



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA CULTURE



VICE-SECTORAT
DE POLYNÉSIE FRANÇAISE

GROUPE DE REFLEXION DES LANGUES DU FENUA



PAUL ARUTAHI
TEMITI LEHARTEL
HINA MAHUTA BERNADINO

MARIANNE ANANIA
VALÉRIE CHARLES

PATRICK CHENOUX
CATHERINE LY TSOI
ALEXANDRA YVON

LIRE & COMPRENDRE



INDEX

03 LE MOT DE L'INSPECTEUR

Créativité et formation entre pairs
pour le développement professionnel

04 ACCOMPAGNEMENT DU GROUPE DE REFLEXION

S'interroger et expérimenter sur les
compétences de compréhension écrite

08 M. ANANIA V. CHARLES

Le travail collaboratif au service de la
compréhension écrite en anglais

15 P. CHENOUX, C. LY TSOI A. YVON

Réflexions plurilingues sur la lecture
plaisir pour travailler la lecture analytique

20 P. ARUTAH, T LEHARTEL H. MAHUTA BERNADINO

Harmonisation collège-lycée : la méthodologie
comme levier pour la compréhension d'un texte

30 LE CERVEAU LECTEUR À L'ÈRE NUMERIQUE

Une synthèse de lecture où le bon sens
et les neurosciences se rejoignent



LE MOT DE L'INSPECTEUR

La créativité est l'intelligence qui s'amuse." — Albert Einstein"

La créativité est l'une des grandes richesses du métier d'enseignant. C'est à la fois une posture qui se construit et un état d'esprit qui se cultive.

La formation entre pairs est un vecteur important de développement professionnel. Face à la complexité croissante du métier, les réflexions interlangues constituent dans cette perspective autant d'opportunités de travailler ensemble afin de partager les bonnes idées et les pratiques, et d'inventer des solutions pour répondre au mieux aux besoins de l'école d'aujourd'hui.

Il a été démontré par ailleurs, à quel point les échanges et la mutualisation de pratiques contribuent au bien-être des personnels d'éducation.

Le dispositif du Groupe de réflexion des langues du Fenua s'inscrit dans cette démarche. Il offre l'opportunité d'expérimenter en toute confiance, au plus près des besoins et dans le cadre d'une réflexion partagée. Comme vous pourrez le lire, la démarche collective a permis d'identifier des enjeux clés pour la réussite des élèves dans l'apprentissage des langues, notamment autour de la compréhension écrite.

Je tiens à remercier chaleureusement notre formatrice académique ainsi que l'ensemble des professeurs mobilisés pour leur engagement et la qualité des travaux réalisés.

Cette communauté de pratiques est pionnière en matière de formation entre pairs en langues vivantes sur notre territoire. Je formule le vœu qu'elle ouvre la voie à d'autres collectifs qui contribueront à leur tour à faire de l'école un lieu d'inspiration professionnelle et d'apprentissage pour tous en Polynésie française.

Excellente lecture à toutes et à tous,



M. Yannick Hernandez

IA-IPR LANGUES VIVANTES

EXPÉRIMENTER POUR AMÉLIORER LES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ÉCRITE DE NOS ÉLÈVES



Ségolène et Orioli-Guichard
PFA LANGUES VIVANTES



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



VICÉ-ROCTORAT
DE POLYNÉSIE FRANÇAISE
2019
2020
2021

Comme tous les ans, le Groupe de Réflexion des Langues Vivantes choisit une thématique de réflexion : cette année, il s'agissait d'interroger la compréhension de l'écrit.

J'ai proposé aux enseignants du groupe d'explorer leurs représentations de cette compétence langagière, du point de vue des apprentissages comme de l'enseignement, de découvrir quelques apports de la recherche, d'interquestionner leurs propositions, de partager leurs observations et de mesurer les effets de ces choix sur les compétences des élèves. Au delà des sous-compétences de repérages, il s'agit de leur apprendre à construire la compréhension.

Trois équipes d'expérimentation ont ensuite choisi de travailler sur des problématiques différentes afin d'améliorer les compétences de leurs élèves. Ils ont tous expérimenté en ce sens, ce qui a fait évoluer leur perception de ces compétences et de leurs propres pratiques, tout en faisant progresser leurs élèves.

Il est primordial d'apporter une contextualisation précise des choix effectués afin d'en mesurer la pertinence et aussi de proposer des observables, pour pouvoir ensuite évaluer le degré de réussite.

Ces enseignants expérimentés savent qu'il n'existe pas qu'une seule méthode ou mise en œuvre possible pour faire progresser les élèves, et que le profilage linguistique mais aussi psychoaffectif de son groupe classe est essentiel pour fixer des priorités. Cependant, vous constaterez à la lecture de ce magazine pédagogique que tous s'entendent sur de grands principes.

Face à un texte, quelle que soit la langue, la plupart de nos élèves sont en insécurité linguistique, donc quels que soient votre objectif, votre type d'activité ou votre mise en œuvre, la première étape consistera toujours à poser un cadre d'apprentissage sécurisant et à les inviter au voyage...



PROBLÈMES D'ÉLÈVES

Comme point de départ, je propose au groupe de s'interroger sur deux axes :

On commence par les problèmes d'élèves, c'est-à-dire ce que l'élève vit au quotidien dans ses apprentissages. En parallèle, le groupe cherche à définir les dilemmes des enseignants que l'on ne peut résoudre, car c'est un choix à effectuer selon les besoins des élèves.

DILEMMES DE PROFS

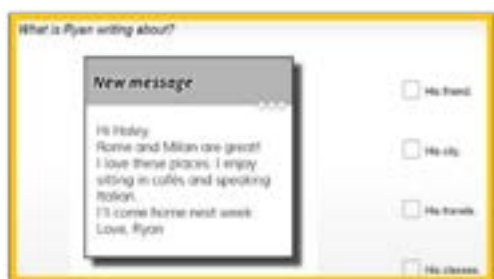


Quelles compétences sont indispensables pour former des élèves lecteurs ?

Lorsque l'on examine les attendus de fin de 3ème (disponibles sur Eduscol), on se rend très vite compte que concernant la compréhension écrite, on demande principalement aux élèves de savoir repérer des éléments porteur de sens dans un texte (du niveau A2 au B1).

Pour développer ces compétences de repérage, les différents manuels de langues vivantes regorgent de propositions de méthodologie de la compréhension écrite. Les enseignants eux aussi font preuve de créativité avec plusieurs activités facilitant des méthodes de repérage des informations essentielles du texte (grilles, code couleurs, post-its).

Cependant, nous savons que nos élèves peuvent tout à fait être capables de relever des mots sans pour autant parvenir à les mobiliser pour construire leur compréhension du texte.



Extrait du test Ev@langue, site académique de Grenoble.

Prenons un exemple en cours d'anglais au collège : Les élèves sont entraînés à repérer les mots commençant par une majuscule, et à les associer à des noms de personnages ou de lieux. Ils apprennent aussi à relever les mots transparents. Cependant, reconstruire du sens à partir de ces éléments disparates n'est pas simple pour nombre d'entre eux : c'est un exercice qu'ils ne savent pas toujours faire en anglais car c'est une activité qui est liée à des compétences de production narrative. Un élève qui ne sait pas (ré)écrire une histoire en français à partir d'un prénom, d'un nom de lieu, de quelques verbes et d'un adjectif ne saura pas davantage le faire dans une autre langue.

Lorsque nous comparons les méthodes proposées pour accompagner l'élève dans la compréhension de texte, on s'aperçoit très vite que certaines compétences relèvent du simple décodage (repérer des majuscules, des guillemets), d'autres de connaissances lexicales préalables (repérer des éléments du quotidien, la description d'un lieu familier), d'autres de compétences narratives (c'est-à-dire de représentation mentale du texte, de son organisation) et d'autres qui sont inférentielles (par exemple ce qui concerne les états mentaux des personnages, ou des éléments qui ne peuvent être que déduits par le lecteur).

Voici pourquoi nos réflexions cette année englobent l'évaluation d'un recours systématique à une méthodologie de compréhension écrite, mais surtout s'intéressent à des compétences de lecture, c'est-à-dire d'inférence, de représentations mentale, d'évocation.



Couverture de L'Expo neuro ludique de la Cité des Sciences et de l'Industrie, sous la direction de Stanislas Dehaene

Cette année, j'ai introduit plusieurs données de neurosciences pour nourrir nos réflexions et c'est avec l'une d'entre elles que nous avons marqué le premier point essentiel concernant les approches de la lecture : les compétences de compréhension écrites sont liées à la phonologie, quelle que soit la langue, depuis l'apprentissage de la lecture.

Neurologiquement, c'est par la voie phonologique (même en lecture silencieuse) que le lecteur emprunte la voie lexicale. Pour commencer, une lecture oralisée est recommandée pour entrer dans le texte. Par ailleurs, nous savons comme la prosodie révèle la structuration syntaxique autant que certains éléments implicites interprétatifs.

Les compétences de compréhension écrites sont donc à développer en parallèle avec les compétences orales.

CATÉGORISER LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES



Avec ce visuel, je propose aux enseignants d'essayer d'identifier les difficultés de leurs élèves et ainsi, de pouvoir faire un profilage du groupe classe, pour ensuite opérer des choix adaptés.

CHANGER LE REGARD DES ÉLÈVES



Voici une synthèse de ce que le groupe a trouvé de plus pertinent pour changer la perception des élèves sur cette activité.

**MARIANNE ANANIA
VALÉRIE CHARLES**

**Le travail
collaboratif
au service des
compétences de
compréhension
écrite**



EXPERIMENTATIONS AU
COLLÈGE DE PUNAAUIA

OBSERVATIONS CROISEES

Dans le cadre de la compétence de compréhension écrite, nous cherchions à mettre en avant l'intérêt du travail en groupe pour en surmonter sa réticence dans un premier temps, puis en améliorer son acquisition. En effet, cette activité langagière est avant tout centrée sur l'individu, et nous souhaitons en proposer une approche plus collaborative, dans l'air du temps.

Nos profils de classe, s'ils portaient tous deux sur le niveau de 4e, étaient cependant différents : Marianne a une classe d'un bon niveau, puisqu'une part importante de ses élèves a intégré l'option LCE, et l'autre partie de la classe est également confortable en anglais. Les élèves ne posent pas de problème de discipline.

Valérie en revanche, a certes une tête de classe d'un bon niveau, mais inerte à l'oral. Si en anglais, les élèves ne posent pas de problème de discipline, ce n'est pas le cas partout car trois élèves sont déjà passés en commission éducative. La majorité des élèves est d'un niveau fragile, et pour une minorité, en grande difficulté.

En début d'année, nous nous rejoignons sur le constat de la peur des élèves face à la longueur d'un texte, ce qui mène au découragement et à l'absence d'efforts, avec des remarques telles que « c'est trop long, je laisse tomber, je n'y arriverai pas, je ne comprends rien à l'anglais ».

