

# **Les ateliers de lecture au cycle 3 de l'école primaire : dispositif pertinent d'aide à la compréhension des textes ?**

Luc Maisonneuve, laboratoires CREAD – IUFM de Bretagne et CELAM – université de Haute-Bretagne-Rennes 2

---

Les programmes de l'école primaire de février 2002 prévoient au cycle 3 la mise en place d'ateliers de lecture. Ces programmes restent très évasifs sur la forme et le contenu de ces ateliers. La recherche entamée dès 2003 a donc porté dans un premier temps sur ce que pourraient a priori être des ateliers de lecture (adéquation difficultés / ateliers de lecture). Dans un second temps, à partir de ce travail initial, une première expérimentation a eu lieu dans une classe de CM 2 (évaluation des élèves, mise en place de quelques ateliers). L'analyse de l'ensemble des données recueillies jusqu'alors a permis de mettre en évidence l'intérêt de quelques notions (notions de « scénario(s) », de « boucles rétrospectives » et de « processus d'agencement »). Ces notions sont encore en cours d'élaboration. Une seconde recherche, qui débutera en septembre 2006, se propose de les approfondir et de les tester à travers la mise en place d'ateliers de lecture sur l'ensemble du cycle 3 de la même école. Les résultats présentés sont donc à considérer comme tout à fait provisoires.

Si nul ne conteste qu'il y a des élèves en difficulté de lecture, personne ne s'accorde sur la nature de ces difficultés, leur ampleur, leur origine ou leur traitement<sup>1</sup>. La recherche en cours dont je vais essayer de rendre compte ne prétend, en l'occurrence, à aucune exhaustivité et ne propose aucune explication ou solution miraculeuses. Celle-ci s'intitule « Les ateliers de lecture : dispositif pertinent d'aide à la compréhension des textes ? » et s'ancre sur le dispositif « ateliers de lecture » présenté dans les programmes de l'école primaire parus en février 2002. La volonté de mettre en place ce nouveau dispositif laisse en effet entendre, en creux, le constat d'une insatisfaction quant à la prise en charge des élèves en difficulté de lecture et/ou des difficultés des élèves en lecture. Une

---

1 Pour une recension de ces difficultés voir par exemple : R. GOIGOUX (2000).

rapide présentation et analyse de ces textes, ainsi que l'interprétation qui en a été retenue, vont donc constituer le premier point de cet exposé.

C'est dans ce cadre, qu'*a priori*, je me suis interrogé sur ce que pourraient être des ateliers de lecture<sup>2</sup>. J'ai ainsi provisoirement identifié onze ateliers de lecture différents et proposé pour chacun d'entre eux quelques exemples d'activités. Cette proposition s'appuie sur l'abondante littérature sur le sujet et une analyse des résultats aux évaluations CE 2 et 6<sup>e</sup> (1990-2004).

Cette première réflexion a été accompagnée d'un travail visant à mesurer les difficultés repérées lors de l'identification de ces onze ateliers avec les performances en lecture et en écriture d'un groupe d'élèves de cycle 3 à partir d'une évaluation spécifique effectuée fin septembre 2005<sup>3</sup>.

Si ces évaluations ont largement confirmé les difficultés initialement postulées, elles ont aussi mis en relief l'extrême hétérogénéité des élèves. Il est ainsi presque impossible de regrouper plus de deux élèves ayant un profil commun, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'organisation d'ateliers de lecture.

Prenant en compte ces constats, j'ai mené deux ateliers de lecture en janvier et février 2006 avec un groupe de six élèves de CM 2 (classe évaluée en septembre 2005). Je présenterai et, dans la mesure du possible, je justifierai les choix effectués lors de l'un de ces ateliers avant d'en analyser quelques-uns des traits les plus remarquables.

Enfin, si j'ai choisi d'organiser cet exposé de manière chronologique c'est parce que les problèmes et/ou les interrogations ont surgi au fur et à mesure de l'avancée de la recherche. L'analyse se veut, modestement, une réflexion sur et au gré de cette avancée, si toutefois, bien entendu, avancée il y a eu.

## 1. Cadrage institutionnel

### 1.1. Les programmes de février 2002

Si l'entrée « ateliers de lecture » du sommaire de programmes de 2002 se situe dans le domaine « Littérature (lire, dire, écrire) » lui-même inclus dans le domaine « Langue française, éducation littéraire et humaine »<sup>4</sup>, la première mention des ateliers de lecture se trouve dans le domaine « Maîtrise du langage et de la langue française » :

« On lit, on écrit de la littérature, de l'histoire, de la géographie, des sciences, etc. Pour éviter que l'entraînement, encore nécessaire à cet âge, ne soit négligé, chacun de ces domaines comporte, dans l'horaire qui est le sien, des "ateliers" de lecture destinés à renforcer les compétences de tous les élèves (stratégies de compréhension, automatisation de la reconnaissance des mots). Les objectifs de

---

2 MAISONNEUVE L. (2004).

3 École publique primaire Jean-Monnet à Quimper (classes de F. Laé – CE 2, D. Bétin – CM 1 et Y. Chobeau – CM 2).

4 Ministère de l'Éducation nationale (2002).

ces ateliers, bien qu'ils concernent tous les domaines disciplinaires, sont plus particulièrement détaillés dans le programme du domaine *Littérature*<sup>5</sup>. »

Ce texte appelle au moins trois remarques : premièrement, bien que tous les domaines disciplinaires soient concernés, on serait bien en peine, hormis en « Littérature », de trouver un quelconque rappel de ces ateliers dans l'exposé des différents programmes ; deuxièmement, si le texte dit explicitement : « on lit, on écrit... », l'intitulé « ateliers de lecture » ne mentionne que la lecture, choix confirmé par la très rapide description des compétences visées : les « stratégies de compréhension » et l'« automatisation de la reconnaissance des mots » ; enfin, ceux-ci concernent « tous les élèves ». J'y reviendrai.

Ces points sont repris et développés dans le domaine « Littérature »<sup>6</sup> et deux priorités sont données aux ateliers de lecture : aider les élèves lors de la découverte de « textes d'un type nouveau ou de nouvelles modalités de lecture » et leur « apprendre à mieux gérer : d'une part [le traitement successif des] marques linguistiques du texte, d'autre part [l'élaboration de] la compréhension en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases lues mais aussi en mobilisant des connaissances préalables (connaissances sur le thème du texte, connaissances sur la langue)<sup>7</sup>. » Si la première priorité n'est jamais rappelée dans les programmes, ce n'est pas le cas de la seconde, tout particulièrement l'aspect « traitement des marques linguistiques ».

