

Fiche informative sur l'action

LES MEDIATIONS TEXTUELLES A L'ECOLE ELEMENTAIRE Des médiations textuelles pour lire des documentaires (CE1)

Nom du fichier : 55-57Verdun-MetzE-1-2005

ACADEMIE DE NANCY-METZ

- Ecole MICHEL-PERGAUD, Rue Romain Rolland, 55100 Verdun

Téléphone: 03-29-84-48-57 Mél de l'école : ce.0551030@ac-nancy-metz.fr

- Ecole élémentaire GALLAND, Place Commandant Galland 55100 Verdun

Téléphone: 03-29-86-24-82 Mél de l'école : ce.0550765@ac-nancy-metz.fr

ZEP : oui

Personne contact : Borowski Patrick, patrick.borowski@wanadoo.fr

Classes concernées : Mme Billas (CM2), Mme Ferry (CE1), M. Borowski (CE1)

Discipline(s) concernée(s) : Maîtrise de la langue

Date de l'écrit : mai 2005

Lien(s) web de l'écrit : /

Programme Académique de Recherche et d'Innovation (P.A.R.I.)

Accompagnateurs de la recherche-innovation : Jean-Marie Privat (PU Univ. Metz),

Marie-Christine Vinson (MC IUFM)

⇒ D'autres bilans sur les médiations textuelles :

- Etude des comportements des lecteurs face à un livre interactif sur cd-rom.
- Le carnet de lecteur : mise en place et appropriation.
- Des aides à la lecture longue.

Résumé de l'action

L'action menée avec des élèves de cycles 2 et 3 porte sur la recherche de solutions aux problèmes rencontrés lors de la lecture de textes longs et/ou difficiles. L'hypothèse posée ici est que l'insécurité textuelle rencontrée alors par les élèves nécessite l'apprentissage de compétences favorisant l'immersion et l'intervention du lecteur sur le texte au fil de la lecture, compétences du type annoter, surligner, relire, prendre des notes ... Les élèves d'une classe de CE1 sont placés dans une situation de lecture individuelle et personnelle de textes narratifs. Chaque phase de lecture est accompagnée d'un recueil de traces des interactions entre le lecteur, le texte et l'auteur dans un carnet de lecteur. Le carnet de lecteur ainsi constitué a pour vocation de créer une première base de lecture personnelle de textes. Le travail mené avec les élèves se déroulera selon deux axes complémentaires : produire des traces scripturales diversifiées et intégrer le carnet de lecteur aux activités de classe et aux pratiques privées de lecture.

Les élèves de CE1 sélectionnent des informations dans des textes documentaires en vue de produire un récit. Les relectures permettent de surligner de différentes couleurs ce que le lecteur savait déjà, ce qu'il vient d'apprendre, ce qu'il n'a pas compris. Lors d'une ultime relecture, les élèves relèvent les informations utiles à la production écrite.

Au CM2, Les élèves ont à lire un roman historique qui fera l'objet d'échanges ultérieurs lors de cercles de lecture. Les élèves lisent leurs romans en renseignant des fiches cartonnées de couleur insérées dans le livre correspondant l'une à la consignation des nouvelles informations apprises, la seconde à ce qui n'est pas compris ou pose question, la dernière à ce qui a déçu.

Mots clés : médiations textuelles

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Ecole élémentaire ZEP-REP	Indifférent	Maîtrise des langages	Français

Bibliographie

Borowski Patrick, des gestes pour lire, *Revue Française de Pédagogie*,

Ecrit sur l'action

LES MEDIATIONS TEXTUELLES A L'ECOLE ELEMENTAIRE
Des médiations textuelles pour lire des documentaires (CE1)

Nom du fichier : 55-57Verdun-MetzE-1-2005

ACADEMIE DE NANCY-METZ
Ecole MICHEL-PERGAUD 55100 Verdun
Ecole élémentaire GALLAND 55100 Verdun

DES MÉDIATIONS TEXTUELLES POUR LIRE DES DOCUMENTAIRES

1- Présentation du projet de recherche : Faire lire des textes documentaires en CE 1 avec des outils de médiations textuelles

1-1 Le projet par rapport aux Instructions Officielles pour le cycle 2 et par rapport aux difficultés liées à la compréhension des textes informatifs

1-2 Le projet de recherche par rapport au projet des élèves : l'enjeu

2- Description des étapes ayant conduit à la mise en place du dispositif de lecture de textes documentaires

3- En quoi pensons-nous que les médiations textuelles ont aidé les élèves

3.1- Le surlignement

3.1.1 Un dispositif évolutif

3.1.2 Sécuriser

3.1.3 Susciter un discours intérieur

3.1.4 Surligner pour marquer son incompréhension

3.2- Les annotations

3.2.0 Définition

3.2.1 Éclaircissement du sens

3.2.2 Mise en relation de passages distants

3.2.3 Planification pour relire

3.2.4 Interroger le texte

3.3- La « prise de notes » des élèves

3.3.1 Cheminer dans le texte : un parcours de compréhension ?

3.3.2 Recopier des informations

3.3.3 Reformuler des informations

3.3.4 Définir des mots

3.3.5 Que faire des informations « zappées » ?

3.3.6 Les idées pour l'histoire

4 – Pistes de recherche : Ce qu'il faut changer dans le prochain dispositif

4.1- Consignes pour surligner lors de la 1^{ère} relecture

4.2- Entraîner à annoter

4.3- Définir des appellations nouvelles

4.4- Revenir aux informations zappées

5- Conclusion

1- Présentation du projet de recherche : Faire lire des textes documentaires en CE1 avec des outils de médiations textuelles

1.1. Le projet par rapport aux Instructions Officielles pour le cycle 2 et par rapport aux difficultés liées à la compréhension des textes informatifs

Les Instructions Officielles demandent de faire lire des textes informatifs au cycle 2 et présentent, dans un paragraphe spécifique, les précautions à prendre pour que ces textes soient compris par les élèves. Parmi les difficultés spécifiques liées à ces textes, citons la spécificité de la disposition sur la page (titres, sous-titres, textes, légendes, photos, croquis...) et la relation entre les écrits et les photos. Les photos et légendes peuvent aider à comprendre ou apporter un complément d'information, mais ce dispositif tend à éparpiller les informations à plusieurs endroits du texte. Ajoutons que les élèves sont dépourvus de démarche face à un vocabulaire inconnu (qu'il s'agisse d'appellations nouvelles ou de concepts nouveaux). Les lecteurs ne peuvent accéder à la compréhension quand ils ne possèdent pas les connaissances spécifiques requises¹. Pour terminer, précisons que depuis leur scolarisation, les élèves ont été peu souvent familiarisés avec ce type d'écrit.

Compte-tenu de toutes ces difficultés², les IO recommandent « un abord collectif et accompagné » des textes informatifs. Cependant, lors de l'abord collectif, bon nombre d'élèves, ici de ZEP, restent bien silencieux, « absents », et nous nous trouvons devant la difficulté de les faire entrer dans la tâche de lecture et d'interprétation. C'est pourquoi nous avons cherché des outils (c'est à dire des médiations textuelles³)

- qui puissent aider les élèves à s'impliquer suffisamment pour accepter le travail pénible qu'impose une tâche difficile de lecture de documentaires,
- qui puissent lancer, accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours de la lecture
- et qui puissent aider à la capitalisation d'informations.

Nous avons réservé cette seconde année de recherche à analyser comment nous pouvions introduire les outils pressentis (relectures accompagnées de surlignements et écrits de travail personnel) et de quelle façon les élèves s'en servaient. Nous avons fait l'hypothèse que cette analyse permettrait de retenir les outils médiateurs les plus performants au cycle 2 et, parmi eux, ceux qui nécessiteraient par la suite d'être didactisés.

