

Lire et écrire au cycle 3

Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

Ce document a été rédigé par :

Daniel BELTRAMI	maître formateur, IUFM de Grenoble, centre de Chambéry
Viviane BOUYSSÉ	chef du bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire
Gérard BRÉZILLON	chargé d'études, bureau de l'évaluation des élèves, direction de l'évaluation et de la prospective
Françoise CHAMBLAS	inspectrice de l'Éducation nationale, adjointe à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de la Drôme
Jacques DAVID	professeur, IUFM de Versailles, centre de Cergy-Pontoise
Jean DENIS	inspecteur de l'Éducation nationale, chargé d'études au bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire
Michel FAYOL	professeur d'université, université Blaise-Pascal, laboratoire de psychologie sociale de la cognition, Clermont-Ferrand
Claudine GARCIA-DEBANC	professeur d'université, IUFM de Toulouse
Jean HÉBRARD	inspecteur général de l'Éducation nationale
Catherine HUGAULT	inspectrice de l'Éducation nationale, circonscription de Saint-Germain-en-Laye III, Yvelines
Marie-Claude JAVERTZAT	formatrice, IUFM d'Aquitaine, centre de Périgueux – coordinatrice du REP Vélines, Dordogne
Françoise LAGARDE	adjointe au chef du bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire
Michèle PAJEAN	conseillère pédagogique, circonscription de Moutiers, Savoie
Jean-Marc PASTOR	chargé d'études, bureau de l'évaluation des élèves, direction de l'évaluation et de la prospective
Martine RÉMOND	psychologue, chercheur à l'INRP
Martine SAFRA	inspectrice générale de l'Éducation nationale

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Elsa Guichard

Maquette de couverture : Catherine Villoutreix

Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, octobre 2003

ISBN : 2-240-01310-9

ISSN : 1629-5692

Sommaire

Introduction	5
Lecture	7
La reconnaissance de mots.....	7
La lecture à haute voix.....	9
Lire pour apprendre.....	11
Lire des œuvres littéraires.....	26
L'évaluation des compétences en lecture	35
Écriture	38
Les compétences à construire	38
Copier	39
Écrire pour apprendre	40
Écrire dans la classe de littérature	41

Introduction

Le cycle des approfondissements de l'école primaire a une importante responsabilité : il lui appartient en effet de compléter et renforcer les apprentissages fondamentaux pour les rendre pleinement efficaces, de développer de nouvelles acquisitions – connaissances et compétences – plus complexes et de préparer chacun à assumer un statut de collégien marqué par une autonomie plus grande dans le travail scolaire qui exige la maîtrise de la lecture et de l'écriture.

Comme le rappellent les programmes, l'apprentissage de la lecture se poursuit tout au long du cycle 3. Les élèves y rencontrent des textes de plus en plus longs, divers et complexes. Ils apprennent donc à lire dans toutes les disciplines et à travers des écrits de nature différente : œuvres de fiction, récits historiques, descriptions géographiques, comptes rendus d'expériences scientifiques, écrits mathématiques. De même, l'apprentissage de l'écriture qui a dû conduire les élèves à être en mesure de rédiger cinq à dix lignes en fin de cycle 2 est prolongé au cycle 3 par la production de textes spécifiques : récits ou poèmes en littérature, courtes synthèses en histoire ou en géographie, comptes rendus d'observations ou d'expériences en sciences, projets divers dans les domaines artistiques.

C'est là un des choix importants des programmes 2002 : la maîtrise du langage et de la langue française y est inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture littéraire, historique et géographique, scientifique et technique, corporelle et artistique. Les élèves doivent être familiarisés avec les activités réflexives et métalinguistiques sur la langue française. L'aller et le retour entre des usages à la fois denses et diversifiés du langage oral et écrit – deux heures chaque jour – et l'activité réflexive assurent la maîtrise de la langue.

Conforter cet ensemble solidaire d'apprentissages, c'est prévenir, dès l'école primaire, l'illettrisme. Pas plus qu'il ne faut stigmatiser des populations « à risques » définies *a priori*, il ne faut se cantonner à des objectifs de bas niveau en lecture et en écriture qui seraient atteints par répétition et mécanisation. L'ambition est plus large, la prévention de l'illettrisme ne doit pas nous détourner de la promotion de la lecture dans toutes ses acceptions : lecture de travail et savante, lecture fonctionnelle, lecture-plaisir et de culture, etc. Pour gagner la bataille de la lecture, nous devons agir sur un double front :
– en traitant le défaut de compétences, qui a souvent lui-même une double facette : l'insuffisance de connaissances (langagières, techniques, patrimoniales, etc.) et la déficience des stratégies de lecture, souvent trop unidimensionnelles (le « faible lecteur » traite tous les textes de la même façon ; il ne construit pas vraiment de sens avec ce qu'il lit, juxtaposant des informations incomplètes plus qu'il ne les relie) ;

– en surmontant le défaut d'appétence et de pratique. Développer l'appétence, c'est, dès le plus jeune âge, faire aimer les histoires et les livres, faire vivre le plaisir des lectures partagées; au cycle 3, c'est permettre à chacun de découvrir des raisons de lire pour soi, de vraies motivations pour continuer à lire hors de l'école. Pour certains, cela passe plutôt par des lectures documentaires qui s'accordent mieux à leurs besoins de connaissances et d'explications sur le monde; pour d'autres, ce sont davantage des lectures littéraires qui joueront ce rôle en nourrissant l'imaginaire, en permettant de vivre des aventures par procuration, en favorisant l'identification, l'oubli, l'évasion, l'émotion.

Le cycle 3 dure trois ans pour la majorité des élèves. C'est donc un parcours long qu'il faut pouvoir organiser avec rigueur. La progressivité des apprentissages, en lecture et écriture en particulier, ne peut se concevoir de manière uniforme et univoque; les principes de hiérarchisation des objets inscrits au programme (langue, textes et œuvres) sont complexes car les sources de difficultés sont diverses et chacune peut se décomposer en facteurs nombreux. Il n'est pas possible de dégager un ordonnancement linéaire d'autant que les progressions doivent se concevoir non seulement en fonction des compétences et des expériences des élèves, mais aussi en fonction des progressions adoptées dans les autres disciplines. Ainsi, par exemple, le programme d'histoire traité selon la chronologie confronte les élèves de CE2 à un lexique difficile, plus difficile que celui qui s'attache à l'étude du XX^e siècle.

Chaque équipe de cycle, sur la base d'une évaluation des acquis antérieurs des élèves et en vue de leur faire acquérir les compétences du cycle 3, doit soigneusement organiser des parcours de lecture et des parcours pédagogiques qui intègrent progressivité des exigences et des choix locaux. Le présent document propose des éléments pour aider à construire ces progressions. Il identifie des sources de difficultés que les élèves doivent affronter au cycle 3 et suggère des dispositifs ou des réponses pédagogiques pour soutenir les plus fragiles tout en développant l'autonomie de ceux qui peuvent aller plus vite, plus loin. Il se présente plutôt comme une « carte » détaillée à partir de laquelle de multiples itinéraires sont envisageables.

L'accent est mis sur la lecture, particulièrement dans ses relations avec l'ensemble des autres apprentissages puisque la littérature a déjà fait l'objet d'un document d'application auquel il convient de se reporter et qui est complété ici. En matière d'écriture, des précisions sont données sur la variété des situations, des productions et des démarches pour conduire les élèves à rédiger avec sûreté des textes divers.

C'est en conjuguant au cycle 3 la densité et la diversité des pratiques, en haussant progressivement les exigences, que nous relèverons le défi qui nous est imposé: conduire au collège des élèves qui maîtrisent suffisamment la langue, la lecture et l'écriture pour s'engager avec des chances de succès dans leur scolarité secondaire.

Le programme du cycle des approfondissements incite à articuler deux champs d'activités en matière de lecture : d'une part les activités qui conduisent à une meilleure maîtrise du langage écrit et de la langue française et qui s'inscrivent dans tous les champs disciplinaires, d'autre part celles qui fondent une première culture littéraire dans des pratiques autonomes de lecture des élèves.

Dans les deux cas, il n'est pas possible de proposer une progression standard. On ne peut dégager systématiquement de logique linéaire dans la progressivité des exigences face à des difficultés de divers ordres qui ne se laissent pas hiérarchiser aisément. Les facteurs de difficulté sont en effet multiples et jouent de manière associée : on a tenté d'isoler ces facteurs afin que les choix de supports, d'ouvrages ou d'activités puissent se faire en meilleure connaissance de cause. Toutefois, la concertation est essentielle pour construire une cohérence globale sur la durée du cycle et ne rien éluder des diverses difficultés auxquelles les élèves doivent avoir été confrontés avant d'entrer au collège. Les conseils de maîtres de cycle doivent déterminer des stratégies collectives pour organiser la progression, c'est-à-dire le franchissement des obstacles et la réalisation de progrès dans la maîtrise de compétences qui ne changent guère de nature, pour la plupart, mais dont la mise en œuvre peut être plus difficile selon le texte et/ou la situation qui les mobilise.

Ce chapitre donne des repères pour faire des choix et organiser des parcours, ainsi que des pistes pour aider les élèves. Il est organisé en cinq parties :

- la première est consacrée à la reconnaissance de mots : des compétences instrumentales, indispensables à la réussite dans les situations de plus en plus variées et complexes vécues par les élèves, doivent être vérifiées, confortées, approfondies et étendues ;
- la lecture à haute voix, constitutive de l'oral scolaire et de pratiques culturelles liées à la lecture littéraire, est ensuite abordée ;
- puis sont traitées les compétences plus complexes qui constituent les grands champs de la compréhension et de l'interprétation, dans les deux domaines définis par les programmes : les lectures pour apprendre et la lecture littéraire ;
- enfin, des indications sont données concernant les modalités d'évaluation de la lecture sous ses diverses facettes.

La reconnaissance de mots

Repères

Lorsqu'un lecteur rencontre un mot, deux cas de figure sont possibles :

– soit ce mot est déjà connu car il a été rencontré au moins une fois au cours de lectures antérieures. Il peut alors être reconnu : on parle de reconnaissance des mots. Si son sens est lui aussi connu, identifié, on parle d'identification des mots ;

– soit ce mot est nouveau quant à sa forme, son sens pouvant être disponible ou non par ailleurs (par exemple, un mot peut être connu à l'oral mais non sous sa forme écrite, d'où l'importance de la disponibilité d'un lexique acquis *via* l'oral). Sa lecture nécessite alors une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur : lettres, bigrammes (groupes de deux lettres correspondant à un seul phonème), blocs de plusieurs lettres correspondant à une syllabe fréquente, voire à un affixe (préfixe ou suffixe), etc. Ces segments sont associés à des configurations sonores, lesquelles sont ensuite fusionnées pour aboutir à la forme sonore du mot et conduire ainsi à la reconnaissance de la forme orale du mot. Cette décomposition est lente, elle s'opère pas à pas de gauche à droite et mobilise de ce fait des ressources attentionnelles. Elle gêne donc la compréhension de ce qu'on lit. Aussi doit-elle ne survenir que le plus rarement possible une fois passée la phase d'apprentissage de la lecture.

À l'arrivée au cycle 3, les élèves disposent normalement en mémoire d'un lexique orthographique déjà abondant. Ce lexique comporte tous les mots déjà rencontrés et mémorisés, qui peuvent donc être reconnus et, pour la plupart, identifiés. Pour que la compréhension se déroule efficacement au cours même de la lecture, ces mots doivent être rapidement traités, sans hésitation ni confusion avec d'autres. Cela implique que la reconnaissance et l'identification soient « automatiques », et donc mobilisent peu d'attention. Si tel n'est pas le cas, des activités spécifiques sont à mettre en place pour améliorer la vitesse et l'efficacité du traitement des mots écrits (voir plus loin). Pour certains élèves dont les acquis sont faibles encore à l'entrée au cycle 3, la décomposition reste très fréquente et même, parfois, encore sujette à erreurs. Pour ceux-là, il faut travailler

à la fois la décomposition en cherchant à la rendre plus précise, rapide et efficace, et la reconnaissance des mots. Des entraînements spécifiques doivent notamment être consacrés à cette dernière, parfois avec l'aide de personnels spécialisés.

Deux problèmes pédagogiques à distinguer

Les compléments d'apprentissage ou réapprentissages

Il importe de situer très vite les besoins des élèves dans ce domaine, ce que permettent les premières évaluations pratiquées au début du CE2, dont celle sur protocole national. Le livret scolaire devrait porter la trace des acquis et des manques s'il y en a.

L'évaluation nationale ne fournit chaque année qu'un nombre limité d'exercices et d'items qui correspondent à cette compétence de reconnaissance de mots. Si des doutes persistent après les épreuves, il faut approfondir l'analyse, compléter l'évaluation. Pour y aider, on ne fera ici que rappeler quelques exemples de situations empruntées aux évaluations nationales des dernières années (dans lesquelles on peut puiser pour reprendre des exercices) en indiquant des « matrices » d'exercices que l'on peut multiplier en ciblant des difficultés diverses :

– on donne des séries d'images et de mots en correspondance. L'élève doit confirmer ou barrer le mot selon qu'il est adéquat ou non pour l'image. Les mots sont soit exacts et très usuels, soit exacts mais moins fréquents que ceux auxquels les élèves peuvent spontanément penser (bicyclette au lieu de vélo, automobile au lieu de voiture) ; ils peuvent aussi être erronés, avec substitution de lettres selon une proximité visuelle (tambour/tamdour) ou phonique (cheval/chefal) ou avec substitution de syllabe (bouleau/boulon) ;

– on donne des images et, pour chacune, quatre mots proches (graphiquement et/ou phoniquement). Les élèves doivent choisir le bon ;

– on donne des séries de mots dans lesquelles les élèves doivent distinguer un intrus selon des critères phonologiques. On aura choisi des mots dans lesquels on rencontre des problèmes de découpage syllabique (« cane » dans une série avec le son [an]) ou des problèmes de reconnaissance visuelle fine (« violon » dans une série avec [oi]) ;

– on donne oralement des séries de mots rares, exigeant un décodage, dans lesquelles les élèves ont à cocher le mot donné par le maître (phosphorescent, phosphoreux, phosphate, phosphore) ;

– on demande de compléter des phrases avec un mot à choisir dans une liste constituée de mots avec proximité sur divers critères.

Les principes et les modalités de l'action pédagogique diffèrent selon l'ampleur des difficultés. Pour des déficits légers, quand les difficultés persistantes sont réduites aux cas complexes, relativement peu fréquents (gn, oin, etc.), cela fait partie du travail au CE2 que de renforcer les acquis. On veillera à en faire l'exploration systématique pour tous les élèves. Des déficits lourds peuvent consister en une non-acquisition des correspondances pour des graphèmes relativement simples (ou, on, etc.) ou des syllabes « complexes » de type consonne-consonne-voyelle (C-C-V comme bla, tra, etc.) ou C-V-C (bal, tar, etc.) ou C-C-V-C (trac- dans tracteur, plas- dans plastique, etc.). Des exercices nombreux à l'oral et à l'écrit permettent de fixer ces correspondances, de les automatiser.

S'il subsiste des déficits très lourds allant jusqu'à l'absence de compréhension des correspondances oral/ écrit (problème important qui aurait dû être traité plus tôt), il convient alors de demander un bilan complet, s'il n'a pas déjà été fait, aux membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et au médecin de santé scolaire. Ce bilan permettra de cerner l'origine du problème et de ne pas retarder plus longtemps l'identification d'éventuels troubles spécifiques. Les élèves présentant ces lourds déficits au début du CE2 ont besoin qu'une aide spécialisée s'ajoute aux adaptations que le maître devra envisager en classe. Ce sont eux qui sont concernés par les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP), formes de prise en charge qui associent d'autres professionnels assurant l'aide spécifique.

La prise en charge des difficultés donne lieu à des ateliers de lecture adaptés dès le début du CE2. On n'hésitera pas, selon la gravité de la difficulté, à recourir à des stratégies valables au cycle 2 ; dans le cadre d'un décroisement mené selon le projet d'école, des groupes de besoin constitués d'élèves de classes de CE1 et de CE2 sont à envisager afin de prendre en compte ces problèmes qui devraient être résolus au plus tard en CE2. On peut se référer aux fiches techniques B et C relatives aux correspondances oral/écrit et à l'identification des composantes sonores du langage dans le document *Lire au CP*¹ qui propose une analyse des difficultés et des réponses pédagogiques possibles. Le principe des exercices et des jeux est identique même si la nature de la difficulté se déplace, affectant des syllabes et des graphèmes plus complexes.

Pour les élèves en difficulté dans ce domaine comme pour les autres, la reconnaissance de mots ne saurait être traitée indépendamment de la compréhension des textes. Si des exercices précis sur les mots se font dans des listes, il faut aussi souvent que possible travailler sur les mots dans les textes. Diverses familles

1. *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir*, CNDP, 2003, 40 p. coll. « Document d'accompagnement des programmes ».

d'exercices peuvent être mobilisées à cet effet : par exemple la lecture oralisée de courts textes avec des mots inventés ou déformés, de poèmes ou de comptines présentant des jeux phonétiques ; le repérage et la correction d'erreurs dans des textes (mots erronés, graphiquement proches des mots exacts) ; des textes à trous à compléter (à chaque fois, choix entre deux mots se ressemblant ; choix dans une liste constituée de tous les mots manquants). Ces exercices peuvent être composés en fonction des mots sur lesquels un travail récent aura été fait ; le texte à trous peut être une variante de la synthèse de la leçon de sciences, d'histoire ou de géographie.

