

LIRE ET ECRIRE POUR COMPRENDRE LE MONDE

Marie-Noëlle SIMONARD

En collaboration avec
Nicolas LACOSTE
Yves BOEUF
Suzanne CARUEL
Marie-Jeanne DRESCOT

Maquette réalisée par :
Robert DELAVEAU

ISSN
ISBN

REPRODUCTION INTERDITE SANS AUTORISATION

2000

La Collection des Dossiers du CEPEC

Texte Charles

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PREMIERE PARTIE : POINTS DE REPERES POUR APPRENDRE A LIRE ET A PRODUIRE DES TEXTES DOCUMENTAIRES	7
Chapitre 1 : "Texte documentaire" ? De quoi parle-t-on ?	8
Chapitre 2 : Quels liens entre connaissances de lecture ou d'écriture et connaissances en Histoire, Géographie, Sciences... ..	15
Chapitre 3 : Comment aider les élèves à construire des compétences ?	17
DEUXIEME PARTIE : CONSTRUIRE DES COMPETENCES DE PRODUCTION ECRITE OU ORALE : EXPLIQUER DES CONNAISSANCES A...	20
Chapitre 1 : Des projets de communication pour "engager les élèves dans l'apprentissage"	21
Chapitre 2 : Quelles compétences de production de textes construire ?	26
Chapitre 3 : Prendre en compte les besoins des élèves. Exemple : écrire un compte rendu d'expérience.....	31
Chapitre 4 : Travailler un projet. Exemple : rédiger un questionnaire pour recueillir des informations	36
Chapitre 5 : Apprendre en groupe. Exemple : écrire un texte qui explique "comment"	41
Chapitre 6 : Organiser la progression d'un apprentissage. Exemple : faire un exposé.....	48
TROISIEME PARTIE CONSTRUIRE DES COMPETENCES DE LECTURE	55
Chapitre 1 : Quelles compétences construire ?	57
Chapitre 2 : Apprendre à lire en projet : s'appropriier des démarches	61
Chapitre 3 : Lire pour trouver des réponses à des questions	68
Chapitre 4 : Exemple : lire pour se fabriquer une fiche "mémoire" des informations essentielles d'un texte.....	76
Chapitre 5 : Exemple : lire un texte pour réaliser ou compléter un schéma.....	89
Chapitre 6 : Réaliser un dossier documentaire sur un thème	95
QUATRIEME PARTIE : DES ACTIVITES D'AIDE A L'APPRENTISSAGE	101
Chapitre 1 : Utiliser les caractéristiques des textes documentaires.....	105
Chapitre 2 : Utiliser table des matières, sommaire ou index.....	110
Chapitre 3 : Utiliser titres et sous-titres.....	115
Chapitre 4 : Utiliser la complémentarité entre partie littérale du texte et illustrations	120
Chapitre 5 : Utiliser le vocabulaire scientifique	126
Chapitre 6 : Utiliser les systèmes de reprise.....	131
Chapitre 7 : Utiliser les connecteurs.....	138
CONCLUSION	148
BIBLIOGRAPHIE	150

INTRODUCTION

Ce document s'inscrit dans un projet d'écriture de plusieurs "dossiers du CEPEC" concernant l'apprentissage de la lecture et de la production d'écrits :

- Le dossier 44 "**Lire / écrire au CE, CM et en 6ème**" fait le point sur les principaux repères théoriques concernant l'acte de lire, d'écrire, la grammaire des textes, l'apprentissage, l'évaluation...
- Le dossier 46 "**Lire écrire des histoires**" prend appui sur ces points de repères pour présenter comment organiser l'apprentissage de compétences autour de projets d'écriture et de lecture de contes, bandes dessinées, romans...
- Le dossier 52 "**Lire aux cycles 2 et 3 : difficultés ? remédiations ?**" présente une démarche visant à garantir aux élèves une meilleure compréhension des textes lus.
- Le dossier 53 "**Le parcours lecture au C.P.**" s'appuie sur ces mêmes repères pour proposer une organisation pédagogique visant à rendre les élèves capables de lire / utiliser des textes dès le cycle 2.

Nous avons souhaité poursuivre la recherche en explorant le domaine de la lecture et de l'écriture de "textes pour expliquer des connaissances sur le monde", souvent appelés "textes documentaires".

En effet, à l'école, au Collège, les élèves sont fréquemment confrontés à l'utilisation de ces textes : l'enseignant leur demande d'utiliser leurs manuels d'histoire, géographie, sciences... pour y trouver des informations, ou pour "apprendre des leçons"; ils vont rechercher des documents à la BCD, en lien avec des thèmes abordés... Ils achètent des revues scientifiques, ou des revues qui traitent de l'actualité... Ces textes sont de plus en plus présents dans la vie quotidienne des élèves, ils prennent souvent plaisir à les feuilleter, les explorer, mais savent-ils vraiment les lire ?

C'est en effet une lecture difficile : peu d'élèves de cycle 3 ou de début de Collège se montrent réellement capables d'utiliser ces textes de manière autonome pour construire des connaissances nouvelles.

