

## Fiche informative sur l'action

### LES MEDIATIONS TEXTUELLES A L'ECOLE ELEMENTAIRE Des aides à la lecture longue (CM2)

Nom du fichier : 55-57Verdun-MetzE-4-2005

#### 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](mailto: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](mailto:ce.0550765@ac-nancy-metz.fr)

ZEP : oui

Personne contact : Borowski Patrick, [patrick.borowski@wanadoo.fr](mailto: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.
- Les médiations textuelles pour lire des documentaires.
- Le carnet de lecteur : mise en place et appropriation.

#### Résumé :

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 1 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 dépli.

### Mots clés : médiations textuelles

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

### Bibliographie

- Borowski Patrick, des gestes pour lire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, 2003, p.33-44.
- Privat J.-M., Borowski P., Curinga V., Schiavone S., Sidrobe B., Vinson M.-C., Voinot D., Vers une didactisation des médiations textuelles, *Cahiers du français contemporain*, n° 7, 2001, p. 161-177.
- Privat J.-M., Vinson M.-C., Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée, *Pratiques*, n° 107-108, 2000, p. 205-219.
- Vinson M.-C., La littérature de jeunesse et sa médiation, *Argos*, CRDP de Créteil, hors série n° 4, Se former à la littérature de jeunesse aujourd'hui, printemps 2003, p. 93-98.
- Vinson M.-C., Façons de lire, façons de faire, *Enjeux*, CEDOCEF, à paraître.
- Vinson M.-C., Fabriquer un index, *Pratiques*, à paraître en septembre 2006.

### Communications

- Vinson M.-C., Les médiations à l'école, conférence donnée au CEFISEM, janvier 2001, communication en ligne, site internet : <http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem>.
- Privat J.-M., Vinson M.-C., Les médiations textuelles au collège, communication au Colloque International de la DFLM, " Les tâches et leurs entours en classe de français ", Neuchâtel, Suisse, septembre 2001.
- Vinson M.-C., La littérature jeunesse et ses médiations, communication au Colloque " Se former à la littérature de jeunesse " organisé par la Joie par les livres, l'Institut Charles Perrault, CRDP de Créteil, Médiatix et la bibliothèque de France, BNF, novembre 2003.
- Privat J.-M., Vinson M.-C., Médiations textuelles. Lectures scolaires et lectures privées, Salon du livre et de la Presse de Genève, Département de l'Instruction Publique, PalExpo, 4 mai 2003.
- Privat J.-M., Médiations culturelles et médiation textuelles, Lyon, CRDP, Rassemblement académique des documentalistes, 7 juin, 2003.
- Vinson M.-C., Mes médiations textuelles – État de la recherche, Colloque organisé par les IUFM du Pôles Nord-Est " Apprendre et enseigner dans le second degré. État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est ", 20 et 21 octobre 2003.
- Privat J.-M., Graef R., Toussaint P., Les médiations textuelles, Conférence donnée au CASNAV-CAREP, novembre 2004.
- Vinson M.-C., Médiations, quoi de neuf ? ; Colloque du Salon du Livre et de la presse jeunesse-93, Enfants et littérature : encore beau coup à dire ! Lundi 4 et mardi 5 avril 2005.

## **Bilan de l'action**

### **LES MEDIATIONS TEXTUELLES A L'ECOLE ELEMENTAIRE Des aides à la lecture longue (CM2)**

**Nom du fichier : 55-57Verdun-MetzE-4-2005**

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

## **Des médiations textuelles des aides à la lecture longue**

La lecture longue pour des élèves de cours moyen est un exercice difficile dans la mesure où la "quantité" de texte demande un effort et une attention dans la durée. Il semble intéressant d'apporter une **aide concrète** de lecture pour baliser le texte, sécuriser l'élève dans son rapport à l'écrit, et l'aider à ne pas lâcher prise face à la difficulté de la tâche.