Les nouvelles acquisitions à assurer

Dans la continuité du cycle 2, les acquisitions systématiques se poursuivent : la structuration des correspondances oral/écrit pour des formes rares, la mémorisation des mots fréquents (mots-outils en particulier rassemblés dans un répertoire ou un cahier de référence qui suit l'élève). Les activités tiennent autant de l'orthographe ou de la structuration du lexique que de la lecture.

Au cycle 3, un des enjeux majeurs de l'enseignement de la langue réside dans l'amplification des acquisitions lexicales en lien avec les diverses disciplines. Pour ces mots, inconnus préalablement de la majorité des élèves et qui correspondent à des acquisitions conceptuelles nouvelles, l'appropriation suppose la mémorisation du sens (le référent doit être bien compris et le contexte d'utilisation bien identifié) et celle de la forme (la forme sonore et la forme graphique doivent être fixées). Pour tous les élèves de cycle 3, il est important que ces mots nouveaux soient suffisamment souvent et précisément traités à l'oral, en lecture et en écriture. Ainsi peuvent-ils être intégrés au lexique orthographique : leur reconnaissance et leur identification se réalisent alors en mobilisant le moins possible d'attention, et les erreurs sont moins nombreuses en écriture.

L'articulation systématique de la leçon avec la production collective d'une courte synthèse amène les élèves à resituer les mots nouveaux dans un texte. L'inscription régulière de la lecture documentaire en prolongement ou en préparation des leçons dans les diverses disciplines favorise aussi les rencontres répétées avec des mots nouveaux. Le choix d'œuvres de littérature ayant des relations avec d'autres acquisitions afin de réactiver des savoirs et un vocabulaire dans des contextes différents n'est pas à exclure, même si toutes les œuvres n'ont pas à être choisies dans cette seule perspective.

Le travail sur le lexique doit assurer la structuration de l'ensemble des acquisitions (familles de mots, champs sémantiques, etc.) en exploitant les relations formelles (racines, affixes, etc.). À cette condition, le déchiffrement ne s'exercera plus laborieusement mais

en exploitant des acquisitions sur la morphologie (hyper-, thermo-, équi-) ne sont plus décomposés mais lus et compris d'emblée, c'est-à-dire « reconnus » et non « devinés » globalement.

On veillera par ailleurs à bien fixer les mots courants du travail et de la vie scolaires ; c'est aussi utile pour la lecture que pour l'écriture. On sera donc attentif à écrire au tableau les mots utilisés et à les faire copier (nombres en mathématiques, vocabulaire spécifique introduit dans les diverses séances disciplinaires). Le rappel des mots en fin de séance sera associé à leur signification et à la préparation de la courte synthèse qui clôture la leçon. L'autonomie dans l'organisation du travail, vers laquelle il faut tendre en vue de l'entrée au collège, exige que les mots courants soient reconnus immédiatement et écrits vite (pour se retrouver rapidement dans ses outils scolaires, pour noter le travail du soir, pour organiser rapidement un devoir écrit, pour écrire sous la dictée ou recopier un résumé, etc.).

La lecture à haute voix

La lecture à haute voix n'est pas une pratique sociale très répandue en dehors de l'école, dans la vie quotidienne, même si on y fait appel parfois pour communiquer une information, échanger sur un passage lu dans un texte que les interlocuteurs n'ont pas à leur disposition. Certaines professions en font plus usage que d'autres : enseignants, journalistes, élus, etc. Il en va autrement à l'école où cette pratique est fortement sollicitée, au cycle 3 puis au collège, dans de nombreuses activités. Elle y a une place tout à fait fonctionnelle. Le caractère naturel du recours à cet outil ne doit pas laisser croire qu'il n'y aurait qu'à le solliciter pour le voir s'améliorer. La lecture à haute voix doit faire l'objet d'un apprentissage ; elle n'est pas une conséquence évidente du savoir-lire.

Un outil pour communiquer en classe

Les élèves consentiront plus volontiers les efforts nécessaires à un entraînement qui pourrait paraître fastidieux s'il est motivé par l'envie de se faire mieux comprendre. La fonction de la lecture à haute voix doit donc être comprise et régulièrement mobilisée avec une intention explicite. Ainsi, les élèves peuvent être régulièrement conduits à :

– lire à haute voix leurs propres écrits (lire des parties rédigées au cours d'un exposé, un écrit de travail) :

- pour le communiquer aux autres (compte rendu, état partiel d'une écriture littéraire, etc.),
- pour s'autoévaluer,
- pour mémoriser ;

– lire à d’autres élèves un extrait de manuel, un extrait de documentaire, un passage d’une œuvre littéraire, une définition extraite du dictionnaire, etc. :

- pour le faire comprendre,
- pour justifier ou infirmer une argumentation, un point de vue,
- pour convaincre l’auditoire,
- pour rendre compte, informer,
- pour échanger, faire partager une interprétation, une émotion,
- pour le plaisir des sonorités, du rythme ;

– lire ou relire à haute voix des écrits supports d’activités, tels que les consignes, les énoncés de problèmes, des règles de jeu en EPS, des fiches de fabrication, des notices de montage en technologie :

- pour préciser un point qui pose problème,
- pour réguler l’activité,
- pour contrôler la réalisation,
- pour évaluer la réussite de la tâche.

Ces activités sont souvent différentes de celles pratiquées couramment dans la vie sociale, puisque, dans la classe, tous les interlocuteurs disposent le plus souvent du texte lu à haute voix, ce qui modifie les paramètres de la communication. Cette disposition particulière peut être une aide à la poursuite des apprentissages en lecture pour les élèves encore faibles lecteurs : entendre le maître ou des pairs plus à l’aise lire à haute voix peut aider à rendre plus clair un passage dont la construction syntaxique est complexe, à se donner une meilleure représentation phonique d’un mot mal maîtrisé, à alléger la tâche de prise d’information.

La lecture à haute voix peut être une médiation entre l’apprentissage initial et la lecture experte. Lire pour soi à haute voix peut faciliter la compréhension. Outre les moments où ce recours sera utile pour toute la classe, il convient de rendre cette pratique possible, surtout pour les élèves en difficulté,

en prévoyant un espace en fond de salle où un élève peut lire à mi-voix pour lui-même un texte ou une phrase pour tenter de mieux comprendre. Cette pratique est souvent nécessaire pour les enfants porteurs de troubles spécifiques du langage.

La lecture à haute voix est également utile au maître. Parmi d’autres, elle est un outil d’évaluation de la maîtrise de la lecture par les élèves, tant du point de vue de la reconnaissance des mots que de la compréhension. Cependant, on n’oubliera pas que certains lecteurs peuvent lire très bien à haute voix et être de faibles « compreneurs », et d’autres avoir une lecture à haute voix hésitante alors qu’ils ont une bonne compréhension du texte.

Un apprentissage à assurer au cycle 3

La capacité de lire à haute voix pour autrui n’est pas une conséquence mécanique de l’apprentissage de la lecture, même lorsqu’on reconnaît bien les mots et que l’on comprend bien les textes. C’est une activité particulière, toujours seconde par rapport à l’acte de lecture silencieuse : il faut avoir lu et compris le texte pour pouvoir le lire à haute voix, il faut avoir décidé de ce que l’on veut faire comprendre, voire ressentir, à son auditoire. On ne demandera donc jamais aux élèves de lire d’emblée un texte à haute voix, mais on leur laissera systématiquement un temps de lecture personnelle préalable.

La lecture à haute voix fait donc l’objet d’un apprentissage particulier, en lien, bien entendu, avec les activités de la classe, sans perdre de vue l’objectif d’améliorer les capacités de communication des élèves. On peut, en matière de lecture à haute voix, attendre d’un élève de fin de cycle 3 qu’il soit capable, sur un texte narratif court, de provoquer et maintenir l’intérêt de son auditoire, ce qui suppose des capacités.

Capacités	Commentaires
<p>À déchiffrer sans hésitation et sans erreur les mots du texte.</p> <p>À les articuler correctement.</p> <p>À réaliser les liaisons.</p> <p>À avoir une lecture fluide.</p> <p>À être audible.</p>	<p>Il faut pour cela reconnaître rapidement les mots, lire par groupes de mots, avoir repéré les signes de ponctuation.</p>
<p>À adapter, pour produire une intonation pertinente :</p> <ul style="list-style-type: none"> – son débit de voix ; – son rythme de lecture ; – la modulation de sa voix. 	<p>Il faut pour cela prendre en compte le sens du texte, la valeur de la ponctuation, s’être donné une intention de lecture adaptée au texte, à son activité et à son auditoire.</p>
<p>À avoir de l’avance sur ce qu’il est en train de dire.</p> <p>À lever les yeux vers l’auditoire.</p>	<p>Ces deux compétences sont en cours de construction en fin d’école primaire.</p>

Les situations de pratiques et d'entraînement doivent être fréquentes. Selon les difficultés des élèves, on se donnera des objectifs différents et on variera les propositions :

– améliorer la reconnaissance rapide des mots : c'est là un travail de fond liant lecture et écriture ;

– apprendre à repérer les groupes de mots : ce repérage contribue à affiner la perception du sens d'une phrase autant qu'il en est une conséquence. Des marques dans le texte peuvent préparer la lecture à haute voix ;

– apprendre à utiliser la ponctuation. On proposera aux élèves :

- des phrases un peu longues dans lesquelles le respect de la ponctuation est une condition pour se faire comprendre,
- des phrases dans lesquelles le changement de ponctuation entraîne une modification du sens (« Le maître lui enfonce son bonnet sur ses oreilles » et « Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles ») ou des phrases ambiguës ;

– s'entraîner à l'articulation avec des jeux et des exercices de type virelangue (les chaussettes de l'archiduchesse par exemple) ;

– s'entraîner à moduler la voix en fonction du sens du texte ou de son intention² :

- on donnera aux élèves des phrases qu'ils devront lire en fonction des indications données par des verbes ou des adverbes tirés au sort (chuchoter, murmurer, crier, lentement, rapidement, fort, joyeusement, tristement, etc.),
- un élève ou le maître lira une phrase d'une certaine manière, un autre élève essaiera de l'imiter ou de la lire différemment.

Avant la lecture à haute voix, il convient de :

– comprendre le texte, se donner des intentions de lecture ;

– préparer sa lecture : encadrements, soulignements, marques de pauses et de liaisons, prise en compte des critères de réussite déterminés en classe, etc. ;

– éventuellement, s'entraîner à la lecture à haute voix avec un magnétophone ou un auditeur.

Après la lecture, on peut utiliser le magnétophone pour se réécouter et repérer ses hésitations et ses erreurs à l'aide d'une grille d'évaluation formative. Les appréciations (éloges ou critiques) et les conseils des autres élèves peuvent être recherchés à partir de cette même grille.

Il va de soi que ces exercices et entraînements ne fonctionnent pas à vide et sont destinés à aider les élèves à devenir plus compétents dans les activités qui nécessitent une lecture à haute voix. Certains projets de classe peuvent mettre les élèves dans des situations favorables à ce type de communication, entre autres :

- organiser des temps de lecture pour une autre classe ;
- enregistrer un livre-cassette pour la BCD ;
- enregistrer une émission de radio et avoir à y lire de brefs messages écrits par avance ;
- participer à un moment d'échange de lectures ;
- présenter la « mise en voix » d'une pièce de théâtre (ou de quelques scènes), sans aller nécessairement jusqu'au jeu ;
- préparer un moment « lecture de poèmes » ou « lecture théâtralisée » pour un spectacle de classe ou d'école.

Lire pour apprendre

Dans la partie relative à la « Maîtrise de la langue et du langage », les programmes précisent l'importance de la lecture intégrée aux activités disciplinaires de toute nature.

Pour la clarté de la présentation, on distinguera ici :

- la lecture indispensable pour effectuer le travail scolaire : consignes, énoncés de problèmes en mathématiques, exercices ou recherches à partir des outils du travail scolaire (manuels, dictionnaires, etc.) ;
- la lecture pour se documenter : au cycle 3, les élèves sont conduits vers un début d'autonomie dans l'accès à la connaissance. Il s'agit, avec la lecture documentaire, non seulement de comprendre des textes, mais aussi de comprendre « par » les textes pour apprendre du nouveau, confirmer ou valider des savoirs naissants.

Dans les deux cas, le cycle 3 doit permettre aux élèves d'apprendre à réguler leur activité de lecture : faire le point sur ce que l'on a compris et déceler ce que l'on ne comprend pas ne sont pas des attitudes spontanées. Il convient donc de guider les élèves en les sollicitant régulièrement pour cette réflexion.

Les compétences attendues au début et à la fin du cycle

Le rappel des compétences définies par les programmes, présenté dans le tableau ci-dessous de manière synthétique, conduit à souligner l'importance du travail effectué au cycle 3 pour approfondir des compétences construites durant le cycle précédent, en élargir la portée et acquérir des compétences

2. Les exercices vocaux proposés en éducation musicale ou dans le cadre des jeux dramatiques peuvent être utilisés pour travailler le rythme, le timbre, l'intensité et la hauteur de la voix.

nouvelles. Du début à la fin du cycle, l'évolution attendue des élèves exige une décentration progressive et l'accès à la généralisation. Ils doivent devenir capables de :

– passer de l'usage d'outils construits par la classe au recours à des outils « impersonnels » (affiches éditées, manuels ou formulaires, etc.) et donc apprendre à se priver des repères matériels liés à la

présentation, au souvenir des circonstances d'élaboration de l'outil de la classe ;

– passer de repères personnels et conjoncturels à des critères plus conceptuels de recherche, c'est-à-dire savoir référer le singulier au général, le cas à la catégorie, ce qui suppose des pratiques régulières de décontextualisation et recontextualisation au cours des activités scolaires.

Lire pour effectuer le travail scolaire	
Début du cycle 3	Fin du cycle 3
Lire et comprendre seul les consignes usuelles du travail scolaire. (Texte en général court et qui ne cumule pas les éléments de complexité.)	Lire seul et exécuter les consignes ordinaires du travail scolaire. (Texte plus long et qui peut comporter différents éléments de complexité.)
Lire un énoncé de problème adapté à ce niveau. <i>N.B.</i> – Du début à la fin du cycle, les connaissances et savoir-faire mathématiques augmentent en nombre et en complexité; les énoncés de problèmes varient aussi dans leur forme.	
Se repérer dans un affichage que l'on a construit pour trouver une réponse (pour corriger une erreur signalée, pour écrire correctement, etc.).	– Maîtriser des techniques ou des stratégies de recherche dans les affichages de la classe ou de la bibliothèque et savoir y recourir à bon escient. – Être capable d'utiliser des outils « impersonnels », manufacturés, édités.
Se repérer dans un « cahier-outil » personnel pour trouver une réponse (pour corriger une erreur signalée, pour écrire correctement, etc.).	Se servir de « cahiers-outils », d'un ouvrage de grammaire ou d'un répertoire pour chercher une information, pour résoudre un problème orthographique.
Se repérer dans un manuel pour trouver la réponse à une demande précise (trouver une page, un chapitre, trouver des exercices, etc.).	– Maîtriser des stratégies ou des techniques de recherche dans des manuels en utilisant le sommaire, les index. – Pouvoir se référer de manière autonome à un manuel usuel.
	Traiter les informations d'un document mathématique intégrant des formulations spécifiques (géométrie par exemple) et incluant des représentations (diagramme, schéma, graphique).
	Mettre en relation les textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui leur sont associés dans les divers champs disciplinaires.
	Maîtriser la recherche dans un dictionnaire : – pour trouver le sens d'un mot dont on connaît l'orthographe; – pour trouver l'orthographe d'un mot; – pour compléter une famille de mots.

Lire pour se documenter

Début du cycle 3	Fin du cycle 3
<p>Trouver les réponses à des questions simples :</p> <ul style="list-style-type: none"> – dans un texte documentaire ; – sur un site Internet. <p>Lire un magazine, un album documentaire adaptés à ce niveau.</p>	<p>Mettre en œuvre de manière pertinente des stratégies ou des techniques de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> – dans une encyclopédie (adaptée à l'âge) en utilisant le sommaire, les index ; – dans un cédérom en utilisant l'index ou la table de classement ; – sur Internet en utilisant un moteur de recherche. <p>Trouver sur Internet des informations simples (historiques, géographiques, scientifiques, sportives, artistiques et culturelles, concernant les activités de référence).</p> <p>Apprécier de manière critique les informations trouvées au terme d'une recherche.</p> <p>Pouvoir utiliser un ouvrage documentaire de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes du programme.</p> <p>Comprendre un récit historique en relation avec le programme.</p>

Réguler son activité de lecture

Début du cycle 3	Fin du cycle 3
<p>Savoir à quel outil usuel recourir pour corriger une erreur signalée.</p>	<p>Penser à s'aider, dans ses lectures, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit :</p> <ul style="list-style-type: none"> – formuler une demande précise d'aide à un adulte ou un pair ; – recourir à des outils adaptés. <p>Savoir douter et savoir cerner ce que l'on ne sait pas.</p> <p>Savoir adopter une « attitude réflexive » face au travail scolaire (revenir en arrière, relire, etc.).</p>

Des sources de difficulté des textes à lire – indications de travail

Difficultés dans la lecture des consignes

La difficulté essentielle tient à la nécessaire distinction entre l'activité qui matérialise la réponse (copier, barrer, entourer, encadrer, etc.) et qui est en général définie par le verbe, et la tâche à effectuer, avec l'(les) opération(s) mentale(s) qu'elle requiert. Il arrive parfois que les deux soient confondues (« Dessine un losange sur ton cahier. Trace ses diagonales. "Vérifie" qu'elles se coupent en leur milieu et qu'elles sont perpendiculaires »).

