



# **Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture**

## **FASCICULE DE PRÉSENTATION AUX ENSEIGNANTS**

*Mission DENC  
de prévention et de  
lutte contre l'illettrisme  
En Nouvelle- Calédonie  
Juin 2016*

# SOMMAIRE

---

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>P5</b>
<b>LES ENJEUX ET LES IMPACTS</b>	
1.1 Contexte calédonien : les chiffres de l'IVQ 2012 .....	P4
1.1.1 Les chiffres de l'IVQ .....	
1.1.2 Les chiffres les plus récents .....	
1.2 Contexte national : « Illettrisme : état et prévention », site ROLL .....	P7
1.2.1 Le couloir de l'illettrisme .....	P7
1.2.2 Un échec scolaire programmé .....	P7
1.2.3 Les nouveaux illettrés .....	P8
1.2.4 La juste mesure de l'illettrisme .....	P9
1.2.5 Les vrais enjeux sociaux de l'illettrisme .....	P9
1.2.6 Que faire pour prévenir l'illettrisme? .....	P10
1.2.7 Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre », mars 2016 .....	P11
<b>2. FONDEMENTS DE LA DÉMARCHE DU ROLL</b>	
2.1 Probité intellectuelle et laïcité .....	P12
2.2 Ce que lire veut dire .....	P12
2.3 Deux façons de mal lire .....	P13
2.4 Savoir ce que c'est que lire avant de savoir lire .....	P13
<b>3. PRINCIPES PÉDAGOGIQUES</b>	
3.1 Maîtrise du langage en grande section .....	P13
3.2 Conscience grammaticale en grande section .....	P14
3.3 Les incontournables de l'enseignement de la lecture .....	P14
3.4 Apprentissage de la lecture en 7 points .....	P14
3.5 Apprendre à comprendre : les ACT .....	P15
3.6 Méthodes de lecture .....	P15
3.7 Un outil : la "machine à lire" .....	P16
<b>4. FONDEMENTS DES ATELIERS DE COMPRÉHENSION DE TEXTE</b>	
4.1 Finalité des ACT .....	P17
4.2 Objectif des ACT .....	P17
4.3 Mise en œuvre .....	P18
4.3.1 Quatre temps structurent l'Atelier de compréhension .....	
4.3.2 Les 5 protocoles d'ACT .....	
4.4 Exemple d'ACT .....	P20

<b>5. DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES POUR MIEUX COMPRENDRE</b>	
5.1 La compréhension générale.....	P22
5.2 Le sens littéral.....	P22
5.3 5.3 Les inférences .....	P23
5.4 La logique du texte .....	P23
5.5 L'espace et le temps logique du texte.....	P23
5.6 La syntaxe .....	P24
5.7 Le lexique.....	P24
5.8 Deux champs de compétences davantage fléchés.....	P24
• La compétence spécifique au texte narratif : la gestion des personnages	
• La compétence spécifique au texte explicatif polymorphe : la mise en relation texte/ image	
<b>6. ORGANISER L'ÉVALUATION</b>	
6.1 Généralités.....	P25
6.2 Forme des évaluations.....	P26
6.2.1 Les tests CE2 - CM1 - CM2 - 6 <sup>ème</sup> .....	P27
6.2.2 Les spécificités des classes de GS, CP et CE1.....	P27
6.2.3 La section des grands.....	P27
<b>7. PROGRAMMATIONS DU CE2 À LA 6<sup>ème</sup> : TRAVAILLER LES COMPÉTENCES</b>	
7.1 La compréhension générale .....	P29
7.2 Le sens littéral.....	P30
7.3 Les inférences.....	P31
7.4 La logique du texte .....	P32
7.5 L'espace et le temps.....	P33
7.6 La syntaxe.....	P34
7.7 Le lexique.....	P35
7.8 Les personnages.....	P36
7.9 La mise en relation texte / image.....	P37
<b>8. DÉROULEMENT D'UNE ANNÉE ROLL</b>	
8.1 Tableau de déroulement d'une année ROLL .....	P38
8.2 Kit de démarrage de CM1.....	P40
<b>9. PRÉPARER UN A.C.T</b>	
9.1 Typologie des textes : index des supports en ligne pour le cycle 3.....	P42
9.2 Choisir des textes en dehors du site : les indicateurs de complexité et de diversité .....	P44
9.3 Choisir des textes au collège : fiche ROLL N°III .5.....	P45
9.4 Le logiciel « LISI »: évaluateur des difficultés des textes.....	P46
9.5 Préparer un ACT.....	P46
9.5.1 S'approprier le texte : fiche N°III.6	
9.5.2 Élaborer une progression et une programmation au cycle 3 : fiche N°III.19	
9.6 Préparer un ACT explicatif : guide général.....	P46
9.6.1 Principe général pour une mise en œuvre rapide	

9.6.2 Pratique d'acquisition de la méthodologie en groupe classe :	
Descriptif de séance.....	P47
9.6.3 Pratique des ateliers	
• A.C.T : rotation par 1/3 de classe.....	P48
• Rotation par 1/3 de classe+1 séance de réception de l'atelier «Étude de texte».....	P49
9.6.4 Intérêts du Guide d'Anticipation.....	P50
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>P52</b>
<b>ANNEXES</b>	
<b>I. Index de la bibliothèque des activités au cycle 3 par compétence.....</b>	<b>P54</b>
<b>II. Plans de navigation sur le site ROLL.....</b>	<b>P58</b>
<b>III. Adresse du site ROLL.....</b>	<b>P59</b>
<b>IV. Charte du Roll.....</b>	<b>P60</b>
<b>V. Liste des extraits de la bibliothèque des ACT au cycle.....</b>	<b>P63</b>
<b>Liste des extraits de la bibliothèque des activités au cycle 3</b>	

## INTRODUCTION

Le Projet Éducatif de Nouvelle-Calédonie a offert un cadre de réflexion sur de nouvelles actions concourant à réduire le taux d'illettrisme et d'innumérisme. Le développement de la thématique 1C, « *Compétences de base en français et en mathématiques* » a donné lieu à l'élaboration d'un ensemble de douze fiches-actions dont celles ayant pour objet la création d'un COFIL et une autre ayant pour objet la création d'un COTECH. Tout un axe est dédié à la formation initiale et continue des enseignants. Une autre de ces propositions sur le plan opérationnel a pour objet :

« Développer le Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture (ROLL) »,  
inclue dans l'axe intitulé : Sécuriser le parcours des élèves.

Le ROLL est un des dispositifs essentiels du Centre International de Formation à Distance des Maîtres (CIFODEM). Ce centre de recherche-action a été créé en janvier 2010 à l'université Paris Descartes sur décision de la ministre de l'Enseignement supérieur ; il est présidé par le professeur Alain BENTOLILA.

L'action du ROLL vise à prévenir l'illettrisme en développant une pédagogie de la compréhension alliant respect du texte et interprétation du lecteur et dans cette perspective accorde autant d'importance à la maîtrise des mécanismes du code linguistique (graphophonologiques, syntaxiques et lexicaux) qu'à la construction singulière du sens. Le Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture a été modifié en profondeur tant au plan didactique qu'ergonomique. Six points de novations méritent d'être soulignés. Ils correspondent aux changements liés au socle commun et aux programmes actuels dans le cadre de la réforme des collèges applicable à la rentrée 2017 en Nouvelle-Calédonie. Cette réforme implique une rénovation du cycle 3, incluant les classes du CM1 à la 6<sup>e</sup>.

Le ROLL répond donc à certains objectifs visés par le Projet Éducatif de Nouvelle-Calédonie.



Ce dossier a pour but de faciliter l'utilisation du site ROLL, vaste et riche de ressources pédagogiques, didactiques, philosophiques et sociologiques.

## 1. LES ENJEUX ET LES IMPACTS

### 1.1 Contexte calédonien

#### 1.1.1 Les chiffres de l'IVQ

Dans l'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ) rendue publique en 2013, l'institut de la statistique et des études économiques (ISEE) a mis en évidence le nombre de 29 000 Calédoniens en situation d'illettrisme. Les tests des Journées de la Défense et de la Citoyenneté de 2014 ont fait état de 35% de jeunes en situation d'illettrisme. Au-delà des chiffres, on peut comprendre que le phénomène de l'illettrisme pénalise la progression économique, sociale et humaine de notre pays. Selon son vœu intitulé « Illettrisme : un handicap social », le conseil économique social et environnemental (CESE) incite à l'action.



### Enquête « Information et vie quotidienne »

Premiers résultats : ensemble de la population de 16 à 65 ans

Un adulte sur quatre en difficulté par rapport à l'écrit soit près de 29 000 personnes

PERFORMANCES DANS LES TROIS DOMAINES FONDAMENTAUX DE L'ÉCRIT	Lecture de mots	Production de mots écrits	Compréhension de texte simple	Difficultés dans au moins 1 des 3 domaines
Personnes n'ayant pu faire les exercices	1%	1%	1%	1%
Moins de 40 % de réussite	0%	3%	8%	10%
Entre 40 et 60% de réussite	0%	5%	7%	7%
<b>Sous / total (difficultés graves ou fortes)</b>	<b>2%</b>	<b>9%</b>	<b>16%</b>	<b>18%</b>
Entre 60 et 80% de réussite	2%	9%	9%	7%
Plus de 80% de réussite	22%	7%	0%	0%
Pas de difficulté	75%	75%	75%	75%
<b>Ensemble</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Institut de la Statistique et des Études Économiques de la Nouvelle-Calédonie www.isee.nc

2

#### 1.1.2 Contexte calédonien : les chiffres les plus récents

**JDC 2015 : 30%** des jeunes sont détectés en difficulté de lecture

**Dispositif de lutte pro active contre l'illettrisme** du Vice-Rectorat 2016 : 1094 élèves de 6<sup>ème</sup> participants

Non-lecteurs	Lecteurs faibles	Lecteurs moyens ne maîtrisant ni l'implicite ni la déduction	Bons lecteurs
14 soit <b>1,2%</b>	69 soit <b>6,3%</b>	731 soit <b>67,36%</b>	235 soit <b>21,48%</b>

45 absents  
soit 4,11%

**IDCNC, 4<sup>ème</sup> trimestre 2015 : 6780 demandeurs d'emploi recensés:**

Âge → Moins de 20 ans recensés : 267 soit 3,9%      20-24 ans recensés : 987 soit 14,55%

Niveau de formation → Sans diplôme : 2245 soit 33,11%      CAP/BEP : 1933 soit 28,51%

Enquête IVQ, illettrisme, ISEE-NC 2012

29% des personnes sont en situation d'illettrisme dont 20% connaissent des difficultés graves.

Sur 15 496 demandeurs d'emploi en 2012, plus de 8 000 ont entre 20 et 24 ans :

35% sont sans diplôme et 25% sont titulaires d'un CAP ou d'un BEP.

## **1.2 Contexte national : « Illettrisme : état et prévention », site ROLL**

### **1.2.1 Le couloir de l'illettrisme**

Le nombre très important de jeunes en situation d'illettrisme, après avoir pourtant « séjourné » plus de douze ans dans notre système éducatif, pose à notre école des questions délicates. Il n'est évidemment pas question de faire des maîtres des boucs émissaires ; bien des facteurs culturels et sociaux contribuent en dehors de l'école à l'échec de centaines de milliers de jeunes. Mais force est de reconnaître que plus de 10 % des élèves de France empruntent le long couloir de l'illettrisme qui, de la maternelle jusqu'en 3e, traverse l'école de la République. Ils ont toujours été en retard sur les compétences affichées. Ils ont très tôt endossé le costume de l'échec et ne l'ont plus quitté. Lorsqu'ils sortent de ce couloir où ils n'ont appris que la frustration, la rancune et le repliement, ils sont promis à la marginalisation et à la précarité. De la grande section de l'école maternelle jusqu'à l'âge 16 ans, les chiffres s'inscrivent avec une constance têtue et effrayante : la largeur du couloir de l'échec ne varie pratiquement pas. Tous les élèves en difficulté en maternelle ne sont évidemment pas promis à l'échec scolaire et social, mais plus on avance dans ce couloir qui traverse notre école, plus se font rares les portes de sortie, plus s'affirme la conscience de l'échec irrémédiable. Leurs difficultés face à l'écrit leur ont fait quitter l'école aux alentours de 17 ans et ils entrent souvent dans une période d'errance qui peut durer plusieurs années. Cette période favorise l'évanescence des savoirs fragiles, accroît les difficultés et renforce la prise de distance avec l'écrit : 20 % des jeunes quittent le système scolaire entre 16 et 17 ans sans aucun diplôme ; parmi eux, plus de 50 % sont en situation d'illettrisme ; plus de 78 % ne décrocheront pas d'emploi stable<sup>1</sup>.

**Sur le plan national, en 2015, 770 000 jeunes âgés de de 16 à 25 ans, de nationalité française ont participé aux JDC : 9,9% d'entre eux rencontrent des difficultés de lecture**

### **1.2.2 Un échec scolaire programmé**

Pour un certain nombre d'élèves, quelle que soit leur catégorie sociale, l'échec est programmé : l'école paraît incapable tout au long de leur parcours de changer une destinée scolaire scellée très tôt. Comment en est-on arrivé là ? Il y a quelques dizaines d'années, un examen « de passage » ponctuait les principales articulations du cursus scolaire, marquant fort sévèrement chacun de ces moments clés où l'accès au niveau suivant supposait que l'on eût acquis et maîtrisé un corpus identifié de savoirs et de savoir-faire... En matière de langue française par exemple, l'examen de sixième excluait sans états d'âme les élèves qui n'étaient pas prêts à lire avec efficacité des textes dans différentes disciplines, à écrire une rédaction sans fautes et à analyser logiquement une phrase. Dans le même domaine, le BEPC interdisait le lycée à ceux qui n'étaient pas capables de lire les textes littéraires, d'en faire une analyse et de rédiger un commentaire disciplinaire. Enfin, le BAC fermait les portes de l'université à ceux qui n'avaient pas la capacité de lire et de comprendre des textes théoriques et de mettre en mots une pensée d'analyse et d'abstraction. Ces examens étaient brutaux, ils étaient injustes et ils faisaient de l'école une machine implacable de reproduction sociale. On décida donc d'en supprimer certains et d'en « adoucir » d'autres. Mais, dans ce grand élan de démocratisation, on oublia que chacun de ces examens remplissait une fonction importante : ils

permettaient de vérifier que les lauréats étaient bien capables d'affronter les exigences de l'étape suivante. Quand on ouvrit largement les portes des études à tous les enfants de ce pays, on lança

ceux-ci sur un parcours semé d'embûches, tout en sachant que certains n'avaient aucun moyen de les surmonter. On ne se donna pas les moyens d'accueillir ces nouveaux élèves tels qu'ils étaient : ceux issus de catégories sociales peu favorisées, mais aussi ceux de plus en plus nombreux « venus d'ailleurs », en équilibre culturel instable. Comment alors les traiter tous équitablement au sein d'une école qui avait été construite pour accueillir des privilégiés successivement et régulièrement triés ? Il eût fallu que cette école se transformât en profondeur et substituât aux examens traditionnels des mécanismes qui eussent évité l'exclusion brutale tout en s'assurant de la maîtrise des pré requis exigés. Faute de courage et de lucidité, on mit en place le pire des systèmes ! Les examens firent place à un système plus discret de relégation, alliance contre nature de complaisance et de cruauté : invitation complaisante à franchir sans vérification le changement de niveau et sanction cruelle des insuffisances pointées au niveau supérieur. On maquilla l'échec en abaissant le degré d'exigence tout en acceptant qu'une sélection masquée massacre les plus faibles. Nous vivons ainsi depuis des années sur un mensonge : on a fait croire que la démocratisation de l'éducation se jugeait à sa capacité de maintenir dans le système scolaire le plus d'élèves possible, le plus longtemps possible. L'affichage d'une honorable longévité scolaire a été de fait substitué à la recherche de l'efficacité et de la qualité des enseignements. Notre école ment à ses élèves et à leurs parents depuis trop longtemps : elle accepte que 20 % de ses élèves la quittent sans aucun diplôme et elle distribue aux autres des diplômes qui n'attestent ni d'une honnête culture commune ni d'une formation intellectuelle solide. Les frustrations qu'engendre cette hypocrisie sont aujourd'hui d'autant plus exacerbées que le constat de ces insuffisances a été repoussé de plus en plus loin dans le cursus. Si l'école a réussi la massification de ses effectifs, elle a largement raté sa démocratisation...

### **1.2.3 Les nouveaux illettrés**

Échec scolaire, inefficacité des organismes de lutte contre l'illettrisme et cynisme des politiques ont fait que, durant ces dernières vingt années, les taux d'illettrisme n'ont guère varié en France : entre 10,5 et 11 % en 1991, il était légèrement supérieur à 11 % en 2009. Toutefois, si nous « produisons » aujourd'hui à peu près la même quantité d'illettrés qu'il ya quarante ans, leurs comportements de lecture et leur représentation du livre ont complètement changé de nature. Les jeunes en difficulté sont passés d'un déchiffrage maladroit à un irrespect total du texte. Nous récoltons aujourd'hui ce que nous avons semé ! Pour « faire plaisir » aux élèves qu'ils étaient, on a fait semblant de croire – et on leur a fait croire – qu'ils savaient lire alors qu'ils en étaient encore incapables. On les a incités à parier sur l'identité des mots en se fondant sur de fragiles indices globaux et on les a invités à imaginer une histoire en prenant un appui précaire sur des images ou des intuitions. Tout cela a conduit un grand nombre d'entre eux à développer un comportement de lecture où l'imprécision sert une imagination débridée.

