) :

- aimable
- adorable
- agréable

4. Balayer le texte afin de trouver une information précise (Quintart, N. (2007). *Auteur malgré lui*)

Cher Sylvain,

Nous avons été fort impressionnés par ton premier roman dans lequel nous avons trouvé des qualités littéraires indéniables : (...) Nous avons tout simplement été bouleversés par ton histoire. Les Éditions Gribouillard ont la grande joie de t'annoncer qu'à l'unanimité, le comité de lecture a décidé d'éditer ton premier roman.

Encore toutes nos félicitations. Continue dans cette voie. Tu as beaucoup de talent et un avenir très prometteur s'ouvre devant toi !

Les éditeurs

Questions :

- *De quel genre de document s'agit-il ? Une lettre.*
- *Qui l'a envoyée ? Les éditeurs.*
- *À qui ? À Sylvain.*
- *Comment s'appellent les Éditions qui veulent publier le roman ? Éditions Gribouillard.*

5. Sélectionner l'information essentielle (afin de la retenir pour faire un résumé ou raconter l'histoire à d'autres)

Mettre des titres aux paragraphes, trouver les mots clés d'un texte, répondre à des questions qui reconstituent l'histoire, étendre, réduire ou transformer l'histoire, ce sont quelques-unes des activités que nous pouvons proposer.

6. Réaliser des inférences (comprendre les non-dits du texte) (Quintart, N. (2007). *Auteur malgré lui*)

Texte n° 1 :

... En plus, depuis qu'elle s'est mis en tête de devenir un écrivain connu, elle ne fait plus correctement son travail de mère. Elle a tout le temps son nez fourré dans ses feuilles de papier ou dans ses carnets. Il paraît qu'elle prend des notes pour son prochain roman. En tout cas, je ne souhaite à personne d'avoir une mère écrivain. C'est la pire des choses qu'il puisse arriver à un garçon de 11 ans. Sauf, évidemment, si ta mère s'appelle J. K. Rowling.

Émets des hypothèses et réponds aux questions :

- *Quel âge a le garçon qui parle ? Comment le savons-nous ?*
- *La mère du garçon est-elle un écrivain connu ? Comment le savons-nous ?*
- *Que veut dire le garçon avec la phrase : « sauf, évidemment, si sa mère s'appelle J. K. Rowling » ?*

Texte n° 2 :

Fabio, c'est un nouveau. Il n'a pas vraiment de copains et, s'il continue comme ça, il n'est pas prêt d'en avoir !... Dans la cour, il se bat presque à chaque récré. Hier, cela a même été très loin. Quelques garçons de 5^e l'ont entouré et ont commencé à le bousculer en criant :

- Éléphant ! Éléphant !

Émets des hypothèses et réponds aux questions :

- Pourquoi Fabio n'a-t-il pas de copains ?
- Pourquoi les garçons l'ont-ils surnommé « éléphant » ?
- Comment penses-tu que Fabio a réagi ?

7. Anticiper à partir du paratexte, d'une partie du texte, etc. du contenu ou de la suite d'un texte
(Merveille, C. (2007). *Enrhumé, saint Nicolas ?*)



- Décris (avec des mots-clés) l'image de la couverture.
- Imagine l'histoire à l'aide des première et quatrième de couverture.

Lis le texte qui suit et raconte la suite de l'histoire :

Comme tous les matins, Pauline entre en classe, pose son sac à côté de son banc et s'assied à sa place habituelle. Tiens ? La chaise à côté d'elle est vide. Et si Fabio ?... Pauline se retourne et regarde partout dans la classe. Non, elle ne rêve pas : Fabio n'est pas là !

6.2.2. Modifier les habitudes

Un des objectifs des activités de lecture que nous proposons en classe est de modifier les mauvaises habitudes (que nous avons vues au paragraphe 3.2.1, p.25-26). Quel type d'activités pouvons-nous donc proposer pour une amélioration ?

Modifier les habitudes	Activités
Lire plus vite	Il faut réduire le nombre de fixations : <ul style="list-style-type: none">• reconnaissance automatique des mots ;• lecture rapide par groupe de mots ;• activation des connaissances antérieures lors de la phase de prélecture.
Réduire la subvocalisation	Lire le texte à haute voix aux élèves ou fournir des enregistrements qu'ils peuvent écouter tout en lisant silencieusement.
Développer la compétence linguistique de l'élève	Activités touchant tous les aspects de la langue (orale et écrite) et qui développent toutes les composantes de la compétence linguistique : lexique, morphosyntaxe, grammaire, phonétique...
Réduire l'anxiété	<ul style="list-style-type: none">• Élaborer un projet de lecture avec les élèves.• Mettre les élèves en confiance.• Essayer diverses approches et varier les modes de lecture.• Détendre l'ambiance en encourageant les élèves à prendre des risques en émettant des hypothèses.

6.2.3. Activer et enrichir les connaissances référentielles et culturelles

Le rôle des connaissances référentielles (ou connaissances du monde) et culturelles est reconnu dans tous les modèles de la compétence communicative, depuis déjà les années 70. En compréhension en lecture, sans connaissances, ou plutôt sans activation des connaissances antérieures, la compréhension est (presque) impossible.

Plusieurs recherches ont montré que chez les natifs, avoir des connaissances dans un domaine facilite la compréhension des textes du même domaine. Par exemple, un juriste

comprendra mieux un texte juridique qu'un biologiste même si ce dernier est un lecteur expert. De la même façon, un lecteur en langue seconde comprendra plus facilement un texte plus difficile dans un domaine qui lui est familier qu'un texte facile mais dans un domaine où il n'a pas de connaissances antérieures.

Nous considérons ici que les connaissances culturelles font partie des connaissances du monde. Les élèves provenant d'autres cultures risquent d'interpréter de façon erronée les textes qui s'éloignent de leur système de valeurs. La recherche de Steffensen et al. (1979, rapporté par Giasson, 2007) nous en offre un bon exemple : deux groupes de sujets, des Américains et des Indiens (natifs de l'Inde), lisent deux textes : un sur le mariage américain et l'autre sur le mariage indien. La jeune mariée américaine porte au mariage la robe de noces de sa grand-mère. Bien que dans le texte l'auteur précise qu'elle est charmante dans cette robe, un lecteur indien rapporte que la mariée est très bien, sauf qu'elle porte une robe usagée et démodée ! En d'autres mots, la culture intervient dans notre compréhension et interprétation des textes, dans les œuvres littéraires également.

Pour les mêmes raisons, le texte littéraire grâce à sa polysémie est le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle (Seoud, 1997).

L'apprenant, même s'il arrive en classe avec des lacunes importantes sur le plan de ses connaissances référentielles (à cause de la sous-scolarisation, par exemple), a pourtant ses expériences et représentations, son système de croyances et ses codes culturels. Un lecteur n'est donc jamais dépourvu de savoirs culturels. Même si ceux-ci peuvent servir de « cribles » à travers lesquels il perçoit la réalité.

Afin d'aider les élèves à comprendre mieux le texte, l'enseignant doit activer ses connaissances antérieures en faisant le lien avec le texte à lire ou le cas échéant, lui fournir l'information nécessaire s'il ne possède pas de connaissances sur le sujet traité. Il doit donc savoir que ces cribles peuvent déformer la réalité et être à la source de jugements aberrants.

Giasson (2007, p.174) dans le tableau qui suit, propose quelques types d'intervention pédagogique en regard des connaissances du lecteur.

Types d'intervention pédagogique :

Situation	Intervention
Les élèves possèdent les connaissances appropriées pour comprendre le texte, mais ils ne les utilisent pas au cours de leur lecture.	Stimuler les connaissances des élèves et illustrer comment ces connaissances aident à mieux comprendre le texte.

<p>Les élèves possèdent un bon bagage de connaissances, mais ils ne possèdent pas les connaissances spécifiques requises pour comprendre un texte particulier.</p>	<p>Choisir des textes en fonction des connaissances des élèves ; il ne s'agit pas, bien sûr, de s'en tenir aux textes renfermant uniquement des informations connues, mais plutôt de s'assurer qu'il y ait un recoupement suffisant entre les concepts du texte et ceux connus du lecteur. Concrètement, il faut qu'un lecteur possède approximativement 80% des connaissances contenues dans un texte pour être en mesure d'en retirer les 20% d'informations qui restent.</p>
<p>Les élèves possèdent des connaissances erronées qui interfèrent dans leur compréhension du texte.</p>	<p>Compléter la lecture du texte par des stratégies de nature à obliger les élèves à comparer leurs connaissances erronées avec les informations contenues dans le texte.</p> <p>Travailler sur les stéréotypes et les représentations des apprenants.</p>
<p>Les élèves possèdent peu de connaissances générales.</p>	<p>Agrandir l'éventail des connaissances des élèves. Il va sans dire que le rôle d'aider les élèves à se construire des connaissances générales n'appartient pas seulement à l'école, mais il faut toujours se rappeler que de prendre le temps d'élargir les connaissances des élèves constitue une bonne façon de les préparer à mieux comprendre les textes.</p> <p>Par exemple, en travaillant sur l'auteur et sa biographie, sur le contexte spatio-temporel de l'œuvre, en enrichissant les connaissances avec des textes informatifs se référant aux mêmes thématiques.</p>

6.2.4. Faire attention au crible culturel

En linguistique, en 1949 (p. 54-56) Troubetsky définit la notion du « crible phonologique » :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonétiques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] Chaque homme s'habitue, dès l'enfance, à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. [...]

L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le 'crible phonologique' de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient à la langue étrangère

connue, il se produit des nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le 'crible phonologique' de sa propre langue ».

En tenant compte les analogies, Besse (1984) généralise l'usage didactique de cette notion à toutes les composantes de la communication. Outre donc le crible phonologique, il existerait des cribles mimo-gestuels, graphiques, morpho-syntaxiques, lexicaux, discursifs ou conversationnels ou liés au système de valeurs régissant les emplois de LS.

Le « crible culturel » serait donc notre « aveuglement » devant de phénomènes ou de contenus culturels qui ne touchent pas notre propre système d'habitudes et de valeurs culturelles.

Afin de rendre les textes « lisibles culturellement », il faut prendre conscience que l'interculturel est un passage obligé surtout pour les élèves en FLES (Séoud, 1997). Nous pouvons donc travailler en rendant explicite l'implicite culturel et en le comparant avec le système culturel de l'Autre (Collès, 1994).

Une notion qui nous paraît très intéressante pour une application didactique en classe est celle de « culturèmes » (Collès, 2006), notion qu'il emprunte à Galisson (1991):

Galisson (1991) fonde son approche sur la distinction qu'il opère entre culture savante et culture comportementale (ou « culture partagée »). Si l'on veut que les étrangers puissent comprendre les natifs dans leur vie quotidienne et être compris par eux, il faut, selon lui, leur donner les moyens d'accéder en profondeur à la culture partagée par ceux-ci, laquelle gouverne la plupart de leurs attitudes, représentations et coutumes (Galisson, 1991).

Or, cette culture comportementale se dépose dans certains mots que Galisson appelle « mots à charge culturelle partagée » et qu'avec les auteurs de *Que voulez-vous dire ?* (Blondel et al., 1998), Collès appellera plus tard « culturèmes ». Ce sont ces mots que nous pouvons inventorier et définir en constituant un dictionnaire personnel au fil des lectures. Ce travail, qui consiste à accéder à la culture partagée par le lexique, présente l'avantage de ne pas séparer l'enseignement de la culture de celui de la langue. Elle prend en compte le poids de la pragmatique lexicale dans le discours (Collès, 2006) :

« Outre que, d'une culture à l'autre, la langue ne découpe pas la réalité de la même façon, des signes dits équivalents (procédant d'un même référé) peuvent avoir des signifiés identiques et des charges culturelles partagées (désormais CCP) différentes. Ainsi, le mot « vache » désigne, en Inde comme en France, la femelle du taureau, mais sa CCP diffère d'un pays à l'autre : en Inde, elle est protégée parce que sacrée, alors qu'en France elle est exploitée parce que nourricière ».

Et si le lexicométhodologue préfère le terme de CCP à celui de connotation, c'est parce qu'il juge contradictoires les définitions de cette dernière. Ainsi, pour Georges Mounin, la connotation relève essentiellement de l'individuel, alors que pour Louis Hjelmslev, elle ne recouvre pas seulement des traits individuels, mais aussi culturels, sociaux, historiques, donc collectifs.

Par rapport aux dictionnaires actuels, où c'est la culture savante qui est privilégiée (notices encyclopédiques, nombreuses citations d'auteurs légitimés...), le dictionnaire des CCP (ou culturèmes) à construire met davantage l'accent sur les usages courants : « La *dragée* est bien traitée dans le *Petit Robert* pour ce qui touche au référent (...), puisqu'on y apprend qu'il s'agit d'une « confiserie formée d'une amande, ou praline, ou noisette, etc., recouverte de sucre durci » ; et qu'il existe « une dragée à la liqueur où l'amande est remplacée par une goutte de liqueur ». En revanche, on ne nous dit pas que les dragées accompagnent toujours la cérémonie du baptême, qu'elles sont en principe offertes par le parrain du nouveau-né, que le choix de leur couleur obéit à un code largement observé en France, à savoir que les dragées roses sont réservées aux bébés de sexe féminin, les bleues aux bébés de sexe masculin, les blanches convenant aussi bien aux filles qu'aux garçons » (Galisson 1991, p. 122).

Certes, un natif connaît ces usages, mais c'est loin d'être le cas de tous les étrangers, surtout si la dragée n'existe pas dans leur pays ou n'appelle pas la même symbolique.

Pour ne pas s'égarer dans un domaine d'investigation si vaste, Galisson propose une typologie élémentaire qui se veut une recension des lieux où se concentrent les mots « plus culturels que les autres ». Ceux-ci se regrouperaient en trois catégories :

- ceux dont « la CCP est le produit de jugements tout faits véhiculés par les locutions figurées » ; c'est le cas de celles qui relèvent du bestiaire culturel, qui assignent des qualités ou des défauts à tel ou tel animal (exemples : « fort comme un bœuf », « sale comme un cochon », « gai comme un pinson », etc.) ou de celles qui désignent des « inanimés culturels » (ex. « sourd comme un pot », « dur comme une pierre »...);
- ceux dont « la CCP résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique » (la moutarde et Dijon, les nougats de Montélimar...);
- ceux dont « la CCP est la coutume suggérée par le mot » ; c'est le cas des idées associées aux fêtes et à certaines cérémonies (Noël évoquant le sapin, la buche, la crèche...).

6.2.5. L'hypothèse de l'implicite

Luc Collès a exploité (Blondel et al., 1998) certaines pistes lancées par Galisson, mais en les intégrant progressivement dans une attitude de prévention contre les malentendus nés de la mécompréhension des implicites discursifs. Il fait de la bonne compréhension de ceux-ci un instrument actif de la démarche interculturelle.

Tirant d'abord parti de la théorie des maximes conversationnelles de Grice, il fait remarquer que certains implicites découlent du respect de la maxime de quantité selon laquelle le locuteur ne doit pas exprimer ce que l'interlocuteur sait déjà. Ces connaissances peuvent être encyclopédiques (ainsi, tout le monde sait qu'une voiture fonctionne à l'essence, au diesel ou au gaz), mais aussi linguistiques et rhétoriques (par exemple, la connaissance des normes littéraires et rhétoriques dans une langue) ou liées à la situation de communication (il s'agit des déictiques qui concernent les interlocuteurs, le temps ainsi que l'espace de l'énonciation). Il a défini l'ensemble de ces connaissances comme le « savoir partagé », expression empruntée à Galisson.

D'autres implicites, au contraire, les tropes, proviennent de la transgression de certaines normes conversationnelles. Cette transgression peut avoir des raisons linguistiques ou psychologiques. Les principales raisons sont cependant pragmatiques : soit on minimise pour ne pas brusquer autrui (ce n'est pas très grave), soit on cherche à le manipuler (ex. Notre ville, qui a été gérée pendant cinq ans par des incapables, doit être accueillante : on fait passer des informations douteuses en les présupposant), soit, encore, on fait de l'humour.

Selon Collès, bon nombre de malentendus verbaux proviennent d'une mauvaise interprétation des implicites contenus dans le message. Certes, il ne s'agit pas d'enseigner aux apprenants l'ensemble des situations qui se prêtent à des malentendus culturels, mais il est possible d'entraîner les apprenants à prévoir ceux-ci et à en limiter les risques. C'est du reste l'objectif que poursuivent les auteurs du manuel de français langue étrangère *Que voulez-vous dire ?* (1998) en prenant en charge différents types d'implicites auxquels ils réservent des activités de découverte et d'apprentissage spécifiques.

Ces deux approches se complètent du reste parfaitement. D'un côté, Galisson met en lumière les connotations associées au lexique ; de l'autre, Collès tente d'élargir la problématique à l'ensemble du discours. Ils se rejoignent sur l'idée que l'élucidation des valeurs implicites de la langue constitue une voie d'accès à cette culture partagée qui crée un sentiment de complicité entre natifs.

6.2.6. Au-delà de l'interculturel

Dans un article paru en 2002 dans la revue de l'APLV, *Langues modernes*, Christian Puren défend l'idée que la nouvelle perspective actionnelle proposée dans le *Cadre européen commun de référence* pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative, et qu'elle implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel.

Il ébauche les grandes lignes de ce qu'il nomme une « perspective co-actionnelle co-culturelle ». C'est qu'en effet, lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter) – ce qui, d'après Maddalena De Carlo (1998) – constitue l'objectif de l'éducation interculturelle – mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences ; il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. Il s'agit donc de « se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective ».

L'élaboration de cette perspective co-actionnelle co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels didactiques et les pratiques de classe, relève d'un programme de recherche qui reste à concevoir et à réaliser.

7. Le choix d'un livre de lecture

Choisir un livre n'est pas tâche aisée pour un enseignant tant il en existe. Souvent, le premier critère de sélection concerne l'attrait que le livre peut avoir pour les enfants. Même si cet aspect est capital afin de susciter le goût de la lecture auprès des élèves, il ne peut suffire.

L'enseignant vise également l'acquisition de compétences en lecture et pour cela, il doit proposer aux enfants des textes présentant certaines résistances en lecture. Il accompagnera les élèves dans leur construction du sens en leur apprenant diverses stratégies pour dépasser les difficultés du texte proposé. L'enseignant doit donc analyser le texte afin d'évaluer sa complexité. Celle-ci concerne principalement deux aspects : la langue et le contenu. Ce travail propose d'analyser le premier aspect. Nous examinerons différents aspects formels et linguistiques d'après leur potentiel à entraver ou faciliter la compréhension du texte.

Il nous semble essentiel de passer par une analyse quelque peu plus approfondie du texte sélectionné pour deux raisons. D'une part, l'enseignant peut orienter son choix en se basant sur le niveau réel de la classe ou de l'élève et ainsi proposer un dispositif de **lecture différenciée**. Une connaissance des habitudes de lecteurs pourrait se révéler très intéressante pour l'enseignant.

Nous proposerons au cours de ce travail quelques conseils afin de l'aider à dresser un profil de lecteur de ses élèves. D'autre part, une bonne maîtrise du texte permet **d'anticiper les éventuelles difficultés** ou réticences du lecteur et de réfléchir aux **stratégies à mettre en place** pour aider les élèves à les surmonter.

Notre corpus de textes est constitué majoritairement de récits provenant des Éditions Averbode. Ces textes sont initialement destinés à un public francophone âgé de 6 à 12 ans.

7.1 La structure externe

On a parfois tendance à résumer l'activité de lecture au bon entendement de l'histoire narrée. Nous oublions souvent que la lecture débute dès que la question du choix se pose, dès que l'élève prend le livre en main et y jette un coup d'œil, que ces deux actions soient simultanées ou non. La narration s'imagine, s'anticipe à partir de ce premier regard sur les couvertures.

Un livre est avant tout un **objet**. Un objet que l'on prend en main, que l'on soupèse, retourne, ouvre, feuillette, referme... Malgré les nombreuses formes qu'il peut emprunter, ses contours semblent s'être figés en un format unique, le rendant de la sorte immédiatement identifiable. De fait, le format « à la française » est celui auquel nous pensons immédiatement quand on nous demande de représenter un livre : une forme rectangulaire, dont la hauteur est plus importante que la largeur. Cette matérialité spécifique déclenche un comportement de lecteur chez l'acquéreur potentiel. Autrement dit, il provoque une certaine attente chez cette personne et la mise en œuvre de stratégies anticipatives.

Dans cette partie, nous aborderons la structure externe du livre. Nous détaillerons dans un premier point le paratexte¹⁰ (Connan-Pintado et al., 2009) et verrons comment la matérialité et les éléments présents sur les couvertures préparent le lecteur à recevoir la narration. Nous nous pencherons, dans un deuxième point, sur la longueur du récit et, dans un troisième point, sur la présence et le rôle des illustrations. Dans un dernier point, nous conclurons en questionnant l'origine du choix de l'ouvrage à lire.

10 Ensemble des éléments scripturaux et/ou visuels qui accompagnent un texte (titre, mentions éditoriales, illustration, dédicaces, épigraphes, titres des chapitres, préface, postface).