1.2. Le projet de recherche par rapport au projet des élèves : l'enjeu

Les enfants ont été impliqués dans un projet d'écriture longue : écrire une histoire sur l'Afrique (travail d'écriture inscrit au projet d'école, le thème ayant été choisi dans les classes de cycle 2 de l'école). C'est ce projet d'écriture qui a motivé la mise en place de la lecture de documentaires et lui a donné forme de façon à recueillir des informations nécessaires pour écrire l'histoire⁴.

¹ « Concrètement, il faut qu'un lecteur possède approximativement 80 % des connaissances contenues dans un texte pour être en mesure d'en retirer le 20 % d'information qui reste. » J. Giasson « La compréhension en lecture » De Bœck Université, pp 174.

² Rajoutons une difficulté supplémentaire : Les enfants ayant choisi d'écrire une histoire sur les lions (Disney oblige), ils n'ont pas pu avoir recours à des expériences directes sur la réalité comme le préconisent les IO (contrairement à un autre projet que la maîtresse avait mené il y a 2 ans sur le cirque et où les enfants avaient élaboré un spectacle et fréquenté une école de cirque et au projet de cette année où les élèves pourront utiliser les connaissances construites grâce à un élevage mené en classe.)

³ P. Borowski, V. Ciuringa, J.M Privat, S. Schiavone, B. Sidobre, M.C. Vinson, D. Voinot, « Vers une didactisation des médiations textuelles », Cahiers du Français contemporain « Pratiques de lecture et cheminements du sens », numéro coordonné par M. Dabène, Lyon, ENS Editions, novembre 2001, pp.161-177.

⁴ Un accord est passé avec les élèves pour construire la trame de l'histoire : Les personnages sont fictifs, c'est la caractéristique d'une histoire ; ils peuvent parler même si ce sont des animaux, avoir des rêves, être dotés de pouvoirs ... mais les élèves ont pour contrainte d'intégrer le plus possible d'éléments de la réalité dans les scénarios imaginés, un peu comme dans un roman historique. Cette contrainte, fort bien acceptée par les élèves, permet de nourrir une histoire longue et, surtout, conduit à des situations problématiques dont les réponses sont à trouver dans la lecture de documentaires.

Ce travail a été réalisé dans une classe de CE1 de 17 élèves, en ZEP. Le projet s'est déroulé en continu de mars à juin.

2- Description des étapes ayant conduit à la mise en place du dispositif de lecture de textes documentaires

- Surlignement

- 1^{ère} phase : utilisation du surlignement pour repérer ce qu'on a appris

La maîtresse fait découvrir un nouvel album⁵ aux élèves. Elle leur lit d'abord les deux premières pages où le personnage principal apprend que son amie doit partir en Afrique « parce que ton amie est une hirondelle et que les hirondelles se nourrissent d'insectes et qu'en hiver il n'y a d'insectes qu'en Afrique. » Un travail d'éclaircissement du sens est mené avec les élèves. Le jour suivant, la maîtresse demande : « Hier, on a parlé d'oiseaux qui faisaient quelque chose de spécial. Que faisaient-ils ? » Les élèves répondent en réactivant leurs connaissances. La maîtresse leur dit avoir trouvé un texte documentaire⁶ sur ces oiseaux. Les élèves adhèrent au projet de lire le texte pour apprendre des informations sur ces oiseaux. L'enjeu de la lecture est clarifié par Yassin avant que le texte ne soit lu : « On lit un documentaire pour apprendre des choses qu'on ne sait pas. Sinon ça ne sert à rien de lire des choses qu'on connaît déjà ». La tâche est définie par la maîtresse : « Je vais vous lire ce documentaire. Vous me direz ce que vous avez appris sur ces oiseaux. Pour cela, il faudra se souvenir. Comment faire pour se souvenir ? » Les élèves n'ont pas d'idées sauf Sonia qui propose d'écrire mais elle ne donnera pas plus d'éclaircissement à sa proposition. La maîtresse montre un surligneur que les élèves connaissent pour l'avoir déjà utilisé. La consigne sera : « Coloriez ce que vous avez appris et que vous ne connaissiez pas avant ».

Le documentaire est lu par la maîtresse. Suit une relecture individuelle où chacun applique la consigne en utilisant une craie grasse plastique de son choix.

La séance se terminera par une mise en commun où chaque élève dira ce qu'il a surligné et répondra à la question de la maîtresse : « Alors, qu'as-tu appris ? » La plupart des élèves sauront répondre à cette question en commençant par « Je ne savais pas que ; Il y a des oiseaux qui... ; Ceux-là, ils partent aussi... » Puis Océane dira : « J'ai colorié... mais je ne sais pas ce que ça veut dire. » La maîtresse écrit au tableau : « Je ne savais pas avant mais je n'ai pas compris » et recopie la proposition d'Océane qui sera rejointe par d'autres. La clarification du sens de ces éléments sera effectuée en collectif le lendemain.

- 2^{ème} phase : utilisation de deux couleurs pour surligner et émergence de nouvelles consignes

Les lectures suivantes portent sur des documentaires⁷ sur l'Afrique⁸. L'enjeu de ces lectures est d'obtenir des connaissances supplémentaires sur ce thème⁹, corriger ses connaissances erronées et trouver peut-être une idée précise qui serait le point de départ de notre projet d'écriture.

Cette fois, ce sont les élèves qui lisent seuls. Lors de leur première relecture, ils ont pour consignes :

⁵ « L'Afrique de Zigomar » de Philippe Corentin, École des Loisirs.

⁶ « Les oiseaux migrateurs » J.Magazine- PEMF.

⁷ Textes inspirés de « Moussa enfant de la savane » Côté Pile côté face, PEMF

⁸ La lecture de l'album terminée, les élèves sont frustrés car ils avaient été préparés (intentionnellement) à une histoire sur l'Afrique or, pas un brin d'Afrique dans cette histoire. C'est en réaction à cette frustration qu'il est décidé d'écrire, cette fois, une histoire qui se passera vraiment en Afrique.

⁹ Un recueil des connaissances avait été mené où bon nombre de points avaient été laissés en suspens par manque d'informations.

colorie en jaune ce que tu as appris et que tu ne savais pas / Colorie en violet ce que tu n'as pas compris.

Chaque séquence de lecture individuelle avec surlignement est suivie d'une phase de mise en commun où la maîtresse demande à chacun de dire ce qu'il a colorié en violet et d'expliquer ce qu'il n'a pas compris « là dedans ». Elle demande aux autres élèves d'essayer d'expliquer ce qui aurait pu être fait pour comprendre. Cette mise en commun a pour buts :

- de permettre à chacun d'expliquer comment des mots, des phrases entières ont été coloriés et pourquoi il avait surligné en violet,
- de permettre à tous de vérifier si cet outil avait été utilisé en respectant la consigne,
- de présenter à tous des problèmes de compréhension et de chercher si des stratégies de recherche du sens n'étaient pas possibles avant de surligner.

Après plusieurs séquences du même type, une affiche sera produite avec les élèves répertoriant quelques stratégies ayant permis de trouver le sens de passages surlignés en violet (en annexe).

Lors de ces mises en commun, les élèves sont amenés à remarquer que les photos peuvent aider à comprendre des parties du texte et qu'elles apportent à elles seules des informations non écrites qui intéressent, surprennent les élèves. C'est à partir de ces remarques qu'une nouvelle consigne sera introduite : « Écris ce que les photos t'ont appris et que tu ne savais pas. » Les élèves écriront alors leurs informations sur une feuille. Ces informations seront aussi livrées à une mise en commun.

En réponse à cette consigne, deux élèves feront des commentaires personnels, comparant le mode de travail des paysans en Afrique et celui des agriculteurs d'aujourd'hui¹⁰. Les élèves décideront qu'on pouvait aussi écrire « si ça nous faisait penser à quelque chose ».