Il s'agira pour nous ici de nous interroger, à la suite de J.M. Privat et alii, sur la "construction de savoir faire, bricolés de fait par tout lecteur confirmé, liés aux dimensions concrètes et somme toute ordinaire d'actes pratiques de capitalisation de ses lectures : baliser une lecture longue par des traces scripturales à même le texte, mener une lecture qui ne se borne pas à une re-lecture ressassante (...)." <sup>1</sup>

L'enjeu du travail proposé est d'amener l'élève à une pratique de lecture qui génère des interactions outillées avec le texte à l'aide de cartons de couleurs construits par le lecteur lui même. Les procédures pour les renseigner sont enrichies, comme on le verra, par la mise en commun de ces outils.

---

<sup>1</sup> Vers une didactisation des médiations textuelles : J.M. Privat et MC Vinson, Cahier du français contemporain n°7, Pratiques de lecture et cheminement du sens, coordonné par Michel Dabène, ENS Editions, Lyon 2001, p161-177

## 1. Pourquoi des médiations textuelles ?

Comme le remarque P. Borowski<sup>2</sup>, "la plupart des dispositifs de lecture à l'école primaire sont construits de manière à faire l'objet de séance unique". Dans le cas de lecture longue au cycle III, trop souvent, le roman est segmenté et ponctué de questionnaires qui interrogent sur le sens, mais l'élève est rarement en situation de lire un roman à son rythme pendant le temps scolaire.

Pour amener les élèves à une lecture longue et complète, il faut les aider à rassembler des compétences qui sont évidentes pour le lecteur expert mais qui nécessitent un réel apprentissage :

- interrompre et reprendre sa lecture ;
- marquer sa page ;
- baliser une lecture longue par des traces écrites ;
- annoter sa lecture (relevé d'informations...).

Le but de cette recherche est d'amener un groupe d'élèves rencontrant des difficultés à lire un roman dans son intégralité, à donner son avis et à échanger ses remarques au cours de discussions. Ce travail s'effectuera en construisant des outils concrets destinés aider l'apprenti lecteur à mener sa lecture jusqu'au bout et à comprendre ce qu'il lit. Le choix du roman<sup>3</sup> est déterminé par rapport au profil de la classe. Ce roman est intéressant par les informations historiques qu'il fournit aux jeunes lecteurs.

Le travail est réalisé sur une demie classe (10 élèves). Les autres élèves les plus performants en lecture travaillent avec un autre enseignant.

Le groupe se compose d'élèves en difficulté dans le domaine de la langue écrite. Huit d'entre eux sont en grande difficulté par rapport à la lecture, voire en opposition puisqu'ils sont déjà persuadés de ne pas pouvoir lire un texte d'une page. "*C'est trop long, c'est trop difficile*". Plusieurs élèves ont déjà refusé.

## 2. Présentation du projet aux élèves

Le livre est présenté aux élèves. "Vous allez lire un roman : Bleu, chien soleil des tranchées, et nous discuterons ensemble de votre lecture."

La première réaction du groupe est très hostile : " *Il faut tout lire ? On n'y arrivera jamais !* " C'est un groupe qui a besoin d'être valorisé et qui doit tout d'abord reprendre confiance pour entrer dans la lecture. La tâche leur paraît insurmontable et la lecture n'a aucune valeur de plaisir, de découverte. Le livre reste un objet scolaire, un objet de travail. L'enseignant demande aux élèves ce qui pourrait les aider à "entrer" dans la lecture et à aller jusqu'au bout du roman pour pouvoir ensuite donner un avis de lecteur. Les propositions des élèves pour mener ce travail à son terme sont doubles :

*La maîtresse pourrait lire le texte à voix haute.*

*On lit et quand on ne comprend pas, la maîtresse nous explique.*

Les élèves ne proposent aucune aide concrète car leur pratique de lecture à l'école ne leur permet jamais d'interagir avec le texte ou d'agir sur le texte, en l'annotant, en relevant des informations, des passages etc. C'est donc l'enseignant qui propose des outils d'aide à la lecture. Le travail de lecture longue se fera avec trois cartons de couleur à compléter au fur et mesure de la lecture. Cet outil devrait être un guide, un balisage de la lecture pour aller jusqu'au bout du roman. Il faudra donc prendre des notes de lecture. Les trois cartons sont présentés comme un soutien à la lecture, ils permettent à l'élève de s'interroger au fur et à mesure qu'il lit mais aussi d'exprimer un sentiment par rapport au texte.

