

Maryse BRUMONT

# DIVERSIFIER & RENOUVELER LES LEÇONS DE LECTURE en cycle III



**DIVERSIFIER ET RENOUVELER  
LES LEÇONS DE LECTURE  
en cycle III**

## Remerciements

Le CRDP Aquitaine remercie les élèves de l'école d'Arblade le Haut et leurs enseignantes, Christine Carrere et Béatrice Palangue, pour leur aimable participation.

© Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine, mai 2010  
75, cours Alsace-Lorraine – 33075 BORDEAUX cedex  
<http://crdp.ac-bordeaux.fr>

## Droits réservés

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes de l'article L.122-5, d'une part que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées », « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droits ou ayants cause est illicite. »  
(Article L.122-4)

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon, c'est-à-dire un délit : « La contrefaçon en France d'ouvrages publiés en France ou à l'étranger est punie de trois ans d'emprisonnement et de 300 000 euros d'amende. »  
(Articles L.335-2 et L.335-4).

# **DIVERSIFIER ET RENOUVELER LES LEÇONS DE LECTURE en cycle III**

**Maryse BRUMONT**

*Formateur 1<sup>er</sup> degré - Professeur de Lettres*

Sous l'autorité de :  
**Viviane BOUYSSÉ**

*IGEN - Enseignement primaire*

## PRÉFACE

L'importance de la maîtrise de la lecture n'est plus à dire, et pourtant... Trop d'élèves qui ont appris à lire ne dépassent guère le déchiffrement plus ou moins habile et ne pratiquent la lecture que soumis aux obligations scolaires. Lire n'est pour eux ni une nécessité, ni un plaisir, ni même un passe-temps. Sans doute leur a-t-il manqué des expériences de lecteur guidées et stimulées par des médiateurs capables de leur faire ressentir la satisfaction d'une exploration aboutie ou éprouver le désir de retrouver des personnages, des formes d'aventures ou des univers particuliers, capables de leur faire goûter l'intérêt des découvertes de tous ordres auxquelles initient les livres dans leur diversité.

Les comparaisons internationales montrent que nos élèves ont des habiletés de base satisfaisantes en lecture mais beaucoup plus de difficultés dès qu'il s'agit de mettre en œuvre des stratégies expertes. Elles montrent aussi que les élèves hésitent à se lancer dans des écrits, peinent à justifier des réponses. Dans d'autres pays, leurs pairs s'en sortent mieux ; c'est donc possible, mais cela suppose un apprentissage. Lire se perfectionne à tout âge. Beaucoup d'enfants ne peuvent compter que sur l'École pour entrer dans la culture écrite, découvrir des œuvres exigeantes et en apprécier la richesse, éprouver leurs pouvoirs de lecteurs ou leurs capacités d'auteurs ; ceux-là ont particulièrement besoin que l'on se mobilise pour les conduire vers des savoir-faire importants pour la poursuite de leur scolarité mais aussi essentiels pour l'élaboration de leur personnalité car la lecture, qui fait rêver mais qui fait aussi penser, à tous égards, enrichit.

L'ouvrage proposé par Maryse Brumont apporte des réponses et des aides à tous les enseignants qui veulent renouveler des stratégies dont ils ont évalué les limites et qu'ils ne savent plus assez diversifier pour vivifier l'envie de lire de leurs apprentis lecteurs et améliorer leurs compétences. Les capacités travaillées sont en relation directe avec les programmes de l'école primaire et le *Socle commun de connaissances et de compétences*. Les dispositifs proposés pour l'approche et l'étude des textes sont variés et mobilisent les élèves, individuellement ou en groupes, à l'oral et à l'écrit. Des relations sont ouvertes avec l'étude de la langue pour certains d'entre eux.

Les propositions ne limitent pas le programme des lectures : au-delà des extraits, ce sont bien les œuvres complètes que les élèves doivent aussi affronter dès l'école primaire. On peut très bien, selon les parties du texte, explorer une œuvre sous plusieurs des modalités développées ici ; la partie 3 (Organiser son programme de lectures) fait des propositions en ce sens sur quelques exemples.

Il n'y a pas trop de ressources pour les maîtres qui prennent en charge la période de la scolarité qui s'étend entre les premiers apprentissages systématiques et la pleine autonomie. Voilà donc un ouvrage qui livre des réponses pragmatiques sans les donner comme des recettes ; ce sont en quelque sorte des « matrices » de travail qui peuvent être adaptées à une grande variété de textes, fictionnels ou non. Nous souhaitons qu'elles nourrissent la créativité des enseignants qui pourraient d'ailleurs utilement échanger les textes sur lesquels ils auront éprouvé l'intérêt et l'efficacité de tel ou tel type d'activités.

Que Maryse Brumont soit remerciée d'avoir su, de manière très accessible, partager des expériences d'enseignante et de formatrice.

Viviane BOUYSSÉ  
Inspectrice générale de l'Éducation nationale

# SOMMAIRE

---

## PRÉFACE

## INTRODUCTION 7

### PARTIE 1

#### LA LECTURE : UN ACTE COMPLEXE, DES STRATÉGIES DIFFÉRENTES

Lecture et littérature 12

Capacités et modalités de lecture 15

### PARTIE 2

#### DIVERSIFIER LES MODALITÉS DE LECTURE : 11 PROPOSITIONS

1. Les niveaux de lecture d'un texte, d'un album ou d'une image 23

2. La lecture par inférences 41

3. La lecture à construire 53

4. La lecture honnête 63

5. La lecture par petits bouts 71

6. La lecture des blancs du texte 81

7. La lecture par mise en voix 91

8. La lecture lexicale 101

9. Le cercle de lecture 115

10. Le carnet de lectures 131

11. La lecture des leçons par le carnet de mots 147

### PARTIE 3

#### PROGRAMMER LA LECTURE D'UNE ŒUVRE LONGUE 157

## CONCLUSION 166

## INTRODUCTION

L'ouvrage que nous vous proposons, ne présente pas d'outils pour apprendre à lire, au sens de l'apprentissage de la combinatoire automatisée de l'acte de lire, propre au CP. Cet apprentissage est une nécessité absolue qui relève d'un autre ouvrage destiné plutôt au cycle II et à l'AIS. Notre publication se positionne sur l'autre versant de l'apprentissage de la lecture, celui de la compréhension et de la construction d'une posture de lecteur.

Selon l'ONL (Observatoire national de la lecture), la posture de lecteur est liée à « une représentation juste de l'objectif de lecture ». C'est dans le domaine 2 (*Les méthodes et outils pour apprendre*) du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture que se situe cet ouvrage : il vise à donner à l'élève l'autonomie nécessaire pour lire et comprendre seul les textes. Les travaux des chercheurs ont montré que dès le CP, plus que le temps accordé à la compréhension, c'est l'enseignement explicite des stratégies différentes pour lire qui favorise la compréhension.

Catherine Tauveron<sup>1</sup> définit les actes de lecture tels que les élèves devraient les pratiquer en filant la métaphore des métiers. Face à un texte littéraire l'enfant, le lecteur, va, selon la pédagogue, devoir exercer plusieurs métiers :

- détective pour rassembler des indices et compléter le texte ;
- stratège pour éviter les leurres tendus par l'auteur et par l'illustrateur ;
- archéologue pour aller fouiller dans sa culture ;
- tisserand pour tisser des liens, les mettre en relation avec des textes ; ceci ne peut se faire que par une lecture en réseau ;
- orpailleur lorsque, découvrant « un petit grumeau de sens », il creuse à nouveau « pour voir si la pépite ne s'étend pas en un filon » (Italo Calvino).

Ce sont ces métiers que l'élève peut apprendre avec l'ouvrage présenté ici.

Pour Umberto Eco<sup>2</sup>, la lecture littéraire met en jeu cinq compétences distinctes que l'on peut formuler ainsi :

- **la compétence linguistique** qui concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe ;
- **la compétence encyclopédique** qui désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles du lecteur

---

<sup>1</sup> *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, direction Catherine Tauveron, Hatier Pédagogie, 2002.

<sup>2</sup> *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Umberto Eco, Grasset (Figures), 1985.



- la **compétence logique** qui permet d'établir des relations entre divers aspects du texte ;
- la **compétence rhétorique** qui renvoie à la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ;
- la **compétence idéologique** qui met en jeu les valeurs et construit une vision du monde.

La pédagogie suggérée dans cet ouvrage concourt à croiser aussi ces cinq compétences.

L'ouvrage part d'un constat : les méthodes traditionnelles de questionnement ont des limites et ne correspondent plus tout à fait aux exigences de lecture littéraire du XXI<sup>e</sup> siècle, ni même à l'intérêt des élèves. Elles fonctionnent bien pour les questions littérales qui trouvent des réponses explicites dans le texte, moins bien lorsqu'il s'agit de travailler la compréhension des implicites du texte et la construction d'une attitude de lecteur autonome face aux textes littéraires parfois complexes.

En effet, ce n'est pas parce que l'enseignant interroge les élèves et qu'ils répondent qu'ils ont compris le texte. Cette façon de procéder correspond à la tradition des manuels et des questionnements pédagogiques dont il faut aujourd'hui cerner les limites.

Si l'étude de texte fondée sur le questionnement du professeur semble toujours pertinente pour asseoir des connaissances de base sur le texte (« Qui est l'auteur, quel est le titre... ? »), elle n'incite pas les jeunes lecteurs à prendre plaisir à l'interrogation intellectuelle des textes littéraires qui, par définition, résistent à la lecture et demandent un lecteur averti. Ce sera l'un des constats des premières pages de D. Pennac dans *Chagrin d'école avec sa Leçon d'ignorance* : les professeurs ignorent trop souvent ce qu'ignorent leurs élèves.

L'autre postulat est que pour un certain nombre d'élèves en apprentissage de lecture, la part consciente de gain personnel lorsqu'ils lisent est tellement faible, qu'ils renoncent à apprendre à lire faute d'y voir un intérêt ou un plaisir. « Je préfère regarder la télé, dit une élève de CE2, parce qu'il y a des images », sous-entendu « en lisant, je ne vois rien, donc ça ne m'intéresse pas ! ».

Pour Catherine Tauveron, « il existe un plaisir esthétique, intellectuel et culturel qui, loin de s'opérer par magie, se construit ».

Ce qu'Erik Orsenna corrobore lorsqu'il écrit dans l'avant-propos de l'ouvrage de l'ONL, *La lecture au début du collège* : « La maîtrise de la lecture et de l'écriture, leur pratique au quotidien, sont pour chacun autant une nécessité qu'un bonheur. C'est une priorité du collège de contribuer à leur pleine expression. », pour l'école, aussi.

Le paradoxe est que le plaisir de lire naît aussi du franchissement des difficultés rencontrées. Cette idée d'un plaisir non donné mais à construire est loin des comportements des élèves ; ils pensent que le bonheur du lecteur ne peut naître que de la facilité à lire et ils se détournent de la lecture dès qu'elle leur pose des difficultés.

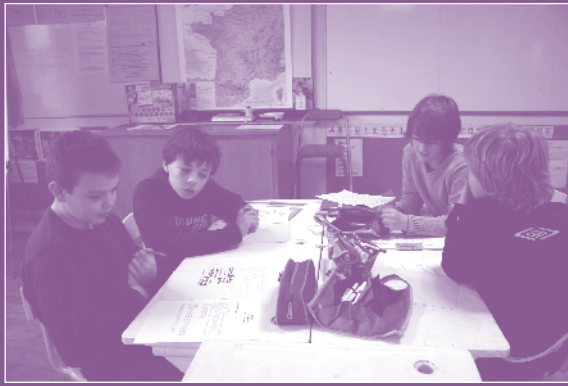
Il faut donc présenter celle-ci non comme une facilité abordable sans investissement mais plutôt comme un jeu dans lequel on éprouve la satisfaction de gagner... en compréhension.

Selon les recommandations de l'ONL tirées de *La Lecture au début du collège*, il s'agit ainsi d'« entrer dans la dimension littéraire » ; pour y parvenir, notre ouvrage se propose de mettre en synergie de nombreuses capacités de lecture : parce qu'on l'a constaté sur le terrain, elles construisent par leur croisement la compétence de lecture autonome. Pour étayer ce postulat, on trouvera dans nos pages une grille des capacités travaillées pour chacune des modalités qui manifeste de façon lisible les apports de toutes les activités de lecture expliquées ici avec des stratégies différentes et complémentaires.

En outre, l'enseignant découvrira dans cet ouvrage, et par comparaison avec ses propres pratiques de classe, que beaucoup de ces modalités de lecture sont très adaptées pour les lectures autres que littéraires. Un texte en Histoire, Géographie ou SVT, une photographie en Géographie ou en Découverte du monde, un tableau en Arts visuels, peuvent se prêter facilement à ces lectures et construire des compétences transversales et transférables telles qu'elles sont préconisées par les exigences du *Socle commun de connaissances et de compétences*.

C'est ainsi que les compétences de lecture éprouvées sur les textes littéraires confortent celles de la lecture en général, car le texte littéraire par essence résiste à la lecture et constitue un terrain fertile d'interrogations.

Les outils présentés dans ce livre ont fait leurs preuves sur le terrain tant de l'école que du collège et montré qu'il était possible pour le professeur de travailler la lecture de façon dynamique en prenant appui sur des dispositifs pédagogiques très accessibles pour les élèves.



# PARTIE 1

La lecture :  
un acte  
complexe,  
des stratégies  
différentes

## LECTURE ET LITTÉRATURE

Lorsqu'on demande à un élève en difficulté de lecture s'il a compris le texte après sa lecture, il arrive souvent qu'il dise : « Oui, il n'y a pas de mots difficiles ». Pour lui, lire c'est comprendre les mots. Or, on le sait, ce n'est pas parce qu'on a compris tous les mots qu'on a compris le sens de l'énoncé ou du texte.

Pour illustrer cette réflexion, on s'inspirera de cette phrase de vulgarisation scientifique entendue à la radio : « Depuis le Big Bang, il y a 13 milliards d'années, le vide maintient l'expansion de l'univers. » Nous comprenons chacun des mots, aucun n'est difficile, la syntaxe est simple et pourtant comprenons-nous vraiment cette réflexion simplifiée d'astrophysique ? Quel sens mettons-nous derrière ce vide qui maintient un univers ?

Nos élèves petits et moyens lecteurs avancent dans leur parcours scolaire avec la même approximation de lecture mais sur des zones moins complexes que l'astrophysique, zones d'incompréhension que parfois l'enseignant ne soupçonne même pas.

Dans la réalité de la classe, le travail de la lecture passe le plus souvent par un système traditionnel de questions/réponses. Le professeur interroge à propos d'un texte et l'élève répond à la question posée. Ce dispositif destiné à vérifier la compréhension de la lecture n'est pourtant pas toujours performant.

Transposons une interrogation type scolaire sur notre exemple d'astrophysique. Imaginons des questions/réponses pour vérifier que les élèves ont compris cette phrase :

- *De quoi parle le texte ? Du vide.*
- *Que nous dit-on de lui ? Qu'il maintient l'expansion de l'univers.*
- *Qu'est-ce que l'univers ? C'est l'ensemble des planètes, des astres, des étoiles, c'est l'espace.*
- *Qu'est-ce qu'on appelle le vide ? C'est lorsqu'il n'y a plus de pression atmosphérique.*
- *De quand date ce phénomène ? Du Big Bang.*
- *De quand date le Big Bang ? Il y a 13 milliards d'années.*

Si nous mesurons notre propre compréhension de ce phénomène, il est certain que les questions n'ont pas prouvé la compréhension de l'énoncé par les élèves mais plutôt leur capacité à répondre en se servant de l'énoncé et de leurs habitudes scolaires.

Le système des questions/réponses mérite d'être interrogé. Il y a de bonnes questions qui témoignent de l'avancée de la compréhension des élèves mais certaines ne peuvent mettre à jour que leur capacité à entrer dans la pratique scolaire ou dans celle du professeur. On le sait aujourd'hui, les enseignants posent trois fois plus de questions littérales (la réponse est écrite dans le texte) que de questions inférentielles (la réponse est à déduire des indices du texte). Or, les problèmes de compréhension sont souvent liés aux inférences du texte, les petits lecteurs se caractérisant par leur incapacité à inférer.

Les Programmes pour l'école insistent ainsi : « En lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi, en confrontant les élèves à des textes et des documentaires plus complexes. » (BO n°11 – Novembre 2015 - p. 98)

Le texte officiel développe cette affirmation en faisant le lien avec le cycle 2 : « Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. [...] Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. » (BO n°11 - p. 104)

La tradition française d'un texte littéraire suivi d'un questionnaire doit ainsi être revisitée pour mettre en place des stratégies efficaces qui donnent aux élèves autonomie et initiative.

À l'école comme au collège, « les activités de lecture relèvent également de l'oral » et les programmes invitent les élèves « pour travailler la compréhension, à partager des impressions de lecture ou à débattre de l'interprétation de certains textes. »

Les attendus de fin de cycle en lecture sont clairs : « Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. » (BO n°11 - p. 105)

Notre ouvrage propose pour chacune des modalités de lecture de mener en

classe des débats interprétatifs sur les textes lus pour permettre aux élèves de réagir aux lectures proposées. Ce type de débats n'a pas la même finalité que le débat d'opinion (*Pour ou contre le téléphone portable à 8 ans, pour ou contre les notes...*).

Le débat interprétatif vise à mettre à jour des nœuds de compréhension d'un texte, les points d'opposition entre élèves, desquels sortiront des explications, des éclairages, des points de vue différents, créateurs de sens.

« Selon les cas, ces questionnements peuvent donner lieu à un débat délibératif (pour résoudre un désaccord de compréhension auquel le texte permet de répondre sans ambiguïté) ou à un débat interprétatif (lorsque le texte laisse ouvert les possibles). » (BO n°11 - p. 109)

« Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur. » (BO n°11 - p. 108) Notre stratégie de la « lecture honnête » illustre parfaitement cette préconisation des programmes.

L'enseignant pédagogue a donc pour objectif de mettre ses élèves en condition de débat interprétatif. C'est à lui de trouver des modalités de lecture qui mènent obligatoirement à des confrontations de lectures différentes à propos du texte, pour qu'il y ait débat.

L'ensemble des « connaissances et compétences associées » des textes officiels dans les parties « Comprendre un texte littéraire et l'interpréter » (BO n°11 – p. 105) et « Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome » (BO n°11 – p. 107) développe toutes les mises en œuvre de la démarche de compréhension et notre ouvrage répond à la plupart d'entre elles.

Dès lors qu'il s'agit de donner de l'autonomie au jeune lecteur, les modalités de lecture proposées dans cet ouvrage impliquent un changement de posture du professeur qui ne mène plus la classe de façon frontale mais se trouve à côté des élèves quand ils interrogent le texte : c'est sa fonction première de pédagogue, il accompagne l'élève dans sa recherche, il est aussi l'expert auquel on a recours quand on ne sait pas. Son autorité en sort grandie.

## CAPACITÉS ET MODALITÉS DE LECTURE

La qualité des textes donnés aux plus jeunes lecteurs, dès les premiers albums, réclame de leur part de très hautes compétences constituées de nombreux savoirs et savoir-faire. En outre, conformément aux nouveaux programmes, l'autonomie et l'initiative sont à développer dès l'école primaire.

Nous proposons ici divers moyens d'accès aux textes qui mettent en jeu un grand nombre de capacités chez les élèves. Elles sont très actives dans la construction d'une attitude de lecteur, elles sont variées et donc motivantes. Les activités de lecture présentées contribuent à donner aux élèves des pratiques et des réflexes qui convergent pour construire une attitude de lecteur efficace, pertinent et autonome, autant de qualités qu'il approfondira toute sa vie comme un idéal vers lequel on tend.

Les capacités requises lors d'un questionnement à propos d'un texte peuvent être résumées à partir de cet objectif : *être capable de répondre aux questions posées par le professeur*. La liste - non exhaustive - qui suit constitue l'essentiel des capacités mises en œuvre :

- *Prendre la parole.*
- *Être et rester dans le propos.*
- *Trouver, relever des indices dans un texte.*
- *Formuler des hypothèses.*
- *Valider les hypothèses.*
- *Justifier.*
- *Expliquer.*
- *Argumenter.*

Cette liste est déjà intéressante, mais elle n'est pas suffisante.

Les études Pisa et les évaluations nationales montrent que nos élèves qui entrent en 6<sup>e</sup> ne sont pas des lecteurs accomplis. Comment continuer à apprendre à lire au-delà du cycle II pour développer des capacités tout en parcourant un programme littéraire de qualité inscrit dans les programmes ?

Nous partons du postulat qu'on peut étudier les textes au programme tout en travaillant des compétences de lecture ; il est possible de croiser des capacités de lecture différentes pour construire la compétence de lecteur efficient. Nous nous proposons pour cela de découvrir d'autres modalités de lecture avec des démarches qui impliquent toutes des débats interprétatifs et une conquête de l'autonomie des élèves pour interroger les textes ; elles ont toutes été expérimentées dans les classes.



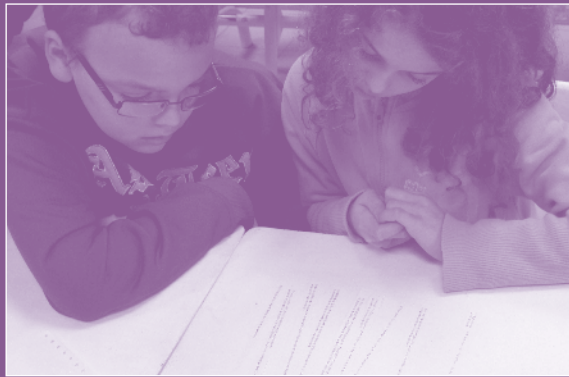
Le tableau qui suit met à jour, pour chaque modalité, les capacités visées (repérées en bleu) et la plupart de celles impliquées dans ces démarches (repérées en noir).

Autres modalités de lecture que le questionnement	L'élève doit être capable de :
<p>1 Les niveaux de lecture des textes et des images</p>	<p><b>Passer du texte à la compréhension puis à l'interprétation.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à haute voix sans erreurs ou observer une image.</li> <li>• Prélever des indices.</li> <li>• Inférer à partir de ces indices, donner du sens à l'implicite.</li> <li>• Faire des liens avec soi, avec les autres, avec sa culture.</li> </ul>
<p>2 La lecture par inférences</p>	<p><b>Faire des inférences pour lever les implicites du texte, interroger seul un texte.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Émettre des hypothèses.</li> <li>• Se poser des questions.</li> <li>• Être curieux.</li> <li>• Ajouter des images à ce qui est lu.</li> <li>• Ajouter du sens à ce qui est lu.</li> <li>• Affirmer, expliquer, prouver.</li> <li>• Déduire.</li> <li>• Mettre en relation avec soi, avec les autres et avec sa culture.</li> </ul>
<p>3 La lecture à construire</p>	<p><b>Reconstruire un texte dont chaque élève n'a qu'une partie.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer un texte ou une image.</li> <li>• Prélever des indices visuels, lexicaux, sémantiques ou syntaxiques.</li> <li>• Écouter la parole des autres pour s'intégrer dans la recherche.</li> <li>• Justifier sa position, son opinion.</li> <li>• Affirmer, expliquer, prouver.</li> <li>• Valider l'hypothèse.</li> <li>• Reconnaître son erreur quand on se trompe.</li> </ul>
<p>4 La lecture honnête</p>	<p><b>Respecter les droits du texte et connaître les devoirs du lecteur.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire un texte.</li> <li>• Mémoriser les informations.</li> <li>• Les restituer dans l'ordre du texte.</li> <li>• Argumenter, défendre son opinion.</li> <li>• Affirmer, expliquer, prouver.</li> <li>• Revenir au texte le plus rapidement possible et retrouver la référence.</li> <li>• Reconnaître son erreur quand on s'est trompé.</li> <li>• Relire en retrouvant ce qui n'a pas été vu ou retenu.</li> </ul>

<p style="text-align: center;">5 La lecture par petits bouts</p>	<p><b>Compléter en deux temps un texte lacunaire en se servant des indices textuels donnés (maîtrise de la langue).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prélever des indices sémantiques.</li> <li>• Prélever des indices typographiques.</li> <li>• Prélever des indices syntaxiques.</li> <li>• Proposer des hypothèses.</li> <li>• Prélever des indices lexicaux.</li> <li>• Valider les hypothèses en se servant de tous les indices.</li> <li>• Rectifier éventuellement ses hypothèses avec le 2<sup>e</sup> texte.</li> <li>• Valider.</li> <li>• Confronter son texte avec celui de l’auteur.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">6 La lecture des blancs du texte</p>	<p><b>Trouver dans un texte des espaces d’écriture laissés par l’auteur.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire en repérant dans le texte les espaces laissés par l’auteur, inférer.</li> <li>• Proposer des pistes d’écriture pour les blancs repérés.</li> <li>• Argumenter, défendre son opinion, sa proposition.</li> <li>• Affirmer, expliquer, prouver.</li> <li>• Identifier le type de textes ou d’écrits qui pourrait être produit.</li> <li>• Écrire une des pistes trouvées en respectant le type de textes ou d’écrits.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">7 La lecture par mise en voix</p>	<p><b>Interpréter un texte par la mise en voix, seul ou à plusieurs, ce qui demande une bonne compréhension.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire en repérant les voix énonciatives (narrateur compris).</li> <li>• Se partager la lecture selon le nombre de voix trouvées.</li> <li>• Travailler la mise en voix pour la personnaliser.</li> <li>• Interpréter devant les autres.</li> <li>• Comparer les interprétations.</li> <li>• Affirmer, expliquer, prouver.</li> <li>• Évaluer les interprétations.</li> <li>• S’évaluer de façon distanciée.</li> <li>• Justifier son opinion.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">8 La lecture lexicale</p>	<p><b>Se servir du classement lexical d’un texte pour confronter sa lecture à celle des autres.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler en groupe.</li> <li>• Repérer des mots à classer ensemble sur un plan lexical et non grammatical.</li> <li>• Proposer des noms (termes génériques) pour ces classements.</li> <li>• Justifier ces classements par rapport au texte lu.</li> <li>• Comparer les classements.</li> <li>• Argumenter, défendre son opinion, sa proposition.</li> <li>• Affirmer, expliquer, prouver.</li> <li>• Accepter de changer d’opinion, se décentrer.</li> </ul>

<p style="text-align: center;">9 Le cercle de lecture</p>	<p><b>Par groupe de cinq élèves, donner du sens à un texte lu en jouant un rôle bien défini.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler en groupes imposés.</li> <li>• Jouer son rôle.</li> <li>• Respecter le rôle et le travail des autres.</li> <li>• Prendre appui sur l'écrit pour structurer sa pensée.</li> <li>• Chercher, écouter, proposer.</li> <li>• Comparer les interprétations.</li> <li>• Argumenter, défendre son opinion, sa proposition.</li> <li>• Affirmer, expliquer, prouver.</li> <li>• Accepter de changer d'opinion, se décentrer.</li> <li>• Dessiner.</li> <li>• Relever des mots ou des passages en justifiant son choix.</li> <li>• Faire des liens aussi vastes que possible.</li> <li>• Animer un groupe de discussion.</li> <li>• Proposer des pistes de réflexion.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">10 Le carnet de lectures</p>	<p><b>Consigner par écrit la mémoire de ses réactions aux textes lus en variant ses notes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garder la mémoire de ses lectures.</li> <li>• Produire des écrits.</li> <li>• Réagir aux textes lus.</li> <li>• S'exprimer de façon personnelle.</li> <li>• Varier ses entrées dans le carnet.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">11 La lecture des leçons par le carnet de mots</p>	<p><b>Consigner par écrit les mots vus lors des leçons pour les réactiver ensuite.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garder la mémoire des leçons à travers les mots essentiels.</li> <li>• Produire à l'oral un résumé de leçon cohérent à partir de la lecture des mots collectés.</li> <li>• Produire à l'écrit un résumé de leçon cohérent à partir de la lecture des mots collectés.</li> <li>• Réactiver les leçons de l'année à tout moment.</li> <li>• Produire des écrits à partir de la banque des mots collectés.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Le débat interprétatif</p> <p>Il intervient dans toutes les modalités ; les capacités qu'il implique doivent donc être rajoutées.</p>	<p><b>Écouter les autres et intervenir dans une discussion pour donner du sens à un texte lu.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oser prendre la parole.</li> <li>• Communiquer en restant dans le débat.</li> <li>• Écouter sans couper la parole.</li> <li>• Rebondir sur ce qui est dit quand il le faut.</li> <li>• Intervenir à bon escient.</li> <li>• Argumenter, défendre son opinion.</li> <li>• Affirmer, expliquer, prouver.</li> <li>• Accepter de changer d'opinion lorsqu'il le faut.</li> </ul>





# **PARTIE 2**

**Diversifier les  
modalités de  
lecture :  
11 propositions**





# LES NIVEAUX DE LECTURE D'UN TEXTE, D'UN ALBUM OU D'UNE IMAGE



## MODALITÉ 1 > LES NIVEAUX DE LECTURE D'UN TEXTE, D'UN ALBUM OU D'UNE IMAGE

Cette modalité de lecture permet de visiter les textes littéraires ou les images, de les analyser, en mettant à jour les étapes de la compréhension et de l'interprétation. Il s'agit de « monter les niveaux de lecture ».

