

CORRIGE

Ces éléments de correction n'ont qu'une valeur indicative. Ils ne peuvent en aucun cas engager la responsabilité des autorités académiques, chaque jury est souverain.

Groupement Interacadémique II

SESSION 2003

**CONCOURS EXTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES**

EPREUVE DE FRANÇAIS

CORRIGE

Durée : 4 heures

Coefficient : 4

Premier volet.

Note de synthèse (8 points)

① Les problématiques attendues (organisées logiquement, comme un plan)

1. *La lecture littéraire à l'école* (doc. 2), qui consiste à lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse (doc. 4), se fonde sur l'objectif essentiel d'amener le plus grand nombre d'enfants à la lecture (doc. 3) et de faire de chaque enfant un lecteur assidu (doc. 4). Il s'agit par conséquent de permettre aux élèves d'éprouver le plaisir de la découverte d'une œuvre (doc. 4) et de découvrir les délices qu'ils peuvent tirer des livres (doc. 1). Cette relation intime avec le livre peut être favorisée par le moyen d'un « carnet de lecture » (doc. 4).
2. La lecture de textes littéraires pose également la question de la compréhension. *Comment apprendre aux élèves à comprendre ?* (doc. 2) L'approche didactique se base sur le caractère « résistant » des textes (doc. 2) qui nécessite de construire des hypothèses de sens. Il s'agit d'une lecture plurielle (doc. 3) qui autorise la diversité des interprétations et que ne favorise pas la pratique du questionnaire (doc. 2) ou du défi-lecture (doc. 3). Les textes polysémiques sont l'occasion de débats interprétatifs ou de coopération (doc. 2) que provoquent tous les rituels qui développent les sociabilités de la lecture (doc.4).

Ce plan est fondé sur une distinction entre deux objectifs: plaisir de lire / compréhension dans la lecture.

Autre distinction possible : lecture autonome, relation intime avec le livre / lecture plurielle, sociabilité de la lecture.

② Première partie

Lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse (doc. 4)

Autonome

→ rôle de l'adulte : sans l'aide de l'adulte (doc. 4)

→ rôle des pairs : chaque enfant doit trouver l'occasion de nourrir sa propre interprétation de celle de l'autre (doc. 2)

Littérature de jeunesse

→ problèmes de compréhension (doc. 2)

→ intrigues passionnantes (doc. 2)

→ le texte littéraire est une aire de jeu (doc. 2)

Faire de chaque enfant un lecteur assidu (doc. 4)

→ nombre de livres : un livre par mois (doc. 4)

→ accès aux livres : ce qu'ils ressentent d'abord en entrant dans la bibliothèque, où ils ne voyaient pas les murs de livres noirs mais un espace et des horizons multiples (doc. 1) ; présenter le livre sous un jour attractif (doc. 3) ; emprunter fréquemment des livres dans les bibliothèques accessibles (...) ; la BCD et la bibliothèque publique doivent fournir de multiples occasions d'auditions de lecture (doc. 4)

→ choix des œuvres : la méthode purement intuitive des deux enfants ne faisait pas un vrai choix parmi ceux qui restaient ; le hasard n'est pas le plus mauvais aux choses de la culture (doc. 1) ; que le maître ait des critères de choix explicites, des indicateurs précis de la difficulté et des obstacles à la compréhension (doc. 2) ; un livre se conseille, se recommande de bouche à oreille (doc.3) ; les enseignants veillent à suggérer des œuvres appropriées à chacun, tant par l'intérêt qu'elles suscitent que par les difficultés qu'elles présentent (doc. 4)

Plaisir de la découverte d'une œuvre (doc. 4)

- étrange et puissante émotion, univers d'images et de souvenirs (...) (doc. 1)
- aucune activité susceptible de décourager les élèves (doc. 4)

Les délices qu'ils peuvent tirer des livres (doc. 1)

