

**Travail de l'enseignant,
travail de l'élève
dans l'apprentissage
initial de la lecture**

numéro coordonné par
Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux

AVERTISSEMENT • Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *Repères* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroître*, *connaître*, *entraîner*, *événement*, etc.

La revue *Repères* est indexée dans la base de données FRANCIS produite par l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST).

© INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, 2007
ISBN 978-2-7342-1093-1

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des paragraphes 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies et reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, sous réserve de mention du nom de l'auteur et de la source, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information », « toute représentation ou reproduction totale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur, ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (article L. 122-4). Une telle représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture

Coordination : Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux

Présentation

Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture	5
Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux	

L'ordinaire du travail dans la classe de lecture

Gestion du temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles dans quatre CP de ZEP	37
Patricia Renard	
La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe	59
Philippe Veyrunes, Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Durand	
Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves dans une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire	77
François Simon	

Le travail enseignant et ses accompagnements : collaborations, prescriptions, formation

Un impensé didactique : la mise en espace de l'exercice de lecture au CP	101
Anne Leclaire-Halté	
Lecture d'un même texte au même moment dans trois CP différents : analyse comparative	121
Catherine Tauveron	
La collaboration concertée entre divers intervenants : garant d'une lecture différente des compétences lectorales de l'élève en difficulté	149
Godelieve Debeurme, Sonia Jubinville et Émilie Fontaine	
La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maitres	169
Marie-France Bishop et Christine Sraïki	

Analyser les effets des pratiques d'enseignement de la lecture : pluralité des facteurs, variations temporelles

Construire une zone de compréhension commune pour lire et écrire au cycle 2	191
Catherine Martinet, Kristine Balslev et Madelon Saada-Robert	
Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire	211
Joël Clanet	
Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques	231
Céline Piquée et Gérard Sensevy	
Notes de lecture	255
Résumés des articles	275
Revue des revues	291

Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture

Élisabeth Nonnon, IUFM Nord-Pas-de-Calais, équipe THÉODILE
Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI

La question de l'apprentissage de la lecture, des effets de son enseignement n'a cessé d'être une question vive, à cause des multiples enjeux, sociaux, scolaires et idéologiques des réussites et des échecs dans les premiers apprentissages de l'écrit, qui se répercutent sur toute la scolarité et l'intégration ultérieures des élèves. Les difficultés constatées, telles qu'on peut les mesurer à court terme, par exemple dans les évaluations de début CE1, ou quelques années après, dans les évaluations nationales et internationales, questionnent l'institution scolaire sur son efficacité¹. On comprend qu'en la matière, la recherche des « bonnes pratiques » soit une constante, sur le plan institutionnel comme sur le plan scientifique, recherche qui se réactualise périodiquement et se médiatise souvent sous forme polémique, à la faveur de ce qui est présenté comme des crises de la lecture scolaire (révélées par exemple par les résultats aux évaluations). L'actualité récente a montré une résurgence de cette problématique, sous sa forme la plus traditionnelle et normative, celle d'une dénonciation globale des pratiques d'enseignement de la lecture existantes, d'une part, et celle d'une recherche, voire d'une préconisation de « la bonne méthode », d'autre part.

Ce débat renvoie en fait à plusieurs ordres de questions, bien sûr liées. Certaines ont fait l'objet de beaucoup de travaux, qui éclairent la nature de l'apprentissage visé par l'enseignement de la lecture et les processus à favoriser pour cet apprentissage. Mais d'autres dimensions de cet enseignement et de cet apprentissage dans le cadre scolaire restent encore à mieux connaître, pour que les acquis de ces travaux puissent être effectivement intégrés aux pratiques professionnelles des enseignants, et qu'on puisse appréhender les effets sur les

1 Voir le précédent numéro de *Repères*, n° 35 (2007) « Les ratés de l'apprentissage de la lecture ». Sur la question de l'interprétation des résultats aux évaluations institutionnelles de la lecture, voir le dossier de la *Revue française de pédagogie*, n° 157 (2006).

apprentissages des élèves des modalités d'enseignement de la lecture autrement que de manière volontariste ou idéologique.

Les travaux sur la lecture ont en effet progressé, identifiant mieux les composantes cognitives, linguistiques, culturelles d'une activité dont la plupart des études soulignent la complexité, quel que soit le modèle d'analyse adopté. On ne reviendra pas ici sur les divergences au plan théorique, épistémologique, méthodologique, des modèles scientifiques de l'activité de lecture et de son apprentissage, ni sur les clivages qui peuvent apparaître dans les documents mettant à disposition des enseignants les résultats de ces recherches². On considèrera, pour dire vite, qu'un consensus se fait actuellement autour de l'importance centrale de la maîtrise des correspondances graphophonologiques, et qu'en même temps, malgré les désaccords sur les priorités et le poids réciproque des facteurs, personne ne nie que d'autres compétences sont mises en œuvre parallèlement ou interactivement avec la maîtrise du code graphophonologique (compétences lexicales, orthographiques et syntaxiques, compétences relatives à la compréhension, dispositions permettant une appropriation des fonctions de la lecture-écriture).

Mais la plupart des travaux s'accordent aussi pour dire qu'on ne peut pas, à partir de modélisations de l'activité de lecture ou du fonctionnement du code écrit, déduire directement des conclusions sur la façon de mener les apprentissages. Il y a à cela au moins deux raisons. D'une part, la logique des activités scolaires, leurs fonctions et leurs contraintes font qu'elles ne peuvent être régies par la seule application de principes cognitifs, ou même strictement didactiques. Elles renvoient à la pluralité des fonctions et des contraintes qu'assument le travail scolaire (notamment à travers l'acculturation à l'écrit) et la socialisation liée à la scolarisation. On pense à l'analyse de Chervel sur la notion de discipline et les liens entre les divers sens du terme³, celle de Hébrard sur l'exercice⁴, ou de Perrenoud sur les apprentissages incidents que font les élèves à travers l'exercice du « métier d'élève »⁵. D'autre part, au delà des compétences cognitives et scripturales que suppose la maîtrise du code écrit, l'entrée dans la lecture-écriture comporte tant de facettes, met en jeu des dispositions si diverses (au niveau du rapport au langage, à la culture écrite, au travail scolaire⁶) qu'entre les modèles de l'activité de lecture et les apprentissages observés chez les élèves, on est obligé de faire intervenir de multiples niveaux intermédiaires d'analyse. On doit en particulier reconnaître l'épaisseur et la complexité de ce qui se passe quotidiennement dans les contextes d'apprentissage mis en place dans la classe. Le travail mené par les enseignants et les élèves dans les tâches de lecture n'est pas une simple application d'un modèle didactique *a priori*, d'où découleraient de façon univoque les pratiques

2 Notamment entre les différents ouvrages proposés par l'Observatoire national de la lecture.

3 Chervel A. (1998) p. 18 et 19 notamment.

4 J. Hébrard montre ainsi les fonctions sociales et anthropologiques, autant que didactiques, de l'exercice. *Revue de linguistique appliquée*, n° 48 (1982) « L'exercice », p. 6.

5 Perrenoud P. (1995).

6 Voir *Repères*, n° 18 (1998) : Goigoux R. « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie ».

et leurs effets sur l'apprentissage. Il comporte de nombreux niveaux différents qu'il ne faut pas écraser et qui ont tous leur logique.

L'activité d'enseignement effectivement mise en œuvre par un enseignant dans l'interaction avec ses élèves ne coïncide pas forcément avec celle qu'il pense ou dit avoir prévue *a priori*. L'activité effective des élèves dans ces situations n'est pas le reflet direct et transparent de ce qui est visé par la tâche proposée par l'enseignant. La réalité de l'apprentissage de chaque élève ne coïncide pas directement avec l'activité observable des élèves dans les tâches. C'est pourquoi, comme le montre un dossier de la *Revue française de pédagogie*⁷, il est difficile d'évaluer directement les effets de pratiques pédagogiques sur les apprentissages. S'y ajoute la nécessité de prendre en compte, non seulement les apprentissages explicites et formalisés, mais tous les apprentissages implicites et inconscients auxquels s'intéressent aujourd'hui nombre de chercheurs (par exemple dans le domaine de l'orthographe).

De fait, le travail scolaire met en jeu, de la part de l'enseignant comme des élèves, une ergonomie complexe, où interviennent nombre d'éléments qui peuvent échapper à la conscience et à la théorisation, et relever de logiques différentes⁸ : des routines, des savoir-faire et des gestes de travail intériorisés, en partie invisibles, des environnements matériels (tableaux, affiches, exemples), des outils (cahiers, fiches, supports)⁹, des tâches et des exercices qui s'inscrivent plus ou moins dans une tradition scolaire (la copie, par exemple) et dont la logique ne relève qu'en partie de principes didactiques déclarés¹⁰. Cette stratification des formes de travail peut induire chez les élèves des interprétations différentes de ce qui est en jeu dans les tâches proposées.

C'est pourquoi depuis longtemps, des chercheurs ont signalé que la référence classique aux méthodes de lecture n'était pas le niveau pertinent pour analyser la façon dont est mis en œuvre l'enseignement de la lecture, juger de son efficacité et en cerner les facteurs¹¹. Le terme de méthode lui-même peut renvoyer à des principes organisateurs de l'action enseignante situés à des niveaux différents, depuis le fait de suivre la planification et le découpage des savoirs prévus par un manuel, jusqu'aux principes explicites ou invisibles qui guident l'activité de l'enseignant dans les multiples situations de lecture-écriture, parfois très variées, mises en œuvre dans une journée de classe. Il a souvent été relevé que des enseignants se réclamant de la même méthode ou disant se servir d'un même manuel peuvent dans les faits mettre en œuvre des pratiques profondément différentes et solliciter de la part de leurs élèves des démarches et des définitions de l'activité de lecture différentes. On peut estimer que des pratiques concrètes favorisant la réussite peuvent être déve-

7 *Revue française de pédagogie*, n° 148 (2004) : « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques ».

8 Goigoux R. (2005).

9 *Repères*, n° 22 (2000) : « Les outils de l'enseignement du français ».

10 *Revue de linguistique appliquée*, n° 48 (1982) : « L'exercice ».

11 Bru M. (1996).

loppées dans les classes par des maîtres se réclamant de « méthodes » *a priori* différentes, et qu'inversement, on peut observer des blocages chez une partie des élèves dans des classes se réclamant de « méthodes » différentes (qu'elles se revendiquent comme traditionnelles ou innovantes). Comme le rappelle Clanet dans ce numéro, les liens ne sont pas univoques entre la méthode d'enseignement revendiquée et la méthode d'apprentissage mise en œuvre dans l'interaction entre enseignant et élèves. Au delà des anciennes querelles de méthodes, il est donc important de s'attacher à l'activité effective des enseignants et des élèves dans le quotidien de la classe, dans la durée d'une journée de classe et dans une temporalité plus longue¹². C'est ce qui peut permettre de mieux cerner les lieux de tension ou de difficulté qui génèrent des décrochages, des résistances, l'accroissement des différences entre élèves, voire des discriminations.

Par ailleurs, la traditionnelle querelle des méthodes focalise l'attention sur le seul moment de l'apprentissage explicite du code écrit au CP. Mais il y a sans doute d'autres moments clés pour le décrochage et le déclenchement de processus de marginalisation vis-à-vis de l'écrit. Ainsi on peut penser que la dernière année du cycle 2, moment qui a moins retenu l'attention que le CP, constitue un moment décisif où peuvent se creuser des différences entre des élèves aptes à s'inscrire dans des offres de lecture lettrée (qui tendent actuellement à être valorisées de façon précoce), et des élèves encore peu assurés dans les apprentissages élémentaires (sans devoir être réduits pour cela à une remédiation spécialisée ou une reprise des exercices du CP).

Le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et leur efficacité s'inscrit donc dans deux chantiers, qu'ont ouverts dans une perspective plus générale de nombreux travaux récents. Ce sont ces deux chantiers qui orientent la réflexion du numéro : tenter de mieux connaître et comprendre l'activité de l'enseignant et des élèves en contexte scolaire, en tenant compte des contraintes et des spécificités de ce contexte ; trouver les moyens d'appréhender de façon avérée, non mécaniste¹³, les effets des pratiques pédagogiques d'enseignement de la lecture en termes d'équité (c'est à dire de réduction des écarts initiaux entre élèves), et de les mettre en relation avec certaines variables de ces pratiques.

1. Appréhender en termes de travail les activités scolaires ordinaires autour de la lecture

Les impasses des controverses sur les méthodes montrent d'abord la nécessité de mieux connaître la façon dont les activités conjointes de l'enseignant et des élèves s'effectuent dans l'ordinaire des classes, dans les conditions et les

12 Goigoux R. (2002).

13 La plupart des travaux actuels soulignent les limites d'un modèle d'analyse dit « processus-produit », du fait de la multitude des facteurs impliqués dans une causalité qui n'est pas linéaire, et de sa forte contextualisation.

contraintes qui sont celles de l'enseignement scolaire¹⁴. En quoi consiste, au jour le jour et tout au long de la journée, ce qui se fait dans les classes pour apprendre à lire et à écrire ? Comment procèdent des enseignants, quels qu'ils soient, pour prendre en charge le travail d'un groupe de vingt-cinq élèves, et l'apprentissage de chacun ? Or si les discours sur la lecture abondent, l'ordinaire scolaire actuel de l'enseignement de la lecture a paradoxalement besoin d'être mieux connu, et mieux reconnu.

1.1. Connaître et reconnaître l'ordinaire de l'enseignement de la lecture

Il serait utile, d'abord, d'avoir une meilleure idée d'ensemble de ce qui se pratique dans les classes de CP. Cela permettrait d'éviter à la fois les dénonciations globales ne reposant pas sur des données suffisamment étendues et avérées, et la valorisation de pratiques exceptionnelles, dont le coût professionnel et l'inscription dans le continuum du travail scolaire ne seraient pas suffisamment pris en compte. Or paradoxalement, on dispose encore actuellement de peu de descriptions pour établir cet état des lieux.

Les pratiques revendiquées sur le mode déclaratif, les statistiques de l'édition relatives aux manuels en usage dans les classes fournissent des indications, mais ne donnent qu'un éclairage incomplet, et ne permettent pas de conclure sur les pratiques réelles, les tâches effectivement proposées aux élèves, les supports et la façon de les utiliser, les composantes pertinentes de l'expertise enseignante dans l'enseignement de la lecture. Il existe des rapports, comme ceux de l'Inspection générale (1995, 2004 sur les CP dédoublés, 2005 et 2006), ou des travaux peu nombreux, qui indiquent les éléments d'un panorama général des pratiques ordinaires¹⁵. Des biais sont évidemment à prendre en compte : les enseignants peuvent par exemple hésiter à montrer aux observateurs ou aux évaluateurs institutionnels des pans entiers de leur travail qu'ils ressentent comme moins légitimes ou valorisants (les exercices de consolidation notamment). Il est vrai qu'une telle investigation en vue d'un état des lieux demande des observations à grande échelle, et donc un investissement très important, si on ne veut pas recourir seulement aux pratiques déclarées ou à des critères simplistes pour caractériser les méthodes d'enseignement de la lecture. C'est pourquoi les études décrivant finement les pratiques de classes de lecture restent souvent centrées sur un corpus restreint. Cependant de telles recherches ont récemment été entreprises sur des échantillons importants, et ont mis au point des méthodologies complexes pour cerner les variables des conduites d'enseignement qui peuvent être significatives¹⁶. On renverra également aux enquêtes du PIREF auxquelles se réfèrent les articles de G. Sensevy et C. Piquée, et de J. Clanet dans ce numéro. Cette question sera développée dans la seconde partie.

14 Durand M. (1996).

15 Fijalkow J. et É. (1994) ; Bru M., Clanet J., Maurice J.-J. (2003).

16 Bru M. (1996) ; Bru M., Clanet J., Maurice J.-J. (2003).

Mais il s'agirait aussi, surtout, de reconnaître ce travail ordinaire de l'enseignant : considérer qu'un préalable est de lui faire crédit et d'essayer de le comprendre, sans jugement de valeur *a priori*. Cela suppose d'abord de prendre en compte les contraintes dans lesquelles il s'effectue, ses multiples composantes en tant que travail, qui peuvent expliquer certains choix, certaines conduites de l'enseignant ou certains points critiques observés. Cela suppose ensuite d'accorder à ces choix et à ces conduites une cohérence, une complexité et une légitimité en tant que logiques pratiques. Le didacticien a d'abord à les connaître, s'il veut cerner des éléments d'expertise pour enseigner la lecture et des modalités de travail efficaces pour l'apprentissage¹⁷. Adopter une perspective ergonomique sur le travail des enseignants et des élèves, c'est accepter au moins provisoirement de renoncer à le juger au nom de l'opinion droite. Une telle perspective implique qu'on cherche à comprendre en quoi l'activité observée, les choix qu'on peut en inférer, voire les détournements, constituent une façon de répondre à des contraintes multiples, avec une appréciation du rapport entre coût en énergie et résultat obtenu. Elle implique qu'on se donne les moyens de cerner la complexité des facettes qui interfèrent dans les tâches et les interactions scolaires.

Tout un ensemble de travaux s'est donc donné comme principe, comme le rappelle Tardif, de « partir de l'analyse des contextes quotidiens dans lesquels interviennent les professionnels de l'éducation, pour mieux décrire et comprendre leur activité, avec ses contraintes et ses ressources particulières »¹⁸. Ces travaux mobilisent des références, des modèles théoriques et des méthodologies très divers, car ni l'analyse de l'activité, ni l'analyse du travail ne sont des champs homogènes et unifiés¹⁹. De fait il n'est pas courant d'étudier le travail des enseignants comme un travail, c'est à dire comme activité sociale qui comporte des normes, des outils et des technologies, des fonctions sociales à assurer, des impératifs de maintenance et de production, une division du travail ; mais qui consiste aussi en une expérience spécifique de chacun pour inscrire sa propre activité dans ces contraintes, ces routines, ces tensions et lui donner sens²⁰. En cela il est un travail à l'instar d'autres formes du travail humain et peut relever des mêmes catégories d'analyse (rythmes, rapport entre

17 Comme le dit Bru, « certains modèles s'attachent davantage à formaliser ce qui devrait être, essayant de répondre à la question : comment bien enseigner ? D'autres modèles visent à se donner les moyens de rassembler et organiser les informations relatives à l'objet complexe qu'on désire connaître ; la question est alors : comment enseigne-t-on ? Les modèles à dominante prescriptive ignorent souvent la multiplicité des buts poursuivis par les enseignants, ils réduisent cette multiplicité au seul souci du rendement scolaire. Les modèles descriptifs à visée explicative tentent d'éviter toute normativité. Ainsi devient-il possible de rendre compte de la diversité des motivations qui président au choix de telle ou telle modalité didactique ». Bru M. (1996).

18 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 2.

19 Comme le remarque A. Barrère, « le travail à l'école (travail enseignant et travail scolaire des élèves) est un thème omniprésent et dispersé dans la littérature de recherche en éducation », abordé dans de nombreux champs « et cette diversité n'a guère aidé à la construction d'une vision unifiée de l'objet », le travail n'étant alors abordé que comme intermédiaire entre processus d'enseignement et d'apprentissage, ou comme « lieu de nombreuses et constantes prescriptions qui font passer au second plan la réflexion sur les réalités quotidiennes ». (2006) p. 396.

20 Clot Y. (1999).

cout et résultat, produits). Mais il a en même temps ses spécificités, notamment d'être un travail dans et par les interactions avec autrui, qui s'opère sur le travail d'autrui. Plusieurs articles du numéro, notamment celui de C. Martinet, K. Balslev et M. Saada-Robert montrent ce travail d'ajustement entre enseignant et élèves, pour constituer progressivement un espace de significations partagées, à travers des interprétations réciproques et des attributions successives de sens aux conduites de l'autre. Ce qu'il faut donc comprendre, c'est « ce qui se passe et se joue dans l'articulation des gestes professoraux et d'étude », l'action conjointe de l'enseignant et des élèves²¹. Surtout, l'école est un lieu où il ne suffit pas de travailler : les élèves sont là pour apprendre, et il ne suffit pas de « donner à l'autre les signes extérieurs d'une professionnalité dans le métier d'élève, dans le métier d'enseignant » pour que le travail soit synonyme d'apprentissage²², d'où bien des malentendus chez certains élèves. Cependant il n'est pas réaliste, il serait même réducteur, d'hypertrophier la dimension de construction de savoirs en minimisant les autres dimensions de l'acculturation scolaire.

1.2. Travail prescrit, travail réel dans l'enseignement de la lecture

Une opposition classique en analyse du travail est la différence entre travail prescrit (défini *a priori* par des normes, des objectifs, des cahiers des charges, des programmes), et travail réel (effectivement mis en œuvre par les personnes qui travaillent). C'est dans cet écart entre travail prescrit et travail réel que peut se penser l'expérience réelle du travail²³.

Comme tout travail, celui de l'enseignant, et plus particulièrement celui de cours préparatoire, est fortement déterminé par un ensemble de normes et d'injonctions. Il s'agit bien sûr des préconisations officielles (Instructions, programmes, répartitions horaires), qui institutionnalisent à un moment donné des priorités, une définition des compétences à atteindre en lecture, des répertoires de tâches et d'outils d'évaluation. Mais il s'agit aussi d'un arrière-fond de discours venant de diverses instances de légitimation (modèles didactiques invoqués par les formateurs, les revues professionnelles) et de la socialisation professionnelle entre enseignants. Sur la lecture, ces discours injonctifs sont nombreux, évolutifs, stratifiés, et renvoient à toute une épaisseur historique des modèles et des représentations²⁴. Pour la plupart des enseignants, ils s'incarnent en grande partie à travers les instruments comme les manuels et les épreuves d'évaluation qui leur sont proposés, mais aussi des critères, des croyances qui circulent dans le milieu. Ils constituent une culture d'arrière-fond complexe, traversée de tensions, à laquelle les enseignants entretiennent un rapport ambivalent. Tardif, entre autres, souligne la diversité des sources de connaissances professionnelles, l'impact des finalités énoncées de l'école

21 Schubauer-Leoni M.-L. (2007) p. 51.

22 *Recherches*, n° 24 (1996) : « Fabriquer des exercices », p. 5.

23 Leplat J. (1997).

24 Chartier A.-M., Hébrard J. (1989, 2000).

et des programmes sur le travail des enseignants, mais aussi tout le travail de transformation qu'ils leur font subir²⁵. Ce constat recoupe les travaux sur ce qu'on a appelé le curriculum caché et la sociologie du curriculum²⁶. Plusieurs articles du numéro montrent comment les enseignants s'approprient et réorganisent, dans leur propre logique, les propositions venues de diverses sources : l'enseignante de l'article de A. Halté s'inspire de pages de manuels mais les transforme à deux reprises successives, les trois enseignants décrits par celui de C. Tauveron réinterprètent le même texte et la même trame de travail choisis et élaborés en commun, et en font dans leur classe des mises en œuvre très différentes, qui renvoient à des logiques et des accentuations différentes des objectifs de la lecture (adhésion et engagement dans le monde du texte, ou exercice de processus de compréhension, d'anticipation, de connaissance textuelle, ou maîtrise et rigueur dans le décodage). Si on reprend les catégories de Bronckart et Fillietaz, les finalités des activités-types (collectivement définies et organisées) sont toujours transposées en intentions, qui orientent les actions du sujet enseignant.

Le travail réel n'est donc pas une application, voire une dégradation du travail prescrit. Il a sa logique, sa spécificité, ses ressources propres, ses formes d'expertise, même s'il s'agit d'une forme de « bricolage », à partir de routines intériorisées et d'un répertoire de réponses à des sollicitations du contexte qui permet d'anticiper, d'ajuster, d'improviser. On a souligné combien il était difficile de dire ce travail réel, car à la différence du travail prescrit, il ne bénéficie pas de matrices de discours précodées, comme le dit J. Boutet, et il est en partie invisible, passant par une multitude de conduites et de savoir-faire qui échappent à la conscience. C'est pourquoi en matière d'apprentissage de la lecture notamment, les maîtres disent rarement ce qu'ils font effectivement, non pour cacher ou pour tricher (il arrive souvent que leur discours sur leur propre pratique soit restrictif ou dévalorisant, eu égard aux savoir-faire que peut repérer l'observateur), mais parce que ces savoir-faire incorporés sont souvent trop minuscules pour être dicibles²⁷. Cependant comme le rappelle Bru, si on peut s'accorder sur « l'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives²⁸, entre la connaissance des pratiques telle qu'elle résulte d'une enquête par questionnaire et telle qu'elle résulte de l'observation », on ne peut pas « en tirer la conclusion que ce que disent les enseignants n'est pas fiable et que seule l'observation permet de connaître les vraies pratiques d'un enseignant ». Il faut « écarter la prétention d'un accès aux vraies pratiques : les pratiques observées ne sont jamais que les pratiques observées sous les conditions

25 « Les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que des autres conditions, telles que les besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe. Ils font à la fois moins, plus et autre chose ». Tardif M., Lessard M. (1999) p. 252.

