

## Nos principes didactiques

### Rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture

Notre premier objectif est de faire comprendre à tous les élèves que la compréhension est le fruit d'un travail, qu'elle exige un effort, conscient et réfléchi. Et que cet effort est à la portée de tous.

La compréhension n'est pas seulement la somme du déchiffrement de tous les mots : elle repose sur un processus actif dans lequel l'élève doit se sentir engagé et responsable. C'est pourquoi notre priorité est d'apprendre aux élèves à réguler leur activité de lecture, de la contrôler et de l'évaluer.

Par conséquent :

- nous privilégions les tâches qui incitent les élèves à ce traitement actif ;
- nous évitons au départ d'avoir recours à des questionnaires écrits face auxquels ils ont souvent pris de mauvaises habitudes, notamment celle de placer leur compréhension sous la dépendance des questions de leur professeur (ces questionnaires les conduisent à un parcours morcelé du texte, un picorage non pertinent à un moment où ils ont besoin, au contraire, d'être incités à construire une cohérence d'ensemble) ;
- nous les invitons à porter un jugement sur la confiance que chacun accorde à sa propre compréhension afin de les inciter à être plus vigilants et plus exigeants. La technique des « cartons de confiance » (noir : « je suis sûr de ma proposition » ; gris : « presque sûr » ; blanc : « pas sûr du tout ») est au service de cette autorégulation.

### Inciter à construire une représentation mentale

La compréhension d'un récit est la construction d'une représentation mentale de l'histoire racontée. Elle repose sur un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes : les élèves doivent apprendre à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée.

Par conséquent :

- nous appelons « faire un film » cette activité de construction d'une représentation mentale verbalisable ;
- nous privilégions les tâches de reformulation qui permettent aux élèves de mieux comprendre que « lire c'est toujours un peu traduire », c'est-à-dire être capable d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots ;
- nous incitons les élèves à raconter à leur tour un épisode narratif pour les obliger à exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements) entre eux ;
- nous débutons par la lecture de récits très brefs, des faits divers, facilement mémorisables et propices à de multiples reformulations et relectures ;
- nous poursuivons avec des récits complets mais pas trop longs, compatibles avec un travail en atelier.

## Inviter à suppléer aux blancs du texte

La compréhension implique que le lecteur supplée aux « blancs du texte » et qu'il aille au-delà de ce que celui-ci dit explicitement. Le lecteur doit pour cela coopérer avec le texte et mobiliser toutes ses connaissances et son intelligence tout en respectant « les droits du texte ».

Par conséquent :

- nous aidons les élèves à comprendre qu'ils doivent collaborer avec le texte pour construire le sens : pour cela nous mettons en scène une « lecture entre les lignes » destinée à leur faire prendre conscience des connaissances qu'ils doivent utiliser et des raisonnements qu'ils doivent opérer ;
- nous leur apprenons à faire la distinction entre ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas mais qu'il laisse au lecteur le soin de déduire ;
- nous attirons leur attention sur la nécessité de distinguer une déduction possible, voire nécessaire, d'une pure invention sans légitimité (« ne pas délirer ! ») ;
- nous leur apprenons à examiner : 1) ce qu'on le doit de faire dire au texte, 2) ce qu'on a le droit de lui faire dire, 3) ce qu'on n'a pas le droit de lui faire dire.
- nous concluons qu'on comprend toujours « à sa manière », en fonction de sa propre expérience et de ses connaissances du monde, mais cette compréhension doit cependant être socialement partagée.

## Conduire à s'interroger sur les pensées des personnages

La compréhension de l'implicite d'un récit repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances, etc.

Par conséquent :

- nous apprenons aux élèves à s'interroger sur ce qui se peut se passer « dans la tête des personnages », bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte ;
- nous guidons la recherche de liens entre les faits exposés dans le récit (les actions des personnages ou les événements qu'ils subissent) et les pensées de ces personnages ;
- ces pensées sont analysées en trois sous-ensembles : 1) leurs buts (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé), 2) leurs sentiments et leurs émotions, 3) leurs connaissances et leurs raisonnements.

## Faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser

La compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte. Celle-ci exige un effort conscient, tout au long de la lecture, facilité par la réalisation de synthèses intermédiaires. Apprendre à relier et à organiser les idées du texte facilite leur mémorisation. Ce que le professeur prend parfois pour un trouble de la mémoire, lorsqu'un élève ne retient pas ce qu'il a déchiffré, n'est bien souvent que le signe d'une insuffisance du contrôle de la compréhension. L'élève s'est efforcé de mémoriser des mots au lieu de prêter attention aux idées qu'il n'a donc pas organisées ni reliées aux informations précédentes.

Par conséquent :

- nous multiplions les tâches de reformulation pour aider les élèves à mémoriser les textes : ce sont les idées qu'il faut mémoriser et non pas les mots, contrairement à

ce que croient une partie des élèves. C'est pourquoi les paraphrases et autres reformulations sont avant tout au service de la mémorisation ;

- nous apprenons aux élèves à interrompre leur lecture pour réaliser les synthèses intermédiaires favorisant cette mémorisation ;
- nous demandons aux élèves de réaliser de très nombreuses tâches sans recours au texte afin de les obliger à un effort délibéré de mémorisation des informations (tâches de reformulation, de mime, de réponse à des questions, de narration d'une histoire à ceux qui ne la connaissent pas...). Prévenus de cette disparition momentanée du texte, les élèves sont incités à anticiper les procédures utiles pour pallier ce manque.

## Réduire la complexité

La régulation de la compréhension, par exemple la capacité à ralentir, s'arrêter ou revenir en arrière dans un texte pour dépasser une incompréhension passagère, exige une prise de conscience de ses stratégies de lecture. Or cette prise de conscience n'est elle-même possible que si le lecteur a pu réussir, éventuellement avec l'aide de l'enseignant, à comprendre le texte proposé.

Par conséquent :

- nous ne multiplions pas les sources de complexité (linguistiques, textuelles, culturelles) dans une même tâche et nous demandons aux enseignants de prendre parfois en charge une part des traitements dévolus normalement aux élèves afin que ceux-ci puissent entièrement se consacrer aux opérations qui sont les cibles de l'apprentissage ;
- nous procédons à de nombreuses lectures à haute voix dont une des fonctions est de permettre à tous les élèves, même les moins habiles déchiffreurs, de bien connaître le texte afin de pouvoir participer à la réflexion collective ;
- nous plaçons les élèves en situation de réussir les tâches que nous leur confions afin qu'ils puissent ensuite réfléchir aux procédures qu'ils ont mises en œuvre pour y parvenir ;
- nous multiplions les dispositifs d'aide à la compréhension puis nous en faisons l'objet des prises de conscience (métacognition) ;
- les apprentissages linguistiques (lexique, syntaxe, cohésion textuelle...) apparaissent comme une conséquence de cette démarche, pas son préalable ou son point de départ. La coordination des diverses habiletés constitutives du savoir-comprendre est mise en scène dans des tâches visant l'intégration de toutes les compétences requises simultanément.

## Apprendre à ajuster les stratégies aux buts

La régulation de la compréhension, dont l'apprentissage constitue le fil rouge de notre atelier, dépend du but que se fixe le lecteur. Celui-ci doit savoir que son choix de stratégies de lecture en dépend.

Par conséquent :

- nous veillons à ce que l'intention de lecture soit la plus explicite et partagée possible ;
- nous proposons des tâches d'enseignement impliquant une grande variété de buts afin d'entraîner les diverses procédures correspondantes ;

- nous proposons des tâches d'évaluation de la compréhension recouvrant elles-aussi la diversité des buts possibles.

