

COMMENT AIDER LES ÉLÈVES À MENER UNE LECTURE DOCUMENTAIRE EFFICACE ?

Annie JANICOT

Il est de plus en plus question d'initier et de former les élèves à la recherche documentaire. De la réalisation d'exposés, on est passé aux travaux croisés (en collège) et aux travaux personnels encadrés (en lycée), qui nécessitent toujours des points d'appui documentaires. L'extraordinaire ressource que constitue Internet contribue à renforcer la nécessité d'une formation à la recherche et à la lecture documentaire. Il ne sera cependant question ici que de lecture de livres documentaires, car au-delà de la recherche, il faut savoir traiter l'information trouvée, et l'apprentissage continué de la lecture prend rarement en compte la spécificité de cette activité.

Etre conscient des modes de fonctionnement des textes documentaires peut favoriser le dialogue entre élèves et enseignants ou documentalistes. Certains trouveront ici des idées d'activités à mener en ateliers, des pistes d'aide à la production et à la mise en texte par les élèves. D'autres souhaiteront sans doute lire intégralement les auteurs dont les approches sont rassemblées.

Ces auteurs, très sensibles à la question de la lecture documentaire relèvent ce paradoxe : les textes informatifs cons-

tituent la grande majorité des textes lus par les élèves et pourtant, au sein de l'apprentissage, la place qui est accordée aux stratégies de lecture de tels textes est minime, voire inexistante, à l'école comme au collège.

Le CRDP de Créteil a publié en 1999 un livre intitulé *À la découverte des documentaires pour la jeunesse*,¹ un ouvrage qui rassemble des propositions de livres sur des thèmes étudiés au cycle 3 et au collège ainsi que des fiches pédagogiques visant des objectifs documentaires et disciplinaires. Ce livre est très intéressant ; fruit d'une collaboration entre bibliothécaires et enseignants, il est fiable dans les références débattues et dans les pistes construites, mais à aucun moment il n'est question de stratégies de lecture d'un livre documentaire, ni même des difficultés éprouvées par les élèves face à un texte documentaire.

♦ Une conception d'ensemble

Nous défendons l'idée que lire, c'est lire une écriture, c'est-à-dire le produit d'un travail bien spécifique, l'acte d'écrire, commis par un auteur qui a effectué des choix (de thème, de lexique, de syntaxe, de rhétorique et de mise en page, de typographie).

La seule comparaison de la **mise en page** d'un manuel scolaire et d'un documentaire est révélatrice de certains choix des auteurs et d'une invitation à des approches différentes par les lecteurs. Les élèves prennent-ils le temps de comprendre de quelle façon est mise en scène le savoir ? C'est la préoccupation d'Alain Robert.² Les élèves sont-ils suffisamment rôdés à la langue écrite spécifique à ce type de texte ? C'est la préoccupation de Marcelline Laparra.³

Rencontrer un texte, c'est aussi, au travers des choix effectués, **rencontrer la vision du monde de l'auteur** (Ricoeur⁴). Cela est en général sensible pour les textes de fiction, mais cela est vrai aussi des textes documentaires, explique François Quet.⁵

Mais rencontrer un texte, c'est aussi **se rencontrer devant le texte**, confronter ce que l'on est soi avec ce qui est présent dans le texte. Encore une fois, cette idée est souvent

¹ Cf. A.L. n°70, juin 2000, p.13

² Cahiers pédagogiques n°341, 1996 - Journal des instituteurs n°5 (01/1998)

³ Pratiques n° 51, 1986 (p. 77-85)

⁴ *Du texte à l'action*, Paul Ricoeur, Seuil, 1986

⁵ *Les écrits non littéraires au collège : de la classe au CDI*, CRDP Grenoble, 1995

acceptée pour la lecture littéraire, mais moins souvent pour la lecture documentaire. Anne Jorro⁶ prend en compte cette dimension dans l'approche proposée aux élèves.

Enfin, être capable de lire un texte, c'est être capable d'aller **jusqu'à l'interprétation de ce texte**, au-delà de l'explicite, au-delà du repérage des moyens linguistiques utilisés par l'auteur, c'est extraire ce que dit le texte sans le dire, **l'implicité des choix**, y compris le non-dit.

L'aboutissement de tout cela, c'est que lire un texte, et repérer ce faisant les choix d'écriture, c'est être capable, se donner les moyens de **devenir soi-même producteur de textes**.

Les trois approches sont donc complémentaires :

la première touche à l'allure générale d'un documentaire actuel, la seconde aux aspects linguistiques spécifiques au documentaire, mais pourtant méconnus et peu étudiés, et la troisième se centre sur le lecteur, et surtout sur le regard que porte l'adulte sur l'élève.

1 - LA « MISE EN SCÈNE DU SAVOIR » selon

Alain Robert

*Apprendre à la décrypter et à l'utiliser
Compétences approfondies*

Problèmes posés par la lecture documentaire

« L'œil balaie **la surface de communication** », explore un « système plurigraphique ».