26 Forquin J.-C. (1989).

27 Goigoux R. (2002) ; (2006).

28 J. Clanet dans ce numéro propose l'expression de « pratiques constatées » plutôt qu'« effectives ».

de l'observation »²⁹. Il faut donc aussi faire place à la parole des enseignants sur ce qu'ils font et tentent de faire. D'autre part l'observation de comportements ne permet d'appréhender que partiellement des pratiques : y échappe la composante cognitive et intentionnelle³⁰.

Clot suggère que cette opposition classique entre travail prescrit et travail réel, qui a été si heuristique en ergonomie, doit être dépassée. Une des raisons est peut-être qu'en mettant l'accent sur la dimension contextuelle et personnelle de ce bricolage en réponse aux sollicitations des situations, elle met insuffisamment en lumière la dimension collective, historiquement et socialement constituée des pratiques professionnelles « de terrain », et leur dimension normative et autorégulée, normes et règles qui ne sont pas seulement un reflet, même détourné et aménagé, des normes institutionnelles.

1.3. Culture professionnelle et forme scolaire dans l'enseignement de la lecture

C'est sur cette trame générique, qui fait partie d'une culture professionnelle avec son histoire, son développement, ses modes de transmission et de régulation, que s'inscrivent les variations individuelles, des modes d'appropriation et de créativité, qui font « le style » de chaque enseignant, selon l'expression de Clot : « un milieu de travail n'est pas que la projection de mécanismes opératoires individuels. C'est lui faire perdre beaucoup trop de la consistance sociale et instrumentale indispensable au développement des sujets. Il existe des instruments sociaux de l'action qui la préorganisent sous la forme de règles d'usage et d'échange impersonnelles : ils constituent la dimension générique de l'activité individuelle. Il est de la responsabilité de l'encadrement de reconnaître cette fonction du collectif qui redéfinit ainsi la tâche en la faisant sienne, la prolifération des procédures prescrites n'abrègeant jamais le temps qu'il faut pour qu'une culture professionnelle collective se renouvelle³¹. Cette remarque semble valoir pour éclairer à la fois la stabilité et les dynamiques de changement des manières d'enseigner la lecture dans les classes ordinaires.

Cette épaisseur des références, des modèles et des répertoires d'action forgés dans le milieu professionnel, toujours à l'arrière-plan de l'action individuelle des enseignants, renvoie à l'histoire des disciplines et des pratiques scolaires. Cette histoire montre à la fois la relative autonomie de ce corps de règles, de savoirs et de tâches par rapport aux injonctions et aux références

29 Bru M. (2004). « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche » in Marcel J.-F.

30 Bressoux P. (2001).

31 Clot Y. (1999) p. 31.

extérieures³², mais aussi leur grande continuité à certains égards³³ et les mécanismes complexes du changement³⁴. Sur l'apprentissage de la lecture notamment, il est fondamental de se référer à cette histoire des pratiques, des tâches, des supports, autant qu'à celle des contenus mobilisés, comme le font notamment les travaux d'A.-M. Chartier. L'étude de la tradition scolaire permet d'éclairer, au delà des effets de surface, sur quoi portent les changements et à quelle logique ils répondent, mais aussi pourquoi certaines formes scolaires ou activités perdurent envers et contre tout dans l'enseignement de la lecture, même si elles changent de fonction ou de justification en changeant de contexte dans la classe. On renverra notamment à son histoire de la lecture à voix haute dans l'enseignement de la lecture³⁵, mais aussi à des travaux sur l'histoire et la place des activités de copie dans l'apprentissage de la lecture-écriture³⁶. Selon Chervel, cette « forme de culture qui est scolaire dans son principe » « est engendrée par les contraintes pédagogiques ou plus étroitement didactiques qui accompagnent en permanence l'enseignement donné en milieu scolaire »³⁷. Cette approche permet de comprendre par exemple la pérennité de l'entrée dans les textes par la lecture à voix haute en commun, constatée par plusieurs articles (P. Veyrunes, C. Tauveron). Malgré ses limites et les critiques dont elle a fait l'objet, elle répond partiellement, même de façon pas vraiment satisfaisante, à certaines contraintes ergonomiques (elle peut fonctionner comme preuve de l'effectuation de la lecture, paraît un moyen économique pour l'enseignant de voir où en sont les élèves, de concilier le collectif et un certain enrôlement des individus à travers l'exercice du relais).

32 « L'histoire des disciplines scolaires met en pleine lumière la liberté de manœuvre qui est celle de l'école dans le choix de sa pédagogie. Elle s'inscrit en faux contre la longue tradition qui, ne voulant voir dans les disciplines enseignées que les finalités qui sont effectivement la norme imposée, fait de l'école le sanctuaire non seulement de la routine mais de la contrainte, et du maître, l'agent impuissant d'une didactique imposée de l'extérieur. Si on veut alors, tout en restant à l'intérieur de ce cadre rigide, expliquer l'évolution concrète des disciplines, il ne reste plus, puisqu'on s'est interdit toute possibilité de voir le mouvement surgir de l'intérieur, qu'à faire appel aux grands penseurs de la pédagogie qui permettent ainsi de débloquer la machine. La réalité est fort différente ». Chervel A. (1998) p. 27.

33 Par exemple, concernant l'exercice, Hébrard souligne la nécessité pour l'analyser de prendre en compte sa « dimension structurale plus fondamentale, directement tributaire des caractéristiques de l'apprentissage scolaire et donc difficilement modifiable dans le cadre institutionnel qu'est l'école » ; « d'un courant pédagogique à l'autre, des pratiques les plus conservatrices aux dernières innovations, les variations sont souvent imperceptibles. Et il est nécessaire de se donner un minimum d'épaisseur temporelle même lorsqu'on veut travailler dans un cadre synchronique tant l'homogénéité des comportements pédagogiques est grande ». (1982) p. 7.

34 « C'est cet immense corps de professionnels qui prend en charge la mise en œuvre des grands objectifs qui lui ont été assignés. À cet effet il met au point des méthodes, des exercices, des progressions, des théories, qui, après confrontation avec des concurrents, finissent par l'emporter parce qu'ils surnagent seuls, par l'effet de la sélection naturelle, dans un océan de tentatives individuelles. C'est sur ce type de phénomènes que les décideurs tablent. Bien loin de les contrarier pour imposer arbitrairement des solutions didactiques qui auraient leur préférence, ils s'attachent à favoriser toutes, ou presque toutes, les initiatives, car ils savent que c'est l'économie intime du système éducatif qui est ici en jeu ». Hébrard J. (1982) p. 193.

35 Chartier A.-M. (2005).

36 Chervel A. (1998) p. 7.

37 Barré-De Miniac C. (éd.) (1999). *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : INRP.

Les articles du numéro mettent chacun en lumière certains de ces paramètres du travail scolaire.

1.4. Les paramètres du travail scolaire : la dimension temporelle

Un premier paramètre, fondamental, du travail de l'enseignant et des élèves pour apprendre à lire, c'est la dimension temporelle. Elle agit à la fois comme une contrainte forte, et comme une source de liberté et de variations.

Le temps d'une journée de classe, d'une semaine, d'un trimestre est une durée longue à organiser, à occuper, à supporter, à réguler, pour l'enseignant comme pour ses élèves. En termes de travail, il ne peut être intégralement constitué d'instant intenses, de moments de découvertes et de concentration, de chefs d'œuvre didactiques. Pour durer dans cette durée, enseignant et élèves installent nécessairement un rythme, des temps forts et des temps faibles, des moments de routine ou d'exercitation à côté des moments d'exploration ou de construction de connaissances nouvelles, sans parler de tous les temps interstitiels³⁸ qui ne sont pas directement centrés sur les apprentissages. La distribution dans la journée des différentes activités de lecture et d'écriture (découverte d'un texte, exercices portant sur la combinatoire ou la reconnaissance de mots, copie, rédaction de phrases, lecture de livres...) répond à des impératifs de type différent, parfois concurrents. Il n'y a pas de raison de juger ou de conclure à un type d'enseignement à partir d'un exemple de séance « phare » : on n'explore pas un texte nouveau tous les jours et à tout moment. C'est à travers la distribution générale dans la journée, la semaine, le trimestre, des activités différentes liées à la lecture, qu'on peut appréhender les façons dont elle s'enseigne dans les classes. L'emploi du temps (effectif, pas seulement formel) est donc un facteur important à prendre en compte.

On peut penser qu'il y a des constantes, mais aussi des différences selon les classes dans le temps alloué aux divers types de tâches scolaires liées à la lecture et dans l'étendue du répertoire de tâches. Crahay évoque de nombreux travaux sur le temps scolaire qui montrent des variations importantes dans l'utilisation du temps selon les enseignants, notamment la part allouée au temps effectif d'enseignement (en faisant intervenir les transitions entre activités, interruptions ou régulations diverses, que ne prévoient pas les plans d'étude) et dans les répartitions horaires allouées aux disciplines ou aux types d'activité, ces caractéristiques pouvant en partie, mais pas complètement, être mises en relation avec les caractéristiques des élèves. Ces décalages peuvent être encore plus grands si on fait entrer en ligne de compte non seulement le temps alloué par les enseignants aux activités d'apprentissage, mais le temps d'engagement effectif des élèves dans l'activité, ce qui détermine selon lui des « opportunités d'apprentissage » différentes³⁹. Pour la recherche, cela pose la question de la portée temporelle des observations, pour que l'analyse prenne en compte cette

38 Marcel J.-F. (2002).

39 Crahay M. (2000). Chapitre IV « L'école offre-t-elle à tous les mêmes occasions d'apprendre ? » et chapitre V « Temps d'enseignement et apprentissage des élèves ».

dimension du temps scolaire, à la fois la durée journalière et hebdomadaire du temps de travail, et son découpage en plages institutionnellement limitées, qui provoque un fractionnement des activités⁴⁰. L'imminence de la sonnerie et la nécessité de boucler l'activité peuvent expliquer par exemple que l'enseignant reprenne la main, ne fasse plus appel qu'aux bons élèves, comme on le voit dans l'article de P. Veyrunes.

D'autre part, ce temps est évolutif. La façon dont un enseignant enseigne la lecture (la répartition horaire, les objectifs privilégiés, les types de tâches, les modalités d'étayage...) se transforme en cours d'année en fonction de l'évolution des compétences des élèves. Cette évolution peut résulter d'un choix contrôlé dans la façon de répartir les priorités selon la période de l'année. Deux maîtres expérimentés, enseignant en REP, peuvent justifier un usage (distancié et sans illusion) d'une méthode centrée sur le code (en l'occurrence *Ratus*), l'un comme lancement plutôt ludique et rassurant en début d'année pour faire comprendre le principe alphabétique, avant de passer vite à un répertoire plus large de textes et de stratégies de lecture (écrits sociaux, accent mis sur la compréhension), l'autre comme moyen de stabiliser et systématiser les acquis relatifs au code après une période d'entrée dans l'écrit centrée sur la compréhension du sens des pratiques de lecture-écriture. Dans ces cas le choix d'entrée prioritaire et des accentuations privilégiées selon le moment relève d'une planification : il se justifie au nom d'une expérience raisonnée et reconnue par l'institution. Ces accents ne sont jamais exclusifs, et correspondent à des dominantes selon le moment dans un répertoire de plusieurs types d'activités. Une autre part des transformations tient à la particularité du groupe d'élèves, de sa dynamique d'évolution : l'enseignant ajuste et improvise des accentuations différentes en fonction de ce qu'il observe au fur et à mesure du travail des élèves : les formes de son guidage évoluent dans l'année, comme le montre J. Clanet dans ce numéro. Dans d'autres cas, ces transformations sont moins maîtrisées et résultent plutôt de corrections de trajectoire au coup par coup. L'article de P. Renard s'attache à ces façons différentes dont les enseignants gèrent la dimension évolutive liée au temps, et C. Martinet, K. Balslev et M. Saada-Robert repèrent les éléments de complexification des composantes du travail partagé dans l'interaction pour une même tâche de dictée à l'adulte à plusieurs moments de l'année scolaire (sans qu'on puisse conclure à un progrès linéaire d'un moindre partage des significations à un partage avéré). On voit donc bien qu'il est impossible, sur la base d'une observation à un moment donné, d'en conclure à la méthode ou l'expertise d'un maître. Crahay a ainsi mis en évidence que la variabilité des pratiques du même enseignant à contextes différents et à moments différents est aussi, sinon plus importante

40 Vincent G. (1993). « Temps ». In Houssaye J. (éd.) *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

que la variabilité entre enseignants à conditions égales⁴¹. Il faut nécessairement faire intervenir ce facteur de variation, comme le montre Bru⁴².

1.5. Les paramètres du travail scolaire : le nombre et les individualités

« Le problème principal du travail enseignant consiste à interagir avec des élèves qui sont tous différents les uns des autres, et en même temps à atteindre des objectifs propres à une organisation de masse fondée sur des standards généraux. Travaillant avec des collectifs, l'enseignant doit aussi agir sur les individus. Il y a là un invariant essentiel de ce travail, qui est en même temps une tension essentielle de ce métier : agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent »⁴³. C'est chaque élève qui construit son apprentissage de la lecture, en intégrant et en articulant les divers savoir-faire proposés dans les séances d'enseignement, en fonction d'une interprétation qu'il se fait du savoir-lire. L'hétérogénéité des élèves dans cet apprentissage est donc grande, non seulement dans les acquis préalables relatifs à l'écrit et les rythmes, mais dans les démarches et stratégies utilisées, les points de blocage⁴⁴. Les enseignants disposent de certains outils pour repérer et interpréter les indices des démarches et des blocages, et décider de pistes de travail pour chaque difficulté observée⁴⁵. L'expertise des enseignants consiste pour une bonne part dans cette acuité d'interprétation et de mémoire de ce que fait chaque élève, et dans la capacité à adapter ses formes de soutien, ses consignes selon les élèves et selon les moments de l'année.

Mais se pose crument la question de savoir comment gérer dans la classe la tension entre ce caractère individuel de l'apprentissage et le caractère collectif des activités. L'enseignement a lieu en collectif, et le nombre est une contrainte forte. Selon Sensevy, « pour le professeur, la constitution des individualités en collectif est une nécessité », d'où « une certaine indifférence aux différences », pour reprendre l'expression de Bourdieu⁴⁶. Tous les maîtres de CP ont conscience et souci de ce problème d'hétérogénéité. L'obligation de différencier est présente à l'esprit de chacun, l'amenant à bricoler des dispositifs, des

41 Crahay M. (1989).

42 « La méthode en tant que telle ne peut expliquer les résultats des élèves, ce qui compte ce sont les interactions qui se réalisent dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage, interactions variables pour une même méthode selon les caractéristiques des élèves, et pour le même élève, selon le moment de sa scolarité ».

43 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 355.

44 Ducancel G. (1998) : « Lire, une modalité de compréhension du langage écrit par les élèves ». *Repères*, n° 18.

45 MEN (2003). *Lire au CP*. CNDP.

46 Comme le rappelle Chervel, « le travail, au sens fort, du maître, c'est la tension d'un corps à corps avec le groupe : le groupe en lui-même, en tant que tel, constitue une pièce essentielle du dispositif disciplinaire. D'où la différence entre l'enseignement scolaire et le préceptorat : si les finalités peuvent être identiques pour l'un et l'autre, les pratiques d'enseignement ne le sont pas. Le précepteur peut se permettre des écarts considérables, expérimenter des nouveautés que la pédagogie théorique propose : le préceptorat, comme le pensionnat libre, est souvent un agent ou un relais de l'innovation ». Chervel A. (1998) p. 29.

aménagements des supports, des consignes, des ressources, qui pèchent bien souvent aux yeux mêmes de ceux qui les mettent en place. L'article de A. Halté montre comment une enseignante essaie plusieurs bricolages d'un support tiré d'un manuel, celui de F. Simon examine plusieurs solutions tentées par des enseignants pour la différenciation, les alternatives et les embuches de cette mise en œuvre. Le plus souvent les maîtres doivent faire coopérer des élèves de niveaux différents dans des activités communes, et ils essaient de gérer tant bien que mal ces décalages en canalisant, en ignorant, en sollicitant des élèves de profil différent en fonction des besoins de l'avancement de la leçon, comme le montre la description que fait dans ce numéro P. Veyrunes d'un moment de découverte de texte. Il faut donc « penser l'action comme celle d'un collectif différencié », selon l'expression de Sensevy : on voit par exemple comment un enseignant ne s'adresse pas collectivement à la classe comme à une entité homogène, mais qu'il fait appel par exemple à certains élèves comme médiateurs pour faire comprendre aux autres le sens du travail en cours⁴⁷.

De ce fait il est fréquent que l'activité ne profite pas de la même façon à tous : dans ce cas, ce sont les élèves moyens qui en bénéficient, et ni l'élève la plus avancée, ni les élèves en difficulté n'y trouvent vraiment leur compte. L'enquête évoquée par J. Clanet, en se centrant sur les effets différenciés des interactions maître-élèves, donne des indications similaires. Selon les pratiques, ce seront plutôt les élèves les moins avancés, ou plutôt les plus avancés qui tirent davantage profit de l'enseignement. C'est là une dimension cruciale de l'enseignement apprentissage de la lecture et une tension centrale du travail du maître de CP. Selon Tardif, « il est impossible de résoudre ce problème de façon éthique : il y a là une limite indépassable de ce métier dans sa forme actuelle. Chaque enseignant adopte plus ou moins consciemment, dans l'action concrète, des solutions à ce problème d'équité »⁴⁸. C'est en termes d'équité que l'article de G. Sensevy et C. Picquée examine les effets de différents paramètres caractérisant des pratiques différentes de l'enseignement de la lecture : si des tendances peuvent être dégagées, il reste que ces effets ne sont pas mécaniques et sont rarement valables pour tous les élèves à la fois.

La gestion des apprentissages dans le collectif induit dans la leçon une pluralité de trames d'interaction qui opèrent simultanément sur plusieurs plans et selon plusieurs logiques, tantôt en convergence avec la trame principale menée par l'enseignant, tantôt en parallèle, tantôt en décalage. La description minutieuse de la séance de lecture à voix haute par P. Veyrunes met bien en lumière ces fils d'action développés simultanément et parallèlement par chacun des participants à l'activité, enseignants et élèves au travail, comment ils parviennent partiellement et par moments à converger, et comment l'enseignante est sans cesse amenée à intervenir sur plusieurs plans à la fois (rappeler à l'ordre un élève distrait, faire patienter la bonne élève impatiente de répondre, intégrer l'élève qui s'est mis à l'écart, gérer la matérialité de l'activité, faire face aux

47 Schubauer-Leoni M.-L. (2007) p. 57.

48 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 355.

imprévus d'organisation, garder les temps) tout en maintenant le fil de la tâche scolaire. Chaque élève aussi dans le collectif gère une distance et un engagement variables selon les moments, en assurant plus ou moins son accordage au fil du travail commun. Car la dialectique entre action individuelle et action collective est aussi au cœur du travail de l'élève : celui qui apprend doit inscrire son action singulière dans le collectif, son développement s'opère dans « l'institution en tant que collectif de pensée »⁴⁹.

**1.6. Les paramètres du travail scolaire :
multifonctionnalité des objectifs et des tâches et dilemmes**

On peut donc dire comme Tardif que selon les moments, mais aussi à chaque moment, « les interactions entre les enseignants et les élèves couvrent un large spectre d'activités obéissant à des règles de production différentes et régies par des fins et des règles diverses »⁵⁰. Si on peut considérer à l'instar de Bourdieu que toute pratique peut être définie à partir de dimensions multiples orientées par des fins⁵¹, celle de l'enseignant est particulièrement finalisée et ces fins particulièrement diverses. On voit le caractère multifinalisé de la pratique enseignante lors de l'enseignement de la lecture : il poursuit simultanément des objectifs d'apprentissage (techniques ou non), de socialisation (rendre les meilleurs tolérants, susciter l'écoute réciproque, donner confiance à un élève faible), d'acculturation (obliger à la précision, à l'effort), des objectifs relevant de l'ergonomie (calmer les élèves, durer jusqu'à la sonnerie, occuper un groupe pendant qu'on fait travailler les autres, réaliser des produits visibles pour les parents). Les compétences et savoir-faire exigés par la lecture sont eux-mêmes si nombreux que les objectifs liés à son apprentissage s'étagent sur plusieurs registres (reconnaissance des mots, analyse du langage oral, inférences sémantiques et syntaxiques, références textuelles). L'enseignant doit les manier de façon interactive, privilégiant ou mettant à l'arrière plan un ou l'autre registre selon les leçons, mais le plus souvent passant d'un registre à l'autre au cours de la même leçon.

La pluralité et la simultanéité des objectifs et des facteurs à hiérarchiser, mais à traiter en même temps en gardant le but principal rend le travail couteux en attention, en vigilance et en concentration. Ce cout semble-t-il est loin de s'alléger. L'évolution générale du travail prescrit a inscrit dans les compétences à viser chez les élèves l'autonomie, l'esprit critique, l'aisance verbale et argumentative, l'interprétation des textes et données fournies, ainsi qu'un répertoire élargi d'objets de travail à côté des savoirs traditionnels de la culture scolaire, objets moins strictement scolaires et qui renvoient à des pratiques culturelles extrascolaires (l'image, la lecture privée...). Cette évolution induit une montée en exigence des objectifs du travail scolaire des élèves, et partant du travail enseignant, rendant plus diverses et complexes les attentes qui pèsent sur

49 Sensevy G., Mercier A. (2007) p. 193.

50 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 403.

51 Bourdieu P. (1997).

eux. Selon A. Barrère, « elle leur octroie des charges nouvelles et considérables, dans un processus d'enrichissement parallèle à celui des élèves »⁵². Des principes théoriques et des outils ont été fournis aux enseignants par l'institution et les didacticiens de la lecture pour les armer vis-à-vis de ces nouvelles normes du travail : initier précocement les élèves aux conduites d'interprétation raisonnée, observer de près leurs acquis et stratégies dans les différents domaines de savoir-faire impliqués dans l'apprentissage de l'écrit, en vue d'une différenciation ; il existe aussi des outils d'observation et d'identification des difficultés⁵³. L'article de M.-F. Bishop montre le travail qui peut se faire dans l'accompagnement des enseignants, pour que de tels outils soient progressivement intégrés par les maîtres à leurs pratiques. Mais même quand ils sont connus et reconnus par les enseignants, leur utilisation suppose beaucoup de connaissances et d'investissement, et reste couteuse dans les conditions du travail ordinaire, ce qui fait qu'ils sont sans doute sous-employés. Cependant beaucoup d'enseignants ont plus ou moins intériorisé ces exigences (« faire trouver », laisser de la place à la parole des élèves et à la discussion sur les stratégies, différencier, faire place au sens...), même s'ils ont le sentiment de ne pas les respecter suffisamment. Ces décalages normatifs font partie de l'expérience du travail, ainsi que la forte présence de ce qu'on n'a pas réussi à faire, de ce qu'on aurait pu faire autrement. On rejoint ainsi l'insistance de Clot sur le fait que les possibles non réalisés font partie intégrante du travail⁵⁴.

Chez les enseignants, ces conflits ou ces interférences de normes et d'objectifs se traduisent par des dilemmes, qui peuvent être difficiles à vivre sur le plan subjectif, mais qui sont constitutifs de l'expérience du métier⁵⁵.

1.7. Tâches et exercices, routines, outils

Cette conscience des objectifs complexes et simultanés de l'enseignement de la lecture, de la valorisation accordée aux processus élaborés (compréhension, interprétation) est partagée, au moins partiellement, même par les enseignants dont la pratique semble à l'observateur centrée sur les entraînements par exercices et les routines. Elle peut s'accompagner de mauvaise conscience,

52 Ainsi « la connaissance fine de l'élève, de ses stratégies d'apprentissage, de ses rythmes propres d'acquisition ou même des représentations préalables qu'il se fait de tel ou tel objet de savoir n'est guère un projet simple à réaliser dans un enseignement massifié, et cette approche reste davantage une utopie régulatrice, ayant un important pouvoir de discrédit ou de valorisation, plus qu'une matrice descriptive et analytique du travail réellement effectué par les enseignants ». Barrère A. (2006) p. 401.