- glaner quelque phrase (doc.1)
- ils ne connaissaient rien et voulaient tout savoir (doc. 1)
- souvenirs irréductibles à la réalité ; rêve (doc. 1)
- clairement écrit et plein de vie violente (doc. 1)
- sensations : sous la lumière ; odeur de collé ; pages pleines de petits caractères (...) (doc. 1)
- métaphore culinaire : *salle à manger ; remplies à ras bord ; plats rustiques ; énormes appétits, pâtés de rêves* (doc.1)

Relation intime avec le livre (doc. 4)

- le lecteur est là pour parachever le texte qui n'existe pas sans lui (doc. 2)
- investir les interstices du texte et s'investir dans l'opération (doc. 2)
- retrouver son intimité au creux des pages d'un roman (doc. 3)

Carnet de lecture (doc. 4)

- qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire des titres des œuvres lues et le nom de leur auteur, pour noter un passage ou une réflexion (doc. 4)

③ Deuxième partie

Comment apprendre aux élèves à comprendre ? (doc. 2)

- définition trop restreinte de la compréhension : lorsque l'enfant a lu la littéralité du texte et compris chacun des mots, il a compris le texte (doc. 2)
- comprendre une histoire, c'est (...), c'est être capable de résumer l'intrigue et d'en saisir la portée symbolique (doc. 2)

Textes résistants qui nécessitent de construire des hypothèses de sens (doc. 2)

- choisir des textes qui posent effectivement des problèmes de compréhension, « désautomatiser le processus, provoquer le frottement de l'élève avec un texte qui « résiste », familiariser l'élève avec tous les obstacles à la saisie de l'intrigue que peuvent inventer les auteurs (doc. 2)
- remplir les blancs, résoudre les énigmes, déjouer, dans la relecture, les pièges tendus, construire des hypothèses de sens en rassemblant des données éparses, peser des interprétations possibles, (...), s'appuyer sur les données du texte (doc. 2)

Lecture plurielle (doc. 3)

- il y a autant de lectures que de lecteurs (doc. 3)
- à chacun son interprétation, à chacun son histoire (doc. 3)

Contre la pratique du questionnaire (doc. 2)

- passivité renforcée par la pratique du questionnaire (je réponds au questionnaire, ce qui consiste, pour moi, à redire les mots du texte et, le plus souvent, à ne lire que sélectivement le texte pour y trouver la réponse ; je n'ai rien d'autre à faire ; le texte reste extérieur à moi) (doc. 2)

Contre la pratique du défi-lecture (doc. 3)

- le défi-lecture prétend qu'à une question posée, il n'existe qu'une réponse possible, la vraie, celle qui donne le point, et que tout autre (qui fait perdre) est fausse. (doc. 4)
- fallait-il vraiment inventer la lecture qui fait perdre ? (doc. 4)

Les textes polysémiques sont l'occasion de débats interprétatifs (doc. 2)

→ l'occasion pour les enfants d'estimer la recevabilité relative (de leurs lectures) à partir des preuves apportées dans la balance, preuves prises dans le texte ou, plus largement, dans la culture de chacun qu'on aura pris soin d'alimenter par ailleurs (doc. 2)

Coopération (doc. 2)

→ lecture en réseaux (doc. 2)

→ partager leurs lectures dans la tolérance (doc. 2)

→ activité de coopération à l'élucidation et à la finition du texte (doc. 2)

Les rituels qui développent les sociabilités de la lecture (doc. 4)

→ signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes (doc. 4)

Premier volet

Production d'élève (4 points)

① Observations sur l'épreuve en général et le sujet en particulier.

Dès lors que la cohérence du texte est doublement caractérisée, on peut attendre des candidat(e)s qu'ils distinguent dans leur analyse deux « niveaux », le terme n'impliquant d'ailleurs aucune hiérarchisation entre ces deux niveaux, dans la mesure où la cohérence textuelle se construit dans une constante réciprocity entre le sens et ce qui formellement le marque et l'atteste. « Plan » eût été sans doute préférable mais déjà utilisé infra...