L'élève est sollicité dans ses **connaissances** sur le monde et surtout sur le domaine abordé, mais aussi dans ses connaissances procédurales (comment lire un tel document ?) et linguistiques.

On s'accorde actuellement à penser que, pour qu'il y ait construction de sens et de savoir, « il faut **que le lecteur y soit effectivement associé**, ce qui suppose que l'auteur offre au lecteur la possibilité d'autres modes d'interaction avec le texte que le simple transfert. »

Le lecteur expert est dans l'attente de cette « interaction avec le texte » et il joue le jeu. Alain Robert a observé la diversité des parcours d'adultes sur un texte informatif qui le permet. Chacun conduit sa lecture d'une façon très personnelle, notamment lors du balayage de la surface graphique, du repérage des principaux éléments et de leur rôle, et de la hiérarchisation des informations (principal/accessoire). Il regrette que « chez les élèves de cours moyen

(...), un certain type de pratique de la lecture des textes narratifs [ait] rigidifié les processus de lecture linéaire ».

Puis il ajoute :

« Livrer le jeune lecteur à la lecture documentaire solitaire, c'est faire le pari qu'il est capable, par lui-même, de construire son cheminement à travers [les] points clés en les choisissant et en les organisant les uns par rapport aux autres. »

Il faut donc l'initier à *un nouveau modèle de compréhension en lecture qui joue sur l'interaction lecteur, texte et contexte*. Les choix de l'auteur révèlent les représentations qu'il se fait du sujet, du lecteur, et de la manière dont le lecteur pourra appréhender le contenu. La mise en scène vise à déclencher la curiosité, constitue une intrigue cognitive, pousse à s'interroger, et offre des voies d'accès pour répondre aux questions que l'on se pose.

Voici un exemple de mise en page très en vogue, qui exige, de la part du lecteur, un travail actif et très vigilant de construction du parcours.

Premier exemple

De ce que voit l'œil - des titres et des sous-titres, des blocs de texte et des images -... à ce que comprend le lecteur...
Titres de la double page : Cellules et organismes, L'apparition des tissus, Niveau supérieur d'organisation ; pages 14 et 15 de **La vie**, Gallimard, 1994, (Passion des sciences) (voir page ci-contre)

L'œil repère assez vite les blocs de texte ou de texte-image. Il repère également qu'il est invité à lire d'une façon particulière le titre en haut de page, puis l'encadré sur fond noir, puis le bloc texte de gauche titré en capitales et écrit en caractères légèrement plus gros. Mais ensuite, y a-t-il un cheminement particulier ?

Les images 1, 2, et 3 ont une allure semblable et 4 et 5 semblent pouvoir être rapprochées. Certains élèves pourraient prendre le foie (4) pour les poumons, apparents en (5). Faut-il effectuer une lecture verticale ou une lecture horizontale ? Comment passer d'un bloc à l'autre ? Y a-t-il d'ailleurs un lien ? ou a-t-on à faire à une juxtaposition ?

Une lecture attentive, en recherche des liens à nouer entre les informations, révèle que la page est organisée, de façon très implicite, en 2 bandes principales horizontales.

⁶ *Le lecteur interprète*, PUF, 1999 (L'Éducateur)

Outre l'encadré introductif et les deux blocs qui le jouxtent, présentant deux personnalités scientifiques spécialistes des cellules, la bande centrale traite de *l'organisation des cellules*, en prenant l'exemple de celles du foie, et la bande inférieure présente *l'évolution du microscope optique* (page de gauche) *au microscope électronique* (page de droite).

UNE ORGANISATION À PLUSIEURS NIVEAUX

Les repères ne sont pas indiqués en italiques ou en gras. Les voici. Dans le texte A, figurent les mots *cellules* (repris dans le sous-titre B), *tissu* (repris en C), *organe* (repris dans le texte en D) et *système* et *corps* (repris en E). A la fin du chapeau A, on indique que l'exemple d'appui, ici, est l'appareil digestif et l'organe, le foie. On indique également la méthode d'observation du foie (« moulage après corrosion »), ce que représente la photo détournée en D qu'un œil peu averti aurait pu rapprocher de la photo de droite présentant entre autres poumons et cœur.

D'UN MICROSCOPE A L'AUTRE

L'ensemble constitué sur l'évolution du microscope n'est en rien signalé comme tel. Seuls les mots « microscope optique » (1) et « Image électronique » (2) ou « microscopes électroniques » (3) tissent entre eux des liens, ainsi que MEB (4) et (5). Le bloc qui sépare les deux types de microscopes est consacré aux colorants nécessaires aux observations.

Deuxième exemple : à chaque page une nouvelle mise en scène

Titres de la double page : SE NOURRIR Les gros mangent-ils toujours les petits ? Pas si simple, pages 20 et 21 de La vie, Gallimard, 1994, (Passion des sciences) (voir page ci-contre)

On retrouve dans cette page l'encadré sur fond noir et un chapeau introductif avec titre en capitales et texte en caractères de taille plus grosse que ceux des petits blocs de texte qui accompagnent les illustrations.