Une même activité-réponse (souligner, compléter, etc.) peut correspondre à une opération intellectuelle de complexité très variable : sélectionner des informations, mettre en relation, appliquer une procédure clairement énoncée, déduire, etc. Une absence de réponse ou une réponse erronée peuvent signifier une incompréhension de la consigne ou une incapacité à

mener à bien l'opération demandée (problème de connaissance et/ou de maîtrise de la procédure).

Apprendre à lire des consignes, c'est donc apprendre à décoder ce système complexe d'attentes, à prendre des repères dans la situation scolaire, à s'interroger sur les savoirs et savoir-faire à mobiliser et sur ce qu'il convient d'effectuer pour réaliser ce qui est demandé. Les élèves ont à construire une attitude active par rapport à la compréhension des consignes. Pour les conduire à l'autonomie dans ce domaine :

- on veillera à ce qu'ils identifient bien le statut particulier de cette forme d'injonction, y compris à l'oral. On distinguera son énoncé des autres propos (en captant l'attention de manière particulière, avec quelques rituels parfois pour établir l'écoute). On fera régulièrement reformuler la consigne. On demandera une mobilisation mentale sur ce que l'on va devoir faire et on fera expliciter (souvent, pas toujours) le travail à conduire. On complexifiera progressivement les consignes en variant les verbes, en présentant des

tâches successives dans le même moment (mémorisation ou codage pour soi au brouillon) ;
 – à l'écrit, on évitera de banaliser les consignes en produisant une sorte de glose orale sans égards réels pour ce qui est écrit : au contraire, on demandera une lecture silencieuse individuelle, une lecture à haute voix, des reformulations par les élèves. On insistera sur ce temps de compréhension préalable à l'entrée en activité, sur la planification de ce qu'il y a à faire, sur l'identification des savoirs et savoir-faire à mobiliser, et des outils dont on aura besoin (compas, règle, dictionnaire, manuel). Cette activité de guidage sera à certains moments collective et d'autres fois réservée aux élèves en difficulté. Elle sera systématique face à des consignes de forme nouvelle ou plus com-

plexes qu'à l'habitude ; dans des situations plus ordinaires, on appellera l'attention sur leur lecture tout en laissant la responsabilité à chaque élève (les élèves dyslexiques ont durablement besoin que les consignes leur soient lues) ;
 – on habituera les élèves à revenir à la consigne en fin de réalisation d'un exercice pour vérifier qu'ils ont bien fait ce qui leur était demandé, tout ce qui leur était demandé ;
 – dans la correction des travaux, on fera identifier les erreurs liées à une lecture incomplète ou à une incompréhension de la consigne.
 Il s'agit là d'un travail continu qui s'inscrit dans les activités quotidiennes de la classe ; il ne s'agit bien sûr pas de faire des « leçons de consignes ».

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Présentation du travail	Familiarité de la présentation (mise en page, forme de l'exercice, etc.) ou non dans le domaine disciplinaire concerné. La présentation peut avoir un caractère puissamment inducteur : elle oriente l'attention en fonction des habitudes ; ce peut être un facteur de facilitation ou de perturbation.	Veiller à diversifier au maximum la forme des situations de travail, des exercices et des situations de réinvestissement à propos d'un même objet d'apprentissage.
Syntaxe de la consigne	– Forme de la consigne : phrase affirmative, injonctive (infinitif plus impersonnel que l'indicatif ou que l'impératif) ou question. – Variété des modes énonciatifs dans un même exercice (passage de l'impératif à la 2 ^e personne du pluriel, à la 1 ^{re} personne, etc.).	Utiliser la variété des formes de consignes en veillant, dans les reformulations orales qui accompagnent la lecture, à établir régulièrement l'équivalence des formes.
	– Longueur. – Nombre de propositions de la phrase-consigne.	– La longueur peut être liée à l'explicitation de tâches intermédiaires et, en ce sens, facilitatrice. On peut accepter que les élèves marquent (cochent, barrent, surlignent, etc.) ce qui est déjà fait pour se repérer dans l'avancée de leur travail. – Un texte de consigne dense et bref peut au contraire masquer des tâches intermédiaires, des étapes d'exécution nombreuses. Il faut apprendre aux élèves à les identifier.
	– Modalités d'articulation des propositions quand il y en a plusieurs : • juxtaposition, coordination, subordination ; • rôle de la ponctuation (les deux points signifient parfois « parce que », etc.). – « Trace la perpendiculaire à la droite D qui passe par le point A » est une forme plus difficile que « Trace la droite qui passe par le point A et qui est perpendiculaire à la droite D ».	À l'oral ou à l'écrit, c'est par un travail de reformulation que passe la compréhension de la situation initiale et de la tâche.

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Références (discipline, notion, savoir-faire, etc.) pour l'opération mentale à effectuer	<ul style="list-style-type: none"> – Référence explicite ou non à une notion, à un thème de travail (focalisation explicite ou non sur les connaissances à mobiliser). – Contexte : période d'apprentissage ou période décalée ; indication ou non du domaine de référence. Un travail proposé en dehors de la période d'apprentissage spécifique est plus difficilement identifié. 	Il est intéressant de faire examiner les rapports entre les exercices et les leçons. La création par les élèves de consignes à soumettre à leurs pairs est un bon moyen de mobiliser l'attention sur ce type de rapport.
Nature du verbe précisant l'action à effectuer	<ul style="list-style-type: none"> – Verbe indiquant un tâche matérielle : <ul style="list-style-type: none"> • pas d'ambiguïté ou ambiguïté possible. Exemple : « encadrer » n'a pas le même sens en mathématiques (encadrer un nombre par deux autres nombres) qu'en grammaire (encadrer le sujet) ; • familiarité plus ou moins grande dans le contexte scolaire. Exemple : « Relever » a un sens particulier différent du sens le plus courant dans la vie quotidienne. – Verbe ne précisant pas la tâche matérielle explicitement (dans ce cas, le plus souvent la tâche est « abstraite », l'activité complexe (justifier, expliquer, etc.). Exemple : « Enrichis les phrases suivantes par des groupes de mots en utilisant les virgules : – Zidane a marqué deux buts. – Aimé Jacquet savoure sa victoire. – etc. » (Bühler Viviane <i>et alii</i>, <i>Les Couleurs du français</i>, Paris, Hachette Éducation, 1999). 	On peut : <ul style="list-style-type: none"> – faire constituer un glossaire des verbes rencontrés dans des consignes avec des définitions d'activités et des exemples de résolution (avec réussites et erreurs) ; – travailler sur les emboîtements de consignes (pour justifier par exemple, il faut souvent relever des preuves ou des citations à l'appui).

Difficultés dans la lecture des énoncés de problèmes en mathématiques

La résolution de problèmes a une place privilégiée dans l'apprentissage des mathématiques à l'école (voir programmes et documents d'application). Si tous les problèmes ne sont pas présentés sous la forme d'un texte, il est cependant important pour les élèves d'apprendre à lire les énoncés avec leurs spécificités. La compréhension de ces textes particuliers est une première étape nécessaire à la construction d'une représentation mentale de la situation mathématique. C'est cette représentation qui permet la réalisation des calculs ou la mobilisation des procédures exigées par la résolution. Nombre des erreurs de résolution sont en fait liées :

- à des représentations sémantiques erronées, parfois induites par la polysémie de termes dont les élèves ne retiennent pas le sens particulier en mathématiques ; c'est la compréhension des données qui fait alors difficulté (le « sommet » d'un triangle en géométrie n'est pas nécessairement « en haut », or « sommet » évoque le « haut ») ;

- à des difficultés à opérer les inférences indispensables ; c'est l'interprétation des données qui fait difficulté. Les énoncés des problèmes arithmétiques sont nécessairement lacunaires puisque le choix de l'opération – véritable enjeu de la résolution – est lié à l'identification des relations entre les données et que ces relations ne sont pas totalement explicitées par le texte.

Il est particulièrement important que, tout au long du cycle 3, les élèves soient confrontés aux énoncés sans la médiation d'une première lecture par le maître (sauf pour les enfants dyslexiques), qu'ils apprennent à naviguer entre données et questions, à passer du texte à d'autres formes de (re)présentations des données (tableau, schéma, graphique, etc.), à interroger leurs acquis pour ajuster des réponses, à mobiliser leurs connaissances du monde pour se représenter les situations et pour valider la plausibilité de leurs réponses, etc. Cette médiation par le maître s'élimine peu à peu, à des moments différents selon les élèves qui peuvent être aidés individuellement ou par petits groupes.

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Place de la question	Fin ou début: des recherches mettent en évidence que l'indication de la question dès le début du texte est facilitatrice.	On peut inciter les élèves à une double lecture quand la question est en position terminale: lire le texte en entier, reformuler ce que l'on cherche et relire les données sous cet éclairage.
Ordre des données	<ul style="list-style-type: none"> – Ordre correspondant à celui du traitement ou non. – Ordre syntaxique cohérent ou non avec l'ordre logique. 	On évitera les stéréotypes et on proposera des énoncés dans lesquels l'ordre de présentation des données est varié.
Complexité du texte	<ul style="list-style-type: none"> – Phrases complexes, en particulier phrases avec des relatives (surtout avec dont). Exemple: « Pierre et Marc vont régulièrement à la piscine. À la fin du trimestre, Pierre, qui est allé 13 fois à la piscine, a payé 10 euros de moins que Marc qui y est allé 5 fois de plus. Quel est le prix d'une entrée à la piscine? Quelle somme chaque enfant a-t-il dépensée? » – Présence de formules inusuelles (sachant que...). – Présence de mots inducteurs « contre-intuitifs ». Exemple: « Florian qui a 5 ans de "plus" que son frère est âgé de 16 ans. Quel âge a son frère? » 	<p>Pour les énoncés très complexes, on gagne, pour des élèves en difficulté, à faire effectuer des reformulations du texte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – réécriture (produire un autre texte plus explicite); – reprise des données sous d'autres formes: tableau, représentation graphique, etc.
Caractère plus ou moins complet des données	Données indispensables ou présence de données parasites (inutiles par rapport aux questions posées et exigeant un tri). Exemple: « 24 voitures de formule 1 viennent de prendre le départ d'un grand prix. Elles doivent effectuer 48 tours d'un circuit de 4 km 500. Le tour le plus rapide a été effectué à la vitesse moyenne de 190 km/h. Quelle est la longueur totale de l'épreuve? Pour le vainqueur, quelle sera la durée approximative de la course? » Thévenet Serge (dir.), <i>Maths. Cycle des approfondissements, cycle 3, CM1</i> , Paris, Bordas, 1996.	<ul style="list-style-type: none"> – Afin d'attirer l'attention sur ce traitement, on peut demander de repérer les données inutiles dans le texte, les isoler, voire les supprimer, pour répondre aux questions posées, éventuellement de trouver des questions qui mobiliseraient les données inutilisées. – Les élèves ont tendance à construire un « modèle » de résolution dans lequel ils doivent utiliser tous les nombres donnés dans le texte; il est bon qu'ils prennent conscience du caractère erroné de cette « fausse règle ».
Caractère plus ou moins familier de la situation	Nature des connaissances préalables « sur le monde » sollicitées (qu'il s'agisse des acquisitions scolaires ou de celles qui ont été rendues possibles par les expériences vécues).	<ul style="list-style-type: none"> – Il leur faut apprendre à utiliser leurs connaissances préalables pour valider leur réponse et en vérifier la pertinence, et, en même temps, apprendre à la dépasser. Exemple: pertinence pragmatique (on n'utilise pas 12,5 bus pour transporter les élèves, mais 13). – Les connaissances préalables des enfants peuvent être très variables selon les expériences vécues. Il convient de s'assurer que, face à un texte, chaque élève dispose de référents lui permettant d'élucider les données, de contrôler sa réponse.

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Vocabulaire univoque ou non	<ul style="list-style-type: none"> – Le lexique peut être spécifique aux mathématiques (perpendiculaire, parallèle, etc.) ou non (sommet, multiple, etc.); dans ce cas, il peut naître des ambiguïtés qui constituent parfois des obstacles pour la résolution du problème précis posé. – Des formules utilisées en mathématiques peuvent aussi, malgré leur simplicité apparente, poser des problèmes de compréhension (« Des livres coûtant 12 euros pièce » : le mot « pièce » peut faire obstacle). 	<ul style="list-style-type: none"> – Les acquisitions lexicales doivent accompagner le travail notionnel en mathématiques comme dans les autres domaines. L'élaboration d'un répertoire ou d'outils de référence auxquels les élèves peuvent se référer dans les activités est d'une grande utilité. – Ce travail sur la polysémie de certains mots – et la discrimination de leur sens spécialisé – peut se réaliser dans des séances spécifiques d'étude de la langue.
Informations données sous plusieurs formes	<ul style="list-style-type: none"> – Texte et graphiques, cartes, photos, schémas, etc. – Situation qui exige de relier des informations de manière explicite ou sans que cela soit explicitement demandé. 	En mathématiques comme dans d'autres domaines (sciences, géographie, etc.), on entraînera les élèves à utiliser divers supports et à mettre en relation les informations (à voir leur caractère redondant ou complémentaire).
Problèmes à une ou plusieurs étapes de résolution	Étapes de résolution suggérées ou non par les questions.	On passera progressivement de textes dans lesquels les étapes sont suggérées à des textes qui présentent uniquement la question finale. On peut aussi faire de cette variable un élément de la différenciation en donnant aux uns et aux autres des textes plus ou moins « guidant » selon les difficultés qu'ils rencontrent.
Problème fermé ou problème ouvert	<ul style="list-style-type: none"> – Pas de réponse canonique possible. – Plusieurs solutions possibles. <p>Exemple: « Chez la fleuriste, Paul demande un bouquet composé de roses et d'iris. Les roses valent 2 euros pièce et les iris 1 euro. Le bouquet terminé, la fleuriste dit à Paul: "Ça fait 18 euros." De combien de roses et d'iris la fleuriste a-t-elle pu composer le bouquet? »</p>	Il convient de diversifier les textes de telle façon que les élèves ne construisent pas une représentation figée associant une question à une réponse.
Référence notionnelle	<p>Notions à mobiliser</p> <ul style="list-style-type: none"> – certains mots (fois, partage, reste, différence, total, etc.) induisent la mobilisation d'une notion, d'une procédure, d'un algorithme, pas toujours à bon escient; – parfois, c'est simplement la proximité temporelle qui fonctionne (on apprend la multiplication, donc on résoudra le problème avec une multiplication; il reste à bien choisir les nombres s'il y en a plusieurs). 	<ul style="list-style-type: none"> – Il convient d'éviter tout conditionnement même si des répétitions sont nécessaires pour exercer et fixer des savoir-faire. – Quand les problèmes proposés sont « décrochés » par rapport au moment de l'apprentissage des acquis qu'ils sollicitent, la difficulté est plus grande; ce sont alors vraiment la compréhension de la situation et la capacité à mobiliser ses acquis qui jouent.

Difficultés dans la lecture des manuels et des ouvrages documentaires

Quelle que soit la forme de l'ouvrage, il est absolument nécessaire que les élèves en aient une utilisation régulière; c'est aussi vrai des manuels que des ouvrages documentaires car les premiers ne sont pas moins complexes que les seconds. C'est une approche raisonnée de leur utilisation en situation (et non dans des leçons formelles) qui en facilitera un apprentissage progressif.

Les manuels

Pour ces derniers, l'objectif est que les élèves commencent à les utiliser de façon autonome avant la fin du CM2 et qu'ils sachent aborder des manuels ou outils nouveaux avec un minimum d'acquis méthodologiques mobilisables. On veillera donc à travailler sur les différentes fonctions des manuels, et notamment :

- la transmission du savoir correspondant au programme (exposé de notions nouvelles) ;
- l'illustration de faits ou notions ;
- l'entraînement par des exercices ou autres activités ;
- l'approfondissement et le prolongement du savoir requis par le programme ;
- l'évaluation.

Les ouvrages documentaires

Ils sont souvent foisonnants, le guidage par le maître est indispensable pour conduire vers un usage autonome et personnel. On favorisera le travail sur des outils divers, plus ou moins complexes, qui permettent une différenciation sur un même objet de travail dans le cadre collectif.

La recherche documentaire sollicite une forme de lecture sélective qui s'apprend; il n'est nécessaire de lire intégralement ni le livre, ni même un chapitre pour obtenir l'informations. Cette phase d'approche des informations doit être distinguée du travail sur les textes, nécessaire pour obtenir toutes les informations recherchées. Celui-ci exige souvent une grande rigueur et un investissement important du lecteur. En effet, les textes informatifs ne sont pas plus simples à lire que

les textes littéraires : les connaissances préalables requises jouent un rôle particulièrement important dans l'accès au sens, de même que la capacité à se repérer dans le foisonnement et l'hétérogénéité des données (notions, exemples, illustrations iconographiques, définitions, etc.). Comme pour les textes littéraires, la lecture ne peut se réduire à une pratique individuelle silencieuse : bien conduits par le maître, les échanges de points de vue, la confrontation d'interprétations différentes doivent permettre d'aller vers une mise au point collective des acquis.