Le texte revient ensuite sur la nécessaire prise en compte de l'écriture (p. 74), notamment pour la maîtrise de l'orthographe et, sans donner aucune indication précise, invite à ce que les ateliers s'inscrivent dans une programmation :

« Les ateliers doivent donc offrir des activités judicieusement programmées, susceptibles de faire découvrir ces démarches [traitement des marques linguistiques, élaboration de la compréhension à partir de la signification des mots et des phrases en mobilisant des connaissances préalables] de manière ordonnée, tout en consolidant les bases de l'acte de lecture (automatisation de la reconnaissance des mots)<sup>8</sup>. »

Si ce n'est par conséquent l'insistance sur les aspects linguistiques de la lecture, rien, ou très peu de chose, n'est donc explicitement exprimé (temps que l'on peut, ou doit, consacrer aux ateliers de lecture ; activités envisagées ; élèves auxquels ils s'adressent – l'automatisation des mots, par exemple, concerne-t-elle « tous » les élèves ? ; liaison avec les différents programmes disciplinaires et notamment avec celui de littérature dans lequel ils sont pourtant inclus ; etc.).

---

5 *Ibid.*, p. 67.

6 *Ibid.*, ateliers de lecture, p. 73-74.

7 *Ibid.*, p. 74.

8 *Ibid.*, p. 74.

### 1.2. Le document d'application d'août 2002

Le document d'application des programmes *Littérature, cycle 3* d'août 2002 reprend et développe en cinq pages intitulées « Ateliers de lecture » les programmes de février 2002. Sous le sous-titre « Les finalités », 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 maîtrise<sup>9</sup> » et la compréhension (sept lignes qui rappellent que celle-ci est mesurée lors des évaluations de CE 2). La compréhension ne sera plus dès lors considérée que comme le résultat de l'automatisation de la lecture : « 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 énoncés<sup>10</sup>. » Ce sont donc bien les stratégies de déchiffrage (lexical et syntaxique) qui sont le principal objet du développement, le texte ajoutant 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 texte<sup>11</sup>. »

Le lexique, la morphosyntaxe et la cohésion du texte sont les trois directions de travail proposées pour répondre aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage et/ou du renforcement de l'automatisation de la lecture : pour le lexique, utilisation de banques lexicographiques et travail soutenu des correspondances graphophonologiques ; pour la morphosyntaxe, la segmentation (repérage des mots), le regroupement à l'aide des marques flexionnelles (du type chaînes d'accords) et la ponctuation ; pour la cohésion textuelle, essentiellement les procédés de substitution.

Enfin, la conclusion de ce texte est en partie contradictoire avec ce qui a été avancé jusque là. En effet, dire que les ateliers de lecture, d'une part, « 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 », revient à dire que les ateliers de lecture n'ont pas pour objectif d'aider les élèves à lire ce qu'ils ont habituellement à lire – en contradiction avec le fait d'aider les élèves lors de leur première rencontre avec des « nouveaux types de textes » ou des « nouvelles modalités de lecture », et, d'autre part, dire qu'« 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) ; [qu']ils doivent rester des jeux sur le langage pour ne pas lasser les élèves tout en étant suffisamment itératifs ; [qu']ils doivent trouver une place régulière dans les activités de la semaine et, si nécessaire, être utilisés de manière différenciée pour soutenir

---

9 Ministère de l'Éducation nationale (août 2002).

10 *Ibid.*, p. 60.

11 *Ibid.*, p. 60.

les élèves qui en ont le plus besoin<sup>12</sup> », c'est revenir sur l'affirmation que les ateliers de lecture concernent « tous » les élèves et, par ailleurs, implicitement invalider leur ancrage dans les différents domaines disciplinaires puisque la compréhension des textes lus ne semble pas requise.

L'ensemble de ces textes, me semble-t-il, laisse à penser que les ateliers de lecture n'ont pour autre finalité que de mettre en place et/ou de renforcer le traitement linguistique des textes à lire. Sans pour autant nier l'importance de cette compétence, absolument nécessaire, cette interprétation me paraît restrictive puisqu'elle minore le lien tout aussi nécessaire, par exemple, à l'écriture et à la compréhension. La recherche que j'ai initiée tente, sans aucun doute encore très maladroitement, de prendre en compte ces dimensions.

## 2. Les ateliers de lecture : première proposition

À partir des résultats aux évaluations CE 2 et 6<sup>e</sup> (1990 à 2004) et de nombreux travaux sur le sujet, j'ai essayé de recenser un certain nombre de difficultés ou d'ensembles de difficultés rencontrés par les élèves sans essayer, dans un premier temps, de faire la part entre les élèves, l'hypothèse étant que les élèves en grande difficulté de lecture rencontrent nécessairement tout ou partie de ces difficultés<sup>13</sup>. Ce n'est que dans un second temps que mon objectif était de repérer, parmi ces difficultés, un certain nombre d'entre elles spécifiques à ces élèves. Je suis alors parvenu à identifier onze ateliers de lecture répondant, peu ou prou, aux difficultés rencontrées<sup>14</sup>.

Ce recensement, je le concède, présente le défaut majeur de laisser entendre que lire peut se résumer à une somme de compétences apparemment disjointes sans que jamais l'élaboration de cette somme soit envisagée. Sans que les ateliers de lecture ne doivent conduire à une atomisation des tâches celle-ci me paraît nécessaire à une aide ponctuelle et précise si toutefois une telle configuration se présente, ce qui reste bien entendu à démontrer. Par ailleurs, l'ensemble de ces activités a toute sa place dans les séances consacrées à la lecture, aussi bien en littérature que dans les autres disciplines. Enfin, il me paraît également plus intéressant de concevoir les ateliers de lecture dans une perspective de prévention et/ou d'accompagnement de la lecture, notamment en littérature, plutôt que dans une perspective de remédiation. Ceci est donc en contradiction avec l'artificialité (« situation d'exercice ») prônée par les programmes,

---

12 *Ibid.*, p. 64.

13 Je ne reviens pas ici sur les évaluations CE2 et 6<sup>e</sup> dont les résultats ont été largement commentés par ailleurs.