Les copies devront donc différencier entre

① D'une part, la **pertinence de l'argument narratif**, en répondant à une question proche de celle-ci : « la suite composée par l'élève se lit-elle dans la chrono-logique du texte support, qui appartient au genre du conte ».

⇒ Identification de l'univers du conte, introduit par « il y avait une fois », apparenté à « il était une fois », confirmée par la présence d'un animal, à qui « il ne manque pas la parole » (anthropomorphisme)

⇒ Permanence des personnages, avec l'introduction envisageable d'un acteur « générique » (la fée)

⇒ Mise en place d'un stratagème : dynamique de résolution du problème > évaluation > état final avec retour à l'équilibre de l'état initial, ...quelques plumes en moins...

② et d'autre part, « **l'organisation du texte** », pour reprendre le titre d'un ouvrage de Combettes, laquelle renvoie aux notions :

⇒ de énonciation / énoncé

⇒ de premier plan et de second plan, avec l'alternance des marques verbales qui les déterminent.

⇒ de Progression thématique

⇒ de Connecteur (temporel, spatial, logique)

⇒ de substitution nominale et de pronominalisation, avec les chaînes anaphoriques qu'elles développent

⇒ de séquence dialoguée / récit (rupture des formes verbales liée à l'opposition classique « discours/récit », celle-ci n'étant pas à l'abri de critiques)

⇒ de « champ lexical/ conceptuel (selon les « écoles ») », qui identifie l'univers du conte, caractérise ses personnages, ...

...sans oublier la ponctuation, la planification du texte en paragraphes.

Il n'est pas question, bien entendu, d'exiger des candidats qu'ils maîtrisent ces notions ou de se satisfaire d'un discours jargonnant qui souvent trahit un savoir de circonstance, mal assimilé.

Dans l'esprit de la note de service N°94-271 du 16-11-1994 (BO 43 du 24-11-1994 ; recommandations relatives aux épreuves du CERPE), il s'agit bien :

① d'apprécier

la sensibilité des candidat(e)s, en l'occurrence, à la « problématique de l'écriture », et le questionnement que leur inspire sa complexité, a fortiori dans le parcours d'apprentissage d'un élève de cycle 3,

avec la possibilité de traduire, néanmoins, cet intérêt et cette réflexion, dans un commentaire précis, efficace, et significatif de la maîtrise de quelques concepts (sans exiger un discours de spécialiste)

② de juger donc de leur capacité

à porter un regard « évaluateur » (et non systématiquement correctif) sur la production écrite d'un enfant d'une dizaine d'années, lequel ne peut, bien évidemment, exploiter explicitement « l'outillage formel » évoqué. (regard qui en dit long sur les potentialités des candidat(e)s à entrer dans le métier)

à initier donc une démarche de lecteur d'un texte d'élève et « comprendre » la problématique d'écriture qui le produit (les ratures sont à cet égard toujours éloquents)

à identifier chez l'élève des compétences acquises et des erreurs, lesquelles signalent alors des compétences (précisées dans les programmes) qui resteraient à acquérir.

à accompagner les constats d'hypothèses sur la « raison » ou la « logique » des erreurs et des réussites.

On pourra considérer comme une « valeur ajoutée » au repérage des compétences, toute remarque des candidats qui présentera le travail d'écriture proposé à l'élève, également comme une modalité d'évaluation de ses compétences de lecteur ...silencieux.

② Mise en oeuvre

S'agissant de ①

Aucun doute sur l'identification de l'univers du conte par l'élève,

⇒ univers même surdéterminé par la substitution du rehard, par le ... loup, personnage emblématique.

⇒ apparition d'une fée qui donne un pouvoir magique à la poule.

⇒ une poule douée de langage, bien entendu...