De même, des questionnements sont apparus et ont conduit à créer la consigne : « Écris si tu veux savoir quelque chose de plus. »

- **Annotation**

- 3^{ème} phase : écrire alors qu'on était en train de lire : l'annotation

Un nouvel enjeu se dessine alors pour les élèves : Le personnage principal de notre histoire est défini. Ce sera un lion. Il faut maintenant chercher dans les lectures de documentaires ce que chacun pense pouvoir utiliser pour écrire l'histoire.

Les lectures et relectures sont individuelles et portent sur des documentaires sur les lions et sur quelques autres thèmes définis par le projet d'écriture. Après la lecture découverte, la première relecture doit répondre aux consignes suivantes :

- surligner dans le texte : « Colorie en orange ce que tu savais déjà¹¹. / Colorie en jaune ce que tu as appris et que tu ne savais pas avant. / Colorie en violet ce que tu n'as pas compris. D'abord, essaie de comprendre en cherchant des indices¹². »
- questionner : « Écris si tu veux savoir quelque chose de plus. Écris si ça te fait penser à quelque chose. » (d'abord sur une feuille puis sur le texte¹³).

¹⁰ Ces remarques sont : « Les gens n'ont pas de tracteur. » et « Ils travaillent comme autrefois. » À noter qu'un travail avait été mené avant en découverte du monde sur « Travailler la terre aujourd'hui et autrefois » (Gulliver cycle2).

¹¹ Un recueil des connaissances avait été mené sur les lions avant de donner le premier documentaire. C'est pourquoi la maîtresse avait introduit cette nouvelle consigne, en la justifiant auprès des élèves par « Comme vous venez de me dire tout ce que vous saviez sur les lions ou ce que vous vous demandiez, je vous demande de lire ce documentaire et de colorier d'abord ce que vous savez déjà. »

¹² Lors des mises en commun sur les problèmes de compréhension soulevés par le surlignement en violet, il s'était avéré que beaucoup d'élèves signalaient ne pas comprendre alors que les indices nécessaires figuraient dans le documentaire. C'est pourquoi la consigne rappelait qu'il fallait chercher d'abord des indices et incitait à se reporter à l'affiche élaborée collectivement récapitulant des stratégies de recherche du sens employées.

¹³ Dans un premier temps, les élèves écrivaient sur une feuille. Puis la maîtresse leur a demandé d'écrire directement sur la page des textes. Le fait d'annoter le texte à l'endroit précis qui est concerné évite de construire une phrase avec contexte.

Après la lecture du premier documentaire sur les lions, suivie de la mise en commun, la maîtresse a demandé ce que les élèves pensaient pouvoir utiliser pour l'histoire. Ils ont proposé de relire puis d'écrire sur une feuille. Les élèves ont produit deux types d'écrit :

- des informations du documentaire ; quelques-uns les ont reformulées.
- des idées pour l'histoire (en parlant de notre lion RDF¹⁴).
- Aucun élève n'a mélangé les 2 types de production.

Le lendemain, après la lecture des écrits, les élèves feront la différence entre les deux types mais décideront que les 2 types de production sont nécessaires. Damien proposera de changer de couleur : On écrit les informations d'une couleur et les idées d'une autre couleur.

La dernière relecture de chaque documentaire sera dorénavant motivée par les consignes :

« Écris les informations que tu penses pouvoir utiliser pour notre histoire. / Écris (d'une autre couleur) les idées que tu as peut-être déjà pour l'histoire. »

- 4^{ème} phase : Révision de la consigne de surlignement en violet

Surligner des informations qu'on vient d'apprendre et surligner ce qu'on ne comprend pas, voilà deux consignes qui ne se situent pas sur le même plan, la seconde conduisant à un écueil que nous évoquerons plus loin. C'est pourquoi la consigne de surlignement a été modifiée. Mais nous étions en fin de projet et seuls deux documentaires ont été traités de cette façon : « Colorie en rose ce que tu as bien compris. / Colorie en vert ce que tu aimerais mieux comprendre. »

Nous avons fait l'hypothèse que la sélection « ce que j'ai bien compris » regrouperait en fait les informations connues par l'élève et les informations qu'il était parvenu à comprendre à partir de ce qu'il savait déjà. La sélection « ce que j'aimerais mieux comprendre » regrouperait ce qui n'est pas compris, car non connu, l'élève n'ayant pas assez de connaissances pour comprendre. Il resterait sans doute à définir le statut de ce qui ne serait pas colorié : Est-ce que cela n'intéresse pas l'élève ou néglige-t-il quelque chose qu'il ne comprend pas et qui pourrait peut-être se révéler intéressant pour le projet d'écriture ?

Dispositif pour l'utilisation des écrits en vue du projet d'écriture

La maîtresse a remis au propre¹⁵ au fur et à mesure les écrits produits par chaque élève en utilisant deux couleurs (les informations + les idées).

Certaines informations avaient permis de construire la trame de l'histoire en collectif ; d'autres permettaient d'amplifier des épisodes. Au moment de l'écriture de ces épisodes, les élèves ont pris ce relevé et l'ont relu¹⁶. Ils ont coché au fur et à mesure les informations qu'ils décidaient d'utiliser vraiment et qu'ils allaient insérer dans la consigne d'écriture.

3- En quoi nous pensons que les médiations textuelles ont aidé les élèves

3.1- Le surlignement

3.1.1 Un dispositif évolutif

Des élèves repèrent d'abord tout ce qu'ils savaient, puis ce qu'ils ont appris et enfin ce qu'ils n'ont pas compris. D'autres jonglent avec les trois craies de couleurs dans la main. Certains reviennent sur une partie de leur surlignement, gomment et colorient d'une autre couleur au fil de la (des) relecture(s), ce

¹⁴ Notre lion s'appelle Roi des Flammes. Les élèves ont décidé d'utiliser les initiales RDF dans tous les écrits, sauf dans la version définitive de l'histoire.

¹⁵ Correction des fautes d'orthographe et tirage sur imprimante.

¹⁶ Travail réalisé en collectif avant la phase d'écriture ou parfois en autonomie par des groupes d'écriture de 3 élèves.

que des surligneurs classiques ne permettent pas facilement. Nous avons observé par exemple, lors d'entretiens individuels, des élèves qui gommaient une partie d'orange dans une phrase (je savais déjà) pour repasser en jaune (j'ai appris).

3.1.2 Sécuriser

Le fait qu'aucune appréciation ne soit portée sur la quantité de « choses » surlignées, révélées comme non comprises, connues ou apprises, sécurise les élèves. La plupart d'entre eux sont objectifs dans leur surlignement. L'apport d'informations les intéresse, notamment lorsqu'ils ont soulevé des questions ou quand le projet d'écriture demande de trouver des solutions. Ils savent aussi, qu'à la séquence suivante, « on » va parler de leur travail et « on¹⁷ » va leur expliquer ce qu'ils ont indiqué ne pas comprendre (ici par le surlignement en violet).

3.1.3 Susciter un discours intérieur

Lors de chaque séance de relecture avec surlignement, la maîtresse a d'abord observé tous les élèves puis en a suivi un ou deux dans leur activité. Ces observations ont permis de voir des élèves qui, tous, lisaient d'abord une première fois le documentaire pour le découvrir (contrainte imposée après réflexion collective à ce sujet), puis relisaient avec leurs craies de couleur. Durant ce moment de relecture, le silence et la concentration sont étonnants. Pendant les entretiens individuels, la maîtresse demande : « Tu prends quelle couleur ? Pourquoi ? » Les élèves énoncent des justifications, ressemblant à un discours intérieur : « Ça, je le savais, je l'avais déjà vu à la télé, ça je ne savais pas que ..., ça, je comprends pas pourquoi ils disent que ... ». Le fait de devoir faire quelque chose au sujet de ce qu'ils lisent¹⁸ leur permet de se poser des questions sur ce qu'ils lisent.

