

Enseigner la compréhension :

principes didactiques, exemples de tâches et d'activités

Sylvie Cèbe
IUFM de Lyon
Roland Goigoux
IUFM d'Auvergne
Serge Thomazet
IUFM d'Auvergne

Plan :

| | |
|--|----|
| 1. Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir | 1 |
| 2. Principes didactiques et pédagogiques | 4 |
| 3. Apprendre aux élèves à questionner les textes | 8 |
| Phase A - apprendre aux élèves à identifier les procédures qui permettent de répondre aux questions posées | 10 |
| Phase B - utiliser et prendre conscience des stratégies | 14 |
| Phase C - accroître l'activité réflexive | 16 |
| 4. Résumer, synthétiser | 19 |
| Phase A - construire le concept de résumé (très important !) | 20 |
| Phase B - faciliter la compréhension | 21 |
| Phase C - évaluer la compréhension du texte à l'aide du résumé | 24 |
| Phase D - produire des résumés (à l'oral et/ou à l'écrit) | 24 |
| Bibliographie | 27 |
| Annexe 1 : comparaison préalable de résumés | 28 |
| Annexe 2 : lecture préalable d'un résumé et conséquences sur la tâche de questionnaire | 31 |
| Annexe 3 : textes prêts pour la photocopie | 35 |

1. Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir

Notre expérience nous a appris que, faute d'une intervention pédagogique spécifique, de nombreux élèves de collège se méprennent encore gravement sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser pour comprendre un texte. C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de leur proposer un ensemble d'activités particulières visant explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la compréhension. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les recherches menées dans le domaine de la compréhension afin de mieux cerner où se situent les sources majeures des difficultés rencontrées par les élèves et, partant, de savoir sur quels points précis faire porter l'intervention pédagogique. Ce sont ces difficultés que nous allons passer brièvement en revue en nous limitant à quatre pôles : les procédures de décodage, les types de traitement nécessairement à l'œuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées.

Des procédures de décodage insuffisamment automatisées

À l'issue du cycle III, certains élèves n'ont encore qu'une maîtrise imparfaite des procédures de décodage. Parce qu'elle est insuffisamment automatisée, l'identification des

mots est pour eux une opération coûteuse et contraignante : ils lisent lentement, butent sur les mots inconnus, longs, irréguliers, rares, utilisent des stratégies de contournement, devinent les mots grâce au contexte...

Cette difficulté a ceci de pernicieux qu'elle ne saute pas forcément aux oreilles des maîtres dans la mesure où, le plus souvent, la lecture à haute voix ne laisse pas apparaître de problèmes majeurs. Mais une analyse plus fine des performances des élèves (par la mesure de la vitesse de lecture de mots isolés) permet de constater que, au début du cycle III, les faibles lecteurs mettent en moyenne 2,4 secondes à décoder un mot quand les lecteurs efficaces n'en mettent que 0,4. Dans la mesure où l'identification occupe l'essentiel de leurs ressources attentionnelles, ce type de lecture rend difficile l'accès au sens global du texte hypothéquant sérieusement les chances de le comprendre. Et, quand on sait combien leur activité est laborieuse, on comprend mieux pourquoi ces élèves n'aiment pas lire : les textes longs (même s'ils sont faciles) les rendent anxieux et créent inévitablement des problèmes de motivation. Aucun élève n'aime lire quand il lit si mal. D'après nous, la motivation (ou le goût de lire) ne peut pas être tenue pour un pré-requis de l'activité : c'est un effet de l'apprentissage au sens où elle ne précède pas les apprentissages scolaires mais leur succède. Il ne suffit donc pas d'amener les élèves en CDI (ou à la bibliothèque municipale), ni de leur lire des livres passionnants pour qu'ils aiment lire, il faut d'abord et avant tout les aider à automatiser les procédures de décodage.

Traitements locaux, traitements globaux

Cependant, une fois les problèmes de décodage réglés, certains élèves ont encore du mal à comprendre¹ ce qu'ils lisent. L'identification des mots écrits ne suffit donc pas à garantir une bonne compréhension du texte ; encore faut-il que le lecteur soit capable de réaliser deux grands types de traitements cognitifs : 1° des **traitements locaux** qui lui permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode et 2° des **traitements globaux** qui l'amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. La compréhension d'un texte écrit exige donc la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme.

Ces différents types de traitements et stratégies, responsables de la compréhension, définissent autant de sources possibles de difficultés. Celles-ci peuvent en effet toucher :

- a) la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...),
- b) la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés,
- c) la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison,
- d) la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives.
- e) la capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

¹ Nous définissons la compréhension comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.

Un problème de contrôle de l'activité

Mais les problèmes ne s'arrêtent pas là : de nombreuses études ont permis de montrer en quoi la qualité du contrôle² que le lecteur exerce sur son activité de lecture affecte la qualité de sa compréhension. « *Les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)*³ ». Ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées ce qui les prive de pouvoir contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils ne comprennent pas l'utilité des processus d'*intégration sémantique* en cours de lecture ni la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Ils ne remettent pas en cause les représentations ou les interprétations qu'ils se font dès le début du texte.

Les élèves les plus faibles ont aussi du mal à repérer l'information importante d'un passage, à saisir en quoi une information nouvelle est liée à ce qu'ils savent déjà ou à ce qu'ils ont déjà lu plus haut, à détecter les incohérences d'un passage, à faire attention aux contraintes syntaxiques et sémantiques, à évaluer s'ils ont bien compris le contenu⁴. Il leur est donc difficile de comprendre « *l'utilité des processus d'intégration sémantique en cours de lecture et la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte* ».

Quand on leur demande : « *comment je peux savoir si tu as compris ce texte* », ils répondent « *il faut me poser des questions* » et si on leur demande « *et si je veux faire autrement* », ils ne trouvent pas de réponse (résumer, raconter avec ses mots, paraphraser...).

Enfin on⁵ observe que les lecteurs peu efficaces, parce qu'ils s'attendent à ne pas comprendre, étudient moins longtemps le texte que les autres. Lorsqu'on les interroge sur leurs piètres performances, ils incriminent le texte (pas intéressant, trop difficile), leurs faibles capacités (je suis nul en lecture) mais ne citent jamais l'effort qu'ils consacrent (ou plutôt ne consacrent pas) à l'étude : pour eux, tout effort est vain. Là encore, ils s'en remettent au contrôle de l'adulte pour qu'il les aide à se centrer sur l'activité et pourquoi pas qu'il leur donne les bonnes réponses aux questions qu'ils ne se posent pas.

Des stratégies non disponibles ou mal utilisées

À ceci, il faut ajouter que nombre d'entre eux se méprennent sur les procédures à mobiliser : ils croient qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils ne savent pas :

1° qu'il est nécessaire de construire des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte,

2° qu'ils doivent consacrer une partie de leur attention à se rappeler les informations les plus importantes et à chercher délibérément à construire les relations logiques qui permettent de suppléer au non-dit du texte.

Ils essaient souvent de se rappeler la forme littérale des énoncés : ils cherchent à apprendre par cœur les phrases et procèdent là à l'inverse des lecteurs plus habiles qui s'attachent à centrer leur attention sur les informations importantes du texte (la forme littérale faisant l'objet d'un oubli rapide).

² Ce contrôle dépend de la maîtrise de processus de plus haut niveau : les stratégies dont le lecteur dispose (ou dont il ne dispose pas !) et la manière dont il régule leur utilisation.

³ Goigoux (2000)

⁴ Garner (1990) ; ONL (2000) ; Wong (1991)

⁵ Butkowsky et Willows (1980)

Ils ignorent en outre la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière et ne s'assurent pas de la qualité de leur compréhension. Les retours en arrière qu'ils effectuent dans le fil du texte concernent essentiellement les unités mots (rarement les phrases entières ou les paragraphes). Quand on leur pose une question à laquelle ils ne savent pas répondre, ils relisent le texte en entier (même si l'information qui permet de répondre se trouve à la fin).

Ils ont souvent une conception « étapiste » (ou segmentaire de l'activité de lecture) : pour eux, il suffit de savoir lire tous les mots et d'en comprendre le sens pour comprendre les idées ou l'histoire. L'activité de lecture est donc essentiellement vue comme une suite d'identifications de mots qui devrait déboucher naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte⁶. En procédant de la sorte, on voit mal comment ils pourraient être capables de s'engager dans les activités cognitives qui amènent à construire les relations logiques permettant de suppléer au non-dit du texte.

En résumé, les difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces peuvent avoir plusieurs origines :

- les déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures **d'identification des mots (le décodage)** ;
- les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits, non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral, peuvent dépendre de **dysfonctionnements cognitifs généraux** (mémoire, attention, raisonnement, etc.) ;
- les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes **compétences linguistiques** (lexique ou syntaxe de l'écrit) et **textuelles** (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ;
- l'insuffisance des **connaissances du lecteur** par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles) ;
- la mauvaise **régulation de l'activité** de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension.).

2. Principes didactiques et pédagogiques

D'après nous, une didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres :

- entre les activités qui visent la pratique réitérée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture ;
- entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maîtres à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.) ;
- entre activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites.

En d'autres termes, elle doit permettre d'initier et de maintenir à long terme un double mouvement, l'un analytique, l'autre synthétique :

⁶ Quand on leur demande de dire pourquoi ils n'ont pas compris, la plupart d'entre eux incriminent la longueur du texte, le nombre de mots inconnus, les mots difficiles...

- **analytique** qui vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes : travail sur la langue (lexique et syntaxe), sur la ponctuation, sur les questionnaires qui obligent les élèves à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement, etc.
- **synthétique** en prenant appui sur des tâches qui permettent aux élèves de « mettre ensemble » (**comprendre** au sens étymologique) ce qui doit être relié et de reconstruire la cohérence du texte à l'occasion de tâches de rappel, de résumé, de reformulation...

La pédagogie de la compréhension que nous proposons vise également à ne pas laisser s'installer ces malentendus qui sont d'après nous, pour un certain nombre d'entre eux, une conséquence des choix didactiques traditionnels :

- ceux qui accentuent exagérément la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte,
- ceux qui privilégient la compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension fine qui intègre les intentions des auteurs,
- ceux qui sollicitent exagérément le recours à la mémoire pour répondre aux questions ;
- ceux qui ne favorisent pas chez les élèves le développement et/ou la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et en permettent le contrôle.

Nous sommes en train d'élaborer et de tester auprès d'élèves de collège en grande difficulté un ensemble de tâches qui sollicitent leur activité dans sept directions : reformuler, synthétiser (ou résumer), inférer, interpréter, questionner, écrire et contrôler.

Pour chacun de ces axes, nous nous sommes efforcés de construire des dispositifs didactiques cohérents avec les résultats de la recherche en psychologie⁷ et facilement utilisables par les maîtres dans les conditions ordinaires d'exercice de leur métier. Nous nous sommes attachés notamment à développer des instruments didactiques favorisant 1° l'enseignement de stratégies spécifiques à la compréhension et 2° le développement, par les élèves eux-mêmes, des prises de conscience qui sous-tendent l'auto-contrôle de l'activité de lecture. La manière dont nous nous y prenons n'a rien d'original puisque nous recourons à un scénario didactique qui reproduit les principales phases d'une résolution réflexive : prise d'informations exigeante, mise en commun des informations recueillies, anticipation du problème à traiter et du but à atteindre, planification des actions, réalisation, contrôle, vérification, évaluation.

Et si tout n'était pas dans tout ?