PHASE 1 - M. ANANIA

Titre de la séquence : Let's eat American style!
(séquence 2)

Support : How to be fit and healthy (texte donnant des conseils sur l'alimentation sous forme d'ordres et de conseils répartis en 6 paragraphes)

Document :

<https://kidshealth.org/en/kids/fit-kid.html>

<https://kidshealth.org/en/kids/school-lunches.html>



Number 2	The best diet to get strong bones. Don't drink sugary
Number 3	Our diets talk to let him see stouard pool and bating. too much eat make you and can lead to unhealthy weight gain
Number 4	Try to spend no more than two hours
Number 5	When you're young it's important to you will need to choose an activitie o Active every day
Number 6	For the lunch at school you can choose to

Extrait de cahier d'élève

· Etape 1

Déroulé : 6 groupes sont formés (les élèves sont libres d'aller avec qui ils veulent), chacun comprenant 4 élèves (sauf 3 groupes composés de 5 élèves). En 10 minutes, ils échangent et doivent remplir un tableau en 1 ou 2 phrases pour résumer l'idée principale du paragraphe dont ils ont la charge. Un dictionnaire par groupe est mis à la disposition des élèves. Le français est toléré.

· Etape 2

Activité collaborative du groupe en puzzle. A chaque élève est attribuée une lettre (de A à D). Tous les élèves de la même lettre se regroupent et échangent les informations oralement, en anglais. Ils ont 10 minutes. L'objectif : récupérer les informations des 5 autres textes.

Observations diverses

Quasiment tous les élèves travaillent. Ils s'attribuent le rôle pour savoir qui est préposé à la recherche de mots dans le dictionnaire. Le premier groupe a fini en 8 minutes, le dernier en 16 minutes. Un souci est apparu pour les élèves qui n'avaient pas compris si la phrase devait être écrite en français ou anglais. Quelle stratégie ont-ils mis en place pour la compréhension de texte ? Il s'est aussi posé le problème des groupes de 5 élèves qui a finalement été résolu par eux-mêmes puisqu'ils se sont mis entre eux et sont allés demander des informations à d'autres groupes. Un autre souci s'est présenté lors du changement de groupes, car certains élèves n'avaient pas pris leur feuille ou pas complété la leur.

Solutions à envisager : Désigner un élève responsable de la vérification des groupes pour être sûr que tous les tableaux aient bien été remplis. Mettre une lettre par table, afin que tous soient conscients de l'endroit où ils doivent se mettre.

Points de réflexion : Pourquoi ne pas restituer en français, plutôt que de dicter ? Nous ne sommes plus dans une compréhension écrite, mais dans une compréhension / production orale qui s'apparente à de la dictée. Peut-on envisager ensuite une restitution du travail par groupe en anglais ?

PHASE 1 - V. CHARLES

Titre de la séquence : School in Kenya (séquence 2)

Support : Charles's daily routine (texte décrivant une journée type d'un élève Kenyan selon des plages horaires)

· Etape 1

Anticipation lexicale en commun : activité consistant à relier 7 mots pouvant poser des difficultés à des synonymes / traductions / images. Des élèves sont choisis au hasard pour venir au tableau.

· Etape 2

Compréhension globale du texte à partir de la première phrase donnée en commun à tous les élèves. Il s'agit d'effectuer des repérages pour compléter une fiche d'identité afin de présenter le narrateur.

· Etape 3

Les élèves sont séparés en 2 parties dans la classe : les 2 colonnes de droite constituant un groupe ; les 2 de gauche un autre groupe. Les élèves ne se déplacent pas et travaillent en binôme avec leur voisin sur la moitié de texte qui leur est distribuée. Ils doivent effectuer des repérages en surlignant pour l'un d'une couleur les matières scolaires, et pour l'autre binôme, les activités grâce à une autre couleur. A la suite de ces repérages, les informations sont mises en commun en complétant une même frise.

· Etape 4

Par rangée, les élèves des 2 groupes qui avaient travaillé sur une moitié du texte se déplacent pour recueillir les informations qui leur manquent.

· Etape 5 (séance suivante)

En commun, les élèves doivent compléter le tableau ci-dessous afin de lister les différences et similitudes entre une école au Kenya, et leur collège.

Ils déterminent ensuite de façon individuelle si le Kenya est un pays pauvre ou riche en justifiant leur réponse.



Nom :
Age:
Nationalité :
Adresse :

Extrait de cahier d'élève



Extrait de cahier d'élève

	L'école au Kenya	L'école à Tahiti
Heures		
Nombre de matières		
Les repas à la cantine		
Les activités à l'école		
Les livres en classe		

Extrait de cahier d'élève

Observations diverses

Certains binômes ne communiquent pas alors que c'est plus que recommandé, en particulier les binômes fille/garçon. 2 élèves se sont retrouvés sans binôme au moment de l'étape 4, car le nombre de groupes ne correspondait pas. Il y a aussi le problème des élèves absents qui reviennent à la séance suivante.

Solutions à envisager :

Elargir le groupe jusqu'à 3 ou 4 élèves. Expliquer à «chacun sa tâche», avec une consigne précise des missions. Les briefer sur le fait que tout ne sera pas compris mais qu'on veut qu'ils comprennent l'idée générale du paragraphe / texte.

Points de réflexion :

Pourquoi ne pas répartir des rôles dans le groupe avec un élève en charge de la recherche du vocabulaire? Jusqu'à quel point leur donner des pistes d'organisation ? Français / anglais ? Leur demander ensuite les conseils qu'eux donneraient pour que ça aille mieux / plus efficacement la fois suivante. Un temps de réflexion avec les élèves est indispensable pour réfléchir à une méthode de traitement des textes. En tenant compte de ce point de réflexion, une fiche méthodologique est créée avec les élèves sur comment appréhender un texte, et des conseils sont émis lors des différentes étapes de la compréhension écrite (à la distribution des textes, à la prise de connaissance du texte sans les documents annexes et à la phase de repérage). Cette fiche sera complétée tout au long de l'année à chaque compréhension de texte.

PHASE 2 – M. ANANIA

Elle s'est faite en janvier / février. Nous avons décidé de ne pas fragmenter le texte, mais plutôt de laisser un même groupe collaborer ensemble. A présent que l'objectif de mise en confiance était partiellement atteint, nous souhaitons développer une autonomie relative en accentuant la responsabilité dans le travail en équipe.

Titre de la séquence : What did you do (-> le prétérit)

Support : Our trip to Peru (texte composé de 4 paragraphes portant sur un voyage de découverte)

Etape 1

Explication sur les rôles en français. A l'intérieur de chaque groupe, chacun se positionne pour être référent.

Élève 1 : Référent matériel (dictionnaire)

Élève 2 : Référent temps

Élève 3 : Référent communication

Élève 4 : Référent projet

Le même texte est distribué à tous les élèves qui se répartissent en 6 groupes de 4 élèves. Des questions de compréhension rédigées en français accompagnent le texte. Il y a 2 questions par paragraphe.

Etape 2

La correction est donnée et chacun s'auto-corrige.

Etape 3

Un temps de réflexion permet à chaque élève de remplir une fiche pour faire le bilan de l'activité de compréhension écrite. (la partie « enseignant » a été enlevée.)

Evaluation par les élèves - indice "d'utilité" de la tâche pour le prof:

Etape 4 : Un texte suivant la même structure est donné le cours suivant. Les groupes et les rôles de référents restent sensiblement les mêmes sauf pour les élèves qui désirent changer.

Constat : les élèves se mettent rapidement au travail, ils savent ce qu'ils doivent faire. Le travail est efficace. Les mêmes fiches d'auto-évaluation sont données à la fin de l'activité. On y remarque une progression par rapport à la CE précédente.

La majorité pense qu'il y a eu une progression.



Le camé « Travail en équipe »

- Le travail en équipe a été utile si :
 - j'ai pu donner mes idées ;
 - nous avons avancé dans notre projet ;
 - en cas de désaccord, nous avons trouvé une solution ;
 - tous les collaborateurs ont pu participer ;

- Le travail en équipe a été agréable si :
 - j'ai pris du plaisir ;
 - je me suis plus motivé ;
 - il n'y a pas eu trop de bruit ;
 - il n'y a pas eu de disputes avec d'autres ;
 - personne n'a été écarté ;

	52	53	54	55
42	43	44	45	
32	33	34	35	
22	23	24	25	
12	13	14	15	

Agréable

M. Anania - Les fiches d'évaluation sur le travail en équipe

Extrait de cahier d'élève

Fiche de coévaluation sur le travail en équipe

À la suite d'un travail en équipe	NIVEAU D'ÉVALUATION		
	Mot	Compétence	Compromis
J'ai donné mon avis	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10
J'ai respecté le temps et mes camarades	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10
J'ai écouté l'avis des autres	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10
J'ai défendu mes idées	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10
J'ai fait ma part de travail	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10
J'ai aidé pour que tout le monde participe	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10
Nous sommes arrivés à ce résultat	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10
Nous avons avancé dans notre projet	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10	2,2 4,5 6 7 8 9 10

Ce que j'en retiens :

Evaluation par le professeur :

De l'efficacité de la répartition des rôles : en classe, pendant l'exercice.

Texte 1 : Référent temps : J'entends des « chut, il faut avancer on n'a pas beaucoup de temps ».

Référent projet : 2 groupes où une des consignes n'a pas été respectée : commencer par les questions sur le texte et non la grille de verbes irréguliers (qui était là pour ceux qui auraient fini prématurément).

Référent communication : ont travaillé dans le calme. Aucun groupe où le niveau sonore est monté.

Fiches d'évaluation : Ceux qui ne s'entendaient pas avec une personne du groupe avaient trouvé l'expérience peu agréable. A l'étape 4, les groupes peuvent être changés. Les élèves qui ne s'entendaient pas changent de groupe et concluent que l'activité était plus agréable.

L'évaluation sommative regroupe des informations vues dans les 2 textes -> les résultats sont bons à très bons, le constat est donc satisfaisant.



Extrait d'évaluation d'élève

PHASE 2 - V. CHARLES

Elle s'est faite en janvier / février. Nous avons décidé de ne pas fragmenter le texte, mais plutôt de laisser un même groupe collaborer ensemble. A présent que l'objectif de mise en confiance était partiellement atteint, nous souhaitons développer une autonomie relative en accentuant la responsabilité dans le travail en équipe.

Titre de la séquence : A taste of India (séquence 3)
 Support : The British curry (texte traitant de l'opposition entre le curry indien et le curry britannique en suivant un ordre chronologique)

· Etape 1

Le texte est projeté au tableau, et il s'agit dans un premier temps de le présenter à l'oral en s'aidant d'un organigramme distribué au début de chaque activité langagière.



Extrait de cahier d'élève

· Etape 2

Les élèves se choisissent pour composer 6 groupes de 4 élèves. Chacun a un rôle défini pour effectuer des repérages en surlignant des informations dans le texte. Etant donné que les actions étaient chronologiques, une frise était donnée pour recueillir la mise en commun des élèves.