14 *Op. cit.*, *Enjeux* n° 61. Les onze ateliers sont les suivants : atelier n° 1 : le déchiffrage / les relations graphophonologiques ; atelier n° 2 : lecture à haute voix ; atelier n° 3 : aide à la lecture d'œuvres intégrales / lecture accompagnée (commentée) ; atelier n° 4 : la chronologie, la logique et la causalité ; atelier n° 5 : l'implicite (indices temporels, désignation des personnages, lieux, actions...) ; atelier n° 6 : les procédés de substitution - le personnage ; atelier n° 7 : les primitives (le temps, le lieu, le personnage, les objets, etc.) ; atelier n° 8 : poser des questions ; atelier n° 9 : évocation ; atelier n° 10 : le narrateur, le point de vue ; atelier n° 11 : dire, écrire à partir d'un et/ou sur un texte littéraire.

« exercice » pourtant nécessaire. Je mesure bien cette contradiction et, pour le moment je ne vois pas comment la résoudre. Néanmoins, et malgré cette réticence, ce premier travail m'a permis de faire le point préalablement sur l'ensemble des difficultés des élèves en lecture, d'une part, et de repérer celles rencontrées plus spécifiquement par les élèves en grande difficulté, d'autre part. À ce stade de ma réflexion, mon insatisfaction principale tenait aux compétences évaluées dans les évaluations officielles qui ne prennent pas ou très peu en compte un certain nombre de compétences (par exemple, la saisie de l'implicite ou l'évocation) pourtant soulignées, par la recherche et par les enseignants de cycle 3, comme très difficiles à maîtriser.

### 3. Évaluation spécifique en cycle 3 (septembre 2005)

Compte tenu de ce premier bilan, j'ai proposé le même test à l'ensemble des élèves du cycle 3 de la même école (sur les 77 élèves inscrits dans les trois classes du cycle 3, 72 ont répondu à tous les items). Je concède que si ce test était tout aussi ponctuel et hors contexte que les évaluations officielles, il devait me permettre, d'une part, de ne pas seulement me baser sur le ressenti des trois enseignants et, d'autre part, d'en comparer les résultats avec ce ressenti<sup>15</sup>. Le test était composé de la lecture de deux courts textes extraits des évaluations à l'entrée en CE2 et en 6<sup>e</sup> des années antérieures. J'ai conservé certains des items proposés par ces évaluations et j'en ai ajouté quelques-uns afin de mesurer, comme je l'ai dit, quelques compétences que ces évaluations ne mesurent pas. Enfin, tous les élèves répondaient aux mêmes consignes, qu'ils soient en CE 2 ou en CM2. Je voulais de la sorte mettre en évidence d'éventuelles spécificités liées à l'âge et aux apprentissages réalisés par les élèves.

Comme il me paraît fastidieux et d'un intérêt limité d'exposer ici l'ensemble des résultats de cette évaluation, j'ai choisi de ne présenter que les plus significatifs<sup>16</sup> :

1. Sur 72 élèves, 7 ont une année de retard. Sur ces 7 élèves, 5 échouent massivement.
2. Un certain nombre d'erreurs semblent d'ailleurs résister. Celles-ci concernent principalement des élèves qui ont déjà été signalés comme ayant des difficultés depuis longtemps (depuis la maternelle pour quelques élèves de CM 2). Leur entrée dans l'écrit (classe de CP) a souvent posé beaucoup de problèmes. La ou les causes de ces problèmes sont mal identifiées (dyslexie ? déficience intellectuelle mineure ? motivation ? etc.).
3. Beaucoup trop d'élèves semblent s'installer dans « l'à-peu-près » : peu de prélèvement d'informations, recours à leurs connaissances plutôt

---

15 Malgré mes efforts, je n'ai pu, pour le moment, évaluer les performances des élèves en lecture à haute voix et lors de la lecture de textes longs (résistance à la fatigabilité, capacité à intégrer des informations, gestion des systèmes isotopiques, etc.)

16 Pour une analyse plus complète, voir : L. MAISONNEUVE (2006c).

qu'à ce qui est écrit et ceci dès les premiers mots, devinette plus qu'effort de compréhension, etc.

4. Il semble y avoir un « seuil » entre la classe de CE 2 et celle de CM 1 (progrès sensibles) et, de manière corrélative, une évolution peu marquée de la classe de CM 1 à celle de CM 2 (effet des groupes d'élèves considérés ? effet maître spécifique à cette école ? ceci reste à examiner).
5. Une grande dispersion des erreurs a pu enfin être constatée avec pour conséquence une extrême difficulté à regrouper des élèves et ce même dans les cas d'échecs multiples. Ainsi sur les 25 élèves que j'ai pu repérer comme ayant des difficultés importantes, seuls 2 d'entre eux semblent avoir un profil comparable.

Malgré cette dispersion, les résultats des élèves les plus en difficulté montrent un certain nombre d'erreurs récurrentes, principalement difficulté à :

- identifier le « bon » résumé d'un texte ;
- saisir l'implicite et, tout particulièrement, l'implicite objectif (tout particulièrement en ce qui concerne les présupposés) ;
- élaborer des inférences que celles-ci soient explicites ou, *a fortiori*, implicites (chronologie et causalité, mise en relation d'informations dispersées) ;
- faire la part entre la signification du texte « en soi » et du texte « pour soi » ;
- écrire à partir d'un texte, que cet écrit soit de type descriptif (à partir d'un dessin réalisé préalablement, décrire une scène évoquée par le texte – texte *en soi*) ou de type argumentatif (à partir de ce qui arrive au personnage principal du texte 2, dire si l'on aimerait se trouver dans la même situation puis justifier cette opinion – texte « pour soi »).