En préambule nous tenons à préciser que les activités que nous présentons ont toutes un seul et même objectif : l'amélioration des compétences impliquées dans la compréhension. Nous les distinguons donc radicalement (et les faisons distinguer par les élèves) de celles qui cherchent à aider les élèves à automatiser le décodage, à accroître la quantité de lexique (ou de vocabulaire), à développer des connaissances syntaxiques, ou à faire acquérir des connaissances sur le monde, activités tout aussi essentielles compte tenu du rôle qu'elles exercent sur la qualité de la compréhension et qui doivent faire elles aussi l'objet d'un enseignement spécifique et systématique. Nous tenons cependant à aider les élèves à faire

⁷ En effet, les entraînements au traitement des questionnaires font partie des dispositifs expérimentaux qui induisent des progrès avérés dans les études internationales : il est donc raisonnable de penser que nos élèves pourraient également en bénéficier (*cf.* Langenberg, D.N., *et al.*, 2000).

clairement la distinction entre ces objectifs, complémentaires certes, mais différents du point de vue du type de fonctionnement qu'ils exigent.

Réduire les « degrés de liberté »

Dans nos activités, l'enseignant joue un rôle prépondérant : c'est lui qui encadre, guide et contraint le fonctionnement des élèves dans l'activité ; c'est le plus souvent lui qui lit lui-même le texte (pour permettre aux piètres décodeurs de participer activement à l'activité proposée) ; c'est encore lui qui, parfois, prépare la lecture individuelle en décodant les mots qu'il juge difficiles, en lisant et en expliquant les questions (« *entoure les idées essentielles* »)...

Stabiliser les formats

Nous préconisons d'offrir aux élèves des situations régulières, des tâches familières et un déroulement formaté afin qu'ils puissent comprendre ce qu'ils sont en train d'apprendre, se repérer dans l'activité et prendre progressivement une part de plus en plus grande dans son contrôle. Considérant que le développement et l'apprentissage sont une affaire de « **répétition sans répétition** », nous choisissons de travailler longtemps une même compétence sur des textes déjà explorés et compris. Sur ce point, nous nous distinguons des partis pédagogiques classiquement pris par la plupart des enseignants. Ces derniers, soucieux de recueillir l'adhésion des élèves, ont plutôt tendance à diversifier les supports, à proposer des textes attractifs, motivants et offrant de quoi enrichir le stock de connaissances sur le monde.

Nous choisissons d'emprunter une autre voie. Nous l'avons dit, nos activités visent essentiellement à déplacer la centration de l'attention des élèves, du sens (compréhension du texte) vers l'acquisition et la maîtrise des procédures impliquées dans l'activité de compréhension. Il faut pour cela accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les textes, l'histoire, la nouveauté, les connaissances culturelles) : l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes.

C'est pourquoi nous retenons toujours, pour commencer, des textes que nous savons compris par tous les élèves. Nous pensons en effet que, pour que ce travail soit possible et qu'il soit bénéfique à tous les élèves, notamment les plus faibles, il est impératif de ne pas multiplier les sources de complexité : lexicale, syntaxe, organisation textuelle, univers de référence. Nous privilégions donc des textes relativement simples, à la syntaxe et au lexique familiers, et des tâches qui ne visent qu'un seul objectif à la fois.

Parce que nous croyons important de solliciter les élèves dans différents registres cognitifs, nous faisons varier les buts que nous leur assignons. C'est ainsi qu'à propos d'un même texte, ils vont devoir successivement 1° chercher les indices qui ont permis à un élève fictif de trouver la bonne réponse, 2° trouver ce qui a amené un autre élève fictif à donner une réponse erronée, 3° inventer des questions de nature différente 4° évaluer et corriger les réponses, 5° classer les questions selon leur nature, 6° reformuler les questions pour les rendre plus difficiles ou plus faciles, 7° inventer des questions faciles, difficiles, littérales, inférentielles, 8° classer des réponses – de la plus juste à la plus fautive, 9° classer les questions – de la plus facile à la plus difficile...

Entraîner le transfert

Dans un second temps, une fois que les élèves maîtrisent la compétence visée, nous avons recours à des textes sémantiquement riches et complexes qui ont **déjà été travaillés en classe sous le contrôle de l'enseignant**, autrement dit des textes qui ont déjà été explorés, lus et compris par tous les élèves. Dégagés du souci de décoder et de comprendre, ceux-ci peuvent allouer toutes leurs ressources attentionnelles à essayer de comprendre en quoi, comment et pourquoi ce qu'ils viennent d'apprendre a une portée plus large et peut s'appliquer à d'autres contenus, d'autres textes, d'autres tâches. Enfin, dans un troisième temps, on introduit un texte **nouveau, également riche et complexe** qui vise à amener les élèves à utiliser leur nouvelle compétence (connaissance, stratégie, prise de conscience...) dans un nouveau contexte (transfert).

Maintenir l'attention des élèves dans des temps collectifs

Pour toutes les activités menées en collectif, nous préconisons l'utilisation d'un rétro-projecteur (ou d'un texte affiché au tableau) : ce dispositif a le mérite de faciliter le guidage et le maintien de l'attention des élèves sur ce qui fait l'objet de la discussion commune, d'éviter de perdre du temps (et des élèves !) à faire rechercher individuellement l'information, le mot, la phrase, l'indice dont on parle, de masquer des informations, de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, de s'assurer que tous regardent bien la même chose...

3. Apprendre aux élèves à questionner les textes

3.1 Arguments psychologiques

Même si les faibles lecteurs l'ignorent souvent (ils les considèrent uniquement comme un moyen, pour le professeur, d'évaluer leur compréhension), les questionnaires sont des tâches qui peuvent les aider à mieux comprendre les textes.

Quand ils sont mis face à des textes, ils tendent à adopter une attitude plutôt passive, attendant le plus souvent de disposer du questionnaire pour s'y intéresser véritablement. Leur première lecture a une fonction de repérage thématique (« *de quoi parle le texte ?* »), rarement de construction problématique (« *qu'est-ce que le texte veut dire ? Qu'est ce qu'il raconte, explique... ? Quel est le problème ?* »). Ce repérage superficiel leur suffit bien souvent pour répondre aux questions. Ils mettent en œuvre des procédures relativement rudimentaires qui demandent peu d'efforts : ils identifient un mot-clé dans la question (qui, quand, où, comment...) puis ils cherchent à localiser, dans le texte, un indice (une majuscule...) ou un segment textuel (un complément de temps, de lieu...) qui renvoie à ce mot-clé ou qui est en rapport avec lui. Ils recopient l'information trouvée (la plupart du temps celle qui est placée à droite du mot-clé). Cette stratégie de localisation rend des services et elle est sans doute renforcée au cycle II par le fréquent usage pédagogique de tâches pour lesquelles elle est pertinente, usage qui peut avoir, selon nous, une double origine : d'une part, les maîtres cherchent à mettre leurs élèves en position de réussite et ils utilisent pour cela les questions les plus faciles, les plus littérales (et ce bénéfice à court terme s'avèrera parfois contre-productif à moyen terme) ; d'autre part, les faibles compétences de scripteur des jeunes élèves incitent les maîtres à privilégier les questions auxquelles on peut répondre en copiant quelques mots du texte. C'est en partie la raison pour laquelle certains élèves, insuffisamment préparés, échouent à répondre aux questions inférentielles qui obligent à raisonner, associer des informations, élaborer, déduire, construire, imaginer, avoir recours à ses connaissances.

L'exemple qui suit offre à ce propos une bonne illustration.

Ce matin, nous avons accueilli dans la classe, pour la première fois, un camarade italien. François l'a fait asseoir à côté de lui et lui a demandé son nom. Avec une petite courbette qui nous a tous fait rire, le nouveau a dit, souriant à toute la classe : « Angelo ». Il connaît mal notre langue car il n'est en France que depuis une semaine. Il comprend les explications du maître et peut parfois faire les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée. Il semble avoir très bon caractère et rit avec nous de bon cœur des fautes qu'il fait en parlant. Il chante très bien et nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays dont il a décoré sa chambre⁸.

1. Comment s'appelle le nouveau camarade ? Il s'appelle **François**
2. Depuis quand suit-il cette classe ? **Depuis une semaine**
3. Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ? C'est **les problèmes**
4. En quoi est-il très bon ? Il est très **bon** en **caractère** (ou **cœur**)

⁸ INETOP, Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle. Le test de lecture silencieuse construit par l'INETOP a été étalonné à plusieurs reprises et auprès de milliers d'élèves par cet institut : cf. Pelnard-Considere, 1981; Aubret et Blanchard, 1991.

Les réponses relevées dans de nombreuses copies d'élèves nous permettent de mieux comprendre comment ils résolvent ce type de tâches et nous permettent de lier leurs modes de traitement aux pratiques d'enseignement dont ils ont bénéficié (ou pâti).

Pour la première question, les élèves lisent la question rapidement puis partent à la recherche de la réponse ou plutôt d'une majuscule. Ils infèrent que si la question est placée en premier, c'est que l'information doit se situer sur la première ligne et sans relire le texte, ils recopient « *François* ». Si, à la fin du test, on leur demande à l'oral comment s'appelle le nouveau de la classe, la plupart d'entre eux sont capables de répondre « *Angelo* » mais ce n'est pas ce qu'ils ont inscrit sur leur feuille.

D'une manière plus générale, on constate fréquemment que les faibles lecteurs ne savent pas très bien dans quelles circonstances il est pertinent de se reporter au texte pour répondre. Ils font ainsi de mauvais choix et traitent certaines questions sur la base de leurs seuls souvenirs de lecture, qu'ils mélangent parfois avec leurs propres connaissances préalables du monde. La réponse fournie à la question 3 dans notre exemple (« *c'est les problèmes* ») illustre bien ce mécanisme. L'élève qui a proposé cette réponse erronée n'a traité qu'une partie de l'information : il a retenu ce dont parle le texte mais pas ce qu'il en dit. Ce type d'erreur est très fréquent chez les élèves les moins bien auto-régulés.

En résumé, la résolution d'un questionnaire génère des difficultés qui ne se réduisent pas à la seule compréhension du texte. Ces difficultés sont d'autant plus dommageables que l'usage de ces questionnaires est très répandu dans les pratiques scolaires (dès le cycle II) puisqu'on les utilise longtemps de façon quasi exclusive pour évaluer les compétences en compréhension et la qualité de la lecture des élèves.

Les élèves passent donc beaucoup de temps à y répondre (ou à participer à leur correction collective), mais peu de temps à apprendre à le faire. En d'autres termes, comme c'est souvent le cas dans notre système éducatif, il semble que les élèves soient évalués sur des compétences qu'on ne leur enseigne pas explicitement. Alors, il n'est pas étonnant de constater que les élèves les plus faibles sont le plus souvent peu performants dans le traitement de ces questionnaires dès lors que les réponses aux questions exigent un raisonnement même rudimentaire. Ce qui confirme que, dans ce domaine comme dans d'autres, il ne suffit pas de faire régulièrement traiter des questionnaires aux élèves, encore faut-il mettre en œuvre des pratiques d'enseignement capables 1° d'apprendre aux élèves à construire les compétences qui permettent de traiter stratégiquement ces questionnaires et 2° de les amener à comprendre que ceux-ci servent d'abord et avant tout à améliorer la qualité de leur lecture (et pas seulement à l'évaluer).

Il est donc important de distinguer les compétences qui permettent de comprendre les textes de celles qui sont sollicitées par le traitement des questionnaires. Il est en effet très fréquent que les élèves fournissent des réponses erronées aux questions posées à l'écrit alors qu'ils répondent correctement à la même question à l'oral (pour diverses raisons décrites précédemment).

C'est pourquoi nous avons conçu un ensemble d'activités qui visent à apprendre aux élèves à questionner les textes, à traiter les questionnaires en tant que tâches spécifiques dans l'univers scolaire, à faire apprendre et utiliser des procédures de traitement adaptées, à faire comparer ces procédures et à faire prendre conscience de leur utilité en fonction des contextes, des types de textes et des types de questions, bref à devenir capables d'opérer un traitement stratégique des questionnaires de lecture.

3.2 Apprendre à interroger les textes a priori

Dans ces activités, l'enseignant propose **les questions aux élèves avant qu'ils aient lu le texte** (et avant qu'ils aient le texte sous les yeux). L'enseignant les affiche au tableau, les lit à haute voix, explique le vocabulaire qu'il juge difficile puis demande aux élèves

- s'ils sont capables de reformuler la question avec leurs propres mots
- s'ils savent déjà ce qu'ils devront chercher (un prénom, un lieu, une explication...)
- s'ils peuvent anticiper sur la planification de leurs actions (par exemple on peut supposer qu'il faudra plutôt chercher l'information à la fin du texte correspondant à la question « *à la fin de l'histoire, est-ce que le roi est content ?* »)
- s'ils peuvent faire des hypothèses sur le genre et le contenu du texte (narratif, explicatif, documentaire...)
- s'il y a des réponses dont ils disposent sans avoir besoin de lire le texte...

Dans cette perspective, l'enseignant s'attache moins à interroger les élèves qu'à les aider à interroger le texte. Ces différentes anticipations permettent en effet :

- de préparer et de guider la lecture, le recueil des informations pertinentes,
- d'aider les élèves à développer un ensemble d'attentes à l'égard du texte (attentes qui facilitent l'organisation et la mémorisation des informations fournies par le texte)
- de construire une véritable problématisation de l'activité de lecture (lire pour comprendre, pour savoir, pour répondre...)

On l'aura compris, on cherche à aider les élèves à prendre le contrôle de leur activité et à leur apprendre à tirer profit des questionnaires pour développer un mode d'interrogation du texte qu'ils pourront progressivement intérioriser et utiliser lorsqu'ils seront laissés à leurs seules ressources.

3.3 Apprendre à traiter les questionnaires de lecture en tant que tâches spécifiques de l'univers scolaire

On trouvera, ci-après, les activités regroupées en trois phases :

- Phase A Apprendre aux élèves à identifier les procédures qui permettent de répondre aux questions posées
- Phase B Utiliser et prendre conscience des stratégies
- Phase C Accroître l'activité réflexive

Phase A - apprendre aux élèves à identifier les procédures qui permettent de répondre aux questions posées

Étape 1 : présentation de la démarche (collectif)

Demander aux élèves de réfléchir individuellement à quoi et à qui servent les questions de lecture.

Organiser un temps d'échanges sur ce point

Présenter l'objectif de la séquence : « *nous allons apprendre à répondre aux questions de compréhension qui accompagnent les textes lus à l'école. Certains élèves pensent que ces questions ne sont là que pour aider le maître à savoir s'ils ont bien compris le texte ou à*

mesurer leurs compétences en lecture (c'est le cas des évaluations CÉ2 6°). Et certains élèves ont d'ailleurs du mal à répondre à ces questions. Les séances qui suivent visent donc deux objectifs fondamentaux : faire prendre conscience que ces questions ont d'abord et avant tout pour but d'aider le lecteur à mieux comprendre les textes et 2° apprendre des procédures et des stratégies qui permettent de mieux répondre à ces questionnaires. Pour cela nous allons réfléchir d'abord sur un exemple simple. Je vais vous lire un bref passage, puis je vous lirai des questions et les réponses qu'une élève, Virginie, une bonne lectrice d'une autre classe, a proposé. Toutes ses réponses sont justes. Votre travail consiste à essayer de comprendre la manière dont cette élève s'y est prise pour répondre correctement à ces questions. Cet exemple est un extrait de texte, mais on ne sait pas de quelle sorte de livre il provient. »

Étape 2 : lecture du texte, des questions et des réponses (collectif).

Écrire le texte, les questions et les réponses au tableau. Dans un premier temps, seul le texte est visible (les questions et les réponses sont masquées)

Lire soi-même le texte à haute voix (texte prêt à photocopier p 35).

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

D'après R. Goigoux (1993)

- Laisser aux élèves le temps de relire individuellement et silencieusement le texte.
- Organiser un bref temps d'échange sur l'origine du texte (« d'où peut-il avoir été extrait ? Quels sont les indices qui permettent de faire telle ou telle hypothèse ? Pourquoi ne peut-il pas s'agir d'un dictionnaire, d'un catalogue de vente par correspondance... ? »)
- Lire ensuite les six questions suivantes à haute voix (et laisser le temps aux élèves de chercher mentalement les réponses).
- Dévoiler les six questions et les bonnes réponses données par l'élève fictive.
- Relire les questions et les réponses à haute voix.

Question 1 : Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il une lance ?

→ *Il prépare une lance pour essayer de tuer un aigle*

Question 2 : Qui monte sur le cheval ?

→ *C'est Demi-Lune qui monte sur le cheval.*

Question 3 : Qui est Demi-Lune ?

→ *C'est un jeune indien.*

Question 4 : Quelles sont les affaires préparées par Demi-Lune ?

→ *Il prépare un sac de provisions, une couverture et une lance.*

Question 5 : Que doit rapporter Demi-Lune ?

→ *Il doit rapporter une plume.*

Question 6 : Pourquoi Demi-Lune doit-il tuer un aigle ?

→ *Il doit tuer un aigle pour faire preuve de son courage.*

Étape 3 : surlignage (travail individuel)

Présenter et expliquer la consigne de cette nouvelle tâche : « *Pour mieux comprendre comment on s'y prend pour répondre à des questions, vous allez surligner les mots qui, à votre avis, ont pu aider Virginie à trouver la bonne réponse* ».

Préciser : « *nous allons effectuer ce travail. Si vous ne trouvez pas de mots à surligner dans le texte, ne surlignez rien. Nous en parlerons ensuite tous ensemble.* »

Expliquer la consigne en traitant collectivement une question au tableau (« *Que prépare Demi-Lune ?* ») : on peut surligner *ses affaires* et/ou *un sac de provisions, une couverture et une lance*

Fournir le texte aux élèves en autant d'exemplaires qu'il y a de questions et les laisser travailler individuellement.

Étape 4 : explicitation des procédures (travail collectif)

Mise en commun et confrontation du travail des différents groupes.

Pour la question « Qui est Demi-Lune » certains élèves justifient la réponse de Virginie en expliquant que les indices (surlignés ci-dessous) permettent de penser qu'il s'agit d'un indien.

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et *une lance*. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour *faire preuve de son courage*. Il *monta sur son cheval* et se mit en route.

Traiter ensuite collectivement une nouvelle question et sa réponse

Question 7 : A ton avis, quel âge pourrait avoir Demi-Lune ?

Réponse 7 : il a entre 12 à 15 ans.

Cette question et sa réponse permettent d'introduire l'idée que parfois la réponse à une question dépend totalement des connaissances dont on dispose avant la lecture (ici la connaissance des rites initiatiques, de la vie des indiens, etc.).

Elle permet de faire prendre conscience aux élèves que toutes les réponses ne sont pas dans le texte (et dans ce cas il ne sert à rien de relire le texte), que toutes les connaissances sont sollicitées dans le traitement des questionnaires, y compris celles qui proviennent de lectures antérieures ou de la télévision ou de la filmographie...

Étape 5 : théorisation collective (aide étroite de l'enseignant)

Fabriquer collectivement une fiche permettant de conserver la mémoire de la synthèse réalisée collectivement.

Si l'on met l'accent sur la nature des questions, on obtient une typologie proche de celle-ci :

* Question **dont la réponse est écrite dans le texte**

- question dont la réponse est « exactement » (littéralement) dans le texte (exemple : question n°4) ;
- question qui n'utilise pas exactement les mots du texte : « *ce ne sont pas les mêmes mots mais ça veut dire la même chose* » (exemple : questions n°5 et n°2) (substitutions lexicales ou syntaxiques).

* Question **dont la réponse n'est pas écrite dans le texte**

- question qui implique de raisonner à partir des informations données dans le texte, en utilisant plus ou moins ce qu'on savait déjà avant la lecture (sur l'univers de référence du texte) (exemple : questions n°1 et n°6)
- question dont la réponse peut être connue du lecteur avant la lecture (exemple : question n°7) ;

Si l'on met plutôt l'accent sur les procédures, on obtient une typologie proche de celle-là :

* Comment avons-nous fait pour répondre aux questions ?

- nous avons **recopié un morceau** du texte (exemple : question n°4) ;
- nous avons **reformulé** des morceaux du texte (exemple : question n°5, n°2) ;
- nous avons **réuni des informations** (ou des indices) données à plusieurs endroits du texte (exemple : question n°3) ;
- nous avons utilisé des **connaissances** que nous avons **avant** de lire ce texte. (exemple : questions n°1 et n°7)

Expliquer enfin que cette théorisation est une aide pour répondre aux questions de lecture : elle permet de réfléchir *a priori* à la nature des questions posées, aux procédures les plus efficaces pour y répondre et au type de relecture qu'elles impliquent (ou n'impliquent pas).

Étape 6 : entraînement ou systématisation

Projeter (ou afficher) le texte suivant ; le lire à haute voix puis laisser le temps aux élèves de le relire individuellement et silencieusement (texte prêt à photocopier p 35).

C'est un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin alors que tout le monde était déjà descendu du bateau. Il le trouva dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, sur le piano. Le vieux Boodmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Il prit le nouveau-né dans ses bras : cet enfant, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : « Citron » parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron.

D'après A. Barrico (*Novecento : pianiste, éditions* des mille et une nuits)

Organiser un bref temps d'échange sur l'origine du texte (d'où vient cet extrait ?) en demandant aux élèves de justifier leurs réponses.

Avec des élèves en grande difficulté, résumer rapidement le texte (ou le faire résumer si les élèves sont plus efficaces).

Distribuer le texte aux élèves.

Lire ensuite la première question à haute voix puis demander aux élèves d'y répondre sur un petit bout de papier. Recueillir les réponses. Procéder de la même manière pour les sept questions suivantes.

Question 1. *Où Danny Boodmann trouve-t-il le bébé ?*

→ Sur le piano

Question 2. *Quel âge a le bébé ?*

→ Il a dix jours

Question 3. *Quel est le métier de Danny Boodmann ?*

→ Marin

Question 4. *Quand trouve-t-il le bébé ?*

→ Le matin

Question 5. *Pourquoi Dany Boodmann cherche-t-il un papier ?*

→ Il veut connaître son nom

Question 6. *Est-ce que le capitaine du bateau est là ?*

→ Non

Question 7 : *À ton avis, pourquoi le bébé a-t-il été laissé sur ce piano, dans une boîte ?*

→ Parce que ses parents n'avaient pas assez d'argent alors ils l'ont abandonné

Demander aux élèves d'utiliser la typologie retenue pour ranger individuellement les questions en s'appuyant soit sur **la nature des questions** soit **sur les procédures mobilisées pour répondre**.

Procéder à une correction collective.

Phase B - *utiliser et prendre conscience des stratégies*

Étape 1 : traiter les questions de manière stratégique (collectif)

Annoncer aux élèves que cette nouvelle phase de travail va permettre de poursuivre le travail sur le traitement des questionnaires de lecture et la réflexion amorcée à l'étape 4 sur la (les) manière(s) de classer les types de questions.

Reprendre ensuite en collectif le travail réalisé au cours des étapes précédentes et revoir la typologie construite pour répondre à de nouvelles questions. (La typologie retenue est affichée au tableau).

Annoncer aux élèves que, cette fois, ce sont eux qui vont devoir répondre aux questions en s'aidant du travail réalisé dans les phases précédentes et qu'ils devront ensuite réfléchir collectivement à la manière dont ils s'y sont pris.

Annoncer ensuite qu'avant de distribuer le texte, vous allez lire à haute voix les mots difficiles.

Écrire les mots suivants au tableau : Kanti, aîné, le thé, en criant, des heures, le vendeur, le charmeur, le serpent, il s'installait, au coin, des villes, lointaine, le hall, il remarqua, aveugle, les yeux.