53 *Lire au CP*.

54 Clot Y. (2004).

55 Comme le dit F. Dubet, « aucun organigramme ne peut épuiser la diversité des tâches conjointes auxquelles doit se plier l'enseignant ; mais surtout le travail enseignant n'est pas une activité professionnelle comme les autres, parce que les buts de l'éducation sont multiples et parce que le maître doit sans cesse arbitrer entre des finalités non seulement diverses, mais opposées. Il faut instruire et éduquer, travailler avec des groupes et avec des individus, assurer l'égalité des élèves et la promotion des meilleurs. Les tensions et les contradictions de l'école sont au fondement de sa nature et elles se retrouvent au cœur du travail enseignant, non pas comme des problèmes, mais comme des éléments constitutifs de ce travail... Les conflits sociaux deviennent ainsi de plus en plus intra-subjectifs, se présentant comme des dilemmes de l'expérience ». Dubet F. Préface à Tardif M., Lessard C. (1999) p. 11 et 13.

de dénégation, même si par ailleurs des justifications peuvent être trouvées, sur d'autres plans, à des tâches dont on n'est pas vraiment fier (calmer les élèves, leur apprendre l'application, les entraîner...) ⁵⁶.

Dans les pratiques d'enseignement de la lecture, les analyses didactiques et les formations ont tendance à valoriser certaines activités-phare, comme l'exploration de texte, la découverte d'un livre, la production d'écrits. Elles laissent souvent dans l'ombre toute la part humble et laborieuse des exercices, des moments d'application et de consolidation, des entraînements. Cela laisse ouvert un problème crucial, qu'évoque à la fin l'article de C. Martinet, K. Balslev et M. Saada-Robert : le versant de l'enseignement qui concerne la stabilisation des apprentissages, « la cristallisation et la conservation des apprentissages qui ont émergé dans l'interaction », dont il est difficile de mesurer l'intériorisation par les élèves. Elles reconnaissent, à côté de la tâche intégrative et signifiante qu'elles ont étudiée (la dictée à l'adulte), la complémentarité de tâches plus fermées et spécifiques qu'elles n'ont pas étudiées, mais qui ont dû avoir un impact sur les progrès des élèves dans la construction de ce sens partagé. Une bonne part de ces activités de consolidation ou d'entraînement sont souvent discréditées comme mécaniques, et peu de place leur est faite en formation, alors qu'elles occupent par la force des choses une part importante de l'emploi du temps. Or il peut s'y jouer des phénomènes très importants du point de vue de l'apprentissage ou des ratés d'apprentissage, et du point de vue de l'expertise de l'enseignant, comme le montre l'article de A. Halté.

Par certains côtés, des pans entiers de l'activité scolaire relèvent, pour l'enseignant comme pour les élèves de routines, qu'une vision idéaliste de l'enseignement peut disqualifier mais qui apparaissent comme nécessaires dans l'économie générale du travail ⁵⁷. D'une part ces routines sont utiles à l'enseignant parce qu'elles libèrent son attention pour observer les élèves, les évaluer, tout en l'obligeant à produire des étayages adaptés à ce qu'il observe. D'autre part il faut raisonner en termes de coût et d'efficacité, comme le rappelle de façon réaliste A.-M. Chartier ⁵⁸. Il serait en effet nécessaire de faire entrer en ligne de compte, dans la préconisation pédagogique, une mesure du temps de travail hors classe qu'exigent les pratiques préconisées. Mais pour les élèves

56 « Les élèves n'aiment pas ne rien faire : l'enseignant le sait et lui d'ailleurs n'aime pas non plus qu'ils ne fassent rien. Un grand point d'entente tacite entre les deux camps. Car s'ils ne font rien, ils feront alors sûrement autre chose que ce qu'ils auraient dû raisonnablement faire dans cet espace scolaire. Mais de ces mêmes instants à la fois précieux et déroutants naît le doute : ils font certes quelque chose, mais apprennent-ils ? Ils travaillent, il en est le garant. Mais l'enseignant, lui, sait également qu'à l'école travailler devrait avoir pour synonyme apprendre et il se met à regarder avec mauvaise conscience ces exercices où les élèves ont à souligner, enlever, ajouter, tous ces exercices dits d'application qui postulent qu'il y aura apprentissage par répétition d'un même geste sanctionné en vrai ou faux ». Éditorial. *Recherches* n° 24 (1996) p. 5.

57 Barrère A. (2006) p. 399.

58 « On ne peut donc s'intéresser à leurs choix pédagogiques, s'agissant des modalités de travail de leurs élèves, en considérant seulement leur pertinence didactique et/ou leur efficacité cognitive, sans prendre en compte leur coût, en particulier le temps qu'elles mobilisent hors temps scolaire. On manque d'enquêtes qui décriraient comment les maîtres répartissent leurs investissements et dosent leurs efforts, alors que de telles données permettraient de mieux saisir ce qui contribue à l'effet-maitre ». Chartier A.-M., Renard P. (2000) p. 152.

aussi, ces moments répétitifs sont indispensables pour construire des repères et des catégories stables dans leur expérience scolaire et dans l'apprentissage⁵⁹. La difficulté pour l'enseignant est donc, comme le disent Sensevy et Mercier, de savoir « assurer l'incertitude », au double sens d'assurer : « rendre l'incertitude suffisamment sûre » pour que l'insécurité ne produise pas d'effets négatifs, et garantir une incertitude suffisante pour « éviter que la routine cognitive inhibe les apprentissages », ce qui suppose un équilibre délicat⁶⁰.

Une part importante de ces moments répétitifs, peu valorisés en formation, est constituée par les temps d'exercices. Dans toutes les classes, quelle que soit la « méthode », ils occupent un temps considérable, même s'ils ne sont pas souvent produits comme caractéristiques pour l'apprentissage, ou sont disqualifiés car faisant appel à des processus dits de « bas niveau », ne privilégiant pas la métacognition. Pourtant comme le rappelle Hébrard, « au lieu de se demander s'il faut faire des exercices, peut-être vaut-il mieux se demander pourquoi l'école semble n'avoir jamais pu se passer d'en faire, en éclairant l'apparente nécessité de la forme que prend toute activité en milieu scolaire »⁶¹. On préfère parler de « tâche », d'« activité » (sans qu'on voie d'ailleurs toujours la différence avec d'anciens exercices). Cependant si on se rapporte à l'histoire des exercices scolaires de lecture, on peut penser qu'il y a une importante pérennité de certains, qui continuent à faire partie du répertoire commun, avec des variantes, quelle que soit par ailleurs la « méthode » : les exercices à trous, par exemple. D'autre part ce répertoire s'est peu à peu enrichi et stratifié, ce qui fait que la plupart des maîtres ou des manuels ont intégré des exercices appartenant au départ à des horizons divergents : on trouve encore des exercices de reconnaissance visuelle de mots (voie directe) ou d'anticipation datant du répertoire de Foucambert même dans des manuels principalement centrés sur la voie indirecte. Si de grandes différences subsistent, par exemple quant aux niveaux linguistiques concernés (certaines batteries d'exercices ne dépassent jamais le niveau de la phrase), on peut observer un éclectisme dans les exercices, qui contribue à corriger les effets restrictifs d'une « méthode » annoncée centrée sur le déchiffrage, ou au contraire les effets de flou et de devinette d'une « méthode » donnant la part belle à l'exploration d'écrits sociaux ou d'albums. C'est donc l'ensemble leçons et répertoire d'exercices, avec leurs convergences et leurs divergences, qu'il faut analyser pour comprendre comment on enseigne la lecture⁶².

59 « On conçoit à quel point la ritualisation des activités, qui lie dans la mémoire des élèves un temps, un espace (cahier de français, telle sous-partie) et un savoir disciplinaire peut faciliter les opérations et permettre de retrouver les mêmes gestes corporels et mentaux, avec tous les risques mais aussi les avantages des routinisations ». Chartier A.-M., Renard P. (2000) p. 147.

60 Sensevy G., Mercier A. (2007) p. 198.

61 Hébrard J. (1982) p. 5. Aussi Reuter Y. (1996). « Des exercices à faire, de quelques propositions pour diversifier les exercices en classe de français ». *Recherches*, n° 24.

62 « Si les contenus explicites constituent l'axe central de la discipline enseignée, l'exercice en est la contrepartie quasiment indispensable. Sans l'exercice et son contrôle, pas de fixation possible d'une discipline. Le succès des disciplines dépend fondamentalement de la qualité des exercices auxquels elles sont susceptibles de se prêter. Les exercices peuvent se classer sur une échelle qualitative, et l'histoire des disciplines fait apparaître leur tendance constante à améliorer le standing de leurs

Ces contreponds préparés, toujours en réserve, sont plus faciles à gérer en apparence que l'exploitation au fil de l'interaction des multiples compétences mises en jeu par la lecture. Cependant leur conception et leur mise en œuvre sont plus subtiles et recèlent plus d'obstacles qu'on le pense. Même s'ils appartiennent à la part routinière de l'enseignement, les exercices demandent aussi de l'invention à l'enseignant⁶³. Clanet met en lumière l'appréciation toujours instable de la difficulté de la tâche à proposer en fonction de l'évolution de chaque catégorie d'élèves, et la nature évolutive de l'étayage oral pendant la réalisation (ces sollicitations étant particulièrement importantes pour la réussite des élèves moyens). Or la difficulté peut tenir à de multiples facteurs, par exemple la présentation matérielle, les formes de codage, et pas seulement le contenu disciplinaire de l'exercice. L'enseignant a à anticiper les obstacles que peuvent susciter chez certains élèves la présentation tabulaire, la présence de plusieurs documents à gérer, l'absence de repères méthodologiques pour traiter des données abondantes. L'article de A. Halté met en lumière la difficulté intrinsèque et méconnue de certains exercices apparemment classiques, du fait de la méconnaissance des processus exigés par les formes de la raison graphique (les tableaux et les listes, notamment). Des obstacles considérables peuvent tenir à des détails apparemment minimes (le double plan horizontal du cahier et vertical du tableau par exemple), mais aussi des changements importants. Car la pratique de l'enseignant est évolutive : il peut modifier qualitativement la tâche de façon décisive en modifiant un de ces « détails », et surtout ses régulations orales pour accompagner et orienter le travail, comme le montrent A. Halté et J. Clanet. L'observation de la façon dont les élèves travaillent, de leurs gestes, leurs regards dans la réalisation de l'exercice permet de mesurer tout le spectre des compétences implicitement demandées, la variété des modalités de réponse, voire des détournements et d'inférer les malentendus dans la perception de ce qui est demandé, de ce que c'est de travailler pour apprendre à lire. Faire parler les élèves sur ce qu'ils pensent faire, sur ce qu'ils perçoivent des tâches demandées montre aussi les décalages dans l'appréhension du sens de ce qu'on fait à l'école.

Comme tout travail, celui des enseignants et des élèves pour apprendre à lire utilise des outils qui médiatisent l'activité et jouent un rôle important dans la définition de ce qui est à faire. Ces outils sont d'abord les artefacts matériels, omniprésents dans la classe et peu étudiés : cahiers⁶⁴, tableau noir⁶⁵,

batteries d'exercices. Ainsi la rénovation pédagogique de 1880 proscrit les exercices passifs et donne la préférence aux exercices actifs. Contenus explicites et batteries d'exercices constituent donc le noyau de la discipline ». Hébrard J. (1982) p. 38.

63 *Recherches*, n° 24 (1996).

64 Comme le dit A.-M. Chartier, « qui veut réfléchir sur les acquisitions scolaires ne peut s'abstraire sans angélisme des conditions les plus matérielles de leur réalisation, en particulier celle des supports d'écriture. Les supports matériels définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles, qui concernent aussi bien le travail du maître que celui des élèves ». Chartier A.-M., Renard P. (2000) p. 136.

65 Sur le tableau noir, Nonnon É. (1991). « Mettre en tableaux, mettre au tableau ». *Études de linguistique appliquée*, n° 91. « L'écrit dans l'oral ». (2000). « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral ». *Repères*, n° 22.

affichages. « Le génie didactique », selon l'expression de Mercier, renvoie en même temps à l'ingéniosité inventive, l'intelligence pratique investie par les enseignants dans le travail quotidien, et à ce fondement matériel des fabrications et des bricolages (au sens de génie civil)⁶⁶. L'artisanat de l'enseignant relève en partie d'une logique pratique, mais la présentation matérielle a des implications théoriques : elle fait inférer un modèle en acte de l'activité de lecture et induit certains processus et représentations chez les élèves, comme par exemple une présentation progressive du texte sur des bandelettes de papier, lors d'une des séances analysées par C. Tauveron dans ce numéro. L'article de A. Halté montre l'importance dans les démarches d'étude des élèves des présentations graphiques des photocopiés et du tableau, et tout ce qui peut se jouer autour de la matérialité des outils. Elle souligne aussi l'importance de l'accompagnement verbal, méthodologique, métacognitif dans l'usage de ces outils. En effet, comme le dit Rabardel, l'objet matériel, tableau, cahier, photocopié d'exercices sous forme de tableau ou de liste n'est en lui-même qu'un artefact. Il ne devient un instrument pour l'apprentissage et le développement cognitif qu'intégré dans des schèmes d'utilisation, qui peuvent lui attribuer des fonctions et des sens différents. Comme le montre A.-M. Chartier, autour de l'usage des cahiers se nouent des enjeux pragmatiques (mise en place des règles d'usage des outils), pédagogiques (témoignage du travail de l'enseignant et du maître), cognitifs : « cahiers et classeurs sont comme les manuels des systèmes de classification conceptuelle matérialisés, mais contrairement aux manuels, ils opèrent des classements en acte, qui se construisent dans l'expérience, au fur et à mesure que les tâches se succèdent ». Elle souligne l'importance de l'intériorisation des règles d'usage de ces outils, la guidance sur ce point donnant lieu à des interventions parfois plus fréquentes que sur les contenus d'apprentissage⁶⁷. Mais il peut y avoir des décalages importants dans la perception par les élèves de ces catégorisations et de leur sens dans l'ensemble du travail scolaire sur la lecture.

1.8. L'enseignement comme travail collectif

« Travail à la fois instrumental et interactif, l'enseignement est aussi un travail collectif intégré à une organisation complexe comportant de nombreux autres acteurs qui participent directement ou non à la mission de l'école et à son contrôle. Insérés dans une structure cellulaire du travail historiquement stable, qui semble favoriser l'individualisme et le repli vers l'autonomie relative de la classe, les enseignants doivent néanmoins travailler avec ces autres acteurs, se coordonner avec eux et délimiter des territoires respectifs d'intervention, ce qui pose le problème des identités professionnelles, des connaissances réciproques de ces acteurs et le problème de leur marge de manœuvre par rapport aux autres »⁶⁸. Tardif évoque le contexte politique de la multiplication des groupes offrant des services complémentaires à ceux des ensei-

66 Mercier A., Lemoyne G., Rouchier A. (2001).

67 Chartier A.-M., Renard P. (2000) p. 137 et 139.

68 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 413.

gnants (psychologues scolaires, enseignants spécialisés, orthophonistes) soit participant à la formation des enseignants (« orthopédagogues » du Québec, formateurs et didacticiens, conseillers pédagogiques), et montre qu'elle « s'est accompagnée d'un important processus de division du travail scolaire » et de territoires contigus mais délimités. Le travail de l'enseignant a à faire aussi avec d'autres partenaires intérieurs à l'école (assistants d'éducation) et extérieurs, les parents notamment, dont la plupart sont particulièrement mobilisés sur les questions d'apprentissage de la lecture. La pression effective ou anticipée des parents est un paramètre important qui pèse sur le travail de l'enseignant de cours préparatoire. Il a à faire aussi avec tous les apprentissages parallèles, extrascolaires, complémentaires mais parfois divergents avec les modalités d'apprentissage de la lecture que lui-même entend favoriser. Des travaux existent sur le travail extrascolaire des écoliers, notamment les devoirs et les leçons à la maison, et les manières d'étudier en dehors de la classe⁶⁹, mais ils concernent en général des élèves plus âgés et il semble qu'on sache peu de choses sur la complémentarité des formes d'étude menées en classe et à la maison concernant l'apprentissage de la lecture, même si Chauveau notamment a souvent évoqué la pluralité d'intervenants qui influent sur l'accès à l'écrit du jeune enfant. Reste qu'une part non négligeable du travail de l'enseignant de CP consiste à informer les parents, de manière accessible, sur ce qu'est le travail d'apprendre à lire, et à leur donner une place dans ce travail, sans se plier à leur pression ou à leurs préjugés, mais sans les dérouter trop et les exclure de l'apprentissage.

Pour l'enseignant de cours préparatoire particulièrement, la question des complémentarités et les problèmes posés par les partenariats avec les intervenants spécialisés sont cruciaux, notamment pour déterminer les rôles de chacun dans l'évaluation (qu'est-ce qui relève du repérage par l'enseignant, du dépistage, du diagnostic par un spécialiste) et les complémentarités dans la prise en charge des difficultés entre l'enseignant et l'intervenant spécialisé, entre l'enseignant et l'animateur lecture... Ces collaborations, non exemptes de tensions et de malentendus, nécessitent un apprentissage, un investissement important en temps, en écoute réciproque, en renoncements, mais aussi pour l'enseignant en connaissances, notamment pour pouvoir identifier avec exactitude les difficultés des élèves, sans les minimiser mais sans non plus les étiqueter rapidement comme problèmes de dyslexie échappant à son domaine d'intervention. L'article de G. Debeurme et S. Payette dans ce numéro évoque ce type de collaboration auprès des élèves. Mais il peut s'agir aussi d'une autre forme de collaboration, avec des formateurs ou des chercheurs qui accompagnent une innovation. Les articles de M.-F. Bishop et A. Halté donnent deux exemples de cet accompagnement, selon deux modalités différentes. Ils mettent ainsi en lumière une dimension fondamentale du travail, qu'il faut concevoir comme un développement : les enseignants dont parlent les articles

69 Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
Glasman D., Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut conseil d'évaluation de l'école, n° 15. Voir aussi les travaux menés à l'IUFM d'Aix-Marseille.

évoluent, ils prennent conscience de certains aspects de leurs pratiques, développent leurs connaissances sur les outils, les démarches des élèves et leurs propres interventions. L'expérience du travail n'est pas statique, elle est un processus qui pour l'enseignant aussi, se développe dans les interactions avec d'autres. Mais cela suppose de la part des collaborateurs, formateurs et chercheurs, de renoncer à l'illusion de maîtrise, de mieux connaître ces pratiques et leurs contraintes, pour aider à en prendre conscience, à les éclairer théoriquement, à les faire évoluer. C'est donc pour eux aussi un apprentissage.

2. Les préoccupations des chercheurs

2.1. Pourquoi décrire le travail enseignant ?

Les récents débats publics sur les politiques éducatives ont réactivé la question des finalités des recherches en éducation. Les didacticiens du français, interpellés par les polémiques sur les méthodes de lecture, n'ont pu éviter de s'interroger sur leur propre travail⁷⁰. Celui-ci contribue-t-il à améliorer les apprentissages évalués par l'institution scolaire ou est-il avant tout dépendant de leurs propres intérêts : leur curiosité, leur désir de reconnaissance institutionnelle, leur activité de formateur d'enseignants, etc. ? En réaction à un dossier consacré aux « gestes professionnels » par l'AiRDF (n° 36), J.-L. Dumortier s'inquiétait de savoir si les recherches actuelles sur les pratiques enseignantes portaient sur des apprentissages importants pour les élèves ou si elles s'égareraient sur les traces des avatars du savoir. « Ne font-elles pas lâcher le fil des intrigues – séquences de gestes – principales, celles où l'élève (aidé ou empêché par le professeur) s'approprie les conditions de la réussite scolaire, celle où le professeur (aidé ou empêché par l'élève) justifie l'institution scolaire en rendant possible le progrès cognitif et socio-affectif de tous les apprenants ? »⁷¹. En d'autres termes, Dumortier se demandait si les gestes professionnels étudiés favorisaient l'acquisition et le développement des compétences critiques pour la poursuite de la scolarité des élèves. Cette question reste entière à la lecture du présent volume qui réunit cependant des articles pouvant tous contribuer, à leur manière, à l'amélioration des apprentissages des élèves.

Nous présenterons ces contributions selon leurs finalités, classées en sept catégories définies au préalable⁷², en fonction de ce qui nous apparaissait comme le but principal de chaque recherche, même lorsque les auteurs ne formulaient pas de manière explicite un lien entre la construction de leur objet d'étude et les finalités de leur recherche.

1. *Expliquer l'efficacité du travail enseignant* : étude de l'impact des pratiques des enseignants sur l'activité et/ou sur les apprentissages des élèves, notam-

70 Goigoux R. (2007). « Les didacticiens sont-ils encore soucieux de favoriser les apprentissages des élèves les moins performants ? » *AiRDF*, n° 40, p. 32-33.

71 Dumortier J.-L. (2005). « Arrivée de Candide dans le nouvel eldorado de la recherche en didactique et quelques réflexions qu'il y fit ». *AiRDF*, n° 37, p. 30-31.

72 Goigoux R. (2000).

ment selon le niveau initial des élèves (étude des caractéristiques des pratiques qui bénéficient aux plus faibles, aux plus forts, à tous...) [cf. par exemple la contribution de Piquée et Sensevy].

2. *Mieux connaître les apprentissages des élèves* en étudiant la part de détermination liée aux pratiques d'enseignement : identification des composantes des pratiques qui influencent les acquisitions ; étude des étapes et seuils critiques dans les apprentissages en contexte scolaire, les moments où des difficultés se cristallisent en échec, la nature des tâches et des interactions favorables à ces apprentissages en fonction du niveau des élèves [cf. par exemple la contribution de Clanet].

3. *Faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments ou scénarios didactiques* : étude du potentiel de développement des enseignants au cours de genèses instrumentales, conception continuée dans l'usage, régulation du pilotage des innovations [cf. par exemple la contribution de Martinet, Balsev et Saada-Robert].

4. *Rendre compte et expliquer l'activité des enseignants pour favoriser la reconnaissance sociale de leur travail* : production de connaissances sur l'action concrète et quotidienne réalisée dans les classes pour aider les élèves à apprendre ; étude de la variabilité et de la cohérence des pratiques effectives ; description en évitant toute tentation prescriptive ou évaluative des compromis auxquels parviennent les enseignants pour atteindre en contexte leurs multiples objectifs [cf. par exemple les contributions de Veyrunes, Gal et Durand, de Simon ou de Renard].

5. *Modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle* : faciliter la transmission des savoir-faire professionnels en rendant explicites les compétences professionnelles disponibles ou attendues [cf. par exemple la contribution de Bishop].

6. *Favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives* en aidant les maîtres associés aux recherches à mieux conceptualiser leurs propres pratiques [cf. par exemple la contribution de Leclaire-Halté ou de Debeurme et Fontaine].

7. *Rechercher ce qu'il serait « bon de faire en classe » et par conséquent de recommander en formation*, orienter de nouvelles préconisations primaires (voie hiérarchique) ou secondaires (voie formative)⁷³ [cf. par exemple la contribution de Tauveron].

Selon les finalités privilégiées, la place dévolue aux enseignants dans les dispositifs de recherche, la prise en compte de leur parole ou leurs rapports avec les chercheurs peuvent prendre de multiples tournures, de la simple

73 La « prescription primaire » représente tout ce qui est défini en amont par l'institution scolaire (programmes, instructions, évaluations...) et qui est communiqué à l'enseignant par sa hiérarchie pour l'aider à concevoir, organiser et réaliser sa tâche. La « prescription secondaire » en revanche est élaborée et diffusée par les formateurs d'enseignants (Goigoux, 2002).

acceptation d'une observation surplombante jusqu'à la co-construction des objets d'étude.

2.2. À quoi s'intéressent les chercheurs lorsqu'ils étudient le travail du maître de lecture ?

Dix recherches sur l'activité des enseignants sont présentées dans ce numéro : en raison de l'ampleur de la diffusion de l'appel à contribution et après avoir analysé les principales publications des revues scientifiques du champ, nous pouvons considérer qu'elles reflètent assez bien la recherche francophone actuelle portant sur l'activité des maîtres en charge de l'enseignement initial de la lecture. Il suffit pour s'en convaincre d'examiner leur diversité : laboratoires d'appartenance des chercheurs, terrains scolaires investis, temporalité des études, problématiques, cadres théoriques, méthodologie. Tout les différencie. Elles n'ont qu'un point commun : toutes organisent des comparaisons entre pratiques professionnelles⁷⁴ et pour ce faire découpent l'activité selon des dimensions jugées significatives. L'occasion est donc belle d'examiner :

- ce que les chercheurs étudient lorsqu'ils visent à mieux comprendre l'activité d'enseignement,
- comment ils construisent leurs objets d'étude.