À faire le travail de repérage des blocs, on s'aperçoit que l'information centrale sur la notion de chaîne alimentaire couvre les deux pages, même si le chapeau est sur la page de droite. Si un lecteur souhaitait entrer logiquement dans cette page et lire le chapeau (1), il pourrait être tenté de continuer par les blocs B et C, qui spatialement suivent. Le lecteur averti, qui a déjà quelques connaissances sur la chaîne alimentaire repère le sous-titre à gauche « Le premier maillon » (A). Après le chapeau, le sens de lecture s'organise, en effet, de la plante au blaireau. Les liens entre le bloc du haut (* : Digestion sur place, des champignons) et le reste n'est absolument pas explicite. Le texte de l'encadré sur fond situe les champignons parmi les hétérotrophes (qui se nourrissent des autres). Faut-il donc placer les champignons sur le même plan que la limace ? Faut-il

SE NOURRIR LES GRACS MANGENT-ILS TOUJOURS

Les végétaux et les animaux utilisent en permanence des matières premières et produisent des déchets. Ce sont les phénomènes de nutrition et d'assimilation. Les animaux se nourrissent de deux façons : ils absorbent les éléments nutritifs (comme les nutriments) ou ils mangent des matières solides (comme les aliments). Ils assimilent ces matières simples, inorganiques, grâce à des processus tels que la photosynthèse (p. 16). Ils les combinent pour fabriquer des molécules organiques dont ils tirent énergie. Les hétéotrophes (ils tirent leur nourriture des autres), comme nous et les animaux, ne peuvent utiliser ces molécules aussi simplement. Ils pratiquent une nutrition organique des molécules complexes dont beaucoup sont trop grosses pour traverser la membrane cellulaire (p. 59) : elles doivent donc être remises, c'est-à-dire asséchées, dans les reins, puis excréées, ou moléculaires, former les ossements des animaux.

Le besoin d'azote
L'azote est un élément nutritif essentiel pour les végétaux et les animaux. Il est absorbé par les racines des plantes et par les animaux à partir de la nourriture qu'ils mangent. L'azote est utilisé pour fabriquer des protéines et des acides nucléiques, qui sont des molécules organiques complexes. Les végétaux et les animaux utilisent l'azote pour fabriquer des molécules organiques complexes.

un engrais naturel
L'engrais naturel est une substance qui fournit des éléments nutritifs aux végétaux. Il est fabriqué à partir de matières organiques, comme le compost ou le fumier. Les engrais naturels sont utilisés pour améliorer la croissance des plantes et augmenter les rendements agricoles.

les échanges au niveau de la cellule
Les échanges au niveau de la cellule sont des processus qui permettent aux cellules de communiquer entre elles et de transporter des substances. Les échanges au niveau de la cellule sont essentiels pour la vie des organismes vivants.

LES PETITS? PAS SI SIMPLES...

Vivre sans eau
Certains animaux, comme les bactéries et les champignons, peuvent vivre sans eau. Ils utilisent des molécules organiques complexes pour fabriquer des molécules organiques complexes.

chasse à l'affût
Le requin pélerin est un animal qui chasse à l'affût. Il attend dans l'eau que ses proies passent à proximité, puis il les attaque et les mange.

les chaînes de la vie
Les chaînes de la vie sont des processus qui permettent aux organismes vivants de communiquer entre eux et de transporter des substances. Les chaînes de la vie sont essentielles pour la vie des organismes vivants.

le requin pélerin mange une nourriture microscopique
Le requin pélerin est un animal qui mange une nourriture microscopique. Il se nourrit de plancton, qui est une nourriture microscopique.

SE NOURRIR LES GRACS MANGENT-ILS TOUJOURS

Les végétaux et les animaux utilisent en permanence des matières premières et produisent des déchets. Ce sont les phénomènes de nutrition et d'assimilation. Les animaux se nourrissent de deux façons : ils absorbent les éléments nutritifs (comme les nutriments) ou ils mangent des matières solides (comme les aliments). Ils assimilent ces matières simples, inorganiques, grâce à des processus tels que la photosynthèse (p. 16). Ils les combinent pour fabriquer des molécules organiques dont ils tirent énergie. Les hétéotrophes (ils tirent leur nourriture des autres), comme nous et les animaux, ne peuvent utiliser ces molécules aussi simplement. Ils pratiquent une nutrition organique des molécules complexes dont beaucoup sont trop grosses pour traverser la membrane cellulaire (p. 59) : elles doivent donc être remises, c'est-à-dire asséchées, dans les reins, puis excréées, ou moléculaires, former les ossements des animaux.

le besoin d'azote
L'azote est un élément nutritif essentiel pour les végétaux et les animaux. Il est absorbé par les racines des plantes et par les animaux à partir de la nourriture qu'ils mangent. L'azote est utilisé pour fabriquer des protéines et des acides nucléiques, qui sont des molécules organiques complexes. Les végétaux et les animaux utilisent l'azote pour fabriquer des molécules organiques complexes.

un engrais naturel
L'engrais naturel est une substance qui fournit des éléments nutritifs aux végétaux. Il est fabriqué à partir de matières organiques, comme le compost ou le fumier. Les engrais naturels sont utilisés pour améliorer la croissance des plantes et augmenter les rendements agricoles.

les échanges au niveau de la cellule
Les échanges au niveau de la cellule sont des processus qui permettent aux cellules de communiquer entre elles et de transporter des substances. Les échanges au niveau de la cellule sont essentiels pour la vie des organismes vivants.

