

## Difficultés dans la lecture des manuels et des ouvrages documentaires

Quelle que soit la forme de l'ouvrage, il est absolument nécessaire que les élèves en aient une utilisation régulière; c'est aussi vrai des manuels que des ouvrages documentaires car les premiers ne sont pas moins complexes que les seconds. C'est une approche raisonnée de leur utilisation en situation (et non dans des leçons formelles) qui en facilitera un apprentissage progressif.

### Les manuels

Pour ces derniers, l'objectif est que les élèves commencent à les utiliser de façon autonome avant la fin du CM2 et qu'ils sachent aborder des manuels ou outils nouveaux avec un minimum d'acquis méthodologiques mobilisables. On veillera donc à travailler sur les différentes fonctions des manuels, et notamment :

- la transmission du savoir correspondant au programme (exposé de notions nouvelles) ;
- l'illustration de faits ou notions ;
- l'entraînement par des exercices ou autres activités ;
- l'approfondissement et le prolongement du savoir requis par le programme ;
- l'évaluation.

### Les ouvrages documentaires

Ils sont souvent foisonnants, le guidage par le maître est indispensable pour conduire vers un usage autonome et personnel. On favorisera le travail sur des outils divers, plus ou moins complexes, qui permettent une différenciation sur un même objet de travail dans le cadre collectif.

La recherche documentaire sollicite une forme de lecture sélective qui s'apprend; il n'est nécessaire de lire intégralement ni le livre, ni même un chapitre pour obtenir l'informations. Cette phase d'approche des informations doit être distinguée du travail sur les textes, nécessaire pour obtenir toutes les informations recherchées. Celui-ci exige souvent une grande rigueur et un investissement important du lecteur. En effet, les textes informatifs ne sont pas plus simples à lire que

les textes littéraires : les connaissances préalables requises jouent un rôle particulièrement important dans l'accès au sens, de même que la capacité à se repérer dans le foisonnement et l'hétérogénéité des données (notions, exemples, illustrations iconographiques, définitions, etc.). Comme pour les textes littéraires, la lecture ne peut se réduire à une pratique individuelle silencieuse : bien conduits par le maître, les échanges de points de vue, la confrontation d'interprétations différentes doivent permettre d'aller vers une mise au point collective des acquis.

Il serait intéressant que des ouvrages documentaires, des manuels différents restent en fond de classe tout au long d'une étude, d'un thème de travail. Même s'ils ne sont pas tous exhaustivement utilisés, on pourra encourager à lire, faciliter des emprunts; ils pourront faire l'objet d'une bibliographie en fin d'étude sur le cahier. Ainsi, les réseaux entre livres et autres supports, l'extension des connaissances scolaires sont d'emblée matérialisés dans les pratiques d'apprentissage.

Les cédéroms documentaires, les recherches sur Internet permettent des accès directs aux informations. Les entrées par mots-clés, l'utilisation d'un moteur de recherche, la navigation dans les arborescences sollicitent des opérations intellectuelles bien spécifiques que la manipulation d'ouvrages documentaires ne nécessite pas nécessairement : choix du ou des mots-clés pertinents, maintien en mémoire de cette clé d'entrée et de l'objet de recherche, tris successifs, liens entre les informations. Les caractéristiques propres aux supports multimédias sont des sources de difficulté supplémentaires : impossibilité de manipulation réelle (pas d'appropriation « tactile » ou visuelle globale, retours en arrière non facilités, etc.), zone de lecture délimitée par l'écran et obligation de faire défiler le texte perturbant certains repérages.

Dans un cas au moins, il semble que le support électronique soit de maniement plus facile que le support papier : celui de la recherche sur dictionnaire, l'ordinateur dispensant de la recherche matérielle par ordre alphabétique.