Nous sommes passés d'un temps où les difficultés de lecture se manifestaient par un déchiffrage laborieux à un temps où les jeunes illettrés mettent le texte de côté, jettent l'auteur aux oubliettes pour affirmer la toute-puissance de leur imagination. Les premiers posaient un problème qu'une pédagogie adaptée pouvait corriger ; les seconds ont noué avec l'écrit un malentendu infiniment plus

grave : un homme, une femme a écrit un texte ; il ou elle y a mis ses espoirs de se prolonger par la transmission ; à cet appel, par incompetence ou désinvolture, non seulement les nouveaux illettrés ne répondent pas, mais ils ne l'entendent même pas. Ils lisent mal, mais surtout ils ne savent pas ce que lire veut dire, parce que ni l'école ni la famille ne le leur ont appris. Voilà ce qu'est l'illettrisme aujourd'hui. A-t-on gagné au change ?

#### 1.2.4 La juste mesure de l'illettrisme

Lorsque l'on compare les performances en lecture des jeunes de moins de 25 ans dans les maisons d'arrêt et celles des bénéficiaires du revenu minimum d'insertion du même âge avec celles des jeunes adultes de 16-18 ans de la Journée d'appel et de préparation à la défense (JAPD), on s'aperçoit que l'illettrisme accompagne et aggrave l'exclusion : 35 % des RMistes souffrent de difficultés importantes de lecture, contre 25 % des jeunes dans les maisons d'arrêt et 12 % (seulement !) chez les jeunes de la Journée d'appel et de préparation à la Défense. La comparaison des performances de nos élèves en fin de scolarité avec celles de leurs camarades de pays souvent bien moins riches permet de mieux situer nos résultats et, surtout, d'examiner la tendance de notre évolution. Sur ces deux points, le constat est inquiétant. En ce qui concerne **la compréhension de textes écrits**, la France se situait en **2009 au 22e rang des pays de l'OCDE** -à des années lumières de Shanghai, de la Corée et de la Finlande, mais aussi derrière la Pologne et l'Estonie qui ne comptent pourtant pas parmi les géants de l'Europe. En comparant les **résultats de 2000 avec ceux de 2012, on s'aperçoit que les résultats des jeunes Français ont chuté de 9 points** (moins 15 pour les garçons et moins 4 pour les filles), ce qui situe cette « performance » au **29e rang de pays de l'OCDE**.

**Pendant la même période, l'Allemagne a progressé de 13 points, la Pologne de 21 et le Portugal de 19.** Confirmant cette évolution négative, le pourcentage de jeunes en très grande difficulté a augmenté de 5 points en France entre 2000 et 2009 (32e rang), alors qu'il diminuait de plus de 9 points au Portugal comme en Pologne et de 16 points... en Lettonie.

#### 1.2.5 Les vrais enjeux sociaux de l'illettrisme

Précarité et marginalisation sont promises à ces jeunes à qui l'on n'est pas parvenu à donner autonomie et flexibilité de lecture. Car si écrire une lettre à un parent, lire un courrier ou encore répondre à la maîtresse d'école ne nécessite que l'aide momentanée d'un lecteur/scripteur, si une tâche administrative ponctuelle peut être confiée à des proches, en revanche, faire valoir ses droits au RMI, résoudre un problème d'héritage, affronter un divorce, une situation d'endettement ou l'exclusion d'un logement ne peuvent souvent se contenter du seul soutien d'une personne proche, capable de lire et d'écrire. Faute d'être gérées dans leur complexité, ces situations dégénèrent rapidement et conduisent à des catastrophes irréversibles. Ne nous leurrons pas, l'illettrisme pose à notre pays un problème qui dépasse de très loin la seule question des fautes d'orthographe. N'en déplaise à Luc Ferry-qui fait de l'ignorance de l'orthographe un des indicateurs essentiels de l'illettrisme-ce phénomène touche le citoyen au cœur de ses légitimes ambitions. Difficultés de lecture, incapacité de mettre en mots écrits sa pensée, impuissance à expliquer et à argumenter... prédisent un avenir social plus que difficile. **Être illettré aujourd'hui, c'est être empêché de participer**

à l'essor économique, parce que l'on est privé des moyens minimaux nécessaires à la promotion sociale et économique. Être illettré aujourd'hui, c'est être enfermé dans un cercle étroit de connivence et de proximité, coupé de la communication sociale et de la culture commune. Être illettré aujourd'hui, c'est être vulnérable face à des discours et à des textes dangereux portés par des individus sans scrupule. Être illettré enfin, c'est être plus immédiatement porté au passage à l'acte violent, parce que l'argumentation, l'explication sont difficiles. L'illettrisme accompagne souvent la précarité et la marginalisation, et rend infiniment difficiles les chemins de sortie.

### 1.2.6 Que faire pour prévenir l'illettrisme ?

Alors que sa population s'est profondément transformée, notre école est restée quasiment identique à elle-même : les ruptures brutales entre les différents cycles de son cursus se sont maintenues, voire accentuées, sans que soient mises en place des modalités régulières d'évaluation et l'accompagnement attentif des plus fragiles. Si notre système a levé les barrières des examens, il n'a pas su aménager des paliers de transition permettant d'aider les plus faibles à accéder au niveau supérieur avec des chances raisonnables de réussite.

Lorsqu'on examine le cursus scolaire, on constate que l'échec s'annonce très tôt et se confirme d'étape en étape de façon inéluctable. De la maternelle au collège, le parcours n'est pas progressif et continu, il est coupé de trois failles qui marquent chacune un changement notable du degré d'exigence et de complexité des apprentissages ; et pour pouvoir tenter honorablement sa chance au niveau supérieur, un certain nombre de prés requis est chaque fois indispensable. Or à chacun de ces passages, on ne vérifie rien et on ne corrige rien. Le résultat de cette négligence est un échec programmé pour le niveau supérieur dont les attentes légitimes sont à chaque fois déçues.

Plus l'élève fragile avance dans ce cursus, plus il se trouve en décalage avec les exigences programmées, et plus inéluctable et plus douloureuse devient son exclusion annoncée. Examinons ces trois moments du cursus où se construit successivement l'échec scolaire. Le passage de l'école maternelle au cours préparatoire : le début des inégalités.

**À 3 ans**, les élèves de moyenne section disposent certes de la parole, mais leurs relations aux mots sont extrêmement inégales : certains utilisent leur langue dans une sorte de « brouillard sémantique » qui n'autorise qu'une conduite linguistique de très faible amplitude. Ils parlent « à vue », c'est-à-dire uniquement de ce qu'ils voient et seulement à ceux qu'ils voient. Plus de 11 % sont dans ce cas.

**À l'entrée au cours préparatoire**, la situation a peu changé pour les plus en difficulté. Les enfants au vocabulaire le plus pauvre connaissent une moyenne de 500 mots environ ; ils sont plus de 9%. Ceux moyennement pourvus atteignent 1 000 ; le groupe le mieux pourvu à peu près 2 500. Ces inégalités sont d'autant plus préoccupantes que nous savons aujourd'hui qu'un déficit grave de vocabulaire risque de perturber gravement l'apprentissage de la lecture. Faute d'une bonne maîtrise du langage oral, 1 élève sur 10 sera condamné au CP à identifier les mots de façon imprécise et laborieuse.

### **Le passage du CE1 au CE2 : les attentes déçues**

À la fin du CE1, plus de 9 % des élèves sont incapables d'une lecture courante, alors qu'au CE2, on attend des élèves qu'ils deviennent capables de lire avec efficacité des textes de natures différentes (narratifs, explicatifs et documentaires) de 300 à 400 mots environ. Plus largement, cette autonomie de lecture et cette polyvalence font défaut à pratiquement 1 élève sur 2 au CE2.

### **Le passage du CM2 au collège : le massacre des innocents**

À l'entrée au collège, 10 % des élèves se trouvent en situation d'illettrisme et ainsi promis à un échec scolaire majeur ; 10 autres % sont en 6e de médiocres lecteurs et d'encore plus mauvais scripteurs. Brutalement livrés à eux-mêmes dans la structure morcelée d'un collège faussement qualifié d'unique, ces élèves fragiles sont incapables de suivre les enseignements disciplinaires : incapables de comprendre un énoncé, d'analyser un schéma, de lire un texte d'histoire, de goûter un texte littéraire. L'école primaire les a maintenus en survie sans vraiment parvenir à les remettre à niveau ; le collège les achève avec encore plus de cruauté et d'arbitraire que ne le faisait l'examen de 6e.

Il est aujourd'hui indispensable de construire une école à la fois plus juste et plus exigeante en transformant la logique de l'échec programmé en logique de continuité et d'accompagnement. Notre seule chance de faire reculer l'échec scolaire, c'est en effet de nous donner les moyens de gérer, avec lucidité et attention, le passage des différents paliers que nos élèves ont à franchir de la maternelle à au collège. À chaque moment clé du cursus, il est donc nécessaire de pouvoir identifier avec précision les difficultés spécifiques de chacun et de se donner le temps, et les moyens, de mettre en place un dispositif qui leur permette de les surmonter. C'est la logique du ROLL et c'est justement ainsi que procèdent les pays qui ont de bien meilleurs résultats que nous sans pour autant dépenser plus pour l'éducation. C'est sans aucun doute la solution qui nous permettra de passer d'un système complaisant et cruel à un système alliant exigence et générosité.

#### **1.2.7 CNESCO, Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre », mars 2016**

Le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire a organisé une nouvelle conférence pour approfondir la réflexion visant à produire des recommandations pour améliorer l'apprentissage de la lecture et favoriser la compréhension des élèves à partir de supports écrits variés. De nouveaux programmes ont été publiés et seront mis en application à la rentrée 2016. Ces programmes seront également effectifs dans les collèges de Nouvelle-Calédonie. Cela induit la préparation et la mise en place de la réforme du nouveau cycle 3 : CM1/CM2/ 6<sup>ème</sup>. Le jury CNESCO a constaté que ses préconisations sont congruentes à ces programmes. Il s'est par conséquent attaché à développer des recommandations pour en approfondir la compréhension. Dans le travail d'écriture de ces recommandations, le jury a eu comme préoccupation constante de ne pas en rester à des conclusions théoriques, mais de fournir autant que possible des pistes de réflexion et d'action opérationnelles pour l'ensemble des acteurs de la lecture, à l'école et au-delà.

#### **Les recommandations s'articulent autour de 6 axes :**

- |   |  |
|---|--|
| 1. Identifier les mots                  | 4. Lire pour apprendre                       |
| 2. Développer la compréhension          | 5. Lire à l'heure du numérique               |
| 3. Préparer « l'entrée en littérature » | 6. Prendre en compte la diversité des élèves |

## Les recommandations générales

Le jury attire l'attention sur les éléments fondamentaux de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture, tout au long de la scolarité obligatoire.

- ✓ L'**acquisition de la « littératie »** par tous (savoir comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante) et la prévention de l'illettrisme
- ✓ La **sensibilisation aux différentes dimensions de la lecture** (identification des mots, compréhension, utilité de l'écrit, plaisir de lire) dès l'école maternelle
- ✓ La **continuité** de l'apprentissage de la lecture de l'école maternelle jusqu'à la fin de la scolarité, **sans ruptures inter-cycles**.
- ✓ Le recours à un **enseignement explicite** des mécanismes et des stratégies de lecture parallèlement à une pratique importante de la lecture, pour en assurer l'automatisation
- ✓ La **vigilance vis-à-vis des supports et des types de tâches choisis et des objectifs poursuivis**
- ✓ **L'implication, le soutien et l'accompagnement des parents** pour favoriser une interaction autour de l'écrit dans la vie de l'enfant et compenser les inégalités socio-économiques
- ✓ La mise en place d'un **temps de formation sur « comment les élèves apprennent à lire »** en formation continue et à tous les étudiants en master, dans le cadre de la formation initiale 1er et 2nd degré des ESPÉ

*L'intégralité des recommandations est à télécharger sur : <http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-consensus-lecture>*

## 2. FONDEMENT DE LA DÉMARCHE ROLL

### 2.1 Probité intellectuelle et laïcité

La laïcité commença à l'aube de la bataille engagée pour découvrir « ce qu'il y avait derrière » : derrière la vie, derrière les phénomènes qu'ils percevaient, derrière les apparences. C'est ainsi que les intelligences singulières des hommes, réunies et exaltées par leur langue commune, parvinrent à défaire nœud après nœud l'entremêlement mystérieux des principes de la genèse et de la cohérence du monde. Puisque l'école laïque a choisi de tracer sa propre voie de découverte et de transmission, elle doit alors placer au cœur même de son combat la formation à une probité intellectuelle sans faille.

**[Lire la suite...]** → <http://www.roll-descartes.net/uploads/probite-intellectuelle.pdf>

### 2.2 Ce que lire veut dire

Lire, c'est tenter de fabriquer de l'intime avec du conventionnel. Lorsque vous lisez « les roseaux chantaient sous le vent », vous avez identifié six mots particuliers. Pour composer chacun d'entre eux, une combinaison orthographique unique est liée, par stricte convention, à un sens spécifique.

Parce que nous parlons le français, nous nous sommes mis d'accord sur ces associations. **[Lire la suite...]** → <http://www.roll-descartes.net/uploads/ce-que-lire-veut-dire.pdf>

## 2.3 Deux façons de mal lire

Chacun des deux mauvais lecteurs, dont nous allons décrire le comportement, noue avec l'acte de lire un malentendu particulier, mais fatal. **Le premier**, tout entier engagé dans une besogne aride, mais exigeante de juste prononciation n'a pas même la force de découvrir un sens global derrière le bruit des mots. **Le second** prend appui sur quelques mots-tremplins et « bricole » des scénarios inspirés de sa vie quotidienne ou de fictions télévisuelles. Ni l'un ni l'autre n'ont eu la chance de comprendre ce que lire veut dire ; et, lorsque l'on ne sait pas ce que lire veut dire, la lecture devient alors une activité sans objet.

[\[Lire la suite...\]](http://www.roll-descartes.net/uploads/deux-facons-de-mal-lire.pdf) → <http://www.roll-descartes.net/uploads/deux-facons-de-mal-lire.pdf>

## 2.4 Savoir ce que c'est que lire avant de savoir lire

De même qu'on apprend à parler en écoutant parler, on apprend à comprendre la langue écrite en écoutant lire de l'écrit et notamment la langue des récits. Un enfant s'engagera d'autant mieux et plus facilement dans l'apprentissage de la lecture qu'il aura éprouvé auparavant, et dans des situations variées l'émotion et le plaisir d'entendre lire.

*Avoir peur lorsque le loup se jette sur la grand-mère, pleurer à la mort de la chèvre de monsieur Seguin ou bien rire de bon cœur aux facéties de tel ou tel personnage, s'identifier au chien qui ne veut pas partager l'amour de son maître, repérer les stéréotypes du méchant roi ou de la gentille fée, de l'ogre, du rusé renard ; créer des liens entre les récits, découvrir d'autres univers grâce à ces multiples fenêtres qui s'entrouvrent...*

Un des rôles fondamentaux de l'enseignant d'école maternelle est de faire entrevoir à ses élèves le plaisir merveilleux de ces rencontres avec le texte écrit. Convaincus qu'ils accéderont au plaisir de savoir lire seuls, ils s'engageront courageusement sur le chemin escarpé de l'apprentissage de la lecture autonome.

[\[Lire la suite...\]](http://www.roll-descartes.net/uploads/savoir-ce-que-c_est-que-lire-avant-de-savoir-lire.pdf) → [http://www.roll-descartes.net/uploads/savoir-ce-que-c\\_est-que-lire-avant-de-savoir-lire.pdf](http://www.roll-descartes.net/uploads/savoir-ce-que-c_est-que-lire-avant-de-savoir-lire.pdf)

# 3. PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

## 3.1 Maîtrise du langage en grande section

Bien des enfants arrivent aujourd'hui à la porte de l'école de la République en situation d'extrême insécurité linguistique et de terrible déficit culturel. Pour eux, l'école maternelle constitue la première et la dernière chance de médiation dans un parcours d'apprentissage qui en a été jusque-là privé.

Ils n'ont aucune idée de ce qui légitime et justifie l'effort et le soin de la mise en mot ; la volonté de laisser une trace d'eux-mêmes sur l'intelligence d'un autre leur est souvent étrangère. Ils arrivent donc à l'école déjà résignés à n'avoir aucune prise sur le monde, à ne revendiquer aucun pouvoir linguistique et intellectuel sur les autres ; ils ont déjà renoncé à la conquête collective du sens pour ne plus s'occuper que de se protéger individuellement d'un monde où les menaces leur paraissent l'emporter largement sur les promesses.

L'école maternelle doit ainsi tenter de réhabiliter au plan sémiologique, culturel et linguistique une part importante des enfants qui lui sont confiés.

[\[Lire la suite...\]](http://www.roll-descartes.net/uploads/maitrise-du-langage.pdf)→<http://www.roll-descartes.net/uploads/maitrise-du-langage.pdf>

### 3.2 Conscience grammaticale en grande section

Faut-il donc « faire de la grammaire » avec les jeunes enfants ? Évidemment non !

Ce dont il s'agit, c'est de leur montrer que lorsque l'on parle, on présente à l'intelligence d'un autre un spectacle dont les mots sont les acteurs et dont il est le metteur en scène. C'est en fournissant à leur interlocuteur des directives grammaticales précises qu'ils se donneront une chance raisonnable d'être compris, c'est-à-dire d'obtenir qu'il produise une mise en scène, une mise en sens, conforme à leurs espoirs.

Point n'est besoin d'être agrégé de grammaire pour faire comprendre cela à ses enfants (mieux vaut sans doute ne pas l'être...). Porter ensemble un regard curieux sur la langue, comme on s'interroge sur un phénomène naturel, est à la portée de tous.

