

LES APPRENTISSAGES DE LA LECTURE-ÉCRITURE UN RYTHME À PRENDRE, UN CYCLE À ENTREtenir SANS RUPTURE

■
Annie Janicot & Bernard Devanne
■

Après avoir « ausculté » les manuels « d'apprentissage de la lecture » publiés après 2008, après avoir parcouru la plateforme « Lire au CP », il semble essentiel de proposer d'autres dispositifs d'apprentissage, effectifs dans certaines classes mais moins médiatisés. Et espérons que cet article en suscite d'autres. Bernard Devanne pose depuis 20 ans comme conditions à l'apprentissage de la lecture la mise en place d'un environnement culturel et la densité des productions écrites (de textes toujours !) liées à des projets, dès l'école maternelle ; la mise en œuvre au CP n'est qu'un prolongement et les compétences développées alors par les élèves méritent une attention toute particulière.

Bernard Devanne était professeur à l'École Normale puis à l'IUFM d'Alençon et il a mené ses travaux du cycle 1 au cycle 3 avant de prendre le temps d'accompagner et surtout d'observer des classes de grande section¹, puis moyenne section et CP. Observer oui, pour prendre en compte et diffuser les actes d'écriture de ces enfants très jeunes et pourtant pris totalement au sérieux dans leur désir d'écrire. Observer pour mieux décrire l'environnement d'apprentissage qu'organise l'enseignant non pour former, voire formater ses élèves, mais pour qu'ils s'informent sur le monde et sur la langue française et qu'ils y prennent un plaisir renouvelé. En 2013, j'étais invitée à constater *de visu* le comporte-

ment de lecteurs et de scripteurs en fin de CP après 6 trimestres de parcours culturels et de productions écrites. C'était irrésistible... Ces élèves lorsqu'ils arrivent au CP ne font que comme tout un chacun lors de son anniversaire, prendre un jour de plus et poursuivre le chemin d'apprentissage emprunté depuis longtemps outill à la main et devant les yeux. En septembre 2013, Bernard Devanne ne pouvait que réagir à l'annonce de la refonte des cycles de l'école au collège (*Parler, lire et écrire à l'école primaire : une redéfinition des cycles pour quelle politique de réussite ?*²). Lucide quant aux pratiques effectives des enseignants, il rappelle que l'incitation à développer une pratique assidue

1 ► Voir l'ensemble du dossier de 2006 à 2008 : www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2008/surlalecturebdevanne.aspx
2 ► Voir www.lecture.org/actualites/devanne-al125-cycles.pdf

de lecture et d'écriture pour que les apprentissages passent par une expérience/expérimentation quotidienne effective (et non par une juxtaposition d'exercices déconnectés des contextes d'usages et de production) existe depuis bien longtemps dans les textes officiels. Il insiste comme dans ses précédents écrits sur la logique et nécessaire continuité entre l'école maternelle et l'école élémentaire, la première n'étant pas préparatoire à la seconde, mais accompagnant et suscitant les premières étapes des apprentissages ; pourquoi alors officialiser un moment de rupture alors qu'il faudrait coordonner ? Il regrette aussi le renversement des essais de développement d'un milieu culturel où l'écrit et les livres tenaient une place croissante jusqu'au début des années 2000 vers une prédominance obsessionnelle, excluante et appauvrissante de l'analyse phonologique. Il s'étonne enfin de l'injonction actuelle de retour aux coins jeux avec le risque de reproduction de stéréotypes, de confusion sur la fonction de l'école et d'immobilisme alors que le jeu est dynamique et porteur d'apprentissages.

