



HAL
open science

Les ateliers de lecture

Luc Maisonneuve

► **To cite this version:**

| Luc Maisonneuve. Les ateliers de lecture. Enjeux, 2004, pp.27-46. hal-01150632

HAL Id: hal-01150632

<https://hal.science/hal-01150632>

Submitted on 26 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES ATELIERS DE LECTURE

(Luc Maisonneuve – IUFM de Bretagne ; CELAM, Université de Rennes 2)

Introduction

« L'accès à la lecture autonome (lecture silencieuse sans aide d'un adulte) suppose, tout au long du cycle 3, un travail régulier. Laisser les élèves fréquenter des fichiers de lecture qui ne prévoient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire. Des ateliers de lecture doivent être mis en place, dans chaque domaine d'activité, en particulier lorsque l'on découvre des textes d'un type nouveau ou de nouvelles modalités de lecture. Leur mise en œuvre est développée de manière plus approfondie à propos du domaine "littérature"¹. »

C'est ainsi que les programmes officiels de février 2002 présentent les ateliers de lecture. Ce dispositif n'existait pas auparavant, c'est pourquoi les programmes en précisent aussitôt les contours. D'une part, ils exposent certaines difficultés que les élèves sont amenés à rencontrer : « L'élève doit, pour progresser, apprendre à mieux gérer une tâche complexe : d'une part traiter successivement les marques linguistiques du texte, d'autre part en élaborer la compréhension en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases lus mais aussi en mobilisant des connaissances préalables (connaissances sur le thème du texte, connaissances sur la langue)². » laissant supposer, en creux, que ce sont là les contenus attendus desdits ateliers, contenus au demeurant très généraux. D'autre part, ils ajoutent que « pour aider l'élève à acquérir plus d'autonomie, il peut être utile de travailler séparément chacun de ces aspects³ », en insistant soit « sur la lecture de mots nouveaux ou de structures syntaxiques délicates », soit « sur le développement des stratégies de compréhension⁴. » Là encore, rien n'est dit explicitement, au lecteur de conclure, seul, que ces deux dernières activités sont difficiles, sinon impossibles, à mener de front. Il ne s'agit pas là de contester ces conclusions mais de mettre en

¹ Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Le B.O., Numéro hors-série n° 1, 14 février, pp.73-74.

² *Ibid.*, p.74.

³ *Ibid.*, p.74.

⁴ *Ibid.*, p.74.

évidence une énonciation qui dit, peu, et sans le dire explicitement, ce que confirme la suite du texte qui ne fait que reprendre en les expliquant les contenus énoncés plus haut pour conclure enfin que « les ateliers doivent donc offrir des activités judicieusement programmées, susceptibles de faire découvrir ces démarches [les procédures de lecture qui font l'objet des contenus d'ateliers] de manière ordonnée, tout en consolidant les bases de l'acte de lecture (automatisation de la reconnaissance des mots)⁵. »

Nous n'avons donc en février 2002 que de grandes orientations. Rien ne précise ce que peuvent être les ateliers de lecture et leur organisation : le temps que l'on peut ou doit y consacrer, leur fréquence, leurs activités, ni même à quels élèves ils s'adressent ou leur liaison avec le programme de littérature dans lequel ils sont pourtant inclus.

Le document d'application des programmes *Littérature, cycle 3* d'août 2002 reprend et développe en cinq pages intitulées « Ateliers de lecture » (pp.60-64) les programmes de février 2002. Sous le sous-titre « Les finalités » (p.60), le document revient sur les deux principaux aspects déjà identifiés de la maîtrise de la lecture : l'automatisation des procédures de déchiffrage : « Le cycle 2 a amené le lecteur débutant au seuil de cette automatisation de la lecture (on l'appelait autrefois la lecture courante), le cycle 3 doit le conduire jusqu'à une véritable maîtrise⁶ » et la compréhension. Toutefois, ce sont bien les stratégies de déchiffrage (lexical et syntaxique) qui sont le principal objet du développement : « Les ateliers de lecture sont prévus dans les programmes du cycle 3 pour, précisément, renforcer la reconnaissance des mots et le repérage des structures syntaxiques des énoncés⁷. » Le texte précise même : « La vitesse de lecture augmente, non parce qu'on saute des mots, mais parce qu'on reconnaît plus vite tous les mots et toutes les marques du texte⁸. »

L'apprentissage de cette compétence va donc être privilégié. Le lexique, la morphosyntaxe et la cohésion du texte (pp.61-64) sont les trois directions de travail

⁵ *Ibid.*, p.74.

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale (août 2002), *Littérature, cycle 3*, Document d'application des programmes, SCEREN [CNDP], p.60.

⁷ *Ibid.*, p.60.

⁸ *Ibid.*, p.60.

proposées pour répondre aux difficultés rencontrées lors de cet apprentissage. L'acquisition de compétences lexicales repose sur l'utilisation de banques lexicographiques⁹ et sur un travail soutenu des correspondances graphophonologiques, celle de la morphosyntaxe sur la segmentation d'une part et sur le repérage et le regroupement des marques flexionnelles du type chaînes d'accords d'autre part, enfin, celle concernant la cohésion du texte sur les procédés de substitution.

Ainsi, même si leurs contenus sont précisés et leurs principes rappelés (« ils visent à faire rencontrer de manière artificielle (dans une situation d'exercice) des mots, des types d'énoncés ou des formes syntaxiques que l'on a peu de chances de rencontrer fréquemment dans les textes qu'on lit par ailleurs ; ils visent à automatiser les traitements de ces formes ou de ces marques et, donc, ne relèvent pas de l'analyse réflexive (ou, du moins, pas seulement) ; ils doivent rester des jeux sur le langage pour ne pas lasser les élèves tout en étant suffisamment itératifs ; ils doivent trouver une place régulière dans les activités de la semaine et, si nécessaire, être utilisés de manière différenciée pour soutenir les élèves qui en ont le plus besoin¹⁰. »), les ateliers de lecture restent néanmoins à élaborer et les remarques faites ci-dessus à l'issue de la lecture des programmes de février 2002 sont toujours d'actualité.