La lecture de ces résultats montre l'ampleur de la tâche à accomplir. Le risque, à mon avis comme je l'ai déjà dit, serait d'essayer de répondre à chacun de ces problèmes isolément (d'essayer de mettre en place un atelier de lecture pour chacun d'entre eux, par exemple, ce qui était la dérive de mon travail initial) et de transformer l'acte de lire en une succession de micro-tâches ou de micro-compétences à acquérir. Afin de contrer cette difficulté, si toutefois cela est possible, l'une des pistes que j'ai essayé d'explorer a consisté à essayer de hiérarchiser les difficultés et les priorités puis de faire le pari, réfléchi, d'un engendrement des tâches à partir de la maîtrise d'une première tâche (la résolution de la difficulté retenue), celle-ci devant entraîner, de proche en proche et presque nécessairement, la maîtrise d'autres tâches. C'est ainsi, par exemple, que les programmes postulent, notamment par le nombre de pages qui lui est consacrée, que la maîtrise des aspects linguistiques du texte est un préalable. Par ailleurs, d'une part, postuler un engendrement ne le rend pas *ipso facto* opérationnel, voire possible et, d'autre part, même si cela est, celui-ci doit être accompagné ne serait-ce que par l'explicitation systématique des apprentissages effectués et par le fait que certaines tâches nécessitent sans aucun doute un accompagnement plus important que d'autres. Enfin, si j'ai retenu le terme

d'engendrement c'est que je suis incapable de proposer une progression *a priori*. Le choix de la première tâche est donc essentiel et je vais y revenir plus bas, notamment lors de l'examen plus spécifique des ateliers de lecture que j'ai menés en classe. Mais avant cela, il me faut rapidement présenter trois notions qui m'ont servi lors de ces ateliers.

#### 4. Notions en cours d'élaboration

Ces deux premières années de recherche et les nombreuses expérimentations auxquelles elles ont donné lieu, notamment dans le cadre de mémoires professionnels réalisés par les PE 2<sup>17</sup>, m'ont amené à dégager trois notions qui me paraissent essentielles à l'acte de lire : la notion de « scénario(s) », la notion de « boucles rétrospectives » et celle de « processus d'agencement »<sup>18</sup>. J'ai retenu ces trois notions parce qu'elles me paraissent pouvoir servir de tâches d'engendrement telles que définies plus haut. Elles prennent en compte la découverte du texte dans sa linéarité, la compréhension et la mémorisation des informations nécessaires à sa compréhension et conduisent à construire une identité de « sujet-lecteur ». Ces notions s'articulent toutes les trois sur ce que j'appelle, pour le moment, la motivation des événements dans un texte narratif, le choix de ce type de texte ayant été largement contingent puisque ce sont avant tout les possibilités d'expérimentations et par conséquent les enseignants avec lesquels nous avons travaillé qui l'ont déterminé. Néanmoins ces notions, quoique habituellement reliées au texte narratif, n'en sont pas néanmoins une exclusivité<sup>19</sup>. C'est l'une des raisons pour lesquelles, je les présente comme « en cours d'élaboration ». Je me livre ainsi à un bricolage notionnel qui, je l'espère, ne trahira ni les un ni les autres<sup>20</sup>.

##### 4.1. La notion de « scénario(s) »

J'entends ici par « scénarios », les différents récits ou embryons de récits (par exemple, un « décrochage » descriptif ou explicatif – en tant qu'élément

---

17 Par exemple : *Aider à comprendre et interpréter les textes*, M. Benoit, S. Herrault et I. Le Viol (2004) ou *Comment aider les élèves à comprendre l'implicite dans les textes littéraires*, M. Guimier et S. Le Berre (2005).

18 J'emploie le terme « notion » à défaut d'un terme plus précis dans le sens proposé par Le petit Robert : « 3° Objet abstrait de connaissance. » *Le Petit Robert* (1991), Paris, p. 1282.

19 Par « événement » j'entends ici un terme générique qui regroupe les actions et les événements proprement dits, soit : action, toute modification de la trame narrative qui est le fait d'un personnage ; événement, toute modification de cette même trame qui résulte d'un actant non personnifié (« Le concept d'actant remplace avantageusement, surtout en sémiotique littéraire, le terme de personnage, mais aussi celui de *dramatis persona* (V. Propp), car il recouvre non seulement les êtres humains, mais aussi les animaux, les objets ou les concepts. » A. J. Greimas et J. Courtés (1979), p. 3). Repérer la motivation des événements, c'est avant tout être capable de repérer leurs liens de causalité.

20 L. Maisonneuve (2006b).



de récit) qui se mettent en place successivement lors du déroulement d'un récit<sup>21</sup>. Ces scénarios relèvent de deux grandes modalités de présentation :

– d'une part, le(s) scénario(s) principal(aux) ou scénario(s) d'encadrement (apparenté(s) à ce que R. Barthes appelle les « fonctions noyaux »<sup>22</sup>). Ces scénarios, constitués d'une suite d'évènements le plus souvent fermée, racontent l'histoire (la fable, l'intrigue) du récit. Ils sont de l'ordre de la succession (axe syntagmatique) ;

– d'autre part, les scénarios qui pourraient être désignés comme seconds (ou parallèles) – ces scénarios sont en quelque sorte des histoires potentielles suggérées ou soulevées par le texte puis abandonnées par celui-ci (assez proches en l'occurrence des « fonctions catalyses » identifiées par R. Barthes<sup>23</sup>). Ces scénarios servent souvent à « éclairer » les évènements (justification, explication – voire motivation des évènements). Ces scénarios seconds, s'ils font partie du plaisir de la lecture puisqu'ils en constituent une grande partie de la compréhension et donc de l'intérêt, sont très souvent le lieu de difficultés. En effet, ceux-ci présentent toujours le risque d'entraîner le lecteur sur de fausses pistes narratives dans la mesure où ils ne doivent pas être développés en lieu et place du scénario principal. Le lecteur doit y renoncer en tant qu'histoire – mais non en tant qu'apport informatif – pour poursuivre sa lecture. Ils ont plutôt de l'ordre de la simultanéité (axe paradigmatique).

Si de très nombreux élèves se révèlent incapables de dégager le scénario principal d'un récit, c'est que très souvent ils ne font pas la différence entre scénarios seconds et scénario principal, prenant l'un pour l'autre selon leur degré d'investissement affectif et/ou le partage d'une référence. C'est ainsi, par exemple, que lisant l'album *Le Loup sentimental* de G. de Pennart<sup>24</sup>, beaucoup d'élèves s'attachent à telle ou telle rencontre du loup plutôt qu'à la compréhension globale de l'intrigue.

#### **4.2. La notion de « boucles rétrospectives »**

É. Nonnon (1992), à qui j'emprunte la notion, définit les « boucles rétrospectives » comme un ensemble de procédures intellectuelles intériorisées, procédures qui consistent dans le fait d'être capable de : « Changer de point de vue ou de rôle tout en gardant le but premier, reformuler pour soi-même, s'auto-questionner pour mesurer les acquis et relancer une dynamique de recherche, etc.<sup>25</sup> ».