S'assurer que tous les élèves, notamment les plus faibles lecteurs, sont capables de reconnaître ces mots en les faisant lire, à haute voix, plusieurs fois si nécessaire.

Ne pas donner d'explication sur le sens de ces mots : renvoyer volontairement la question du sens à la lecture des mots en contexte, à la lecture ultérieure du texte lui-même.

Distribuer le texte aux élèves et leur faire lire individuellement (texte prêt à photocopier p 35).

Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait.

Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines.

Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

D'après Eric Sable, *Un ami pour la vie*, 1998, Bayard Poche.

Distribuer ensuite le questionnaire, le lire et le relire à haute voix.

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ?
2. Comment étaient les habits de la petite fille ?
3. Quel était le métier du frère de Kanti ?
4. Où habitait Kanti ?
5. À ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ?
6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ?
7. Kanti était-il un bon élève ?

Demander aux élèves d'y répondre individuellement.

Récolter les réponses mais ne pas procéder à la correction (l'enseignant en prendra connaissance pour anticiper sur les difficultés à traiter lors de la 3^{ème} séance).

Étape 2 : nouvelle tâche de surlignage (travail individuel)

Présenter et expliquer la consigne de cette nouvelle tâche : « pour chaque question, quand c'est possible, tu dois surligner les mots (ou la phrase) qui **t'ont aidé** à trouver la réponse ».

Traiter au tableau l'exemple suivant pour que tous les élèves comprennent bien ce qu'on attend d'eux : « voici ce qu'un élève a surligné pour la question n°5 : « À ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ? » à laquelle il avait répondu « non ».

*Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. **Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait.***

Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines.

Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

Demander aux élèves d'expliquer pourquoi l'élève a surligné ces groupes de mots (les aider le cas échéant : pour cet élève, un pays où un enfant ne va pas à l'école ne peut pas être le nôtre !

Fournir ensuite aux élèves le texte en autant d'exemplaires qu'il y a de questions et faire réaliser l'activité de surlignage individuellement. (On pourra choisir de donner aux élèves les réponses qu'ils avaient faites à ces mêmes questions lors de l'étape précédente).

Étape 3 : explicitation des procédures (travail collectif)

Mise en commun et confrontation du travail des élèves : correction des questions et réflexion sur les procédures qui ont permis de trouver ces réponses, exactes ou erronées (sur la base d'une analyse des surlignages réalisés).

Théorisation collective ; comment peut-on s'y prendre pour répondre aux questions ?

Réexamen de la fiche de synthèse réalisée lors de la première séance : éventuelles améliorations.

Étape 4 : appropriation personnelle de la fiche de synthèse (travail individuel)

Demander aux élèves d'utiliser la typologie élaborée collectivement pour **classer** quatre nouvelles questions posées sur le même texte (Kanti).

Question 1. *Quels sont les fruits vendus par le frère de Kanti ?*

Question 2. *Combien de temps Kanti observait-il les gens dans la rue ?*

Question 3. *Que faisait Kanti lorsqu'il allait à la gare ?*

Question 4. *Pourquoi le vendeur de thé passait-il en criant ?*

Inciter les élèves à comparer ces quatre questions avec celles posées précédemment (les 8 premières questions du texte « Kanti », celles de « Demi-Lune » et de « Novecento »).

Reprendre ensuite différents questionnaires de lecture déjà traités et corrigés au cours de l'année (ou pris dans des manuels de lecture) et demander aux élèves de procéder au classement des questions en utilisant la même typologie.

Phase C - *accroître l'activité réflexive*

Étape 1 : réfléchir aux réponses erronées (travail collectif)

Inciter les élèves à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire (d'autres élèves) à des réponses fausses. Par exemple :

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ? Réponse erronée : « Au marché » (Exemple d'hypothèse : pour répondre à cette première question, l'élève a cherché le premier nom de lieu indiqué par le texte, dans le premier paragraphe).
2. Comment étaient les habits de la petite fille ? Réponse erronée : « Le texte ne parle pas de ses habits. » (Exemple d'hypothèse : l'élève n'a pas compris le lien entre *vêtue* et *vêtement*, synonyme d'*habit*.)
6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ? Réponse erronée : « Parce que son frère partait en vacances » (Exemple d'hypothèse : l'élève a inventé une destination mais il avait bien compris que son frère était parti.)
7. Kanti était-il un bon élève ? Réponse erronée : « Oui ». (Exemple d'hypothèse : l'enfant n'a pas retenu que Kanti n'allait pas à l'école. Ou alors il a cru qu'on pouvait être un bon élève sans aller à l'école.)

8. Pourquoi le charmeur de serpent avait-il une flûte ? Réponse erronée : « Pour attirer les gens. » (Exemple d'hypothèse : l'élève ne savait pas que les serpents dressés sont sensibles au mouvement de la flûte. Alors il s'est servi de sa connaissance des musiciens de rue qui jouent dans nos villes. Ou bien il a confondu avec l'histoire du joueur de flûte de Hamelin qui a attiré les enfants avec sa flûte.)

Inciter les élèves à réfléchir aux questions en leur demandant de classer les réponses erronées de la pire à la moins mauvaise. Cette hiérarchisation des erreurs ouvre de fructueuses discussions sur la nature des opérations intellectuelles sous-jacentes. Placés en situation de juger de la qualité des réponses d'élèves anonymes (et non pas en position d'être jugés sur la qualité de leurs propres réponses), les élèves mobilisent de surcroît des ressources intellectuelles que la peur de mal faire paralyse parfois.

Étape 2 : produire de nouvelles questions

Choisir un autre texte parmi ceux qui ont déjà été explorés dans la classe et demander aux élèves d'utiliser la typologie pour **inventer une question par catégorie**.

Proposer ensuite des réponses et demander aux élèves d'imaginer les questions correspondantes (insister sur les différentes formulations possibles d'une même question).

La production de questions favorise en retour la lecture des questions. Certaines réponses erronées peuvent en effet avoir pour origine une mauvaise compréhension ou un traitement lacunaire des informations contenues dans la question (vocabulaire inconnu par exemple, syntaxe, non mise en relation des données de la question avec celles du texte, etc.). Il est donc utile de revenir sur la lecture et la compréhension des questions elles-mêmes afin d'aider les élèves à comprendre ce qu'on leur demande. Un travail systématique de reformulation et d'explicitation du sens des questions préalablement rencontrées est conduit. Une attention particulière est accordée au lexique utilisé dans ces questions ainsi qu'aux tournures interrogatives.

Étape 3 : apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à un questionnaire

Le maître annonce qu'il va lire lui-même un texte à haute voix et il explique pourquoi. Les élèves peuvent se concentrer sur la compréhension du texte lorsqu'ils n'ont pas à identifier les mots écrits. Il précise que leur seul objectif sera de comprendre l'essentiel de ce que raconte le texte ; il ne leur posera pas de questions portant sur les détails.

Après avoir lu une première fois le texte, le maître demande aux élèves s'ils ont compris le récit. Il accepte de relire une seconde fois à condition que les élèves précisent ce qu'ils n'ont pas bien compris. Autrement dit il fait précéder la première relecture d'une formulation d'une intention de lecture : on relit pour mieux comprendre tel ou tel aspect problématique du récit.

Le maître pose ensuite tour à tour plusieurs questions selon une procédure toujours identique, les élèves n'ayant jamais directement accès au texte écrit. Il précise que, dans un premier temps, il ne veut pas entendre la réponse mais seulement savoir si les élèves la connaissent. Si ce n'est pas le cas pour certains d'entre eux, il propose de relire le texte mais en obligeant les élèves à formuler préalablement ce qu'ils attendent de cette relecture : ils doivent lui indiquer les questions qu'ils se posent, les doutes qui les traversent, le passage du texte qu'il doit relire, sa localisation dans le récit (après ou avant tel autre événement, début ou fin du récit, etc.) et interrompent le maître lorsqu'ils pensent avoir obtenu l'information qu'ils recherchent. En d'autres termes, ils anticipent sur le problème à résoudre, planifient

leur attention, évaluent leur propre compréhension et ne s'engagent dans l'action qu'après avoir formulé le but à atteindre et les procédures à utiliser. C'est pour les obliger à réaliser ce travail de planification que le maître ne laisse pas le texte écrit sous les yeux des élèves.

Étape 4 : prolongements

D'autres tâches d'enseignement viennent compléter et systématiser ce dispositif. Elles combinent systématiquement diverses activités intellectuelles : répondre à des questions, produire des questions (de manière autonome ou à partir de réponses déjà disponibles), analyser ou trier des questions (en fonction de leur nature ou de leur degré de difficulté), évaluer ou juger des réponses, évaluer des degrés d'exactitude ou d'acceptabilité, faire des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire à ces réponses, etc.

Toutes ces tâches incitent les maîtres à distinguer les objectifs pédagogiques poursuivis par l'usage des questionnaires : sont-ils utilisés comme une aide à la compréhension du texte, comme un outil d'évaluation (sommatif) de la compréhension du texte ou comme le support d'un apprentissage stratégique ? Elles les incitent également à réfléchir à la nature des questions qu'ils utilisent : ouvertes / fermées, globales / locales, littérales / inférentielles, sélections d'informations / reformulations, compréhension / interprétation, spécifiques / génériques. Ou bien encore au moment où elles sont posées (avant ou après la lecture du texte, immédiatement après ou quelques heures ou quelques jours plus tard) et si un recours au texte est possible ou non.

Dans tous les cas, le travail sur les questionnaires est accompagné d'autres tâches d'évaluation utilisées sur les mêmes supports textuels : rappel, paraphrase, résumé (cf. annexe 2 p 31), remise en ordre, puzzle, reconstitution, reconnaissance d'informations, détection d'incohérences, etc.

4. Résumer, synthétiser⁹

4.1 Principes didactiques

Dès l'école primaire, une part importante du travail de compréhension doit porter sur la construction d'une synthèse aussi brève que possible du texte lu : de qui ou de quoi parle ce texte (thème) ? qu'est-ce qu'il dit (propos) ?

« Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture, le lecteur doit synthétiser l'information recueillie de manière à relier les informations nouvelles aux anciennes. Cela passe le plus souvent par une condensation des informations traitées » (Programmes 2002).

C'est pourquoi nous proposons de prendre appui sur le résumé, considérant qu'il permet aux élèves de mieux se représenter la nature de l'activité de compréhension.

Le résumé n'est pas une fin en soi, ni un objet à enseigner. C'est un outil qui favorise les synthèses, facilite l'organisation en mémoire des informations lues et incite à une auto-évaluation de la compréhension. C'est un outil que les programmes du cycle central et du cycle d'orientation invitent les professeurs à utiliser, par exemple :

- *« écrire des résumés simples, pour soi-même » (cycle central)*
- *« faire des résumés, des synthèses ou des développements en s'entraînant, selon le cas, à la brièveté ou à l'amplification » en vue d'un dialogue, d'un débat, de l'exposé d'une opinion (cycle d'orientation)*

Dans notre démarche, ce ne sont pas les élèves qui rédigent les résumés, du moins pas au début. Ils commencent par travailler sur des résumés déjà produits afin de consacrer leur attention à la compréhension des textes. Pour les récits par exemple, nous proposons un découpage des textes qui permet d'appréhender les étapes successives de la narration. La lecture de résumés intermédiaires (en fin de chaque chapitre) facilite les synthèses nécessaires, permet de mémoriser l'essentiel de l'action et incite à anticiper la suite.

4.2 Présentation des activités

Comme il est de règle dans ce CD-ROM, les activités testées en classe, sont présentées de manière détaillée : elles peuvent être utilisées en l'état mais elles gagneront bien sûr à être adaptées au projet pédagogique de chaque classe en conservant les mêmes principes pédagogiques et didactiques. Les exemples présentés sont autant de pistes possibles pour des activités aménagées en fonction des contraintes matérielles et des choix du professeur (nombre de séances, difficulté des textes, autonomie des élèves, types de textes que l'on souhaite travailler).

On trouvera ci-après les activités regroupées en quatre parties :

| | |
|---------|---|
| Phase A | Construire le concept de résumé |
| Phase B | Utiliser le résumé pour faciliter la compréhension du texte |
| Phase C | Evaluer la compréhension du texte à l'aide du résumé |
| Phase D | Produire des résumés |

⁹ De nombreux exemples présentés dans ce chapitre, ainsi que dans les annexes, ont été essayés dans des classes d'enseignants spécialisés du Puy de Dôme, travaillant sur le résumé dans le cadre d'une action de formation continue. Qu'ils en soient ici remerciés.

Phase A - *construire le concept de résumé (très important !)*

Objectif : Savoir élaborer des critères d'identification du résumé

La notion de résumé est progressivement introduite auprès des élèves en mettant en lumière ses trois principales caractéristiques :

- maintien de l'équivalence informative (« *il raconte la même histoire* »),
- économie de moyen, (« *il ne dit pas tout, seulement l'essentiel* »),
- adaptation à une nouvelle situation de communication (« *il est utile pour raconter rapidement le début d'un récit, se souvenir de ce qui est important, expliquer à des camarades qui étaient absents, montrer qu'on a compris l'essentiel, etc.* »).

Étape 1 : définir un résumé.

L'enseignant demande aux élèves de définir ce qu'est un résumé. Cette première étape va renseigner l'enseignant sur les conceptions des élèves.

Il est intéressant de faire réaliser cette activité à l'écrit afin de conserver plus facilement une trace des productions des élèves. Si nécessaire, pour les élèves les plus faibles, l'activité peut se faire à l'oral. Le maître prendra en note les propositions des élèves.

Étape 2 : reconnaître des résumés.

L'activité part d'un texte déjà très familier et bien compris par tous les élèves et largement présent en mémoire (il a été travaillé dans les jours précédents). Par contre, il n'est pas souhaitable que les élèves aient la possibilité de revenir au texte d'origine (que nous nommerons ici le texte source) pendant la phase de tri.

Chaque élève reçoit une feuille comprenant plusieurs textes courts (5 ou 6 suffisent) et une consigne. Trier ces textes en deux catégories : *Lesquels sont des résumés ? Lesquels n'en sont pas ?*

Ces textes peuvent être :

- des résumés de différentes longueurs,
- un extrait du texte source,
- la suite du texte source,
- le résumé de ce qui précède le texte source,
- un texte regroupant des informations exactes mais secondaires,
- un résumé lacunaire (le dénouement du récit est omis par exemple),
- un résumé erroné (le dénouement du récit est modifié),
- un commentaire ou jugement sur le texte,
- une énumération de personnages,
- une planche d'images type BD
- etc.

Après lecture et réponse aux éventuelles difficultés de lecture ou de compréhension, on demande aux élèves de procéder individuellement (en binôme ou par petit groupe) à un tri pour sélectionner les textes qui sont des résumés.

Etape 3 : explicitation des procédures

Les textes sont ensuite passés en revue, collectivement, avec formulation de critères pour justifier le fait que le texte est retenu (ou non) comme un résumé. A chaque fois que cela est nécessaire, l'enseignant reformule les critères pertinents.

Etape 4 : théorisation collective

Une fiche mémoire est rédigée collectivement pour reprendre ces critères.

Par exemple (dans une classe de collège) : « *il est plus court que le texte* » et « *il dit l'essentiel* », « *il raconte la même chose du début à la fin mais il ne garde que le plus important* », « *les personnages principaux sont conservés* » « *il est économique, les éléments secondaires ont disparu* » etc.

On peut également attirer l'attention des élèves sur des éléments de forme : absence de style direct, reformulation, etc. (les idées sont conservées, mais sont reformulées).

On peut également chercher à énoncer les critères qui permettent de rejeter certains textes qui ne sont pas des résumés.

Etape 5 : débouchés et systématisation

Repérage des fonctions communicatives du résumé et de ses contextes sociaux et scolaires d'utilisation.

Reprendre cette démarche (sur un autre texte connu, avec d'autres textes courts) ; affiner les critères.

Réinvestissement : trier des textes courts, identifier les résumés d'un texte source.

Phase B - *faciliter la compréhension*

Objectif : prendre conscience de l'utilité du résumé comme outil susceptible de faciliter la compréhension d'un texte long.

En fonction des besoins, on pourra distinguer deux fonctions principales du résumé :

- organiser la base de connaissance du lecteur en fournissant une structure d'accueil permettant d'intégrer les informations fournies ensuite par le texte (ou la leçon),
- construire une intention de lecture, en permettant une anticipation, en créant des attentes qui permettent de sélectionner et d'organiser des informations pertinentes lors d'une lecture.

Étape 1 : disposer d'un résumé pour faciliter un apprentissage

En fonction des activités du moment, on pourra proposer aux élèves de travailler sur un résumé *avant* une leçon (d'histoire, de géographie, de sciences...).

Après la leçon, on peut aussi discuter avec les élèves de l'intérêt qu'a pu avoir le résumé dans la compréhension de la leçon.

Variante possible : une moitié de classe dispose du résumé et pas l'autre.

Étape 2 : disposer d'un résumé pour faciliter la compréhension d'un texte nouveau (narratif ou explicatif)

De même on tentera de prendre conscience de l'intérêt qu'a pu avoir la connaissance synthétique du texte avant la lecture complète.

Étape 3 : utiliser un résumé pour construire une intention de lecture

Plusieurs activités sont possibles. Notamment :

- Construction d'un questionnement préalable à la lecture du texte complet
- Anticipation des détails (ou informations secondaires) à traiter ultérieurement
- Lecture comparée de plusieurs résumés potentiels d'un texte ; définir les passages qui vont requérir l'attention du lecteur. Découvrir ensuite le texte source et retrouver quel était le bon résumé

(Cf. exemple en annexe 1)

Étape 4 : théorisation collective

Sous la tutelle étroite de l'enseignant, et à partir de l'expérience qu'ils viennent d'avoir dans les étapes précédentes, les élèves vont expliciter l'intérêt du résumé comme outil susceptible de faciliter la compréhension d'un texte et plus généralement de l'intérêt d'une synthèse comme outil facilitateur des apprentissages.

Une fiche résumé pourra formaliser les éléments les plus importants. Par exemple : avoir le résumé avant la leçon ou la lecture nous permet de mieux comprendre : « *quelles sont les différentes parties de la leçon* », « *comment les informations s'organisent* », etc.

Étape 5 : débouchés et systématisation

L'outil résumé pourra être utilisé pour d'autres apprentissages ou d'autres documents, éventuellement plus importants.

A chaque fois, l'enseignant aidera les élèves à expliciter les attentes que le résumé aura permis de générer et à vérifier en fin de travail si les attentes se sont confirmées.

Ce travail débouche essentiellement sur une utilisation du résumé comme **aide à la lecture et à la mémorisation de textes longs** (par exemple en alternant les lectures – et écritures – de chapitres entiers et de résumés des chapitres précédents).

Cf. exemple ci-après

Exemple : Lecture longue

Le découpage du texte facilite la compréhension des étapes successives du récit.

Les allers-retours entre les lectures du texte intégral (colonne de gauche) et les résumés successifs (colonne de droite) facilitent les synthèses nécessaires, la mémorisation du récit et l'anticipation des chapitres suivants.

| | |
|---|--|
| <p><i>Le balai magique</i>, Chris Van Allsburgh, L'école des loisirs ; 1993. (début du récit texte prêt à photocopier ici)</p> | |
| <p style="text-align: center;">* 1 *</p> <p>Les balais de sorcière ne durent pas éternellement. Ils vieillissent. Même les meilleurs d'entre eux, un jour ou l'autre, finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler.</p> <p>Heureusement, cela n'arrive pas du jour au lendemain. Les sorcières savent très bien reconnaître les premiers signes de fatigue chez leurs balais. Les explosions soudaines d'énergie qui les propulsaient comme des flèches dans le ciel se mettent à faiblir. Les pas d'élan précédant le décollage deviennent de plus en plus nombreux. Des balais ultra-rapides qui, dans leur jeunesse, pouvaient battre des aigles à plate couture se font dépasser par des oies sauvages. Quand ce genre de chose arrive, toute bonne sorcière sait qu'il est temps d'abandonner son vieux balai et de s'en faire fabriquer un nouveau.</p> <p>Toutefois, il arrive - extrêmement rarement - qu'un balai perde tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tombe avec sa passagère droit vers la terre... C'est justement ce qui arriva par une froide nuit d'automne, il y a quelques années de ça.</p> | <p>Résumé 1</p> <p><i>Les balais de sorcière ne durent pas éternellement ; ils finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler. Il y a quelques années de ça, par une froide nuit d'automne, un de ces balais perdit tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tomba avec sa passagère droit vers la terre...</i></p> |
| <p style="text-align: center;">* 2 *</p> <p>Du haut du ciel éclairé par la lune, une longue silhouette enveloppée d'une cape noire vint s'abattre sur le sol en tourbillonnant. La sorcière, suivie de son balai fatigué, atterrit près d'une petite ferme blanche qui était la demeure d'une veuve appelée Minna Shaw.</p> <p>Au lever du jour, la veuve Shaw découvrit la sorcière, étendue dans son potager. Ses blessures saignaient et elle ne pouvait pas se relever toute seule. En dépit de sa peur, et parce que c'était une brave femme, Minna Shaw aida la sorcière à entrer dans sa maison et la mit au lit.</p> <p>La sorcière demanda à Minna de fermer les rideaux, s'enroula dans sa grande cape et s'endormit profondément. Elle resta ainsi parfaitement immobile toute la journée et toute la soirée. Lorsqu'elle s'éveilla enfin, à minuit, ses blessures avaient complètement cicatrisé.</p> <p>Elle se leva du lit et traversa silencieusement la maison de la veuve. Minna Shaw était endormie dans un fauteuil près de la cheminée, où les braises d'un feu mourant rougeoyaient dans l'ombre. La sorcière s'agenouilla près du foyer et prit un des charbons ardents dans sa main.</p> <p>Dehors, elle fit un feu de feuilles et de brindilles, puis déposa une mèche de ses cheveux dans les flammes. Le feu siffla et craqua, lançant un violent éclair bleu.</p> <p>Bien vite, la sorcière distingua une forme sombre planant au-dessus d'elle. C'était une autre sorcière qui, après avoir décrit un lent cercle dans les airs, atterrit près du feu. Les deux femmes échangèrent quelques paroles. La première sorcière montra du doigt l'endroit du jardin où son vieux balai gisait encore. Ensuite, elles s'installèrent côte à côte sur le balai de la deuxième sorcière et s'envolèrent par-dessus la cime des arbres.</p> <p>Lorsque Minna Shaw s'éveilla, elle ne fut pas surprise de constater que son hôte avait disparu. Elle savait que les sorcières possèdent des pouvoirs extraordinaires.</p> <p>Elle ne fut pas surprise non plus de voir que le vieux balai avait été abandonné. La veuve comprit qu'il avait dû perdre son pouvoir magique. C'était un balai ordinaire à présent, exactement comme celui qu'elle avait dans sa cuisine. Elle s'en servit pour balayer ici et là dans la maison et trouva qu'il n'était ni meilleur ni plus mauvais que celui qu'elle avait utilisé jusqu'alors.</p> | <p>Résumé 2</p> <p><i>Une brave veuve, Minna Shaw, découvrit la sorcière blessée et la recueillit chez elle. La nuit suivante, déjà guérie de ses blessures, la sorcière appela à l'aide et repartit sur un autre balai, en compagnie d'une deuxième sorcière. Lorsque la veuve se réveilla, elle ne retrouva que le vieux balai abandonné et crut qu'il avait perdu ses pouvoirs magiques.</i></p> |
| <p>Etc.</p> | |

Phase C - évaluer la compréhension du texte à l'aide du résumé

La première phase (phase A, construire le concept de résumé) avait permis de fournir aux élèves quelques critères de recevabilité d'un résumé. *Nous souhaitons maintenant fournir aux élèves des critères plus fins, permettant de se servir du résumé comme outil d'évaluation de la compréhension du texte.*

Étape 1 : évaluer la pertinence de résumés

Là encore, nous partirons de textes bien connus des élèves et pour lesquels toutes les difficultés de lecture et de compréhension ont été levées.

Les activités suivantes sont alors possibles :

- Trouver le bon résumé parmi trois textes courts
- Trier les vrais résumés
- Classer des résumés, du meilleur au pire

Comme dans la première activité, le travail pourra se faire individuellement puis collectivement pour expliciter les procédures et reformuler les critères de classement.

Étape 2 : compléter, corriger des résumés

- Remise en ordre de résumés de paragraphes (issus d'un texte long)
- Résumé lacunaire d'un texte long.
- Rechercher des informations supprimées, regroupées, explicitées
- Détecter une incohérence ou une erreur dans un résumé
- Explicitation des procédures au cours d'un temps de travail collectif

Étape 3 : théorisation collective

Dans le cours et à la suite de ces exercices, les « fiches mémoires » rédigées dans les activités précédentes pourront être reprises pour être précisées.

On pourra aider les élèves à transférer leurs habiletés acquises pour apprendre leurs leçons

- Apprendre par cœur le résumé ou le construire soi-même
- Fiches synthèse des leçons.
- En classe : construire oralement le résumé des leçons.

On pourra également insister sur le rôle des exemples dans la production de résumés de textes explicatifs.

Phase D - produire des résumés (à l'oral et/ou à l'écrit)

Objectif : amener les élèves à produire des résumés par un entraînement systématique de procédures efficaces.

Étape 1 : surligner l'essentiel

Objectif : Surligner pour que quelqu'un d'autre puisse comprendre l'essentiel en ne lisant que les phrases surlignées.

Premier temps : Apprendre à surligner. Prendre deux exemples, collectivement, à l'aide du retro-projecteur.

- On surligne, ensemble, en explicitant les critères d'importance.
- Puis l'enseignant lit à haute voix seulement le texte surligné pour tester la pertinence des choix réalisés.
- Les élèves dégagent les caractéristiques des phrases surlignées.

Remarque importante : ce texte n'est pas un résumé, c'est un texte intermédiaire qui peut conduire au résumé. Il manque les reformulations et les liaisons (travaillées dans les étapes suivantes).

Deuxième temps : Réaliser le travail individuellement puis dégager, collectivement, les critères de choix et les difficultés éventuelles.

Troisième temps : Réaliser une « fiche mémoire » reprenant les critères de choix.

Étape 2 : Compléter un résumé lacunaire (dénouement ou épisode intermédiaire)

À l'issue de la phase C, les élèves disposent de critères d'évaluation d'un résumé. Ils peuvent donc les utiliser pour compléter le résumé lacunaire. Ils peuvent ainsi s'entraîner à la reformulation sur une partie délimitée du texte.

L'activité se déroule en quatre temps :

- Analyse du résumé, repérage des lacunes
- Retour au texte, surlignage des phrases qui contiennent les informations nécessaires pour compléter le résumé
- Rédaction des compléments
- Analyse collective de l'activité : comment avons-nous réussi ?

Étape 3 : Procéder à une expansion du résumé

Partant d'un résumé valide, les élèves peuvent reprendre le texte en surlignant (avec une autre couleur) les phrases contenant des informations utilisables pour un résumé plus long, puis procéder à une réécriture du résumé.

Premier temps : Collectivement, à l'aide du rétro-projecteur, compléter le surlignage d'un texte déjà résumé, en se donnant des critères d'importance. Puis l'enseignant lit à haute voix seulement le texte surligné pour tester la pertinence des choix réalisés.

Deuxième temps : Réaliser une réécriture individuelle puis dégager, collectivement, les critères de choix et les difficultés rencontrées.

Étape 4 : Inventer un récit correspondant au résumé proposé

Le travail se déroule en cinq temps :

- lecture du résumé,
- analyse : quel type de texte ? quelle problématique ?
- contextualisation des informations résumées
- inventer un récit
- temps collectif pour faire le point sur les critères de choix et les difficultés rencontrées

En fonction de la réussite des élèves aux premières étapes, le travail pourra se faire à l'oral, à l'écrit ou par dictée à l'adulte.

Étape 5 : Résumer par écrit

Les élèves utilisent les compétences acquises dans les activités et étapes précédentes pour rédiger un résumé. En fonction de leur autonomie, le travail pourra être fait individuellement, par groupe de deux, ou en commençant par une première étape collective.

Premier temps : l'enseignant donne les critères attendus du résumé (taille...)

Deuxième temps : surlignage, réécriture...

Troisième temps : explicitation collective des critères de réussite

Quatrième temps : relecture de la « fiche mémoire » sur le résumé. Complément, corrections.

Étape 6 : Résumer oralement dans toutes les disciplines (après les leçons d'histoire, de sciences...)

Cette étape, prévue dans les programmes officiels, doit rendre les élèves capables de résumer en l'absence d'un support écrit.

Bibliographie

- Aubret, J., & Blanchard, S. (1991). *L'évaluation des compétences d'un lecteur*. Issy les Moulineaux : ÉAP.
- Butkowsky, I. S., & Willows, D. M. (1980), Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability : evidence for learned helplessness in poor readers, *Journal of Educational Psychology*, 72, 408-422.
- Garner, R. (1990). Children's use of strategies in reading. In D. Bjorklund (Ed.), *Children's strategies, contemporary views of cognitive development* (pp. 245-268). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Goigoux, R. (2000), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Paris, Éditions du CNÉFÉI.
- Langenberg, D.N., et al. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Observatoire national de la lecture (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : CNDP, Odile Jacob.
- Wong, B. Y. (1991). The relevance of metacognition in learning disabilities. In B. Wong & S. Fraser (Eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 231-259). San Diego, Londres : Academic Press.

Annexe 1 : comparaison préalable de résumés

Principe

Il s'agit de créer une intention de lecture originale en procédant à la comparaison de trois résumés dont un seul est le résumé du texte original. Il faut donc comparer ces trois textes courts et ensuite chercher quel est le bon en lisant le texte original.

Ce scénario est introduit avec deux textes seulement. Il s'agit d'apprendre à comparer ces deux textes : trouver les ressemblances, leurs différences (par exemple, dans le dénouement).

Il s'agira ensuite de lire le texte complet pour savoir quel résumé est le bon. La lecture s'arrête quand l'intention est satisfaite (Lecture non intégrale : il faut avant tout garder le contrôle, c'est-à-dire savoir quand son intention est satisfaite).

Idem ensuite avec trois textes mais en jouant sur deux différences : l'une sur le dénouement, une sur les modalités ou les conditions de ce dénouement.

Exemple de démarche avec lecture préalable du résumé (textes prêts à photocopier p 38)

Texte 1 : *Ce texte raconte la rentrée des élèves dans une école primaire après les vacances de Pâques.*

La maîtresse leur a demandé pour le premier jour de rédiger un texte libre. Lydia, une des élèves a raconté ses vacances à Perros-Guirec.

Cette école est située près du camp militaire de Lantigny. A côté de la caserne, il y a un dentiste que le narrateur connaît très bien car il a déjà eu un abcès à une molaire. L'institutrice est très gentille mais parfois elle bave un peu alors elle s'essuie avec les manches de son pull.

Texte 2 : *Cette histoire s'est déroulée dans une école primaire après les vacances de Pâques. Alors que les élèves rédigeaient un texte libre, un homme portant une cagoule et un revolver a surgi dans une classe. Il a commencé par menacer l'institutrice en lui demandant de lever les mains en l'air. Il a ensuite disposé des objets sophistiqués composés de tubes jaunes et de boîtiers électroniques un peu partout dans la classe. Les élèves n'ont rien compris à ce qui se passait sauf Brouillet qui a dit : c'est des explosifs.*

Texte 3 : *Ce texte raconte l'aventure vécue par un groupe d'élèves scolarisés près de Lantigny. Après les vacances de Pâques, leur institutrice leur a demandé d'écrire un texte libre. Le narrateur dont la page restait désespérément blanche commençait à s'inquiéter lorsqu'un homme armé et cagoulé fit irruption dans la classe. Il menaçait tout le monde avec son revolver et disposa un peu partout dans la classe des explosifs. Après des heures de discussion avec les policiers qui sont intervenus, il a fini par rendre ses armes et libérer tous les otages.*

Lorsque j'aurai le texte initial, pour reconnaître le résumé, je ferai attention à

.....
Pour moi, le résumé c'est le texte N°. car.
.....
.....

Texte original :
(texte prêt à photocopier p 37)

Ça s'est passé très vite...

J'étais embêté parce que je voyais la maîtresse qui me regardait avec ma feuille blanche et Lydia qui écrivait comme une folle pour raconter ses vacances chez sa Mamie, à Perros-Guirec.

Mais j'ai pas eu le temps de me faire du souci à cause du texte libre parce que la porte de la classe a claqué très fort. Pas la grande porte où on passe pour rentrer et sortir en temps normal : non, celle de derrière, qui est tout le temps fermée à clé ! Quand on l'ouvre, on tombe sur l'escalier en fer qui descend directement dans la cour de récré. C'est l'escalier de secours, même que c'est interdit d'aller y jouer. Y a juste un étage à descendre pour se retrouver dans la cour.

L'Homme en noir est entré par là.

Comment il avait eu la clé ? Ça, mystère ! (Enfin, "mystère", c'est pas vrai, après j'ai compris comment il l'avait eue, la clé, mais quand il est entré dans la classe, je ne pouvais pas encore le savoir). Il a traversé toute la salle, jusqu'à l'estrade, droit sur la maîtresse, et il lui a dit de se taire et de lever les mains en l'air. Il nous a tous regardés et on a eu la trouille.

On voyait juste ses yeux et sa bouche, dans les trous de sa cagoule. Il portait une cagoule. Il a pris le trousseau de clés sur le bureau de la maîtresse, et il a fermé la porte de la classe. Du coup, plus personne pouvait entrer. Ensuite il a fermé la porte de l'escalier de secours mais pas avec les clés de la maîtresse, avec une spéciale qu'il a sortie de sa poche !

Tout ça, ça s'est passé très vite

On le regardait, il nous regardait. La maîtresse le regardait, personne comprenait ce qui se passait.

Évidemment, tout le monde voyait bien qu'il tenait un gros revolver dans sa main droite. Il le serrait fort. Il portait des gants noirs et une combinaison toute noire aussi et des rangers aux pieds. Il ressemblait un peu aux soldats qui s'entraînent dans le camp, à deux kilomètres de Lantigny, sauf qu'eux, leurs combinaisons, elles sont vertes avec des taches jaunes, camouflé-commando, il dit, Brouillet. [...]

Le père de Brouillet, il est militaire aussi, mais lui c'est son métier, il est capitaine. C'est un chef, dans le camp. Les chefs militaires, ils habitent tous ensemble dans le quartier Santeny, une caserne devant laquelle on passe quand on va à la poste. Le dentiste, il a son cabinet juste à côté ; quand j'ai eu mon abcès à la molaire, l'année dernière, je le rencontrais souvent, le père de Brouillet.

L'Homme en noir qui est entré dans notre classe le matin de la rentrée des vacances de Pâques, c'était pas un soldat. Tout de suite, il a ouvert son sac à dos et il a enfilé une espèce de gilet avec des tas de tubes jaunes accrochés dessus, et un gros boîtier, un peu comme le transfo de mon train électrique. Il y avait un bouton rouge en plein milieu du boîtier et des fils rouges qui pendaient, des petites antennes. Il a posé un paquet de tubes accrochés entre eux avec du rubafix sur le bureau de la maîtresse, trois autres dans la classe, un peu partout, et un devant la sortie de secours.