Tous, même les modestes lecteurs, peuvent lire un texte ou une image en disant ce qu'ils voient. Ils peuvent déjà atteindre un premier niveau de lecture, appelé **dénotation**, dès qu'ils savent lire autrement qu'en déchiffrant.

Il est ensuite indispensable de reprendre systématiquement ce qui a été lu ou vu pour dire méthodiquement ce qu'on en a compris. Rappelons-nous que les petits et moyens lecteurs ont besoin de passer par cette étape pour atteindre le deuxième niveau de lecture, celui de la compréhension, appelé **connotation**.

Les bons lecteurs que sont les enseignants ne doivent pas sauter trop rapidement la deuxième étape pour aller à l'**interprétation**, troisième niveau de lecture. Si certains élèves suivent, car ils en ont les capacités, les petits lecteurs restent souvent loin derrière, ne comprenant pas par où on est passé pour atteindre de tels sommets interprétatifs !

Pour illustration, voici un exemple de séance durant laquelle les plus faibles lecteurs passent à côté du sens. L'album *Si*, d'Hubert Ben Kemoun et Frédéric Rébéna<sup>3</sup>, montre un épouvantail

fait de bric et de broc près d'un cerisier couvert de fruits. Cinq merles partent vers la droite. Une enseignante de CM1 s'aperçoit que ses élèves ne comprennent pas le passage de cette page à la suivante sur laquelle on voit un cerisier, identique au précédent, couvert de fruits et de merles. Ils disent que « L'épouvantail ne marche pas, il ne fait pas peur aux oiseaux ». En fait, ils n'ont pas intégré ce code de l'image occidentale : lorsque des personnages partent vers le côté droit de la page, ils quittent un lieu pour un autre. Les oiseaux sont donc passés chez le voisin dans un autre cerisier, couvert de fruits. Le contresens peut coûter cher.

Cet exemple montre à quel point il est important de monter un à un les niveaux de lecture de façon méthodique.

<sup>3</sup> *Si*, Hubert Ben Kemoun et Frédéric Rébéna, Éditions Tourbillon.

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

Voici une modalité de lecture qui permet d'interroger le texte en entrant systématiquement dans ses non-dits.

### Capacité visée

**Passer du texte à la compréhension puis à l'interprétation.**

### Capacités impliquées

- Lire à haute voix sans erreurs, ou observer une image de façon objective.
- Prélever des indices.
- Inférer à partir de ces indices, donner du sens à l'implicite.
- Faire des liens avec soi, avec les autres, avec sa culture.

## 1. MONTER LES NIVEAUX DE LECTURE

Passer du texte à la compréhension puis à l'interprétation.

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### Le niveau 1 de lecture : la dénotation.

La dénotation est le premier niveau de lecture, c'est la description objective d'une image ou la narration objective d'un texte, sans ajout, sans retrait, dans un respect total de ce qui est reproduit ou écrit. C'est ce que montre l'image en clair, ce qui est représenté ou ce que dit le texte quand on le lit ou quand on le résume. Pour les enfants les plus jeunes, à la place de « dénotation », on dira « **C'est ce que tu vois** ».

- Le professeur titre une première colonne tracée au tableau : « Dénotation - Ce que je vois ».
- Il guide les élèves pour que dans un premier temps, seule la dénotation soit donnée. Il collecte et note leurs propositions dans la première colonne. À celui qui va vers la compréhension immédiate, il dira « Garde cette idée, on va en avoir besoin tout à l'heure » ou bien « Je note ton idée sur mon bloc-notes, on s'en servira tout à l'heure ». L'enfant est pris en considération, les notes présentées au tableau ne sont pas brouillées.

Si nous montons le premier niveau de lecture de grands classiques comme *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault (A), *La Cigale et la Fourmi* de La Fontaine (B), ou bien la photographie *Pétanque* du photographe contemporain Roland Laboye (C), on aura trois lectures fidèles, trois résumés objectifs des fictions, de ce type :

- (A) *C'est l'histoire d'une petite fille qui rencontre un loup ; elle se fait manger par l'animal qui a pris la place de la grand-mère.*
- (B) *C'est l'histoire d'une cigale qui vient demander à manger à une fourmi ; celle-ci refuse.*
- (C) *C'est l'image d'un monsieur aux cheveux blancs, en costume, qui lance une boule de pétanque devant un monument à Héraklès tirant une flèche de son arc. Les jambes du monsieur sont pliées, ses pieds sont à l'intérieur d'un demi-cercle tracé sur le sable. Un enfant avec une cagoule blanche apparaît en arrière-plan devant la statue.*



*Pétanque*  
Roland Laboye

## 2<sup>E</sup> ÉTAPE

### Le niveau 2 de lecture : la connotation.

La connotation est le deuxième niveau de lecture lié au livre ou à l'image, c'est le lieu des inférences et de la subjectivité. C'est ce qu'on peut voir à travers le texte ou l'image ; ce qui n'apparaît pas directement mais qui est présent néanmoins. Aux plus jeunes des élèves, à la place de « connotation », on dira « **C'est ce que tu comprends** ».

- Le professeur titre une deuxième colonne tracée au tableau :  
« Connotation - Ce que je comprends ».
- Il conduit ses élèves vers le niveau de compréhension : il s'appuie pour cela sur la répétition de « On comprend » ; ce cadrage est essentiel pour les petits lecteurs qui ont besoin d'être accompagnés pas à pas pour construire leur compréhension du texte. Sans ce guidage systématique, attentif à tous les mots du texte, ils sont perdus. À chacune des étapes du texte ou devant chaque image, le professeur interroge donc : « Et là ? Qu'est-ce qu'on comprend... ? »
- Le professeur note les réponses dans la deuxième colonne du tableau.

À partir de nos exemples, on peut connoter :

- (A) *Le Petit Chaperon Rouge désobéit à sa mère et son imprudence lui coûte la vie.*

C'est au lecteur de comprendre que le Petit Chaperon Rouge désobéit, le mot n'est jamais écrit dans le conte. De même, il n'est jamais question d'imprudence, les deux mots ne sont pas employés. Mieux encore, si la lecture du conte va jusqu'à sa morale, il est question de prédateur humain sur les jeunes filles « surtout jolies et bien faites ». Au lecteur de comprendre que le conte d'avertissement parle de viol, mot, bien entendu, jamais écrit. Les bons lecteurs comprennent tout seuls, les autres se demandent d'où leurs camarades sortent ces idées !

- (B) *La fourmi refuse son aide à la cigale parce que la cigale a été trop insouciant pendant l'été. Elle n'a pas su faire des provisions comme la fourmi.*

Ici encore les mots qui guident la compréhension ne sont pas écrits dans la fable. Même le refus de la fourmi d'aider la cigale est une inférence à traduire : « Vous chantiez, j'en suis fort aise, et bien dansez maintenant ». Les mots chanter, danser n'ont aucun rapport avec : « Je refuse de vous aider, allez ailleurs et peu m'importe votre sort. » Le sens à ajouter à « Vous chantiez » est équivalent à « Vous ne vous préoccupez pas de mettre des provisions à l'abri, vous étiez insouciant, imprévoyante. »

On comprend le fossé qu'il peut y avoir entre les bons lecteurs capables de traduire en inférences les implicites inscrits dans la langue du texte et les petits lecteurs démunis, loin de cette culture du double langage littéraire.

- (C) *L'homme est âgé, il est un peu raide sur ses jambes pliées. Il joue pourtant, bien appliqué, élégant, devant la statue d'Héraklès, jeune homme puissant, dans toute la force de la jeunesse. L'enfant est la troisième génération représentée sur la photo.*

Le jeune lecteur aura du mal à prélever ces indices fins et à leur donner du sens.

### 3<sup>E</sup> ÉTAPE

#### Le niveau 3 de lecture : l'interprétation.

L'interprétation est le troisième niveau de lecture, d'ordre culturel, extérieur au livre ou à l'image. Le texte ou l'image peuvent être mis en réseau, reliés à d'autres œuvres, à un thème, à un courant esthétique, culturel, philosophique... Ils peuvent être analysés par rapport à l'œuvre de l'auteur... Le niveau interprétatif sera proposé aux enfants par la formule « **À quoi cela te fait-il penser ?** »

- Le professeur titre une dernière colonne tracée au tableau : « Interprétation - À quoi cela me fait-il penser ? »
- Il guide les élèves vers le niveau d'interprétation et note leurs propositions dans la troisième colonne. Avec les plus jeunes lecteurs, ce niveau doit absolument passer par leur propre expérience, leur vécu direct, celui de tous les jours : « En quoi ce livre, cette histoire, cette image parle de moi ? » Un commentaire de type : « Chez moi... Moi, ma mamie... Dans ma classe... » sera déjà une amorce interprétative à prendre en compte même si elle semble de peu de prix ; entendre dire après lecture de Hansel et Gretel « Ma mamie aussi elle fait du pain d'épices » ne mérite pas une longue discussion mais, pour l'enseignant averti, signifie que l'élève fait des liens entre le livre et lui, c'est une première étape dans l'appropriation littéraire qu'il ne faut pas refuser.

L'interprétation de nos trois exemples peut donner :

- (A) *Dès qu'elles sortent, les jeunes filles sont menacées par des dangers terribles, il leur faut faire très attention. Certains mâles sont prêts à tout. C'est une leçon de morale.*

Les élèves même jeunes comprennent la terrible morale de ce conte au point d'entendre de jeunes garçons ajouter en classe : « Il parle

des filles, Perrault, mais il peut aussi parler des garçons » ou bien encore, cette interrogation inquiète qui fait des liens pertinents avec l'actualité télévisée : « La fille qu'on voit partout sur les affiches, c'est un Petit Chaperon Rouge ? »

- (B) *Le texte fait l'éloge du travail et critique l'insouciance et la légèreté des imprévoyants. À l'époque de son écriture, les conditions de réception de l'œuvre sont différentes de celles d'aujourd'hui : les privilégiés ne travaillent pas. C'est une critique sociale.*

Les élèves plus âgés verront un lien de la fable avec leur époque qui voit se heurter des conceptions différentes de la vie : 35 heures hebdomadaires ou « travailler plus pour gagner plus ? » Certains élèves de collège y ont vu la précarité des artistes, le rôle des artistes et des mécènes dans la société, le statut des intermittents du spectacle.

- (C) *L'image est une scène de rue ou de square assez banale dans le Sud de la France. Elle associe trois âges et trois moments de la vie : l'enfance, la force de l'âge, la vieillesse. En montrant l'homme âgé qui tente toujours de pratiquer son sport favori, elle ajoute une nostalgie du temps qui fuit et une image de la vieillesse contre laquelle on peut tenter de lutter mais le corps, par le contraste avec l'Hercule, témoigne de ses limites.*

Ce document est aussi une œuvre d'art qui témoigne d'une pensée existentielle car l'image renvoie à notre propre vie, à notre conscience du temps qui passe. C'est une invitation à « cueillir les roses de la vie » comme Ronsard nous le proposait en son temps et plus loin encore dans l'histoire c'est le *Carpe Diem* des Romains. Plus proche de nous, c'est le temps libre dont il faut profiter, les RTT, les vacances... Les enfants y verront les divers âges de la vie à travers leurs familles, leur généalogie.

## 2. PROLONGEMENTS

« Monter les trois niveaux de lecture » est un outil très efficace et pertinent pour analyser en Histoire des arts les reproductions iconographiques des œuvres.

L'exercice se prête aussi à une trace écrite. L'usage du cahier de brouillon trouve alors toute sa place dans cette activité. On peut y raturer, barrer,

biffer et l'élève doit être encouragé à faire des essais de formulation, à tâtonner pour trouver le mot juste. L'outil donné par les Programmes pour la rédaction peut servir ici encore pour un plein-emploi. Il s'agit du DRAS : *Déplacer, Remplacer, Ajouter, Supprimer des mots*. En amont de la séquence, on explique aux élèves le principe du DRAS<sup>4</sup> puis on les invite à peaufiner leurs textes de façon systématique sur le cahier de brouillon.

- Lister ce qu'on voit en étant précis, en situant ce qui est vu (notion de premier plan, deuxième plan... ou de paysage/décor et personnages), permet à l'élève de travailler méthodiquement d'autres capacités d'observation, à traduire cette fois par l'écrit.
- Nommer avec justesse, chercher le mot adéquat pour dire ce qu'on voit, est une opportunité lexicale de premier ordre. À propos de la coiffure d'un enfant dans une gravure de Gustave Doré, les élèves de CM2 ont dit : « Il a quelque chose sur la tête, un chapeau, un bonnet, des frisettes, non, une toque, comme les Russes, une chapka ».
- Associer dénotations et connotations en deux colonnes d'un tableau est une incitation à construire une lecture ordonnée. S'obliger à classer ses remarques invite à acquérir des méthodes de travail précieuses pour la suite de la scolarité.
- Lorsque les contenus des trois colonnes alimentées avec pertinence sont disposés en trois paragraphes avec alinéas, lorsqu'on a pris soin de présenter l'image avant de recopier les trois paragraphes, pour peu que l'on conclue par une opinion personnelle, on obtient un commentaire ordonné du type... baccalauréat !

---

<sup>4</sup> Voir aussi *Objectif Français, le guide malin pour réussir ses devoirs*, Fiche C9, page 157, CRDP Aquitaine, 2006.



### 3. EXEMPLE DE PRATIQUE POUR LES PROFESSEURS

Pour bien conduire le travail de lecture de ses élèves, l'enseignant doit faire pour lui-même, en amont, une analyse rigoureuse des textes qu'il va donner à lire. Ce travail sur les niveaux de lecture est d'abord son travail. Comment le mener ? Voici un exemple pour un album..

Texte source : *Attatruc 1<sup>er</sup>* de Thierry Dedieu ; avec l'aimable autorisation de l'auteur et de l'éditeur, Seuil Jeunesse.

<p><b>Niveau 1</b>  <b>La dénotation</b>  <b>«Ce que je vois » ou ici,</b>  <b>la transcription du texte</b></p>	<p><b>Niveau 2</b>  <b>La connotation</b>  <b>« Ce que je comprends »</b></p>	<p><b>Niveau 3</b>  <b>Interprétation</b>  <b>« Ce à quoi cela peut faire penser »</b></p>
<p>Il était une fois, de nos jours, dans un royaume cinq fois plus mince que l'équateur, entre l'état de l'Ohio et la Cisjordanie, un roi.</p>	<p><i>C'est un conte, par essence, atemporel, mais contemporain ! Il s'est passé dans un royaume filiforme situé dans l'hémisphère nord, (effet comique de la situation qui se veut précise en rassemblant des lieux jamais rapprochés) ! C'est dire que ce conte concerne une bonne partie des civilisations. Pour finir, il parle d'un roi.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formule introductive est une tradition des contes populaires.</li> <li>- Le fait de citer un état Nord-américain et un état du Proche Orient renvoie à une universalité du conte.</li> <li>- L'équateur ici n'est pas le pays (absence de majuscule) mais la ligne des géographes, imaginaire comme le lieu inventé où se déroule le conte.</li> </ul>
<p>Une ordure de roi. Fourbe, laid, idiot, odieux, hideux, pervers, minuscule, tyrannique, ignoble, abominable, minable, crétin, obtus, ridicule, grotesque, absurde, imbécile, haïssable, écœurant, méprisable, méprisant, arrogant, insolent, dédaigneux, prétentieux, grossier, cynique. En un mot : méchant. Il régnait sans partage et terrorisait ses sujets. Il s'appelait Attatruc 1<sup>er</sup>.</p>	<p><i>Portrait composé d'une cascade de mots critiques, suite interminable de qualificatifs péjoratifs. Le portrait totalement négatif est résumé de façon comique en un seul mot : méchant. C'est un tyran, un dictateur, un monarque absolu.</i> <i>Le nom est comique, il renvoie à « tas de trucs » ou « à ton truc ». Il est le 1<sup>er</sup> du nom, on perçoit une dynastie nouvelle, usurpée.</i></p>	<p><i>Les dictateurs, qui ont régné sans partage ou qui ont terrorisé leurs sujets, mériteraient un ou plusieurs de ces adjectifs. Les références à l'histoire ou à l'actualité sont malheureusement nombreuses...</i> <i>On pourrait voir dans son nom celui du président turc Mustafa Kemal Atatürk mais on atteint ici les limites de l'interprétation... Dedieu, interrogé sur ce point, réfute ce rapprochement et rappelle que le président Atatürk a instauré la laïcité et la séparation des pouvoirs. Cet avertissement nous invite à rester prudents et vigilants lors de nos interprétations !</i></p>

<p>Puisqu'il pouvait tout se payer, puisque rien ne lui était interdit, il se mit en tête de devenir peintre. Il s'achèterait du talent. Grâce à son immense fortune, par dizaines, par centaines, il amassa des toiles de maîtres, et put ainsi, mieux que dans les livres, faire son initiation à la peinture. Il acheta une toile de tous les grands noms de la peinture. Tous les siècles étaient concernés. Tous les courants aussi. L'histoire de l'art toute entière était accrochée à ses murs.</p>	<p><i>On comprend que le dictateur veut acheter ce qu'il n'a pas, ce qui ne s'achète pas : le talent. Il se croit tout permis, sans limite.</i></p> <p><i>On comprend que grâce à son argent, il peut dans un premier temps s'offrir toutes les toiles et qu'il a en sa possession une base de travail exceptionnelle voire excessive...</i></p>	<p><i>On peut penser aux auteurs, acteurs, chanteurs éphémères parce que sans talent. L'actualité foisonne d'exemples...</i></p> <p><i>Là encore l'actualité fournit de nombreux exemples probants du pouvoir de l'argent et de la vanité humaine.</i></p>
<p>Après quelques mois d'immersion dans l'art pictural, Attatruc 1<sup>er</sup> acquit une petite culture artistique et surtout une énorme prétention. Les maîtres incontestés qui l'avaient aidé dans sa démarche artistique : les Monet, Matisse, Picasso, eh bien, lui, Attatruck 1<sup>er</sup>, il commençait à les mettre en cause. Car, de progrès en peinture, il n'en faisait point. Il fallait un coupable, un responsable à cet enseignement médiocre. Plusieurs même ! Et les punir. Pour l'exemple.</p>	<p><i>Comme le roi est en échec dans son apprentissage, on comprend que son tempérament de dictateur reprenne le dessus ; il est vexé et veut punir n'importe qui de sa propre insuffisance. Il a besoin de désigner un responsable « extérieur » pour ne pas avoir à se remettre en question.</i></p>	<p><i>Le texte invite à réfléchir sur des problèmes inhérents à l'être humain : l'ambition démesurée, l'impossibilité d'être ce que l'on rêverait d'être, d'admettre ses limites, de se connaître en toute lucidité.</i></p>
<p>Si bien qu'un jour, à la fin d'une longue méditation devant un Van Gogh, il prit son pinceau et ajouta une oreille à l'autoportrait de l'artiste. Il voulait réécrire sa vie trop dissolue.</p>	<p><i>Sa rage s'attaque à tous les grands tableaux du patrimoine universel ; il y appose son empreinte.</i></p> <p><i>Tout artiste de référence est une offense, une souffrance pour le dictateur : leur mode de vie, leur</i></p>	<p><i>Le texte aborde de nombreuses questions sur l'accueil réservé aux œuvres d'art :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- celle liée aux ressentis (goûts, préférences artistiques) ;</li> <li>- celle de la liberté d'expression des artistes ;</li> </ul>

<p>Gommer son existence douloureuse. Revoir l'histoire de l'art. Le lendemain, il fait décrocher un Picasso qu'il trouvait trop éloigné des codes classiques, et repeignit les oreilles à leur place et le nez entre les deux yeux. Picasso était de loin celui qu'il détestait le plus. Parce que trop libre. Le surlendemain, il enfila une culotte à la Vénus de Raphaël qu'il jugeait indécente. Demanda qu'on recouvrit tous ces corps dénudés. Il fallait cacher les seins, voiler les fesses. Les angelots, les madones, les déesses et les christes allaient devoir se rhabiller. Sa folie enfla. Il acheta tout Jérôme Bosch, ou fit voler ses œuvres dans les musées du monde entier. Puis, il les brûla dans sa cheminée. Il n'aimait pas son univers décadent. Rempli de démons. Il fit en sorte que même son nom disparût des dictionnaires.</p>	<p><i>affranchissement aux lois, à la morale... On imagine le comique ou l'absurdité des tableaux retouchés à la demande du tyran comme par exemple les christes rhabillés (comique de l'expression familière « aller se rhabiller »). On comprend que la rage du dictateur va plus loin lorsqu'il brûle les œuvres de Jérôme Bosch, acquises ou volées. Même le nom du peintre doit disparaître des dictionnaires. Une telle rage s'explique par la présence dans les tableaux de J. Bosch de démons désignant trop clairement Attatruc, sortes de répondants allégoriques, figures multipliées de lui-même.</i></p>	<p>- celle des valeurs morales (notion de décence ou d'indécence...); - celle des codes de chaque civilisation... Le comique dans l'album peut être analysé avec ses entrées traditionnelles mais aussi ses nuances : l'humour, l'humour noir et grinçant, l'absurde... Comique de mots, de situation, de caractère, parodie... Avec la folie du dictateur qui enfla, on pense au film de Charlie Chaplin Le Dictateur. Les œuvres d'art détruites renvoient aux programmes de dictateurs comme Hitler qui rétablit les bûchers pour certaines œuvres contemporaines, pour détruire « l'Art dégénéré ».</p>
<p>Puisqu'il n'arrivait pas à peindre de façon satisfaisante, il voulut s'offrir un maître. Il organisa des rafles. Tous les peintres de renom étaient visés. Internés. À ses pieds, à sa botte. Ils seraient ses mains. Ils seraient ses yeux. Ils auraient du talent pour lui. Un certain Kandinsky faisait partie des prisonniers. Attatruc 1<sup>er</sup> demanda à le voir et lui commanda un tableau à sa gloire. Magnifique, solennel, immortel. Kandinsky refusa.</p>	<p><i>La possession d'œuvres ne lui suffit pas, Attatruc doit reconnaître qu'il a besoin d'un maître. Mais là encore on comprend qu'il réagit toujours en dictateur puisqu'il n'invite personne pour lui donner des conseils mais « rafle » les peintres de renom. On comprend que sa démarche est autoritaire et brutale. Il veut acquérir leur talent en les soumettant, on comprend qu'il est fou et mégalomane. Kandinsky, bien que prisonnier, refuse de se soumettre. Il ne peindra pas pour flatter le tyran.</i></p>	<p>Le mot « rafle » est aussi fortement associé au nazisme avec la rafle du Vélodrome d'hiver des 16 et 17 juillet 1942 dans laquelle 13 152 juifs parisiens, dont 4 115 enfants, étaient arrêtés par la police française au cours d'une opération baptisée cyniquement «vent printanier». Autre folie des hommes !</p>

<p>Il fut aussitôt enfermé dans un cachot. Enchaîné devant une toile vierge. Des pinceaux et de la peinture à sa disposition. Il n'en sortirait que le tableau fini. Les jours passèrent, des mois. Kandinsky résistait. Attatruc le maudissait.</p>	<p><i>La résistance du peintre dure longtemps : on comprend qu'il a une grande force intérieure et qu'il met en rage le dictateur.</i></p>	<p><i>L'attitude du peintre évoque la résistance face au nazisme mais aussi toutes les formes de résistances et leurs représentations artistiques ; Guernica et Massacre en Corée de Picasso en sont deux exemples.</i></p>
<p>Mais Kandinsky aimait peindre plus que tout. Plus que la vie. Il se refusait pourtant à dessiner pour Attatruc. Un jour, enragé, il barbouilla la toile à grands coups de brosse, comme s'il se battait contre le dictateur. Épuisé par cette lutte, Kandinsky s'endormit. Le lendemain, en se réveillant, il fut émerveillé par la toile qu'il avait peinte la veille. Les vibrations des tons, les juxtapositions des couleurs... Il avait peint un sentiment. Rien de concret, rien de réel, juste une émotion. Une expression affranchie de tout dessin figuratif.</p>	<p><i>On comprend pourquoi Kandinsky cède un jour à l'envie de peindre : la peinture est sa vie. Sa violence à jeter les couleurs sur la toile est symbolique de sa rage contre le dictateur. Le combat est tellement puissant que le peintre en est épuisé, vidé. La toile est pour lui une découverte, comme s'il l'avait peinte dans un état second. Il en découvre la richesse avec stupeur. Ce n'est pas un portrait d'Attatruc qu'il a fait mais une peinture non figurative, abstraite, la représentation des sentiments qu'il éprouve à l'encontre du tyran.</i></p>	<p><i>La biographie du peintre est un éclairage du texte. Kandinsky est un peintre russe et un théoricien de l'art né à Moscou en 1866. Il est considéré comme étant l'auteur de la 1<sup>re</sup> œuvre non figurative de l'histoire de l'art moderne, une aquarelle de 1910 dite « abstraite ». Formé à l'Académie des Beaux-arts de Munich, il rejoint Moscou en 1918 après la révolution russe. En conflit avec les théories officielles de l'art, il retourne en Allemagne en 1921 où il enseigne au Bauhaus jusqu'à sa fermeture par les nazis en 1933. Il émigre alors en France ; il meurt en 1944, laissant derrière lui une œuvre abondante.</i></p>
<p>Il demanda à voir Attatruc 1<sup>er</sup> et lui présenta son œuvre. Le dictateur crut s'évanouir : Quoi ! ce truc, c'était lui ! ? Où était sa figure ? Où était le carrosse ? Où les ors ? Où les tentures ! ? Kandinsky parla de son tableau pendant trois jours et deux nuits avec tant de fougue, tant de conviction, tant d'émotion qu'on aurait bien voulu le suivre dans ses explications. Pour ne pas paraître un imbécile, Attatruc</p>	<p><i>Devant le chef-d'œuvre de Kandinsky, Attatruc ne comprend rien : ses marques de puissance manquent à l'appel. Il ne se reconnaît pas. Kandinsky, avec beaucoup de patience et de fougue, tente d'expliquer son travail au tyran ; plus l'incompréhension du roi est grande, plus il redouble d'efforts au point que même Attatruc voudrait bien, au final, comprendre la toile. Kandinsky est libéré, on comprend que</i></p>	<p><i>La création du tableau à laquelle on assiste dans l'album est peut être celle de la naissance de l'art abstrait. Les pérégrinations européennes de Kandinsky à la recherche d'un état où il pourra créer librement sont peut être figurées ici par sa rencontre avec Attatruc, allégorie de toutes les dictatures.</i></p>

<p>rendit la liberté à Kandinsky qui avait lui-même libéré la peinture. Désormais, cet art pourrait échapper aux ordres, ne flatterait plus les gens de pouvoir, ne servirait plus à la propagande des dictateurs.</p>	<p><i>sa peinture l'a aidé à recouvrer sa liberté. Il a montré par son œuvre une voie picturale qui s'affranchit des ordres et des flatteries du pouvoir, un art détaché de toute propagande et de toute contrainte autoritaire.</i></p>	
<p>Attatruc 1<sup>er</sup> passa des jours entiers face à ce tableau, sans jamais rien y comprendre. Il en devint fou et, un jour, il se jeta d'une tour. Se rompit les os. Du crâne et du dos. On oublia Attatruc 1<sup>er</sup>.</p>	<p><i>Attatruc semble sidéré face à la toile, fasciné parce qu'il ne comprend rien. On lit en quelques mots, en quelques courtes phrases qu'il en devient fou et se suicide. Le récit du suicide est donné de façon comique, désarticulé par sa construction syntaxique comme l'est le dictateur mort. On comprend avec le « On oublia » que le personnage n'a pas marqué l'Histoire et qu'il a vite disparu des mémoires. La disparition des dictateurs ou monarques absolus, de ce qu'il reste de leurs fastes se résume parfois à peu de choses, c'est la première conclusion.</i></p>	<p><i>Les albums de Thierry Dedieu affectionnent les doubles conclusions. Par des effets d'échos, elles obligent à réviser le premier jugement pour en élaborer un autre. Yakouba, une des œuvres majeures de l'auteur fonctionne ainsi. Très souvent, comme dans Attatruc 1<sup>er</sup>, Thierry Dedieu laisse des portes ouvertes ; à charge pour le lecteur d'aller plus loin dans sa réflexion ; le livre terminé, il reste un bout de chemin à parcourir : l'Ogre, Aagun en sont d'autres bons exemples.</i></p>
<p>D'ailleurs Attatruc 1<sup>er</sup> n'a jamais existé. Kandinsky, si.</p>	<p><i>La deuxième conclusion est une adresse aux lecteurs, hors récit, une sorte de clin d'œil : certes Attatruc n'a jamais existé, certes cet album est un conte !</i></p>	<p><i>Attatruc, un personnage de fiction mais beaucoup de tyrans, de dictateurs à son image dans l'Histoire... la présence du peintre Kandinsky nous autorise à faire des liens. C'est la partie interprétative de cette analyse.</i></p>

## BILAN

- En faisant ce travail de lecture on mesure la richesse de l'album. Tout ne peut pas être dit, c'est à l'enseignant de choisir les pistes qui conviennent à son projet, à sa progression, au temps dont il dispose et à ses élèves.
- Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les images des albums ne sont pas toujours une aide pour les petits lecteurs ; elles lui compliquent même parfois la tâche quand elles contredisent le texte ! Il y a dans les illustrations des difficultés de même nature que celles qui parsèment l'écrit. C'est un autre codage à décrypter, il dérouté certains lecteurs qui n'en saisissent qu'une partie.
- Thierry Dedieu est auteur et illustrateur ; la combinaison de ces deux formes d'expression donne une force majeure à chacune de ses pages. La double page écarlate du portrait en plongée du dictateur appuyé sur une bannière portant un rapace à son sommet, est chargée de symboles et métaphores sur de nombreuses dictatures. Les cadrages obliques déstabilisent les lecteurs à la manière du tableau expressionniste allemand de Munch *Le cri*. Les couleurs, les plans, les dessins des décors et des personnages, tout fait sens et contribue à un dialogue entre texte et images. Les jeunes lecteurs ont besoin d'être guidés pas à pas pour cheminer dans ces grands albums, avec autant d'attention portée au texte et aux images.

