

Fiche informative sur l'action

LES MEDIATIONS TEXTUELLES A L'ECOLE ELEMENTAIRE Etude des comportements des lecteurs face à un livre interactif sur cd-rom

Nom du fichier : 55-57Verdun-MetzE-3-2005

ACADEMIE DE NANCY-METZ

Ecole M. BARRES1 3, rue du Roussillon 57070 METZ

ZEP : oui

Téléphone : 03 87 74 03 10

Mél de l'école ou de l'établissement : ecole-mauricebarres1@wanadoo.fr

Coordonnées (mèl) : richard.graef@free.fr ou p.toussaint@ac-nancy-metz.fr

Classes concernées : 2 classes de CM1

Disciplines concernées : lecture et TICE

Date de l'écrit : mai 2005

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 :

- Les médiations textuelles pour lire des documentaires.
- Le carnet de lecteur : mise en place et appropriation.
- Des guides à la lecture longue grâce à l'outil informatique ?

Afin de répondre à ces questions, nous nous proposons de travailler selon le schéma suivant :

- Analyse de quelques livres interactifs
- Observation de comportements de lecteurs face à un livre interactif :
 - médiations objectales : mise en place et validation d'une typologie de lecteurs de livres interactifs
 - médiations textuelles : compréhension fine, recherche d'informations, repérages dans le livre, abandon/reprise, déplacements dans le texte, utilisation/réinvestissement des médiations objectales, correspondances entre le texte et les illustrations, interactives ou non.

Notre action doit se dérouler en deux temps : un temps d'analyse des outils existants (livres interactifs) et d'identification des problématiques avec la mise en place d'une typologie de lecteurs (travail achevé dont la synthèse suit) et un temps de mise en place d'outils didactiques ayant pour objectif d'améliorer les compétences des lecteurs (travail à venir ?).

Mots clés :

individualisation, lecture, médiations textuelles

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Ecole élémentaire ZEP-REP	Diversification pédagogique	Difficulté scolaire Maîtrise des langages TICE	Français Informatique

Ecrit sur l'action

LES MEDIATIONS TEXTUELLES A L'ECOLE ELEMENTAIRE
Etude des comportements des lecteurs face à un livre interactif sur cd-rom

Nom du fichier : 55-57Verdun-MetzE-3-2005

ACADEMIE DE NANCY-METZ
Ecole M.BARRES 57070 METZ

**LES LECTEURS DE LIVRES INTERACTIFS : DE
NOUVEAUX LECTEURS ?**

**1. INTRODUCTION : LES MEDIATIONS TEXTUELLES APPLIQUEES
AUX TEXTES NUMERIQUES**

2. LE LIVRE INTERACTIF

Définition

Conception

Caractéristiques

Ce qui le différencie du livre papier

Fonctionnalités

Corpus

3. OBSERVATION DE LECTEURS DE LIVRES INTERACTIFS

Hypothèses et postulats

Objectifs

Démarche – protocole d'observation

**4. DE NOUVELLES COMPETENCES DU FAIT DE L'OBJET : NOUVEAUX
REPERES ET MEDIATIONS OBJECTALES**

5. LES LECTEURS INTERACTIFS : TYPOLOGIE

Les stratégies mises en oeuvre

Les priorités des lecteurs

Les évolutions et les mutations des lecteurs

**6. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES D'ETUDE : DES MEDIATIONS
OBJECTALES AU SERVICE DES MEDIATIONS TEXTUELLES**

1. INTRODUCTION : LES MEDIATIONS TEXTUELLES APPLIQUEES AUX TEXTES NUMERIQUES

Le concept de médiations textuelles a été défini par Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson dans un certain nombre de leurs articles¹.

Pour le représenter de façon très succincte, nous pouvons dire que les médiations textuelles sont l'ensemble des stratégies, outils et comportements mis en œuvre par le lecteur pour s'accaparer le texte afin que celui-ci fasse sens.

Le livre numérique sous forme de CD-ROM présente des particularités qui seront définies par ailleurs dans cet article. La question qui est posée à son propos est la suivante : s'agit-il d'un avatar du livre papier, ou présente-t-il des caractéristiques suffisamment marquées et différenciées du livre papier pour qu'on puisse le considérer comme un objet différent ? Dans ce cas, comment le concept de médiations textuelles s'y applique-t-il ? Quels types de médiations textuelles le lecteur va-t-il mettre en œuvre ? Comment va-t-il les utiliser ?