Chaque lecteur de *Repères* peut le faire en prenant connaissance des dix contributions. Pour notre part nous avons choisi de nous intéresser aux éléments qui pourraient ultérieurement faciliter le travail de chercheurs qui, prenant appui sur les travaux déjà réalisés, choisiraient d'évaluer l'influence des pratiques d'enseignement sur la qualité des apprentissages des élèves. Nous appellerons ici « candidats » les composantes de l'activité professionnelle découpées et construites par les didacticiens pour rendre compte de la part de l'activité qui les intéresse. Ces candidats ne sont pas des formulations d'hypothèses explicites sur ce qui pourrait « faire la différence » entre les diverses pratiques d'enseignement, mais certains pourraient le devenir et favoriser la construction de variables pour des études quantitatives. Les différences observées pourraient alors être évaluées en analysant les progrès des élèves dans leurs apprentissages (on parlerait alors d'*efficacité*) ou en examinant l'*efficience* de l'action des enseignants, c'est-à-dire le rapport entre leur coût pour l'enseignant et leur efficacité sur les élèves. Une action serait ainsi jugée « d'autant plus efficace qu'elle permet d'atteindre à moindre coût le même niveau d'efficacité »⁷⁵. Nous ne distinguerons pas les différentes définitions possibles de l'efficacité : nous nous en tiendrons au postulat selon lequel les enseignants s'efforcent d'atteindre les objectifs qui leur sont assignés dans chaque pays : Canada, France, Suisse.

Pour dresser l'inventaire de possibles candidats à l'explication de « ce qui fait la différence », nous avons usé de trois méthodes distinctes : nous avons

74 Martinet *et al.*, P. Renard, J. Clanet comparent les pratiques des mêmes enseignantes à des moments différents. Dans les autres cas, il s'agit de comparaisons entre enseignants.

75 Leplat (1997) p. 145.

d'abord relevé les hypothèses explicitement formulées dans les dix articles. Nous avons ensuite procédé à des inférences sur les hypothèses implicites des chercheurs considérant que, si ces derniers s'intéressaient à telle ou telle dimension de l'activité des maîtres, c'est bien parce qu'ils les jugeaient importantes et capables d'influencer la qualité des apprentissages des élèves. Enfin, nous avons directement posé la question aux auteurs : *au terme de la recherche que vous avez conduite, quelles sont les principales dimensions de l'activité des enseignants qui vous semblent susceptibles d'expliquer les différences d'efficacité de leurs pratiques ?* Huit sur dix nous ont répondu.

2.3. Quels sont les principaux candidats à l'explication de ce qui fonde les différences entre les pratiques d'enseignement de la lecture ?

Sans présager des exigences méthodologiques qu'impliquerait leur opérationnalisation, il nous semble possible de classer ces principaux candidats en une quinzaine de rubriques que nous allons simplement esquisser ici. Ces candidats ne sont pas consensuels : certains chercheurs pensent que telle caractéristique de l'activité des enseignants a un impact déterminant sur les apprentissages des élèves alors que les autres jugent au contraire qu'elle est négligeable. Raison de plus pour mettre à l'épreuve ultérieurement leurs intuitions et leurs convictions sur les poids respectifs de ces candidats.

L'inventaire que nous ébauchons n'indique pas dans quel sens pourraient être formulées les hypothèses des chercheurs, par exemple si c'est la présence ou au contraire l'absence de tel ou tel comportement qui est bénéfique aux élèves. Il n'indique que le contour des cibles des données empiriques à recueillir. Nous l'avons organisé en trois sous-ensembles, l'un privilégiant les tâches (leur conception, leur planification), l'autre les interactions en classe (la régulation de l'action), le dernier les partenariats.

2.3.1. Les tâches

Le temps consacré aux tâches visant le développement de quatre ensembles de compétences selon les différents moments de l'année scolaire

- identification et production des mots écrits (habiletés phonologiques, déchiffrage, mémorisation orthographique...)
- compréhension de phrases et de textes
- production de phrases et de textes
- acculturation : familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales

Il s'agit de durées quotidiennes, hebdomadaires ou annuelles ; durées globales (la discipline français) ou découpées en composantes (oral/écrit ; compréhension/production, découverte/exercice, etc.).

La planification de l'étude du code

- les unités linguistiques : nature (lettres, graphèmes, phonèmes, syllabes, etc.) et ordre d'étude

- l'étude des relations phonèmes-graphèmes : rythme, ordre
- le recours à l'alphabet phonétique international / les archigraphèmes
- les aides à la mémorisation des relations graphèmes / phonèmes
- la proportion de mots déchiffrables et/ou mémorisés dans les textes supports (choix des textes, précocité de l'autonomie recherchée, combinaison des voies directe et indirecte)
- le choix du lexique : quantité de mots nouveaux dans les textes supports

La manière de conduire d'autres tâches didactiques

- d'écriture : les types de tâches, leur durée, leur fréquence, les modalités de production (rôle du maître), la nature des écrits à produire, etc.
- de lecture collective de textes : modalité de guidage de la compréhension, association ou dissociation entre déchiffrement et compréhension, compréhension littérale des segments de textes ou compréhension fine qui intègre les intentions de l'auteur, place de l'enseignement de stratégies, métacognition, choix des formes de vérification de la compréhension (reformulation, rappel ou questionnaire), etc.
- d'étude d'aspects non linguistiques de l'écrit : la trace, le support, la mise en espace, l'inscription dans le temps, etc.

Les modalités et degrés d'interactions entre les différentes composantes didactiques

- les interactions entre les opérations d'analyse et de synthèse dans l'étude du code
- les interactions entre étude du code et compréhension des textes
- les interactions entre décodage et traitement contextuel dans l'identification de mots
- les interactions lecture / écriture

Le degré d'intégration des tâches

- tâches intégrées (ou complexes, c'est-à-dire mobilisant simultanément de multiples composantes du lire ou écrire) / tâches « décrochées » (ou spécifiques à une composante du lire/écrire) : nature, quantité, proportions

La diversité comme gage de qualité

- la diversité des supports textuels
- la diversité et la variété des tâches (*versus* la stabilité des formats de tâche et la familiarité des tâches pour les élèves)

Les proportions de tâches réalisées selon les différentes formes pédagogiques

- exposition de règles, procédures ou notions (enseignement déclaratif)
- tâtonnement, exploration, découverte (recours aux situations-problème)
- résolution guidée (avec l'aide de l'enseignant)

- usage (exercices, entraînements, jeux)

La part accordée à l'automatisation

- l'importance accordée aux exercices ayant pour objectif l'automatisation de procédures ou d'habiletés (*versus* l'exploration de problèmes ouverts ou la résolution de problèmes complexes)

La valorisation des interactions entre élèves

- construction de tâches générant des interactions entre élèves (notamment pour des confrontations de stratégies)

2.3.2. Les interactions en classe

La quête de clarté cognitive et de métacognition

- prise de conscience par les élèves du fonctionnement de la langue et de leurs propres stratégies de lecteur ou de scripteur
 - verbalisation et attention portées sur les buts, les stratégies et les procédures avant, pendant et après les tâches (*versus* centration sur les performances ou les résultats des tâches effectuées)
 - explicitation des enjeux, des critères d'évaluation des tâches demandées
 - élucidation du sens des tâches scolaires pour les élèves

La qualité des ajustements aux caractéristiques des élèves

- ajustement des dispositifs d'enseignement aux compétences effectives et aux rythmes d'apprentissage de chacun : adaptation de la conduite magistrale de lecture collective aux différents élèves, ajustement en cours d'année en fonction de l'évolution rapide et hétérogène du groupe classe
 - accompagnement procédural fondé sur le traitement des erreurs
 - construction de significations conjointes (*versus* significations disjointes ou significations imposées par l'enseignant ou simple accès aux significations des apprenants par l'enseignant)
 - degré de guidage des processus intellectuels (*serré versus* lâche)
 - fiabilité des connaissances du niveau réel de chacun des élèves

L'intensité de la différenciation

- l'organisation du travail : alternance collectif-individuel, travaux en ateliers ou en groupes de niveaux ou de besoins
 - conception de tâches différentes selon le niveau scolaire des élèves ou guidage différent sur les mêmes tâches
 - l'adéquation de la difficulté de la tâche au niveau de performance des élèves (à portée, hors de portée, distance à la performance attendue)
 - le choix des tâches d'évaluation : différentes ou non selon le niveau des élèves, prenant en compte les efforts des élèves les plus en difficulté
 - le rôle de l'évaluation : pour réagir rapidement aux difficultés des élèves, pour adapter les tâches

La prise en compte des élèves en difficulté

- l'intensité de l'attention portée aux élèves faibles
- la nature de cette attention : centrée sur leur personne (investissement psychoaffectif) ou sur leur apprentissage ou sur la performance attendue
 - les sollicitations du maître à l'égard des élèves en difficulté : fréquence d'interpellation de l'élève par le maître, fréquence des réponses de l'élève
 - la nature des aides apportées (cf. *supra*, rubrique : ajustement)
 - la manière de compléter les consignes (reformulation, encouragements)
 - coordination entre ce qui se fait dans et en dehors de la classe auprès des élèves en difficulté
 - attitude du professeur, *feed-back* (bienveillant, encourageant *versus* indifférent, hostile)

L'enrôlement et le maintien de l'attention des élèves

- l'enrôlement des élèves dans les tâches
- le maintien de l'implication des élèves dans les tâches
- le maintien de l'attention des élèves sur les dimensions pertinentes de l'activité d'apprentissage
 - le développement de l'estime de soi
 - la capacité à motiver les élèves : projets attractifs, coopération, compétition, capacité à générer l'enthousiasme, le plaisir d'apprendre

2.3.3. Les partenariats

Collaboration avec les partenaires ou autres acteurs de la scène éducative

- collaboration entre le maître de la classe ordinaire et les enseignants spécialisés ou les rééducateurs
- collaboration avec les familles ; rendre les démarches d'enseignement intelligibles aux parents

Bibliographie

- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECOMTE-LAMBERT C. (1996). « Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître ». *Éducation et formations*, n° 46.
- ALTET M. (1998). « L'analyse plurielle : recherche sur les pratiques enseignantes ». *Revue française de pédagogie*, n° 138.
- BARBIER J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.

- BARRÈRE A. (2006). « Travail scolaire, travail enseignant ». In Beillerot J., Mosconi N. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, p. 395-406.
- BAUDOIN J.-M., FREDRICH, J. (dir.) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- BERNSTEIN B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : OCDE.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (éd.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. Mélanie passe au tableau*. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (1980). *Raisons pratiques*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1997). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDONCLE R. (1994). « Savoir professionnel et formation des enseignants : une typologie sociologique ». *Spirale*, n° 13.
- BRESSOUX P. (1990). « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? » *Revue française de pédagogie*, n° 93.
- BRESSOUX P. (1995). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres ». *Revue française de pédagogie*, n° 108.
- BRESSOUX P., BRU M., ALTET M., LECOMTE-LAMBERT C. (1999). « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 126.
- BRESSOUX P. (2001). « Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5. « Les pratiques enseignantes, contributions plurielles ».
- BRU M. (1996). « Profils de variété didactique et apprentissage de la langue écrite au cours préparatoire ». In Fijalkow J. (dir.). *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse : PU du Mirail.
- BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2003). *Rapport sur l'évaluation des CP à effectifs réduits* (ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective).
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 148.
- BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2005). *Relations entre les pratiques de classe et les acquis des élèves de CP* (rapport au ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective).
- BRU M. (2004). « Les pratiques enseignantes comme objets de recherche ». In Marcel J.-F. (éd.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- CHARTIER A.-M. (1998). « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques ». *Recherche et formation*, « Les Savoirs de la Pratique. Un enjeu pour la recherche et pour la formation », n° 27, p. 67-82.

- CHARTIER A.-M. ; HÉBRARD J. (1989, 2^e éd. 2000). *Discours sur la lecture 1889-2000*. Paris : Fayard / BPI.
- CHARTIER A.-M., RENARD P. (2000). « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire ». *Repères*, n° 22.
- CHARTIER A.-M. (2004). « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture ». In Grandière M., Lahalle A. *L'innovation dans l'enseignement français XVI^e-XX^e*, CRDP des Pays de Loire, INRP, p. 145-160.
- CHARTIER A.-M. (2005). « L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute ». In Jacquet-Francillon F., Kambouchner D. (dir.). *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF. p. 227-261.
- CHAUVEAU G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris : Retz.
- CHERVEL A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Paris : Belin.
- CLOT Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CRAHAY M. (1989). « Contraintes de situation et interactions maître-élèves : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 88.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck université.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- DURAND M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- DURAND M., VEYRUNES P. (2005). « L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation ». In Lenoir Y. (dir.). « Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques ». *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 14.
- DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOUIN C. (1990). « Les pratiques pédagogiques au CP : structure et incidence sur les pratiques des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 5-15.
- FÉLOUZIS G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- FIJALKOW J. et É. (1994). « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux ». *Revue française de pédagogie*, n° 107.
- FORQUIN J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- GOIGOUX R. (1998). « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie ». *Repères*, n° 18.
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.

- GOIGOUX R. (2003). *Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris, 4 et 5 décembre 2003. Disponible sur Internet : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>
- GOIGOUX R. (2005). « Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français ». In Mercier A., Margolinas C. (éd.). *Balises en didactique des mathématiques*.
- HÉBRARD J. (dir.) (1982). « L'exercice ». *Études de linguistique appliquée*, n° 48.
- HENRIOT A., DEROUET J.-L., SIROTA R. (1987). « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 78.
- HUBERT C., HÉBRARD J. (1979). « Fais ton travail ! ». *Enfances et cultures*, n° 2. Paris : Nathan.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- MARCEL J.-F. (dir.) (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- MARCEL J.-F. (2002). « Analyse ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels ». *Spirale*, n° 30.
- MARCEL J.-F., OLYR P., ROTHER-BAUTZER E. (2002). « Les pratiques comme objets d'analyse ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 138.
- MERCIER A., LEMOYNE G., ROUCHIER A. (2001). *Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck université.
- MINGAT A. (1991). « Expliquer la variété des acquisitions au CP : les rôles de l'enfant, la famille et l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 95.
- NONNON É. (1992). « Fonction de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes ». *Recherches*, n° 17.
- NONNON É. (2000). « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral ». *Repères*, n° 22.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions, propositions*. Paris : CNDP, O. Jacob.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). *Former des enseignants, quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- PASTRE P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 138.
- PERRENOUD P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

- Recherches* (1996) n° 24 : « Fabriquer des exercices ».
- Repères* (1998) n° 18 : « À la conquête de l'écrit ».
- Repères* (2000) n° 22 : « Les outils de l'enseignement du français ».
- Repères* (2007) n° 35 : « Les ratés de l'apprentissage de la lecture ».
- Revue française de pédagogie* (2002) n° 138 : « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation ».
- Revue française de pédagogie* (2004) n° 147 : « Étudier l'activité des enseignants et des élèves : questions de méthode ».
- Revue française de pédagogie* (2004) n° 148 : « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques ».
- ROCHEX J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- RONVEAUX C., SCHNEUWLY B. (2007). « Approches de l'objet enseigné : quelques prolégomènes à une recherche didactique et premiers résultats ». *Éducation et didactique*, n° 1.
- ROZIER-BAUTZER E. (1998). « Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 128.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F. (2002). « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire ». In Leutenegger F., Saada-Robert M. (éd.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation. Raisons éducatives*. Bruxelles : De Boeck université.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2007). « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves ». In Sensevy G., Mercier A. (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA R. (1993). « Le métier d'élève ». *Revue française de pédagogie*, n° 104.
- SCHNEUWLY B., THEVENAZ T. (2007). *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (1998). « Lecture, écriture et gestes professionnels ». *Repères*, n° 18.
- SENSEVY G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- SENSEVY G. (2001). « Théories de l'action et action du professeur ». In Baudouin J.-M., Friedrich J. (éd.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck université.
- SENSEVY G., MERCIER A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck université.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In Barbier J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Gestion du temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles, dans quatre CP de ZEP

Patricia Renard, doctorante en sciences du langage, université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3

Des observations conduites dans quatre classes de CP de ZEP pendant une année scolaire ont permis de déterminer les différents aspects de la gestion du temps (différences entre temps prescrit, emploi du temps affiché et temps réellement consacré à la lecture). S'agissant des pratiques, les écarts entre enseignants s'observent aussi bien dans la répartition des activités durant les séquences de lecture que dans l'évolution des interactions maîtres-élèves en cours d'année. La méthodologie d'observation a croisé une entrée ergonomique (centrée sur la conduite du travail) avec une entrée didactique (fondée sur l'analyse des méthodes). Cette entrée permet de caractériser la gestion du temps comme une compétence critique de l'expertise enseignante des maîtres de CP, indépendante des choix didactiques concernant les manuels de lecture.

Introduction

Les débats autour de « l'effet-maitre » ne permettent guère d'avancer sur ce qui fait l'expertise d'un enseignant. Pour essayer de décrire plus précisément les compétences du maître-expert, nous avons ciblé l'enseignement de la lecture dans les CP : il y est sans doute plus aisé que dans d'autres classes de décrire des procédures de travail, de contraster les pratiques enseignantes au fil du temps et d'évaluer les progrès des enfants en cours d'année. L'évolution rapide et hétérogène du groupe classe oblige l'enseignant à des ajustements permanents tenant compte d'une multitude de données. Le contexte de ZEP¹ rend ces différences encore plus repérables, les conditions difficiles d'enseignement agissant comme un révélateur, produisant un « effet loupe », comme cela a été souligné par plusieurs chercheurs. Le rôle de l'enseignant (« l'effet-maitre ») y serait plus crucial qu'ailleurs.

Parmi les différentes composantes de l'expertise, la gestion du temps (à court, moyen et long terme) a révélé entre les maîtres des différences spectac-

1 Rochex J.-Y., cité par Amigues R., Kherroubi M. (2003) p. 137.

lares. C'est l'analyse de ces différentes gestions du temps que nous présentons dans cet article. Les horaires prescrits par les IO pour chaque domaine d'enseignement sont définis dans des fourchettes hebdomadaires, ce qui présuppose un emploi du temps stable sur l'année. L'observation montre immédiatement que la pratique est différente. Tous les maitres de CP ne respectent pas cette régularité de l'emploi du temps entre début et fin d'année. Faut-il voir dans les dépassements d'horaires le signe d'une difficulté à gérer le travail prévu dans le temps imparti (de la part de débutants, par exemple) ou s'agit-il d'un choix (conduite avérée chez des experts) ?

1. Objet de la recherche : caractériser l'expertise enseignante.

L'enjeu étant de théoriser l'action, nous avons utilisé les concepts de l'ergonomie, transposés du domaine de l'analyse du travail et de la didactique professionnelle². La démarche méthodologique a consisté à enquêter sur les « faire ordinaires » du métier d'enseignant³ au travers de pratiques contrastées à la fois du point de vue didactique et pédagogique⁴. À cette fin, nous avons recueilli systématiquement des données sur le temps, les outils, la nature des tâches et des interactions, par observation directe, entretiens, questionnaires, et documents de différents statuts. Les quatre classes choisies⁵ permettent de contraster deux enseignants débutants et deux expérimentés, deux maitres travaillant avec un manuel et deux sans et de dégager ainsi variants et invariants de pratiques enseignantes. Nos hypothèses empiriques étaient d'une part, qu'une pratique avec manuel présenterait un caractère plus normé qu'une pratique sans manuel (variable didactique), d'autre part, que des enseignants débutants auraient *a priori* plus de difficulté que des expérimentés à respecter un emploi du temps, à la fois en raison de la polyvalence disciplinaire et de la gestion du groupe-classe (variable pédagogique).

Profils des enseignants :

Daniel⁶ : classe 1, enseignant expérimenté, 20 ans de métier, dont 19 en ZEP. 10 ans de CP, dont 4 avec le manuel et les fichiers d'exercices *Lecture en Fête* (Hachette, 1993) méthode phonique, pédagogie frontale collective.

Line : classe 2, enseignante expérimentée, 30 ans de métier, dont 10 en ZEP et 8 en CP. Méthode analytique sans manuel, communément appelée « méthode naturelle ». Cette enseignante se réfère aux trois tomes synthétisant les travaux du Groupe d'Écouen : *Former des enfants lecteurs* et *Former des enfants*

2 Vergnaud G. (1996).

3 Chartier A.-M. (1991).

4 Fijalkow É. et Fijalkow J. (1994).

5 Les données que nous présentons ici ne concernent que quatre classes de CP, observées en 1997 / 1998 et situées dans quatre ZEP de l'Académie de Versailles.

6 Les prénoms ont été changés.

producteurs de textes (Jolibert J, Hachette, 1988-1994). Sa pédagogie alterne activités collectives et individuelles pilotées en pédagogie différenciée, intégrées dans un projet ou un contrat. Des situations ouvertes déclenchent recherche active et interactions entre pairs. Les productions d'élèves sont nombreuses.

France : classe 3, est devenue enseignante après avoir exercé une autre profession. Avec 9 ans de métier, dont 6 en ZEP, elle est relativement expérimentée. Elle exerce depuis environ 5 ans au CP avec une méthode sans manuel *Écrire pour lire* (Nathan, 1990) découverte en formation initiale auprès de son auteur (M. Daumas). La place de la production d'écrit y est prépondérante ; le guide du maître recommande de combiner deux entrées complémentaires en lecture.

Annabelle : classe 4, enseignante débutante, sortant de l'IUFM, n'a choisi ni d'exercer en ZEP, ni au CP. Le manuel de l'école est *Ratus* (Hatier, 1994). C'est une méthode phonique à base de combinatoire syllabique, mais à partir de petits textes. Elle utilise aussi le fichier d'exercices. Sa pédagogie est frontale et collective.

2. Le temps à l'école

2.1. Temps prescrit et temps déclaré

Dans l'organisation scolaire, l'emploi du temps joue un rôle de garant de l'ordre. Le temps organise l'enseignement : il définit le service de l'enseignant tout en cadrant l'activité des élèves. Les repères temporels marquent l'existence même de l'ordre scolaire, incarné dans le système des pratiques quotidiennes. La ritualisation du travail scolaire permet la stabilité de son organisation et la gestion collective des tâches. « Cette temporalité reproduit largement "l'univers horloger" du monde du travail. » « Le travail curriculaire des enseignants consiste à négocier le programme officiel avec la concrétisation de l'action [dans le cadre de] limites temporelles »⁷.

L'enseignant, à l'école primaire, est tenu d'élaborer un emploi du temps hebdomadaire pour chaque matière, compte tenu de la polyvalence. C'est en général un tableau à double entrée, avec un principe de succession verticale (des différentes matières dans une journée) et de répétition horizontale (d'une même matière, au cours de la semaine). Le programme doit être structuré selon différentes échelles temporelles : la semaine, le trimestre, l'année. Le découpage de la semaine influence l'enseignement qui est une activité cyclique⁸. L'emploi du temps hebdomadaire peut donner un aspect rationnel à l'enseignement avec sa régularité en créant des effets de redondance et de systématité. Mais, en même temps, il peut lui conférer une structure hypernormée⁹.

7 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 74 et 248.

8 Durand M. (1996) p. 59.

9 Husti A. (1983).

Or, l'acte d'enseigner, se déroulant en contexte, sous-entend une adaptation constante. Comment les enseignants gèrent-ils ces tensions ?

Reconduisant en partie une enquête de 1990 menée au CP, une étude de la DPD réalisée en juin 1997¹⁰ a porté sur les pratiques déclarées par les maîtres. Elle a permis de constater une grande disparité du temps hebdomadaire consacré à l'enseignement de la lecture. D'après cette enquête déclarative, en additionnant les durées déclarées pour la lecture, la maîtrise de la langue orale et la production écrite, la moitié des enseignants y consacrerait moins de 10 heures par semaine. C'est un recul par rapport aux déclarations recueillies en 1990 (12 heures), lors de l'enquête précédente. Un dispositif expérimenté en 1997, basé sur les travaux d'André Inizan¹¹, a confirmé la corrélation entre quantité de temps d'enseignement, temps de travail « utile » (*id est* de mise au travail effective des élèves) et performances, notamment pour les plus fragiles, défavorisés ou en difficulté¹². Le temps d'enseignement se conçoit comme autant d'opportunités d'apprentissages sans pour autant coïncider avec le temps investi par l'élève, mais les deux sont généralement corrélés. La quantité de temps allouée à une discipline est une condition initiale¹³, même si le rôle du maître est de faire en sorte que ce temps soit efficace pour l'élève, tâche plus ou moins difficile selon le contexte. Il n'en reste pas moins que lorsque « les retards [dans le programme] ou les oublis [de certaines compétences à enseigner] s'accumulent, ils se mettent à compter et constituent des facteurs d'échec [...], de différenciation scolaire »¹⁴.