**Quelles situations leur proposer pour les inciter à mieux lire / utiliser ces textes ?
Comment conduire des séquences d'apprentissage pour qu'ils construisent des compétences adaptées à ce type de lecture ?**

En ce qui concerne la production d'écrits, certains enseignants proposent volontiers - dans le cadre des apprentissages conduits en histoire, géographie ou sciences - des situations dans lesquelles les élèves ont à préparer des exposés, à réaliser des panneaux pour une exposition ou encore à écrire des comptes-rendus après une visite ou la réalisation d'une expérience...

D'autres enseignants en revanche hésitent à proposer ce type d'activités : bien sûr les élèves sont motivés pour chercher, c'est souvent l'occasion pour eux de s'impliquer, voire de se passionner pour un sujet, mais "ça prend beaucoup de temps...", les élèves ayant à se confronter à de multiples difficultés : quelles informations sélectionner comme essentielles à communiquer ? Comment rendre leur texte davantage compréhensible par ceux qui n'ont pas ces connaissances ? Comment le structurer avec des paragraphes, des titres, des sous-titres, des illustrations... ?

Comment conduire en classe des projets qui soient réellement occasion pour les élèves de construire des compétences nouvelles de production d'écrits tout en renforçant leurs connaissances concernant le domaine travaillé ?

La difficulté principale dans la gestion de ces apprentissages réside dans les liens étroits qui existent entre activité de lecture / écriture et activité de construction de connaissances. En effet, différentes raisons peuvent expliquer les difficultés que peut rencontrer un élève pour comprendre et

utiliser un texte documentaire : stratégie de lecture inadaptée à la situation, manque de connaissances spécifiques au thème, incapacité à remobiliser les connaissances disponibles en mémoire et à les faire évoluer... De la même façon, si un élève ne sait pas organiser un compte-rendu, a-t-il besoin de s'entraîner sur tel aspect de l'écriture de ce type de textes, ou n'a-t-il pas suffisamment bien compris et réorganisé les connaissances relatives au sujet ?

Ainsi, avons-nous été conduits à expérimenter dans un domaine qui a largement dépassé le cadre des activités de français, pour s'ouvrir aux activités d'histoire, géographie, sciences, éducation civique, dans la mesure où ce sont celles qui font le plus appel aux textes documentaires à l'école et au collège.

La seconde difficulté tient au fait que les textes que l'on appelle souvent "documentaires" ne correspondent pas à un type bien défini (nous y reviendrons dans la première partie) et que bon nombre d'entre eux ne sont pas adaptés à un public de jeunes lecteurs (même s'ils ont été écrits pour ce public). Mais, ce sont pourtant ces textes là que les élèves doivent apprendre peu à peu à utiliser, puisque ce sont ceux-là qu'ils rencontrent...

Pour se repérer dans ce dossier

Dans la première partie, des points de repère pour mettre en œuvre une pédagogie de la lecture et de l'écriture de textes documentaires sont proposés :

- précisions concernant ces textes,
- les liens entre l'activité de lecture / écriture et la construction de connaissances nouvelles,
- les conditions favorables à l'apprentissage.

La seconde et la troisième partie sont organisées autour de la construction de compétences en production écrite et en lecture : compétences à communiquer - oralement ou par écrit - ses connaissances à des destinataires, compétences à utiliser des textes pour construire des connaissances nouvelles. Comment conduire des projets qui permettent de les développer ?...

Enfin, la quatrième partie présente de nombreuses activités "d'aide à l'apprentissage", pour mieux lire et mieux écrire ces textes. Elles portent sur des apprentissages plus ponctuels (comment bien utiliser titres et sous-titres, comment éviter les répétitions quand on écrit un texte, comment établir des liens entre des informations, etc) et peuvent aider les élèves à mieux résoudre les problèmes de communication ou d'utilisation d'un message écrit.

PREMIERE PARTIE

PPOINTS DE REPERE
POUR APPRENDRE A
LIRE ET A PRODUIRE
DES TEXTES
DOCUMENTAIRES

1 CHAPITRE

"TEXTE DOCUMENTAIRE" DE QUOI PARLE- T-ON ?

Dans ce dossier, nous avons appelé "textes documentaires" des textes qui ont pour fonction "d'expliquer" le monde, de communiquer des connaissances à un public plus ou moins ciblé.

Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à ceux qui sont rédigés pour un public d'enfants. En effet, depuis une bonne dizaine d'années, de nombreux écrits ayant cette fonction sont à leur disposition, aussi est-il important qu'ils apprennent à les utiliser au mieux. Ceci d'autant plus que la mise en place de BCD¹ dans les écoles les rend facilement accessibles à tous.

Par commodité, nous avons regroupé sous ce terme "textes documentaires" des écrits qui appartiennent à des « genres » divers² :

- revues à caractère scientifique (exemples : « Images Doc », ed. Bayard Presse, « Hibou », éd. Fleurus Presse, « Wapiti », éd. Milan Presse ...),
- articles insérés dans des magazines qui n'ont pas pour seule fonction d'expliquer mais également de distraire (exemples : « Astrapi », éd. Bayard Presse, « Toboggan », ed. Milan Presse...),
- livres écrits autour d'un thème (ex : "Comprendre le corps humain" éd. Grund ...),
- encyclopédies (ex : "Les yeux de la découverte" éd. Gallimard...),
- manuels scolaires,
- journaux (ex : « Hebdo des Jeunes », éd. Fleurus Presse, « Le petit quotidien », ed Play Bac ...).