Son apprentissage repose sur un dialogue de régulation (entre un expert et un novice) :

---

21 Ces scénarios activent un réseau de connaissances issues de l'expérience ordinaire – deux critères possibles : familiarité et intégration (J.-M. Vigouroux et L. Maisonneuve, recherche en cours, IUFM de Bretagne – université de Haute-Bretagne-Rennes 2).

22 R. BARTHES (1<sup>re</sup> 1964, pour la présente éd. 1981).

23 *Ibid.*

24 G. de PENNART (1999), *Le Loup sentimental*, L'École des Loisirs, Paris.

25 É. NONNON (1992).

« Le guidage de l'adulte [...] se caractérise par un va-et-vient constant entre les niveaux qu'on pourrait appeler «locaux» ou «microstructuraux» (focaliser l'attention de l'enfant sur un geste, un aspect de l'objet, ou un mot ; négocier sur la façon de nommer une action ou sur la signification d'un signe verbal ; expliciter la nature de l'enchaînement entre deux actions successives, intégrer plusieurs actions distinctes dans l'unité d'une même phase de séquence, etc.) et les niveaux «macrostructuraux» (insister sur le but et la logique d'ensemble de l'activité, marquer sa structure générale et la façon dont les actions successives s'y intègrent, susciter les anticipations et multiplier les retours sur le déroulement général de la séquence)<sup>26</sup>. »

Le dispositif, s'il n'est pas nouveau, est très peu utilisé dans les classes, en tout cas de façon systématique. La nécessaire double intégration, micro-structurale et macro-structurale, des informations est rarement expliquée et/ou explicitée. Les enseignants semblent ainsi présumer, sans doute parce qu'ils n'en perçoivent pas les enjeux, que leurs élèves sont spontanément capables de réaliser ce travail d'intégration, or il n'en est rien.

Par ailleurs, il faut insister sur le fait que la capacité d'effectuer des boucles rétrospectives repose en grande partie sur celle d'inférer, implicitement présente dans le texte d'É. Nonnon. Or, puisque inférer c'est être capable d'établir un ou plusieurs liens, explicites ou implicites, entre une ou plusieurs informations d'un texte, il s'agit d'aller au-delà des seules « actions » d'un texte et de considérer l'action, ou plutôt l'évènement, comme une information, à l'instar des autres informations. Ceci ne préjuge en rien, bien entendu, de la pondération de chacune d'entre elles selon les textes considérés.

#### **4.3. Les processus d'agencement**

Troisième et dernière notion en cours d'élaboration, la notion de « processus d'agencement ». Celle-ci, encore plus imprécise et plus fragile que les deux précédentes, a pour origine ce que G. Deleuze appelle un « agencement »<sup>27</sup>. Il me semble qu'il soit possible, par analogie et sans trop forcer ce concept, de considérer la lecture d'un texte comme un agencement, ou plutôt comme un processus tendant à un agencement (ainsi, par exemple, pas d'inférences ou d'évocations en soi, mais toujours dans un ensemble, dans une interaction visant une organisation cohérente – assez proche en l'occurrence par certains aspects du « modèle mental de la situation » décrit par M. Fayol). Les compétences de lecture requises par les onze ateliers initialement présentés sont donc totalement intriquées. Or, les lecteurs en grande difficulté n'ont pas les compétences pour gérer cette intrication. Il va donc falloir trouver des points d'appui.

C'est ainsi, que même s'il est postulé un certain « foisonnement » du sens, il ne peut y avoir d'apprentissage sans un guidage précis avec pour corolaire les deux conséquences suivantes :

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>27</sup> G. DELEUZE (2001).

- c'est à l'enseignant d'arrêter les significations ;
- c'est donc à lui qu'il revient, pour chaque texte étudié, d'arrêter ces significations (de produire en l'occurrence un agencement).

L'exercice est difficile puisqu'il faut encadrer, et donc rassurer, le lecteur débutant tout en lui laissant une place où s'exprimer. La notion de processus d'agencement, telle que j'essaie de l'élaborer, tente de répondre à cette double exigence. Les tâtonnements de cette présentation ne sont que le reflet de ce qu'il reste à préciser, ce sera d'ailleurs l'un des objets, sans doute essentiel, de la recherche en cours.

## 5. Un atelier : aspects positifs et dysfonctionnements

Durant l'année scolaire 2005-2006, j'ai mis en place deux ateliers de lecture dans la classe de CM 2 évaluée en septembre 2005. Ces ateliers ont concerné les six élèves les plus en difficulté de lecture. Ils ont fonctionné parallèlement à la classe et suivaient avec le même programme de littérature que celle-ci : un groupement de textes autour du conte. Le premier atelier a porté sur *Les Habits neufs de l'empereur* d'H. C. Andersen (désormais *HNE*), le second sur *Le Chat botté* de C. Perrault (désormais *LCB*)<sup>28</sup>. Ces deux ateliers avaient lieu dans une salle adjacente à la salle de classe. Pour *HNE*, l'atelier a eu lieu sur deux séances d'une heure pendant que le reste de la classe lisait le même texte avec le maître titulaire. Pour *LCB*, il s'est déroulé avant la lecture en classe et a duré une heure. Dans ce dernier cas, les six élèves de l'atelier ont donc bénéficié d'une sorte de pré-lecture. Cette mise en place, très ponctuelle, avait pour objectif de mesurer, dans une perspective d'aide à la lecture, la validité des deux premières notions décrites ci-dessus (repérage des scénarios à l'œuvre dans les textes étudiés, utilisation des boucles rétrospectives) ainsi que sa place (accompagnement ou prévention). Compte tenu du format de cet article, je ne vais analyser que le premier de ces ateliers ne citant que pour mémoire le second.