7.1.1 Le paratexte

Un livre commence à se lire avant même que l'on entame ses premières phrases : il se lit dès le premier regard sur la couverture. Celle-ci permet au lecteur de réaliser une première lecture anticipative et hypothétique. Le lecteur esquisse l'ébauche, certes incomplète et potentiellement erronée, de la structure narrative à partir d'éléments recueillis sur la couverture. Le titre, l'éventuelle illustration, le résumé, le genre sont décodés et les indices prélevés, mis en lien et confrontés aux connaissances du lecteur pour élaborer du sens. Nous allons les détailler quelque peu.

Tout d'abord, la première de couverture comporte le **titre** et, dans de nombreux cas, une **illustration**. Ces deux aspects externes orientent l'émission d'hypothèses en fournissant des informations au lecteur. Ils entretiennent des rapports étroits, même s'ils diffèrent quant au type de lecture. D'une part, le titre, instance textuelle, se lit dans l'acception habituelle du terme. D'autre part, l'illustration, instance visuelle, s'analyse, se décode, se décrit. Terwagne et Vanesse (2008) affirment que « *la guidance en lecture (d'une image ou d'un texte) ne consiste pas seulement à montrer l'image ou à lire le texte à voix haute : l'enseignant doit encore favoriser les transactions qui permettront aux enfants d'élaborer de manière explicite la signification des images et du texte.* » L'enseignant peut dès lors viser le développement d'une autre stratégie : celle qui consiste à relier les informations visuelles à celles données par le texte proprement dit (PIASC: *Programme Intégré Adapté aux Socles de Compétences*, Fédération de l'enseignement fondamental catholique, Belgique). Selon Poslaniec (2008), ces deux instances collaborent de trois manières : elles se répètent (même si l'une semble dominer), elles se complètent ou se contredisent. Le premier cas concerne la répétition des informations dans les deux instances, en respectant le langage spécifique de chacune.



Le récit *Colombe* de la collection « Tirelire » aux Éditions Averbode illustre bien ce rapport : l'image présente une jeune fille assise au bord de l'eau entourée de papillons et d'un oiseau. Les deux instances semblent parler du même objet, de Colombe. Mais qui est-ce précisément ? S'agit-il de l'oiseau ou de la jeune fille ? D'autre part, ce prénom particulier renvoie à un symbole connu, celui de la paix. Ce choix est-il porteur de sens dans l'histoire racontée ?

Cette répétition concerne aussi la première de couverture de *Je suis en funambule !* où l'image illustre la phrase du titre. Nous pouvons en effet observer une taupe marcher sur une corde suspendue entre deux arbres, sous le regard d'animaux de la forêt. La précision de l'image par rapport à la première personne du singulier utilisée dans le titre relève de la différence entre les deux langages.



Parfois, l'image et le texte se complètent comme par exemple *Bonhomme de neige* (Éditions Averbode) où l'illustration montre non seulement un bonhomme de neige, mais aussi la relation particulière qu'il entretient avec un enfant.



De même, la couverture de *Ne nous mangez pas !* inscrit cette phrase dans un contexte précis : trois enfants dans un canot sont suivis par un requin, gueule ouverte.

Ensuite, la quatrième de couverture présente un **résumé**, plus ou moins apéritif, de l'ouvrage. Le lecteur peut alors confronter les hypothèses qu'il a émises sur la première de couverture avec cette brève présentation de l'histoire. Reprenons notre premier exemple et constatons si les nouvelles informations confirment ou invalident les hypothèses déjà posées.

« *Colombe est arrivée un jour sans vent. Personne ne s'est aperçu de sa présence. Sauf Jonas. Le jeune garçon l'a rencontrée par hasard alors qu'il se promenait le long de la rivière. Qui est-elle ? Est-elle en voyage ? Va-t-elle s'installer ici ? Jonas pourrait-il la revoir ?* »

Le résumé confirme que l'héroïne de l'histoire se nomme Colombe et qu'un deuxième personnage nommé Jonas la rencontre. Le mystère entoure l'arrivée de cette fillette. De plus, cette couverture, qui fournit parfois également des **mots clés** reprenant les principaux **thèmes** abordés, nous apprend que ce récit parle d'« exclusion, intégration, ouverture à l'autre ». Vu le contexte, nous conservons l'hypothèse construite sur la symbolique du prénom choisi.

Il peut être assez intéressant de susciter ces **premières représentations** du récit, de développer cette stratégie auprès des élèves. Un retour sur ces hypothèses doit s'effectuer dès leur émission, durant la lecture et une fois l'ouvrage terminé pour que celles-ci puissent être validées, infirmées ou modifiées. Mais ce dispositif de découverte doit être employé à bon escient. Dans certains cas, l'utilisation du paratexte n'est pas forcément adéquate, car il déjoue d'entrée de jeu la résistance. L'album sans texte *Le grand pique-nique* en est un bon exemple, puisqu'il propose en quatrième de couverture un résumé textuel de l'album. Or, l'obstacle à surmonter consiste à élaborer du sens à partir d'illustrations uniquement.

Par ailleurs, des informations à propos du **public concerné** sont disponibles sur les couvertures : soit la catégorie d'âge, soit une indication sur le niveau de lecture, soit l'appartenance à une collection. Ces données doivent être prises avec précaution, car elles présentent certaines limites et reposent sur des principes différents. Premièrement, la répartition du lectorat selon l'**âge** présuppose l'acquisition de compétences à une même période. La plupart du temps, chaque catégorie est suffisamment large pour englober tous les lecteurs potentiels. Par exemple, le roman de jeunesse *Millions* de Frank Cottrell Boyce, paru chez Gallimard jeunesse porte l'indication « à partir de 11 ans ». Ce système est également employé par d'autres : Alice Éditions, Rue du monde, Milan, Gallimard. Nous notons que les éditions informent de l'âge minimal pour la lecture. Les formulations rencontrées sont construites à l'aide de la préposition « dès » ou de la locution prépositive « à partir de ».

Cependant, cette division ne nous paraît pas pertinente pour un travail avec un public non francophone. De fait, l'apprentissage d'une autre langue s'opère à des âges et moments de la scolarisation très variables. Deuxièmement, le classement en **niveaux de lecture** semble préférable au premier cité, vu qu'il se base sur l'**aptitude** de l'élève, quel que soit son âge. Il faut, par contre, prêter attention aux termes employés. L'éditeur « L'École des loisirs » mêle le plaisir et l'autonomie du lecteur dans la formule « pour les enfants qui aiment déjà lire tout seuls », utilisée pour la collection « Mouche ». Par contre, on ne trouve aucune indication sur les ouvrages de la collection « Neuf ». Mais l'appartenance à l'une ou l'autre collection délimite également un public cible.

Dans les récits des Éditions Averbode, nous rencontrons une combinaison des trois ordres. Le changement de collection apparaît comme premier par rapport aux deux autres. Ainsi, il existe trois collections – « Éclat de lire », « Tirelire », « Récits Express » – ciblant un public différent. Rappelons que ces trois collections de récits sont liées à trois revues hebdomadaires, respectivement nommées *Bonjour*, *Dauphin et Tremplin*, destinées aux enfants du primaire. La première collection est destinée aux 1^e et 2^e primaires, la deuxième convient aux classes de 3^e et 4^e, la dernière, aux 5^e et 6^e. Nous obtenons donc implicitement des catégories d'âge : 6-8 ans, 8-10 ans, 10-12 ans. Les récits de la collection « Tirelire » portaient d'ailleurs explicitement, jusqu'en juin 2007, la mention « 8 ans et plus ». Depuis, ce renseignement a été remplacé par « à lire tout seul ou à se faire lire ». Les récits « Éclat de lire » comportent un double niveau de lecture illustré par une ou deux cerises 🍒🍒 correspondant aux « lecteurs débutants » et « lecteurs confirmés ». Par contre, aucune inscription de cet ordre n'est présente sur les couvertures des « Récits Express ». Si nous analysons les catégories citées, nous constatons qu'au premier niveau de lecture, elles sont axées sur la compétence du lecteur que l'on caractérise de « débutants/confirmés ». Il faut d'ailleurs s'entendre sur ce dernier terme. Parle-t-on de lecteur confirmé au sein de cette collection ou toutes collections confondues ? Au deuxième niveau, les indications portent sur l'action proprement dite, c'est-à-dire sur les conditions de la lecture : « à se faire lire, à lire tout seul ». L'enfant concerné endosse le rôle de lecteur ou celui d'auditeur. Et le troisième niveau n'est pas caractérisé en ces termes. Par conséquent, nous invitons l'enseignant à dépasser ces classifications préétablies au vu des limites que nous venons d'exposer.

7.1.2 La longueur du récit textuel

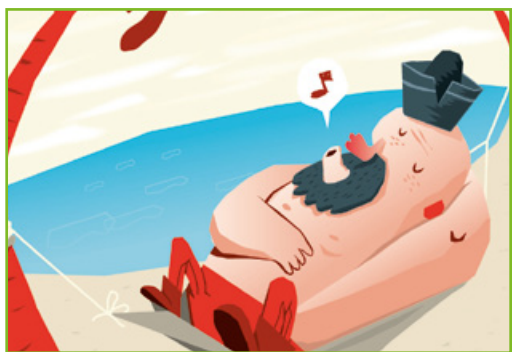
Le **nombre de pages** est une donnée importante, puisqu'elle relève du premier contact physique entre le lecteur et le livre. Si nous avons déjà évoqué l'épaisseur au point précédent, nous reviendrons ici sur ce point en parlant du nombre de pages. Au-delà de la « charge pondérale » à tenir en mains, l'épaisseur définit la longueur de la lecture et influence le lecteur. Alors que certains élèves affirment être découragés à la vue d'un ouvrage volumineux, d'autres sont au contraire attirés par ce défi à relever. Cet impact sur le lecteur n'est pas anodin : dans certains cas, il constitue une véritable entrave à la compréhension, car il démotive le lecteur avant même qu'il ne commence à lire. Par conséquent, la tâche risque d'être vécue comme relativement pénible.

Prise isolément, cette donnée n'est pas révélatrice. Il faut en effet la croiser avec d'autres informations telles que le nombre d'illustrations et la taille de la police. De fait, certains récits totalisant un nombre identique de pages relèvent de niveaux de lecture très distincts. Prenons l'exemple de deux livres de vingt pages : le premier dépourvu de toute illustration et le second contenant une dizaine d'illustrations d'une demi-page. La proportion de texte à lire sera, évidemment, bien différente.

7.1.3 Le récit visuel

La **présence** d'illustrations dans un ouvrage en facilite la lecture, puisque celles-ci apportent un complément visuel au texte. Elles peuvent jouer le rôle de *soutien à l'identification de mots*, rôle que Giasson (2007, p. 174) attribue au contexte. L'enfant se sert des illustrations comme du sens des autres mots de la phrase – ou de la syntaxe – pour émettre une hypothèse sur un mot difficile, pour anticiper ce qui va être lu ou encore pour valider un mot lu.

Les deux exemples proposés ci-dessous proviennent du récit *Ne nous mangez pas paru* chez Averbode. Sur la première illustration, nous voyons un homme étendu dans un hamac sur une plage, tandis que le texte indique « *L'oncle John faisait un petit somme.* ». L'élève s'aidera de l'illustration ainsi que de la ressemblance de « somme » avec « sommeil » pour émettre l'hypothèse que « faire un somme » signifie « dormir ». Ces deux éléments serviront à la compréhension de l'expression. De la même manière, l'enfant s'aidera de l'illustration afin de comprendre le sens de « brouillard » et une autre utilisation du mot « banc ».



L'oncle John faisait un petit somme.



C'était un énorme banc de brouillard.

Nombre d'illustrations / nombre de pages

Ce calcul propose d'estimer l'importance des illustrations au sein de l'ouvrage. Comme énoncé précédemment, la présence importante d'un récit visuel contribue à faciliter la lecture. Nous pourrions affirmer que la teneur en illustrations et le niveau du lecteur sont inversement proportionnels. Ainsi une teneur élevée conviendrait mieux à un lecteur débutant et un récit sans illustration, à un lecteur confirmé.

Dans le récit *Colombe*, une image est présente toutes les deux pages (14/28) tandis que dans *Partie de poker*, une page sur trois seulement est illustrée (10/31). Par ailleurs, ce chiffre doit être croisé avec la **taille** des illustrations dont l'étalon sera la page. De cette manière, le nombre de pages illustrées sera totalisé et converti en pourcentage. Pour *Colombe* (10,5 pages d'illustrations/28), nous obtenons 37,5 % et 13,3 % pour *Partie de poker* à *Nightingale House* (± 4 pages /30).

Fonction narrative /illustrative

Enfin, nous nous intéresserons à la **fonction** jouée par les illustrations. Nous parlerons de fonction narrative, lorsque les images portent le récit. Dans pareil cas, le lecteur peut comprendre l'histoire en se référant (presque) uniquement aux images. Tandis que, dans le second cas, elles servent à illustrer le récit. Seuls quelques passages, généralement à haut potentiel visuel, sont représentés.

L'enseignant déterminera aisément cette fonction en orientant la première lecture sur le récit visuel. Il confrontera ensuite la compréhension de l'histoire en lisant le texte. Au terme de ces deux lectures, l'enseignant pourra identifier la fonction des illustrations.

7.1.4 Le choix de l'ouvrage

La question du choix nous semble capitale car elle influence, positivement ou négativement, la motivation du lecteur. Ce phénomène, assez variable d'une personne à l'autre, fait intervenir des aspects fort divers : titre, épaisseur, couverture, thème traité, prénom du personnage...

Dans un premier temps, nous conseillons à l'enseignant de laisser le choix à l'élève afin d'observer ses goûts en la matière. Dans un second temps, l'élève sélectionnera un ouvrage dans un assortiment réuni par l'enseignant. Ce procédé présente l'avantage de répondre non seulement à des impératifs pédagogiques, mais aussi de rencontrer les intérêts des lecteurs. Dans un troisième temps seulement, nous imposerions une lecture identique à l'ensemble de la classe.

- Réunir des livres présentant un aspect externe différent : couverture, titre, illustrations sur la couverture, épaisseur, récits illustrés ou non, typographie...
- Demander aux élèves :
 - de choisir trois ouvrages parmi les livres proposés et/ou
 - de les classer par ordre de préférence.
- Interroger tous les élèves sur les raisons de leur choix et les amener à identifier un « défaut » à quelques-uns des livres non choisis/en fin de classement.

BUT : connaître les centres d'intérêts en lecture de chaque élève.

7.2 La structure interne

Après avoir passé en revue la structure externe d'un récit et observé la manière dont les caractéristiques s'articulent et préparent le lecteur à entrer dans la narration, nous examinerons dans ce deuxième point la structure interne du récit. Nous nommons « structure interne » l'organisation du texte dans l'ouvrage et sur la page.

Nous nous intéresserons, dans un premier temps, à l'organisation globale du récit en examinant le schéma narratif ainsi que le découpage éventuel du récit en chapitres. Nous nous pencherons sur les moyens utilisés pour mettre en évidence ces différentes parties. Dans un second temps, nous observerons la mise en page.

7.2.1 Le découpage du récit

Vu que les écrits présentés aux élèves appartiennent au type de texte narratif, ils partagent certaines caractéristiques telles que le respect ou la transgression volontaire du **schéma narratif**. Cette structure se compose de cinq parties. La **situation initiale** pose le cadre de la narration. Elle décrit les personnages, le temps et le lieu au début de l'histoire. Ensuite, un **élément perturbateur** ou **déclencheur** survient. Bien souvent, un problème surgit dans l'histoire et vient perturber l'ordre initial établi. Par la suite, le héros vit plusieurs **péripéties**, peut recevoir l'aide d'**adjuvants** pour finalement **résoudre le problème**. Le récit se clôture par la **situation finale** où l'auteur revient sur le personnage. Les étapes se succèdent, pour autant que l'auteur respecte la chronologie des événements dans sa narration. Généralement, le corps du récit développe les péripéties ou actions, comme l'illustre l'analyse du récit *L'hôtel de tous les continents* (Kalengula, 2008).

ÉTAPES	ÉVÈNEMENTS	CHAPITRES
SITUATION INITIALE	Qui ? Une fille nommée Maïmouna Où ? Un hôtel, dans la capitale d'un pays africain Quand ? Un après-midi, après l'école Quoi ? La fillette remplace sa mère à l'accueil.	Chap. 1
ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR	Arrivée d'un client, le ministre Désiré Congolo, ami de ses parents, qui se comporte de façon très étrange.	Chap. 2
PÉRIPÉTIES	Hôte très silencieux ⇒ comparaison des signatures Augmente la climatisation + vol du portefeuille La fillette est poursuivie, appelle la police, est capturée et mise dans une malle.	Chap. 2 Chap. 3 Chap. 4
RÉSOLUTION DU PROBLÈME	La fillette est libérée. Explication : le ministre fatigué a employé les services d'un comédien pour le remplacer.	Chap. 5

SITUATION FINALE	Qui ? la fillette Où ? À l'accueil Quand ? Fin d'après-midi Quoi ? Retour de la maman	Chap. 6
------------------	--	---------

KALENGULA C., *L'hôtel de tous les continents*, coll. Tirelire, Averbode, juin 2008.

L'exemple met en évidence l'articulation étroite entre le **découpage en chapitres** et la trame narrative. Cette division peut servir d'aide à la compréhension globale de l'histoire. De plus, la présence de chapitres concerne souvent les récits d'une certaine longueur, offrant ainsi au lecteur des endroits adéquats pour une pause, un arrêt dans sa lecture. Elle peut donc donner à l'enseignant une indication du public cible de ce récit, les lecteurs intermédiaires ou confirmés. Les trois collections d'Averbode citées précédemment illustrent bien nos propos : la collection destinée aux débutants, « Éclat de lire », ne contient pas de chapitres tandis que les deux autres, « Tirelire » et « Récits express », si.

Le nombre de chapitres varie fort d'un livre à l'autre et d'une collection à l'autre. Chez Averbode, la collection « Tirelire » en compte de 4 à 7 ; les « Récits Express », entre 7 et 16. Leur **longueur** est aussi toute relative. De fait, vu que les « Récits Express » comptent 32 pages, la longueur des chapitres dépendra de leur nombre. Ainsi plus le nombre de chapitre sera élevé, plus les chapitres seront courts. Et inversement, plus la quantité de chapitres sera réduite, plus ceux-ci seront longs. Cet écart permet une réelle différenciation lors de lectures individuelles, en classe ou à domicile. L'enseignant orientera les lecteurs intermédiaires vers un récit comportant des chapitres courts tandis que les lecteurs confirmés seront dirigés vers des ouvrages avec des chapitres plus longs. La consigne donnée consisterait alors à lire un nombre identique de chapitres.

TITRES DE « RÉCITS EXPRESS » (32 p.)	NOMBRE DE CHAPITRES
<i>Partie de poker à Nightingale</i> (octobre 2008)	16
<i>L'Hôtel du Bon Vent</i> (novembre 2008)	11
<i>La voix</i> (février 2009) <i>Aventures au pays de la neige</i> (décembre 2008)	10
<i>On n'a pas de vacances</i> (juin 2009)	7
<i>Le secret du phare</i> (octobre 2006) <i>Robin des Bois le Magnifique</i> (mars 2007)	6

Nous rencontrons dans cette collection **trois signalisations** possibles du découpage : la numérotation, la présence d'un titre, l'utilisation des deux. Certains récits tels que *Le fils de l'ogre* ou *On n'a pas de vacances* indiquent le commencement d'un nouveau chapitre à l'aide d'une **numérotation** en chiffres arabes. D'autres mentionnent **le titre**. Par exemple, les six chapitres qui composent l'ouvrage *Je déteste les marchés de Noël* sont intitulés :

Le marché de Noël
 Quelle foule !
 Le bonnet de Noël
 Clic !
 La course poursuite
 Le cadeau pour grand-mère

Enfin, les **deux indices** précités peuvent être **combinés**. Le « Récit Express » intitulé *Partie de poker à Nightingale*¹¹ comporte ainsi 16 chapitres, numérotés et titrés :

1. À l'heure du petit-déjeuner	9. L'enquête piétine
2. Ça va, Docteur Black ?	10. Tu n'as qu'à le prouver
3. Réunion au petit salon	11. Et de trois
4. Le meilleur détective du Royaume-Uni	12. Le détective abattait ses cartes une à une
5. Tous suspects	13. Un petit poker, James ?
6. Demain à neuf heures précises	14. Coup de théâtre
7. L'apprenti détective	15. Mauvaise posture...
8. Où Miss Rose reste-t-elle ?	16. Élémentaire mon cher ... John !

À la lecture de ces titres, deux constatations s'imposent. D'une part, ils constituent le programme narratif du récit. D'autre part, les deux exemples s'opposent par la **structure syntaxique** de leurs titres. Le premier se caractérise principalement par la présence des phrases nominales. Le second présente une plus grande diversité : phrases verbales (8, 9, 10, 12) et non verbales, ponctuation variée (2, 15, 16), types et formes diverses de phrases, groupes nominaux avec expansion, conjugaison variée (2, 8, 9, 12)... Peut-on dès lors conférer aux titres un rôle d'indicateur de la difficulté linguistique que le lecteur rencontrera dans le récit ? Il faudrait en examiner davantage pour consolider cette hypothèse.