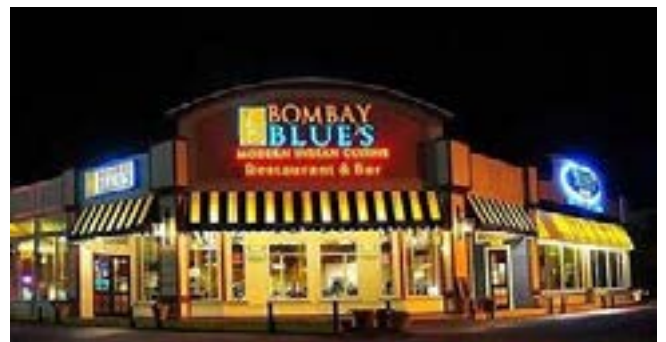
- Pupil A** Focus on time indications and complete the timeline. Ⓞ
- Pupil B** Focus on people who were / are fan of Indian food. Ⓞ
- Pupil C** Focus on paragraphs 1, 2 and 3 and note down the main events that took place. Place them on the timeline. Ⓞ
- Pupil D** Focus on paragraphs 4 and 5 and note down the main events that took place. Place them on the timeline. Ⓞ



· Etape 3 (séance suivante)

Toujours en groupe, les élèves devaient survoler le texte pour compléter le tableau ci-dessous.

	India	Great Britain
Original recipe	<input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> other:	<input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> other:
Date of creation	<input type="checkbox"/> old <input type="checkbox"/> recent <input type="checkbox"/> other:	<input type="checkbox"/> old <input type="checkbox"/> recent <input type="checkbox"/> other:
Number of Indian restaurants		



· Etape 4

Il s'agissait d'échanger au sein du groupe sur l'importance du curry en Grande-Bretagne en se focalisant sur des données individuelles.

- Pupil A: the figures / the numbers
- Pupil B: the phrases used for curry
- Pupil C: the titles of the people who are referred to
- Pupil D: the historical evolution

· Etape 5

Au moment de la mise en commun, les élèves ont dû souligner dans le texte projeté au tableau tous les mots qui ressemblaient au français, ou tous ceux dont ils connaissaient ou devinaient le sens. L'objectif de cet exercice était qu'ils prennent visuellement conscience qu'ils connaissaient finalement presque tout du texte

PHASE 3 - V. CHARLES

Elle s'est faite en avril / mai. Afin de finaliser l'acquisition de l'autonomie dans la compréhension écrite, (à compléter) Valérie a fait le choix de partir sur une compréhension en totale autonomie. La collaboration interviendra dans la mise en commun des données recueillies pour établir un récapitulatif des créatures magiques qui peuplent le folklore écossais.

Titre de la séquence : Dreams in Black (séquence 5)

Support : Scottish magical creatures (textes relativement courts)

· Etape 1

Les élèves choisissent une image parmi 2 créatures du folklore écossais. A la suite de quoi, ils reçoivent chacun un texte qui s'y rapporte ainsi qu'une fiche de compréhension écrite et sont en autonomie totale pour le comprendre.



· Etape 2

Sur la fiche, une anticipation lexicale consiste à relier moins de 10 mots pouvant poser des difficultés à leur synonyme / antonyme / traduction / image. L'activité se fait au sein du groupe composé de 2, voire 3 personnes maximum.

· Etape 3

A la suite de cette activité lexicale, un repérage sous forme de mots à surligner est à mener pour trouver les informations suivantes :

- o indications of its habitat (where it lives),
- o indications of its physical appearance,
- o indications of its dangerousness.

· Etape 4

Enfin, une activité de vérification de la compréhension du texte est menée en français sous forme d'affirmations vraies ou fausses, à justifier avec ses propres mots.

· Etape 5

Les binômes possédant 2 textes différents se regroupent et doivent présenter leur créature en anglais en s'aidant de leur fiche, mais en délaissant leur texte. A l'issue de cette mise en commun, une carte d'identité des 2 créatures est à remplir.

Two sample identification cards for Scottish magical creatures. Each card has a small image of the creature on the left and a form on the right with fields for 'Creature name', 'Habitat' (with icons for sea, forest, and land), 'Physical appearance' (with a line for 'it looks like'), and 'Danger' (with lines for 'it targets' and 'because it is').

Le travail collaboratif au service des compétences de compréhension écrite

En conclusion, même si deux approches qui paraissent différentes ont été mises en place en milieu d'expérimentation, les méthodes se rejoignent dans le fait d'attribuer des rôles aux élèves (de repérage ou organisationnel).

Cela apporte comme avantage d'intégrer tous les élèves quelque soit le niveau, sur des tâches différentes mais avec pour résultat systématique une prise de confiance en soi, qui était le but initial recherché. Nous avons pu observer dans la vitesse et dans l'efficacité du travail des résultats positifs.

Que ce soit pour Marianne (mesurable avec les deux fiches de co-évaluation sur le travail en équipe et les résultats à l'évaluation sommative) ou pour Valérie (mesurable par l'importance du lexique acquis et la satisfaction des élèves), le résultat est positif.

Nos élèves se mettent plus rapidement au travail lorsque nous leur donnons des CE, ils ont gagné en confiance en eux et cette « peur » de cet exercice est levée. Ils prennent plaisir à faire cet exercice en collaboration, et sont ensuite capables individuellement de se mettre plus rapidement et efficacement en activité de compréhension écrite.

Cette expérimentation est à mettre en place en début d'année, avec piqures de rappel, pour permettre de mettre tout le monde au travail. Ils sont moins perdus lorsqu'ils se retrouvent seuls face à un texte.

EN BREF

Choix et évolution	<ul style="list-style-type: none">• Forme: D'abord division d'un texte pour tendre vers un texte entier.• De la collaboration vers l'autonomie.• Choix des groupes: d'abord imposés, puis libres.• Responsabilisation des élèves via des rôles de référents.
Points de vigilance	<ul style="list-style-type: none">• Difficultés logistiques• Importance des affinités• Nécessité d'établir une progression dans la méthodologie• Limite du découpage du texte qui n'est pas possible avec tous les types de textes.
Constat	<ul style="list-style-type: none">• Positif: pour les élèves comme pour le professeur.• Progrès et meilleure approche face au texte.• Acquisition progressive de la confiance et disparition de la "peur du texte".• Place importante de l'oralité dans la compréhension écrite.

MARIANNE ANANIA ET VALÉRIE CHARLES
PROFESSEURS D'ANGLAIS AU COLLÈGE DE PUNAAUIA

**PATRICK CHENOUX
CATHERINE LY TSOI
ALEXANDRA YVON**

**La lecture plaisir
comme levier pour
travailler
la lecture
analytique**

EXPERIMENTATIONS AU
COLLÈGE LYCÉE LAMENNAIS



En langue vivante, la compréhension écrite est une activité langagière qui n'est pas très appréciée par les élèves. Ainsi, au début de l'année, mes collègues et moi-même, nous nous sommes intéressés à l'activité de lecture.

En effet, les élèves se bloquent à la vue seule du texte sans même prendre le temps de le parcourir. Généralement, ils sont effrayés par la taille du texte ou bien par la quantité de mots de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas.

Ainsi, nous avons souhaité (re)donner envie à nos élèves de lire un livre sans forcément le décortiquer et l'étudier. L'objectif était de dédramatiser l'acte de lecture. Nous avons ritualisé cet acte de lecture sur nos temps de cours et il varie d'une matière à une autre. Nous nous sommes donc posé la question suivante :

Comment donner le goût de la lecture aux élèves en LV afin d'utiliser la lecture plaisir comme levier pour travailler la lecture analytique en cours?

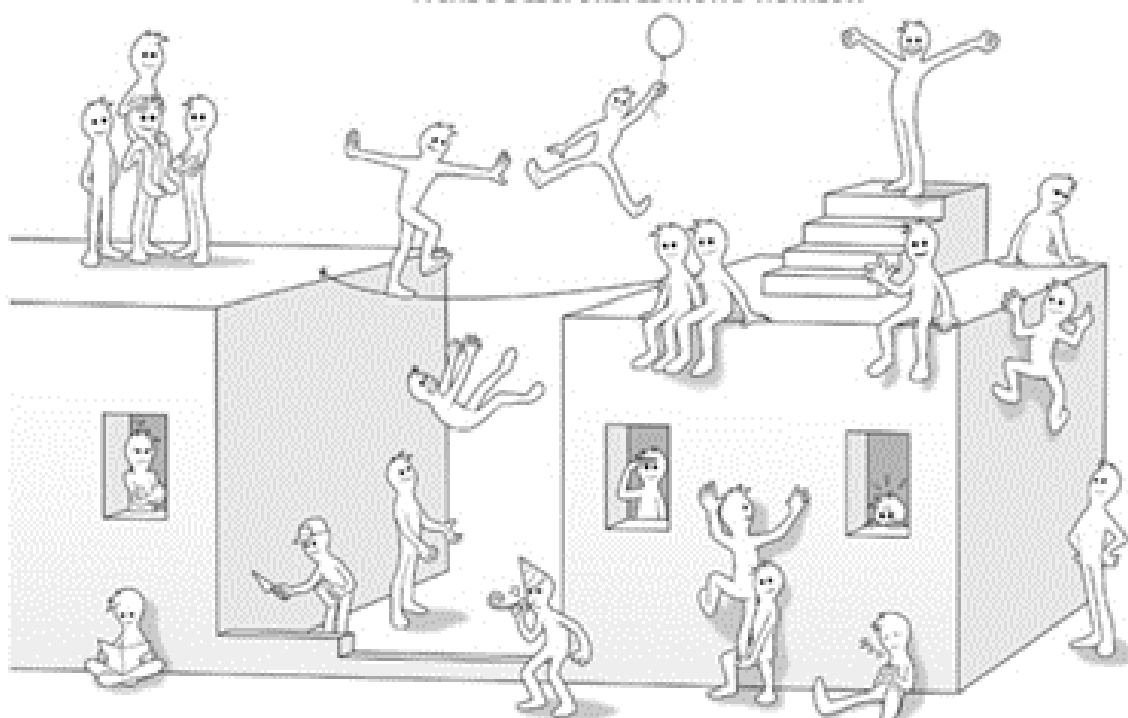
Notre démarche était de susciter le plaisir de lire chez nos élèves et de les amener vers une lecture plus guidée, plus réfléchie. Pour se faire, nous avons proposé de «petits » livres à nos élèves : en anglais, en espagnol et en chinois.

Pour accompagner cet acte de lecture, nous avons tous les trois utilisé le mur des émotions pour que les élèves puissent se situer dans un état d'esprit avant et après l'acte de lecture.

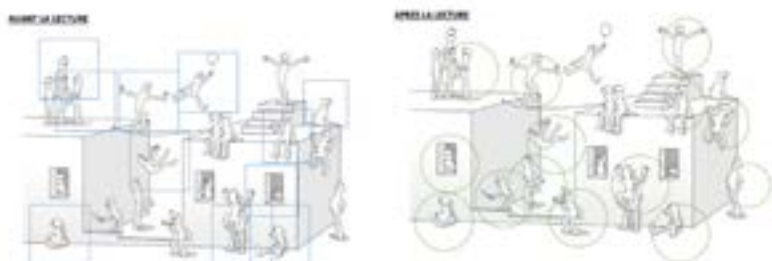
Pour rentrer dans notre expérimentation, nous avons eu envie de susciter l'envie de lire en utilisant différentes accroches. Nous les avons variés selon la langue étudiée.