¹ BCD : Bibliothèque Centre de Documentation

² Voir la présentation des regroupements de genres proposée par J. DOLZ et B. SCHNEUWLY dans Enjeux n° 37/38, mars/juin 96

1.1 Quelles sont les caractéristiques communes à ces textes ?

Dans la terminologie habituellement utilisée, ces écrits ne constituent pas une catégorie bien définie. Tous ont malgré tout en commun certaines caractéristiques, qui sont présentées dans le tableau ci-dessous.

But du texte	- Transmettre des savoirs - Faire comprendre
Genres	- Encyclopédies - Livres documentaires - Manuels scolaires - Articles de magazines ou journaux, etc.
Prise en compte du destinataire	- Ces textes visent souvent un public donné : enfants, adolescents, initiés ou non initiés... - Ils s'adaptent à l'interlocuteur pour prendre en compte ses questions ou observations et l'amener à un changement de représentation
Organisation générale	Encyclopédies, revues, manuels... proposent le plus souvent différents outils permettant d'accéder rapidement à une information : table des matières ou sommaire, index alphabétique, glossaire. Ils sont généralement organisés en chapitres.
Co-texte et mise en page	- Chaque page propose un texte découpé en paragraphes organisés autour de titres et sous-titres. - Le texte est fréquemment complété d'un "co-texte" important, sous forme de photos, dessins, schémas, cartes, graphiques... - La mise en page et la typographie sont prévues pour permettre une sélection, une prise d'informations rapide (lecture "en diagonale") Mais il existe aussi des textes écrits sous une forme plus "linéaire", sans découpage en paragraphes, sans titres, sous-titres...
Aspects sémantiques	- Présence d'un lexique spécialisé (scientifique, lié au contenu du texte) - Ces mots sont fréquemment accompagnés de définitions qui peuvent se présenter sous des formes diverses : explication du mot dans le texte lui-même ("c'est à dire...", " on appelle cela..."), lexique en marge du texte, reprise du mot dans l'illustration, etc.
Aspects syntaxiques	- Fort système de reprise (ils, lui, les uns, ceux-ci, ...) mais l'auteur peut choisir de "répéter" certains mots pour éviter des contre sens - Pas de "je" - Les verbes sont fréquemment au présent de l'indicatif - Dans l'écriture des titres, fréquence de phrases nominales ou encore de phrases à la forme interrogative

1.2 Quelles sont les divergences entre ces textes ?

Si l'on analyse de plus près le but de ces textes, des divergences importantes apparaissent, qui influencent principalement leur structure. On peut ainsi distinguer des textes dont la dominante est plus « descriptive » (expositive) et d'autres dont la dominante est plus « explicative »³.

Des textes qui décrivent une réalité, l'analysent dans ses diverses composantes, à dominante <i>descriptive</i>	Des textes organisés autour de questions de compréhension du monde, à dominante <i>explicative</i>
Ils sont organisés autour de "thèmes" (appelés hyperthèmes) qui correspondent au titre du document (par exemple "le désert") et se découpent le plus souvent en thèmes plus ciblés, présentés successivement dans des paragraphes juxtaposés (par exemple : la végétation, la géologie, le climat...).	Certains textes sont écrits pour expliquer "comment" (par exemple "comment fonctionne une écluse ? comment fabrique-t-on le miel ?) : ils sont organisés selon une chronologie d'actions. D'autres sont écrits pour expliquer "pourquoi" (par exemple "pourquoi y a-t-il du givre en hiver ? pourquoi des pays riches et des pays pauvres ?...) : ils exposent le problème puis apportent des explications en mettant en évidence les liens logiques, de causalité et conséquence, qui existent entre les informations.

Ce sont ces deux types de textes que les élèves rencontrent le plus souvent quand ils recherchent des explications dans les ouvrages présentés plus haut. Pour cette raison, ils sont présentés de manière plus détaillée dans la suite de ce chapitre et proposés comme exemples de supports dans les séances d'apprentissage décrites dans ce dossier. Mais on peut rencontrer également des "séquences textuelles" écrites sur un mode plus injonctif : c'est fréquent par exemple dans les manuels de sciences, où la réalisation d'une expérience, ou d'une observation, est proposée avant que des explications ne soient apportées. Notons également qu'il est possible de construire des connaissances en lisant certains textes à structure narrative : au travers d'un récit, des connaissances portant sur une civilisation, une période de l'histoire, un mode de vie dans tel pays... sont exposées.

³ « On notera d'abord que ce type de texte (le manuel scolaire) passe constamment par l'exposition (succession d'informations visant à faire savoir, à faire connaître) à l'explication (faire comprendre le pourquoi, le comment d'un problème), deux attitudes qu'il est parfois difficile de distinguer nettement. »

B. COMBETTES : Le texte explicatif : Aspects linguistiques, in Pratiques, n° 51. Septembre 1986.

1.2.1 - Des textes à dominante descriptive ⁴ (également appelés textes expositifs)