¹ Pour information, nous citerons quelques références disponibles sur Internet :
http://savoirscdi.cndp.fr/archives/dossier_mois/Privat/privat1.htm

2. LE LIVRE INTERACTIF

Définition

Les définitions et les remarques qui suivent ont été faites par Axelle Desaint, dans un mémoire de maîtrise de Sciences et Techniques en Hypermédia mis en ligne¹. Elles ont servi de base à notre recherche.

" La plupart du temps, on propose à l'enfant d'aborder le récit de deux ou trois manières différentes. Soit sous la forme d'une histoire à lire, où l'enfant lit l'histoire à son rythme et clique sur une icône pour passer à l'écran suivant ; soit sous la forme d'une histoire racontée : un narrateur lit le texte en même temps que celui-ci se surligne à l'écran, facilitant ainsi le repérage de la graphie et des phonies pour les lecteurs débutants. Certains produits proposent une troisième voie qui est celle de la consultation du CDROM de façon libre et personnelle. [...]

Dans " *Notre Dame de Paris* " proposé par Ubisoft, l'enfant a la possibilité d'entrer dans l'histoire par différents chapitres. [...]

Dans le conte interactif " *Les trois petits cochons* " des Editions Le Seuil, on propose à l'enfant de faire une lecture personnalisée du conte en se promenant dans l'histoire. [...]

Ces CDROM utilisent beaucoup l'humour de la surprise, on clique sur une image pour déclencher un son ou une action "effrayante", amusante ; l'interactivité intervient pour illustrer le récit. [...]

Le livre reste la référence, les Editeurs ont du mal à élaborer un récit qui se détacherait de son support original : le livre et sa succession de pages. [...]

Beaucoup de repères du livre classique sont repris : chapitres, numéro de pages...certains CDROM de lecture interactive affichent même à l'écran la réplique virtuelle d'un livre ouvert. C'est le cas du *Livre de Lulu* de R.Victor Pujebet chez Flammarion ou de *Notre Dame de Paris* chez Ubisoft. [...]".

Le livre interactif se définit donc comme un livre de littérature à part entière : il en présente toutes les caractéristiques, jusque dans son apparence sur l'écran. Mais il offre d'autres possibilités et des éléments d'attractivité, immédiatement perceptibles ou non, par le lecteur.

Conception

Dans l'élaboration d'un livre interactif, l'auteur doit tenir compte de plusieurs paramètres essentiels :

- Le texte et sa présentation : la lecture sur écran d'ordinateur présente des spécificités (concentration volatile, zapping dû à l'hypertexte, ...) qui varient de la lecture sur papier.
- L'illustration : elle est animée, et doit donc faire l'objet d'un traitement spécifique, tant dans sa richesse que dans sa variété.
- L'interactivité : le livre doit pouvoir être pris en mains immédiatement, l'interface doit être simple et avoir pour base le texte autant que l'image.

Caractéristiques

¹ *L'enfant et la lecture interactive* (juin 1999), <http://www.multimania.com/clicksouris/memoire.htm>

La principale caractéristique du livre électronique est donc son interactivité, qui doit permettre des cheminements, qui, s'ils ont été programmés par l'auteur, n'en sont pas moins multiples du fait de leur combinaison. Ces cheminements n'ont plus pour base le seul texte, mais aussi l'illustration, qui doit permettre une lecture complète.

Ce qui le différencie du livre papier

Cette interactivité engendre des façons de lire nouvelles : les médiations mises en jeu par le lecteur seront donc probablement différentes, pour un certain nombre d'entre elles, de celles utilisées pour le livre papier.

Fonctionnalités

Lire un livre interactif nécessite pour le lecteur la manipulation d'un outil : l'ordinateur. Sa lecture va donc passer par cette manipulation, ce qui nécessite de sa part des prérequis concernant l'outil.

La connaissance et l'appropriation des fonctionnalités offertes par la machine et par le livre lui-même seront par conséquent un élément important, qui peut être enrichissant ou bloquant pour la lecture.

Corpus

La quantité d'ouvrages interactifs sur le marché, à l'heure actuelle et pour ce qui concerne notre tranche d'âge, est réduite. Les dates d'édition sont déjà anciennes. Les grands éditeurs semblent s'être désintéressés d'un créneau qui, s'il nécessitait d'importants investissements, était d'une rentabilité aléatoire.