En chinois, le professeur a choisi des images, en anglais le professeur a privilégié des trailers et enfin, en espagnol, j'ai utilisé de la musique. Cette première expérimentation a permis de voir comment les élèves entrent dans le texte. Nous avons pu voir leur posture et leur attitude face à la lecture. Par la suite, nous avons fait passer un questionnaire pour avoir leur ressenti. Les élèves ont pu par la suite échanger sur les personnages.

FICHE DE LECTURE: LE MUR D'HUMEUR



Pour notre expérimentation, en espagnol, j'ai décidé de travailler sur le niveau 2nde avec mes trois classes. Le mur des émotions est un outil important. Les élèves arrivent dans un état d'esprit avant la lecture et repartent dans un autre état.



En effet, avant la lecture, j'ai pu recueillir des témoignages tels que « la reprise des cours c'est dur, j'ai envie de dormir », « j'ai peur de lire un livre et de ne pas comprendre », « je suis stressée », « J'ai hâte de découvrir un livre en espagnol ».

Cependant, après la lecture, on peut observer différentes émotions : l'engagement, la motivation, le sentiment de compétence et le refus ou bien l'ennui. Voici les témoignages que j'ai eus : « Je suis fier d'avoir lu un livre en espagnol », « J'ai compris l'histoire sans forcément comprendre tous les mots. » « C'est nul, ce n'est pas le genre de livre que je lis. » « Je me suis jetée à l'eau, j'ai l'habitude de lire en anglais et en français mais pas en espagnol. »

En général, le fait de lire un livre est toujours associé à une émotion, une sensation ou bien même un lieu. C'est ce que nous avons cherché à créer chez nos élèves. Nous les avons, donc, mis dans des conditions agréables. Ils étaient au CDI et dans des fauteuils, parfois avec la lecture audio dans les oreilles.



Par la suite, à partir des lectures que les élèves ont réalisé, je leur ai demandé de choisir leur livre préféré et de le présenter à une classe de 4è. Au préalable, ils ont travaillé sur le site internet « bookcreator ». Ils devaient, à leur tour, créer un « livre » de quatre pages. La consigne était de donner envie aux plus jeunes de lire leur livre. Ils ont dans un premier temps écrit en langue cible une première de couverture, puis ils devaient présenter les personnages, ensuite ils devaient choisir une citation et expliquer pourquoi ils ont choisi cette dernière. Pour finir, ils ont travaillé sur la 4è de couverture et devaient inciter les élèves à choisir leur livre.

Lors de la rencontre, il y avait un élève de 2nde pour deux ou trois élèves. Après la réalisation de leur « livre », l'élève de 2nde présentait son travail à l'oral. En moyenne, un élève de 2nde a vu à peu près une dizaine de groupe.



Les élèves de 4è LLCE ont beaucoup apprécié cet échange avec les 2nde. Ils ont pour la plupart choisi d'emprunter un livre en espagnol : Bellaflor. Pour les récompenser, les 4è ont créé des marque-pages pour les 2nde.

Les différentes expérimentations sont enrichissantes. Les élèves ont changé leur approche de lecture. Certains sont même demandeurs car ils trouvent ces moment-là calmes et reposants. Ils apprennent différemment. Le projet de rencontre était l'apothéose car ils ont vu l'utilité d'avoir lu un livre et de donner envie aux plus jeunes de l'emprunter.

Expérimentation en 3ème

Les élèves de 3ème étaient au CDI sur des chaises confortables, ils ont chacun choisit un livre en anglais dans la collection du CDI. Nous avons depuis quelques années développé le nombre de ressources à disposition dans le fond de langues étrangères.

Des éditions bi langues comme la collection Tip Tongue sont très appréciées par les élèves qui ont un niveau plus faible en anglais. En effet le livre commence en français car il raconte l'histoire d'un français qui part en vacances dans un pays anglo-saxon. Aussi au fur et à mesure de l'histoire, le personnage principal est de plus en plus exposé à l'anglais. Il développe donc ses compétences au fur et à mesure. Vers la fin du livre, l'histoire n'est plus qu'en anglais. La transition se faisant tout doucement, cela aide beaucoup nos élèves en difficulté à entrer dans l'histoire et à dédramatiser le fait de lire en anglais.

Au CDI, nous avons également plusieurs romans de niveau différents permettant à chacun d'y trouver son plaisir.

Cette expérimentation de 20 minutes de lecture à chaque début de cours a permis aux élèves de s'immerger complètement dans l'activité. Ils y ont trouvé plaisir car à chaque cours ils pouvaient en savoir davantage sur l'histoire et ils ont été demandeurs de ce temps de lecture.



Freins : Comme toujours c'est le temps qui nous manque pour pouvoir laisser aux élèves ce temps de lecture simplement pour le plaisir. Étudier un conte avec une collection complète où chaque élève a sa propre copie du livre est une excellente alternative. Cependant les élèves n'ont pas toujours les même goûts et de pouvoir leur laisser cette liberté de choisir l'histoire qui leur plaît pour qu'ils lisent « juste pour le plaisir » n'est pas toujours possible avec le peu d'heures de cours que nous avons chaque semaine.



- Classe de 3ème LV2 de 26 élèves, niveau assez bon dans l'ensemble
- Le temps de lecture est de 15 minutes, à la fin d'un cours.
- 3 livres proposés de niveau 1 (300 mots), les livres sont composés de 7 à 8 chapitres (environ 50 pages) et proposent une aide à la compréhension avec caractères, pinyin et traduction en anglais (le premier livre n'a pas été choisi, les 2 autres à part égale)
- Mur des émotions à compléter par les élèves après leur lecture



Extrait de cahier d'élève

Phase 1 : choix du livre et première lecture

Les élèves devaient choisir un des 3 livres en se basant sur la page de couverture, sur la présentation des personnages et sur le sommaire des chapitres (titres en chinois avec traduction en anglais). Ce choix libre est donc motivé et guidé par leur personnalité et leur sensibilité. N'ayant qu'un exemplaire des livres, une version numérique a été envoyée aux élèves.

La première lecture s'est déroulée au CDI, ils avaient 15 minutes pour découvrir le chapitre 1. A la fin de la lecture, ils devaient compléter le mur des émotions et faire un résumé en français de ce qu'ils avaient compris.

Observation : la majorité des élèves étaient clairement dans une lecture découverte, l'ambiance était calme et propice à cette activité, les élèves ayant des difficultés montraient déjà des signes de désintérêt. Globalement, les élèves ont su repérer les éléments de temps, de lieux et le déroulé des actions des personnages.

Solutions envisagées : permettre un temps d'échange avec les camarades pour mettre en commun leurs éléments de compréhension et ainsi gagner en confiance face à la difficulté de la lecture

Point de réflexion : Faut-il leur demander de rechercher les mots inconnus répétitifs et les noter sur une feuille ?

Phase 2 : mise en commun

Les élèves poursuivent leur lecture là où ils se sont arrêtés. Cette fois, ils sont autorisés à mettre en commun et à échanger sur leur lecture et compléter leur mur des émotions avec toujours un résumé.

Observation : les élèves étaient concentrés dans leur lecture, lors des échanges ils étaient souriants, curieux et assez fier d'avoir compris la même chose que leurs camarades, cette mise en commun est un levier pour renforcer l'estime de soi : même ceux qui ont des difficultés ont vu qu'ils ne sont pas les seuls et cela dédramatise le sentiment qu'échec qu'ils peuvent avoir.

Solutions envisagées : donner plus de temps à l'activité ou bien demander à ce que la lecture soit faite à la maison et le temps d'échange en classe

Point de réflexion : comment mieux organiser et gérer le temps ?

Phase 3 : lecture à la maison

Pour cette étape, les élèves ont eu la version papier du chapitre 3, ils devaient commencer la lecture à la maison et faire la mise en commun en classe.

Observation : les élèves semblent plus détendus lors des restitutions et échanges (ont-ils tous lu ?), les restitutions étaient correctes dans l'ensemble (ont-ils utilisé un dictionnaire ?)

Solutions envisagées : faire des petits groupes de 4 élèves, chaque groupe présente son avancement, cela permettrait aux autres de compléter ou affiner leurs éléments de réponse

· Point de réflexion : comment s'assurer qu'il n'y a pas eu d'utilisation du dictionnaire ? serait-ce un point négatif ?

Phase 4 : travail en groupe

Les élèves ont été regroupés par 4 et devaient lire à la maison puis préparer une présentation en français du chapitre 4.

Observation : les élèves sont clairement préparés, chacun sait la partie qu'il doit présenter. Au cours des différents passages, on retrouve les éléments communs avec pour certains une compréhension moins poussée (on peut penser dans ce cas qu'il n'y a pas eu d'utilisation du dictionnaire), mais certains mots ou structures sont assez compliqués et les paragraphes sont survolés

Solutions envisagées : s'arrêter et commencer une nouvelle histoire avec uniquement la situation initiale

Point de réflexion : ne pas aller dans la découverte d'une intrigue longue qui implique l'utilisation d'un vaste champ lexical et grammatical

Conclusion :

Cette expérimentation était enrichissante, car elle a permis de constater que les élèves ont une curiosité pour découvrir ou explorer un texte inconnu, même s'ils sont conscients de la difficulté imposée par les caractères chinois. Ils sont volontaires mais peuvent rapidement se décourager face au pourcentage croissant de mots inconnus. Pour la suite, il faudrait continuer de les exposer à de courts textes afin qu'ils enrichissent leur lexique et ainsi gagnent en confiance.



**PAUL ARUTAH
TEMITI LEHARTEL
HINA MAHUTA BERNADINO**

Harmonisation de la méthodologie : la fiche méthode comme levier pour la compréhension de texte

EXPÉRIMENTATIONS
COLLÈGE DE TARAVAO
LYCÉE DE TAIARAPU NUI
LYCÉE DE PAPARA



La compréhension écrite a souvent été perçue comme une activité langagière “ennuyeuse” et “difficile” par les élèves ; durant celle-ci, ils se retrouvent démunis et désespérés.

Selon les élèves, la compréhension écrite se réduit à la traduction, à l'absence de volonté d'y parvenir, à l'abandon total de l'activité ou au questionnement de la démarche à employer pour extraire les informations permettant de comprendre le texte en question.

Ainsi, pour l'enseignant, celle-ci devient un défi : afin de la rendre attractive et accessible, pour ne pas tomber dans une méthode d'apprentissage monotone mais surtout permettre au groupe d'accéder à une certaine compréhension du texte à partir d'outils méthodologiques transférables qu'ils peuvent, à différents niveaux, réinvestir en s'appuyant sur l'effet de groupe afin de parvenir à une compréhension du texte satisfaisante.

Par conséquent, notre recherche s'appuie sur l'expérimentation, entre le collège (3e) et le lycée (2nde), de différents outils méthodologiques en passant par l'expérience du groupe pour obtenir une compréhension globale et/ou détaillée d'un texte et ainsi faire progresser les compétences de lecture des élèves.

Cette démarche se décline en trois grandes étapes :

la première étape consistera à faire part d'un bilan sur une expérimentation commune à partir d'un support commun (ou pas) portant sur la thématique du harcèlement, ensuite nous plongerons dans les différentes expérimentations faites par l'équipe dans nos établissements respectifs, et enfin, nous concluons sur un bilan global sur la conduite de nos expérimentations et nos expériences à l'issue de cette enquête.