[\[Lire la suite...\]](http://www.roll-descartes.net/uploads/conscience-grammaticale-en-gs.pdf)→<http://www.roll-descartes.net/uploads/conscience-grammaticale-en-gs.pdf>

### 3.3 Les incontournables de l'enseignement de la lecture

Lorsque l'on observe un bon lecteur en train de lire, son comportement nous paraît aussi naturel que s'il nageait ou s'il faisait du vélo. D'où la déduction un peu rapide qu'il suffit de mettre un enfant en situation de lire pour lui faire découvrir d'hypothèses en déductions les mécanismes du code écrit et qu'il vienne ainsi à la lecture avec autant de plaisir que d'efficacité.

Cette conception de l'apprentissage de la lecture que l'on pourrait qualifier de "romantique" est aussi peu fondée scientifiquement que dangereuse au plan pédagogique. Il est important d'établir une distinction claire entre apprendre à lire et savoir lire : **le comportement du lecteur expert ne nous fournit pas directement un modèle d'apprentissage.**

Lorsque l'on apprend à lire, il faut nécessairement découvrir comment fonctionne le code écrit et comprendre notamment le principe des mécanismes qui relient les unités graphiques et les unités phoniques de l'oral.

[\[Lire la suite...\]](http://www.roll-descartes.net/uploads/les-incontournables-de-la-lecture.pdf)→<http://www.roll-descartes.net/uploads/les-incontournables-de-la-lecture.pdf>

### 3.4 Apprentissage de la lecture en 7 points

- Lors de son apprentissage de la lecture, l'enfant doit, dès le début, considérer la construction du sens comme le but essentiel de sa démarche.

- Lors de l'apprentissage de la lecture, l'enfant s'appuie sur la découverte progressive des relations qui existent entre les lettres constitutives de l'écrit et les sons constitutifs de l'oral.

Notre conviction est que ces deux perspectives ne sont nullement contradictoires au plan pédagogique ; il faut donner à chaque enfant l'ensemble des moyens lui permettant d'accomplir, à son rythme, son parcours d'apprentissage. Il convient donc de proposer une démarche pédagogique cohérente qui accorde une égale importance à l'identification des mots, à la construction du sens des phrases, à la compréhension de textes de types différents.

[\[Lire la suite...\]](http://www.roll-descartes.net/uploads/apprentissage-de-la-lecture-en-7-points.pdf)→<http://www.roll-descartes.net/uploads/apprentissage-de-la-lecture-en-7-points.pdf>

### **3.5 Méthodes de lecture**

Tout d'abord qu'est-ce qu'une démarche de lecture ?

Par démarches nous entendons l'ensemble des fondements théoriques qui construisent un modèle méthodologique d'apprentissage. Ne pensez surtout pas qu'une méthode de lecture se construit en mettant bout à bout textes et exercices. Les progressions dans l'étude des sons et leurs relations aux lettres doivent être extrêmement rigoureuses : des plus fréquents aux plus rares, des plus simples aux plus complexes. De même, les mots proposés doivent être obligatoirement liés à la capacité réelle des élèves à les identifier de façon autonome.

Enfin, l'organisation des phrases doit respecter une échelle de complexité grammaticale. Rigueur et prise en compte des résultats de la recherche sont les obligations auxquelles doit (ou du moins devraient) se plier tout concepteur de manuel de lecture. Est-ce toujours le cas ? Force est de dire que la qualité du travail est inégale ; c'est pourquoi il faut que vous appreniez à questionner ces manuels avec pertinence et à discuter de leurs orientations. Vous devez pouvoir trouver un mode de mise en œuvre pédagogique qui, en fonction de la méthode de lecture utilisée, vous permettra de la compléter avec pertinence.

[\[Lire la suite...\]](http://www.roll-descartes.net/uploads/methodes-de-lecture.pdf)→<http://www.roll-descartes.net/uploads/methodes-de-lecture.pdf>

### **3.6 Apprendre à comprendre : les ACT**

Nous défendons l'idée que la clarté de la démarche cognitive et des enjeux sociaux de l'apprentissage est nécessaire pour donner du sens à la maîtrise des mécanismes. L'automatisation des mécanismes linguistiques est absolument indispensable pour accéder à une lecture rapide et efficace, mais si un élève n'a pas conscience du pour quoi et du comment on fabrique du sens, l'automatisation des mécanismes tournera à vide.

De la maternelle au collège, un élève doit progressivement s'apercevoir que les efforts qu'il doit déployer pour maîtriser les mécanismes de l'écrit sont le juste prix de la conquête éclairée du sens.

[\[Lire la suite...\]](http://www.roll-descartes.net/uploads/apprendre-a-comprendre-act.pdf)→<http://www.roll-descartes.net/uploads/apprendre-a-comprendre-act.pdf>

### **3.7 Un outil : la "machine à lire", pour donner à tous le désir et la force de lire des livres**

#### **3.7.1 La finalité pédagogique : apprendre aux peu-lecteurs à affronter la distance**

Une des principales difficultés d'un nombre important de lecteurs non experts est d'avoir les moyens et... le courage d'affronter LA DISTANCE. Les recherches expérimentales les plus récentes (BIEMILLER 2012, GIASSON 2010) montrent clairement que ce qui handicape véritablement les lecteurs peu aguerris c'est bien l'incapacité et la crainte d'affronter une distance de lecture dépassant 4 à 5 pages.

En d'autres termes, l'inégalité majeure est celle qui sépare des lecteurs « endurants » capables de dépasser sans difficulté et sans peur la limite de courts documents sociaux ou des extraits littéraires et ceux qui, effrayés par la perspective de lire plusieurs dizaines de pages, ou trop vite épuisés par une lecture laborieuse, renoncent à toute lecture longue ou l'abandonnent dès les premières pages.

C'est à ces « peu-lecteurs » que nous voulons apporter une aide efficace et simple dans tous les lieux de lecture publics et évidemment à l'école au seuil du collège.

#### **3.7.2 Fondements et conception**

##### **Le concept de lisibilité**

Nous savons, à la lumière des recherches actuelles (Bentolila2011, Desnières 2008, Mesnager 2007) que certaines caractéristiques linguistiques et sémiotiques sont responsables du renoncement de lecteurs peu aguerris à poursuivre leur lecture. En tête de ces éléments, figurent les développements de description trop longs et les phases d'introspection trop approfondie pour eux. Il paraît donc indispensable de proposer à nos « peu-lecteurs » des livres « expurgés » de ces éléments qui les découragent et entraînent leur abandon.

En d'autres termes il s'agit de constituer une « bibliothèque d'une quinzaine de livres de 50 à 80 pages privilégiant l'enchaînement des actions et atténuant les difficultés trop importantes de vocabulaire.

##### **Le concept de l'alternance**

L'idée est assez proche de l'entraînement progressif d'un coureur à pied. Un premier parcours en marchant, puis il trotte jusqu'à ce que le souffle lui manque, il reprend la marche et, dès qu'il s'en sent capable, il se remet à courir en augmentant un peu la distance. Ainsi jour après jour les distances de course seront de plus en plus longues, jusqu'à ce que le recours à la marche ne soit plus une obligation, mais éventuellement un choix. Dans la même perspective, notre idée est donc de « tirer le « peu-lecteur » vers une lecture de plus en plus longue en lui proposant « une alternance à la demande » de plages de lecture autonome et de plage d'écoute du texte.

Ce type d'aide permettra au « peu-lecteur » de décider lui-même de son rythme d'alternance. En d'autres termes, au moment où il sent « l'essoufflement » le gagner en lecture autonome, il clique pour appeler à la rescousse l'audio ; jusqu'à ce qu'il se sente suffisamment prêt pour reprendre lui-même sa lecture personnelle. Des encouragements seront programmés l'incitant « gentiment » à reprendre le cours de sa lecture afin que le confort de l'audio ne l'incite pas à la paresse. Ce choix du rythme d'alternance est essentiel, car même avec une excellente expérimentation, on ne peut être certain de pouvoir programmer des niveaux d'alternance qui correspondraient exactement aux besoins de chaque lecteur.

### 3.7.3 Le concept de l'alternance dynamique

Le but n'est évidemment pas d'installer le peu-lecteur dans le confort d'une alternance statique entre les plages d'écoute et celle de lecture, mais au contraire de l'inciter à « grignoter » progressivement des pages de plus en plus nombreuses du livre. En d'autres termes il faut faire en sorte que l'alternance écoute/lecture l'entraîne à développer une capacité d'endurance de plus en plus forte. Jusqu'à ce qu'il puisse se passer des pauses d'écoute pour lire de façon longue et continue.

## 4. FONDEMENTS DES A.C.T

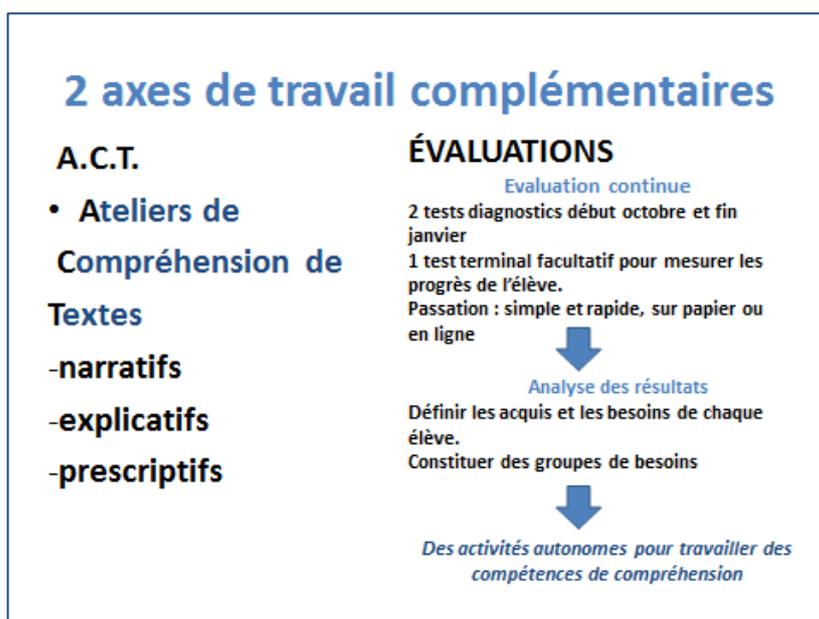
### 4.1 Finalité des ACT : apprendre en toute conscience

Nous défendons l'idée que la clarté de la démarche cognitive et des enjeux sociaux de l'apprentissage est nécessaire pour donner du sens à la maîtrise des mécanismes. L'automatisation des mécanismes linguistiques est absolument indispensable pour accéder à une lecture rapide et efficace, mais si un élève n'a pas conscience du pour quoi et du comment on fabrique du sens, l'automatisation des mécanismes tournera à vide. De la maternelle au collège, un élève doit progressivement s'apercevoir que les efforts déployés pour maîtriser les mécanismes de l'écrit sont le juste prix de la conquête éclairée du sens.

### 4.2 Objectif des ACT : comprendre un texte

L'atelier de compréhension a pour objectif de faire vivre à chaque élève la façon dont se négocie le sens d'un texte dans toutes ses articulations. La démarche des uns éclaire la démarche des autres. Atelier après atelier, il prend conscience que la compréhension d'un texte exige autant d'obéissance qu'elle propose de liberté interprétative ; on en accepte les devoirs, on y exerce des droits. Le souci d'un équilibre entre droits et devoirs s'inscrit donc au centre même de l'apprentissage de la lecture : le développement de la *probité intellectuelle* devenant la clé d'une lecture responsable. Tout déséquilibre risque en effet de pervertir gravement l'acte de lire. L'obéissance frileuse sacralise le texte tandis que la toute-puissance interprétative trahit et nie l'auteur.

#### 4.3 Mise en œuvre des ACT



La conduite d'un ACT demande à la fois rigueur et exigence, mais aussi infiniment d'ouverture, d'attention et de patience. L'ACT concerne un groupe de 8 élèves environ ; les autres élèves de la classe peuvent travailler en autonomie sur des activités en amont ou en aval de l'ACT en fonction des difficultés révélées par l'évaluation.

##### 4.3.1 Quatre temps structurent l'Atelier de compréhension :

- Les élèves lisent individuellement et silencieusement le texte proposé
- Chacun est invité à exprimer son interprétation personnelle (le film qu'il a mis en scène) que l'on accueille et dont on garde trace.
- On constate la diversité des interprétations des élèves et on fait le tri entre l'acceptable (implicite et inférences) et le non acceptable (contraire aux directives de l'auteur) en se référant explicitement au texte.
- On se remémore les articulations de la démarche de compréhension en référence au type de texte soumis à la lecture.

##### 4.3.2 Les 5 protocoles d'ACT

Afin de préparer de façon plus complète vos élèves à la compréhension des textes, les objectifs de travail en ACT concerneront donc désormais trois types de textes/documents :

- Ceux qui racontent
- Ceux qui expliquent
- Ceux qui font agir

Ces objectifs se mettent en œuvre selon 5 protocoles :

Type	Support	Support		Dénomination
		caché	disponible	
<b>RACONTER</b>	<b>Un texte</b> en entier ou un extrait ( <i>linéarisé de 5 en 5</i> )	X		ACT1 RAC
<b>EXPLIQUER</b>	<b>Un texte</b> en entier ou un extrait ( <i>linéarisé de 5 en 5</i> )	X		ACT2 EXP
	<b>Un</b> <b>texte</b> <b>polymorphe</b>		X	ACT3 EXP
<b>FAIRE AGIR</b>	<i>avec consignes</i> <b>un</b> <b>texte</b> <b>polymorphe</b>		X	ACT4 FAG
	<i>avec un projet</i>		X	ACT5 FAG

#### 4.4 Exemple d' ATC explicatif CM2/6<sup>ème</sup>

## Atelier de compréhension de texte

### C'est quoi, la COP21 ?

**Niveau de classe :** Tous niveaux à partir du cycle 3

**Degré de difficulté :** 2

#### ACT.3

*Pour la mise en oeuvre, voir sur le site ROLL :*

- le guide rapide (exemple : II.6 : texte prescriptif-informatif (type plan, catalogue...))
- le guide détaillé (exemple : II.6bis : texte prescriptif-informatif (type plan, catalogue...))

**Le présent document propose un ACT sur la COP21**

#### Rappel du guide méthodologique

##### **Les 4 étapes de l'ACT :**

1. lecture silencieuse individuelle (5mn)
2. Expression des représentations, ce qu'on a compris (sans le texte pour les ACT 1 et 2/avec le texte pour les ACT 3, 4 et 5), échanges (15/20mn)
3. Retour au texte, validations, lecture à haute voix du texte par l'enseignant. (15mn)
4. Bilan, métacognition (« Qu'avons-nous appris à faire ? Comment l'avons-nous fait ? ») (5mn)

#### Matériel par élève :

- Le texte issu du journal 1 jour/1 Actu (C'est quoi la COP21 ?)
- ☒ sera caché pendant la 2<sup>ème</sup> phase de l'atelier pour la première question uniquement.
- ☒ sera conservé au cours des questions suivantes

# C'est quoi, la COP21 ?

## Aide à la conduite de l'ACT

### Principaux points qu'on peut faire apparaître pendant les échanges et la vérification

*Ces éléments ne constituent en rien des objectifs à atteindre de façon exhaustive ; ils peuvent aider l'enseignant à développer l'aptitude au questionnement chez les élèves :*

- **Au début, l'enseignant ouvre les échanges par une question ouverte :**

*Qu'avez-vous retenu de ce document ?*

*Si besoin, pour relancer les échanges, quelques questions ouvertes pour :*

#### 1) Identifier le document/texte

*Quelle est la nature du document ?*

#### 2) Identifier à quoi peuvent servir ces documents/ce document :

*Que signifie « COP21 » ?*

*Comment s'est organisée la COP21 ?*

*Pourquoi organise-t-on des COP ?*

#### 3) Prolongements possibles

#### Quelques exemples avec tous types de texte : les élèves peuvent ...

☒ *Chaque élève illustre par un dessin, un schéma, une phrase, etc. une idée du document sur une feuille A5 afin de l'exposer sur une grande planète murale. (voir des exemples sur le site web <http://www.1jour1actu.com/grand-dossier/climat-cop21/>).*

☒ *Effectuer des recherches documentaires sur une idée de document :*

- Les participants,
- Les anciennes COP,
- L'évolution de la température,
- Les gaz à effet de serre
  - *Faire des recherches sur les décisions sur l'accord signé par la COP21*
  - *Utiliser des ressources complémentaires fournis sur la page web <http://www.1jour1actu.com/grand-dossier/climat-cop21/> pour d'autres ressources (vidéos, informations complémentaires...).*

#### Quelques conseils d'organisation :

*Pendant qu'un groupe d'élèves est en ACT<sub>1</sub>, l'enseignant peut placer en autonomie les autres élèves sur :*

<sup>1</sup> Cf.

- **Un guide d'anticipation** (texte explicatif) pour préparer un ACT 3
- **des exercices de perfectionnement** : un exercice sur les inférences est disponible avec le même support, pour un groupe qui aura déjà vécu cet ACT.

**L'info en chiffres**

La grande conférence mondiale sur le climat commence le lundi 30 novembre.

**Quand ?**  
Du 30 nov. au 11 déc.

**Où ?**  
Au Bourget, près de Paris.

# C'est quoi, la COP21 ?

Lors de la 20<sup>e</sup> Conférence sur le climat, à Lima.

**COP**, pour Conférence des Parties. Les « parties » désignent les différents pays qui souhaitent s'engager pour le climat.

**196 participants**  
195 pays (+ l'Union européenne) sont d'accord pour reconnaître que le climat se dérègle et que l'homme doit agir. **80 chefs d'État seront présents lors de l'ouverture de la COP21**, ainsi que des ministres et des décideurs politiques de chaque pays.