Il serait intéressant que des ouvrages documentaires, des manuels différents restent en fond de classe tout au long d'une étude, d'un thème de travail. Même s'ils ne sont pas tous exhaustivement utilisés, on pourra encourager à lire, faciliter des emprunts; ils pourront faire l'objet d'une bibliographie en fin d'étude sur le cahier. Ainsi, les réseaux entre livres et autres supports, l'extension des connaissances scolaires sont d'emblée matérialisés dans les pratiques d'apprentissage.

Les cédéroms documentaires, les recherches sur Internet permettent des accès directs aux informations. Les entrées par mots-clés, l'utilisation d'un moteur de recherche, la navigation dans les arborescences sollicitent des opérations intellectuelles bien spécifiques que la manipulation d'ouvrages documentaires ne nécessite pas nécessairement : choix du ou des mots-clés pertinents, maintien en mémoire de cette clé d'entrée et de l'objet de recherche, tris successifs, liens entre les informations. Les caractéristiques propres aux supports multimédias sont des sources de difficulté supplémentaires : impossibilité de manipulation réelle (pas d'appropriation « tactile » ou visuelle globale, retours en arrière non facilités, etc.), zone de lecture délimitée par l'écran et obligation de faire défiler le texte perturbant certains repérages.

Dans un cas au moins, il semble que le support électronique soit de maniement plus facile que le support papier : celui de la recherche sur dictionnaire, l'ordinateur dispensant de la recherche matérielle par ordre alphabétique.

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Organisation de l'ouvrage	Caractère régulier ou non, explicite ou non : – de l'organisation en chapitres (approche thématique, approche notionnelle) ; – de l'organisation de l'unité « double page », avec codage des rubriques, en général relatif à la catégorisation des activités à conduire ou à celle des textes. Souvent, des repères soulignent ce codage (typographie, couleurs, pictogrammes, etc.).	– L'organisation des manuels en usage dans la classe doit être explorée avec les élèves au début de l'année, de manière fonctionnelle. Cette première exploration ne dispense pas d'une attention continue ; au fil des utilisations, on rappellera sur quels indices on peut s'appuyer quand on cherche. – L'utilisation de plusieurs manuels conduit à rencontrer des organisations diverses, ce qui contribue à créer des conditions d'adaptation à la diversité des possibles.

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Nature des aides au repérage (outils pour la recherche)	<ul style="list-style-type: none"> – Sommaire, table des matières : titre des chapitres et intertitres (degré d'abstraction plus ou moins important ; place de la nominalisation) ; table des illustrations ; cartes. – Lexique, index de mots ou de notions. 	<p>Ces éléments ne sont des « guides » pour la lecture que s'ils ont été explorés et sont travaillés régulièrement. Les tables des matières ou sommaires peuvent être utilisés très vite. Les index, parfois plus complexes à lire, sont explorés au fur et à mesure des leçons.</p> <p>L'élaboration de tels outils par les élèves eux-mêmes (table des matières, index, lexique), insérés dans le cahier de sciences ou de mathématiques par exemple, peut aider à leur appropriation.</p>
Variété des textes	<ul style="list-style-type: none"> – Diversité présente ou non, de manière systématique et repérée ou non : description, explication, narration, synthèse de connaissances (résumés par exemple), instructions, suggestions. – Statut des « documents » proposés (extrait d'un document authentique, adaptation, etc.). – Relations entre les différents textes. 	<p>Cette diversité est surtout nette dans les manuels d'histoire, de géographie ou de sciences qu'il faut utiliser régulièrement dans leur variété.</p> <p>Sans que l'accent soit mis sur la formalisation d'une typologie, il convient que les élèves identifient, sur une double page, les différents textes et leurs usages possibles. Ils doivent aussi apprendre à repérer le cas échéant le nom de l'auteur, la source du document, sa date (cela vaut également pour les supports multimédias).</p>
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> – Densité des mots nouveaux. – Présence de substituts nominaux (souvent forte dans les manuels d'histoire ou les documentaires historiques). – Abondance de noms, en particulier dans les titres de chapitres ou de paragraphes et les sommaires (nombreuses phrases nominales dans les titres et légendes en particulier). – Sens spécifique de mots du langage usuel (en histoire, « tué au front », « servir le souverain », « la cité » ; le mot « milieu » en sciences et en mathématiques ; le mot « échelle » en mathématiques et en géographie ; etc.). – Présence d'un lexique, dans le texte ou en fin d'ouvrage (la forme des définitions peut constituer une difficulté supplémentaire). – Signalement ou non dans les textes des mots difficiles définis, lieu de ces définitions (marge ou bas de la page en cours/fin d'ouvrage/fin de chapitre). 	<p>Dans des ouvrages dont la vocation est d'enseigner des connaissances nouvelles, il n'est pas étonnant de trouver une grande densité de mots nouveaux. Ces mots sont autant d'obstacles à la compréhension (on considère comme optimum pour la compréhension la proportion de 1 % de mots nouveaux dans un texte).</p> <p>Les difficultés sont de nature différente selon que l'utilisation intervient avant ou après les leçons, pour faire des hypothèses, pour apprendre, pour s'entraîner ou pour compléter une première information. Le travail lexical sur la nominalisation doit être très régulier.</p>

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Syntaxe et morphologie	<ul style="list-style-type: none"> – Longueur et complexité des phrases (attention au nombre de propositions et aux modalités de subordination, attention aussi à la voix passive). Les textes explicatifs sont souvent très riches en connecteurs (liens logiques ou chronologiques très explicites). – Temps verbaux. La complexité dans ce registre est parfois très grande dans les manuels d'histoire ou les ouvrages documentaires historiques. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pour travailler spécifiquement des difficultés syntaxiques, des ateliers de lecture peuvent être nécessaires. La reformulation des textes sous d'autres formes (sorte de frise chronologique sommaire, schématisation d'une série de transformations, prise de notes) peut grandement aider à la compréhension. La confrontation des reformulations et le retour au texte pour attester une interprétation seront organisés pour obtenir un accord sur le sens des textes lus. – On peut jouer sur cette variable pour différencier la difficulté des textes donnés à lire aux élèves d'une même classe.
Nature et fonction de l'iconographie	<ul style="list-style-type: none"> – Diversité liée aux modes de fabrication (photographies, dessins, peintures, etc.; représentations plus conceptuelles: schémas, cartes, graphiques; etc.). – Diversité liée à la présentation (perspective, cadrage, effets (flou), composition). – Échelle des représentations, du réel microscopique (bactéries, pollen, etc.) au macroscopique (univers, continent); liens entre les représentations (en sciences ou en géographie, zooms, plans, coupes, « éclatés » ou « écorchés », etc.). – Présence ou absence de légende fournissant une information sur l'iconographie. – Aide au traitement: présence ou non de questions ou de commentaires pour guider l'exploration et la compréhension. – Fonctions (illustrer, expliquer, reformuler, synthétiser, informer). 	<ul style="list-style-type: none"> – Il faut dépasser l'illusion que l'image rend visible immédiatement un événement, un processus, un état, etc., et créer des situations problèmes permettant aux élèves de mettre en question leur perception de l'image et de découvrir ses codes spécifiques. – Apprendre à traiter des représentations telles que les cartes, les graphiques, etc., est constitutif de l'apprentissage disciplinaire en donnant une large place à l'oral (géographie, sciences, mathématiques, etc.). – On peut mobiliser les élèves, dans les recherches documentaires, sur la sélection de représentations diverses à la suite d'une leçon ou d'une séance d'expérimentation, afin d'illustrer les informations que l'on aura choisi de conserver dans la synthèse écrite. Inversement, une image, un graphique, un schéma, etc., peuvent constituer le support à partir duquel on demandera de construire tout ou partie de la synthèse de la leçon. L'élaboration d'une légende, le fait d'avoir à compléter des représentations variées avec des mots, des flèches, des nombres, des couleurs, etc., peuvent constituer des modalités d'évaluation intéressantes.
Rapport texte/iconographie	<ul style="list-style-type: none"> – Lien entre textes et images: répartition du contenu informatif (iconographie en appoint au texte, en point de départ de l'information à construire, en contrepoint). – Caractère explicite ou non des liens entre les textes et les images, nombre de renvois (internes à la double page ou dépassant cette unité), organisation dans l'espace de la page ou de la double page. 	<p>Au cours du cycle, il est important de programmer des expériences d'écriture associant texte et image dans les différents champs disciplinaires.</p>

La lecture documentaire

Par cette pratique, on vise à la fois l'acquisition de compétences spécifiques de lecture (pragmatiques, stratégiques et de compréhension) et la découverte d'informations ou la construction de connaissances nouvelles.

La lecture documentaire relève, comme la lecture littéraire, de processus interprétatifs : le lecteur réagit au texte qu'il lit, il se représente les informations en fonction des diverses expériences qu'il mobilise. Les mises en œuvre du travail interprétatif reprendront quelques tâches citées plus loin pour la lecture littéraire : reformulation, courte synthèse, transposition (schéma, représentation graphique, choix parmi plusieurs images) de façon à provoquer chez les élèves l'explicitation des conduites interprétatives. L'implicite, la densité, l'organisation hiérarchique, le statut des différents textes et leurs éventuels agencements, ainsi que les positions énonciatives seront l'objet d'approfondissements dans des ateliers de lecture lorsqu'un de ces éléments apparaîtra comme problématique.

Pour l'analyse des activités dans lesquelles on engage les élèves, on peut distinguer plusieurs temps constitutifs d'une lecture documentaire : la préparation de la recherche, la recherche proprement dite, le traitement de l'information, la restitution.

On ne suppose pas que tous ces moments doivent être systématiquement présents à chaque séance de lecture documentaire. Par exemple, dans le cours des activités disciplinaires, les élèves peuvent être amenés à traiter des textes documentaires choisis par le maître, cela sous sa conduite (guidage) pour apprendre progressivement à le faire seuls. Dans les ateliers de lecture, il est possible de segmenter les tâches avec des objectifs d'apprentissage très spécifiques (exploration de sommaires ou d'index, etc.).

En effet, avant d'aborder un projet de recherche documentaire dans son intégralité, les élèves devront avoir acquis des compétences minimales en lecture documentaire afin de pouvoir sélectionner les ouvrages, les textes, les images dont ils auront besoin. Il conviendra donc de solliciter le plus souvent possible cette lecture dans le cadre des apprentissages disciplinaires sur des textes choisis par le

maître, apportés par les élèves ou rassemblés à la suite d'une recherche documentaire.

Néanmoins les élèves seront amenés assez régulièrement à vivre les diverses phases dans des situations qui ont un sens clairement perçu par eux. Tout au long du cycle, l'encadrement de l'activité par le maître, les aides qu'il apporte, le soutien qu'il procure à certains élèves moins performants ou plus lents évoluent de telle façon que tous assument de plus en plus la démarche entière de manière autonome sur des supports de plus en plus complexes et diversifiés.

Au cycle 3, les expériences antérieures constituent des points d'appui importants même si elles n'ont pas été formalisées. La fréquentation régulière de lieux de lecture et/ou de prêt (bibliothèque centre documentaire, bibliothèque municipale, etc.), l'habitude de rechercher des livres – ou autres supports – adaptés à des situations différentes, la catégorisation des ouvrages (identification de la fiction et du documentaire) sont des ressources que l'élève de cycle 3 doit apprendre à mobiliser pour construire des méthodes de travail.

La lecture documentaire prend place dans le cadre des enseignements disciplinaires qui, presque tous, la requièrent naturellement, soit pour compléter des connaissances acquises, pour valider des réponses construites par observation ou expérimentation, pour aborder des thèmes ou phénomènes nouveaux, soit pour réaliser des projets qui s'articulent aux champs disciplinaires ou encore simplement pour le plaisir de la découverte. Si les connaissances auxquelles confronte la lecture documentaire sont bien installées (après une séquence d'activités spécifiques en histoire ou en sciences par exemple), on pourra avoir des exigences plus fortes sur la « méthodologie » de la recherche proprement dite. Si au contraire la recherche débouche sur de la découverte de connaissances, on allégera certaines phases de la recherche en aidant davantage les élèves à se concentrer sur les savoirs nouveaux qu'ils abordent ainsi. Les tableaux qui suivent apportent des indications, sans prétendre à l'exhaustivité, sur les moments de la recherche documentaire, les projets qui la motivent, les formes de guidage que le maître peut mettre en place.

Les divers moments d'un projet de recherche documentaire

Préciser le projet/préparer la recherche	
Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
Préciser le projet, cerner un questionnement précis : – soit affiner l'approche d'un sujet (on évitera par exemple d'entrer dans une recherche avec une question du type « Qui est Victor Hugo ? » ou un thème comme « Les animaux préhistoriques ») ;	Connaissances préalables sur le sujet et/ou connaissances sur des sujets proches.

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
<ul style="list-style-type: none"> – soit élargir une question (partant par exemple de l'observation que l'on arrête un saignement de nez en appuyant sur une narine, il peut être plus intéressant de rechercher pourquoi, en général, il convient d'appuyer sur une plaie pour arrêter un saignement, plutôt que de se limiter au seul exemple initial). Structurer le questionnement sur un sujet (le décomposer en plusieurs questions, les ordonner). 	<ul style="list-style-type: none"> – Représentations de l'activité. – Représentations relatives au sujet de la recherche.
<ul style="list-style-type: none"> – Préciser ce que l'on cherche (informations sous forme de texte et/ou d'image, explications, « modèles pour faire » comme par exemple une affiche ou un texte particulier, etc.). – Anticiper sur la nature des informations attendues (dates, lieux, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Liens avec ce que l'on sait déjà et avec ce que l'on veut faire (but ou projet qui motive la recherche). – Liens avec des expériences antérieures de recherche (où, comment avait-on trouvé?).
<p>Anticiper sur les ouvrages et supports qui peuvent donner des informations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Connaissance de divers types d'ouvrages et de leurs fonctions/usages. – Connaissance de collections documentaires pour la jeunesse. – Référence à des expériences analogues.
<p>Faire la liste des mots-clés qui peuvent permettre :</p> <ul style="list-style-type: none"> – d'utiliser un logiciel de recherche documentaire ou un moteur de recherche sur Internet ; – de se repérer dans les ouvrages que l'on va utiliser. 	<ul style="list-style-type: none"> – Connaissance des contraintes des outils et des médiations qu'ils proposent (organisation du sommaire, mode de classement, etc.). – Mobilisation du vocabulaire technique permettant le repérage dans un livre. – Maîtrise de l'ordre alphabétique, connaissance de « l'ordre » pertinent (encyclopédique, chronologique). – Mobilisation du vocabulaire spécifique lié à l'objet de la recherche (relations termes spécifiques/termes génériques, synonymie, familles de mots, etc.).
<p>Faire une liste de mots ou de représentations graphiques à repérer dans les textes pour répondre aux questions que l'on se pose.</p>	<p>Connaissances lexicales (familles de mots, champs sémantiques, synonymes).</p>

Chercher

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
<ul style="list-style-type: none"> – Se repérer dans une bibliothèque. – Utiliser un classement, un fichier, une signalétique. – Lire des fiches ou des notices pour choisir, utiliser des abréviations. 	<p>Connaissances issues des expériences antérieures (depuis l'école maternelle).</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Trier les ouvrages pertinents, en choisir un. – Trouver les documents utiles. 	<ul style="list-style-type: none"> – Mobilisation des connaissances sur les types d'ouvrages, sur les collections, sur l'architecture de certains supports multimédias. – Mobilisation des souvenirs d'expériences antérieures (travail par analogie). – Lecture des quatrièmes de couverture (en fonction des questions posées et/ou des mots-clés répertoriés). – Lecture vigilante des titres (apprendre à anticiper un contenu sur la base d'un titre).
<p>Pratiquer une lecture précise des guides (tables des matières, sommaires et/ou index pour trouver un chapitre, un texte, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Décodage/reconnaissance de mots. – Connaissances lexicales et notionnelles pour mettre en correspondance diverses entrées offertes par les ouvrages avec l'objet de la recherche.

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
Confronter la liste des mots-clés constituée dans la phase préparatoire avec les termes retenus par les ouvrages.	Maniement des sommaires et index.
Savoir utiliser les outils de navigation, les fonctions de sélection, d'enregistrement ou d'impression des données sélectionnées.	Connaissances en informatique (référentiel du B2i).
Adapter les modalités de sa lecture à ses objectifs : – pratiquer une lecture sélective des pages (en fonction des titres et intertitres, des rubriques, des mots-clés, etc.) ; – passer de la lecture sélective à la lecture intégrale d'un fragment pertinent pour la recherche.	– Repérage des codes propres à tel ouvrage (sur la base des connaissances relatives à l'organisation des ouvrages documentaires). – Connaissances lexicales et notionnelles.

Traiter	
Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
– Extraire une ou des informations d'un texte. – Faire les déductions et/ou les inférences nécessaires le cas échéant.	– Mobilisation des connaissances du domaine. – Recours à des lexiques, dictionnaires, etc. – Mise en œuvre de processus de traitement de l'écrit : • collecter des réponses explicitement présentes dans les textes ; • formuler l'idée essentielle d'un paragraphe ; • intégrer les informations pour compléter, affiner, rectifier une première idée ; • produire des inférences (déduction sur la base d'une information, sur la base de la mise en relation de plusieurs informations ; rétablissement des informations ou relations elliptiques ou implicites).
Extraire une ou des informations d'une image ou d'un ensemble d'images.	Traitement d'images – repérer la nature, distinguer la technique (photo, dessin, schéma, etc.) ; – mobiliser des savoir-faire particuliers (lecture d'histogrammes, lecture de légendes, etc.).
Exploiter les relations texte/images pour en extraire des informations.	Identification des relations texte/images (identité, redondance, complémentarité, etc.).
Travailler sur des extraits photocopiés pour pouvoir surligner, écrire, entourer, relier, etc. ³	– Mise en évidence de la sélection d'informations et des relations effectuées (faire ressortir des mots, des liens). – Notes personnelles liant le texte trouvé aux questions à traiter.
Noter les informations à conserver ; les reformuler d'emblée pour répondre aux questions initiales.	Réécriture : transcrire les informations apportées par un texte dans un tableau, une fiche, une légende (dessin, schéma, carte, etc.) et, inversement, mettre en texte des informations recueillies sur des représentations graphiques diverses, dans des tableaux, etc.
Identifier des mots « difficiles » (incompris, compris grâce au contexte) ; se faire aider pour les comprendre.	Prise de notes des mots difficiles, des hypothèses de définition ou des définitions trouvées ; recherche de synonymes voire d'antonymes.