## Faire du lexique un objectif permanent

Les faiblesses lexicales des élèves sont une source importante de leurs difficultés de compréhension. C'est pourquoi nous proposons de profiter de toutes les activités de lecture pour y remédier par différents moyens :

- les activités de reformulation et de « traduction », très efficaces à condition que le professeur n'hésite pas à apporter les explications nécessaires ;
- les activités préparatoires à la découverte des textes au cours desquelles les professeurs expliquent aux élèves le vocabulaire qui sera ensuite utile ;
- les explications données au fil de la lecture, assorties de prises de notes au tableau afin faciliter leur mémorisation ;
- l'importance accordée au lexique permettant d'exprimer les pensées humaines : buts, émotions, raisonnement, etc.
- les prises de conscience portant sur la possibilité pour un lecteur d'attribuer un sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et sur ses connaissances du monde : le sens élaboré peut être approximatif et provisoire, dans l'attente d'indices complémentaires. La compréhension ne se joue pas en tout ou rien.

## Planifier un enseignement explicite

Apprendre à comprendre exige, pour une forte minorité d'élèves, un enseignement explicite : la simple pratique réitérée de la lecture ne suffit pas pour faire connaître à tous (et leur apprendre à utiliser à bon escient) les procédures et les stratégies qu'utilisent les lecteurs confirmés.

Comme dans tout enseignement explicite, nous proposons de faire se succéder des temps : 1/ de présentation des apprentissages visés, 2/ d'exposition des problèmes à résoudre et des procédures (utiles à la compréhension), 3/ de pratique dirigée par l'enseignant (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes), 4/ de pratique autonome 5/ de synthèse collective (analyse et prise de conscience des effets de leur mise en œuvre sur la qualité de la compréhension), 6/ de révision régulière.

Notre enseignement est basé sur une planification des contenus cohérente avec nos analyses de l'activité de compréhension de texte et des principales difficultés des élèves face aux textes narratifs (*cf. supra*). Il met l'accent sur les processus cognitifs qui sous-tendent une compréhension efficace et sa régulation. C'est pourquoi notre planification prévoit sept séquences qui organisent un parcours ordonné :

- Apprendre à construire une représentation mentale
- Lire c'est traduire
- Accroître sa flexibilité
- Répondre à des questions : choisir ses stratégies
- Répondre à des questions : justifier ses réponses
- Lire entre les lignes : causes et conséquences
- Lire entre les lignes : narrateur, personnages et dialogues

## Nos principes pédagogiques

### Favoriser la clarté cognitive

Notre objectif est d'offrir aux élèves la plus grande clarté cognitive possible sur l'activité de lecture d'une part et sur le dispositif d'enseignement d'autre part. C'est pourquoi nous mettons tout en œuvre pour qu'ils sachent ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'on cherche à leur faire apprendre.

Pour faciliter le travail des professeurs, les fiches de préparation des séances exposent en détails les objectifs et les modalités des tâches proposées ainsi que les aides qu'ils peuvent apporter à leurs élèves à chaque étape de la démarche :

- chaque séance commence par le rappel de ce qui a été précédemment appris ;
- le professeur annonce et justifie systématiquement l'objectif de la séance ;
- au fil de la séance, il explique le but de toutes les tâches ;
- il invite toujours les élèves à s'interroger *a priori* sur les procédures à utiliser et à justifier leur choix ;
- au terme de chaque activité, les élèves sont amenés à mettre en relation les procédures employées avec le résultat obtenu ;
- chaque séquence s'achève par une synthèse qui fait le point sur ce qui vient d'être appris.

Pour montrer aux élèves que les apprentissages réalisés au fil de l'atelier améliorent réellement la qualité de leur compréhension, nous leur proposons, à la fin de chaque séquence, d'effectuer plusieurs tâches qui requièrent la mobilisation des procédures enseignées. Avant de les laisser travailler seuls, le professeur les incite à analyser ces tâches de transfert et à s'interroger sur les stratégies qu'il convient d'appliquer pour les réaliser efficacement.