### 5.1. Des difficultés récurrentes

La première difficulté à laquelle ont été confrontés ces élèves a concerné la compréhension du vocabulaire et cela malgré un travail préalable sur ce qui *a priori* allait poser problème. De fait, s'il est possible de repérer un certain nombre de mots ou d'expressions méconnus et/ou inconnus des élèves, il est en revanche beaucoup plus difficile, voire impossible, de repérer les mots (ou expressions) qui devraient être déjà maîtrisés, ceux que les élèves croient comprendre ou, pour lesquels, cas de la polysémie, ils ne disposent que d'une signification. Par ailleurs, comme ces élèves identifient très difficilement les informations implicites des textes, ils ne perçoivent que très mal ce qui relève de la connotation, confondant le plus souvent dénotation et connotation. Le

---

28 H. C. ANDERSEN (1<sup>re</sup> éd. 1835, pour la présente éd. 1991). C. PERRAULT (1<sup>re</sup> éd. 1697, pour la présente éd. 1993).

texte est alors criblé de « trous » et chaque phrase une sorte de devinette. Ainsi, par exemple, le mot « coquet » dans l'expression « un empereur très coquet » (HNE) a donné lieu aux définitions suivantes : *c'est un coq / ben, c'est comme un coq / quelqu'un, je ne sais pas trop expliquer, qui est sage / quelqu'un qui, par exemple, est amoureux d'un autre garçon / c'est pas quelqu'un qui se trouve, oh la la la, j'suis trop moche, faut que je me reteigne les cheveux / y va être cocu / quelqu'un qui est bien habillé, qui est bien, en fait, qui se croit trop beau / chochette...* Aucune de ces propositions n'est certes fautive en soi. Le problème me semble plutôt résider dans le fait que chaque élève n'en propose qu'une seule et que ces propositions relèvent davantage de l'interprétation (connotation) que de la compréhension (dénotation) sans que soit perçue la différence. En somme, ces élèves ne disposant que de références culturelles floues mélangent sèmes et registres. Expliquer les textes m'a par conséquent obligé à en interrompre constamment la lecture sans que le résultat de ces interruptions soit très bénéfique. En effet, ce n'était parfois plus le texte que je lisais mais une reformulation de celui-ci, reformulation, j'en ai peur, qui n'a pas servi à grand chose. Je n'ai pour le moment pas de solution à cette difficulté sauf à choisir des textes plus abordables (avec le risque d'enfermer certains élèves dans une littérature simplifiée, sinon simple<sup>29</sup>).

Par ailleurs, pour ce même texte, répondre à la question : *l'empereur est-il nu ou habillé lorsqu'il défile dans la rue ?* a été impossible. Cette question est certes très difficile mais de sa réponse dépend en grande partie la compréhension du récit (au moins en ce qui concerne ses aspects argumentatifs). Cette difficulté est donc beaucoup plus embarrassante que la précédente puisqu'elle porte sur la compréhension de l'ensemble du texte. De fait, les élèves de l'atelier n'ont jamais pu trancher : *Il va quand même mettre son vêtement et il va être tout nu dans la rue* (séance 2, tour de parole 75, Cédric). Si, comme tous les élèves de cet âge, ces élèves sont dans la posture que J.-L. Pilorgé appelle celle du « lecteur naïf », ils n'ont pas été capables, contrairement à la plupart des autres élèves de la classe, d'entrer dans une posture de lecteur « critique »<sup>30</sup>. En somme, leur adhésion est et reste totale. N'ayant pas accès à ce que le texte dit implicitement, à aucun moment, finalement, n'aura pu clairement être posée la question du comportement de l'empereur et donc de l'éventuelle « leçon » (morale ?) du texte. La difficulté semble se cristalliser dès la première séance à la seconde lecture magistrale du texte (tours de parole 174 à 209). Travaillant

---

29 « Le degré maximal de lisibilité d'un récit est atteint – les manuels le savent bien – quand le mobile et le but du personnage principal sont clairement affichés, quand le parcours qu'il suit est linéaire (sans quêtes secondaires), quand les autres personnages, en petit nombre, ont un positionnement évident et stable (les camps opposés sont nettement tranchés et personne ne franchit la frontière : pas d'agents doubles ou de renégats), quand les rapports entre les composants des personnages sont forts (noms transparents, description physique et morale, comportement dans l'action, en étroite connexion), quand les reprises anaphoriques sont peu variées et peu susceptibles de confusion d'attribution, quand le récit est au plus près des normes du genre auquel il appartient, quand le monde de référence est un monde connu, quand le narrateur, extérieur à l'histoire, adopte un point de vue unique et panoramique, se montre digne de confiance, marque nettement les valeurs et tire lui-même la morale de l'histoire, morale de surcroît admissible sur le plan des valeurs courantes. » C. Tauveron (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, p.10.

30 J.-L. Pilorgé, communication dans le cadre du CELAM, Rennes 2, le 09-03-2006.

selon un dispositif s'apparentant aux boucles rétrospectives, j'interrompais régulièrement la lecture pour poser un certain nombre d'éléments de compréhension. C'est ainsi qu'au tour de parole 185, Alexandre dit : *Il [l'habit] est invisible pour les sots et les nigauds*, affirmant implicitement l'existence d'un habit invisible. Il ne prend donc pas en compte ce que le texte a déjà dit des « tisserands » et du comportement des ministres. J'essaie donc, sans succès, de revenir sur ces informations. Mais, passé le tour de parole 185, le problème auquel sont confrontés les élèves n'est pas exactement le même que le mien. Pour eux il n'y a pas ou plus de problème et Cédric exprime bien alors l'état de leur compréhension. Et même si vers la fin de cette séance, ils acceptent de revenir sur cette erreur (sur mon insistance), accepter le fait que les tisserands n'aient rien tissé implique de reconstruire la signification du texte depuis le début (tâche difficile) et de prendre en compte ce qu'il ne dit pas explicitement (scénario caché). Les élèves n'ont en effet pas compris que ce texte déroule un double scénario : une histoire – scénario principal narratif explicite – et une leçon – scénario secondaire argumentatif implicite. Ce que Janagan illustre ainsi : *Les tisserands sont des fripouilles, ils ont rien tissé... donc l'empereur est nu... Ben non, quand même, il est un empereur...* (aparté, après le second atelier) : non prise en compte du scénario argumentatif, d'une part, doublé en l'occurrence d'un conflit avec les représentations d'autre part (un empereur ne peut se tromper, ni être trompé...).