Le tableau ci-dessous dresse une liste non exhaustive (peut-être des livres nous ont-ils échappé) de ce corpus. Nous n'avons conservé dans cette liste que les logiciels concernant notre lectorat, à savoir des classes de CM-CM2.

Titres	Editeurs
<i>Le livre de Lulu</i>	Gallimard
<i>Il était une fois trois contes</i>	EMME
<i>Le journal de Robinson Crusoe</i>	Flammarion
<i>Un prince à l'école</i>	Ubisoft
<i>Princesse Dragonne</i>	Ubisoft
<i>Le petit Prince</i>	Gallimard
<i>Thomas Aigle Bleu</i>	Flammarion

<i>La reine des neiges</i>	Flammarion
<i>Payuta et le dieu des tempêtes</i>	Ubisoft
<i>Le mystère du passager clandestin</i>	Nathan/Liris Interactive
<i>Opération Teddy Bear</i>	Flammarion/Index +
<i>Le piège diabolique</i>	Index+

3. OBSERVATION DE LECTEURS DE LIVRES INTERACTIFS

Pour vérifier quelles sont les médiations mises en oeuvre par les lecteurs de livres interactifs, la nécessité d'observer des lecteurs en situation s'est rapidement dégagée. Nous avons donc décidé de recueillir des observations sur un échantillon d'une vingtaine d'élèves de CM1-CM2 de notre école. Notre lectorat avait entre 9 et 11 ans. Nous avons choisi, pour les commodités de cette partie de l'étude, de ne sélectionner que des élèves dont les compétences en lecture étaient avérées. En étaient donc exclus ceux qui présentaient des lacunes trop importantes, tant a 0 nt (im)8.a(e)-5(taineunc dhiffragex)]TJ1.36 0 TD0.0009 Tc082.59 Tw[(r qu(deaes c

Où et quand m'arrêté-je ?

- Comment ferai-je pour reprendre ma lecture (est-ce que je me repère par rapport au son, à une image, au texte, ...) ?

Qu'est-ce qui me reste du texte lu ?

On voit bien qu'il y a là un processus identique à celui mis en place lors de la lecture d'un livre-papier, mais qu'en plus on a un élément technique qui vient interférer. Cet élément technique peut-il poser problème au lecteur ? Voilà une des questions auxquelles nous aurons à répondre.

La terminologie que nous avons employée a été la même pour tous les lecteurs.

La nécessité d'adapter le protocole d'observation nous est très rapidement apparue. Après le passage de quelques élèves, nous avons fait plusieurs constatations :

- Le temps passé pour cette première lecture (passation des consignes, temps de réaction des lecteurs, temps de lecture propre, etc.) avait été sous-évalué.
- Les lecteurs n'ont pas su découvrir et exploiter d'emblée et de manière autonome l'interactivité que propose le livre. Ils ont abordé le livre interactif de la même façon qu'un livre papier. Est-ce dû à un mauvais agencement des fonctionnalités, ou au niveau de compétence multimédia de notre échantillon, ou encore à la formulation de la consigne initiale (l'interpellation pour nous a alors été : pour eux, à quoi renvoie l'acte de lire ?).

Un regroupement a été mené dans chaque classe en présence de tous les élèves sous formes de questions dirigées, sériées en cinq rubriques :

- Les stratégies par rapport au livre :
Comment as-tu fait pour pouvoir lire ce livre ?
Comment t'es-tu déplacé dans le livre ?
As-tu toujours fait pareil ?
- Les stratégies par rapport à la page :
Qu'as-tu fait à chaque nouvelle page de texte ?
Qu'as-tu fait à chaque image ?
Qu'as-tu fait à chaque double page image ?
As-tu toujours fait pareil ?
- Les manipulations :
Où as-tu cliqué ?
Que pouvait-on faire autrement ?
As-tu toujours fait pareil ?
- Le temps de lecture :
A quoi as-tu passé le plus de temps : au texte, aux illustrations, aux animations ?
Pendant combien de temps as-tu lu Lulu ?
Pendant combien de temps es-tu resté sur une image ?
- Les réactions par rapport aux animations, à l'interactivité...
Qu'est-ce qui t'a plu ?
Qu'est-ce qui ne t'a pas plu ?