Les observations individuelles ont permis de remarquer le cas de quelques élèves, très peu autonomes, qui ont besoin d'être accompagnés dans leur activité par la seule présence de la maîtresse. Ce sont eux qui lisent, qui décident de la couleur de surlignement, bref qui font tout comme s'ils étaient seuls dans leur tâche, mais ils ont besoin d'un public. Un discours intérieur qui doit être extériorisé ? Il faut cependant préciser que, parmi eux, il y en a qui perçoivent dans l'activité de surlignement une possibilité de mise en valeur. Très peu (et ce sont toujours les mêmes) « ne jouent pas le jeu » notamment quand ils doivent repérer (ici en orange) ce qu'ils savaient déjà : Ils colorient sûrement plus qu'ils ne savaient vraiment et

- Je ne comprends pas = je ne connais pas les mots.

Océane et Cheyenne pensent que ne pas comprendre, c'est repérer tous les mots nouveaux qu'elles ont peu (ou jamais) rencontrés. Elles surlignent en majorité des mots, pas des phrases ni des unités de sens.¹⁹ Exemples :

Des hommes labourent la terre avec une charrue tirée par deux bœufs.

Les habitants sont surtout des paysans.

Nous remarquons que les mots non surlignés sont principalement des mots outils, acquis très tôt lors de l'apprentissage de la lecture (dès la grande section de maternelle). Ce qui nous fait poser comme hypothèse que ces deux élèves ne cherchent pas à faire du sens en lisant mais cherchent à reconnaître des mots. (D'une part, des photos illustraient le travail des champs. D'autre part, les termes « labourer, charrue, bœufs, paysans » avaient été employés, expliqués et réemployés dans des traces écrites en activité de découverte du monde.) Or, reconnaître des mots, n'est-ce pas ce que beaucoup d'enseignants de CP demandent et valorisent à travers l'emploi de méthodes de lecture diverses et somme toutes efficaces. Certes un travail sur le sens est mené en complément. Mais nous pensons que ces deux élèves n'ont intégré que cette demande d'identification des mots ou du moins n'utilisent que cette stratégie en situation nouvelle. Heureusement, les autres élèves ont réagi : « Il faut colorier toute la phrase si on ne comprend pas. Il faut s'aider en regardant les photos. On avait « vu » ce que c'était que des paysans, une charrue... » La maîtresse a demandé comment faire pour savoir si on comprenait ou non. La reformulation a été mise en évidence : « On essaie si on peut redire avec des mots à nous ». L'entraînement à la reformulation, tant orale qu'écrite, le listage des reformulations écrites utilisées par les élèves sur un même passage ont permis avec certitude à au moins une de ces élèves de faire évoluer sa représentation de la lecture et de pouvoir capitaliser des informations contenues dans les textes.

Beaucoup d'autres élèves repèrent en violet des appellations nouvelles dont le sens peut être déduit du contexte (texte et ou photos). Ces repérages ont perduré chez certains lecteurs alors qu'ils ont cessé chez d'autres, suite au travail effectué en collectif tout au long du projet :

- relevé non exhaustif des procédés utilisés dans un documentaire pour expliquer le sens d'un mot spécifique
- étude de stratégies permettant de trouver le sens de mots inconnus (à partir de la racine d'un mot ; du contexte d'emploi)
- questionnement pour savoir si la connaissance du mot est ou non indispensable à la compréhension.

Nous remarquons que les élèves accordent une grande importance au vocabulaire qu'ils ne connaissent pas, que ce soit à propos d'un texte informatif ou d'un texte narratif. Or l'accès au sens ne dépend pas toujours de la connaissance des termes employés. Nous nous demandons si cette représentation de la compréhension n'est pas enseignée à l'école : beaucoup de manuels et d'enseignants ne pensent-ils pas qu'il suffit d'expliquer le sens de termes (jugés difficiles pour de jeunes lecteurs) pour que la compréhension soit facilitée ? Nous pensons aussi que la consigne de surlignement ainsi formulée « ce que je n'ai pas compris » ne pouvait qu'inciter les élèves à repérer les mots inconnus.

Le recours aux médiations textuelles est ici révélateur des insuffisances des stratégies ordinairement employées par les élèves. Nous faisons en effet l'hypothèse, qu'en pratiquant ces médiations textuelles, nous pouvons apprendre le recours à des stratégies pour réduire les difficultés de compréhension. Ce point sera traité dans les perspectives de recherche.

¹⁹ Le surlignement est introduit depuis peu ; il s'agit des premières lectures en autonomie.

- Je ne comprends pas car il me manque des connaissances

Nous prenons l'exemple de Cheyenne avec qui la maîtresse s'est entretenue lors de sa première relecture alors qu'elle surlignait.(doc.1)

Pendant la saison des pluies,
les proies sont nombreuses .
Toute la troupe peut se
nourrir . Les lionceaux jouent
et grandissent bien .

Doc. 1

Cheyenne réagit par rapport au savoir encyclopédique. Le texte ne lui donne pas les informations suffisantes pour lui permettre de comprendre. Cheyenne indique n'avoir aucune idée de la raison pour laquelle les proies sont nombreuses pendant la saison des pluies et à fortiori plus rares pendant la saison sèche. Pourtant, sollicitée par la maîtresse, elle parvient à se rappeler qu'elle connaît l'existence de ces deux saisons en Afrique, décrit sommairement les paysages qu'elle a vus sur des photos et dont elle se rappelle. Mais le lien n'est pas possible au-delà.

Ces problèmes de compréhension présentés à l'ensemble de la classe ont conduit à une recherche documentaire supplémentaire. Dans tous les cas semblables, c'est la maîtresse qui a proposé les documents nécessaires et qui les a lus aux élèves. Les élèves ont pris conscience que des informations nécessaires avaient été passées sous silence par les textes informatifs qu'ils avaient à lire. C'est poser là le problème des textes informatifs par rapport au savoir acquis qu'ils supposent chez le jeune lecteur²⁰.

- Je ne comprends pas parce que ce n'est pas comme je le pensais

Certains élèves (deux en particulier) remettent en cause les informations qu'ils ont lues. Ils utilisent le surlignement en violet pour indiquer qu'ils ne comprennent pas et justifient oralement leur réaction. Ainsi, John et Johanny ne comprennent pas que « Les hommes et les garçons ne mangent pas avec les filles » parce que « chez nous, ce n'est pas comme ça. » John, Cassandra et Johanny ne comprennent pas que « La mère de Moussa est obligée de faire plusieurs voyages pour rapporter de l'eau » car « les hommes pourraient le faire à sa place ». En fait, ces élèves ne sont pas gênés par la compréhension puisqu'ils arrivent à reformuler les informations mais ils sont heurtés par ce qu'ils apprennent. Un entretien collectif puis individuel a permis à ces élèves de découvrir quel discours ils pouvaient avoir face à des informations dérangeantes : « Je viens d'apprendre que..., c'est vrai même si je ne pensais pas que cela se passait de cette façon. »

3.2 Les annotations

3.2.0 Définition

Nous utilisons la formule "annotation" dans le sens où Jacques Virbel la définit dans "Littérature n°96" : "une écriture strictement privée intrinsèquement liée à la lecture, sous trois rapports. Dans le temps : elle est contemporaine de la lecture et suscitée par celle-ci; dans l'espace: ses traces sont intégrées aux espaces libres de la page ou du livre; dans l'organicité : le texte annotatif n'est pas en général dépendant du texte annoté, mais se rapporte au contraire directement à tel passage, formule ou point lu..." "Du point de vue fonctionnel, dans un contexte traditionnel, l'annotation apparaît comme une technique empirique et individualisée de mémorisation et de capitalisation de résultats de lecture en cours, mais aussi pour la gestion de relectures ou de consultations ultérieures..."

²⁰ On trouve peu de documentaires pour les 6/8 ans. Est-ce parce que l'évaluation de leur savoir acquis est difficile ?

Sur 17 élèves, 13²¹ ont lu en autonomie. Sur ces 13 élèves, 8 ont annoté les pages des documentaires²². Parmi eux, 5 élèves ont annoté régulièrement dès la deuxième ou troisième page lue.

