

Académie de Paris, Espace Reuilly, 18 janvier 2012

Apprentissage de la lecture Enseigner la compréhension



Roland Goigoux
Professeur des universités
IUFM d'Auvergne
Laboratoire ACTé (EA 4281)
Clermont-Ferrand



1

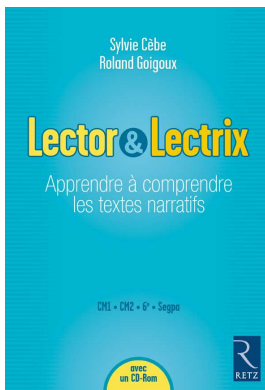
Introduction

Une triple analyse :

- de l'activité de lecture
- des apprentissages et des difficultés des élèves
- des pratiques des enseignants

Pour esquisser des pistes didactiques

2



Cours moyens (*)

En préparation pour
les cours élémentaires



Qu'est ce que comprendre un texte ?

Un fait divers

relaté par Christian Colombani (Le Monde)

4

L'un(e) lit, l'autre pas.

Les ossements d'un troupeau disparu ont été retrouvés près du col du Lautaret dans les Hautes-Alpes, au fond d'un puits naturel où 214 moutons s'étaient précipités l'un après l'autre.

5

Plan de la conférence

1. Les performances des élèves
2. Leurs difficultés de lecture
3. Les pratiques d'enseignement : constats et propositions


6

Première partie

Les performances des élèves :

- Évaluations nationales CM2 et CE1
- Évaluations CEDRE
- Évaluations internationales PIRLS et PISA

7



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Paris le **06 AVR. 2011**

Direction générale
de l'enseignement
scolaire

DGESCO
n° 2011 - 0033

110 rue de Grenelle
75307 Paris 07 SP

Le directeur général de l'enseignement
scolaire

à

Mesdames et messieurs les inspecteurs
d'académie, directeurs des services
départementaux de l'éducation nationale

Mesdames et messieurs les inspecteurs
de l'éducation nationale

Mesdames et messieurs les directeurs
d'école

S/C de mesdames et messieurs les recteurs
d'académie

Objet : Orientations pédagogiques faisant suite à l'évaluation CM2 en 2011.

En lecture, au CM2

« Les résultats font apparaître une bonne maîtrise de l'identification des mots chez les élèves et leur capacité à prélever des informations ponctuelles dans un texte. »

[...] « près de la moitié des élèves éprouvent des difficultés à inférer une information nouvelle de leur lecture »

[...] « très peu parviennent à une compréhension fine des textes et à exprimer et justifier une interprétation »

- ➔ « Conduire systématiquement un enseignement de la compréhension de textes »
- « La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas ».

9

Programmes 2008

Les programmes évoquent deux pistes :

« L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en **reformulant l'essentiel** et en **répondant à des questions** le concernant »

Que doit faire l'enseignant ?

« Inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions ».

10

Quelques résultats

- DEPP ([CEDRE](#))
- PIRLS (Exemple : [Les souris à l'envers](#))
- Standards internationaux ([PIRLS](#))

11

Compétences des élèves en compréhension de l'écrit en fin d'école primaire

Évaluations disciplinaires réalisées en 2003 et 2009 sur échantillon (CEDRE)

Textes littéraires, informatifs ou documentaires, scolaires
Source : Note d'information 11.16 - MENJVA DEPP 2011



Répartition des élèves de CM2 selon l'échelle de compréhension de l'écrit

13

Groupes 5 et 4 : 29 %

Ces élèves sont capables d'atteindre une compréhension fine des textes lus, de justifier une argumentation, de hiérarchiser différents types d'information.

Groupe 3 : 31 %

Ces élèves sont capables de comprendre l'idée principale d'un texte, de lier deux informations explicites dispersées dans le texte pour construire du sens, de comprendre les informations implicites d'un texte et de prélever des informations explicites quelle que soit la nature du support.

Groupe 2 : 26 %

Ces élèves restent sur l'aspect global du texte qu'ils viennent de lire. Ils ne rentrent pas dans les détails et ne reviennent pas sur l'écrit pour confirmer leur première approche. Ils sont capables de prélever des informations explicites contenues dans les documents (notamment tableaux, graphiques, schémas).

Groupes 1 et 0 : 14 % (23% en zone prioritaire)

Ces élèves peuvent prélever dans un texte des informations si elles sont explicites mais sont en difficulté face à des tâches plus complexes.