Pourquoi est-ce un livre animé ?

A l'issue de cet échange, beaucoup d'élèves connaissent les fonctionnalités élémentaires du livre, par le biais de la formulation, mais aussi par la démonstration de leur rôle à l'écran ; cependant, il reste à découvrir l'interaction la plus élaborée et la plus intéressante pour notre étude, celle liée au texte.

Le nouveau protocole d'observation porte sur les dix élèves que nous n'avons pas encore observés. A la différence du groupe précédent, ceux-ci connaissent alors la plupart des fonctions et notre postulat est qu'ils vont les utiliser ; cependant, les termes de notre consigne initiale sont restés les mêmes.

Après cette première lecture, en analysant nos fiches d'observation, nous avons pu établir un certain nombre de constantes dans les attitudes de nos lecteurs. Il nous a semblé intéressant à ce stade d'établir une première typologie et d'utiliser les reprises de lecture à venir pour valider ou invalider cette classification. Nous reparlerons de cette typologie dans le chapitre 5 de cette étude.

Nous avons demandé aux élèves de poursuivre leur lecture du *Livre de Lulu*. Nous les avons d'abord laissé se repérer et retrouver le passage où ils s'étaient arrêtés au terme de la première lecture. Lorsque cet acte de reprise a été accompli, tous ensemble, nous avons rappelé les différentes fonctionnalités et possibilités découvertes précédemment. Nous leur avons expliqué aux élèves que chacune de leurs actions devra être formulée : s'ils effectuaient un clic, ils devaient systématiquement expliquer leur choix (pourquoi ce clic ? quels sont les effets attendus ?). La justification nous semble être un élément important pour l'affinement des caractères de notre typologie.

Avant de dresser un tableau restituant l'évolution des lecteurs, quelques remarques et questions s'imposent :

La reprise a été réussie très majoritairement, les lecteurs avaient la plupart mis en œuvre une stratégie pour se souvenir de l'endroit de l'arrêt.

Les lecteurs sont retournés au livre principalement de deux façons :

En utilisant la table des matières ; cette méthode était la plus usitée.

En feuilletant, page par page.

Cependant l'usage important de ces deux façons de faire ne doit pas voiler le fait que, pour quitter le livre au terme de la première lecture, nos lecteurs ont eu des façons de faire multiples : leur marque-page mental (puisque nous ne leur avons pas suggéré d'en fabriquer un, ils n'en ont pas exprimé la demande) avait pour élément pertinent un passage du texte, un numéro de page, une illustration, un paragraphe, un son, ... La multiplicité même des stratégies actionnées a été un élément d'intérêt pour nous. Nous n'avons pas eu le temps de vérifier si un type de stratégie correspondait à un type de lecteur, mais nous faisons le postulat qu'à un type de lecteur donné peuvent correspondre diverses stratégies d'arrêt de lecture et de reprise.

Durant la séance, nous avons constaté une grande constance dans la méthode employée par nos lecteurs. Leur stratégie, au cours de cette phase, n'a, pour la quasi-totalité d'entre eux, pas varié.

Il n'y a pas eu de leur part de découverte ou d'exploration de nouvelles fonctionnalités.

Pour la troisième phase, et après avoir analysé les résultats de l'étape précédente, nous avons donné aux lecteurs la possibilité d'évoluer en leur proposant une nouvelle fonctionnalité à exploiter : après qu'ils aient retrouvé l'endroit de la fin de la lecture précédente, il leur a été suggéré de cliquer sur le texte et d'observer les éventuelles conséquences de cet acte. Un tel clic, judicieusement fait, peut renvoyer les lecteurs à une animation (il est à remarquer que ce renvoi n'est pas automatique). Nous leur avons fait formuler ceci afin qu'ils puissent s'approprier cette nouveauté, en insistant sur le caractère occasionnel de cette possibilité. Nous leur avons fait comprendre que plus ils cliquent, plus il risque de se passer de choses.

Après l'énoncé du fait qu'ils restaient totalement libres de leur parcours dans le livre, ils ont pu reprendre leur itinéraire.

Encore une fois, la reprise de lecture a été réussie très majoritairement, seuls deux élèves n'ont pas retrouvé d'emblée la page où ils s'étaient arrêtés. Beaucoup de lecteurs sont entrés par la table des matières, quelques-uns ont feuilleté page par page.