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Organisation de l'ouvrage	Caractère régulier ou non, explicite ou non : – de l'organisation en chapitres (approche thématique, approche notionnelle) ; – de l'organisation de l'unité « double page », avec codage des rubriques, en général relatif à la catégorisation des activités à conduire ou à celle des textes. Souvent, des repères soulignent ce codage (typographie, couleurs, pictogrammes, etc.).	– L'organisation des manuels en usage dans la classe doit être explorée avec les élèves au début de l'année, de manière fonctionnelle. Cette première exploration ne dispense pas d'une attention continue ; au fil des utilisations, on rappellera sur quels indices on peut s'appuyer quand on cherche. – L'utilisation de plusieurs manuels conduit à rencontrer des organisations diverses, ce qui contribue à créer des conditions d'adaptation à la diversité des possibles.

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Nature des aides au repérage (outils pour la recherche)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sommaire, table des matières : titre des chapitres et intertitres (degré d'abstraction plus ou moins important ; place de la nominalisation) ; table des illustrations ; cartes.</li> <li>– Lexique, index de mots ou de notions.</li> </ul>	<p>Ces éléments ne sont des « guides » pour la lecture que s'ils ont été explorés et sont travaillés régulièrement. Les tables des matières ou sommaires peuvent être utilisés très vite. Les index, parfois plus complexes à lire, sont explorés au fur et à mesure des leçons.</p> <p>L'élaboration de tels outils par les élèves eux-mêmes (table des matières, index, lexique), insérés dans le cahier de sciences ou de mathématiques par exemple, peut aider à leur appropriation.</p>
Variété des textes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diversité présente ou non, de manière systématique et repérée ou non : description, explication, narration, synthèse de connaissances (résumés par exemple), instructions, suggestions.</li> <li>– Statut des « documents » proposés (extrait d'un document authentique, adaptation, etc.).</li> <li>– Relations entre les différents textes.</li> </ul>	<p>Cette diversité est surtout nette dans les manuels d'histoire, de géographie ou de sciences qu'il faut utiliser régulièrement dans leur variété.</p> <p>Sans que l'accent soit mis sur la formalisation d'une typologie, il convient que les élèves identifient, sur une double page, les différents textes et leurs usages possibles. Ils doivent aussi apprendre à repérer le cas échéant le nom de l'auteur, la source du document, sa date (cela vaut également pour les supports multimédias).</p>
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Densité des mots nouveaux.</li> <li>– Présence de substituts nominaux (souvent forte dans les manuels d'histoire ou les documentaires historiques).</li> <li>– Abondance de noms, en particulier dans les titres de chapitres ou de paragraphes et les sommaires (nombreuses phrases nominales dans les titres et légendes en particulier).</li> <li>– Sens spécifique de mots du langage usuel (en histoire, « tué au front », « servir le souverain », « la cité » ; le mot « milieu » en sciences et en mathématiques ; le mot « échelle » en mathématiques et en géographie ; etc.).</li> <li>– Présence d'un lexique, dans le texte ou en fin d'ouvrage (la forme des définitions peut constituer une difficulté supplémentaire).</li> <li>– Signalement ou non dans les textes des mots difficiles définis, lieu de ces définitions (marge ou bas de la page en cours/fin d'ouvrage/fin de chapitre).</li> </ul>	<p>Dans des ouvrages dont la vocation est d'enseigner des connaissances nouvelles, il n'est pas étonnant de trouver une grande densité de mots nouveaux. Ces mots sont autant d'obstacles à la compréhension (on considère comme optimum pour la compréhension la proportion de 1 % de mots nouveaux dans un texte).</p> <p>Les difficultés sont de nature différente selon que l'utilisation intervient avant ou après les leçons, pour faire des hypothèses, pour apprendre, pour s'entraîner ou pour compléter une première information. Le travail lexical sur la nominalisation doit être très régulier.</p>