LES PETITS? PAS SI SIMPLES...

Vivre sans eau
Certains animaux, comme les bactéries et les champignons, peuvent vivre sans eau. Ils utilisent des molécules organiques complexes pour fabriquer des molécules organiques complexes.

chasse à l'affût
Le requin pélerin est un animal qui chasse à l'affût. Il attend dans l'eau que ses proies passent à proximité, puis il les attaque et les mange.

les chaînes de la vie
Les chaînes de la vie sont des processus qui permettent aux organismes vivants de communiquer entre eux et de transporter des substances. Les chaînes de la vie sont essentielles pour la vie des organismes vivants.

le requin pélerin mange une nourriture microscopique
Le requin pélerin est un animal qui mange une nourriture microscopique. Il se nourrit de plancton, qui est une nourriture microscopique.

1 **2** **3**

avoir déjà des connaissances suffisantes pour lire ces deux pages ?

Pour en revenir aux trois blocs concernant les maillons, les liens sont établis dans le texte en relation avec l'image. Dans les sous-titres (Le premier maillon, Maillon intermédiaire, Chaînes enchevêtrées), le lien s'effectue par le champ sémantique de la chaîne. Dans le texte, on trouve «plantes», «limace», «orvet» et «blaireau», qui sont définis respectivement comme «producteurs», «consommateurs primaires», «consommateurs secondaires» («nourriture de seconde main») et «consommateurs tertiaires» («nourriture de troisième main»).

Le travail d'analyse effectué, ces enchaînements paraissent très clairs. Mais encore a-t-il fallu les faire (aucune balise en italiques ou en gras ne les soulignaient), réorganiser le sens de lecture, inapparent au premier coup d'œil, et passer au-dessus de maladresses linguistiques du type : «...des chaînes alimentaires qui *commencent* presque toutes par des plantes. Ces *dernières* sont des...»

D'autres pages montreraient, par ailleurs, que le détournement des photos, la recherche d'effets graphiques, ou encore des maladresses de mise en page, induisent de fausses associations de texte et d'images et retardent l'accès à l'information.

Mais tous les ouvrages documentaires ne présentent pas autant de difficultés que ces deux premiers exemples. Le troisième montre que l'information est très structurée, même si elle est éclatée sur la page.

Troisième exemple : *Répartition et illustration de l'information.* Titres de la double page : Préparatifs pour l'autre monde, pages 14 et 15 de **Mémoire de l'Égypte**, George Hart, Gallimard, 1990 (Les yeux de la découverte) (voir page ci-contre)

Voici un extrait du chapeau introductif que la réduction de la double page rend illisible :

« Les embaumeurs emportaient le cadavre dans la «Belle Maison», leur lieu de travail, et pratiquaient une **incision** sur son côté gauche, avec un couteau en pierre, pour enlever tous les viscères ; le **foie, les poumons, l'estomac et les intestins**, ensuite déshydratés, étaient placés dans des vases spéciaux, **les vases canopes**. Puis le corps était immergé dans un **bain de cristaux de natron**, qui arrêtaient la décomposition, et, enfin, *bourré de feuilles ou de sciure* et enveloppé de **bandelettes de lin**. »

On s'aperçoit donc que le chapeau introductif contient un

résumé de l'information, **reprise en des mêmes termes** («incision», «vases canopes», «le foie, les poumons, l'estomac et les intestins», «bain de cristaux de natron», «bourré/rembourrage», «bandelettes de lin»), et complétée par une illustration (dans le meilleur sens du terme, une illustration porteuse d'information) ou des éléments complémentaires.

Les blocs qui s'ajoutent, en bas à gauche, en haut à droite, et à droite du chapeau, contiennent des données supplémentaires (cérémonie d'ouverture de la bouche, identification de la momie par des étiquettes en bois, et rôle du dieu Anubis).

Le lecteur doit encore effectuer un travail de mise en liens, de raccordement des éléments de l'information, mais ici, il est plus clair. Encore faut-il que l'élève ait conscience de cette architecture et soit allé, un jour, au-delà d'un simple picorage d'images ou de mots.