### Assurer une attention conjointe

Trop souvent, les modalités de travail offertes aux élèves ne facilitent pas le travail intellectuel attendu. Ainsi, par exemple, il n'est pas rare que le travail collectif démarre sans que les moins performants aient pu consacrer à la lecture du texte le temps nécessaire. Submergés par leurs difficultés, ils restent spectateurs des échanges entre leurs camarades et le maître et n'osent pas prendre la parole pour ne pas prêter le flanc aux moqueries ou montrer qu'ils ont besoin d'aide.

- Par conséquent, nous demandons toujours aux professeurs de laisser le temps à tous les élèves de réaliser les tâches demandées avant d'organiser une phase de mise en commun.
- Pour permettre à tous les élèves de participer à cet échange collectif, nous leur demandons souvent de répondre à une ou deux consignes, pour eux-mêmes et par écrit (sur leur cahier de brouillon). « Pour eux-mêmes » parce qu'il s'agit d'une écriture privée que personne, ni l'enseignant, ni leurs camarades, n'aura le droit de lire ; « par écrit », pour garder une trace de leur raisonnement. Cette modalité pédagogique a pour but d'inciter chaque élève à réfléchir, seul, au problème posé sans que son raisonnement soit court-circuité par les plus rapides ou les plus performants.
- Pour la plupart des activités collectives, nous proposons d'afficher le texte étudié au tableau afin de favoriser une attention partagée (à l'aide d'un rétro ou d'un vidéo projecteur) : ce dispositif facilite le guidage du professeur et le maintien de l'attention des élèves sur le passage du texte qui fait l'objet de la discussion. Il permet aussi

d'éviter de perdre du temps à rechercher individuellement l'information dont on parle ou, au contraire, de masquer certaines informations, Bref, il permet de réguler plus aisément les interactions et de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, celle du professeur et celle des élèves.

- L'affichage collectif est aussi un auxiliaire précieux pour contrôler l'accès au texte et bloquer l'impulsivité des élèves qui se précipitent trop souvent sur leur feuille avant d'avoir clarifié le but de leur lecture ou de leur relecture.

## Favoriser l'engagement des élèves dans les activités

Compte tenu de leur histoire scolaire, souvent émaillée d'échecs et d'incompréhensions, les plus faibles lecteurs ont besoin d'être remobilisés pour accepter de poursuivre l'apprentissage de la lecture. Certains d'entre eux, qui sont au cœur de nos préoccupations, ont même renoncé à croire que, dans ce domaine, ils pourraient encore progresser.

- Avec *Lector & Lectrix*, leur engagement durable dans l'apprentissage résulte de l'accroissement de leur sentiment de compétence en lecture plus que dans l'intérêt porté aux histoires lues. Il repose donc nécessairement sur la vérification que les efforts consentis se soldent bien par des réussites. Celles-ci les rassurent aussi sur leur capacité à progresser.
- Pour leur permettre de se remobiliser, nous sommes attentifs à ne pas les submerger par des demandes qui s'avèrent hors de leur portée et à ne pas les laisser, trop vite, trop seuls. Nous évitons de les mettre en échec en mettant tout en œuvre pour que la prise de risque soit modérée et progressive.
- Nous faisons démarrer toutes les activités par un travail collectif qui offre l'avantage de protéger les élèves les plus faibles de l'échec individuel et du jugement de leur professeur (ou de leurs camarades). Rien, en effet, ne les oblige à s'exposer publiquement s'ils ne se sentent pas suffisamment prêts ou sûrs de leur réponse. Ce mode de travail permet aussi de multiplier les tâches dont la résolution publique sera immédiatement commentée pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'on attend d'eux. Le guidage de l'enseignant permet enfin de faire découvrir aux élèves des procédures qu'ils ignorent et qu'ils ne peuvent inventer seuls.
- Le fait que les élèves ne bénéficient pas, à ce moment-là, d'un *feed-back* personnalisé ne nous inquiète pas : l'objectif est ailleurs, dans le repérage de l'apprentissage à réaliser.
- Nous protégeons aussi les élèves le plus en difficulté en retenant des modalités pédagogiques qui évitent de prendre la classe à témoin de leur incompetence. Nous proposons, par exemple, des tâches originales qui consistent à juger de la qualité des réponses d'autres élèves, anonymes, qui ne font pas partie de la classe. Dispensés d'avoir à défendre leur production ou à sauver la face devant leurs camarades, tous les élèves peuvent s'interroger sur les procédures qui ont conduit d'autres élèves à proposer ces réponses.