Proposition d'ateliers de lecture

Même si, selon les programmes officiels, les ateliers de lecture concernent tous les élèves, ils sont avant tout destinés à aider des élèves en difficulté durable ou passagère. Il serait en effet inutile de mettre en place de tels ateliers si aucun besoin ne s'en faisait sentir. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de recenser un certain nombre de problèmes de lecture rencontrés par les élèves puis d'organiser des ateliers à partir de ces problèmes. Il s'agit donc d'un point de vue subjectif sur la

⁹ Trois banques de données sont citées par le texte : « la base FRANTEXT issue du *Trésor de la langue française* et consultable sur internet », « le *Dictionnaire du français usuel* de J. Picoche et J.-Cl. Rolland, Bruxelles, Duculot (2001) » et « une liste de 1500 mots les plus fréquents de la langue française écrite des XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles, constituée à partir d'un corpus large par Étienne Brunet consultable sur <http://www.eduscol.education.fr/>. » *Ibid.*, p.61.

¹⁰ *Ibid.*, p.64.

question, point de vue qui demande à être discuté et amendé. Cette présentation sert en quelque sorte à objectiver ce point de vue.

J'ai ainsi repéré – à partir de la littérature chez le sujet, de ma propre expérience et de nombreux témoignages sur le “terrain” – onze “ensembles de difficultés” qui me paraissent devoir être pris en compte quel que soit le type d'activité envisagé. Ces onze ensembles de difficultés correspondent aux onze “ateliers” différents présentés ci-dessous.

L'ordre de présentation choisi s'efforce de respecter un ordre prioritaire d'importance selon le type de difficulté repéré. C'est pour cette raison que l'atelier « Le déchiffrage / les relations graphophonologiques » a été placé premier et l'atelier « Dire puis écrire à partir et sur les textes » dernier. En effet, déchiffrer est un préalable à une lecture critique autonome des textes, ce qui est d'ailleurs conforme à ce que préconisent les programmes officiels. Malgré tout, il ne faut pas considérer cet ordre comme intangible dans la mesure où d'une part les élèves sont sollicités pour écrire à tous moments et cela dès l'atelier n°1 (inversement, le déchiffrage / décodage – même “automatisé” – est, bien entendu, toujours présent) et, d'autre part, il ne peut être question d'isoler les diverses compétences de lecture même s'il me paraît nécessaire d'insister sur telle ou telle d'entre elles selon les besoins. C'est ainsi que pour un élève qui ne sait pas déchiffrer l'atelier n°1 est prioritaire, prioritaire mais non exclusif. En effet, même si cet élève devra impérativement maîtriser cette compétence pour devenir un bon lecteur, il ne s'agit pas de l'enfermer dans une représentation étroite de l'acte de lire¹¹.

Pour chaque atelier, je propose très rapidement une liste non exhaustive d'activités. Lorsque cela était possible, j'ai indiqué des références d'ouvrages sur le sujet. En outre une grande partie de ces ateliers ont été mis en œuvre dans des classes de cycle 3 même si, pour le moment, aucune mise en œuvre systématique n'a pu être repérée. Les difficultés tiennent essentiellement, selon les témoignages recueillis, à des problèmes de gestion d'emploi du temps, d'organisation et de disponibilité des activités.

Les 11 ateliers :

¹¹ Voir L. Maisonneuve (2002), *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels*, L'Harmattan, Paris.

Les onze ateliers présentés ci-dessous peuvent être regroupés suivant les modalités suivantes : 1) ateliers 1 et 2, apprentissage du déchiffrage (automatisation des procédures de “base”) – les parties “lexique” et “morphosyntaxe” du document d’application *Littérature* ; 2) ateliers 3 et 4, aide à la lecture d’œuvres intégrales ; 3) ateliers 5 et 9, l’implicite et l’évocation ; 4) l’atelier 6, identifier des indices pertinents de lecture – la partie “la cohésion du texte” du document d’application *Littérature* ; 5) ateliers 7 et 8, les éléments “noyaux” d’un texte ; 6) ateliers 10 et 11, une approche “littéraire” des textes.

Atelier n° 1 : le déchiffrage / les relations graphophonologiques

Entraînement au déchiffrage de mots ; associations de graphèmes et de phonèmes.
Répétition de sons, de rythmes, de syllabes, de mots ; dictées de sons ; enregistrements divers à reconnaître, instruments de musique, reproductions de rythmes ; « memory » ; apprentissage de comptines, de poésies – rimes, comptines du type : « Biquette a emporté une fourchette... » ; scansion de syllabes (frapper, avancer d’un pas, etc.) ; utiliser un seul “son” (phonème) voyelle pour tout dire (ex. : marteau II mirti) ou en tenant compte de la graphie (ex. : pantalon II pintilin)...
Famille de mots, champs lexicaux (chat lapin vache chemise cheval...) ; invention de mots (ex. : les mots-valises)...
Travail autour de la syllabe [(famille du b : ba (dessin d’une banane) banane...)] ; puzzles de syllabes ; souligner ou surligner les syllabes d’un mot (une couleur différente pour chaque syllabe)...
Entraînement avec des mots dont on a effacé certaines syllabes (choisir la syllabe parmi plusieurs : be, va, la, re, le : éco__)...
Entraînement avec des mots auxquels on a rajouté des syllabes : banatine ; tomatepu, pamitate...
Jeu d’anagrammes : changer de places aux lettres pour trouver un nouveau mot : seule / élue ; changer une lettre pour trouver un nouveau mot : roule / rouge / ronde / monde...