- **Carton orange : je note ce que je n'ai pas compris.**

- **Carton jaune : je note les nouvelles informations que j'ai apprises.**

- **Carton vert : je note ce qui me plaît dans l'histoire.**

## 3. Déroulement pédagogique

Le travail de lecture a été réalisé en six séances. Le déroulement des séances a été toujours le même, à savoir une phase de lecture individuelle avec prise de notes et une phase collective d'échanges. Un répertoire des procédures est construit tout au long des séances et reste affiché dans la classe.

### 3.1. Centration sur le lexique : une représentation réductrice de la lecture ?

La première lecture sera celle de l'introduction du roman (2 pages) pour permettre aux élèves de lire et de prendre des notes sur les cartons de couleur en un temps limité. Au cours de cette

séance, les élèves expriment un vrai besoin de comprendre tous les mots du texte. Les élèves ont donc complété le carton orange **en ne recopiant que des mots**. Jason par exemple a recopié dix mots :

<b>Corbéhem</b>	<b>terrés</b>
<b>Talus</b>	<b>D'héroïsme</b>
<b>La course effrénée</b>	<b>L'infanterie</b>
<b>Jailli</b>	<b>Projectile</b>
<b>Hébétés</b>	<b>Parachever</b>

Il apparaît donc nécessaire des les aider à aller plus loin qu'un simple relevé lexical. S'ils savent expliquer le début du roman, ils restent persuadés qu'ils doivent connaître le sens de tous les mots pour continuer.

Du fait de la centration sur le lexique, les autres cartons n'ont pas été complétés.

La question que l'enseignant pose aux élèves est de savoir si 'on peut faire autre chose que de recopier des mots du texte. A cette étape, aucune autre proposition n'est formulée par les élèves.

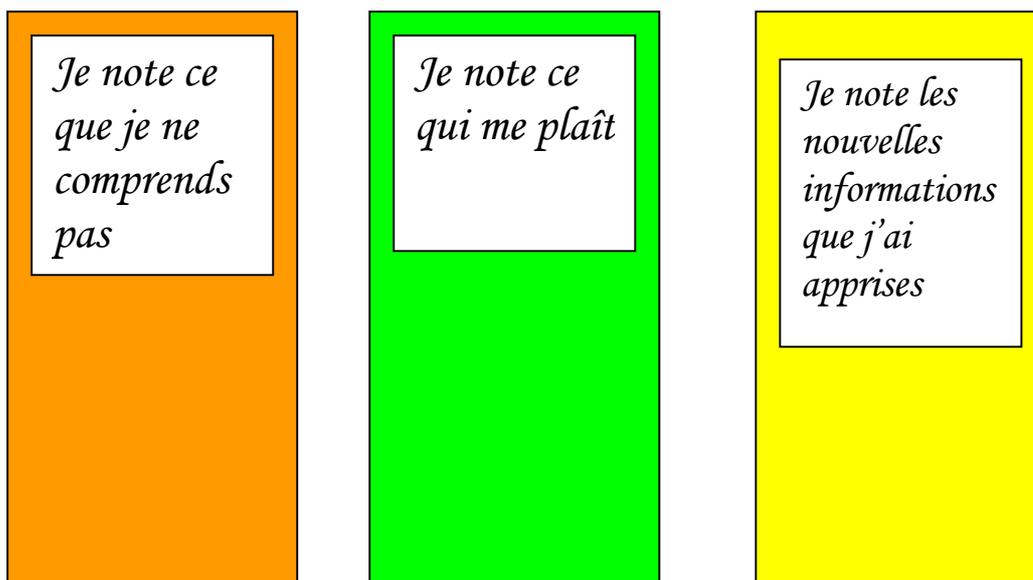
Les élèves ont également une interrogation. " *Est-ce qu'on est obligé de compléter les trois cartons ?* ".