L'histoire (T2) se lit bien globalement dans une suite du texte support (T1) avec dès l'entrée la reprise du personnage de la vieille femme, que l'on retrouve dans l'état final ; toutefois de central, ou d' « héroïque », ainsi que l'annonçait T1, il devient passif, mis entre parenthèse, se laissant en quelque sorte doubler par la fée, puis la poule : effet sans doute de la surdétermination supra évoquée, avec un risque de saturation qui piège l'élève dans son désir, on peut le supposer, de montrer à la maîtresse qu'elle a bien compris la « recette du conte »

La cohérence de l'histoire peut être remise en cause d'emblée par l'achat d'une poule, alors qu'il en reste encore quatre pour servir d'appât... L'interprétation est acceptable qui laisserait supposer que les relations affectives fissées entre la vieille femme et ses poules

l'empêchaient de prendre le risque d'en perdre une seconde. Elle aurait ainsi préféré en sacrifier une avec laquelle elle n'avait pas d' « histoire » ...

☑ L'argument narratif pourrait encore apparaître défaillant lorsque le stratagème imaginé par la vieille femme (une sorte de mixture de sorcière) ne semble pas évalué, la fée rompant le cours des choses et intervenant pour éviter le massacre de la seconde poule que le mélange révulsif (?) à base de piments devait pourtant sauver...guérissant, en même temps, à tout jamais, le loup-renard de son aversion génétique contre les poules...En fait, à lire de plus près, il convient de considérer la fée, comme un personnage adjuvant, complice de la vieille femme, pour jeter sur la poule (et non le renard) une sorte de poudre qui lui donnerait un pouvoir surgallinacéen (mixture pimentée) lorsque se présenterait le sinistre animal. La poule devient donc l'héroïne de l'histoire. La suite du texte atteste cette interprétation. L'histoire se tient donc encore...même si certains correcteurs pourront regretter que l'écriture soit bien elliptique, en faisant un contrat, qu'il faut alors supposer, entre la fée et la vieille femme. La « correction » d'un texte (et du même coup de son auteur), à l'inverse de sa lecture, supporte mal l'idée qu'un élève « ne dise pas tout », fabrique en quelque sorte des textes « résistants » qui laissent l'enseignant en panne de ...sens. Plutôt que de pénaliser l'élève, cas le plus fréquent, et lui demander de corriger son texte pour le rendre transparent, conviendrait-il de lui faire prendre conscience des limites de l'implicite (texte devenant objectivement incompréhensible) pour l'engager dans des projets d'écriture, outillés, de textes ... « résistants » qui introduisent une illisibilité relative, qui offrent « une aire de jeu » de mots et de significations.

☑ Le lecteur ne peut, en revanche, concevoir, malgré toute sa « compréhension », l'amitié que porte la poule vengeresse à sa « copine » victime : elles ne peuvent se connaître, n'appartenant pas à la même –basse–cour ... La critique semble quasi imparable sauf à admettre, mais ce serait pousser vraiment loin le bouchon, que la seule appartenance à l'espèce suffise aux poules pour s'interpeller « copine », comme les humains « frère » ou « camarade »...Il est plus vraisemblable que Ilona se laisse emporter et dépasser par son récit en « s'énonçant » ici dans les propos de la poule ; c'est à sa/ses « copine(s) » qu'elle pense et la rature qui suit (cf. commentaire infra) marque l'identification de Ilona à ce personnage héroïque.

Ce qu'il ressort de cette lecture du texte (et non de sa correction), c'est en fait, en miroir, ce qu'une lecture interprétative, aujourd'hui préconisée par les programmes, permettrait de faire émerger, en classe, d'un travail interactif sur le sens, s'appuyant sur des indices formels qu'il convient à présent de repérer, parce qu'ils ont une valeur explicative de la cohérence globale ressentie, et de l'interprétation avancée ici ou là . Car cette cohérence globale éprouvée, la tenue de l'histoire, se fondent effectivement sur un *travail d'écriture*, lourd de choix plus ou moins conscients (force de l'imprégnation), que l'observation réfléchie de la langue du texte permet de rendre explicite. Le cycle 3 initie cette lecture ... « approfondie » avant l'entrée au collège.