2.2. Temps prévu par les enseignants à l'emploi du temps

Les réponses à toute enquête déclarative sur le temps n'expriment que les représentations des enseignants. Une réflexion méthodologique menée à partir du recensement de travaux (essentiellement anglo-saxons) dans ce domaine, a fait apparaître que ces verbalisations sont dans l'ensemble peu fiables¹⁵. C'est pourquoi nous avons recueilli les emplois du temps hebdomadaires des classes pour les comparer au temps prescrit, entre eux et avec le temps observé.

En additionnant les plages horaires (lecture, exercices de fichiers, dictée, copie, écriture-graphisme, poésie, production d'écrits, bibliothèque, entretiens, etc.) des emplois du temps, nous avons constaté que trois sur quatre affichent un total hebdomadaire supérieur à la norme officielle. Au lieu des 9 heures prescrites (IO, 1995), certains enseignants « débordent » (graphique 1.1.)¹⁶. Seule Annabelle, l'enseignante débutante, s'écarte peu du temps prescrit (30 minutes), probablement dans un souci de conformité. Les deux expé-

10 Thauvel-Richard M. (1999).

11 Inizan A. (1989).

12 Suchaut B. (1997).

13 Crahay M. (2000) p. 242-258.

14 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 75.

15 Delhaxe A. (1997) p. 119.

16 Les graphiques figurent en annexe.

rimentés, Daniel et Line, ont ajouté respectivement 1 h 45 et 1 h 30 à leur emploi du temps. France est celle qui dépasse le plus l'horaire officiel (2 heures par jour) mais elle ne fait là que suivre les indications de son fichier pédagogique. Paru avant les instructions de 1995, il propose des plannings se référant aux horaires prescrits en 1990. De fait, elle se conforme aux instructions antérieures. Daniel et Line, les enseignants les plus expérimentés, affichent une « non conformité » aux IO de 1995, inscrivant sciemment à leur emploi du temps des horaires supérieurs à ceux prescrits.

Des résultats de recherche à partir d'emplois du temps ont confirmé, pour les « disciplines fondamentales », un phénomène de surreprésentation plus marqué en ZEP (41,7 %) qu'ailleurs (15,4 %) ¹⁷. Il s'agirait d'une variable sensible à ce contexte, repérée par les enseignants comme facteur de réussite pour des élèves de milieu populaire ou défavorisé.

2.3. Temps prévu et observé, en début et fin d'année dans les quatre classes

Entre temps prévu (à l'emploi du temps) et temps effectif (mesuré en temps réel) existent des disparités d'un enseignant à l'autre. L'horaire règlementaire moyen de Français (en 1997-98) était de deux heures par jour ¹⁸. Dans chacune des classes, durant deux journées complètes, en début et en fin d'année, nous avons noté l'heure de chaque changement de leçon. Ces moments, explicitement gérés par le maître à l'intention du collectif-classe, nous ont servi à découper le continuum temporel et à identifier des séquences. Cette dimension est devenue notre unité. Les séquences d'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture repérées ont été inventoriées, caractérisées et typologisées. Leur durée sur une journée a été calculée. Ces totaux ont été comparés avec les horaires de l'emploi du temps du jour de la semaine correspondant à celui de la journée observée. Nous avons pu ainsi mesurer le degré des décalages temporels. Une étude de ce type, vu le caractère chronophage du mode de recueil de données, ne peut porter que sur un échantillon réduit, mais permet d'approcher au plus près le temps réel consacré en pratique à tel ou tel enseignement et surtout à tel ou tel de ses aspects.

Ensuite, le temps consacré aux apprentissages de la lecture et de l'écriture au cours d'une journée, a été comparé en début et en fin d'année. L'écart avec l'emploi du temps affiché, parfois considérable, de début d'année, est moindre en fin d'année (graphique 1.2.). L'enseignante débutante, Annabelle, suit les horaires imposés. Elle est celle qui consacre le moins de temps à ces apprentissages au premier trimestre. France, elle, s'appuie, comme sa méthode l'y invite, sur la production d'écrit, activité consommatrice de temps et que le maître peut faire durer sans difficulté. Line, pratiquant aussi la production d'écrit dès le début de l'année, est celle qui consacre le plus de temps à ces apprentis-

17 Florin A. *et al* (2004) p. 29.

18 Les Instructions officielles de 2002 ont depuis augmenté d'une demi-heure l'horaire minimum de lecture et d'écriture quotidien.

sages. Elle adapte sa planification journalière et hebdomadaire aux projets de la classe et à la progression des élèves. En fin d'année, la durée globale est légèrement moindre alors que la pratique de la production d'écrit s'intensifie. C'est plutôt la part de séquences institutionnelles de lecture qui réduit. L'équilibre entre activités varie sensiblement dans cette classe, selon la période. En début d'année, Daniel dépasse lui aussi très largement le temps prévu à son emploi du temps, bien qu'il exerce avec un manuel. Un retour à la norme horaire prescrite (IO) a lieu au début du troisième trimestre, lorsque ses élèves maîtrisent le décodage. L'écart entre début et fin d'année est le plus marqué des quatre classes.

L'hypothèse que de tels écarts entre temps affiché et réel seraient l'indice d'une difficulté de gestion du temps, c'est-à-dire plutôt le fait d'enseignants novices, se trouve invalidée. On constate au contraire que ce sont les enseignants expérimentés qui dépassent le plus leur emploi du temps, en début d'année, et qui régulent le plus leur temps d'enseignement, en fin d'année.

Faute d'être analysés pour eux-mêmes, ces écarts risqueraient d'être considérés comme des dysfonctionnements. Cela nous conduirait à conclure abusivement qu'ils devraient être résorbés, sinon que l'efficacité des maîtres expérimentés se produirait en transgressant des prescriptions institutionnelles. « Au contraire, une sociologie "complète" du travail scolaire [y] reconnaîtrait les manifestations d'un autre type de travail, ce qui rendrait inapproprié le terme même d'écart »¹⁹. Avec l'objectif d'en saisir la fonction dans l'économie d'un système, nous avons mené une analyse plus qualitative.

3. La répartition des différents apprentissages

3.1. Le poids de la lecture par rapport aux autres activités

Cette analyse s'est ciblée sur le temps d'enseignement de la lecture en collectif et son poids par rapport aux activités d'écriture. Entre début et fin d'année, certains enseignants ont modulé leur emploi du temps. La répartition des parts horaires s'est modifiée entre sous-domaines d'enseignement du Français et autres champs disciplinaires. La part de la lecture n'est plus la même en fin d'année (graphique 1.3.).

En début d'année, c'est Daniel qui consacre le plus de temps à l'enseignement de la lecture en grand groupe : il occupe à lui seul presque la totalité de l'horaire de français. Il déborde de beaucoup le temps prévu par le guide du maître, alors qu'en fin d'année il rejoint le niveau de début d'année des classes de Line et de France. Le temps institutionnalisé pour l'enseignement de la lecture reste le plus conséquent des quatre classes, en début et en fin d'année. En début d'année, Line a moins recours que Daniel aux leçons collectives. C'est que, par ailleurs, elle conduit cet apprentissage en synergie avec la production d'écrit individuelle. Cette activité suscite relectures et recherches dans les écrits

¹⁹ Sembel N. (2003).

de la classe, ce qui témoigne d'une interaction permanente entre lecture et écriture. Line excelle en multigestion et, pour elle, lire et écrire sont deux volets indissociables, comme le suggèrent les recommandations officielles²⁰. En fin d'année, le temps de lecture (à voix haute) en collectif a été divisé par cinq, au profit d'une pratique assidue de la lecture (silencieuse) de textes divers, les élèves étant devenus autonomes. France commence l'année avec les mêmes horaires que Line en lecture collective (1 h 30 par jour) mais elle le réduit assez peu en fin d'année. Enfin, Annabelle suit un chemin presque inverse. En début d'année, elle consacre moitié moins de temps aux leçons de lecture collectives que Daniel. Constatant fin décembre qu'elle a pris du retard sur la progression du manuel, elle augmente la durée et le nombre de séances mais reste en deçà des horaires de Daniel en fin d'année.

Les deux enseignants les plus expérimentés surinvestissent donc l'apprentissage de la lecture en début d'année, comme s'ils cherchaient à constituer un « capital initial ». Ils ne se rapprochent des horaires prescrits que lorsque les élèves deviennent progressivement lecteurs.

3.2. Lecture, écriture et production d'écrit

Comment se répartissent les activités entre lecture, écriture et production d'écrit ? Chez les deux expérimentés, les emplois du temps et les parts horaires allouées aux différentes activités ont varié sur l'année. Lorsque les élèves deviennent lecteurs et scripteurs, les activités de lecture et de production d'écrit sont traitées en interdisciplinarité. Cette adaptation témoigne d'une double préoccupation. La première, pédagogique, est explicite et répond à l'objectif d'apprendre à lire et à écrire pour apprendre. La lecture fonctionnelle est en effet l'aboutissement des apprentissages instrumentaux. Une hiérarchisation synchronique au sein de la polyvalence, accordant la priorité au Français à un moment donné, a une fonction diachronique qui profite à l'apprentissage d'autres matières. Elle conditionne la réussite de la scolarité²¹.

La seconde raison est plus implicite car d'ordre pragmatique. En jouant sur la polyvalence, l'équilibre horaire entre matières se trouve rétabli de manière économique par rapport à la norme prescrite. Un rapport cout/bénéfice satisfaisant permet d'approcher les objectifs dans le cadre temporel imparti²². Cependant, ce pilotage pluridimensionnel s'avère complexe à mettre en œuvre et à gérer : il s'agirait d'une compétence experte. Les deux novices n'utilisent d'ailleurs pas la transversalité et conservent un cloisonnement par matière, avec des progressions juxtaposées, selon une gestion temporelle cumulative et successive.

20 ONL (1998) p. 66.

21 Lenoir Y. (1992). « Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières : résultats d'une recherche exploratoire ». In Delisle R. et Begin P. (dir.). *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir ?* Sherbrooke : éditions du CRP, p. 24.

22 Durand M. (1996) p. 74.

3.3. Les composantes de l'enseignement du français : parler, lire, écrire

À l'école élémentaire, les matières fondamentales sont enseignées le matin. L'analyse de la gestion du budget « temps » sur quatre matinées réparties entre novembre et avril a permis de repérer des variations d'équilibre (graphiques 2.1-4.). Les activités d'enseignement de la langue ont été catégorisées par dominante (lecture, écriture-graphisme, production d'écrit, langage oral). Ces sous-domaines ont ensuite été classés selon le mode de traitement de la langue. À certains moments, c'est un centrage sur le code qui prédomine, avec l'étude d'unités égales ou inférieures au mot. À d'autres, c'est la compréhension qui est exercée avec le traitement sémantique lexical, syntaxique et/ou textuel. Parfois, les deux sont alternés ou bien combinés au sein d'une même séquence. L'apprentissage du code peut être associé à l'exercice de la compréhension ou en être dissocié. Les temps cumulés de chaque activité sur ces quatre matinées ont servi d'indicateur global pour faire émerger les priorités pédagogiques des maîtres.

3.3.1. L'écrit et l'oral

Daniel et Line consacrent à peu près la moitié des quatre matinées à la lecture et à l'écriture. Le temps de langage est faible (de 20 à 30 minutes). Annabelle, la novice, accorde deux fois plus d'importance à l'oral que Daniel. La moitié de ce temps est consacrée à la lecture par l'adulte de récits et d'albums (activité préconisée par les IO de 2002). L'acculturation à la langue écrite est exercée par sa compréhension orale mais l'activité n'occasionne guère d'échanges. L'autre moitié est accaparée par l'organisation du groupe-classe et de fréquents rappels à l'ordre. Le temps consacré à l'enseignement de la lecture et de l'écriture est réduit d'autant. Au cours de la séquence de lecture observée sur la première matinée, seulement la moitié du temps a été « utile » pour l'apprentissage.

La première phase a consisté à organiser des groupes de niveaux pour des exercices individuels différenciés (du fichier de lecture, p. 110 à 113) : *Vous lisez les consignes et vous faites les exercices*. Le tout a pris 20 minutes. La maîtresse est ensuite passée dans les groupes pour aider les élèves. Les plus rapides se sont acquittés de la tâche en 20 minutes et ont été autorisés à aller lire un album au coin BCD. Les autres ont continué avec l'aide de l'enseignante. Ils ont travaillé 30 minutes (sur une séquence comptabilisée 50). La récurrence d'un tel phénomène peut avoir des répercussions conséquentes sur les acquisitions. Inquiète à Noël des faibles résultats, Annabelle a consacré le 2^e et le 3^e trimestre à l'apprentissage du code grapho-phonologique et de la combinatoire pour tenter de combler le retard.

La classe de France est composée aux trois-quarts d'élèves d'origine non francophone. La maîtrise d'une langue à l'oral étant une condition à son accès à l'écrit, un temps important est donc consacré aux activités langagières. L'entretien, le « quoi de neuf ? », des moments d'échanges autour de projets, des règles de vie à l'école ou bien de thèmes familiers, représentent près d'un

tiers des activités de Français (trois fois plus que chez Daniel et Line). Mais la gestion des échanges verbaux s'avère délicate car sans cesse « parasitée » par des problèmes de discipline. Un extrait de séquence de fin de second trimestre l'illustre. Il s'agit, à partir d'images séquentielles, de préparer la lecture d'un texte court, intitulé « Julien est malade ».

Élève : *Il est malade.*

Maitresse : *C'est ça. Bon, avant de lire l'histoire de ce petit garçon, on va regarder les images. X, tu t'assieds ! [...]*

É : *Il fait exprès.*

M : *Oui, Jeff, exprès de quoi ?*

É : *De pas aller à l'école.*

Un autre : *D'être malade !*

Un autre : *Pour jouer.*

M : *Ça, c'est dans la deuxième image.*

É : *Il fait le bordel.*

M : *Non alors ! Un autre mot, hein, s'il te plaît !* [bruit, agitation, tous les élèves parlent en même temps] La maitresse crie : *Non !* [des élèves lèvent alors la main et le dialogue reprend, rapidement interrompu par un nouveau rappel à l'ordre].

L'objectif de réinvestissement du vocabulaire appris n'a profité qu'à peu d'élèves. Mais la part de l'oral dans cette classe tient aussi à la méthode *Écrire pour lire*. Celle-ci fait des échanges verbaux une préparation à la production d'écrit (formuler sa pensée clairement, raconter une anecdote de façon cohérente, pour ensuite pouvoir l'écrire). Dans les faits, ce temps déborde : 25 minutes effectuées pour 15 préconisées.

Au cours de l'entretien enregistré en fin d'année, France a reconnu s'être écartée du guide du maître à plusieurs reprises et avoir dû le relire pour se « recalier ». Profitant de la présence dans l'école de l'enseignante surnuméraire de la ZEP au second trimestre, elle a fait pratiquer davantage de production écrite que préconisé par le guide du maître. Elle déclare ne pas être parvenue à mettre en œuvre, avec cette classe difficile, des procédures pourtant « rodées » les années précédentes. Au premier trimestre, elle a suivi les planifications de son fichier puis, accaparée par d'autres urgences (relationnelles et/ou disciplinaires), elle a fonctionné « sur pilote automatique »²³. Le rythme de l'apprentissage de la lecture a fléchi au second trimestre. Le temps de lecture, sur les quatre matinées, équivaut à celui de l'oral. Dans cette classe, si l'on parle beaucoup, et même si l'on écrit régulièrement, on ne lit pas tous les matins (graphique 2.3.).

Les deux enseignantes, novice et moyennement expérimentée, plus jeunes que leurs collègues, consacrent une part importante à l'oral : les recommandations récentes accordent une place nouvelle aux apprentissages langagiers. Toutefois, une mise en pratique se confondant avec une propension au verbal

23 Nault T. (1994) p. 23.

pourrait constituer « une espèce de fuite inconsciente »²⁴ devant la difficulté à enseigner la langue écrite en ZEP. Cela a déjà été constaté à d'autres niveaux dans des établissements difficiles²⁵. L'oral s'exercerait alors au détriment de l'écrit²⁶. Les deux devraient se compléter sans se concurrencer.

3.3.2. Les composantes des activités de lecture

Pour notre analyse, les composantes des activités de lecture ont été définies à partir des axes des programmes officiels²⁷. Une évaluation finale a été élaborée de manière à représenter un panel des compétences essentielles attendues en fin de CP. Ce relevé de données peut apporter un éclairage sur la répartition des performances des élèves, dans l'hypothèse d'une relation aux différentes pratiques enseignantes. Seuls les scores aux deux items de code seront évoqués à titre indicatif²⁸. La distribution interne des activités de lecture diffère pour chacune des classes selon le moment de l'année (graphiques 2.1-4.). « Aucune étude n'a exploré la question des meilleurs dosages temporels : le problème qu'ils posent reste donc entier »²⁹.

Classe 1 : (graphique 2.1.)

Chez Daniel, les quatre matinées sont denses et les activités variées. Excepté en cas de production d'écrit, quatre voire cinq plages horaires différentes rythment la demi-journée. C'est plus que dans les autres classes. Le temps cumulé de lecture est consacré pour moitié à des séquences mixant code et compréhension. Daniel enseigne le code de manière contextualisée et fait travailler la compréhension, en début d'année, sur la phrase. La proportion d'étude indépendante des éléments du code est la plus faible des quatre classes. Dans les années quatre-vingt-dix, les productions éditoriales se sont diversifiées, intégrant de nouveaux concepts, tels la variété textuelle. Avec *Lecture en Fête*, ce maître pratique une approche polyvalente de la langue écrite. Il déclare obtenir de bons résultats chaque année (75 % pour la maîtrise du code, l'année de notre observation). La dissociation entre code et compréhension, souvent associée à l'usage d'un manuel, n'est pas vérifiée ici.

Classe 2 : (graphique 2.2.)

Chez Line, les plages horaires sont plus longues. Les situations sont plus ouvertes et font appel à des compétences diverses motivées par le contexte. Pour plus de la moitié du temps de lecture, code et compréhension sont traités conjointement, dès le début de l'année. Cette proportion, la plus importante

24 Manesse D. (1991) p. 23.

25 Manesse D. (2003).

26 Manesse D. (1991) p. 21.

27 MEN (2002).

28 Conscience phonologique : repérage d'une correspondance grapho-phonologique selon la position du phonème dans le mot ; segmentation syllabique : repérage d'une syllabe (avec une intruse) dans des mots.

29 Goigoux R. et Cèbe S. (2006) p. 17.

des quatre classes, est conforme aux préconisations de J. Jolibert. En production d'écrit, les deux pôles, code et compréhension, sont aussi travaillés en articulation. Cependant, l'enseignement spécifique des éléments du code est deux fois plus présent que chez Daniel. Le repérage d'éléments (segments de mots, syllabes, correspondances grapho-phonologiques et indices orthographiques) dans les textes référents de la classe, fait l'objet de classifications multiples au cours de séquences d'observation réfléchie. Avec une méthode partant de textes d'enfants, on aurait pu s'attendre au contraire à ce que cet enseignement ne soit pas systématique. Les IO de 2002 soulignent en effet le risque d'un enseignement aléatoire avec cette démarche. Nos observations longitudinales montrent que ce n'est pas le cas dans cette classe. Et les évaluations en fin de CP y attestent 81 % de réussite aux items de maîtrise du code. C'est le meilleur résultat de notre échantillon. La part du maître est bien ici déterminante, non la méthode.

Classe 3 (graphique 2.3.)

Chez France, la moyenne est de trois activités par matinée. L'entrée dans l'écrit s'effectue par la production écrite et l'activité de lecture consiste à relire les textes d'enfants de la classe servant de base de données. Un enseignement systématique du code s'effectue séparément l'après-midi avec l'étude des correspondances grapho-phonologiques en écriture avec des dictées de mots, de syllabes ou de phonèmes, prescrites par le guide du maître.

Sur quatre matinées, en lecture, deux fois plus de temps est consacré à des activités ciblées sur le code qu'à des séquences articulant code et compréhension. À partir de mars, France introduit des textes (du fichier du maître) et des exercices écrits autour de leur compréhension. Mais elle ne les destine qu'aux élèves sachant décoder (la moitié de la classe fin mars). L'étude du code par des exercices décontextualisés continue pour les autres, avec l'objectif qu'ils décrochent en fin de CP. Avec ce dernier investissement, 59 % de ses élèves réussiront les items de code de l'évaluation de fin d'année.

France exerce depuis 6 ans dans une ZEP difficile, et cette année, avec des élèves très turbulents et de niveau très faible. Une simplification des activités prévues crée une certaine distance entre les choix didactiques de la méthode auxquels elle adhère dans ses discours et sa pratique effective. La lecture syllabée sans erreur serait devenue sa priorité, la lecture courante relevant du CE1 (cf. IO de 1923³⁰). Sa pratique résulterait d'un compromis entre un choix quasi « idéologique » de la méthode et des « convictions intimes » acquises sur le terrain. Ces représentations rendent compte, à tort ou à raison, d'une partie de la réalité et légitiment l'acteur dans son pouvoir d'agir « en connaissance de cause »³¹. Dans ce cas, l'« effet-maître » aurait de nouveau plus de poids que la méthode, mais cette fois en sens inverse de Line.

30 Chartier A.-M. (2005) p. 209.

31 Perrenoud P. (1996) p. 15.

Classe 4 (graphique 2.4.)

Chez Annabelle, la première matinée comprend trois types d'activités, dont une en production d'écrit. Devant la faiblesse des acquis fin décembre, moment critique au CP, elle change de stratégie et décide de s'en remettre au manuel de lecture de l'école (*Ratus*). Elle met l'accent sur le code à partir du second trimestre. Quand elle en perçoit les effets, elle aborde un peu la compréhension, au début à l'oral (3^e matinée, 5 minutes) puis à l'écrit avec des exercices du fichier (4^e matinée, 15 minutes). Mais les résultats de fin d'année restent nettement plus faibles que chez France (40 % pour les compétences de base en décodage) dans un contexte objectivement moins difficile. Un démarrage trop lent au premier trimestre, moment crucial des primo-apprentissages, aurait un impact beaucoup plus important sur les résultats de fin d'année qu'un ralentissement au second. Pour cette débutante, le manuel a été de bon secours sans que sa présence ait garanti la régularité et la conformité de son usage.

4. Comparaison de deux séquences chez un enseignant expérimenté

Comment rendre compte de la façon dont un maître ajuste sa pratique aux acquis évolutifs du groupe-classe ? L'analyse comparative de deux séquences de lecture, menées par le même maître à deux moments différents de l'année, peut apporter quelques éléments de réponse.

4.1. 1^{re} séquence (mi-novembre, Daniel)

C'est une situation de découverte de texte en lecture collective. Le support est un « texte-surprise » du manuel *Lecture en fête* (p. 42, tome I) sur le thème des jeux de cour de récréation, avec dialogue entre enfants. Le texte court (10 lignes) est constitué de phases simples. Il n'est pas écrit au tableau : l'élève dispose de son manuel, le maître debout face à la classe aussi. Son discours prédomine sur un mode expositif.

Daniel situe le texte et guide l'attention des élèves vers son environnement et sa présentation. Les enfants s'expriment sur l'illustration puis identifient les marqueurs dialogiques. Les « petites bouches » servent à parler. Les « petits traits » servent à répondre. Ce moment d'observation réfléchi de la langue est de nature plus épilinguistique que métalinguistique³². Les élèves prélèvent les informations directement accessibles pour eux (prénoms des personnages) à ce moment de l'année. Le maître résume la situation de l'image : le texte va apporter d'autres informations. Cette approche est adoptée systématiquement. Les élèves doivent disposer d'un minimum de données pour que l'attention mobilisée ensuite par le décodage n'obère pas la compréhension.