## Stabiliser les formats

Dès qu'ils rencontrent un problème nouveau, les élèves les moins performants ont tendance à se décourager ou à solliciter l'aide de leur professeur, le plus souvent parce qu'ils se sentent impuissants à le régler sans lui. Ils sont donc, plus que les autres, sensibles aux changements qui, loin de les motiver, les inquiètent. Par conséquent, en leur proposant sans cesse des tâches et des consignes nouvelles, on les prive de pouvoir exercer un contrôle sur leur propre fonctionnement et on exacerbe leur dépendance à l'adulte.

- Nous optons par conséquent pour des scénarios stables, tant pour le déroulement des séances que pour le choix des exercices ou les modalités d'aide et de guidage.
- Cette stabilisation des différents formats vise à permettre aux élèves de réaliser une expérimentation effective, prolongée et diversifiée des différentes tâches et activités. Elle leur permet aussi d'anticiper les procédures à mobiliser et de prendre une part de plus en plus importante dans le contrôle de leur activité.
- Elle rend le monde scolaire plus prévisible : se sentir suffisamment en sécurité est pour nous une condition nécessaire à la réflexion.
- Enfin, elle permet aux élèves de devenir véritablement « experts » d'un texte ou d'une procédure. La prise de conscience de cette expertise, même locale, renforce un sentiment de compétence qui génère à son tour de nouveaux progrès.

## Répéter sans lasser

Les opérations intellectuelles qui sous-tendent une compréhension efficace sont multiples et complexes. Elles demandent du temps et de la répétition pour être apprises et utilisées par les élèves. Toutefois, les enseignants le savent bien, la répétition à l'identique d'une même activité (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage.

- Par conséquent, nous consacrons beaucoup de temps à exercer une même procédure dans de nombreuses tâches dont les buts varient pour solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents.
- Par exemple, pour un même questionnaire de compréhension, les élèves sont successivement amenés à classer des questions en fonction des procédures à utiliser pour répondre, à inventer de nouvelles questions et à évaluer leur difficulté, à ranger des réponses de la plus juste à la plus fautive, à chercher dans le texte les indices qui ont permis à un élève fictif de donner les bonnes ou les mauvaises réponses et s'interroger sur les procédures qu'il a employées, etc.

## Enseigner les procédures requises par les tâches scolaires

Nous ne voulons négliger aucune des habiletés qui fondent la réussite en lecture. À l'école en effet, il ne suffit pas de comprendre les textes, il faut aussi pouvoir montrer qu'on les a compris en réussissant des épreuves d'évaluation dont les modalités de résolution sont rarement enseignées. Dans les évaluations nationales, par exemple, on demande aux élèves de choisir un résumé parmi quatre propositions ou de remplir un tableau à double entrée qui associe les noms des personnages d'un récit avec leurs désignations anaphoriques sans que la bonne manière d'effectuer ces tâches ait fait l'objet d'un enseignement explicite. Cette élucidation est également absente des pratiques pédagogiques pour les questions ouvertes qui exigent de rédiger une réponse portant sur l'implicite du texte ou pour les tâches de justification des réponses. Il n'est donc pas rare que des élèves échouent à certaines épreuves alors même qu'ils ont compris le texte.

C'est pourquoi :

- nous apprenons aux élèves à réaliser les tâches les plus couramment proposées à l'école en consacrant du temps à leur analyse et à la prise de conscience des compétences requises pour les réussir.
- Notre première cible est le questionnaire dont l'école primaire use (et abuse parfois) sans jamais apprendre aux élèves à le traiter de manière stratégique. La réussite du plus grand nombre masque souvent aux yeux des enseignants le

désarroi de la minorité d'élèves qui comprend les réponses données par leurs camarades mais ignorent comment ils auraient pu les trouver seuls.