Il décide alors de relater sur le site du Café pédagogique les deux premiers trimestres de ce CP de la Sarthe, absolument pas quelconque : une classe à double

niveau de 7 élèves de petite section et de 20 élèves de CP dans un espace exigu avec mezzanine aménagée pour l'accueil des petits (*Lire et écrire au CP : l'ambition de la réussite, 6 et 20/11/2013*³). Il montre comment tant du côté de l'enseignant que du côté des élèves se prolongent les habitudes de productions écrites quotidiennes, *habitudes prises à l'école maternelle !* Pour les membres de l'AFL (notamment), cherchant à mettre en place les conditions d'apprentissage les plus favorables, il est stimulant de lire les précisions quant à l'environnement écrit présent en classe et les projets d'écriture retenus afin de faire aux élèves « *des propositions à la hauteur de leurs capacités d'apprentissage* » (06/11/2013) : projet pluridisciplinaire à dominante narrative sur toute l'année (carnets de

voyage en 4 continents) alterné avec des écritures brèves structurées, individuelles, fréquentes et créatives ; réalisation d'une petite encyclopédie de classe ; à disposition des élèves, « une quarantaine d'imagiers différents, certains en plusieurs exemplaires », « plusieurs dizaines de documentaires » sur un présentoir avec exposition évolutive, un bac « albums à lire tout seul » puis un autre « regroupant des récits aux textes plus complexes » ; les exemplaires de l'abonnement à « Mon petit quotidien », ainsi que des textes poétiques, le tout étant activé et réactivé comme on entretient un feu par des lectures magistrales

3 ► Voir www.lecture.org/actualites/devanne-al125-cp1.pdf et www.lecture.org/actualites/devanne-al125-cp2.pdf



quotidiennes et des lectures à la maison. Et puis, après passage du texte à la moulinette des réseaux lexicaux, comment ne pas être sensible à tous ces termes qui se conjuguent pour décrire la densité de l'activité de l'élève : sur l'immédiateté de la situation complexe (*dès septembre, dès que possible*) ; sur la grande fréquence des activités d'écriture et de lecture (*tous les jours, chaque matin, toute l'année scolaire, régulier(ère/s/ement), autant d'occasions, répétées deux fois par semaine, rythme bibeptomadaire, semaine après semaine, quotidienne-ment...*).

Il faut aussi noter les mots que l'on ne trouve pas ou qui n'apparaissent que pour être rejetés comme le mot *remédiation*, par exemple, puisque les élèves progressent tous, même si c'est à leur rythme, et pour certains (*voir le texte du 2^e trimestre*) c'est la médiation culturelle de leurs camarades qui leur permet de ne pas totalement décrocher. Le rôle des autres élèves... Précisons que si les élèves écrivent individuellement, les interactions sont encouragées et même suscitées par la disposition des tables, par les échanges devant les panneaux.

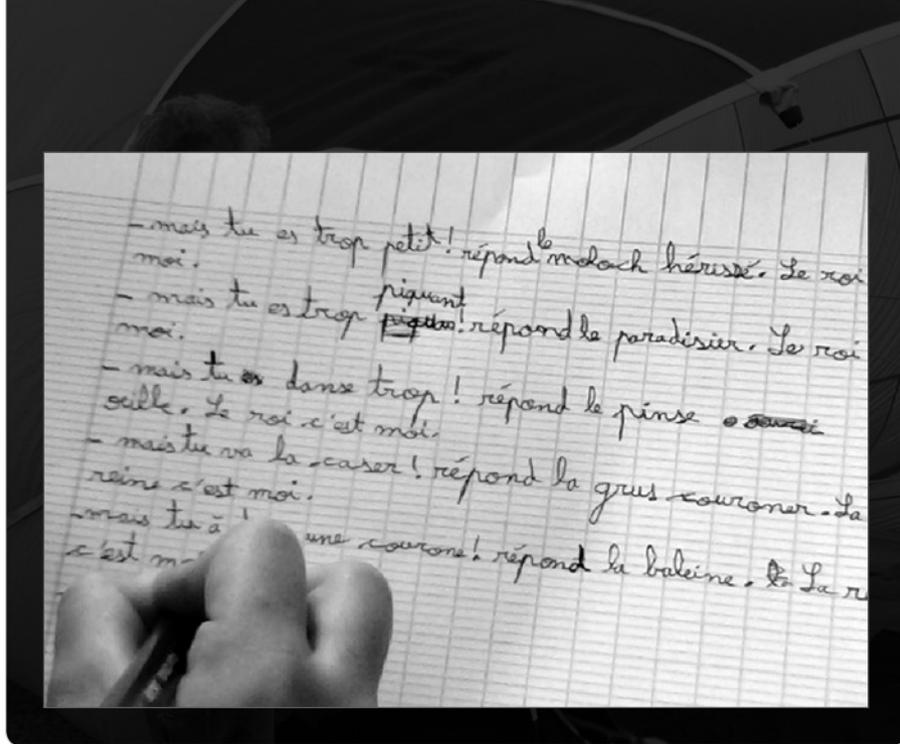
L'article sur le 2^e trimestre du CP aborde la question et la pratique de la voie directe. Présentation d'un mode d'évaluation des « capacités d'identification des mots par la voie directe » puis insistance sur l'entraînement à la fois par reproduction de mots, mais toujours aussi au travers des pratiques d'écriture incessantes « *qui familiarisent avec l'usage de certains champs lexicaux, avec des caractéristiques orthographiques, en même temps qu'avec des structures syntaxiques variées.* » (20/11/2013). Si les correspondances graphèmes phonèmes sont abordées (là encore au travers d'une activité d'écriture régulière, la création de comptines), c'est pour « *familiariser progressivement les élèves (...) avec l'ensemble des correspondances résistantes (...) et à en faire observer les variations orthographiques.* » afin que les élèves perçoivent « *dès ce moment [...] qu'au-delà du phonographique se pose la question de l'orthographique* ».