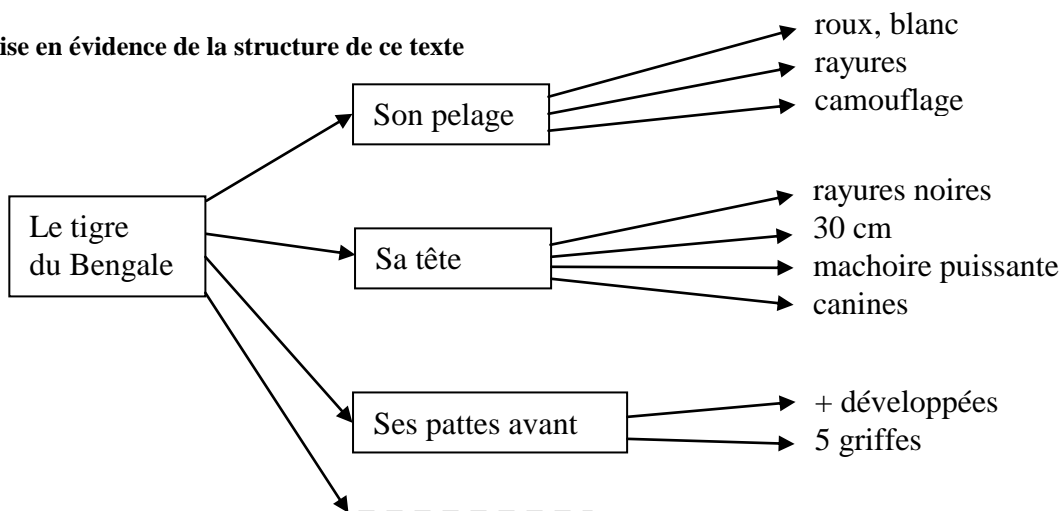
Certaines de leurs caractéristiques sont générales et ont déjà été présentées. D'autres leur sont plus spécifiques :

But du texte	Ils décrivent une réalité (un événement, un lieu, un animal...), qui correspond au thème général du texte, qu'on appelle aussi hyperthème : la révolution de 1789, les châteaux-forts, le désert, les abeilles...
Structure	<p>Cet "hyperthème" général est découpé en "thèmes" juxtaposés, qui permettent au lecteur de se construire une représentation de cette réalité. Leur structure pourrait être schématisée de la façon suivante :</p> <p>Les thèmes correspondent le plus souvent aux titres de paragraphe.</p>
Aspects syntaxiques particuliers	- Les paragraphes sont le plus souvent juxtaposés, sans être articulés de manière explicite.

En voici un exemple (Cf. page suivante)

Genre : journal Support : "Le Petit Quotidien", n°131 fév 99 ed. Play Bac
 Titre : "Le tigre du Bengale"

Mise en évidence de la structure de ce texte



⁴ Voir la présentation plus détaillée des caractéristiques des textes descriptifs dans le dossier du CEPEC n° 1 "Lire / écrire aux cycles 2 et 3 et en 6^{ème}", Editions Hatier.

La fiche découverte

Les tigres risquent de ne plus exister au début du siècle prochain. Il n'en reste pas plus de 7 200 dans le monde. Et 3 espèces de tigres ont déjà disparu. Pourtant, les braconniers continuent de chasser cet animal.

La question

Que peut-on faire pour sauver les tigres ?

Il faut punir les chasseurs en leur donnant des amendes. Et s'ils continuent, il faut les mettre en prison. Mais on doit aussi arrêter d'utiliser le tigre pour fabriquer des médicaments.

Constance, 7 ans, Paris (75)

ANIMAUX

Une espèce menacée

Pendant longtemps, le tigre a été chassé en Inde. Il était très apprécié pour le plaisir. Mais aussi parce que la peau du tigre était vendue à un prix très élevé. En 1969, il n'y avait plus que 1 800 tigres dans la nature. Alors, la chasse au tigre a été interdite. Mais aujourd'hui encore, des braconniers tuent des tigres parce que leur peau et certaines parties de leur corps sont utilisées pour fabriquer des médicaments.



Le tigre du Bengale

Carte d'identité

Longueur (sans la queue) : 1 mètre et demi.
Hauteur : jusqu'à 1 mètre.
Poids : entre 150 et 300 kilogrammes.
Lieu de vie : en Inde, en Asie.

Son pelage

Il est roux partout et blanc sur le ventre. De grandes rayures sur tout le corps l'aident à se camoufler dans les hautes herbes. Il peut ainsi attaquer ses proies par surprise.

Sa tête

Elle est recouverte de rayures noires. Elle mesure environ 30 centimètres de long. La mâchoire du tigre est très puissante. Elle possède 4 canines d'environ 10 centimètres qui ressemblent à des couteaux.

Un terrible chasseur

Quand il a aperçu une proie, le tigre s'approche en silence sans se montrer. Il rentre la tête dans les épaules. Puis il attend le moment idéal, parfois pendant de longues minutes. Enfin, il saute sur sa proie et plante ses dents derrière la tête de l'animal jusqu'à sa mort.



Les tigres mangeurs d'hommes

La plupart du temps, les tigres se nourrissent de toutes sortes d'animaux. Mais quand ils ne trouvent plus de quoi manger, ils peuvent s'attaquer aux hommes. En Inde, dans les années 1920-1930, des tigres ont ainsi dévoré des centaines de personnes !

Les pattes arrière

Elles possèdent des coussinets qui permettent au tigre de se déplacer en silence. Ils amortissent aussi les chocs quand il bondit.

Les pattes avant

Les pattes avant sont plus développées que les pattes arrière. Elles sont terminées par 5 griffes de 6 centimètres chacune qui permettent au tigre de tenir ses proies.