**Le dico**  
Gaz à effet de serre : gaz responsables du réchauffement climatique. Ils proviennent en grande partie de l'activité humaine : usines, voitures, etc.

**21**, car c'est la 21<sup>e</sup> Conférence sur le climat. Cette année, elle a lieu en France, à Paris.

**1997**  
Il y a 18 ans, un **premier accord a été signé**. Certains pays se sont alors engagés à réduire leurs émissions de **gaz à effet de serre**. Mais les États-Unis, l'un des pays les plus pollués, ne l'ont pas signé, le trouvant trop sévère. Et cet accord prend fin en 2020. Il faut donc lui donner une suite.

**2015**  
Chaque année a lieu une conférence sur le climat. Mais les pays n'arrivent pas à se mettre d'accord sur les mesures à prendre. Les négociations échouent à chaque fois, parce que **les pays ne veulent pas tous faire les mêmes efforts pour le climat**. Ils doivent donc **négoier** et trouver des arrangements. **L'objectif de la COP21 est de trouver enfin un accord, signé par tous les pays, même les plus pollués.**

**2°C** La température sur la Terre a augmenté anormalement, car les hommes **rejettent trop de gaz à effet de serre** depuis un siècle. Les experts affirment qu'il faut limiter cette hausse à 2°C. Sinon, les êtres vivants en subiront les conséquences. **« Pas plus de 2°C » : c'est l'accord qui doit être signé lors de la COP21.**

**15 jours de rencontres**

**40 000** personnes sont attendues. Des responsables politiques, des spécialistes du climat, des scientifiques, des journalistes, des entreprises vont se rencontrer pendant 15 jours.

**5 000** jeunes vont proposer leurs solutions pour le climat à la COY11, la 11<sup>e</sup> Conférence de la jeunesse (COY pour Conférence of Youth, en anglais). Ce sont eux qui, plus tard, verront les résultats des actions mises en place aujourd'hui.

**2** marches pour le climat devaient avoir lieu, au début et à la fin de la COP21. Ces défilés, ainsi que ceux organisés dans plusieurs autres villes, sont annulés pour plus de sécurité, suite aux attentats à Paris. Des festivités seront organisées ailleurs dans le monde et sur internet.

## 5. DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES POUR MIEUX COMPRENDRE

Le dispositif du ROLL, est toujours renouvelé et innovant, toujours à l'écoute du terrain.

Nous avons retenu 9 compétences majeures qui concourent, chacune séparément et collectivement réunies, à la mise en œuvre de la compréhension en lecture. Nous cherchons à les développer dans le cadre des ateliers de compréhension de texte (ACT), nous en évaluons l'exécution dans les tests du ROLL deux fois dans l'année, et nous proposons des activités décrochées spécifiques qui favorisent leur meilleure application, pour les élèves qui présentent des fragilités.

Sept compétences sont communes à tous les types de textes étudiés, deux sont plus spécifiques, l'une aux textes narratifs, l'autre aux textes explicatifs.

**Sept champs de compétences de la compréhension à évaluer dans les deux types de texte (narratifs et explicatifs)**

### 5.1 La compréhension générale

C'est la plus générique. Son activation favorise la construction d'une représentation mentale du sens du texte, d'une histoire racontée, comme d'une notice d'utilisation. Elle s'applique pour reconnaître de quel type de texte il s'agit (c'est un poème, un plan, un conte...) et s'appuie alors sur des éléments de surface (l'organisation du texte, la présence d'une structure textuelle spécifique, d'un schéma, d'un plan, etc.) ou des indices de rédaction ("Il était une fois...", hiérarchie d'informations, alinéas, etc.), et pour indiquer l'idée générale du texte, son sujet. Elle permet de dire à la fin d'une lecture de texte ou de fragment de texte "à peu près" de quoi il parle, à quoi il sert fonctionnellement, par qui il a pu être écrit, d'organiser un horizon d'attente, etc.

### 5.2 Le sens littéral

Cette compétence est mise en œuvre lorsque nous devons sélectionner des informations explicitement présentes dans le texte et qui concourent, chacune séparément, à sa compréhension. Cette sélection et sa mémorisation, même partielle et/ou de courte durée, permettront de construire le sens en développement au cours de la lecture. La perception du sens littéral participe du respect du texte et des propos de l'auteur.

### 5.3 Les inférences

Elles sont présentes partout, dans tous les textes. Elles génèrent une procédure cognitive qui consiste à mettre en relation des informations éparpillées, manifestant une proximité sémantique à construire. Parfois proches ou éloignées, dans le texte ou en dehors, leur "coagulation" fait émerger un nouveau sens. Souvent, les inférences favorisent l'extrapolation d'un non-dit, c'est ce qui fait la difficulté de leur traitement.

Si les informations sont dans le texte, on dit que l'inférence est interne, s'il s'agit de convoquer une connaissance personnelle, culturelle, hors du texte lui-même, on parle d'inférence externe. La mise en œuvre des inférences est essentielle à l'appropriation du texte.

### 5.4 La logique du texte

Chaque type de texte s'organise suivant une logique liée à sa structure, ses caractéristiques et sa fonctionnalité. Elle peut s'appuyer sur des éléments formels comme des petits mots de liaison, la causalité, la conséquence, la concession, ou bien sur des figures de style, des images, des implicites, ou encore une rhétorique, une intuition du développement du texte. La logique, qui se met en place à partir de généralités connues ou qui s'organise grâce au respect de certains indicateurs fonctionnels dans le texte, quel qu'il soit, impose une abstraction lors de la lecture ou lors de la mise en relation d'informations d'origines ou de formes diverses (textes polymorphes).

Elle impose un effort puisqu'elle évolue au fur et à mesure de chaque lecture dans sa singularité, mais son application s'améliore en même temps que le développement de la polyvalence, grâce à des lectures régulières et assidues de divers types de textes.

### 5.5 L'espace et le temps

Ils sont intimement liés pour donner du sens au texte, en particulier de la cohésion au fur et à mesure de la lecture, et pour organiser la cohérence générale des propos. La perception des lieux et leur changement, la gestion du temps, de la chronologie, des relations temporelles verbales (morphologie flexionnelle) et non verbales (petits mots de liaison) permet de situer dans le monde

spatio-temporel le sujet du texte, son traitement et sa représentation. Mal considérés dans leur complexité et surtout leur proximité, ces éléments font partie de ceux qui sont le moins bien traités "ensemble" : ils nécessitent une vigilance accrue.

## 5.6 La syntaxe

On oublie vite que c'est à elle que nous devons le sens et ses singularités, ses surprises, son abstraction. Par la syntaxe et la mise ensemble des mots dans un certain ordre et avec des règles communément partagées, l'auteur contraint une prise en compte du sens qu'il génère. La syntaxe est révolutionnaire, mais elle impose le respect de ses principes. Il faut donc apprendre à lire les choses « comme elles sont dites » pour s'ouvrir à l'univers du rédacteur. S'il est dit que "La soupe engloutit le bébé", c'est ainsi qu'il faut le prendre en première analyse, et s'il est mentionné que "Pierre bat Jean", il faut bien admettre qui fait quoi et non l'inverse. Dans la pratique, on cherchera surtout à vérifier que les groupes fonctionnels sont reconnus (qui, quoi, quand, où...), que l'ordre des mots est respecté, que les contraintes morphologiques sont appliquées (anaphores, accords...) et que les mots outils sont connus.

## 5.7 Le lexique

Sans les mots point de langue, point de texte et pas de lecture possible. La connaissance d'un lexique suffisant, son activation, ou la perception du sens qui convient dans un contexte donné, sont absolument essentielles pour comprendre des écrits. Non seulement il est souhaitable d'étendre le vocabulaire, le dictionnaire personnel actif et passif, mais il faut également maîtriser la mécanique de fonctionnement des mots en français pour utiliser au mieux ceux dont on dispose. Un faible pourcentage de mots inconnus dans un texte suffit à en mettre la compréhension en péril.

## 5.8 Deux champs de compétences davantage fléchés

- **La compétence spécifique au texte narratif : la gestion des personnages**

Reconnaître les personnages qui animent un texte narratif, une histoire, qu'ils soient principaux, secondaires, toujours ou partiellement présents, permet de construire la représentation d'une mise en scène et de son orchestration à travers le suivi de leurs interactions. On n'imagine pas plus une pièce sans personnages qu'une histoire sans héros. Or, le suivi des personnages et les diverses dénominations qui peuvent être choisies par l'auteur pour les représenter (chaîne pronominale, anaphorique, de substitution nominale "le chat, le félin, l'animal, Minou, il, lui, le..." dans le même texte que "l'oiseau, le volatile, cui-cui, il, lui, le...") nécessitent une attention, une mémorisation, une connaissance de la morphologie, de l'orthographe, du lexique et de la grammaire, à activer pour que la lecture trouve cohérence et fluidité. Beaucoup d'élèves fragiles perdent le fil des personnages en cours de lecture.

- **La compétence spécifique au texte explicatif polymorphe : la mise en relation texte/ image**

Les textes polymorphes proposent des informations, des données, des illustrations qui vont ensemble en complément, en redondance, et même parfois en concurrence ou en contradiction. Le traitement sélectif de ces données en textes, images, schémas, plans, etc., dans une organisation de page spécifique, impose une mise en commun et la mise en œuvre d'un raisonnement déductif, inductif et synthétique. Cela représente une charge cognitive importante, un effort qui s'apprend, pour être ensuite appliqué par transfert aux diverses situations de lecture. Toutes ces compétences

sont également importantes. Elles sont activées diversement pour permettre la compréhension d'un texte. Elles méritent d'être développées pour elles-mêmes d'abord, puis d'être mises en application et en débat lors de situations naturelles de lecture.

## **6. ORGANISER L'ÉVALUATION**

### **6.1 Généralités**

La nouvelle génération des tests d'évaluation cherche à favoriser une meilleure compréhension des stratégies et des compétences de lecture des élèves. Elle repose strictement sur l'étude de la compréhension de l'écrit. Les tests évaluent donc les 9 compétences principales retenues pour la compréhension des textes.

Les évaluations, formatives, font l'objet de deux passations en cours d'année. Elles permettent d'établir un profil de lecteur, son évolution, de relever les difficultés à un moment T, et de proposer des activités de perfectionnement adaptées aux besoins des élèves.

Les évaluations conservent le principe des QCM, améliorés pour donner plus d'informations sur les erreurs de lecture. Plus fines, les évaluations sont également plus fiables : le nombre de questions a sensiblement augmenté, ce qui permet un croisement des résultats pour chaque type de texte, puis, de manière plus synthétique, pour tous les textes et toute la classe.

Les évaluations portent sur deux types de textes seulement: un texte narratif (narration, description, etc.) et un texte explicatif polymorphe (textes, illustrations, inserts, etc.). Ceci permet d'établir un profil suffisamment précis pour chaque élève et pour la classe. Il faut compter environ 30 à 40 minutes de passation par texte.

Les évaluations permettent de vérifier la compréhension selon deux niveaux: le niveau 1 correspond peu ou prou aux connaissances et habiletés liées au programme antérieur au niveau de la classe, le niveau 2 repose plus précisément sur le niveau de la classe concernée. Les évaluations permettent également de mieux saisir le degré de la compréhension (plus ou moins juste ou erronée).

Les évaluations de CP et CE1 présentent une forme adaptée à ces niveaux, en cours d'apprentissage de l'automatisation de l'identification des mots. Les évaluations des autres niveaux sont plus isomorphes.

### **6.2 Formes des évaluations**

Les évaluations sont adaptées au niveau des élèves et l'appropriation progressive des compétences. Pour les plus jeunes (CP et CE1), les textes supports sont d'abord entendus puis progressivement déchiffrés de manière autonome, les questionnaires passent d'un codage simple de type OUI - NON à un codage plus développé. **Pour les élèves plus âgés**, le texte support est de plus en plus complexe, les questionnaires se présentent alors sous forme de QCM.

### 6.2.1 Les tests CE2 - CM1 - CM2 - 6<sup>ème</sup>

Deux questions minimum portent plus précisément sur chaque compétence. Il y a 8 compétences évaluées pour chaque type de texte.

- **Exemple de codage sur un test narratif** (extrait du début du texte)

« Dans un petit village poussiéreux de l'Inde, où il faisait très chaud, vivait un homme prospère. Il avait tout ce qu'il voulait. Le village lui appartenait. Tous lui obéissaient au doigt et à l'œil. Mais ce chef avait horreur de se laver. Pour lui, être riche ne voulait pas dire être propre... D'ailleurs, au moment où commence cette histoire, il ne s'était pas lavé depuis un an ! C'était l'individu le plus sale de tous les temps. [...]Un matin, réveillé par sa puanteur, Bhushan-le-sale décida enfin d'aller se laver... ».

Pour chaque question, une seule réponse est à choisir. Ici la compétence "sens littéral" est évaluée.

Exemple de question	Exemple de correction
<p><b>1. L'histoire se passe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- dans un village africain</li><li>- dans un pays du Pôle Nord</li><li>- dans un village poussiéreux</li><li>- dans une grande ville en Inde</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- dans un village africain (PF)</li><li>- dans un pays du Pôle Nord (F)</li><li>- dans un village poussiéreux (V)</li><li>- dans une grande ville en Inde (PV)</li></ul>

#### Légende

**V=Vrai** : Réponse la plus juste (*Dans le texte exemple, la réponse est "littéralement" dite*)

**PV =Partiellement Vrai** : réponse reposant (sur une indication absente du texte, mais acceptable) ou sur une information seulement partiellement repérée, mais juste ou ne nuisant pas la compréhension du texte. (*Dans l'exemple, faible erreur, car il est dit « village »*)

**PF=Partiellement Faux** : réponse reposant (sur une information prélevée dans le texte, mais fautive) ou sur l'interprétation d'une information absente du texte, et incohérente, mettant en péril le respect du texte. (*Dans le texte exemple, il est écrit « Inde »*)

**F=Faux** : réponse strictement fautive - impossible- ou contradictoire - ou incongrue- ou incohérente (*Dans l'exemple : erreur, non-dit, impossible*)

*L'évaluation, pour le texte narratif comme pour le texte explicatif, présente donc, à travers quatre propositions de réponses, la possibilité de mieux percevoir le degré de*

*mise en œuvre de la compétence engagée. Compilés par l'application automatique, les résultats permettent de saisir l'origine des erreurs des élèves et leur degré de compréhension du texte. Certaines questions permettent par ailleurs de percevoir la « stratégie » de compréhension mise en œuvre (toutes les réponses sont alors diversement justes). Les enseignants sont renseignés sur ce que cherchent à évaluer chaque question et ses réponses : les évaluations sont rendues les plus transparentes possible.*

### **6.2.2 Les spécificités des classes de GS, CP et CE1**

Comme pour les autres niveaux, deux types de textes sont évalués : un texte narratif et un texte explicatif sans illustration.

Attention : le texte est lu par l'enseignant (ou par la machine).

- **Trois modes de réception** en fonction du niveau de classe et de la période de l'année
  - Texte entendu : début CP
  - Texte en partie entendu, en partie lu : en cours de CP et début CE1
  - Texte lu intégralement : en cours de CE1
- **Trois modes de passation :**
  - Début CP : 10 propositions et deux réponses possibles (vrai/faux) et il y a une différence dans la passation entre narratif et explicatif
  - En milieu de CP: 10 questions, 3 réponses possibles (vrai/ faux/partielle)
  - Au CE1: 12 questions et 4 réponses possibles (vrai/faux et deux partielles)
- **Huit compétences évaluées** (la compétence "rapport texte/images" n'est pas évaluée)
  - Chaque compétence est évaluée deux fois au cours d'un même test.
  - La même compétence est évaluée au cours des deux tests de l'année.
  - L'ensemble des compétences est évalué chaque année.

### **6.2.3 La Grande Section**

Cette classe a une place à part : on y fera plutôt des observations que des évaluations, afin de permettre aux enseignants de réguler les apprentissages.

Les trois sortes d'observation :

- Des capacités d'écoute et de reformulation d'un texte entendu (Reformuler un texte entendu)
- De la compréhension des énoncés oraux (phrases simples à complexes) (Compréhension phrases GS1 et GS2)
- De la compréhension des textes narratifs (personnages et chronologie) (Compréhension NAR GS 1 et GS2)

## 7. PROGRAMMATIONS DU CE2 À LA 6<sup>ème</sup>: TRAVAILLER LES COMPÉTENCES

Le tableau ci-dessous répond à deux objectifs :

- Identifier de façon précise les compétences de compréhension et le niveau de complexité de ces compétences du CE2 à la classe de 6<sup>ème</sup>
  - Présenter des pistes possibles de travail pour améliorer les compétences en question.
- Ces éléments peuvent également servir à choisir ou adapter un texte pour un ACT.