S'agissant de ©

Comment-pourquoi le texte produit-il, formellement, chez le lecteur cette impression de cohérence (ou d'incohérence), lui procure-t-il de l'intérêt, voire de l'émotion ou le laisse-t-il indifférent?

⇒Le choix du passé simple, comme temps du premier plan dans le récit (et non du passé composé), assure le passage T1 > T2, situe le texte, sans équivoque, dans la fiction et ouvre un maximum de possibles narratifs. La consigne formulée au présent (« que fait la vieille

femme ? ») pouvait tendre un piège (involontairement posé par l'enseignante) que déjoue Ilona. Son récit se déroule jusqu'au bout dans cet énoncé fictionnel gouverné par le passé simple, dont « s'absente » l'auteur qui n'apparaît contradictoirement que dans son discours raturé : « faire souffrir » remplacé par l'éthiquement plus correct « donner une bonne leçon »!!! Nombre d'élèves auraient symptomatiquement « débarqué » du récit, démasquant son énonciateur dans un épilogue formulé ainsi : « **(Aujourd'hui)**, le loup a bien **compris** sa leçon : il ne **mange** plus de poules. La vieille femme **vit (maintenant)** avec ses poules bien au chaud dans sa maison ».

⇒ Un regard correctif déplorera une morphologie défaillante du passé simple, nonobstant la rareté des formes erronées (2/13) ; celles-ci se construisent d'ailleurs analogiquement à partir du paradigme, bien maîtrisé, du premier groupe (prégnance de la finale-en « a » : ex « attenda » / absence de finale ex : « apparu »). Ces erreurs ne gênent pas la lecture de la progression du sens. Toutefois la connaissance des 3^e personnes du singulier et du pluriel pourrait faire l'objet d'une observation réfléchie au cours de diverses lectures pour consolider les compétences et, comme l'indiquent les programmes 2002, « construire » les formes verbales des « verbes les plus fréquents ». L'erreur grossière du « correcteur » consisterait à préconiser à l'élève de réécrire son texte au ...passé composé, pour faire plus « simple ». Ilona n'aurait plus du tout le même texte sous sa plume. D'une fiction, il deviendrait un fait divers, pour le moins étonnant !!!

⇒ L'alternance 1^{er} plan / 2^d plan qui marque dans un écrit fictionnel le passage passé simple > imparfait, est peu sollicitée. L'élève ne s'y risque guère et le choix notamment de « voyait » (« il voyait la poule ») est manifestement inapproprié (☒ « il vit la poule »).

Par contre le « commentaire » final (qui localise donc un second plan) « le loup **avait** bien **compris** sa leçon », annonce les deux imparfaits « mangeait », puis « vivait ». Après « leçon » Le point-virgule ou mieux , les deux points, étaient certes alors préférables à la virgule... Peut-être lira-t-on avec bonheur dans quelques copies que la présence de ce plus-que-parfait, précédant les deux imparfaits, ajoute à l'effet de distanciation qu'opère le second plan par rapport à l'action (premier plan) ; effet recherché ou transfert heureux de lectures personnelles ou entendues ? Réponse impossible mais il faut sans doute lire ici l'émergence d'une « sensibilité littéraire », l'indicateur d'une sorte de « zone proximale » d'accès à un travail plus explicite à mener sur la production de sens dans/par l'écriture.

Cette réussite finale ne saurait occulter l'erreur relevée antérieurement et la « réticence » de Ilona à faire usage de la rupture des plans (action > passé-simple, vision-distanciation > imparfait). Elle reste manifestement non maîtrisée par l'élève, ce qui est loin d'être catastrophique en 2^e année du cycle 3. C'est un objectif à viser avant l'entrée au collège (rappelé dans les programmes) et poursuivi en 6^e.