EXPÉRIMENTATION COMMUNE

L'objectif de cette toute première expérimentation portait sur la co-construction d'une fiche méthode pour la compréhension d'un texte.

Expérimentation n°1 au Collège de Taravao

Quelques remarques sur la séance:

Cette séquence abordait une thématique en lien avec l'estime de soi pour amorcer la séquence sur le harcèlement. Le texte choisi est un article de presse permettant de définir et distinguer la notion de héros ordinaire et héros de fiction. Les élèves sont répartis par groupe d'affinité.

Lors de la phase 1, les élèves doivent répondre à la question: Understanding a text, what does it mean?

Ensuite, les élèves sont amenés à faire un point sur les différents éléments qui permettent d'accéder à un certain niveau de compréhension (ex: repérage du titre, nom des lieux et des personnages et dates par le biais d'un code couleur).

Lors de la phase 2, les élèves mettent en commun leurs informations et construisent leur fiche méthode.

A l'issue de la phase 3, l'enseignant distribue une fiche méthode qu'ils se mettent à décortiquer et à coller dans le cahier pour les prochaines compréhension de texte.

Bilan :

Les élèves de 3ème ont partiellement su réinvestir leurs connaissances au niveau méthodologique. Pourtant, l'activité de compréhension de texte est réduite à la traduction. Selon les élèves, “si je peux traduire, je comprends”; “comprendre c'est traduire”. On réalise ici que le recours aux outils méthodologiques ne s'effectue pas de manière automatique. Toutefois, il faut souligner que la mise en place d'une fiche méthode commune a permis de faciliter le travail de compréhension.



Groupe A : Mise au point méthodologique



Groupe A : Restitution des différentes étapes d'une compréhension écrite



Groupe B : Mise au point méthodologique



Groupe B : Éléments méthodologiques + réponses

Descriptif de la séance :

Cette étude de texte s'inscrit dans une séquence sur le théâtre. Les élèves sont amenés à faire la mise en scène de la scène du balcon extraite de "Roméo et Juliette" de William Shakespeare. Il s'agit ici de la séance 5 durant laquelle les élèves doivent mimer leur compréhension de la scène, à noter qu'ils étudient la version classique (B1) et la version contemporaine (A2).

Au début de la séance, en classe entière, une mise en réseau des idées sur la pièce de théâtre de Shakespeare est effectuée. Ensuite, on poursuit avec le repérage de la situation d'énonciation et les caractéristiques d'une pièce de théâtre. Pour cette phase, l'objectif étant de récolter des informations liées à l'intrigue mais également de contextualiser la compréhension de la pièce.

Au cours de la séance, par groupe de compétences, les élèves appliquent la fiche méthode donnée lors de la première expérimentation. Toutefois, ils sont amenés à mimer, après échange au sein du groupe, devant le reste de la classe ce qu'ils ont compris de la scène.

A la fin de la séance, il y a un échange oral sur la compréhension globale de tout le passage et une amorce sur la compréhension détaillée (choix d'un passage suivi d'une justification avec analyse des figures de style et des effets apportés à la scène).

Observations :

L'étude des deux versions de la pièce favorise le regroupement par groupe de compétences. Cela permet aux élèves du même niveau de progresser dans son étude à son rythme. Les 2 versions offrent des facilités de repérage quant aux champs lexicaux.

Cependant, la longueur du texte et le traitement des allusions et des références littéraires ont été un frein dans le processus d'approche de lecture.

Bilan :

La participation de la classe entière a grandement participé à l'ambiance de travail et a facilité le travail d'échange quel que soit le niveau de l'élève. L'échange s'est principalement effectué en anglais car la pièce proposée était connue des élèves. L'utilisation des outils méthodologiques s'est faite de manière inversée dans la mesure où plutôt que de se baser sur la Fiche méthode, les élèves ont su profiter du travail de groupe pour se questionner et enrichir leur compréhension.

Représenter sa compréhension par le biais du mime a été très bien reçue par les élèves. Des élèves qui se sont prêtés au jeu de la mise en scène, en parfaite cohérence avec la tâche finale.

Par contre, certains points sont à améliorer comme la hiérarchisation des informations données afin de respecter la logique interne de la pièce (ex : transition du monologue de Juliette vers le dialogue de la déclaration d'amour réciproque entre Roméo et Juliette). Un autre écueil sur lequel il serait important de se pencher réside dans l'effet répétitif des arguments donnés par les élèves et par conséquent, une difficulté d'aborder l'implicite de l'extrait.

Remédiations :

Après échange avec le groupe de réflexion de langues vivantes, il serait intéressant d'envisager une grille d'évaluation afin de noter l'implication des élèves dans les différentes activités. Cela permettrait davantage de structurer l'activité de compréhension écrite. Répartir les tâches dans deux catégories : UTILE= (ex : je suis en charge du repérage de la situation d'énonciation) AGRÉABLE= (ex : j'ai pris du plaisir à faire le repérage) favoriserait une meilleure visibilité de la progression et de l'investissement de l'élève.

Autrement, cette expérimentation m'a permis de soulever d'autres problématiques telles que la question de l'utilité de la fiche méthode dans l'étude d'une pièce de théâtre, de sa transférabilité et donc de ses limites.

Descriptif de la séance :

Cette étude de texte s'inscrit dans une séquence portant sur le fleuve du Mississippi aux États-Unis. Par la mise en application des outils méthodologiques donnés dans les précédentes expérimentations, les élèves sont amenés à proposer une compréhension globale et/ou détaillée des extraits littéraires tirés des aventures de Tom Sawyer (A2) et des aventures de Huckleberry Finn (B1). Il faut noter ici que les élèves bénéficient d'un accompagnement de deux enseignants. Toute la séance s'effectue en groupe.

Phase 1 :

Avant d'étudier le texte, les élèves doivent noter leur ressenti quant à l'étude d'un texte qu'ils doivent coller sur le document collaboratif. Ensuite, pendant que le groupe A2 est sur une lecture oralisée de leur passage, le groupe B1 travaille sur l'introduction de leur texte, notamment l'identification du type de document, la situation de la scène et les personnages. Ils poursuivent avec une lecture du texte en autonomie.

Quant au groupe A2, l'enseignant met en place un travail de repérages (personnages, lieux, activités, sentiments des personnages) dans l'esprit d'une carte mentale pour travailler ensuite sur un échange oral en continu.

Pendant que le groupe A2 fait son travail de repérage, le groupe B1 va commencer son travail de repérage dans le paragraphe 2 (The island (environment + animals)).

Dans le groupe A2, ils formulent des phrases puis leur demandent à quoi correspond le pronom personnel sujet « they » dans « they go to an island... » puis faire repérer les activités des pirates (4 verbes). L'enseignant accompagne les élèves dans l'explicitation d'un passage choisi (« they felt like real pirates »).

Phase 2 :

En autonomie, le groupe A2 procède à un repérage des sentiments et des défis/obstacles repérés en leur demandant de justifier à partir des éléments déjà repérés. Le groupe B1 entame un travail sur le lexique (« frame-house »=décomposition+traduction) et son association au pronom personnel « she ». En autonomie les élèves repèrent les caractéristiques et le contenu de la maison et les éléments qui renvoient à la notion de danger et d'aventure tandis que le groupe A2 s'attèle à une mise en commun et un travail de répétition avant de passer devant la classe.

Observations :

L'accompagnement de chaque enseignant a permis une aide personnalisée aux élèves. La mise en pratique de la fiche méthode a été globalement bien réinvestie. Grâce au travail de groupe, le ressenti des élèves a grandement changé à l'issue de l'activité. Le ressenti général était la confiance en soi. Le groupe A2 n'a rencontré aucune difficulté quant à l'étude de leur texte. De même, le groupe B1 a réussi à entamer une réflexion à l'orale sur la notion de voyage initiatique.



Groupe A2 : Travail collaboratif



Groupe A2/B1 : Mise en commun



Groupe B1 : Mise en commun en groupe



Groupe B1 : Analyse de passage choisi

Bilan :

La participation de la classe entière a grandement amélioré l'ambiance de travail et a facilité le travail d'échange quel que soit le niveau de l'élève. L'échange s'est principalement effectué en anglais car la pièce proposée étaient connues des élèves. L'utilisation des outils méthodologiques a été plutôt bénéfique pour les élèves. Les élèves ont pu profiter du travail de groupe pour approfondir leur compréhension.

Par contre, certains points sont à améliorer, comme l'automatisation des outils méthodologiques. L'étude de texte, à ce niveau, doit être constamment guidée.

Autrement dit, cette expérimentation m'a permis de soulever la question de l'autonomie et la mise en pratique des outils méthodologiques de manière individuelle.

Dans ma pratique d'enseignement de l'anglais qui ne fait que débiter, j'ai constaté que de nombreux élèves étaient confrontés à une réelle appréhension lorsqu'il s'agissait d'aborder des textes en classe. Cette peur de ne pas comprendre, de ne pas pouvoir répondre aux questions du "prof" ou de ne pas être capable de "traduire correctement" les phrases, due à certains mots, les empêchait souvent de s'engager pleinement dans leur lecture. Pour remédier à cette situation, avec notre équipe, nous avons entrepris de développer une approche méthodique. La technique, comme en va'a, peut supplanter la force brute (cela se confirme lorsque certains élèves attentifs et méthodiques font mieux que les bilingues que j'ai en classe).

La première étape de cette démarche consistait à déconstruire l'idée que la lecture se limitait à une simple compréhension superficielle ou à une traduction mot à mot : en langue vivante, comprendre n'est pas traduire et on ne demande pas de comprendre tout le texte, mais de comprendre les éléments à leur portée, en fonction des attendus langagiers du niveau (ex: seconde/ première/ terminale). J'ai encouragé les élèves à considérer la lecture comme un processus complexe mais pas insurmontable. Cette prise de conscience initiale a permis de désamorcer une partie de leur anxiété et de leur permettre d'aborder les textes avec une attitude plus ouverte.

Step 1: Séquence Bullying (collège/lycée)

a) seuls, les élèves se mettent en posture de prof : ils trouvent les questions de la C.E,

b) par groupe, ils comparent leurs questions, en sélectionnent puis se défient entre groupes - ils posent leurs questions à leurs camarades sous forme de défi lecture

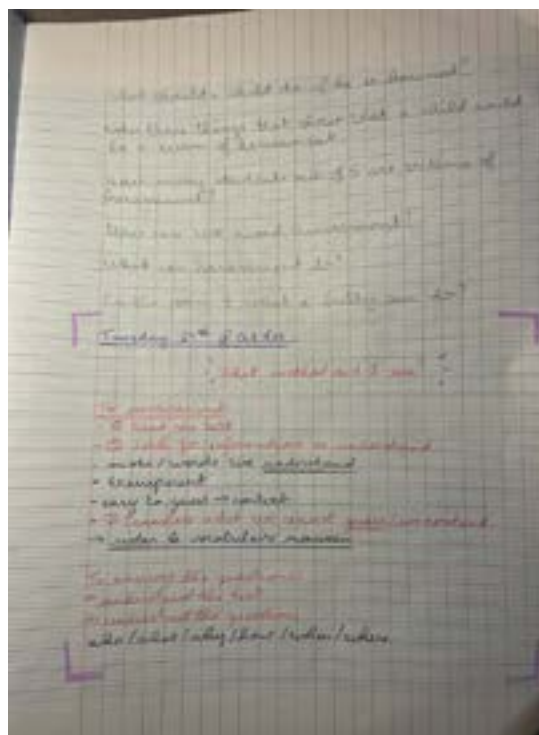
c) seuls puis en groupe: les élèves essayent de mettre en avant un processus de lecture/ créer une fiche méthode.