En aucun cas il n'y a obligation de compléter les cartons. Cet outil est strictement personnel. Néanmoins, très vite les élèves se rendent compte qu'en écoutant les remarques des autres, au cours des échanges collectifs qui suivront, ils pourront à leur tour évoluer dans leurs notes.

### 3.2. Découverte de nouvelles procédures

Le volume de lecture de la deuxième séance est plus important (Chapitre 1 et 2), les élèves sont toujours persuadés qu'ils ne vont pas y arriver, mais il n'y a plus d'opposition au travail.

Chacun peut lire à son rythme, le temps n'est pas limité. Les élèves rappellent le contenu des trois cartons et expriment le besoin d'un référent dans la classe.



Le carton orange a été le plus complété, pas seulement par des mots mais également **par des phrases**. "*Il est enseveli sous les gravats*", "*les boches sont si proches !*".

Le carton vert semble être le plus difficile à remplir, les élèves ont d'énormes difficultés à exprimer ce qui leur plaît. Beaucoup écrivent : *le chapitre me plaît, l'histoire me plaît...*

Pour le carton jaune, c'est Jonathan qui explique ce qu'il a noté et pourquoi. "*J'ai appris qu'il faisait la guerre avec des centaines de canons allemands et des pièces d'artillerie. J'avais pas compris le mot artillerie, mais je l'ai pas écrit parce que j'ai compris que ça servait à faire la guerre.*"

Cette explication au cours de l'échange permet aux autres de comprendre comment compléter les fiches et comment utiliser ces notes pour **expliquer ce qu'on retient dans l'histoire**. Des nouvelles procédures sont donc proposées par les élèves :

"*Je peux recopier des passages du texte*", "*je peux écrire avec mes propres mots des commentaires*".

Il est intéressant de construire une affiche référent sur laquelle on commence à relever les procédures proposées lors des phases d'échange.

### 3.3. Didactisation des outils proposés

La tâche de lecture ne paraît plus insurmontable et les jeunes lecteurs rentrent dans l'activité sans réticence. Au cours de la troisième séance, les élèves ont trois chapitres à lire (15 pages). La fonction des cartons est bien comprise et semble sécuriser l'entrée dans l'écrit. En effet, au début du travail, les élèves relisent leurs cartons et s'approprient d'autant mieux le roman.

Néanmoins, pour compléter les cartons, les élèves ont toujours du mal à se détacher du lexique. Les procédures affichées dans la classe, ne sont pas innées chez le lecteur, et cela nous montre la réelle nécessité d'un apprentissage pour des lecteurs du cycle III.

Les élèves, lors de la phase orale, ont bien raconté la partie importante de ce passage (la rencontre entre les deux héros du roman Jules Besson et Bleu), mais aucun ne l'a noté sur le carton jaune. Les procédures proposées ont aidé les lecteurs. Ils comprennent mieux comment ils peuvent compléter leurs cartons. Cassandra, au début de l'activité, recopiait sur son carton orange des listes de mots incompris (*lieutenant, flanelle, douçâtre, méconnaissable...*) puis elle a recopié un passage qui lui semblait très compliqué (*pour éviter les différents obstacles qui parsemaient son parcours*), enfin **elle a posé une question** (*je me demande si Bleu est perdu ?*). Une nouvelle procédure "je pose une question" est notée sur l'affiche référent de la classe.