Le coin des Incollables

- 1/ Comment s'appelle la femelle du tigre ?
La tigresse.
- 2/ Comment appelle-t-on la bouche chez certains animaux comme le tigre ?
Le gueule.

Le vocabulaire

Braconnier : personne qui chasse alors que c'est interdit.
Canine : dent pointue.
Proie : animal tué par un autre pour le manger.



1.2.2 - Des textes à dominante explicative⁵

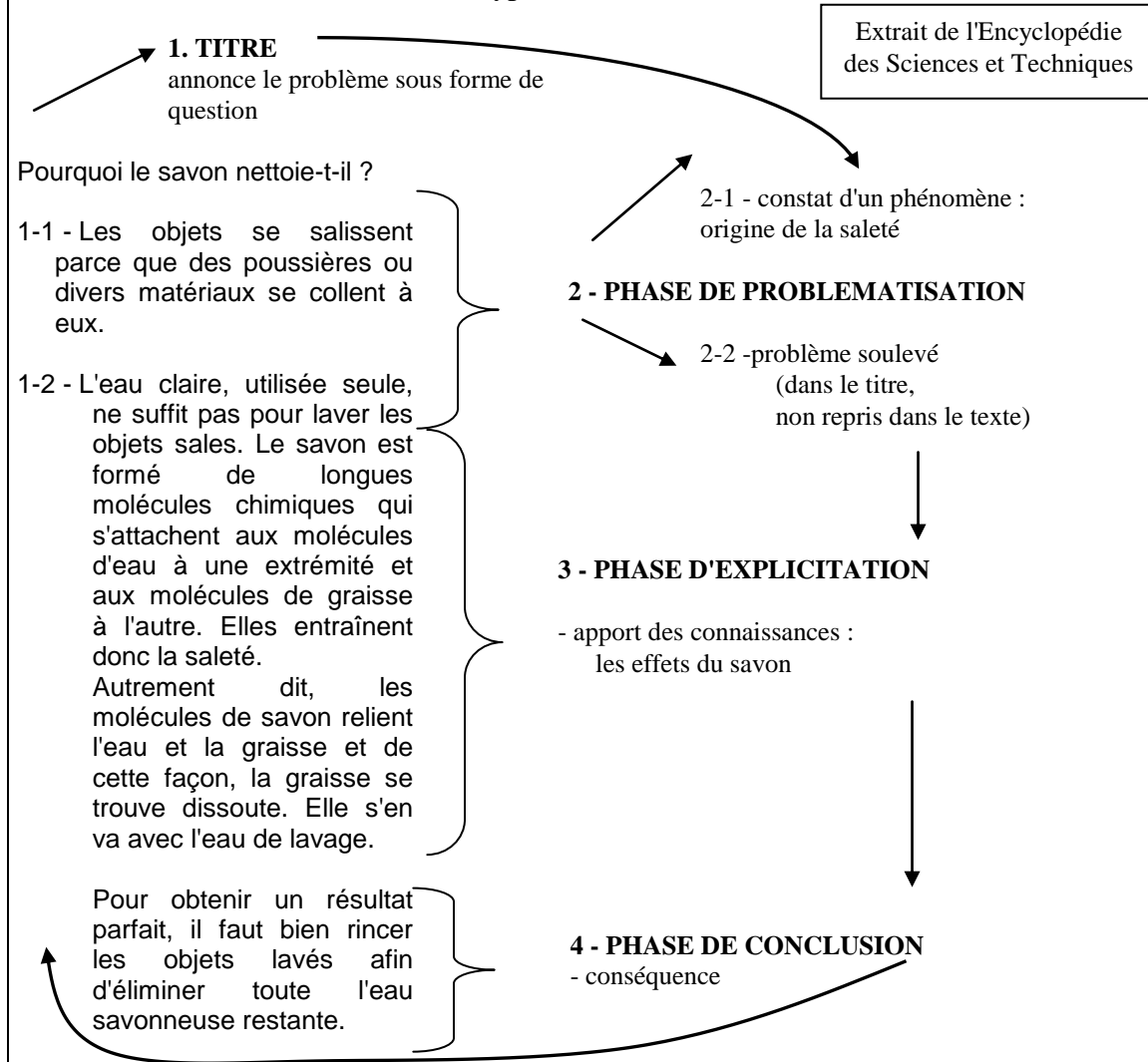
Certaines caractéristiques les distinguent nettement des textes à dominante descriptive.

But du texte	<ul style="list-style-type: none">- L'écriture est organisée autour d'un problème, d'une question, d'un titre énigme : "Pourquoi le savon nettoie-t-il ?", "Le secret de la fabrication du miel", "Comment se forme un fossile ?"...- Ces textes ne visent pas à explorer un sujet dans sa totalité, mais limitent les explications à ce qui permettra de répondre au problème ou à la question posée.
Structure	<ol style="list-style-type: none">1 - <u>Titre</u> : Il pose la question ou le problème. Il est parfois rédigé en forme d'énigme.2 - <u>Phase de problématisation</u> : on constate un fonctionnement, un phénomène, un événement qui n'est pas ou est mal compris par le destinataire et on pose le problème soulevé par ce constat (paradoxe, énigme, représentation fausse...)3 - <u>Phase d'explication</u>, qui répond à la question posée dans le titre. Si le texte explique "comment"... ou encore "d'où vient...", cette phase présente dans l'ordre chronologique les opérations ou étapes de la réalisation. Si le texte explique "pourquoi...", cette phase apporte des connaissances, des exemples, propose un raisonnement logique pour résoudre le problème.4 - <u>Phase de conclusion</u> (cette phase peut être absente) : un commentaire apporte un point de vue, présente une conséquence...
Aspects syntaxiques particuliers	<ul style="list-style-type: none">- Présence d'articulateurs logiques (aussi, pour..., mais, par exemple, malgré tout...) et chronologiques (d'abord, ensuite puis...) pour établir des liens entre les informations apportées.- Fréquence de divers modes d'expression de la cause et de la conséquence.- Forte présence de forme interrogative dans les titres.