Pour faciliter la future lecture des textes en anglais, j'ai mis en place des activités de groupe où les élèves étaient répartis en équipes hétérogènes. Chaque groupe devait observer attentivement plusieurs textes et formuler des questions sur ceux-ci. Ensuite, les groupes se sont confrontés dans un jeu compétitif où ils devaient répondre aux questions des autres équipes pour gagner des points.

Cette approche ludique a incité les élèves à se concentrer davantage sur les détails des textes et à poser des questions plus profondes et réfléchies.

Un aspect crucial de cette méthode était la transformation de la perception du rôle du professeur. Plutôt que d'être perçu comme une autorité démonisée qui impose des connaissances et pose des questions difficiles, le professeur ne cherche qu'à savoir ce qui a été compris – la C.E est un défi de lecture car rattachée à l'expérience vécue en groupes. Cette évolution a permis aux élèves de se sentir plus autonomes dans leur démarche de lecture et de prendre davantage d'initiatives dans leur compréhension des textes.

Ex ci-joint: questions d'élève sur les textes + son impression de sa méthode de lecture.



Extrait de cahier d'élève de l'expérimentation 2 avec ses questions et sa méthode

Séquence Gap Year! (Lycée)

a) Mise en application de la fiche méthode élaborée par les élèves individuellement + celle peaufinée par les professeurs du groupe de réflexion sur texte court – individuel. Les élèves reconnaissent que les questions posées par le professeur sont accessibles car ressembleraient à celles qu'ils se poseraient entre eux. Certaines questions sont comprises, la réponse est trouvée et les élèves s'en amusent: "je n'aurais pas pensé à celle-là".

b) Mise en application sur textes longs puis restitution des informations vues dans les textes sous forme d'exposés (You're a gap year agency: sell the country you've been assigned!) – travail individuel puis groupés – mise en lien entre la lecture et la communication. Lire permet d'élargir son savoir, son vocabulaire et permet de s'exprimer sur un sujet inconnu.

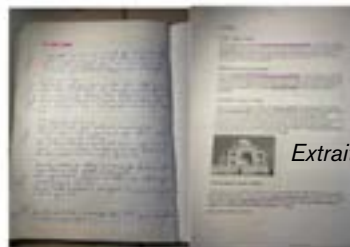
Au cours de la séquence sur les Gap Years, j'ai pu observer une réelle amélioration dans la capacité des élèves à lire des textes plus longs et à répondre aux questions qui leur étaient posées en classe. L'intérêt suscité par le sujet a également contribué à renforcer leur motivation à lire et à participer activement aux activités proposées.

Step 3: Sports and Society: Olympic Games (Lycée)

Observation générale de la mécanisation/ systématisation de l'acte de lecture. On lit pour quoi faire? Pour acquérir du savoir en premier lieu, et pour démontrer une compétence de lecture en LVE.

Lors de la partie de la séquence sur les JO, après des lectures autonomes, puis une évaluation, j'ai organisé une activité : deux groupes d'élèves devaient échanger des questions sur des textes différents et y répondre. Les élèves ont tout de suite réagi lorsque j'ai commencé à expliquer qu'ils allaient poser eux-mêmes les questions : "Madame, don't worry, on l'a déjà fait mais on va se défier encore?". Les questions et les textes ont ensuite été échangés, et un résumé a ensuite été fait en commun à l'oral : What new stuff did we learn about the Berlin Games of 1936 and the African-American racial situation in the US thanks to the texts?

Cette automatisation pour approcher les textes (avec recherche de questions et application de leur méthode que nous avons peaufinée) a permis de consolider les compétences acquises lors des séances précédentes et de favoriser une meilleure rétention des connaissances de culture anglophone et générale vues en classe.



Extrait de cahier d'élève

Lire c'est apprendre de nouvelles informations sur le monde anglophone qu'on peut partager ensuite avec sa classe, et sa famille à la maison. Lire, c'est un défi-lecture avec soi-même et ses camarades. Lire, c'est montrer au prof: "t'as vu, je capte".

Pendant, malgré les progrès observés chez certains élèves, certains d'entre eux, en particulier ceux ayant des lacunes grammaticales importantes en LVE et en français scolaire standardisé n'ont pas bénéficié de la même manière de cette approche ; et ceux qui n'ont pas un bon rapport à l'école n'ont pas nécessairement voulu répondre aux questions de leurs camarades chez eux (car ils avaient à finir de répondre aux questions posés par leur camarades à la maison ou en permanence en travail personnel). Cela souligne l'importance de compléter cette méthode par des valeurs éthiques de travail, par d'autres outils, et de s'assurer que les élèves disposent de bases solides pour tirer pleinement parti des activités langagières proposées, d'où l'importance de faire un lien étroit sur la méthode de lecture entre le collège et le lycée.

Enfin, j'ai également constaté que les élèves de terminale qui n'avaient pas été exposés à cette méthode ont rencontré davantage de difficultés lorsqu'ils ont été confrontés aux mêmes textes que les élèves de seconde (ma classe test) - notamment un texte du gouvernement australien sur les bénéfices du sport sur les enfants. Cela met en évidence l'importance d'introduire de la méthode dès que possible dans le cursus scolaire afin de permettre aux élèves de développer des compétences solides en lecture et en compréhension textuelle.

Bien que j'aime le ludique, on ne peut pas tout "ludifier" car lire un texte en anglais, notamment au lycée, ne peut pas constamment relever du jeu. Lorsqu'ils seront étudiants, lire et comprendre de l'anglais ne sera plus ludique, et lorsqu'ils seront dans la vie réelle en pays anglophone, lire ne s'agira pas de jouer (à moins qu'ils ne fassent un escape game à Auckland, par exemple) comme ont pu le faire certains des élèves qui ont pris part à cette expérimentation.

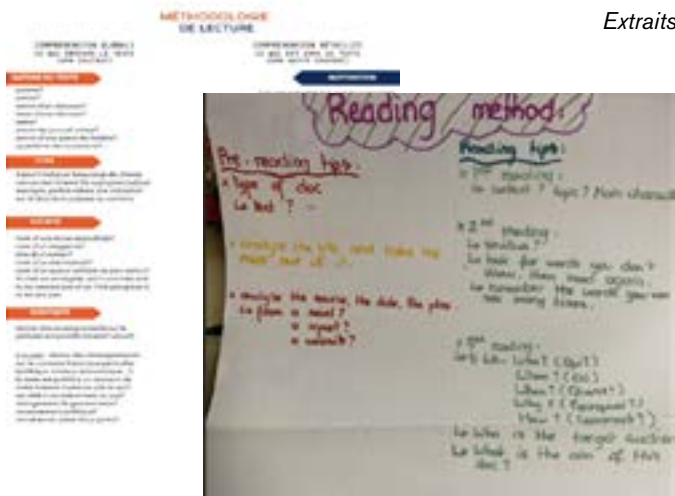
Expérimentation commune :

Comme précédemment cité, les élèves sont confrontés à des obstacles lors d'une activité de compréhension écrite. Les remarques soulevées sont souvent les suivantes : « je ne sais pas faire », « je n'y arrive pas seul », « je ne comprends rien ».

Afin d'apporter des outils et un levier de réussite, nous avons donc entrepris d'expérimenter deux démarches.

Dans un premier temps, nous avons proposé une fiche de méthode de lecture préétablie par nos soins mais qui prend en compte les difficultés vécues par les élèves. Cette méthode permet de faire face au premier obstacle; la démarche à suivre (« je ne sais pas faire »). Afin de répondre au deuxième défi lié au manque de confiance (« je n'y arrive pas seul »), nous avons mis en avant le travail collaboratif. Enfin, des outils vers une compréhension plus fine permettent de remédier aux difficultés liées au sens (« je ne comprends rien »). D'ailleurs, le choix du français est issu d'une réflexion commune. En effet, nous nous sommes demandés si une fiche en anglais ne mettrait pas nos élèves qui manquent de confiance plus en difficulté.

Parallèlement (avec une autre classe) nous souhaitons partir des pré-requis des élèves et leur demander la co-construction d'une fiche de méthode mettant en exergue leur démarche vers une compréhension globale et détaillée. Le but est de prouver aux élèves qu'ils ont des outils et des compétences peu exploités. Les différentes méthodes étant à usage d'affichage dans les salles, les élèves ont privilégié le format A3. Pourquoi l'affichage en salle ? Il s'agit pour nous de pallier les soucis d'oubli de cahier et des fiches méthodes.



Extraits de cahier d'élèves

Expérimentation n°1 (classe 2nd):

La séance s'inscrit dans une séquence centrée sur le militantisme et l'engagement des jeunes adolescents qui souhaitent faire entendre leur voix quant à la crise environnementale. Les élèves travaillent sur un corpus de deux textes complémentaires.

Les élèves sont d'abord amenés à anticiper le sujet de la séance à partir de la source d'un des deux documents : 'Kids versus Fossil Fuels: a chat with a teenage activist'. Il est à noter que, sans le savoir, les élèves mobilisent des compétences qui leur permettent de saisir le sujet général d'un texte. Ils ont ainsi tous relevé les mots transparents (fossil, activist) et ceux qu'ils maîtrisent déjà (kids, versus, chat, teenage) qui ont permis d'émettre des hypothèses à l'oral : « It's about children who are fighting for the environment. »

Dans la phase 2 de l'expérimentation, des groupes composés de 4 élèves, par affinité, ont été constitués afin de se saisir de la fiche méthode proposée et mettre en œuvre un repérage des éléments essentiels à la compréhension globale et détaillée des documents. Chaque élève a choisi sa mission (nature du texte ou titre, ou source, ou contexte etc).



Dans la dernière phase de l'expérimentation, les élèves mettent en commun leurs recherches. Ainsi un ambassadeur par groupe est nommé pour passer au tableau et partager sa compréhension des textes sous forme de résumé en anglais. Il a été précisé en amont que les éléments du résumé ne devaient pas se limiter à la paraphrase.

Observations :

Face au corpus de textes proposés aux élèves, les réactions de ces derniers sont vives : "Oh non...c'est une CE? Mais on ne va pas y arriver..". Il convient de noter que les élèves sont familiers avec le terme 'CE' et l'appréhendent. Toutefois, dès lors que la fiche méthode leur a été distribuée, les élèves se sont sentis rassurés et ont utilisé un code couleur pour le repérage des premiers éléments.

Même si l'activité a mis du temps à démarrer, le travail en groupe a permis une bonne répartition des missions. Les élèves en grande difficulté ont gagné en confiance et ont participé activement à la compréhension globale des textes. Cependant ces élèves n'ont pas pu accéder à une compréhension plus fine des documents. Ils ont très souvent recours à la traduction.