Dans un premier temps, comme nous l'avons vu précédemment, les élèves pouvaient réagir aux textes et photos sur une feuille. Puis il leur a été demandé de faire le même travail directement sur les pages documentaires photocopiées.

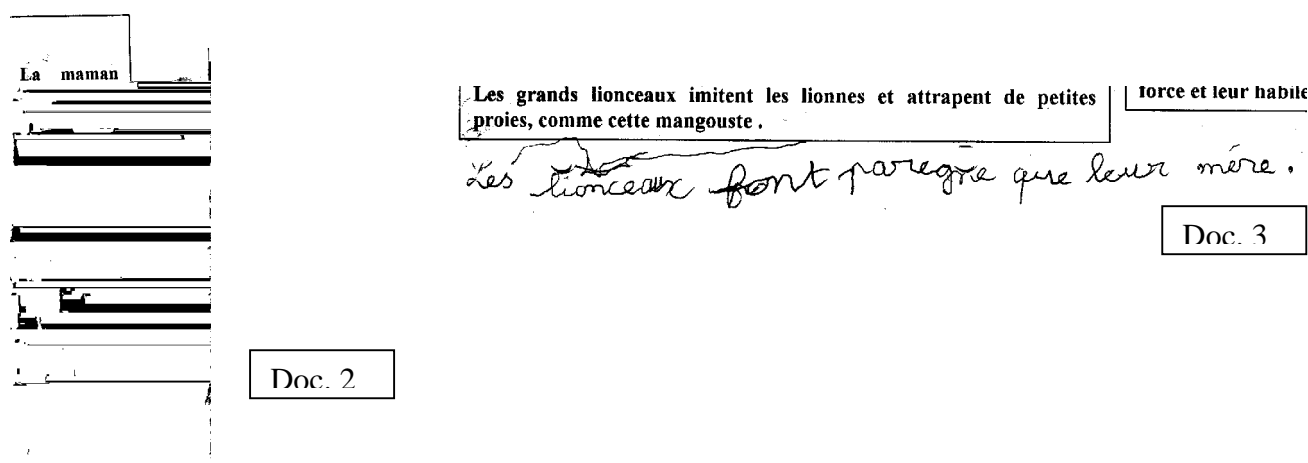
Pendant les premières séances, au fur et à mesure que des annotations apparaissaient, elles étaient présentées à toute la classe et les élèves qui en étaient les auteurs devaient les expliquer aux autres.

En relevant les annotations produites, nous pouvons essayer d'effectuer des regroupements d'annotations suivant leur fonctionnalité et rapprocher ces regroupements des marques mises en évidence par J. Virbel.

3.2.1 Éclaircissement du sens

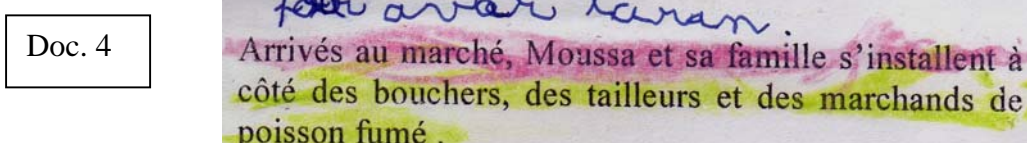
- la paraphrase

Brandon annote uniquement des légendes de photos. Dans le doc. 2, nous pouvons observer que sa reformulation ne contient que des mots de la légende d'origine. Il avait pourtant, à bon escient, remplacé le mot "cachette" par le mot "place" et on peut se demander pourquoi il l'a barré. En hypothèse, nous pouvons penser qu'il ne s'est peut-être pas autorisé à utiliser un mot qui n'était pas écrit. L'institution autorise-t-elle à changer des mots ? Par contre, ce même élève, quelques jours plus tard, utilise une reformulation avec d'autres mots que ceux écrits (doc. 3). Par ses annotations, on peut penser que Brandon veut signifier : Ça, à cet endroit, je l'ai bien compris et voici ce que je sais en dire. Nous pensons qu'il s'agit, comme le définit Jacques Virbel, d'un "travail ponctuel d'éclaircissement".



- l'inférence

John (doc. 4) a peut-être noté une inférence: il écrit pourquoi Moussa et sa famille s'installent au marché (Lire : pour avoir l'argent). Cette information a peut-être été déduite du texte deux pages avant "Aujourd'hui, Moussa se rend à la ville voisine avec sa mère, ses frères et ses sœurs. Ensemble, ils vont vendre au marché arachides, piments et légumes de leurs champs" ou déduite de sa connaissance des marchés.



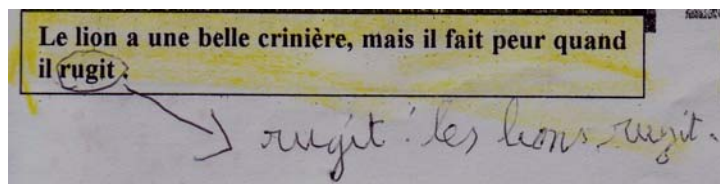
²¹ Les 4 autres élèves étaient en cours d'apprentissage de la lecture et n'étaient pas capables de lire un texte en autonomie. Le même travail leur a été proposé sur une partie des textes documentaires seulement. À ce moment, c'est la maîtresse qui leur lisait les textes, parfois un bon lecteur.

²² Les élèves disposaient d'un exemplaire des documentaires en couleur (pour les photos). Ils surlignaient et annotaient sur des photocopies.

- la définition

Selon J. Virbel, la définition peut être utilisée, tout comme la paraphrase, pour éclaircir ponctuellement le sens. Nous retrouvons chez les élèves cette tentative d'explication, certes plus ou moins rigoureuse.

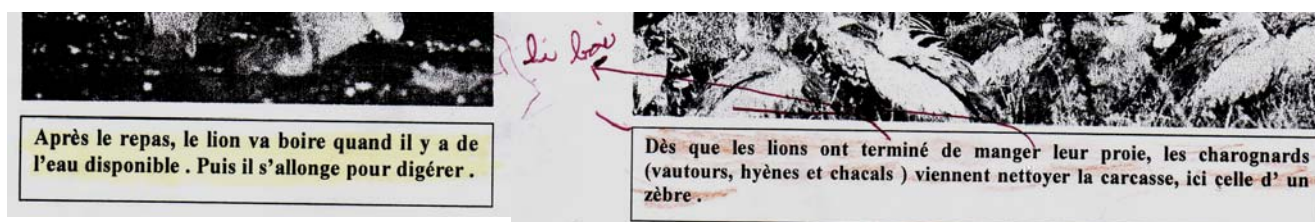
Damien (doc. 5) a justifié son annotation (entretien oral) en expliquant qu'il avait trouvé comment on disait pour exprimer le cri du lion : Les lions rugissent, comme on dit que les chats miaulent. Ce terme lui était alors inconnu et sa découverte importante pour l'écriture de l'histoire.



Doc. 5

3.2.2 Mise en relation de passages distants

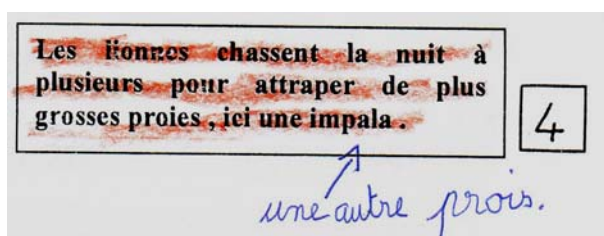
John (doc. 6) intervient sur le texte en écrivant une information qu'il a lue à gauche (le lion va boire) au niveau de la légende de droite, à l'endroit précis de la phrase où son information peut s'insérer. Il faut lire : Dès que les lions ont terminé de manger, il(s) boit (boivent).