Pour aider les élèves qui tendraient vers « une résolution phonographique des problèmes d'écriture », se développe dans la classe un affichage de séries lexicales et de leurs caractéristiques orthographiques, séries reprises dans un carnet de vocabulaire individuel et qui permettent progressivement aux élèves de formuler des hypothèses ortho-

graphiques par analogie. Dans les productions pour les carnets de voyage en Amérique, Bernard Devanne continue comme au 1^{er} trimestre à repérer la « claire conscience » ou les « intuitions » que construisent les élèves de régularités orthographiques en conjugaison par exemple, ou pour les accords du pluriel, etc. Il souligne aussi la capacité même d'élèves « moins avancés » à commenter leurs erreurs lors de la présentation de leur texte à leurs camarades. Dans la classe, deux grands tableaux, à hauteur d'enfants, permettent des pauses réflexives collectives sur l'orthographe avant reprise de l'activité individuelle.

Comme pour le 1^{er} trimestre, un type de texte narratif côtoie un texte documentaire avec cette notable distinction de compréhension du texte narratif et de traitement de l'information du texte documentaire. Arrêtons-nous sur les formes d'évaluation trimestrielle de la lecture du texte documentaire qui ponctuent des pratiques de classe. Dès le premier trimestre, une évaluation porte sur *deux* textes documentaires présentés *simultanément* afin d'évaluer la capacité des élèves

« à adapter [leur] mode de lecture à une recherche d'informations en temps limité », temps limité par le rythme du questionnement de l'enseignante, indépendant de l'ordre des informations dans les textes. À la fin du 2^e trimestre, les élèves reçoivent chacun *trois textes documentaires* sur une feuille, *deux textes narratifs* sur une autre et 12 questions différentes, ils ont moins de trois minutes pour prendre connaissance silencieusement des supports et s'interrogent mutuellement. Au 3^e trimestre, vous découvrirez que les élèves écrivent alors eux-mêmes les questions avant d'interroger leurs camarades ou alternativement de répondre à leurs camarades après concertation. On est loin de l'exercice scolaire tant dans le type de questions que dans les protocoles. Et comment ne pas penser à la série D d'ELSA, dans laquelle on ne demande pas à l'élève de fournir la réponse, mais on lui demande dans un laps de temps réduit (calculé selon ses compétences) de pointer son emplacement grâce à la (re)connaissance du type de texte, de sa syntaxe et de son lexique. La présentation des activités de découverte des textes en juin (*texte sur le 3^e trimestre ci-après*) confirme cette approche, mais avec des CP !



J'ai vu ces enfants écrire et lire le 2 juillet 2013, j'ai photographié les carnets de voyage individuels dont les textes ne sont pas devenus lettre morte mais se retrouvent même sur la porte des toilettes. Et j'ai pu mesurer, dans le cadre d'une production narrative à partir de l'album *Le roi, c'est moi !* de Leo Timmers (Milan), le degré d'initiative des élèves, degré d'implication et de persévérance. Les textes étaient longs, se posaient alors les questions de progression et de clôture, des choix repérés et commentés par les autres élèves au moment des lectures...