Pour soutenir cet apprentissage, Alain Robert préconise l'exercice de certaines compétences :

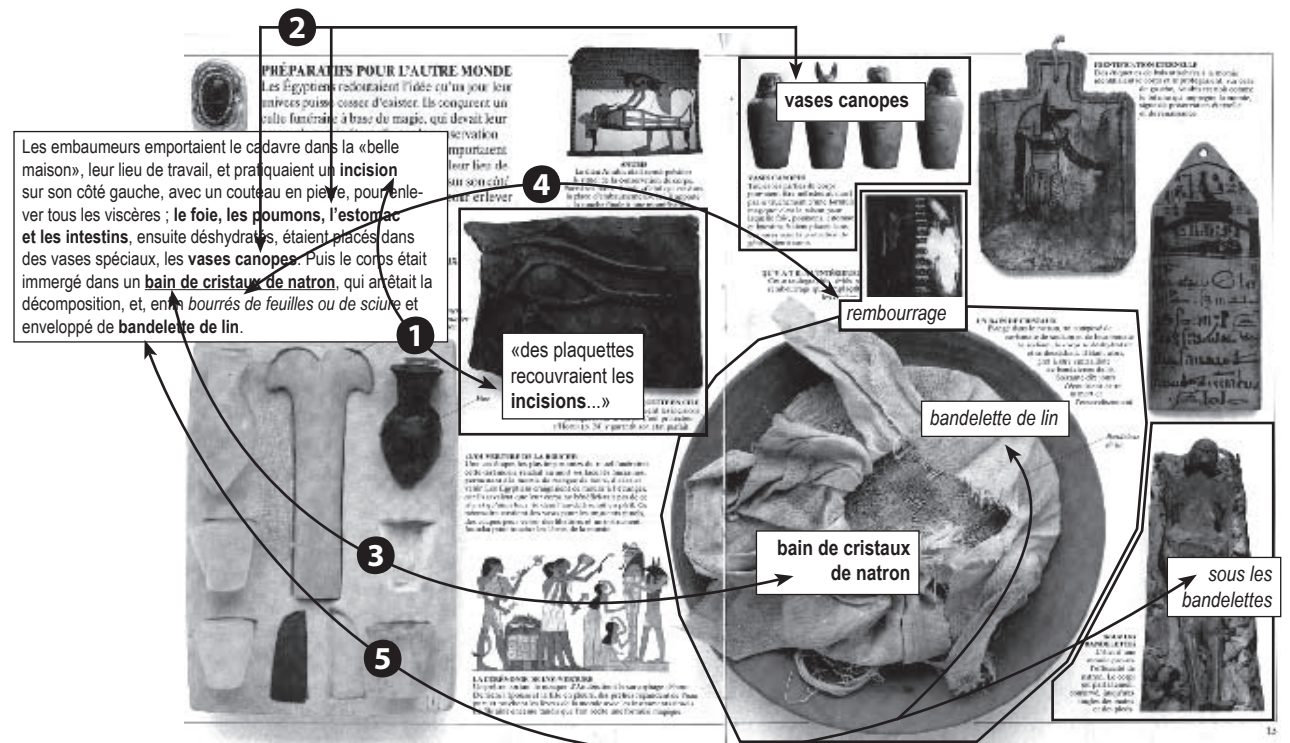
- identifier les composantes de la surface scriptographique,
- donner un statut et une fonction aux différents blocs informatifs, hiérarchisation,
- rechercher les liaisons texte-image,
- comparer le contenu avec les connaissances antérieures,
- repérer les «zones d'incertitude cognitives»,
- effectuer un nouveau travail de lecture,
- formuler des hypothèses «à partir de la représentation d'ensemble structurée du support».

Il donne également quelques pistes d'activités :

- donner le document d'origine, explorer, puis donner la schématisation,
 - faciliter une bonne représentation,
 - poser des questions qui mettent en œuvre ce qui a été repéré et qui permettent une recherche efficace.
- On imagine très bien que le travail de schématisation peut être effectué avec profit en recherche par les élèves eux-mêmes.

«Ces activités, écrit Alain Robert, doivent empêcher un jeune lecteur d'entrer dans la lecture des textes informatifs avec les mécanismes en jeu dans la lecture de textes narratifs». On lit ces textes pour enrichir et faire évoluer un capital de connaissances.

Et François Quet de déclarer : « mettre en valeur l'information que l'on veut faire passer suppose une mise en scène, une technique de mise en texte, qui donne envie d'affirmer paradoxalement qu'il faut lire ces textes pour voir comment



ils sont faits aussi bien que pour apprendre ce qu'ils nous disent.»

2 - LES PARTICULARITÉS LINGUISTIQUES DES TEXTES DOCUMENTAIRES, selon Marcelline Laparra et François Quet

L'écriture documentaire fait jouer la langue d'une manière différente de la langue littéraire, explique François Quet.

Jean Foucambert souligne le problème posé par les méthodes actuelles d'apprentissage de la lecture qui ne permettent pas aux enfants d'apprendre à comprendre des mots ou des tournures qui ne font pas partie de leur langage courant, sous-entendu leur langage oral, d'où les problèmes rencontrés dans les textes au cycle 3 et au collège.

Les élèves, au cycle 2, ne sont pas, dans la plupart des cas, confrontés à des textes écrits, réellement écrits, mais le plus souvent à des textes construits en langue «morte», qui ne mettent pas en jeu les spécificités de la langue écrite, qui ne font pas jouer la compréhension du tout sur la compréhension des parties, et notamment sur la compréhension de l'inconnu grâce à l'environnement connu.