## UN EXEMPLE D'ANALYSE D'IMAGE



**Support :** photographie.

*Réfugiés tibétains, École de Choglamsa, LAM-DUC Hien, LADAKH 1993.*

Tout ce qui sera relevé dans la dénotation devra être analysé sur le plan des connotations.

L'interprétation fera la synthèse culturelle des relevés précédents.

Un tableau permet de progresser méthodiquement dans l'analyse.

<p><b>1<sup>er</sup> niveau à renseigner entièrement avant de passer au 2<sup>e</sup> niveau.</b></p> <p><b>DÉNOTATION</b> Ce que je vois. Description objective</p>	<p><b>2<sup>e</sup> niveau à renseigner à partir de tout ce qui a été dit au 1<sup>er</sup> niveau.</b></p> <p><b>CONNOTATION</b> Ce que je comprends. Subjectif</p>	<p><b>3<sup>e</sup> niveau à renseigner en tenant compte des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> niveaux.</b></p> <p><b>INTERPRÉTATION</b> À quoi cela me fait-il penser ? Mise en réseau culturel</p>
<p><i>Deux enfants sont assis en tailleur sur le sol de sable. Ils ont les yeux bridés, des cheveux courts et noirs. Ils portent une chemise claire et un pantalon. Ils sont pieds nus. Le soleil est sur eux. Ils ont tous les deux un cahier et un crayon. Une feuille écrite est posée</i></p>	<p><i>On est dans un pays asiatique, peut-être dans une école. Cette école est en plein air, elle a peu de moyens, pas de chaise ou de table, de tableau ou de fournitures scolaires superflues. Les enfants sont des élèves, peut-être en uniforme de l'école. Ils ont un exercice</i></p>	<p><i>C'est une représentation des conditions difficiles de l'éducation des enfants dans le monde. Je peux comparer mes conditions de travail avec celles représentées ici. C'est un témoignage sur l'inégalité. C'est aussi un plaidoyer en faveur de la scolarisation comme espoir des</i></p>

<p><i>devant eux au soleil. Celui de gauche regarde la feuille, son crayon est posé sur la page de son cahier. Il a la bouche ouverte. Celui de droite regarde son camarade, il suce son crayon, son cahier sous son poignet droit. Derrière eux on distingue des bâtiments à l'ombre et du feuillage au soleil.</i></p>	<p><i>à faire et il leur pose problème. Celui de gauche semble chercher, celui de droite semble attendre une réponse. À moins qu'il ait suggéré quelque chose à son camarade et que celui-ci mesure la validité de la proposition. Il fait chaud et beau. Il n'a pas plu depuis longtemps, le sol est sec et poussiéreux.</i></p>	<p><i>générations futures. En reliant l'image aux informations données en légende se pose le problème du Tibet et de ses relations avec la Chine, se pose le problème d'une culture et d'une langue qu'on voudrait faire disparaître. Dans ce cas, c'est de résistance et d'espoir dont parle la photographie.</i></p>
--	---	--

Voici quelques extraits des relevés faits sur les cahiers de brouillon : certains y verront un effet miroir dans le troisième niveau de lecture.

- *Mon école et cette école sont différentes.*
- *En quoi cette image parle-t-elle de moi ?*
- *Nous, on a des tables, des chaises, on ne travaille pas dehors.*
- *On n'a pas d'uniforme.*
- *On a des chaussures.*
- *Oui, mais quand on fait des maths, on cherche comme eux !*
- *Et des fois, on travaille par deux. C'est comme eux. Peut-être que dans toutes les écoles, les élèves qui font des devoirs ont la même tête (rires).*

## BILAN

- Les élèves en difficulté de lecture atteignent les premier et second niveaux de lecture à condition de les accompagner.
- Les remarques éveillent des curiosités sur l'inégalité des enfants dans le monde et sur l'utilité de l'école, sur l'universalité des humains au-delà des apparences. Si l'on continue sur cette voie, la mise en relation ramène vers soi : « Pourquoi est-il bon que j'aie à l'école, pourquoi devrais-je m'estimer satisfait de mon sort, pourquoi dois-je respecter ce qui m'est donné ? »
- À l'évidence, la question politique du Tibet sera réservée aux plus grands, le cas échéant. Mais on pourra éventuellement présenter le sujet même aux plus jeunes sans entrer dans de grandes explications historiques ou géopolitiques.
- Avec l'Histoire des arts, une leçon ainsi menée à travers des photos d'écoles d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'autrefois, peut être un parcours artistique fécond.







# LA LECTURE PAR INFÉRENCES

Modalité 1

**Modalité 2**

Modalité 3

Modalité 4

Modalité 5

Modalité 6

Modalité 7

Modalité 8

Modalité 9

Modalité 10

Modalité 11

Parmi les difficultés de lecture des petits et moyens lecteurs, voire des bons lecteurs, on sait par le biais des évaluations nationales que les implicites des textes constituent des obstacles rédhibitoires pour certains élèves et ce, jusqu'aux classes des lycées.

Or, les textes littéraires *résistants* selon la définition de Catherine Tauveron, sont par excellence, chargés d'implicites. Le bon lecteur lève sans effort ces connivences cachées par l'auteur confiant, qui mise, selon la formule célèbre de Umberto Eco, sur l'intelligence de son lecteur pour mettre à jour les 50 % de travail qu'il lui a laissés. Que fait alors le petit lecteur lorsqu'il tombe sur des implicites cachés dans le texte ? Il reste en panne de sens, n'avance plus qu'en butant et en se perdant dans des méandres de sens insoupçonnés. Comment l'aider à faire des inférences pour lever les implicites du texte ?

Tout bon lecteur ajoute du sens à ce qu'il lit. Il complète ce qui lui est donné à lire par des apports personnels, des apports culturels qui mettent en images le sens du texte, qui ajoutent du sens au texte. Lorsque le bon lecteur lit : « L'autobus scolaire démarra dans une écharpe de fumée », il ajoutera selon ses propres références, sa culture ou son vécu, les images d'un vieil autobus aux formes rondes ou celui d'un *school bus* jaune américain, la fumée sera blanche ou noire, il y aura des élèves aux fenêtres ou pas, rieurs ou prostrés... Il « se fera un film dans sa tête » selon l'expression familière. La lecture sera vivante et plaisante. Cette capacité à ajouter du sens au texte est la capacité à inférer et les petits lecteurs en sont démunis, peu ou prou. Face aux implicites du texte, ils ne lèvent

pas les non-dits parce qu'ils ne sont pas entraînés à ajouter quoi que ce soit aux textes qu'ils lisent.

Certains même, s'en défendent, se l'interdisent : ils pensent que le contrat scolaire leur interdit tout investissement personnel, non explicitement écrit dans la construction du sens du texte<sup>5</sup>.

Ainsi, dès le plus jeune âge, dès la maternelle, le professeur se doit d'apprendre aux tout-petits à construire des images dans leur tête. En les interrogeant, pas à pas, sous forme de jeu, il mettra des ponts entre ce qui est entendu et l'imaginaire ; il cultivera leur capacité à inférer. « Petit Ours Brun est dans son lit » dit un texte. Le professeur demande à ses élèves de maternelle : « Comment le voyez-vous ? Est-il assis ? Est-il étendu ? A-t-il un gros oreiller sous la tête ou plutôt un traversin bien long ? Qui lui voit un pyjama ? Qui lui voit un pyjama à fleurs ? à carreaux ? ». À chacune des questions posées, au début, les élèves lèveront leur doigt, en bonne conscience ou pour faire comme les autres, puis ils diront, échangeront, trouveront des pistes et ceux qui ne disent rien entendront les autres, verront comment « on travaille dans sa tête ».

Outre l'apport langagier non négligeable, cette maïeutique fertile amène des échanges socialisants et un partage d'images jusqu'à ce que les plus démunis apprennent, au contact des plus féconds, à voir autre chose derrière les mots qui passent. Ils s'autorisent à faire comme les bons lecteurs.

À ce titre, donner des images immédiates

<sup>5</sup> Voir les travaux de Roland Goïgoux sur les élèves en difficultés

avant de lire un album peut s'avérer contre productif, surtout si les images sont belles, étonnantes et riches. Il faut parfois lire d'abord, inférer grâce aux questions du professeur et donner les images ensuite.

Si le petit élève a pris la peine de se représenter ce qu'il a entendu, il sera amené à comparer ses propres images avec celles données à voir. Nul doute que l'effet de surprise sera un gain pour la lecture : « Je ne le voyais pas comme ça moi cet ogre ».

Si lire c'est être étonné, surpris, enchanté, alors je veux lire, je veux des livres et les livres sont précieux. Je les respecte, je les tiens comme il faut, je ne les déchire pas...

Ce qui est préconisé pour les tout-petits s'avère utile encore longtemps, et lorsque Daniel Pennac raconte dans *Comme un roman*, comment il lit encore à haute voix des textes à ses élèves de classe de première, il y va de cette écoute imagée qui aide à percevoir, à recevoir autrement le texte à comprendre.

À l'école primaire, les petits et moyens lecteurs doivent avoir des professeurs d'images qui les aident à voir dans leur tête des ogres ou des loups divers aussi bien que la prise de la Bastille, le défilé de la XX<sup>e</sup> légion de Jules César ou la métamorphose d'une chenille en papillon.

Imaginons, suivons les mots des textes vus ou entendus puis regardons les images, les documents, comparons avec nos images premières et partageons nos remarques, nos découvertes et nos réceptions des œuvres. Les notions, les concepts s'en trouvent alors revisités dans un débat fécond.

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

Voici une modalité de lecture qui permet d'interroger le texte en entrant systématiquement dans ses non-dits.

### Capacité visée

**Faire des inférences pour lever les implicites du texte, interroger seul un texte.**

### Capacités impliquées

- Émettre des hypothèses.
- Se poser des questions.
- Être curieux.
- Ajouter des images à ce qui est lu.
- Ajouter du sens à ce qui est lu, inférer.
- Affirmer, expliquer, prouver.
- Déduire.
- Mettre en relation avec soi, les autres, sa culture.

## 1. UN OUTIL : « COMMENT SE FAIT-IL QUE... ? »

Pour cette modalité de lecture, **le texte ne doit pas être très long.**

Les élèves peuvent travailler seuls ou par deux. Les premières fois où le professeur utilise l'outil, il fera le travail avec les élèves, pas à pas, pour montrer comment fonctionne ce dispositif puis il les laissera expérimenter. Le travail par groupes de deux est toujours à privilégier car c'est là que se situe le premier débat interprétatif.

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

**L'interrogation du texte par les élèves de façon autonome.**

- Les élèves reçoivent un texte à lire.
- Le professeur donne la consigne : « Vous allez lire le texte. Puis, avec un crayon, vous mettrez une croix dans certains points du texte, chaque fois que vous pourrez poser la question : « *Comment se fait-il que... ?* » ».
- Le professeur montre deux exemples pris au tout début du texte, parfois même dans le titre du texte ou du chapitre.
- Le professeur demande aux élèves de formuler la question dans leur tête en mettant la croix dans le texte lu.

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

**L'interrogation de la classe par la mise en commun.**

- À tour de rôle et en suivant la chronologie du texte, les élèves posent à l'ensemble de la classe un « *Comment se fait-il que... ?* » correspondant aux croix qu'ils ont placées.
- Si certains vont trop vite, sautent des possibilités d'interroger le texte, d'autres élèves se manifestent en levant le doigt et proposent leur question. On suit le texte pas à pas.
- Dès que la question a été posée, les élèves qui pensent avoir un élément de réponse proposent une piste.
- Pour obtenir un maximum d'éléments de réponses valides, le professeur dit : « C'est peut-être parce que... C'est peut-être aussi parce que... ».

- Chacune des propositions est validée par le professeur (d'un simple : « Oui, c'est possible,... Peut être... Mais encore... Qui veut ajouter quelque chose... ? »).
- Ne seront refusées que les remarques non pertinentes par rapport au texte, hors propos, ou celles qui relèveraient de la provocation... (peu fréquente !).
- Tout le texte est interrogé à l'aide de cet outil, voilà pourquoi il ne saurait être trop long, le systématique devenant forcément ennuyeux.

### 3<sup>E</sup> ÉTAPE

**La trace écrite pourra être le bilan, les savoirs donnés par l'enseignant ou co-construits à partir des apports de la classe. Le professeur a plusieurs possibilités, au choix :**

- Il reprend ce qui a été dit pour en proposer une synthèse qui sera éventuellement écrite comme trace de la lecture. Pour cela, il peut noter au tableau les apports intéressants venus du débat au fur et à mesure qu'il se déroule. Ils peuvent constituer une base féconde pour la trace écrite.
- Il invite les élèves à lui dicter au tableau ce qui leur semble important dans cette lecture autour d'entrées qu'il a préparées ou en fonction des apports du débat des élèves.
- Il fait une leçon sur une notion, un point théorique lié à la lecture.
- Il peut travailler la trace écrite dans le carnet de mots à l'aide des mots clés du texte (voir modalité 9).
- Il invite les élèves à réagir à cette lecture sur le carnet de lectures (voir modalité 10).
- Dans certains cas, un travail très fructueux peut prolonger cette lecture par un détour sur la biographie de l'auteur.

### **Cette lecture comme un jeu est un grand succès.**

- On peut concevoir deux équipes dans la classe qui vont s'affronter.
- L'une des équipes pose un « *Comment se fait-il que... ?* »
- À l'autre de proposer des éléments de réponses jusqu'à la satisfaction de l'équipe qui interroge. Dans ce cas, l'équipe qui a bien répondu marque un point. Sinon, c'est l'équipe qui a interrogé sans qu'il y ait de bonne réponse qui marque.

- L'équipe qui interroge doit être capable de donner la réponse qu'elle espère.
- Le professeur valide la pertinence des réponses, des questions et des attentes. C'est lui l'expert et la règle doit être posée d'entrée de jeu. En cas de litige il prononce le verdict.

## BILAN

- Dans cette séquence - lire, écrire, parler - les trois composantes de l'enseignement du français sont en synergie.
- Cette modalité convient pour des textes courts car l'interrogation répétitive deviendrait lassante.
- La lecture par inférences est particulièrement efficace en poésie.
- Plus que toute autre, cette modalité de lecture met en évidence les nœuds de compréhension du texte. Elle peut être la première préparation du texte par le professeur lorsqu'il souhaite repérer où ses élèves pourraient ne pas comprendre.
- Le système de questionnement soutenu par un « *Comment se fait-il que... ?* » implique l'usage du subjonctif. Chez de très jeunes lecteurs ou chez ceux qui ne l'entendent jamais, c'est une bonne école : « Comment se fait-il qu'il fasse..., qu'il sache... qu'il choisisse... ».

## 2. PROLONGEMENTS

- Les réponses aux questions posées dans le texte peuvent donner lieu à de nombreuses productions d'écrits.
- Une trace écrite, étayée de notions données par le professeur, vaut leçon et analyse de texte (un exemple est proposé en page 51).
- Le professeur peut inviter ses élèves à écrire en commun « à la manière de l'auteur » (un exemple est donné en page 51).

## EXEMPLE 1

Extrait de « Fenêtres ouvertes », *L'Art d'être grand-père*, Victor Hugo.

J'entends des voix. Lueurs à travers ma paupière.

Une cloche est en branle à l'église Saint-Pierre.

Cris des baigneurs : « Plus près ! Plus loin ! Non, par ici !

Non, par là. » Les oiseaux gazouillent. Jeanne aussi.

Georges l'appelle. Chant des coqs. Une truelle

Racle un toit. Des chevaux passent dans la ruelle.

Croix placées par les élèves :

Extrait de X<sup>1</sup> « Fenêtres ouvertes » X<sup>2</sup> *L'Art d'être grand-père*, Victor Hugo.

X<sup>3</sup> J'entends des voix. X<sup>4</sup> Lueurs à travers ma paupière.

X<sup>5</sup> Une cloche est en branle à l'église Saint-Pierre.

X<sup>6</sup> Cris des baigneurs : « Plus près ! Plus loin ! Non, par ici !

Non, par là. » X<sup>7</sup> Les oiseaux gazouillent. X<sup>8</sup> Jeanne aussi.

X<sup>9</sup> Georges l'appelle. X<sup>10</sup> Chant des coqs. X<sup>11</sup> Une truelle

Racle un toit. X<sup>12</sup> Des chevaux passent dans la ruelle.

Questions posées par les élèves en totale autonomie de lecture :

1. *Comment se fait-il que les fenêtres soient ouvertes ?*
2. *Comment se fait-il qu'être grand-père soit un art ?*
3. *Comment se fait-il qu'il entende des voix ?*
4. *Comment se fait-il qu'il ne voie que des lueurs à travers ses paupières ?*
5. *Comment se fait-il qu'une cloche sonne ?*
6. *Comment se fait-il qu'il y ait des baigneurs ?*
7. *Comment se fait-il que les oiseaux gazouillent ?*
8. *Comment se fait-il que Jeanne gazouille aussi ?*
9. *Comment se fait-il que Georges appelle Jeanne ?*
10. *Comment se fait-il qu'on entende le chant des coqs ?*
11. *Comment se fait-il qu'une truelle racle un toit ?*
12. *Comment se fait-il que des chevaux passent dans la ruelle ?*



Réponses des élèves ou éléments de réponses reportés en l'état après enregistrement :

1. *C'est le printemps ou l'été, il fait beau. On est dans une maison.*
2. *C'est un art parce qu'il y a de bons grands-pères et d'autres qui s'en moquent d'être grands-pères. L'art c'est difficile et c'est difficile d'être grand-père, il faut presque être doué pour être un bon grand-père.*
3. *Peut-être qu'il est comme Jeanne d'Arc (rires des autres, on considèrera qu'il y a pourtant là un lien culturel intéressant). Mais non, il nous dit ce qu'il entend, des gens qui parlent, pas loin de lui.*
4. *Il a fermé les yeux. Peut-être qu'il fait la sieste. Peut-être qu'il est malade, dans son lit. Peut-être que c'est un jeu. Oui, il veut écrire ce qu'il entend. Comment il va écrire s'il ferme les yeux ? Il dicte peut-être à quelqu'un...*
5. *C'est midi. Ou alors il y a un mariage ou un enterrement. C'est peut-être une cloche qui sonne les heures.*
6. *On est au bord de la mer. Ou alors c'est une rivière et on peut s'y baigner. Il fait chaud donc, comme on a dit.*
7. *C'est le printemps, les oiseaux chantent parce que c'est une bonne saison.*
8. *Alors ça, ça veut dire que c'est un bébé. Ou alors elle chante comme un oiseau.*
9. *Georges c'est son père. Ou alors son frère, ou quelqu'un de la maison. Mais celui qui a les yeux fermés, il les connaît. Il connaît les prénoms. C'est peut-être lui le grand-père et Georges le fils et Jeanne la petite-fille. Ou les deux petits-enfants. Il l'appelle pour venir manger ou pour venir jouer.*
10. *Quand le coq chante c'est le matin ou alors il va pleuvoir. C'est le matin, il n'y a que des lueurs. Oui mais, il y a déjà beaucoup de monde dehors, ce n'est pas possible que ce soit très tôt. Peut-être 10 heures alors. On a dit midi ! Et les coqs ça veut dire que c'est un grand village, il y a beaucoup de coqs.*
11. *Il y a un ouvrier qui racle le toit pour enlever la mousse. Peut-être qu'il fait du ciment, qu'il répare le toit. Celui qui parle, il entend bien, il entend tout.*
12. *Les chevaux viennent d'un haras. Ou alors ça se passe quand il n'y avait pas de voitures, rien que des chevaux. Ben alors, les coqs, c'est peut-être en ville, à l'époque dans les villes c'était comme à la campagne.*

## BILAN

- La diversité des hypothèses est intéressante. Elles contribuent à éclairer le texte, à lui donner du sens. Dans le cadre d'un poème, les inférences apportent matière et sensibilité.
- Il est évident que les élèves n'ont pas toutes les réponses, mais les avons-nous ? Ce qui semble essentiel, c'est l'autonomie à interroger le texte, l'intérêt porté au poème, la curiosité qu'il suscite, l'enrichissement de la lecture.
- Au professeur d'apporter ce qui n'est pas apparu : la forme du texte. À lui de donner des informations sur la biographie de Victor Hugo ; les élèves y trouveront des réponses complémentaires à leur recherche et pour une fois, la biographie les intéressera.
- Le professeur est celui qui sait ou qui montre où l'on trouve des réponses. On le respecte davantage.

## EXEMPLE 2

Poème léger qui a servi d'entraînement à une classe de CM1.

X<sup>1</sup> « Mille excuses », X<sup>2</sup> *Comptines du potager*, Christian Havard.

Au fond du jardin  
Il y a une petite rivière  
Et un saule pleureur

Dans un carré du jardin  
Il y a des oignons  
De l'ail et de la ciboulette

X<sup>4</sup> Un jour n'y tenant plus  
X<sup>3</sup> Le roi des oignons X<sup>5</sup> se décida  
X<sup>6</sup> Il alla voir le saule pleureur

X<sup>7</sup> Excusez-moi Monsieur, vous pleurez  
X<sup>9</sup> J'espère que nous X<sup>8</sup> n'y sommes pour rien.

Questions posées par les élèves :

1. *Comment se fait-il que le titre du texte soit « Mille excuses » ?*
2. *Comment se fait-il que le titre du livre soit « Comptines du potager » ?*
3. *Comment se fait-il qu'il y ait un roi des oignons ?*
4. *Comment se fait-il qu'il n'y tienne plus ?*
5. *Comment se fait-il qu'il se décide ?*
6. *Comment se fait-il qu'il aille voir le saule pleureur ?*
7. *Comment se fait-il qu'il présente des excuses ?*
8. *Comment se fait-il qu'il se croie coupable ?*
9. *Comment se fait-il qu'il dise nous (« nous n'y sommes pour rien ») ?*

## BILAN

On voit que les questions préparées par les élèves se recourent ; lors des échanges, ils peuvent constater par eux-mêmes qu'elles conduisent aux mêmes réponses, ils décident alors d'éliminer celles qui sont redondantes. Pour l'enseignant qui reçoit « des invités » dans sa classe - auteurs, illustrateurs et plasticiens - les préparations des rencontres sont plus faciles, les questions qui font doublons sont repérées, les élèves apprennent à anticiper.

**Deux exemples de prolongements à partir du travail de lecture mené sur la comptine « Mille excuses ».**

La classe a produit les travaux suivants :

- Une trace écrite recopiée, étayée de notions données par le professeur et qui vaut donc leçon et analyse de texte :  
*« Mille excuses » est le titre d'un poème ou d'une comptine pour les petits enfants. On dit comptines pour des poèmes qui servaient autrefois à apprendre à compter. Dans ce recueil de Christian Havard, les poèmes ne parlent que des jardins. Un jardin potager est un jardin qui fournit des fruits et des légumes.*

*Dans la comptine, le roi des oignons est un personnage. Au nom de tous les oignons, il rencontre le saule pleureur. C'est un arbre dont les branches descendent jusqu'au sol comme des larmes. Cette comptine est un jeu de mots amusant sur le fait que les oignons font pleurer. Les oignons croient qu'ils sont responsables du fait que les saules pleurent.*

- Un texte écrit en commun à la manière de Christian Havard ; il s'inscrit comme une suite intéressante donnée à un travail réalisé sur des expressions comme « battre la campagne » : *les chemins battus se révoltent.*

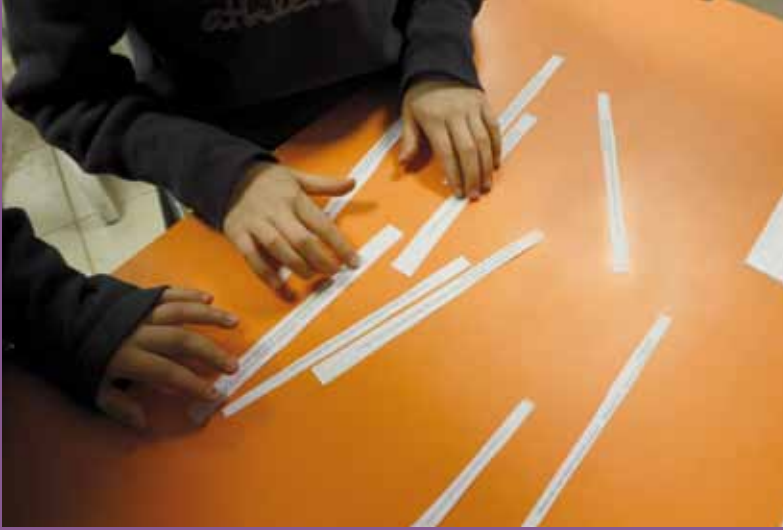
*La comptine de la campagne*

*Un chemin tout cabossé  
D'avoir été trop battu  
De la campagne s'est éloigné  
Et s'est retrouvé perdu.*

*Il a cherché des panneaux  
Des signaux ou des poteaux  
Il s'est inquiété très tôt, alors  
Il est rentré comme un sot.*

*Et la campagne l'a battu  
Encore plus !*





# LA LECTURE À CONSTRUIRE

Modalité 1

Modalité 2

**Modalité 3**

Modalité 4

Modalité 5

Modalité 6

Modalité 7

Modalité 8

Modalité 9

Modalité 10

Modalité 11

La lecture à construire est une situation de classe qui propose aux élèves de mettre en commun les éléments dispersés d'un récit pour en retrouver la trame d'origine. Cette modalité engage diverses capacités de lecture que les élèves doivent activer pour s'intégrer dans le processus de co-construction du texte. Ils travaillent autant sa cohérence (logique verticale) que sa cohésion (logique horizontale). Les élèves collaborent tous, à parts égales, à cette activité ; ils sont donc obligés de s'écouter, comme de bien mémoriser ce qui est dit. Ils se heurtent aux nœuds de compréhension des textes et doivent les dénouer par la négociation et l'argumentation. L'efficacité de ce type de lecture vise ainsi un double objectif : comportemental et littéraire.

Pour cette modalité de lecture, il faut un texte qui offre des leurres ou des nœuds de compréhension : un texte résistant. On le choisit avec de préférence des modes d'énonciation variés : narration, description, paroles rapportées. On évite une description trop complexe à reconstruire sauf si son organisation est très apparente, avec une structure explicitée. De même, les textes argumentatifs ou explicatifs ne sont donnés que lorsqu'ils reposent sur de fortes connexions ou sur des paragraphes aux thèmes bien distincts. Les planches de BD sont aussi un bon support pour ce type de lecture (exemple : la série des *Boule et Bill*).

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

### Capacité visée

**Reconstruire un texte dont chaque élève n'a qu'une partie ; dans le cas d'un album, texte et images participent à cette construction.**

### Capacités impliquées

- Observer un texte ou une image.
- Prélever des indices visuels, lexicaux, typographiques, sémantiques ou syntaxiques.
- Écouter la parole des autres pour s'intégrer dans la recherche.
- Justifier sa position, son opinion.
- Affirmer, expliquer, prouver.
- Valider l'hypothèse.
- Reconnaître son erreur quand on se trompe.



## 1. LA LECTURE D'UN TEXTE À CONSTRUIRE

Les élèves peuvent travailler seuls ou par deux, ce qui les oblige à se mettre d'accord et donc à argumenter.