La seconde phase traite le code (identification des correspondances grapho-phonémiques et décodage syllabique). Une lecture oralisée est effectuée mot à

32 Gombert J.-É. (1990) p. 22-23.

mot, par plusieurs élèves, tour à tour. Les autres suivent dans leur manuel. Le décodage est laborieux lorsqu'il est en cours d'apprentissage : la segmentation des mots produit une diction syllabée « dé cousue ». Le maître intervient en cas d'hésitation ou d'erreur, toujours de la même façon : *Regarde bien*. Il répète souvent la syllabe déjà lue pour aider l'enfant à enchaîner la suivante. Chaque phrase décodée est relue à voix haute par un élève plus avancé : chacun peut ainsi accéder au sens de la phrase. Une oralisation fluide et rapide, tenant compte de la prosodie, permet un maintien en mémoire auditive, donc un traitement de la compréhension de même nature que celui d'une énonciation verbale.

Pour finir, Daniel fait le point sur le sens global du texte. Le traitement de la compréhension s'effectue à l'oral. Il vérifie ce que les élèves ont compris et retenu en posant des questions à plusieurs niveaux (littéral puis inférentiel). La séquence se termine par un bref moment d'expression verbale au cours duquel les élèves sont invités à réagir au texte en comparaison de leur propre vécu. L'ensemble ne dure pas plus de 15 minutes : les modalités d'interventions du maître et de l'élève sont très routinisées.

Avec ce déroulement en trois phases, code et compréhension sont gérés séparément et alternativement, selon des modalités différentes, à l'oral ou à l'écrit. Les interventions sur la compréhension de texte ont lieu avant et après l'acte de lire, n'interférant pas au cours du traitement de l'écrit. Au cours de cette phase centrale, la stratégie de lecture mise en œuvre fait uniquement appel à la voie indirecte d'assemblage. Elle correspond à la pratique scolaire d'apprentissage en cours, dans cette classe, à cette période de l'année. La signification du message est préparée avant le décodage et récupérée à la fin. Cette pratique perdure-t-elle tout au long de l'année, ou bien, au contraire, n'est-elle qu'une étape ?

4.2. 2^e séquence (fin avril, Daniel)

La situation est la même, avec un « texte-surprise » de *Lecture en Fête* (p. 54, tome II). Mais le texte est long, les enchaînements logiques et temporels se complexifient. Le récit est un monologue au présent. Le niveau lexical est plus soutenu. Le traitement de la page est linéaire : lecture de l'entête (L'hirondelle), l'illustration, le résumé, le titre (L'hirondelle raconte son aventure), le monologue, le commentaire. Toutes les connaissances et stratégies acquises sont mobilisées au fur et à mesure du traitement du texte. Le décodage étant presque automatisé, le maître sollicite la compréhension au fil de l'identification de mots :

Blessée, ça veut dire quoi ?

Il initie la compréhension textuelle en étayant la gestion anaphorique et inférentielle :

C'est qui la dame, déjà ?

Il explique la signification d'un verbe par une paraphrase :

Elles gazouillent : elles poussent de petits cris

Il prend en charge les opérations qu'il juge trop complexes, contextualisant par exemple la situation d'énonciation :

Les enfants imaginent que c'est l'hirondelle qui raconte

Il aide les élèves à dépasser le sens littéral pour les faire accéder à une image poétique. Cette opération nécessite un retour en arrière dans le texte. La compréhension s'exerce désormais sur l'écrit :

M : *Je suis une hirondelle bleu marine. Mes yeux sont ronds comme des ...*

L'élève hésite sur le dernier mot.

M : *Réfléchis bien*

É : *Perles ?* [l'enfant est surpris par la présence de ce mot dans ce contexte.]

M : *C'est quoi ?*

É : *C'est pour les colliers.*

M : *Oui, mais dans l'histoire, c'est quoi ?*

Silence de l'élève

Un autre : *Ses yeux*

Au troisième trimestre, Daniel adopte une stratégie différente de celle du premier. Il gère la construction du sens avec les élèves, en guidant la compréhension textuelle et littéraire, au fur et à mesure de la progression dans le texte. Cependant, devant certaines difficultés d'identification de mots, des élèves ralentissent, syllabent, hésitent, se trompent. Le maître différencie alors ses interventions selon le type d'erreur. Quand un élève bute sur la fusion de deux correspondances grapho-phonologiques consonantiques (ex. : [bl]), il dit : *Fais chanter*. L'élève trouve : *Blessure*

Si un élève commet une erreur d'identification graphique (ex : mignon pour migrateur), il dit : *Regarde bien*. Il demande tantôt un contrôle visuel, pour faciliter l'identification graphémique et sa conversion, tantôt auditif pour favoriser la fusion phonémique afin que l'élève retrouve le mot connu à l'oral.

Si un élève « invente » la fin d'une phrase, le maître dit : *Réfléchis à ce que tu dis*.

Ce genre d'intervention incitant à contrôler le traitement du code par le sens et la cohérence textuelle n'existait pas en début d'année. Pour finir, Daniel demande à l'une des meilleures élèves de relire à voix haute l'ensemble du texte, afin de donner à chacun l'exemple de ce qui est attendu en lecture courante oralisée : vitesse, fluidité, liaisons, intonation, respect de la ponctuation. La classe suit en lecture silencieuse. Cette séquence n'a duré que 30 minutes.

4.3. Quelle évolution de la médiation en cours d'année ?

Les interventions de l'enseignant sont bien plus différenciées en avril qu'en novembre. Elles s'ajustent au type d'erreur en fonction de chaque élève. L'alternance entre traitements du code et du sens est systématique et régulière.

Elle s'exerce selon les mêmes principes qu'au premier trimestre : on décote d'abord, on comprend après, mais selon une gestion très rapprochée. Les deux temps ne sont plus distincts. Cette médiation est destinée à montrer aux élèves comment élaborer et contrôler leur compréhension au fil de leur lecture, en effectuant des pauses, des mises en relation, des retours en arrière³³. À cette période de l'année, le décodage devient une procédure efficace pour les trois-quarts de la classe. Chacun contribue à son niveau à la découverte du texte et à la co-construction de sa signification. Le maître est le chef d'orchestre : il met en scène et accompagne, dans le cadre de ces lectures socialisées, la mise en œuvre d'opérations mentales « de haut niveau » que l'élève pourra progressivement s'approprier en lecture silencieuse³⁴. L'objectif est la lecture experte.

Les compétences de traitement du code, travaillées en cours d'année, sont mises au service du processus de compréhension. Dans la logique de ce parcours, les différentes échelles, micro-temporelle de la séquence et macro-temporelle de l'année, s'emboîtent et s'articulent en une continuité cohérente. La gestion temporelle modulée de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, est une compétence experte propre au CP.

5. Bilan et conclusion

Les différences de résultats en fin de CP s'expliqueraient en grande partie d'une part, quantitativement, par le volume horaire réel des enseignements, et d'autre part, qualitativement, par leur équilibre et leur articulation dans une progression temporelle cohérente. Les choix hiérarchiques de l'enseignant, en fonction des périodes de l'année seraient primordiaux. Le rythme quotidien jouerait aussi un rôle non négligeable. G. Chauveau a pu remarquer qu'en ZEP, la proposition d'activités de lecture et d'écriture nombreuses et variées (6 par jour environ) est « une méthode de travail qui donne presque toujours de très bons résultats »³⁵. C'est le cas dans les deux classes d'enseignants expérimentés observées.

5.1. Les deux expérimentés

Au-delà de profils contrastés, Daniel et Line présentent des points communs. Leur degré de mobilisation est fort dès le début d'année et reste conséquent ensuite. Dans ces deux classes, bien que les styles pédagogiques soient antithétiques, des contrats et des « routines » de fonctionnement, rodés dès la rentrée, mettent efficacement les élèves au travail. Les matinées sont denses mais leur déroulement diffère. Daniel régule le temps en privilégiant des plages courtes et des changements fréquents, ce qui lui permet de maintenir l'attention et l'investissement des élèves. Les activités sont nombreuses et variées, le rythme soutenu. Le climat de la classe est calme et studieux. Line, au contraire,

33 Fayol M. (1992) p. 73-105.

34 Vygotski L. (1997) p. 446 et 473.

35 Chauveau G. (2000) p. 145.

préfère engager les élèves dans la réalisation de projets dans le cadre desquels diverses compétences sont exercées conjointement. Les plages horaires sont plus longues, il y a moins de changements d'activité. Le climat de cette classe ressemble à celui d'une ruche bourdonnante.

En lecture, la cogestion de l'enseignement du code et du sens est une compétence experte exercée différemment par chacun. Daniel gère alternativement décodage de l'écrit et compréhension à l'oral en début d'année. Line fait interagir simultanément ces deux stratégies en situation de lecture et de production d'écrit, dès le départ. Le poids respectif et l'équilibre des activités dépendent de la méthode choisie. Pour Daniel, il s'agit de limiter la quantité de « leçons de code » décontextualisées. Inversement, pour Line, il s'agit de compenser certains points faibles de la méthode avec des séquences de ce type, pour structurer davantage cet apprentissage.

En fin d'année, la lecture dans d'autres disciplines entraîne leurs élèves à traiter des écrits et des contenus de nature variée. Un transfert de leurs nouvelles compétences s'exerce hors du manuel ou des textes de la classe. Ces deux maîtres anticipent les compétences attendues l'année suivante. Daniel et Line ont en effet suivi plusieurs fois leurs élèves du CP au CE1. À long terme, ils ont en vue les objectifs de cycle 3.

5.2. *Les deux novices*

Au-delà de leurs différences, Annabelle et France ont en commun un investissement inégal au cours de l'année. Elles ont tendance à « naviguer à vue » au trimestre, sans planifier sur l'année. Les évaluations sommatives par période scolaire les renseignent après-coup. Elles réagissent *a posteriori* aux résultats des élèves : leur enseignement suit davantage les apprentissages qu'il ne les précède³⁶.

Les séquences ont tendance à trainer en longueur, interrompues par des digressions d'élèves. Les routines « socialisantes » ne sont pas installées. C'est le cas chez l'une, en contexte très difficile, comme chez l'autre, parce qu'elle débute. Sur le plan didactique, les sous-domaines d'activités sont abordés séparément. Les aspects instrumentaux du traitement de l'écrit sont privilégiés au détriment d'autres, plus intégrateurs. La pratique de l'interdisciplinarité, exigeant une multi-gestion didactique complexe, est absente.

5.3. *La gestion du temps, une compétence critique*

L'étude de la gestion du temps s'est avérée pertinente pour aborder autrement les pratiques professionnelles. « Les variations relatives à la gestion du temps d'enseignement renseignent sur certains aspects des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans les classes »³⁷. Du point de vue ergonomique, l'élaboration d'un cadre temporel résulterait de choix

36 Bronckart J.-P., Schneuwly B. (1985).

37 Florin A. *et al.* (2004) p. 24.

entre contraintes (prescriptions et contexte) et priorités (objectifs à atteindre). Pour le métier d'enseignant, celle-ci jouerait un rôle essentiel en rendant plus ou moins possible, selon sa cohérence et sa souplesse, les ajustements qui permettent de passer du temps prescrit théorique de l'enseignement à celui, effectif, de l'apprentissage. « Le temps scolaire n'est pas illimité : il convient de sélectionner les activités qui constituent le noyau dur des apprentissages à un moment donné »³⁸. C'est en fait la logique de résultat qui détermine pragmatiquement la conduite des deux expérimentés. En aucun cas, il n'aurait été possible de parvenir à de telles conclusions en s'en tenant uniquement à l'analyse des progressions prévues dans les manuels, à la planification objectivée dans les documents de préparation ou même au discours des enseignants.

Bien entendu, tous les maîtres expérimentés ne deviennent pas des experts. Ceux de notre échantillon, sans être des « praticiens réflexifs » au sens donné par D. Schön, peuvent cependant être considérés comme des experts dans leur domaine, au sens donné par F.-V. Tochon³⁹. Ils se sont constitués une mémoire d'expérience les rendant opérationnels et efficaces. Ce « répertoire pratique » constitué de multiples points de repères personnels, leur permet d'adapter leur action en fonction des variations du contexte. C'est manifeste aussi bien au niveau macro-temporel de la planification (affinée chaque année) que micro-temporel (avec l'ajustement de leurs interactions en cours de séquence)⁴⁰. « Le maître est un chronomaître »⁴¹

Cette maîtrise de la gestion du temps apporte une dynamique à leur enseignement. Une évolution temporelle bien comprise est fonctionnelle, elle répond à des enjeux d'adaptation essentiels. De contrainte, le facteur temps est devenu, pour ces deux experts, instrument de régulation. Il s'agit d'un savoir d'action non formalisé. La gestion du temps fait partie de ces compétences incorporées, tacites et difficilement explicitables, liées au contexte⁴².

Bibliographie

- AMIGUES R., KHERROUBI M. (2003). « Les pratiques de la classe en milieux difficiles ». *Recherche et formation*, n° 44.
- BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.
- CHARTIER A.-M. (1991). « Les « faire » ordinaires de la classe, un enjeu pour la recherche et la formation ». In Grafmeyer Y. (éd.). *Milieux et liens sociaux*. Grenoble : Recherches en sciences humaines.

38 Goigoux R. et Cèbe S. (2006) p. 17.

39 Tochon F.-V. (1993) p. 128, 131 et 134.

40 *ibid*, p. 80 et 132.

41 Sensevy G. (2001) p. 210.

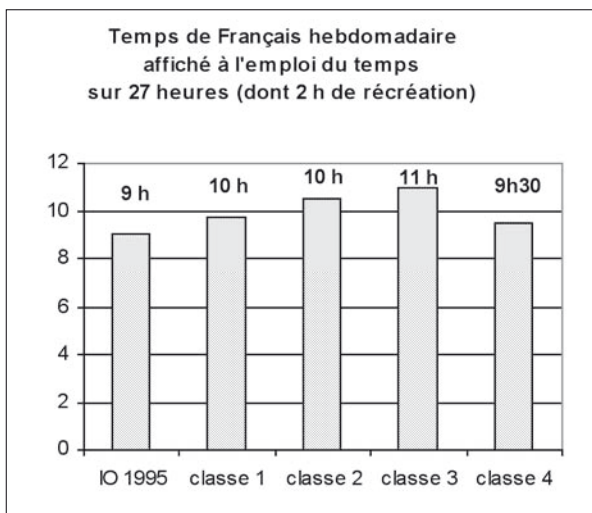
42 Leplat J. (1995).

- CHARTIER A.-M. (2005). « L'enfant, l'école et la lecture : les enjeux d'un apprentissage ». *Le Débat*, n° 135.
- CHAUVEAU G. (2000). *Comment réussir en ZEP*. Paris : RETZ.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- DELHAXE A. (1997). « Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n° 118.
- DURAND M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- FAYOL M. et al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- FIJALKOW É. et FIJALKOW J. (1994). « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux ». *Revue française de pédagogie*, n° 107.
- FLORIN A. et al. (2004). *Un maître et des intervenants multiples à l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GOIGOUX R. et CÈBE S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.
- GOMBERT J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- HUSTI A. (1983). *L'organisation du temps à l'école*. Paris : INRP.
- INIZAN A. (1989). *Apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme*. Paris : éditions EAP.
- LEPLAT J. (1995). « À propos des compétences incorporées ». *Éducation Permanente*, n° 123, p. 101-115.
- MANESSE D. (1991). « L'oral contre l'écrit ». *Repères*, n° 3.
- MANESSE D. (dir.) (2003). *Le français en classes difficiles*. Paris : INRP.
- MINGAT A. (1984). « Les acquisitions scolaires des élèves au CP : les origines des différences ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 69.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris : MEN, CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *BOEN hors-série n° 1* du 14 février 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP, XO Éditions.
- NAULT T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob.
- PERRENOUD P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- SEMBEL N. (2003). *Le travail scolaire*. Paris : Nathan.

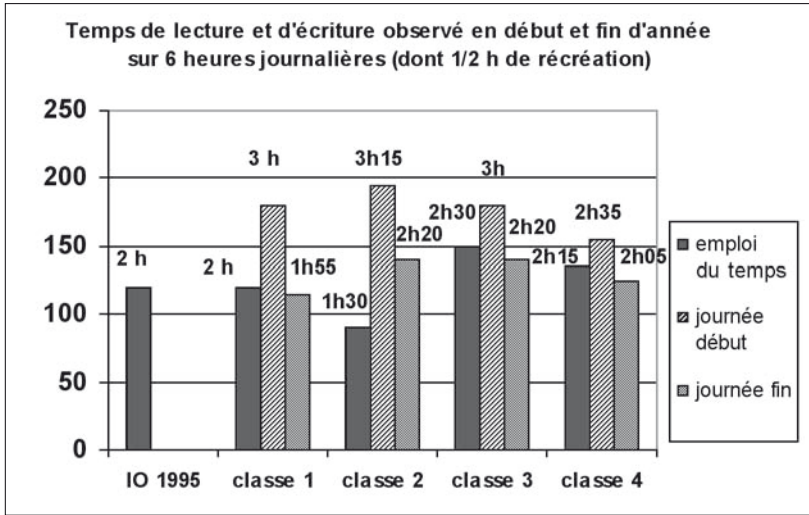
- SENSEVY G. (2001). « Théorie de l'action et action du professeur ». In Baudoin J.-M., Friedrich J. (éd.) *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- SUCHAUT B. (1997). *Évaluation d'un dispositif lecture au CP*. Rapport pour l'APFEE. Dijon : IREDU.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval (Québec) : Presses de l'université de Laval, diff. Bruxelles : De Boeck.
- THAUREL-RICHARD M. (1999). « L'enseignement de la lecture au CP et au CE1 ». *Note d'information*, n° 99.14. Paris : MEN.
- TOCHON F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Annexes

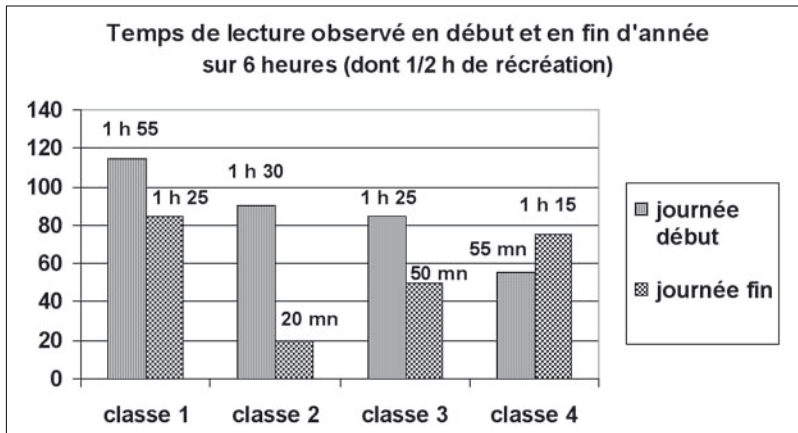
Comparaison des temps de français entre 4 classes



Graphique 1.1.

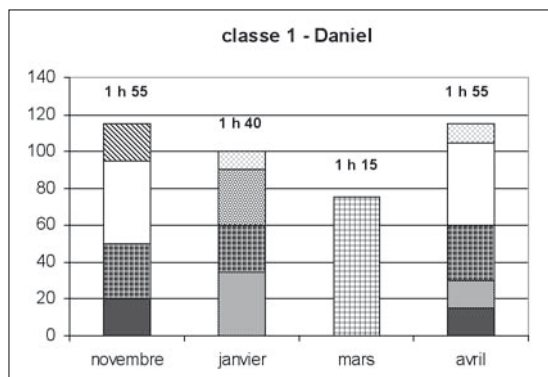


Graphique 1.2.

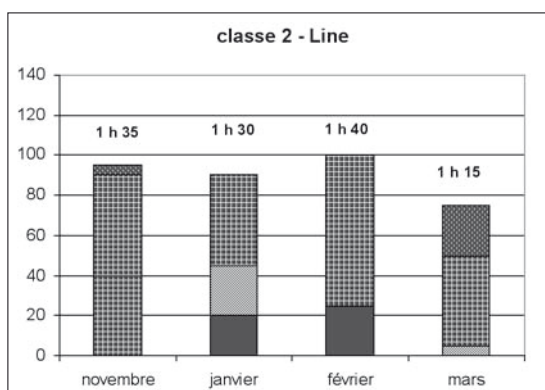


Graphique 1.3.

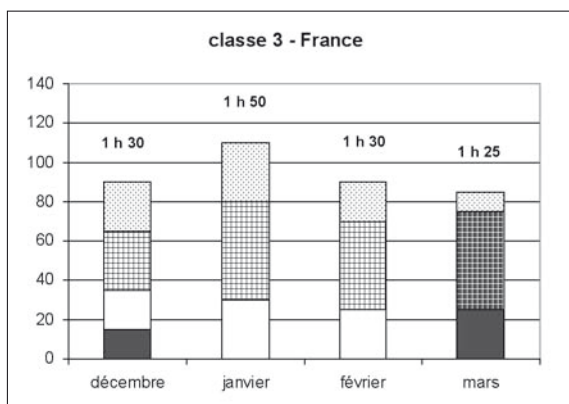
Répartition des temps d'activité d'enseignement du français sur les 4 matinées observées au cours de l'année (matinées de 3 heures)



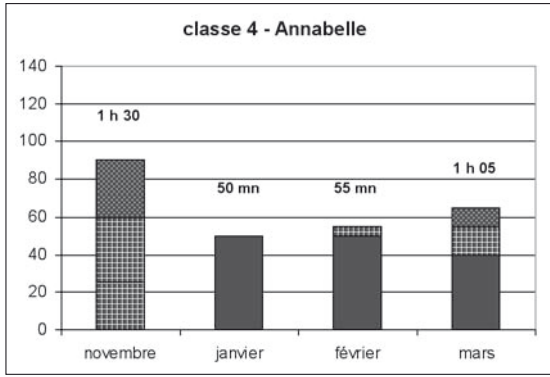
Graphique 2.1.



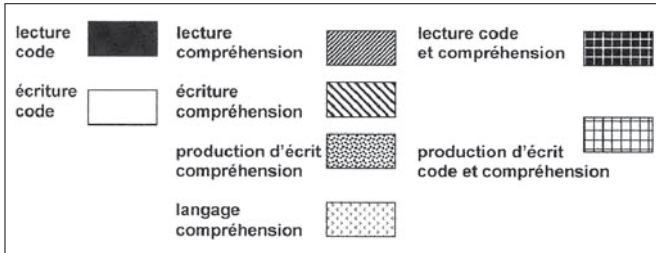
Graphique 2.2.



Graphique 2.3.



Graphique 2.4.



Légende

La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe

Philippe Veyrunes, université de Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2,
équipe GPE-CREFI,

Nathalie Gal-Petitfaux, université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand 2,
laboratoire LAPRACOR

Marc Durand, Université de Genève (UNIGE, Suisse), laboratoire RIFT

Cet article décrit et analyse une situation de lecture orale collective d'un texte dans une classe à cours double de cycle 2. L'étude de l'action individuelle de l'enseignante et des élèves et celle de leur articulation en classe est conduite dans le cadre de l'anthropologie cognitive située (Theureau, 2004). L'articulation des actions individuelles est analysée en référence à la notion de configuration sociale (Elias, 1970-1991). Cette étude interroge les conditions sociales dans lesquelles se déroulent les apprentissages des élèves et tente d'identifier ce qui les rend possibles ou les empêche lors de la lecture orale collective. La description montre que cette lecture se déroule dans une configuration de type « passage à tour de rôle » qui permet la réalisation et l'articulation des préoccupations fréquemment divergentes des acteurs. Enfin cette contribution interroge les possibilités qu'offre cette configuration de l'activité collective pour les apprentissages des élèves.

Introduction

La question des liens entre les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves est au cœur des débats publics et scientifiques actuels (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004). Plus spécifiquement, elle fait l'objet de l'attention des chercheurs et des décideurs en ce qui concerne la lecture au cours préparatoire (CP ; élèves de 6 à 7 ans) : d'une part, la pérennité de certaines pratiques d'enseignement est discutée et d'autre part une nostalgie se manifeste pour des formes traditionnelles d'enseignement, associées à l'idéalisation d'une période passée de l'histoire de l'école publique.

Le rituel de la lecture orale collective constitue une situation privilégiée pour illustrer cette question de la stabilité de formats traditionnels d'enseignement et interroger les possibilités d'apprentissage qu'ils offrent aux élèves, et secon-

dairement pour comprendre les raisons de la pérennité de certaines manières d'enseigner pourtant fréquemment jugées fastidieuses et peu efficaces. Cette situation est en effet largement répandue à tous les cycles de l'école primaire, dans la plupart des systèmes éducatifs, et fortement pérenne quel que soit le niveau d'expérience professionnelle des enseignants. Elle est fréquemment décriée par les chercheurs pour sa faible efficacité en matière d'apprentissage de la lecture par les élèves (Fisher, 2005), la dimension collective de l'activité dans la classe restant notamment encore trop peu étudiée (Barr, 2001).