Il semblerait donc essentiel que de tels textes ne soient pas écartés des moments d'apprentissage.

Marcelline Laparra, dans un article paru dans la revue *Pratiques* n°51, présente une analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture de textes explicatifs.

Elle insiste d'abord sur les habitudes propres à l'enfant de l'école élémentaire qui vont à l'encontre de ce qu'exigent les textes documentaires :

- l'enfant est habitué à organiser les informations sur l'axe du temps,
- il ne connaît pas les catégories conceptuelles spécifiques à chaque discipline,
- il est habitué à une approche de l'information en deux étapes, d'abord la fourniture de l'information, puis sa mise en ordre (deux opérations simultanées dans le texte documentaire)
- l'enfant est habitué à aller du concret à l'abstrait et du particulier au général, une démarche qui est le plus souvent inverse dans les documentaires.

Elle détaille ensuite les difficultés d'ordre linguistique :

1 - Les phrases, syntagmes et mots ont une longueur supérieure à celle correspondant à une lisibilité moyenne. Les

phrases ont plus de 3 syntagmes et le sujet se trouve rarement en 1^{ère} position et il est rarement réduit à un nom ou pronom.

2 - Les textes documentaires comportent un nombre important de mots abstraits, de dérivés, de termes de faible fréquence, et une grande proportion d'adjectifs.

3 - On rencontre, dans ces textes, beaucoup de sujets inanimés pluriels (du type «les croyances des Egyptiens»).

«Les enseignants donnent seulement le sens des mots à faible fréquence (...), mais souvent ils n'expliquent pas les dérivés du type "croyance" ou les mots à très forte polysémie du type : "membre", "matière", "couple", "opération": ils ne soupçonnent que rarement que, si ces termes sont familiers aux enfants, ce n'est pas pour autant que leur signification précise dans les textes en question est connue. De leur côté, les élèves ne demandent pas d'informations sur eux, car ils croient savoir ce qu'ils veulent dire.» (M. Laparra)

4 - Les tournures impersonnelles, les passivations et les nominalisations sont extrêmement fréquentes.

5 - Des groupes en incise ou entre parenthèses contribuent à séparer le groupe nominal sujet du groupe verbal.

François Quet, de son côté, souligne les points suivants : apprendre à lire un texte informatif, c'est

a) identifier les situations d'**énonciation** et les plans d'énonciation (les discours rapportés, notamment dans la presse, et leur introduction et présentation graphique)

« ... la Terre nous rappelle à la réalité en nous montrant que notre ambition, notre arrogance et notre inconscience nous mettent tous en danger. Alors plutôt que de vouloir la dominer, ne faudrait-il pas plutôt essayer de la comprendre ? » (Sauvons la planète)

b) étudier les façons qu'ont les auteurs de **modaliser** leur discours

«En principe, les textes informatifs laissent peu de place à la subjectivité de leurs auteurs, et offrent peu de traces de modalités évaluatives, hypothèquent peu l'authenticité de leurs assertions. Mais en fait, les textes informatifs que fréquentent les élèves en dehors des manuels sont de plus en plus personnalisés, de plus en plus marqués par les indices de subjectivité intentionnellement disposés par les auteurs, pour établir une espèce de complicité adolescente avec leur public.»

c) repérer tous les processus de **reformulation** utilisés par les auteurs de documentaires et leur rôle, qui est en fait une prise en compte du destinataire.

Chaque élève peut se constituer un répertoire des stratégies de reformulation : «appelé», «ou», «c'est-à-dire», l'usage des

parenthèses, des démonstratifs, des appositions, les relations entre mots et images, entre mots et typographie, entre les mots eux-mêmes.

d) découvrir les tournures syntaxiques propres à l'**explication** de mots (voir le travail de lecture d'un lexique cité par F. Quet)

e) découvrir dans un texte comment un auteur s'y prend pour **explorer**, voire épuiser un **thème**

f) découvrir le rôle des **tournures passives** fréquentes dans le texte documentaire : François Quet invite à se dégager des exercices structuraux et à analyser avec les élèves comment ces tournures mettent en valeur le sujet, et comment elles permettent les enchaînements entre les phrases.

Le repérage du passif est intéressant pour mettre en valeur :

- la structure du texte : comment il est fait, comment il progresse et s'organise

- le «sens» du texte : de quoi parle-t-il principalement ? Quelles sont les informations apportées sur ce thème ?

g) observer la **ponctuation**, construire de **nouvelles représentations de son rôle**, prendre conscience que «la relation à l'oral n'est pas véritablement opératoire»

Par exemple, analyser tous les morceaux de phrases mis entre virgules, et déterminer leur rôle (indications de temps, de lieu, éléments d'explication de caractère varié)

F. Quet va jusqu'à proposer «l'écriture d'un texte répondant au même schéma de ponctuation que [le texte étudié]»

h) mettre en évidence comment s'organise la **progression thématique** d'un texte (Bernard Combettes étant cité comme référence théorique)

Un texte peut être structuré selon un thème constant, selon le principe du thème linéaire, ou en fonction de thèmes dérivés. L'ensemble des procédés cohabitent le plus souvent.