⇒ Les candidats repèreront l'introduction à bon escient dans le récit de séquences monologuées, ponctuées par des guillemets, lesquels délimitent un espace marqué par le 'système du discours'. On peut toujours s'interroger sur les formes « dit », « se dit », sous la plume de Ilona : présent ? passé simple ? « pensa » à la place de « se dit » aurait levé le doute...

⇒ Une progression thématique linéaire, correcte, coordonne des séquences avec des progressions à thème constant, centrées sur tel ou tel personnage (la vieille femme > le loup > la fée > la poule > le loup) ; à noter cependant une rupture admise dans cette progression avec le « retour » de la vieille femme, qui marque l'état final, signalé également par le saut de ligne. Le texte progresse donc en prenant comme Thème de chaque séquence un constituant introduit précédemment dans le propos, (d'aucuns diraient « sous une forme rhématique »), à l'exception de la rupture signalée mais qui se comprend dans l'économie narrative du texte.

Ainsi

la vieille femme > elle > elle > elle > elle → le loup (implicitement « surprésent » dans le propos)



Le loup > Il → la fée



La fée > elle → la poule



La poule > la poule

→ le loup /

La vieille femme → propos qui reprend le début du texte, avec l'ajout cependant de la présence du feu dans l'âtre. Cette précision atteste bien le travail de mise en cohérence à laquelle Ilona s'est livrée, ayant repéré le déplacement quotidien de la vieille femme dans la forêt pour ramasser du bois sec ; information dont elle a inféré le feu dans la cheminée et qui lui permet d'installer un épilogue heureux, les poules étant autorisées à partager même le logis protecteur et chaud d'une vieille femme et apaiser sa solitude. L'univers conte de fée autorise cette extravagance...

☑ Cette progression tout à fait logique met en évidence toutefois les faibles moyens dont dispose Ilona dans les procédures de substitution lexicale via un pronom (exclusivement répétition pure et simple du thème ou pronominalisation personnelle) ou un synonyme (« du poivre, du sel et du piment » = « la poudre ») ou une répétition partielle (« la vieille »). Il s'agit certes d'un « premier jet » dont les relectures personnelle et collective permettront d'identifier cette difficulté. Des situations d'observation réfléchie de la langue de textes littéraires pourraient être proposées, qui permettraient à Ilona de saisir l'intérêt de ces substitutions, non pas pour « éviter les répétitions » (nécessaires souvent) mais pour faire progresser l'information dans le texte, tout en la répétant ; ex : la vieille femme > la pauvre femme (< « elle ne possédait rien de plus que ses cinq poules ») > la vieille (pour insister sur son grand âge).

③ En conclusion,

les candidats seraient bien inspirés de considérer ce « premier jet » comme très intéressant, à défaut d'être toujours satisfaisant, en raison essentiellement d'ailleurs d'un registre lexical peu étendu. On peut imaginer qu'un Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès apporte une réponse didactique appropriée à Ilona, à condition que ce PPAP valorise et exploite une sensibilité littéraire naissante et que les compétences lexicales visées soient construites lors d'activités de lecture et d'écriture de textes, centrées sur la compréhension ou la production de leur(s) sens, et donc de leur cohérence interne.

SECOND VOLET

Analyse d'un outil pédagogique (8 points)

① Question 1: Pour quel niveau de quel cycle ce document convient-il, selon vous ? Justifiez votre choix.

- Le document est extrait d'un manuel de CM2, donc de 3^{ème} année de cycle 3.
- Les compétences visées concernent le cycle 3.

Se référer au document 4 extrait des programmes 2002.

→ Au cycle 3 la plupart des élèves deviennent capables de lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse, c'est-à-dire de les comprendre et d'en proposer une interprétation sans l'aide de l'adulte.

La fiche de lecture demandée concerne un « roman », donc la littérature de jeunesse ; elle concerne également l' « évaluation » d'une lecture autonome et plus particulièrement de la compréhension au moyen d'un « résumé en quelques lignes ».

→ Conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leur auteur.

La fiche de lecture comporte les « références du roman ».