3. Veiller à ne travailler que sur des extraits ; attention : illégalité du photocopillage.

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
<ul style="list-style-type: none"> – Apprécier ce que l'on trouve par rapport à ce que l'on cherche; savoir déterminer si on a toute l'information recherchée, s'il est nécessaire d'aller plus loin. – Comparer/recouper les diverses informations recueillies dans plusieurs documents. – Contrôler ses réponses. 	Attitudes et méthodes de travail: ne pas perdre le but. Savoir évaluer les avancées, les écarts (procédures à mettre en place: barrer les questions auxquelles on a répondu, écrire les réponses au fur et à mesure, etc.).
Mettre en relation deux documents sur un même sujet pour recouper (vérifier, compléter) de l'information.	<ul style="list-style-type: none"> – Lecture comparative. – Travail en équipe.
Repérer l'auteur, la source de l'information.	Attitude à développer de manière systématique (Qui écrit? Qui photographie? etc.).
Repérer des termes, des expressions qui indiquent un doute.	<ul style="list-style-type: none"> – Attitude à développer par rapport aux informations et aux connaissances pour vérifier leur fiabilité. – Travail lexical: verbes ou expressions marquant le doute, la variété des points de vue (d'après..., on pense généralement que..., etc.).

Restituer	
Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
Reformuler (texte), interpréter (image).	
Produire un texte adapté au projet.	Respect des contraintes formelles liées au but poursuivi, au destinataire, etc.
Présenter oralement le résultat d'une recherche, justifier ses choix, dire ses doutes.	Prise de notes (garder des traces pour développer à l'oral).
Citer ses sources d'information.	

Mémoriser et réinvestir des acquis méthodologiques	
Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
Formaliser les acquis de l'expérience <ul style="list-style-type: none"> – comment on a cherché, trouvé; – les difficultés rencontrées, les pièges à éviter à l'avenir; – les aides, les facilitations. 	Traces collectives et/ou individuelles de recherche à mettre au point en classe, avec les mots des élèves (pas de leçons artificielles).

Des projets de productions articulés aux apprentissages

Les différents domaines disciplinaires, aux divers niveaux du cycle 3, offrent de nombreuses occasions de mobiliser les élèves sur des projets de productions qui requièrent des lectures documentaires. La liste ci-dessous est purement indicative.

- Préparer un débat, après étude d'un sujet (sciences en relation avec des questions de santé ou de sécurité) à l'occasion d'un événement particulier dans l'école ou dans l'actualité (éducation civique).
- Élaborer un « dossier » thématique: pour le journal de l'école, pour une exposition (panneaux), pour un

petit ouvrage documentaire, pour un échange avec des correspondants français ou étrangers. Cette activité peut avoir lieu après l'étude d'un sujet en classe ou servir de motivation pour entrer dans un thème de travail (par exemple sur la géographie locale).

- Préparer un exposé, une visite guidée (journée du patrimoine par exemple), une émission de radio, après l'étude d'un sujet en classe ou en prolongement d'une expérience vécue du type « classe transplantée », visite d'un musée ou d'un monument, participation à un spectacle de danse ou un concert, etc.
- Synthétiser des informations sur un sujet en vue de les intégrer dans son cahier (histoire, sciences, géo-

graphie, etc.) : réaliser des « cartes d'identité » (animaux, arbres, etc.), une frise chronologique, établir un portrait (personnage historique, grand créateur, savant, etc.). Ces synthèses viennent en prolongement de l'étude d'un sujet (après la phase expérimentale en sciences par exemple, après l'étude d'une période et en fonction de l'environnement local en histoire et en géographie, pour une relation entre arts et histoire, etc.).

– Conseiller des livres qui « expliquent bien » tel sujet, qui apportent des informations complémentaires, après l'étude d'un sujet. Élaborer une courte bibliographie commentée à intégrer dans le cahier ou à diffuser dans l'école (affichage en BCD) sur la base des ouvrages qui existent en BCD.

– Préparer une interview en direct ou à distance : prendre des informations sur le sujet que l'on va traiter pour en préparer l'approfondissement ; prendre des informations sur la personne, sa vie, son œuvre.

– Chercher des informations pour articuler littéra-

ture et autres domaines pour mieux comprendre un livre (*Trèfle d'Or* et l'esclavage, *Les Derniers Géants* et la géographie, *Grand Père* et la Shoah, etc.). Cette recherche peut s'effectuer avant la lecture d'un livre de littérature ou en parallèle à la lecture (repérage de lieux, de trajets, etc.).

Pour mener à bien ces projets, les élèves, selon leurs compétences, peuvent avoir besoin du guidage du maître. Le degré de ce guidage peut varier pour un même moment et un même projet en fonction des élèves ; on peut ainsi associer toute la classe dans un même projet en modulant les exigences et l'aide. Cette dernière peut aussi être celle d'un plus grand de l'école, d'un plus performant dans la classe : par exemple, pour le repérage dans une BCD, pour trouver des ouvrages particuliers, pour rechercher des informations dans des documents, pour manipuler un cédérom ou encore naviguer sur Internet, etc. Il est nécessaire qu'au préalable le maître ait défini avec les « tuteurs » leur rôle et leur action.

Guidage fort ⁴	Guidage faible ⁴
Donner une situation de recherche définie de manière précise par le maître (ce que l'on cherche et dans quelle perspective).	Confier à de petits groupes la définition autonome d'un projet de recherche dans le projet global proposé à la classe par le maître.
Proposer un objet de recherche très « accessible », dans le registre de ce que les élèves peuvent aisément se représenter (de façon à ce qu'ils puissent exercer leur esprit critique).	Proposer un sujet de manière plus ouverte, plus large, voire plus abstraite.
Présélectionner des supports d'information.	Laisser rechercher librement des ouvrages en BCD (ouvrages ou supports multimédias).
Aider fortement à la préparation (mots-clés, mots à repérer, période à sélectionner s'il s'agit d'histoire, etc.).	Ne pas aider à la préparation (travail sur la base d'un guide élaboré collectivement).
Se proposer comme aide-lecteur ou aide-scripteur (dictée à l'adulte) pour alléger la charge dans certains moments du travail.	Faire gérer lecture et écriture par groupes de deux ou trois (aides et relais possibles).
Rappeler des formes antérieures du même travail si des difficultés se manifestent dans l'organisation (les reformuler, faire rappeler ce qui avait été fait, pourquoi et comment).	Inciter à se référer aux travaux antérieurs.
Accompagner dans la réalisation de la tâche, en aidant à contrôler le travail pour que le but ne soit pas perdu de vue (sur un aide-mémoire par exemple).	Laisser à disposition un instrument de guidage récapitulatif des phases du travail et certains critères de réalisation (instrument à fabriquer collectivement).
Faire formuler ce qui a été découvert (appris et/ou mieux compris). Le faire évaluer par des questions précises dans le cadre du projet.	Laisser les élèves traiter seuls ce qui a été découvert, sans questionnement intermédiaire.

4. Des niveaux de guidage intermédiaires sont possibles.

Lire des œuvres littéraires

Les programmes 2002 et le document d'application spécifique⁵ ont défini la lecture littéraire au cycle 3. « Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations. Ces rencontres avec les œuvres passent par des lectures à haute voix (du maître ou des élèves) comme par des lectures silencieuses. Elles permettent d'affermir la compréhension de textes complexes sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. Elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation » (extrait du programme). Il est clair qu'il ne s'agit pas d'enseigner des savoirs sur la littérature, ni d'effectuer des lectures intégrales systématiques ou des explications de textes.

L'organisation du parcours sur le cycle

Le choix des œuvres

Le choix des ouvrages est déterminant pour les objectifs visés et pour les activités conduites en classe. La liste d'œuvres de référence, au sein de laquelle se fait ce choix de manière majoritaire ou exclusive, tient compte d'un certain nombre d'exigences :

- les livres proposés offrent une réelle résistance à l'interprétation et, à ce titre, peuvent paraître difficiles ;
- ils s'inscrivent en relation avec d'autres livres de la liste ou extérieurs à celle-ci ;
- ils se répartissent dans des genres variés (critère imposé par le programme pour la constitution de la liste et pour le parcours annuel de lectures) mais, pour un genre donné, peuvent transgresser les règles du genre, jouant ainsi avec les attentes des lecteurs. Le nombre de lectures à effectuer chaque année permet à la fois de garantir pour chacun un nombre important d'acquisitions et d'expériences, et de donner des repères culturels communs. Mais cette quantité de lecture exige une organisation du parcours annuel et du cycle. Cette organisation doit permettre la rencontre des différents genres littéraires et éditoriaux, la prise en compte de la difficulté des œuvres au regard des compétences des élèves, et celle de leur complexité intrinsèque.

L'appréciation de cette complexité est source de difficultés car elle peut s'effectuer à partir de différents

critères qui, chacun, jouent un rôle variable selon l'expérience et l'expertise du lecteur. Les critères relèvent des formes linguistiques, des structures textuelles, des modalités de discours, mais aussi de toutes les configurations culturelles mises en scène par le texte et les images (thèmes, motifs, figures, mythes, systèmes de valeurs évoqués ou suggérés, etc.).

Il résulte de cette diversité des facteurs de complexité une multiplicité de combinaisons possibles qui ne permet pas de classer *a priori* les œuvres de manière linéaire, de la plus facile à la plus difficile. C'est pourquoi toute progression ne peut s'envisager que sur la base des expériences de lecture effectuées par les élèves, afin que toute lecture s'inscrive potentiellement en résonance avec d'autres. Cela rend indispensable la concertation au sein de l'équipe pédagogique du cycle pour organiser une progressivité des exigences, choisir les œuvres qui seront découvertes à un niveau pour être mises en relation avec de nouveaux textes, puis reprises plus tard. Des indications sont données p. 27 et suivantes pour aider les équipes pédagogiques dans cette tâche délicate.

La conduite du travail en classe

Le document d'application sur la littérature donnant nombre d'indications de travail, on se limitera ici à quelques compléments.

Il convient de rappeler que chaque œuvre doit être parcourue, découverte en un temps raisonnable (une séance à une séquence répartie sur 15 jours). Il importe d'en bien comprendre les raisons. Au-delà d'une semaine, la mémoire est mise à rude épreuve, parfois aussi la patience. Si on allonge le temps passé sur un ouvrage, on s'expose davantage aux risques de l'explication, de la décortication du texte qui altèrent son appréhension globale, épuisent l'intérêt au lieu d'attiser et d'exercer la curiosité et « tirent » davantage l'activité vers le formalisme que vers l'implication personnelle. Or, c'est la recherche du « sens pour soi » qu'il faut valoriser avec la littérature à l'école.

Le maître peut mobiliser divers dispositifs pour organiser l'entrée dans la lecture selon la nature du texte, par exemple :

- le dévoilement progressif (lecture-feuilleton sur un nombre limité de jours) ;
- la lecture de fragments sélectionnés avant la lecture intégrale (début et fin du livre, extraits de chapitres) ;
- la découverte d'illustrations sélectionnées avant toute lecture (présentation par projection, d'abord sans le titre, puis avec le titre) ;
- la reconstruction d'un texte à plusieurs (classe divisée en deux).

Les séquences d'apprentissage associant lecture et écriture s'appuieront sur les échanges entre les élèves, à partir de mises en situation préparées par le maître, en fonction des obstacles pressentis et de

5. *Littérature, cycle 3*, CDNP, 2002, coll. « Documents d'application des programmes ».

quelques objectifs précis. Cette dimension sociale de la lecture doit être constamment sollicitée et valorisée ; les questions traitées alors constitueront une matrice du questionnement que les élèves, devenus lecteurs autonomes, devront mener.

Les échanges oraux seront éventuellement préparés par des prises de notes individuelles, des reformulations écrites (« c'est l'histoire de... »). Dans les activités d'écriture, on pourra demander aux élèves de préciser leurs attentes par rapport au récit (au vu du titre, du début, etc.). Le but est de conduire chacun à mener de lui-même une lecture interprétative, à intérioriser un questionnement lui permettant de ne pas se laisser tromper par les « ruses » du texte. On ne visera pas dans ces séquences une lecture exhaustive de l'œuvre ou une exploration dans le détail qui en épuiserait le sens.

Ces séquences feront éventuellement appel à la lecture d'autres œuvres, à des lectures documentaires en fonction des besoins. Elles pourront trouver un prolongement dans des ateliers d'écriture.

Le maître peut prévoir des regroupements d'œuvres pour stimuler une lecture en réseau. Celle-ci aide les élèves à se construire une culture littéraire par les relations qu'ils découvrent entre les textes (genres, auteurs, motifs symboliques, thèmes, etc.), leur inscription dans le temps (patrimoine, réécritures) et l'espace (cultures du monde). Avec la lecture en réseau, le principe à l'œuvre est l'activité de comparaison au sein du regroupement proposé par le maître : comparaison d'un texte source à des adaptations ou des réécritures (*Pierre et le Loup*, *La Petite*

Marchande d'allumettes, etc.), d'un personnage avec son représentant archétypal (le diable, l'ogre, etc.), des œuvres d'un même auteur (Ponti, Sis, Khémir, Chabas, etc.), de plusieurs œuvres pour découvrir une configuration commune (motif, symbolique, mythe, etc.) comme l'île dans les robinsonnades.

Le maître doit jouer sur le degré d'étayage qu'il accorde aux élèves, selon leurs compétences, pour une œuvre donnée. Pour conserver toute sa valeur à l'activité de lecture, il calcule son intervention de façon à adapter l'ampleur de la tâche dévolue aux élèves aux différents niveaux de compétences des groupes qui composent la classe (lecture à voix haute de certains passages, aides à la reformulation, guidage plus fort dans la lecture d'un passage plus dense, orientation de l'attention sur les indices essentiels). Cet étayage doit aboutir à terme à une prise en charge totale de la lecture par les élèves, pour les ouvrages les plus proches de ceux préalablement travaillés.

Les compétences à construire et les dispositifs pédagogiques

Les compétences à construire sont classées ici en trois ensembles qui correspondent à des « dimensions » différentes de la lecture littéraire auxquelles il faut constamment veiller au long du cycle 3. L'énoncé de ces compétences est ici accompagné d'indications sur les dispositifs pédagogiques de nature à favoriser leur construction progressive ; des propositions sur les écrits en interaction avec la lecture précisent ces dispositifs au chapitre « Écriture », p. 38).