La maîtresse le quittait pas des yeux, les bras toujours levés en l'air. Elle avait les yeux grands ouverts, et la bouche ouverte aussi, vachement surprise, même qu'elle a un peu bavé mais elle s'est vite essuyée avec la manche de son pull. Nous, on comprenait vraiment rien. Sauf Brouillet.

- C'est des explosifs ... il a dit, à voix basse. Avec un détonateur électronique !

Forcément, son père lui en avait déjà montré, c'était pas étonnant qu'il le sache.

Exemples de réponses des élèves

| | Je ferai attention à : | J'ai choisi le texte N° car..... |
|-----|--|---|
| Rah | l'homme cagoulé ça dit il y a les policiers | Le 2 car ça dit que l'homme à la cagoule menaçait tout le monde en classe. |
| Céd | Il y a l'homme avec la cagoule et armé Il y a les policiers. | Le 2 il parle du tube jaune et du gros boîtier. |
| Syl | Aux personnages : homme cagoulé ou non Est-ce qu'il y a des policiers ? | Le 2 car il menace la maîtresse avec le revolver, il y a le boîtier électronique. |
| Van | aux personnages : l'homme cagoulé si il menace tout le monde si il libère tout le monde | Le 2 ça parle d'un tube jaune et il y a des explosifs et un gros boîtier. |
| Cin | Si l'institutrice se fait menacer? Si il y a des explosifs ? Si il y a des policiers ? | Le 2 car le texte dit le plus important. |
| Nur | L'homme à la cagoule Les policiers | Le 2 car il raconte le plus important. |
| Jul | Un homme portant une cagoule et un revolver, Brouillet, les explosifs et les policiers | Le 2 car il y a des explosifs, il y a Brouillet, les tubes jaunes et un boîtier électronique. |
| Nic | Est-ce qu'il y a l'homme armé et cagoulé et l'institutrice qui bave? Est-ce qu'il libère les otages ? | Le 2 parce que Brouillet connaît les explosifs. |
| Sop | Si il y a l'homme qui porte une cagoule Où ils passent leurs vacances ? Est-ce qu'il rend ses armes ? | Le 2 car il n'a pas libéré les otages. |

Annexe 2 : lecture préalable d'un résumé et conséquences sur la tâche de questionnaire

Objectif : prise de conscience de l'amélioration de la compréhension du texte grâce à la lecture préalable du résumé.

Modalités :

- Évaluer ce bénéfice à travers une tâche de questionnaire
- Former deux groupes d'élèves de niveau moyen comparable (bons et moins bons lecteurs sont également répartis dans les deux groupes)

Étape 1

Le texte à lire est présenté à tous de la même manière : le professeur lit et relit à haute voix le résumé de chapitre qui sert d'introduction. Une discussion collective permet de vérifier la bonne compréhension de chacun.

Ce résumé du chapitre 1 n'est pas distribué aux élèves.

Étape 2

Le professeur lit à haute voix les questions auxquelles tous les élèves vont devoir répondre. Il explique le vocabulaire si nécessaire (« éternellement, perdre son pouvoir, passagère... »).

Ces questions sont inscrites au tableau.

Le professeur indique à tous les élèves que les réponses ne sont pas dans le résumé.

Puis il distribue le questionnaire à tous les élèves.

Étape 3

Le professeur distribue le résumé au groupe A. Il demande aux élèves de bien le lire. Il facilite le décodage et explique le vocabulaire si nécessaire (« veuve, recueillir... »).

Pendant ce temps, il demande aux élèves du groupe B de lire le texte intégral (chapitre 2) afin de pouvoir répondre au questionnaire. Attention, les élèves du groupe B ne doivent pas entendre les explications données au groupe A à propos du résumé.

Le professeur distribue ensuite le texte intégral (chapitre 2) aux élèves du groupe A et leur demande de répondre à leur tour au questionnaire.

Il recueille enfin toutes les copies des élèves.

Étape 4

Entre l'étape 3 et l'étape 4, le professeur a annoté les copies des élèves et il a relevé les erreurs commises. Il a comparé les performances des groupes A et B. (on peut s'attendre à ce que les résultats du groupe A soient supérieurs à ceux du groupe B)

Le professeur présente ces résultats aux élèves - leur demande de les interpréter.

Correction du questionnaire, justification des réponses.

Le professeur lit à haute voix le résumé du chapitre 2 et permet à tous de vérifier que les réponses aux questions n'étaient pas dans le résumé.

Théorisation : l'intérêt du résumé préalable (organisation des connaissances, facilitation de la découverte du texte, organisation en mémoire des informations, etc.).

Étape 5

Même procédure mais avec un autre texte et un autre questionnaire en inversant les rôles des deux groupes (B dispose dorénavant du résumé, préalablement à la lecture mais pas A).

Exemple 1

textes supports d'après *Le balai magique*, Chris Van Allsburg, L'école des loisirs ; 1993. (texte prêt à photocopier p 36)

Résumé du chapitre 1 (lu à haute voix par le professeur)

Les balais de sorcière ne durent pas éternellement ; ils finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler. Il y a quelques années de ça, par une froide nuit d'automne, un de ces balais perdit tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tomba avec sa passagère droit vers la terre...

Résumé du chapitre 2 (distribué seulement au groupe A)

Une brave veuve, Minna Shaw, découvrit la sorcière blessée et la recueillit chez elle. La nuit suivante, déjà guérie de ses blessures, la sorcière appela à l'aide et repartit sur un autre balai, en compagnie d'une deuxième sorcière. Lorsque la veuve se réveilla, elle ne retrouva que le vieux balai abandonné et crut qu'il avait perdu ses pouvoirs magiques.

Questionnaire préalable à la lecture du chapitre 2 (distribué à tous)

1. Comment la sorcière a-t-elle soigné ses blessures ?
2. Comment la sorcière a-t-elle fait pour lancer un éclair bleu ?
3. Pourquoi une deuxième sorcière est-elle venue au dessus de la maison de Minna Shaw ?
4. Pourquoi Minna Shaw ne fut-elle pas surprise de trouver le balai abandonné ?

Texte du Chapitre 2

Du haut du ciel éclairé par la lune, une longue silhouette enveloppée d'une cape noire vint s'abattre sur le sol en tourbillonnant. La sorcière, suivie de son balai fatigué, atterrit près d'une petite ferme blanche qui était la demeure d'une veuve appelée Minna Shaw.

Au lever du jour, la veuve Shaw découvrit la sorcière, étendue dans son potager. Ses blessures saignaient et elle ne pouvait pas se relever toute seule. En dépit de sa peur, et parce que c'était une brave femme, Minna Shaw aida la sorcière à entrer dans sa maison et la mit au lit.

La sorcière demanda à Minna de fermer les rideaux, s'enroula dans sa grande cape et s'endormit profondément. Elle resta ainsi parfaitement immobile toute la journée et toute la soirée. Lorsqu'elle s'éveilla enfin, à minuit, ses blessures avaient complètement cicatrisé.

Elle se leva du lit et traversa silencieusement la maison de la veuve. Minna Shaw était endormie dans un fauteuil près de la cheminée, où les braises d'un feu mourant rougeoyaient dans l'ombre. La sorcière s'agenouilla près du foyer et prit un des charbons ardents dans sa main.

Dehors, elle fit un feu de feuilles et de brindilles, puis déposa une mèche de ses cheveux dans les flammes. Le feu siffla et craqua, lançant un violent éclair bleu.

Bien vite, la sorcière distingua une forme sombre planant au-dessus d'elle. C'était une autre sorcière qui, après avoir décrit un lent cercle dans les airs, atterrit près du feu. Les deux femmes échangèrent quelques paroles. La première sorcière montra du doigt l'endroit du jardin où son vieux balai gisait encore. Ensuite, elles s'installèrent côte à côte sur le balai de la deuxième sorcière et s'envolèrent par-dessus la cime des arbres.

Lorsque Minna Shaw s'éveilla, elle ne fut pas surprise de constater que son hôte avait disparu. Elle savait que les sorcières possèdent des pouvoirs extraordinaires.

Elle ne fut pas surprise non plus de voir que le vieux balai avait été abandonné. La veuve comprit qu'il avait dû perdre son pouvoir magique. C'était un balai ordinaire à présent, exactement comme celui qu'elle avait dans sa cuisine. Elle s'en servit pour balayer ici et là dans la maison et trouva qu'il n'était ni meilleur ni plus mauvais que celui qu'elle avait utilisé jusqu'alors.

Exemple 2

Textes support d'après Jojo La Mache ; Olivier Douzou, Éditions du Rouergue, 1993

Lire le Résumé de Jojo La Mache (rédigé par le professeur) :

Ce texte nous montre la disparition en plusieurs étapes d'un animal familial. Les différentes parties de son corps s'en vont dans le ciel, et deviennent des parties de l'univers. Ainsi, il reste un peu vivant...

Lire le texte intégral (album illustré, *Jojo La Mache ; Olivier Douzou, Éditions du Rouergue, 1993*)

Questionnaire

1. Avons-nous affaire à un article de journal, une histoire, un poème ou un texte documentaire ?
2. Comment s'appelle le héros de l'histoire ?
3. A quel animal te fait penser le personnage principal ?
4. Quel âge a cet animal dans l'histoire ?
5. Dans quel ordre perd-il les différentes parties de son corps ?
6. A quel moment de la journée, disparaissent les différentes parties ?
7. Est-ce que Jojo retrouve des parties de son corps ?
8. Jojo est-elle morte ?
9. D'après toi, qu'est devenue Jojo ?

Si tu as compris, essaie de deviner :

10. Que sont devenues ses cornes ?
11. Qu'est devenue sa queue ?
12. Que sont devenues ses gamelles ?
13. Que sont devenues les belles tâches de sa robe ?

Bilan du travail sur le résumé comme aide à la lecture:

Jojo la mache :

1. Résumé distribué aux élèves les plus faibles d'abord seulement. Le texte intégral distribué à tous. On laisse le temps de lire le résumé aux élèves les plus faibles. Puis on lit ensemble, deux fois le texte intégral.
2. Distribution du même questionnaire à tous (des réponses dans le résumé et d'autres non, mais éclaircissements quand même). Chacun se met au travail individuellement.
3. Le résumé disponible pour tous sur demande au bout d'un certain moment (15 minutes environ), et chacun juge s'il est une aide efficace pour débrouiller certaines difficultés de compréhension ?

Évaluation du professeur :

- Le résumé a été utile.
- Presque tous les élèves y ont eu recours pour les questions 8 à 13 ; et les élèves les plus lents ont pu terminer dans les mêmes délais que les autres.
- Questions 10 à 13 : **réponses difficiles mais certains ont trouvé à peu près.**

Exemple 3 :

Notice d'information et de mise en garde contre les Grizzly (texte prêt à photocopier [ici](#))

Au vu du nombre important d'incidents entre les hommes et les grizzlis répertoriés dans l'État, le Département de la Pêche et des Loisirs informe les auto-stoppeurs, les campeurs, les chasseurs et les pêcheurs de toujours rester sur leurs gardes lorsqu'ils pénètrent dans un parc national.

Nous conseillons à ces personnes de porter sur elles des petites clochettes sonores destinées à éviter de surprendre les ours dans leur sommeil. Nous leur conseillons aussi de toujours emporter avec eux un flacon de poivre (en aérosol) destiné à être pulvérisé sur la gueule de l'animal dans le cas d'une rencontre fortuite.