À cette étude de l'organisation du texte, se joint le travail des reprises (synonymes, mots de la même famille). Voici un exemple de texte dont l'étude serait sans doute profitable aux élèves afin qu'ils dépassent leur incompréhension de départ.

Illustration : *Apprendre à repérer la progression d'un texte.*

Titre de la double page : Du Nil naquit une civilisation ; pages 8 et 9 de **Mémoire de l'Égypte**, George Hart, Gallimard, 1990 (Les yeux de la découverte) (voir page 72)

La première perception de cette double page, essentiellement au travers des illustrations, laisse penser au lecteur

qu'il va y être traité d'agriculture, les termes «bétail», «faucille», «vannage» pouvant le confirmer.

Pourtant le titre («Du Nil naquit une civilisation») ne contient aucune information de ce type, et le début du «chapeau» ne concerne pas directement ce thème. Voyons comment est structuré ce texte introductif.

Le lecteur progresse dans le texte de thème en thème (du type de terre désertique où peu d'hommes peuvent vivre à des régions plus occupées parce que fertiles en raison de crues régulières qui enrichissent le sol d'alluvions et permettent des cultures), les thèmes se liant au fil des phrases grâce à un démonstratif, un réseau sémantique, des répétitions ou des oppositions. Les liens implicites ne sont pas absents, les rapprochements limon/alluvions/fertilité, entre autres, n'allant pas de soi, de même que le lien entre crues/Nil et naissance d'une civilisation. Malgré tout, une lecture attentive montre que le maillage du texte est serré et que cette solide structuration peut être une aide à la compréhension des chaînons manquants.

Encore faut-il tenir compte du lecteur tel qu'il est avec ses incertitudes, ses savoirs et ses lacunes. C'est le problème que soulève Anne Jorro.

3 - LA LECTURE DES TEXTES DOCUMENTAIRES EST TOUT AUSSI INTERPRÉTATIVE QUE LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES, Anne Jorro

Apprendre à prendre en compte ses connaissances et à les confronter au texte afin d'aboutir à une transformation de soi dans le respect du texte.

Anne Jorro est maître de conférence à Rouen. Elle a mené une recherche avec des élèves de ZEP.

Elle s'élève contre l'absence d'approches stratégiques des textes documentaires, contre la prédominance des textes narratifs et contre la prééminence du rôle de l'enseignant, contre ses interventions hégémoniques (par un jeu de questions, il règle l'activité de l'élève et le contrôle). « Le rôle de répondeur, écrit-elle, détourne le lecteur de toute recherche d'un sens personnel ». Elle propose donc une autre approche pédagogique : « à la métaphore du téléphone succède la métaphore de l'orchestre sans partition, ni chef » (selon Winkin, 1981)

Anne Jorro a analysé avec les élèves leurs stratégies premières, l'aspect désorganisé de leur inscription dans le texte, leurs attitudes de redites et de recopiage du texte.

DU NIL NAQUIT UNE CIVILISATION
 Le désert occupe plus de quatre-vingt-dix pour cent de l'Égypte. Cette « Terre Rouge » n'a longtemps abrité que de modestes établissements au bord des oueds et dans les oasis. Les Égyptiens vivaient dans la vallée du Nil et le long de ses affluents, dans la Terre Noire, ou « Kemi », qui doit son nom au limon noir et fertile déposé par la crue. Sans cette fertilité, il n'y aurait pas eu de civilisation dans ce pays. La crue du fleuve, à la mi-juin, marquait le début de l'année. Gonflé par la montée du Nil Bleu et du Nil Blanc, qui se rejoignaient au nord de Khartoum, au Soudan, le fleuve apportait ses alluvions en Égypte. Après le retrait des eaux, les paysans pouvaient semer l'orge et le blé. La construction du haut-barrage d'Assouan, dans les années 1960, a totalement transformé ce régime et a permis le développement d'autres cultures. Jusqu'aux temps modernes, l'économie est restée essentiellement de type rural. L'explosion démographique, urbaine et industrielle est en train de modifier ce schéma.

LE VANASSE
 Les vanasses sont des insectes qui se nourrissent de la sève des arbres. Elles sont très communes dans les zones humides et les zones de culture.

POUR PLEIN L'ŒIL
 Le Nil est un fleuve qui a permis le développement de la civilisation égyptienne. C'est un fleuve qui a permis de cultiver la terre et de vivre en paix.

LE RECHÈSSEMENT DE LA TERRE
 Le Nil est un fleuve qui a permis le développement de la civilisation égyptienne. C'est un fleuve qui a permis de cultiver la terre et de vivre en paix.