Facteurs de difficulté	Éléments à considérer	Indications de travail
Syntaxe et morphologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Longueur et complexité des phrases (attention au nombre de propositions et aux modalités de subordination, attention aussi à la voix passive). Les textes explicatifs sont souvent très riches en connecteurs (liens logiques ou chronologiques très explicites).</li> <li>– Temps verbaux. La complexité dans ce registre est parfois très grande dans les manuels d'histoire ou les ouvrages documentaires historiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pour travailler spécifiquement des difficultés syntaxiques, des ateliers de lecture peuvent être nécessaires. La reformulation des textes sous d'autres formes (sorte de frise chronologique sommaire, schématisation d'une série de transformations, prise de notes) peut grandement aider à la compréhension. La confrontation des reformulations et le retour au texte pour attester une interprétation seront organisés pour obtenir un accord sur le sens des textes lus.</li> <li>– On peut jouer sur cette variable pour différencier la difficulté des textes donnés à lire aux élèves d'une même classe.</li> </ul>
Nature et fonction de l'iconographie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diversité liée aux modes de fabrication (photographies, dessins, peintures, etc.; représentations plus conceptuelles: schémas, cartes, graphiques; etc.).</li> <li>– Diversité liée à la présentation (perspective, cadrage, effets (flou), composition).</li> <li>– Échelle des représentations, du réel microscopique (bactéries, pollen, etc.) au macroscopique (univers, continent); liens entre les représentations (en sciences ou en géographie, zooms, plans, coupes, « éclatés » ou « écorchés », etc.).</li> <li>– Présence ou absence de légende fournissant une information sur l'iconographie.</li> <li>– Aide au traitement: présence ou non de questions ou de commentaires pour guider l'exploration et la compréhension.</li> <li>– Fonctions (illustrer, expliquer, reformuler, synthétiser, informer).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Il faut dépasser l'illusion que l'image rend visible immédiatement un événement, un processus, un état, etc., et créer des situations problèmes permettant aux élèves de mettre en question leur perception de l'image et de découvrir ses codes spécifiques.</li> <li>– Apprendre à traiter des représentations telles que les cartes, les graphiques, etc., est constitutif de l'apprentissage disciplinaire en donnant une large place à l'oral (géographie, sciences, mathématiques, etc.).</li> <li>– On peut mobiliser les élèves, dans les recherches documentaires, sur la sélection de représentations diverses à la suite d'une leçon ou d'une séance d'expérimentation, afin d'illustrer les informations que l'on aura choisi de conserver dans la synthèse écrite. Inversement, une image, un graphique, un schéma, etc., peuvent constituer le support à partir duquel on demandera de construire tout ou partie de la synthèse de la leçon. L'élaboration d'une légende, le fait d'avoir à compléter des représentations variées avec des mots, des flèches, des nombres, des couleurs, etc., peuvent constituer des modalités d'évaluation intéressantes.</li> </ul>
Rapport texte/iconographie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lien entre textes et images: répartition du contenu informatif (iconographie en appoint au texte, en point de départ de l'information à construire, en contrepoint).</li> <li>– Caractère explicite ou non des liens entre les textes et les images, nombre de renvois (internes à la double page ou dépassant cette unité), organisation dans l'espace de la page ou de la double page.</li> </ul>	<p>Au cours du cycle, il est important de programmer des expériences d'écriture associant texte et image dans les différents champs disciplinaires.</p>

## La lecture documentaire

Par cette pratique, on vise à la fois l'acquisition de compétences spécifiques de lecture (pragmatiques, stratégiques et de compréhension) et la découverte d'informations ou la construction de connaissances nouvelles.

La lecture documentaire relève, comme la lecture littéraire, de processus interprétatifs : le lecteur réagit au texte qu'il lit, il se représente les informations en fonction des diverses expériences qu'il mobilise. Les mises en œuvre du travail interprétatif reprendront quelques tâches citées plus loin pour la lecture littéraire : reformulation, courte synthèse, transposition (schéma, représentation graphique, choix parmi plusieurs images) de façon à provoquer chez les élèves l'explicitation des conduites interprétatives. L'implicite, la densité, l'organisation hiérarchique, le statut des différents textes et leurs éventuels agencements, ainsi que les positions énonciatives seront l'objet d'approfondissements dans des ateliers de lecture lorsqu'un de ces éléments apparaîtra comme problématique.

Pour l'analyse des activités dans lesquelles on engage les élèves, on peut distinguer plusieurs temps constitutifs d'une lecture documentaire : la préparation de la recherche, la recherche proprement dite, le traitement de l'information, la restitution.