Je vous propose de mesurer le degré d'ambition, la hauteur de la qualité des compétences construites au travers de la pré-

sentation par Bernard Devanne ci-dessous des lectures documentaires au 3^e trimestre du CP. Tout repose sur l'acceptation par l'enseignant de la confrontation de l'élève avec la complexité de la langue. Certaines méthodes croient baliser les apprentissages en combinant artificiellement les sons et syllabes connues, alors que l'apprentissage est une « prise de risque », celle de l'authenticité, donc de la complexité ● Annie Janicot

Des lectures autonomes de documentaires zoologiques à la fin du CP

Le quatrième carnet de voyage de l'année, consacré à l'Asie, s'élabore en mai et juin. Pour tenir compte de tout ce qui a été appris en créant les trois premiers carnets, pour en permettre le réinvestissement, la méthodologie est modifiée en profondeur : ne disposant plus des grandes affiches « paysages » et « faune », les élèves devront eux-mêmes réunir la documentation correspondante ; c'est l'occasion de feuilleter des atlas et des ouvrages de géographie, des encyclopédies zoologiques⁴, d'en localiser les parties dédiées à l'Asie, de présenter à la classe des paysages, des animaux, d'assurer, à partir des titres et sous-titres, le partage de premières références ; pour ceux dont les compétences de lecture le permettent, ce peut être également la présentation plus détaillée de monographies⁵.

Lire les informations sur le mode de vie

Pour assurer les progrès dans le traitement individuel des informations rencontrées, une réflexion avait été conduite au deuxième trimestre sur les *miliieux de vie*, avec l'aide d'une documentation iconographique, ce qui permettait en même temps de donner un sens précis à un lexique caractéristique : steppes herbeuses, savane à buissons, zones arides, forêts vierges pluviales, etc. Au troisième trimestre, l'objectif étant de rendre les élèves autonomes dans le traitement *intégral* des documentaires animaliers du type *Faune des cinq continents*, les derniers « îlots de résistance » sont les caractéristiques du *mode de vie*.

En effet, si les informations sur la localisation, la morphologie, le régime alimentaire, la reproduction s'appuient sur une syntaxe et un lexique récurrents, celles qui concernent le mode de vie sont, par nature, dissemblables d'un texte à l'autre, puisqu'elles ont pour vocation de différencier, de spécifier ; la difficulté de compréhension de ces énoncés est renfor-

cée par l'apparition d'un lexique nouveau combiné à des formes syntaxiques souvent complexes :

► pour l'ours des cocotiers, « Il vit presque toute l'année en solitaire et ce n'est qu'au moment de la reproduction qu'il forme, pendant peu de temps, un couple avec sa femelle. [...] Il s'abrite, la nuit, dans un arbre creux. Le jour, il parcourt son territoire étendu pour trouver sa nourriture. » ;

► pour le martin roselin, « L'oiseau se tient en bandes nombreuses dans les steppes et les champs, mais gagne souvent les déserts où il chasse sa principale nourriture [...]. Au moment de la nidification, les martins roses bâtissent leur nid dans les rochers, dans les trous d'arbres, les grandes meules de paille ou sous les toits des maisons dans les villages. » ;

► pour le scinque monstrueux, « Dans le sol meuble, il creuse des terriers qui peuvent mesurer jusqu'à 80 cm de long. Il s'y abrite dans la journée. Quand la nuit est complètement tombée, il sort et cherche une proie autour de son gîte. ».

En mai et juin, des énoncés analogues font l'objet d'un travail régulier : l'enseignante soumet à la réflexion collective les informations résistantes qu'elle a sélectionnées, qu'il s'agisse de

4 ► En édition jeunesse, *Mon premier atlas illustré* (Bookan), *Les animaux du monde* (Milan), *Mon très grand animalier du monde* (Auzou), *Larousse junior des animaux*, etc. ; hors secteur jeunesse : atlas, encyclopédies comme *Faune des cinq continents* (Gründ), *Dictionnaire des animaux* de Michel Cuisin (Gründ).