(suite du tableau page suivante)

Textes lacunaires / caviardés, par ex. : L’enseignant dit une phrase inachevée et demande aux élèves de la compléter. Puis cette activité est reprise au tableau. L’enseignant écrit une phrase inachevée ou trouée et demande aux élèves quel est le mot qui manque. Par exemple : Le chien court dans le _____. Le chat _____ une souris. Par la suite, il écrit une phrase et cache un mot, puis demande aux élèves de trouver le mot caché. Il note les suggestions des élèves. Il s’agit de vérifier si chacune d’entre elles est plausible sur les plans syntaxiques et sémantiques. Par exemple :

Le père Noël porte un _____ rouge.

Vérification syntaxique. Un élève propose « botte ». La proposition est rejetée parce qu'on ne dit pas « un botte ».

Vérification syntaxique et sémantique. Un élève propose « chandail ». La proposition est retenue parce qu'on dit « un chandail » et « un chandail rouge ». La suggestion « renne » est acceptable au point de vue syntaxique, mais elle est rejetée sur le plan sémantique.

Pour amener les élèves à tenir compte des indices graphiques, on note certaines lettres du mot à deviner. Par exemple :

Attention, chien mé_____.

Le chat s__t__ sur le fauteuil¹².

Les activités décrites ci-dessus s'apparentent aux gammes d'activités proposées en cycle 2. Je n'ai pas trouvé, pour le moment, d'activités différentes et/ou plus motivantes : déchiffrer relève en effet de ce type de démarche et mes investigations, notamment du côté des techniques de rééducation orthophonique, n'ont fait que le confirmer. Cet atelier doit être mis en place dès le début du CE2, d'une part parce qu'un bon déchiffrage est indispensable à une lecture autonome (beaucoup d'élèves en grande difficulté de lecture ont trop souvent tendance, dans l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent de lire littéralement le texte, à se contenter de rabattre celui-ci sur leur expérience (souvent très limitée) après quelques repérages approximatifs) et que, d'autre part, certaines activités risquent de paraître "puériles" à des élèves plus âgés – problèmes de motivation, répétition d'exercices déjà plusieurs fois réalisés, progrès non sensibles, etc.¹³.

Atelier n° 2 : lecture à haute voix

Travail autour de phrases contenant les mêmes sons (« les chaussettes de... »), listes d'homophones, assonances, allitérations, assonances (ex. : poésies, comptines, virelangues, rimes, etc.) voir par ex. : *La vie des mots* chez Albin Michel...

Discrimination des formes ("saisie" de l'information graphique) : discrimination de formes proches

¹² N. Van Grunderbeeck (1994), *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin éd., Montréal, Paris, notamment pp.120-126.

¹³ On peut avoir recours, pour cet atelier, à certains logiciels d'aide à l'apprentissage de la lecture (ELMO, ELSA, par exemple) sans qu'il soit toutefois possible d'affirmer que leur utilisation donne des résultats probants.

(ex. formes géométriques, lettres) ; recherches d'indices dans une page (ex. albums de type <i>Charlie</i> ; jeu des 7 erreurs ; retrouver une figure dans une autre ; etc.) ; trouver et suivre un parcours dans un labyrinthe, avec son doigt puis avec les yeux...
Dire très vite un texte étudié sans erreur de prononciation (on peut chronométrer le temps mis par chacun)...
Dire très vite un texte étudié contenant des mots inventés sans erreur de prononciation...
Dire très vite un texte non étudié contenant des mots inventés ou pas sans erreur de prononciation...
Lire à l'envers (ex. : mot à mot, phrase par phrase, etc.) ; lire en "écho", en canon, chacun son tour (ex. : un mot chacun), etc.
Lecture expressive : poésie (prévoir une grille de lecture : prononciation, rapidité, fluidité, ton, respect de la ponctuation...) (voir par ex. : <i>Former des enfants lecteurs de poèmes</i> , Groupe d'Ecouen).
Lecture expressive (par ex. : jeux de théâtre)...

Cet atelier est complémentaire du précédent. Il est toutefois beaucoup plus ouvert dans la mesure où il débouche sur une lecture expressive des textes, lecture qui demande une compréhension fine du texte lu. Ce détour par l'expression est sans aucun doute une motivation intéressante à la lecture pour des élèves en difficulté. Elle ne peut que renforcer l'aptitude au déchiffrage et l'envie de déchiffrer.

Atelier n° 3 : aide à la lecture d'œuvres intégrales / lecture accompagnée, commentée

Pour les élèves en difficulté de compréhension ou qui n'arrivent pas à lire seul un texte long : pendant les ateliers lecture, le maître prend en charge un petit groupe d'élèves (4 ou 5). Il lit celui-ci en commentant sa propre lecture : ses questions de lecteur, comment il comprend le texte, comment il intègre les informations lues au fur et à mesure de la lecture. Autrement dit il se donne comme modèle de lecteur. Néanmoins il s'agit d'un travail interactif, le maître doit constamment solliciter les élèves.
Lire par épisodes, reformulations, récapitulations, résumés (ex. : mise en mots, en dessins, en graphiques, en tableaux, etc.) – N.B. : ces épisodes peuvent être très courts, une phrase parfois.
Se rappeler un texte : Quelques questions / indices de rappel : « De qui parle-t-on dans l'histoire ? » ; « À quel moment se passe l'histoire (la matin, le soir, l'été, l'hiver) ? » ; « Où se passe l'histoire ? » ; « Quel était le problème du personnage principal ? » ; « Qu'a-t-il fait en premier ? » ; « Comment le problème a-t-il été réglé ? » ; « Comment l'histoire se termine-t-elle ? » ; etc.
Accompagner la lecture d'œuvres longues (voir ci-dessus l'exemple de <i>Pinocchio</i> – 6 Etudes d'œuvres intégrales).