Entrer dans un ouvrage : la lecture longue	
Compétences attendues à la fin du cycle 3	Dispositifs pédagogiques
<p>Adapter son comportement de lecteur pour conduire à son terme la lecture d'une œuvre longue et/ou complexe.</p> <p>Cela suppose de :</p> <ul style="list-style-type: none"> – lire un texte littéraire long en le comprenant, en mémorisant ce qui a été lu et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises (pouvoir faire des résumés d'étape et des hypothèses sur la suite) ; – focaliser son questionnement sur des zones d'incompréhension, d'ambiguïté (texte seul, relations entre le texte et les images) ; – effectuer des relectures partielles ; – émettre des hypothèses de lecture ; – élaborer des stratégies personnelles de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Échanges collectifs ou en petits groupes <p>Il s'agit de faire intégrer les clés d'une lecture réussie en aidant les élèves à mettre en œuvre une activité réflexive pour adapter leurs stratégies de lecture en fonction de la longueur de l'œuvre, de la densité du texte, du degré de familiarité avec certaines formes d'écriture. Trois capacités doivent être constamment sollicitées pour assurer la réussite des lectures longues : anticiper, mémoriser, résumer. Pour cela, on conduira les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> – prendre en compte la dimension temporelle de la lecture, adopter un rythme de lecture adapté à la longueur du texte (fractionner un texte long, un recueil, lire en continu une nouvelle, un poème, etc.) ; – développer des attentes de lecture ; gérer un différé imposé par le texte pour l'entrée dans l'action (à partir du titre, de la lecture de la première page ou du premier chapitre, d'illustrations, de l'interaction de ces éléments) ; conserver des résumés d'étapes ;

Compétences attendues à la fin du cycle 3	Dispositifs pédagogiques
	<p>– matérialiser la progression de l’histoire (schématiser, faire commenter les titres de chapitres ou donner des titres aux passages lus, énoncer ou faire énoncer des étapes clés, les faire résumer, etc.)</p> <p>– comprendre et interpréter le texte (confronter le produit de sa lecture à celui des autres, situer et interpréter les points de résistance du texte, ses ambiguïtés, argumenter et justifier son choix en ayant recours au texte, intégrer une reformulation du maître, reformuler).</p> <p>• Débats interprétatifs Le maître ménage des moments d’échanges relatifs : – aux zones d’ombre qui peuvent constituer des obstacles à la compréhension et générer des interprétations diverses ; – aux impressions ressenties et à ce qui les suscite ; – aux jugements esthétiques et éthiques sur les actes et les motivations des personnages ; – aux liens établis avec d’autres textes, des expériences personnelles, l’actualité, etc. Les élèves sont progressivement conduits à se poser des questions sur leur lecture : la confrontation entre pairs est une médiation nécessaire avant qu’ils puissent le faire seuls.</p> <p>• Comités de lecture Le maître ou les maîtres du cycle peuvent mettre en place des moments ritualisés permettant aux élèves d’échanger sur leurs lectures.</p>

Entrer dans la culture littéraire	
Compétences attendues à la fin du cycle 3	Dispositifs pédagogiques
<p>Adopter une « posture » interprétative. Cela se traduit par :</p> <p>– la participation à un débat sur l’interprétation d’un texte littéraire, la pertinence des propositions et des arguments dans l’échange ; – la capacité à vérifier dans le texte (et/ou à rechercher dans les images) ce qui interdit ou permet l’interprétation proposée.</p>	<p>• Débats interprétatifs Conduits par le maître, ils peuvent se situer tout au long de la lecture. Ils ont pour but : – de situer et d’interpréter les points de résistance du texte, ses ambiguïtés (dès le titre) ; – de confronter les lectures et/ou les hypothèses et les questions ; – d’argumenter et de justifier les choix en ayant recours au texte et aux images.</p> <p>Ces échanges peuvent s’organiser à partir de productions écrites, par exemple des résumés : tout au long de la séquence, des résumés peuvent permettre de caractériser la lecture de chacun (résumé personnel) et d’amorcer le débat interprétatif (comparaison de différents résumés personnels, choix, dans une liste proposée par le maître, du résumé, qui paraît le plus pertinent).</p>

Compétences attendues à la fin du cycle 3	Dispositifs pédagogiques
<p>Lire personnellement au moins un livre par mois ; prendre appui sur ses lectures antérieures pour faire ses choix.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectures en réseau À partir de la lecture d'un ouvrage, des lectures en réseau permettront aux élèves de construire leur propre parcours dans l'œuvre d'un auteur, dans un genre, de réaliser des allers-retours entre littérature et documentaire, de faire des relectures sélectives, etc. • Carnet de lecteur Le carnet de lecteur, à l'instar du carnet d'expériences, peut recueillir les traces des lectures personnelles ou collectives (écrits de travail, impressions de lecture, cheminements dans l'œuvre, etc.). • Anthologie personnelle L'élaboration d'une anthologie personnelle (poèmes, citations de textes et d'images, recueils de métaphores, de morales, d'énoncés clés, etc.) est à encourager tout au long du cycle. Elle peut s'enrichir des interactions avec les arts visuels, la musique.
<p>Mémoriser/restituer des extraits de texte particulièrement appréciés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mémorisation La mémorisation conçue comme le résultat d'une lecture maîtrisée et intériorisée portera sur n'importe quel texte (poème, théâtre, roman, conte, etc.). On privilégiera des textes qui offrent des « modèles de langue ».
<p>Manifester un rapport poétique à la langue et au langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> – être sensible au langage et à la langue (rythme, ton, images, évocation, etc.) ; – être capable de mettre en voix un texte court pour faire entendre son interprétation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diction Il est nécessaire de dissocier les temps de diction, où l'on expérimente sur les voix du texte, des temps de restitution du texte que l'on aura mémorisé. Il est important que le maître donne à entendre des textes tout au long du cycle (textes lus par lui, enregistrés par d'autres enseignants, des comédiens, etc.).

Entrer dans les textes : la lecture de textes littéraires courts

Compétences attendues à la fin du cycle 3	Dispositifs pédagogiques
<p>Comprendre, en le lisant silencieusement, un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait) de complexité adaptée à l'âge des élèves et à leur culture (connaissances antérieures). Cela suppose de :</p> <ul style="list-style-type: none"> – comprendre la situation d'énonciation, ses enjeux, sa dynamique (qui parle, à qui, quand et où, pour quoi faire?) ; – traiter l'implicite du texte, ses ambiguïtés ; faire des déductions, élaborer des inférences. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités d'entraînement relatives au traitement de la cohésion du texte et de sa cohérence Elles se déroulent soit dans des ateliers de lecture (pour les extraits difficiles), soit dans les moments consacrés à l'observation réfléchie de la langue. Des séances spécifiques de travail permettront de travailler sur des obstacles potentiels à la compréhension : <ul style="list-style-type: none"> – présence de substituts (reprises nominales nombreuses et diverses désignant les personnages) ; – temps de la narration/chronologie des événements ; – connecteurs. <p>Dans ces moments, on conduira les élèves à mobiliser des connaissances diverses conjointement pour lever des ambiguïtés, résoudre des problèmes de compréhension. Le travail collectif peut être précédé d'une réflexion par petits groupes.</p>

Compétences attendues à la fin du cycle 3	Dispositifs pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail Voir le chapitre « Écriture », p. 38. • Débats interprétatifs Au cours de ces débats, l'enseignant amènera les élèves à dire comment ils ont procédé pour comprendre l'implicite; la confrontation permettra d'analyser les erreurs et les variations, ainsi que les modalités d'appropriation du texte.

N.B. – L'ensemble des compétences et des dispositifs présentés ci-dessus sont fonctionnels pour tous les écrits littéraires. On n'oubliera pas cependant la spécificité de la lecture du théâtre et de la poésie, qui impliquent de plus une mise en jeu du corps et de la voix.

Les œuvres à lire : liste indicative des sources de difficulté

On ne peut pas classer *a priori* les textes littéraires en textes faciles et textes difficiles. Chacun peut comporter un nombre important de facteurs de complexité, chaque facteur pouvant être présent à des degrés divers. Le choix a été fait de dresser une liste indicative de ces facteurs de manière à aider les enseignants à mieux cerner la complexité du texte qu'ils proposent à leurs élèves en examinant, pour un livre, divers critères. Les éléments identifiés sont destinés au maître pour son travail de préparation (choix des œuvres, identification de « zones de difficulté », de « butées », sur lesquelles il pourra greffer un travail collectif, car c'est par là que le texte résiste à l'interprétation). Ce ne sont en aucun cas des outils d'analyse qui devraient être enseignés aux élèves, ni une grille de lecture qu'il conviendrait de suivre pour traiter l'œuvre de manière exhaustive. En situation

pédagogique, l'approche reste globale, même si le retour au texte conduit à identifier les zones d'ambiguïté, des procédés utilisés par l'auteur pour produire des effets. Il ne s'agit pas alors de les nommer de manière « savante ». Loin de l'analyse aride, on doit s'attacher à faire vivre le plaisir de lire et/ou de recevoir des textes lus par d'autres, une forme de participation à la vie du texte.

Les sources de difficulté des œuvres à lire sont liées à des critères de complexité qui peuvent relever de la présentation du livre, de l'univers de référence de l'œuvre, du système des personnages, de la situation et de la façon dont les choses sont racontées.

Les tableaux ci-après précisent à la fois des éléments que l'on peut considérer comme de moindre complexité (choix des livres pour le début du cycle et pour des lecteurs encore hésitants ensuite) et des éléments de grande complexité. Des exemples d'œuvres de la liste de référence sont proposés, sans visée d'exhaustivité.

Critères de complexité liés à la présentation du livre		
	Du moins complexe	Au plus complexe
La présentation matérielle du livre	<ul style="list-style-type: none"> – Nombre limité de pages. – Typographie de taille moyenne. – Maquette aérée, séduisante (illustrations, couleurs). 	<ul style="list-style-type: none"> – Volume à lire plus important. – Typographie plus serrée. – Maquette plus austère.

	Du moins complexe	Au plus complexe
Organisation du livre : – découpage en chapitres – chapitres titrés – table des chapitres	– Présence d'une table des chapitres, d'une quatrième de couverture. – Chapitres courts et titrés qui sont autant de balises dans l'élaboration de la signification (<i>Fantastique Maître Renard</i> ; <i>Le Souffre-douleur</i> ; <i>C'est corbeau</i> ; <i>La Clarisse</i> ; <i>Oma, ma grand-mère à moi</i>).	– Peu ou pas de balises : dans <i>Robert</i> , les titres de chapitres n'apparaissent que dans la table. – Chapitres longs (<i>Les Aventures d'Alice au pays des merveilles</i> ; <i>Pinocchio</i>).
Nature des illustrations Rapport texte/images	– Images relevant des codes culturels conventionnels (<i>Mon cygne argenté</i>). – Images redondantes, illustratives (<i>Les Fables</i>). – Images complémentaires par rapport au texte (<i>Ma vallée</i>).	– Images qui posent des problèmes de « circulation » dans la page compte tenu de leur importance pour la compréhension (<i>Les Trois Chemins</i> ; <i>Ré-création</i>). – Images qui contribuent à la mise en scène de l'histoire (<i>Les Trois Clés d'or de Prague</i>) ou du poème (<i>Visions d'un jardin ordinaire</i> ; <i>Sirandanes</i> ; <i>Le Hugo</i> , etc.). – Images divergentes par rapport au texte, interagissant avec le lecteur (<i>Le Naufragé du A</i>) ou illustrations en décalage par rapport au texte (<i>Que font les petits garçons ?</i>). – Images comportant des éléments symboliques, des citations, allusions ou références (<i>Le Cochon à l'oreille coupée</i> ; <i>Scoop</i> ; collection « Dada »). – Enchâssements des illustrations dans la progression du récit (<i>Ludo</i> ; <i>L'Île du monstrel</i>).
Appartenance à une série, une collection Œuvre sous forme de recueil	L'interaction, d'un texte avec les autres textes du recueil (<i>Histoires pressées</i> ; <i>Contes russes</i> ; <i>Anthologie des poèmes insolites</i>), du livre avec les autres livres (<i>Ma vallée</i> ; <i>Georges Leblanc</i>), construite par la forme éditoriale (collections policières, de poésie, etc.), offre au lecteur un cadre pour mettre en œuvre sa lecture des textes et des images de chacun des ouvrages. Cette interaction peut être un facteur de complexité dans le cas du recueil ou une aide potentielle si le lecteur lit plusieurs ouvrages d'une même série (<i>Ludo</i> ; <i>Mélusine</i> ; <i>Fifi Brindacier</i>).	

Critères de complexité liés à l'univers de référence de l'œuvre

	Du moins complexe	Au plus complexe
Distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur	– Proximité par rapport aux connaissances du monde acquises par le lecteur (<i>Mon je-me-parle</i> , univers de la famille vu par un enfant; <i>Les Doigts rouges</i> , sentiments, émotions, motivations proches de l'expérience enfantine). – Existence d'une version audio du texte (<i>Le Long Voyage du pingouin</i> ; <i>Little Lou</i>).	– Éloignement par rapport aux connaissances acquises par le lecteur. Les romans comme <i>Rouge Braise</i> , <i>Deux graines de cacao</i> , la BD comme <i>La Révolte d'Hop-Frog</i> , les albums comme <i>Grand-père</i> ou <i>Otto : autobiographie d'un ours en peluche</i> supposent un minimum de repères historiques (la Seconde Guerre mondiale, l'esclavage en Amérique, la guerre de Sécession, le nazisme, etc.). D'autres requièrent une connaissance du contexte social dans <i>Rêves amers</i> , <i>Salvador : la montagne</i> , <i>L'Enfant et la Mangue</i> .

	Du moins complexe	Au plus complexe
Distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur		– Existence de versions audiovisuelles des récits que les lecteurs peuvent connaître et qui sont plus ou moins fidèles à la version originale écrite (<i>Alice au pays des merveilles</i> ; <i>La Petite Sirène</i> ; <i>Pinocchio</i> ; <i>La Belle et la Bête</i> ; <i>Jumanji</i>).
Distance par rapport au système de valeurs du lecteur	Convergence avec le système de valeurs du lecteur qui partage ou comprend le système de valeurs des personnages (<i>Mon cygne argenté</i> ; <i>La Verluissette</i> ; <i>La Rencontre</i>).	Divergence, écarts, tensions avec le système de valeurs du lecteur. Par exemple : – sur le système marchand (<i>Les Affaires de monsieur le chat</i> ; <i>Du commerce de la souris</i>); – sur l'écologie (<i>L'homme qui plantait des arbres</i> ; <i>Le Monde d'en haut</i>); – sur la liberté (<i>L'Île aux lapins</i> ; <i>La poule qui voulait pondre des œufs en or</i> , etc.); – sur la société (<i>La Petite Marchande d'allumettes</i> , deux versions : contexte Copenhague au siècle dernier et contexte Sarajevo actuellement); – sur les personnages (<i>L'Abominable Histoire de la poule</i>).
Référence à d'autres œuvres littéraires (emprunts, citations, pastiches, parodies)	– Référence directe à des œuvres connues du lecteur (<i>Les Trois Cochons</i> ; <i>Pierre et le Loup</i> , version BD; <i>Le Loup, mon œil!</i> ; <i>Georges Lebanc</i> , citations des personnages de l'œuvre de l'auteur illustrateur; <i>La Sorcière et le Commissaire</i>). – Réécriture, adaptation (<i>L'Oiseau d'Ourdi/La Barbe-Bleue</i> ; <i>Fables d'Ésope/Fables de la Fontaine</i> ; <i>Kalila et Dimna/Roman de Renart</i>).	– Référence indirecte à des œuvres connues du lecteur : <i>L'Enfant océan</i> (référence au <i>Petit Poucet</i>); <i>La Jeune fille, le Diable et le Moulin</i> ; <i>Neige écarlate</i> (références aux contes). – Référence directe à des œuvres inconnues ou mal connues du lecteur : <i>Ré-création</i> (parodie du texte de la Genèse); <i>Angelot du lac</i> (allusions à Tristan et Iseult); <i>Magazin zinzin</i> (autocitations et références à la culture populaire). – Citations, emprunts à d'autres domaines artistiques (<i>Chez elle, chez Elle</i> ; <i>Les Trois Clés d'or de Prague</i>).

Critères de complexité liés aux personnages		
	Du moins complexe	Au plus complexe
Nombre	– Faible nombre; relations stables et classiques (<i>Le Hollandais sans peine</i> ; <i>La Verluissette</i> ; <i>C'est corbeau</i>). – Personnages nombreux mais avec un personnage principal bien identifiable (<i>Les Nougats</i> ; <i>Mélusine</i>).	– Faible nombre mais relations complexes et évolutives (<i>Piero</i> ; <i>Grand-père</i>). – Nombreux personnages dont plusieurs de premier plan (<i>Charlie et la Chocolaterie</i> ; <i>Alice aux pays des merveilles</i> ; <i>Pinocchio</i> ; <i>Georges Lebanc</i> ; <i>Tirez pas sur le scarabée</i>). – Éloignement avec le personnage standard proche de la personne humaine. Le hasard dans <i>La Couleuvrine</i> , Rien dans <i>Moi et Rien</i> ont des statuts de personnages inscrivant d'emblée la lecture dans un registre symbolique.

	Du moins complexe	Au plus complexe
Évolution des personnages tout au long du récit	Personnages conservant la même personnalité et le même statut tout au long de l'œuvre.	Personnages subissant des transformations, changeant de statut (<i>Piero</i> ; <i>Le Grand Livre vert</i> ; <i>La Belle et la Bête</i> ; <i>Le Souffre-douleur</i> ; <i>Les Petits Bonshommes sur le carreau</i>).
	La connaissance de la série facilite le repérage des personnages, leur identification psychologique, leur rôle dans l'intrigue (Mélusine, Ludo, Barnabé, etc.).	
Degré de proximité de l'archétype	Personnages proches de l'archétype: sorcière dans <i>Mélusine</i> , vampire dans <i>Le Buveur d'encre</i> , constellation familiale dans <i>Mon je-me-parle</i> , <i>Le Hollandais sans peine</i> , le maître d'école/les élèves dans <i>Joker</i> .	– Personnages éloignés de l'archétype: l'ogre dans <i>Mange-moi</i> , Robinson et Vendredi dans <i>Mamie Ouate en Papoâsie</i> ou dans <i>L'Île du monstrel</i> . – Opposition entre le personnage générique et le personnage sujet de l'histoire (l'homme/l'Homme dans <i>Le chat qui s'en allait tout seul</i> de Kipling).
Désignation des personnages	<ul style="list-style-type: none"> – La manière dont l'auteur nomme ses personnages induit un système d'attentes par rapport à l'histoire: Noël et Léon dans <i>Le Cochon à l'oreille coupée</i>, le maître Hubert Noël dans <i>Joker</i>, qui commence la classe en distribuant un paquet cadeau à chaque élève, etc. – Dans le conte, le nom du personnage renforce les qualités du personnage: une barbe bleue pour Barbe-Bleue, Cendrillon (cendres), la Belle, etc., jusqu'à utiliser la même expression le désignant comme pour la petite sirène, la Bête, etc. – La difficulté peut naître de ce que lecteur ne découvre le nom qu'après avoir lu plusieurs pages (<i>Ba</i>; <i>Joker</i>). – Quant aux reprises nominales pour désigner les personnages au long du texte, elles peuvent être nombreuses et variées, ce qui peut désorienter le lecteur (<i>Le Souffre-douleur</i>). 	