Pour éviter de perdre les morceaux de texte, on regroupera l'ensemble des extraits dans une enveloppe, chaque groupe en reçoit une.

Avec les plus jeunes, on peut construire la lecture d'une seule image découpée en puzzle : image d'album, photographie ou affiche. Un document plastifié puis découpé servira plus longtemps. Certains albums se photocopient très bien page à page et offrent ainsi texte et images à reconstruire.<sup>6</sup>

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### Lancement de l'activité.

- Le professeur explique l'activité : « Vous allez recevoir un texte en morceaux. Je l'ai découpé et les morceaux sont en désordre dans l'enveloppe. Par deux, vous allez essayer de retrouver le texte tel que l'auteur l'a écrit. ».
- Il distribue les enveloppes. Chaque élève compte le nombre de morceaux (on ne sait jamais...) et se met au travail.
- Le professeur donne un temps pour cette activité : dix à quinze minutes selon le niveau des élèves et du texte. Dans les groupes, les discussions vont bon train, on justifie par toutes sortes d'indices.
- Le texte doit être reconstruit et présenté sur la table.

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

#### Mise en commun.

- Un groupe lit l'extrait qu'il a placé en première position. Il justifie son choix.
- Les autres groupes valident ce travail ou proposent un autre choix qu'ils doivent justifier à leur tour.

<sup>6</sup> Le photocopiage des textes ou des pages d'album est ici préconisé dans le cadre juridique légal de contractualisation avec le CFC (Centre français d'exploitation du droit de copie) qui garantit le respect du droit des auteurs et des éditeurs ; renseignements sur le site du CFC <http://www.cfcopies.com/V2/>

- D'extrait en extrait, on va vers la fin du texte et chaque fois qu'il y a désaccord, on doit justifier ses choix dans le cadre du débat interprétatif.

### 3<sup>E</sup> ÉTAPE

#### Validation par le texte de l'auteur.

- Une relecture de l'ensemble a lieu pour vérifier le bien fondé des propositions.
- Le professeur propose alors la version de l'auteur : elle peut être écrite ou lue.
- Les élèves collent les éléments de la lecture dans leur cahier ou bien le professeur reprend les lectures morcelées et distribue la version de l'auteur, ce qui lui permet de garder sa préparation.

### 2. PROLONGEMENTS

- Une trace écrite peut figurer dans le carnet de lectures ou dans le carnet de mots (voir les modalités 10 et 11).
- On peut aussi entrer dans les blancs du texte et proposer une piste d'écriture (voir la modalité 6).

### EXEMPLE

Les repères de coupes ne sont que des propositions, le professeur peut les placer selon ses propres critères.

#### Fabliau du XIII<sup>e</sup> siècle, BRIFAUT.

L'envie me prend de vous raconter l'histoire d'un vilain riche et ignorant, qui courait les marchés d'Arras à Abbeville : je commence, si vous voulez bien m'écouter. [...] Le vilain s'appelait Brifaut. Il s'en allait donc un jour au marché. Il portait sur son dos dix aunes de fort bonne toile, qui lui frôlait les orteils par-devant et traînait au sol par-derrrière. Un voleur le suivait, qui inventa une belle duperie.

✂-----

Il enfle une aiguille, soulève la toile de terre et la tient serrée tout contre sa poitrine ; il la fixe sur le devant de sa chemise et se colle au vilain dans la foule. Brifaut est pressé de toutes parts et notre larron tant le pousse et le

tire qu'il le jette par terre. La toile lui échappe. Le voleur l'attrape et se perd au milieu des autres vilains.

✂

Quant Brifaut se voit les mains vides, il est submergé de colère et se met à crier de tous ses poumons :

- Mon Dieu ! Ma toile, je l'ai perdue ! Ma dame sainte Marie, à l'aide ! Qui a ma toile ? Qui l'a vue ?

La toile sur le dos, le voleur s'arrête et, prenant l'autre pour un sot, vient se planter devant lui et dit :

✂

- De quoi te plains-tu, vilain ?

✂

- Seigneur, je suis dans mon droit, car je viens d'apporter ici une pièce de toile, que j'ai perdue.

✂

- Si tu l'avais cousue à tes vêtements comme j'ai fait avec la mienne, tu ne l'aurais pas perdue en chemin.

✂

Et il s'en va sur ce, sans en dire plus. De la toile il fait ce qu'il veut, car chose perdue n'a plus de maître.

✂

Brifaut n'a plus qu'à rentrer chez lui. Sa femme l'interroge, s'informe des deniers.

✂

- Ma mie, fait-il, va au grenier chercher du blé et vends-le, si tu veux avoir de l'argent, car en vérité je n'en rapporte goutte.

✂

- Ah non, fait-elle, puisse une crise de goutte te terrasser sur l'heure !

✂

- C'est belle chose à me souhaiter, ma mie, pour me faire encore plus grande honte !

✂

- Mais, par la croix du Christ, qu'est devenue la pièce de toile ?

✂-----

- Je l'ai perdue, fait-il, c'est vrai.

✂-----

- Et tu en as menti ! Que la mort subite t'emporte ! Filou de Brifaut, tu me l'as brifaudée ! Tu en as le gosier et la panse encore bien chauds, ah bâfrer à pareil prix ! Ah, je te déchirerais à belles dents !

✂-----

- Ma mie, que la mort m'emporte et que Dieu me foudroie, si je ne te dis pas la vérité !

✂-----

Aussitôt, la mort l'emporta et sa femme fut dans de plus mauvais draps encore, tant elle rageait et enrageait. Son mari décédé, la malheureuse lui survécut dans le chagrin le plus extrême. [...] Ici se termine notre histoire.

### 3. LA LECTURE D'UN ALBUM À RECONSTRUIRE

La lecture d'albums de littérature de jeunesse se prête bien à cette démarche, que l'on soit aux cycles II et III comme dans les premières années du collège. Il convient de choisir des albums accessibles aux élèves.

#### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

##### Préparation de la lecture.

- On photocopie les pages de l'album, texte et images<sup>7</sup>. On peut ou non donner la première et la quatrième de couverture ou ne les montrer que lors de la validation, c'est souvent préférable.
- Lors de la préparation, veiller à supprimer la pagination. Il peut être judicieux aussi de détourer les pages photocopiées car les élèves apprennent vite à repérer pages de droite et pages de gauche. Chez les plus jeunes ce peut être au contraire un indice à laisser.
- Le professeur distribue dans le plus grand désordre les pages en veillant à ce que deux élèves côte à côte ne reçoivent pas une suite. Certains élèves peuvent être destinataires de 2 pages (non consécutives) si la pagination est supérieure à l'effectif de la classe.

---

<sup>7</sup> Voir note n° 6 page 56.

- Avec les plus jeunes lecteurs, là encore, le travail par deux implique une discussion qui peut être féconde.
- Les élèves observent l'extrait qui leur est proposé.

## 2<sup>E</sup> ÉTAPE

### Travail de co-construction de la lecture.

- Le professeur demande : « Qui pense avoir le début de l'histoire ? ».
- L'élève qui se sent concerné vient avec sa feuille au tableau d'affichage et positionne sa page en début de tableau (on la fixe avec de la pâte à coller ou mieux, des aimants) ; il doit justifier son hypothèse.
- Les autres approuvent ou contestent. De la discussion doit naître une validation et la page est affichée.
- Tour à tour, chaque élève prend position après l'interrogation du professeur : « Qui pense avoir la suite ? Une suite en texte ou en image... ».
- Tous viennent afficher, ils justifient et les autres valident ou contestent la place occupée. Si l'élève s'est trompé, il reprend sa feuille et rejoint son bureau. Le tableau ne doit présenter que ce qui est validé.
- Régulièrement, presque après chacun des affichages, le professeur ou un élève qui est venu placer sa feuille relit ce qui est au tableau.
- On débat, on s'explique, on justifie, on prouve par des indices puisés dans le texte ou sur l'image. On déplace ou on remplace s'il y a eu des erreurs.
- Comme valider suppose qu'on relise très souvent le texte, il finit par être mémorisé.
- Lorsqu'il y a contestation alors que dans un premier temps la page avait été acceptée, les élèves reviennent au tableau et relisent leur partie pour une nouvelle discussion.

## 3<sup>E</sup> ÉTAPE

### Validation du classement.

- On relit une dernière fois ce qui est affiché pour vérifier que tout est cohérent.
- Le professeur dévoile ensuite l'album avec sa couverture.

- Il déploie le livre sous chacun des affichages et la classe constate son accord avec l'auteur. C'est souvent une joyeuse satisfaction qui se manifeste, à voir l'adéquation des propositions avec celles de l'auteur. Les élèves découvrent aussi avec étonnement les couleurs de l'album.
- En cas de désaccord, on tente de comprendre pourquoi on a pu se tromper, pourquoi l'auteur a choisi cet ordre et non celui que l'on avait retenu.

Un exemple d'album à reconstruire : *Le parapluie de Madame Hô*, Agnès de Lestrade, Martine Perrin, Milan Jeunesse, 2007.





# LA LECTURE HONNÊTE

Modalité 1

Modalité 2

Modalité 3

**Modalité 4**

Modalité 5

Modalité 6

Modalité 7

Modalité 8

Modalité 9

Modalité 10

Modalité 11



Les enseignants qui travaillent tous les jours les textes avec des enfants rencontrent parfois des situations gênantes où les élèves refusent d'accréditer une hypothèse validée par la classe arguant qu'« ils ont le droit » de voir autrement les choses. Certaines revues ou médias les ont même appelés la génération « c'est mon choix », du nom d'une célèbre émission télévisée de l'époque.

Comment faire comprendre les droits du lecteur aux élèves ? Comment leur faire entendre aussi qu'ils ont des devoirs par rapport à ce qu'ils lisent ?

Vivre très tôt des situations de débats interprétatifs dans lesquels le texte fait valoir ses droits est une bonne école. Voici une modalité qui travaille dans ce sens.

Alain Bentolila, au cours d'une conférence, proposa un jour une modalité de lecture qu'il appelait un *Cercle de probité de lecture*. Ce qui est proposé ici en est issu. Il s'agit de restituer une lecture en étant le plus fidèle possible au sens du texte. L'élève ne peut affirmer quelque chose si le texte dit le contraire. Il s'agit d'être honnête. Les lectures successives, pour vérifier et justifier ce que l'on affirme, contribuent à une excellente mémorisation, de même que l'habitude de citer les lignes en références fait partie de l'attitude exigible d'un bon lecteur.

Pour cette modalité de lecture on choisit un texte qui réclame de l'attention, il s'agit de mémoriser des indices qui peuvent s'avérer importants pour la suite de la lecture. C'est pour cela que la lecture honnête est particulièrement recommandée en début de roman ou lors de péripéties complexes. Le texte ne doit pas être très long.

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

### Capacité visée

**Passer du texte à la compréhension puis à l'interprétation.**

### Capacités impliquées

- Lire un texte.
- Mémoriser les informations.
- Les restituer dans l'ordre du texte.
- Argumenter, défendre son opinion.
- Affirmer, expliquer, prouver.
- Revenir au texte le plus rapidement possible et retrouver la référence.
- Reconnaître son erreur quand on s'est trompé.
- Relire en retrouvant ce qui n'a pas été vu ou retenu.

## 1. LA LECTURE D'UN TEXTE À CONSTRUIRE

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### Lecture individuelle, à voix basse.

- Les élèves reçoivent un texte, il est ligné pour pouvoir s'y référer.
- Le professeur donne la consigne suivante : « Vous allez lire le texte, à votre rythme, en prenant tout le temps nécessaire. Puis, lorsque vous aurez terminé votre lecture, vous retournerez votre texte sur la table. On ne doit plus le voir ». Insister sur le temps que l'on doit prendre pour bien lire. Pour des élèves très peu lecteurs, le professeur prévoit un étayage en amont, lisant avec eux le texte, à voix haute, lentement, éventuellement même deux fois.
- À la suite de la lecture, le professeur trace au tableau trois colonnes. Dans la première, il écrit en titre « Ce sur quoi nous sommes d'accord », dans la seconde, il note « Ce sur quoi nous ne sommes pas d'accord », et dans un premier temps, il ne note rien dans la dernière (il écrira tout au tableau lorsque la modalité sera connue des élèves).

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

#### Interrogation de la classe, mise en commun.

- Le professeur invite les élèves à dire ce qu'ils ont lu au tout début du texte. Il importe de bien rester dans la chronologie, dans l'écriture linéaire du texte.
- Un élève donne sa proposition. Si elle concerne le début du texte, le professeur demande à la classe si elle est d'accord pour cette proposition. Souvent ils oublient le titre, le professeur insiste pour qu'il soit donné.
- S'il y a accord, le professeur note la proposition dans la première colonne.
- S'il y a désaccord, le professeur note la proposition dans la deuxième colonne et demande aux élèves de retourner le texte pour vérifier. Il faut donner la référence de ce qui est dit (le numéro de ligne) et le relire.
- Après débat, on trace une flèche de la droite vers la gauche si la proposition convient ou bien, on reformule à gauche ce sur quoi on s'est mis d'accord.

- Le texte est très vite retourné, caché, et la classe continue à énoncer les contenus du texte lu, de façon linéaire.
- Le professeur à chaque fois, attend pour noter que les élèves disent « D'accord » ou bien « Pas d'accord » et ceci avec retour au texte chaque fois qu'il y a contestation. Parfois un élève dit qu'il ne sait pas vraiment, qu'il hésite, on vérifie alors dans le texte.
- Les deux colonnes se remplissent. Normalement la première est plus nourrie que la seconde.

### 3<sup>E</sup> ÉTAPE

#### Repérage des oublis.

- Le professeur écrit alors le titre de la troisième colonne au tableau : « Ce qu'on n'a pas vu ».
- La classe relit le texte et propose des mots, des extraits dont on n'a pas parlé.
- Ce travail peut être fait sur le cahier de brouillon de l'élève, il permet de s'approprier des mots, des expressions ou des phrases étrangères à l'élève dont il va s'emparer par l'écriture. C'est une forme de copie positive et féconde.
- On tente d'expliquer pourquoi on n'a pas parlé de ces indices, on mesure leur importance, leur intérêt, on apprécie la valeur de ces informations non prises en compte.
- Parfois ce sont des mots qui n'ont pas été utilisés parce que peu actifs dans le vocabulaire des élèves : « grève » pour « plage » ; « hutte » pour « cabane » ; « baluchon » pour « sac » ou « couche » pour « lit »...

## 2. PROLONGEMENTS

Des exemples de production de traces écrites.

- Le professeur reprend ce qui a été écrit au tableau dans la première colonne pour en proposer une synthèse qui sera éventuellement écrite comme trace de la lecture. C'est une sorte de résumé du texte qui apparaît alors.
- Le professeur invite les élèves à choisir au tableau ce qui leur semble important dans cette lecture, les phrases clés sont souvent retenues pour leurs effets de style.

- Le professeur fait une leçon sur une notion, un point théorique lié à la lecture : l'écriture des paroles rapportées ou le portrait.
- Il peut travailler la trace écrite dans le carnet de mots à l'aide des mots clés du texte (voir modalité 11).
- Il invite les élèves à réagir à cette lecture sur le carnet de lectures (voir modalité 9).
- Le professeur choisit une piste d'écriture trouvée dans les blancs du texte (voir modalité 6).
- Le professeur collecte les mots qui ont fait obstacle et en organise une étude (exemple : archaïsmes/néologismes).
- Généralement, la 3<sup>e</sup> colonne sur « Ce que l'on n'a pas vu » offre des pistes intéressantes d'études lexicales.

## EXEMPLE

Texte : « La perle précieuse », *Les Philo-fables* de Michel Piquemal.

- 1 On raconte en Inde qu'un sage marchait un soir le long des plages
- 2 de l'océan et qu'il arriva devant un petit village de pêcheurs.
- 3 Il traversait en chantant et s'en éloignait pour continuer son chemin,
- 4 lorsqu'un homme se mit à courir après lui.
- 5 S'il vous plaît, s'il vous plaît ! Arrêtez-vous ! Donnez-moi la perle
- 6 précieuse !
- 7 Le sage posa son baluchon.
- 8 De quelle pierre parlez-vous ?
- 9 Celle que vous avez dans votre sac. Cette nuit, j'ai rêvé qu'au-
- 10 jourd'hui je rencontrerais un grand sage et qu'il me donnerait la
- 11 perle précieuse qui me rendra riche jusqu'à la fin de mes jours.
- 12 Le sage ouvrit son sac et en sortit effectivement une belle perle. Elle
- 13 était énorme et elle brillait de mille feux.
- 14 Sur la grève tout à l'heure, j'ai aperçu cette grosse boule. Je l'ai trou-
- 15 vée jolie et l'ai mise dans ma besace. Ce doit être la perle rare dont
- 16 tu parles. Prends-la, elle est à toi.
- 17 Le pêcheur était fou de joie. Il saisit la perle et partit en dansant,
- 18 tandis que le sage s'allongeait sur le sable pour y passer la nuit. Mais,
- 19 dans sa hutte, le pêcheur ne dormait pas. Il se tournait et se
- 20 retournait sur sa couche. Il avait peur qu'on lui vole son bien.

- 21 De toute la nuit, il ne put trouver le sommeil.  
22 Aussi, au petit matin, il prit la perle et partit rejoindre le sage.  
23 Je te rends cette perle car elle m'a procuré plus d'inquiétude que de  
24 richesses. Apprends-moi plutôt la sagesse qui t'a permis de me la  
25 donner avec autant de détachement. Car c'est cela, la vraie richesse.

L'expérience a montré une discussion féconde sur la question spatiale soulevée par cette fable. Les élèves se sont en effet interrogés lorsque l'un d'entre eux a dit : « Ça se passe en Inde » et qu'un autre a répondu : « Je ne suis pas d'accord, *on raconte en Inde* signifie que c'est là qu'on le raconte mais ça ne s'est peut-être pas passé là ! » C'est un plaisir pour le professeur lorsque la lecture de ses élèves les conduit à de semblables subtilités.

Voici les mots qui sont apparus dans la 3<sup>e</sup> colonne « Ce que l'on n'a pas vu » :

- *Le long des plages de l'océan*
- *Le baluchon, la besace*
- *Elle brillait de mille feux*
- *La grève*
- *La hutte*
- *La couche*
- *Son bien*
- *De toute la nuit*
- *Au petit matin*
- *Elle m'a procuré*
- *Le détachement*

Les élèves ont constaté qu'ils avaient dit ces mots autrement. Le professeur leur a demandé alors de les utiliser soit dans des phrases, soit dans un court texte ; les écrits produits utilisent nombre de ces mots et reprennent l'histoire lue.





# LA LECTURE PAR PETITS BOUTS



Toutes les lectures nécessitent une prise en compte d'indices qu'ils soient typographiques, sémantiques, syntaxiques ou lexicaux. S'entraîner à repérer des signes parfois ténus dans un texte permet de se former à une intelligence fine de la langue : « Dominique est partie », n'a pas le même sens que « Dominique est parti ». Comment rendre les élèves attentifs à ces signaux du texte ? Comment arriver à faire percevoir aux élèves qu'un texte est issu de choix, de possibilités retenues par un auteur au sein d'une infinité de configurations ? Peut-on considérer qu'une telle formation aidera l'élève en situation de production d'écrits ?

Dans cette modalité, il s'agit de restituer une lecture en complétant un texte à trous. L'élève ne peut proposer un mot que si le sens du texte et sa construction le lui permettent. Il peut ajouter, il ne doit rien ôter, ni déplacer.

Le texte donné doit être court. Les mots à enlever peuvent être choisis selon différents critères mais tous ont un intérêt lexical.

- Les mots enlevés peuvent être rares ou surprenants et donner lieu à de multiples propositions. L'évaluation avec le texte de l'auteur n'en est que plus étonnante.

- Les mots peuvent être choisis aussi sur un objectif de maîtrise de la langue : le professeur n'enlève que des verbes, ou que des noms, ou que des adjectifs qualificatifs ; il annonce la classe grammaticale à trouver. C'est intéressant de comparer ensuite avec les mots, souvent rares, des auteurs : à l'adjectif « vert » proposé par un élève, l'auteur a préféré « céladon ».

- Les mots enlevés peuvent aussi être des groupes correspondant à une fonction grammaticale : il faut alors proposer des compléments du nom, des propositions subordonnées relatives...

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

### Capacité visée

**Compléter en deux temps un texte lacunaire en se servant des indices textuels donnés (maîtrise de la langue).**

### Capacités impliquées

- Prélever des indices sémantiques.
- Prélever des indices typographiques.
- Prélever des indices syntaxiques.
- Prélever des indices lexicaux.
- Proposer des hypothèses.
- Valider les hypothèses en se servant de tous les indices.
- Rectifier éventuellement ses hypothèses avec le 2<sup>e</sup> texte.
- Valider à nouveau.
- Confronter son texte avec celui de l'auteur.

## 1. LA LECTURE PAR PETITS BOUTS

Le travail peut se faire seul, mais à deux il y a forcément argumentation et négociation.

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### Les premières propositions.

- Les élèves reçoivent un texte lacunaire, un texte à trous (= **texte n°1**).
- Seuls ou par groupes de deux, ils font des propositions, il y a débat : ils prélèvent des indices textuels liés à la syntaxe, au lexique, au sens de l'ensemble du texte. Ils travaillent la cohérence et la cohésion de l'ensemble pour rester dans la logique du texte.
- Ils alimentent peu à peu le texte en écrivant les mots choisis.
- L'ensemble du texte doit être complété et cohérent.

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

#### Les secondes propositions et la validation des premières.

- Les élèves reçoivent un deuxième texte (= **texte n°2**) : c'est le même que le précédent mais des mots qui étaient absents dans la version n°1 apparaissent maintenant. Il en reste néanmoins à trouver.
- Les élèves comparent leur premier texte à celui qui vient d'être distribué, ils notent éventuellement le nombre de mots exacts trouvés et le nombre d'erreurs.
- Ils laissent leur première production et complètent le texte n°2 : ils recherchent à nouveau les mots manquants, proposent d'autres mots que ceux du premier jet s'ils le jugent pertinent, ils revisitent le 1<sup>er</sup> texte à la lumière du 2<sup>e</sup>.
- Le texte n°2 doit être complété entièrement, refait, revu totalement ou simplement modifié, mais toujours avec un souci de cohérence.

### 3<sup>E</sup> ÉTAPE

#### La validation finale.

- Les élèves reçoivent le texte complet écrit par l'auteur (= **texte n°3**).
- Ils le comparent avec celui qu'ils ont travaillé dans la 2<sup>e</sup> étape.

- Ils notent éventuellement leurs réussites et leurs erreurs.
- Le professeur interroge l'ensemble des élèves sur la façon dont ils ont procédé, sur l'origine des réussites et des erreurs.
- Il note au tableau les stratégies pour réussir et les dangers de certains raisonnements.
- Le professeur débat avec les élèves des choix de l'auteur et de leurs effets.
- Une partie amusante de l'exercice consiste à mesurer l'écart entre le texte n°1 produit par les élèves et celui de l'auteur. Les élèves volontaires lisent alors tour à tour leur texte.

## BILAN

- La formation à cette modalité de lecture a des résonances sur la production d'écrits. En effet, si régulièrement l'élève est habitué à chercher des possibilités d'écriture, il tient compte du procédé pour retravailler son premier jet à l'aide des deux verbes « Remplacer » et « Ajouter » de l'outil DRAS<sup>8</sup>. Le lien lecture/écriture est à montrer de façon explicite, il modifie sensiblement l'attitude du jeune scripteur.
- Cet entraînement à produire est un exercice qui peut se faire systématiquement comme un rituel du matin. La recherche sur le cahier de brouillon est associée à l'outil DRAS. Elle permet des réinvestissements de leçons et donne des habitudes précieuses pour la rédaction.

<sup>8</sup> DRAS : Déplacer, Remplacer, Ajouter, Supprimer des mots. L'utilisation de cet outil, donné par les Programmes pour la rédaction, est détaillé dans l'ouvrage Objectif français, *Le guide malin pour réussir ses devoirs*, CRDP Aquitaine, 2006 (Fiche C9, page 157).

## 2. PROLONGEMENTS

Quelques propositions de traces écrites :

- La trace écrite peut être constituée par l'ensemble des trois textes.
- La trace écrite peut être l'ensemble des stratégies utilisées pour réussir.
- Un exemple de trace écrite en CM2 :
  - *Je regarde les déterminants : si c'est féminin, je propose un mot féminin, si c'est pluriel je mets un mot au pluriel.*
  - *Le verbe peut m'aider à trouver un sujet possible.*
  - *S'il y a un point avant, je mets une majuscule.*
  - *Il ne peut pas y avoir deux noms côte à côte, sauf des noms composés, mais le professeur nous prévient.*

### EXEMPLE 1

Travail sur une fonction grammaticale en CM2 : compléter la phrase par une proposition subordonnée relative.

#### Texte n°1

Les aurochs....., finissaient toujours par se battre entre eux.

Exemples de réponses d'élèves :

- *qui régnaient en maîtres*
- *qui voulaient se reproduire*
- *qui cherchaient la bagarre*
- *qui se croyaient les plus forts*

#### Texte n°2

Les aurochs ..... les femelles au printemps, finissaient toujours par se battre entre eux.

#### Texte n°3

Les aurochs qui convoitaient les femelles au printemps, finissaient toujours par se battre entre eux.

## EXEMPLE 2

Initiation à l'écriture poétique en CE2 : compléter des comptines en restant fidèle à la rime.

### Texte n°1

Regarde le .....  
Comme il saute dans les .....  
Regarde le .....  
Comme il plonge dans les .....

### Texte n°2

Regarde le .....  
Comme il saute dans les trous.  
Regarde le .....  
Comme il plonge dans les flots.

### Texte n°3

Regarde le kangourou,  
Comme il saute dans les trous.  
Regarde le cachalot,  
Comme il plonge dans les flots.

## EXEMPLE 3

Travail mené en fin de cycle III.

Texte source : « Le miroir et l'argent », *les Philo-fables* de Michel Piquemal.

### Texte n°1

(15 mots à trouver : ce nombre est important, l'exercice peut être rendu moins difficile en ramenant le nombre de mots à trouver à 10)

Un jour, un petit ..... demanda à son père :

- Papa, c'est quoi ..... ?

L'homme réfléchit un moment puis il prit un morceau de ..... ordinaire et le plaça devant .....

- Regarde au travers !

À travers le ....., ..... pouvait voir son père, les gens qui passaient dans la rue, la circulation des .....

Puis le père prit de la peinture ..... et en recouvrit toute une face du morceau de ..... pour en faire le ..... d'un miroir.

- À présent, ....., dit-il.

Mais dans cette ....., ..... ne pouvait voir que son propre .....

Voilà le danger de ....., ajouta son père. Il te conduit à ne voir que toi-même.

### Texte n°2

(5 mots à trouver)

Un jour, un petit **enfant** demanda à son père :

- Papa, c'est quoi **l'argent** ?

L'homme réfléchit un moment puis il prit un morceau de ..... ordinaire et le plaça devant **l'enfant**.

- Regarde au travers !

À travers le ....., **l'enfant** pouvait voir son père, les gens qui passaient dans la rue, la circulation des **voitures**.

Puis le père prit de la peinture d'**argent** et en recouvrit toute une face du morceau de ..... pour en faire le **tain** d'un miroir.

- À présent, **regarde**, dit-il.

Mais dans cette ....., **l'enfant** ne pouvait voir que son propre **visage**.

Voilà le danger de ....., ajouta son père. Il te conduit à ne voir que toi-même.

### Texte n°3

Un jour, un petit enfant demanda à son père :

Papa, c'est quoi l'argent ?

L'homme réfléchit un moment puis il prit un morceau de verre ordinaire et le plaça devant l'enfant.

Regarde au travers !

À travers le verre, l'enfant pouvait voir son père, les gens qui passaient dans la rue, la circulation des voitures.

Puis le père prit de la peinture d'argent et en recouvrit toute une face du morceau de verre pour en faire le tain d'un miroir.

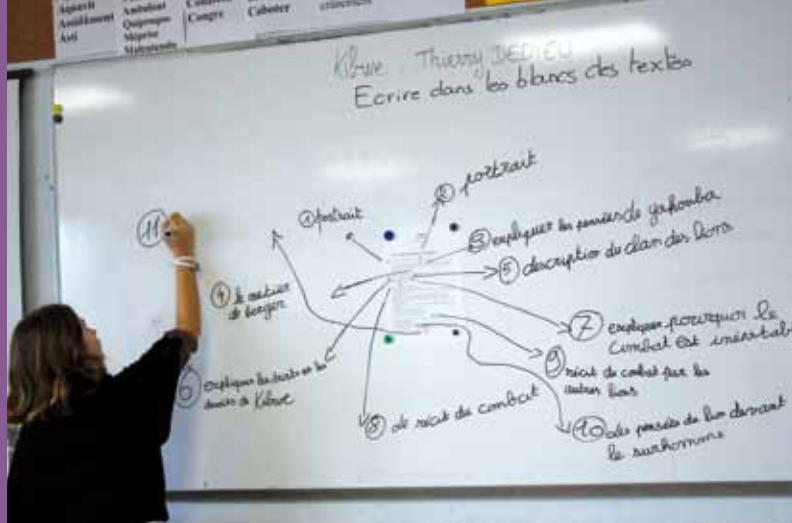
À présent, regarde, dit-il.