L'enjeu de cet atelier est de faire en sorte que tous les élèves aient "lu" – "lu" en lecture accompagnée – tout le texte à lire, c'est-à-dire qu'ils soient capables de pouvoir en résumer rapidement l'intrigue (texte narratif) ou le déroulement et d'en apprécier l'intérêt. Il ne s'agit pas lors de cet atelier de travailler sur une analyse fine du texte mais d'amener des élèves non lecteurs ou mauvais lecteurs à effectuer, seuls ou accompagnés, guidés, un certain nombre de démarches intellectuelles qui pourront ultérieurement et en autonomie leur permettre de lire et comprendre au moins superficiellement un texte, par exemple : faire le point, déterminer les lieux d'incompréhension, repérer les indices indispensables à la compréhension, etc. Il peut dans une grande mesure s'agir d'un travail de paraphrase ou de reformulation. Pas de recul critique donc, pas de distanciation, pas de travail sur d'éventuelles structures internes du texte : juste une lecture cursive accompagnée qui pourrait s'apparenter à une lecture de loisir¹⁴.

¹⁴ Pour un exemple de ce type de travail, voir la séquence de lecture de *Pinocchio* de Carlo Collodi relatée dans le rapport final du GIR 32 (Groupe de Recherche n° 32) de l'IUFM de Bretagne disponible à la médiathèque de l'IUFM de Bretagne et intitulé *Les nouveaux enjeux de la littérature en cycle 3* (dir. L. Maisonneuve).

Atelier n° 4 : la chronologie, la logique et la causalité

Les organisateurs de texte : temporels, de lieux, logiques, de causalité / en relation avec la production d'écrits : surligner, classer, utiliser...
Texte puzzle : surligner les connecteurs, colorier d'une même couleur les indices qui permettent de passer d'un morceau à l'autre, dessiner ce que contient chaque morceau comme information pour aider à se représenter la situation
Travailler la chronologie et la logique c'est privilégier l'entrée par les actions des personnages et notamment du personnage principal (lutter ainsi contre une certaine forme de "fatalisme" qui se traduit souvent par un "parce que" désabusé synonyme d'un "on n'y peut rien", "c'est comme ça").
Problématiser les situations (ex. : quel est le problème ? comment tel ou tel personnage l'a-t-il résolu ? qu'en penses-tu ? et toi, comment aurais-tu fait ? pourquoi ? etc.). Voir aussi l'atelier n°7 « le personnage ».

Travailler sur la chronologie, remettre en ordre les événements et/ou les informations d'un texte est difficile pour des élèves de cycle 3. En effet, seul un tiers des élèves de 6^{ème} réussit à remettre en ordre un texte présenté sous forme de puzzle lors de l'évaluation de début d'année. Or, cette capacité à organiser temporellement et logiquement un texte n'est qu'un préalable à une autre capacité qui consiste à établir et/ou rétablir des liens de causalité entre les événements et/ou les informations. Le texte narratif est sans aucun doute et dans un premier temps le support le plus intéressant pour travailler cette capacité dans la mesure où il permet de et oblige à s'interroger sur les causes et les conséquences des actions réalisées par les différents personnages. S'il est absolument nécessaire de placer ces actions dans l'ordre chronologique, il est tout aussi nécessaire de pouvoir justifier, motiver, telle ou telle action, tel ou tel comportement, de manière causale. À la question "Pourquoi... ?", beaucoup trop d'élèves se contentent de répondre par un "parce que" sec qui semble équivaloir à un "c'est ainsi", "on n'y peut rien", "je ne sais pas". Ces élèves font souvent la même réponse aux événements de leur propre vie. Apprendre à découvrir ou à conjecturer des liens de causalité c'est déjà poser la causalité comme un problème et la succession des événements comme une série de problèmes à résoudre. Un autre travail, ultérieurement, pourra interroger les valeurs qui fondent, qui autorisent, telle ou telle résolution de problèmes, telle ou telle décision. Il me paraît par conséquent essentiel d'apprendre aux élèves d'une part, et dans un premier temps, à rechercher la chronologie et la logique des événements,

actions et/ou des informations et, d'autre part, mais dans un second temps, à justifier ce qui motive cette chronologie et cette logique par des éléments d'origine textuelle. Ce dernier point est important tant les élèves ont spontanément tendance à ne lire dans les textes que leurs propres expériences non que celles-ci soient inutiles ou sans valeur, mais, en l'occurrence qui ne doivent intervenir que secondairement ou à défaut d'éléments textuels repérables. C'est donc bien, dans ce deuxième temps, la question "pourquoi ?" qui doit toujours être posée non pour inciter les élèves à inventer des réponses mais pour les obliger à se confronter au texte, à l'ordre du texte.

En outre, si cet atelier ne propose que quelques activités c'est qu'il me semble que ce n'est que lors de la lecture des textes étudiés par ailleurs en classe – lecture reprise si besoin en atelier – qu'il se trouve pleinement justifié.

Atelier n° 5 : l'implicite (indices temporels, désignation des personnages, lieux, actions...)

Voir « atelier indices » chez SED (<i>La chasse aux indices</i>) : n° 2520 pour les CE2, n° 2521 pour les CM1 et CM2.
Travailler sur l'implicite du texte : les informations, la chronologie, les relations logiques (hiérarchiques, amicales, familiales, etc. ; entre les personnages). Voir aussi l'atelier n°7 « Le personnage ».
Dénotation : ce qui est vraiment écrit, le sens du texte par rapport à ce qu'il dit, travail à faire en premier avant toute interprétation ou débat interprétatif.
Connotation : ce que l'on interprète (axe idéologique / axiologique : ce que je pense des valeurs en jeu dans le texte, des sentiments, mes réactions par rapport à mes lectures, mon « vécu », ma culture...). Voir aussi l'atelier « l'implicite ».