5 ► Monographies consacrées à l'orang-outan, au tigre, au grand panda, aux éléphants, etc.

syntaxe complexe ou de lexique spécifique (nidification, arboricole, animal sociable *vs* solitaire, etc.). L'entraînement se poursuit de façon plus individualisée, en portant à quatre le nombre de *textes intégraux* remis simultanément, disposés sur une feuille unique A4 en format paysage (chaque texte étant distingué des voisins par un cadre) – si bien qu'il est possible d'envisager, pour l'évaluation de juin, une recherche d'informations dans un tel ensemble de quatre textes.

Mobiliser des stratégies de recherche de nature différente

La troisième semaine de juin, comme ils l'ont fait en avril, les élèves se questionnent mutuellement, cette fois par équipes de deux (la passation est étalée sur deux jours, avec captation vidéo). Les animaux sont choisis en dehors du continent asiatique : il s'agit de l'*ara aux ailes vertes*, du *crotale diamant*, du *colobe guéréza* et de la *gazelle sauteuse ou springbok*. En même temps que sont distribués les textes, l'équipe A reçoit ses questions, l'équipe B les siennes : pour chaque équipe, cinq questions.

Lors de l'évaluation d'avril, les élèves disposaient du temps nécessaire à une lecture silen-

cieuse de ces textes inconnus ; chacun découvrirait ensuite les questions à poser à son « adversaire ». Dans le cas présent, et comme ils s'y sont habitués dans les semaines précédentes, ils partent des questions pour explorer aussi rapidement qu'ils le peuvent des textes dont ils ignorent tout. Les questionneurs doivent, en principe, être capables de valider les réponses : ils recherchent donc en même temps que leurs compétiteurs ; les questionnés ont la consigne de s'entendre sur la réponse à donner, puisqu'une mauvaise réponse entraîne aussitôt la perte du point – mais pour beaucoup, penser à faire équipe est encore difficile...

Les questions sont choisies de telle manière que les élèves auront à mettre en œuvre différentes stratégies : localiser des informations dans un seul texte, ou procéder à des repérages sur l'ensemble des quatre textes.

Sur la localisation d'informations dans un texte :

► localiser une information ponctuelle, qui vérifie pour tous un premier niveau de compétence ; aux questions *Quelle sorte d'animal est le crotale diamant ?*, pour l'équipe A, *Quelle sorte d'animal est le colobe guéréza ?*, pour l'équipe B, les réponses peuvent être immédiates, à condition que les

élèves aient mémorisé la place habituelle de cette précision, toujours donnée au début du texte : « Le crotale est un serpent redouté... », « Ce singe noir et blanc habite... » ;

► localiser des informations plus complexes ; la question *Où la femelle du perroquet pond-elle ses œufs ?* implique le repérage d'un énoncé relativement simple, « ... couve seule les 2 œufs qu'elle pond dans le creux d'un arbre », alors que *Comment le crotale se défend-il ?* suppose un traitement plus complexe de l'information, puisque le texte ne présente aucune reprise lexicale de la question : « surpris ou menacé, il agite l'extrémité de sa queue, à grand bruit, pour faire fuir ses ennemis » (dans l'ensemble, les questionnés trouvent la réponse) ;

► on note que des questions apparemment simples, aux réponses aisément repérables grâce à la présence de chiffres – questions auxquelles les élèves sont habitués depuis les premiers mois du CP –, recouvrent ici des « pièges » : ainsi, pour *Combien mesure le springbok ?*, le terme « mesure » apparaît deux fois : « elle mesure entre 75 et 85 cm

au garrot [...] ses cornes mesurent 40 cm » ; à ces occasions, les élèves apprennent à vérifier leurs prises d'informations avant de se lancer dans des réponses hasardeuses. J'ajoute que, pour cette question, il ne faut pas perdre de vue que *gazelle sauteuse* = *springbok* (le texte commençant par « On trouve la gazelle sauteuse... »), de même que, pour une précédente question, il faut avoir gardé en mémoire que *ara* = *perroquet*.