## 5.2. L'appropriation du texte

Ainsi, les deux principales difficultés rencontrées lors de ces ateliers ne sont pas des difficultés de décodage et/ou de repérage des marques linguistiques comme le présupposaient les programmes officiels. J'ai d'ailleurs demandé aux élèves de lire à voix haute plusieurs extraits des deux textes. Ces élèves savent à peu près décoder – à peu près, c'est-à-dire qu'ils sont capables, par exemple, de lire le texte à voix haute, même si parfois cela demeure laborieux. Les difficultés commencent vraiment dès la nécessité d'intégrer les diverses informations du texte et tout particulièrement lorsque celui-ci est difficile (*HNE*). Le problème n'est donc pas exclusivement lié à leur capacité de décodage, bien, que celle-ci soit fragile. Je fais même l'hypothèse que leurs difficultés de lecture sont autant le résultat de cette fragilité que de leur manque de compétences et/ou de connaissances lexicales et culturelles et d'une totale absence de projet, l'ensemble étant intimement lié. Par absence de projet, j'entends ici que ces élèves ne lisent que sur injonction magistrale et que, pour eux, lire ce n'est finalement qu'être capable de décoder et de repérer des informations de surface. Ils sont toujours à l'extérieur du texte même, et cela peut paraître paradoxal, si parallèlement ils « collent » à la fiction<sup>31</sup>. L'évaluation spécifique de septembre 2005 avait déjà mis cela en relief. Leurs réponses à tous les items où il est demandé une information explicite « simple » (par exemple, donner le nom des principaux personnages d'un récit) sont presque toujours justes, alors

---

31 Par extériorité, je n'entends pas ici bien entendu un rapport distancié et/ou critique au texte, rapport qui exige une appropriation du texte, mais bien une extériorité radicale.

que toutes celles qui demandent une inférence posent problème. Ni dans les textes de ce test, ni dans *HNE* ou *LCB*, ces élèves ne se sont impliqués. L'activité de dictée à l'adulte que j'ai utilisée lors des séances de lecture d'*HNE* me paraît confirmer ce diagnostic. Là encore, les élèves ont répondu à mes injonctions de manière très scolaire, très extérieure. Le résultat, qui était un résumé du conte, n'a jamais été leur propriété. Ils se sont surtout concentrés sur leurs difficultés d'orthographe et de syntaxe écoutant à peine ce que disaient leurs camarades. Ce qui devait être une activité d'aide à la lecture s'est ainsi révélée être une difficulté supplémentaire.

### 5.3. Les évaluations

Chaque lecture a été suivie d'une évaluation. Celle-ci a été proposée par le maître titulaire et elle s'adressait à l'ensemble de la classe. Si l'on s'en tient aux résultats bruts, les élèves du groupe en difficulté ont plutôt bien réussi. En revanche, ce satisfécit résiste mal à un examen plus serré. Ainsi, à la question n° 2 « À la fin du texte, l'empereur défile dans les rues. Est-il nu ou habillé ? (justifie) », si tous les élèves répondent juste et justifient par le cri des enfants, à la question n° 5 « À ton avis, l'empereur est-il intelligent ou nigaud ? Pourquoi ? », s'ils répondent toujours juste (sauf un), leurs justifications cette fois sont soit fausses, soit très ambiguës, ce qui remet en cause la justesse des réponses aux deux questions, par exemple (orthographe conservée) : *nigaud Parce que si il ettais intelligent il nachaiterai pas de vaitement invisible.* (donc les vêtements invisibles existent...) ; *il est nigaud parce que il porte les habille quon voi pas* (idem) ; *il est intelligent parce que les tiserant l'ont eu en faisant un faux vêtement invisible.* (réponse fautive et justification incohérente). Compte tenu que ces réponses sont peut-être dues à une formulation maladroite de la question et/ou à une mauvaise compréhension de celle-ci, lors d'un atelier ultérieur, j'ai demandé à ces élèves d'expliquer ce qu'ils avaient alors voulu dire. Ce qui appert à l'unanimité, c'est qu'il y a deux choses qui n'ont toujours pas été comprises : 1) qu'il n'y a jamais eu d'habits ; 2) que ce texte est un discours argumentatif (une allégorie...). Ces élèves ne jugent que les tisserands dont ils reconnaissent à la fois la fourberie (*des fripouilles, des racailles, etc.*) et l'intelligence (*forts, y z'ont bien eu l'empereur, etc.*). Ils ne les condamnent nullement : ils se sont enrichis... Quant au comportement des autres protagonistes, ils n'ont pas d'opinion. C'est tout juste s'ils mentionnent l'empereur et deux d'entre eux soulignent que seuls les enfants *ont dit la vérité*. L'évaluation de *LCB* donne à peu près les mêmes résultats pour ce qui concerne les questions appelant justification. La teneur même des justifications est assez similaire, par exemple, à la question n° 5 « Quel est le caractère du chat ? (que penses-tu de lui ?) », Enzo répond : *Gentille. Il est gentille avec le jeune fils parce que il la rendue riche.* Tout semble justifiable par l'argent, le comportement des tisserands, celui du chat. Si ce constat peut paraître contingent quant à la compréhension des deux textes, il n'en montre pas moins l'influence de leurs références sur leur compréhension, mais peut-on encore parler de compréhension en l'occurrence ? Certains m'objecteront que c'est une lecture possible de ces textes, une interprétation. Je l'accorde. Seulement, ce qui est ici préoccupant, c'est

que ces élèves n'en ont pas d'autres. Leur lecture ne résulte pas d'un choix. Ils essaient désespérément de tout ramener à leur univers et n'ont quasiment aucune distance critique. Par ailleurs, ces réticences mises à part, l'évaluation de *LCB* est dans l'ensemble meilleure que celle d'*HNE*. Il y a sans doute plusieurs raisons qui expliquent cela :

- le dispositif choisi (travail préalable en atelier puis lecture en classe) ;
- le texte du *LCB* est plus facile que celui d'*HNE* et ce malgré une langue plus difficile (ce qui remet en cause les remarques faites à propos du vocabulaire – ceci reste donc à réexaminer) :
- il n'y a pas de conflit entre le type textuel et le genre discursif ;
- la situation est vite reconnue comme appartenant au registre du conte ;
- la fin est attendue ;
- il n'y a pas vraiment de leçon...