⁵ Document réalisé à l'aide des travaux du Groupe de Recherche en Français du CEPEC (collège)

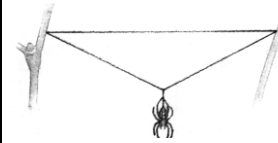
Deux exemples de textes explicatifs

La structure de ce type de texte est mise en évidence.

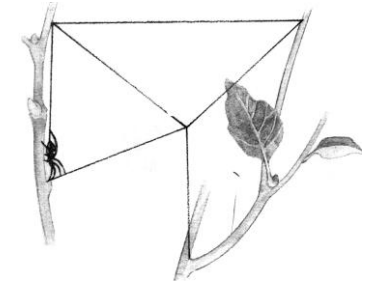


Comment filer sa toile

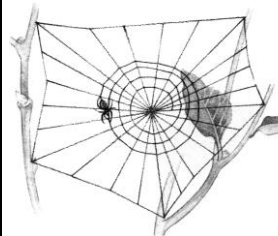
Une araignée domestique met une heure à filer sa toile. Le mince fil de soie semble fragile mais il peut supporter 4000 fois le poids de l'araignée !



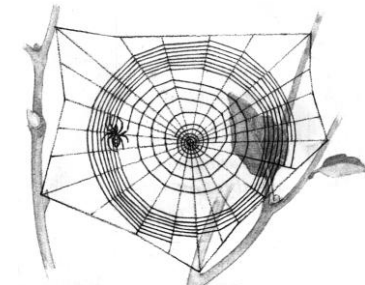
1. L'araignée, aidée peut-être par la brise, tend d'abord un fil entre deux supports. Puis elle en tisse un autre et se laisse pendre au milieu.



3. Puis l'araignée file en spirale, en s'écartant lentement et régulièrement du point central.



2. Elle ajoute ensuite un troisième fil pour former un Y et tend ses rayons à partir du centre.



4. Enfin, elle revient au centre tisser la spirale interne. Elle s'installe alors pour attendre l'insecte.

D'après le livre "Une araignée", Les chemins de la découverte/ Gallimard, Collection Qui suis-je ? (texte de Alexandre Parsons)

Nous avons expliqué dans l'introduction la difficulté rencontrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de textes documentaires, du fait des liens très étroits existant entre ces compétences et les domaines de connaissances en jeu. Nous allons tenter de préciser ici ces liens.

2.1 - Compétences de production d'écrit ou d'oral et construction de connaissances

Rendre les élèves compétents pour produire des textes documentaires, c'est les rendre capables d'expliquer oralement ou par écrit - pour des destinataires - les connaissances qu'ils ont construites auparavant (par exemple en conduisant une enquête, en faisant une visite, en écoutant des explications, en lisant des documents, en réalisant des expériences, en visionnant un reportage). On pourrait alors considérer que ces connaissances sont de fait installées et qu'il ne s'agit plus pour l'élève "que" de savoir résoudre des problèmes d'écriture ou de communication orale : comment s'adapter au destinataire, se faire comprendre ? Quelles informations sélectionner comme étant importantes à communiquer ? Comment les hiérarchiser, en organiser la présentation ? Quels titres ou sous titres choisir ? Faut-il faciliter la compréhension du lecteur en complétant le texte ou la présentation orale par des illustrations, un schéma, une carte... ?

Mais le fait d'écrire (ou d'avoir à expliquer oralement à...) est aussi une incitation à interroger, préciser, réorganiser ... ces connaissances : en se posant par exemple des questions concernant la compréhension de son compte-rendu par le lecteur, l'élève qui explique le résultat d'une expérience prend conscience qu'il "croyait savoir"... et que tout n'est pas aussi clair qu'il le pensait. En prévoyant les questions qu'il posera aux destinataires de son exposé, pour s'assurer de leur compréhension, il lui faut s'interroger sur les connaissances "essentiels" qu'il souhaite que ceux-ci s'approprient, et par conséquent sur celles qui lui semblent effectivement essentielles.

2 CHAPITRE

QUELS LIENS ENTRE COMPETENCES DE LECTURE OU D'ECRITURE ET CONNAISSAN- CES EN HISTOIRE, GEOGRAPHIE, SCIENCES...

Ainsi, il apparaît évident que la situation de communication, qu'elle soit écrite ou orale, pourra être pour l'élève à la fois l'occasion de construire des compétences en production de messages écrits ou oraux et de consolider, réorganiser ses propres connaissances.