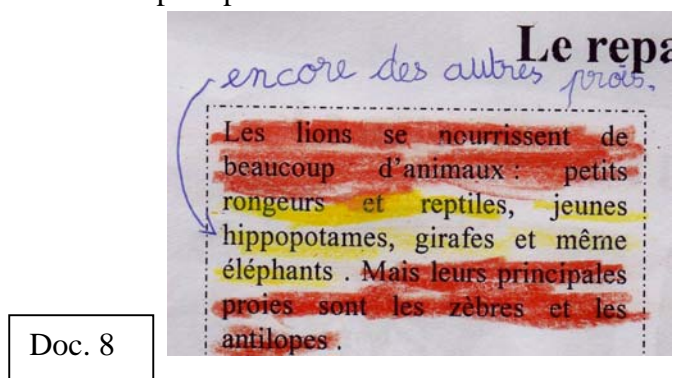
Doc. 6

3.2.2 Planification pour relire

Les élèves s'étaient demandé ce que mangeait le lion en plus de ce qu'ils avaient déjà appris lors de la lecture des premiers documentaires. Ils voulaient savoir notamment si le lion pouvait manger des proies faciles à attraper, ce qui arrangerait notre lion RDF. Morgane (doc.7 et 8) annote le texte sur deux pages lues à des moments différents. Ces annotations lui servent à retrouver rapidement les informations retenues lorsqu'elle effectue la dernière relecture pour prendre des notes.



Doc. 7

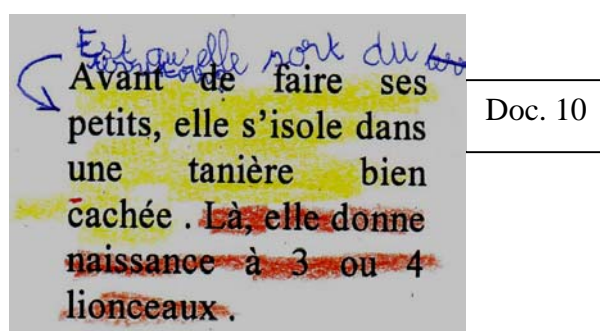
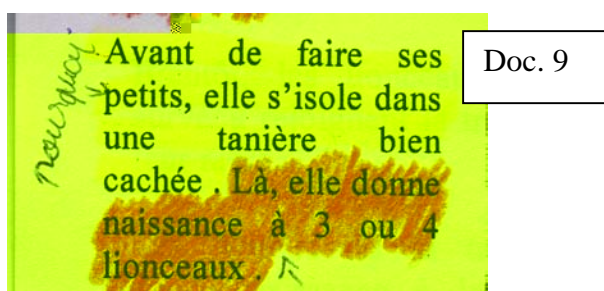


Doc. 8

3.2.4 Interroger le texte

Des questions ont été aussi posées, toutes fondées par rapport au projet d'écriture et montrant un bon repérage des informations. Beaucoup d'élèves utilisent des questions commençant par « pourquoi ». Ces questions ont été présentées à toute la classe, ce qui a permis d'identifier des informations que certains n'avaient pas repérées. Cependant, des réponses bien trop spécialisées en ce qui concerne la vie des lions n'ont souvent pu être trouvées. Mais le fait d'avoir posé une problématique et recherché des hypothèses a facilité la mémorisation de ces informations et leur intégration dans l'histoire.

À noter que, pour un texte identique (doc. 9 et 10), les élèves réagissent de façon personnalisée. Souhère (doc. 9) veut savoir pourquoi la lionne s'isole avant de faire ses petits alors que, Morgane (doc.10), demande si "elle (la lionne) sort du territoire quand elle s'isole pour faire ses petits." Cette question montre que cette élève lit, le projet d'écriture toujours à l'esprit, en essayant de rechercher une cohérence dans un scénario d'histoire possible. En effet, il avait été décidé que RDF, le lion de notre histoire, devait sauver des lionceaux abandonnés. Ici Morgane cherche à savoir où RDF pourrait trouver des lionceaux : Sera-t-il obligé de rentrer dans le territoire des lionnes alors que ce territoire lui est interdit par le lion dominant ou aura-t-il la possibilité de trouver des lionceaux hors territoire ?



Nous constatons que les élèves ayant annoté se sont donné une grande liberté de réaction. Le relevé des annotations nous permet d'apprécier les stratégies individuelles utilisées pour repérer et réagir à des informations. Les questionnements produits montrent une activité réflexive des lecteurs. Nous faisons l'hypothèse qu'une pratique de l'annotation peut permettre d'accompagner cette activité réflexive chez bien plus d'élèves.

3-3 La « prise de notes » des élèves

Rappelons que le travail individuel de surlignement et d'annotation était suivi d'un relevé des informations que chacun pensait pouvoir utiliser pour écrire l'histoire et des idées que chacun avait peut-être déjà pour l'histoire. Ce sont ces moments de relevés que nous appelons « prise de notes ».

Nous avons essayé d'identifier les procédés utilisés par les élèves et d'analyser en quoi ce travail écrit avait pu les aider à capitaliser des informations nouvelles. Comme convenu, tous les élèves font précéder leurs informations²³ d'un tiret et d'un changement de ligne.

Nous avons pu observer les procédés utilisés suivants :

- cheminer dans le texte
- recopier des informations
- reformuler des informations
- définir des mots

3.3.1 Cheminer dans le texte : un parcours de compréhension ?

Nous analysons ici les notes des élèves sur une page particulière du documentaire proposé « *La chasse* ». Nous avons d'abord observé que les notes opèrent une délinéarisation de l'information

²³ Nous avons transcrit en gras les informations écrites par les élèves ; en italique les extraits du documentaire.

proposée dans cette page, ce qui semble correspondre au processus à l'œuvre dans la compréhension. Nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves écrivent en début de leurs notes les informations qu'ils repèrent en premier. Dans notre exemple, ces informations font partie de deux légendes, courtes et identifiables facilement car déjà isolées du texte principal. Nous notons aussi que ces informations ont fait l'objet d'annotations, ce qui prouve qu'elles avaient déjà été repérées. Elles ont peut-être aussi retenu l'attention de tous les élèves car elles étaient, d'une part, motivées par le projet d'écriture²⁴ et, d'autre part, inattendues : La chasse se déroule la nuit (contrairement à ce que montrent les documentaires à la télévision et les photos) et les lionnes courent moins vite que leurs proies (Océane notera « **Même que les lionnes courent moins vite que leurs proies** ». L'utilisation de ce « même que » montre peut-être son étonnement.) . Si les lionnes sont moins rapides, on peut se demander comment elles font pour attraper leurs proies. Cette question a sûrement conduit les élèves, dans un second temps, à en trouver la réponse dans le texte principal. Ce texte, présenté comme un récit, est long et les élèves n'ont pas cherché à tout recopier.

Nous remarquons donc que la demande d'informations écrites contraint les élèves à une relecture indispensable et différente, pas spécialement linéaire. Cela montre la difficulté du travail demandé. La capitalisation d'informations ne se règle pas par une simple lecture du texte. Cela nous renforce dans l'idée que des médiations textuelles sont nécessaires pour aider les élèves à accomplir cette tâche.

3.3.2 Recopier des informations

La copie a nécessité que les élèves sélectionnent une information et qu'ils la délimitent. La plupart utilisent les limites de la phrase (majuscule et point) dont la reconnaissance est une compétence importante à acquérir à ce niveau de fin de cycle 2. D'autres recopient seulement une portion de phrase en conservant une grande partie du sens. Notons la façon de procéder de Brandon qui scinde la phrase d'une légende « *Les lionnes chassent la nuit à plusieurs* » en deux informations « **Les lionnes chassent la nuit.** » « **Elles chassent à plusieurs.** » Brandon se donne la liberté d'écrire deux phrases au lieu d'une pour marquer qu'il comprend et identifie deux informations.