**Légende** : *en rouge* : la compétence à construire

*en noir* : les pistes d'entraînements possibles

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
	Niveau 1	Niveau 2	
	CE2 / CM1	CE2 / CM1	
	Niveau 1 : CM2 / 6 <sup>ème</sup>		Niveau 2 : CM2 / 6 <sup>ème</sup>
<p><b>7.1 La compréhension générale</b></p> <p>Cette compétence est très générique et concerne deux temps forts d'une lecture :</p> <p>1) La première approche : quelles sont les caractéristiques physiques du texte (c'est plutôt une narration, une poésie, une consigne...) ? À qui ce texte est-il destiné ? Comment dois-je l'aborder ? Quelle posture</p>	<p>Reconnaitre la forme du texte, pouvoir dire à peu près son genre. Après la lecture dire le thème du texte ou son sujet. Evoquer de manière raccourcie le contenu.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les différentes présentations d'un texte (titre, organisation, etc.)</li> <li>- la forme du texte</li> <li>- la ponctuation (dialogue, etc.)</li> <li>- les éléments qui indiquent le</li> </ul>	<p>Reconnaitre les genres de textes et les types de textes.</p> <p>Percevoir à qui ils s'adressent.</p> <p>Rechercher la meilleure formulation pour raconter l'essentiel d'un texte court, ou long et simple.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les caractéristiques des textes narratifs, explicatifs, prescriptifs</li> <li>- l'organisation et les composantes d'un texte polymorphe</li> <li>- les objectifs des</li> </ul>	<p>Comparer selon certains critères les types et genres de textes. Identifier les attentes créées par le texte.</p> <p>Raconter, résumer, synthétiser un texte moyennement long et simple, ou plus ou moins long et complexe.</p> <p>Repérer les éléments essentiels du texte et argumenter si nécessaire.</p> <p>Construire un horizon d'attente.</p> <p><b>Travailler</b>, selon le niveau de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les divers genres de</li> </ul>

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
<p>adopter ?</p> <p>2) La lecture finie, que puis-je dire du thème ? Comment reformuler rapidement le contenu ou le déroulé ?</p>	<p>destinataire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'objectif du texte</li> <li>- Trouver le thème du document ou le sujet de l'histoire</li> <li>- dire de quoi parle le texte en général (synthèse et reformulation simples)</li> </ul>	<p>textes (pour agir, pour s'informer, pour se distraire...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la reformulation plus complexe</li> <li>- le résumé simple avec paraphrase</li> </ul>	<p>textes (conte, fable, poésie, brève...) et types de textes (descriptifs, narratifs, explicatifs, injonctifs, argumentatifs, dialogués,...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les fonctions de l'écrit dans les textes</li> <li>- la mise en relation des diverses composantes d'un document</li> <li>- les destinataires potentiels</li> <li>- les énoncés performatifs</li> <li>- la posture de lecteur</li> <li>- la synthèse</li> <li>- le résumé</li> <li>- l'argumentation</li> <li>- les perspectives du texte, l'horizon d'attente</li> <li>- l'interprétation</li> </ul>

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
<p><b>7.2 Le sens littéral</b></p> <p>Cette compétence est mise en œuvre lorsque nous devons sélectionner des informations explicitement présentes dans le texte et qui concourent, chacune séparément, à sa compréhension.</p> <p>La perception du sens littéral participe du respect du texte et des propos de l'auteur.</p>	<p>Identifier un mot, ou un groupe de mots, clairement indiqué :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en début de texte,</li> <li>- en position de sujet,</li> <li>- en début de phrase,</li> <li>- en relation immédiate avec une question précise.</li> </ul> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les noms communs,</li> <li>- les noms propres,</li> <li>- le groupe nominal,</li> <li>- le groupe sujet,</li> <li>- le premier paragraphe,</li> <li>- un encadré visible.</li> </ul>	<p>Identifier un mot, ou un groupe de mots, clairement indiqué :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en fin de texte s'il est court,</li> <li>- en milieu de texte s'il est long,</li> <li>- en position de complément dans la phrase,</li> <li>- en relation moins précise avec une question précise (reformulation simple, substitution de mot).</li> </ul> <p><b>Travailler :</b></p> <p>les noms communs et noms propres associés simples, les reformulations simples, les synonymes et parasyonymes, les pronoms de conjugaison et le(s) mot(s) référent(s), les anaphores pronominales, les adjectifs qualificatifs, les possessifs, les groupes compléments directs, la proposition relative courte, le complément de nom, la juxtaposition, les mots de liaison simples,</p>	<p>Identifier un mot, ou un groupe de mots, clairement indiqué :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en fin de texte s'il est long,</li> <li>- dans une phrase complexe,</li> <li>- associé à des reformulations complexes, - inscrit dans une chaîne anaphorique.</li> </ul> <p><i>Trouver la réponse impose de reformuler la question.</i></p> <p><b>Travailler :</b></p> <p>les reformulations complexes, la chaîne anaphorique, la recherche de la référence, les substituts lexicaux en contexte, les hyperonymes, les compléments indirects, les circonstanciels, les adverbes,</p>

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
		l'enchaînement des § un encadré plus complexe	les mots fonctionnels, la négativité et la négation.
<p><b>7.3 Les inférences</b></p> <p>Elles sont présentes partout, dans tous les textes. Elles engagent une procédure cognitive qui consiste à mettre en relation des informations éparpillées, générant une proximité sémantique pour construire le sens. La « coagulation » des informations fait émerger un nouveau sens. Si les informations sont dans le texte, à proximité ou éloignées, l'inférence est interne. Si des informations du texte nécessitent d'être rapprochées d'une connaissance externe, l'inférence est externe. La mise en œuvre des inférences est essentielle à l'appropriation du texte.</p>	<p>Mettre en relation logique deux informations proches et corrélées : inférences internes simples et inférences externes – appel à des connaissances personnelles relevant du quotidien.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la recherche d'informations successives (dans la même phrase ou deux phrases consécutives),</li> <li>- la succession logique,</li> <li>- la référence aux savoirs du quotidien ou partagés en classe.</li> </ul>	<p>Mettre en relation des informations multiples, non successives ou non corrélées : inférences internes complexes. Faire appel aux connaissances personnelles culturellement partagées : inférences externes. Faire appel à un implicite simple.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la recherche et la mise en correspondance de deux informations éloignées dans le texte.</li> <li>- les implicites</li> <li>- les informations qui nécessitent de faire appel à un savoir et une culture personnelle.</li> </ul>	<p>Mettre en relation des informations multiples, éparpillées et non corrélées, avec des substitutions lexicales : inférences internes très complexes. Faire appel à des connaissances personnelles culturellement et communément non partagées. Mettre en œuvre des présupposés et implicites complexes.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la mise en correspondance d'informations qui doivent être rapprochées sans qu'elles évoquent directement le même thème, dans divers paragraphes,</li> <li>- le repérage d'indices au fil du texte qui doivent être rapprochés pour saisir un tout (de quoi ça parle, l'époque, etc.),</li> <li>- les connecteurs logiques entre paragraphes,</li> <li>- les présupposés,</li> <li>- les implicites complexes,</li> <li>- l'appel à des</li> </ul>

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
			informations extérieures au texte (intertextualité, etc.).
<p><b>7.4 La logique du texte</b></p> <p>Chaque type de texte s'organise suivant une logique liée à sa structure, ses caractéristiques et sa fonctionnalité. Elle peut s'appuyer sur des éléments formels comme des petits mots de liaison, l'opposition, la causalité, la conséquence, la concession, ou bien sur des figures de style, des images, des implicites, ou encore une rhétorique, une intuition du développement du texte. Elle impose un effort puisqu'elle évolue au fur et à mesure de chaque lecture dans sa singularité.</p>	<p>Percevoir les éléments simples de continuité et de rupture dans le texte. Repérer des petits mots fonctionnels qui réorientent le sens du texte.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ordre des informations présentées</li> <li>- L'enchaînement des paragraphes</li> <li>- Les mots de liaison simples (mais, donc, et, etc.)</li> </ul>	<p>Percevoir des éléments plus complexes de continuité et de rupture dans le texte. Identifier et utiliser à bon escient des petits mots fonctionnels qui réorientent le sens du texte.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la ponctuation,</li> <li>- les mots de liaison et indicateurs de fonction (prépositions, conjonctions...)</li> <li>- l'enchaînement chronologique</li> <li>- les chaînes anaphoriques</li> <li>- l'opposition</li> <li>- la conséquence</li> <li>- les implicites simples</li> <li>- la causalité simple</li> </ul>	<p>Percevoir le mouvement d'un texte, l'organisation de ses paragraphes, ses transitions, son argumentation, ses relations de comparaison, d'adjonction, des éléments de rhétorique simples. Eventuellement, se faire une représentation mentale du plan rédactionnel (narratif) ou sémantique (texte composite).</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la concordance des temps</li> <li>- l'hypothèse, le conditionnel</li> <li>- les mots fonctionnels, les adverbes</li> <li>- la modalisation simple</li> <li>- les implicites plus complexes et les prérequis</li> <li>- le feed-back,</li> <li>- La concession, la causalité plus complexe, le but</li> <li>- l'argumentation</li> <li>- les enchaînements codés, les ruptures</li> <li>- la modalisation simple</li> </ul>

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
			- proposer des exercices de logique, y compris mathématique
<p><b>7.5 L'espace et le temps</b></p> <p>Ils sont intimement liés pour donner du sens au texte, en particulier de la cohésion au fur et à mesure de la lecture, et pour organiser la cohérence générale des propos. La perception des lieux et leur changement, la gestion du temps, de la chronologie, des relations temporelles verbales et non verbales, permettent de situer dans le monde spatio-temporel le sujet du texte, son traitement, son évolution et sa représentation. Espace et temps créent le mouvement.</p>	<p>Percevoir une chronologie simple, la succession logique des évènements. Repérer le lieu principal de l'action.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la succession</li> <li>- la juxtaposition</li> <li>- la chronologie d'événements dans un texte au présent, au passé ou au futur exclusivement,</li> <li>- les connecteurs simples liés au temps et à la localisation</li> <li>- les mots de la durée et de l'espace</li> </ul>	<p>Percevoir une chronologie complexe, une causalité simple. Identifier un changement de temps verbal. Repérer l'organisation et la description spatiale.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la causalité et les mots qui l'introduisent</li> <li>- les mots connecteurs complexes liés au temps et à l'espace</li> <li>- la concordance des temps</li> <li>- la chronologie inversée</li> <li>- les mots identifiant des lieux</li> <li>- les verbes de localisation et de déplacement</li> <li>- la relation entre temps chronique et chronologique</li> </ul>	<p>Percevoir une chronologie très complexe, une causalité complexe, un feed-back, une variation de temps. Retrouver une chronologie rompue par des descriptions. Distinguer les changements de lieux non indiqués littéralement.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les ruptures de chronologies</li> <li>- les retours en arrière</li> <li>- les temps verbaux complexes</li> <li>- les connecteurs complexes</li> <li>- les enchainements codés</li> <li>- les incises</li> <li>- des éléments complexes de causalité</li> <li>- la consécution et la conséquence</li> <li>- l'orientation et la spatialité</li> </ul>

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
<p><b>7.6 La syntaxe</b></p> <p>Par la syntaxe et la mise ensemble des mots dans un certain ordre et avec des règles communément partagées, l'auteur contraint une prise en compte du sens qu'il génère. La syntaxe est révolutionnaire, mais elle impose le respect de ses principes. Dans la pratique, on cherchera surtout à vérifier que les groupes fonctionnels sont reconnus (qui, quoi, quand, où...), que l'ordre des mots est respecté, que les contraintes morphologiques sont appliquées (anaphores, accords...) et que les mots outils sont connus et correctement exploités.</p>	<p>Saisir le sens d'un texte court, constitué de phrases courtes, simples ou peu complexes (propositions juxtaposées ou coordonnées simples).</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la construction de la phrase simple GS – GV,</li> <li>- la reconnaissance du groupe sujet, du groupe verbal et des compléments simples du verbe</li> <li>- la virgule, le point, les signes du dialogue</li> <li>- l'interrogation et l'exclamation</li> <li>- la perception du thème et du propos dans la phrase</li> </ul>	<p>Saisir le sens d'un texte moyennement long, constitué de phrases plus longues et complexes, avec présence de propositions juxtaposées, coordonnées et subordonnées relatives.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la structure de la phrase simple et complexe</li> <li>- les connecteurs logiques dans la phrase (conjonctions)</li> <li>- la proposition relative, les pronoms relatifs</li> <li>- la proposition juxtaposée</li> <li>- l'incise</li> <li>- la ponctuation</li> <li>- les interrogatifs</li> <li>- la négation</li> <li>- les verbes transitifs et intransitifs</li> <li>- le raccourcissement de phrases, allongements</li> </ul>	<p>Saisir le sens d'un texte long, réclamant de l'endurance, constitué de phrases longues, voire très longues, et complexes (subordonnées conjonctives).</p> <p><b>Travailler:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la lecture orale de textes longs</li> <li>- la structure de la phrase complexe</li> <li>- les propositions subordonnées</li> <li>- l'organisation en paragraphes</li> <li>- les connecteurs logiques entre phrases et paragraphes</li> <li>- la ponctuation complexe</li> <li>- la morphologie liée aux anaphores</li> <li>- les circonstanciels</li> <li>- la réalisation de synthèses de phrases longues en phrases courtes</li> <li>- l'allongement des phrases</li> </ul>

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
<p><b>7.7 Le lexique</b></p> <p>La maîtrise d'un lexique suffisant, son activation, ou la perception du sens qui convient dans un contexte donné, sont absolument essentielles pour comprendre des écrits. Non seulement il est souhaitable d'étendre le dictionnaire personnel actif et passif, mais il faut également maîtriser la mécanique de fonctionnement des mots en français pour utiliser au mieux ceux dont on dispose et percevoir le potentiel de ceux qu'on ne connaît pas.</p>	<p>Comprendre un vocabulaire simple de mots connus ou facilement identifiables en contexte.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le sens des mots connus hyper fréquents et usuels</li> <li>- le sens des mots génériques</li> <li>la faible polysémie</li> <li>la catégorisation</li> <li>- l'hyponymie intuitive</li> </ul>	<p>Comprendre un vocabulaire complexe de mots moins fréquents, inconnus et moins identifiables en contexte.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le sens des mots inconnus en s'appuyant sur le contexte</li> <li>- la décontextualisation</li> <li>- le sens / la signification</li> <li>- la forte polysémie</li> <li>- l'antonymie, la négation et la négativité</li> <li>- la dérivation</li> <li>- les mots valises</li> </ul>	<p>Comprendre un vocabulaire très complexe, avec terminologies peu identifiables en contexte.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les champs lexicaux / sémantiques</li> <li>- la mise en réseau de mots, les cartes heuristiques</li> <li>- la racine et la dérivation complexe, préfixes et suffixes</li> <li>- le sens et la signification précise</li> <li>- la décontextualisation et la recontextualisation</li> <li>- les synonymes et paronymes</li> <li>- les catégorisations multiples</li> <li>- les hyperonymes, hiérarchisations</li> <li>- les homonymes</li> <li>- l'étymologie</li> <li>- le dictionnaire et les usuels</li> </ul>

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
			- la stratégie d'hypothèses sur le sens
<p><b>7.8 Les personnages</b></p> <p>Spécifique au texte narratif</p> <p>Reconnaître les personnages qui animent un texte narratif, une histoire, qu'ils soient principaux, secondaires, toujours ou partiellement présents, permet de construire la représentation d'une mise en scène et de son orchestration à travers le suivi de leurs interactions. Or, le suivi des personnages et les diverses dénominations qui peuvent être choisies par l'auteur pour les représenter (chaîne anaphorique) nécessitent attention, mémorisation, connaissance de la morphologie, de l'orthographe, du lexique et de la grammaire.</p>	<p>Reconnaître et suivre les personnages lorsqu'ils sont clairement identifiables, nommés toujours de la même façon. Il existe un ou peu de personnages.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la dénomination du ou des personnages</li> <li>- le changement de personnages selon le type de texte</li> <li>- le dénombrement des personnages animés, inanimés, etc.</li> </ul>	<p>Reconnaître et suivre des personnages nombreux, mais facilement dénombrables, lorsqu'ils sont repris à l'aide de pronoms personnels de conjugaison.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la recherche et les dénominations du personnage principal</li> <li>- l'identification des personnages secondaires</li> <li>- la chaîne anaphorique</li> <li>- les substituts lexicaux</li> <li>- l'hyperonymie.</li> </ul>	<p>Reconnaître et suivre des personnages qui sont désignés à l'aide de substituts lexicaux variés et de pronoms. Ils sont nombreux et plus difficilement dénombrables. Ils disparaissent au cours du texte et réapparaissent, ou non.</p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la recherche et les dénominations du personnage principal</li> <li>- l'identification des personnages secondaires</li> <li>- l'étude de leurs caractéristiques, de leur cheminement, leur disparition ou leur réapparition,</li> <li>- les substituts complexes</li> <li>- les reformulations,</li> <li>- les personnages dans le discours rapporté, le théâtre, etc.</li> </ul>

9 compétences	Catégories de difficultés : niveaux 1 et 2		
<p><b>7.9 la mise en relation texte / image</b> Spécifique aux textes polymorphes (album, explicatif, ...) Les textes polymorphes proposent des informations, des données, des illustrations qui vont ensemble, en complément, en redondance, et même parfois en concurrence ou en contradiction. Le traitement sélectif de ces données en textes, images, schémas, plans, etc., dans une organisation de page spécifique, impose une mise en commun et la mise en œuvre d'un raisonnement déductif, inductif et synthétique. Cela représente une charge cognitive importante, un effort qui s'apprend, pour être ensuite appliqué par transfert aux diverses situations de lecture.</p>	<p><b>Percevoir la relation que les éléments du document entretiennent : complémentaires, redondants, etc.</b></p> <p><b>Identifier la fonction des divers éléments (légendes, plan, texte, etc.)</b></p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la reconnaissance des divers éléments du document (genre, objectifs)</li> <li>- chaque élément pour lui-même : le type d'information qu'il apporte selon sa forme et son positionnement</li> <li>- effectuer une synthèse simple sur le sujet ou le thème développé.</li> </ul>	<p><b>Comprendre l'organisation d'un document polymorphe simple, reconnaître sa fonction, mettre ensemble les éléments qui le composent, extraire une reformulation synthétique simple.</b></p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La présentation du document</li> <li>- la compréhension simple de la fonction et du contenu de chaque élément</li> <li>- la mise en relation de complémentarité entre les textes, encarts, intertitres, etc.</li> <li>- le repérage d'informations explicites et d'inférences simples</li> <li>- la synthèse d'ensemble et sa formulation simple</li> </ul>	<p><b>Comprendre l'organisation d'un texte polymorphe complexe et l'éventuel point de vue qu'elle génère. En saisir le développement du contenu et l'argumentation. Reconnaître un vocabulaire spécifique (légende, didascalies, renvois, références, etc.).</b></p> <p><b>Faire la synthèse d'un document explicatif ou injonctif. Faire une mise en relation des éléments et effectuer un résumé, une synthèse simple.</b></p> <p><b>Travailler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le vocabulaire lié aux composantes du document (schéma, figure, légende, etc.)</li> <li>- la compréhension approfondie de la fonction et du contenu de chaque élément</li> <li>- la mise en relation de concurrence ou de contradiction de certains éléments du document</li> <li>- les inférences entre éléments textuels et autres</li> <li>- le repérage d'informations explicites pertinentes</li> <li>- la synthèse</li> </ul>

## 8. DÉROULEMENT D'UNE ANNÉE ROLL

### 8.1 Tableau de déroulement d'une année ROLL

En début d'année scolaire, des "kits de démarrage" sont proposés pour familiariser les élèves avec les 2 types d'activités.