(suite du tableau page suivante)

<p>Voir Jocelyne Giasson (1990), <i>La compréhension en lecture</i>, Du boeck Duculot, Bruxelles.</p> <p>Questions du type :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Relation question et réponse</u> : explicite et textuelle la réponse est écrite dans le texte. 2. <u>Relation question et réponse</u> : implicite et textuelle (au moins une inférence : la question et la réponse découlent du texte mais il n'y a pas dans le texte d'indice grammatical ou lexical explicite qui relie la question et la réponse). 3. <u>Relation question et réponse</u> : l'implicite est fondé sur les schémas de lecteur (le lecteur utilise ses connaissances du monde pour répondre à la question). <p>N.B. : ce sont les questions du type 2 qui sont principalement à poser dans la mesure où ce sont</p>

ces informations qui, bien qu'implicites, doivent être élaborées par le lecteur. Un lecteur « expert » peut avoir du mal à les repérer puisque pour lui elles vont de soi. Attention néanmoins à ne pas considérer que les réponses sont disponibles chez les élèves. En effet, il entre une grande part de connaissances dans cette élaboration, par ex. : « l'homme s'approcha du réverbère pour regarder sa montre. » Implicite textuel : il fait noir certes, mais il faut savoir ce que c'est qu'un réverbère...

Autre aide pour les élèves : se poser des questions sur les questions, que me demande-t-on de faire (idem en histoire, en mathématiques...). Voir aussi l'atelier n° 8 "Poser des questions".

Un texte bien entendu n'est jamais totalement explicite, même un texte explicatif. Il est donc impossible de comprendre un texte en se contentant d'une lecture littérale, c'est-à-dire de ce qui est explicitement écrit. Certes l'étude de l'explicite doit être un préalable dans la mesure où il constitue la seule trace tangible de toute lecture et tout travail sur l'implicite ne peut advenir qu'à partir d'une lecture soignée de ce que dit en clair le texte, passage insuffisant mais absolument nécessaire. C'est pourquoi j'aimerais insister sur ce que J. Giasson appellent les « implicites textuels », c'est-à-dire sur ces éléments non écrits mais dont le lecteur n'a pas l'initiative. Identifier ces implicites ne relève en rien de la devinette même s'il me faut modérer cette dernière affirmation. Je ne suis en effet bien entendu pas dupe d'une part du fait que nous ne pouvons jamais neutraliser l'interprétation et, d'autre part, que l'identification des implicites textuels ne nécessite d'avoir des connaissances préalables sur ce que le texte oblige à inférer (comment reconnaître en effet ce que l'on ne connaît pas encore ?). C'est pourquoi l'identification de ces implicites doit faire l'objet d'un travail spécifique qui n'est d'ailleurs pas sans relation avec les problèmes posés par les liens de causalité qui en relèvent le plus souvent.

Atelier n° 6 : les procédés de substitution - le personnage

Repérer les moyens de désignation des personnages : les pronoms personnels, les prénoms, les surnoms, les périphrases, etc.

Repérer la désignation des personnages par des moyens pronominaux autres que les pronoms personnels sujets : les pronoms relatifs sujet, les pronoms compléments.

Interpréter ces moyens de désignation des personnages (voir la notion de champ lexical pour décrire le physique et/ou la psychologie d'un personnage). Travailler sur la signification d'un nom, d'un prénom, etc.

Identifier un personnage .

Distinction personnages principaux, personnages secondaires.

Définition des rôles.
Identification d'un personnage dont l'identité est ambiguë.
Distinction des personnages « présents » des personnages évoqués.
Problématiser les situations (ex. : quel est le problème ? comment tel ou tel personnage l'a-t-il résolu ? qu'en penses-tu ? et toi, comment aurais-tu fait ? pourquoi ? etc.). Voir aussi l'atelier « La chronologie, la logique et la causalité ».
Valeurs portées par les personnages, par ex. : gentil / méchant, courageux / lâche, fidèle / infidèle...
Relations des personnages entre eux – hiérarchiques, familiales, amicales, amoureuses, etc. : frère de ..., père de ..., chef de ..., ami(e) de ..., ennemi(e) de ..., amoureux(se) de ..., etc.

Repérer les chaînes anaphoriques et les référents internes d'un texte est une activité essentielle de la lecture. De très nombreuses recherches ont montré combien il est par exemple difficile pour un lecteur débutant de référer un pronom ou de mettre sous le même "chapeau" les différentes mentions d'un même personnage lorsque les occurrences en sont différentes – nom ; prénom ; surnom ; termes relationnels du type "frère de", "oncle de ...", etc. Certains termes résistent même particulièrement à tout enseignement comme le pronom "lui" qui n'est correctement référé que par un tiers des élèves de fin de CM2, sans parler de l'usage impersonnel du pronom "il", comme dans "il pleut", confondu avec son usage "personnel" ou encore du pronom personnel "on" dont le référent est souvent difficile à cerner.

Les activités proposées dans cet atelier sont très proches de celles de la partie « 2 – Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte » du domaine « Observation réfléchie de la langue » des programmes de février 2002¹⁵. Elles se trouvent par conséquent à la croisée d'un travail sur la langue et d'un travail sur le texte. Si je les ai conservées ici, c'est que je pense que leur dimension textuelle est primordiale tout particulièrement en ce qui concerne le repérage des personnages.