Quoi qu'il en soit, l'enseignant peut se servir de ces indicateurs pour développer différentes stratégies cognitives. Tout d'abord, les élèves peuvent émettre des hypothèses sur l'histoire à partir de la lecture des titres. Ensuite, l'enseignant peut s'assurer de la bonne compréhension du contenu des chapitres en proposant un texte exempt de titres. L'enseignant reprendrait les différents titres sur une autre feuille, en en ajoutant quelques-uns. Les élèves devraient ainsi retrouver le titre correspondant à chaque chapitre. Nous pourrions aussi proposer aux élèves de rédiger individuellement un titre et d'élire collectivement le meilleur titre pour chaque chapitre.

Nous remarquons que le changement de chapitre est parfois mis en évidence par un autre procédé, le **passage à une nouvelle page**. Le récit *Le secret du phare* le montre clairement. Par contre, dans *On n'a pas de vacances*, le nouveau chapitre commence là où se termine le précédent, même en milieu de page.

11 PONCHON C., *Partie de Poker à Nightingale House*, coll. Récits Express, Éditions Averbode, n°2, octobre 2008.

J'attendis quelques secondes, puis rouvris les yeux lentement. Pas de lumière, pas de père en haut de l'escalier. Ses ronflements avaient repris, brisant le silence nocturne de la maison.

“Idiot que je suis!” pensai-je avec rage.

Le hall d'entrée était plongé dans l'obscurité. Seul un filet de lumière provenant de l'horloge du four de la cuisine reflétait une couleur verdâtre. J'ai enfilé mon blouson, chaussé mes baskets, puis je tournai la clé dans la serrure de la porte d'entrée. Un nœud me saisit la gorge. J'avalai ma salive avec peine, conscient de commettre une énorme bêtise.

L'air frais du dehors me saisit le visage. J'ai remonté mon col et enfoui mes mains dans mes poches. Le lampadaire du coin de la rue éclairait le trottoir d'une lumière orangée. Tout était calme. La ville entière, ou presque, dormait. Au loin, un moteur de bateau ronronnait dans la nuit. Sûrement un marin de retour au port. L'église sonna vingt-trois heures quinze. J'allais être à l'heure au rendez-vous.

5

2 Le pari de Chloé

Les murs de la ville défilaient sous mes yeux fatigués. Jamais je ne l'avais traversée seul en pleine nuit. La gorge nouée, j'ai marché d'un pas rapide en me demandant si les autres seraient au rendez-vous. Cette question passait et repassait dans ma tête inlassablement. J'espérais ne pas avoir pris tous ces risques pour rien. Que diraient mes parents si je n'étais pas de retour avant le petit jour? C'était certain, mon père me tuerait.

“Tu n'es pas cap, trouillard” m'avait dit Simon. Si, je l'étais et je le prouverais cette nuit même. De toute façon, il était trop tard pour me défiler; ce pari je devais le gagner à tout prix.

Sous les lampadaires, des embruns virevoltaient avec légèreté. Le son de la mer s'amplifiait à mesure que je m'approchais du port. En accostant au quai, le marin pêcheur coupa le moteur de son embarcation. J'entendis les mouettes crier dans le ciel. La marée serait bientôt basse. Je regardai autour de moi avant de descendre la ruelle pavée menant à la jetée. Un bruit me fit tressaillir. Je me plaquai contre le rideau de fer d'un café. Il y avait encore du monde derrière. Des voix sourdes se faisaient entendre. L'épais volet métallique qui cachait la devanture du commerce s'ébranla.

– Allez cuver chez vous, moi je vais me coucher! dit le cafetier.

Je décampai à vive allure et me cachai derrière un banc de pierre. Deux hommes ivres de vins titubèrent sur le pavé humide. Je vis leurs ombres s'étirer sur le quai, puis disparaître derrière la porte cochère d'une maison délabrée. Comme cette ville était lugubre la nuit. Les façades si

6

PIATEK D., *Le secret du phare*, coll. Récits Express, Averbode, octobre 2006, pp.5-6.

largué. Les divorces, ce n'est pas toujours comme ça... Certains parents arrivent à se séparer sans trop de disputes et même, parfois, ils restent amis après. C'est nettement mieux. Sûr que si Stef avait pu choisir...

– Et à part inviter Stef?

– Bof...

– Tu pourrais enlever les mauvaises herbes du potager?

– Génial... ai-je maugréé.

– En tout cas, à toi les grasses matinées!

2 Chez monsieur Hamoise

Le lendemain matin, quand je me suis réveillé, maman était partie apprendre la marche arrière avec son cinq tonnes. Je l'ai imaginée se soulevant de toutes ses forces pour arriver à regarder dans le rétroviseur, et je n'ai pas pu m'empêcher de sourire...

Elle m'avait laissé un message : « *N'oublie pas d'aller remercier ton professeur avec un pot de fraises ! Bisous. Maman* ».

DUCATTEAU F., *On n'a pas de vacances*, Coll. Récits Express, Averbode, juin 2009, p.5.

L'index prévu en fin d'ouvrage est relativement rare. La constitution de l'index par les élèves pourrait apporter un complément d'informations intéressant sur l'ouvrage.

PROFIL 2

- Proposer une lecture identique courte à l'ensemble de la classe.
- Laisser lire les élèves pendant vingt minutes / Les laisser décider du moment d'arrêt.
- Les inviter à noter l'endroit (chapitre / numéro de page) auquel ils sont arrivés.
- Reproduire l'expérience à plusieurs reprises.
- Récolter les résultats pour chaque élève.

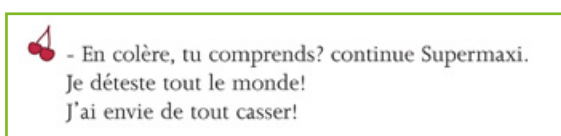
BUT : connaître le rythme de lecture (nombre de pages/ temps) de chaque élève

7.2.2 La mise en pages

Lors de la lecture, les mots ne prennent véritablement tout leur sens qu'une fois mis en lien les uns avec les autres. La lecture par groupes de mots constitue la première unité de sens. Ce travail est davantage facilité lorsque les phrases sont courtes. De fait, l'unité de sens est alors clairement délimitée et sa longueur, adaptée au niveau débutant du lecteur. Par contre, dans le cas d'une phrase longue, le lecteur doit se créer des petites unités de sens au sein de celle-ci. Certains moyens, tels que la ponctuation, le découpage d'une phrase sur plusieurs lignes, lui viennent en aide dans sa tâche. Nous avons ordonné graduellement les différentes mises en page rencontrées en commençant par celles qui facilitent la lecture du texte et sa compréhension. Le choix de l'auteur ou de la maison d'éditions détermine une unité « minimale » de lecture qui varie de la courte phrase au chapitre entier.

- Passage à la ligne pour chaque phrase : une phrase = une ligne

Dans l'extrait suivant, la phrase est considérée comme l'unité minimale de sens. L'auteur emploie de courtes phrases et passe à la ligne après chacune. Ce système facilite la lecture par groupes de mots selon Giasson (2007). Elle affirme : « *Même si le lecteur reconnaît tous les mots individuellement, il doit également les regrouper pour saisir le sens d'une phrase. [...] Pour lire par groupes de mots, le lecteur doit utiliser des indices graphiques. [...] Le jeune lecteur apprendra donc à se servir de la ponctuation pour repérer les phrases.* ».



Extrait de ROOVERS E., *Une colère géante*, Coll. Éclat de lire, Éditions Averbode, n°16, février 2007

- Phrase sur plusieurs lignes : une phrase = plusieurs lignes

Nous avons rencontré ce genre de présentation dans des ouvrages destinés aux lecteurs débutants. Comme l'énonce Giasson : « *Si la phrase est trop longue pour être traitée en une seule étape, le lecteur doit faire lui-même une coupure.* » Ce dispositif, qui scinde la phrase en ses principaux groupes ou propositions et les dispose sur plusieurs lignes, fournit à l'enfant des endroits de « coupure ».

Mais quand on est une petite taupe,
que faire d'autre que creuser une galerie,
tout seul dans le noir,
dans la terre froide et humide,
à la recherche d'un mille-pattes,
d'un ver de terre ou d'un perce-oreille
pour son déjeuner?
Oui, que faire d'autre?

Extrait de ROOVERS E., *Je suis un funambule*, n°5, octobre 2006.

- Texte continu – avec paragraphes : plusieurs phrases = un paragraphe

L'utilisation de paragraphes propose à l'enfant ce même travail de construction de sens à un niveau supérieur, celui du groupe de phrases.

sous la porte de ma chambre. Mon cœur se mit à battre à vive allure, je crus mourir. Des pas résonnèrent dans le couloir, puis le son de la télévision se coupa brutalement. Les marches de l'escalier grincèrent. Je fermai les yeux. Mon cœur s'accéléra de nouveau quand ma mère ouvrit la porte de ma chambre. Je la sentis s'approcher de moi, me caresser le front et me border. Je restai immobile, feignant un sommeil profond. Puis la porte se referma derrière elle. Je me remis à respirer normalement. J'ouvris lentement un œil, inspectai la chambre. Ma mère était vraiment sortie. Ouf! elle ne se doutait de rien.

J'attendis patiemment encore plusieurs longues minutes, les yeux rivés sur mon réveil. Je tapotais mes joues pour ne pas sombrer. Une demi-heure plus tard, après avoir enfilé mes habits à la vitesse de l'éclair, je descendis l'escalier.

Je retenais ma respiration, tel un plongeur qui s'apprêterait à gagner les abysses. La rampe de l'escalier était mon fil d'Ariane et chaque marche un nouveau palier à franchir sans se faire prendre au piège de l'ivresse des profondeurs.

J'atteignis le milieu de l'escalier sans encombres. Les ronflements de mon père, toujours assourdissants, cessèrent soudainement.

J'étouffai d'angoisse et me figeai dans le noir. Les mains agrippées à la rampe, je n'osais plus bouger.

Je fermai les yeux avec force, prêt à me prendre la plus grosse raclée de ma vie. "Erwan, que fais-tu tout habillé à cette heure? Où comptais-tu aller? Tu seras privé de foot pendant 6 mois et de télé aussi, tu ne verras plus tes copains et on t'accompagnera chaque jour à l'école! Tu nous as trahis, nous qui avions tant confiance en toi..."

PIATEK D., *Le secret du phare*, Coll. Récits Express, Averbode, octobre 2006, p.4.

- Texte continu – « sans » paragraphes : plusieurs phrases = un chapitre

Les lecteurs confirmés sont davantage concernés par ce type de présentation, un texte continu sans division en paragraphes apparente. Le chapitre semble être alors l'unité « minimale » de lecture puisque l'auteur n'a prévu aucune pause à l'intérieur de celui-ci. Nous trouvons cependant des dialogues qui entrecourent ce texte suivi.

Elle a des cheveux roux qui lui tombent sur les épaules et un petit nez malin recouvert de taches de rousseur. On la reconnaîtrait entre mille. Chaque participant choisit un adversaire et les combats commencent. Assis sur un banc, j'observe la fille qui se bat contre Kévin, un garçon beaucoup plus grand qu'elle. Elle le prend par le kimono et tout d'un coup, elle le renverse comme une crêpe!

Je suis impressionné.

– Alors, le judo t'intéresse? me demande papa.

– Euh... oui... peut-être.

– Ça te ferait du bien de travailler tes réflexes.

Il regarde à son tour la jeune fille et ajoute:

– Cette enfant est vraiment très forte. Tu as vu comment elle a mis Kévin sur le tapis?

Quand le combat est terminé, je rejoins Kévin et je lui demande:

– Qui est la fille qui t'a battu?

– Je ne la connais pas, répond-il. Elle est nouvelle. Je sais juste qu'elle s'appelle Laura et qu'elle habite dans le quartier des Sapins Creux. Laura! Ce prénom ne me quitte plus de la journée. Le quartier où elle habite n'est pas très loin du mien. Demain, j'y passerai en vélo...

5

SIMARD E., *La voleuse de billes*, Coll. Tirelire, Averbode, septembre 2006, p.5.

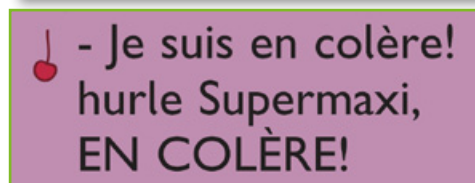
7.2.3 La typographie

Nous constatons que la **taille de la police** diminue au fur et à mesure que l'on change de collection et, donc, de public. Les lecteurs débutants sont confrontés à une police plus grande que celle utilisée dans des récits destinés aux lecteurs confirmés. Cette caractéristique semble donc être une donnée à prendre en compte lors du choix du récit. Notons que cette différence se remarque même au sein des récits « Éclat de lire » : la taille de la police diffère entre la page de gauche consacrée aux débutants et celle de droite. Elle sert manifestement à marquer le double niveau de lecture possible.



Extraits de ROOVERS E., *Je suis un funambule*, Coll. Éclat de lire n°5, Averbode, octobre 2006.

Cette donnée passe souvent pour anodine, alors qu'elle peut être une cause du découragement du lecteur qui a des difficultés avec le décodage. Nous sommes d'ailleurs soumis quotidiennement à ce phénomène : lorsque nous ouvrons un journal, notre œil est immédiatement attiré par les titres. Il est clair que d'autres facteurs tels que **l'utilisation du gras**, de la **majuscule** et du **soulignement** interviennent également. De tels procédés graphiques, plus courants dans les domaines journalistique et publicitaire, s'emploient de plus en plus dans la littérature de jeunesse pour mettre en évidence un ou plusieurs mots.



Extraits de ROOVERS E., *Je suis un funambule*, Coll. Éclat de lire, Averbode, octobre 2006
Extrait de Roovers E., *Une colère géante*, Coll. Éclat de lire, Averbode, février 2007

L'emphase peut aussi s'obtenir par l'emploi de *l'italique*. Mais, ce n'est pas le seul usage de cette marque. L'italique peut servir à signaler des mots empruntés à d'autres langues. Dans les deux premiers exemples, l'auteur recourt respectivement à des expressions ou mots québécois et an-

glais. Notons que ces mots sont signalés d'un astérisque dans le récit *Aventures au pays de la neige* renvoyant à un lexique situé en fin d'ouvrage. L'italique marque aussi la reprise d'un écrit, comme la reproduction d'un menu dans le troisième exemple, ou encore une différence entre deux récits provenant d'un même personnage. Enfin, ce changement typographique aide le lecteur à comprendre que les deux narrations de *Colombe* ont été produites à deux moments différents. Nous constatons que le récit en italique est postérieur au second, transcrit dans un caractère standard.

– Hé, Francis, je suis certain d'être dehors avant toi !
C'est pas juste. Je suis toujours plus lent que Frédéric, surtout quand arrive le temps de m'habiller pour aller jouer dehors, l'hiver. J'enfile tant de choses : un tee-shirt, un col roulé, un *coton ouaté**, un manteau d'hiver à capuchon, un *tube pour le cou**, une *tuque** à l'effigie des joueurs de hockey du Canadien de Montréal, des mitaines, un pantalon, une salopette, des chaussettes et des bottes doublées. Ouf ! Je suis déjà en sueur avant d'être sorti.

PLOUFFE M., *Aventures au pays de la neige*, Coll. Récits express, Averbode, décembre 2008.

Puis, en voyant les miettes qui parsemaient la plante, je me suis prise à douter...
Et Elsa, plus blanche à présent que son tablier, a bredouillé, en mélangeant anglais et français :
– Oh, sorry ! Vraiment, désolée... Je n'aurais pas dû mettre cette plante sur votre table... *My God !* Je l'ai rapportée d'Amérique du Sud, c'est une plante extrêmement rare et... dévoreuse de desserts !

Elsa s'est excusée de n'avoir qu'un menu unique à nous proposer. Nous lui avons assuré qu'il nous convenait parfaitement :

Velouté de tomates
Jambon de pays
Gratin dauphinois
Fromage
Tarte aux fraises

REBILLARD M., *L'Hôtel du Bon Vent*, Coll. Récits express, Averbode, novembre 2008.

Depuis la colline, une route poussiéreuse oscille vers moi. Je verrai quiconque s'approchera du village. Mes lèvres sont fendues. Ma langue est sèche. Je bois une gorgée de Cola. Ce n'est pas le meilleur désaltérant.

Elle n'est pas venue hier. Peut-être viendra-t-elle aujourd'hui ? Ou demain ? – Est-ce que tu m'attendras, Jonas ? Ce furent ses dernières paroles. Depuis, je l'attends.

Un vent frais

Dans notre village, on raconte beaucoup d'histoires. Elles voyagent de bouche à oreille depuis des siècles. La plus belle histoire, on la raconta il y a un an. Tout commença l'été dernier. En ce temps-là, nous n'étions pas encore « un » village. Colombe arriva chez nous comme un vent frais après un jour sans vent. Personne ne la remarqua. Sauf moi. Par hasard, je suivais le lit de la rivière,

MISSCHAERT I., *Colombe*, Coll. Tirelire, Averbode, n°7, mars 2009.

7.3 La phrase

Selon Braun et Cabillau (2007), « *la phrase est un assemblage de mots / groupes de mots organisés grammaticalement et ayant un sens. À l'écrit, elle se reconnaît à la majuscule qui la commence et au point (ou point d'exclamation, d'interrogation ou de suspension) qui la clôture.* »

7.3.1 La longueur de la phrase

Le **nombre de mots** composant une phrase peut énormément varier d'un récit à l'autre. Aussi, vu qu'elle détermine une unité de sens, il faudra veiller à proposer des phrases d'une longueur adaptée au niveau du lecteur. Trop longues, elles pourraient décourager le lecteur tandis que des phrases trop courtes risqueraient de limiter sa progression. Cependant, une succession de phrases courtes signifie parfois que les connecteurs ont été supprimés ou remplacés par un signe de ponctuation. Dès lors, les liens entre les phrases, habituellement véhiculés par ces connecteurs, sont implicites et donc, à inférer, ce qui nécessite alors un travail plus complexe.

Une mesure indicative se calculera sur un échantillon d'une quinzaine de phrases. Les trois exemples proposés proviennent de la série « Tirelire » des Éditions Averbode. Il s'agit de récits destinés aux enfants de 8 ans et plus. Malgré leur appartenance commune à la même catégorie d'âge, les phrases présentent une différence de taille importante. Leur longueur moyenne varie entre 5 et 13 mots par phrase.

Exemple 1 : MISSCHAERT I., *Colombe*, n°7, mars 2009, p.13.

La moyenne est de **5,1** (77 : 15)

« Un bruit me réveilla. C'était un bruit inhabituel. J'ouvris les yeux. J'écoutai. Dehors, on criait. Je bondis hors de mon lit. Je me précipitai à la fenêtre. La rue était bondée. Tout le monde se dirigeait vers la rivière. Tout le monde devait rejoindre Colombe. Je m'habillai à toute vitesse. Je descendis. Ma mère se trouvait dans l'embrasure de la porte. Son regard était désespéré.

– Que se passe-t-il ? demandai-je ? »

Exemple 2 : HELLMANN-HURPOIL O., *Le fils de l'ogre*, n°5, janvier 2009, p.8.

La moyenne est de **9,2** (138 : 15)

« Les grandes vacances sont terminées.

Ce matin, c'est la rentrée. Le nouveau venu accompagne son fils jusqu'au portail de l'école de Chanteloup. D'autres parents accompagnent aussi leurs enfants.

Ils regardent l'étranger et son fils de travers. Certains ne se gênent pas pour faire des réflexions tout haut. "Ce gamin a certainement des poux." "Nos enfants ont intérêt à surveiller leurs affaires d'école". Dans la cour, personne ne s'approche du fils de l'ogre. La sonnerie retentit.

Lola, Manon, Diégo et Sylvain sont ravis. Ils sont à nouveau ensemble en quatrième. Mais, comme les autres élèves, ils font une drôle de tête quand ils voient que le fils de l'ogre entre lui aussi en quatrième.

En classe, personne ne veut laisser une place au nouveau. Vite, vite, les élèves s'installent les uns contre les autres.»

Exemple 3 : *Le roman de Renart*, adapté par LENOIR P., n°8, avril 2007, pp.18-19.
La moyenne est de **13,2** (198 : 15)

« – Voyez-vous cette balance ? fait Renart.

– Quelle balance ?

– Ce seau qui pend au-dessus du puits, explique le goupil, c'est le plateau de la balance divine. Vous devez y mettre toute votre compassion et tout votre pardon.

Ysengrin ne réfléchit pas : il a entendu l'enseignement des moines, il sait que Dieu lui pardonnera s'il a lui-même pardonné. Ysengrin n'est pas sans reproche, il a même beaucoup de crimes à se faire pardonner. Alors il s'assied dans le seau et comme il est plus lourd que Renart, il descend au fond du puits tandis que Renart remonte en riant :

– Merci, cousin Ysengrin ! Regardez, je m'envole au paradis !