Bilan :

Avoir une fiche méthodologique en français rassure et constitue un gain de temps dans la mise en place de la méthode en classe. À cela s'ajoute l'efficacité du travail collaboratif où les élèves s'auto-gèrent et s'entraident.

Si tout porte à croire que cette méthode est efficace en tout temps, il convient toutefois de s'interroger sur la compréhension même de cette fiche. En effet, force est de constater que certains élèves n'ont pas saisi les attendus quant au contexte ou les procédés stylistiques (voir photo cahier). Il serait donc judicieux de travailler sur la maîtrise de la fiche méthode en amont de son exploitation ou proposer de co-construire une fiche.

Un autre point important à retenir est que les échanges entre élèves pouvaient varier du français à l'anglais. Le choix d'une fiche en français a donc grandement impacté le choix de la langue de communication en classe. Les élèves se sont demandés s'ils devaient parler en français ou en anglais.

Pour finir, si la fiche méthode offre une aide à la compréhension globale, on peut se demander si le guidage laisse vraiment de la place à l'interprétation.

Expérimentation n°2 (classe 1ère):

La séance fait partie d'une séquence liée au harcèlement ("Bullying"). Il s'agit ici d'un travail de compréhension de deux poèmes. Lors de cette activité, les élèves sont mis en groupe afin de présenter les documents (compréhension globale) et analyser les procédés mis en place (compréhension détaillée) par les auteurs dans le but de marquer et sensibiliser les lecteurs. Les élèves devront, à leur tour, réinvestir les procédés stylistiques dans un nouveau poème afin de participer à la Journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école.

La première phase de travail consiste à anticiper sur le sujet des nouveaux textes, avec une image projetée au tableau. Une interaction est amorcée sur le document visuel et les problématiques engendrées par le harcèlement, telles que la dépression et le stress, sont abordées.

Lors de la phase 2, les élèves sont mis en groupe de 3 ou 4, par affinité, et une seule question leur est posée : How can you denounce or prevent bullying ? Chaque groupe propose des solutions telles que se confier à un adulte, consulter le CPE de l'établissement mais également passer par l'écriture. À partir de cette réponse, chaque groupe se voit attribuer les mêmes poèmes et une deuxième question leur est posée : How EXACTLY can you denounce bullying ?

Cette question déclenche la phase 3 de l'expérimentation; le travail collaboratif sur la présentation des textes et la mise en évidence des choix stylistiques des auteurs des poèmes pour transmettre un message et des émotions.

Après une mise en commun à l'oral, la phase 4 voit un ambassadeur par groupe proposer une lecture expressive d'un des poèmes. Il s'agit là de lui donner vie et d'interpréter des émotions.



Activité des élève

Expérimentation n°3 (classe 2nd):

Ici on demande aux élèves de rédiger un discours inspirant qui sera soumis au comité olympique pour l'ouverture des épreuves de surf à Teahupoo aux Jeux Olympiques de 2024. On suppose donc que les élèves devront faire preuve de logique, employer des transitions, être clairs et savoir accrocher un public.

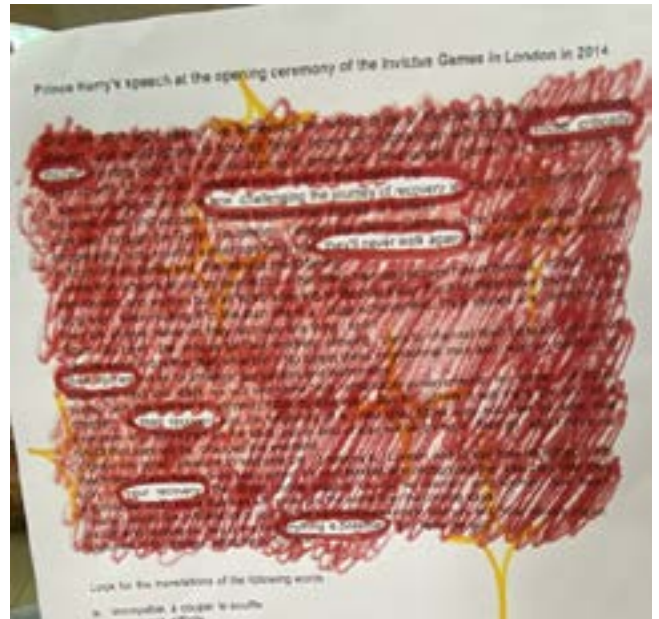
Il s'agit d'une séance en lien avec le sport et la manière dont il promeut l'intégration des personnes à mobilité réduite et des vétérans blessés. Le document de travail est la transcription du discours du prince Harry lors de l'ouverture des Jeux Invictus de 2014.

La première étape vise à anticiper le sujet du document avec un extrait audiovisuel bref du discours (les remerciements et l'ouverture des jeux invictus). On met ici en application la fiche méthode sur la compréhension globale (nature, titre, source, contexte).

Lors de la deuxième étape les élèves sont mis en groupe (8 groupes), par affinité. Chaque groupe a pour mission de relever des informations importantes dans un paragraphe précis selon la même méthodologie de lecture donnée précédemment. Ainsi le groupe 1 s'occupe d'analyser le 1er paragraphe. On s'attache donc à la compréhension détaillée (structure, procédés stylistiques, objectif du texte).

Pour la troisième étape, on demande aux élèves de former des équipes de 4 dont les membres ont travaillé sur 4 paragraphes différents. Chacun présente les détails de son paragraphe sans paraphrase.

La dernière étape du travail consiste à mettre en réseau les informations échangées et mettre en évidence les idées clés marquantes du discours avec des couleurs et/ou des dessins.



Extraits de cahier d'élève

Observation :

Contrairement à l'expérimentation 1, celle-ci a clarifié l'utilité et l'utilisation de la méthode de lecture. Les élèves ont bien réemployé les outils pour repérer les informations essentielles du texte. Les détails sur le contexte ont trouvé leur sens avec le discours analysé. Ainsi les élèves ont pu mettre en avant son ancrage dans le monde moderne du sport et un événement en particulier, les Jeux Invictus.

Bilan :

Il y a clairement une meilleure maîtrise de la fiche méthode et cela s'explique par son utilisation régulière selon les supports. Plus les élèves se familiarisent avec les attendus de la compréhension écrite, plus ils pourront gagner en autonomie et se détacher de leur fiche.



Extraits de cahier d'élève

Bilan sur l'harmonisation de la méthodologie

Avant de mettre en place notre expérimentation, nous avons identifié plusieurs obstacles qui entravaient notre capacité à mener un travail d'équipe efficace et fructueux. Parmi ces défis figuraient notamment des niveaux de compétences et de motivation hétérogènes au sein des groupes d'élèves, des difficultés à maintenir l'engagement de tous les membres de l'équipe tout au long de l'activité, ainsi que des contraintes de temps chez les professeurs et de ressources matérielles. De plus, nous avons dû anticiper des réticences initiales de la part des élèves à participer activement à des activités de groupe, ainsi qu'à des préoccupations quant à la pertinence et à l'applicabilité des méthodes proposées.

Malgré ces obstacles, nous avons pu constater que la mise en place d'une fiche méthode transférable était une réponse prometteuse à notre problématique. En effet, cette fiche fournit un cadre clair et structuré pour l'analyse de textes, tout en offrant une flexibilité permettant de l'adapter à différents niveaux et types de textes. De plus, elle favorisait le développement de compétences clés telles que la compréhension, l'analyse critique et la collaboration, tout en encourageant les élèves à prendre activement en charge leur propre apprentissage.

Cependant, il est important de reconnaître que cette méthode présente également certaines limites. Par exemple, elle peut ne pas convenir à tous les types d'élèves ou à toutes les situations d'enseignement car elle ne pose qu'un cadre à dépasser. De plus, son efficacité peut varier en fonction du contexte et des compétences préalables des élèves, ce qui nécessite une adaptation continue et une évaluation régulière de son impact.

En ce qui concerne l'évaluation, cette méthode permet de mieux identifier les forces et les faiblesses de chaque élève, en mettant l'accent sur les compétences spécifiques à développer.

Remédiations possibles :

Pour remédier aux obstacles rencontrés et optimiser l'efficacité de notre approche méthodologique, nous pensons que plusieurs actions peuvent être entreprises. Tout d'abord, il est essentiel d'identifier les besoins individuels des élèves en fournissant un soutien supplémentaire si besoin, que ce soit par le biais de séances de tutorat, de ressources supplémentaires ou de différenciation pédagogique et ce dès le collège avant qu'il ne soit trop tard.

Pour développer les compétences de C.E, les textes moyens ou longs ne sont pas toujours indispensables. Ces compétences peuvent se travailler avec des vidéos sous-titrées, ou bien des jeux, voire même des escapes games. En effet, cette activité peut inclure l'utilisation de supports visuels, d'activités pratiques (jeu de société, course d'orientation) qui peuvent lier plusieurs activités langagières.

Par ailleurs, il est crucial d'impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage en les encourageant à exprimer leurs préoccupations, leurs défis et leurs idées. Cela peut se faire par le biais de discussions en classe, de rétroactions régulières ou de sessions de brainstorming collaboratives afin qu'ils soient plus conscients de ce qu'il se passe dans leurs apprentissages à l'école et notamment en LVE.

PAUL ARUTAH
TEMITI LEHARTEL
HINA MAHUTA BERNADINO

Le cerveau lecteur à l'ère numérique

L'appel au lecteur profond qui sommeille en nous ...

Lecteur, reste avec nous !, Maryanne WOLF, Rosie & Wolfe, 2023, 279 p.



BY MARGARITA PERE
PHOTOGRAPHY BY FRANCOIS MERCER



Un éclairage pour la compréhension écrite

Dans son ouvrage intitulé *Lecteur, reste avec nous*, Maryanne Wolf s'inquiète de ce que nous lisons et de la manière dont nous le lisons. Elle différencie ici nos lectures quotidiennes, rapides, en diagonale, des informations ou de textes très courts sous format numérique, d'une autre lecture, immersive dans un texte littéraire ou philosophique, traditionnellement sous format papier. Dans son ouvrage, elle appelle de ses vœux la formation d'un cerveau bi-compétent. C'est ce que je voudrais expliciter pour nourrir un peu nos réflexions.

On peut parler de cerveau bi-compétent parce que d'après les recherches citées dans notre ouvrage, il existe une influence du support (le livre par opposition à l'écran) sur le câblage du cerveau lecteur, en particulier chez les jeunes.

Plasticité du cerveau lecteur selon la langue

Le cercle du langage occupe un territoire très vaste recoupant plusieurs couches des deux hémisphères. Des études d'imagerie médicale montrent que les lecteurs d'idéogrammes (en mandarin, par exemple) ont besoin d'utiliser une part plus large des aires visuelles de l'hémisphère droit pour traiter les caractères au dessin plus strict, et dont la lecture nécessite qu'il soit mémorisé et connecté à des concepts.