Celui-ci est bien entendu une difficulté spécifique des textes à "intrigue" (romans, pièces de théâtre, contes, fables, etc.). Le personnage est en effet selon Yves Reuter « un marqueur de genre, un organisateur textuel et un lieu d'investissement », autrement dit, et très rapidement, il marque le genre narratif, il organise le texte autour de ses actions et c'est sur lui que le lecteur investit des affects. On pourrait également ajouter que c'est avant tout de lui dont on se souvient. Il est sans doute inévitable au cycle 3 de faire du personnage une personne, de le

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Le B.O., Numéro hors-série n° 1, 14 février, p.75.

faire vivre comme s'il existait ou avait existé. Privilégier l'investissement, laisser provisoirement la distanciation de côté, c'est forcément travailler sur la nécessaire suspension d'incrédulité chère à Coleridge. Il sera toujours temps, plus tard, au collège, de montrer comment et pourquoi les personnages ne sont que des "êtres" de papier.

Cela dit, un véritable travail d'identification doit être mis en place dès le cycle 3. Repérer les caractéristiques d'un personnage ne va pas de soi dans la mesure où, par exemple, les textes décrivent très souvent les personnages par des biais : le lecteur sait, par exemple, que tel personnage est brave parce qu'il a affronté un dragon et non parce que le texte le lui a dit (inférences à effectuer à partir des actions – voir aussi l'atelier n° 4 "L'implicite") ou bien le texte multiplie les systèmes de substitution et le lecteur ne sait plus trop de qui l'on parle à tel ou tel moment (voir ci-dessus, substitution) ou bien encore les relations interpersonnelles sont ambiguës et le lecteur ne sait plus quel personnage a le pouvoir, lequel éprouve tel ou tel sentiment pour tel ou tel autre personnage, etc. À ces différentes difficultés s'ajoute le fait que ce sont toujours les personnages qui portent les valeurs d'un texte : ils agissent selon des codes moraux ou éthiques plus ou moins explicites, codes qui ne sont pas nécessairement ceux du lecteur s'il a su toutefois les repérer¹⁶.

Si ce travail est à l'évidence une composante essentielle de celui effectué lors des lectures d'œuvres intégrales en littérature, il me semble néanmoins que pour certains textes, certains aspects et/ou moments de ceux-ci ou d'autres textes, il y a lieu d'un travail spécifique, en contrepoint et en complément des lectures d'œuvres intégrales, parfois décroché, par conséquent.

Atelier n° 7 : les primitives (le temps, le lieu, le personnage, les objets, etc.)

Il s'agit de repérer les éléments d'un texte qui permettent, par exemple pour un texte narratif, de reconstruire l'ensemble de l'intrigue. Il s'agit en ce cas des personnages principaux, éventuellement de lieux, de moments, d'objets essentiels. Le travail porte ici sur l'axe narratif (texte narratif) mais plus généralement sur le déroulement du texte, son organisation. Voir aussi l'atelier n°4 « La chronologie, la logique et la causalité ».

¹⁶ Voir R. Deltme, S. Vermeulen (7^{ième} ed. 1997), *Le développement psychique de l'enfant*, De Boeck et Belin, pp.146-178 et pp.217-218.

Cet atelier a pour but d'aider les élèves à repérer les éléments essentiels d'un texte, donc d'en hiérarchiser les différentes informations pour, par exemple, en proposer un résumé. Le terme "primitive" est utilisé par Michel Fabre dans l'ouvrage intitulé *Projets narratifs au cycle 1 et 2*¹⁷ pour identifier les éléments indispensables de l'intrigue narrative¹⁸. J'ai, pour ma part, étendu le terme à tous les types de texte. Les primitives sont donc pour moi les éléments textuels indispensables à toute reconstitution textuelle. Il n'est pas toujours facile en effet pour de jeunes élèves de faire la différence dans un texte entre ce qui les intéresse et ce qui est important (l'anecdote ou l'exemple frappant sont, par exemple, souvent privilégiés).

Atelier n° 8 : poser des questions

Voir ci-dessus l'atelier intitulé n° 5 « l'implicite ».
Formulation de questions anticipées.
Poser et apprendre à poser des questions qui portent sur l'essentiel du texte.
Eviter et apprendre à éviter les questions vagues qui peuvent amener plusieurs réponses, les questions auxquelles une personne qui n'a pas lu le texte pourrait répondre et les phrases négatives.
Poser et apprendre à poser des questions simples et courtes.
De façon générale, poser et apprendre à poser des questions qui commencent par qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi.
La « métacompréhension », c'est-à-dire par ex. les questions : As-tu compris ?, Qu'est-ce que tu n'as pas compris ?, Y avait-il des passages difficiles à comprendre ?, Lesquels ?, As-tu essayé des moyens de t'en sortir ?, Lesquels ? etc. permettent de cerner la capacité de "métacompréhension" du sujet examiné.
Apprendre à poser ce type de question et à anticiper la réponse attendue.

Apprendre à poser des questions c'est avant tout apprendre à repérer ce qui dans un texte fait problème, ce qui est intéressant, ce qui mérite d'être retenu. Cet atelier a donc pour but, dans la continuité de l'atelier précédent, d'amener les élèves à poser et à se poser des questions sur les aspects importants du texte. Ils ont donc dans un premier le plus souvent à se déprendre des questions "pointillistes" et/ou des questions "pièges" qui soit ne servent à rien, soit ne cherchent qu'à mettre en

¹⁷ FABRE M. (1995), *Projets narratifs – Cycles I et II*, CRDP de Basse-Normandie, Caen, tome 2 et FABRE M. (1996), *Projets narratifs*, CRDP de Basse-Normandie, Caen, tome 3.

¹⁸ Voir aussi la notion d'éléments noyaux, R. Barthes (1966), « Introduction à l'analyse structurale des récits », in *Communications*, n°8, *L'analyse structurale des récits*, Seuil, coll. Points, Paris, 1981.

difficulté celui qui doit y répondre. En cela, cet atelier se démarque d'une activité de type "défi lecture". Il ne s'agit pas ici de jouer avec le texte ou de jouer du texte mais bien d'un travail de compréhension.