Sur le balayage des quatre textes :

► *Quel est le seul animal carnivore ?*

Cette question peut trouver une réponse grâce à la culture zoologique déjà construite : ni le perroquet ni la gazelle ni le singe ne sont carnivores... Il est donc facile de repérer, pour le crotale, « il chasse les petits rongeurs et les lapins » ; cependant, au titre de vérification, l'arbitre peut demander d'identifier le régime alimentaire des trois autres animaux ;

► *Quels sont les animaux qui font un seul petit ?* La lecture des informations numériques en chiffres « couve seule les 2 œufs » et « met au monde de 8 à 12 petits » ne posant plus de problème, deux animaux sont donc exclus sans difficulté ; pour les autres, la prise d'information demande une lecture plus attentive : « un unique petit vient au monde » et « la femelle met bas un seul petit » ;

► *Quels sont les animaux qui vivent en bandes ou en troupeaux ?* Ici, une recherche ciblée dans les parties mode de vie doit conduire à exclure seulement le crotale – pour les autres, c'est deux fois « vit en petites bandes », une fois « forme des troupeaux nombreux » ;

► *Y a-t-il des animaux qui vivent en Amérique ?* L'exclusion des deux animaux qui vivent en Afrique et la sélection du crotale peuvent être rapides (à chaque fois, l'information est donnée dans les deux premières lignes) ; pour l'ara, la réponse est plus délicate : il faut avoir retenu le nom des pays d'Amérique (« depuis Panama jusqu'au nord de l'Argentine »), ou pouvoir traiter une reformulation sous forme d'adjectif (« habite les forêts sud amé-

ricaines ») – les deux modalités sont l'une et l'autre utilisées par les élèves.

Des informations prélevées aux questions posées, le savoir lire du documentaire zoologique

La première semaine de juillet, la formule est encore différente. Le lundi, les élèves disposent d'une feuille proposant trois documentaires, un oiseau, un mammifère et un reptile (le nombre est réduit à trois, compte tenu de la nature de l'activité) :

► pour une moitié de la classe, c'est la perruche moine, l'écureuil volant du sud et l'alligator de Chine ;

► pour l'autre moitié, c'est l'alcyon à tête brune, le cobaye sauvage et le crocodile du Nil⁶.

Par équipes de deux, en s'appuyant sur la lecture intégrale des trois documentaires, les élèves élaborent les questions qu'ils souhaitent poser le lendemain (pour assurer la confidentialité, ils sont répartis dans deux salles).

⁶ ► Ces six textes sont extraits de l'encyclopédie *Faune des cinq continents* (Gründ, édition de 1984).

Dans la première moitié de la classe, les propositions sont nombreuses comme en témoignent les neuf questions imaginées par S. et L. présentées dans le scan de leur page ci-dessous...

PERRUCHE MOINE

On trouve la perruche moine dans l'est de la Bolivie, au Paraguay, au sud-ouest du Brésil et dans la partie nord de l'Argentine. Elle mesure environ 30 cm de long et pèse 150 grammes.

Elle vit en colonies nombreuses, même au moment de la nidification, quand chaque colonie compte plusieurs centaines d'individus. Les oiseaux apportent dans leurs becs de longues baguettes qu'ils tressent pour réaliser, sur les branches d'un arbre, un énorme nid où chaque couple a sa chambre. La femelle pond de 5 à 7 œufs. Quand les petits sont nés, ils sont nourris par les deux parents.

Les perruches moines se nourrissent de graines, de pousses vertes et de fruits tendres.

ÉCUREUIL VOLANT DU SUD

L'écureuil volant est répandu dans les grandes forêts de l'est des États-Unis. Ce petit rongeur mesure de 20 à 25 cm de long, et possède une queue de 10 à 15 cm. Sur chaque flanc, il a une bande de peau qu'il peut étendre comme un parachute. Il est capable d'effectuer, d'un arbre à un autre, un vol plané de 30 m.

Dans la journée, l'écureuil s'abrite dans un trou d'arbre. Au crépuscule, il circule dans la cime des arbres et cherche sa nourriture. Il se nourrit de noix et de noisettes, de jeunes pousses et de fruits, parfois d'insectes et d'œufs d'oiseaux.

La femelle met bas, deux fois par an, de 3 à 6 petits. Vers l'âge de 2 mois, ils apprennent à voler avec leur mère.