Lorsqu'il arrive au-dessus, Renart ne s'attarde pas. Il ramasse la dinde qu'il avait étranglée et se dépêche de rentrer chez lui où il festoie avec sa femme et ses enfants en leur racontant combien Ysengrin est niais.

Au fond du puits, Ysengrin tremble de froid car la nuit est tombée à présent. Il a beau hurler, demander pitié, personne ne l'entend car les moines se sont enfermés dans leurs cellules. Au matin, un moine et son âne s'approchent. Ils viennent puiser l'eau.»

7.3.2 La structure de la phrase

La différence de longueur est liée, bien évidemment, à la structure de phrase usitée. Dans les exemples proposés, nous rencontrons majoritairement des phrases verbales, c'est-à-dire des phrases construites autour d'un verbe conjugué à un mode personnel, d'un présentatif ou d'un verbe impersonnel. La structure peut être simple ou complexe, qu'elle soit juxtaposée, coordonnée ou enchâssée. Les extraits ci-dessus présentent une grande variété de structures, allant de la phrase simple réduite à sa plus simple expression, « *Je descendis* », à la phrase complexe de trente mots contenant des propositions coordonnées et enchâssées, « *Il ramasse la dinde qu'il avait étranglée et se dépêche de rentrer chez lui où il festoie avec sa femme et ses enfants en leur racontant **combien** Ysegrin est niais* ».

Les structures de base se retrouvent dans les récits :

Structure de base	Exemples
Groupe Nominal Sujet + Verbe	<i>Je descendis.</i>
GNS + V + GN	<i>J'ouvris les yeux.</i>
GNS + V + GN Prépositionnel	<i>Ma mère se trouvait dans l'embrasure de la porte.</i>
GNS + V + GN + GN Prépositionnel	<i>J'ai acheté un cadeau pour Manon.</i>
GNS + V être + G Adjectival	<i>Lola, Manon, Diégo et Sylvain sont ravis.</i>
Présentatif + expansion	<i>C'était un bruit inhabituel.</i>

Il est important d'identifier le type de structures proposées aux élèves afin de détecter celles qui pourraient se révéler problématiques.

7.3.3 Les reprises : entre répétition et mots de substitution

Certains récits marqués par la **répétition** se destinent davantage à un public débutant en lecture. La lecture devient plus accessible, puisque le lecteur participe davantage en anticipant, en devinant la suite du récit rendue très prévisible. Cette caractéristique se rencontre dans les contes dits de randonnée (Schneider, 2008, p. 198-199) qui sont élaborés à partir de cette structure narrative répétitive. De nombreux albums destinés aux maternelles sont construits sur ce mode. *Le secret* d'Éric Battut en est une bonne illustration puisque qu'une souris répond identiquement à la même question posée par six interlocuteurs différents :

- *Qu'est-ce que tu as caché ? demande ... (l'écureuil, l'oiseau, la tortue, le hérisson, le lapin, la grenouille)*
- *C'est mon secret, je ne le dirai jamais.*

La collection « Éclat de lire » partage également cette contrainte structurelle. Elle peut concerner la reprise de mots, de portions de phrases, de structures syntaxiques, voire même de phrases entières. Les répétitions sont contenues au sein d'une même page, à cheval sur deux pages successives, ou encore disséminées dans le récit entier. L' *Éclat de lire* de E. Roovers intitulé *Je suis un funambule* présente des répétitions localisées aux différents endroits cités précédemment. Dans *Le Père Noël voit rouge*, le lecteur rencontre tout au long du récit quatre occurrences de la réplique suivante : « *Mais non ! Vous vous trompez ! répond le père Noël. Regardez ma longue barbe blanche.* »

Très souvent, l'auteur évite de répéter les mêmes mots lorsqu'il désigne un même personnage, un même objet ou un même événement. Giasson (2005, p. 236-237) parle alors de **mots de substitution**. Elle relève différentes catégories que nous pouvons regrouper en deux ensembles. Le premier comprend les substituts grammaticaux tels que les pronoms personnels (elle), les pronoms relatifs (qui), les pronoms démonstratifs (celui-ci), les adverbes de temps (avant), les adverbes de lieu (là-bas). Le second comporte les substituts lexicaux : les synonymes (petite fille/fille), les termes génériques (un chien/l'animal), les périphrases (Jean/celui qu'elle aime). La relation qui unit ce substitut à son antécédent, c'est-à-dire le mot qu'il remplace, n'est pas toujours évidente à comprendre. En effet, parfois, l'antécédent et son substitut sont séparés par plusieurs phrases. Il arrive également que l'ordre habituel soit renversé et que l'antécédent se retrouve derrière son substitut. De telles situations peuvent être source de problème auprès de lecteurs moins expérimentés.

7.4. Le choix des mots

Estimer la difficulté du vocabulaire d'un texte ne se résume pas à pointer les nouveaux mots complexes sur lesquels l'élève risque de buter. Il s'agit d'appréhender le terme dans son acception large et de repérer les endroits où la lecture risque d'être ralentie.

Nous approcherons d'abord la notion de registre de langue, notion qui concerne à la fois la syntaxe et le vocabulaire. Nous préciserons ensuite le terme de « vocabulaire difficile » en nous penchant sur les mots nouveaux, la polysémie, la présence d'expressions. Nous aborderons le champ lexical pour terminer.

7.4.1 Les registres de langue

L'emploi de la langue française peut différer selon le milieu social et culturel du locuteur. Généralement, on dégage trois grands **niveaux** par rapport à la langue courante : le niveau familier, le niveau courant (et un sous-niveau courant soigné) et le niveau élevé, soutenu. Cette différence se marque principalement dans le choix de mots, dans l'utilisation des structures syntaxiques, dans la prononciation et dans le système de conjugaisons. Voici un exemple des ces trois registres :

- Niveau familier : *Amène le sel !*
- Niveau courant : *Veux-tu me donner le sel ? Passe-moi le sel !*
(Niveau courant soigné : *Pourrais-tu me donner le sel ?*)

- Niveau élevé/soutenu : *Pourriez-vous, je vous prie, me présenter la salière ?*

Les récits sont généralement écrits dans un registre situé entre langue courante et langue courante soignée. Il est assez rare de rencontrer un récit entier rédigé dans les autres registres de langue. Ceux-ci sont utilisés de manière plus sporadique afin de caractériser le niveau social d'un personnage. De fait, dans l'album « *Une histoire à quatre voix* », Anthony Browne recourt à ce moyen pour construire l'identité de ses quatre personnages en les opposant tant par leur âge que par leur milieu social. Le personnage nommé Réglisse, une fillette issue d'un milieu défavorisé, s'exprime en langage familier, tandis que le langage soutenu de la mère met en évidence, d'une part, son statut d'adulte (par rapport aux deux enfants du livre) et, d'autre part, son appartenance à un milieu aisé (par rapport au père et à la fille de l'autre famille).

Cette opposition est obtenue tout d'abord par le choix du vocabulaire : « ... *a reniflé son derrière, elle s'en fichait, hyper fâchée, pauvre pomme, mauviette, cool* » >< « *misérable corniaud, agrémenté, importuner, délicieux potage, horribles individus* ». L'auteur emploie ensuite le passé composé et l'imparfait pour Réglisse et le passé simple pour la mère. « *entrâmes, libérai, surgit, commença, chassai, se mit, ordonnai, ignore, dis-je, remarquai* ». De plus, les tournures syntaxiques varient selon le locuteur. Réglisse use de structures « incorrectes » « *j'étais vraiment vraiment heureuse* » ou familières « *ça, c'était* » alors que la mère de Charles emploie des structures soutenues telles que l'incise, « *dis-je* », « *ai-je dit* », « *demanda une voix* ». Enfin, nous notons également une différence dans l'emploi des pronoms personnels sujets : le « on » de la fillette contraste avec le « nous » de la mère.

Le niveau **familier** peut constituer une difficulté en français langue de scolarisation, car il s'écarte du français normé enseigné dans les écoles. Mais il correspond à un langage parlé. Nous allons relever quelques traits et les illustrer par des exemples provenant de récits.

Suppression de la première particule de la négation	« <i>On va pas y passer la nuit.</i> »
Vocabulaire familier, argot...	« <i>Si tu connaissais le commissaire de ce patelin, [...]</i> » Les deux <i>lascars</i> - Toi et ton <i>clebs</i> - Il va tout faire <i>foirer</i> .
Élision inhabituelle	« <i>T'as trouvé quelque chose.</i> » « <i>J'te parie [...]</i> » ... mon <i>p'tit</i> gars... (le secret du phare)
Utilisation d'abréviation	cela ⇨ <i>ça</i> C'est la <i>cata</i> .
Structures impersonnelles très présentes « c'est », « il y a », ...	<i>C'était un bruit inhabituel.</i>

De la même manière, la présence d'expressions et mots, de structures complexes appartenant au niveau **soutenu** peut entraver la compréhension. Le récit *Partie de poker à Nightingale House* illustre ce cas. Il se caractérise par l'emploi de l'emphase, de phrases longues et complexes, de temps de conjugaison comme le subjonctif ou le passé simple, d'expressions moins courantes telles que « sans piper mot », « s'en laisser conter ». Nous en reproduisons ci-dessous quelques phrases comme échantillon.

« C'est le vieil homme le plus colérique qu'il m'ait jamais été donné de rencontrer. »

« Ma première surprise passée, je revins vers la salle à manger et je repris ma place sans piper mot. »

« Bien que le détective le dépassât largement d'une tête, le vieux médecin n'était pas homme à s'en laisser conter. »

Cependant, ces difficultés ne doivent pas empêcher l'enseignant de proposer ces textes. Au contraire, ils constituent un matériau privilégié pour un apprentissage diversifié de la variété de la langue française.

7.4.2 La complexité du vocabulaire

Dans son ouvrage intitulé *La lecture*, Giasson liste certains **mots fréquents** « qui composent à peu près 50 % des textes en langue française, que ce soient des textes qui s'adressent aux enfants ou des textes qui s'adressent aux adultes. » L'enseignant veillera donc à ce que l'élève maîtrise rapidement cette liste :

À, au, aux	en	où	soi
aller*	et	par	son, sa, ses,
autre	être*	pas	sur
avec	faire*	plus	t', te, tu, toi
avoir*	il, ils	pour	ton, ta, tes
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir*	tout, tous
c', ce, cet, cette, ces	jour	prendre*	un, une, uns, unes
comme	l', le, la, les	qu', que	venir*
d', de, du, des	leur, leurs	qui	voir*
dans	lui	s', se	votre, vos
dire*	mais	sans	vouloir*
donner*	mon, ma, mes	savoir*	vous
elle, elles		n', ne	si

* Y compris toutes les formes conjuguées du verbe.

Giasson (2007) reprend l'idée de « la main pleine de mots » de Glazer. Il s'agit d'une technique qui invite le lecteur à vérifier le nombre de **mots difficiles** sur une page, autrement dit des mots qu'il ne comprend pas ou ne parvient pas à décoder, quel que soit son niveau. L'élève place un doigt sur un mot qu'il considère comme difficile. À partir de cinq mots par page, le lecteur sait que sa lecture ne sera pas facile. Cet exercice présente, selon nous, deux avantages. D'une part, il suppose que l'enfant prenne part au choix de l'ouvrage. D'autre part, il lui permet de se rendre compte des efforts qu'il aura à accomplir durant sa lecture.

Le terme de « vocabulaire difficile » nécessite une précision, car il englobe selon nous des difficultés différentes qui demanderont des stratégies adaptées. L'élève peut rencontrer un **mot nouveau**, qu'il voit pour la première fois et, tout en ignorant son sens, le comprend à l'aide d'indices sémantiques et syntaxiques récoltés dans la phrase et dans le texte ou d'indices morphologiques dans le mot ou dans sa famille. D'autres mots, par contre, sont connus du lecteur, mais uniquement dans leur acception la plus courante. L'ensemble des sens qu'un mot peut avoir, autrement dit sa **polysémie** ou son champ sémantique, nécessite un travail explicite avec les élèves afin d'éviter qu'ils soient déstabilisés ou qu'ils convoquent l'unique sens qu'ils connaissent sans se poser de question. Prenons l'exemple du mot « *circulation* » que l'élève connaît dans le contexte routier comme le synonyme de « *trafic* ». Il devra élargir sa connaissance du terme afin de comprendre que, dans le contexte scientifique, « *circulation* » signifie « *mouvement d'un liquide* ». La présence **d'expressions** peut aussi entraver la lecture. En effet, les mots n'y ont pas de sens individuellement, mais collectivement.

7.4.3 Les champs lexicaux

Un **champ lexical** est, d'après Braun et Cabillau (2007), « un ensemble des mots ou de groupes de mots qui se rapportent à une idée commune ». Le fait que certaines narrations possèdent un vocabulaire spécifique en lien avec le ou les thèmes traités expose éventuellement le lecteur à des difficultés de compréhension si le champ lexical n'appartient pas au lexique courant. Loin de représenter un obstacle insurmontable, il pourrait s'agir au contraire d'un exercice préalable à la lecture qui consisterait à constituer le champ lexical autour du thème principal identifié grâce aux indices du paratexte.

- Couleur : *rouge, blanc, rose, marron, gris, vert, noir, bleue*.¹²
- Vêtement : *costume, bermuda, chemise, souliers, pantalon, veste, culotte, manteau, tee-shirt, short, blouson, jogging, anorak, tablier*.¹³
- Contes de fée : *château, princesse, reine, prince charmant, roi, fée, couronne, servante*...¹⁴
- Policier : *assassin, détective, enquête, cadavre, suspect, mort, indice, affaire criminelle, preuve, étranglé, crime, police, interrogatoire, soupçon, tuer*...¹⁵

12 GOSSELIN M.C., *Le père Noël voit rouge*, coll. Éclat de lire n°12, Averbode, décembre 2008.

13 Idem

14 HEURTIER A., *Un sort renversant pour Mirabelle*, coll. Tirelire n°1, Averbode, septembre 2008.

15 PONCHON C., *Partie de Poker à Nightingale House*, coll. Récits Express n°2, Averbode, octobre 2008

Les exemples proposés proviennent de récits appartenant aux trois collections précitées. Nous voyons que chaque champ lexical correspond à un degré différent de complexité. Les deux premiers correspondent à une entrée dans la langue puisqu'elles vont permettre au lecteur d'acquiescer les mots de base, ceux du quotidien. Cependant, selon l'âge du lecteur, l'histoire de ces deux exemples risque de ne pas convenir. Il faudra donc veiller à faire cohabiter les différents critères lors du choix.

7.5 Grille récapitulative des critères de choix d'un livre

A. STRUCTURE EXTERNE = le livre	A1. Paratexte	Titre / illustration
		Résumé / mots-clés / thème
		Public
		Autres (pages de garde, matérialité...)
	A2. Longueur du récit textuel	Nombre de pages
	A3. Récit visuel	Nombre d'illustration / nombre de pages
		Taille (page)
Fonction narrative ou illustrative ?		
A4. Choix de l'ouvrage		
B. STRUCTURE INTERNE = le récit	B1. Découpage du récit	Schéma narratif
		Nombre de chapitres
		Présence d'une numérotation
		Présence d'un titre
		Présence d'un sommaire
	B2. Mise en page	Passage à la ligne pour chaque phrase
		Phrase sur plusieurs lignes
		Texte continu – avec paragraphes
		Texte continu – sans paragraphe
	B.3. Typographie	Taille de la police
Gras, souligné, italique		
C. LA PHRASE	C1. Longueur de phrase	Nombre de mots
	C.2. Structure	
	C.3. Reprises	Répétition
		Mots de substitution

D. LE CHOIX DES MOTS	D.1. Registre de langue	
	D.2. Complexité du vocabulaire	Mots nouveaux
		Polysémie de mots connus
		Expressions
		Champ lexical

8. Dispositif méthodologique

Le canevas que nous proposons ici se présente comme un soutien à l'enseignant dans la construction d'une activité de compréhension à la lecture d'un texte littéraire. Les différents points soulevés nous semblent incontournables afin d'aider l'enfant à mieux comprendre le texte lu. Cependant, toutes ces étapes ne doivent pas obligatoirement être réalisées à chaque lecture. Nous préconisons même d'avancer progressivement et d'asseoir pas à pas chaque stratégie.

Tout d'abord, nous détaillerons la planification globale d'une séquence pour, ensuite, proposer une grille vierge à compléter.

Planification générale

Référence bibliographique : NOM DE L'AUTEUR, Prénom, (année) *Titre de l'ouvrage*, collection, lieu, maison d'édition.

But de la lecture

Le premier aspect à définir dans l'élaboration d'une leçon est l'objectif de la lecture. Celui-ci guide, en effet, l'enseignant en donnant une orientation précise à l'activité. Par ailleurs, il est souhaitable que cette intention de lecture soit communiquée aux élèves afin de donner un sens à leur lecture et que leur performance soit optimale. De son côté, sans cette énonciation claire, l'enseignant risque de perdre de vue l'apprentissage visé lors de la conception ou lors du déroulement de l'activité. La typologie proposée s'inspire de rôles que Giasson attribue à la littérature de jeunesse.

Plaisir de lire

L'enseignant visera avant tout à développer le goût de la lecture et de la littérature de jeunesse auprès de ses apprenants. Ce plaisir constitue le préalable indispensable à tout autre apprentissage.

a. Développement des habilités en lecture

Les stratégies de lecture ne sont pas innées et il est nécessaire qu'elles soient l'objet d'un apprentissage explicite.

b. Apprentissage de la langue

Diverses compétences linguistiques peuvent être visées, qu'il s'agisse de grammaire, de conjugaison ou encore de vocabulaire.

c. Approche culturelle et sociale / connaissances sur le monde

La littérature montre des hommes vivant dans un monde semblable au nôtre, présente des groupes sociaux, des cultures, des coutumes. Le livre est ainsi un excellent support pour découvrir d'autres pays, d'autres personnes, d'autres cultures.

d. Développement affectif

Certains livres abordent des difficultés auxquelles l'enfant peut être confronté dans la vie, telles que la séparation des parents, la mort d'un proche, le rejet. L'enfant se sent dès lors moins seul et entrevoit une solution à travers l'expérience vécue par le personnage du livre. Le récit peut aussi mettre des mots sur des sentiments.

e. Développement cognitif

Le livre peut amener l'enfant à réfléchir, à argumenter, à confronter différentes opinions, à accepter d'autres points de vue que le sien...

f. Autres :

1. Choix du livre

a. Choix personnel : l'élève choisit seul.

b. Choix parmi une sélection : l'élève sélectionne un ouvrage parmi une liste proposée par l'enseignant.

Conseil : Prévoir une sélection variée, que ce soit au niveau du genre, de la longueur, du thème, de la difficulté linguistique...

c. Choix guidé : l'élève oriente son choix selon les consignes données par l'enseignant.

Voici quelques critères de choix possibles : la longueur du récit, le thème, le résumé, les personnages, l'affectif (livre que tu vas aimer, qui va te faire peur...), etc.

⇒ Quelle est la consigne précise ?

d. Lecture imposée : l'enseignant impose une lecture à l'ensemble de la classe. Un tel choix nécessite une bonne connaissance de la classe. Le critère sera choisi en lien avec le but poursuivi.

⇒ Quels sont les critères ? Intérêts des élèves, particularités linguistiques, projet...

e. Autres :

2. Justification du choix

L'enseignant invite l'élève à justifier son choix à l'aide d'un ou plusieurs arguments [points a et b. du point précédent (Choix du livre)].

L'élève prouve que son choix respecte bien les consignes reçues [point c. (idem)].

L'enseignant interroge chaque élève sur les raisons du choix et les amène à identifier un « défaut » à quelques-uns des livres non choisis / en fin de classement [points b et c (idem)].

3. Lieu du choix

L'enseignant doit veiller à rendre les livres disponibles et accessibles par tous. Toutefois, la bibliothèque de la classe, celle de l'école ou encore une bibliothèque externe ne doivent pas constituer les seuls lieux d'approvisionnement en livres. Il veillera à s'informer des livres que l'enfant possède chez lui et à valoriser également l'apport de ceux-ci au sein de la classe.

4. Hypothèses

L'émission d'hypothèses sur le contenu du livre se base sur les différents indices récoltés dans le paratexte : titre, auteur, collection, genre, illustrations, résumé, commentaires éventuels. Cette première étape invite les élèves à construire une première représentation du récit en confrontant les données recueillies à ses propres connaissances. Généralement, l'enseignant proposera les première et quatrième de couverture, les pages de garde, la page des titres, les titres des chapitres, l'index et les éventuelles épigraphes comme support. L'enfant sera invité, oralement ou par écrit, à élaborer un résumé du livre à lire. L'enseignant choisira également le meilleur moment pour la validation des hypothèses.

5. Découpage de la lecture

Le découpage de l'ouvrage dépend bien entendu de sa longueur, mais peut aussi être adapté en fonction du niveau de lecture de chacun. Les endroits de fragmentation seront choisis avec soin, soit en fonction du schéma narratif, soit selon l'objectif des différentes séances. Il semble également important de varier les conditions de lecture – lecture collective, en groupe ou individuelle, lecture orale ou silencieuse, lecture par l'enseignant ou par l'élève, lecture en classe ou à domicile, lecture du texte ou lecture des illustrations, ... – ainsi que le dispositif d'exploitation du texte – questionnaire écrit, résumé collectif oral, mise en scène d'un passage... L'enseignant réservera des périodes d'au moins 20 minutes à la lecture proprement dite, même s'il autorise déjà les élèves à lire une fois une autre activité ou leçon terminée.