Enfin, malgré les dysfonctionnements signalés, le dispositif des boucles rétrospectives utilisé lors de ces ateliers a donné des résultats très encourageants en ce qui concerne la restitution des deux intrigues. Les six élèves de l'atelier ont en effet globalement réussi à les reconstituer alors que près d'un tiers de l'ensemble des élèves de la classe ont échoué. Il reste à répéter le travail pour en mesurer la reproductibilité (notamment en ce qui concerne d'éventuels transferts – ce sera l'un des objets du groupe de recherche qui s'est mis en place à la rentrée 2006). Par ailleurs, en insistant davantage sur les interactions entre micro et macrostructure, ce dispositif devrait pouvoir amener les élèves à mieux repérer, hiérarchiser et intégrer les diverses informations notamment quant aux motivations des événements. Il reste toutefois à trouver comment faire fonctionner ce dispositif de manière efficace et moins coûteuse. Il ne faut pas oublier que lors de l'expérimentation j'étais seul dans une salle indépendante avec le groupe des six élèves en difficulté pendant que le maître titulaire de la classe s'occupait des autres élèves...

## **Conclusion**

La mise en place des ateliers de lecture pour aider les élèves en difficulté est a priori une idée généreuse. Il ne s'agit pas d'y renoncer. Néanmoins, cette mise en place se heurte à de très nombreux problèmes déjà rencontrés maintes fois dans des dispositifs analogues (groupes de niveau, groupes de besoin, groupes de soutien, PPAP, GEREX, etc.). De fait, ce n'est pas le dispositif qui est en cause mais, et c'est un truisme, la pertinence du travail qui s'y déroule, pertinence qui ne peut être mesurée qu'à l'aune des progrès réalisés, mesure que je n'ai pas réussi à mettre en place de façon satisfaisante, sans doute pour avoir assez mal anticipé sur ce que j'attendais de ces élèves à l'issue de chaque atelier. Ce constat implique par conséquent que soient clarifiés les attendus notamment en terme de performances, autrement dit d'explicitier bien davantage en quoi

consiste la compréhension de tel ou tel texte dans telle ou telle situation de lecture. La compréhension du texte lu ne me paraît relever que partiellement d'un cadre général (par exemple d'une grille que l'on pourrait appliquer quel que soit le texte envisagé) et cela même si un tel cadre est nécessaire pour organiser le travail (mon recensement initial de onze ateliers de lecture). Chaque texte lu doit être appréhendé pour lui-même et sa lecture adaptée aux élèves considérés.

La recherche en cours va donc devoir reprendre toutes ces interrogations. Cinq axes sont, selon moi, à explorer prioritairement : la compréhension des textes (non pas de manière globale mais de tel ou tel texte bien identifié) ; l'évaluation ; l'engendrement des compétences (hiérarchisation des priorités) ; les notions et/ou dispositifs de travail ; le fonctionnement des ateliers. Dans cette perspective, et tout particulièrement pour les élèves en grande difficulté de lecture, il s'agit de penser la lecture comme un « processus d'agencement » dans lequel chaque élément (texte, contexte, lecteur, pour les principaux éléments) a une place et une identité définies spécifiques à chaque situation de lecture. La pondération de ces différents éléments (encore à déterminer) exige de faire un certain nombre de choix : de textes, de lectures, de situations, de dispositifs d'aide et d'accompagnement, etc. Cet ensemble de choix s'il vise à réduire l'incertitude nous oblige à accepter, au moins momentanément, une réduction simultanée de la liberté de chacun. Autrement dit, être plus modestes pour être plus efficaces... sans que cette modestie ne conduise nécessairement à un appauvrissement des activités de lecture (il n'est en effet nullement question d'interdire l'interprétation, par exemple, mais de la contrôler). La recherche, cette fois collective, qui a débuté en septembre 2006, devrait pouvoir nous permettre d'identifier quelques repères et quelques dispositifs pertinents par rapport à ces repères. Nous n'aurons réussi que si nous y parvenons, ne serait-ce que partiellement.

### **Bibliographie :**

- ANDERSEN, H. C. (1<sup>re</sup> éd. 1835, pour la présente éd. 1991) : *Les Habits neufs de l'empereur*, adaptation d'E. Lallemand, ill. Boiry, Paris, Hachette Jeunesse.
- BARTHES, R. (1<sup>re</sup> éd. 1964, pour la présente éd. 1981) : « Introduction à l'analyse structurale des récits. », *Communications*, 8, in *L'analyse structurale des récits*, Points Seuil, n° 129.
- DE PENNART, G. (1999) : *Le Loup sentimental*, Paris, L'École des Loisirs.
- DELEUZE, G. (2001) : *Abécédaire*, Paris, Éditions Montparnasse, vidéo VHS (cassette n° 1).
- FABRE, M. (1995) : *Projets narratifs – Cycles 1 et 2*, tome 2, Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- GIASSON, J. (1990, 1996) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université.



- GOIGOUX, R. (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEI.
- GREIMAS, A. J. et COURTES, J. (1979) : *Sémiotique – dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome I, Paris, Hachette Université.
- LE PETIT ROBERT (1991) : Paris, Le Petit Robert.
- MAISONNEUVE, L. (2004), Les ateliers de lecture, *Enjeux*, n° 61.
- MAISONNEUVE, L. (2006a), Des ateliers de lecture, pourquoi en faire et pour y faire quoi ?, *Caractères*, n° 22.
- MAISONNEUVE, L. (2006b, à paraître), « Les problèmes de la motivation des actions et/ou des événements dans les textes narratifs. », *Revue des Sciences de l'Éducation de Montréal*.
- MAISONNEUVE, L. (2006c) : « Pourquoi mettre en place des ateliers de lecture ? », Cédérom, actes du colloque de Montpellier (6 au 8 avril 2006) *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*.
- MAISONNEUVE, L. (2006d) : *Norme et subjectivité*, CELAM, université de Rennes 2.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2002) : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO, numéro hors-série n° 1, 14 février.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (août 2002) : *Littérature, cycle 3*, Document d'application des programmes, SCEREN [CNDP].
- NONNON, É., (1992) : « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes », *Recherches*, n°17, (2<sup>e</sup> semestre 1992).
- PERRAULT, C. (1<sup>re</sup> éd. 1697, pour la présente éd. 1993) : *Le Chat botté*, Paris, Père Castor Flammarion, coll. Secondes Lectures.
- PILORGE, J.-L. (2006), communication dans le cadre du CELAM, Rennes 2 (le 09-03-2006).
- SULEIMAN, S. (1983) : *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, PUF écriture.
- TAUVERON, C. (dir.) (2001) : *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP.