

DES LOUPS ET DES LECTEURS OU : quand une équipe d'enseignants essaie d'observer les compétences en lecture des élèves au CM2 et en 6^e

Brigitte DUHAMEL

Une équipe dans un établissement – ou une équipe école-collège comme celle dont il va être question ici – se trouve toujours, à un moment ou à un autre, confrontée au problème de la lecture : qu'elle s'engage dans des projets, qu'elle essaie d'organiser des groupes de niveau-matière, qu'elle initie un travail pluridisciplinaire, une question va se poser : comment les élèves lisent-ils ? comment utilisent-ils les documents nécessaires dans les diverses activités qui leur sont proposées ? C'est ce dont voudrait traiter l'histoire qui va suivre : récit d'expérience, sans aucune prétention scientifique, récit incomplet – l'équipe n'étant pas en mesure de traiter exhaustivement le matériel trop riche qu'elle a recueilli ; récit où, plus que d'évaluation, on parlera d'observation et des conséquences à en tirer – y compris au plan de la formation des maîtres de l'équipe. En matière de lecture, nous semble-t-il, quand celui qui évalue, c'est le maître, il ne peut le faire que pour comprendre au plus juste comment les élèves construisent un sens aux textes qu'ils lisent, non pour les classer mais pour les aider à développer le plus possible leurs capacités de lecteurs. Et il le fait de manière empirique, avec les outils dont il dispose, sur le moment. C'est dire les limites de ce travail, mais peut-être aussi son pouvoir de questionnement.

1. TESTER, ÉVALUER, OBSERVER

1.1. Une équipe, une question.

L'école et le collège où se constitue cette équipe sont mitoyens, et pourtant c'est la première année que nous travaillons ensemble. Ce qui nous a réunis, c'est l'élaboration de projets visant à développer chez les élèves les compétences en lecture : un travail sur le conte, au premier trimestre, concernant surtout les CM et les 6^e, avec divers projets selon les classes (recueils de « contes à l'envers » en 6^e, exposition à l'école), une semaine-lecture (1) généralisée aux 6^e et aux CM2 dans le cadre du C.D.I. du collège et de la Bibliothèque Centre Documentaire de l'école ; et, pour le second semestre, un projet plus ambitieux : une exposition dans la ville où les élèves pourront donner leur avis sur la réhabilitation de leur quartier : une cité-jardins, ensemble de H.L.M. d'implantation ancienne, dans la banlieue Sud de Paris. L'accent sera donc mis d'abord sur la lecture de fiction, puis sur la lecture documentaire. L'équipe comprend des enseignants de l'école, du collège (biologie, arts plastiques, langues, français et bien sûr la documentaliste) et deux professeurs d'École Normale qui ont déjà beaucoup travaillé avec l'école, notamment pour la création de la B.C.D.

(1) Sur la semaine-lecture, voir C. MASSERON, « Lire à l'école », PRATIQUES n° 35, p. 65.

Le travail sur le conte est bien entamé, quand l'un de nous pose la question : « Il faudrait peut-être « leur » faire passer des tests de lecture pour voir où ils en sont ? Au niveau CM2-6° ? »

Cette question, fréquente au début d'un travail, exprime une exigence réelle : s'informer pour agir au mieux. Mais aucune réponse ne peut y être donnée sans une analyse plus fine des besoins et des objectifs de l'équipe, en fonction du travail entrepris.

1.2. Les besoins de l'équipe :

1.2.1. Notre équipe est pluridisciplinaire : il nous semble nécessaire d'observer comment les élèves lisent les textes documentaires, et pas seulement des textes de fiction ; — elle est **pluricatégorielle** : il faudrait se donner les moyens de savoir quelles sont les différences et les points communs, en début d'année, entre les 6° et les CM2 qui seront les élèves du collège l'an prochain.

1.2.2. Nous avons besoin de mieux cerner les savoirs que nous demandons aux élèves quand il s'agit de lire des documents : là-dessus notre formation est très diverse et insuffisante.

1.2.3. Notre formation est insuffisante aussi en ce qui concerne l'**évaluation** de la lecture : quelles procédures, quelles épreuves choisir ? Une réponse évidente ici, compte tenu de nos carences, serait d'utiliser un outil d'évaluation déjà existant, qui présenterait peut-être des garanties de scientificité. Cette solution sera rejetée par l'équipe : en effet, ou bien nous sommes en désaccord avec les présupposés théoriques des tests que nous examinons (notamment les tests de lecture à haute voix), ou bien, s'ils semblent moins contestables (2), ils présentent au moins l'inconvénient de n'avoir aucun rapport avec les préoccupations des élèves, et nous voudrions que notre observation puisse s'insérer dans des travaux en cours dans les classes.

1.2.4. Enfin nous n'avons absolument pas besoin de classer les élèves en bons, moyens, mauvais lecteurs ou liseurs... Il ne s'agit pas pour nous de constituer des groupes de niveau, mais d'observer ce qui se passe lorsque les élèves lisent.

Nous choisissons alors de construire nous-mêmes notre instrument d'observation : son imperfection même nous évitera de prononcer sur les capacités des élèves des jugements trop catégoriques !

1.3. Objectifs de l'équipe.

1.3.1. C'est la solution qui nous semble le mieux répondre à nos **objectifs** de formation : choisir les textes à proposer aux élèves, élaborer un questionnaire, définir les modes d'analyse des réponses exigent, beaucoup plus que l'utilisation d'un instrument tout prêt, que l'on s'informe, qu'on prenne position, qu'on se mette d'accord, d'une part sur la lecture et ses apprentissages, d'autre part sur l'évaluation, ce qui permet d'aller dans le sens d'une cohérence entre l'école et le collège et entre les enseignants des différentes disciplines.

(2) Sur les tests, cf. P. LANE, « Les tests de lecture, analyse critique », PRATIQUES n° 35.

1.3.2. Plutôt que de tester, ou même d'évaluer les élèves, nous chercherons à les **observer**, en fonction des hypothèses que nous faisons sur l'acte de lire, hypothèses à leur tour interrogées et transformées par ce que nous observons. La construction de cette petite épreuve n'est d'ailleurs qu'une pièce dans un dispositif d'observations plus vaste : la semaine lecture et surtout les projets qui se mettent en place nous apportent d'autres informations.

1.3.3. L'objectif le plus important de l'équipe est de **construire des interventions pédagogiques de plus en plus adaptées**, pour aider les élèves à développer leurs compétences en lecture dans le cadre des projets entrepris (nous pensons déjà à l'exposition sur la ville au 2^e semestre).

2. LES PHASES DU TRAVAIL

La décision prise, les phases du travail ont été : choix des documents à proposer aux élèves, élaboration d'un questionnaire, passation, lecture d'un échantillon de réponses et construction d'un outil d'évaluation, dépouillement, analyse des résultats.

2.1. Un dossier et non un texte court :

Les élèves (les quatre classes de 6^e et les deux CM2) ont eu entre les mains un dossier de 9 pages de documents divers, 12 pages en tout si on y ajoute un petit texte « mode d'emploi » et les deux pages du questionnaire qui, on le verra, n'était pas le document le plus facile à lire ! Était-ce leur (nous) compliquer la tâche ?

La meilleure façon de présenter ce dossier est peut-être de donner à lire le texte introductif rédigé à l'usage des élèves, car on peut y repérer les préoccupations qui ont guidé notre choix :

Pour lire le dossier.

Pour répondre aux questions :

Le dossier que tu as sous les yeux concerne le loup. C'est un animal que l'on rencontre souvent dans les contes ; mais le loup est aussi, bien sûr, un animal bien réel, qui existe dans la nature, et nous verrons prochainement un film sur la vie des loups. Ce dossier va te permettre de t'informer et de te poser des questions sur le loup avant même d'avoir vu le film.

Tu vas trouver ici trois documents :

- le *document 1* comporte une seule page ;
- le *document 2* a 7 pages : il s'agit de tout un dossier réalisé par le Conseil de l'Europe à propos de la situation des loups en Europe.
- le *document 3* comporte une seule page : c'est un petit extrait d'un livre documentaire sur les animaux (François de La Grange, Les animaux du monde).

Tu liras attentivement le *document 1* et le *document 3*, qui sont courts. Mais tu n'es pas obligé de lire *tout* le *document 2* du premier mot jusqu'au dernier. Il faudra chercher dans ces pages les informations les plus utiles pour répondre aux questions. Ne t'étonne pas de voir que les numéros des pages du *document 2* vont de 50 à 55 : en effet la brochure « Mammifères menacés en Europe », dont il est tiré et dont tu as la page de titre, concernait aussi d'autres animaux et nous n'avons gardé que ce qui parlait du loup.

Pour utiliser ce document, pense à te servir des titres de paragraphes.

Prends bien ton temps pour répondre aux questions, et surtout n'aie pas peur de te tromper : tout ce que tu pourras dire nous intéresse. Et merci de participer du mieux que tu pourras à ce travail.

(Précision : le document 1 était une coupure de presse, qui sera reproduite plus loin, p. 76).

Nous avons rejeté l'idée de fabriquer un texte ad hoc, désireux de confronter les élèves à de « vrais » documents qui ne leur étaient pas a priori destinés. Cependant, les textes à lire devaient avoir quelque rapport avec les activités qui se déroulaient dans le cadre du travail sur le conte. Mais nous aurions pu choisir un seul texte court (par exemple une entrée d'encyclopédie).

La solution du dossier a été retenue parce qu'elle nous permettait de mettre à l'épreuve des capacités de lecture plus diverses : pas seulement celles qui permettent de traiter l'information, mais aussi celles qui sont mises en jeu pour la repérer.

2.2. Ce que les questions visaient à observer.

On trouvera le questionnaire en **Annexe** (p. 81). Voici les différents points que nous voulions observer quand nous avons construit ce document, avec la référence des questions concernées :

— les élèves savent-ils localiser dans un document assez long une information pertinente, sans pouvoir lire tout le document d'une façon linéaire (toutes les questions sur le document 2, mais aussi 3^e doc., question 2).

— pour cela, savent-ils utiliser des indicateurs métatextuels (mise en page, pagination, titre des paragraphes) (doc. 2, question II principalement mais aussi questions 1, 2, 3 du 1^{er} document).

— confrontés à des textes d'origines et de types différents, savent-ils reconnaître de quel genre de document ils proviennent ? (1^{er} document, 3) et de quels indices se servent-ils pour cela ? (1^{er} doc., 4).

— comment mettent-ils en relation des documents de types divers (3^e doc., VI 2, mais aussi 2^e doc. III : mise en relation d'une carte et d'un texte écrit).

— comment les élèves donnent-ils un sens global à des documents divers (dossier documentaire : 2^e doc. V, 3 et 4 ; article de journal : doc. 1, 1 et 2 ; légende : doc. 3, VI, 1) et quelles sont les difficultés rencontrées selon les cas ?

— comment vont jouer leurs capacités lexicales (doc. 2, V, 5, construire un sens à un terme inconnu) en relation avec leurs connaissances du monde (doc. 2, IV) ?

— comment construisent-ils des inférences dérivées des énoncés qu'ils lisent (doc. V, 1 et 2) ?

2.3. La passation.

Le matériel a été présenté par deux membres de l'équipe dans chaque groupé-classe. Le texte introductif a été distribué et commenté oralement. On pouvait utiliser des dictionnaires. Les élèves disposaient de deux heures, et ont utilisé diversement le temps imparti : de 50' à 2 heures pleines. Dans l'en-

semble, les CM2 ont passé moins de temps à ce travail : autour d'une heure par exemple en 7° A où deux élèves seulement utilisent 1 h. 30. Mais il nous est apparu impossible d'établir des correspondances entre rapidité et réussite du travail.

Les questionnaires, anonymes, mentionnaient seulement la classe.

2.4. L'outil d'évaluation : ses limites.

Nous avons lu ensuite un échantillon assez large de réponses afin de construire un outil d'évaluation : il s'agit, en fonction des réponses rencontrées et d'une échelle d'appréciations (en général : Correct/Accepté/Douteux/Refusé/Non réponse) de préciser pour chaque question quelles réponses nous semblent manifester que le texte a été compris ou que telle compétence est construite, et sur quels critères. Ce qui nous donne une grille de dépouillement.

Ainsi, pour la question : « Quel est le plus grand responsable de la diminution du nombre des loups ? » : correct : les hommes (ou les chasseurs...), accepté : l'U.R.S.S., refusé : autres réponses (ex. l'U.I.C.N. (3), l'Allemagne Fédérale...).

A noter que nous avons hésité dans la formulation de cette question, et finalement renoncé à employer le mot « déclin », jugé « trop difficile » par les collègues de l'école. En fait, il y avait dans le document un paragraphe « Raisons du déclin » qui désignait clairement l'homme ; et ceux justement qui ignoraient le mot auraient pu s'y reporter, et construire par la même occasion un sens à ce vocable inconnu ! Ils ont dû tirer leur réponse de l'ensemble du dossier, où, dans une longue liste de pays, ils ont cherché l'État qui tuait le plus de loups. Nous avons donc accepté l'U.R.S.S.

Les fiches de dépouillement nous permettent, en effectuant des comptages :

1) de voir si les 6° ont mieux réussi que les CM2 à telle question, par exemple ; de voir quelles sont les questions que tout le monde réussit et celles où tout le monde échoue :

– Si on considère qu'une question est « réussie » quand plus de 50 % des élèves lui donnent une réponse « correcte » ou « acceptée », trois questions ont été réussies par toutes les classes : 1^{er} doc. 1 et 2 (informations tirées du journal), 2^e doc. III : « Le loup est-il un mammifère ? ».

– Une question a été réussie à 50 % par deux classes (une 6° et un CM2) et à plus de 50 % par toutes les autres : « Qu'est-ce que l'U.I.C.N. ? » Contrairement à notre attente, c'était une question facile : les élèves sont capables de donner un sens à un terme qu'ils n'avaient jamais rencontré auparavant. Or, la définition de cet organisme n'était pas donnée dans le texte, qui rapportait seulement son activité.

– Aucune classe n'a réussi la question VI. 2.

– Deux autres questions ont été réussies par une 6° seulement : « Le loup est-il un animal nuisible ? » (2^e doc. V, 4) et « Quel est le plus grand responsable de la diminution du nombre des loups ? » que nous avons évoqué plus haut.

– Globalement, on observe une grande différence entre les résultats des CM2 et ceux des 6° : entre la 7° B et les 6°-D et C, la proportion de réussites s'inverse : 3 questions réussies sur 14 en 7° B, 11 sur 14 en 6° I

(3) Union Internationale pour la Conservation de la Nature.

2) Comme nous remplissons une fiche par questionnaire-élève, elles permettent d'essayer de repérer des régularités : est-ce que les mêmes élèves réussissent aux questions portant sur les capacités à localiser l'information et à celles portant sur la compréhension du texte ? Si un élève échoue à la question 1, majoritairement réussie, échouera-t-il aussi aux autres questions ? Disons tout de suite que c'est extrêmement difficile et que nous n'avons rien pu tirer de net de ces essais d'analyse. Tel élève qui n'a pas su répondre à la question 1 se tire brillamment de la dernière question, qui a été pour tous la plus difficile.

L'outil d'évaluation donne un certain nombre de résultats, mais **il ne permet pas de les expliquer.**

– Ainsi, nous avons trouvé que les 6^e avaient des « performances » très supérieures à celles des CM2 : quelles conclusions en tirer ? Que beaucoup d'apprentissages s'effectuent durant l'année de CM2 ? Que les conditions de passation ont été différentes ? Que la longueur de l'épreuve était un obstacle pour les petits ? Que cette cuvée d'élèves était particulièrement mauvaise ? On ne se risquera sûrement pas à trancher...

– La question « Le loup est-il un animal nuisible ? » n'a pas été réussie. C'est qu'elle acceptait aussi bien, à partir du dossier, une réponse positive qu'une réponse négative, à condition que ces réponses soient argumentées. Or nous n'avons pas explicitement écrit, dans le questionnaire : « Dis pourquoi », par exemple, et les enfants se sont bornés dans la plupart des cas à Oui ou Non sans argument, réponses rejetées. Nous ne pouvons guère exploiter ce résultat et nous nous apercevons qu'il aurait fallu ajouter à nos objectifs d'investigation : « Observer comment les élèves peuvent lire et traiter un questionnaire destiné à observer leurs compétences de lecture ».

– Enfin la grille de dépouillement ne va pas me dire **pourquoi**, par exemple, tel élève a répondu que l'U.I.C.N. était le plus grand responsable du déclin des loups, alors qu'il a su par ailleurs dire correctement ce qu'était cet organisme de protection de la nature ! Les réponses inattendues rassemblées dans la catégorie « refusé » relèvent d'observations plus fines : et c'est le plus intéressant.

Imperfection du questionnaire, limites de ce qu'on peut demander à la synthèse du dépouillement, manque de moyens théoriques pour analyser un matériel trop riche. Alors, mauvais outil, le « dossier-loups » ? Les exemples que nous allons traiter à présent tendraient à montrer au contraire qu'il a été, pour nous, riche d'enseignements.

3. UN INSTRUMENT D'OBSERVATION

Faute de place, nous ne pouvons analyser ici que les réponses à un tout petit nombre de questions, choisies en fonction des compétences qu'elles permettent d'observer.

3.1 Le journal : reconnaître de quel type de document un texte provient.

Voici le document présenté aux élèves (c'est le premier du dossier) :

Turquie : après le tremblement de terre, les loups

Les loups menacent maintenant hommes et troupeaux des villages sinistrés d'Anatolie orientale.

Ankara (AFP-AP)

Les sinistrés des quelques cent villages de l'Anatolie orientale, ravagés dimanche par le séisme qui a fait deux mille morts, sont maintenant menacés par un nouveau péril : les loups. Poussés par le mauvais temps, ceux-ci descendent des montagnes menaçant hommes et troupeaux. Les survivants du tremblement de terre, pour le moment abrités dans des tentes ou dans de petits abris faits de tapis et de toile plastique, n'ont pour se défendre que des bâtons. Plus menacés encore sont leurs troupeaux de vaches, de chèvres ou de moutons qui constituent leur unique richesse. Plus de 30 000 animaux ont péri dans le séisme et ceux qui ont survécu errent dans la campagne et constituent une proie très facile pour les loups.

LIBÉRATION JEUDI 3 NOVEMBRE 1983 25

Questions : 1. Ces derniers temps on a entendu parler des loups, dans quel pays ?

2. A propos de quel événement ?
3. A ton avis ce document vient-il
 - d'une Encyclopédie ?
 - d'un livre de contes ?
 - d'un journal ?
 - d'un livre de géographie ?
4. A quoi reconnais-tu d'où il vient ?

Grille d'évaluation : question 1 : Correct : Turquie. Accepté : Anatolie Orientale. Douteux : Turquie et Anatolie Orientale. Refusé : autres réponses.

– Question 2 : Correct : tremblement de terre. Les loups attaquent hommes et troupeaux. Refusé : autres réponses.

– Question 3 : Correct : journal. Refusé : autres réponses.

— Question 4 : Critères corrects : Titraillé. Mise en page, typographie. Nom du journal. Date. Fonction du journal.

La grille d'évaluation fait apparaître les réponses majoritairement sorties. On a gardé ici les questions 1 et 2, car les réponses données ne sont pas sans relation avec l'utilisation d'indicateurs comme la mise en page ni surtout avec le rôle du titre. En effet, les élèves qui ont répondu à 1 : « en Anatolie Orientale » ne l'ont pas lu dans le gros titre, mais soit dans le chapeau, soit dans le corps de l'article, où « Turquie » n'apparaît plus. Mais le titre n'est pas lu comme le reste du texte : il oriente la lecture (ici : « c'est *en Turquie* que s'est passé ce qu'on va lire »). Le lecteur, même s'il ignorait le nom de l'Anatolie, en infère que cette province est située en Turquie et serait très étonné de trouver dans la suite une information la plaçant en Écosse. Donc répondre « Anatolie Orientale » ne signifie pas qu'on n'a pas compris que c'était une région de Turquie : c'est peut-être le signe au contraire qu'on est un bon lecteur de journal. Ce n'est pas le cas pour les réponses « En Turquie et en Anatolie Orientale » qui témoignent peut-être que le rapport titre-texte n'est pas maîtrisé. Il est certain que nous avons à travailler avec les élèves, beaucoup plus que nous ne le faisons, sur l'entour du texte.

Les questions 1 et 2 ont été réussies par les 6 classes et la question 3 avait été évaluée par nous comme « facile ». Or, si les 6^e ont dans leur grande majorité reconnu le journal, il n'en a pas été de même des CM (7^e A : 50 % de réussite ; 7^e B : 12 élèves sur 28). Si on examine les réponses à la question 4, on s'aperçoit que les erreurs proviennent parfois de l'utilisation de critères non-pertinents (ex. C'est un livre de géographie « parce qu'il parle de pays »), mais surtout d'une difficulté de lecture du questionnaire. A quoi référer au juste le déictique *ce* (document) ? C'est particulièrement net chez ceux qui ont opté pour l'Encyclopédie : « On raconte la vie du loup, de la louve et des chiots » ; « Il y a beaucoup de documents » ; « A cause de la classification », mais même pour les élèves qui ont cru à un livre de contes : « Il y a des paragraphes, paragraphe 1, paragraphe 2 » ; « A la fin du troisième document, il y a « F. Nathan, éd. » (4). Ces remarques, qui ne s'expliquent pas si on regarde le premier document, s'appliquent très bien en revanche à l'ensemble du dossier. Notre mise en pages qui visait à sérier les questions par document s'est avérée insuffisante.

Certaines réponses à la question 4 témoignent d'une difficulté apparente. « A quoi reconnais-tu d'où il vient ? » « A son pelage » ! Et même : « Dans le paragraphe 1, c'est marqué : à la couleur de sa peau. », où interfèrent les deux difficultés : référer le déictique *ce* document au *premier* document et non à tout le dossier, puis référer « il » à « ce document » et comprendre qu'il réfère aussi à la page qu'on a sous les yeux ! Avouez que ce n'était pas facile et que, conscients de ce que les enfants n'effectuent pas aussi aisément les coréférences que nous, adultes (et de surcroît fabricateurs du dossier !) nous aurions dû écrire aux deux questions : « le premier document ».

Voilà des observations que nous n'avions pas prévu de faire sur cette question. Bénissons l'imperfection du questionnaire et revenons au journal.

Quels critères les élèves utilisent-ils pour le reconnaître ? D'abord la « *présentation* » (mise en page, typographie) (28 mentions) :

(4) Où l'on reconnaît la familiarité de ce jeune lecteur avec la B.C.D.

« L'écriture des journaux est toute petite et il y a de grandes lettres avant. »
« C'est pas très bien imprimé et c'est présenté comme dans les journaux. »

Puis le *titre* (25 mentions); ensuite la « *fonction* » du journal (21 mentions):

« par les journaux nous sommes informés de ce qui se passe dans tous les pays »; « Dans les journaux on parle des événements et des ennuis ».

suivie de près par le *nom* du journal: « Il y a *Libération* et c'est un journal » par exemple (20 mentions). Enfin la *date* (17 mentions) qui montre qu'on sait qu'un journal est périodique et même qu'on a vu que, toute récente au moment de la passation, elle constituait le seul critère vraiment décisif: comme le note un élève, « on n'aurait pas eu le temps de l'imprimer dans un livre ».

Beaucoup de réponses associent plusieurs critères: « Grand texte serré qui parle de choses importantes » (6°), car les différentes connaissances qu'implique l'utilisation de ces critères sont mises en jeu d'une façon coopérative (5). Ainsi dans la réponse suivante:

« Le titre me semble celui d'un journal. Puis il y a marqué en bas *Libération*, jeudi 3 novembre 1983 25. Je crois que c'est le 25° numéro du document. Je crois que le journal s'appelle AZAP » (7°)

particulièrement jolie car on y voit un jeune lecteur s'obstiner à donner du sens à tous les éléments du texte, même ceux que personne n'a lus parce qu'ils n'étaient pas lisibles: ainsi AZAP, nom d'un village turc détruit par le séisme... mais l'information se trouvait dans la partie coupée du texte. Il sait beaucoup de choses sur les journaux, mais il ne sait pas que *Libération* est un journal. Alors, il fait l'hypothèse qu'il s'agit de la Une: il interprète 25 comme étant le numéro du journal, information qu'il sait généralement se trouver à la une de ces périodiques; quant à ce nom propre en haut, cela pourrait être un bandeau de titre, mais quel rapport avec le reste de la titraille? Seule solution: c'est le nom du journal! (6).

3.2 Lexique et connaissances du monde: le loup est-il un mammi-fère?

Grille d'évaluation:

Correct: Oui + bon argument tiré – du texte ou
– des connaissances de l'élève.

Accepté: Oui sans argument.

Douteux: Oui + mauvais argument tiré – du texte ou
– des connaissances de l'élève.

A cette question, toutes les classes ont réussi. En général, malgré la carence de notre formulation qui ne les y invitait pas explicitement, les élèves ont fourni des arguments assez nombreux en 6° (7), beaucoup moins au CM. Or, les vertébrés sont au programme de biologie en 6°, où on devait trouver des connaissances supérieures à celles des CM sur ce point.

(5) Connaissances linguistiques: mise en page et typographie au niveau prélinguistique, « fonction » et date du journal au niveau pragmatique; connaissances du monde: « *Libération*, c'est un journal ». Cf. L. SPRENGER-CHAROLLES, « Quand lire c'est comprendre », PRATIQUES, n° 35.

(6) Je suppose qu'il a procédé ainsi, mais j'aimerais bien savoir comment il a compris « *Libération* »! Ajoutons qu'il ne s'agit pas ici d'une situation ordinaire de lecture, mais d'une analyse qui a demandé plusieurs relectures: on demandait à l'élève de produire une réponse qui explicite ses critères de reconnaissance du journal.

(7) Sauf dans la plus sage de nos 6°, celle qui fait ce qu'on lui dit de faire et fournit donc 20 Oui sans argument.

3.2.1. Réponse et lecture du dossier :

Pour répondre, on pouvait utiliser le dossier de deux manières :

– ou bien on lisait que la brochure concernait les « Mammifères menacés en Europe » et, puisqu'elle parlait du loup, on concluait que le loup était un mammifère. C'est ce que très peu d'élèves ont fait (5 réponses) ;

– ou bien on allait chercher dans le dossier des informations qu'on pouvait mettre en relation avec des critères de reconnaissance des mammifères que (par ailleurs) on possédait déjà. Très éclairante est la réponse : « Oui, parce qu'on le dit p. 51, au N° Biologie ». En effet, dans le passage cité, on ne « le dit » nulle part. Mais, comme l'écrit L. VEZIN (8), « la description linguistique des énoncés ne peut rendre compte de toute l'information disponible pour le sujet ». L'élève a inféré des informations du paragraphe (par exemple : « les petits naissent... par portées de six, après 64 jours de gestation »), mises en relation avec ses connaissances du monde, qu'il s'agissait d'un mammifère, et se souvient de l'y avoir lu.

– On pouvait enfin répondre sans lire le dossier, en se servant directement de ses connaissances du monde. C'est ce qu'ont fait la plupart des élèves.

3.2.2. Trouver le trait pertinent :

Les réponses nous donnent des renseignements qui débordent le domaine de la lecture : comment les élèves situent-ils un animal dans une catégorie, et quel matériel lexical utilisent-ils ? Informations précieuses pour toute l'équipe, mais il faut noter ici le rôle essentiel du professeur de Biologie.

Les arguments utilisés sont en majorité pertinents :

– « la louve a des mamelles pour allaiter ses petits »,

– « Il ne pond pas d'œufs », « Ils ont des bébés directement et font pas d'œufs »,

– « Il a des poils sur sa peau » : toutes réponses trouvées aussi bien au CM qu'en 6^e, et qui sont des « clés » de reconnaissance des mammifères dans l'embranchement des vertébrés (9).

Les critères pertinents sont tous présentés sous forme périprastique : ainsi on ne trouve pas les termes « ovipare » ou « vivipare ». Rappelons les étapes signalées par Claudine GARCIA dans la « construction du concept lexical » :

« mise en évidence d'un trait spécifique, étiquetage de celui-ci par un tour périprastique mettant en évidence le besoin d'un moyen linguistique plus économique, avant d'accéder au mot porteur de ces significations » (10).

Notons que les élèves sont ici en situation de production : ce n'est pas à dire qu'ils ne comprendraient pas « ovipare » s'ils le rencontraient dans un texte.

(8) L. VEZIN, Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances. Monographies françaises de psychologie, Ed. du C.N.R.S., 1979.

(9) Notons cette réponse qui témoigne d'un véritable brainstorming chez ce 6^e : « (Non, parce qu'il n'a pas de mamelles, mais la louve est une mammifère parce qu'elle a des mamelles. Non) Oui ! Où est perceptible l'effort pour passer des individus concrets (toujours féminins ici puisque mamelles il y a !) à l'abstrait.

(10) C. GARCIA, « Mots et concepts dans le discours scientifique, quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école », PRATIQUES 43, p. 70-73.

Bien sûr, les « mauvais arguments » sont ceux qui mettent le plus en évidence les problèmes rencontrés dans la hiérarchisation des concepts et dans la construction du vocabulaire.

A) « C'est un mammifère parce qu'il a une colonne vertébrale », argument qu'on ne trouve qu'en 6^e, est un critère pertinent pour reconnaître un spécimen de l'embranchement des vertébrés, mais n'est pas spécifique aux mammifères. Il s'agit d'une erreur de sur-extension (11).

B) « Il mange de la viande » : inversement, ce trait permet de reconnaître un Carnivore, mais est trop spécifique pour désigner un Mammifère. Erreur de sous-extension cette fois. De même : « Il a quatre pattes ». Et les grenouilles ? Cependant, il faudrait affiner l'analyse ! En effet, « il mange de la viande » n'est pas une périphrase de Carnivore (en tant qu'ordre dans la classe des mammifères). Et les piranhas ?

Et surtout, on observe ici l'apparition du terme scientifique, carnivore, mais toujours utilisé en sens inverse de la périphrase : « Non, ce n'est pas un mammifère, c'est un carnivore », vs. « Oui, *parce qu'il mange de la viande* ». De même : « Oui, *car il fait partie des chiens* » vs. « Non, il est de la famille des Canidés ». On dirait que si l'enfant n'a pas encore bien défini le concept « mammifère », l'emploi d'une périphrase correspond à une tentative (même malheureuse) pour trouver un trait pertinent ; tandis que l'usage du mot scientifique, même si on le « connaît », revient à une simple substitution d'étiquettes (12).

CONCLUSION EN FORME D'EVALUATION (!) OU LES OBJECTIFS DE L'EQUIPE ONT-ILS ETE ATTEINTS ?

Force est, dans les limites de ce bref compte rendu, de se borner aux deux exemples qui précèdent. Ce genre d'observation ne dit pas : « Voici comment les élèves lisent » ou : « Nous savons maintenant situer toutes les difficultés qu'ils rencontrent ». Il dit simplement comment, à ce stade de notre travail, nous avons pu mettre en relation ce « matériel » qui nous arrivait avec les instruments dont nous disposions pour l'interpréter. Et si nous avions la place de rapporter toutes les observations que nous avons pu faire à partir des autres questions, ce ne serait qu'une petite partie de ce qui reste à voir (tous les jours, dans nos classes).

C'est dans cette mesure que nos **objectifs d'observations** ont été atteints. Nous ne situons plus tout à fait de la même façon les difficultés que peuvent rencontrer les élèves (par exemple nous les avons vu chercher sans grand problème l'information utile dans un document long, construire le sens d'un terme inconnu) ; et, surtout, nous commençons à penser moins en termes de « difficultés » qu'en termes de développement, nous assignons moins à des carences ce qui est étape dans un processus de construction. La question « voir où ils en sont » demeure ainsi transformée.

(11) Cf. l'exemple du document « livre de géographie » parce qu'il parle de pays. Sur cette question, cf. L. SPRENGER-CHAROLLES, « Lexique, apprentissage, connaissances du monde, PRATIQUES, n° 43.

(12) C'est dire que si, en grammaire par exemple, des démarches incluant observations, manipulations, classifications n'ont pas permis de construire des critères pertinents pour définir la notion utilisée, l'enseignant découragé verra ses élèves essayer les uns après les autres, au hasard, toutes les pièces de la nomenclature grammaticale (souvent vaste) dont ils disposent.

Pour nos **objectifs de formation**, c'est sûrement le point où, dans les deux sens du mot (formation des individus et constitution de l'équipe), par la quantité de lectures, d'informations réciproques et d'échanges sur les pratiques qu'un travail de ce genre appelle nécessairement, nous avons perçu les avancées les plus immédiatement sensibles. Sans doute le fait que nous ayons nous-mêmes construit notre instrument d'observation, donc que nous étions très impliqués dans la tâche : à la fois — relativement — responsables de ce que nous y mettions, impatientes de voir s'il répondrait à nos attentes, et tranquilles quant à ses imperfections dans la mesure où il était impossible qu'elles pénalisent les élèves et où nous pouvions au contraire y trouver source d'observations nouvelles, a été ici déterminant.

Quant à nos **objectifs d'intervention pédagogique**, il n'y a pas eu ce qu'on pourrait appeler « application directe », au sens de « construction immédiate après l'observation des séquences-les-plus-aptés-à aider les élèves dans le développement de leurs compétences en lecture ». C'est dans les projets engagés, qui nécessitaient que les enfants lisent des textes documentaires, et d'autres, que s'est réinvesti l'apport de ce travail, et, dans ce qui commence à se mettre en place, difficilement parfois, en cette rentrée, nous sommes un peu mieux armés pour, comme dit F. Smith, « répondre à ce que les enfants essaient de faire » (13). Eux, maintenant, sont en 6^e et en 5^e, ils continuent à lire et à construire leur monde. Essayer de voir comment ils font, c'est le plaisir du métier.

ANNEXE I – LE QUESTIONNAIRE

I. 1^{er} document :

1. Ces derniers temps, on a entendu parler des loups, dans quel pays ?
 2. A propos de quel événement ?
 3. A ton avis, ce document vient-il — d'une Encyclopédie ?
— d'un livre de contes ?
— d'un journal ?
— d'un livre de géographie ?
- (mets une croix dans la case qui te paraît la plus juste).

4. A quoi reconnais-tu d'où il vient ?

2^e document :

- II. Si tu cherches tu vas regarder page et (note le titre)
- où on trouve des loups en Europe aujourd'hui
 Comment ils vivent
 A quoi ils ressemblent
 Ce qu'on fait pour les protéger
 Ce qu'il faudrait faire encore pour mieux les protéger

III. Pourquoi y a-t-il sur la carte des pays en gris et des pays en blanc ?

IV. Le loup est-il un mammifère ?

- V. 1. Un voyageur a affirmé avoir vu un loup à l'état sauvage en Sardaigne en 1981 (la Sardaigne est une province de l'Italie). D'après le document, est-il possible ?
2. On a trouvé des loups noirs dans le Caucase : sachant cela, peux-tu dire si le Caucase est une région du Nord ou du Sud de l'U.R.S.S. ?
3. Quel est le plus grand responsable de la diminution du nombre des loups ?
4. D'après le dossier que tu as sous les yeux, le loup est-il un animal nuisible ?
5. Dans le dossier du conseil de l'Europe, on voit souvent que les informations ont été données par l'U.I.C.N. A ton avis, que peut bien être l'U.I.C.N., et quel est son travail ? (raporte-toi par exemple p. 53).

3^e document :

VI. 1. D'après la légende, pourquoi la louve tue-t-elle un de ses petits ?

2. Combien la louve de la légende met-elle au monde de vrais louveteaux par portée ?
 (aide-toi pour répondre des autres documents du dossier).

(On n'a pas, faute de place, reproduit la mise en page du questionnaire, qui occupait deux pages et où nous laissons des espaces assez grands pour répondre).

(13) F. SMITH, *Comment les enfants apprennent à lire*, Retz, 1980.

ANNEXE II : EXTRAIT DU DOCUMENT DU CONSEIL DE L'EUROPE :

10. *Canis lupus* (Linnaeus, 1758)

E. Grey wolf

G. Wolf

F. Loup commun

Ordre : Carnivores

Famille : Canidés

Classification : XXXX

Caractéristiques distinctives

Le loup commun est long d'environ 110 à 140 cm., avec une queue de 30 à 40 cm. Il mesure jusqu'à 75 cm. à l'épaule et pèse dans les 30 à 35 kg. C'est le plus grand canin qui subsiste. Il ressemble de près au grand chien-loup. Le pelage est typiquement roux ou gris-jaunâtre, parfois mêlé de noir, les parties inférieures sont blanchâtres. Il existe nombre de variantes, les colorations plus claires étant en général caractéristiques des régions nordiques et les couleurs sombres plus nombreuses au sud. Les loups noirs ou très sombres de poil ne sont pas rares dans le Caucase et en Espagne.

Biologie

Les loups se nourrissent surtout d'ongulés sauvages et domestiques (lièvres, petits rongeurs) et à l'occasion d'oiseaux qui nichent à terre, de grenouilles, d'insectes et de baies. Ils sont nomades pendant la plus grande partie de l'année. Ils élèvent leurs petits dans leur tanière établie dans une caverne, sous les racines d'un arbre ou dans un terrier. Les petits naissent en avril ou mai, normalement, par portée de six, après 64 jours environ de gestation. Les parents se partagent l'éducation des petits et la famille reste unie pendant l'hiver qui suit la naissance. On trouve l'espèce dans la toundra, les forêts, les plaines nues et même à la lisière des déserts, depuis le niveau de la mer jusqu'à plus de 300 m. d'altitude. En chasse, ils peuvent suivre leur proie sur de grandes distances.

(Conseil de l'Europe, « Les Mammifères menacés en Europe », Coll. Sauvegarde de la Nature, n° 10).

ANNEXE III : LE TROISIÈME DOCUMENT

« Un animal de légende : le loup »

Dans chaque portée de loups, raconte une légende, naît un chiot. Tant que les louveteaux ne sont pas sevrés, la mère ne possède aucun moyen de les différencier du chiot, car ils sont, dans le premier âge, absolument semblables. Aussi, dès leur sortie de la tanière, les emmène-t-elle boire à la rivière. Et là, la louve reconnaît le chien à ce qu'il boit en lapant, tandis que les loups hument l'eau à la façon des chevaux. Se jetant alors sur lui, elle le tue.

François de La Grange, Les animaux du monde,
F. Nathan, éd.