→ Se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre.

« Indique ce que tu penses du roman », « Lorsque j'ai un roman en mains : (...) ».

- Les programmes désignent des compétences de fin de cycle. Les compétences citées en référence et l'activité sur une fiche de lecture pourraient, par conséquent, concerner n'importe quel niveau du cycle 3.
- La capacité à « résumer en quelques lignes » n'est pas du niveau du cycle 2.
- Le résumé reste à cet âge hors de portée de la plupart des élèves. (Les nouveaux programmes p. 82).
- Le terme « roman » désigne des ouvrages de littérature de jeunesse principalement abordés au cycle 3.
- Le document ne présente pas d'indication permettant d'estimer un niveau de difficulté relatif au roman choisi : la fiche de lecture proposée est générale. Elle peut s'adresser à n'importe quel niveau du cycle 3.

② Question 2: Donnez votre avis sur la pertinence de la « fiche de lecture » demandée à l'élève.

- La fiche de lecture est une activité qui s'inscrit dans le cadre des programmes 2002 concernant la littérature de jeunesse. Se référer au document 4. (voir la réponse à la question 1)
- Le document présente 3 tâches proposées aux élèves qui déterminent 3 parties dans la fiche de lecture. Il s'agit donc d'un guide de rédaction d'une fiche de lecture proposé à toute la classe pour toute lecture de roman. Cet outil fixe une forme à la fiche de lecture qui aide les élèves à les produire de manière répétée et identique.
- L'identité de forme des fiches de lecture permet des activités de classement en fonction des différentes références (titre, auteur, illustrateur, ...)
- Elle permet également des comparaisons entre les livres d'un même auteur, d'un même illustrateur, d'une même collection, ...
- Elle permet aussi de mutualiser ces fiches pour constituer un fichier commun pour la classe, le cycle, ou l'école, permettant une approche coopérative de la lecture (choix des romans, échanges sur les livres lus, ...)
- Le résumé du roman vise en premier lieu à vérifier la compréhension de la lecture. Il s'agit en effet d'une activité qui s'inscrit dans un document clairement centré sur l'évaluation.

- Ecrire le résumé d'un roman permet également d'exercer sa capacité à résumer. Il s'agit de la mise en œuvre d'une compétence utile dès l'école élémentaire. Cependant cette compétence requiert une maîtrise méthodologique importante qui rend parfois la tâche peu motivante pour des élèves de cycle 3. Il s'agit de concilier le goût pour la lecture et les exigences formelles qu'impose le résumé.
- Quel sens et quelle fonction conserve l'écriture d'un résumé quand la plupart des collections proposent un texte court sur la 4^{ème} de couverture qui sert à donner un avant-goût du livre ?
- Les documents 1 à 4 privilégient l'accès au plaisir de lire. Il s'agit de l'objectif prioritaire de l'introduction de la lecture littéraire. C'est objectif nécessite une « relation intime avec les livres » au long d'un itinéraire de lecteur propre à chacun. Cette expérience très personnelle de la lecture doit être favorisée par des activités réflexives ou plutôt **réactives** sur la lecture. C'est l'intérêt de la 3^{ème} question (« indique ce que tu penses du roman et dis pourquoi »). Il s'agit de **réagir** à la lecture en se centrant sur les sentiments et les émotions (« ce livre m'a ... ») et en essayant de les analyser (« parce que ... »).
- Le « carnet de lecture » préconisé dans les nouveaux programmes (document 4) semble une forme plus souple de support centré sur l'expérience de lecteur que cette fiche de lecture un peu plus contraignante.

③ Question 3: Quelle utilisation envisagez-vous de cette évaluation ?