<p><b>Démarrage de l'année</b> Semaines 1 à 4)</p>	<p>- Activités de démarrage - Tests d'essai Semaine 4  <a href="#">Voir</a></p>	<p>Saisie de la liste des élèves sur le site  <a href="#">Voir</a></p>	<p>Activités de démarrage permettant d'appréhender les gestes essentiels de la démarche ROLL : l'Atelier de Compréhension de Texte, les exercices autonomes, le mode d'évaluation.</p>
<p><b>Tests période 1</b> (Semaine 5)</p>	<p><b>Tests NAR 1 et EXP 1</b></p>	<p><b>Saisie des résultats</b> (si passation papier/crayon)</p>	<p>Analyse des profils : classe/élèves</p>
<p>Semestre 1  <b>Cycles ACT</b>  <b>Perfectionnement</b></p>	<p>Bibliothèque ACT  Bibliothèque perfectionnement</p>		<p><b>Les ACT</b> = logique d'apprentissage [pratique centrale]  <b>Les exercices en autonomie</b> = logique de perfectionnement  <b>Principes généraux :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversifier les types d'ACT : raconter/expliquer/faire agir</li> <li>• Choisir les supports d'ACT en fonction du groupe</li> <li>• Installer la régularité des ACT</li> <li>• Faire évoluer la composition des groupes</li> </ul>
<p><b>Tests période 2</b> (avant les vacances d'hiver)</p>	<p><b>Tests NAR 2 et EXP 2</b></p>	<p>Saisie des résultats  (si passation papier/crayon)</p>	<p>Analyse des profils : classe/élèves</p>

<p>Semestre 2</p> <p><b>Cycles ACT</b></p> <p><b>Perfectionnement</b></p>	<p>Bibliothèque ACT</p> <p>Bibliothèque perfectionnement</p>	<p><b>Les ACT</b> = logique d'apprentissage [pratique centrale]</p> <p><b>Les exercices en autonomie</b> = logique de perfectionnement</p> <p><b>Principes généraux :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversifier les types d'ACT : raconter/expliquer/faire agir</li> <li>• Choisir les supports d'ACT en fonction du groupe</li> <li>• Installer la régularité des ACT</li> <li>• Faire évoluer la composition des groupes</li> </ul>
<p><b>Bilan annuel</b></p>		

## 8.2 Kit de démarrage en CM1

Ce programme est indiqué par niveau. Pour toute classe multi niveaux, le contenu des activités en ateliers sont simplement à ajuster en fonction des propositions des autres niveaux. Pour faciliter une première mise en œuvre, le test d'essai est commun au CE2/CM1/CM2.

Semaine 1	Classe entière	Présentation du ROLL et de l'organisation qu'il implique : travail en trois groupes, dont deux en autonomie, en rotation sur la semaine / précisions sur les objectifs et les règles de chaque atelier		
	<p><b>Classe en ateliers</b></p> <p>Rotation sur 3 séances de 40mn</p> <p><i>Remarque</i></p>	<p>Groupe 1</p> <p><b>ACT narratif</b></p> <p>avec le maître</p> <p>Le secret des bois de Lascaux</p>	<p>Groupe 2</p> <p><b>Exercices</b></p> <p>Lexique/syntaxe/inférences</p>	<p>Groupe 3</p> <p><b>Texte explicatif</b> avec guide d'anticipation</p> <p>Cycle de l'eau</p>
Semaine 2	<p><i>Les 40mn indiquées sont pleinement nécessaires pour le déroulement de l'ACT et la démarche du guide d'anticipation.</i></p> <p><i>Dans le groupe « exercices », selon le degré de maîtrise de l'élève, le nombre de fiches réalisées peut varier.</i></p>	<p>Groupe 1</p> <p><b>Texte explicatif</b> avec guide d'anticipation</p> <p>Cycle de l'eau</p>	<p>Groupe 2</p> <p><b>ACT narratif</b> avec le maître</p> <p>Le secret des bois de Lascaux</p>	<p>Groupe 3</p> <p><b>Exercices</b></p> <p>Lexique/syntaxe/inférences</p>
		<p>Groupe 1</p> <p><b>Exercices</b></p> <p>Lexique /syntaxe /inférences</p>	<p>Groupe 2</p> <p><b>Texte explicatif</b> avec guide d'anticipation</p> <p>Cycle de l'eau</p>	<p>Groupe 3</p> <p><b>ACT narratif</b> avec le maître</p> <p>Le secret des bois de Lascaux</p>

<b>Semaine</b> <b>3</b>	<b>Classe</b> <b>entière</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correction collective du guide d'anticipation sur le texte explicatif.</li> <li>• Point sur les exercices réalisés / retour sur l'ACT, ses difficultés, ce qu'on a compris qu'on avait fait ensemble...</li> <li>• Mise en exergue de la classification ROLL par la fonction du texte : texte qui raconte RAC, texte qui explique EXP</li> </ul>
<b>Semaine</b> <b>4</b>	<b>Classe</b> <b>entière</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passation du test d'essai CE2/CM1/CM2</li> <li>• Correction collective de ce test</li> </ul>
<b>Semaine</b> <b>5</b>	<b>Classe</b> <b>entière</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passation du test narratif CM1</li> <li>• Passation du test explicatif CM1</li> </ul>

## 9 PRÉPARER UN ACT

### 9.1 Connaître la typologie des textes : index des supports en ligne pour le cycle3

*Cf. tableau sur les deux pages suivantes*

**INDEX DES SUPPORTS ACT EN LIGNE POUR LE CYCLE 3:CM1/CM2/6ème**

Textes narratifs à dimension littéraire ACT1, raconter	Textes explicatifs : informatifs, documentaires, descriptifs		Textes prescriptifs : conseil, ordre, recommandation		MODULES (ACT+ Activités Individuelles)
	ACT2 Expliquer	ACT3 Expliquer, Textes polymorphes	ACT4 faire agir avec des consignes	ACT5 faire agir avec des projets	
<a href="#">ACT1 - Cycle 3 Le départ des hirondelles</a>  <a href="#">ACT1 Cycle 3 La chèvre de M. Seguin Niv 1</a>  <a href="#">Orphée</a>  <a href="#">Philémon et Baucis Cycle 3</a>  <a href="#">Déjeuner du matin</a>  <a href="#">Georges Brassens "Né quelque part"</a>  <a href="#">Chien Bleu (extrait)</a>  <a href="#">Dans chaque cœur ACT1 Cabrel Cycle 3</a>  <a href="#">Portrait de Van Gogh</a>  <a href="#">ATC1-Hors saison</a>	<a href="#">Les fourmis Pot-de-miel</a>  <a href="#">On fabrique du gaz !</a>  <a href="#">Séjour au camping "Gai soleil"</a>  <a href="#">ACT2 CM1 Histoire Bavay</a>  <a href="#">ACT2 - Je pollue, moi - 3 - Cycle 3</a>  <a href="#">ACT2 Cycle 3 Histoire Le nord Romains</a>	<a href="#">Marie-Antoinette - Cycle 3</a>  <a href="#">Histoire de pluie !</a>  <a href="#">La terre Géographie Cycle 3</a>  <a href="#">C'est quoi, la COP 21 ?</a>  <a href="#">La Bible et son histoire 6ème</a>  <a href="#">La menthe poivrée</a>  <a href="#">ACT3 - Je pollue, moi - 4 - Cycle 3</a>  <a href="#">ACT3 - Cycle 3 Van HelmontSci</a>	<a href="#">ACT4 CE2-CM1 plage</a>  <a href="#">ACT4 CE2-CM1 la grenouille</a>	<a href="#">Course d'orientation</a>  <a href="#">Histoire de pluie !</a>  <a href="#">Itinéraire Paris Saint-Lazare à Tournan</a>  <a href="#">Venir au Louvre</a>  <a href="#">ACT5 Saint-Denis-Epinay</a>  <a href="#">ACT 5 Itinéraire Paris-Auvers Oise Cycles 3 et 4</a>	<a href="#">Mini-module 6ème "Tigali"</a>  <a href="#">Mini-module Cm2-6ème Dieux olympiens</a>

<p><a href="#">ACT1 Mahura Cycle 3</a></p> <p><a href="#">ACT1 Ho-l l'archer Cycle 3</a></p> <p><a href="#">ACT1 6° Grimm Musiciens de Brême</a></p> <p><a href="#">ACT1 - La corrida - F Cabrel Cycle 3</a></p> <p><a href="#">ACT1 Cycle 3 Recette de cuisine 3 Niv 1</a></p> <p><a href="#">ACT 1 6ème Enfance de Thésée</a></p> <p><a href="#">ACT1 6ème la co-épouse</a></p>		<p><a href="#">ences</a></p> <p><a href="#">ACT3 Cycle 3 Le chocolat</a></p> <p><a href="#">ACT3 - Cycle 3 Tableau sur la population frse</a></p> <p><a href="#">ACT 3 Cycle 3 Appareils respiratoire, circulatoire et digestif</a></p> <p><a href="#">ACT3 - Balade au Mali Cycle 3</a></p> <p><a href="#">ACT3 - Cycle 3 Le Petit Chaperon rouge</a></p> <p><a href="#">ACT3 - Cycle 3 Le Conseil départemental 77</a></p> <p><a href="#">ACT3 6ème SVT La jonquille</a></p> <p><a href="#">ACT3 Cycle 3 Histoire Le temple de Jérusalem</a></p>		<p><a href="#">ACT 5 Itinéraire Nanterre-St-Germain cycles 3 et 4</a></p> <p><a href="#">ACT 5 Itinéraire Malesherbes-La Ferté - Cycles 3 et 4</a></p>	
---	--	--	--	--	--

## 9.2 Choisir des textes en dehors du site : les indicateurs de complexité et de diversité

### 9.2.1 Évaluer la difficulté- complexité des textes retenus

Plusieurs critères peuvent être retenus pour aider à cette évaluation.

#### Les difficultés liées à la langue

##### Vocabulaire

- Fréquence ou rareté des mots choisis par l'auteur
- Vocabulaire abstrait ou concret
- Présence d'expressions pouvant être obscures pour les élèves

##### Syntaxe

- Longueur des phrases : 15 mots pour le lecteur débutant, 20 à 25 en fin de primaire
- Phrases simples ou complexes
- Nombre de propositions par phrase, organisation de ces propositions entre elles (juxtaposition coordination ou subordination).

#### Les difficultés liées à l'organisation du texte

##### Longueur, préconisations

- ACT en CM1 pour des élèves fragiles : 350 mots
- ACT en CM1 pour des élèves performants : 700 mots
- Un texte explicatif est moins long qu'un texte narratif

##### Structure

###### Pour les textes narratifs :

- Le texte est-il organisé en paragraphes ?
- La progression de l'action suit-elle la chronologie ? Y a-t-il des retours en arrière ? Des anticipations ?
- Des connecteurs permettent-ils de suivre aisément l'enchaînement des actions ?
- Les relations entre les motivations et les actions sont-elles explicites ou implicites ?
- Les personnages sont-ils aisément identifiables (chaîne anaphorique) ?

###### Pour les textes explicatifs :

- Le texte a-t-il une structure apparente (présence de titres, paragraphes, numérotation ...)
- Comment sont organisées et regroupées les informations ? Leur enchaînement est-il clair ?
- Des connecteurs permettent-ils de suivre aisément la progression des informations ou des idées ?
- Y a-t-il des regroupements d'informations ou une multiplication de petites informations successives ?
- Les relations entre les causes et les conséquences sont-elles explicites ou implicites ?

###### La dominante d'un discours :

Le texte est-il d'un seul type (narratif, explicatif, descriptif ...) ou alterne-t-il plusieurs types de discours.

## Les difficultés liées à l'univers de référence

### Pour les textes narratifs :

- L'action se situe-t-elle dans un univers familier des élèves ?
- Les personnages apparaissent-ils au monde de l'enfance ?

### Pour les textes explicatifs :

Le sujet est-il proche des références personnelles et culturelles des élèves ?

- Le sujet a-t-il un lien avec le programme de la classe (déjà abordé dans les apprentissages) ?
- Le traitement du sujet est-il superficiel ou complet ? Est-il adapté au niveau des connaissances des élèves, relève-t-il d'une connaissance encyclopédique ou se borne-t-il à donner des explications accessibles aux élèves ?

## Les difficultés liées au déchiffrement

Pour les lecteurs débutants ou très fragiles, à qui l'on souhaite proposer un ACT texte lu, il convient de proposer des textes contenant des mots dont les graphies sont connues des élèves.

## Présentation

Rendre un texte accessible c'est aussi rendre sa lecture aisée. En ACT on veillera tout particulièrement à présenter des textes suffisamment aérés et l'on choisira une taille de police de caractères adaptée. On ne manquera pas de numéroter les lignes afin d'en faciliter le repérage au moment du retour au texte.

### 9.3 Choisir des textes au collège : fiche ROLL N°III .5

[http://www.roll-descartes.net/uploads/iii\\_5\\_indicateurs-de-complexite-et-diversite-des-textes.pdf](http://www.roll-descartes.net/uploads/iii_5_indicateurs-de-complexite-et-diversite-des-textes.pdf)

### Un regard pluridisciplinaire sur la continuité des apprentissages en lecture et un travail de collaboration de l'équipe pédagogique

Quelques modèles possibles

- Choix de textes orienté par le professeur de lettres en articulation des programmes de français et d'histoire
- Programmation à l'année contenant des textes transdisciplinaires dont certains sont traités y compris par les professeurs non-inscrits au ROLL
- Programmation ciblée pour un groupe d'élèves sur un temps donné, en lien avec l'actualité et la fréquentation du CDI
- Dans la rotation des groupes, l'un d'eux est spécifiquement pris en charge par le professeur du CDI, l'objectif étant d'apporter une dimension largement culturelle et documentaire.
- Les rotations s'organisent par périodes.

## 9.4 Le logiciel « LISI »: évaluateur des difficultés des textes

L'analyse de la difficulté des textes par Lisi se fonde sur la fréquence des mots et la complexité de la syntaxe. Elle ne porte que sur la langue et non les aspects les plus avancés de la difficulté. Le logiciel et son guide d'utilisation sont téléchargeables sur le site ROLL, à la page « Préparer et exploiter un ACT » :

<http://www.roll-descartes.net/ateliers-de-comprehension-de-textes/preparer-et-exploiter-un-act>

## 9.5 Préparer un ACT

### 9.5.1 S'approprier le texte : fiche N°III.6

[http://www.roll-descartes.net/uploads/iii\\_6\\_s\\_approprier\\_le\\_texte.pdf](http://www.roll-descartes.net/uploads/iii_6_s_approprier_le_texte.pdf)

### Recommandations à l'enseignant

- ✓ Lire plusieurs fois
- ✓ Entourer les mots clés
- ✓ Extraire l'idée principale
- ✓ Souligner ce qui pourrait faire obstacle à la compréhension
- ✓ Repérer l'implicite et les ellipses
- ✓ Établir la chronologie du texte
- ✓ Identifier le narrateur
- ✓ Rédiger deux ou trois questions induisant l'interprétation personnelle des élèves
- ✓ Formuler une interprétation possible

### 9.5.2 Élaborer une progression et une programmation au cycle 3 : fiche N°III.19

[http://www.roll-descartes.net/uploads/iii\\_9\\_elaborer\\_une\\_programmation\\_et\\_une\\_progression\\_au\\_cycle\\_3.pdf](http://www.roll-descartes.net/uploads/iii_9_elaborer_une_programmation_et_une_progression_au_cycle_3.pdf)

## 9.6 Préparer un ACT explicatif : guide général d'anticipation

<http://www.roll-descartes.net/uploads/texte-explicatif-guide-d-anticipation.pdf>

### 9.6.1 Principe général pour une mise en œuvre rapide

- Faire réagir l'élève pour obtenir un **objectif de lecture** concret
- Découverte du texte complet : revisite des représentations initiales
- Rédaction d'une justification à propos de chaque énoncé

*Cette étape est dans un premier temps organisée en collectif puis au fil du temps devient une action individuelle en atelier autonome lors de la conduite des ACT.*

## **9.6.2 Pratique d'acquisition de la méthodologie en groupe classe : descriptif de séance**

### **Étape 1 - Positionnement préalable et confrontation des avis avec un pair**

Les élèves commencent par remplir personnellement leur guide, puis en binôme, les énoncés sont lus et discutés, chaque partenaire expliquant à l'autre pourquoi il est a priori d'accord ou pas d'accord. C'est un moment d'échange verbal, de libération de la parole en petit comité avant la confrontation en groupe classe.