Pour cette raison, la tâche de l'enseignant consiste à l'aider à cerner les difficultés et à expliciter "où est le problème", pour repérer ce qu'il est nécessaire d'entraîner, de formaliser :

- Y a-t-il un "problème" lié à la communication du message et quels seront alors les moyens qui permettront de faciliter la compréhension du destinataire ?

C'est peut-être le moment d'apprendre à mieux choisir les titres de manière à aider le lecteur à anticiper sur le contenu d'un paragraphe ; ou de chercher comment définir le vocabulaire scientifique utilisé ; ou encore de s'entraîner à s'adresser oralement aux copains de la classe "en faisant attention à eux", etc.

- Y a-t-il un problème lié à un manque d'appropriation des connaissances ?

Si par exemple les élèves apprennent à expliquer pour le journal d'école ce qu'ils ont découvert en visitant la station d'épuration, est-il nécessaire que l'enseignant apporte d'autres explications sur ce sujet ? Faut-il prendre le temps de préciser, de "mettre à plat" les représentations en cours de construction (en schématisant par exemple le trajet des eaux usées dans la station) pour aider les élèves à formaliser les connaissances acquises ?...

2.2 - Compétences de lecture et construction de connaissances

Si quelqu'un lit un texte documentaire, c'est généralement avec le projet d'acquérir des connaissances nouvelles : trouver des réponses à ses questions concernant un domaine précis, ou mieux comprendre pourquoi tel événement a eu lieu, comment se produit tel phénomène, ou encore découvrir des informations qui l'étonnent et qui le conduiront à chercher d'autres explications...

Le "produit" de l'activité de lecture est la transformation d'une représentation, l'émergence d'une nouvelle question, la possibilité de mieux se représenter un problème, d'envisager d'autres solutions...⁶

Compétences de lecture et construction de connaissances apparaissent ainsi comme

étroitement liées : plus on a le désir de connaître, de se questionner, plus on explore l'écrit. Plus on est compétent pour lire, plus on enrichit ses connaissances et sa représentation du monde. Et plus on connaît de choses sur un sujet, plus on devient efficace pour lire des textes qui en traitent.

Sans doute les connaissances s'acquièrent-elles autrement que par la lecture. Leur construction s'enracine dans une attitude plus vaste de questionnement du monde, dans un désir de comprendre, de s'interroger : conduire une enquête, visionner un reportage, écouter des explications, conduire des expériences, participer à un voyage... constituent d'autres sources de découverte du monde.

Il sera par contre difficile pour l'enseignant d'isoler des temps qui ne pourraient être "que"

d'apprentissage de la lecture et qui ne porteraient pas sur une construction / réorganisation de connaissances. Car les élèves apprendront à construire leurs compétences de lecteurs de textes documentaires en comprenant par exemple comment la lecture de tels documents d'histoire les a conduits à se représenter plus clairement l'enchaînement entre des événements, ou encore comment, en lisant un texte scientifique, ils ont pu transformer le schéma qu'ils avaient préalablement réalisé.

⁶ "Savoir lire un texte scientifique, c'est non seulement savoir le lire en tant que texte mais aussi en tant que science. C'est non seulement construire sa signification syntaxique et sémantique, mais aussi construire sa signification scientifique, triple lecture, triple exigence." D. RAICHVARG "Lire des documentaires, pas si simple" in Cahiers Pédagogiques 1989. Lectures.

3 CHAPITRE

COMMENT AIDER LES ELEVES A CONSTRUIRE DES COMPETENCES ?

Dans la seconde et la troisième parties, divers outils et exemples portant sur l'apprentissage de compétences de communication écrite (ou orale) et de lecture seront proposés. La construction de ces séquences s'appuie sur quelques "principes" concernant l'acte d'apprendre, principes qui ont été mis en évidence par diverses théories cherchant à mieux comprendre ce qui se passe lorsque quelqu'un apprend. Ces approches théoriques (approche constructiviste, cognitiviste et socio-constructiviste) ayant été présentées dans le dossier du CEPEC n° 1⁷, nous rappellerons seulement ici les conséquences que l'on peut en déduire quant à l'organisation des apprentissages.

Si savoir écrire un texte documentaire, c'est être capable d'expliquer des connaissances nouvelles à des destinataires, si savoir le lire, c'est pouvoir l'utiliser pour interroger ses représentations du monde et construire de nouvelles connaissances, alors il est important que les élèves apprennent progressivement à maîtriser des situations où ils se confrontent à "ce" savoir écrire et à "ce" savoir lire.

C'est pourquoi, dès le début de l'apprentissage, l'enjeu des situations proposées aux élèves réside dans le projet de communiquer des connaissances à des destinataires ou dans le projet de construire des connaissances. D'une part, ce projet joue un rôle de "moteur" de l'apprentissage, parce qu'il mobilise le désir de l'élève en donnant du sens à ce qu'il est en train d'apprendre. D'autre part, il lui permet de se confronter à de véritables problèmes d'écriture et de lecture.

En effet, l'approche constructiviste de l'apprentissage pose comme principe que c'est en se confrontant à la résolution de problèmes que les élèves vont pouvoir "apprendre" : en s'essayant à résoudre des situations nouvelles, qu'ils ne savent pas encore maîtriser, ils peuvent remobiliser connaissances et démarches de travail déjà construites mais aussi en percevoir les limites et la nécessité d'en construire de nouvelles.