On ne suppose pas que tous ces moments doivent être systématiquement présents à chaque séance de lecture documentaire. Par exemple, dans le cours des activités disciplinaires, les élèves peuvent être amenés à traiter des textes documentaires choisis par le maître, cela sous sa conduite (guidage) pour apprendre progressivement à le faire seuls. Dans les ateliers de lecture, il est possible de segmenter les tâches avec des objectifs d'apprentissage très spécifiques (exploration de sommaires ou d'index, etc.).

En effet, avant d'aborder un projet de recherche documentaire dans son intégralité, les élèves devront avoir acquis des compétences minimales en lecture documentaire afin de pouvoir sélectionner les ouvrages, les textes, les images dont ils auront besoin. Il conviendra donc de solliciter le plus souvent possible cette lecture dans le cadre des apprentissages disciplinaires sur des textes choisis par le

maître, apportés par les élèves ou rassemblés à la suite d'une recherche documentaire.

Néanmoins les élèves seront amenés assez régulièrement à vivre les diverses phases dans des situations qui ont un sens clairement perçu par eux. Tout au long du cycle, l'encadrement de l'activité par le maître, les aides qu'il apporte, le soutien qu'il procure à certains élèves moins performants ou plus lents évoluent de telle façon que tous assument de plus en plus la démarche entière de manière autonome sur des supports de plus en plus complexes et diversifiés.

Au cycle 3, les expériences antérieures constituent des points d'appui importants même si elles n'ont pas été formalisées. La fréquentation régulière de lieux de lecture et/ou de prêt (bibliothèque centre documentaire, bibliothèque municipale, etc.), l'habitude de rechercher des livres – ou autres supports – adaptés à des situations différentes, la catégorisation des ouvrages (identification de la fiction et du documentaire) sont des ressources que l'élève de cycle 3 doit apprendre à mobiliser pour construire des méthodes de travail.

La lecture documentaire prend place dans le cadre des enseignements disciplinaires qui, presque tous, la requièrent naturellement, soit pour compléter des connaissances acquises, pour valider des réponses construites par observation ou expérimentation, pour aborder des thèmes ou phénomènes nouveaux, soit pour réaliser des projets qui s'articulent aux champs disciplinaires ou encore simplement pour le plaisir de la découverte. Si les connaissances auxquelles confronte la lecture documentaire sont bien installées (après une séquence d'activités spécifiques en histoire ou en sciences par exemple), on pourra avoir des exigences plus fortes sur la « méthodologie » de la recherche proprement dite. Si au contraire la recherche débouche sur de la découverte de connaissances, on allégera certaines phases de la recherche en aidant davantage les élèves à se concentrer sur les savoirs nouveaux qu'ils abordent ainsi. Les tableaux qui suivent apportent des indications, sans prétendre à l'exhaustivité, sur les moments de la recherche documentaire, les projets qui la motivent, les formes de guidage que le maître peut mettre en place.

### Les divers moments d'un projet de recherche documentaire

Préciser le projet/préparer la recherche	
Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
Préciser le projet, cerner un questionnement précis : – soit affiner l'approche d'un sujet (on évitera par exemple d'entrer dans une recherche avec une question du type « Qui est Victor Hugo ? » ou un thème comme « Les animaux préhistoriques ») ;	Connaissances préalables sur le sujet et/ou connaissances sur des sujets proches.