14

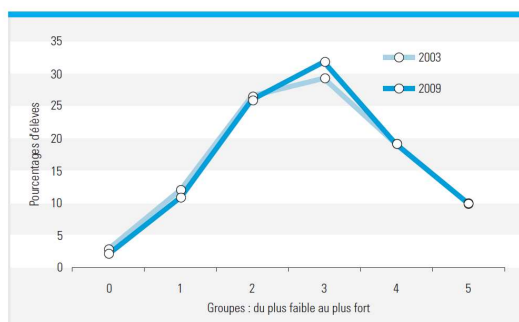
Résultats stables entre 2003 et 2009

La seule évolution statistiquement significative entre 2003 et 2009 concerne la population du groupe 3 (« moyens-forts »).

Ces élèves sont légèrement plus nombreux en 2009 qu'en 2003 : + 2,6 %

15

GRAPHIQUE 2 – Performances en compréhension de l'écrit à la fin de l'école primaire (%)



Source : MENJVA - DEPP

16

Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007

Note d'information n°38, 2008 (DEPP - MEN)

17

1987 → 1997 ↘ 2007

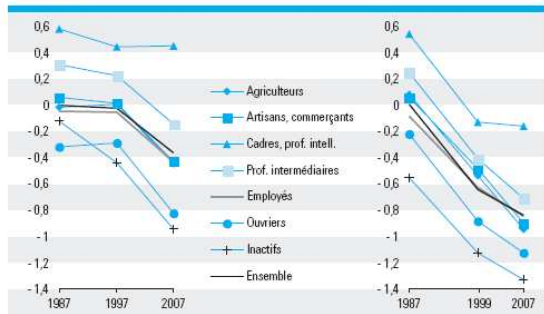
Comparer l'évolution des différences entre groupes d'élèves selon leur origine sociale.

« En lecture, les inégalités sociales ont tendance à se creuser : la baisse constatée entre 1997 et 2007 n'a pas touché les enfants d'origine sociale favorisée (« cadres et professions intellectuelles supérieures »).

18

1987, 1997, 2007

GRAPHIQUE 3 – Résultats en lecture et calcul selon la PCS du chef de famille



✚ Ces résultats soulignent la difficulté de l'École à compenser les inégalités initiales malgré les dispositifs de soutien et autres plans personnalisés mis en œuvre depuis des années.

✚ Les difficultés repérées sont précoces et cumulatives, ce qui fait peser une lourde responsabilité sur l'école primaire.

✚ De nouvelles stratégies d'intervention doivent donc être élaborées.

✚ Avant de songer à remédier, il faut s'assurer que l'on a suffisamment enseigné.

20

Nos hypothèses de travail

✚ Les pratiques pédagogiques pourraient compenser une part de ces inégalités à condition de savoir repérer, parmi les compétences requises pour réussir à l'école, celles qui sont insuffisamment enseignées et exercées.

✚ Pour enseigner « autrement » la compréhension, il faut commencer par définir les compétences qu'elle requiert.

21

Deuxième partie

Les difficultés des élèves en lecture

22

Revenons à notre fait divers

- Racontez-le à votre voisin(e).

23

Le fait divers

Les ossements d'un troupeau disparu ont été retrouvés près du col du Lautaret dans les Hautes-Alpes, au fond d'un puits naturel où 214 moutons s'étaient précipités l'un après l'autre.

24

Comment avez-vous raconté à votre voisin(e)?

1. Combien d'actions avez-vous rappelées ? Lesquelles ?
2. Avez-vous décrit le puits naturel ?
3. Avez-vous évoqué les raisons qui ont conduit les moutons à se précipiter dans le puits l'un après l'autre ?
4. Avez-vous expliqué que les ossements retrouvés étaient ceux des 214 moutons ?
5. Avez-vous indiqué combien de temps après l'accident on a retrouvé les ossements ? Et pourquoi ?

Comprendre

- Latin class. *comprehendere*, « saisir »
- Latin pop. *comprehendere*, « prendre ensemble »
- Le lecteur doit être capable de construire une **représentation mentale** cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte.
- Il doit aussi être capable, à l'école, de **manifeste qu'il a compris** ce qu'il a lu.

26

Représentation mentale

- Représentation construite grâce aux données du texte et aux inférences produites pendant la lecture
- Construction qui dépend des objectifs du lecteur (au regard du contexte et du contrat de lecture)

La compréhension en lecture n'est pas un processus passif de réception, elle repose sur un traitement actif par le lecteur.