Ici encore, les lecteurs ont, pour la plupart, utilisé une seule stratégie.

A ce stade de l'expérimentation, la diversité des lecteurs se réduit. Il nous semble donc qu'il y a eu une évolution de la typologie en fonction de la connaissance, du choix et de la maîtrise que les lecteurs avaient des fonctionnalités. Cette explication est cependant insuffisante : il nous faudrait pouvoir évaluer la prise en compte qu'ils avaient de ces fonctionnalités : très peu de lecteurs ont réellement exploité toutes les possibilités qui leur étaient offertes.

Les hypothèses que nous avons émises plus tôt semblent donc se vérifier : l'exploitation des fonctionnalités fait plus que définir simplement un type de lecteur : typologie, utilisation des fonctionnalités et niveau de lecture sont étroitement liés.

Les élèves ont terminé le livre en classe, individuellement et sans observation.

Nous avons terminé cette phase de notre recherche par une validation de la typologie en laboratoire : les élèves ont été filmés en phase de lecture. Sur le document, se dégagent, en plus des caractéristiques que nous développerons dans le chapitre 5 de cet article, des pistes d'étude intéressantes, notamment en ce qui concerne les postures des lecteurs. Nous y constatons des phénomènes de mobilité ou d'immobilité, d'implication dans la lecture à des degrés divers, de subvocalisation, de réceptions particulières de certains passages. Nous n'avons pas eu le temps d'analyser ces manifestations ; nous aurions pu en particulier vérifier si elles se rattachaient de façon précise à certains types de lecteurs. Voilà une éventuelle piste de travail.

4. DE NOUVELLES COMPETENCES DU FAIT DE L'OBJET : NOUVEAUX REPERES ET MEDIATIONS OBJECTALES

Une caractéristique importante de la lecture sur le support électronique s'est dégagée : la manipulation de l'objet lui-même a une grande importance dans la lecture. Le lecteur, s'il utilise des médiations textuelles au même titre que dans la lecture d'un livre sur support papier, se sert aussi de médiations en rapport avec l'objet. Celui-ci nécessite de sa part l'utilisation de procédés sans lesquels aucune lecture ne sera possible. Le support est en soi un médiateur qu'il faut utiliser pour avoir accès au texte.

Quelques questions simples pour illustrer ce propos : quelles manipulations (avec la souris, le clavier) le lecteur doit-il faire pour entrer dans le livre ? Comment peut-il animer les illustrations ? Peut-il suivre des parcours de lecture différenciés ?

Dans le cas du livre papier, un certain nombre de réponses à ces questions sont soit "naturelles" (en ce sens qu'elles nous semblent intégrées dans l'inné culturel que chaque lecteur possède par rapport au livre), soit " évidentes" (du type oui-non ou dépendant de l'acquis du lecteur). La lecture de livres sur support CDROM dépend de l'apprentissage de nouvelles techniques. Il nous semble possible que dans quelques années, quand l'outil informatique fera vraiment partie du paysage intime de chaque lecteur, la lecture sur ce support ne posera plus de problèmes liés à l'outil.

5. LES LECTEURS INTERACTIFS : TYPOLOGIE

Les stratégies mises en oeuvre

Nous avons dégagé cinq grands types de lecteurs. Ceux-ci peuvent présenter des caractéristiques communes, liées aux stratégies employées, mais ils diffèrent au moins par l'une de ces caractéristiques :

La Fourmi : le lecteur-fourmi est là pour lire, il le sait, c'est le travail qu'on lui a demandé, rien d'autre ne le préoccupe ni ne le distrait. Sa lecture est linéaire, l'enchaînement de ses actes est toujours le même. S'il a commencé par lire le texte, s'il a ensuite manipulé les illustrations, il ne changera pas de méthode pendant sa lecture. On peut remarquer que le texte l'intéresse d'ailleurs beaucoup plus que les illustrations, les animations sont rarement visualisées. Il ne saute aucun passage. Il respecte la chronologie de l'histoire et n'a pas recours au conteur. Sa priorité va clairement au texte. Lorsqu'il doit en formuler les raisons, il nous explique qu'il préfère lire, que le conteur casserait le rythme de sa lecture.