⁷ Dossier du CEPEC n° 1 "Lire écrire aux cycles 2 et 3 et en 6ème", Editions Hatier, pages 52 à 56

Cette reconstruction n'est possible que si l'organisation des séances d'apprentissage permet aux élèves de se questionner, de tâtonner, d'essayer, de se tromper. Le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de corriger les erreurs mais d'abord de concevoir des "situations-problèmes" incitatives et de permettre à chacun d'essayer, de chercher comment faire pour réussir.

Dans ces phases de recherche de solutions, ce n'est pas la réussite immédiate du problème qui est visée, mais une transformation à plus long terme des compétences de chacun. Pour cela, les élèves ont besoin de pouvoir prendre conscience de la réussite attendue et des moyens qui permettent de réussir, et de se situer dans leur apprentissage en analysant réussites et difficultés. C'est cette prise de conscience qui leur permet de "se" reconstruire, de transformer leurs stratégies, leurs manières de résoudre le problème et par conséquent d'acquérir de nouvelles compétences.

Cette prise de conscience est difficile, voire impossible si chacun reste seul face à la tâche à réaliser : les interactions entre élèves sont indispensables pour installer la "mise à distance" nécessaire entre celui qui apprend et ce qu'il apprend. C'est en comparant leurs essais de productions, en confrontant leurs manières de procéder ou encore en sollicitant la compréhension des destinataires d'un écrit,... que les élèves réussiront à questionner leurs connaissances, leurs méthodes de travail, à expliciter en quoi telle production est réussie (critères de réussite) et à verbaliser des conseils à mettre en oeuvre pour réussir (critères de réalisation, souvent nommés conseils pour réussir).

En se confrontant à des problèmes de lecture et de communication, en cherchant ensemble comment mieux les résoudre, les élèves et l'enseignant repèrent des besoins plus spécifiques d'apprentissage, des difficultés précises pour lesquelles il est nécessaire d'être mieux outillés. Aussi seront proposées à certains moments des activités "décrochées" du projet, qui porteront sur des entraînements particuliers : choisir des documents appropriés pour conduire une recherche, comprendre le rôle des titres et sous-titres, établir des liens entre les informations...⁸

Enfin, pour construire une compétence nouvelle, pour réinvestir ce qui a été appris, construit, il est nécessaire de pouvoir établir des liens entre les diverses situations qui visent à la maîtrise de cette compétence. En effet trop souvent, à l'école, les élèves vivent les situations qui leur sont proposées comme "isolées", sans "avant" ni "après". Pour qu'ils se perçoivent comme étant en train de construire une compétence nouvelle, pour qu'ils réinvestissent consciemment des connaissances ou des méthodes de travail, ils ont besoin de mettre en relation la tâche à réaliser avec d'autres activités conduites précédemment et de se "projeter" vers ce qu'ils sauront maîtriser à plus ou moins long terme. Le rôle de l'enseignant consiste alors à faciliter la mise en évidence de ces liens.

La réalisation d'outils sous des formes diverses - critères de réussite, questions ou conseils pour réussir - le fait de les garder par écrit pour les réutiliser chaque fois que c'est utile, jouent également un rôle important dans ces mises en relation.

⁸ Des activités de ce type sont proposées dans la quatrième partie de ce dossier.

Des séquences d'apprentissage qui tiennent compte de ces points de repères présentent donc les caractéristiques suivantes :

- Les élèves sont confrontés à des problèmes de communication⁹ écrite ou orale (expliquer des connaissances à des destinataires) ou de lecture (réaliser une tâche qui nécessite d'utiliser des documents écrits)
- Ils "prennent le temps" de chercher des solutions à ces problèmes, chacun peut essayer, se tromper
- Ces problèmes sont "possibles à résoudre" : les supports et les situations sont différenciés pour que chacun puisse construire des solutions en prenant appui sur ses acquis, ses représentations
- Les interactions entre élèves sont privilégiées : ils confrontent leurs productions, leurs démarches, coopèrent
- Des phases de "retour" sur l'apprentissage sont organisées : elles permettent aux élèves d'analyser réussites et difficultés, de stabiliser des moyens à mobiliser pour réussir
- Elèves et enseignant élaborent ensemble divers "outils" : critères de réussite, questions ou conseils pour guider la démarche... qui sont réutilisés et progressivement améliorés
- Le rôle de l'enseignant est davantage un rôle de "médiateur" qu'un rôle de "dispensateur de savoirs" : il s'intéresse plus à l'activité d'apprentissage des élèves (compréhension des consignes, mise en évidence des liens entre situations, coopération dans les groupes, explicitation des conseils pour réussir, ...) qu'à la réussite immédiate de la tâche
- La stratégie d'enseignement fait alterner des temps de résolution de problèmes et des temps d'apprentissage plus ponctuels, activités d'entraînement proposées selon les besoins repérés

⁹ Les destinataires peuvent être des élèves d'une autre classe, des correspondants, les visiteurs d'une exposition, les lecteurs du journal, etc (ceux auxquels le projet est destiné, quand il arrivera à son terme). Mais il y a aussi situations problèmes de communication dans des étapes intermédiaires, où les élèves s'essaient à expliquer oralement ou par écrit à des destinataires, et où ils "jouent" mutuellement ce rôle de destinataires.