► par exemple, pour la perruche, *Quel est l'animal qui est un oiseau ? Combien pèse la perruche ? On trouve la perruche où ? Que font les couples de perruches ? Est-ce que la perruche est plus lourde que l'alligator ? ;*

► ou bien, sous deux formulations intéressantes, une même question, *Quand les petits écureuils sont nés que font-ils ? et À quel âge les petits de l'écureuil volant ils apprennent à voler ? ;*

► ou encore, s'inspirant des questions transversales posées au fil des mois, *Quel est l'animal qui vit en groupe ? Qui est un mammifère parmi tous ces animaux ? Quel animal est herbivore ? Est-ce qu'il y a des carnivores ?...*

Peut-être à cause de sa difficulté, le deuxième paragraphe de la perruche moine n'inspire qu'une question, d'ailleurs très pertinente, à S. et L., *Est-ce qu'il y a des*

ALLIGATOR DE CHINE

L'alligator de Chine habite le cours inférieur du fleuve Yangtze, dans le nord-est de la Chine. Il n'en reste que 200 à l'état sauvage. Ce reptile atteint 175 cm de long et pèse jusqu'à 45 kg.

Il se nourrit surtout de poissons, mais aussi de mollusques et de crustacés. Les petits attrapent les insectes et les araignées.

Ces alligators passent l'hiver dans des trous creusés dans les berges. C'est aussi dans les berges que la femelle bâtit un nid de boue et de feuillage, dans lequel elle pond de 30 à 60 œufs. Lorsque les petits naissent, soixante jours plus tard, la mère les transporte dans l'eau, et veille sur eux jusqu'au printemps suivant.

colonies d'oiseaux ? ; en revanche, le dernier paragraphe de l'alligator de Chine, de moindre résistance syntaxique, leur suggère deux questions, *Est-ce que l'alligator de Chine passe toute sa vie dans l'eau ?* et *Est-ce que l'alligator de Chine pond ses œufs dans l'eau ?*, qui montrent

la femelle Écureuil volant du sud
Met ~~de~~ bas combien de petits?
Que mangeait la perruche moine?
combien mesure Écureuil volant du sud?
ou habite l'alligator de Chine?
~~est~~ Est-ce que il y a des carnivores?
ou vit l'écureuil volant du sud?
Est ce que il y a des colonies d'oiseau?
Est ce que l'alligator de chine pas toute sa vie dans l'eau?
Est ce que l'alligator de chine pond des œufs dans l'eau?

ALCYON À TÊTE BRUNE

L'alcyon à tête brune est répandu depuis la Turquie jusqu'en Chine et aux Philippines. On le trouve dans les endroits proches des cours d'eau et des lacs. Il mesure environ 30 cm de long et pèse 150 grammes.

Cet oiseau est un martin-chasseur qui se nourrit surtout d'animaux terrestres, sauterelles, grenouilles et petits lézards. Mais il sait aussi attraper avec adresse les poissons dans l'eau.

Chaque couple d'alcyons creuse dans la berge un couloir terminé par une chambre de nidification. La femelle y pond de 3 à 5 œufs qu'elle couve toute seule. Les parents nourrissent les oisillons principalement d'insectes.

COBAYE SAUVAGE

Tout le monde connaît le cobaye domestique ou cochon d'Inde, mais beaucoup de gens ignorent que son ancêtre, le cobaye sauvage, est originaire des montagnes du Pérou. On le trouve aujourd'hui de la Guyane à l'Argentine. Il mesure 30 cm de long et pèse jusqu'à 2 kg.

Il habite dans les endroits herbeux ou buissonneux, où il vit le plus souvent en colonies nombreuses. Il mange de l'herbe, des pousses vertes et des écorces, des fruits et des graines, et se régale parfois de mollusques et d'insectes.

La femelle met bas, plusieurs fois dans l'année, habituellement des jumeaux. Les petits voient dès leur naissance et courent au bout de peu de temps.

l'intérêt qu'elles ont accordé aux lignes évoquant le mode de vie de ce reptile.

Pendant ce temps, l'autre moitié de la classe...