Variable didactique importante : le but de la lecture
→ Apprendre à traiter différents types de tâches de lecture (buts et supports)

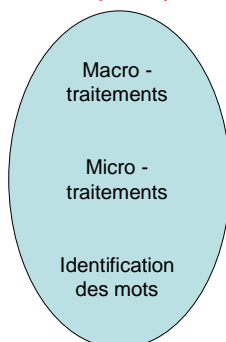
27

La qualité des inférences dépend de trois éléments :

1. la pertinence des **connaissances** antérieures du lecteur
2. la fiabilité de ses **traitements linguistiques** (notamment des indices textuels de cohésion)
3. la **conscience** que le lecteur doit avoir de la nécessité d'aller au delà de l'information explicite du texte

28

Trois principaux niveaux de traitement



Construction d'une **représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte**

Traitement **sémantique des propositions et des phrases**

Décodage et accès **sémantique**

29

- Des traitements locaux permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases;
- Des traitements plus globaux amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte et à une compréhension globale du texte.

Le tri des informations importantes et leur organisation progressive en mémoire à long terme dépendent de ces deux types de traitement.

Ce processus d'intégration sémantique est **cyclique** : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation d'ensemble qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure de son avancée dans le texte.

30

Le chat Tibère

Test INETOP (Aubret et Blanchard, 1991)

31

À plat ventre sur la plus grosse branche de tilleul, Colin, immobile comme un chasseur à l'affût, observe le manège du chat Tibère.

Tapi sous un banc de l'allée où les miettes de pain font le régal des moineaux, Tibère attend patiemment que ceux-ci s'approchent suffisamment de lui pour bondir sur la proie qu'il convoite.

1. Qui est dans l'arbre ?
2. Que regarde Colin ?
3. Qui est le chasseur de l'histoire ?
4. Qui mange le pain ?
5. Où est le chat ?

32

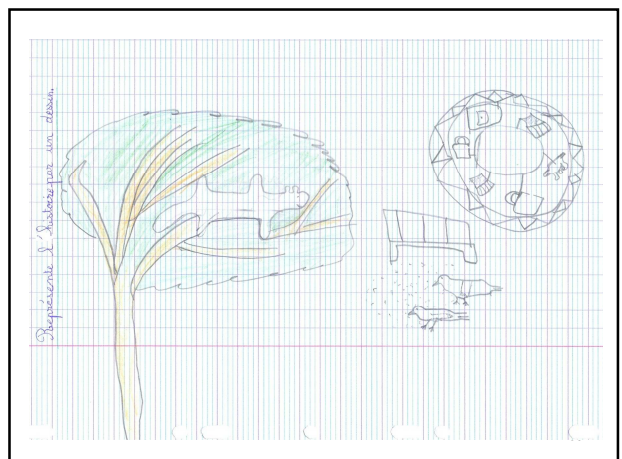
Évaluer la compréhension :
questionner *ou* demander de reformuler ?

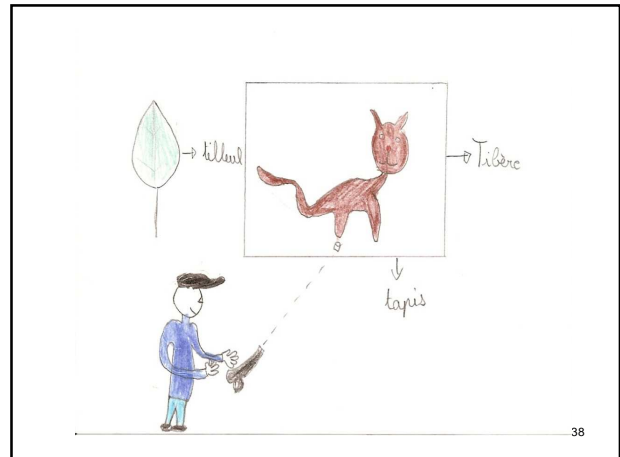
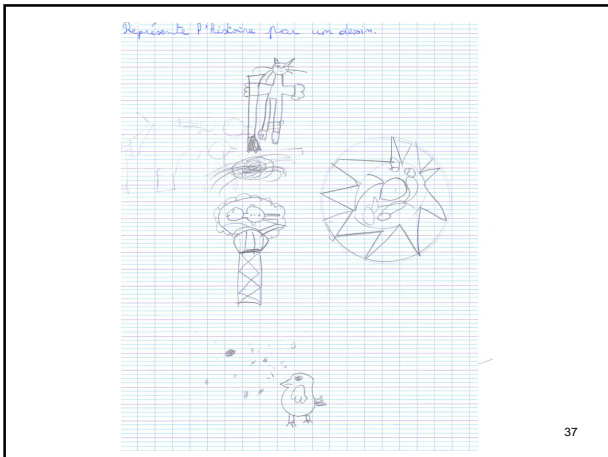
1. Répondre aux questions (Test Aubret et Blanchard, 1991)
2. Raconter l'histoire
3. Représenter l'histoire par un dessin