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
<ul style="list-style-type: none"> <li>– soit élargir une question (partant par exemple de l'observation que l'on arrête un saignement de nez en appuyant sur une narine, il peut être plus intéressant de rechercher pourquoi, en général, il convient d'appuyer sur une plaie pour arrêter un saignement, plutôt que de se limiter au seul exemple initial). Structurer le questionnement sur un sujet (le décomposer en plusieurs questions, les ordonner).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Représentations de l'activité.</li> <li>– Représentations relatives au sujet de la recherche.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Préciser ce que l'on cherche (informations sous forme de texte et/ou d'image, explications, « modèles pour faire » comme par exemple une affiche ou un texte particulier, etc.).</li> <li>– Anticiper sur la nature des informations attendues (dates, lieux, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Liens avec ce que l'on sait déjà et avec ce que l'on veut faire (but ou projet qui motive la recherche).</li> <li>– Liens avec des expériences antérieures de recherche (où, comment avait-on trouvé?).</li> </ul>
Anticiper sur les ouvrages et supports qui peuvent donner des informations.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Connaissance de divers types d'ouvrages et de leurs fonctions/usages.</li> <li>– Connaissance de collections documentaires pour la jeunesse.</li> <li>– Référence à des expériences analogues.</li> </ul>
Faire la liste des mots-clés qui peuvent permettre : <ul style="list-style-type: none"> <li>– d'utiliser un logiciel de recherche documentaire ou un moteur de recherche sur Internet ;</li> <li>– de se repérer dans les ouvrages que l'on va utiliser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Connaissance des contraintes des outils et des médiations qu'ils proposent (organisation du sommaire, mode de classement, etc.).</li> <li>– Mobilisation du vocabulaire technique permettant le repérage dans un livre.</li> <li>– Maîtrise de l'ordre alphabétique, connaissance de « l'ordre » pertinent (encyclopédique, chronologique).</li> <li>– Mobilisation du vocabulaire spécifique lié à l'objet de la recherche (relations termes spécifiques/termes génériques, synonymie, familles de mots, etc.).</li> </ul>
Faire une liste de mots ou de représentations graphiques à repérer dans les textes pour répondre aux questions que l'on se pose.	Connaissances lexicales (familles de mots, champs sémantiques, synonymes).

## Chercher

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se repérer dans une bibliothèque.</li> <li>– Utiliser un classement, un fichier, une signalétique.</li> <li>– Lire des fiches ou des notices pour choisir, utiliser des abréviations.</li> </ul>	Connaissances issues des expériences antérieures (depuis l'école maternelle).
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trier les ouvrages pertinents, en choisir un.</li> <li>– Trouver les documents utiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mobilisation des connaissances sur les types d'ouvrages, sur les collections, sur l'architecture de certains supports multimédias.</li> <li>– Mobilisation des souvenirs d'expériences antérieures (travail par analogie).</li> <li>– Lecture des quatrièmes de couverture (en fonction des questions posées et/ou des mots-clés répertoriés).</li> <li>– Lecture vigilante des titres (apprendre à anticiper un contenu sur la base d'un titre).</li> </ul>
Pratiquer une lecture précise des guides (tables des matières, sommaires et/ou index pour trouver un chapitre, un texte, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Décodage/reconnaissance de mots.</li> <li>– Connaissances lexicales et notionnelles pour mettre en correspondance diverses entrées offertes par les ouvrages avec l'objet de la recherche.</li> </ul>

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
Confronter la liste des mots-clés constituée dans la phase préparatoire avec les termes retenus par les ouvrages.	Maniement des sommaires et index.
Savoir utiliser les outils de navigation, les fonctions de sélection, d'enregistrement ou d'impression des données sélectionnées.	Connaissances en informatique (référentiel du B2i).
Adapter les modalités de sa lecture à ses objectifs : – pratiquer une lecture sélective des pages (en fonction des titres et intertitres, des rubriques, des mots-clés, etc.) ; – passer de la lecture sélective à la lecture intégrale d'un fragment pertinent pour la recherche.	– Repérage des codes propres à tel ouvrage (sur la base des connaissances relatives à l'organisation des ouvrages documentaires). – Connaissances lexicales et notionnelles.