Il se sécurise et se rassure par la rigueur qu'il met à sa tâche. Sa lecture méthodique, qui n'est soumise à aucun choix en-dehors de la chronologie, semble lui permettre de saisir l'essentiel du texte.

L'Abeille : le lecteur-abeille sait qu'il peut entrer dans le livre par plusieurs chemins ; il est celui qui réussira à s'y repérer en toutes circonstances. Cette certitude, exprimée ou non, lui permettra d'explorer l'ouvrage avec efficacité, d'avoir une prise d'informations rapide et fructueuse. S'il est industriel comme peut l'être le lecteur-fourmi, il maîtrise des choix plus larges de lecture, ce qui l'autorise à diversifier sa méthode. Il pourra ainsi varier son approche des pages du livre : s'il y est entré une fois par le texte, il pourra commencer la page suivante en animant l'illustration, puis la suivante en activant le conteur, ou en lançant une animation par le texte. Il ne se sent pas tenu par une stratégie unique, et la multiplicité de son approche semble enrichir sa prise d'informations.

La Cigale : le lecteur-cigale est joueur. Il ne donne pas de rôle à sa lecture autre que celui de divertissement. Il n'y place aucune intention. Il ne fera donc pas de parcours fonctionnel dans le texte, et sera mû par ce qui l'accrochera : ici une animation, là une illustration, là encore le recours au conteur. Sa lecture ne bénéficiera d'aucune systématisation et de peu de linéarité. S'il manipule beaucoup, son acte n'est pas au service de la lecture, très intermittente. Il retient peu d'éléments pertinents du texte lu, et ces quelques informations emmagasinées lui sont insuffisantes pour que le texte fasse sens.

La Chauve-souris : le lecteur-chauve-souris possède un certain nombre des caractéristiques de la fourmi, mais il a la particularité supplémentaire d'avoir recours de façon systématique au conteur, manière pour lui, soit de se sécuriser en soulageant une lecture qui pourrait être fastidieuse, soit de rendre son acte de lire plus facile. Nous pensons qu'un certain nombre de lecteurs-chauves-souris sont tels par paresse ou parce que l'ampleur de la tâche les dépasse. Le conteur devient alors pour lui un moyen pratique de rendre plus simple, ou plus agréable, un acte qui se révélerait pénible autrement. D'autres lecteurs de ce

type sont de bons lecteurs qui utilisent le conteur simplement pour exploiter une fonctionnalité offerte.

Le Hanneton : le lecteur-hanneton ressemble beaucoup à son modèle : il est bruyant, car il oralise une grande partie de sa lecture, mais c'est quasiment le seul point sur lequel on peut percevoir une logique ; pour le reste, l'observateur a droit à une lecture éparpillée, dont il est très difficile de percevoir une méthode : l'acte de lire est détaché du texte, celui-ci ne semble pas faire sens. Il ne paraît pas non plus avoir été assimilé : lorsqu'on demande au lecteur-hanneton de raconter le passage qu'il vient de lire, ou de faire un résumé du texte, il s'en révèle incapable, fait des contresens, invente, comme si des pans entiers du texte lui étaient étrangers. Il semble dominé par le texte plutôt que dominer celui-ci.

A ce stade, on pourrait penser que le lecteur-hanneton possède toutes les caractéristiques du lecteur-cigale ; il s'en éloigne cependant essentiellement par un trait : il se révèle incapable d'utiliser toutes les fonctionnalités offertes par le logiciel et ses manipulations sont beaucoup plus pauvres, moins exploratoires que celles de son comparse. Si le lecteur-cigale sait pourquoi il lit, et affirme nettement que c'est pour son plaisir, le lecteur-hanneton semble ignorer les implications de l'acte.

Les priorités des lecteurs

Le critère "acte de lire" concerne le recours au texte.

Le critère " systématisation" concerne l'enchaînement des actes.

Le critère " chronologie" concerne le respect de la linéarité du texte.

Le critère " manipulation" concerne la fréquence d'utilisation de la souris.

Le critère " animation" concerne la fréquence d'activation des animations.

Le critère " conteur" concerne le recours au conteur.

Le nombre de croix indique l'importance accordée par le lecteur à chaque critère retenu ; le 0 indique qu'il n'a aucun recours à ce critère.