Atelier n° 9 : évocation

Pour aider les élèves en difficulté : donner des indices avant la lecture sur ce que contient le texte, les mots difficiles (vocabulaire), ce sur quoi on souhaite qu'il prêtent attention (attente / représentation / on trouve mieux ce que l'on cherche quand on sait ce que l'on cherche).

Donner une banque de mots du texte (une dizaine par exemple), les élèves ont à construire un texte avec ces mots, ils peuvent comparer ensuite avec le texte initial (ce travail peut être effectué dans diverses disciplines, par ex. : en histoire, en math, en sciences...)

Entendre un film et imaginer les images, voir un film et imaginer les paroles ; idem pour un texte : lire un album magistralement et faire imaginer les illustrations ou faire l'inverse (un roman, un conte, etc.).

« Nos élèves ont à apprendre à observer (c'est-à-dire à percevoir l'image telle qu'elle est). Or « chez l'enfant, les idées gênent les observations et les observations gênent les idées, d'où une ignorance égale et corrélative de la réalité. » (J. Piaget (1948), *La langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé). Les enfants ont tendance non à voir un objet tel qu'il est, mais à voir ce qu'ils savent de lui¹⁹. »

S'il en est ainsi pour tous les élèves de cycle 3, pour l'élève en difficulté de lecture l'affaire se complique encore davantage. « Non seulement, il pratique l'*interprétation sauvage* inhérente à son statut *d'observateur en développement* mais, illusionné par l'apparente facilité d'accès à l'image, il y aura recours plus souvent que tout autre, afin de compenser les difficultés qu'il a par ailleurs²⁰. »

¹⁹ M.-F. Desprez (2001), « L'image réfléchie des élèves », *Recherches*, n°34, pp.112-113. Voir aussi note 5, p.112 : Il me semble que l'on peut concevoir plus facilement ce phénomène en observant **les dessins des enfants**. Les espaces et les temps se côtoient. Les points de vue se superposent : les visages sont représentés de profil **et** de face, les voitures ont quatre roues **et** deux phares (de face)... L'intérieur et l'extérieur cohabitent : les vêtements laissent voir en des transparences partielles des éléments du corps, le mur de la façade ne masque pas l'ampoule qui éclaire la cuisine... L'enfant dessine l'objet non comme il le perçoit mais comme il le connaît, avec tout ce qu'il en connaît, sans tout ce qu'il en ignore.] On parle parfois de « réalisme enfantin ». [c'est l'auteur qui souligne].

²⁰ *Ibid.*, note 6, p.113 : « Ainsi l'élève qui ne parvient pas à dominer le code alphabétique dans l'apprentissage de la lecture, va-t-il rechercher du sens, coûte que coûte, où cela lui semble possible. S'il a à sa disposition une image, il l'exploitera et tentera de lire le texte en regardant l'image. Posée comme une aide à la lecture, une

Cet atelier peut être couplé avec un travail en “Arts visuels” mais dans une perspective de stricte reproduction (représentation) de ce que le texte ou l’image évoque. C’est dans un tel type de travail que peut par exemple être mis en relief des problèmes d’anachronisme, par exemple : lors de l’illustration de telle scène historique, la présence de bandes blanches ou pointillées sur une route dessinée, des néons dans une auberge du Moyen Age, etc. C’est aussi par un tel travail que vont se révéler certaines difficultés éprouvées par de nombreux élèves à s’imaginer la situation décrite et/ou racontée par le texte²¹.

Atelier n° 10 : le narrateur, le point de vue

Identification du narrateur (personnage ou omniscient) – qui parle ?
Affinement de la notion de narrateur (auteur / narrateur ; narration / dialogue).
Points de vue – qui voit ?

Si j’ai hésité longtemps avant de proposer cet atelier car la notion de narrateur est difficile à construire pour des élèves de cycle 3, je pense en revanche qu’une identification des points de vue est très souvent indispensable à la compréhension des textes, de nombreux ouvrages proposés dans le corpus *Littérature* y ont d’ailleurs largement recours, par exemple : *L’Enfant Océan* de J.-C. Mourlevat, *Histoire à quatre voix* d’A. Browne ou encore *Verte* de M. Desplechin. Bien entendu ces ouvrages travaillent simultanément la notion de narrateur, néanmoins, il me paraît plus accessible, dans un premier temps de ne considérer que les différents points de vue sans que cela n’exclut le repérage des différents narrateurs associés en l’occurrence aux différents points de vue. En outre, le point de vue permet d’aborder la délicate question des dialogues (qui parle ? qui voit ? le narrateur déléguant provisoirement sa “voix” aux différents protagonistes ?). Nous retrouvons ici d’ailleurs une partie des problèmes posés par la notion de personnage (voir ci-dessus l’atelier n° 6 “Les procédés de substitution - le personnage”). La confrontation

image peut s’avérer une entrave : outre que l’image peut être très éloignée du sens du texte, elle peut être interprétée de manière erronée. Pour les mauvais lecteurs très dépendants du contexte (ici l’image), associer une image à un texte risque de renforcer des stratégies inefficaces de lecture. »

²¹ Voir par ex., à l’appui du travail effectué dans cet atelier, les résultats obtenus en compréhension de texte par les élèves « imageants » et les élèves « peu imageants » in N. Blanc et D. Brouillet (2003), *Mémoire et compréhension, Lire pour comprendre*, In press, coll. Psycho, p.153 et p.154.

des points de vue peut et doit donner lieu à des explications, par exemple qu'en est-il du point de vue général de l'ouvrage par rapport à celui rapporté par tel ou tel personnage.