Traiter	
Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
– Extraire une ou des informations d'un texte. – Faire les déductions et/ou les inférences nécessaires le cas échéant.	– Mobilisation des connaissances du domaine. – Recours à des lexiques, dictionnaires, etc. – Mise en œuvre de processus de traitement de l'écrit : • collecter des réponses explicitement présentes dans les textes ; • formuler l'idée essentielle d'un paragraphe ; • intégrer les informations pour compléter, affiner, rectifier une première idée ; • produire des inférences (déduction sur la base d'une information, sur la base de la mise en relation de plusieurs informations ; rétablissement des informations ou relations elliptiques ou implicites).
Extraire une ou des informations d'une image ou d'un ensemble d'images.	Traitement d'images – repérer la nature, distinguer la technique (photo, dessin, schéma, etc.) ; – mobiliser des savoir-faire particuliers (lecture d'histogrammes, lecture de légendes, etc.).
Exploiter les relations texte/images pour en extraire des informations.	Identification des relations texte/images (identité, redondance, complémentarité, etc.).
Travailler sur des extraits photocopiés pour pouvoir surligner, écrire, entourer, relier, etc. <sup>3</sup>	– Mise en évidence de la sélection d'informations et des relations effectuées (faire ressortir des mots, des liens). – Notes personnelles liant le texte trouvé aux questions à traiter.
Noter les informations à conserver ; les reformuler d'emblée pour répondre aux questions initiales.	Réécriture : transcrire les informations apportées par un texte dans un tableau, une fiche, une légende (dessin, schéma, carte, etc.) et, inversement, mettre en texte des informations recueillies sur des représentations graphiques diverses, dans des tableaux, etc.
Identifier des mots « difficiles » (incompris, compris grâce au contexte) ; se faire aider pour les comprendre.	Prise de notes des mots difficiles, des hypothèses de définition ou des définitions trouvées ; recherche de synonymes voire d'antonymes.

3. Veiller à ne travailler que sur des extraits ; attention : illégalité du photocopillage.

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apprécier ce que l'on trouve par rapport à ce que l'on cherche; savoir déterminer si on a toute l'information recherchée, s'il est nécessaire d'aller plus loin.</li> <li>– Comparer/recouper les diverses informations recueillies dans plusieurs documents.</li> <li>– Contrôler ses réponses.</li> </ul>	Attitudes et méthodes de travail: ne pas perdre le but. Savoir évaluer les avancées, les écarts (procédures à mettre en place: barrer les questions auxquelles on a répondu, écrire les réponses au fur et à mesure, etc.).
Mettre en relation deux documents sur un même sujet pour recouper (vérifier, compléter) de l'information.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lecture comparative.</li> <li>– Travail en équipe.</li> </ul>
Repérer l'auteur, la source de l'information.	Attitude à développer de manière systématique (Qui écrit? Qui photographie? etc.).
Repérer des termes, des expressions qui indiquent un doute.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Attitude à développer par rapport aux informations et aux connaissances pour vérifier leur fiabilité.</li> <li>– Travail lexical: verbes ou expressions marquant le doute, la variété des points de vue (d'après..., on pense généralement que..., etc.).</li> </ul>

## Restituer

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
Reformuler (texte), interpréter (image).	
Produire un texte adapté au projet.	Respect des contraintes formelles liées au but poursuivi, au destinataire, etc.
Présenter oralement le résultat d'une recherche, justifier ses choix, dire ses doutes.	Prise de notes (garder des traces pour développer à l'oral).
Citer ses sources d'information.	

## Mémoriser et réinvestir des acquis méthodologiques

Composantes de l'activité	Points d'appui et/ou points à travailler
Formaliser les acquis de l'expérience <ul style="list-style-type: none"> <li>– comment on a cherché, trouvé;</li> <li>– les difficultés rencontrées, les pièges à éviter à l'avenir;</li> <li>– les aides, les facilitations.</li> </ul>	Traces collectives et/ou individuelles de recherche à mettre au point en classe, avec les mots des élèves (pas de leçons artificielles).

### Des projets de productions articulés aux apprentissages

Les différents domaines disciplinaires, aux divers niveaux du cycle 3, offrent de nombreuses occasions de mobiliser les élèves sur des projets de productions qui requièrent des lectures documentaires. La liste ci-dessous est purement indicative.

- Préparer un débat, après étude d'un sujet (sciences en relation avec des questions de santé ou de sécurité) à l'occasion d'un événement particulier dans l'école ou dans l'actualité (éducation civique).
- Élaborer un « dossier » thématique: pour le journal de l'école, pour une exposition (panneaux), pour un

petit ouvrage documentaire, pour un échange avec des correspondants français ou étrangers. Cette activité peut avoir lieu après l'étude d'un sujet en classe ou servir de motivation pour entrer dans un thème de travail (par exemple sur la géographie locale).