33



35





Quelles sont les compétences simultanément requises pour comprendre ?

1. des compétences de **décodage** : identification des mots écrits (*)
2. des compétences **linguistiques** : syntaxe et lexique (*)
3. des compétences **référentielles** : connaissances encyclopédiques sur le monde de référence
4. des compétences **textuelles** : cohésion (anaphores, connecteurs...), énonciation (*), ponctuation, culture littéraire (genres, auteurs, stéréotypes, stratégies narratives...)
5. des compétences **stratégiques** : régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture (habiletés métacognitives, raisonnement, mémoire)

39

Cela suppose...

- que le lecteur cherche à **explicitier l'implicite** et qu'il dispose des connaissances et des capacités de raisonnement requises
- qu'il cherche à **mettre en relation les différents éléments du texte** pour en inférer de nouvelles informations
- qu'il **évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier** aux difficultés qu'il détecte
- qu'il soit **suffisamment flexible** pour accepter que ses premières représentations ne soient que provisoires (et donc révisables)

40

Bonne nouvelle

Tout cela s'enseigne !

Mauvaise nouvelle

Encore trop peu en France

41

Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture

Les élèves en grande difficulté de lecture se méprennent sur la nature de la tâche, sur les procédures requises et sur l'activité intellectuelle à mobiliser.

Ils pensent qu'il suffit de décoder et de mémoriser tous les mots d'un texte et que, de la somme de ces mots, va **naturellement** jaillir la compréhension, sans autre procédure, c'est-à-dire **sans activité de leur part**.

Ils mettent donc en œuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées.

Ils ignorent la nécessité d'**élaborer des représentations provisoires** au fur et à mesure de la lecture du texte, de consacrer une partie de leur attention à **mémoriser les informations les plus importantes** et de **procéder à des inférences** pour mettre en relation les diverses données du texte.

42

Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple **recherche d'informations** sollicitée par un questionnaire soumis *a posteriori*.

Leur première lecture d'un texte est alors réduite à un **repérage thématique et à une localisation des informations** qui seront éventuellement utiles pour répondre aux questions posées.

Ils ne cherchent pas spontanément à remplir les « blancs » du texte.

43

Lexique

- Les recherches récentes donnent raison aux professeurs qui attribuent au **manque de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques** une grande part des difficultés de lecture de leurs élèves.
- Toute intervention centrée sur l'amélioration des compétences en lecture-compréhension doit inclure un volet d'enseignement qui les prend pour cible.
- (Cf. dossier *Lexique* à paraître sur *Eduscol*)

44

Quelques pistes d'intervention

Activités intégrées à l'enseignement de la lecture

- Différencier en amont (préparation lexicale)
- Apprendre à utiliser le contexte
- Aider les élèves au fil de la lecture
- Organiser la mémorisation
- Apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide

45

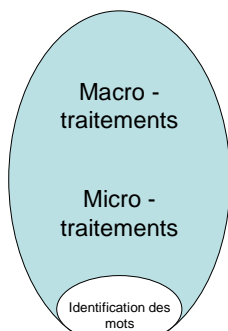
Évaluation entrée CE2 :

« ils lisent bien mais ils comprennent mal ! »

- Pourcentage de réussite pour la lecture des 20 mots isolés : **98 %**
- Moyenne des durées de lecture de l'ensemble des élèves : **0,8 s** par mot
- 20% des élèves qui comprennent le mieux les textes lus : **0,4 s**
- 20% des élèves qui comprennent le plus mal les textes lus : **2,4 s**

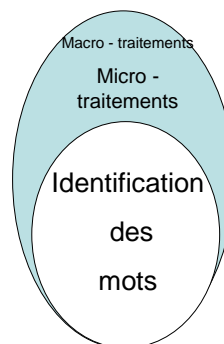
46

Des capacités de traitement limitées



Lecteur expert

47



Lecteur novice

48

L'importance capitale des compétences de décodage

- La compréhension dépend du degré d'automatisation des procédures d'identification des mots (accès au sens).
- La fluidité verbale est importante à cause des limites de la mémoire de travail.
- Lorsque la reconnaissance des mots est trop lente, les mots s'estompent de la mémoire avant que les mots suivants soient reconnus.