Fiche à compléter

Référence bibliographique :		
1. But de la lecture :		
<p>.....</p> <p>.....</p>		
2. Choix du livre :		
a. Choix personnel b. Choix guidé ⇒ Consignes ?	c. Choix parmi une sélection d. Lecture imposée ⇒ Critères ?	
3. Justification du choix :		
4. Lieu du choix :		
- Domicile de l'enfant - Bibliothèque de la classe / de l'école - Bibliothèque externe		
5. Hypothèses - à partir de		
⇒ Hypothèses orales / traces écrites ⇒ Tâche individuelle / collective / en groupes de ⇒ Validation des hypothèses : après leur émission / pendant la lecture / après la lecture		
6. Découpage de la lecture	Lieu	Horaire
- Séance 1 : couvertures	classe / domicile
- Séance 2 : pp.	classe / domicile
-		
7. Délai : lecture commencée le et terminée le		

DEUXIÈME PARTIE : FICHES PRATIQUES

PROJET DE LECTURE : VERS UNE APPROCHE INTÉGRATIVE,

INTERCULTURELLE ET INTERDISCIPLINAIRE

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction, nous proposons, dans la deuxième partie de cet ouvrage, trois parcours d'accompagnement en lecture pour des jeunes lecteurs (non francophones) scolarisés en français.

Chaque parcours travaille un récit littéraire pour un niveau déterminé.

Le premier récit de la collection « Éclat de lire » s'adresse à un public de **niveau A1**, c'est-à-dire aux jeunes débutants. Nous travaillerons principalement l'entrée dans l'écrit en français.

Le deuxième récit proposé est un récit de la collection « TireLire » qui vise un public de **niveau A2**, correspondant aux jeunes débutants avancés. Ce récit permettra aux apprenants de travailler les stratégies de lecture et de mener des activités autour de sujets familiers et habituels.

Le troisième et dernier récit présenté est celui de la collection « Récits-express » qui s'adresse plutôt à un **public B1**, autrement dit, à des jeunes lecteurs de niveau intermédiaire. Ce récit permettra surtout de travailler l'interculturalité à travers les thématiques présentes dans le récit.

Chacun des parcours s'articule en trois phases: 1) Pré-lecture ; 2) Lecture ; 3) Postlecture.

La pré-lecture est très importante, car elle constitue pour l'apprenant le premier contact avec l'objet livre. La deuxième phase, la lecture, travaille la compréhension en lecture, le développement des différentes habiletés et stratégies. Enfin, la troisième phase est la post-lecture. Cette dernière permet d'intégrer tous les acquis des phases précédentes dans des activités plus complexes et d'évaluer de façon formative les parcours.

La démarche proposée est intégrative, interculturelle et interdisciplinaire. En d'autres mots, le projet est intégratif, car nous travaillons toutes les compétences, linguistique, socioculturelle et discursive, à l'oral et à l'écrit (compréhension orale et écrite/production orale et écrite). Elle est aussi interculturelle, car la culture, aussi bien francophone que celle d'origine, est travaillée à travers les thématiques des textes. Enfin, elle est interdisciplinaire, puisque, à travers les textes, nous travaillons aussi les autres disciplines scolaires (histoire, géographie, étude du milieu, sciences, etc.).

PARCOURS 1

Étudiants participant à l'élaboration de ce parcours : Ancion Amélie, Dethier Mélanie et Jans Éleonore

Christian MERVEILLE, ANNETTE, *Enrhumé, saint Nicolas ?*

Éclat de lire, n°7, éd. Averbode, novembre 2006

PLAN DU PARCOURS

1. Pré-lecture

Séquence 1 : À la découverte du livre

2. Lecture

Séquence 2 : Saint Nicolas et Père Noël

Séquence 3 : Les vêtements en fonction des saisons

Séquence 4 : Les onomatopées

3. Post-lecture

Séquence 5 : Raconte ton histoire

L'évaluation



1. PRÉ-LECTURE

SÉQUENCE 1 : À LA DÉCOUVERTE D'UN LIVRE (PRÉ-LECTURE)

Durée : 1h30

Niveau : A1

Compétences travaillées

Expression orale : description orale de l'image et émission des hypothèses

Compréhension écrite : lecture des première et quatrième de couverture

Objectifs (final et intermédiaires) :

Objectif final

Les élèves seront capables de se dessiner quand ils sont enrhumés.

Objectifs intermédiaires

Activité 1 : Décrire l'image de la couverture à partir de mots relevés sur l'image

Stratégie : *Activer ses connaissances*

Exploitations et justifications pédagogiques :

Chaque élève possède le livre « *Enrhumé Saint-Nicolas ?* ».

Cette activité se déroule uniquement oralement : l'enseignant alimente la discussion par différentes questions adaptées au niveau des élèves.

Exemples de questions : *Que voyez-vous ? Comment est saint Nicolas ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que saint Nicolas est malade ? Comment le savez-vous ?...*

L'enseignant ne s'attend pas à une description structurée, il n'est pas nécessaire de trop approfondir la description, quelques mots suffisent.

Justification : Nous procédons ainsi étant donné que les élèves sont de niveau A1 et que, de plus, nous sommes en situation de pré-lecture. L'important est donc de familiariser les élèves avec l'oral tout en les préparant à la future lecture.

Cela peut également rassurer les apprenants face à la tâche qui les attend.

Activité 2 : Émettre des hypothèses sur l'histoire à l'aide des éléments des première et quatrième de couverture

Stratégie : *Émettre des hypothèses pour anticiper le contenu de l'histoire*

Exploitations et justifications pédagogiques :

En se basant sur les 1^{re} et 4^{ème} de couverture, les élèves, guidés par l'enseignant, sont invités à proposer oralement leurs hypothèses sur le contenu de l'histoire. Celui-ci attire l'attention des élèves sur certains éléments non remarqués par ceux-ci.

Justification : N'étant pas certain que tous les élèves accèdent à l'écrit, l'enseignant se charge de lire, lui-même, le résumé apéritif qui n'est constitué que de deux phrases.

<p>Activité 3 : Lier l'histoire à son propre vécu (être malade, être en bonne santé)</p> <p>Stratégie : <i>Mobiliser ses connaissances personnelles et du monde</i></p> <p><i>Activer ses connaissances antérieures</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques :</p> <p>Nouvelle phase de discussion autour de la « maladie » en rapport avec le vécu des élèves. L'enseignant pose, à nouveau, des questions : <i>Avez-vous déjà été malades ? Comment savez-vous quand vous êtes malades ? Est-ce ennuyant d'être malade ? Quand avez-vous été malades la dernière fois ? Qu'est-ce qu'être en bonne santé ?...</i> (Cet échange sera orienté selon les réponses des élèves et sera adapté à leur niveau).</p> <p><u>Justification</u> : Il est toujours intéressant de créer un contact et de faire appel au vécu de chacun. De plus, c'est une manière variée de mettre tout le monde sur un même pied.</p>
<p>Activité 4 : Se dessiner enrhumé</p> <p>Stratégie : <i>Mobiliser ses connaissances personnelles et du monde</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques :</p> <p>Les élèves se dessinent, malades.</p> <p>L'enseignant leur fournit des marqueurs et des crayons de couleurs.</p> <p><u>Justification</u> : Il s'agit d'une phase d'assimilation plus ludique, mais intéressante, car elle permet d'intégrer le vocabulaire exploité lors des activités précédentes.</p>
<p><u>Évaluation :</u></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques :</p> <p>L'enseignant vérifie, de manière formelle, que les consignes ont été respectées par les élèves au travers de leurs dessins.</p> <p><u>Justification</u> : Cette étape permet de vérifier la compréhension du concept et une remise en question de la phase de pré-lecture si celle-ci est défailante.</p> <p>(Sur demande des élèves, les dessins pourront être affichés dans la classe de manière à valoriser le travail fourni).</p>
<p>Matériel</p> <p>Boîte à mots : ensemble du lexique construit par les élèves et mis dans une boîte, plutôt que dans un cahier ordinaire. Cette boîte à mots peut accompagner l'élève tout au long de son apprentissage de la lecture.</p> <p>Feuilles à afficher</p> <p>Couleurs</p>	

Boîte à idées

Interculturelles	Linguistiques	Communicatives et discursives	Autres
Comparaison saint Nicolas/Père Noël (d'un pays et d'une culture à l'autre). Autres personnages qui apportent des cadeaux aux enfants.	Repérer les mots qui se répètent.	Observer la présentation du texte. Raconter une histoire au départ des illustrations.	Collage des éléments de la première de couverture, puzzle. Dessin d'une autre couverture.

2. LECTURE

SÉQUENCE 2 : SAINT NICOLAS ET PÈRE NOËL (LECTURE)

Durée : 1h30

Niveau : A1

Compétences travaillées

Compréhension écrite : lecture des images (Début du niveau A1) et des phylactères (Vers la fin du niveau A1)

Expression orale : réaliser des comparaisons

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final

Les élèves seront capables de réaliser les portraits de saint Nicolas et du Père Noël.

Objectifs intermédiaires

Activité 1 : Confirmer les hypothèses de départ sur l'histoire en parcourant les illustrations du livre une à une




Stratégie : *Anticiper le contenu à partir des illustrations*

Exploitations et justifications pédagogiques

L'enseignant, avec les élèves, passe d'image en image et les questionne sur chacune d'entre elles de la même manière que lors de l'activité 2 de la séquence 1. Ainsi, ils mettent au jour les hypothèses qui peuvent être conservées et celles qui ne sont plus valables.

→ Activité orale.

Justification : On ne travaille que sur les images, car elles sont suffisamment nombreuses et comportent assez d'éléments pour confirmer ou infirmer les hypothèses. De plus, puisqu'il s'agit d'un niveau A1, nous avançons de manière progressive (1^{re} et 4^{ème} de couverture, images, texte).

<p>Activité 2 : Répondre à des questions de compréhension globale suite à la lecture à voix haute de la version « deux cerises »  par l'enseignant</p> <p>Stratégies : <i>Faire des liens entre les différentes parties du texte</i></p> <p><i>Tolérer l'ambiguïté et surmonter la difficulté</i></p> <p><i>Se construire des images mentales de l'histoire</i></p> <p>→ <i>Comprendre de façon générale l'histoire</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>L'enseignant lit, à voix haute, de façon audible, claire et limpide, la totalité de l'histoire. Ensuite, il invite les apprenants à lui expliquer ce qu'ils ont appris de nouveau sur l'histoire (en rapport avec la version . Si l'enseignant constate que des informations essentielles n'ont pas été perçues par les apprenants, il relira les passages concernés pour les mener sur la bonne voie.</p> <p><u>Justification</u> : Suite à la lecture de l'histoire en version , les apprenants se sont construits une certaine version de l'histoire. Avec cette activité, les apprenants vont confirmer et infirmer leurs hypothèses précédentes, mais également compléter leur schéma mental de l'histoire.</p> <p>La lecture à voix haute par l'enseignant permet aux apprenants de faire des liens entre la phonie et la graphie, et de développer ainsi leur conscience phonologique.</p>
<p>Activité 3 : Raconter l'histoire à la 3^e personne du singulier</p> <p>Stratégie : <i>Dégager la structure narrative</i></p> <p><i>Identifier les idées principales</i></p> <p><i>Hiérarchiser les idées</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>Dans cette activité, plusieurs étapes peuvent être mises au jour :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le professeur recueille les idées des apprenants (projet d'élaborer l'histoire selon leurs mots). 2. Avec l'aide de l'enseignant, les apprenants réorganisent les informations de façon chronologique. 3. Au fur et à mesure de son élaboration, l'enseignant écrit au tableau l'histoire proposée par les apprenants. Il lit à voix haute ce qu'il inscrit. 4. Quand tout le texte figure sur le tableau, les apprenants le recopient tandis que le professeur le lit à voix haute pour faciliter les liens entre graphie-phonie de chaque mot. 5. Pour terminer, l'enseignant reprend les copies des apprenants. Il en corrigera les éventuelles erreurs (ce qui lui permettra également de faire des prédictions sur les futures structurations nécessaires). <p><u>Justification</u> : Nous fonctionnons de manière progressive pour faciliter l'entrée dans l'écrit des élèves.</p>

<p>Activité 4 : Travail sur les éléments culturels du texte (comparaison entre le père Noël et saint Nicolas : âge, apparence, éléments spatio-temporels, rôle et mission...)</p> <p>Stratégie : <i>Mobiliser et utiliser ses connaissances personnelles, du monde et antérieures</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>L'enseignant apporte, en classe, des revues judicieusement sélectionnées dans lesquelles figurent plusieurs « saint Nicolas » et plusieurs « père Noël » selon la représentation belge.</p> <p>Par groupes de deux, les apprenants découpent dans leurs revues UN saint Nicolas et UN père Noël. Ils les collent sur une affiche prévue à cet effet. (L'enseignant passe dans les bancs pour s'assurer que les apprenants distinguent bien les deux personnages).</p> <p>Ils identifient, ensuite, les ressemblances et les différences entre les deux personnages et les écrivent à côté de chacun d'eux sur l'affiche.</p> <p><u>Justification</u> : Cette activité est réalisée par groupes de deux apprenants. À plusieurs, on a toujours plus d'idées et de connaissances. Ces groupes seront hétérogènes, de façon à ce qu'un échange sur les représentations culturelles se produise naturellement. Si ce dernier n'a pas lieu, l'enseignant pourra le mettre en place lui-même. Les affiches seront, ensuite, collées dans la classe de manière à valoriser le travail des élèves.</p>
<p><u>Activité finale et évaluation de la séquence 1</u></p>	<p>RÉALISATION DES PORTRAITS DE SAINT NICOLAS ET DE PÈRE NOËL</p> <p>C'est à partir des affiches que l'enseignant évaluera la réussite de cette séquence.</p>
<p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> Boite à mots Images Revue Panneaux à afficher Couleurs Ciseaux Colle Papier collant 	

Boîte à idées

Interculturelles	Linguistiques	Communicatives et discursives	Autres
Chercher des informations sur les personnages Chansons et histoires typiques de saint Nicolas et de Père Noël	Petits exercices phonétiques et de conscience phonologique	Travailler sur les phylactères Remettre les images dans l'ordre Imaginer et jouer un dialogue	Changer un élément de l'histoire (la mission, la maladie) Vider les phylactères Imaginer ce que le personnage fera ensuite

SÉQUENCE 3 : LES VÊTEMENTS EN FONCTION DES SAISONS

Durée : 1h30

Niveau : A1

Compétences travaillées

Compréhension orale : compréhension des mots lus à voix haute par l'enseignant

Compréhension écrite : lecture des images, lecture des mots

Expression écrite : lecture de mots

Interdisciplinarité

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final

Les élèves seront capables de préparer leur valise en fonction de leur destination.

Objectifs intermédiaires

Distinguer les vêtements de chaque saison

Activité 1 :

Jeu introductif de déguisement

Exploitations et justifications pédagogiques

L'enseignant apporte quatre valises contenant des vêtements adaptés aux quatre saisons. Ces valises sont cachées derrière un paravent ou dans une autre classe.

Les apprenants (au minimum 4) sont invités, un à un, à se rendre derrière le paravent et à enfiler quelques vêtements provenant d'une même valise (et donc d'une même saison). Ils se montrent ensuite à toute la classe qui détermine pour quelle saison chacun des apprenants est habillé. Les élèves nomment aussi chaque vêtement enfilé.

Justification : Introduction attrayante à la matière. Cela permet également de mettre déjà en place le vocabulaire qui sera traité ultérieurement. Cette même activité, nous pouvons la réaliser avec des figurines et des boîtes de vêtements en papier.

<p><u>Activité 2 :</u> Apparier des images « vêtement » et « saison »</p> <p>Stratégie : <i>Mobiliser ses connaissances personnelles, du monde et antérieures</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>L'enseignant accroche au tableau quatre affiches représentant les quatre saisons. Les élèves disposent chacun de quelques images correspondant aux différentes saisons. Ils devront aller les accrocher sur le panneau correspondant.</p> <p>Dans un deuxième temps, les apprenants procéderont de même avec des mots distribués par le professeur. Cependant, les mots répartis dans chaque équipe ne correspondent pas avec les images qu'ils auront reçues précédemment.</p> <p><u>Remarque :</u> les mots sont accompagnés de leur déterminant article indéfini.</p> <p><u>Justification :</u> les apprenants, cette fois, fixent le vocabulaire travaillé pendant les deux activités (graphie).</p>									
<p><u>Activité 3 :</u> Lire/écrire (reconnaissance orale, discrimination, intrus et typographie)</p> <p>Stratégie : <i>Faire le lien entre graphie et phonie</i> <i>Discrimination auditive</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>L'enseignant entame une nouvelle activité de discrimination auditive qui va permettre aux apprenants d'associer des sons à des graphies. Par exemple :</p> <p><u>Écoute le mot et souligne-le dans ta liste :</u> manteau, cadeau, chaud, beau</p> <p><u>Souligne le mot en gras dans ta liste :</u> manteau, cadeau, chaud, manteau, beau</p> <p><u>Souligne le mot qui ne va pas avec les autres :</u> manteau, robe, jupe, cadeau, gant</p> <p><u>Relie les mots qui sont les mêmes :</u></p> <table data-bbox="702 1355 1228 1489"> <tr> <td>MANTEAU</td> <td><i>robe</i></td> <td>jupe</td> </tr> <tr> <td>ROBE</td> <td><i>jupe</i></td> <td>manteau</td> </tr> <tr> <td>JUPE</td> <td><i>manteau</i></td> <td>robe</td> </tr> </table>	MANTEAU	<i>robe</i>	jupe	ROBE	<i>jupe</i>	manteau	JUPE	<i>manteau</i>	robe
MANTEAU	<i>robe</i>	jupe								
ROBE	<i>jupe</i>	manteau								
JUPE	<i>manteau</i>	robe								
<p><u>Activité 4 :</u> Remplacement de l'article indéfini par l'article possessif (p.5)</p> <p>Stratégie : <i>Mobiliser ses connaissances linguistiques (acquis)</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>Cette activité est, en partie, liée à l'activité 2. L'enseignant repart de quelques mots vus précédemment dans l'activité 2, ce qui permet de faire émerger les 3 sortes de déterminants possessifs pour la première personne du singulier.</p>									

	<p>Justification : Nous pensons que repartir du vocabulaire déjà introduit précédemment est un bon moyen pour faciliter l'acquisition d'un nouveau concept.</p>		
<p>Activité 5 : Évaluation Confectionner la liste de vêtements et accessoires à emporter en voyage en fonction de la destination et de la saison</p> <p>Stratégie : Mobiliser tous les apprentissages, ses connaissances du monde, ses connaissances personnelles...</p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>L'enseignant donne une nouvelle consigne aux apprenants : ceux-ci sont invités, individuellement et par écrit, à rédiger la liste des vêtements qu'ils emporteraient en voyage pour telle ou telle destination (ex : Égypte, Norvège, Belgique...) en telle ou telle la saison.</p> <p>Consigne d'écriture : <i>Tu vas bientôt partir en vacances. Il faut que tu prépares ta valise.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisis une destination, un pays où tu vas aller. - Choisis la saison pendant laquelle tu iras là-bas. - Écris la liste des vêtements que tu vas emporter en voyage. 		
<p>Matériel</p> <p>Boite à mots Panneaux à afficher Images de saisons et de vêtements Bandelettes avec les noms des vêtements Couleurs Ciseaux Colle Boite (valise)</p>			
<p>Boîte à idées</p>			
<p>Interculturelles</p>	<p>Linguistiques</p>	<p>Communicatives et discursives</p>	<p>Autres</p>
<p>Chant Chronologie (calendrier) Le partage</p>	<p>Changer le sujet (changer les déterminants)</p>	<p>Raconter l'histoire en fonction de la saison, du lieu (géographie, histoire)</p> <p>Jeu de rôles entre l'enfant et saint Nicolas.</p> <p>La météo</p>	<p>Arts plastiques Liste de jouets à adapter en contexte</p>

SÉQUENCE 4: LES ONOMATOPÉES

Durée : 1h

Niveau : A1

Compétences travaillées

Compréhension orale : écouter des sons et les identifier

Expression orale : découvrir les variantes des onomatopées selon la langue, émettre les onomatopées adaptées à la situation

Compréhension écrite : lire les onomatopées et les identifier

Expression écrite : créer des onomatopées à partir de sons

Interdisciplinarité

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final


Les élèves seront capables de choisir l'onomatopée en adéquation avec la situation concrète proposée.


Objectifs intermédiaires

Activité 1 : Dans le livre, repérage des onomatopées présentes et de leurs variantes (entrée dans l'écrit) ; repérage, dans des planches de bande dessinée, des onomatopées présentes et de leurs variantes (déjà lecteurs)

Exploitations et justifications pédagogiques

À l'aide de l'enseignant, les élèves découvrent les onomatopées qui se trouvent dans le livre. Ils essaient de reproduire les bruits qu'elles représentent.