3.3.3 Reformuler des informations

Nous utilisons le terme de « reformulation » pour indiquer que les élèves « redisent » par écrit ce qu'ils ont appris en utilisant d'autres mots que ceux du texte. Le tableau (doc. 11) liste différentes reformulations utilisées.

expression utilisée dans le texte	se redresse	sans se faire voir	dans la direction opposée	s'enfuient	Doc. 11
expressions utilisées par les élèves	se lève	-elles restent cachées -sans se faire repérer	- du côté des autres lionnes - vers les autres lionnes - de l'autre côté, il y aura les autres lionnes - où c'est que les autres lionnes sont cachées - l'autre direction	se sauvent	

²⁴ Notre lion RDF, tout droit sorti d'un cirque, ne sait pas chasser comme les lions d'Afrique qu'il a rejoints. Pour que RDF survive, les élèves doivent décider s'il va apprendre à chasser ou s'il va devoir se débrouiller autrement.

Chaque élève a choisi de clarifier des points différents. Morgane, Damien, Florian et Anthony ont mis l'accent sur les proies qui s'enfuient dans la direction opposée. Damien, Cassandra et Brandon ont mis l'accent sur le choix de la proie la moins rapide. Pour cela, Damien a utilisé les deux points dans leur rôle explicatif et a écrit : **Les lionnes attrapent une proie : la moins rapide.** Plus ou moins habilement, Cassandra a développé l'information en recourant à un exemple. Elle a écrit : **Alors ces lionnes prennent en chasse un animal moins rapide que les autres. La lionne court pour attraper un bébé malade et s'il est rapide et qu'elle arrive pas à l'attraper, de l'autre côté il y aura les autres lionnes.** (Un bébé malade est une proie moins rapide.)

Morgane, Brandon et Anthony procèdent par inférence : Au sujet de cette phrase du documentaire : « Elles (les lionnes) les encerclent sans se faire voir, à l'abri des hautes herbes. », Anthony écrit « **Pour chasser, elles se cachent dans les hautes herbes.** »

Notons que, dans leur reformulation, certains cherchent à généraliser les informations en employant des substituts. Au sujet d'un autre texte, Florian a choisi de recopier les informations en substituant « Les lionnes » à « La lionne » « La maman ». Il écrit :

- **Les lionnes portent leurs petits dans leur ventre pendant 3 mois.** (phrase du texte : *La lionne porte ses petits...*)

- **Les lionnes changent leurs petits de cachette...** (phrase du texte : *La maman change ses petits...*)

Florian semble prendre de la distance par rapport au texte et souhaiter garder pour lui une trace « universelle ».

Certains élèves relèvent des informations que les autres ont délaissées : Damien note que **les lionnes mordent leurs proies au cou.** C'est une photo qui lui a donné cette information. Il faut préciser que Damien avait posé une question dès le début du travail sur les lions : « Comment les lions font pour tuer leurs proies ? » La prise de notes lui permet de capitaliser l'information qu'il recherchait.

Remarquons Morgane (lectrice performante) qui parvient à se détacher du texte. Elle écrit : **Les lionnes chassent en groupe elles se cachent dans les hautes herbes. Puis une des lionnes se redresse puis la proie va dans l'autre direction et les lionnes la tuent.**

Dans sa reformulation, elle utilise un terme précis : groupe ; elle résume le texte et infère la suite : les lionnes la tuent (le texte ne le disait pas).

3.3.4 Définir des mots

Il avait été décidé, en collectif, qu'on pouvait, pour se rappeler, écrire des mots qu'on pensait pouvoir utiliser dans l'histoire, les entourer²⁵ et les expliquer. Quatre élèves seulement ont défini des mots dans leurs prises de notes. Ils ont fait suivre ces mots de deux points ou d'une flèche puis d'une tentative de définition. Nous donnons ici un exemple pour chaque procédé utilisé que nous avons identifié.

- la définition en compréhension

troupe : c'est un groupe (Yassin)

- la définition par extension

les charognards : vautours, hyènes et chacals (Morgane)

- la copie d'une phrase du texte contenant le mot

troupe : les lions vivent en troupe (Damien)

- la formulation d'un exemple contenant le mot

ronronnant : Quand les félins sont contents, ils font un bruit en ronronnant (Morgane)

Il est important de se demander pourquoi ces élèves ont choisi ces mots. Nous faisons les hypothèses suivantes :

- Il s'agit de termes, sans doute inconnus, que les élèves ont défini comme « experts » et qu'ils ont tenté de clarifier pour les mémoriser en vue de les introduire dans l'histoire ;

²⁵ Ici les mots qui étaient entourés par les élèves sont présentés soulignés.

- D'autres mots sont au contraire déjà connus et les élèves semblent avoir voulu faire un rapprochement avec ce qui leur était connu. Et ce, peut-être pour marquer leur « emprise » sur certaines informations du texte : « Ce mot ici, je le connais et je sais en parler. »

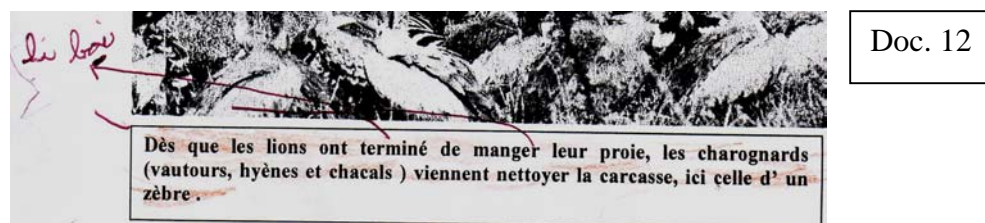
Remarquons que certaines définitions, que nous supposons déduites du contexte, ne correspondent pas au sens des mots. Par exemple, Souhère a essayé de définir le mot « rôdent » :

rôdent : Les hyènes essaient d'attraper une proie.

Cependant, le sens déduit paraît acceptable. La capacité à définir des mots par recours au contexte est en construction.

3.3.5 Que faire des informations « zappées » ?

Au sujet d'une légende de photo (doc. 12), aucun élève ne relève d'informations dans ses notes (sauf une élève).



Après plusieurs entretiens individuels, il s'avère que les élèves n'ont pas du tout compris l'information donnée par cette légende. Alors qu'aucun n'a utilisé le surlignement en violet, personne ne sait reformuler l'information ou même en parler. Il semble que les élèves aient « zappé » ce texte, l'ont lu sans chercher à l'interpréter donc sans se poser la question : « Est-ce que je comprends ce qui est écrit ? » Damien dira plus tard, après la recherche de sens menée en collectif et après le choix d'utiliser cette information dans l'histoire : « Je n'ai pas colorié en violet car je pensais que ce n'était pas important. »

Nous nous sommes demandé pourquoi Damien avait pu penser que l'information donnée dans cette légende n'était pas importante ? Peut-être parce que cette légende ne parle plus des lions après la mise en apposition ? Peut-être aussi que la recherche du sens paraît trop pénible à cause du lexique inconnu ou du concept inconnu de « nettoyeurs » ? La prise d'indices dans la photo s'est aussi révélée difficile lors de la recherche de sens collective. Un des axes de notre prochain dispositif est d'amener les élèves à traiter ces informations qu'ils ont délaissées au départ.

3.3.6 Les idées pour l'histoire

Les élèves pouvaient écrire, d'une autre couleur, les idées qu'ils pouvaient déjà avoir pour l'écriture de l'histoire. Toutes les informations relevées ne sont pas suivies d'idées. Quand elles le sont, nous avons remarqué que les idées émises étaient pour la plupart liées au personnage (RDF).

Par exemple, Yassin écrit :

- **Les lionnes courent moins vite que leurs proies. RDF pourrait courir plus vite que la proie car il a appris au cirque.**

Yassin a tout à fait intégré l'information car il se permet d'imaginer que le contraire est possible « car RDF a appris au cirque²⁶. »

Morgane réutilise le terme de « territoire ».