TYPE de LECTEUR	ACTE LIRE	SYSTEMATISATION	CHRONOLOGIE	MANIPULATION	ANIMATION	CONTEUR	PRIORITE
<u>LA FOURMI</u>	XXX	XXX	XXX	X	X / O	O	TEXTE
<u>L'ABEILLE</u>	XXX	O	XXX	XX	XX	O / X	GLOBALITE (TEXTE + ANIMATION)
<u>LA CIGALE</u>	X	O	X / O	XXX	XXX	O / X	INTER- -ACTIVITE, JOUER
<u>LA CHAUVE- SOURIS</u>	X	XXX	XXX	variable	variable	XXX	CONTEUR
<u>LE HANNETON</u>	O / X	O	O	XXX	O	O	AUCUNE PERCUE

Les évolutions et les mutations des lecteurs

Après cette phase de notre travail, il nous a été possible de dresser un premier tableau statistique de nos lecteurs (nous insistons sur le fait que l'échantillon impliqué présente ses limites et qu'il convient d'en tenir le plus grand compte ; de plus, sur un échantillon aussi réduit, les pourcentages en-deçà de 10 % sont difficiles à prendre en compte. Les caractères existent bien, nous les avons rencontrés, mais dans quelle proportion exacte ? voilà une interrogation à laquelle nous ne pouvons répondre de façon précise).

<i>Types</i>	<i>1^{ère} reprise de lecture</i>	<i>2^{ème} reprise de lecture</i>	<i>3^{ème} reprise de lecture</i>	
Fourmis	11, dont 5 vont rester fourmi, 1 va devenir abeille, 2 vont devenir chauve-souris et 1 va devenir hanneton	15, dont 8 vont rester fourmi, 5 vont devenir abeille, 1 va devenir chauve-souris et 1 va devenir cigale	10	50 %
Abeilles	5, qui vont toutes les 5 devenir fourmi	1 qui va devenir fourmi	6	30 %
Hannetons	2, qui vont devenir fourmi	1 qui va devenir fourmi	0	
Chauve-souris	1, qui va rester chauve-souris	3 dont 2 va devenir chauve-souris et 1 va devenir abeille	3	15 %
Cigales	1, qui va devenir fourmi	0	1	5 %

Les fiches d'observation que nous avons établies nous semblent suffisamment riches pour que l'on puisse en tirer des conclusions plus précises que les nôtres. Ce n'est pas vraiment le sujet de notre étude et il faudrait y consacrer un temps que nous n'avons pas. Néanmoins, nous pouvons faire quelques remarques au sujet de cette typologie :

Elle semble se décomposer en deux sous-groupes de lecteurs : les lecteurs "évolués", qui sont de type fourmi, abeille ou chauve-souris, et les lecteurs "hésitants", qui sont du type cigale ou hanneton.

L'appartenance à l'un ou l'autre de ces types est conditionnée par deux critères :
le niveau de maîtrise de l'outil, et, par conséquent, des médiations objectales mises en œuvre ;
le niveau de maîtrise de la lecture proprement dite, et par conséquent des médiations textuelles mises en œuvre.

Il est à souligner que seul le premier critère a fait l'objet de notre travail.

Les lecteurs "évolués" transitent de façon très majoritaire à l'intérieur de leur sous-groupe. Un lecteur abeille ne deviendra plus cigale ou hanneton. Ces mouvements semblent confirmer le lien entre typologie et niveau de lecture. Il est toutefois intéressant de noter que l'appartenance à un type ne semble pas stable. Au fil de ses reprises du texte, le lecteur peut adopter des stratégies variables. Nous dirons alors qu'il mute. Encore une fois, ces mutations s'effectuent très majoritairement à l'intérieur du sous-groupe des lecteurs "évolués".

Ces mutations ne sont pas sans nous interpeller. Les questions que nous nous posons sont de divers ordres ; nous en présentons ici quelques-unes, sans que cette liste d'interrogations soit close :

Qu'est-ce qui pousse les lecteurs à muter d'une lecture à l'autre, alors que leur comportement au cours d'une même lecture est stable ?

Ces mutations sont-elles volontaires ?

Lorsque le lecteur a terminé son livre, quelles médiations objectales a-t-il mis en œuvre ?

Ces médiations objectales et la variation de leur usage ont-elles été un frein ou un apport à la compréhension du texte lu ?