DU NIL NAQUIT UNE CIVILISATION
 Le désert occupe plus de quatre-vingt-dix pour cent de l'Égypte. Cette « Terre Rouge » n'a longtemps abrité que de modestes établissements au bord des oueds et dans les oasis. Les Égyptiens vivaient dans la vallée du Nil et le long de ses affluents, dans la Terre Noire, ou « Kemi », qui doit son nom au limon noir et fertile déposé par la crue. Sans cette fertilité, il n'y aurait pas eu de civilisation dans ce pays. La crue du fleuve, à la mi-juin, marquait le début de l'année. Gonflé par la montée du Nil Bleu et du Nil Blanc, qui se rejoignaient au nord de Khartoum, au Soudan, le fleuve apportait ses alluvions en Égypte. Après le retrait des eaux, les paysans pouvaient semer l'orge et le blé. La construction du haut-barrage d'Assouan, dans les années 1960, a totalement transformé ce régime et a permis le développement d'autres cultures. Jusqu'aux temps modernes, l'économie est restée essentiellement de type rural. L'explosion démographique, urbaine et industrielle est en train de modifier ce schéma.

terre désertique
 rôle du démonstratif

habitat
 champ sémantique

terre fertile
 famille de mot (adjectif, nom)
 désignation parallèle (Terre Rouge / Noire)

crue
 répétition et champ sémantique

cultures
 enchaînement logique
 implicite
 champ sémantique

évolution
 balises chronologiques
 champ sémantique

Sans la trahir, on peut sans doute résumer ainsi ses options :

- prendre en compte l'aléa, l'incertitude
- favoriser l'émergence de l'hétérogénéité interprétative
- se donner comme enjeux l'instauration de communautés de recherche, la conscience de l'aspect provisoire de l'élaboration du sens, l'affirmation d'un lecteur qui dit «je»

Elle s'oppose à l'idée trop rationnelle de construction de sens, d'échafaudage progressif, et pose cette question :

Quelle substitution opérer pour passer de l'idée de construction du sens à celle du projet d'un lecteur «ordinaire» ?

Anne Jorro défend l'idée du lecteur comme auteur-interprète. «Le sujet devient objet de sa propre connaissance, reconnaît son implication et l'intègre dans les connaissances qu'il produit.» C'est le cheminement des «processus de pensée» qui devient objet de connaissance. (...) **Il s'agit de réintégrer «le sujet vivant, aléatoire, insuffisant, vacillant, modeste, qui introduit sa propre finitude»** (Edgar Morin, 1986)

« Ce n'est plus seulement la démarche d'apprentissage qui est en jeu, écrit encore Anne Jorro, **mais le lecteur même, dans ses capacités à modifier ses connaissances, à prendre conscience de l'inachèvement du processus de compréhension de texte.** » Elle s'appuie alors sur deux catégories de critères en interaction : les critères d'expression et de **pertinence**, chaque élève annonçant « *moi, j'ai compris que* » ou « *je n'ai pas compris..* », tout en se référant avec un maximum de pertinence aux données du texte.

Anne Jorro préconise la mise en place de dispositifs d'apprentissage coopératif engageant

- un processus d'accueil des possibles
- la possibilité de confrontation des manières de comprendre un texte
- des seuils d'exigence discutés collectivement.

« *L'interprétation d'un texte devient un enjeu d'élaboration collective à partir du moment où les entrées proposées par les lecteurs sont entendues, investies, mises à l'épreuve.* » Il s'agit de ne pas disqualifier les «feuilletés interprétatifs». Anne Jorro choisit la métaphore du buisson ou celle du **rhizome** (Deleuze et Guattari, 1980) : «À la différence des arbres ou de leurs racines, le rhizome connecte un point quelconque, et chacun de ses traits ne renvoie pas nécessairement à des traits de même nature».

L'enseignant est donc d'abord invité à se focaliser «sur les processus de compréhension et d'interprétation du lecteur avant de cerner le contenu textuel.»

Le climat de la situation de lecture est ainsi défini :

- temps de lecture-échange
- partage de sens à plusieurs
- négociation, comme temps de convergence des lecteurs (acceptation de l'altérité)

et 3 phases sont proposées :

- **phase de mobilisation**
- **phase d'organisation** : conflit cognitif (combinaison des inférences et des données textuelles). Critères de différence, de similitude, de nouveauté (une grille est proposée aux élèves dès le cycle 3)
- synthèse du texte (expression personnelle, choix des idées, hiérarchisation) avec une feuille de route (Cf. opus cité p. 90).

Annie JANICOT

Sciences

Le botaniste qui s'apprête à découvrir la sexualité du ficus commence son travail en cherchant la confirmation de l'hypothèse d'hermaphroditisme qu'il a posée. Si au bout de vingt ans, la vérité, qui est toujours fortuite, persiste à lui démontrer qu'un coupable jeu d'accouplement se déroule dans chaque pot, le botaniste n'hésitera pas à proclamer la dégénérescence absolue du ficus et suggérera l'interdiction de sa culture dans le monde entier.

Luis SEPULVEDA

Rendez-vous d'amour dans un pays en guerre