- **Les mâles se battent avec férocité. Le plus fort deviendra le chef de la troupe. RDF pourrait aller sur le territoire d'un autre lion ils vont se battre et RDF sera le nouveau chef.**

Brandon rapproche l'information qu'il a sélectionnée de son savoir : la transmission de maladies.

²⁶ Bien avant ces notes, les élèves avaient décidé que RDF avait appris à faire plein de choses au cirque, notamment courir très vite.

- Les lionceaux tirent sur les mamelles. Et s'il y a une lionne qui est malade et qu'un lionceau boit le lait de la lionne, il va être malade.

Quant aux travaux de Yassin et Souhère, ils montrent comment chacun peut choisir, pour le même texte, deux informations différentes et imaginer des scénarios plausibles.

(Yassin) - Pour transporter ses marchandises, il a une charrette tirée par un âne. L'enfant pourrait faire ça. L'âne va s'enfuir. RDF va l'arrêter.

(Souhère) - Ils portent leurs paquets sur la tête dans des paniers ou des cuvettes. RDF va passer par-là et va voir le petit enfant porter son panier et RDF va l'aider.

Nous avons constaté que les élèves réagissaient à cette consigne avec beaucoup de liberté : ils mettent en relation les informations apprises avec d'autres qu'ils connaissent, avec leur vécu. Les informations suivies d'une idée sont toujours très bien mémorisées. Peut-être parce que cette opération a demandé aux élèves de chercher à « matérialiser », « visualiser » les informations capitalisées.

Pour réussir à associer une idée à une information relevée, les élèves doivent parvenir à se dégager du documentaire puis recontextualiser l'information dans le cadre de leur histoire. C'est la lecture documentaire qui nourrit leur imagination.

4 – Pistes de recherche : Ce qu'il faut changer dans le prochain dispositif

4.1- Consignes pour surligner lors de la 1^{ère} relecture

D'une part, nous pensons que le repérage des informations déjà connues est nécessaire pour aider les élèves à mobiliser leurs connaissances, ceci leur permettant par la suite de repérer les informations nouvelles.

D'autre part, nous avons constaté qu'il faut habituer les élèves à mettre en relation étroite « Je comprends » et « Je suis capable d'en parler avec mes mots à moi ». C'est-à-dire utiliser la reformulation comme indicateur de compréhension. Nous partons du postulat que nous pouvons faire confiance aux élèves et qu'ils peuvent eux-mêmes évaluer s'ils parviennent ou non à reformuler une information. Cela demande d'effectuer en amont un travail de réflexion et d'entraînement à la reformulation orale. Cela n'évitera pas que des élèves comprennent mal et ne s'en rendent pas compte, mais les autres outils nous permettront sûrement de repérer ces erreurs. C'est pourquoi nous proposons ces consignes de surlignement pour accompagner la première relecture :

Surligne en ce que tu savais déjà. / Surligne en ... ce que tu as appris et que tu as bien compris. (Tu dois être capable de le redire avec tes mots.)

Nous faisons comme hypothèses :

- d'une part que les élèves ne surligneront pas ce qui leur pose un problème de compréhension globale, ce qui conduira à un traitement du sens avec la maîtresse ;
- d'autre part qu'ils chercheront à reformuler sans s'attacher à des mots inconnus peu importants pour le sens.

4.2- Entraîner à annoter

Par manque de temps, nous n'avons pas suffisamment conduit les élèves à produire des annotations alors que nous pensons qu'elles sont un outil pour mieux accéder à la compréhension. Cette année, notre objectif est d'affiner le travail sur les annotations. Nous pensons entraîner les élèves à pratiquer les annotations. Nous avons débuté cette année sur quelques textes documentaires, dans un travail collectif, où nous avons cherché avec les élèves « ce qu'on peut écrire sur le texte qui peut aider à mieux comprendre ». Les annotations produites ont été classées avec les élèves de façon à pouvoir leur fournir un référentiel. Nous pouvons fournir un exemple de référentiel en construction (doc. 14) :

Écris sur le documentaire pour essayer de mieux comprendre :

- Tu peux expliquer *un dessin*
un titre ou un sous-titre
des mots savants.
- Tu peux redire ce que tu as bien compris mais pas en recopiant la même chose que le texte. Cela ne sert à rien.
- Tu peux donner un exemple que tu connais.
- Tu peux écrire ce qui te surprend (exemple : ce qui n'est pas normal par rapport aux humains).
- Tu peux dire si ça te fait penser à quelque chose d'autre que tu connaissais déjà.
- Tu peux dire que tu te demandes quelque chose. ? *Ça veut dire quoi ? Est-ce que ... ? Je ne comprends pas parce que...*

Ce référentiel (en construction) peut permettre aux élèves de diversifier leurs procédures. La plupart des élèves produisent des annotations lors d'une seconde relecture mais nous avons remarqué, cette année, des élèves qui annotent dès leur première relecture, en même temps qu'ils surlignent.

4.3- Définir des appellations nouvelles

Nous nous reportons à l'article de Jacques David « Le lexique et son acquisition : Aspects cognitifs et linguistiques ». J. David insiste sur la difficulté que rencontrent tous les lecteurs face à un mot inconnu et à la nécessité de veiller dans l'équilibre du lexique des textes. Nous avons bien compris que les élèves focalisent leur attention sur les mots qu'ils ne connaissent pas. J. David prévient aussi que « l'attention excessive portée au sens d'un mot, l'éventualité d'une interprétation erronée, la rupture plus ou moins longue de la cohérence d'ensemble peuvent occulter la compréhension ». Nous allons essayer de chercher comment réduire les difficultés des élèves au niveau des appellations nouvelles dont ils possèdent déjà le concept. Les documentaires introduisent des appellations nouvelles en utilisant divers procédés de définition. Nous pensons sensibiliser les élèves aux procédés rencontrés. Nous pensons prévoir, dans les prises de notes, une partie réservée à la définition de ces mots nouveaux (un peu comme un glossaire) que les élèves de cette année appellent « les mots savants » : Les élèves seraient incités à définir par eux-mêmes ces mots²⁷. L'intérêt de la recherche est de voir si les élèves parviennent à repérer ces mots qui leur sont inconnus mais dont le texte leur fournit la signification.

4.4- Revenir aux informations zappées

En hypothèse, l'absence de surlignement devrait nous permettre de repérer les informations zappées par les élèves. Un traitement de ces informations pourrait alors être mené, en collectif ou en groupes de besoin, selon les difficultés que nous pourrions repérer, notamment la référence à des concepts nouveaux mais accessibles aux élèves concernés.

²⁷ Cette année, un autre enjeu s'ajoute à l'écriture de l'histoire : la connaissance « scientifique » des animaux de l'élevage.

5- Conclusion

En cherchant des médiations textuelles pour aider les élèves à s'engager efficacement dans une lecture de documentaires, nous leur avons permis d'utiliser des outils, tout en préservant notre objectif : mieux lire. Les élèves ont montré que ces outils les autorisaient à une grande marge d'expression et de réflexion personnelles, à un questionnement, le leur et non celui choisi par les maîtres. Nous pensons aussi que la pratique de médiations textuelles, ici en état d'expérimentation, peut beaucoup apporter aux maîtres en ce qui concerne le repérage des erreurs de compréhension.

Bernadette Ferry
professeur des écoles
groupe de recherche «Médiations textuelles »
mai 2005

ANNEXE

Affiche réalisée avec les élèves

Pour bien comprendre un documentaire

- **Le titre : il dit de quoi ça va parler.**
exemple : Les oiseaux migrateurs

- **Parfois derrière une virgule, on explique ce que veut dire un mot.**
exemple : Les toits sont en chaume, de la paille.

- **Parfois, ce n'est pas obligé de savoir ce qu'un mot veut dire pour bien comprendre.**
exemple : la terre argileuse

- Les photos : Elles peuvent donner des indices pour comprendre.**
exemple : Sur une photo, on voyait que les murs étaient en terre.