49

Est-il possible d'améliorer les habiletés de décodage des élèves de cycle 3 ?

La quantité des actes de lecture

L'intérêt de la lecture à haute voix :

- lecture publique ou enregistrée (travail autonome)
- atelier dirigé

Ne pas négliger l'aide personnalisée !

50

Lecture à haute voix

Lecteurs **fluents** : ils lisent avec aisance, sans erreurs d'identification de mots et en mettant une intonation personnelle

(cf. « lecture expressive » du certificat de fin d'études primaires)

- Automatisation de la reconnaissance des mots
- Habileté à grouper en unités syntaxiques de sens, utilisation de la ponctuation, choix des moments de pause, etc.

51

Atelier dirigé (Cf. Editions La cigale, Grenoble)

- Présentation des objectifs de la séance
- Lecture par le professeur et travail de la compréhension (+ décodage) : texte court (200 mots)
- Lectures individuelles à haute voix
- Explicitation des erreurs : déchiffrage, oubli, intonation, etc.
- Observation et prise de conscience des progrès
- Réitération : chaque texte est lu 3 à 4 fois par séance, 3 séances par semaine, pendant 2 à 4 mois



52

Troisième partie

53

Des exemples aux cours élémentaires

[Lectorino & Lectorinette](#)

(Voir fichier joint)

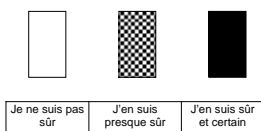
54

Apprendre à « lire entre les lignes »

- « *Le texte ne le dit pas* » ?
 - une **déduction** possible, voire nécessaire
 - une pure **invention** sans légitimité

Cartons de confiance

- Examiner :
 - Ce que le texte **impose**
 - Ce que le texte **autorise**
 - Ce que le texte **interdit**
- Dépasser l'opposition entre le vrai et le faux :
 - raisonner sur le possible et l'impossible,
 - le certain, le vraisemblable, l'invraisemblable...



55

Comprendre

1. Le lecteur doit être capable de construire une *représentation mentale* cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte.
2. Il doit aussi être capable, à l'école, de **manifestar qu'il a compris** ce qu'il a lu.

56

Un test JAPD

(journée d'appel de préparation à la défense)

Nous marchions à pas lents. Nos pieds s'enfonçaient dans le sable mou et brillant. Les réserves d'eau étaient épuisées. Il ne nous restait que huit litres d'eau tiède pour nous quatre. Nos yeux irrités ne distinguaient que des dunes écrasées de soleil qui s'étendaient à l'infini. Je sentais le désespoir m'envahir peu à peu ... Soudain, je m'éveillai. Du ciel gris et bas, la pluie tombait en crépitant sur la fenêtre de ma chambre.

57

- Répondre aux questions **avec** le texte
 - Comment était l'eau qui nous restait ?
 - Combien restait-il d'eau pour chaque personne ?
- **Sans** le texte : **barrer les titres qui ne conviennent pas**
 - Comment j'ai vaincu le désert
 - Après la pluie le beau temps
 - Un mauvais rêve
 - Il pleut dans le désert.

→ Une variable didactique à manipuler (avec soin):

la présence ou l'absence du texte pour réaliser une tâche

- Articuler systématiquement comprendre et mémoriser
- Comment se souvenir de ce que le texte ne dit pas ?

58

Synthèse des premières pistes didactiques

Piste didactique n°1 : expliciter et varier les buts, les tâches de lecture

Piste didactique n°2 : multiplier les tâches de rappel ou de résumé

Piste didactique n°3 : proposer des tâches en l'absence du texte

Piste didactique n°4 : inciter à la reformulation et la paraphrase (« *Lire, c'est traduire* »)

Piste didactique n°5 : aider à traiter les marques de cohésion pour construire une représentation mentale cohérente

59

Apprendre à montrer qu'on a compris

[Apprendre à traiter les questionnaires](#)

60

- Est-ce que les élèves comprennent de ce que l'on attend d'eux ?
- Savent-ils comment s'y prendre pour traiter les tâches scolaires ?
- Le leur a-t-on appris ?