- Nous proposons donc plusieurs séances consacrées à l'élucidation et la prise de conscience des contrats évaluatifs implicites. C'est ainsi, par exemple, que les élèves doivent analyser les questions qui leur sont classiquement posées à l'école et les catégoriser du point de vue des procédures qui s'avèrent être le plus efficace pour y répondre.

## Concevoir une planification ajustée aux besoins des plus faibles lecteurs

Dans la grande majorité des classes, les professeurs poursuivent l'enseignement la lecture en se calant sur le niveau moyen des élèves. Ils proposent à tous de lire les mêmes textes, de réaliser les mêmes tâches, de répondre aux mêmes questions et n'opèrent qu'une faible différenciation : aide personnalisée ponctuelle, réduction de la longueur des tâches... Cette manière de faire, que nous avons étudiée avec intérêt, est fonctionnelle : elle permet au professeur, sans surcoût excessif, de maintenir l'attention du plus grand nombre et de respecter les exigences des programmes. Bref, de faire « tourner » sa classe.

Malheureusement, si cette option pédagogique profite à la grande majorité des élèves, elle place souvent hors jeu les plus faibles lecteurs tant les compétences requises par les tâches excèdent celles dont ils disposent. Autrement dit, si les pratiques pédagogiques habituelles se révèlent efficaces pour la plupart des élèves, elles restent insuffisantes pour les plus faibles d'entre eux. C'est pourquoi la liste des élèves en difficulté de lecture à l'entrée en sixième est presque toujours similaire à celle dressée trois ans plus tôt à l'entrée en CE2.

Notre dilemme est donc celui qui préoccupe l'ensemble de la profession : comment conduire un enseignement profitable à tous les élèves mais particulièrement bénéfique aux plus faibles ? La piste d'une différenciation forte avec création de groupes de soutien est bien sûr une réponse possible et pertinente. Avec *Lector & Lectrix*, nous en explorons cependant une autre, susceptible d'être retenue par un plus grand nombre de maîtres car elle modifie moins leur organisation pédagogique : un enseignement collectif qui prend pour cible prioritaire les élèves les moins performants.

Nous proposons donc :

- une planification calculée pour répondre aux besoins de ces derniers et pour garantir à tous l'accès aux compétences indispensables ;
- des tâches inhabituelles et stimulantes qui mobilisent l'intérêt de tous, même des meilleurs lecteurs amenés à expliciter ce qu'ils savent déjà réussir ;
- une différenciation tournée vers les plus habiles, plus facilement autonomes, invités parfois à réaliser plus d'exercices ou de tâches de production écrite mais sans bouleverser la progression collective ni presser son tempo.

## Planification annuelle

La planification de Lector & Lectrix prévoit sept séquences d'enseignement, découpées généralement en 3 séances, soit 22 séances de 45 minutes (durée indicative).