Le point de vue a donc beaucoup plus à voir avec les actions, les valeurs ("l'opinion"...), presque le "vivant", que le narrateur qui est une instance énonciative et qui reste très abstrait.

Atelier n° 11 : dire, écrire à partir d'un et/ou sur un texte littéraire

Dire puis écrire une(la) suite :

- 1) Ecrire la phrase qui suit immédiatement le texte lu.
- 2) Ecrire une suite cohérente au texte lu (quelques lignes).

N.B. : la qualité de ces "suites" doit être jugée par rapport au texte déjà lu.

Dire puis écrire un commentaire :

- 1) Donner son avis sur le texte lu et justifier cet avis par au moins deux arguments (l'un au moins de ces arguments doit faire explicitement référence au texte – citation possible).
- 2) Donner son avis sur le comportement d'un ou plusieurs personnages (textes narratifs) et justifier cet avis par au moins deux arguments (l'un au moins de ces arguments doit faire explicitement référence au texte – citation possible).
- 3) Donner son avis sur les informations apportées par le texte (tous genres de textes) et justifier cet avis par au moins deux arguments (l'un au moins de ces arguments doit faire explicitement référence au texte – citation possible).

Identifier puis donner son avis sur les illustrations et/ou documents (schéma(s), carte(s), etc.) accompagnant le texte (tous genres de textes) et justifier cet avis par au moins deux arguments (l'un au moins de ces arguments doit faire explicitement référence au texte – citation possible)²².

Même si cet atelier s'adresse à des lecteurs déjà confirmés, il n'en reste pas moins que tout lecteur doit être capable de donner un avis argumenté sur le texte qu'il est en train de lire ou qu'il a lu. L'objectif est ici de dépasser le simple constat du type : « c'est bien, c'est nul ». Il ne s'agit pas de produire un commentaire mais simplement de justifier de son intérêt et, si possible, au-delà de celui-ci de l'intérêt proprement dit du texte lu, ce dernier pouvant porter sur n'importe quel aspect du texte : un ou plusieurs personnages, une action, un événement, une valeur plus particulièrement mise en relief, une description, etc. L'important n'est pas d'être exhaustif mais d'être pertinent et de conduire les élèves à s'interroger sur leurs opinions. Passer par l'écriture me semble, pour cet atelier, indispensable dans la mesure où, d'une part, il faut "donner du poids" aux jugements rendus (l'écriture reste, les mots et les phrases sont choisis avec plus de soin, l'enseignant peut travailler individuellement avec

²² Le document d'application des programmes, Ministère de l'Éducation Nationale (oct. 2003), *Lire et écrire au cycle 3, Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, SCEREN [CRDP], donne également, pp.41-42, un exemple d'activité d'écriture tout à fait envisageable dans le cadre de cet atelier.

chaque élève, revenir sur telle ou telle formulation, faire des propositions, etc.) et, d'autre part, si une confrontation est envisagée, chacun doit avoir son propre jugement argumenté et non celui de qui a parlé le plus fort. Ce travail pourrait être le pendant de l'activité intitulée "carnet de lecture" : « On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre.²³ » Considérer ainsi, cet atelier pourrait être aussi une forme d'apprentissage à la tenue régulière et à l'enrichissement d'un carnet de lecture²⁴.

Conclusion

L'ensemble des propositions décrites ci-dessus demande bien entendu à être discuté et mis en place dans des classes. Je n'ai pas abordé, par exemple, la régularité des ateliers. Compte tenu de l'horaire global affecté au domaine "littérature" par les programmes de février 2002 (de 4H 30 à 5h 30), il semble, que deux ateliers d'une demi-heure par semaine, voire trois ateliers sur une période de deux semaines, compte tenu des très nombreuses autres activités du domaine, soit le maximum de temps susceptible d'y être consacré. En outre, la durée d'un atelier, une demi-heure, s'efforce de prendre en compte sa mise en place, son déroulement proprement dit et le "rangement" de la classe avant de passer à l'activité suivante ce qui ne laisse, au mieux qu'environ une vingtaine de minutes au travail effectif en atelier. Est-ce suffisant ? Je n'ai pas pour le moment de réponse, tout comme je n'ai pas de réponse sur leur programmation sur une année ou sur l'ensemble du cycle 3. Les onze ateliers présentés sont donc très largement programmatiques, il reste à les organiser pratiquement dans des classes et à tester leur pertinence sur au moins l'ensemble du cycle 3. Enfin, le problème de l'hétérogénéité des élèves n'a pas été traité. Il n'est pas en effet concevable que tous les élèves fassent le même atelier au

²³ Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Le B.O., Numéro hors-série n° 1, 14 février, p.73.

²⁴ Voir également le remarquable travail du Groupe Recherche Innovation (GRI) dirigé par C. Tauveron (oct. 2004), *La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture*, (rapport final). Les activités décrites dans ce rapport pourraient éventuellement faire l'objet d'un atelier spécifique.

même moment, leurs besoins étant différents. L'enseignant doit par conséquent organiser les ateliers en fonction de ces besoins ce qui est une tâche considérable non seulement lors de la conception des ateliers mais également dans le suivi des apprentissages. Il faudrait là aussi réfléchir à la diversification des activités afin de proposer des solutions pratiques au moindre coût envisageables dans des classes. Ce travail reste à faire.

Je pense néanmoins, malgré les réticence ci-dessus mentionnées, que le fait d'avoir déjà posé un certain nombre d'éléments donne provisoirement quelques points d'appui. Il ne s'agit en aucun cas, je le répète, de décrire ce qui doit être mais de "réduire l'incertitude" dans laquelle se trouvent actuellement sur le sujet les enseignants de cycle 3. L'enjeu est d'importance, il serait dommage que des considérations matérielles interdisent la mise en place de ce dispositif.