A l'énoncé de cette dernière question, se dessine, en filigrane, le lien entre la médiation objectale et la médiation textuelle.

6. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES D'ETUDE : DES MEDIATIONS OBJECTALES AU SERVICE DES MEDIATIONS TEXTUELLES

Dans ce type particulier de lecture, on constate donc que médiations objectales et médiations textuelles, pour différenciables qu'elles soient, n'en sont pas moins en symbiose. Il nous semble que les médiations objectales telles que nous les avons définies sont au service des médiations textuelles.

Si les médiations objectales développées pour la lecture d'un livre papier ne semblent pas poser de problème au lecteur (quoique, à notre connaissance, la question n'ait jamais été vraiment traitée en profondeur), et que les actes de tourner les pages, de repérer le sens de lecture, de quitter un livre puis de le reprendre (question envisagée uniquement sous l'angle du rapport entre le lecteur et l'objet-livre), de se référer aux illustrations, de systématiser un geste, semblent faire partie d'un acquis culturel élémentaire, elles semblent poser plus de problèmes en ce qui concerne le livre interactif sous forme de CDROM. De nouveaux apprentissages sont à mettre en oeuvre : ils concernent l'utilisation d'un outil spécifique, qui implique d'autres comportements, d'autres stratégies que ceux que va employer l'utilisateur "basique" de l'ordinateur.

La mise en oeuvre de ces nouveaux comportements, combinée au fait que le livre interactif recèle des "secrets" liés à l'objet lui-même (pour animer les illustrations, il faudra parfois cliquer à un endroit précis du texte), peut faire que le lecteur passe à côté d'éléments semés par le concepteur pour lui faciliter la compréhension de l'ouvrage.

Dans ce cas, une bonne maîtrise des médiations objectales servira au développement des médiations textuelles : le lecteur se servira des possibilités offertes par l'objet pour mettre en oeuvre des stratégies et utiliser les outils à sa portée pour agir sur le texte.

C'est le sens du travail que nous nous proposons de faire dans la dernière année de cette action du Programme Académique de Recherche et d'Innovation : saisir les relations entre les deux types de médiations, et mettre les médiations objectales au service des médiations textuelles. En bref, la piste de recherche serait la suivante : il s'agirait de vérifier l'utilisation que les lecteurs font des animations qui leur sont offertes par l'objet, puis de mettre en place des stratégies qui leur permettraient d'utiliser les animations en tant qu'éléments renforçant leur prise en compte du texte³.

La lecture numérique (Internet, CDROM, logiciels de lecture) est intégrée à notre pratique de classe. Nous en varions l'approche suivant ce que nous savons du niveau de pratique de nos élèves. Il est un fait que jusqu'à maintenant, notre approche était plutôt empirique ; par exemple, l'entrée dans un livre se faisait par binômes, un élève ayant déjà lu servait de tuteur au nouveau lecteur. Le tuteur, s'il ne se servait pas de toutes les fonctionnalités offertes par l'outil, pouvait ne pas être d'une grande aide au lecteur. L'existence de la typologie va nous permettre de cibler et de "sélectionner"

³ Nous tenons à préciser que le temps qui nous est donné pour effectuer cette recherche, pour appréciable qu'il soit, est insuffisant au regard des pistes qu'elle a laissées entrevoir. A quand une prise en compte et une reconnaissance réelle (moyens en temps, diffusion à grande échelle, statut spécifique) du travail fait par les équipes PARI ?

les tuteurs de façon rigoureuse (avec l'inconvénient qu'elle induit un temps d'observation des élèves qui n'est pas forcément facile à dégager dans le quotidien d'une classe), les tuteurs étant à choisir de préférence dans les types "performants", abeilles ou fourmis. Cette façon de fonctionner reste, à l'heure actuelle, à mettre en place. C'est une des pistes de travail que nous envisageons. La suite de notre recherche devrait nous en fournir un certain nombre d'autres.

D'autre part, notre recherche au sein du groupe du Programme Académique de Recherche et d'Innovation n'est pas déconnectée des travaux des autres sous-groupes : nous en avons déjà mis en application quelques-uns dans nos classes : marque page, carnet de lecteur, prix littéraire..., qui sont détaillés dans les comptes-rendus de nos collègues.

Philippe Toussaint
Richard Graef
professeurs des écoles
groupe de recherche «Médiations textuelles »
mai 2005