« Evalue tes connaissances en recopiant seulement ce que tu sais faire ou ce que tu es capable de reconnaître à présent. »

- Il s'agit d'une auto évaluation puisque l'élève est en mesure de s'évaluer lui-même.
- La copie sélective (« en recopiant seulement ... ») peut permettre d'utiliser les différents points identifiés comme des outils de référence pour écrire sur le carnet de lecture – support privilégié pour conserver une mémoire écrite de son expérience de lecteur-
- C'est une évaluation formative puisque l'élève est amené par lui-même à se rendre compte de ses connaissances (« je sais reconnaître ») et d'un savoir faire (« lorsque j'ai un roman en mains » ; « je suis capable de lire une œuvre complète ») dans le but de mesurer ses compétences et de motiver ses apprentissages. L'expression « à présent » inscrit en effet cette évaluation dans le temps et peut sous entendre des activités futures et une évaluation ultérieure. Il s'agit donc de considérer cette évaluation comme une étape dans le parcours de lecteur de l'élève et de l'annoncer comme telle.
- Il serait utile de faire préciser à l'élève le ou les romans lus pendant la période considérée pour évaluer quantitativement et qualitativement son itinéraire de lecteur et connaître les livres qui provoquent le comportement décrit (« lorsque j'ai un roman en mains » ; « je suis capable de lire une œuvre complète »).
- Prévoir la prochaine évaluation de ce type à la suite d'une période semblable à la précédente pour permettre à l'élève de comparer ses résultats et d'estimer son évolution.

« Je sais reconnaître : ... »

- Cette évaluation de la connaissance des livres en tant qu'objets, de leurs références et de leur origine pointe des savoirs bien souvent acquis en cycle 2 et évalués (incomplètement) dès l'évaluation nationale au CE2. Il est probable que pour la plupart des élèves cette question ne pose aucun problème au cycle 3, et plus certainement en CM2.
- Si ce n'était pas le cas, il faudrait proposer au petit groupe d'élèves en difficulté des activités de classement ou de recherche de livres en BCD en utilisant comme critères les références à connaître : titre, auteur, éditeur, ...
- Cette question relativement simple aurait pu se présenter sous la forme d'un grille avec des cases à cocher, pour plus de rapidité.

« Lorsque j'ai un roman en mains : ... »

- Il s'agit pour l'élève de prendre conscience de sa méthode pour choisir un livre. Les différentes actions identifiées et proposées (« j'observe la couverture, je lis le titre, ... ») permettent à l'élève de s'interroger sur son propre comportement, de le rendre conscient et d'en faire éventuellement une stratégie maîtrisée de choix d'un livre. C'est donc une évaluation qui recouvre un apprentissage.
- Cette prise de conscience individuelle effectuée, l'enseignant peut proposer des situations qui permettent aux élèves, collectivement (par groupes), de confronter leur point de vue sur un roman sans l'avoir lu réellement (sauf quelques pages éventuellement). Il s'agirait d'échanger sur le livre en justifiant l'avis exprimé par un ou plusieurs éléments utilisé(s) (informations de la couverture, impressions données par le titre, ...)
- Une situation proche de celle décrite ci-dessus pourrait permettre une analyse différenciée des différents éléments d'appréciation du livre, si les groupes d'élèves avaient tous le même roman et un élément différent à prendre en compte pour exprimer un avis. La confrontation donnerait l'occasion de comparer les divers points de vue sur le roman en les expliquant par les éléments pris en compte (couverture, titre, ...)

« Je suis capable de lire une œuvre complète (...) »

- Il pourrait être intéressant d'affiner les propositions faites pour évaluer plus précisément le comportement de lecteur. Par exemple :
 - Je préfère lire seulement un chapitre à la fois**
 - Je préfère lire plusieurs chapitres à la suite
 - Je préfère lire les chapitres dans l'ordre
 - Je lis parfois les chapitres dans le désordre
 - Je saute parfois des pages ou même un chapitre
- Ce questionnaire individuel pourrait être prétexte à un échange par groupes sur les différents comportements de lecteur.
- La lecture d'un même roman par plusieurs élèves pourrait être l'occasion d'exprimer dans le groupe les impressions provoquées par la lecture d'un même nombre de chapitres.