Ces mêmes personnes auront tout intérêt à relever tous les signes témoignant d'une activité des ours. En particulier, apprendre à reconnaître la différence entre les matières fécales des ours noirs et celles des grizzlis :

- *les crottes des ours noirs sont petites, contiennent des pépins de baies et de la fourrure d'écureuils ;*
- *les crottes de grizzlis sont beaucoup plus grandes, contiennent des petites clochettes sonores et sentent le poivre.*

Résumé

Cette notice d'information donne des conseils aux promeneurs des parcs nationaux américains pour les protéger des ours Grizzly : faire du bruit et pulvériser du poivre. Mais elle indique que, néanmoins, cela ne suffit pas toujours à éviter que certains soient dévorés.

Questionnaire

1. Pourquoi conseille-t-on aux visiteurs de porter des clochettes et des flacons de poivre ?
2. Ces deux conseils sont-ils efficaces ?
3. Comment le sait-on ?

Annexe 3 : textes prêts pour la photocopie

Questionnaire, phase A, étape 1 : Demi-Lune

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Questionnaire, phase A, étape 6 : Danny Boodmann

C'est un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin alors que tout le monde était déjà descendu du bateau. Il le trouva dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, sur le piano. Le vieux Boodmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Il prit le nouveau-né dans ses bras : cet enfant, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : « Citron » parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron.

Questionnaire, phase B, étape 1 : Kanti

Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait. Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines. Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

Résumé, phase B, étape 5

Le balai magique, Chris Van Allsburg, © L'école des loisirs ; 1993. (début du récit)

* 1 *

Les balais de sorcière ne durent pas éternellement. Ils vieillissent. Même les meilleurs d'entre eux, un jour ou l'autre, finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler.

Heureusement, cela n'arrive pas du jour au lendemain. Les sorcières savent très bien reconnaître les premiers signes de fatigue chez leurs balais. Les explosions soudaines d'énergie qui les propulsaient comme des flèches dans le ciel se mettent à faiblir. Les pas d'élan précédant le décollage deviennent de plus en plus nombreux. Des balais ultra-rapides qui, dans leur jeunesse, pouvaient battre des aigles à plate couture se font dépasser par des oies sauvages. Quand ce genre de chose arrive, toute bonne sorcière sait qu'il est temps d'abandonner son vieux balai et de s'en faire fabriquer un nouveau.

Toutefois, il arrive - extrêmement rarement - qu'un balai perde tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tombe avec sa passagère droit vers la terre... C'est justement ce qui arriva par une froide nuit d'automne, il y a quelques années de ça.

* 2 *

Du haut du ciel éclairé par la lune, une longue silhouette enveloppée d'une cape noire vint s'abattre sur le sol en tourbillonnant. La sorcière, suivie de son balai fatigué, atterrit près d'une petite ferme blanche qui était la demeure d'une veuve appelée Minna Shaw.

Au lever du jour, la veuve Shaw découvrit la sorcière, étendue dans son potager. Ses blessures saignaient et elle ne pouvait pas se relever toute seule. En dépit de sa peur, et parce que c'était une brave femme, Minna Shaw aida la sorcière à entrer dans sa maison et la mit au lit.

La sorcière demanda à Minna de fermer les rideaux, s'enroula dans sa grande cape et s'endormit profondément. Elle resta ainsi parfaitement immobile toute la journée et toute la soirée. Lorsqu'elle s'éveilla enfin, à minuit, ses blessures avaient complètement cicatrisé.

Elle se leva du lit et traversa silencieusement la maison de la veuve. Minna Shaw était endormie dans un fauteuil près de la cheminée, où les braises d'un feu mourant rougeoyaient dans l'ombre. La sorcière s'agenouilla près du foyer et prit un des charbons ardents dans sa main.

Dehors, elle fit un feu de feuilles et de brindilles, puis déposa une mèche de ses cheveux dans les flammes. Le feu siffla et craqua, lançant un violent éclair bleu.

Bien vite, la sorcière distingua une forme sombre planant au-dessus d'elle. C'était une autre sorcière qui, après avoir décrit un lent cercle dans les airs, atterrit près du feu. Les deux femmes échangèrent quelques paroles. La première sorcière montra du doigt l'endroit du jardin où son vieux balai gisait encore. Ensuite, elles s'installèrent côte à côte sur le balai de la deuxième sorcière et s'envolèrent par-dessus la cime des arbres.

Lorsque Minna Shaw s'éveilla, elle ne fut pas surprise de constater que son hôte avait disparu. Elle savait que les sorcières possèdent des pouvoirs extraordinaires.

Elle ne fut pas surprise non plus de voir que le vieux balai avait été abandonné. La veuve comprit qu'il avait dû perdre son pouvoir magique. C'était un balai ordinaire à présent, exactement comme celui qu'elle avait dans sa cuisine. Elle s'en servit pour balayer ici et là dans la maison et trouva qu'il n'était ni meilleur ni plus mauvais que celui qu'elle avait utilisé jusqu'alors.

Résumé 1

Les balais de sorcière ne durent pas éternellement ; ils finissent par perdre leur pouvoir magique et ne peuvent plus voler. Il y a quelques années de ça, par une froide nuit d'automne, un de ces balais perdit tout son pouvoir d'un coup, sans prévenir, et tomba avec sa passagère droit vers la terre...

Résumé 2

Une brave veuve, Minna Shaw, découvrit la sorcière blessée et la recueillit chez elle. La nuit suivante, déjà guérie de ses blessures, la sorcière appela à l'aide et repartit sur un autre balai, en compagnie d'une deuxième sorcière

. Lorsque la veuve se réveilla, elle ne retrouva que le vieux balai abandonné et crut qu'il avait perdu ses pouvoirs magiques.

L'homme en noir

Ça s'est passé très vite...

J'étais embêté parce que je voyais la maîtresse qui me regardait avec ma feuille blanche et Lydia qui écrivait comme une folle pour raconter ses vacances chez sa Mamie, à Perros-Guirec.

Mais j'ai pas eu le temps de me faire du souci à cause du texte libre parce que la porte de la classe a claqué très fort. Pas la grande porte où on passe pour rentrer et sortir en temps normal : non, celle de derrière, qui est tout le temps fermée à clé ! Quand on l'ouvre, on tombe sur l'escalier en fer qui descend directement dans la cour de récré. C'est l'escalier de secours, même que c'est interdit d'aller y jouer. Y a juste un étage à descendre pour se retrouver dans la cour.

L'Homme en noir est entré par là.

Comment il avait eu la clé ? Ça, mystère ! (Enfin, "mystère", c'est pas vrai, après j'ai compris comment il l'avait eue, la clé, mais quand il est entré dans la classe, je ne pouvais pas encore le savoir). Il a traversé toute la salle, jusqu'à l'estrade, droit sur la maîtresse, et il lui a dit de se taire et de lever les mains en l'air. Il nous a tous regardés et on a eu la trouille.

On voyait juste ses yeux et sa bouche, dans les trous de sa cagoule. Il portait une cagoule. Il a pris le trousseau de clés sur le bureau de la maîtresse, et il a fermé la porte de la classe. Du coup, plus personne pouvait entrer. Ensuite il a fermé la porte de l'escalier de secours mais pas avec les clés de la maîtresse, avec une spéciale qu'il a sortie de sa poche !

Tout ça, ça s'est passé très vite

On le regardait, il nous regardait. La maîtresse le regardait, personne comprenait ce qui se passait.

Évidemment, tout le monde voyait bien qu'il tenait un gros revolver dans sa main droite. Il le serrait fort. Il portait des gants noirs et une combinaison toute noire aussi et des rangers aux pieds. Il ressemblait un peu aux soldats qui s'entraînent dans le camp, à deux kilomètres de Lantigny, sauf qu'eux, leurs combinaisons, elles sont vertes avec des taches jaunes, camouflé-commando, il dit, Brouillet. [...]

Le père de Brouillet, il est militaire aussi, mais lui c'est son métier, il est capitaine. C'est un chef, dans le camp. Les chefs militaires, ils habitent tous ensemble dans le quartier Santeny, une caserne devant laquelle on passe quand on va à la poste. Le dentiste, il a son cabinet juste à côté ; quand j'ai eu mon abcès à la molaire, l'année dernière, je le rencontrais souvent, le père de Brouillet.

L'Homme en noir qui est entré dans notre classe le matin de la rentrée des vacances de Pâques, c'était pas un soldat. Tout de suite, il a ouvert son sac à dos et il a enfilé une espèce de gilet avec des tas de tubes jaunes accrochés dessus, et un gros boîtier, un peu comme le transfo de mon train électrique. Il y avait un bouton rouge en plein milieu du boîtier et des fils rouges qui pendaient, des petites antennes. Il a posé un paquet de tubes accrochés entre eux avec du rubafix sur le bureau de la maîtresse, trois autres dans la classe, un peu partout, et un devant la sortie de secours.

La maîtresse le quittait pas des yeux, les bras toujours levés en l'air. Elle avait les yeux grands ouverts, et la bouche ouverte aussi, vachement surprise, même qu'elle a un peu bavé mais elle s'est vite essuyée avec la manche de son pull. Nous, on comprenait vraiment rien. Sauf Brouillet.

- C'est des explosifs ... il a dit, à voix basse. Avec un détonateur électronique !

Forcément, son père lui en avait déjà montré, c'était pas étonnant qu'il le sache.

THIERRY JONQUET, L'Homme en noir © Mango, collection BiblioMango, 2003.

Trois résumés :

Texte 1 : *Ce texte raconte la rentrée des élèves dans une école primaire après les vacances de Pâques.*

La maîtresse leur a demandé pour le premier jour de rédiger un texte libre. Lydia, une des élèves a raconté ses vacances à Perros-Guirrec.

Cette école est située près du camp militaire de Lantigny. A côté de la caserne, il y a un dentiste que le narrateur connaît très bien car il a déjà eu un abcès à une molaire. L'institutrice est très gentille mais parfois elle bave un peu alors elle s'essuie avec les manches de son pull.

Texte 2 : *Cette histoire s'est déroulée dans une école primaire après les vacances de Pâques. Alors que les élèves rédigeaient un texte libre, un homme portant une cagoule et un revolver a surgi dans une classe. Il a commencé par menacer l'institutrice en lui demandant de lever les mains en l'air. Il a ensuite disposé des objets sophistiqués composés de tubes jaunes et de boîtiers électroniques un peu partout dans la classe. Les élèves n'ont rien compris à ce qui se passait sauf Brouillet qui a dit : c'est des explosifs.*

Texte 3 : *Ce texte raconte l'aventure vécue par un groupe d'élèves scolarisés près de Lantigny. Après les vacances de Pâques, leur institutrice leur a demandé d'écrire un texte libre. Le narrateur dont la page restait désespérément blanche commençait à s'inquiéter lorsqu'un homme armé et cagoulé fit irruption dans la classe. Il menaça tout le monde avec son revolver et disposa un peu partout dans la classe des explosifs. Après des heures de discussion avec les policiers qui sont intervenus, il a fini par rendre ses armes et libérer tous les otages.*

Notice d'information et de mise en garde contre les Grizzly

Au vu du nombre important d'incidents entre les hommes et les grizzlis répertoriés dans l'État, le Département de la Pêche et des Loisirs informe les auto-stoppeurs, les campeurs, les chasseurs et les pêcheurs de toujours rester sur leurs gardes lorsqu'ils pénètrent dans un parc national.

Nous conseillons à ces personnes de porter sur elles des petites clochettes sonores destinées à éviter de surprendre les ours dans leur sommeil. Nous leur conseillons aussi de toujours emporter avec eux un flacon de poivre (en aérosol) destiné à être pulvérisé sur la gueule de l'animal dans le cas d'une rencontre fortuite.

Ces mêmes personnes auront tout intérêt à relever tous les signes témoignant d'une activité des ours. En particulier, apprendre à reconnaître la différence entre les matières fécales des ours noirs et celles des grizzlis :

- les crottes des ours noirs sont petites, contiennent des pépins de baies et de la fourrure d'écureuils ;*
- les crottes de grizzlis sont beaucoup plus grandes, contiennent des petites clochettes sonores et sentent le poivre.*