Mais dans cette glace, l'enfant ne pouvait voir que son propre visage.

Voilà le danger de l'argent, ajouta son père. Il te conduit à ne voir que toi-même.







# LA LECTURE DES BLANCS DU TEXTE

La précédente modalité de lecture est déjà très liée à l'écrit et aux réécritures des élèves, mais celle-ci, la lecture dans les blancs des textes, est particulièrement fertile pour faire émerger des pistes de travail pour l'écrit.

L'élève, par son intrusion dans les textes d'auteurs, cultive les inférences mais apprend aussi à trouver des idées, trop souvent absentes au moment où on lui demande d'écrire une rédaction.

Le but de cette lecture est de repérer dans le texte des non-dits, des espaces que l'auteur n'a pas cru bon de développer. Ce peut être par exemple une ellipse narrative telle que : « ils parlèrent longtemps sous la tonnelle ». Le travail du lecteur est alors d'imaginer ce qui s'est dit... Parfois, l'interrogation du texte est moins explicite, c'est avant tout, une question d'entraînement.

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

### Capacité visée

**Trouver dans un texte des espaces d'écriture laissés par l'auteur.**

### Capacités impliquées

- Lire en repérant dans le texte les espaces laissés par l'auteur : inférer.
- Proposer des pistes d'écriture pour les blancs repérés.
- Argumenter, défendre son opinion, sa proposition.
- Affirmer, expliquer, prouver.
- Identifier le type de textes ou d'écrits qui pourrait être produit.
- Écrire éventuellement à partir d'une des pistes trouvées en respectant le type de textes ou d'écrits.

## 1. LA LECTURE DES BLANCS DU TEXTE

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### L'interrogation du texte.

- Un texte est donné aux élèves avec la consigne suivante : « Vous allez lire ce texte et voir quels sont les endroits qui pourraient donner lieu à un travail d'écriture. Cela peut être un court récit, une définition, une explication... Tous les écrits peuvent servir à remplir les blancs du texte ».
- Il montre un exemple dans le début du texte, dans le titre par exemple.
- Les élèves commencent leur recherche, par groupes de deux : ils notent dans le texte un numéro pour chacune des pistes repérées.
- Sur leur cahier de brouillon, ils recopient ce numéro et notent en regard le type d'écrit qu'ils proposent pour mettre le texte en expansion à cet endroit.

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

#### La mise en commun des recherches et des propositions.

- À tour de rôle, les élèves proposent une piste d'écriture trouvée dans le texte. Ils expliquent à leurs camarades ce qu'on pourrait écrire à cet endroit précis.
- Ils suivent obligatoirement la chronologie du texte de l'auteur, sa linéarité.
- Si un élève va un peu trop vite et saute un blanc, le professeur ou un autre élève propose une piste antérieure à celle qui vient d'être donnée.
- Pour chacune des pistes, le professeur attend des élèves qu'ils précisent l'écrit attendu : « On pourrait inventer la lettre qu'elle veut lui envoyer ou bien écrire ce qu'il voit, c'est une description ».
- Le professeur note sur une feuille chacune des propositions jusqu'à la fin du texte.

## BILAN

- Les ouvertures dans le texte ont permis de voir plus qu'il ne dit. Des éclairages complémentaires sont venus étayer le sens. Lister des pistes d'écriture inscrites dans les blancs du texte revient à pénétrer ce qui est écrit de l'intérieur et donc, d'en connaître tous les rouages et toutes les pièces.
- La séquence joint l'oral à la lecture et à l'écriture dans une dynamique efficace.
- Les élèves ont pris conscience des choix et des deuils de l'auteur : il n'a pas tout dit. Le professeur peut demander aux élèves d'expliquer pourquoi certaines possibilités narratives n'ont pas été retenues, pourquoi l'auteur a écrit le texte en faisant ses choix. C'est de liberté d'écriture qu'il s'agit et d'efficacité narrative qu'il retourne. On peut alors par l'écriture mesurer l'écart.

Pour exemple, un texte d'auteur propose cette phrase : « Ils se saluèrent ». Les élèves y voient très justement un blanc : « On peut les faire parler, écrire leur dialogue » disent-ils ; le professeur comprend immédiatement l'intérêt de passer aux actes : « Et bien, rédigez ce qu'ils se disent » ; les élèves travaillent sur le cahier de brouillon mais leurs productions sont évidemment pauvres :

- *Bonjour, dit-il.*

- *Bonjour dit-elle.*

- *Comment vas-tu ? demanda-t-il.*

- *Je vais bien, répondit-elle.*

Les élèves sont alors invités à réfléchir sur le choix de l'auteur qui « résume ». L'ellipse narrative apparaît comme une nécessité dont il faudra se souvenir dans les futures productions écrites.

## 2. PROLONGEMENTS

Selon le niveau des élèves, on peut proposer de nombreuses activités d'écriture liées aux blancs dégagés dans le texte lu. Ici encore, l'usage du cahier de brouillon associé au DRAS (voir la note en page 75) permet aux élèves de travailler l'écrit de façon pertinente.

- Le professeur peut choisir de travailler à l'écrit un seul blanc du texte qui correspond à l'activation d'une leçon. Par exemple, durant une séquence sur le portrait, on choisira d'inclure dans le texte un portrait qui n'est pas écrit. Ce peut être aussi la rédaction d'une notice de fabrication ou la recette de cuisine qui est donnée de façon narrative. Comme dans *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier, la recette du poulet à l'argile.
- Le professeur peut proposer aux élèves de rédiger la piste d'écriture de leur choix. À charge pour lui de revoir, selon le niveau de ses élèves, la modestie de certaines tâches ou la complexité d'autres rédactions. Le texte de départ est ensuite affiché au centre du tableau et ceux des élèves sont fixés autour avec un lien (un fil et deux punaises) vers le point du texte qu'ils ont mis en expansion.
- Aux plus grands lecteurs on peut proposer de compléter un blanc du texte par une production d'écrit « à la manière de l'auteur ».

### EXEMPLE 1

Texte source : « Le peintre et les souris », conte chinois extrait des *Philofables* de Michel Piquemal.

Le travail sur ce texte peut être précédé de la lecture de *Comment Wang Fô fut sauvé* de Marguerite Yourcenar.

Les numéros portés par les élèves renvoient à des pistes d'écriture.

« Le peintre et les souris », conte 1 chinois extrait des *Philofables* 2

À la cour de l'empereur de Chine 3, un peintre se montra un jour arrogant envers le monarque 4. Pour son impudence, celui-ci le condamna 5. à être pendu par les deux gros orteils jusqu'à ce que mort s'ensuive. Mais l'artiste demanda 6 comme ultime faveur de n'être pendu à l'arbre que par un seul orteil. Convaincu 7 que cela ne ferait que rendre sa mort plus atroce, l'empereur accéda à sa demande, et toute la cour se retira 8, ne souhaitant pas assister à une agonie qui risquait d'être interminable.

Resté seul 9, pendu la tête en bas et les mains attachées, le peintre réussit tout de même à atteindre le sol avec son orteil libre. Puis, du bout de son ongle, il se mit à dessiner dans le sable au-dessous de lui, des petites souris 10.

Il s'y appliqua tant, il les fit si ressemblantes que les souris couleur de sable grimèrent le long de sa jambe et atteignirent la corde. Elles la rongèrent patiemment jusqu'à la rompre. Alors le peintre embrassa leurs moustaches 11 et s'éloigna tranquillement 12 vers la liberté. 13

Chacun des numéros glissés dans le texte invite les élèves à le mettre en expansion, à aller plus loin dans son étude. En lisant ainsi, les élèves pénètrent autrement le sens qui est donné.

Voici les propositions recueillies dans les différents cahiers de brouillon :

1. *Définition, explication, rappel : qu'est-ce qu'un conte ?*
2. *Explication sur la création de ce mot à partir de philosophie et de fable.*
3. *Texte explicatif sur l'Empire chinois.*
4. *Texte narratif sur les motifs de l'arrogance du peintre.*
5. *Paroles rapportées du monarque.*
6. *Paroles rapportées du peintre.*
7. *Pensées du monarque devant la requête.*
8. *Description de la scène de la pendaison face à la cour réunie.*
9. *Pensées du peintre.*
10. *Description de la scène.*
11. *Description de la scène de la délivrance du peintre.*
12. *Suite des aventures du peintre ou récit de l'aventure par une souris.*
13. *Explication sur ce qui a permis au peintre de se sauver et retour vers le point 2.*

En guise de bilan de lecture ou d'évaluation, le professeur peut demander à tous les élèves de rédiger la piste 13.



## EXEMPLE 2

Texte source : « Les riches et les pauvres », conte chinois extrait des *Philofables* de Michel Piquemal.

*« Les riches et les pauvres », parabole 1 de Nasreddine Hodja 2, figure de l'humour et de la sagesse chez les Arabes, les Turcs et les Persans depuis le XIII<sup>e</sup> siècle.*

C'était la famine 3. Mais tout le monde ne mourait pas de faim pour autant 4 : les riches avaient pris soin de remplir leurs greniers de blé, d'huile et de légumes secs.

Khadidja 5 dit alors à Nasreddine 6 son mari :

- La vie dans le village est devenue intolérable : la moitié des gens est très riche, pendant que l'autre moitié n'a pas de quoi manger. Si toi, qui es respecté de tous, tu arrivais à convaincre les premiers de partager leurs richesses, alors tout le monde vivrait heureux !

- Tu as raison, femme, j'y vais de ce pas.

Nasreddine quitta la maison 7 et ne revint que le soir, complètement épuisé 8.

- Alors, lui demanda Khadidja avec impatience, tu as réussi ?

- À moitié.

- Comment cela, à moitié ?

- Oui, j'ai réussi à convaincre les pauvres 9.

Les propositions notées au cahier de brouillon montrent la diversité des pistes envisagées ainsi que les inférences apportées au texte :

1. Définition explication du mot parabole.
2. Recherche dans le dictionnaire ou sur Internet sur le personnage Nasreddine Hodja du patrimoine littéraire et culturel d'Afrique du Nord et du Proche-Orient.
3. Description ou narration de ce moment.
4. Description du contraste social.
5. Portrait de Khadidja.
6. Portrait de Nasreddine.
7. Pensées de Nasreddine, ce qu'il voit durant son chemin.
8. Récit de ce qu'il a fait et dit pendant son absence.
9. Explication de ce que Nasreddine a obtenu.

En guise de bilan de lecture ou d'évaluation, le professeur peut demander à tous les élèves de rédiger la piste 9.

## **BILAN**

On voit bien à la lumière de ces deux exemples que les élèves capables de proposer autant de pistes intéressantes, lisent vraiment le texte en lui donnant du sens.





# LA LECTURE PAR MISE EN VOIX

Modalité 1

Modalité 2

Modalité 3

Modalité 4

Modalité 5

Modalité 6

**Modalité 7**

Modalité 8

Modalité 9

Modalité 10

Modalité 11

Certaines lectures méritent qu'on se taise pour bien les apprécier, d'autres au contraire demandent une mise en voix, mais mise en voix ne signifie pas récitation qui implique mémorisation et intonation. Les Programmes de 2008, comme les précédents, invitent à la récitation, la mise en voix peut en être une préparation.

La lecture proposée ici relève plutôt du jeu dramatique en ce qu'elle est une interprétation de textes d'auteurs comme dans un jeu théâtral. Elle n'est pas obligatoirement liée à une mémorisation même si on l'encouragera. Elle est le fruit d'une recherche autonome de groupes d'élèves qui, pour présenter leur jeu interprétatif devant leurs camarades, sont conduits à s'interroger sur le sens du texte ; le travail en groupe favorise le débat avec échanges de points de vue. Par cette démarche l'élève est confronté à un objectif d'oral à présenter à la classe. Il s'agit pour lui de proposer une interprétation du texte qui lui a été donné. Mettre en voix à plusieurs oblige à s'écouter les uns les autres, c'est un travail de groupe mais c'est aussi un apprentissage de la prise de parole devant un auditoire. Cela réclame des capacités comportementales à cultiver qui dépassent le simple champ de la lecture.

Le texte retenu doit être polyphonique pour faire intervenir au moins deux élèves. La poésie, comme le roman, se prêtent bien à l'exercice.

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

### Capacité visée

**Comprendre et interpréter un texte par la mise en voix, seul ou à plusieurs.**

### Capacités impliquées

- Lire en repérant les voix énonciatives (narrateur compris).
- Se partager la lecture selon le nombre de voix trouvées.
- Travailler la mise en voix pour la personnaliser.
- Interpréter devant les autres.
- Comparer les interprétations.
- Affirmer, expliquer, prouver.
- Évaluer les interprétations.
- S'évaluer de façon distanciée.
- Justifier son opinion.

## 1. LA LECTURE PAR MISE EN VOIX

Le professeur peut proposer un texte unique pour la classe, c'est plus intéressant pour les premières expérimentations de cette modalité de lecture. Il veille à ce que les textes permettent le travail de tous les élèves, narrateur compris. Il peut, si les temps de narration sont très longs proposer à deux élèves de devenir les narrateurs.

Il guide les plus démunis pendant que les lecteurs avertis se débrouillent entre eux. Il module la longueur et la difficulté des textes en fonction du niveau des élèves.

Par la suite, le professeur peut aussi proposer plusieurs textes qu'il met à la disposition des élèves sans les lire ou les commenter. Les élèves piochent dans cette sélection, lisent et choisissent le texte qu'ils veulent interpréter.

En donnant des extraits successifs d'une œuvre à mettre en voix, le professeur permet à toute la classe d'interpréter le texte même s'il est un peu long.

Le manuel de la classe peut être une ressource fertile pour cette recherche. La banque de textes qu'il propose est un terrain exploratoire que la programmation annuelle du maître ne parcourt pas forcément, c'est donc un bon support de découvertes pour les élèves.

Dans certains cas, lorsque les élèves connaissent cette modalité de lecture, on peut leur donner entière liberté pour proposer une interprétation d'un texte qu'ils auront choisi eux-mêmes.

On imagine combien une recherche bien menée par les élèves peut tracer de routes avant qu'ils n'arrêtent leur choix. Le professeur peut aussi canaliser leur travail sur un genre : poétique, théâtral, romanesque...

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### La présentation du travail de lecture.

- Le professeur demande en amont de la consigne de travail : « Que fait un acteur, un comédien, lorsqu'il interprète un texte ? » La réponse attendue ira vers : « Il joue un rôle, il parle pour un personnage, il se met dans sa peau... ». Cet étayage par le cinéma ou le théâtre peut aider à prendre conscience qu'il va falloir jouer et rendre vivant le texte. En outre, comme au théâtre ou au cinéma, il pourra y avoir plusieurs personnages à entendre.
- Le texte est distribué aux élèves.

- Le professeur donne alors la consigne : « Voici un texte que vous devez interpréter. Vous allez le lire silencieusement d'abord, puis vous choisirez des camarades en nombre suffisant pour dire et mettre en voix ce texte. On ne fera pas du théâtre puisqu'on n'aura pas à se déplacer ou à faire des gestes, mais vous lirez le texte le mieux possible comme au théâtre ou au cinéma. Le but est d'émouvoir ou de faire plaisir à vos camarades lorsqu'ils vous écouteront. »

## **2<sup>E</sup> ÉTAPE**

### **Le travail des groupes.**

- Les élèves se mettent par groupes pour travailler ; l'idéal est de disposer d'un peu d'espace pour que les élèves ne se gênent pas par leurs débats ou leurs suggestions.
- Lorsque les élèves sont habitués à cette modalité, ils peuvent recevoir le texte à mettre en voix et le travailler pour une date donnée, entre eux, hors de la classe. Certaines cours de récréation deviennent alors des lieux de répétitions surprenants.

## **3<sup>E</sup> ÉTAPE**

### **L'interprétation devant la classe.**

À cette étape, les élèves qui vont présenter leur travail de lecture n'en connaissent pas les critères d'évaluation.

- La présentation faite par un premier groupe sera commentée par la classe qui appréciera la prestation, demandera des précisions sur certains choix ou fera des propositions. Bien entendu, les règles habituelles de civilité dans la classe seront de rigueur.
- La présentation qui suit permet de comparer les interprétations et d'apprécier les variantes.
- La suivante peut apporter un autre point de vue...
- À ce stade des échanges, la nécessité de se mettre d'accord sur les critères d'évaluation de cet oral apparaît à tous.



## 4<sup>E</sup> ÉTAPE

### La recherche des critères d'évaluation de l'interprétation.

- Sur les cahiers de brouillon, les élèves vont, par groupes, rechercher puis énoncer des critères d'évaluation de la mise en voix des textes.
- On peut leur demander d'en faire la liste puis la classe fera la synthèse des attentes et éventuellement la présentera sous forme de tableau.

Liste de critères adoptés par une classe de cycle III :

- *On l'entend bien.*
- *On comprend bien.*
- *Il ne va pas trop vite.*
- *Ça nous plaît.*

Liste de critères adoptés par une classe de 5<sup>e</sup> : ce relevé peut être un indicateur de vers quoi on peut tendre en cycle III.

*Attitude*

- *Il se tient bien.*
- *Il sait se contrôler.*
- *Il montre de la confiance en soi.*
- *Il nous regarde de temps en temps.*
- *Il est à l'aise.*

*Prise de parole*

- *Son élocution est fluide.*
- *C'est un peu confus.*
- *Son volume est adapté.*
- *Son débit est pertinent/trop lent/trop rapide.*
- *Il sait respirer.*
- *Sa voix est articulée, modulée.*

*Qualité de la lecture*

- *Il respecte les pauses du texte.*
- *Il respecte la parole de l'autre dans les échanges.*
- *Il respecte tous les mots du texte.*
- *Il met beaucoup de vie dans sa lecture.*
- *Sa mise en voix va avec le sens.*

### *Travail du groupe*

- *Ils ont bien partagé le travail.*
- *Ils se sont bien répondus.*
- *Chacun a bien fait son travail.*
- *Ils ont fait des choix particuliers et pertinents.*
- *On aime leur lecture.*

## **5<sup>E</sup> ÉTAPE**

### **L'évaluation de l'interprétation**

- Les élèves peuvent affiner leur travail en se fondant sur des critères.
- À leur demande, ils peuvent éventuellement proposer une deuxième lecture, ou bien ils reçoivent un autre texte à mettre en voix en respectant les critères listés.
- La classe évalue sur le cahier de brouillon et peut mettre une note.
- On peut aussi co-évaluer : le groupe qui met en voix estime sa note et on compare avec celle donnée par la classe (qui est souvent la moins sévère !).
- Le professeur argumente.

## **2. PROLONGEMENTS**

- À l'activité de lecture et d'oral, on peut ajouter cette activité d'écriture.
  - Les élèves se mettent par deux mais chacun reçoit un texte différent.
  - Les textes sont lignés, écrits en gros caractères avec des espaces dans lesquels l'élève peut annoter.
  - Chaque élève écrit pour son camarade comment il veut voir son texte interprété. Pour cela, il annote, met des signes, souligne, sur-ligne, coupe, numérote...
  - Lorsque ce travail est terminé, l'élève reçoit le texte de son camarade et tente de l'interpréter selon ses instructions.
  - Ce travail est ensuite présenté devant la classe qui évalue la prestation, apprécie ou conteste les instructions qui ont été données.
  - L'élève qui n'a pas formulé correctement ses instructions peut être guidé pour les rectifier.
  - Une nouvelle prestation a lieu et la classe l'évalue.

- **La chorale poétique**

Une variante de cette modalité de lecture, coûteuse en temps mais très gratifiante pour les élèves et le professeur, est de mettre en voix un texte au sein d'une chorale poétique. Il s'agit d'user des techniques musicales pour donner à entendre un texte avec des solos, des duos, des chœurs, des quatuors, des effets d'échos ou de canons. Un lien idéal avec la musique se tisse alors. Les élèves, guidés par le professeur les premières fois, proposent très vite des effets musicaux et justifient leurs choix.

Au brouillon d'abord puis sur de grandes feuilles A3, on a même la possibilité de rédiger la partition pour dire « Qui dit quoi et comment ? » c'est l'écriture de la partition poétique. On note quelles sont les voix à entendre, comment on devra les dire, quel camarade prend en charge telle ou telle voix. Ce sont les didascalies du théâtre qui servent la mise en voix.

Un élève de la classe peut être choisi, élu, pour diriger la chorale ; si le professeur place un pupitre devant le chef, le ton est donné.

Jouer devant des camarades de l'école, devant des petits ou des parents, peut être une excellente motivation.







# LA LECTURE LEXICALE

Modalité 1

Modalité 2

Modalité 3

Modalité 4

Modalité 5

Modalité 6

Modalité 7

**Modalité 8**

Modalité 9

Modalité 10

Modalité 11

Le lexique est un obstacle à la compréhension pour de nombreux élèves par manque de mots ou de savoirs sur les mots.

Cette modalité de lecture vise à les intéresser au lexique des textes et à opérer des classements de mots significatifs de leur degré de compréhension ou d'interprétation du texte.

Cette distanciation par rapport aux mots est une composante nécessaire si l'on veut que le travail de leur lexique soit à la fois exponentiel et organisé.

Le texte choisi ne doit pas être trop riche sur le plan lexical. Certaines fables classiques conviennent très bien, tout comme les textes qui ne comportent par exemple que deux ou trois champs lexicaux.

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

### Capacité visée

**Se servir du classement lexical d'un texte pour confronter sa lecture à celle des autres.**

### Capacités impliquées

- Travailler en groupes.
- Repérer des mots à classer ensemble sur un plan lexical et non grammatical.
- Proposer des noms (termes génériques) pour ces classements.
- Justifier ces classements par rapport au texte lu.
- Comparer les classements.
- Argumenter, défendre son opinion, sa proposition.
- Affirmer, expliquer, prouver.
- Accepter de changer d'opinion, se décentrer.



## 1. LA LECTURE LEXICALE

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### Le lancement du travail.

- Les élèves travaillent par groupes de deux.
- Ils reçoivent un texte à lire. Il est ligné pour pouvoir s'y référer.
- Le professeur donne la consigne : « Vous allez lire le texte, à votre rythme, en prenant le temps nécessaire. Puis, lorsque vous aurez terminé votre lecture, vous devrez vous entendre pour classer les mots dans des ensembles auxquels vous donnerez un titre. Vous ferez ce travail sur le cahier de brouillon ».
- Le professeur note au tableau : « Lire, classer les mots, donner un titre à chaque groupe ».
- Il précise : « Vous choisissez les mots, vous pouvez et même vous devez en laisser certains de côté quand ils ne vous intéressent pas », souvent il doit ajouter : « Ce n'est pas un classement grammatical que vous devez faire ».

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

#### La recherche et l'étayage éventuel.

- Le professeur passe dans les groupes pour répondre aux demandes, conseiller, suggérer... il guide les plus faibles.
- Les élèves organisent leur classement sur le cahier de brouillon. Les titres des ensembles constitués sont soulignés.

### 3<sup>E</sup> ÉTAPE

#### La mise en commun au tableau.

- Un premier groupe vient au tableau avec son cahier de brouillon et note sa proposition de classement (le professeur gère le tableau pour qu'au moins trois autres classements puissent être reportés).
- Les élèves de ce groupe justifient leur classement.
- La classe objecte, conteste et justifie à son tour.
- Un autre groupe vient proposer un deuxième classement en le justifiant, il est noté au tableau.

- La classe objecte, conteste et justifie à son tour.
- Un nouveau groupe vient copier un troisième classement en le justifiant, il est noté au tableau.
- La classe objecte, conteste et justifie à son tour.
- D'autres options de classements peuvent être demandées à la classe avec le même fonctionnement. On ne notera au tableau que des mots nouveaux et importants.

#### 4<sup>E</sup> ÉTAPE

##### Le bilan fait par l'enseignant.

- Le professeur relève les mots-clés, mots importants ou mots forts qui éclairent le texte ; un commentaire est fait pour relier ces mots au sens retenu du texte.
- Il peut les souligner au tableau ou en dresser une liste, ou en faire un organigramme mnémotechnique.

#### 2. PROLONGEMENTS

- Les mots repérés lors du bilan de fin de lecture peuvent être portés dans le carnet de mots (voir modalité 11) pour des réactivations ultérieures, le retour sur le lexique étant une nécessité pour toute acquisition de vocabulaire.
- Réinvestissement en écriture : « En vous aidant des mots du diagramme, résumez le texte... ».
- Cette modalité invite bien évidemment à des prolongements dans le domaine lexical : mise en expansion des groupes de mots constitués....

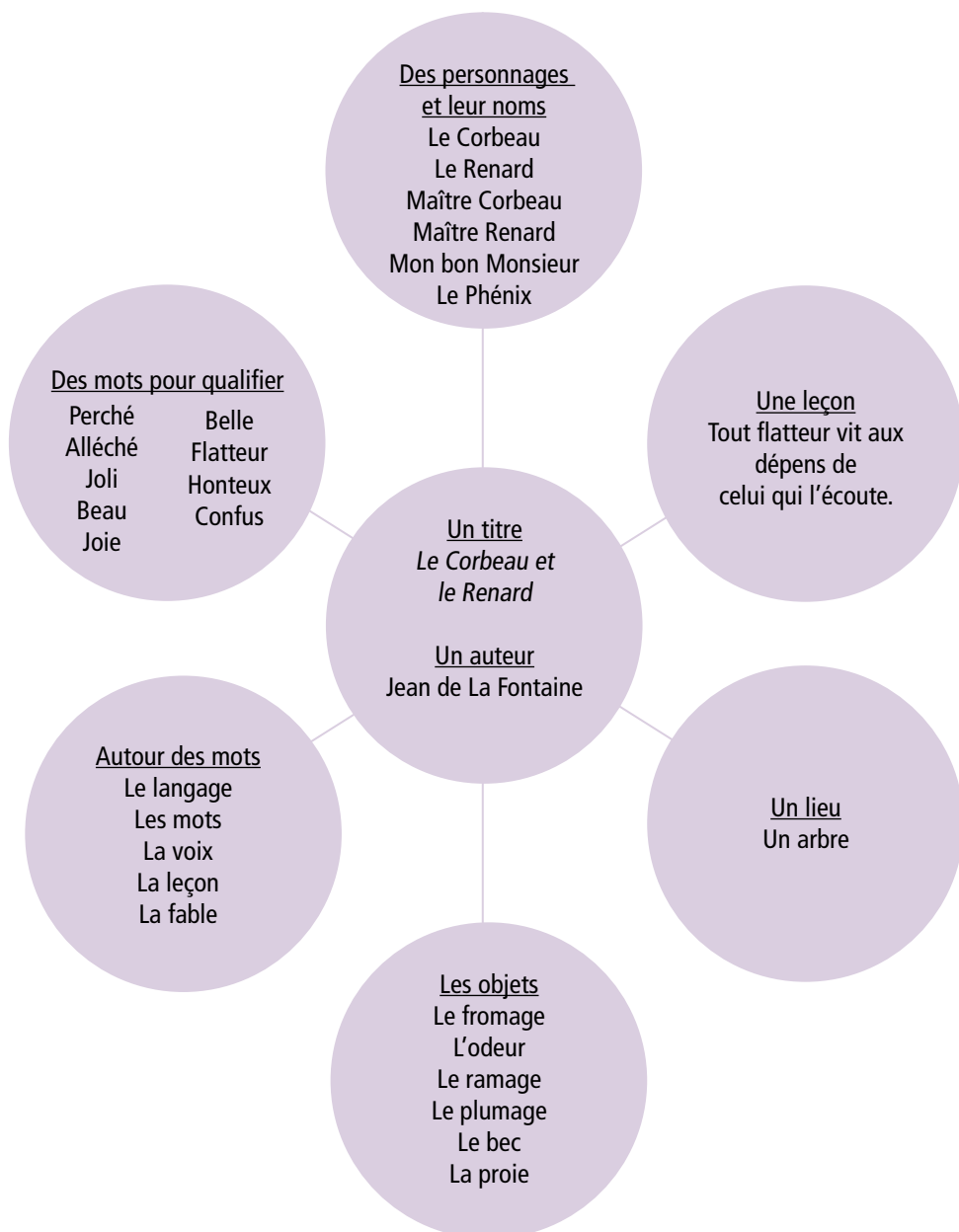
### EXEMPLE 1

Travail mené en classe de CM2.

Texte source : *Le Corbeau et le Renard* de Jean de La Fontaine.