→  « une cerise » (élèves entrant en lecture). Repérez les onomatopées dans les planches de BD que je vous ai distribuées.

→  « deux cerises » (élèves déjà lecteurs)

Stratégie : **Repérer rapidement des mots connus ou inconnus**

Cette activité se réalise par groupes de 3 apprenants. Ceci favorise l'échange culturel, comme justifié précédemment.

Justification : Nous fonctionnons de deux façons différentes selon les niveaux présents dans la classe afin que chacun puisse évoluer à son rythme.

<p>Activité 2 : Enrichissement de la liste des onomatopées au départ des connaissances des élèves et, selon la langue, essai de transcription</p> <p>Stratégie : <i>Mobiliser ses connaissances du monde, textuelles et personnelles</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>Les échanges réalisés par groupes sont mis en commun. L'ensemble de la classe peut, de la sorte, comparer les onomatopées différentes employées pour des mêmes situations selon les pays, les cultures et les langues.</p> <p>Au tableau, l'enseignant construit un tableau à double entrée : pays d'origine et onomatopées. Chacun vient compléter le tableau en fonction de ses connaissances.</p> <table border="1" data-bbox="707 678 1380 817"> <thead> <tr> <th>Belgique</th> <th>France</th> <th>Allemagne</th> <th>Turquie</th> <th>Bénin</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Atchoum</td> <td>Atchoum</td> <td>Hatschi</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Aïe</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table> <p>→ <i>L'enseignant remet aux apprenants une copie du tableau complété et enrichi d'onomatopées d'autres pays encore. Échange culturel (voir aussi le tableau de transcription des onomatopées dans diverses langues en annexe 2).</i></p> <p><u>Justification</u> : Les onomatopées sont un outil privilégié pour éveiller la conscience phonologique des élèves.</p>	Belgique	France	Allemagne	Turquie	Bénin	Atchoum	Atchoum	Hatschi	Aïe
Belgique	France	Allemagne	Turquie	Bénin												
Atchoum	Atchoum	Hatschi												
Aïe												
<p>Activité 3 : Mimes de sons liés à une situation donnée/activité théâtrale</p> <p>Stratégie : <i>Mobiliser les apprentissages</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>L'activité suivante consiste à ce qu'un élève se rende devant la classe et mime une situation bien particulière déterminée par le professeur. Par exemple : <i>tu marches tranquillement. Tu glisses sur une banane et tu tombes (onomatopée : BOUM)</i>. Si l'élève-mime éprouve des difficultés, l'enseignant l'aidera. Le reste de la classe doit deviner quelle onomatopée correspond à la situation, quelle onomatopée l'élève a voulu illustrer devant la classe.</p> <p>Pour ce faire, la classe est divisée en deux équipes. L'équipe qui a fourni le plus de bonnes réponses a gagné.</p> <p><u>Justification</u> : C'est une manière variée d'intégrer l'apprentissage. Les onomatopées sont obligatoirement liées à une situation, il était donc judicieux de répartir de situations concrètes et signifiantes.</p>															

<p>Activité 4 : Évaluation de la séquence</p> <p>Stratégie : <i>Mobilisation des apprentissages</i></p>	<p>Exploitations pédagogiques</p> <p>En guise de « réinvestissement », les apprenants sont invités à compléter les phylactères de BD uniquement par des onomatopées adéquates et belges. Les BD auront été judicieusement choisies en fonction de l'objectif visé.</p> <p>Cette évaluation est écrite et individuelle.</p> <p>L'enseignant la reprend à son terme et analyse l'adéquation.</p>		
<p>Matériel</p> <p>Boite à mots</p> <p>Quelques planches de bande dessinée</p> <p>Tableau des onomatopées dans différentes langues</p> <p>Panneaux à afficher</p> <p>Fiches avec situations concrètes</p>			
<p>Boite à idées</p>			
<p>Interculturelles</p>	<p>Linguistiques</p>	<p>Communicatives et discursives</p>	<p>Autres</p>
<p>Distinguer quelques onomatopées d'une langue à l'autre</p>	<p>Inventer des onomatopées</p>	<p>Enregistrer les onomatopées</p>	<p>Faire écouter différents bruits</p> <p>Lire la page 13 en adaptant la voix et les sons</p> <p>Jouer avec le volume</p> <p>Amplifier les sons</p> <p>Classer les sons (du plus faible au plus fort)</p>

3. POST-LECTURE

SÉQUENCE 5 : RACONTE TON HISTOIRE

Durée : 2h

Niveau : A1

Compétences travaillées

Compréhension écrite : lecture et détermination des étapes de l'histoire

Expression écrite : élaboration d'un récit selon les étapes d'une histoire

Compréhension et expression orales : mise en scène des histoires

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final

Les élèves seront capables de créer et de jouer une histoire inventée.

Objectifs intermédiaires

Activité 1 : Déterminer les étapes d'une histoire (schéma narratif simplifié)

Stratégie : *Utiliser ses connaissances textuelles*

Exploitations et justifications pédagogiques

Pour sensibiliser les apprenants au schéma narratif, l'enseignant affiche au tableau 5 photos numérotées (correspondant aux 5 étapes). Par groupes de deux, les élèves remettent ces photos dans l'ordre chronologique de l'histoire.

Ensuite, mise en commun du classement et mise au jour de la bonne solution. Les apprenants justifient leur classement oralement de manière à faire émerger les 5 étapes et les caractéristiques de chacune de ces étapes.

L'enseignant procède ensuite à une phase de « structuration » pour fixer ces 5 étapes et leurs caractéristiques.

Justification : Nous travaillons à nouveau par groupes, pour nous assurer que tous les élèves cherchent et comprennent. En travaillant oralement avec l'ensemble de la classe, nous prendrions le risque qu'une partie seulement des élèves comprennent et fournisse des réponses.

Activité 2 : Organiser des parties de textes en fonction d'organiseurs temporels (au début, ensuite, finalement)

Stratégie : *Développer ses connaissances textuelles*

Exploitations et justifications pédagogiques

L'enseignant fournit aux élèves trois parties du résumé de l'histoire. Chaque partie commence par un organisateur temporel (au début, ensuite, finalement). Les élèves rétablissent l'histoire dans le bon ordre. L'enseignant peut, ensuite, reprendre l'activité en introduisant, cette fois, les cinq parties du schéma narratif.

Justification : Nous découvrons progressivement la structure de l'histoire.

<p>Activité 3 : Élaborer individuellement un récit structuré</p> <p>Stratégie : <i>Mobiliser ses connaissances antérieures, les apprentissages réalisés au cours de la séquence et ses connaissances personnelles</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>Les apprenants partent d'un récit qu'ils connaissent déjà (propre à leur culture ou autre). Ils exposent l'histoire en quelques mots au professeur. Ils sont ensuite invités, par groupes de 2, à élaborer le récit de façon structurée, en prenant en compte tous les apprentissages précédents (schéma narratif, organisateurs textuels, onomatopées, déterminant possessifs...).</p> <p>Attention, vu leur niveau, il est demandé aux élèves de ne garder que des notes pour raconter l'histoire, et non de l'écrire de façon très élaborée.</p> <p>L'enseignant annoncera aussi aux apprenants qu'ils devront mettre en scène leur histoire. Ils décident ensemble des critères d'évaluation. Par exemple, mon histoire a un début, des aventures et une fin, etc.</p> <p><u>Justification</u> : Partir d'histoires connues par les apprenants permet de les motiver et permet, à nouveau, un échange culturel. Le travail par deux facilite la mise en scène et la création de dialogues.</p>
<p>Activité 4 : Mettre en scène l'histoire inventée</p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>Les apprenants mettent en scène leur histoire devant la classe. Des objets, des déguisements, etc. sont mis à leur disposition.</p> <p><u>Justification</u> : Mettre en scène leur travail permet aux apprenants de recevoir un retour sur celui-ci et de le valoriser.</p> <p>Cette phase permet à l'enseignant et aux élèves d'évaluer leur travail.</p>
<p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> Boite à mots Panneaux Photos Bandelettes Couleurs Ciseaux Colle Malle de déguisements (vêtements des quatre saisons) 	

Boîte à idées

Interculturelles	Linguistiques	Communicatives et discursives	Autres
Découvrir des histoires d'autres pays	Écrire une lettre à saint Nicolas	Modifier les éléments (saint Nicolas s'est cassé la jambe, est en Australie...) <ul style="list-style-type: none">- Imaginer une autre fin- Inventer des souhaits	

PARCOURS 2

Étudiants participant à l'élaboration de ce parcours : Honnay Fabienne, Lerat Claude, Thomas Lise-Pénélope

Marleen VANWELKENHUYSEN, *Chouette, Fabio est malade !*
TireLire, n° 5, éd. Averbode, janvier 2007

PLAN DU PARCOURS

Pré-lecture

Séquence 1 : À la découverte du livre

Lecture

Séquence 2 : La description d'une personne (physique, morale, émotionnelle)

Séquence 3 : La comparaison

Séquence 4 : L'amitié

Post-lecture

Séquence 5 : Écrire des lettres familières : dresser des portraits

Séquence 6 : Bilan et évaluation



1. PRÉ-LECTURE

SÉQUENCE 1 : À LA DÉCOUVERTE D'UN LIVRE

Durée : 3h

Niveau : A2

Compétences travaillées

Expression orale : émettre des hypothèses, confirmer/infirmier les hypothèses, décrire la couverture

Compréhension écrite : lire les 1^{re} et 4^e de couverture

Expression écrite : compléter la fiche d'identité du livre

<p>Objectifs (final et intermédiaires)</p> <p>Objectif final</p> <p>Les élèves seront capables de réaliser la couverture d'un livre.</p> <p>Objectifs intermédiaires</p> <p>Émettre des hypothèses sur le récit à partir des éléments visuel accessibles avant le début de la lecture.</p> <p>S'approprier les éléments constitutifs de l'objet livre.</p>	
<p>Activité 1 : Émettre des hypothèses sur l'histoire qui se cache derrière le titre du livre</p> <p>Stratégie : <i>Anticiper</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>Le professeur inscrit le titre du livre au tableau. Il invite les élèves à émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire qui va suivre. Il écrit les hypothèses au tableau (autour du titre).</p> <p><u>Justification</u> : Cette première activité prépare l'élève à la lecture. Poser des hypothèses permet une meilleure compréhension lorsqu'on passera à la lecture proprement dite.</p>
<p>Activité 2 : Confirmer ou infirmer les hypothèses à l'aide de la première de couverture, formuler une nouvelle hypothèse si nécessaire</p> <p>Stratégie : <i>Anticiper et utiliser le paraverbal</i></p>	<p>Le professeur affiche la couverture du livre au tableau. Les élèves confirment ou infirment leurs hypothèses, en proposant éventuellement d'autres. Le professeur corrige et complète le tableau en fonction de ces hypothèses.</p> <p><u>Justification</u> : L'observation des indices paraverbaux donne des clés pour une bonne compréhension en orientant les hypothèses dans la bonne direction.</p>
<p>Activité 3 : Choisir la quatrième de couverture correspondant au livre à lire sur base d'indices tangibles.</p> <p>Stratégie : <i>Reconnaitre rapidement un mot ou un groupe de mots</i></p>	<p>Par groupes de 2 ou 3, les élèves reçoivent une fiche reprenant quatre 4^e de couverture de la même édition (Tirelire). Ils vont devoir retrouver la 4^e de couverture correspondant à la 1^{re} de couverture du livre.</p> <p>Pour cette opération, ils doivent repérer les indices textuels qui sont en rapport avec l'image et le titre qu'ils trouvent sur la première de couverture.</p> <p><u>Justification</u> : Cette opération permet de rediriger les hypothèses, voire de les affiner. Le résumé apéritif permet une entrée progressive dans la lecture proprement dite.</p>

<p>Activité 4 : Relever les éléments constitutifs d'une couverture</p> <p>Stratégie : <i>Associer des éléments semblables</i></p>	<p>Les élèves reçoivent les trois 1^{res} de couverture correspondant aux 4^e de couverture reçues dans l'exercice précédent. Dans un premier temps, ils les appairont (deuxième application de l'exercice précédent), puis ils surlignent, dans une même couleur, les éléments qui se répètent d'une couverture à l'autre.</p> <p>Les étiquettes correspondant aux différentes parties seront données par le professeur et seront remplacées par les élèves selon le principe d'essai et erreur.</p> <p><u>Justification</u> : L'élève prend conscience de l'organisation des informations sur une couverture de livre et il apprend le vocabulaire relatif au livre.</p>
<p>Activité 5 : Compléter la fiche d'identité du livre à lire</p>	<p>Il s'agit d'un exercice d'application de ce qui vient d'être vu. Les élèves réinvestissent le vocabulaire vu dans l'activité précédente.</p> <p><u>Justification</u> : Vérification de l'acquisition des notions vues précédemment.</p>
<p>Activité 6 : Réaliser la couverture d'un livre choisi</p> <p>Stratégie : <i>Repérer les informations principales d'un texte court et les illustrer</i></p>	<p>Par groupes de 3, les élèves reçoivent un résumé apéritif de livres issus de la même collection, ils doivent réaliser un projet de couverture et proposer un titre.</p> <p><u>Justification</u> : Réinvestissement de l'ensemble de ce qui vient d'être vu, réutilisation des stratégies mises en œuvre dans les activités précédentes pour une production artistique. Ce type de production, par son côté ludique, est très motivant pour les élèves.</p>

Boîte à idées

Interculturelles	Linguistiques	Communicatives et discursives	Autres
<p>Parler de l'auteur, de sa biographie, le rencontrer</p> <p>Parler de son vécu</p>			<p>Proposer un (autre) titre sur base de l'illustration</p> <p>Travailler sur les illustrations intérieures</p> <p>(donner les illustrations mélangées après lecture → remettre dans l'ordre de l'histoire)</p> <p>Remettre des éléments de la couverture en ordre (collage)</p> <p>Réaliser une BD de l'histoire</p>

Matériel

La couverture du livre sur TN en A3

Trois autres livres couvertures photocopiées de la collection TireLire

Étiquettes des éléments constitutifs du livre

2. LECTURE

SÉQUENCE 2 : LA DESCRIPTION D'UNE PERSONNE PHYSIQUE, MORALE, ÉMOTIONNELLE

Durée : 1h30

Niveau A2

Compétences travaillées

Expression orale : décrire des protagonistes

Compréhension orale : lire le premier chapitre

Compréhension écrite : lire les descriptions des personnages

Expression écrite : compléter des fiches

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final

Dessiner des personnages en se basant sur leur description

Objectifs intermédiaires

Émettre des hypothèses pour la suite de l'histoire

Repérer et classer les éléments de la description des personnages

Dégager les caractéristiques de la description des personnes

Activités

Activité 1 : Lecture à voix haute du 1^{er} chapitre par l'enseignant
Questions de compréhension globale
Émission d'hypothèses pour la suite

Stratégie : *Anticiper*

Exploitations et justifications pédagogiques

L'enseignant lit à voix haute le 1^{er} chapitre du récit. Les élèves suivent le texte (lecture silencieuse).

Justification : Cette lecture à voix haute facilite la compréhension, parce que l'élève évite la subvocalisation et la lecture mot à mot. Le rythme est accéléré et les élèves sont plus motivés pour continuer la lecture. Cela leur permet, en outre, de faire le lien entre la phonie et la graphie.

Activité 2 : Repérer et classer les éléments de la description des deux personnages principaux du livre : Fabio et Pauline

Stratégie : *Utiliser les illustrations, reconnaître l'essentiel*

Les éléments de la description des personnages se retrouvent également dans les illustrations et la 1^{re} de couverture. Les élèves repèrent les différents indices et les insèrent dans le tableau.

Nom du personnage	Caractéristiques physiques	Caractère
Fabio		
Pauline		

Justification : Cette activité permet de visualiser les personnages du récit en recueillant et en mettant en relation les différents indices déjà mis au jour.

<p>Activité 3 : Décrire des personnes à travers d'autres extraits</p> <p>Dégager les caractéristiques de la description</p> <p>Synthèse</p> <p>Stratégie : <i>Conceptualisation par induction</i></p>	<p>L'enseignant propose aux élèves d'autres extraits du même récit (ou d'autres récits). Grâce à eux, les élèves pourront dégager des informations relatives aux caractéristiques de la description, p. ex. du général au particulier, d'en haut en bas, de la silhouette aux traits particuliers, du particulier au plus général.</p> <p>Les élèves doivent arriver à un modèle (synthèse) pour structurer leur propre description de personnage.</p> <p><u>Justification</u> : L'élève découvre et construit lui-même les savoirs relatifs à l'organisation de la description. De cette manière, il les réutilisera plus facilement dans les séquences suivantes.</p>
<p>Activité 4 : Découvrir et utiliser les adjectifs qualificatifs et de couleur</p> <p>Synthèse</p> <p>Stratégie : <i>Conceptualisation par induction</i></p>	<p>En reprenant les adjectifs trouvés dans les activités 2 et 3, nous avons les matériaux nécessaires pour travailler les adjectifs (masculin - féminin, singulier - pluriel, accords).</p> <p>Les élèves classeront les noms et adjectifs y correspondant en fonction du déterminant qui les introduit.</p> <p><u>Justification</u> : Ce classement permet de dégager les règles de base de l'accord de l'adjectif.</p>
<p>Activité 5 : Remplir des fiches descriptives de plusieurs personnes sur base de photos ; faire deviner de qui il s'agit</p> <p>Stratégie : <i>Dégager les informations essentielles</i></p>	<p>Les élèves réinvestissent dans une production toutes les notions vues dans la séquence 2. Ils doivent décrire quelqu'un et faire deviner de qui il s'agit.</p> <p><u>Justification</u> : Cette activité permet aux élèves de réinvestir les concepts vus précédemment.</p>
<p>Activité 6 : Reprendre les fiches descriptives de l'activité 5 ; dessiner le personnage après en avoir lu la description</p>	<p>Les élèves reçoivent les fiches descriptives produites par les autres élèves de la classe et doivent dessiner le personnage sur base de la description lue. À la fin de cette activité, les élèves vont confronter leur dessin avec la photo initiale.</p> <p><u>Justification</u> : Cette activité permet à l'élève de réinvestir les concepts vus précédemment. La confrontation des réalisations fait office de correction.</p>
<p>Matériel</p> <p>Plusieurs photos de différentes personnes</p> <p>Panneaux à afficher</p> <p>Couleurs</p> <p>Quelques revues à découper - Ciseaux – Colle</p>	

Boîte à idées

Interculturelles	Linguistiques	Communicatives et discursives
Rechercher de l'information sur le comportement des animaux (expressions imagées), trouver d'autres métaphores	La phrase négative Les synonymes, les antonymes, les mots de la même famille	Décrire une personne et la faire dessiner par les autres Mimer, jouer la scène du comportement de Fabio Structurer la description d'une personne (haut-bas, visage-corps, etc.) La phrase négative Les synonymes, les antonymes, les mots de la même famille

SÉQUENCE 3 : LA COMPARAISON (LECTURE)

Prérequis : Lecture de la suite du livre

Durée : 1h30

Niveau : A2

Compétences travaillées

Expression orale : réaliser des portraits, comparer, jouer des scènes

Compréhension écrite : lire le reste du récit

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final

Les élèves seront capables de réaliser des comparaisons.

Objectifs intermédiaires

Relever les oppositions entre deux descriptions.

Jouer des passages d'un livre

Activité 1 : Répondre à des questions de compréhension globale après la lecture du reste du récit

Stratégie : *Confirmer les hypothèses faites lors des séquences 1 et 2*

Exploitations et justifications pédagogiques

Les élèves doivent répondre à des questions de compréhension globale après la lecture du texte à voix haute par l'enseignant. Les élèves continueront à confirmer/infirmar les hypothèses émises depuis le début.

Justification : Ce questionnaire, permet aux élèves de confirmer/infirmar les hypothèses faites depuis le début et, dans un même temps, d'affiner leur compréhension.