Critères de complexité liés à la situation		
	Du moins complexe	Au plus complexe
L'intrigue: sa nature, sa construction	<ul style="list-style-type: none"> – Forme courte, présentant une succession de moments forts; peu de digressions ou de pauses (cas des albums le plus souvent). – Intrigue forte qui se développe rapidement; suspense (les jeunes lecteurs disent rechercher l'action). 	<ul style="list-style-type: none"> – Intrigue se construisant lentement (<i>Le Diable et son Valet</i>; <i>Ippon</i>). – Présentation sous forme de problèmes à résoudre (<i>Debout sur un pied</i>) ou d'énigmes (<i>Nasr Eddin Hodja, un drôle d'idiot</i>).
Les événements: leur nombre, leur organisation	Une chaîne d'événements avec relations explicites (certains éléments pouvant se situer dans les images).	<ul style="list-style-type: none"> – Plusieurs chaînes événementielles avec relations explicites. – Nombre restreint de chaînes événementielles avec relations causales plus ou moins nettes: deux dans <i>Little Lou</i> marquées par un changement dans la forme narrative (BD). – Relations logiques poussées jusqu'à l'absurde ou ayant une valeur symbolique (<i>Nasr Eddin Hodja, un drôle d'idiot</i>; <i>Debout sur un pied</i>).

	Du moins complexe	Au plus complexe
Les changements de lieux : leur nombre	<ul style="list-style-type: none"> – Un seul lieu ou très peu de lieux différents. – Des changements de lieux non déterminants pour la compréhension de l'intrigue. 	<ul style="list-style-type: none"> – Changements de lieux en nombre relativement important. – Changements de lieux influant fortement sur la compréhension de l'intrigue (<i>Alice au pays des merveilles</i>; <i>Pinocchio</i>; <i>La reine des fourmis a disparu</i>). – Espaces en opposition comme dans le <i>Monde d'en haut</i>. – Lieux qui deviennent symboliques par la lecture qu'on en fait (île, forêt labyrinthe, etc.).

Critères de complexité liés à la façon dont les choses sont racontées		
	Du moins complexe	Au plus complexe
Début de l'œuvre	<ul style="list-style-type: none"> – Début proche des formes habituelles liées au genre : « Il y avait une fois » (<i>La Belle et la Bête</i>), « Il y a longtemps de cela, vivait... » (<i>Le Grand Livre vert</i>). – Début qui fait entrer rapidement dans l'intrigue. 	<ul style="list-style-type: none"> – Début écrit de manière originale, non conforme aux formes habituelles liées au genre. – Début qui tarde à faire entrer le lecteur dans l'intrigue (<i>Ippon</i>; <i>Mamie Ouate en Papoâsie</i>; <i>La Couleuvrine</i>).
Construction narrative	<ul style="list-style-type: none"> – Construction narrative fidèle à la construction type du genre concerné. – Construction narrative linéaire. 	<ul style="list-style-type: none"> – Construction narrative prenant des libertés avec la construction type du genre. – Construction complexe.
Écart entre la chronologie du récit et la chronologie des événements	Chronologie du récit et chronologie des événements identiques (<i>Le cheval qui sourit</i>).	Chronologie des événements différente de la chronologie du récit : <ul style="list-style-type: none"> – construction simultanée ou alternée : relais narratif dans <i>L'Enfant océan</i>; – construction avec flash-back (<i>Ba</i>; <i>Le Diable et son Valet</i>; <i>Otto : autobiographie d'un ours en peluche</i>); – construction avec enchâssements (<i>Ludo : tranches de quartier</i>; <i>Scoop</i>); – construction combinatoire (<i>Les Trois Chemins</i>).
Énonciation (qui parle ? qui raconte ? à qui ?)	<ul style="list-style-type: none"> – Un seul dispositif énonciatif : même narrateur tout au long de l'œuvre. – Points d'appui dans le texte facilitant la compréhension des échanges (ponctuation, intentions exprimées par des verbes tels que « corriger », « ajouter », etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Changement de narrateurs (<i>Verte</i>; <i>Une histoire à quatre voix</i>). – Narration à la première et à la troisième personne (<i>Moi et Rien</i>). – Autobiographies vraies ou « fausses » (<i>Otto : autobiographie d'un ours en peluche</i>; <i>L'Enfant océan</i>; etc.).
L'écriture : style, jeux sur la langue et le langage, densité	<ul style="list-style-type: none"> – Niveau de langue bien représentatif du personnage (appartenance sociale, psychologie). – Inventions langagières accessibles comme chez Ponti, Dahl, Tardieu, Queneau. 	<ul style="list-style-type: none"> – Énigmes posées par les choix d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> • silences, ellipses temporelles ou spatiales (<i>Le Collectionneur d'instant</i>; <i>Moi et Rien</i>; etc.); • fausse piste (<i>Journal d'un chat assassin</i>). – Ton humoristique ou satirique (<i>Le Naufragé du A</i>; <i>Barnabé</i>; <i>Scoop</i>).

	Du moins complexe	Au plus complexe
L'écriture : style, jeux sur la langue et le langage, densité	– Polysémie, métaphores accessibles (<i>Histoires pressées ; Les Petits Bons-hommes sur le carreau ; etc.</i>).	– Mise en scène de la langue et du langage (<i>Anacoluptères ; Dico dingo ; Le Coupeur de mots ; Le Hollandais sans peine ; Le Naufragé du A, etc.</i>). – Invention langagière (<i>Raymond Queneau un poète ; Alice au pays des merveilles</i>). – Densité de l'écriture : énoncés longs, phrases complexes et vocabulaire difficile.
Rapport entre longueur et densité	– Récits courts conduisant le lecteur pas à pas (<i>La Sorcière et le Commissaire ; Les Nougats, Mon cygne argenté</i>). – Textes plus longs, avec un guidage du lecteur (<i>Un printemps vert panique ; Terriblement vert!</i>).	– Textes courts et faussement simples (<i>Dis-moi ; Que font les petits garçons ? ; Nuit d'orage</i>). – Textes courts mais denses (<i>Magazin zinzin ; Le Temps des cerises ; Le Cochon à l'oreille coupée ; L'Invité d'un jour ; La Sorcière d'avril ; L'Amour de la vie</i>). – Textes plus longs et denses (<i>Le Collectionneur d'instant ; Maman D'lo ; La Longue Marche des dindes ; La Rencontre : l'histoire véridique de Ben MacDonald ; Deux graines de cacao ; Alice au pays des merveilles ou Pinocchio</i>). Ces textes demandent des compétences de « lecteur de fond », c'est-à-dire des capacités à mémoriser ce qui a été lu, des stratégies de lecture, etc.

L'évaluation des compétences en lecture

Toutes les compétences à travailler durant le cycle 3 n'appellent pas la même forme d'évaluation. Il faudra distinguer les temps d'évaluation formelle, proposés à la suite d'un module, d'une séquence d'apprentissage ou à distance, des séquences d'apprentissage, pour faire le point sur la résistance des acquis, de l'évaluation plus continue. Dans les deux cas, l'élève y est associé pour prendre la mesure de ses progrès et identifier les obstacles qu'il a encore à franchir. Le système d'évaluation-observation continue peut être renseigné selon des rythmes différents en fonction des enfants. On notera les réussites particulières et les difficultés manifestes ; pour les élèves plus « transparents », on s'attachera à leur observation particulière dans des moments spécifiques en suscitant plus que de coutume leur participation, en instaurant un échange privilégié avec eux. Il est souhaitable de concevoir les outils d'évaluation-observation continue comme des outils de cycle.

La reconnaissance de mots

Elle doit faire l'objet d'évaluations régulières, surtout pour les élèves qui ont besoin d'un soutien particulier.

On s'attachera en particulier aux mots outils et aux mots à retenir dans les champs disciplinaires. Des indications ont été données p. 7, mais on peut ajouter d'autres modalités (lecture à haute voix de mots inventés ou déformés, d'extraits de textes, dictée de mots à « trous » ; textes à compléter à l'aide de mots donnés par paires et proches, homonymes, homophones, etc.).

La lecture à haute voix

Elle gagne à être évaluée en sollicitant la participation des élèves. Il importe d'élaborer avec eux une liste limitée de critères de réussite (en s'interrogeant ensemble sur la définition de ce qu'est bien lire à haute voix – voir p. 9). Construite avec eux, cette liste les aidera à s'entraîner, chacun notant régulièrement ce qu'il doit améliorer. Pour le moment dit d'évaluation, chaque élève peut choisir un texte qu'il a aimé (littérature) ou qui l'a particulièrement intéressé (document), et le maître peut demander un texte plus long ou au contraire moins long en fonction de ce qu'il connaît des compétences des uns et des autres. En organisant sur plusieurs jours cette évaluation, le temps passé chaque jour n'excède pas les capacités d'attention des élèves qui doivent suivre et écouter avec beaucoup de vigilance pour être « justes ».

La lecture de textes fonctionnels (consignes, énoncés de problèmes)

Elle doit être évaluée en situation. Elle est quotidienne ou presque; pour évaluer les compétences des élèves, il convient qu'aucun commentaire collectif ne soit fait, qu'aucune aide ne soit donnée. Il faut bien distinguer dans l'analyse des erreurs ou des échecs (de réalisation des tâches demandées ou de résolution des problèmes) si la source des difficultés est dans la lecture de la consigne ou de l'énoncé ou bien dans la maîtrise et la mobilisation des savoirs ou savoir-faire exigibles.

La lecture de textes documentaires

Elle peut donner lieu à des évaluations ponctuelles portant, en cours de cycle, sur des composantes de la recherche documentaire (voir p. 21) et sur la compréhension des textes (avec illustrations associées le cas échéant). Par exemple, en s'adaptant à la part du programme déjà réalisée dans chaque discipline :

– des questions étant données telles qu'elles peuvent se poser pour motiver une recherche documentaire, on vérifiera si les élèves sont capables :

- de sélectionner dans des copies de sommaires d'ouvrages les chapitres où ils iraient chercher des réponses,
- de donner des mots-clés pertinents ;

– des questions étant posées et des documents donnés, on vérifiera si les élèves sont capables :

- de repérer des zones de textes ou des illustrations qui apportent des informations,
- d'éliminer dans des textes ce qui ne répond pas aux questions ;

– sur la base d'un texte, on vérifiera si les élèves sont capables de compléter un tableau, un schéma ou toute autre représentation graphique (non de les élaborer en totalité) pour rendre compte des informations recueillies. Inversement, on vérifiera s'ils sont capables de compléter un texte en prélevant des informations dans des illustrations ou représentations diverses ;

– au travers de textes de longueur et de complexité syntaxique adaptées (ne pas aller au-delà de ce qui a été travaillé) et sur des thèmes traités dans les diverses disciplines, on vérifiera la compréhension par des questions induisant des prélèvements d'informations, des recoupements, des déductions, des inférences (questions fermées avec réponses oui/non ou vrai/faux, questions ouvertes appelant des réponses rédigées).

La lecture littéraire

Elle présente des caractéristiques qui ne se prêtent pas à une approche évaluative ponctuelle et normative (hormis la compréhension d'extraits qui pour-

rait être traitée, de manière limitée, comme pour tout autre texte). En effet, elle mobilise un investissement personnel et la subjectivité du lecteur, elle propose des textes toujours singuliers dont la compréhension et l'interprétation font appel à de multiples savoirs et savoir-faire en interaction.

On privilégiera donc plutôt une forme d'observation continue des comportements et des pratiques. Les éléments indiqués ci-dessous sont indicatifs de ceux qui pourraient constituer un guide d'observation. Sur la base des informations capitalisées, l'objectif du maître doit être de faire progresser chacun, en sollicitant plus régulièrement la participation (éventuellement dans des groupes restreints), en guidant dans des choix de lectures, en créant des interactions avec d'autres élèves bons lecteurs et capables de faire partager des enthousiasmes, etc. Cette évolution s'entend sur les trois années du cycle.

Participation aux débats

Les élèves peuvent-ils :

– se repérer dans l'œuvre (notamment distinguer les personnages, leurs relations, leurs motivations, leurs projets, etc., identifier des éléments majeurs de l'intrigue, identifier la période, le lieu) ;

– présenter une interprétation, une hypothèse face à des ambiguïtés du texte, des silences, de l'implicite, présenter un point de vue, une évaluation à propos des valeurs, des motivations des personnages, etc. ;

– présenter des preuves de leurs dires et/ou des objections pour réfuter des propositions d'autrui en s'appuyant sur le texte (considéré du point de vue du contenu et/ou des stratégies narratives) et/ou les illustrations ;

– argumenter sur la base de connaissances et/ou de lectures antérieures (sur le sujet, sur des thèmes proches, sur l'œuvre de l'auteur, etc.) ;

– exprimer des émotions, des points de vue subjectifs relatifs à l'action, à l'écriture (sensibilité aux métaphores, aux jeux de langue, etc.).

Activités de lecteur en classe

Les élèves peuvent-ils :

– lire beaucoup et organiser leur lecture (marquer un arrêt, repérer une phrase ou un passage, sauter des passages, etc.) ;

– écrire pour eux ou selon les propositions faites par le maître (résumés, transpositions, changements de point de vue, impressions, etc.) sur leurs lectures, pour les baliser ;

– surmonter des obstacles de compréhension, persévérer malgré des difficultés (poursuivre la lecture, revenir en arrière, relire, ralentir la vitesse, recourir aux illustrations, demander de l'aide à des pairs ou au maître) ;

– partager leurs plaisirs de lecteur (lecture d'extraits à haute voix, conseils de lecture, etc.).

Lectures personnelles, pratiques culturelles

- lectures libres: quantité, choix (livres « faciles » ou au contraire « difficiles », variété des genres, des collections ou au contraire stabilité, etc.);
- capacité à aller au bout de chaque livre, capacité à argumenter sur un abandon;
- intérêt explicite pour la lecture et les livres manifesté par la fréquentation de la BCD hors temps contraint, ou d'une autre bibliothèque;
- implication personnelle dans ses lectures (identification à des personnages, évocation de souvenirs reliés à des situations rencontrées dans les lectures, aspirations suscitées par des textes, etc.).

Mémorisation, réinvestissements, références

- rappel possible des histoires lues sans confusion entre les textes (épisodes essentiels, caractérisation des personnages, etc.);
- réalisation spontanée de liens entre des livres, des textes, des illustrations (« c'est comme... », « c'est le contraire de... »), entre des personnages;
- traces des lectures antérieures dans les écrits personnels (reprise de formules, de tournures, de mots), citations (remémoration exacte);
- références explicites à des textes, des auteurs, des « univers » en relation avec d'autres domaines disciplinaires.

Les compétences à construire

Les compétences rappelées dans le tableau ci-dessous sont celles qu'explicitent les programmes. Comme pour la lecture, le cycle 3 doit, en matière d'écriture, garantir des acquisitions nombreuses et

importantes. Il faut s'assurer que les élèves sont capables de réinvestir leurs acquis et donc créer les conditions nécessaires à ce réinvestissement. Afin de mettre en perspective le parcours scolaire de l'élève, on rappellera que le but de la classe de 6^e est que chacun soit capable de produire un texte narratif cohérent d'une page environ.

	Début du cycle 3	Fin du cycle 3
Graphier Copier	Copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible.	Copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible.
Écrire de manière autonome	Écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.	<ul style="list-style-type: none"> • Activités transversales Rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe. • Littérature <ul style="list-style-type: none"> – Élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans inducteur, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation. – Pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques.
Réécrire		Réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de texte, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte.
Mettre en page		Mettre en page et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en en respectant les conventions (affiche, journal d'école, fiche technique, opuscule documentaire, page de site Internet, etc.) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques nécessaires.

Copier

L'objectif est que les élèves parviennent à copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible. Ce n'est pas par des exercices « à vide » de copie que l'on atteindra cet objectif, mais par la régularité d'une activité fonctionnelle et l'expression réitérée d'exigences en ce domaine.

Écrire beaucoup et souvent

Tout au long du cycle 3, on privilégiera les formes de travail dans lesquelles les élèves ont à écrire vraiment. C'est dire que l'on évitera autant que faire se peut les fichiers ou les pages photocopées qui ne sollicitent que des activités de remplissage d'espaces restreints (une ligne ou deux pour une réponse au gabarit limité, une case pour un mot, etc.). Les occasions d'activités fonctionnelles de copie ne manquent pas :

- dans des exercices de toute nature, savoir mettre au point et présenter sur un cahier ou une page de classeur un exercice pris dans un manuel sera utile au collègue ;
- le relevé dans le cahier de la classe des décisions arrêtées à l'issue des débats en éducation civique ;
- la mise au propre de textes produits individuellement ou collectivement. Ce peut être le cas des synthèses des leçons élaborées collectivement dans une forme de dictée à l'adulte et le plus souvent mises au point par le maître au tableau, qu'il convient ensuite de copier dans le cahier personnel ;
- la mise au net de textes ou d'extraits de textes que l'on souhaite conserver dans le carnet de lectures, ou bien d'informations ou de productions que l'on souhaite diffuser (affichage dans l'école ou en BCD, transmission aux parents ou à d'autres correspondants, etc.). Dans cette circonstance, on peut ajouter à la copie la recherche des meilleures modalités de présentation (mise en page, valorisation d'informations, etc.).

Acquérir des stratégies et intégrer des critères de qualité

Par des activités guidées d'abord, on conduira les élèves à élaborer des stratégies de copie : si ce n'est acquis au début du cycle 3, on veillera à ce qu'ils apprennent à copier des mots entiers (ou des « morceaux » de mots très longs coupés de manière pertinente) puis des groupes de mots.