► imagine sur ses propres textes les mêmes types de questions maintenant « habituelles », *Où vit l'alcyon à tête brune ? Quelle sorte d'animal est l'alcyon ? Combien mesure le cobaye sauvage ?*, etc. ;

► s'intéresse également aux énoncés plus résistants décrivant le mode de vie, par exemple, à propos du crocodile : *Où le crocodile du Nil chasse-t-il ses proies ? Que mange le crocodile du Nil ? Où pond la femelle crocodile du Nil ?* ;

► ou encore, n'oublie pas les questions transversales, *Quel animal est herbivore ? Y a-t-il des animaux carnivores ? Quels sont les animaux qui pondent ?* – et imagine même une question qui ne trouvera pas de réponse littérale, *Quel animal vit en Afrique ?*

Pour le lendemain, l'enseignante fait un tri des questions (il y a nécessairement des redondances d'un binôme à l'autre), les additionne, en modifie si nécessaire la construction interrogative ; pour obtenir le total des douze questions à poser par chacune des équipes, elle a signalé aux élèves qu'elle inclurait dans la liste ses propres questions : ► pour les

CROCODILE DU NIL

Dans les régions tropicales africaines, les crocodiles peuvent être relativement nombreux dans les eaux des rivières, des lacs et des marais. Ce reptile peut atteindre plus de cinq mètres de long et peser jusqu'à 1000 kg.

Il est très adroit dans l'eau. C'est là qu'il chasse ses proies. Il attrape surtout les poissons, mais un gros crocodile peut capturer une antilope ou d'autres grands animaux quand ils s'approchent de l'eau pour boire.

La femelle creuse des trous dans les rives et y pond 30 à 50 œufs à la coquille solide. La mère demeure ensuite à proximité et monte la garde. Huit à neuf semaines plus tard, les jeunes se font entendre dans les œufs. Dès qu'elle les entend, la femelle écarte la terre.

équipes A : *Pourquoi les perruches apportent-elles des baguettes dans leur bec ? L'écureuil volant peut-il avoir 12 petits en une année ?* ► pour les équipes B : *Pourquoi la femelle du crocodile écarte-t-elle la terre ? Le cobaye sauvage peut-il avoir plus de 4 petits en une année ?*

Le mardi 2 juillet, en début d'après-midi, chaque équipe reçoit, en même temps que les douze questions qui lui reviennent et les textes correspondants, les trois documentaires inconnus ; l'équipe adverse pose aussitôt sa première question. Afin d'éviter tout « emprunt de réponse » d'une table à l'autre, les mêmes questions ont été copiées/collées en en modifiant l'ordre...

Conclusion

Ces développements ne doivent pas faire oublier qu'un travail de même intensité s'est simultanément poursuivi sur les textes narratifs. Ainsi, l'évaluation de juin propose, aux côtés des quatre textes documentaires, la lecture d'un long extrait de *Polly la fûtée et cet imbécile de Loup*, accompagné lui aussi de cinq questions posées par chacune des deux équipes⁷. Comme c'était le cas au mois d'avril, les questions visent en particulier la compréhension de la logique narrative et celle des implicites.

Ces différentes compétences n'ont pas été obtenues par la multiplication d'exercices strictement consacrés à « l'entraînement à la compréhension ». Elles se sont travaillées grâce aux lectures quotidiennes de toutes sortes : lectures de l'enseignante à l'école maternelle, lectures partagées des élèves dans la continuité GS-CP ; parce qu'elles se sont articulées à des activités de production de textes quotidiennes, les unes et les autres ont nourri des questionnements multiples, qui à leur tour ont sollicité des relectures, des recherches dans les livres... Puisque *comprendre, c'est créer des liens*, les réseaux qui se sont ainsi élaborés et stabilisés ont progressivement assuré les fondations de telles compétences complexes, dans l'indispensable continuité d'un cycle d'apprentissages ● **Bernard Devanne**

7 ► Cette situation est inspirée de l'évaluation nationale au CE1 de mai 2010. Les élèves ont été confrontés, quelques jours plus tôt, à une situation identique sur le texte Li Chang et Li Chong, lui-même emprunté à l'évaluation CE1 de mai 2012