On comprend mieux ici certaines préconisations d'exposer dès le plus jeune âge les enfants à plusieurs langues, afin de stimuler les zones du langage de la cognition. Il faut un bon câblage neurologique pour développer les capacités de reconnaître oralement différents phonèmes (48 en sanskrit, 44 en anglais, 36 en français) pour les associer à la lecture, et de lire à la fois les idéogrammes et l'écriture latine.





Alterner pour former un lecteur bi-compétent

Maryanne Wolf ne nous dit pas qu'il ne faut jamais lire sous format numérique mais plutôt qu'il s'agit de former des lecteurs capables de passer d'un support à l'autre, à l'instar des personnes bilingues ou maîtrisant plusieurs systèmes d'écriture.

Pour cela, il faudrait comme Aristote le précise dans l'*Ethique à Nicomaque* ne pas négliger la vie contemplative, qui complète la vie publique et la vie de jouissance ; tous trois nécessaires pour qu'une société soit bonne. Cela signifie qu'il faut aussi prévoir sur le temps scolaire des moments de rêverie à partir d'un livre, des moments qui laissent une place à l'imaginaire et non plus uniquement à la vérification de la compréhension. Pour rester dans les belles lettres Maryanne Wolf cite aussi Proust s'adressant à ses lecteurs qui, grâce à son livre, ont le moyen de lire en eux-mêmes.

Pour autant, les enseignants de langue que nous sommes devons bien sûr construire des compétences de repérage avant tout et cela correspond tout à fait au type de lecture rapide ou en diagonale que nous pouvons effectuer sur n'importe quel type de support.

Il ne s'agit pas de diaboliser l'écran, car comme nous le dit Maryanne Wolf, il permet de faire progresser les élèves qui rencontrent des difficultés de lecture, par exemple du fait d'un handicap moteur ou sensoriel d'une dyslexie, ou bien d'un environnement bilingue ou plurilingue. Chaque médium a ses propres atouts et ses propres règles, comme une langue et c'est à nous de rendre nos lecteurs bilingues en alternant habilement entre les supports et types de lecture.



CHAQUE MEDIUM A SES PROPRES ATOUTS...

Formation culturelle du citoyen

Maryanne Wolf s'inquiète des deux grands dangers auxquels est exposée la pensée critique : l'absence de boussole intellectuelle et l'adhésion à un mode de pensée dogmatique.

Elle cite le romancier Kurt Vonnegut qui compare l'artiste à celui du canari dans une galerie de mines : il est là pour alerter de la présence d'un danger. Pour Maryanne Wolf le cerveau lecteur est notre canari mental. Les enseignants que nous sommes travaillons, notamment lors de la Semaine de la Presse et des Médias, conjointement avec nos collègues documentalistes, sur la lecture critique des informations numériques. Cela participe à la mise en place d'un esprit analytique. Cependant, on aurait bien tort de laisser de côté l'intérêt du jugement esthétique et de l'empathie pour compléter cet apprentissage.

Maryanne Wolf nous parle de la pratique théâtrale en faisant le parallèle avec la lecture profonde et immersive qui nous permet d'accueillir l'autre en invité jusqu'à parfois devenir lui. C'est peut-être, selon elle, la meilleure façon d'élargir la compréhension intérieure du monde.

Les enseignants qui s'adonnent aux pratiques théâtrales, quelle que soit la langue utilisée, savent que nos élèves ont tout à gagner à ne pas simplement à se costumer mais à habiter l'autre.



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

LE SUPPORT INFLUENCE LE CERVEAU...

Supports et types de lecture

Maryanne Wolf l'affirme, il existe une influence du support de lecture (papier ou numérique) sur le câblage du cerveau lecteur, en particulier chez les jeunes.

Notre chercheuse est spécialiste des neurosciences et dirige un centre d'études sur la dyslexie à UCLA. Tout au long de son ouvrage, elle cite des études et des chercheurs reconnus pour appuyer son argumentation. (Je ne vais pas les citer ici mais je précise que c'est très bien référencé dans le livre.) J'insiste sur ce point car sans ces recherches pointues, on pourrait taxer certains arguments de passésistes face à des bouleversements technologiques, or nous avons là beaucoup d'études référencées qui valident le point de vue de l'auteure.

Derrière la proposition de réfléchir au support de la lecture, il y a bien sûr l'ambition de dépasser le simple repérage d'informations ou la lecture rapide pour pouvoir s'immerger dans des processus cognitifs plus lents que sont la pensée critique, la réflexion personnelle, l'effort d'imagination et l'empathie.

En somme, si les enseignants que nous sommes ne font pas l'effort d'accompagner nos élèves vers ce type de lecture, on pourrait s'inquiéter de les laisser en proie à une dépendance croissante aux mémoires externes, au manque de réflexion ou un imaginaire pauvre. On pense aux élèves qui n'ont accès à aucun livre dans l'environnement familial, à ceux qui ne fréquentent jamais de bibliothèque, ou le CDI, pour y emprunter un livre papier.



Évocation, empathie et lecture cumulative du lecteur profond

Maryanne Wolf décrit la lecture comme une « cocréation » des images avec l'auteur. Elle désigne ce premier processus comme « la formation d'images. » Elle donne comme exemple l'histoire que Hemingway avait dû écrire en 6 mots, suite à un défi avec ses amis : « Vend chaussures de bébé, jamais portées. »

Cet exemple est une bonne transition pour évoquer un autre processus qu'elle appelle « se mettre à la place des autres », je veux bien sûr parler de l'empathie. La recherche en neurosciences cognitives nous apprend que se mettre à la place d'autrui suppose un assemblage complexe de processus cognitifs émotionnels et sociaux ; ce qui laisse toutes sortes de traces dans les circuits neuronaux du cerveau lecteur. Des études analogues montrent que les réseaux neuronaux des aires tactiles sont activés lors de la description d'un tissu, comme celle de la jupe en soie d'Emma Bovary, par exemple.

Lorsque nous lisons de la fiction, notre cerveau simule en quelque sorte la conscience d'individus que dans la vraie vie nous n'aurions même pas songé à rencontrer. Nous rejoignons ici les valeurs de notre école républicaine, célébrant une société réellement démocratique et inclusive.

Je me permets de relier les autres processus de la lecture profonde sous la même cloche de « processus cumulatifs. » C'est Alberto Manguel qui dans l'Histoire de la lecture explique que la lecture est cumulative, et cela fait d'abord penser aux bagages émotionnels et culturels.

Maryanne Wolf différencie cette partie des processus analytiques de la lecture profonde tels que l'analogie, l'inférence, l'analyse critique, ainsi que ce qui donne accès à la pensée complexe.

En tant qu'enseignante, je constate que dans ces domaines aussi, la lecture est cumulative. Plus on lit, plus on a la capacité de prévoir, prédire, reproduire, simuler, créer et enfin inventer. On rejoint la pyramide de Bloom avec nos élèves lecteurs.



**LA LECTURE EST
CUMULATIVE...**



Le déclin des capacités cognitives du lecteur moderne

Maryanne Wolf cite une étude norvégienne qui prouve les différences cognitives et affectives induites par la lecture sur papier ou sur écran. Il s'est avéré que les étudiants ayant lu sur papier parvenaient mieux à reconstituer l'intrigue et sa chronologie tandis que ceux ayant lu sur écran avaient du mal à se souvenir de certains détails. L'hypothèse de la chercheuse est que l'écran incite le cerveau à lire en diagonale car il est dépourvu de la dimension spatiale, la perte de ses repères nuit à la compréhension fine. On peut l'expliquer par une logique physiologique qui fait que le cerveau stimulera différentes zones.

Sur un plan neurologique plus général, nous savons grâce à des études que notre attention, notre mémoire de travail, ainsi que l'empan mnésique ont diminué. Selon une étude de 2008, notre capacité d'attention serait à peine supérieure à 5 min et aurait diminué de plus de moitié en 10 ans.

Maryanne Wolf n'attribue pas tous ces maux aux nouvelles technologies. D'ailleurs, elle nous rappelle avec humour que Socrate s'était inquiété de l'écriture comme de quelque chose qui favoriserait l'oubli. Si nous n'avons plus besoin de mémoriser, nous ne nous mémorisons plus et ainsi nous ne savons plus rien. Le raisonnement est excessif et cela peut nous faire sourire mais force est de constater qu'avec les publications numériques, le langage et la pensée s'appauvrissent et notre auteure s'inquiète que cela nous mène à une forme d'homogénéisation du langage. Elle prend en exemple des déclarations d'éditeurs voyant des manuscrits de plus en plus brefs, une palette lexicale rétrécie, peu de recours à une syntaxe complexe ou au langage figuré, à tout ce qui fait le sel de la littérature.



TOUT ESPOIR N'EST PAS PERDU...

La rééducation du lecteur

Derrière le concept de la lecture cumulative se trouve l'idée que chaque nouvelle lecture enrichit le lexique et le bagage culturel. On pourrait en déduire qu'un bon lecteur (nous parlons bien ici de lecture profonde) restera le même lecteur toute sa vie. Cependant Maryanne Wolf nous dit que la lecture doit être pratiquée régulièrement afin de conserver le même niveau de maîtrise.

Dans son livre, elle expérimente elle-même et joue les cobayes en mettant en place des sessions de lecture plus concentrées de 20 min sur 2 semaines pour constater qu'elle parvient de nouveau ainsi à relire ses classiques.

Ce passage m'a particulièrement intéressée pour interroger l'évaluation des compétences de nos élèves. Nous avons l'exemple ici d'une chercheuse érudite qui a perdu l'habitude de lire des textes littéraires exigeants et qui, malgré sa volonté, ne parvient pas à s'immerger dans la lecture comme avant. Les enseignants que nous sommes devons évaluer les compétences de nos élèves à un certain moment dans leur cursus scolaire. Quelle est la valeur de notre appréciation ou en tout cas la durée de sa validité ?

Mais revenons à la rééducation et aux conditions de cette réussite : on peut penser que c'est parce que ces circuits neuronaux sont préexistants qu'elle peut les réactiver en deux semaines par de la volonté (après un premier échec en faisant de plus longues sessions de lecture). Cela démontre bien que nos élèves peuvent maîtriser une compétence à un moment donné mais que sans réactivation, cette même pratique peut leur sembler inaccessible quelque temps plus tard.

A nous de (ré)activer ou (ré)éduquer nos lecteurs pour leur éviter d'entrer dans la catégorie qu'elle appelle les « illettrés fonctionnels » : des élèves qui savent lire mais avec une aisance insuffisante pour développer leur réflexion et leur sensibilité. Nous formons aujourd'hui les lecteurs et les citoyens de demain.

Ségolène d'Ortoli-Guichard
PFA LANGUES VIVANTES



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA FORMATION



VICE-RECTORAT
DE POLYNÉSIE FRANÇAISE



GROUPE DE REFLEXION DES LANGUES DU FENUA



LIRE & COMPRENDRE

*Un magazine pédagogique élaboré à partir
des expérimentations du Groupe de Réflexion des Langues du Fenua.*

Iconographie :

Images libres de droit sous licence creative commons.

Photographies prises par Alexandra Yvon du Lycée La Mennais.

Photographies de cahiers d'élèves ou des documents pédagogiques pris par les enseignants.

© MEE-DGEE 2024