Cette élaboration passe par l'observation et la mémorisation qui pourront être pilotées par le maître quand le texte est au tableau : l'observation très analytique qui est une aide à la mémorisation s'appuie sur des rappels d'ordre orthographique,

l'effacement des mots après l'observation conduit à écrire de mémoire, le maître pouvant aider par un rappel à haute voix du texte effacé. On perçoit que copie et orthographe s'épaulent mutuellement. Plus les élèves auront automatisé l'écriture des mots fréquents, plus ils auront de points d'appui facilitant la tâche de copie et, inversement, plus les élèves copieront – et donc observeront de manière précise –, mieux ils mémoriseront l'orthographe des mots.

Au cycle 3, la qualité orthographique reste largement à conquérir mais il ne faut pas considérer la qualité graphique comme acquise définitivement. La quantité d'écrit et le désir – ou la nécessité – d'écrire vite conduisent souvent à une dégradation de l'écriture telle qu'elle était pratiquée au cycle 2. C'est au cycle 3 que l'écriture se personnalise – et il est bon que chacun puisse ainsi marquer son appropriation du savoir-faire – mais cela ne doit pas être au détriment du respect des caractéristiques de l'écriture cursive (régularité des lignes, forme et proportion des lettres, liens entre les lettres).

Que ce soit pour l'écriture *stricto sensu* ou l'orthographe, l'habitude de se relire doit être cultivée tout au long de la scolarité primaire. Le contrôle mutuel (échange de cahier avec un camarade) favorise cette vigilance ; des critères de relecture (ce sur quoi il faut être attentif) élaborés collectivement seront alors appliqués et ainsi progressivement intégrés pour guider la relecture personnelle.

Dans ces diverses situations, la qualité de la copie n'est pas disjointe de la recherche d'une présentation soignée, qui facilite la relecture ou la lecture par des tiers. On étudiera en particulier comment se corriger « proprement » (rayer, effacer, recouvrir de blanc, etc.). On ne saurait trop encourager les initiatives pour améliorer la lisibilité de tout écrit (espaces, soulignements, valorisations diverses). À cet égard, l'examen de manuels ou d'ouvrages documentaires (composition de la double page, mise en valeur, etc.), de recueils de poésie ou de chansons, l'identification de ce qu'apportent à la lecture des formes particulières de présentation pourront donner des idées, surtout si on les rapproche de l'analyse critique d'écrits d'élèves. Il est important en effet de mettre en avant la valeur fonctionnelle de la présentation : loin d'être pur formalisme, il s'agit par une bonne et belle présentation de faciliter la compréhension, l'utilisation, voire la mémorisation. Il va de soi que ces exigences ne s'appliquent pas aux cahiers d'essais, aux brouillons ou aux écrits de recherche.

Considérées ainsi, la copie comme la « tenue des cahiers » (et celle des divers outils) ne sauraient échapper à l'évaluation. Celle-ci confère une valeur scolaire à des activités souvent banalisées après le cycle 2 quand les élèves ont l'impression d'avoir dépassé un premier stade de difficultés et d'être devenus autonomes.

Écrire pour apprendre

Les programmes précisent, dans la rubrique « Maîtrise de la langue et du langage », les compétences à construire dans chaque domaine disciplinaire en matière d'écrit. Certaines d'entre elles sont encore en cours de construction en fin de cycle 3 et ne sauraient être évaluées à titre individuel pour chaque élève. Elles auront néanmoins fait l'objet d'un travail régulier au cours du cycle, par exemple :

- participer à la rédaction collective d'un protocole d'enquête ou de visite ;
- élaborer, avec l'aide de l'enseignant, des écrits destinés à servir de référence en mathématiques ;
- rendre compte, dans un projet d'écriture collective, d'une réalisation artistique (catalogue d'une exposition, programme d'un concert, guide pour la visite d'un monument, affiche, etc.) ;
- participer à l'élaboration collective d'un écrit de fiction en référence à une œuvre ou à une série d'œuvres d'art.

Pour les autres compétences, elles doivent être régulièrement travaillées dans les divers champs disciplinaires de telle manière que chaque élève ait acquis, en fin de cycle, un certain niveau d'habileté dans la production autonome pour chacune des formes d'écrits concernées : compte rendu, courte synthèse, légende de documents, solution d'un problème ou exposé de la démarche de résolution, fiche technique. Les circonstances de travail sont fonctionnelles, intégrées aux activités disciplinaires pour lesquelles il est naturel de :

- conserver de l'information, temporairement (prendre des notes) ou durablement (écrits de référence) ;
- communiquer/transmettre à d'autres, dans la classe ou au-delà (de nombreux écrits peuvent constituer des contributions au journal ou au site de l'école, à l'affichage collectif) ;

– réfléchir, chercher des solutions, organiser ses propres idées.

L'acquisition de l'autonomie de production se fait progressivement tout au long du cycle 3. Au début du cycle, il convient de procéder collectivement. Le maître prend des notes au tableau pour la classe (le tableau de papier est préférable car il permet de conserver et de compléter ces notes), il écrit sous la dictée une synthèse ou un compte rendu élaboré collectivement avec son soutien. Cette activité d'écriture sous la dictée peut être déléguée à quelques élèves, bons scripteurs, qui se relaieront au tableau alors que le maître pilotera les échanges au sein de la classe. L'écrit collectif fait l'objet d'une copie individuelle, parfois d'une dictée ou d'une reconstitution plus ou moins partielle (dans laquelle on peut jouer sur ce que l'on efface afin de mobiliser, sur des éléments particuliers, la réflexion et la mémorisation des élèves).

Progressivement, le maître réduit le guidage ou le limite au groupe des élèves les plus fragiles, les autres étant invités à travailler seuls ou en petits groupes, sur la base d'un protocole construit collectivement (guide d'écriture). Pour la synthèse à l'issue d'une leçon, les élèves disposeront des notes prises par le maître au tableau et structurées par lui (par exemple, on distinguera pendant la leçon d'histoire, les lieux, les personnages, les dates, les faits, etc.). On peut ainsi préparer collectivement (notes au tableau) le compte rendu d'une visite ou d'un événement vécu ensemble (la participation à une rencontre dans le cadre des activités Usep, la participation à un concert, etc.) avant que, par petits groupes ou individuellement, on passe à l'écrit.

Le temps de production de ces divers textes est à prendre sur le temps de la discipline.

Le tableau ci-dessous récapitule, par domaine, les écrits à pratiquer.

Domaines disciplinaires	Écrits	Destination des écrits
Éducation civique	<ul style="list-style-type: none"> – Ordre du jour des débats et décisions prises durant un débat : règles de vie, propositions ou requêtes adressées à d'autres classes ou au directeur, etc. – Protocole d'enquête ou de visite ; compte rendu d'une enquête ou d'une visite. 	Cahier de réunion : les élèves y écrivent à tour de rôle (un ou deux secrétaires par séance).
Histoire et géographie	<ul style="list-style-type: none"> – Informations dégagées pendant une leçon et/ou l'examen d'un document, d'une carte, etc. – Courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon ou dans une lecture documentaire. – Légende d'un document iconographique, d'une carte ; titre d'un récit historique, d'une illustration. – Définitions (lexique). 	Cahier à conserver durant tout le cycle.

Domaines disciplinaires	Écrits	Destination des écrits
Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> – Texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche; réponse à un problème. – Écrits de référence (tables, définitions, formules, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Cahier d'exercices (cahier du jour). – Cahier de référence (à distinguer des écrits de travail).
Sciences	<ul style="list-style-type: none"> – Notes lors d'une observation, d'une expérience, d'une enquête, d'une visite. – Compte rendu d'expérience ou d'observation. – Courte synthèse à partir des informations notées pendant la phase de structuration de la séance ou lors d'une lecture documentaire. – Définitions. 	Carnet d'expériences.
Enseignements artistiques	<ul style="list-style-type: none"> – Dans un projet d'écriture collective, présentation d'une réalisation artistique (catalogue d'une exposition, programme d'un concert, guide pour la visite d'un monument, affiche, etc.). – Écrit de fiction en référence à une œuvre ou à une série d'œuvres d'art. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier artistique individuel (part personnelle et part collective: cela peut s'organiser comme le carnet d'expériences en sciences). – Contributions au journal ou au site d'école, à l'affichage collectif.
EPS	<ul style="list-style-type: none"> – Fiche technique permettant de réaliser un jeu. – Tableau des performances réalisées de manière à réutiliser l'information ultérieurement. – Compte rendu d'un événement sportif auquel la classe a participé (dans le cadre de l'Usep par exemple). 	<ul style="list-style-type: none"> – Cahier ou fichier de classe ou d'école. – Contributions au journal ou au site d'école, à l'affichage collectif.

Écrire dans la classe de littérature

Les différents écrits produits par les élèves en littérature peuvent être classés en quatre catégories: les écrits de travail, les projets d'écriture, les écrits anthologiques et les écrits d'entraînement.

Les écrits de travail

Ce sont des écrits provisoires, généralement courts, parfois des prises de notes ou des relevés de passages d'un texte, toujours personnels; ils ont les mêmes fonctions que les écrits de travail en sciences. Ils jalonnent un parcours de lecture en offrant au lecteur des traces personnelles de sa démarche. Ces écrits permettent au maître d'évaluer la qualité des lectures, de repérer les erreurs de compréhension et les mauvaises postures de lecteurs afin d'orienter ses interventions. Ils étayent la réflexion, ils aident à l'élaboration des connaissances en permettant de noter une interprétation, une hypothèse, une idée, à un moment particulier de la séquence. Ils peuvent servir d'ancrage au débat interprétatif. Ils ne sont

pas corrigés par l'enseignant mais celui-ci peut les reprendre sur un support collectif en vue d'un débat ou les utiliser comme point de départ d'une nouvelle situation d'apprentissage.

Les formes prises par ces écrits seront variables: journaux de lecture échangés entre les élèves, résumés, questions, tableaux, schémas, etc. Une partie du carnet de lecteur peut leur être consacrée.

exemples

Au début d'un roman, d'un album, d'un conte les élèves écrivent ce qu'ils comprennent du texte (première impression) ou ce qu'ils anticipent (première formulation de l'histoire). Au fur et à mesure de la découverte du texte (et/ou des images), et à condition que l'œuvre s'y prête (problème de compréhension), ils reprennent leurs écrits en les modifiant, en les complétant, jusqu'à la fin de la lecture. À chaque étape, le maître peut choisir d'utiliser ces écrits pour introduire des débats sur la lecture ou, au contraire, favoriser selon les compétences acquises une réflexion d'abord personnelle.

À la fin de la lecture les élèves écrivent ce qu'ils ont compris (les idées principales) et comparent avec leurs premières impressions. Ils reformulent le texte lu et les différents résumés (naturellement interprétatifs) sont mis en débat (qu'est-ce qui

vous fait penser ceci?). Ce travail oblige nécessairement à des relectures, à des activités de prélèvement dans le texte et/ou dans l'image. Les élèves évaluent leur lecture en posant des questions sur les points qu'ils estiment encore obscurs ou ambigus.

Au cours de la séquence (considérée comme l'ensemble des séances consacrées à un ouvrage) le maître peut faire apparaître un problème de compréhension à résoudre en sélectionnant un extrait de texte. Il proposera alors des activités d'écriture portant sur les caractéristiques du texte :

- le système énonciatif (changement de point de vue, etc.) ;
- les reprises anaphoriques (dans un extrait de texte) quand elles sont ambiguës ;
- les constructions narratives (chronologie, progression des événements, etc.) ;
- les changements d'époque, de lieux, etc.

Les formes prises par ces écrits pourront être des soulignements, des ajouts sur le texte, des prélèvements et classements des éléments prélevés, des schémas permettant de visualiser une progression ou des relations logiques, etc. On utilisera donc une copie du texte cible (en la limitant au passage du texte concerné).

D'autres écrits permettent l'accompagnement des élèves dans la lecture d'une œuvre longue. Ainsi peut-on, après lecture des titres de chapitre, écrire ses premières idées sur le livre ou, à l'inverse, titrer au fur et à mesure les chapitres du livre s'ils n'ont pas de titre.

Les projets d'écriture

Les projets d'écriture dans la classe de littérature ne sont pas nécessairement longs. On peut les classer selon les objectifs d'apprentissage.

Interaction lecture et écriture

- Identifier des stéréotypes et en jouer : parodies, détournements, pastiches.
- Produire des textes courts appartenant :
 - à un genre identifié (contes étiologiques, voir Kipling, ou nouvelle policière) ;
 - à une symbolique particulière (*Les Trois Clés d'or de Prague*), etc.
- Faire expliciter les relations avec d'autres textes ou d'autres images (développer l'écriture en faisant raconter par un personnage le récit auquel il est fait allusion ou référence).
- Plus généralement, insérer un texte dans un texte lu ou écrire la fin d'une œuvre ouverte afin de développer des compétences textuelles.
- Réécrire pour transposer l'œuvre (ou une scène) pour le jeu dramatique.
- Combiner des œuvres (des scènes) en mêlant les personnages ou les actions ; transposer un récit dans un autre temps, dans un autre espace, etc.

– Repérer des motifs, des formes récurrentes dans des textes lus et les utiliser pour créer de nouveaux textes (fonction des nombres 3 ou 7 comme dans le conte *Le Chant des génies*, *La poule qui voulait pondre des œufs en or*, *Contes russes*, etc.).

– Repérer des règles d'écriture portant sur l'un des différents niveaux de la fabrication du texte, sollicitant l'imaginaire et un retour réflexif sur le jeu de la langue et du langage, et les réutiliser.

Projets d'écriture d'une durée plus longue

Ces projets développent des interactions avec les autres domaines artistiques (arts visuels, musique, théâtre, etc.). Ils peuvent par exemple exister dans le cadre d'une classe à projet artistique et culturel.

– Correspondance avec un auteur, un poète, un illustrateur.

– Écrits critiques dans le cadre d'un festival du livre et de la lecture, réalisation de publications littéraires, participation à des comités de lecture, exposition, vente de livres, etc.

– Réalisation d'un recueil collectif de textes pour diffusion dans l'environnement proche de l'école.

– Écriture d'un livret d'opéra, d'une pièce de théâtre, d'un scénario, etc.

Le projet d'écriture comprend plusieurs étapes (chacune d'elles faisant l'objet d'un premier jet et de réécritures) constituant un parcours personnel pour les élèves qui cheminent dans la pensée et le langage. Le maître, lecteur attentif des écrits produits, choisira les consignes d'écriture successives, les apports culturels (autres lectures, etc.) et la durée du projet. Selon les compétences des élèves et la nature du projet, l'accompagnement s'exercera de manière différenciée au cours des différentes phases. Il est important que le contrat d'écriture soit clair afin que les élèves s'y investissent et dépassent les difficultés liées à la gestion de l'ensemble des tâches. Des aides et des activités « décrochées » seront prévues par le maître afin que les écrits produits correspondent aux attentes définies.

Projets d'écriture personnelle

Les programmes signalent une pratique d'écriture – tenue d'un carnet de lecture – qu'il conviendra de développer dans la classe afin d'encourager les écrits personnels des élèves sur leurs lectures. Les élèves y évoqueront ce qui relève du jugement esthétique, de l'évocation des émotions, de la subjectivité. Il s'agit alors de construire avec eux les modalités pratiques de la mise en œuvre (forme, échanges, temps d'écriture, etc.).

Les écrits anthologiques

Dans la classe de littérature, les écrits anthologiques ont toute leur place : choisir, collectionner, mettre en correspondance des extraits de textes est une pra-

tique formatrice, autant sur le plan métalinguistique et culturel que psychoaffectif.

Sur le cycle, pourront être constitués personnellement (support papier ou électronique) :

– une anthologie poétique pouvant être classée et reclassée selon des critères personnels ;

– un recueil de citations (expressions, métaphores, syllogismes dans *Alice au pays des merveilles*, extraits de texte, proverbes, morales, etc.) ;

– un recueil de mots (dictionnaire des noms de personnages de l'œuvre de Claude Ponti, dictionnaires des noms de lieux dans les œuvres lues, etc.).

Collectivement, des anthologies pourront être constituées permettant des échanges de lectures personnelles.

Des activités plus décontextualisées

Le maître programme des activités de découverte et d'apprentissage plus décontextualisées dont les bénéfiques doivent être mobilisés ensuite en contexte réel de lecture ou d'écriture. Ces écrits d'entraînement se situent à la jonction de l'observation réfléchie de la langue et des activités de lecture et d'écriture. Ils prendront appui sur des textes relativement courts et permettront aux élèves de s'entraîner à la résolution de problèmes d'écriture ou de

lecture clairement identifiés. Ils seront mis en œuvre dans le cadre des ateliers de lecture décrits dans les nouveaux programmes. On pourra :

– s'entraîner sur des problèmes de cohésion du texte (marques grammaticales, reprises/substituts, connecteurs) :

- reconstituer un texte dont les blancs portent tous sur le même problème de cohésion (reprises, connecteurs, verbes conjugués), ou dont les lignes sont mélangées (prise en compte des marques grammaticales),
- retrouver le texte d'origine à partir d'un texte où l'on a supprimé les différentes reprises,
- réécrire le texte en changeant le genre d'un personnage ou le nombre de personnages ;

– s'entraîner sur des problèmes de cohérence du texte (chronologie, personnages, temps, lieux, action, énonciation) :

- reconstituer un texte dont les blancs portent tous sur le même aspect de la cohérence, un texte donné sous forme de puzzle,
- réécrire le texte en changeant de point de vue, en changeant d'époque, en changeant le nombre de personnages,
- écrire à partir d'images en respectant l'ordre chronologique ou en faisant le choix d'un ordre différent, à partir d'images représentant le début de l'histoire.