61

Apprendre à traiter les questionnaires

- Les différents types de question
 - La réponse est écrite dans le texte
 - La réponse est à trouver en réfléchissant (à déduire)
- Apprendre à justifier sa réponse
 - À l'oral
 - À l'écrit
- Distinguer deux cibles de l'évaluation
 - La qualité de la compréhension (varier les modalités)
 - La qualité rédactionnelle (orthographe, syntaxe)

62

Des scénarios didactiques pour apprendre aux élèves à répondre aux questionnaires

(CF. Lector & Lectrix)

63

Lector & Lectrix

7 séquences didactiques (22 séances)

1. Apprendre à construire une représentation mentale
2. Lire c'est traduire
3. Accroître sa flexibilité
4. Répondre à des questions : choisir ses stratégies
5. Répondre à des questions : justifier ses réponses
6. Lire entre les lignes : causes et conséquences
7. Lire entre les lignes : narrateur, personnages et dialogues

64

Trois procédures pour répondre aux questions (Fiche 4A)

- La réponse est *écrite* dans le texte : il suffit de la **recopier**. Pour la trouver, il faut parfois avoir reformulé la question.
- La réponse *n'est pas écrite* mais toutes les informations sont dans le texte : il faut les **réunir pour déduire** la réponse.
- La réponse *n'est pas écrite* : il faut la **rédigier**. Il faut **raisonner** à partir des informations du texte et de ses connaissances **pour déduire** la réponse.

65

Apprendre à traiter les tâches d'évaluation

Quelques pistes

- Questions intermédiaires (aides à la compréhension) au cours de la découverte du texte
- Trace écrite : publique ou privée
- Répondre à des questions ou produire des questions
- Proposer des réponses ou juger de la qualité de réponses déjà rédigées
- Apprendre à justifier une réponse

66

Autre piste : apprendre à relire (Auto-régulation)

- Lire à son rythme puis retourner sa feuille
- Répondre de mémoire aux questions posées
- Noir, gris, blanc

67

Travail en deux temps

1. Répondre **de mémoire**. Expliquer aux élèves que leurs réponses devront être écrites :
 - au stylo noir s'ils sont sûrs et certains de leur réponse ;
 - au crayon gris s'ils ne sont pas totalement sûrs de leur réponse.Lorsque les élèves ne sauront pas répondre, ils laisseront la ligne en blanc.
2. Lorsque les élèves ont terminé, ils prennent un stylo bleu pour corriger eux-mêmes leurs réponses en **revenant au texte** (relecture stratégique).

68

D'après Alessandro Barrico (1997), Novecento : pianiste - Éditions des mille et une nuits

C'était un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin, alors que tout le monde était déjà descendu du bateau, il le trouva dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, dans la salle de bal, sur le piano.

Le vieux Boodmann le trouva là et chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : « Citron » parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron. Danny prit le bébé dans ses bras et lui dit : « bonjour, Citron ! ». Ce bébé, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr.

69

Questionnaire (sans texte)

1. Danny Boodmann est-il un jeune marin ?
2. Quand trouve-t-il le bébé ?
3. Quel âge a le bébé quand il le découvre ?
4. Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?
5. Pourquoi appelle-t-il le bébé Boodmann ?

70

Relire ou ne pas relire ?

- **Pas besoin de relire** : je suis sûr de ma réponse
 - *J'avais bien construit mon film et j'avais compris les pensées des personnages.*
 - *J'avais bien organisé et mémorisé les informations (...)*
- **Besoin de relire**
 - J'ai des doutes sur ma réponse : *il faut que je la vérifie*
 - Je ne sais pas répondre : *je vais chercher, la question va m'aider à comprendre*

71

ÉVALUATION NATIONALE DES ACQUIS DES ÉLÈVES EN CM2

FRANÇAIS
MATHÉMATIQUES

Janvier 2010

72

Exercice 1

Lis silencieusement le texte suivant et réponds aux questions posées.

Dans le livre dont ce texte est extrait, des enfants et leurs grands-parents ont constaté la mort de leur arbre préféré. Un voisin, Vincendon, en venant couper l'arbre mort, avait affirmé : « Les arbres ne meurent jamais »...