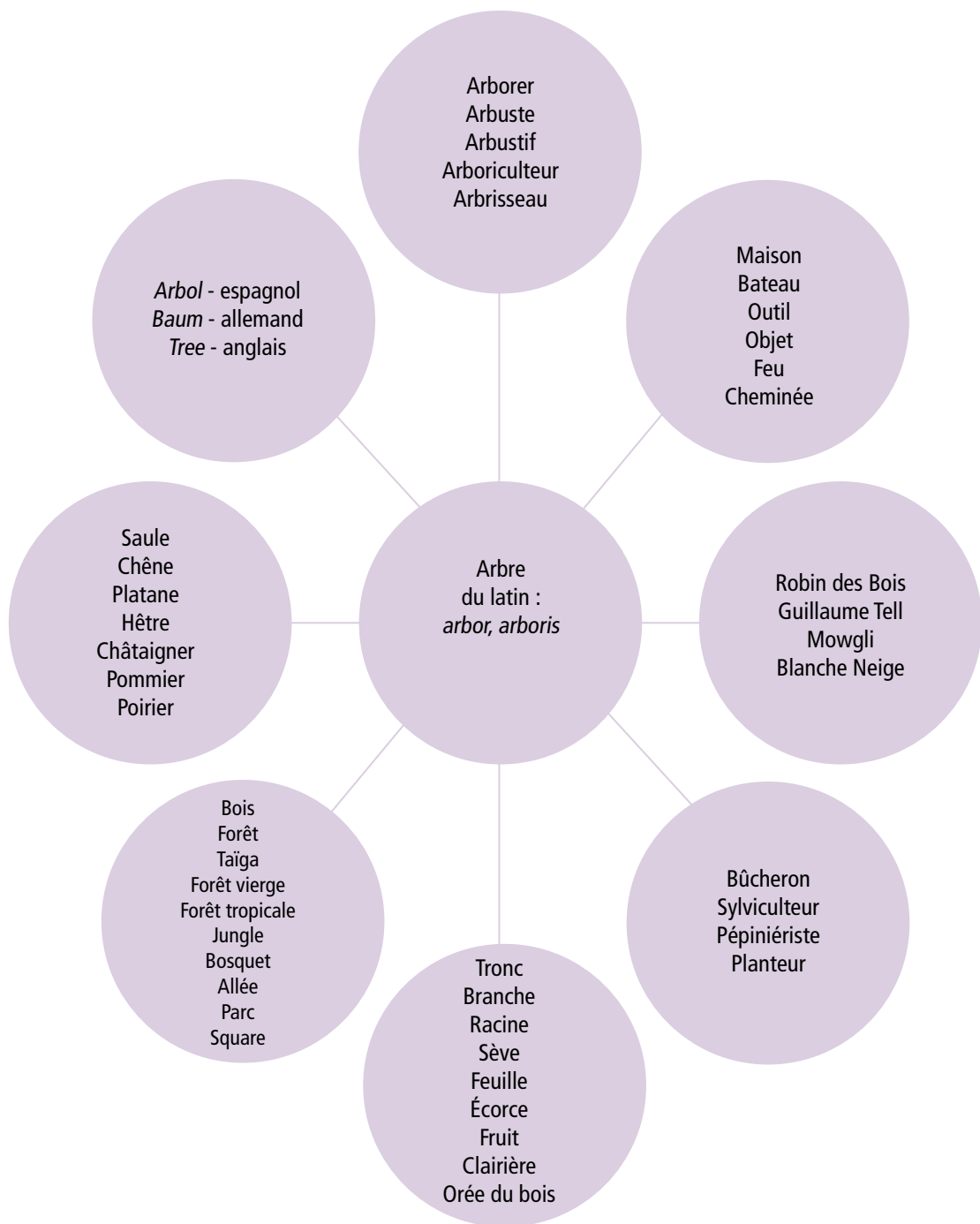
Maître Corbeau, sur un arbre perché,  
Tenait en son bec un fromage.  
Maître Renard, par l'odeur alléché,  
Lui tint à peu près ce langage :  
« Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.  
Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !  
Sans mentir, si votre ramage  
Se rapporte à votre plumage,  
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. »  
À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;  
Et pour montrer sa belle voix,  
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.  
Le Renard s'en saisit, et dit : « Mon bon Monsieur,  
Apprenez que tout flatteur  
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :  
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. »  
Le Corbeau, honteux et confus,  
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Classement composé par la classe lors du bilan de lecture :  
sont soulignés les mots retenus comme titres pour les ensembles.



### Prolongements

- Réinvestissement en écriture : « En vous aidant des mots du diagramme résumez la leçon de la fable *Le Corbeau et le Renard* ».
- Étude du lexique : autour de l'arbre.
  - Mise en condition : évocation de l'arbre, images d'arbres en tête, on ferme les yeux et on revoit des arbres, seuls, isolés ou en forêt, dans une allée, entiers ou coupés, des arbres de Noël, des arbres transformés en ponts, en bateaux...
  - Dessins d'arbres observés au dehors en Art visuel. En Histoire des arts, panorama des arbres à travers la peinture.
  - Collecte des mots : les mots sont notés au tableau...
  - L'inattendu d'une autre piste : arbre de vie sur des tapis orientaux, arbre généalogique...
  - Le mot dans d'autres langues : *arbol, baum, tree*...
  - L'étymologie latine : *arbor, is*.
  - Mise en ordre et mise en forme de la recherche.



Pour aller plus loin, une comparaison de deux lectures lexicales :

- celle de la fable de La Fontaine *Le Corbeau et le Renard* ;
- celle du sketch de Raymond Devos, *Affabulation*.

En noir, ce qui a été emprunté à La Fontaine.

« *Affabulation* », *Sens dessus dessous* de Raymond Devos.

Il y a quelque temps, mon voisin me dit :

- Il vient de m'arriver une étrange aventure...

Figurez-vous que j'étais dans mon jardin... et que vois-je sur un arbre perché ?

Un corbeau !

Je lui dis :

- Qui a-t-il d'étrange à cela ?
- C'est que, me dit-il, il tenait dans son bec un fromage !
- Vous vous croyez malin ? lui dis-je.

Il me dit :

- Je me croyais malin ! Mais attendez la suite !

Alléché par l'odeur, je lui tins à peu près ce langage... « Eh bonjour, monsieur du Corbeau, que vous êtes joli, que vous me semblez beau ! Sans mentir, si votre ramage se rapporte à votre plumage, vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois ! »

À ces mots, le corbeau ne se sent pas de joie et, pour montrer sa belle voix, il ouvre un large bec et laisse tomber sa proie ! Je m'en saisis et dis : « Mon bon Monsieur, apprenez que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute ! »

- Et vous avez conclu en disant : « Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute ».

Il me dit :

- Eh bien, détrompez-vous ! Elle ne le valait pas !

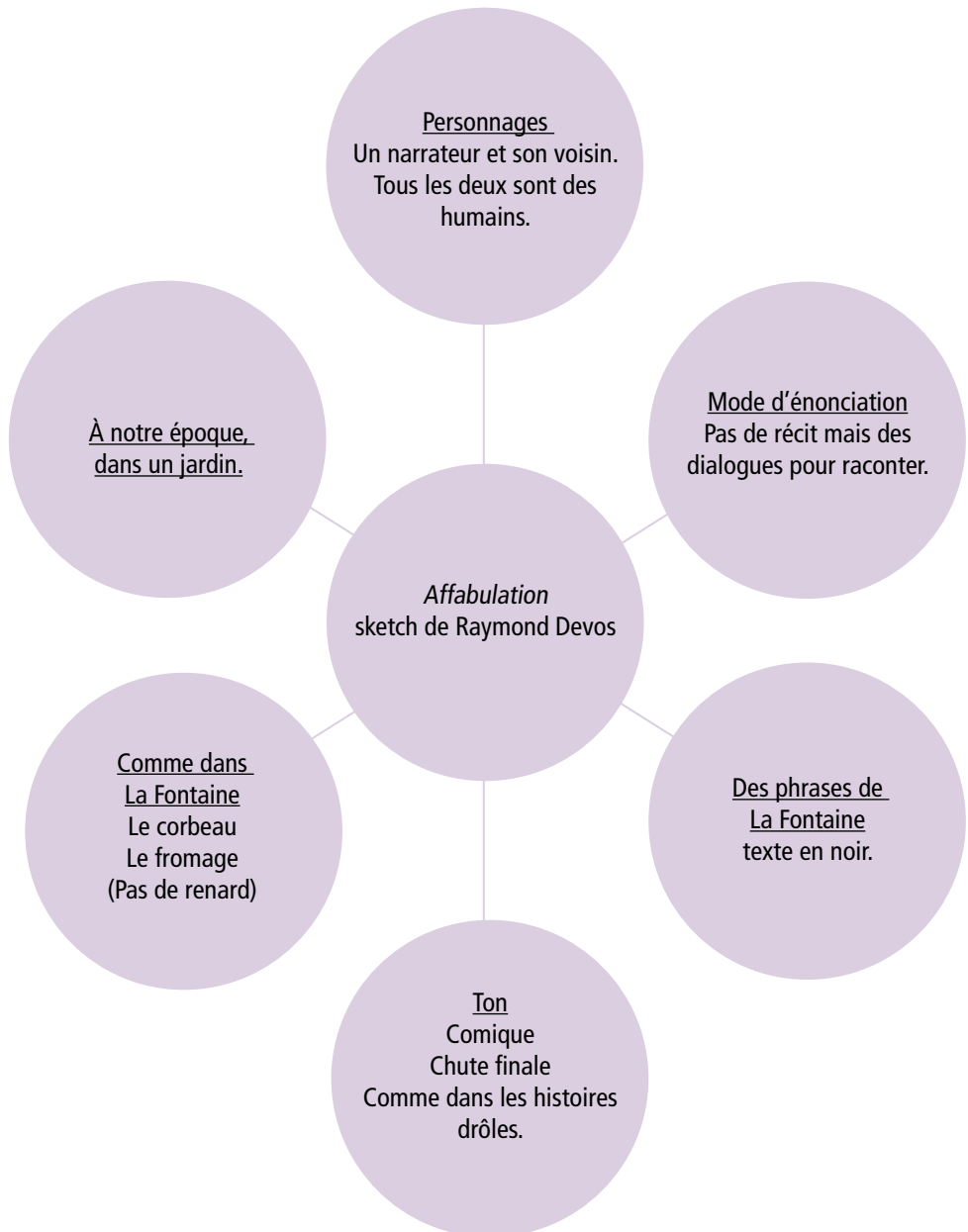
Son fromage était immangeable ! Il m'a eu !

Un corbeau c'est parfois plus rusé qu'un renard !

Je le regarde.

Il avait une tête de fouine.

Je me dis : « Encore un qui affabule ! Il se prend pour ce qu'il n'est pas, l'animal ! »





La discussion des élèves a montré la parenté du sketch de R. Devos avec la fable de La Fontaine (notion de réécriture et de transtextualité avec un architecte).

La trace écrite a fait émerger le genre du sketch : « C'est un texte court pour faire rire, comme une histoire drôle avec une chute à la fin ». Elle a montré que R. Devos actualisait la fable classique, qu'il la parodiait et la détournait.

La discussion a débouché sur le titre : *Qu'est ce qu'une affabulation ? Comment le mot est-il construit ?*

Ils ont proposé d'écrire comme R. Devos sur la fable de *La Cigale et la Fourmi* qu'ils avaient étudiée... On attend le résultat !

## EXEMPLE 2

Travail mené en classe de CM2.

Texte source : « Les Trois tamis » de Michel Piquemal, d'après Socrate, *Les Philo-fables*.

Un jour un homme vint trouver le philosophe grec Socrate et lui dit :

- Écoute Socrate, il faut que je te raconte comment ton ami s'est conduit.
- Je t'arrête tout de suite, répondit Socrate. As-tu pensé à passer ce que tu as à me dire au travers des trois tamis ?

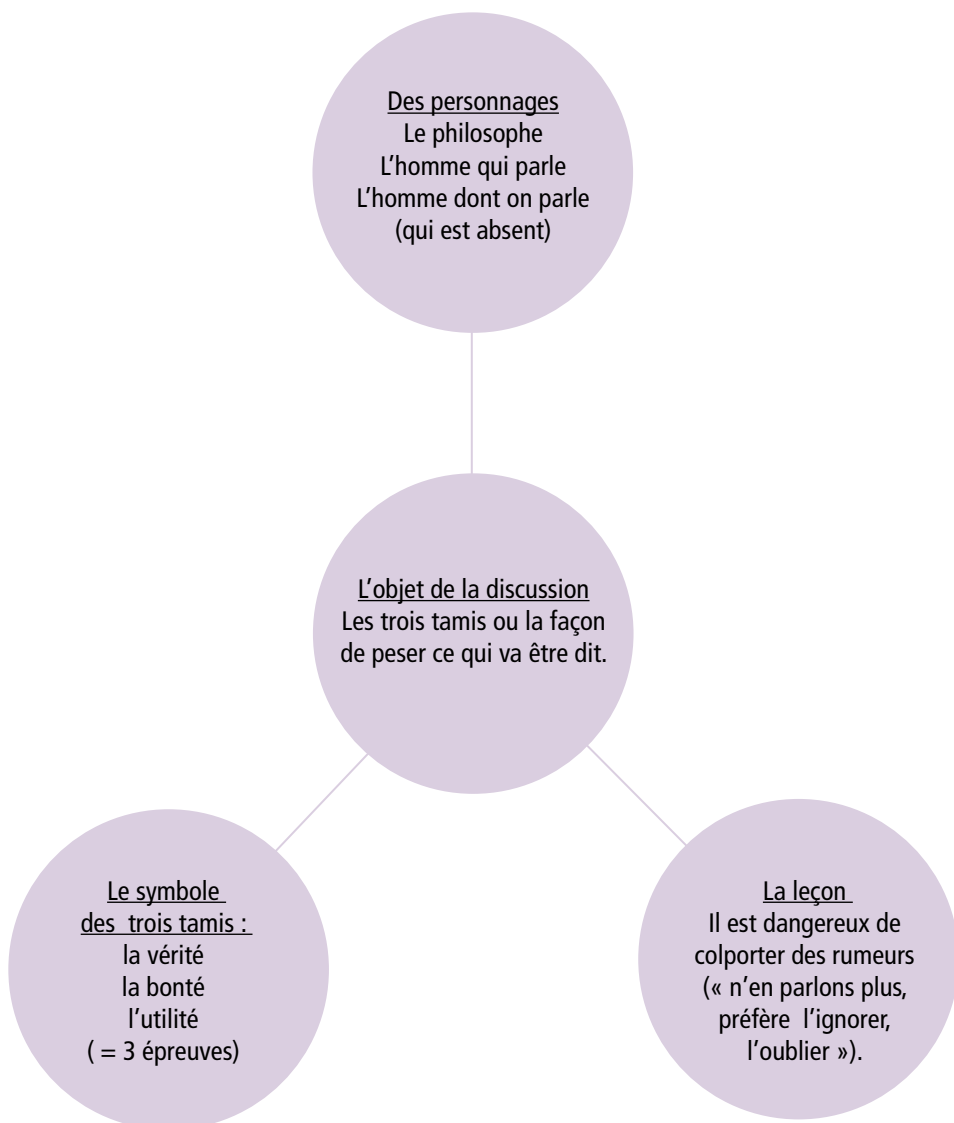
Et comme l'homme le regardait d'un air perplexe, il ajouta :

- Oui, avant de parler, il faut toujours passer ce qu'on a à dire au travers des trois tamis. Voyons un peu ! Le premier tamis est celui de la vérité. As-tu vérifié que ce que tu as à me dire est parfaitement exact ?
- Non, je l'ai entendu raconter et...
- Bien ! Mais je suppose que tu l'as au moins fait passer au travers du second tamis, qui est celui de la bonté. Ce que tu désires me raconter, est-ce au moins quelque chose de bon ?

L'homme hésita, puis répondit :

- Non, ce n'est malheureusement pas quelque chose de bon, au contraire...
- Hum ! dit le philosophe. Voyons tout de même le troisième tamis. Est-il utile de me raconter ce que tu as envie de me dire ?
- Utile ? Pas exactement...
- Alors, n'en parlons plus ! dit Socrate. Si ce que tu as à me dire n'est ni vrai, ni bon, ni utile, je préfère l'ignorer. Et je te conseille même de l'oublier...

Classement composé par la classe lors du bilan de lecture :  
sont soulignés les mots retenus comme titres pour les ensembles.







# LE CERCLE DE LECTURE

Modalité 1

Modalité 2

Modalité 3

Modalité 4

Modalité 5

Modalité 6

Modalité 7

Modalité 8

**Modalité 9**

Modalité 10

Modalité 11

Cette modalité trouve sa source dans les travaux sur les cercles de lecture d'Harveys Daniels, adaptés et traduits par Éleine Turgeon (*Les cercles de lecture*, Chenelière Éducation/Didactique, 2005). Avec l'autorisation de Chenelière Éducation Inc.

Le but de ces cercles est de mettre les élèves en autonomie de lecture tout en leur donnant un rôle à jouer dans l'élaboration du sens du texte (voir les cinq fiches pages 123 à 127). Les élèves échangent leurs réflexions à partir des recherches qu'ils ont menées pour alimenter leur fiche.

Le cercle de lecture se déroule avec un groupe de cinq élèves ; chacun se voit attribuer un rôle qui requiert des compétences variables.

**Le maître des illustrations** a, à première vue, le rôle le plus accessible. Il choisit de dessiner un moment très précis de l'histoire, un moment qui l'intéresse. Il tentera de le faire deviner aux autres. Il devra justifier son choix lorsqu'on le lui demandera.

**Le maître des mots** doit relever au moins cinq mots et expliquer les raisons de son choix : mot inconnu, drôle, inquiétant, souvenir... C'est encore un rôle facile. Les mots inconnus du texte doivent être recherchés dans le dictionnaire. Il pourra en donner le sens à ses camarades au moment voulu.

**Le maître des passages** recopie un passage ou deux ou trois (sans erreur) et les lira à haute voix aux autres en expliquant les raisons de son choix. Il pourra demander à ses camarades quels autres passages ils auraient choisis, s'ils sont d'accord avec lui...

Comme pour le maître des mots, la tâche est relativement simple, il s'agit de choisir, de recopier en s'appliquant, et de justifier. **Le maître des liens** joue un rôle difficile. C'est le troisième niveau de lecture, celui de l'interprétation. Il doit établir des liens culturels, personnels, avec ce qui a été lu. Il trouve au moins trois liens avec la vie en général, la société, sa propre vie... Ce rôle est difficile mais toutes les relations avec son vécu sont déjà interprétatives :

« En quoi cette histoire parle de moi ? Que dit-elle qui me touche ou m'intrigue ? »

**Le maître de la discussion**, dans un genre différent, a lui aussi, un rôle difficile à jouer. D'abord, il pose cinq questions sur le texte, littérales et inférentielles si possible (explicites et implicites). C'est lui qui distribue la parole, gère les interventions de chacun et donne le temps de parole. Il peut glisser ses questions à tout moment ou bien les poser, au début ou à la fin du cercle. Le bon maître de la discussion sait instiller sa question au bon moment.

Pour cette modalité de lecture, les textes doivent être des découvertes. On choisit ceux qui réclament de l'attention, qui offrent des pistes de questionnements ou des implicites à lever. Ils doivent être résistants pour que leur sens s'éclaire grâce à la contribution de chacun.

Les textes peuvent être des extraits offrant une unité ou des textes intégraux.

Ils peuvent être tirés de la lecture en cours dans la classe mais la partie traitée dans le cercle ne doit pas avoir été lue avant, elle doit être inconnue.

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

### Capacité visée

**Donner du sens à un texte lu en jouant un rôle bien défini dans le cadre d'un travail de groupe autonome.**

### Capacités impliquées

- Travailler en groupes imposés ou libres.
- Jouer son rôle.
- Respecter le rôle et le travail des autres.
- Prendre appui sur l'écrit pour structurer sa pensée.
- Chercher, écouter, proposer.
- Comparer les interprétations.
- Argumenter, défendre son opinion, sa proposition.
- Affirmer, expliquer, prouver.
- Accepter de changer d'opinion, se décentrer.
- Dessiner.
- Relever des mots ou des passages en justifiant son choix.
- Faire des liens aussi vastes que possible.
- Animer un groupe de discussion.
- Proposer des pistes de réflexion.

## 1. LA MISE EN PLACE DU PREMIER CERCLE DE LECTURE

Lors du premier contact avec cette modalité, il est possible d'organiser une séance d'initiation : on réalise un seul cercle de lecture avec cinq élèves toniques et bons lecteurs et on met le reste de la classe en observation et analyse. À l'issue de cette séance, la démarche sera ouverte à tous les élèves.

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### La mise en place de deux activités lecture en parallèle.

- À l'écart des autres, on explique à cinq élèves plutôt bons lecteurs le principe de cette modalité, les règles du jeu et on répond à toutes leurs questions.
- On leur donne un texte à lire et une fiche de rôle à chacun.
- Ils travaillent seuls, en silence, prennent des notes au brouillon ; on peut demander à un collègue de les accueillir pour cette préparation. Durée 20 minutes.
- Pendant ce temps, le reste de la classe découvre le même texte et comme ce sont des lecteurs moins avertis peut-être, on leur propose une modalité de lecture pour le découvrir (lecture honnête par exemple, voir modalité 4). Cet étayage en amont facilitera le travail qui va suivre.

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

#### L'observation du cercle de lecture.

- Les élèves du cercle reviennent en classe et se mettent autour de tables réunies pour travailler en groupe.
- Le reste de la classe s'est disposé autour d'eux et observe ce qui se passe. Les plus habiles peuvent prendre des notes au brouillon pour poser ensuite des questions. On peut aussi partager les observateurs : certains se concentrent sur un rôle qu'on ne désigne que par le prénom du camarade. Exemple : « Adrien et Claire vous observez Basile, François et Guilhem vous observez Laure. »
- Le cercle peut commencer. Durée 20 minutes.

### **3<sup>E</sup> ÉTAPE**

#### **L'analyse du fonctionnement du cercle de lecture.**

- Les observateurs posent des questions aux cinq membres du cercle de lecture.
- Les observateurs émettent des hypothèses sur ce qui s'est passé, formulent remarques et constats.
- Les élèves du cercle répondent, expliquent, justifient leur travail.
- Le professeur valide ou rectifie, explicite les règles et propose pour finir un calendrier des cercles de lecture (tableau page 128).

## **2. LES CERCLES DE LECTURE**

Les cercles de lecture se renouvelant dans l'année, le professeur veille à ce que chaque élève ait joué les cinq rôles après les cinq cercles de lecture (il tient un relevé pour varier les attributions et faire travailler des capacités différentes, voir tableau page 128).

Néanmoins comme certains rôles sont plus difficiles à tenir que d'autres, certains élèves parmi les plus modestes lecteurs gagnent à assumer plus longtemps un rôle avant de passer au suivant.

Le professeur crée les groupes de façon homogène ou pas, il distribue les rôles selon la difficulté du travail à réaliser.

Il peut choisir de se consacrer au cercle de lecture des plus faibles lecteurs et laisser les plus habiles en groupes homogènes. Ou bien, il met un élève petit lecteur dans chaque groupe (avec un rôle adapté à son niveau) et passe de groupe en groupe sans intervenir, en prenant des notes sur ce qu'il observe.

L'enseignant peut garder le même groupe pour les cinq cercles de lecture mais les élèves peuvent changer de rôle à chaque fois.

Le travail de préparation peut se faire en classe ou à la maison, au brouillon, dans le cas de lectures longues.

Les cercles de lecture peuvent avoir lieu une fois par mois.

### **1<sup>RE</sup> ÉTAPE**

#### **Les préparations individuelles.**

- Le professeur donne à chacun son rôle avec la fiche y afférant.
- Les élèves lisent leur fiche et peuvent poser toutes sortes de questions (quand ils ont eu tous les rôles à jouer, il n'y a plus de question).



- Les élèves reçoivent ensuite un texte à lire. Il est ligné pour pouvoir s'y référer. Les élèves prennent tout le temps nécessaire pour bien lire. Dans certains cas, le professeur peut faire une première lecture à voix haute pour toute la classe.
- Dès que leur lecture est terminée, les élèves prennent des notes en s'appuyant sur leur fiche pour répondre au rôle qu'ils ont à tenir ; ils travaillent au brouillon.
- Durée 20 minutes environ selon les textes et l'habitude des élèves. Le temps ne doit pas excéder 30 minutes.
- Ce temps de préparation écoulé, les cercles de lecture sont déclarés ouverts.

## 2<sup>E</sup> ÉTAPE

### Les cercles de lecture.

Les cercles de lecture se déroulent en même temps. On éloigne dans la classe les groupes les uns des autres au maximum et le professeur rappelle que les échanges se font sans élever la voix.

- Selon l'ordre établi par le maître de la discussion, les élèves tiennent leur rôle les uns après les autres. S'ils veulent la parole pour intervenir dans le débat, ils lèvent le doigt et le maître de la discussion la leur donne.
- Il n'y a pas d'ordre préétabli aux prises de parole, tous les rôles peuvent débiter.
- Les élèves peuvent exposer ce qu'ils ont préparé en une ou plusieurs interventions, à charge pour le maître de la discussion de veiller à ce que chacun puisse présenter l'intégralité de sa recherche.
- Le maître de la discussion, pris par l'animation de son groupe, ne doit pas oublier de poser ses questions. Le professeur pourra le lui rappeler éventuellement.

## 3<sup>E</sup> ÉTAPE

### La mise en commun.

La finalisation de la lecture par la mise en commun avec toute la classe permet de rassembler les connaissances, savoirs et découvertes réalisés en groupes.

- On peut prévoir une mise en commun immédiatement après le cercle de lecture. Le professeur aura pris soin de noter en passant de groupe en groupe ce qui peut être intéressant à partager. Il donnera alors la parole aux groupes pour expliquer. Parfois deux groupes seront en opposition sur un point du texte. Il sera intéressant d'exposer les positions et de demander aux autres groupes d'intervenir dans le débat. Les points forts seront alors notés au tableau puis sur le cahier des leçons comme bilan de la lecture.
- Le professeur peut relever quelques préparations et en faire une synthèse, base d'un retour ultérieur sur le cercle de lecture. Il reprend les points d'opposition des groupes, les sources d'incompréhension. Ce travail différé est utile quand on manque de temps immédiatement après le cercle.
- Le professeur peut rassembler les cahiers de brouillon des élèves, il fait la synthèse de tout ce qui peut être intéressant de relever. Un document propre est donné le lendemain en lecture aux élèves : ils y retrouvent tout ce qu'ils ont dit et fait. C'est une pratique abordable lorsque le groupe classe est peu nombreux.
- On peut faire un bilan collectif simplement en écoutant les liens trouvés dans chaque groupe (maître des liens) : on les classe au tableau (liens avec sa propre expérience, liens avec les lectures, avec des œuvres d'art, avec un contexte historique...); on peut aussi écouter et classer toutes les questions posées par les maîtres de discussion.

## BILAN

- Les élèves sont friands de cette modalité de lecture et acquièrent petit à petit de l'autonomie dans la découverte des textes. Le professeur qui regarde sa classe fonctionner pour la première fois dans les cercles de lecture a l'impression étrange que les élèves se débrouillent très bien sans lui. Qu'il n'oublie pas néanmoins de noter ce qu'il entend.
- Le cercle de lecture, un peu long au début, s'intègre vite dans un cadre horaire de deux fois vingt minutes auxquelles il faut ajouter le temps de la mise en commun ; s'il est fait à l'oral, ce retour au grand groupe peut suivre le cercle, s'il est fait à l'écrit, il peut être différé.

- Le professeur s'aperçoit vite que, même si certains n'ont pas été jusqu'au bout de la compréhension ou de l'interprétation, le croisement des différents rôles met à jour les nœuds résistants.
- L'intérêt de cette modalité est de mettre les élèves dans des rôles divers pour lesquels ils exercent des capacités différentes, toutes constitutives d'une bonne attitude de lecteur expert.

### 3. PROLONGEMENTS

Cette modalité de lecture offre de nombreuses pistes d'écriture, en voici deux exemples.

- Il peut être fructueux à l'issue d'un cercle de lecture, surtout s'il y a eu force débats, de demander aux élèves de porter sur le carnet de lectures leur avis sur des pistes exposées en classe. Les traces écrites résultent alors des échanges produits.
- Une écriture à partir des illustrations : les dessins sont affichés. La classe les commente puis les illustreurs les expliquent ; comme souvent ce sont de faibles lecteurs qui ont dessiné, leur donner la parole valorise leur travail et les place en situation d'oral étayé. Le professeur propose d'écrire une légende pour le dessin retenu par la classe. Chaque élève reçoit la photocopie du dessin élu. Il écrit sa légende au-dessous à l'aide d'une phrase nominale ou verbale. Le professeur demande alors à un élève de donner sa légende, il la note au tableau. Il questionne la classe : « Qui a une phrase qui pourrait aller avant ou après ? » Petit à petit les phrases s'enchaînent ; au final, le texte produit est un excellent reflet de ce qui a été débattu dans les cercles.