### **Étape 2 - Mise en commun en groupe classe**

Le maître organise une brève discussion sur chaque affirmation. Il invite un élève à s'exprimer, encourage l'argumentation d'un point de vue contraire. Mais il n'induit pas, ne tranche pas, ne valide rien, comme dans la première phase d'un ACT.

### **Étape 3 - Travail individuel : lecture et production**

Après lecture in extenso (conseil à rappeler), l'élève s'empare de la seconde partie du guide. Il peut alors comparer son avis initial à l'information délivrée par le texte. Pour chaque énoncé, qu'il ait changé d'avis ou pas, l'élève produit un écrit de justification.

### **Étape 4 - Validation collective**

#### **Elle se fait en deux temps successifs :**

1. D'abord une nouvelle discussion informelle pour savoir quelles représentations ont été modifiées suite à la lecture, on y confronte également les points de vue (sans trancher).
2. Puis reprise de chaque énoncé à l'examen du texte pour valider et élaboration d'une production collective. Chaque élève juge alors s'il doit reprendre, modifier, détailler, confirmer sa propre production.

**A posteriori, le maître vise chaque production et indique les axes de progrès.**

### 9.6.3 Pratique des ateliers

#### A.C.T : rotation par 1/3 de classe

<p><b>1/3 classe</b> <b>«Atelier de Compréhension de Texte»</b> <b>Logique d'apprentissage</b> <b>Discussion collaborative avec le maître [7 à 8 élèves]</b> <b>. Lire individuellement puis s'exprimer hors le texte</b> <b>. Se confronter aux avis du groupe</b> <b>. Participer activement au débat de justification, texte à l'appui</b></p>	<p><b>2/3 classe</b> <b>«Exercices en autonomie»</b> <b>Logique de perfectionnement</b> <b>Panel d'exercices visant les habiletés du lecteur</b> <b>. Acquérir des automatismes</b> <b>. Renforcer des habiletés</b> <b>. Hausser son niveau de maîtrise</b> <b>Mise</b></p>
<p>Programmation d'ACT par période, l'année, cycle. . Déroulement précis connu des élèves . Séance ne nécessitant pas de bilan avec le groupe classe</p>	<p>Individualisation progressive des parcours . Cas général : évaluation sommative différée . Cas particuliers : entretien individuel pour évaluation formative + prise en charge des plus fragiles en APC</p>
<p>Textes adaptés [400 à 650 mots] d'une difficulté d'un niveau immédiatement supérieur à celle qui conviendrait en lecture autonome Corpus de textes disponibles dans la bibliothèque ROLL classés par fonction : raconter, expliquer, faire agir</p>	<p>Exercices ciblés en fonction de l'analyse de l'évaluation ROLL (refonte 2015) basée sur 9 compétences Exercices préconisés par le logiciel et disponibles dans la bibliothèque Roll</p>

## Rotation par 1/3 de classe+ 1 séance de réception de l'atelier « Étude de texte »

<p>1/3 classe «Atelier de Compréhension de Texte» Logique d'apprentissage Discussion collaborative avec le maître [7 à 8 élèves] . Lire individuellement puis s'exprimer hors le texte . Se confronter aux avis du groupe . Participer activement au débat de justification, texte à l'appui</p>	<p>2/3 classe «Exercices en autonomie» Logique de perfectionnement Panel d'exercices visant les habiletés du lecteur . Acquérir des automatismes . Renforcer des habiletés . Hausser son niveau de maîtrise Mise</p>	<p>1/3 classe «Étude de texte» Logique de mise en œuvre de méthodologies Lire et restituer sa compréhension à l'écrit . Prendre appui sur une méthodologie . Produire des écrits de restitution . Préparer une lecture oralisée</p>
<p>Programmation d'ACT par période, l'année, cycle. . Déroulement précis connu des élèves . Séance ne nécessitant pas de bilan avec le groupe classe</p>	<p>Individualisation progressive des parcours . Cas général : évaluation sommative différée . Cas particuliers : entretien individuel pour évaluation formative + prise en charge des plus fragiles en APC</p>	<p>Au préalable, acquisition avec le groupe classe des méthodologies spécifiques : Guide d'Anticipation [explicatifs], Questionnaire d'Appui [narratifs] . Mobiliser une 4e séance pour une restitution collective avec le groupe classe</p>
<p>Textes adaptés [400 à 650 mots] d'une difficulté d'un niveau immédiatement supérieur à celle qui conviendrait en lecture autonome Corpus de textes disponibles dans la bibliothèque ROLL classés par fonction : raconter, expliquer, faire agir</p>	<p>Exercices ciblés en fonction de l'analyse de l'évaluation ROLL (refonte 2015) basée sur 9 compétences Exercices préconisés par le logiciel et disponibles dans la bibliothèque Roll</p>	<p>Textes narratifs avec Questionnaire d'Appui . Textes explicatifs avec Guide d'Anticipation . Textes pour faire agir Questionnaires et guides à partager [impulsion pour groupes de production]</p>

*Dans cette pratique plus individualisée, la confrontation avec le pair est possible, mais pas obligatoire. In fine, lorsque tous les groupes auront effectué cet atelier, la validation sera organisée en groupe classe (séance différée).*

### **Étape 1 - Positionnement préalable**

L'élève commence par remplir personnellement son guide (échange avec un pair optionnel).

### **Étape 2 – Travail individuel : lecture et production**

Après lecture in extenso (conseil à rappeler), l'élève s'empare de la seconde partie du guide. Il peut alors comparer son avis initial à l'information délivrée par le texte. Pour chaque énoncé, qu'il ait changé d'avis ou pas, l'élève produit un écrit de justification.

### **Étape 3- Validation collective**

Elle se fait en trois temps successifs :

1. une lecture oralisée de réactivation
2. un échange autour des représentations qui ont été modifiées suite à la lecture, on y confronte également tous les points de vue et toujours sans trancher.
3. la reprise de chaque énoncé à l'examen du texte pour valider et élaboration d'une production collective. Chaque élève juge alors s'il doit reprendre, modifier, préciser ou confirmer sa propre production.

**A posteriori, le maître vise chaque production et indique les axes de progrès.**

### 9.6.4 Intérêts du Guide d'Anticipation

Pour l'élève	Pour le maître
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Procure un objectif de lecture avant même la découverte du support.</li> <li>✓ Permet des échanges de points de vue sur un sujet, à deux, avant la lecture du support et un échange concernant « les connaissances encyclopédiques » de chacun des deux élèves sur le sujet qui seront validés par la lecture du support.</li> <li>✓ Le retour sur le support et sur les énoncés se fait par contre individuellement, ce qui favorise la mise au travail de chaque élève du duo.</li> <li>✓ Demande à l'élève de justifier ses apprentissages. .soit par une production d'écrit court soit par la copie ou le surlignage</li> <li>✓ La correction collective permet une discussion collaborative (classe entière ou atelier) où chacun peut expliquer ses procédures pour comprendre le support.</li> <li>✓ Permet à l'élève de constater en fin de séance <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ce qu'il a appris</li> <li>2. de corriger les fausses représentations ou savoirs qu'il avait antérieurement.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Permet de travailler la lecture compréhension dans tous les domaines : histoire, géographie, sciences, découverte du monde...</li> <li>✓ La rédaction des énoncés par l'enseignant va permettre d'orienter les élèves vers une meilleure compréhension en choisissant de privilégier des informations sur des parties précises du texte (celles qui peuvent poser problème en compréhension).</li> <li>✓ Est utilisable à tout moment de la séquence d'apprentissage</li> </ul> <p><b>1.évaluation diagnostique</b> (que savent mes élèves sur la notion ?, quelles sont leurs représentations initiales ?)</p> <p><b>2.évaluation formative</b> (qu'ont-ils retenu des premières séances ? Comment vais-je réorienter ma séquence ?)</p> <p><b>3.évaluation sommative</b> avec autocorrection sur les supports donnés lors de la séquence (qu'ont-ils retenu de la séquence ?)</p> <p><b>4. Ponctuellement</b> sur une notion qui ne demande qu'une séance</p>

## CONCLUSION

L'article 11.1 de la délibération relative à l'avenir de l'École calédonienne promulguée par le congrès de Nouvelle-Calédonie le 15 décembre 2015, prévoit notamment que :

*«La diversité des publics impose de construire un parcours individuel de formation et d'orientation pour chaque élève, en fonction de ses besoins et de ses capacités. Ces parcours permettent la validation progressive des compétences et des connaissances et visent la réussite et l'épanouissement des élèves à travers une continuité pédagogique adaptée à leurs capacités ».*

Le développement du réseau ROLL, s'inscrit pleinement dans cette volonté d'offrir à chaque élève les moyens de développer ses compétences en lecture tout au long de sa scolarité et d'accompagner les enseignants dans leur mission.

Aucun élève ne devrait subir l'échec, conséquence de la fragilité des savoirs fondamentaux et plus tard cause d'une errance au long des années de collège pour aboutir à une orientation par défaut ou à une déscolarisation et au final un abandon de tout projet professionnel, social et même personnel.

L'éducation et la formation accessibles à tous s'imposent aujourd'hui comme force de loi dans le cadre de la délibération relative à l'École calédonienne et sa concrétisation en charte d'application. Travailler ensemble à réduire le taux d'illettrisme en Nouvelle-Calédonie devient un projet de société et par là même un moyen de régulation sociale et économique, dans la première étape de construction d'un avenir équitable pour les enfants et les jeunes, futurs citoyens calédoniens.

## ANNEXES

### I. Index de la bibliothèque des activités au cycle 3 par compétence

INDEX DES SUPPORTS D'ACTIVITÉS EN LIGNE POUR LE CYCLE 3:CM1/CM2/6ème	
<b>Lexique</b>	<p><a href="#">Sauvetages en mer Lexique</a></p> <p><a href="#">Cavernes de la Préhistoire Niv 2 Lexique</a></p> <p><a href="#">Cavernes de la Préhistoire Lexique</a></p> <p><a href="#">Lexique Mots dérivés 6ème Niv1</a></p> <p><a href="#">Lexique Antonymes Métamorphoses 6ème Niv 2</a></p> <p><a href="#">Lexique - inférence Exercices Friot CM2 N2</a></p> <p><a href="#">Lexique famille de mots 1 - 6ème niv1</a></p> <p><a href="#">Lexique Famille de mots 2 - 6ème Niv2</a></p> <p><a href="#">Lexique - Le saut de la baleine CM1 N1</a></p> <p><a href="#">Lexique Synonymes 6<sup>ème</sup> Niv1</a></p> <p><a href="#">LexiqueSensfiguré 6ème 2 Niv2</a></p> <p><a href="#">Lexique Chèvre Seguin CM1 Niv 1</a></p> <p><a href="#">Lexique Synonymes Alice 6ème Niv2</a></p>
<b>Sens général</b>	<p><a href="#">6ème Compréhension GeneraleNasr Eddine Niv1</a></p> <p><a href="#">CompréhGén Sens littéral Le chocolat CM2 Niv 2</a></p> <p><a href="#">Compréhension gén Inférences SINGER - 6ème Niv 2</a></p> <p><a href="#">Compréhension gén Inférences Chaperon rouge - 6ème Niv 2</a></p> <p><a href="#">Compréhension gén Recette cuisine2 CM1 Niv 2</a></p> <p><a href="#">Compréhension gén Petites reines 3 - 6ème Niv2</a></p>

	<p><a href="#">Compréhension gén Chèvre Seguin CM1 Niv 1</a></p> <p><a href="#">CompréhGén Inférences ICM CM2 Niv 2</a></p>
<b>Espace et temps</b>	<p><a href="#">Exercice en autonomie sur Chien Bleu, de Nadja</a></p> <p><a href="#">Espace et temps L'homme bleu CM2 N2</a></p> <p><a href="#">Espace La forêt 6ème niv 2</a></p> <p><a href="#">Temps expressions 6ème niv 1</a></p> <p><a href="#">Temps Chronologie L'anneau 6ème Niv 2</a></p> <p><a href="#">Espace temps - Logique texte La chose CM2 N1</a></p> <p><a href="#">Espace temps Tartarin CM1 N2</a></p> <p><a href="#">Espace temps - Syntaxe Mme Denis CM1 N1</a></p>
<b>Logique</b>	<p><a href="#">Guimauve, d'après Eléonore Cannone Niv.1</a></p> <p><a href="#">Dédale, inventeur de génie</a></p> <p><a href="#">Les droits de l'Homme</a></p> <p><a href="#">Logique du texte Egyptiens 6ème niv 2</a></p> <p><a href="#">Logique texte Je pollue, moi 2 CM1</a></p> <p><a href="#">Logique texte CM2 Buzzati 3 Niv 2</a></p> <p><a href="#">Logique texte 6ème Buzzati 4 Niv 1</a></p> <p><a href="#">Logique texte CM2 Buzzati 2 Niv 2</a></p> <p><a href="#">Espace temps - Logique texte La chose CM2 N1</a></p> <p><a href="#">Logique texte - Sciences CM1-CM2 Niv 2</a></p> <p><a href="#">Logique texte CM2 Buzzati 1 Niv 1</a></p>

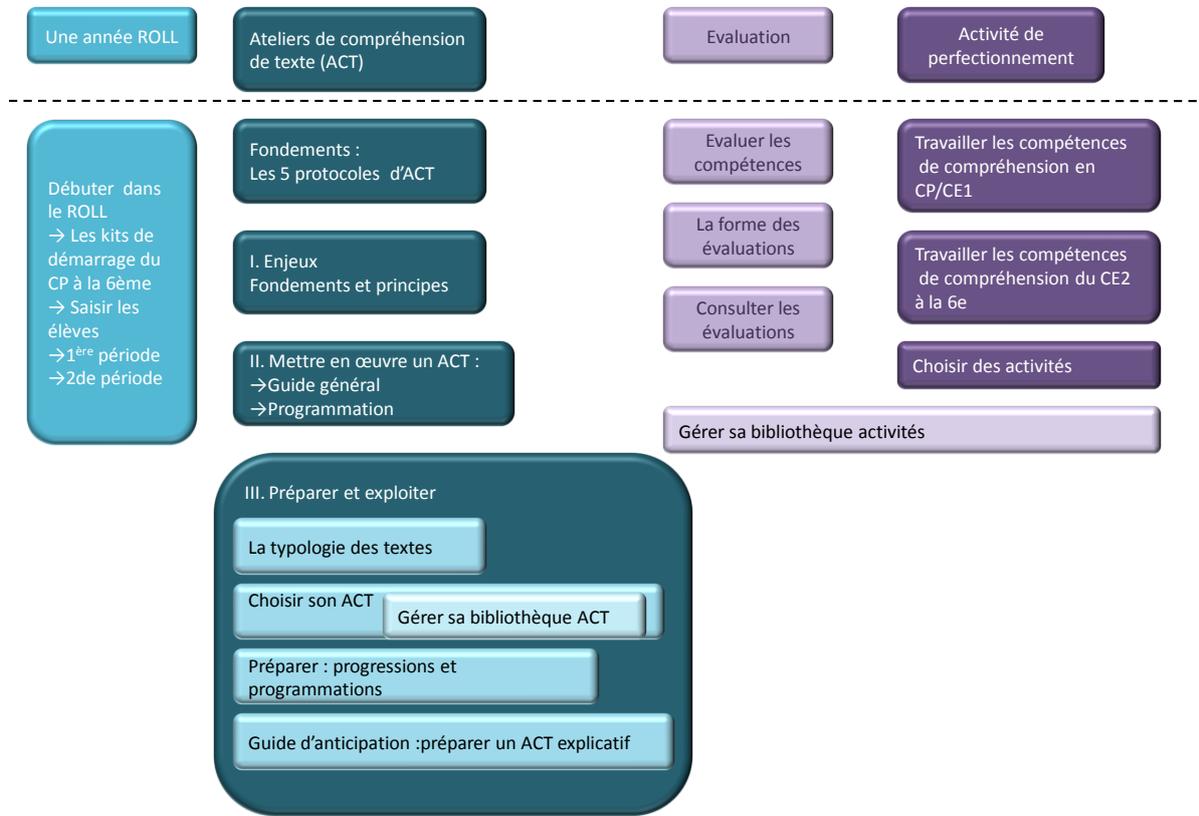
<p><b>Sens littéral</b></p>	<p><a href="#">Sens littéral Dieux du Nil CM2 Niv1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral - Frères Lumière 6ème - niv 1</a></p> <p><a href="#">Comprendre des consignes Etape 2 cycle 3</a></p> <p><a href="#">Comprendre la consigne Etape 1 Cycles 3 et 4</a></p> <p><a href="#">Sens littéral Les chats CM1 N1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral François Truffaut 6ème niv1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral - L'île au trésor - CM1 - niv.1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral Franciliens et sports 6° niv. 1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral - Les déchets dans la nature - CM1 niv.1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral Saisons des oiseaux CM2 N1</a></p> <p><a href="#">CompréhGén Sens littéral Le chocolat CM2 Niv 2</a></p> <p><a href="#">Sens littéral Pages jaunes CM2 N1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral Remorqueurs CM2 N1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral Hirondelles 2 CM1 Niv 1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral Progr TV CM1 N1</a></p> <p><a href="#">Sens littéral Recette cuisine1 CM1 Niv 1</a></p>
<p><b>Inférences</b></p>	<p><a href="#">6ème Inférences énoncés courts niv1</a></p> <p><a href="#">Comprendre une consigne</a></p> <p><a href="#">C'est quoi, la COP21 ?</a></p> <p><a href="#">Sauvetages en mer Inférences</a></p> <p><a href="#">Inferences Petites reines 4 - 6ème Niv 2</a></p> <p><a href="#">Inférences Les petites reines 1 CM2 Niv 2</a></p> <p><a href="#">Inférences Les petites reines 1 CM2 Niv 1</a></p>