<p>Activité 2 : Dégager les portraits de Fabio et Pauline « avant » et « après » ; les comparer Synthèse</p>	<p>Les élèves soulignent les éléments qui décrivent Fabio (en bleu) et ceux qui décrivent Pauline (en vert) dans deux passages donnés par l'enseignant (et choisis à différents moments importants de l'histoire). Les élèves vont ensuite écrire les éléments sélectionnés et les placer dans un tableau comparatif qui mettra en avant les différences (entre le début et la fin du récit et ce, pour chaque personnage).</p> <p><u>Justification</u> : Les élèves vont dégager des caractéristiques importantes (physiques, morales et émotionnelles) des personnages à un moment donné et, ainsi, mettre en avant certaines caractéristiques modifiées au cours de l'histoire, ce qui fera ressortir l'évolution des personnages.</p>
<p>Activité 3 : Résoudre des exercices d'application sur la comparaison</p>	<p>Les élèves appliquent les notions vues dans les activités du début de la séquence 3 dans des exercices oraux et écrits. Ex : donner différentes images de contraires (petit-grand ; mince-gros...) et demander aux élèves de les appairer.</p> <p><u>Justification</u> : Cette phase permet de structurer les notions dans des exercices progressifs et variés (oraux et écrits).</p>
<p>Activité 4 : Jouer les deux scènes en classe (dans la cour d'école et dans la chambre de Fabio)</p>	<p>L'enseignant discute de la situation de Fabio (son intégration dans la classe) et propose aux élèves de jouer les deux scènes (dans la cour d'école et dans la chambre de Fabio). Les élèves pourront ensuite, s'ils le veulent, partager leur expérience oralement, ou en jouant une petite saynète.</p> <p><u>Justification</u> : Les élèves peuvent se retrouver dans le personnage de Fabio et en parler/jouer librement face au reste de la classe. Cette discussion sera aussi un moyen d'aborder l'intégration d'autres élèves pouvant arriver plus tard dans l'année.</p>

Matériel

Questions de compréhension écrite
Synthèse des comparaisons/oppositions

Boîte à idées

Interculturelles	Linguistiques	Communicatives et discursives
Raconter son expérience, un incident		Comparer le titre et la dernière phrase du livre

SÉQUENCE 4 : L'AMITIÉ	
Durée : 1h30	Niveau : A2
<p>Compétences travaillées</p> <p>Expression orale : exprimer des idées Compréhension écrite : dégager les extraits sur l'amitié, lire d'autres extraits Expression écrite : réaliser une description</p>	
<p>Objectifs (final et intermédiaires)</p> <p><i>Objectif final</i></p> <p>Les élèves seront capables de décrire leur meilleur ami.</p> <p><i>Objectifs intermédiaires</i></p> <p>Composer le champ lexical de l'amitié</p> <p>Activité 1 : Proposer des représentations de l'amitié</p> <p>Stratégie : <i>Appel aux connaissances antérieures</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>Brainstorming au tableau sur l'amitié. Chaque élève propose tous les mots qu'il associe au mot « amitié ».</p> <p>Justification : Partir des connaissances de l'élève permet de favoriser l'ancrage des nouvelles connaissances en les rattachant aux connaissances déjà acquises.</p>
<p>Activité 2 : Repérer dans le texte tous les extraits qui évoquent l'amitié et les comparer aux représentations proposées par les élèves</p> <p>Stratégie : <i>Repérer les informations explicites et implicites lors d'une lecture balayage</i></p>	<p>Les élèves repèrent les représentations de l'amitié exprimées dans le livre. Ils classent les informations dans un tableau à deux entrées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour Pauline, l'amitié, c'est... - Pour Fabio, l'amitié, c'est... <p>Justification : Les élèves repassent rapidement le livre à la recherche d'une information. Cette activité permet de travailler la lecture balayage sur un texte assez long. Elle est facilitée par la lecture antérieure du livre.</p>
<p>Activité 3 : Réaliser le champ lexical de l'amitié</p> <p>Stratégie : <i>Appel aux connaissances antérieures</i></p>	<p>À titre d'exemple : champ lexical de l'école.</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="width: 20%; text-align: center;"> <p>L'écriture La géographie Apprendre</p> </div> <div style="width: 20%; text-align: center;"> <p>Le cartable Le sac La mallette</p> </div> <div style="width: 20%; text-align: center;"> <p>La classe (en classe) La cour</p> </div> <div style="width: 20%; text-align: center;"> <p>La feuille Le cahier Le livre L'atlas Le journal de classe</p> </div> <div style="width: 20%; text-align: center;"> <p>La récréation</p> </div> <div style="width: 20%; text-align: center;"> <p>L'année scolaire</p> </div> <div style="width: 20%; text-align: center;"> <p>Le travail scolaire Le devoir</p> </div> <div style="width: 20%; text-align: center;"> <p>L'institutrice Le directeur Le surveillant</p> </div> <div style="width: 20%; text-align: center;"> <p>Le banc La chaise</p> </div> </div>

<p>Activité 4 : Rédiger une description : mon meilleur ami est... (1^{er} jet)</p>	<p>Les élèves vont rédiger une description de leur meilleur ami.</p> <p><u>Justification</u> : Cette activité permet de réinvestir l'ensemble de ce qui a été vu depuis le début de la séquence (la description physique, morale et émotionnelle, l'amitié...).</p>							
<p>Matériel</p> <p>Synthèse du champ lexical de l'amitié</p>								
<p>Boîte à idées</p> <table border="1" data-bbox="213 656 1377 927"> <thead> <tr> <th data-bbox="213 656 600 757">Interculturelles</th> <th data-bbox="600 656 986 757">Interdisciplinaires</th> <th data-bbox="986 656 1377 757">Communicatives et discursives</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="213 757 600 927">Lire d'autres extraits ou des phrases connues sur l'amitié (poème, chanson, film...)</td> <td data-bbox="600 757 986 927">Les valeurs liées à l'amitié</td> <td data-bbox="986 757 1377 927"></td> </tr> </tbody> </table>			Interculturelles	Interdisciplinaires	Communicatives et discursives	Lire d'autres extraits ou des phrases connues sur l'amitié (poème, chanson, film...)	Les valeurs liées à l'amitié	
Interculturelles	Interdisciplinaires	Communicatives et discursives						
Lire d'autres extraits ou des phrases connues sur l'amitié (poème, chanson, film...)	Les valeurs liées à l'amitié							

3. POST-LECTURE

SÉQUENCE 5 : ÉCRIRE DES LETTRES FAMILIÈRES : DRESSER DES PORTRAITS

Durée : 3h

Classe : A2

Compétences travaillées

Compréhension écrite : lire et analyser des lettres

Expression écrite : écrire des lettres familières

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final

Les élèves seront capables d'écrire des lettres en se basant sur un modèle et d'ajuster leur production (2^e jet – final).

Objectifs intermédiaires

Dégager les caractéristiques du genre de la lettre familière

<p>Activité 1 : « Bain » de lettres familières Dégager les caractéristiques du genre Synthèse</p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>Le professeur distribue un ensemble de lettres familières. Par groupes de 3, les élèves dégagent les caractéristiques de la lettre familière. Pour cela, ils soulignent les éléments qui sont semblables dans chaque lettre.</p> <p><u>Justification</u> : Cette activité permet aux élèves de dégager, de manière inductive, les caractéristiques du genre, qui seront synthétisées au tableau par le professeur.</p>
<p>Activité 2 : Remettre en ordre des lettres découpées en bandelettes et compléter des lettres à trous</p> <p>Stratégie : <i>Compréhension sur base de la reconnaissance de la structure d'un document</i></p>	<p>Le professeur distribue une lettre en bandelettes. Les élèves reconstituent la lettre.</p> <p><u>Justification</u> : Application de la notion vue précédemment. Vérification de l'acquisition des notions vues.</p>
<p>Activité 3 : Réécrire sa description sous forme de lettre familière (1er jet)</p>	<p>Les élèves doivent écrire une lettre familière, dans laquelle ils présentent un ami. Le professeur proposera une mise en situation concrète. Les élèves utiliseront la description écrite précédemment.</p> <p><u>Justification</u> : Réinvestissement des acquis dans la réalisation d'une tâche.</p>
<p>Activité 4 : Comparer sa lettre avec le modèle Apprendre à utiliser une grille d'autoévaluation</p> <p>Stratégie : <i>Autoévaluation</i></p>	<p><u>Évaluation</u> : Voici quelques critères de la lettre familière :</p> <ul style="list-style-type: none"> Respect du genre Lieu et date Formule d'appel Énonciation en JE Mise en page (création de paragraphes) Formule de conclusion Signature Respect de la situation de communication et du registre de la langue Discours : cohérence et cohésion du texte Syntaxe (phrases, ponctuation) Lexique (précis, réinvesti) Orthographe grammaticale et d'usage

<p>Activité 5 : Confronter sa production avec celle des autres, en paires, en utilisant toutes les informations données précédemment et les référentiels mis à disposition (2ème jet)</p>	<p>Sur base de la grille d'évaluation, les élèves vont également évaluer la production d'un autre élève. Ils discuteront ensemble de la manière dont ils peuvent aider l'autre à améliorer sa production. Ils confronteront leurs connaissances linguistiques en vue de repérer et de corriger un maximum d'erreurs.</p> <p>Réécrire la lettre (2° jet)</p>
<p>Activité 6 : Bilan et évaluation par le professeur (du 2ème jet)</p>	<p>Sur base de la grille précédemment donnée aux élèves.</p>

Matériel

- « Bain » de textes (dont un modèle)
- Synthèse – lettre familière
- Lettres découpées en bandelettes
- Consignes précises du travail
- Grille d'autoévaluation
- Dictionnaires, Bescherelle, grammaires

Boîte à idées

Interculturelles	Communicatives	Autres
<p>Les relations sociales Les manifestations physiques des émotions Le savoir-vivre L'école et la vie scolaire La structure de l'école (personnes, calendrier...) Les relations Les tâches, les activités (devoirs...)</p>	<p>Dramatisation du récit et grille d'évaluation de l'oralisation Argumenter le pourquoi (j'ai aimé l'histoire, je ne l'ai pas aimée)</p>	<p>Imaginer une ou plusieurs autres fins</p>

PARCOURS 3

Étudiants participant à l'élaboration de ce parcours : Demoulin Céline, Dubois Régis, Lemaire Marie-Julie et Leurquin Vincent

Nathalie QUINTART, *Auteur malgré lui*
Récits-Express, n°6, éd. Averbode, février 2007

PLAN DU PARCOURS

Pré-lecture

Séquence 1 : À la découverte du livre

Lecture

Séquence 2 : Les relations familiales

Séquence 3 : Les registres de langue et les expressions

Séquence 4 : Les lettres familières et officielles

Post-lecture

Séquence 5 : Production finale et évaluation



1. PRÉ-LECTURE

Séquence 1 : À la découverte d'un livre

Durée : 4h

Niveau : B1

Compétences travaillées

Expression orale : émettre des hypothèses, confirmer/infirmar les hypothèses, décrire la couverture

Compréhension écrite : lire les 1^{re} et 4^e de couverture

Expression écrite : compléter la fiche d'identité du livre

<p>Objectifs (final et intermédiaires)</p> <p>Objectif final</p> <p>Les élèves seront capables de réaliser la couverture d'un livre.</p> <p>Objectif intermédiaire</p> <p>Les élèves seront capables de repérer des indices permettant d'associer la quatrième de couverture au livre.</p> <p>Les élèves seront capables de dégager les éléments constitutifs d'une couverture de livre.</p> <p>Les élèves seront capables de compléter la fiche d'identité d'un livre.</p>	
<p>Activité 1 : Émettre des hypothèses sur l'histoire qui se cache derrière le titre du livre</p> <p>Stratégie : <i>Anticipations sur le contenu</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>L'enseignant écrit le titre du livre au tableau. Les apprenants émettent des hypothèses sur l'histoire sous forme de brainstorming. Au fur et à mesure, l'enseignant note les propositions et idées des apprenants au tableau.</p> <p><u>Justification</u> : Nous notons toutes les propositions au tableau, car cela augmente la créativité et l'attention des élèves. Ceux-ci seront plus motivés pour essayer de trouver le contenu de l'histoire.</p>
<p>Activité 2 : Confirmer ou infirmer les hypothèses à l'aide de la première de couverture ; formuler une nouvelle hypothèse si nécessaire</p> <p>Stratégie : <i>Confirmer ou infirmer des hypothèses ; formuler une hypothèse</i></p>	<p>L'enseignant distribue la 1^{ère} de couverture aux élèves. Les élèves confrontent les hypothèses formulées avec la couverture (illustration). Ils choisissent les propositions les plus adéquates. Si aucune proposition ne semble correspondre, les élèves formulent de nouvelles hypothèses sur le contenu de l'histoire.</p> <p><u>Justification</u> : Cette confrontation permet de susciter l'intérêt des apprenants, de leur donner l'envie de lire.</p>

<p>Activité 3 : Choisir la quatrième de couverture correspondant au livre à lire sur la base d'indices tangibles</p> <p>Stratégie : <i>Reconnaitre un mot ; faire des hypothèses</i></p>	<p>L'enseignant distribue un dossier avec plusieurs 4^e de couverture. Les apprenants observent les couvertures et associent la 1^{ère} de couverture avec la 4^e de couverture correspondante. Pour cela, ils se basent sur des indices tels que : prénom du personnage principal, couleurs, adéquation entre auteur et résumé.</p> <p><u>Justification</u> : Cette activité sensibilise les apprenants aux différents composants d'une couverture. Elle permet de les aborder dans l'activité 4.</p>
<p>Activité 4 : Relever les éléments constitutifs des couvertures</p> <p>Stratégie : <i>Repérer des mots ; utiliser ses connaissances référentielles</i></p>	<p>L'enseignant distribue une feuille reprenant les éléments constitutifs d'une couverture. Les apprenants doivent associer ces éléments avec des parties de couvertures qu'ils découperont.</p> <p>Différentes parties : titre, auteur, éditions, collection, illustrations (1^{ère} de couverture et photo de l'auteur), résumé-apéritif, date de parution, (auto)biographie de l'auteur.</p> <p><u>Justification</u> : Cette activité plus ludique permet de faire une pause dans la pré-lecture, puisque les apprenants doivent découper les éléments. Elle les implique également davantage dans les activités.</p>
<p>Activité 5 : Compléter la fiche d'identité du livre à lire</p> <p>Stratégie : <i>Utiliser ses connaissances référentielles</i></p>	<p>L'enseignant apporte des magazines dans lesquels sont présentés des livres. Il demande aux apprenants de travailler par groupes, car cela permet plus d'interactions. Les apprenants devront comparer les magazines, faire ressortir les caractéristiques les plus fréquentes. À partir de là, l'enseignant effectue une mise en commun au tableau pour reprendre les éléments constitutifs de la fiche d'identité. Les apprenants remplissent ensemble la fiche d'identité à l'aide des éléments relevés lors de l'activité précédente.</p> <p>Éléments constitutifs de la fiche : titre, auteur, collection, année, édition.</p>
<p>Activité 6 : Réaliser la première de couverture d'un livre choisi</p>	<p>Découper des éléments dans des revues, les coller sur une feuille blanche.</p> <p><u>Justification</u> : Activité ludique qui permet de réinvestir tous les éléments vus au cours des activités précédentes.</p>

Matériel

Plusieurs couvertures de livres
Plusieurs résumés – apéritifs
Synthèse sur la formulation d’hypothèses
Fiche d’identité d’un livre
Feuilles à afficher
Couleurs
Quelques revues à découper
Ciseaux - Colle

Boîte à idées

Culturelles	Linguistiques	Communicatives	Discursives
Recherche sur l’auteur et la collection Travail sur la biographie, l’autobiographie L’élève se présente en tant qu’auteur.	Atelier d’écriture sur le titre ou le résumé (acrostiche...) Travail sur les compétences linguistiques	Travail sur la biographie, l’autobiographie L’élève se présente en tant qu’auteur. Lire la table des matières	Regarder les illustrations intérieures et émettre des hypothèses

2. LECTURE

SÉQUENCE 2 : LES RELATIONS FAMILIALES

Durée : 2h

Niveau : B1

Compétences travaillées

Compréhension orale : écouter le premier chapitre du récit

Expression orale : émettre des hypothèses sur la suite du récit et répondre aux questions

Compréhension écrite : rechercher de l’information

Expression écrite : créer son arbre généalogique

<p>Activité 1 : Répondre à des questions de compréhension globale et émettre des hypothèses pour la suite après que l'enseignant a lu à voix haute le 1^{er} chapitre</p> <p>Stratégie : <i>Anticiper le contenu</i></p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques L'enseignant lit le premier chapitre à voix haute. Les élèves suivent le récit. Ce type de lecture évite la subvocalisation et la lecture mot à mot.</p> <p>Exemples de questions : <i>Qui raconte l'histoire ? Où se passe l'histoire ?</i> En Europe (on parle d'euros), en Belgique (Anderlecht-Bruges). <i>Quand se déroule-t-elle ? Aujourd'hui, dans le futur ou il y a longtemps ?</i> Quels sont les personnages cités ? Sylvain, Christian, la maman, le père, J.K. Rowling.</p>
<p>Activité 2 : Travail sur les éléments culturels du texte : connaissances référentielles et culturelles. Par exemple : euro, Anderlecht-Bruges, J.K. Rowling, famille monoparentale...</p>	<p>Pour les connaissances référentielles concernant la Belgique, les élèves travaillent par inférences et, s'il y a des informations qui leur manquent, ils effectuent des recherches (internet, dictionnaires, référentiels ou matériel que l'enseignant apporte en classe).</p>
<p>Activité 3 : Arbres généalogiques et champ lexical de la famille</p>	<p>À partir des membres des familles, l'enseignant élabore un champ lexical. Il reprend les personnages de l'histoire et, avec les apprenants, établit l'arbre généalogique de la famille de Sylvain. Le professeur montre différents arbres généalogiques et analyse leur fonctionnement.</p>
<p>Activité 4 : Créer son propre arbre généalogique</p>	<p>À partir de ces arbres généalogiques, les apprenants essaient de créer leur propre arbre.</p> <p>Une fois que les arbres généalogiques sont réalisés, les apprenants les confrontent (selon leurs origines : en Chine, il y aura souvent un seul enfant ; en Afrique, les familles sont élargies ; ailleurs : familles monoparentales, recomposées, etc.). Ils complètent avec l'enseignant le champ lexical élaboré lors de l'activité 3.</p>
<p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> Photos Synthèse du champ lexical de la famille Biographie de J.K. Rowling ou recherche sur internet Panneaux à afficher Couleurs - Ciseaux - Colle Matériel de la « Ligue des Familles » 	

Boîte à idées

Culturelles	Linguistiques	Communicatives	Discursives
Le journal intime L'amitié Cartes géographiques, histoire de la Belgique : situer l'histoire dans l'espace Recherches internet sur J.K. Rowling : biographie à comparer à celle de la mère de Sylvain	Travailler la comparaison Les métiers (féminins, masculins...)	Recherches internet sur J.K. Rowling : biographie à comparer à celle de la mère de Sylvain Anticiper la suite de l'histoire Travailler la description, les personnages...	Le journal intime

SÉQUENCE 3 : LES REGISTRES DE LANGUE ET LES EXPRESSIONS IMAGÉES

Prérequis : Lecture de la suite du livre

Durée : 2h

Niveau : B1

Compétences travaillées

Compréhension écrite : identifier les expressions imagées du récit, comparer des genres de lettres (familiale, officielle)

Expression orale : comparer les expressions imagées dans différents contextes, mettre en scène différents registres de langue

Expression écrite : illustrer les expressions imagées

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final

Les élèves seront capables de créer et de définir des expressions imagées à partir de mots donnés.

Objectifs intermédiaires

Les élèves seront capables de retrouver des expressions imagées dans le texte « Auteur malgré lui ».

Les élèves seront capables de retrouver les définitions correspondant aux expressions imagées qu'ils auront retrouvées précédemment dans le texte « Auteur malgré lui ».

Les élèves seront capables de créer des expressions imagées à partir d'une liste de mots.

Activité 1 : Indiquer les expressions imagées dans le livre

Stratégie : *Repérer rapidement un mot ou un groupe de mots*

Exploitations et justifications pédagogiques

L'enseignant apporte une publicité et attire l'attention sur le slogan utilisé. Il demande aux apprenants s'ils connaissent d'autres expressions du même genre. Si oui, il les inscrit au tableau et explique que ce sont des expressions imagées, puisqu'elles permettent de se représenter l'expression en tête. Si les apprenants proposent des slogans, le professeur attire leur attention sur la différence entre les deux.

Une fois la notion comprise, les apprenants sont séparés en cinq groupes et l'enseignant attribue à chacun deux chapitres du livre. Les groupes relèvent toutes les expressions imagées qui s'y trouvent.

<p>Activité 2 : Répondre à un QCM sur les expressions imagées</p>	<p>Pour une sélection d'expressions imagées, les apprenants ont à chaque fois trois définitions et doivent choisir celle qui correspond le mieux en tenant compte du contexte du récit.</p> <p><u>Justification</u> : Grâce à ces définitions, les apprenants auront plus de facilités à comprendre la signification des expressions.</p>
<p>Activité 3 : Comparer des expressions imagées avec celles des différents pays</p>	<p>Reprendre les expressions utilisées dans le QCM et demander aux apprenants si elles existent dans d'autres pays (si les apprenants ne les connaissent pas, l'enseignant fournit l'information)</p> <p><u>Justification</u> : Cela permet d'améliorer la compréhension des apprenants. La comparaison motive également les apprenants. Activité interculturelle.</p>
<p>Activité 4 : Créer des expressions imagées à partir d'une liste de mots</p>	<p>L'enseignant distribue une liste de mots dans laquelle les apprenants doivent choisir deux termes qu'ils associent pour créer une expression imagée. Ils doivent ensuite donner une définition qui permet de mieux comprendre leur expression. Ils exposent ensuite leurs productions au reste de la classe.</p>

Matériel

- Le QCM
- Synthèses
- Panneaux à afficher
- Couleurs - Ciseaux - Colle

Boîte à idées

Culturelles	Linguistiques	Communicatives	Discursives
<p>Les expressions traduites dans les différentes langues/cultures</p> <p>Les sentiments, les émotions, les relations, les valeurs (honnêteté, mensonge, culpabilité...)</p>	<p>À partir de l'illustration, trouver l'expression (cfr. A. Le Saux)</p> <p>Les métaphores, les figures de style</p>	<p>L'entretien (à l'oral)</p>	

3. POST-LECTURE ET RÉINVESTISSEMENT

SÉQUENCE 4 : LA LETTRE FAMILIÈRE ET LA LETTRE OFFICIELLE

Durée : 2h

Niveau : B1

Compétences travaillées

Compréhension écrite : lire des textes et dégager leurs caractéristiques, mettre en ordre des lettres découpées

Expression écrite : planifier et écrire le premier jet d'une lettre

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final

Les élèves seront capables d'écrire des lettres familières et officielles d'après un modèle (1^{er} jet).