Séquence	Objectifs de la séquence	Séances	Textes supports
n°1 Apprendre à construire une représentation mentale	Apprendre à construire une <i>représentation mentale cohérente</i> (un « film ») qui tienne ensemble et organise tous les éléments importants délivrés au fil du texte (sans en oublier, sans en inventer).	1A – Construire un film	Pierre Colmar Le sauvetage La marmite empoisonnée
		1B – Du fait divers à la lecture dirigée de roman	L'homme à l'oreille coupée §1
		1C – Mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages	L'homme à l'oreille coupée §1, (suite)
n°2 Lire c'est traduire	Prendre conscience que la reformulation des idées du texte avec ses propres mots, même si elle demande un effort, facilite la compréhension.	2A – Apprendre à reformuler	Bloqué dans un conduit d'aération L'amateur de billard Le jeune égyptien
		2B – S'entraîner à reformuler et à raconter	L'homme à l'oreille coupée §2 Les disparus
		2C – Reformuler : réduire ou développer	L'homme à l'oreille coupée §3 Le juge et la maîtresse d'école
n°3 Accroître sa flexibilité	Prendre conscience que la compréhension est le résultat d'un travail réalisé <i>pas à pas</i> , au fil du texte : comprendre, c'est construire une représentation mentale dès le début du texte et savoir la faire évoluer en y intégrant progressivement les informations nouvelles.	3A – Comprendre la nécessité d'être flexible	Zouzou Un mauvais rêve Le dragon vert
		3B – Se montrer flexible	L'homme à l'oreille coupée (suite et fin)
		3C – Évaluer sa propre flexibilité	Notice sur les grizzlys Un voleur dans la nuit
n°4 Répondre à des questions : choisir ses stratégies	Prendre conscience que, pour répondre à des questionnaires, il est nécessaire : – d'analyser les questions pour savoir ce qu'on leur demande ; – d'adapter ses stratégies de relecture aux différents types de questions (savoir quand, comment et pourquoi il est nécessaire de relire) ; – de contrôler ses procédures.	4A – Ajuster ses stratégies de réponse aux questions	Demi-Lune Notice sur les grizzlys
		4B – Apprendre à répondre à des questionnaires en adaptant ses stratégies de relecture	Danny Boodmann
		4C – S'entraîner à répondre à un questionnaire	Danny Boodmann La jument qui court plus vite que le vent
n°5 Répondre à des questions : justifier ses réponses	Apprendre à traiter plus efficacement les questionnaires et à ajuster les stratégies de lecture et de relecture aux différents types de questions : questions fermées et ouvertes, questions dont les réponses sont ou ne sont pas dans le texte, etc..	5A – Assurer sa compréhension pour mieux répondre aux questions	Les souris à l'envers
		5B – Apprendre à répondre à des QCM	Les souris à l'envers L'homme à l'oreille coupée
		5C – Apprendre à justifier sa réponse	Les souris à l'envers <i>Hold-up</i> téléphonique

Première partie : Présentation de *Lector & Lectrix*

			Le vrai cadeau
<p>n°6</p> <p>Lire entre les lignes : causes et conséquences</p>	<p>Apprendre qu'un texte, parce qu'il ne dit jamais tout, suppose une collaboration avec le lecteur qui doit chercher à « lire entre les lignes », c'est-à-dire ajouter des informations que l'auteur ne donne pas.</p>	<p>6A – Remplir les blancs du texte</p>	<p>Le rusé mangeur d'huîtres Ribas Évasions de prison Des rats amateurs de maïs Dispute Docteurs Aaron ; Fanchon Crise cardiaque à la pétanque</p>
		<p>6B – Expliciter l'implicite</p>	<p>Sur le space-vizor</p>
		<p>6C – S'entraîner à établir des liens de causalité</p>	<p>Déraillement Somnambule sur un toit Cheval effrayé. Mangeurs de moules Barcantier et l'importun Tombée du train Accident de chasse au sanglier Photo de famille Le voleur volé</p>
		<p>6D – S'entraîner encore à établir des liens de causalité</p>	<p>Le peuplier orgueilleux</p>
<p>n°7</p> <p>Lire entre les lignes : narrateur, personnages et dialogues</p>	<p>Améliorer la compréhension de l'implicite (ce que le texte ne dit pas mais qu'il permet de saisir si on fait l'effort « de lire entre les lignes ») en s'interrogeant sur le narrateur, les personnages, ce qu'ils disent, à qui, dans quel but...</p>	<p>7A – Apprendre à lire les dialogues</p>	<p>Sherlock Holmes Sur le space-vizor</p>
		<p>7B – Apprendre à lire les dialogues (suite)</p>	<p>Verte</p>
		<p>7C – S'entraîner encore</p>	<p>Ma grand-mère perd la tête L'homme qui ne possédait rien Profession nain de jardin La sirène L'enfant du corsaire</p>