Au cours de la séance 4, la phase orale est beaucoup plus intéressante, les échanges sont plus conséquents : questions/réponses, explications. Par rapport à une question posée sur le carton jaune, Yoan répond : *"tu auras la réponse en lisant la suite du livre"*. Un autre explique que lorsqu'on ne comprend pas un mot il faut essayer de deviner le sens en s'aidant du texte. Enfin, les élèves commencent à exprimer ce qui leur plaît et pourquoi. Coralie note : *"ce qui m'a plu c'est quand ils se sont retrouvés"*. Elle parle des retrouvailles du chien et de son maître, qui est un passage très émouvant. Samah écrit sur son carton vert : *"la débordante amitié du labrador"*. Elle explique au groupe qu'elle aimerait avoir aussi un chien pour partager des *"choses"*.

A l'issue de ces séances, l'affiche référent s'enrichit :

#### **A. Comment peut-on compléter les fiches ?**

- Relire ;
- Relever des mots ou des phrases ;
- Recopier un extrait du texte ;
- Ecrire avec ses propres mots ;
- Poser une question.

#### **B. A quoi ce travail vous sert-il ?**

- *Tu écris les mots et ça reste dans ta tête ;*
- *Tu comprends mieux quand on parle tous ensemble ;*
- *Tu peux donner ton avis.*

### 3.4. Quand écrire devient un obstacle à l'appropriation des médiations textuelles

Pour les chapitres 8 et 9, la maîtresse lit le texte aux élèves (chacun ayant sous les yeux son roman), pour permettre un détachement total du lexique, supprimer les problèmes de déchiffrages et inciter à la "relecture" pour compléter les cartons. Les élèves n'ont pas la capacité de mémoriser l'ensemble des chapitres et ont donc besoin de **relire**.

Ce dispositif permet aux élèves de s'éloigner du texte et donc du lexique pour exprimer un avis sur ce qui leur a plu. Ce n'est plus du "recopiage" de mots, et on arrive à **une reformulation** qui reste à ce stade du travail, orale car les cartons ne sont pas complétés. Coralie remarque : "*les Français et les Allemands ne se tuaient pas tout le temps !*" et Marion de lui rétorquait : "*C'est peut-être parce que Jules est infirmier !*". Cassandra pense elle que "*c'est un devoir de soigner le blessé*".

On peut s'interroger sur la difficulté de mettre en mots ce que l'on veut exprimer et du lien complexe qui lie lecture et écriture. Mais la formulation orale est déjà une étape dans la construction de savoir- faire du lecteur. En effet, l'apprenti lecteur n'est plus passif face à son roman, mais il s'interroge et donne son avis.

Par rapport au carton jaune, les élèves relèvent des informations qui leur donnent envie d'aller plus loin dans la lecture, d'anticiper la suite du roman...

***Arrivée d'un nouveau personnage***

***Karl est un pilote d'avion allemand***

***Jules est un infirmier français***

***Jules rencontre un soldat allemand et le soigne***

***Ils vont être amis pour le meilleur et pour le pire***

La lecture des quatre derniers chapitres (28 pages) est pour le groupe une épreuve. La lecture se déroule néanmoins sans découragement mais pour beaucoup la prise de notes durant la lecture longue est plus difficile. Il est donc demandé aux élèves de compléter les fiches uniquement sur les deux derniers chapitres. On met en relief que, dans un roman, on peut sélectionner des passages qui paraissent plus intéressants que d'autres.

Les élèves sont plus à l'aise dans les phases orales, les échanges sont riches mais en comparaison peu de remarques sont écrites. Il faut poursuivre ce genre d'activité pour que le médiateur textuel devienne un outil nécessaire et pas seulement la réponse à une consigne scolaire. Les cartons ont été certainement un outil important dans l'accompagnement du lecteur puisque grâce à eux les moins motivés sont arrivés au bout de leur lecture. Il s'avère

évident qu'il est plus long de mettre en place des outils d'experts auprès d'élèves en difficulté. Ce travail nécessite des compétences qu'il faut développer dans diverses séquences de lecture, avec des supports moins longs et dès le début de l'apprentissage de la lecture.