Objectifs intermédiaires

Les élèves seront capables de différencier une lettre familière d'une lettre officielle.

Les élèves seront capables de citer les caractéristiques de chaque type de lettre.

Les élèves seront capables de recomposer des lettres à partir de fragments donnés.

Les élèves seront capables de faire le plan d'une lettre.

Activité 1 : Classer des lettres familières et officielles (bain de textes)

Stratégie : *Mobiliser ses connaissances textuelles*

Exploitations et justifications pédagogiques

L'enseignant distribue un corpus de textes contenant des lettres. Par groupes de deux, les apprenants doivent classer ces lettres selon leurs propres critères. Les élèves ne doivent pas lire les lettres, mais les parcourir rapidement (lecture balayage).

Une fois la tâche terminée, l'enseignant fait une mise en commun des critères de classement et les inscrit au tableau.

Un des critères devrait concerner les registres de langue, car les apprenants seront amenés à différencier les lettres écrites à des membres de la famille (registre familial) et celles écrites à des personnalités extérieures (registre soutenu). D'autres critères seraient : la structure de la lettre, les formules utilisées, etc.

<p>Activité 2 : Dégager les caractéristiques de chaque catégorie et en faire la synthèse.</p>	<p>À partir de la mise en commun des critères utilisés, l'enseignant fait apparaître les caractéristiques en questionnant les apprenants. Pour les caractéristiques manquantes, l'enseignant fait comparer plusieurs lettres en attirant l'attention des apprenants sur une caractéristique précise. Cette activité permet de travailler l'induction chez les élèves.</p> <p>La synthèse se construit au tableau et l'enseignant distribue une synthèse dactylographiée.</p> <p>Caractéristiques principales : mise en page, niveau de langue, formule de politesse.</p>
<p>Activité 3 : Remettre en ordre des lettres découpées en bandelettes et compléter des lettres à trous</p> <p>Stratégie : <i>Utiliser les connaissances textuelles</i></p>	<p>L'enseignant distribue en même temps les bandelettes d'une lettre officielle et d'une lettre familière. Les apprenants travaillent individuellement pour reconstituer les deux lettres. Un apprenant vient reconstituer les lettres sur le rétroprojecteur pour permettre la correction avec le reste de la classe.</p>
<p>Activité 4 : Dans une situation significative, faire un plan collectif de deux lettres à écrire (planification)</p>	<p>L'enseignant propose une situation de communication aux élèves et leur demande quels sont les éléments qui pourraient apparaître et qui devraient apparaître dans la lettre (qu'elle soit officielle ou familière).</p> <p>Ensemble, ils créent un canevas, une structure, au tableau. Celle-ci sera un repère pour les apprenants lorsqu'ils devront rédiger leur premier jet.</p>
<p>Activité 5 : Écrire individuellement le premier jet d'une lettre (rédaction)</p>	<p>L'enseignant sépare le groupe-classe en deux parties : une moitié écrira une lettre familière et l'autre moitié, une lettre officielle. Chaque apprenant reprend la synthèse avec les caractéristiques des lettres et rédige son genre de lettre en s'aidant du plan collectif réalisé lors de l'activité 4.</p> <p>À la fin de l'activité, l'enseignant reprend les copies pour y jeter un coup d'œil en prévision de la séquence suivante.</p>
<p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> Bain de textes Synthèses – lettres familières, lettres officielles Lettres découpées en bandelettes (sur papier et sur transparent) Rétroprojecteur Consignes précises du travail 	

Boîte à idées		
Culturelles	Communicatives	Discursives
Lettres pour la fête des mères ou à d'autres destinataires (Cendrillon, la lune...)	Boîte aux lettres devant chaque classe Lettres pour la fête des mères ou à d'autres destinataires (Cendrillon, la lune, ...) Imaginer des situations authentiques comme une correspondance interscolaire, des courriels, des SMS... Inventer une autre fin (exemple : la maman est fâchée)	Jouer des dialogues entre Sylvain et sa maman, son papa

4. PRODUCTION FINALE ET ÉVALUATION

SÉQUENCE 5 : ÉCRIRE DES LETTRES

Durée : 2h

Niveau : B1

Compétences travaillées

Expression orale : corriger collectivement le premier jet

Expression écrite : réviser son écrit et écrire une version finale

Objectifs (final et intermédiaires)

Objectif final

Les élèves seront capables d'écrire des lettres de façon autonome et ils pourront réviser leur production (2^e jet – version finale)

Objectifs intermédiaires

Les élèves seront capables d'utiliser une grille d'autoévaluation.

Les élèves seront capables d'utiliser des référentiels (dictionnaire, Bescherelle, grammaires) afin de se corriger.

<p>Activité 1 : Correction collective du premier jet des élèves – intervention surtout sur le contenu (groupe-classe, groupes, pairs, etc.) Apprendre à utiliser une grille d’autoévaluation</p>	<p>Exploitations et justifications pédagogiques</p> <p>L’enseignant projette une lettre familière type et une lettre officielle type. Les apprenants relisent leur premier jet pour en reprendre connaissance.</p> <p>L’enseignant demande aux apprenants de retrouver les critères vus lors de la séquence 4 à partir des lettres projetées. Au fur et à mesure, il écrit au tableau les critères à vérifier.</p> <p>Une fois les critères listés, les élèves reprennent leur premier jet et vérifient s’ils ont bien indiqué tous les critères. S’ils ont oublié l’un ou l’autre élément, ils indiquent qu’ils doivent ajouter cet élément dans leur copie.</p> <p>Évaluation : critères de la lettre familière</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respect du genre • Date et adresse - Formule d’appel – Énonciation - Mise en page - • Formule de politesse - Signature • Respect de la situation de communication et du registre de langue • Discours : cohérence et cohésion du texte • Syntaxe (phrases, ponctuation) • Lexique (précis, réinvesti) • Orthographe grammaticale et d’usage
<p>Activité 2 : Apprendre à utiliser le dictionnaire, le Bescherelle, les grammaires de référence</p> <p>Stratégie : <i>Apprendre à utiliser les ressources à disposition</i></p>	<p>Le professeur révise la bonne utilisation de ces outils.</p> <p>Il projette une lettre au tableau. Les erreurs sont soulignées (un D indique qu’il faut utiliser le dictionnaire ; un G, la grammaire ; un B, le Bescherelle). Par groupes de 4, les apprenants essaient de réutiliser ces outils dont ils ont appris précédemment la manipulation. L’enseignant passe dans les groupes pour voir comment ils agissent.</p> <p>Justification : Cette activité permet de travailler l’induction et favorise l’autonomie des apprenants.</p> <p>Les apprenants font ensuite une mise en commun pour vérifier si chaque groupe a corrigé correctement les erreurs à l’aide des différents outils.</p>

<p>Activité 3 : Relever un ou deux points d'orthographe grammaticale ou d'usage qui posent un problème à la majorité de la classe et les retravailler avec des activités plus pointues</p>	<p>Lorsque l'enseignant a repris les premiers jets, il a repéré les points qui posent problème aux élèves. Pour cette activité, il choisit les problèmes les plus fréquents et organise un système de révision à l'aide de fiches progressives afin que chaque élève puisse travailler à son rythme et à son niveau.</p>
<p>Activité 4 : Réviser son propre texte, individuellement, en utilisant toutes les informations données précédemment (correction collective, utilisation de référentiels, travail sur l'orthographe, grille d'autoévaluation) – version finale</p>	<p>Les apprenants reprennent leur premier jet et le retravaillent en ayant à leur disposition les outils de correction (dictionnaire, Bescherelle, grammaire) ainsi qu'une grille d'évaluation reprenant les différents critères à respecter.</p>
<p>Activité 5 : Bilan et évaluation par le professeur</p>	<p>L'enseignant reprend toutes les copies et les corrige à l'aide de la grille d'évaluation fournie aux apprenants.</p> <p>Il vérifie que les points d'orthographe qui posaient problème ont été améliorés grâce à la troisième activité et aux révisions.</p>

Matériel

Grille d'autoévaluation
Dictionnaires, Bescherelle, grammaires...
Transparents, projecteur

Boîte à idées

Culturelles	Linguistiques	Communicatives	Discursives
Créer sa couverture Inventer son histoire		Imaginer une personne qu'on n'a jamais rencontrée Remplir le passage manquant du livre Écrire le résumé du livre publié	

Équivalence des niveaux scolaires

(Tableau réalisé à partir du travail de M. Pierre-Julien Guay de la Vitrine APO, Le Portail des TIC, <http://ntic.org>)

Âge	Québec	Belgique	France	Suisse	Pologne	Liban	Maroc
6 ans	1e primaire	1e primaire	CP - Cours préparatoire	1e primaire	Maternelle	1e primaire	1e primaire
7 ans	2e primaire	2e primaire	CE1 - Cours élémentaire 1e année	2e primaire	1e primaire	2e primaire	2e primaire
8 ans	3e primaire	3e primaire	CE2 - Cours élémentaire 2e année	3e primaire	2e primaire	3e primaire	3e primaire
9 ans	4e primaire	4e primaire	CM1 - Cours moyen 1re année	4e primaire	3e primaire	4e primaire	4e primaire
10 ans	5e primaire	5e primaire	CM2 - Cours moyen 2e année	5e année (transition)	4e primaire	5e primaire	5e primaire
11 ans	6e primaire	6e primaire	6e (collège)	6e année (transition)	5e primaire	6e primaire	6e primaire
12 ans	1e secondaire	1e secondaire	5e (collège)	Secondaire degré 1	6e primaire	1e Collège	1e Collège
13 ans	2e secondaire	2e secondaire	4e (collège)	Secondaire degré 1	1e Gymnasium	2e Collège	2e Collège
14 ans	3e secondaire	3e secondaire	3e (collège)	Secondaire degré 1	2e Gymnasium	3e Collège	3e Collège
15 ans	4e secondaire	4e secondaire	2e (lycée)	Gymnase, sec. degré 2	3e Gymnasium	1e Lycée	1e Lycée
16 ans	5e secondaire	5e secondaire	1e (lycée)	Gymnase, sec. degré 2	1ère Liceum	2e Lycée	2e Lycée
17 ans	Collège (cégep)	6e secondaire	Terminale	Gymnase, sec. degré 2	2e Liceum	3e Lycée	3e Lycée
18 ans	Collège (cégep)	Université – Haute École	Université	Université	3e Liceum	Université – Études supérieures	Université – Études supérieures
19 ans	Université				Université		

ANNEXE 2

Transcription de quelques onomatopées

(Sites internet pour plus d'informations sur les onomatopées : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/jeux/crisonoma.html> et l'éveil aux langues : <http://www.elodil.com/index.html>)

Langues	Douleur	Éternuement	Explosion	Chant du coq	Meuglement	Baiser	Porte qui ferme	Moteur
Français	Aïe	Atchoum	Boum	Cocoriko	Meuh	Smack	Vlan	Vroum
Anglais	Ouch	Achoo	Boom	Cock-a-doodle-do	Moo	Smack	Slam	Vroom
Allemand	Aua	Hatschi	Bums	Kikeriki	Muh	Schmatz	Klack	Vrumm
Arabe	Ai	Aatchaw	Boom	Kokoiiko	Meuh	Mvou	Rrdakh	Rrem
Espagnol	Ay	Achis	Bum	Quiquiriqui	Mu	Mua	Clac/Pom	Brbr
Espéranto	Aje/huj/Aù	Acum	Bum	Kokeriko	Meù	Smak	Klal/flak	Vrum
Farsi	Argh	Atchoum	Bang	Gourgourigougoul	Mô	-----	-----	-----
Grec	Ayy	Apsouou	Boum	Kikirikou	Mouou	Mouts	Bam	Brououm
Italien	Aiia	Achum	Patatum	Chichirichi	Muuu	Smack	Sbam	Brum
Néerlandais	Ai	Hatsjie	Boem	Kukeleku	Beuh	Smak	Klak/Vlam	Vroem
Portugais	Ai	Atchim	Bum	Cocorococo	Muuu	Chuac	Pum	Vrum
Serbe	Jao	Ap'ciha	Bum	Kukuruku	Muuu	Cmok	Tres	Brum
Swahili	Ewee	Chafya	-----	Cocoriko	Bee	-----	Kibamba	Vouh
Turc	Ay	Haspu	Bum	Kukuriku	Mô	Muck	Bam	Vrum
Wallon	Ouille	Atchoum	Bouf, berdaf, badaboum	Cot cot codac	Meu	-----	Claq	Ziiti

RÉFÉRENCES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. ET PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- ADAM, J.-M. (2005). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 2^e édition, collection « Fac-Linguistique ». Paris : Armand Colin.
- ADAMS, G., DAVISTER, J. ET DENYER, M. (1998). *Lisons futé. Stratégies de lecture. Guide pédagogique*. Bruxelles : Duculot.
- ARMAND, F., SIROIS, F. ET ABABOU, S. (2007). Entrer dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire : le projet ELODiL (p. 13-25). In S. Lucchini et A. Maravelaki (éds). *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*. Collection IRIS. Cortil-Wodon : EME.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, volume 1 of Coll. TEL. Paris : Gallimard.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les éditions de Minuit.
- BESSE, H. (1984) : Éduquer la perception interculturelle. *Le français dans le monde*, 188, p. 46-54.
- BLONDEL, A. et al. (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles : Duculot.
- BONDY, E. (1985). *Children's Definition of Reading : Products of an Interactive Process*. Communication présentée au Congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- BOYZON-FRADET, D. (1997). Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire. In D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (éds). *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*. Paris : Nathan.
- BRAUN, A. ET CABILLAU, J.-F. (2007). *Le français pour chacun*. Waterloo : Wolters Plantyn.
- BRONCKART, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- CLARKE, M. A. (1988). The short circuit hypothesis of ESL Reading-or when language compétence interferes with Reading performance. In P.L. Carell, J. Devine et D.E. Eskey (éd.). *Interactive Approach to Second Language Reading*. Cambridge : University Press.
- CLÉMENT, F. ET GIRARDIN, A. (1997). *Enseigner les élèves issus de l'immigration*. Paris : Nathan.
- COLLÈS, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- COLLÈS, L. (2007). Le français comme langue usuelle et langue de scolarisation. *Le langage et l'homme*, 42.2, p.67-76.
- COLLÈS, L. (2006). *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent*. Fernelmont : E.M.E.
- CONNAN-PINTADO, C. et al. (2009). *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?* Bordeaux : Presses universitaires.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer) et Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. Paris : Didier.
- CORNAIRE, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- CRUTZEN, D. (1998). La dissonance cognitive. *Actes de lecture de l'Association française pour la lecture*, 62, p. 49-59.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 2., 222-351.
- CUMMINS, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow, (Eds.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* (pp. 2-26). New York : Longman.
- D'ANGLEJAN, A. & MASNY, D. (1987). Problèmes linguistiques et enseignement du français au Québec. *Revue québécoise*

de linguistique, 16, 2.

- DE CARLO, M. (1998). L'Interculturel. Paris : CLE international.
- DEVINE, J. (1988). The relationship between general language competence and second language reading proficiency. In Carrell, Devine & Eskey (Eds). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York : Cambridge University Press, p. 260-277.
- DESCHÈNES, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BONKOWSKI, S. ET AL., 2006, *Document de référence pour les classes-passerelles*. Bruxelles : Fesec.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- GIASSON, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON, J. (2007). *La compréhension en lecture*. 3^e édition. Bruxelles : De Boeck.
- JENKINS, J. & al. (1984). Learning vocabulary through Reading. *American Educational Research Journal*, 21, p. 767-788.
- LAFONTAINE, D. (2003). Rapport PISA Belgique. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale.
- LAFONTAINE, D. (1996). Quel encadrement pour quelle qualité de l'enseignement ? *Pilotinfo*, (13), 1-8.
- LENTIN, L. ET al. (1977). *Du parler au lire*. Paris : ESF.
- LEBRUN, M. ET Collès, L. (2007). *La littérature migrante dans l'espace francophone. Belgique, France, Québec, Suisse*. Cortil-Wodon : E.M.E.
- LUCCHINI, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Cortil-Wodon : E.M.E.
- LUCCHINI, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance : Psychologie, Pédagogie, Neuropsychiatrie, Sociologie*, 57(4), 299-317.
- MARAVELAKI, A. (2001). *Compétences langagières, caractéristiques socioculturelles et connaissances du monde du travail de jeunes francophones et de jeunes de communautés culturelles finissant le secondaire à Montréal*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- MARAVELAKI, A. ET PAINCHAUD, G. (2007). Compétences langagières, perceptions du marché du travail et aspirations professionnelles des jeunes issus de l'immigration. In J. Archibald et J.-L. Chiss (Éds). *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990). *Guide pédagogique. Secondaire. Français langue seconde. Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). *Le français langue seconde*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- NAUCHE, I. (2009). La littérature en classe d'accueil. Dossier « Enfants d'ailleurs, élèves en France ». *Cahiers pédagogiques*, 473.
- NISUBIRE, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde*. Cortil-Wodon : E.M.E.
- PAINCHAUD, G. (1994). Vers un rehaussement de la compétence langagière requise en milieu de travail. In *Les actes du colloque sur la problématique de l'aménagement linguistique, Tome 1*. Montréal: Office de la langue française et Université du Québec à Chicoutimi.
- PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A., ARMAND F. ET JEZAK, M. (1993). Diversité culturelle et littéraire. *Repères, essais en éducation*, 15, 77-94.

- PANG, E. & AL. (2003). *Teaching Reading*. Educational Practices Series, 12.
- PIERRE, R. (1992). La compréhension de textes écrits face au rehaussement des standards de littératie. Introduction au numéro thématique. In R. Pierre (éd.), *La compréhension de textes écrits en langue maternelle et en langue seconde : perspectives cognitives*, 3-21, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXIX, 1, Topical Issue.
- PIERRE, R. (1994). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Éds). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Les Éditions logiques.
- PING, W. (1993). L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise. Les difficultés d'apprentissage d'ordre linguistique. *Québec français*, 89, p. 52-55.
- POSLANIEC, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*, Paris : Hachette.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *APLV. Langues modernes*, 3, p. 55-71.
- RAFONI, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- Schneider, J.-B. (2008). *Projet lecteur 8 à 12 ans*. Paris : Accès, p. 198-199.
- SÉOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. LAL. Paris : Didier.
- SINGHAL, M. (1998). Reading Comprehension in the Seconde Language Classroom : A Hands-On Approach to Teaching and Learning Reading Strategies. *Report*. ERIC document number : ED 424748.
- STEFENSEN, M. ET AL. (1979). A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, XV, 1, p.10-30.
- TANNEN, D. (1982). The oral/literate continuum in discourse. In D. Tannen (Éd.), *Spoken and written language : Exploring orality and literacy* (p. 1-16). Norwood, NJ : Ablex.
- TARDIF, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne ET P. Raymond (Éds). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Les Éditions logiques.
- TERWAGNE, S. ET AL. (2001). *Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- TERWAGNE, S. ET VANESSE, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- TROUBETSKOY, N. C. (1949) : *Principes de phonologie* [1939], traduits par J. Cantineau. Paris : Klincksieck.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- VÉRONIQUE, D. ET COLLÈS, L. (2007). La recherche en didactique du français langue seconde en France et en Belgique : parcours de lecture. In *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles : De Boeck, col. Perspectives en éducation et formation, p. 45-84.
- VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.
- VIGNER, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 13.

Mise en pages : Leen Remans (intérieur), Katrijn De Vleeschouwer (couverture)
Photos couverture: © shutterstock, corbis
Suivi rédactionnel : J.-M. Delmotte, A. Scieur, G. Bergé
Auteur : Aphrodite Maravelaki
Conseiller scientifique : Luc Collès
Avec la collaboration de Véronique Petit et des étudiants du département pédagogique de l'Henallux -
Haute École de Namur, Liège et Luxembourg

© Éditions Érasme s.a., 2012
Place Baudouin I^{er}, 2 - 5004 Bouge, Belgique
ISBN : 978-2-87438-138-6
DL 2012/0132-26
DD4108/042013/900431

www.editionserasme.be

Toute reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, en dehors des strictes limites fixées par la loi, par quelque procédé que ce soit, et notamment par photocopie ou microfilm, numérisation ou scanning, est strictement interdite.



9 782874 381386