- Préparer un exposé, une visite guidée (journée du patrimoine par exemple), une émission de radio, après l'étude d'un sujet en classe ou en prolongement d'une expérience vécue du type « classe transplantée », visite d'un musée ou d'un monument, participation à un spectacle de danse ou un concert, etc.
- Synthétiser des informations sur un sujet en vue de les intégrer dans son cahier (histoire, sciences, géo-

graphie, etc.) : réaliser des « cartes d'identité » (animaux, arbres, etc.), une frise chronologique, établir un portrait (personnage historique, grand créateur, savant, etc.). Ces synthèses viennent en prolongement de l'étude d'un sujet (après la phase expérimentale en sciences par exemple, après l'étude d'une période et en fonction de l'environnement local en histoire et en géographie, pour une relation entre arts et histoire, etc.).

– Conseiller des livres qui « expliquent bien » tel sujet, qui apportent des informations complémentaires, après l'étude d'un sujet. Élaborer une courte bibliographie commentée à intégrer dans le cahier ou à diffuser dans l'école (affichage en BCD) sur la base des ouvrages qui existent en BCD.

– Préparer une interview en direct ou à distance : prendre des informations sur le sujet que l'on va traiter pour en préparer l'approfondissement ; prendre des informations sur la personne, sa vie, son œuvre.

– Chercher des informations pour articuler littéra-

ture et autres domaines pour mieux comprendre un livre (*Trèfle d'Or* et l'esclavage, *Les Derniers Géants* et la géographie, *Grand Père* et la Shoah, etc.). Cette recherche peut s'effectuer avant la lecture d'un livre de littérature ou en parallèle à la lecture (repérage de lieux, de trajets, etc.).

Pour mener à bien ces projets, les élèves, selon leurs compétences, peuvent avoir besoin du guidage du maître. Le degré de ce guidage peut varier pour un même moment et un même projet en fonction des élèves ; on peut ainsi associer toute la classe dans un même projet en modulant les exigences et l'aide. Cette dernière peut aussi être celle d'un plus grand de l'école, d'un plus performant dans la classe : par exemple, pour le repérage dans une BCD, pour trouver des ouvrages particuliers, pour rechercher des informations dans des documents, pour manipuler un cédérom ou encore naviguer sur Internet, etc. Il est nécessaire qu'au préalable le maître ait défini avec les « tuteurs » leur rôle et leur action.

Guidage fort <sup>4</sup>	Guidage faible <sup>4</sup>
Donner une situation de recherche définie de manière précise par le maître (ce que l'on cherche et dans quelle perspective).	Confier à de petits groupes la définition autonome d'un projet de recherche dans le projet global proposé à la classe par le maître.
Proposer un objet de recherche très « accessible », dans le registre de ce que les élèves peuvent aisément se représenter (de façon à ce qu'ils puissent exercer leur esprit critique).	Proposer un sujet de manière plus ouverte, plus large, voire plus abstraite.
Présélectionner des supports d'information.	Laisser rechercher librement des ouvrages en BCD (ouvrages ou supports multimédias).
Aider fortement à la préparation (mots-clés, mots à repérer, période à sélectionner s'il s'agit d'histoire, etc.).	Ne pas aider à la préparation (travail sur la base d'un guide élaboré collectivement).
Se proposer comme aide-lecteur ou aide-scripteur (dictée à l'adulte) pour alléger la charge dans certains moments du travail.	Faire gérer lecture et écriture par groupes de deux ou trois (aides et relais possibles).
Rappeler des formes antérieures du même travail si des difficultés se manifestent dans l'organisation (les reformuler, faire rappeler ce qui avait été fait, pourquoi et comment).	Inciter à se référer aux travaux antérieurs.
Accompagner dans la réalisation de la tâche, en aidant à contrôler le travail pour que le but ne soit pas perdu de vue (sur un aide-mémoire par exemple).	Laisser à disposition un instrument de guidage récapitulatif des phases du travail et certains critères de réalisation (instrument à fabriquer collectivement).
Faire formuler ce qui a été découvert (appris et/ou mieux compris). Le faire évaluer par des questions précises dans le cadre du projet.	Laisser les élèves traiter seuls ce qui a été découvert, sans questionnement intermédiaire.

4. Des niveaux de guidage intermédiaires sont possibles.