L'arbre qui chante

L'air qui entra en même temps que Vincendon était tout piqueté de minuscules flocons blancs. Le feu grogna plus fort, puis ce fut le silence. Ils étaient là tous les quatre, à regarder le père Vincendon et son paquet solidement ficelé.

73

- A/ Quel est l'instrument que Vincendon offre aux enfants ?
B/ Quel est le métier de Vincendon ?
C/ Qui sont les personnages de cette histoire ?
D/ Encadre, dans le texte, les expressions qui montrent que le grand-père et la grand-mère sont admiratifs du travail fait par Vincendon.
E/ Explique pourquoi l'auteur a donné à cette histoire le titre « *L'arbre qui chante* ».
F/ À la ligne 34, dans la phrase « *Allons, tu peux le prendre, il ne te mordra pas, sois tranquille.* »
– le pronom **tu** remplace : ...
– le pronom **le** remplace : ...
G/ Dans la phrase : « *Quatre petites mains volèrent en même temps.* », le verbe **voler** est employé au sens figuré. Invente une phrase où ce verbe est employé au sens propre.
H/ Souligne, dans le texte, au moins deux expressions utilisées par l'auteur pour montrer que l'enfant ne sait pas bien jouer du violon.
I/ Dans le passage « *Le garçon sortit le violon de son lit.* », explique ce que veut dire le mot **lit**.

74

Les tâches d'évaluation (Ex.1)

- **Questions littérales (A et B)**
 - Connaissances lexicales et de catégorisation
- **Question inférentielle (E)**
 - Rédiger une explication
- **Identification des personnages (C)**
 - Réaliser des inférences (**personnages**) (V)
- **Justifications (montrer que)**
 - Relever des informations (D et H)
- **Connaissances lexicales (G et I)**
 - Expliquer
- **Cohésion textuelle : reprise anaphorique (F)**
 - Traiter la référence d'un pronom personnel en position de complément d'objet (**SH**)

75

Question E (Inférence) : l'arbre qui chante ?

- Aucune indication de durée entre la mort de l'arbre, la coupe et l'épisode qui commence.
- « *A part les cordes, le velours et les crins de l'archet, tout se trouvait au cœur de votre arbre.* »
- **L'inférence** repose sur la mise en relation de cet énoncé avec celui qui annonçait la mort de l'arbre (25 lignes plus haut).
- « *Fais chanter ton arbre* » : nouvelle inférence
- « *L'âme du vieil arbre qui chantait dans son violon* » / « *Les arbres ne meurent jamais* » (45 lignes plus haut)

76

Exercice 6

Lis attentivement le texte suivant et réponds aux questions posées.

Dans ce livre, l'auteur raconte l'histoire d'une petite fille, prénommée Lullaby, qui décide de quitter son univers familial et part à l'aventure...

***éboulis** : tas de terre et de pierres qui sont tombées.

J.M.G Le Clézio, extrait de *Lullaby*
(Gallimard jeunesse)

77

- A/ En t'aidant du texte, **explique pourquoi** l'escalade de Lullaby est dangereuse.
B/ L'auteur utilise des comparaisons pour décrire la mer. **Souligne au moins deux comparaisons** dans le texte.
C/ Dans la phrase « Le vent **balayait** sans arrêt la mer, lissait sa surface », **explique ce que veut dire le mot balayait**.
D/ **Recopie une phrase du texte qui montre que** Lullaby est bouleversée par sa découverte de la mer.
E/ Voici trois adjectifs : *imprudente, craintive, émerveillée*. A ton avis, quel est celui qui correspond le mieux à l'attitude de Lullaby ? En t'aidant du texte, **explique ton choix**.
F/ Parmi les titres proposés ci-dessous, **entoure celui qui convient** :
 - Un mur d'escalade au bord de la mer
 - Une merveilleuse découverte de la mer
 - Lullaby et les oiseaux de mer
 - Une randonnée tranquille
 - Une promenade en mer

78

Les tâches d'évaluation (Ex.6)

- **Connaissances lexicales (B, C)**
 - Relever des comparaisons
 - Définir le sens d'un mot (employé au sens figuré)
- **Question inférentielle (A)**
 - Rédiger une explication
- **Justifications par relevé d'informations (D)**
- **Questions de synthèse (E et F)**
 - Caractériser un personnage (émotion, sentiment)
 - Proposer un titre

79

Merci de votre attention

80