## FICHE 1 - Le maître des illustrations

Nom : .....

Titre du livre : .....

Auteur : .....

### Ce que tu prépares

Ton rôle est de proposer à tes camarades **un dessin** en rapport avec le texte lu. Il n'est pas nécessaire de bien savoir dessiner, tu peux, en t'appliquant, faire un décor, des graphiques, des personnages... Ton dessin rappellera le texte, insistera sur un moment fort, sur un passage précis, une émotion ou un sentiment que tu auras perçu. Sur ton dessin tu peux ajouter des mots, une légende, des flèches éventuellement, pour bien expliquer.

### Un conseil

N'oublie pas de colorier, c'est plus intéressant pour tes camarades.

### Ce que tu présentes

- Lorsque le maître de la discussion te demande ta participation, tu montres ton dessin aux autres sans parler.
- À tour de rôle, ils vont dire ce qu'il représente selon eux, ils vont le relier aux idées qu'ils ont eues pendant leur lecture.
- Lorsque tout le monde a parlé, c'est toi qui as le dernier mot : tu dis ce que représente ton dessin, d'où il vient et ce qu'il veut dire pour toi.

## FICHE 2 - Le maître des mots

Nom : .....

Titre du livre : .....

Auteur : .....

### Ce que tu prépares

Ton rôle est de chercher **cinq mots** particulièrement importants dans la lecture d'aujourd'hui. Souligne ceux que tu retiens ; tu les choisis parce qu'ils te plaisent ou t'intriguent.

Comme tu es le maître des mots, tes camarades pourront t'interroger aussi sur d'autres mots du texte qu'ils ne comprennent pas ; tu devras être capable de les renseigner ; c'est pourquoi tu dois pendant ta préparation chercher dans le dictionnaire le sens de ceux que tu ne connais pas.

### Conseil

Réalise un tableau comme celui-ci, ce sera plus pratique :

<i>page n°... ou paragraphe n°... ou ligne n°...</i>	<i>Mot choisi</i>	<i>Définition</i>	<i>Pourquoi j'ai choisi ce mot ?</i>

### Ce que tu présentes

- Lorsque le maître de la discussion te demande ta participation, tu lis les mots que tu as relevés en expliquant à chaque fois leur sens et pourquoi tu les as choisis.
- Tes camarades pourront t'interroger sur tes choix ou faire d'autres propositions de mots en les justifiant.
- Ils pourront aussi te demander de leur expliquer des mots qu'ils ne comprennent pas dans le texte.

## FICHE 3 - Le maître des passages

Nom : .....

Titre du livre : .....

Auteur : .....

### Ce que tu prépares

Ton rôle est de choisir **un, deux ou trois passages du texte**. Tu sélectionnes ceux que tu aimes ou ceux que tes camarades aimeraient entendre lire à haute voix. Ces extraits seront peut-être amusants ou inquiétants, pleins d'émotions ou de découvertes. Ton but est de rappeler les moments forts du texte. Demande-toi comment les lire pour que tes camarades aiment ta lecture.

### Conseil

Réalise un tableau comme celui-ci, ce sera plus pratique :

<i>page n°... ou paragraphe n°... ou ligne n°...</i>	<i>Passage choisi depuis .... jusqu'à ....</i>	<i>Façon de lire, de partager la lecture. Nom de celui ou de ceux qui doivent lire.</i>	<i>Pourquoi j'ai choisi ce passage ?</i>

### Ce que tu présentes

Lorsque le maître de la discussion te donne la parole, tu peux :

- soit lire seul tes passages, en articulant bien, en soignant l'intonation et les effets pour faire sentir des émotions (émouvoir, intriguer, faire peur, faire rire...);
- soit demander à un ou à plusieurs de tes camarades de prendre en charge la lecture avec un narrateur et des voix pour chaque personnage ;
- soit dire à tes camarades de lire silencieusement les passages que tu as choisis.

Tu dois ensuite lancer la discussion pour savoir ce qu'ils ont ressenti ou pourquoi le passage leur plaît, ou te plaît...

Tu dois être capable de répondre aux questions qu'ils te poseront et défendre tes choix.

## FICHE 4 - Le maître des liens

Nom : .....

Titre du livre : .....

Auteur : .....

### Ce que tu prépares

Ton travail est de trouver **au moins trois liens** entre le livre et tout ce qui t'entoure. Tu fais des liens avec toi, avec ce qui arrive à l'école, avec ce qui se passe dans la société, dans le monde. Tu peux faire des liens avec ce qui s'est passé à une autre époque, avec quelque chose que tu as étudié en Histoire. Tu peux aussi faire des liens avec d'autres livres, des films, des tableaux, une émission vue à la télévision ou même des spectacles ou de la musique dont tu peux parler. Rassure-toi, tous les liens que tu feras seront bons si tu peux les expliquer et les justifier.

### Conseil

Cherche des idées en commençant par : « En quoi ce que j'ai lu dans ce texte parle de moi, parle de ma vie, à l'école, dans ma famille, dans mon pays, dans le monde... ? En quoi ce livre parle d'autres livres, d'autres films, de l'Histoire... ? ».

### Ce que tu présentes

- Lorsque le maître de la discussion te demande ta participation, tu avances pas à pas dans le texte et tu dis à quoi ce que tu as lu t'a fait penser. Tu expliques pourquoi tu as fait ce lien.
- Tu dois aussi demander à tes camarades s'ils sont d'accord avec toi ou bien s'ils font d'autres liens que les tiens. Ils auront peut-être des questions à te poser et il faudra être capable de leur répondre.

## FICHE 5 - Le maître de la discussion

Nom : .....

Titre du livre : .....

Auteur : .....

### Ce que tu prépares

Ton rôle est double.

1 - Tu vas animer le cercle de lecture **en distribuant la parole** à chacun de façon équilibrée.

#### Conseil

Voici des formules que tu pourras utiliser pour bien vérifier que tes camarades ont rempli leur rôle : « As-tu terminé ? », « Quelqu'un veut-il ajouter autre chose ? » etc.

2 - Tu dois aussi préparer une liste de **cinq questions** dont tes camarades pourraient avoir envie de discuter. Pour les trouver, lis le texte et note ce qui te vient à l'esprit : émotions ressenties, interrogations au sujet des personnages, de leurs actes...sers-toi de tes propres sentiments, de tes connaissances.

#### Conseil

Voici un exemple de question : « À votre avis que va devenir cet homme ? ».

### Ce que tu présentes

1 - Tu es responsable de la parole : c'est toi qui invites tes camarades à participer et tu choisis leur ordre de passage. Tu dois faire attention à ce que chacun puisse rendre compte de son travail et s'exprimer. Si deux d'entre eux parlent en même temps, tu dois inviter poliment l'un des deux à se taire.

2 - Tu peux poser tes questions au début du cercle de lecture ou pendant son déroulement ou à la fin ; à toi de les glisser au meilleur moment quand le sujet dont on parle s'y prête.



### Tableau d'organisation des cercles de lecture

Le professeur note pour chaque cercle de lecture, le nom de l'élève qui a joué un des cinq rôles et, de séance en séance, il lui attribue un rôle différent.

### CERCLES DE LECTURE

Dates	1 Maître des illustrations	2 Maître des mots	3 Maître des passages	4 Maître des liens	5 Maître de la discussion







# LE CARNET DE LECTURES

Modalité 1

Modalité 2

Modalité 3

Modalité 4

Modalité 5

Modalité 6

Modalité 7

Modalité 8

Modalité 9

**Modalité 10**

Modalité 11

L'usage du « carnet de lectures » appelé aussi « journal du lecteur » ou « carnet du lecteur » se répand dans les écoles comme dans les collèges.

C'est un cahier personnel que l'enseignant peut lire, que l'élève peut faire lire s'il le souhaite à ses camarades voire à des membres de sa famille.

Néanmoins, ce document est personnel en cela qu'il recueille les réactions de l'élève, réactions venues de ses lectures initiées par le professeur.

Certains élèves grands lecteurs (il en existe !) demanderont à consigner dans leur carnet d'autres lectures venues de rencontres hors incitation scolaire ; on peut leur conseiller d'ouvrir un second carnet réservé à cet usage, pour garder à l'outil scolaire sa particularité.

On voit aujourd'hui dans les classes des cahiers très personnalisés avec des couvertures en tissu, en fourrure... c'est la preuve d'un investissement affectif important qui témoigne de l'attachement de l'élève à son carnet.

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

### Capacité visée

**Consigner par écrit la mémoire de ses réactions aux textes lus, en variant ses notes.**

### Capacités impliquées

- Garder la mémoire de ses lectures.
- Produire des écrits.
- Réagir aux textes lus.
- S'exprimer de façon personnelle.
- Varier ses entrées dans le carnet.

## 1. LE CARNET DE LECTURES

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### La présentation en début d'année du carnet de lectures.

Le professeur peut s'appuyer sur cette présentation tirée de l'ouvrage *La compréhension en lecture* de Jocelyne Giasson.

#### « Qu'est-ce qu'un carnet de lectures ?

Le carnet de lectures est un moyen efficace de conserver une trace de tes réactions aux textes que tu lis, qu'elles aient été positives ou négatives.

Il te permet de réagir personnellement, de poser des questions, de réfléchir sur les pages, les événements, la langue de l'auteur.

Au fur et à mesure de tes lectures, prends le temps de t'arrêter pour noter tes observations. Tu peux le faire dès qu'une idée te frappe ou tu peux attendre d'avoir lu une partie du texte (une dizaine de pages ou un chapitre.). Tu ne devrais pas dépasser ce nombre de pages avant d'écrire dans ton carnet.

#### De quelle longueur doivent être les notes de lectures ?

Il n'y a pas de longueur précise pour les notes. Parfois, tu voudras écrire quelques lignes seulement, d'autres fois, tu voudras écrire plus longuement.

Ce qui est important, ce n'est pas d'écrire de longues notes, mais d'écrire souvent.

#### Que dois-tu écrire dans ton carnet de lecture ?

Ne résume pas ce que tu viens de lire, écris plutôt tes réactions au texte, des questions sur ce qui s'est passé. Dis ce que tu penses des personnages. Sont-ils crédibles ? Y a-t-il quelque chose dans l'histoire qui a suscité chez toi des sentiments (de joie, de tristesse) ? Quand tu écris dans ton carnet, évite de redire ou de recopier ce que l'auteur a écrit.

À certaines occasions, je te demanderai de répondre à des questions.

Par exemple :

- Que penses-tu des comportements de tel personnage ?
- Que penses-tu qu'il va se passer au chapitre suivant ?
- Qu'est-ce que tu n'as pas trouvé clair en lisant ?
- Quelle question poserais-tu à l'auteur à ce sujet ?
- Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluerais-tu ce texte ?

### **Y a-t-il des bonnes ou des mauvaises réponses ?**

Tous les romans que tu liras sont différents et chacun y réagit à sa façon. Ton carnet de lectures te permet de garder une trace de tes réactions à mesure qu'elles évoluent.

Le but n'est pas d'évaluer tes connaissances, mais de t'aider à réfléchir sur tes lectures par l'écriture. Comme nous avons tous des expériences différentes, nous réagissons tous au texte à notre façon. Personne n'a vécu les mêmes expériences que toi, c'est pourquoi personne n'aura exactement la même réaction que toi à un texte. Les notes que tu écriras dans ton carnet ne seront pas évaluées comme de bonnes ou de mauvaises réponses.

### **Le carnet est-il privé ?**

Non. Le carnet n'est pas un journal personnel. Je le lirai et probablement aussi tes camarades. De plus, tu vas parler de ce que tu as écrit. En discutant en classe, tu voudras peut-être ajouter des idées que tu as retenues des discussions. Pense à ton carnet comme à une conversation écrite avec toi-même que les autres vont lire ou écouter à l'occasion.

### **Qu'en est-il de la grammaire et de l'orthographe ?**

Fais de ton mieux. Le plus important est d'abord de noter tes idées par écrit. Essaie d'écrire clairement de façon à ce que les autres puissent te lire.

### **Que vais-je faire avec ton carnet ?**

Je vais emprunter ton carnet de temps en temps et je vais te « parler » dans la marge.

Aussi, laisse-moi un peu d'espace. Lire ton carnet me permet de voir quelles sont tes questions et tes observations sur tes lectures.

En petit groupe, tu échangeras tes réflexions dans ton carnet, tu auras la possibilité de confirmer, de clarifier ou de modifier tes premières réactions par la discussion.

En entendant ce que les autres diront, tu pourras ajouter des éléments dans ton carnet.

### **Ton carnet sera-t-il évalué ?**

Tu seras évalué sur la qualité de ton travail : ton engagement, la fréquence de tes notes de lecture et le niveau de réflexion de tes écrits à la fin de chaque étape.

Tes idées ne seront pas jugées comme bonnes ou mauvaises. »



**2<sup>E</sup> ÉTAPE****Le temps de la lecture (album, extrait de roman, roman entier...).**

Il faut réserver dans le temps scolaire un moment pour cette lecture sous peine de disqualifier ceux qui, à la maison, n'auraient pas lu.

**3<sup>E</sup> ÉTAPE****Le temps de l'écriture.**

- Les élèves prennent leur carnet et écrivent la date du jour.
- Ils présentent le livre lorsqu'ils l'abordent pour la première fois. Ils notent par exemple les éléments suivants : titre, auteur, illustrateur ou traducteur s'il y en a un, éditeur, collection, éventuellement, nombre de pages, date de parution et même le prix s'ils le veulent.
- Exemple : *Le Prince d'Omeyya* d'Anthony Von Eisen, traduit de l'anglais par France-Marie Watkins, éditions Robert Laffont, collection Folio junior.
- À partir de la seconde lecture tirée du même livre, les élèves se contenteront de noter la date du jour, de rappeler le titre et d'indiquer les pages qu'ils ont lues ou le titre, le numéro du chapitre consulté...
- La date indiquée dans le carnet permet de voir la fréquence d'écriture des élèves car si le professeur invite au moins deux fois par semaine à travailler sur son carnet, il est mieux d'y travailler tous les jours et certains élèves peuvent y entrer avec une grande fréquence.
- Que peuvent-ils écrire ? Voici des pistes de travail, toutes ne relèvent pas du même niveau de difficulté.
  - *Je dis ce que j'ai envie d'écrire, sans contrainte, comme je veux...*
  - *Je recopie des mots que je ne connaissais pas.*
  - *Je recopie des phrases, des citations ou même quelques lignes que j'aime ou que je trouve intéressantes, je justifie mon choix.*
  - *Je fais un dessin qui illustre une scène du livre, je dois être capable de le commenter.*
  - *Je pose des questions sur le texte dont j'aimerais bien avoir les réponses.*
  - *Je recopie un passage qui m'a fait peur ou qui m'a fait rire, qui m'a ému(e) ou intéressé(e) et j'explique pourquoi.*

- Je donne mon avis sur le comportement d'un personnage ou du héros.
- Je note autour du nom du personnage ses pensées ou ses actes<sup>9</sup>.
- Je fais le portrait ou la caricature du héros ou d'un personnage de mon choix.
- Je me mets à la place du héros et je dis ce que j'aurais fait.
- Je fais un schéma pour expliquer un événement du livre.
- Je change la fin du livre car elle ne me plaît pas.
- J'essaye de convaincre un personnage de changer d'avis car il va avoir des ennuis.
- J'écris un poème ou une chanson inspiré par ma lecture.
- Je fais un lien entre le livre et ma vie : j'explique pourquoi et en quoi ce livre parle de moi.
- Je fais un lien entre le livre et ce que je vois dans la société, autour de moi, dans les journaux ou à la télévision.
- Je fais un lien entre ce livre et des films, des expositions, des tableaux que j'ai vus.
- Je fais un lien entre ce livre et d'autres livres que j'ai lus.
- Je note ce que j'aime ou ce que je n'aime pas dans la façon d'écrire de l'auteur.
- Je note ce que je voudrais dire ou demander à l'auteur si je le rencontrais, je lui écris une lettre.
- Je dis pour finir si j'ai aimé ou pas ce livre et je justifie ma réponse.

## 2. ÉVALUATION DU CARNET DE LECTURES PAR L'ÉLÈVE

L'expérience menée dans certaines classes a permis de constater que si beaucoup d'élèves varient les modalités d'entrées dans leur carnet, il arrive aussi que certains écrivent toujours un peu la même chose. Aussi pour faire prendre conscience de ce penchant on peut, après quelques semaines, inviter les élèves à revenir sur leurs traces écrites pour compléter un tableau de bilan de leurs écrits.

<sup>9</sup> Cf. fiche C8 « Le remue-méninges », *Objectif français - Le guide malin pour réussir ses devoirs*, M. Brumont, CRDP Aquitaine, 2006.

**Proposition de grille d'autoévaluation**

Consigne : « Tous ces types de traces devraient apparaître dans ton carnet. Feuillette-le et mets des croix en face de ce que tu as écrit jour après jour. Tu repèreras ainsi ce que tu as beaucoup fait et ce que tu ne fais pas souvent ou jamais... »

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A. J'ai fait un dessin.											
B. J'ai fait un dessin et je l'ai annoté.											
C. J'ai recopié un passage.											
D. J'ai recopié un passage et j'ai expliqué pourquoi je l'ai relevé.											
E. J'ai relevé des mots que j'aimais.											
F. J'ai relevé des mots que je trouvais drôles, bizarres, compliqués...											
G. J'ai relevé des mots que je ne comprenais pas.											
H. J'ai fait un lien, j'ai dit ce que le moment de l'histoire me rappelait de ma propre vie.											
I. J'ai fait un lien, j'ai dit à quoi me faisait penser le moment de l'histoire en liaison avec la vie en général.											
J. J'ai posé une question sur un personnage ou sur un passage de l'histoire.											
J'ai fait encore autre chose ; je l'explique :											

### 3. ÉVALUATION DU CARNET DE LECTURES PAR L'ENSEIGNANT

#### La question de l'orthographe

Certains professeurs ont du mal à accepter l'orthographe défectueuse des carnets. Cela choque leurs habitudes, et pourtant, c'est une condition importante pour que s'exerce la liberté d'écrire. L'élève a besoin de cet espace de liberté pour ne pas donner à son carnet l'allure et la fonction des autres cahiers de la classe. Néanmoins, on invitera l'élève trop désinvolte à améliorer la qualité de son travail par une remarque « aimable » du type : « Il me semble que ce que tu écris doit être bien intéressant malheureusement je n'arrive pas à te lire tant il y a d'erreurs d'orthographe. S'il te plaît fais un effort ! »

Si le professeur souhaite cependant corriger, il est recommandé de choisir une couleur de stylo autre que celle utilisée pour les autres corrections. Certains utilisent un crayon à papier et il arrive que l'élève corrige avec son stylo avant d'effacer la mention de l'enseignant ; d'autres enseignants écrivent de la même couleur que l'élève, en plus gros ou gras.

Certains collègues présentent aux parents cette modalité de travail dans laquelle la question de l'orthographe est mise au second plan ; ces derniers comprennent alors l'intérêt de l'outil et demandent même parfois à leur enfant l'autorisation d'écrire dans le carnet.

L'Institution accepte aussi cet espace de liberté d'écriture comme c'est le cas dans les carnets d'expériences en SVT.

#### La production d'écrits

En guise d'illustration, voici le constat que fait un professeur d'école qui pratique les carnets de lectures deux fois par semaine.

- Dans leurs carnets, les élèves :
  - **donnent leur avis** sur ce qu'ils lisent (ce qui les étonne, ce qui les intrigue, ce qui les révolte...);
  - **notent ce qu'ils découvrent** : « Je ne savais pas que Dominique c'était aussi un prénom de fille » ;
  - **rêvent** : « Ça doit être super de voir des vautours sauvages manger une vache morte » ;
  - **portent des jugements** : « La chienne a réussi à faire descendre les deux agneaux dans le passage dangereux : elle est intelligente » ;

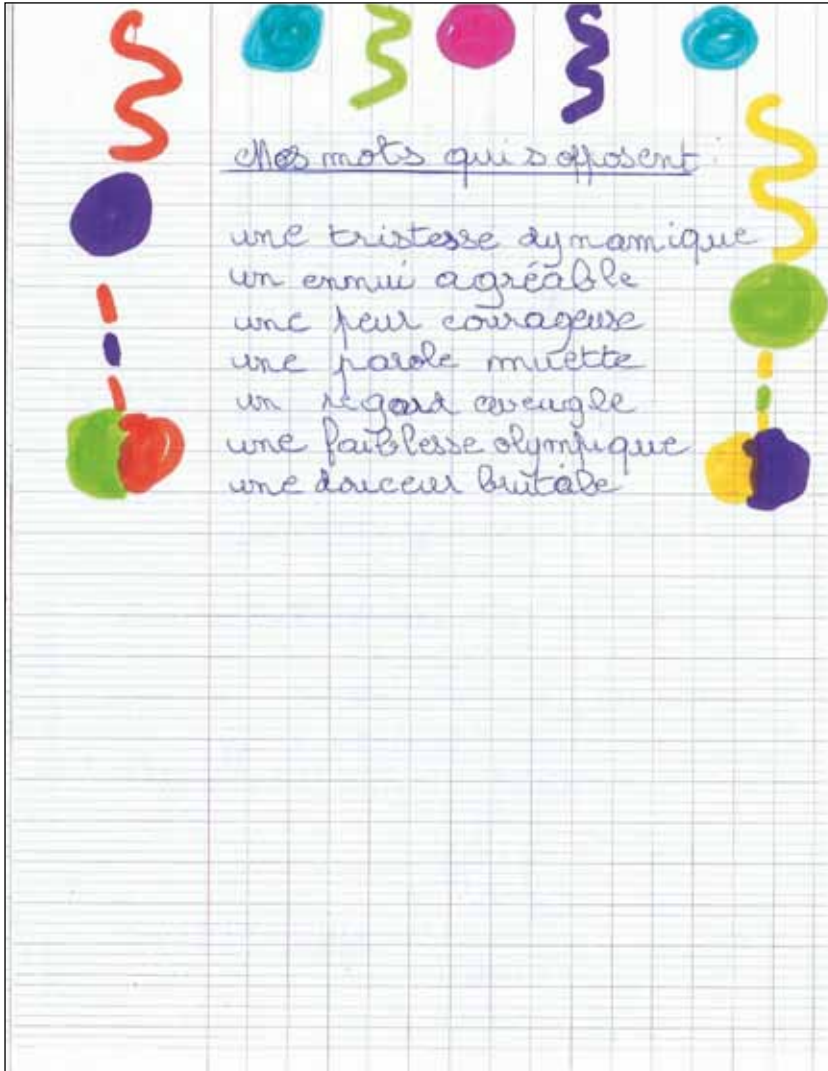
- **s'identifient** : « J'aurai pas aimé qu'il refuse de m'héberger » ;
- **s'interrogent sur la vie** : « Pourquoi il n'a pas partagé son trésor ? Il aurait pu soigner plein de gens avec » ;
- **interrogent le texte, se posent des questions** : « Je me demande ce qu'il va faire de Sophie. Il va la manger ? Il va en faire sa servante ? Il va devenir son ami ? »
- **découvrent une autre culture** : « C'est drôle quand elle s'énerve, elle dit Jésus, Marie, Joseph » ;
- **comparent des cultures** : « Je ne savais pas que les Chinois mangeaient des œufs pourris. Ça doit pas être bon ! Enfin, eux, ils doivent dire peut-être que ça doit pas être bon les escargots » ;
- **créent des liens avec leur propre vie** : « Dans mon village, il y a une maison que tout le monde dit que c'est la maison d'une sorcière. Un jour avec ... » et ils racontent ce qu'ils ont fait ; « Parole, ce mot me rappelle un spectacle où le monsieur sur scène il nous demandait si on savait ce que ça voulait dire » ;
- **créent des liens avec leurs lectures** : « On parle de Nicolas Flamel. C'est drôle, on en parle aussi dans Harry Potter. Je me demande s'il a vraiment existé. D'un côté je pense que oui car plusieurs livres en parlent. D'un autre côté, il faut des preuves » ;
- **comparent** : la description d'une grand-mère sorcière dans un livre avec leur propre grand-mère ;
- **résumant** ce qu'ils ont lu ;
- **rencontrent des notions vues en classe et les recopient** : « J'ai trouvé des comparaisons du regard de Sélénia : c'est comme un brasero au milieu de la toundra, comme un parasol au milieu du désert, comme une gratouille à deux mains au milieu du dos » ;
- **recopient des mots** qu'ils ne connaissent pas, qui les font rire, qui leur rappellent des choses ;
- **recopient des passages** qu'ils ont aimés, qu'ils trouvent beaux, qui sont importants dans l'histoire, qui leur apprennent quelque chose (une recette pour devenir invisible) ;
- **contestent le texte** : « C'est pas obligé que les sorcières soient laides. Et puis moi j'aimerais bien avoir une grand-mère sorcière » ;
- **dessinent** ce qui les a fait sourire, un personnage, une scène ;
- **font des cartes personnages** : ce que pense le personnage ;

- **m'interrogent** : « C'est vrai qu'on dit Qui dort dîne ? C'est vrai qu'une livre c'est égal à un demi-kilo ? Quatre mille lingots d'or, ça fait combien ? » je leur réponds : « Je n'en sais rien du tout ! » et ils demandent ailleurs : « Papa dit qu'un lingot ça pourrait faire plus que 10 000 euros ».

- Quand je n'arrive pas à lire ce qu'ils ont écrit je le note en marge de leurs textes et je m'aperçois qu'ils les réécrivent : j'en conclus qu'ils relisent mes remarques.
- J'ai constaté que dans la classe les carnets s'échangent.

## BILAN

- Si le travail sur le carnet de lectures incite les élèves à lire davantage et mieux, il est aussi, on l'aura compris, un instrument très intéressant de production d'écrit. Il est fréquent de constater, en feuilletant des carnets, l'accroissement de la longueur des interventions écrites au cours de l'année, les élèves écrivent plus, sans être contraints.
- Les variations dans le choix des entrées, la fréquence des dates des écrits témoignent du réel engouement des élèves. Certains, quelques années après, signalent parfois à leur ancien professeur que « c'est rigolo, de relire ce qu'on écrivait dans nos carnets de lectures ».



des mots qui s'opposent :

- une tristesse dynamique
- un ennui agréable
- une peur courageuse
- une parole muette
- un regard aveugle
- une faiblesse olympique
- une douceur brutale



Des mots appétissants:

sucré,  
fruité  
croûte

Des mots qui grattent  
la gorge:

ciment  
léghuminesse  
acide

Des mots doux:

laine  
couverture  
cheveux longs

Des mots qui font pleurer

piment  
piblé  
brulure

Des synonymes de manger:

avaler  
se gémir  
dévorer





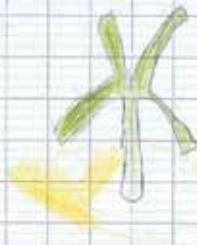
Comment devenir  
parfait en trois jours

Éditeur: Pigeot

Illustrateur: Françoise Bourignon

Pour moi, être parfait c'est pas faire de  
bêtise, tout savoir être très fort à  
l'école, ne rien casser et ne pas se faire  
gronder.

Je ne pense pas être parfaite car  
si on me fais pas d'exercice à l'école  
tu ne peux pas apprendre.



## L'île de mon père

sa petite sœur.

Je voudrais bien que Jean-Paul  
trouve une famille qui l'adopte  
pour qu'il soit heureux.

Il faudrait que sa sœur réponde  
à ses lettres.

Je voudrais bien y aller à la Réunion  
moi.  
ce serait super !!

Super Justin a retrouvé sa tante  
(Nathalie Salles) je suis très contente et  
en plus il a une sœur.

Nathalie Salles est donc la  
tante de Super Justin ?

Où était-elle ?  
Dormait-elle dans sa tente ?







Dans toutes les classes, on lit beaucoup, on rencontre des mots nouveaux et bien souvent cet apport des lectures est singulièrement volatil. Depuis longtemps, les enseignants cherchent à répondre à deux questions :

- comment faire apprendre des mots nouveaux ?
- quels mots doit-on faire apprendre ?

Une solution est proposée ici avec le carnet de mots ; son expérimentation sur le terrain a permis de mettre en évidence son intérêt. C'est un outil simple à utiliser, il permet deux actions complémentaires :

- la collecte des mots ;
- la réactivation des mots collectés.

On porte dans le carnet de mots du vocabulaire mais ce n'est ni un répertoire, ni un glossaire, ni un index. C'est un outil pour relever les mots propres à chacune des leçons, toutes disciplines confondues, et les intégrer en vocabulaire « actif ».