	<p><a href="#"><u>Inférences Le lieu CM2 Niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Inférence Une oie CM2 N2</u></a></p> <p><a href="#"><u>Inférences Canal différent CM1 Niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Inférence CM1 Sentiments 2 Niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Inférence CM1 Il ou elle Niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Compréhension gén Inférences SINGER - 6ème I</u></a></p> <p><a href="#"><u>Compréhension gén Inférences Chaperon rouge - 6ème Niv 2</u></a></p> <p><a href="#"><u>CompréhGén Inférences ICM CM2 Niv 2</u></a></p> <p><a href="#"><u>Lexique - inférence Exercices Friot CM2 N2</u></a></p>
<p><b>Personnages</b></p>	<p><a href="#"><u>Personnages 6ème Perso étonnants niv1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Personnages - Homme-coq - 6ème Niv1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Personnages CM2 Escargot Niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Personnages La savane 1 Cycle 3 Niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Personnages Arachné 6ème Niv 2</u></a></p> <p><a href="#"><u>Personnages Leuk le lièvre 6ème niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Personnages La savane 2 CM1 Niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Personnages La savane 3 CM1 Niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Personnages Trois textes 6ème Niv 2</u></a></p>

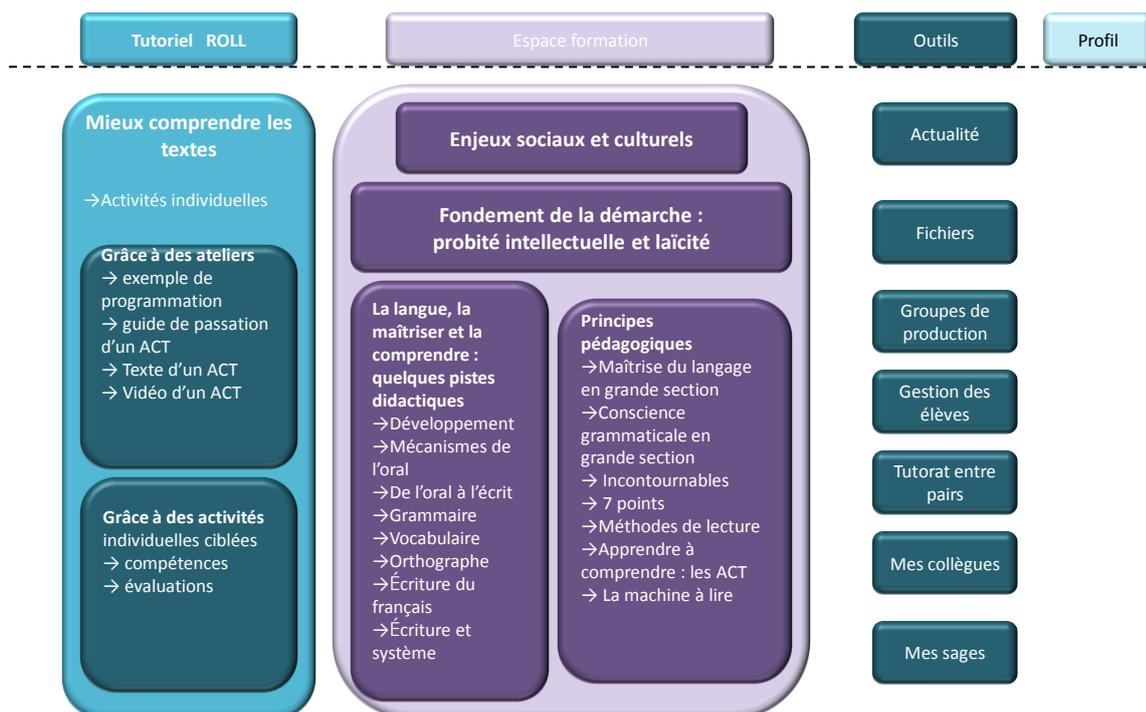
<p><b>Rapport texte- image</b></p>	<p><a href="#"><u>Le laby-fourmi</u></a></p> <p><a href="#"><u>6ème Rapport Texte Image Cinéma niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Rapport texte image Corps humain CM2 niv 2</u></a></p> <p><a href="#"><u>Textes images Bateaux CM2 Niv1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Textes images JO d'hiver 6ème niv1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Textes images Inférence Les végétaux Sciences 6è</u></a></p> <p><a href="#"><u>Rapport texte et image Je pollue, moi CM1, niv 2</u></a></p>
<p><b>Syntaxe</b></p>	<p><a href="#"><u>Travailler la syntaxe</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe - Sur des phrases - CM2 Niv2</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe - Sur des phrases - CM2 Niv1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe Ecrire phrases simples 6ème niv.2</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe construction verbes 6ème niv1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe Phrases1 6ème Niv1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe Histoire tragique CM2 Niv 2</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe La savane 4 Cycle 3 Niv 1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe Pierre et Julien 6ème niv1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe Lamap 2 CM2 Niv 2</u></a></p> <p><a href="#"><u>Espace temps - Syntaxe Mme Denis CM1 N1</u></a></p> <p><a href="#"><u>Syntaxe Lamap 1 CM2 Niv 1</u></a></p>

## II. Plans de navigation sur le site ROLL

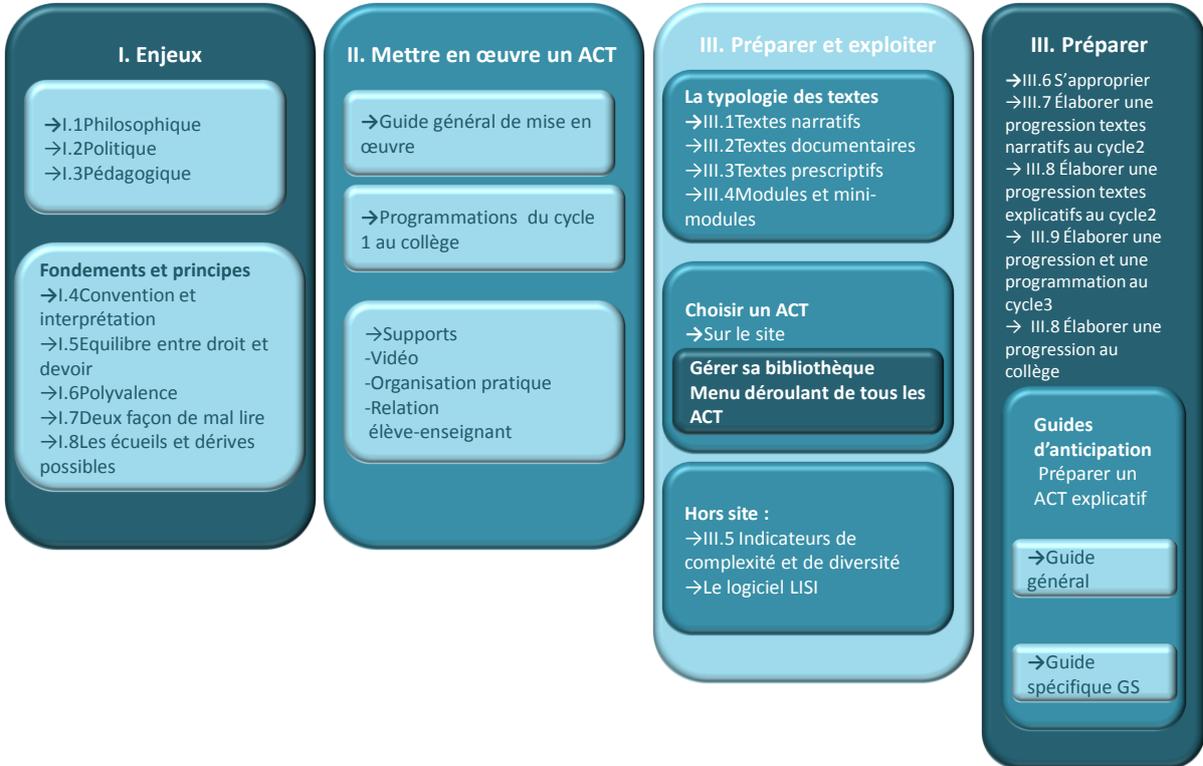
### PLAN DE NAVIGATION DU SITE ROLL



### PLAN DE NAVIGATION DU SITE ROLL



## Ateliers de compréhension de texte (ACT)



### III. Le site ROLL



<http://www.roll-descartes.net/>

**Code d'inscription (mot de passe) des établissements de Nouvelle-Calédonie :  
0141414C**

## IV. Charte du Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture - ROLL

### POSITION INSTITUTIONNELLE

Le ROLL est un des dispositifs essentiels du Centre International de Formation à Distance des Maîtres (CIFODEM). Ce centre de recherche-action a été créé en janvier 2010 à l'université Paris Descartes sur décision de la ministre de l'Enseignement supérieur ; il est présidé par le professeur Alain BENTOLILA.

Le ROLL est dirigé par Alain BENTOLILA, linguiste, professeur à Paris DESCARTES. Un comité national en assure la direction opérationnelle ; il est composé de : Paul BENAYCH, Thierry FELIX, Bruno GERMAIN, Muriel GREBERT, Martine de Latude, Françoise LE BROZEC, Jean MESNAGER, Marie-Odile PLANCON, Isabelle SAVY, Michel SAVY, Hélène TACHON. Plus de 150 tuteurs animent les activités au niveau académique.

Le ROLL regroupe près de 15 000 enseignants de la maternelle jusqu'à la cinquième. Des actions spécifiques sont menées en SEGPA et en ULIS. Une convention nationale lie ce dispositif à la DGESCO et au secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC).

### OBJECTIFS

L'action du ROLL vise à prévenir l'illettrisme en développant une pédagogie de la compréhension alliant respect du texte et interprétation du lecteur et dans cette perspective accorde autant d'importance à la maîtrise des mécanismes du code linguistique (graphophonologiques, syntaxiques et lexicaux) qu'à la construction singulière du sens

Dès la rentrée 2015, le Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture a été modifié en profondeur tant au plan didactique qu'ergonomique. *Six points de novations méritent d'être soulignés. Ils correspondent aux suggestions faites par l'inspection générale en 2012, et aux changements liés au socle commun et aux programmes actuels.*

1° Le ROLL met au centre même de sa proposition une démarche métacognitive de compréhension des textes écrits. Il propose une analyse précise des compétences nécessaires à une juste construction du sens.

2° Le ROLL met en place des Ateliers de Compréhension de Textes (ACT) qui permettent de prendre conscience des articulations de la démarche de compréhension et procède complémentairement à l'évaluation fine des compétences permettant la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

3° L'Atelier de Compréhension de Texte est un lieu de métacognition dans lequel des élèves prennent conscience des droits et des devoirs d'un lecteur responsable. Les élèves y prennent conscience de ce que lire veut dire. La pédagogie de la compréhension y est portée par trois types de textes : *narratif, explicatif et prescriptif*. Conduire régulièrement cette démarche de négociation du sens, pour chaque type de texte, est essentiel.

4° Nous avons distingué neuf champs de compétences. Sept sont partagés par tous les types de textes : Compréhension générale ; Sens littéral ; Inférences ; Logique du texte ; Espace et temps ; Syntaxe ; Lexique. Deux autres concernent chacune un seul type de texte : personnages=narratif et rapport texte/images=injonctif.

5° Le nouveau dispositif ROLL devient hybride. Pour les classes ne bénéficiant pas d'équipement global, nous avons voulu conserver le système du « papier-crayon » (évaluation et exercices). Toutefois, le site propose une voie totalement numérique :

évaluations directement sur l'écran et activités de perfectionnement interactives et distribuées directement par le maître sur chaque écran.

6°Le ROLL est conçu pour faciliter solidarité et mutualisation. Les observatoires locaux animés par un tuteur produisent des fiches pédagogiques et des fiches de formations en relation avec l'équipe nationale du ROLL. C'est donc un réseau en constante mutation, à l'écoute de ses rollers, mais un réseau dans lequel la cohérence et la qualité de la démarche pédagogique sont assurées avec responsabilité par l'équipe nationale.

## MODE DE FONCTIONNEMENT

### 1. Les engagements du roller

Sur le site du ROLL, chaque enseignant agit au sein de **son espace personnel** dont il possède la complète maîtrise en termes de confidentialité ou d'ouverture. L'inscription dans le dispositif est donc une décision individuelle. À l'invitation de la circonscription ou de l'académie, le « roller » peut accepter de faire partie d'un observatoire au niveau départemental ou académique afin de bénéficier des services de tutorat ou de formation.

L'appartenance au ROLL ouvre à **des droits** : utilisation de toutes les ressources de la bibliothèque du ROLL, usage des fiches de formation et des outils analyse et interprétation. L'appartenance au ROLL impose aussi **des devoirs**. Notamment :

- de mettre en œuvre de façon régulière les Ateliers de Compréhension de Textes (ACT) qui assure une pleine conscience de la démarche de compréhension.
- de suivre le rythme des évaluations trimestrielles de compétences afin de décrire le profil de chaque élève et d'instaurer une juste différenciation pédagogique.
- de favoriser la constitution de réseaux pédagogiques et de participer à la mutualisation des productions de fiches pédagogiques.

### 2. Les engagements de CI-FODEM

- Le CIFODEM de l'université Paris Descartes met **gratuitement** à la disposition des enseignants de la maternelle, du primaire et des collèges un site internet qui guide la démarche de chaque enseignant en lui laissant une grande liberté de mise en œuvre : libre accès à la bibliothèque du ROLL, libre utilisation des procédures d'analyse (analyse des résultats, choix des fiches adaptées, suivi des activités...), libre usage des fonctions de réseau social.
- Il organise à la demande des stages académiques de formation. Un **séminaire annuel** a lieu à Paris sur un des thèmes essentiels de la pédagogie de la compréhension.
- Il organise un tutorat national assuré par ses responsables départementaux. Il met en œuvre et anime chaque année une recherche action au plan académique sur un thème choisi.
- Si la décision d'adhérer au ROLL relève du choix de chaque enseignant, le CIFODEM encourage et favorise la constitution d'observatoires départementaux, académiques ou inter académiques qui permettent un suivi direct, un tutorat à distance et une coopération pédagogique de qualité.

### 3. Les engagements du tuteur

Les cinq missions principales du tuteur :

#### 1. Informer

- Souligner le lien fort entre le ROLL et la mise en œuvre des programmes (enseigner la compréhension, structurer un projet de lecture en classe, aider les élèves en difficulté, ...)
- Souligner le rôle formateur du ROLL pour l'enseignant (10<sup>ème</sup> compétence du PE, se former)
- Selon le cadre institutionnel d'intervention du tuteur, présenter le ROLL dans diverses réunions : réunion de district, Conseil de cycle, Conseil de maîtres, Conseil d'IEN, réunions de directeurs, réunions CM2-6<sup>ème</sup>, réunion avec d'autres collègues, animation pédagogique.

#### 2. Animer, former

a) Dans des stages :

- l'ACT : les maîtres sont eux-mêmes en ACT, ce qui permet ensuite d'analyser et d'améliorer les pratiques professionnelles. Observation d'AQT dans la classe des anciens.
- Savoir identifier les obstacles à la lecture experte
- Construire ensemble des outils, mutualiser ; échanger une banque d'ouvrages, groupe de réflexion, groupe de production.

b) Dans des groupes de pilotage académique ou départemental, pour produire, proposer, mutualiser avec des enseignants volontaires dans le cadre des animations pédagogiques.

c) Sur des sites Internet (académique, départemental ou de circonscription)

#### 3. Accompagner

Dans les classes, accompagner les enseignants qui le souhaitent pour la passation des évaluations, la rentrée des résultats, la mise en œuvre des AQT, en école ou au collège, dans toutes les disciplines.

#### 4. Coordonner et mutualiser

Au sein de tous les réseaux, favoriser le développement des liaisons écoles-collège.

Favoriser les échanges de productions, au sein du réseau local tout autant qu'avec les autres O.L. grâce au site du ROLL.

#### 5. Transmettre

Le ROLL fonctionne en fonction de l'implication des tuteurs. Avant tout départ ou mutation, le tuteur doit autant que possible assurer la transmission des informations, des outils et des principes du ROLL à un collègue, pour garantir la continuité du projet. Les mutations des personnels fragilisent le ROLL, ce qui montre combien le ROLL est dépendant de l'animation des tuteurs et de l'implication des acteurs enseignants.

## V. Extrait de la bibliothèque des ACT au cycle 3

Narratif → Orphée

Explicatif (ACT2) → Les fourmis Pot-de-miel

Explicatif, texte polymorphe (ACT3) → Marie-Antoinette - Cycle 3

Prescriptif, faire agir avec des consignes (ACT4) → CE2-CM1 pliage

Prescriptif, faire agir avec des projets (ACT5) → Course d'orientation

## Extrait de la bibliothèque des activités au cycle 3

Lexique → Sauvetages en mer Lexique

Sens général → 6ème Compréhension Générale Nasr Eddine Niv1

Espace et temps → Exercice en autonomie sur Chien Bleu, de Nadja

Logique → Guimauve, d'après Eléonore Canonne Niv.1

Sens littéral → Sens littéral Dieux du Nil CM2 Niv1

Inférences → 6ème Inférences énoncés courts niv1

Personnages → Personnages 6ème Perso étonnants niv1

Rapport texte- image → Le laby-fourmi

Syntaxe → Travailler la syntaxe

→ [\*\*RETOUR AU SOMMAIRE\*\*](#)