Néanmoins ce groupe d'élèves a une approche différente de la lecture longue. Le livre devient un objet de plaisir, de questionnement et d'émotion et non plus un travail répondant aux consignes de la maîtresse.

## **6. Conclusion.**

Tout le groupe a réussi à aller jusqu'au bout de sa lecture et a découvert le plaisir de lire un roman en entier et de partager ses interrogations, ses émotions, ses avis sur la lecture. On est dans un partage de lecture et dans une situation de réussite personnelle des élèves.

A la question *Que vous a apporté l'utilisation des fiches cartonnées ?* l'ensemble des élèves affirme qu'elles sont une aide à la compréhension et qu'elles permettent d'aller jusqu'au bout du livre.

On peut se demander en quoi les médiations textuelles ont aidé le jeune lecteur à lire l'intégralité du roman et à le comprendre. Les différentes phases orales ont déjà démontré que le texte a bien été lu. Ces élèves en difficulté dans le domaine de la lecture le sont également dans le domaine de l'écrit. On est face à un public qui une fois sorti du domaine scolaire n'est que très rarement confronté au monde de l'écrit. Ces élèves « non lecteurs » sont malheureusement « non scripteurs ». Ceci explique l'importance des phases orales dans le dispositif. Ces dernières témoignent du fait que les élèves ont été capables de faire face à une tâche longue et difficile :

- d'interrompre et de reprendre la lecture ;
- de répondre à des incompréhensions ;
- de s'exprimer sur ce qui a été appris ;
- de formuler des stratégies pour compléter les cartons.

Une étape clé dans le développement des stratégies a été celle durant laquelle les procédures pour compléter l'outil textuel ont été synthétisées. Le groupe a travaillé à l'utilisation de ces procédures en répondant à la question : *Comment je peux compléter mes cartons ?* Les restitutions collectives ont permis aux élèves :

- de s'entraider à la compréhension ;
- de se détacher du lexique pour aller vers une compréhension plus globale ;

- de s'exprimer sur un texte en donnant son avis, en posant des questions et en y répondant ;
- d'exprimer des émotions.

Sans ce dispositif on peut se demander si ce groupe serait entré dans la l'écrit. Ce travail a permis de lire, de prendre de la distance avec le texte, d'analyser la lecture en s'interrogeant. D'une façon massive, les élèves ont noté des mots puis petit à petit, leurs notes de lecture se sont étoffées. Jason qui est en grande difficulté à l'écrit a d'abord listé des mots (cf. page 6), puis des expressions "*une voix rauque, les fantassins allemands*" sur le carton vert. Au fil de sa lecture, il a complété le carton vert "*les canons allemands, les armes et les bombardements / le chien est magnifique*", il a également noté sur le carton jaune qu'il avait appris que "*les chiens faisaient la guerre / le chien a retrouvé le pilote d'avion*".

Pour Yoan en grande difficulté dans la compréhension écrite, les médiateurs textuels ont été un réel soutien à surmonter la "lourdeur" de la tâche. Dans un premier temps, il a également listé des mots "*allure, talus, fasciné, hennissements, asphyxié, douceâtre ...*", ne complétant que le carton orange. Puis il a noté ce qu'il avait aimé "*le chien, les armes de la guerre*". Enfin sur le carton jaune, il noté des remarques et posé des questions "*Est-ce qu'il va retrouver son chien / il y a un nouveau personnage, c'est Karl / la fin c'était bien*".

Ces élèves en grande difficulté ont progressé. S'ils avaient l'occasion au cours de leur scolarité de continuer à travailler avec l'aide de médiations textuelles, peut-être auraient-ils un meilleur avenir dans la culture de l'écrit.

Agnès Billas  
professeur des écoles  
groupe de recherche «Médiations textuelles»  
mai 2005