Comment choisir les mots ? Le carnet doit contenir des classes grammaticales différentes. La tendance serait à ne collecter que des noms, mais il faut penser à y adjoindre des verbes et éventuellement des connecteurs qui guideront les élèves dans la réactivation orale. Certaines disciplines comme l'EPS apportent un lot intéressant de verbes. Ainsi, recueillir toutes les leçons permet de brasser un vocabulaire considérable sans trop de difficultés.

Matériellement, ce peut être un petit cahier de 96 pages. Il porte systématiquement la date de la collecte de mots et le titre de la leçon qui a provoqué le relevé.

Une leçon peut couvrir l'ensemble de la page mais plus généralement la collecte de mots n'occupe qu'une demi-page.

## CAPACITÉS TRAVAILLÉES PAR LES ÉLÈVES

### Capacité visée

**Consigner par écrit les mots vus lors des leçons pour les réactiver ensuite.**

### Capacités impliquées

- Garder la mémoire des leçons à travers les mots essentiels.
- Produire à l'oral un résumé de leçon cohérent à partir de la lecture des mots collectés.
- Produire à l'écrit un résumé de leçon cohérent à partir de la lecture des mots collectés.
- Réactiver les leçons de l'année à tout moment.
- Produire des écrits à partir de la banque des mots collectés.

## 1. LA LECTURE DES LEÇONS PAR LE CARNET DE MOTS

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### La collecte des mots.

Toutes les disciplines ou domaines peuvent faire l'objet d'une collecte de mots. Généralement une journée comporte au moins une collecte mais le plus souvent, on peut trouver autant de collectes que de disciplines ou de domaines étudiés.

- Le professeur fait sa leçon de SVT, d'Histoire... il procède comme il en a l'habitude. Il utilise son manuel, ses documents, ses expérimentations comme il l'entend.
- À l'issue de son travail, il laisse cahiers, manuels, livres et documents utilisés devant les élèves mais leur demande de sortir le carnet des mots.
- Il fait noter la date du jour et le titre de la leçon. Le cahier suit donc un ordre chronologique.
- Au tableau sous la dictée des élèves, le professeur note les mots clés de la leçon, de façon aléatoire, sans les aligner, ni en colonne ni en ligne, sur tout l'espace du tableau. Les mots apparaissent comme dispersés.
- Les élèves notent dans l'espace de leur page, les mots du tableau, dans le désordre, sans reproduction de la disposition affichée.
- On compte le nombre de mots collectés pour vérifier qu'on les a tous.
- C'est la fin de la collecte. On tire un trait horizontal.
- Si la leçon est longue et repose sur deux ou trois mini-leçons, on peut faire un bilan en une seule page des mots notés sur les deux ou trois mini-leçons, ce sera la page des « Mots en vrac ».

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

#### La réactivation des mots.

- Le professeur organise comme un rituel, une à deux fois par jour, ou au début de chaque leçon, un retour sur le lexique noté.
- Il demande aux élèves de sortir le carnet de mots et de l'ouvrir à la date du... Ce peut être la date de la veille, celle d'il y a deux jours, deux semaines, deux mois ou plus.
- Les élèves peuvent être interrogés plusieurs fois sur la même leçon. On veillera à ce que toutes les leçons soient réactivées en donnant priorité à celles qu'on juge fondamentales.

- La consigne sera : « Lequel d'entre vous peut *faire parler les mots* de la leçon sur... ? ».
- Il y a un volontaire, ou bien le professeur désigne un élève. Parfois, le professeur accorde un joker à l'élève interrogé : un camarade pourra l'aider s'il s'interrompt.
- L'élève travaille avec son carnet de mots ouvert devant lui. Il commence obligatoirement par le titre de la leçon, puis en appui sur les mots qu'il a sous les yeux, tente de reconstruire les idées de la leçon.
- S'il ne sait plus, s'il s'arrête, son camarade-joker poursuit mais l'élève peut reprendre la parole s'il le souhaite.
- L'élève retrouve la leçon, il en propose un résumé oral qui traduit sa compréhension.

## BILAN

- Le carnet reflète l'évolution de l'apprentissage du lexique en suivant la progression de toutes les leçons de l'année scolaire.
- Il évite de se poser la question : « Quels mots vais-je leur faire apprendre ? » Ce seront systématiquement les mots des leçons du programme sans ajout de travail.
- C'est un outil d'évaluation orale des savoirs sur la leçon.
- Ce peut être un outil d'évaluation écrite : carnet ouvert, la leçon est à reconstruire par écrit.
- C'est une banque de mots pour la production écrite (lexique et orthographe).
- Ce peut être un cahier de vacances. Les élèves emportent le carnet à la maison et doivent s'entraîner à *faire parler les mots*.
- Il rassure les parents et le professeur a tout intérêt à leur expliquer comment ils peuvent s'en servir pour faire travailler, faire réviser leurs enfants.
- C'est un carnet de liaison, intra-cycle, inter-cycles, ou de liaison CM2/6<sup>e</sup> ; au-delà, au collège, c'est un cahier bilan des disciplines, un outil fédérateur des divers enseignements, un support pour le soutien des élèves en difficultés, un outil transversal si les professeurs s'entendent pour l'utiliser.
- C'est un bon bilan annuel du travail systématique accompli sur le lexique dans le cadre de la classe.



## 2. ÉVALUATION DES ACQUIS

Pour suivre la programmation et l'évaluation des savoirs lexicaux, on peut utiliser un tableau de ce type.

Discipline / Leçon	Date	Dates des réactivations	Élèves interrogés	Évaluation Ac (acquis) Non ac (non-acquis) C ac (en cours d'acquisition)

### EXEMPLE 1

Leçon d'Instruction civique en CM.

Mots collectés sur : la République française

---

<i>16 octobre</i>	<i>La République française</i>		
<i>Citoyen</i>	<i>Voter</i>	<i>Urne</i>	<i>Loi</i>
<i>Démocratie</i>	<i>Isoloir</i>	<i>Députés</i>	<i>Élire</i>
<i>Constitution</i>	<i>Symboles (Marianne, drapeau, devise, hymne)</i>		

---

Le lexique reporté dans les carnets montre les choix lexicaux des classes observées. Dans une autre classe la même leçon fait figurer : laïcité et bulletin.

Le 18 octobre 2007 on fait parler les mots de la leçon du 16 octobre : *La République française est une démocratie. Les citoyens élisent les députés qui votent les lois de la Constitution. Pour ce vote, les citoyens vont dans*

un isoloir mettre un bulletin dans une enveloppe et ils la mettent dans une urne. La République française a des symboles : Marianne, le drapeau bleu blanc rouge, la devise « Liberté, Égalité, Fraternité » et un hymne, la Marseillaise.

Cette prestation orale en CM, en appui sur les mots du carnet, montre que l'élève complète sa présentation par des données non notées : le rite du vote avec l'enveloppe, la devise, la couleur du drapeau ou le nom de l'hymne. Elle a été réalisée par un volontaire sans camarade-joker. L'élève suivait avec son doigt les mots utilisés dans son carnet.

Certains barrent au crayon léger les mots par lesquels ils sont passés.

## EXEMPLE 2

Leçon de Mathématiques en CM.

La leçon

- 1 - On appelle droites parallèles, des droites qui ont toujours le même écartement. Deux droites parallèles ne se coupent jamais.
- 2 - On appelle droites perpendiculaires, deux droites qui se coupent en formant un angle droit.
- 3 - Deux droites perpendiculaires à une même droite sont parallèles entre elles. Pour tracer des parallèles ou vérifier que des droites sont parallèles on utilise l'équerre.

Mots collectés sur la leçon de géométrie.

Les mots encadrés ne sont pas spécifiques aux mathématiques mais ce sont des outils de la langue qui aident à la formulation des connaissances. À la leçon de sciences, le professeur intègre un objectif de maîtrise de la langue ; il aide à la structuration de la pensée.

---

20 novembre

*Les droites - Géométrie*

Écartement

*Entre elles*

*Toujours*

*Se couper*

*Jamais*

*Même*

*Parallèles*

*Équerre*

Angle droit

*Perpendiculaires*

---

**EXEMPLE 3**

À partir d'un relevé de leçon d'Histoire, un élève de CM, aidé d'un camarade-joker (intervention transcrite en caractères gras) a produit oralement cette restitution.

*La monarchie absolue est le pouvoir absolu du roi qui gouverne seul. Il a tous les pouvoirs et il dit qu'il les a reçus de Dieu seul. C'est le Droit divin. Le roi est un monarque qui vit avec sa cour, ce sont des privilégiés. Ils ne paient pas les impôts. Le Tiers État paye des impôts mais pas la noblesse et le clergé. Le roi peut envoyer n'importe qui en prison, à la Bastille, par une lettre de cachet.*

La fluidité de la restitution étant insuffisante, le professeur se propose de revenir sur cette leçon qu'il considère fondamentale. Il la note comme non atteinte et ultérieurement compte à nouveau *faire parler les mots*. Néanmoins, malgré la maladresse formelle de l'oral, on notera que tous les savoirs sont là.

**3. PROLONGEMENTS**

Toutes les activités de restitution données à l'oral avec le carnet de mots peuvent être réalisées à l'écrit. Cela relève d'une évaluation étayée mais on arrive par le biais du carnet de mots à apprendre aux élèves à organiser leur travail de rédaction.

- En CE2, un professeur, parti en classe de neige, a travaillé sur le milieu montagnard, en trois temps, correspondant à trois leçons :

- le relief montagnard ;
- la vie traditionnelle en montagne ;
- les changements récents de la vie en montagne.

Chaque leçon a donné lieu à une collecte de mots sur une demi-page. Au final, les trois collectes ont été rassemblées en une page type « Mots en vrac » intitulée « Vivre en montagne ». Chaque titre de leçon constituait un chapitre, et les mots se trouvaient au-dessous.

Carnet ouvert, les élèves ont alors réalisé par deux un texte explicatif reprenant le titre et les sous-titres en *faisant parler les mots* ; la mise en page était guidée avec une ligne sautée entre chaque chapitre.

Plus tard, le professeur leur a donné à nouveau le titre et les sous-titres et les élèves ont réalisé, à l'oral cette fois, un exposé sans l'aide du carnet.

- Autre utilisation fructueuse du carnet de mots, en écriture poétique.

Le professeur propose en CM1 et CM2 l'étude de trois poèmes sur le thème de l'hiver.

Les élèves gardent trace des poèmes étudiés en notant les mots ou expressions qu'ils ont aimés.

Plus tard, ils sont invités à ouvrir leur carnet de mots et à utiliser la collecte faite sur les trois poèmes pour réaliser leur texte en prenant appui sur les mots sélectionnés.



determinants

articles indéfinis *un, une, des, quelques*

possessifs *mon, ta, son, ma, sa, ses, ton, ta, sa, ses, leur, leurs, ses, vos, leurs*

démonstratifs *ce, cet, celle, ces*

interrogatifs *quel, quelle, lequel, laquelle, lequel, laquelle*

Adverbes

personnels *je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*

Pronoms

COI

Complément circonstanciel

CC de manière

# PARTIE 3

## Programmer la lecture d'une œuvre longue

Toutes les modalités de lecture présentées dans cet ouvrage concernent des lectures plutôt courtes. Mais à côté des albums ou des poèmes, le professeur doit aussi étudier des textes plus longs comme des nouvelles, des romans ou même plusieurs textes comme un recueil de poèmes. Les différentes modalités de lecture contribuent aussi à l'organisation de ce travail.

## L'ÉLABORATION D'UNE GRILLE DE PROGRAMMATION

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

#### La sélection des textes d'une œuvre (recueil ou roman).

Le professeur sélectionne les textes qu'il veut étudier dans l'œuvre choisie :

- dans un roman : il sélectionne les passages qu'il veut étudier parce qu'ils sont d'un intérêt majeur et les distingue de ceux qui seront lus personnellement par les élèves ; il doit vérifier que cette lecture a été faite, soit en demandant à un élève de reformuler, soit en résumant lui-même le passage ;
- dans un recueil de poèmes ou de nouvelles : il sélectionne ses textes sans obligation de faire lire l'ensemble par les élèves.

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

#### L'élaboration du plan de travail.

Le professeur utilise le tableau vierge des modalités : il y porte les textes qu'il a retenus.

Comment choisir la modalité qui convient ?

Ce n'est qu'en pratiquant les modalités qu'on se les approprie vraiment et que l'on peut alors très vite pressentir celle qui conviendra le mieux pour un texte donné. Dans la phase initiatique, le professeur pourra s'appuyer sur ces critères et conseils pour arrêter ses choix :

- **Les niveaux de lecture** sont l'apanage du professeur qui se prépare à l'étude du texte mais il ne demande pas à tous ses élèves de monter les trois niveaux ; cette étude, menée à l'oral, n'est envisageable qu'avec les plus grands : élèves des CM2 et collégiens (le même exercice par écrit est adapté au collège comme préparation au commentaire organisé). Si l'enseignant travaille avec des petits lecteurs, il vise les

deux premiers niveaux sur les textes et les images pour s'assurer de leur bonne compréhension ; il pourra tenter d'avancer le troisième niveau en partant de leur expérience personnelle.

Les textes ou les images qui se prêtent à cette modalité sont des documents qui offrent des résistances, des pluralités de sens. De nombreuses affiches de l'École des Loisirs, une gravure sur la prise de la Bastille, les contes traditionnels ou les livres de littérature comme *L'Enfant de sous le pont* de JMG Le Clézio sont d'excellents supports pour monter les niveaux de lecture.

- **La lecture par inférences avec l'outil « *Comment se fait-il que... ?* »** est utilisée pour avancer pas à pas dans un texte qui est chargé d'implicites, de double sens, de leurre ou d'obscurités cultivées par l'auteur. En poésie, il constitue un outil de base.

Le texte ou l'extrait doit être court, par exemple un poème, un extrait de roman policier comme *Une incroyable histoire* de William Irish, un passage de conte traditionnel (l'épisode où le Chat Botté cache les vêtements de son maître au passage du roi)...

- **La lecture à construire** répond à un travail sur les indices à repérer et à organiser. Elle repose sur des textes charpentés tant sur le plan des connecteurs que des idées. Elle motive aussi les classes amorphes lorsque la co-construction se fait au tableau, chaque élève ayant un bout de l'ensemble à organiser. C'est aussi une façon d'apprendre à s'écouter. Le texte est mémorisé à la fin, tant on en a répété les épisodes.

Les albums, les œuvres intégrales courtes s'y prêtent parfaitement mais elle convient aussi pour un extrait de roman bien structuré comme de nombreux chapitres du *Petit Prince* de Saint Exupéry.

- **La lecture honnête** est très souvent la lecture des débuts ou des fins de romans : elle permet de vérifier que toute la classe a bien compris de quoi il retourne.

C'est évidemment la modalité idéale des épisodes compliqués, des enchaînements de faits pour lesquels on doit vérifier la compréhension de tous. Le début de *L'œil du loup* de Daniel Pennac, avec la rencontre de l'enfant et de l'animal, ou la fin d'un roman de Dino Buzzati,



*Le chien qui a vu Dieu* avec la découverte du chien sur la tombe de l'ermite, permettent de vérifier que la compréhension est bonne. Un récit historique sur la vie quotidienne ou sur une suite d'événements historiques vus à travers une lecture honnête est une bonne base pour la leçon qui suivra.

- **La lecture par petits bouts** est dévolue à l'étude de la langue, à la construction d'une ou de plusieurs histoires possibles sur la même trame. Elle permet de prélever des indices ténus. Cinq ou six lignes significatives peuvent suffire.

On peut puiser dans les lectures des textes de Français de la classe mais aussi, et cela donne d'excellents résultats, dans celles des textes de Sciences ou d'Histoire et Géographie. Une lecture par petits bouts qui traite de la vie à la cour de Louis XIV demande aux élèves de chercher les mots exacts et de revoir leurs connaissances.

- **La lecture dans les blancs des textes** permet de faire des inférences, de se préparer à écrire, de retrouver un métalangage littéraire et de chercher des idées à travers le texte. La littérature est une bonne source mais un récit en Histoire est pertinent aussi. Un texte d'André Castello qui traite d'un 1<sup>er</sup> avril à la cour du roi oblige les élèves à ajouter des informations sur les costumes, les décors, le statut des serviteurs...

- **La lecture par mise en voix** nécessite un texte polyphonique sur lequel on travaille en groupe, c'est un bon exercice de diction, préparatoire aux récitations, au théâtre... On pense naturellement à des pièces de théâtre comme *Le petit malade* de Courteline, à *La Révolte des couleurs* de Sylvie Bahuchet mais on peut aussi utiliser un article de journal qui intègre des opinions divergentes ou complémentaires comme un article sur le réchauffement climatique.

- **Le cercle de lecture** est complexe. Il laisse les élèves en autonomie de travail mais sans page blanche puisque chacun doit tenir son rôle.

Le texte peut être la fin d'un roman ou un texte résistant pour que les cinq lecteurs contribuent à sa compréhension par chacune de leurs recherches. L'interprétation relève alors d'une mise en commun guidée par le professeur. Tous les textes complexes, à énigme, ou les clôtures de

romans se prêtent au cercle de lecture. Mais une page de Géographie sur l'avancée des déserts ou d'Histoire sur les famines dans l'Ancien Régime donnent de bons résultats à condition que les textes offrent des pluralités de sens.

- **La lecture lexicale** part d'un texte court très cadré dans deux ou trois champs lexicaux. Les élèves sont en situation de repérage et d'argumentation. Ils prennent goût aux mots et aux liens que ces mots tissent entre eux.

Les textes à choisir de préférence seront des fables ou des poèmes marqués par des champs lexicaux peu nombreux et bien distincts, mais un texte de Géographie montrant la vie en montagne autrefois et aujourd'hui a fait apparaître très nettement les deux champs opposés (pâtures, champs, bois, subsistance, population âgée / sport, station, pistes, ski, tourisme).

- **Le carnet de mots** est utilisé en littérature pour relever les mots essentiels qui permettent de raconter l'histoire de façon résumée. Les élèves les sélectionnent et tentent de reformuler l'histoire avec eux. Il arrive fréquemment qu'au premier jet, il manque des mots pour parvenir à une bonne restitution de l'histoire. On complète donc autant que possible.

Certaines modalités peuvent être réutilisées, leurs numéros apparaissent alors plusieurs fois dans le tableau, d'autres ne seront peut-être pas convoquées selon l'œuvre étudiée.

Chaque modalité correspond à une séance, exceptions faites pour le cercle de lecture qui nécessite souvent une mise en commun différée et pour la lecture dans les blancs des textes si elle est suivie d'un travail de rédaction.

En aucun cas, le tableau de base n'indique un ordre d'apparition des lectures dans la classe. C'est au professeur de choisir celle qu'il place en premier puis celles qui suivent ; tout dépend du niveau de la classe, de sa capacité à travailler en groupes et à se canaliser à l'oral.

## EXEMPLE 1

En CM, le professeur décide d'étudier plusieurs textes d'une même œuvre *Les Philo-fables* de Michel Piquemal. Ce sont des fables, des apologues, des contes venus du monde entier et de toutes les époques ; tous les textes sont très courts et chargés de valeurs humanistes propres à des débats d'opinion post-lecture<sup>10</sup>.

Modalités de lecture	<i>Les Philo-fables</i> de Michel Piquemal.
Les niveaux de lecture des textes et des images	<i>Le peintre et les souris</i>
La lecture par inférences	<i>Le voleur de hache</i>
La lecture à construire	<i>La grenouille et le scorpion</i>
La lecture honnête	<i>La perle précieuse</i>
La lecture par petits bouts	<i>Le miroir et l'argent</i>
La lecture des blancs du texte	<i>Les riches et les pauvres</i>
La lecture par mise en voix	<i>L'aveugle et le paralytique</i>
Le cercle de lecture	<i>Les deux sandales</i>
Lecture lexicale	<i>Les trois tamis</i>
Le carnet de mots	Lister les mots choisis par les élèves dans chaque lecture (ils doivent permettre de bâtir le résumé de l'histoire lorsqu'on les fait parler).

<sup>10</sup> Dans l'édition Albin Michel, chaque *philo-fable* est suivie de pistes de discussion.

## EXEMPLE 2

Cet exemple illustre la question de l'ordre d'apparition des modalités de lecture dans une étude intégrale.

Il s'agit d'une nouvelle étudiée avec des CM qui participent à un festival de lecture dans lequel ils rencontreront des auteurs et des illustrateurs de littérature de jeunesse. Le thème du festival étant *Mers et Pirates*, le professeur a retenu l'étude d'une nouvelle fantastique assez courte : *L'Enfant de la Haute Mer* de Jules Supervielle.

Les numéros correspondent à l'ordre adopté pour lire la nouvelle en classe. Tout le texte est étudié par le biais des diverses modalités pour éviter l'ennui des élèves mais aussi pour activer des capacités différentes.

Le carnet de mots est mis au service du projet *Mers et Pirates* et de la notion de fantastique.

Modalités de lecture	<i>L'Enfant de la Haute Mer</i> de Jules Supervielle.
Les niveaux de lecture des textes et des images	Lecture préparatoire du professeur indispensable avant l'étude de l'œuvre. Avec les élèves, niveaux de lecture sur l'ensemble après lecture intégrale de l'œuvre. Ce sera le bilan du cercle de lecture 8
La lecture par inférences	6 « <i>Alors une vague vint la chercher.....à l'horizon</i> »
La lecture à construire	2 « <i>Elle était debout de bonne heure.....violence de la foudre</i> »
La lecture honnête	1 Début : « <i>Comment s'était formée.....poussant le pain vers elle.</i> »
La lecture par petits bouts	5 « <i>Un autre jour.....profondeurs de la mer</i> »

La lecture des blancs du texte	4 « <i>Le temps ne passait pas.....étoiles filantes</i> »
La lecture par mise en voix	3 « <i>Tous les matins, elle allait à l'école.....désespérée</i> »
Le cercle de lecture	8 Ensemble de la nouvelle
La lecture lexicale	7 « <i>Marins qui rêvez.....malheur de cette enfant</i> »
Le carnet de lectures	Autant de fois que les élèves le voudront.
Le carnet de mots	Relevé systématique du vocabulaire marin. Relevé des expressions à caractère poétique (« taches de douceur »). Relevé des « étrangetés » liées au village, sur les flots et à la petite fille.

### EXEMPLE 3

Lecture des poèmes d'un recueil. Il s'agit de créer un univers d'auteur puisque la classe va rencontrer le poète.

Pour le professeur, le classement correspond à un ordre de difficulté des textes étudiés selon les modalités ; il l'entend ainsi parce qu'il tient compte des capacités de ses élèves. Comme il n'a encore mis en place ni cercle de lecture ni carnets de mots, on ne retrouve pas ces modalités dans sa programmation.

Pour la première séance, le professeur monte les niveaux de lecture avec ses élèves dans un étayage rapproché ; il se saisit de cette étude pour présenter le poète à la classe et pour détailler le prolongement en Arts visuels qui va suivre.

Modalités de lecture	Titres des textes et références
Les niveaux de lecture des textes	1 <b>Introduction à l'étude des textes : <i>Dites-moi</i></b> de Christian Havard. [Éditions L'Hydre Jeunesse, Cahors, <i>Comptines du potager</i> ] Travail en commun Associer des tableaux d'Arcimboldo
Lecture par inférences	8 <i>La nuit noire</i> de Christian Havard. [Éditions L'Hydre Jeunesse, Cahors, <i>Comptines à la rencontre du loup</i> ]
La lecture à construire	3 <i>Jolies demoiselles</i> de Christian Havard. [Éditions L'Hydre Jeunesse, Cahors, <i>Comptines à la rencontre du loup</i> ]
La lecture honnête	7 <i>Sur un air de musique celte</i> de Christian Havard. [Éditions L'Hydre Jeunesse, Cahors, <i>Comptines à la rencontre du loup</i> ]
La lecture par petits bouts	5 <i>Le meneur de loups</i> de Christian Havard. [Éditions L'Hydre Jeunesse, Cahors, <i>Comptines à la rencontre du loup</i> ]
La lecture des blancs du texte	4 <i>Mille excuses</i> de Christian Havard. [Éditions L'Hydre Jeunesse, Cahors, <i>Comptines du potager</i> ]
La lecture par mise en voix	2 <i>Dites-moi</i> de Christian Havard. [Éditions L'Hydre Jeunesse, Cahors, <i>Comptines du potager</i> ]
La lecture lexicale	6 <i>Trop c'est trop...</i> de Christian Havard. [Éditions L'Hydre Jeunesse, Cahors, <i>Comptines à la ferme</i> ]

## CONCLUSION

Ce parcours à travers des modalités de lecture autres que le questionnement traditionnel montre que l'enseignant peut varier ses entrées en lectures pour le plus grand bénéfice des élèves qui déclarent trop souvent s'ennuyer en classe, et peut-être est-ce un peu vrai... Les collègues des collèges et lycées, plus que ceux des écoles, peuvent en témoigner.

En variant les entrées et les approches, en donnant des responsabilités et des initiatives aux élèves, en leur laissant la parole, peut-être contribuerons-nous à modifier ce constat pour le plus grand intérêt de tous.

C'est une **attitude** différente des élèves qui se bâtit face aux textes : de simples répondants aux questions posées, ils deviennent chercheurs, initiateurs de leur propre cheminement dans les textes avec une curiosité sans cesse réactivée. De récepteurs, ils deviennent acteurs des questions posées au texte.

Outre les **connaissances** apportées par la découverte des œuvres, l'élève, confronté à une grande variété de situations de lecture, se dote de capacités multiformes et complémentaires qui lui permettent de construire du sens sur le texte ; il devient ainsi un lecteur perspicace, efficient et confiant dans le jeu qu'il joue avec l'auteur.

Par la contradiction des débats interprétatifs, il s'oblige à un regard distancié sur ses positions et sur celles des autres. Les finalités de ces modalités croisées visent à former un lecteur averti et capable d'écoute.

Ainsi, le principe récurrent des modalités de lecture fondé sur le débat interprétatif transforme le climat de la classe en un lieu de parole et d'écoute, valorisé par l'absence de sanction immédiate sur les « erreurs » qui pourraient être dites. « On ne peut pas tout dire mais si je respecte les droits du texte, j'ai le droit de parler ». Le statut de l'oral et sa pratique en sont optimisés.

Les plus petits lecteurs, ceux qui rencontrent des difficultés, se sentent intégrés et apaisés dans une démarche où ils trouvent leur place. Ils prennent confiance. Ils osent prendre la parole et s'inscrire dans la démarche de la lecture.

Enfin, le professeur, parce qu'il est celui vers lequel on se tourne quand on ne sait pas, garde son statut d'expert et dans certains cas, ressort grandi de

cette autorité. Le parcours qu'il aura construit autour de ces modalités sera la base de la formation d'un lecteur littéraire autonome, curieux, perspicace et ouvert.

Notre ouvrage invite les enseignants à mettre en œuvre, petit à petit, à leur rythme, selon leurs goûts et selon le niveau de leurs élèves, les dispositifs présentés, en gardant à l'esprit qu'il faut les croiser pour multiplier les capacités travaillées.

Puisse ce livre dynamiser les activités de lecture, le goût de lire et celui d'enseigner !



## Crédits

Photographies des élèves de l'école d'Arblade le Haut : Jean-Paul Campistron.

p. 27 : *Pétanque*, Photographie Roland Laboye.

p. 32 : *Attatruc 1<sup>er</sup>*, Thierry Dedieu, Seuil Jeunesse, 2006.

p. 38 : *Réfugiés tibétains, École de Choglamsa*, Lam-Duc Hien, Ladakh, 1993.

p. 49 : *Comptines du potager*, Christian Havard, L'Hydre Éditions, 2007.

p. 57 : *Recueil général et complet des fabliaux des XIII<sup>e</sup> et XIV<sup>e</sup> siècles*, Librairie des bibliophiles, Flammarion, 1998.

p. 68, 77, 86, 88 et 112 : *Les Philo-fables*, Michel Piquemal et Philippe Lagautrière, Éditions Albin Michel, 2007.

p. 110 : *Sens dessus dessous*, Raymond Devos, Éditions Stock.

p. 134 et 135 : *La compréhension en lecture*, Jocelyne Giasson, Éditions Gaëtan Morin, 1999.

***" Maîtriser la lecture est pour chacun  
autant une nécessité qu'un bonheur. "***

Quelles leçons de lecture mener en classe pour convaincre les élèves d'une telle évidence et développer chez eux les capacités d'un bon lecteur ?

Pour aider ces apprentis lecteurs à se saisir de textes résistants, l'ouvrage propose aux enseignants 11 modalités : lectures par inférences, par petits bouts, à construire..., lectures dans les blancs des textes ou mise en voix..., carnets de lectures et carnets de mots...

**Ces propositions concrètes renouvellent  
les activités de lecture  
pour donner le goût de lire !**



Prix : 18 €  
Référence : 330 9B 215  
ISBN : 978-2-86617-576-4

