

Lire des œuvres littéraires

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

L'organisation du parcours sur le cycle

Le choix des œuvres

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

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

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

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

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

La conduite du travail en classe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les compétences à construire et les dispositifs pédagogiques

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

Entrer dans un ouvrage : la lecture longue

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

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

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

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

Entrer dans les textes : la lecture de textes littéraires courts

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

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

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

Les œuvres à lire : liste indicative des sources de difficulté

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'évaluation des compétences en lecture

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

La reconnaissance de mots

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

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

La lecture à haute voix

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