De nombreux travaux en didactique du français s'intéressent aujourd'hui aux pratiques des enseignants. Ces études adoptent des regards multiples qui se situent au carrefour des sciences de l'éducation, de l'anthropologie, de l'ergonomie et des didactiques disciplinaires. En dépit d'un objet d'étude identique, ces recherches se différencient selon les objectifs qu'elles poursuivent, par exemple (Goigoux, 2002) : décrire et comprendre les fondements de l'expertise professionnelle ; connaître et favoriser le développement des compétences professionnelles ; comprendre les apprentissages des élèves en étudiant leur dépendance à l'égard des pratiques des enseignants ; concevoir de nouveaux instruments professionnels. Notre étude vise le troisième objectif. Elle s'inscrit en continuité avec les études dont l'ambition est de produire des monographies, notamment à propos de l'activité d'enseignant pour guider l'activité cognitive des élèves en situation de lecture orale collective (Goigoux, op. cité). Toutefois, à partir d'une approche d'anthropologie cognitive, notre étude envisage un dépassement de ce niveau d'analyse. Elle considère le niveau de l'activité individuelle de l'enseignant et des élèves, celui des conditions d'articulation des activités individuelles et celui de la forme collective des échanges en classe qui en émerge. Elle s'intéresse à la façon dont l'enseignant conduit le travail collectif dans la classe, tout en guidant pas à pas l'activité individuelle des élèves, et comment les élèves s'engagent à participer ou pas à l'activité collective de lecture. Elle interroge plus précisément les conditions d'apprentissage dans le contexte particulier de la lecture orale collective. Elle tente d'identifier ce qui, dans ce contexte, rend possibles des progrès des élèves (ou empêche leur apprentissage), permet (ou non) aux enseignants de les évaluer comme efficaces, et offre plus globalement à ces différents acteurs des opportunités de satisfaire et d'articuler des préoccupations diverses et parfois divergentes.

Nous décrivons et analysons l'activité individuelle et collective lors d'une séance de lecture d'un texte, au sein d'une classe de cours préparatoire (CP) et cours élémentaire première année (CE1 ; élèves de 7 à 8 ans). L'activité individuelle de l'enseignante ainsi que celle de quelques élèves manifestant une activité typique, seront décrites. Nous recourons à la notion de configuration sociale (Elias, 1970-1991) pour caractériser la forme que prend l'activité collective dans la classe et les possibilités d'apprentissage associées. Nous présentons successivement : les présupposés théoriques de notre approche, la méthode d'étude de l'action en classe, puis nous décrivons une situation d'enseignement de la lecture orale et collective à l'école et la configuration d'activité qui émerge

de l'articulation de l'activité individuelle et enfin nous précisons ce concept de configuration d'activité et sa pertinence pour discuter nos résultats.

1. Approche de l'action en classe

Nous décrivons et analysons les actions individuelles à partir d'une approche sémiologique de l'action (Durand et Veyrunes, 2005 ; Theureau, 2004) dont les énoncés principaux, utiles pour la présente étude sont les suivants. L'action individuelle est analysée au niveau où elle est significative pour l'acteur, c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui. L'action est conçue comme un flux, dénommé « cours d'action » consistant en un enchaînement d'unités élémentaires tenues par un faisceau de préoccupations larges et diverses (parfois contradictoires), et occasionnant un apprentissage en action (Durand, Saury et Sève, 2006 ; Theureau, 2004). La méthode d'analyse consiste à « déconstruire » le cours naturel d'action afin d'en identifier les composantes (nous nous centrons particulièrement dans la présente étude sur les composantes intentionnelles de l'action) pour ensuite « re-construire » le processus d'organisation du cours d'action de chaque acteur.

Le lien entre l'accomplissement situé de l'action et ses composantes intentionnelles est conçu comme ouvert et indéterminé : est ouvert par l'acteur, à chaque instant, un ensemble de possibles d'action, compatibles avec le contexte dans lequel elle se déroule. Celui-ci, en même temps, prescrit et proscrie des actions en fonction des contraintes de toutes sortes qu'il présente (institutionnelles, sociales, culturelles, etc.). Ces possibles dérivent des préoccupations, c'est-à-dire de ce que l'acteur cherche à faire à un instant t . Ces préoccupations ne sont pas assimilables à des « buts » ou à des « objectifs » ayant un statut de prescription de l'action. Elles émergent de l'ensemble des possibles liés à l'histoire de l'acteur et sont précisées en fonction des contraintes du contexte de l'action, selon ce qui fait signe pour lui (par exemple : « Aider l'élève à repérer les lettres muettes du mot "longtemps" »). À chaque unité d'action correspondent une ou plusieurs préoccupations qui s'actualisent en situation. Une partie seulement des possibles est actualisée en fonction de la situation, mais les possibles non actualisés sont actifs dans un processus permanent d'évaluation de l'action à l'instant t par rapport à ce qu'elle aurait pu être.

Par ailleurs, chaque unité d'action actualisée fait potentiellement l'objet d'un processus de généralisation (conçu comme un processus de typicalisation) tel que l'acteur peut « tirer bénéfice » de ses expériences passées et situées dans la réalisation d'actions futures ayant un « air de famille » avec la situation en cours. Cette compétence à dé-situer ou généraliser l'expérience au temps t et à en resituer ou spécifier le résultat au temps $t + 1$ est au fondement de l'apprentissage en action (c'est-à-dire de tout apprentissage, notamment scolaire, envisagé selon son inscription contextuelle).

L'activité collective émerge de l'articulation des cours d'action de plusieurs acteurs. Cette articulation résulte de multiples points de relations locales d'in-

terdépendance (*i.e.*, de dépendance réciproque). Elle peut être décrite à partir de la convergence ou de la divergence des préoccupations des acteurs impliqués. La configuration d'activité est donc étudiée ici à partir de l'articulation collective des préoccupations des acteurs présents et des actions qui leur sont liées, à un instant donné de sa dynamique de changement.

2. La lecture orale et collective d'un texte

Ce cas est extrait d'un programme de recherche plus vaste et a été considéré comme présentant une configuration d'activité caractéristique de situations observées lors de séances de lecture orale et collective de textes que l'on rencontre fréquemment au Cycle 2 de l'école primaire (Passeron et Revel, 2005). L'enseignante était une néo-titulaire de deuxième année et travaillait dans une école à six classes, d'une zone urbaine sensible et était chargée d'une classe de CP-CE1 constituée de 18 élèves âgés de 6 et 7 ans. Elle considérait que le groupe des élèves de CE1 était extrêmement hétérogène car beaucoup d'entre eux, qu'elle qualifiait de *non lecteurs*, étaient en grande difficulté dans l'apprentissage de la lecture alors que d'autres étaient d'assez bons lecteurs. La séance étudiée a eu lieu au début du mois de février.

Trois catégories de données ont été recueillies :

- des données d'observation et d'enregistrement audio-visuel en classe : à l'aide d'un caméscope couplé à un micro HF porté par l'enseignante et à un micro d'ambiance captant les verbalisations des élèves ;

- des données d'autoconfrontation issues d'entretiens consécutifs à la leçon : l'enseignante était confrontée à l'enregistrement de la leçon et, guidée par un questionnement, devait commenter le déroulement de ses actions, en explicitant ce qu'elle faisait, ce à quoi elle pensait, ce qu'elle percevait, ce qu'elle ressentait ;

- des données d'entretiens avec 3 élèves de CE1 : ceux-ci ont été choisis car considérés comme représentatifs de l'hétérogénéité du niveau de lecture des élèves dans la classe. Ces élèves ont été confrontés à l'enregistrement de la leçon et invités à commenter le déroulement de leurs actions. Les relances étaient les plus neutres possible quant au ton, visaient à obtenir de la part des élèves une présentation de leurs actions spécifiquement pendant ces leçons, et à éviter les justifications et explications. Par ailleurs, afin de compléter les données, des entretiens de type semi-directifs ont été conduits avec deux autres élèves de CE1, au cours desquels ils ont été invités à raconter ce qu'ils faisaient durant les leçons de lecture.

Le traitement a consisté en cinq étapes.

Étape 1 : Présentation des données par la mise en correspondance temporelle de deux volets de données. Le Volet 1 présente les transcriptions *verbatim* des communications en classe, et la description des actions en classe, à partir

de l'enregistrement audio-visuel. En correspondance, le Volet 2 présente les transcriptions *verbatim* des entretiens d'autoconfrontation.

Étape 2 : À partir de la description des actions pratiques et des communications en classe, ainsi que des *verbatim* d'autoconfrontation, ont été identifiées les Unités d'action et les préoccupations de l'enseignante et des élèves. Les Unités d'action ont été repérées et dénommées à partir des réponses aux questions suivantes : Que fait l'acteur ? Que dit-il ? Que pense-t-il ? Les préoccupations ont été identifiées et dénommées à partir des réponses à la question suivante : Quelle(s) est (sont) la (les) préoccupation(s) de l'acteur à l'instant étudié ?

Étape 3 : Mise en correspondance des Unités d'action relatives au cours d'action de l'enseignante et des élèves par repérage des convergences / divergences entre leurs préoccupations. Les préoccupations ont été considérées comme convergentes lorsqu'elles correspondaient à des attentes proches et comme divergentes lorsqu'elles correspondaient à des attentes plus ou moins éloignées.

Étape 4 : Description de la dynamique de la configuration d'activité, des tensions et de l'équilibre qui résultent de l'articulation des cours d'action dans la classe.

Étape 5 : Deux des trois chercheurs engagés dans la recherche se sont réunis pour lever les points de désaccord sur le découpage, l'étiquetage des Unités d'action, la documentation des signes, la convergence / divergence des préoccupations. Ils sont parvenus à un taux d'accord de 97 %, et de 100 % après échanges avec le Chercheur 3.

3. Résultats

Les résultats sont exposés en présentant successivement les actions individuelles de l'enseignante (à partir d'un découpage du cours d'action en cinq segments isolés ici pour la commodité de présentation) et de 3 élèves, ensuite deux aspects de la configuration d'activité : l'articulation des actions individuelles et la stabilisation d'un ordre dans la classe.

3.1. Les actions individuelles

Pendant que les élèves de CP travaillaient seuls à la réalisation d'exercices de lecture, les élèves de CE1 devaient lire oralement et collectivement un texte, extrait de *Zékéyé et le serpent python* (Dieterlé, 1991). Cet album appartenait au manuel de lecture en vigueur dans la classe *Ribambelle* (Demeulemeester *et al.*, 2000). Les élèves le découvraient lors de la séance étudiée, avant qu'il ne serve de support, dans les jours suivants à une étude du système grapho-phonologique. Ce texte avait été préalablement manuscrit au tableau par l'enseignante :

Il était une fois, en Afrique, il y a très longtemps, un serpent python. Il vivait dans un pays qui s'appelle le Cameroun et une région qu'on appelle le Bamiléké. C'était un python mangeur d'hommes et tout le monde avait peur de lui. Il mangeait toujours les hommes de la même façon : il les avalait tout ronds en commençant par les pieds.

3.1.1. L'action de l'enseignante

L'enseignante a attribué un premier tour de lecture à Leila. Cette élève a commencé à lire une phrase sur le tableau voisin de celui sur lequel figurait le texte à lire. Voyant cela, l'enseignante l'a guidée en lui désignant de la règle le début du texte. Elle a considéré que, étant donné ses difficultés, Leila avait besoin d'un temps de réflexion et s'est donc employée à faire patienter les autres élèves. Elle a encouragé Leila à commencer sa lecture. L'échange s'est poursuivi et l'enseignante a dû contenir l'impatience de Marie qui voulait répondre (Minute 44). En même temps elle a demandé à Paul, tourné vers le fond de la classe, de regarder le tableau noir et a demandé le silence (Tableau 1). Les préoccupations de l'enseignante durant ce segment étaient : (a) Attribuer un tour de lecture, (b) Aider Leila à commencer la lecture au bon endroit, (c) Empêcher Marie de lire à la place de Leila, (d) Contenir l'impatience des autres élèves, (e) Obtenir le silence, (f) Obliger Paul à s'impliquer dans la tâche.

Tableau 1 (minute 44)

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
Enseignante : <i>Alors, après ? Chut !... Deux secondes, Marie ! Tu la laisses, tu passeras après. Je veux voir... Allez !</i>	Chercheur : <i>Donc là tu interromps Marie... ?</i>
Leila : <i>Afrique</i>	Enseignante : <i>Oui, je l'interromps. Parce qu'en fait, Marie, elle voulait dire le... Parce qu'en fait, Leila elle doit bloquer sur un mot ... Oui : Afrique. Et donc comme Marie, elle déchiffre bien, elle l'a trouvé. Enfin, elle, elle y arrive, mais si elle le lui dit, en fait... l'autre elle fait aucun... Enfin y a pas d'effort quoi !</i>
Enseignante : <i>Après...</i>	
Leila : <i>Il... y... a</i>	
Enseignante : <i>Les yeux au tableau !</i>	

Leila a hésité devant le mot « longtemps ». L'enseignante jugeait que ce mot était difficile pour elle (*oui, c'est dur « longtemps » !*) et lui a apporté de l'aide. Elle lui a demandé de repérer les *sons compliqués*. Elle a énoncé lors de l'autoconfrontation qu'elle attendait qu'elle repère les graphèmes « on » et « em » du mot et les associe aux phonèmes [ō] et [á]. Elle avait introduit cette désignation peu de temps auparavant afin d'aider les élèves à repérer les graphèmes composés. Elle considérait que ces graphèmes constituaient la principale difficulté dans le déchiffrage du mot. (Tableau 2). Les préoccupations de l'enseignante durant ce segment étaient : (a) Amener Leila à déchiffrer le mot « longtemps », (b) Aider Leila à repérer les graphèmes complexes, (c) Contrôler si Leila sait repérer seule les syllabes.

Tableau 2 (minute 44)

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<p>Enseignante : <i>Alors ? On est là, Leila ! Chut !... Chut !... C'est quoi, les sons compliqués là-dedans ?</i></p>	<p>Chercheur : <i>Alors, là, tu demandes les sons compliqués ?</i> Enseignante : <i>Oui. Hé bien, en fait, je le fais depuis qu'on fait [u], [ó], tout ça. Parce que sinon ils arrivent pas, ils le voient pas, quoi... Si je leur fais pas visualiser avant le son compliqué, ils y arrivent pas, ils me sortent un [a]. Alors du coup, le fait de leur faire visualiser le son compliqué après, ça les aide pour déchiffrer. Mais en fait au début je leur faisais visualiser et je l'entourais. Et là, en fait, apparemment ça fait deux semaines que je leur fais visualiser, mais je l'entoure pas... Et ils arrivent à repérer...</i></p>

L'enseignante a indiqué également qu'elle n'aidait pas Leila à repérer les syllabes car elle considérait que cette élève, à ses yeux une *lectrice moyenne*, pouvait effectuer seule ce repérage. Elle l'a aidée également en lui signalant d'une croix, à la craie, les *lettres muettes* du mot « longtemps » (g, p, s) que Leila prononçait. Puis elle lui a demandé de relire la phrase 1. Elle a indiqué que cette relecture était pour elle l'occasion de faire lire des élèves qui suivent peu : dans leur cas, il s'agissait souvent d'une première lecture (Tableau 3). Les préoccupations de l'enseignante lors de ce segment étaient : (a) Amener Leila à déchiffrer le mot « longtemps » (b) Aider Leila en lui indiquant les lettres muettes dans le mot « longtemps » (c) Aider les élèves faibles lecteurs en faisant relire la phrase entière à Leila, (d) Vérifier si Leila sait relire la phrase entière sans hésitations, (e) Obliger les élèves en difficulté à lire.

Tableau 3 (minute 45)

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<p>Enseignante : <i>Allez vas-y Leila, bien fort !</i> Leila : <i>il était... une... fois... en Afrique il y a... très longtemps... un serpent... python</i></p>	<p>Chercheur : <i>Voilà : là, qu'est-ce que tu te dis là ?</i> Enseignante : <i>Ben je... Je pense que... Pour moi, ça va là... ça va quoi...</i> Chercheur : <i>Oui. Tu es satisfaite là ?</i> Enseignante : <i>Oui. Ben en fait c'est...</i> Chercheur : <i>C'est ce que tu attendais ?</i> Enseignante : <i>Elle déchiffre comme ça, elle. Leila en gros, elle y arr... C'est ce que ça donne.</i></p>

Après une hésitation, l'enseignante a attribué un nouveau tour de lecture à Sofiane (minute 45). Elle a dû faire patienter Marie qui voulait lire à sa place. Comme Sofiane hésitait sur le mot « vivait », l'enseignante lui a demandé d'en repérer le premier son. Elle considérait que cet élève, lui aussi un *lecteur moyen*,

devinait souvent les mots quand il avait reconnu un phonème. Mais son attention était attirée par Fabien, considéré comme un élève difficile. Lorsque Sofiane a buté sur le mot « pays » (minute 46), plusieurs élèves lui ont soufflé la réponse. L'enseignante a aidé Sofiane, qui déchiffrait [pai], en lui indiquant que ce mot n'existait pas. Sofiane a poursuivi la lecture et a buté sur le mot « s'appelle ». L'enseignante a demandé vivement à Paul de se retourner vers le tableau. Elle a aidé Sofiane qui hésitait à déchiffrer le son [ɛ] devant les doubles consonnes en entourant à la craie la syllabe « elle » du mot « s'appelle ». De nombreux élèves ont donné à haute voix la réponse *s'appelait* au lieu de « s'appelle », mettant ce verbe, comme le reste du texte, à l'imparfait. L'enseignante a demandé que les élèves laissent Sofiane réfléchir. Elle a fait remarquer à Fabien qu'il ne cessait de parler et a constaté qu'elle aurait dû isoler cet élève perturbateur au fond de la classe (Tableau 4). Au cours de ce segment, les préoccupations de l'enseignante étaient : (a) Attribuer un tour de lecture, (b) Amener Sofiane à déchiffrer le mot « s'appelle », (c) Aider Sofiane à repérer les phonèmes dans les mots, (d) Éviter que Sofiane ne devine les mots en utilisant le contexte, (e) Laisser à Sofiane le temps de chercher, (f) Obtenir le silence, (g) Faire patienter les élèves qui savent déchiffrer le mot recherché, (h) Contrôler la lecture de Sofiane, (i) Obliger Paul à s'impliquer dans la tâche, (j) Obtenir le silence, (k) Contraindre Fabien à être attentif.

Tableau 4 (minute 46)

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
Enseignante : <i>Sofiane la suite ! Chut... !</i>	Chercheur : <i>Qu'est-ce que tu fais là quand tu dis ?...</i>
Sofiane : <i>il...</i>	Enseignante : <i>Ah ! Pour le stimuler ?</i>
Enseignante : <i>Chut... !</i>	Chercheur : <i>Oui</i>
Sofiane : <i>v</i>	Enseignante : <i>Ben, en fait, lui en fait, je lui dis tout le temps le... Parce que lui, il essaye d'inventer, lui. Donc en fait, à chaque fois, je lui dis les sons, parce que... Donc en fait, il voit : hop, il me sort n'importe quoi ! Bon, là par contre je savais qu'à « pays » ça allait bloquer, quoi ! Mais bon en fait celui qui pose le plus de problèmes, c'est Fabien, hein !...</i>
Enseignante : <i>Chut ... ! Non, non ! Deux secondes ! Laisse-le ! Pense au premier son ! C'est quoi ?</i>	<i>Je suis tout le temps sur... Et apparemment les autres ils bougent pas trop !</i>
Sofiane : <i>il</i>	
Enseignante : <i>Non ! Ça c'est le premier mot ! Là, c'est quoi ça ?</i>	
Sofiane : <i>v</i>	
Élèves (plusieurs) : <i>vivait</i>	
Enseignante : <i>Après, c'est quoi ? Ça fait quoi ? Deux secondes !</i>	

Puis au cours du segment suivant, l'enseignante a attribué un tour de lecture à Marie, considérée par elle comme une *bonne lectrice* (minute 50). Elle a expliqué que ce choix lui permettait d'une part d'amener les autres élèves à suivre une lecture aisée, d'autre part de préparer les lectures suivantes pour des élèves considérés comme étant en difficulté (Tableau 5). Ses préoccupations étaient : (a) Attribuer un tour de lecture à une élève qui sait déchiffrer, (b) Avancer dans la lecture du texte, (c) Obliger les autres élèves à suivre la lecture,

(d) Contrôler la lecture de Marie et (e) Faciliter les lectures suivantes. Puis la lecture s'est poursuivie jusqu'à la fin du texte.

Tableau 5 (minute 50)

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
Enseignante : <i>On va voir... Après !... Marie à toi ! Marie : c'é... tait... un... py... Elève : python Marie : python... man... geur... do... mangeur... d'hommes</i>	Enseignante : <i>Là, je l'interroge elle, parce qu'elle déchiffre plus ou moins. Puis comme ça, ça laisse souffler un peu les autres. Ça recentre un peu, parce que comme c'est laborieux... Là, ils écoutent et après quand je vais faire relire le texte, cette phrase, je la ferai lire par un non lecteur. Enfin, non lecteur : un qui lit moins !</i>

3.1.2. L'action individuelle des élèves

En fonction des indications de l'enseignante et des données d'observation, Leila a été considérée comme typique de l'élève *moyenne lectrice*, Paul de l'élève *faible lecteur* et Marie de l'élève *bonne lectrice*. L'action de ces trois élèves a été décrite. Cette description se limite à quelques traits que nous avons considérés comme typiques, en fonction des autres études conduites dans ce programme de recherche.

L'action de Leila

Leila a demandé à lire et a été la première élève sollicitée. Après s'être trompée de texte, guidée par l'enseignante, elle a déchiffré sans difficulté le début de la phrase : « Il était une fois, en Afrique, il y a très... ». Elle a buté ensuite sur le mot « longtemps ». Plusieurs élèves ont répondu en même temps aux questions de l'enseignante et ont reconnu les phonèmes [á] et [õ] dans ce mot. Leila a indiqué lors de l'entretien qu'elle entendait ces réponses, mais qu'elle voulait déchiffrer seule le mot *pour apprendre à lire*. Comme elle prononçait toutes les lettres du mot, l'enseignante l'a aidée en signalant d'une croix, les *lettres muettes*. Leila est alors parvenue à le déchiffrer. À la demande de l'enseignante, elle a repris au début de la phrase et l'a lue sans difficulté jusqu'à la fin. Quand l'enseignante a demandé à Sofiane de poursuivre (minute 46), Leila s'est inclinée en arrière sur sa chaise, dans une attitude de détente. Puis, elle a manipulé ses objets scolaires, allongée sur sa table. Pendant que Fabien lisait, elle a demandé la parole avec insistance. À la demande de l'enseignante, elle a laissé chercher Fabien sans l'interrompre. Puis, comme elle levait toujours le doigt, elle a été sollicitée à son tour. Les préoccupations suivantes ont pu être inférées à partir de l'entretien avec Leila : (a) Obtenir un tour de lecture, (b) Lire le texte, (c) Obtenir une validation positive de l'enseignante, (d) Déchiffrer seule les mots du texte, (e) Jouer avec son matériel scolaire.

L'action de Paul

Paul était considéré comme non lecteur par l'enseignante. Pendant que Leila lisait, il a manipulé son sac de cours, sa trousse et un crayon (minute 44), regardant brièvement vers le tableau. Il a passé un long moment penché vers son sac accroché au dossier de sa chaise. Il semblait totalement « absent » pendant la lecture du texte, perdu dans une longue rêverie. Lorsque l'enseignante lui a demandé de regarder le tableau (minutes 44 et 45), il a obtempéré, mais, assez vite, son attention a semblé se détacher du tableau. Il a repris, jusqu'à la fin de la lecture, les manipulations de son matériel scolaire et sa rêverie. Au cours de l'entretien, il s'est limité à décrire ses comportements observables et a indiqué qu'il s'ennuyait. Au cours de ce segment, ses préoccupations dominantes semblaient être de : (a) Passer le temps de la lecture collective, (b) Éviter d'être interrogé, (c) Se distraire, (d) Jouer avec son matériel scolaire.

L'action de Marie

Au début du segment, alors que l'enseignante était tournée vers le tableau, Marie a exécuté quelques mouvements de danse en regardant ses camarades et en riant, avant de s'asseoir dès que l'enseignante s'est retournée. Elle a ensuite manifesté une forte demande de participation à la lecture (minutes 44 et 45). Marie savait lire sans difficulté la plupart des mots du texte. Dès le début de la lecture, l'enseignante lui a demandé de patienter. Elle a cependant levé la main à cinq reprises pendant la lecture de Leila, manifestant son impatience de prendre la parole et sa frustration de ne pas être interrogée. Tournée vers l'arrière, elle a mis à profit le fait que l'enseignante ne pouvait la voir pour « souffler » des réponses à Leila qui hésitait (sur les mots « longtemps » et « vivait »). Elle a donné plusieurs réponses à haute voix, sans être interrogée. Puis, elle a paru se résigner à attendre, tentant encore vainement d'obtenir un tour de lecture lorsque l'enseignante a attribué le suivant. Elle a soufflé des réponses à Sofiane (*pays ; s'appelle*) et à Leila. N'étant pas interrogée, elle est restée plus de deux minutes sans lever la main, manifestant son impatience par de grands balancements sur sa chaise. Puis elle s'est découragée et a manipulé son matériel scolaire, tout en continuant à demander la parole avec une faible insistance. Elle a levé vivement la main lorsque l'enseignante a demandé un volontaire pour lire le mot « Bamiléké ». Elle a obtenu son tour de lecture à la minute 51 et a déchiffré rapidement et avec entrain la phrase. Grâce à l'entretien, les préoccupations suivantes ont été inférées : (a) Jouer avec son matériel scolaire, (b) Faire rire ses camarades, (c) Obtenir son tour de lecture, (d) Lire le texte, (e) Aider ses camarades à répondre, (f) Montrer qu'elle sait lire les mots du texte, (g) Patienter en attendant son tour de lecture, (h) Suivre la lecture, (i) Obtenir une validation positive.

3.2. La configuration d'activité collective

Le rituel de la lecture collective est analysé comme une configuration qui permet le déploiement des préoccupations et des actions individuelles. Ce sont ces préoccupations et actions qui, en retour permettent l'émergence de la

configuration de l'activité collective. Celle-ci exprime l'émergence d'un ordre relativement stable dans la classe, en dépit de l'existence de préoccupations et d'actions souvent divergentes. Nous décrivons et analysons cette configuration de l'activité collective, dénommée « passage à tour de rôle », en deux temps : l'émergence de la configuration à partir de l'articulation des actions individuelles, et la stabilisation d'un ordre dans la classe.

3.2.1. Un processus émergent de l'articulation des actions individuelles

Lors de cette leçon de lecture, l'enseignante cherche à impulser et à maintenir l'implication de tous les élèves dans l'activité de déchiffrage. Ses préoccupations sont nombreuses et synchrones. Elle cherche à contrôler la réalité et la pertinence de cette implication par la lecture à voix haute, à aider, accompagner et encourager les élèves, à faire déchiffrer le texte, ceci dans le délai imparti, à obtenir et à soutenir l'implication et l'attention des élèves, à contrôler leurs capacités de déchiffrage et à maintenir l'ordre dans la classe.

De façon centrale, l'attribution des tours de lecture est contrainte par la nécessité de faire lire les élèves qui manifestent leur impatience, de faire progresser la lecture du texte et de l'achever dans le délai imparti par le découpage de la matinée. L'enseignante attribue les tours en fonction de ces contraintes, tantôt à des élèves bons lecteurs, tantôt à des lecteurs moyens. Elle n'en attribue pas aux élèves considérés comme non lecteurs qui ralentiraient exagérément le rythme du travail, ce ralentissement risquant à son tour d'entraîner un désengagement des autres élèves qui pourrait nuire à l'ordre dans la classe. Les préoccupations des élèves évoluent notamment en fonction de leur capacité à déchiffrer le texte. Les moyens et bons lecteurs cherchent à obtenir des validations positives, à prendre la parole, à lire le texte, et à en faire avancer la lecture, mais aussi à se distraire, à aider les autres et à donner une bonne image d'eux-mêmes tout en maintenant leur attention sur le déroulement de la lecture. Les non lecteurs, comme Paul que l'enseignante ne sollicite pas, cherchent plutôt à se distraire et à passer au mieux le temps de la lecture collective.

Ces préoccupations et actions sont articulées. Leur articulation est caractérisée par une plus ou moins grande convergence / divergence. Les préoccupations et les actions d'aide de l'enseignante sont différenciées : elle aide plus ou moins chaque élève en fonction de sa maîtrise en lecture. En outre, en leur donnant un tour de lecture, elle évalue leur degré de maîtrise du déchiffrage, et les difficultés qu'ils rencontrent. Ces préoccupations et actions sont plus ou moins convergentes avec celles qui animent l'élève qui est en train de lire, les élèves qui s'impliquent dans la lecture : elles correspondent à des attentes proches, relatives au déchiffrage du texte. Elles sont en revanche plutôt divergentes avec celles des élèves dont ce n'est pas le tour de lecture ou qui ne s'impliquent pas dans la lecture, même si parmi eux certains veulent aider celui qui lit. En outre, les préoccupations et les actions de l'enseignante visant le maintien de l'ordre et l'implication des élèves sont plus ou moins divergentes

avec celles des élèves dont ce n'est pas le tour de lecture ou qui ne s'impliquent pas dans la lecture et qui cherchent à se distraire.

Cependant, en dépit de ces divergences, le caractère cyclique et itératif des actions de l'enseignante permet aux actions individuelles des élèves de se coordonner entre elles et avec celles de l'enseignante ; il conduit aussi à l'établissement dans la classe d'un ordre viable et suffisant pour qu'une telle coordination collective soit possible. Ainsi, l'attribution de tours de parole, l'insistance marquée sur le questionnement sur les mots et les sons, les aides apportées comme le soulignement ou la désignation de mots et syllabes avec la craie ou la règle, entraînent-ils des réponses adaptées de la part des élèves : le déchiffrement de la syllabe ou du mot, que ce soit par l'élève interrogé ou par un autre. Les rappels cycliques à l'ordre (*Marie ! Tu la laisses, tu passeras après. Je veux voir... ou bien Paul, les yeux au tableau*) entraînent chez les élèves des actions articulées avec ces demandes, bien qu'elles ne correspondent pas toujours aux attentes de l'enseignante : Marie souffle la réponse ou patiente en attendant son tour de lecture, Paul regarde momentanément le tableau avant de se distraire à nouveau. C'est parce que les élèves savent qu'ils peuvent obtenir un tour de lecture ultérieurement et que leurs distractions et leurs jeux doivent être maintenus dans des limites acceptables par l'enseignante qu'une forme stable peut émerger de l'articulation de ces actions individuelles en dépit des divergences entre les préoccupations. Le caractère cyclique des actions de l'enseignante maintient alors les actions et les préoccupations des élèves dans des limites acceptables pour elle et appelle en retour des adaptations de leur part.

Certaines préoccupations et actions alternent alors que d'autres sont simultanées. Celles des élèves, de participation, de lecture, de distraction alternent en fonction de l'obtention d'un tour de rôle, ou encore des sollicitations de l'enseignante, des validations de leurs propositions ou réponses, des préoccupations et des actions des autres élèves. Marie, au début de la lecture, est préoccupée d'obtenir un tour de lecture et/ou de montrer qu'elle connaît les réponses. Puis, au fil de l'avancement de la lecture, constatant qu'elle n'obtient pas ce tour, elle devient plutôt préoccupée d'attendre son tour en jouant ou en se distrayant, mais elle reste vigilante à solliciter à nouveau vivement son tour lorsqu'elle estime qu'elle peut l'obtenir. En ce qui concerne l'enseignante, l'attribution des tours de lecture est liée à des préoccupations simultanées de maintien de l'ordre, d'obtention de la participation des élèves et d'avancement du travail. Mais ceci autorise en même temps la simultanéité de préoccupations divergentes de distraction, d'aide de leurs camarades, de lecture chez les élèves. Lorsque l'enseignante attribue un tour de parole à Leila, au début de la lecture, quatre élèves sollicitent aussi leur tour. Ceux qui ne l'obtiennent pas s'impliquent dans des actions diverses : Marie lève la main pour proposer des réponses lorsque Leila bute sur un mot, puis n'étant pas interrogée, elle souffle subrepticement plusieurs réponses à Leila ; d'autres suivent la lecture et répondent à haute voix aux questions que l'enseignante pose à Leila, d'autres se désintéressent très vite de la lecture et jouent ou se distraient. La lecture collective est tenue par l'activité de déchiffrement du texte. Cette activité de déchiffrement

a la propriété d'être individuelle : chaque élève est censé déchiffrer le texte. Mais son accomplissement explicite est individuel / collectif : un élève lit à voix haute, pendant que les autres écoutent, déchiffrent, jouent, se distraient, passent le temps. Cette configuration « contient », au double sens du terme, les actions individuelles : elle permet leur articulation en les mettant ensemble et en même temps les maintient dans un domaine borné. Elle est le contenant des actions au sens où ce sont ces actions individuelles et leur coordination qui fabriquent la configuration, c'est-à-dire une forme organisée et organisante du travail dans la classe.

3.2.2. *La stabilisation d'un ordre dans la classe, entre compétition et coopération*

L'articulation des préoccupations et des actions, leur alternance et leur simultanéité, génèrent des activités de compétition et de coopération ainsi qu'une équilibration des tensions (Elias, 1970-1991) d'où émerge un ordre pourtant relativement stable. Le mode d'interaction entre les acteurs est caractérisé par l'ouverture cyclique de « fenêtres d'interaction » (Gal-Petitfaux, 2003), constituées par les tours de lecture. Ces cycles de prise de parole, ouverts par l'enseignante, instaurent une compétition entre les élèves pour l'obtention d'un tour de lecture : ils recherchent la possibilité de montrer leur maîtrise de la lecture à voix haute et d'en obtenir la validation. L'attribution de chacun de ces tours de lecture leur permet d'actualiser leurs préoccupations compétitives de prise de parole. De même, pendant le déchiffrage, l'apport des aides par les élèves, lorsqu'ils donnent les réponses à haute voix sans être interrogés, manifeste des préoccupations compétitives : c'est alors à celui qui fournira le premier la bonne réponse et se fera entendre de l'enseignante, ce qui entraîne une simultanéité des réponses et une élévation du niveau sonore. Il y a également compétition entre les élèves lecteurs pour satisfaire leurs préoccupations de donner une bonne image d'eux-mêmes et/ou d'obtenir des validations positives. Enfin, ceux qui savent déchiffrer soufflent discrètement les réponses à celui qui lit ou même à leur voisin qui n'est pas interrogé : ils cherchent ainsi à montrer à leurs camarades la maîtrise de lecture qui est la leur.

Ces activités compétitives, pouvant parfois gêner ou empêcher l'activité de lecture d'un élève, sont contrebalancées par des formes de coopération. Cette coopération ne vise pas essentiellement pour les élèves à apporter leur aide au lecteur : il s'agit plutôt d'une sorte de « mise en commun » des connaissances des mots écrits. C'est cette mise en commun qui permet le déchiffrage collectif du texte : ce que de nombreux élèves ne pourraient faire et apprendre seuls est relayé par le collectif. Ainsi l'enseignante attribue dans un premier temps la parole à des *lecteurs moyens* qui peuvent faire avancer le déchiffrage. Mais lorsqu'elle estime que l'attention se relâche et que la lassitude se fait sentir, elle attribue la parole à Marie, la *bonne lectrice*, afin de faire avancer la lecture, de permettre aux autres élèves de se relâcher un peu et de les aider pour la suite de la lecture. Elle offre aussi des aides à l'accomplissement du déchiffrage et apporte de nombreuses rectifications : elle entoure des syllabes rendant visible

du même coup l'objet d'attention pour les autres élèves, ce qui amène l'élève à se corriger, elle corrige elle-même une réponse erronée (*pays*). La coopération passe aussi par le fait de souffler ou de donner les réponses ce qui contribue à faire avancer le déchiffrage collectif du texte.

De ces activités individuelles de compétition et de coopération émerge un équilibre et un ordre dynamiques dans la classe. L'organisation spatiotemporelle de la classe et des prises de parole des élèves permet une équilibration des tensions entre ces engagements coopératifs et compétitifs des élèves. Les acteurs sont engagés côte à côte dans des interactions verbales et non verbales, leurs actions sont synchronisées et coordonnées.

4. Discussion

4.1. La viabilité de la configuration d'activité

Les configurations sociales permettent l'accomplissement des buts des acteurs engagés dans des contextes collectifs d'action (Elias, 1970-1991). La viabilité des configurations découle de cette possibilité d'accomplissement : dans la mesure où les préoccupations essentielles des acteurs, non convergentes *a priori*, peuvent être satisfaites, les configurations sont viables et les tensions s'équilibrent. Même si, à l'école, le maintien de l'ordre est fréquemment difficile à réaliser par les enseignants dans de telles configurations de passage à tour de rôle, celles-ci atteignent une certaine viabilité qui leur permet de « tenir ». La plupart des préoccupations essentielles des acteurs y trouvent leur possibilité d'actualisation. Dans la situation étudiée, l'enseignante considère que la lecture collective orale lui permet de mettre la classe au travail, d'évaluer les difficultés et le niveau des élèves dans le déchiffrage, de les faire apprendre, de favoriser leur implication potentielle, d'accéder à l'intimité de leurs processus de lecture et d'utiliser la lecture à voix haute d'un élève comme aide pour faire progresser les autres. Les élèves considèrent qu'ils peuvent adapter leur implication dans l'activité scolaire de lecture prescrite par l'enseignant : ils peuvent participer réellement, ou bien simuler l'attention et ne pas s'impliquer, ils peuvent s'amuser, apprendre à lire, démontrer leur maîtrise, aider des camarades, deviner, etc. La viabilité de la configuration tient aussi à la qualité de l'articulation entre les actions et au contrôle que l'enseignante exerce sur les interactions sociales entre les élèves, verbales (*e.g.*, donner la réponse) ou non verbales (*e.g.*, manifester ostensiblement l'envie de lire). Ainsi, les élèves savent qu'ils ne seront généralement pas réprimandés s'ils fournissent une bonne réponse, même sans être interrogés, lorsque l'enseignante pose une question à la cantonade, mais qu'ils risquent d'être réprimandés s'ils font une réponse complètement hors de propos à la même question. Ils savent qu'ils peuvent transgresser les règles de comportement en classe s'ils restent dans des limites acceptables, c'est-à-dire qui permettent à l'enseignante de poursuivre le dialogue ou de prolonger la fenêtre de dialogue qu'elle vient d'ouvrir avec l'élève désigné pour lire : par exemple, lorsque Marie exécute une brève danse au début de l'épisode, elle sait qu'elle reste dans les limites de ce que

l'enseignante peut tolérer à cet instant. Enfin, la viabilité de l'activité collective dans la classe tient aussi au fait que l'activité collective participe à configurer et rendre pérenne l'engagement individuel des élèves dans la lecture : la reconnaissance collective des mots, permise par les tours de parole, focalise l'attention de chaque élève sur l'unité mot ; en pointant ou montrant le mot à tous, l'enseignante assure publiquement la coréférence ; et en répétant après l'énoncé d'un élève, ou en laissant les élèves souffler, elle favorise la mise en mémoire par chaque élève des acquisitions réalisées. Ainsi, l'apprentissage individuel, notamment la réponse apportée par un élève au problème d'identification des mots, se construit publiquement et collectivement, pas à pas.

Ainsi, cette configuration présente un état d'équilibre qui la rend viable et qui s'instaure en dépit d'un ensemble de tensions, provoquées par la divergence parfois profonde des préoccupations des acteurs. Ces tensions sont liées, de façon centrale, à la grande hétérogénéité des niveaux de lecture, à la difficulté du texte pour plusieurs d'entre eux et au caractère collectif de la lecture. L'hétérogénéité fait que plusieurs des élèves ne peuvent pas suivre la lecture collective. Ils doivent cependant obéir à l'injonction d'attention de l'enseignante, ou tout au moins donner le change et se distraire discrètement.

Malgré ces tensions entre les activités individuelles, la configuration de l'activité collective reste viable. Cette viabilité peut s'expliquer par l'émergence dans la classe d'un processus de production d'intelligibilité mutuelle et de compréhension partagée, qui supporte l'articulation des activités individuelles et qui permet aux acteurs de se coordonner et de réaliser collectivement la tâche de lecture du texte. Dans la classe, l'enseignante et les élèves s'accordent et articulent leurs actions par une sorte de transaction tacite orientée vers la minimisation des coûts et des risques. Le caractère répétitif et routinier des interventions verbales et gestuelles de l'enseignante rend visibles ses attentes pour les élèves ; ces derniers, en retour, y reconnaissent des possibilités typiques d'action qui s'offrent à eux. Ils négocient alors leurs réponses dans le souci de maintenir le mode d'interaction en cours dans la classe. La configuration « tient » alors par le sens que les acteurs produisent et partagent dans et par leurs interactions. Elle est le lieu d'émergence d'« ethnométhodes », c'est-à-dire d'activités que les membres d'une forme sociale construisent et utilisent pour produire et reconnaître leur situation, et pour se la rendre familière (Coulon, 1988).

Sans entrer dans des considérations relatives aux processus de l'apprentissage de la lecture, cette situation de lecture collective n'est sans doute pas exemplaire en termes de guidage et de construction des apprentissages, mais elle est relativement satisfaisante pour les acteurs en termes de *modus vivendi* en classe. Ceci constitue à nos yeux un élément d'explication de la pérennité dans le temps et dans différents systèmes scolaires de la lecture collective, notamment lors des étapes initiales de l'enseignement de la lecture. Elle occasionne de la satisfaction pour les élèves qui s'amuse, trouvent la bonne réponse, sont gratifiés, s'entraident... Elle offre à l'enseignante la possibilité d'estimer leurs progrès, de contrôler la classe, de constater leur émulation, même si la

situation est également insatisfaisante à ses yeux sur certains aspects, comme elle l'indique à plusieurs reprises lors de l'autoconfrontation. Elle considère en effet que la lecture du texte est laborieuse (*ça recentre un peu, [...] comme c'est laborieux...*), que de nombreux élèves sont en échec et ne peuvent participer (*Rylan, il est non lecteur*), que certains sont très agités (*celui qui pose le plus de problèmes, c'est Fabien*) et perturbent la classe (*je suis tout le temps obligée de faire la police*).

4.2. Les possibilités d'apprentissage pour les élèves

La situation de lecture collective est une situation paradigmatique de l'enseignement initial de la lecture à l'école, considérée par les enseignants comme un moyen privilégié pour contrôler les capacités de lecture des élèves (Campbell, 1981). Pour cette enseignante, c'est au cours de ces moments que les élèves doivent réaliser une part des apprentissages visés en matière de déchiffrement : ils doivent leur permettre d'actualiser ce qui a été appris lors des séances de travail systématique sur le système graphophonologique. Les efforts qu'ils effectuent pour le déchiffrement des mots sont aussi des occasions d'apprendre. Ces moments permettent parallèlement à l'enseignante de vérifier dans quelle mesure ces apprentissages ont été effectués. Le potentiel d'apprentissage que la situation offre aux élèves tient au couplage possible (mais non garanti) entre un déchiffrement guidé et assisté par l'enseignante et une lecture, éventuellement compréhensive, possible pour les élèves. Si ce couplage est assuré, les élèves déchiffrent et apprennent avec des aides, une facilitation, des exemples, etc. Mais la dynamique de la situation et les possibles et contraintes qu'elle propose pour les acteurs font que les élèves ne s'impliquent pas également dans le déchiffrement : certains ne sont pas sollicités car considérés comme non lecteurs, d'autres s'impliquent *a minima* seulement lorsqu'ils obtiennent un tour de lecture. Par ailleurs, si un élève donne la réponse avant l'élève lecteur, il empêche ainsi l'activité de déchiffrement de l'élève interrogé. Certains se limitent alors à répéter le mot soufflé par le voisin. Le surinvestissement de la compétition pour l'obtention d'un tour de lecture et l'exploitation des possibilités d'activité déviante limitent aussi les possibilités d'apprentissage.

Ces analyses visent à montrer que les interactions dans la classe, inscrites dans cette configuration, ne favorisent pas toujours au mieux le processus d'apprentissage, voire même dans certains cas le freinent. Elles rejoignent de ce point de vue les résultats de l'étude de McDermott (1977) sur la lecture, montrant que la forme stable et routinière des interactions entre l'enseignante et les élèves fabrique des différences et produit l'échec de certains élèves. Cette enseignante se trouve dans un contexte très difficile : peu expérimentée, elle doit tout à la fois conduire une classe à cours double et assurer l'un des enseignements les plus complexes à des élèves en grande difficulté. Mais l'efficacité de la configuration tient aussi notamment à la dimension collective de la lecture : tous les élèves sont sollicités pour être constamment engagés dans la même activité, qu'elle soit à leur portée ou trop difficile. Toutefois, cette efficacité reste relative : au cours de l'épisode étudié, en raison des fortes contraintes

que la situation fait peser sur l'enseignante, les quatre élèves considérés comme non lecteurs n'obtiennent pas de tour de lecture et l'élève considérée comme bonne lectrice est freinée dans sa lecture. Les premiers se désintéressent de la lecture, la seconde, n'obtenant que tardivement la parole, se décourage progressivement et se désintéresse elle aussi momentanément de la lecture. Cette configuration offre des possibles pour l'apprentissage des élèves considérés comme des lecteurs moyens, qui sont les plus sollicités : ce sont ceux qui peuvent, aux yeux de l'enseignante, tirer profit de la lecture orale, qui peinent à déchiffrer le texte, mais y parviennent avec de l'aide.

Ce cas nous paraît exemplaire de ce que sont l'enseignement et l'apprentissage : une implication et une régulation de l'action ici et maintenant mais qui ne prend sens que par rapport à un futur. Cette situation de lecture collective pourrait être une situation d'apprentissage plus efficace si elle permettait aux élèves de généraliser les actions pertinentes de déchiffrage qu'ils effectuent, en les amenant à faire des liens avec des situations proches ou similaires déjà rencontrées et en les aidant à dégager des règles de déchiffrage. Mais telle qu'elle se déroule, l'action des élèves, tournée essentiellement vers le déchiffrage des mots du texte ici et maintenant, rend problématique toute généralisation.

Il ne s'agit pas ici de porter un regard normatif sur les pratiques des enseignants et de renouer avec les recherches prescriptives d'antan. Cependant, des critiques, justifiées ou non, sont fréquemment adressées à ces pratiques. Elles se heurtent souvent à ce qu'on pourrait qualifier d'une certaine inertie ou résistance à changer les pratiques. Le caractère pérenne de ces pratiques est compréhensible, selon nous, notamment si l'on prend en compte non pas les seules interactions didactiques ciblées sur les savoirs à acquérir en lecture (ce qui dans ce cas pourrait conduire à des jugements de conservatisme), mais l'ensemble de l'activité collective dans la classe. L'enjeu à terme de ce changement d'objet, n'est évidemment pas de justifier toutes les pratiques mais d'identifier des moyens valides de les faire évoluer.

Références

- BARR R. (2001). « Research on teaching of reading » In Richardson V. (dir). *Handbook of research on teaching*. Washington : American Educational Research Association, p. 433-456.
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87.
- CAMPBELL R. (1981). « An approach to analysing teacher verbal moves in hearing children read ». *Journal of research in reading*, vol. 4, n° 1, p. 43-56.
- COULON A. (1988). « Ethnométhodologie et éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 82, p. 65-101.

- DEMEULEMEESTER J.-P., DEMEULEMEESTER N., GENIQUET M., FOURNIER-BERGERON J. (2000) : *Ribambelle*. Paris : Hatier.
- DIETERLE N. (1991). *Zékéyé et le serpent python*. Paris : Hachette.
- DURAND M., SAURY J. et SÈVE C. (2006). « Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements ». In Barbier J.-M. et Durand M. (dir.). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF, p. 61-83.
- DURAND M., VEYRUNES P. (2005). « L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation ». In Lenoir Y. (dir.). « Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques ». *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 14, p. 47-60.
- ELIAS N. (1970-1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.
- FISHER R. (2005). « Teacher-child interaction in the teaching of reading : A review of research perspectives over twenty-five years ». *Journal of research in reading*, vol. 28, n° 1, p. 15-27.
- GAL-PETITFAUX N. (2003). « Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en Éducation physique ». In Desbiens J.-F. et Borgès C. (dir.) *À propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 121-145.
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». In Marcel J.-F. (dir.) « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.
- MCDERMOTT R.P. (1977). « Social relations as contexts for learning in school ». *Harvard educational review*, vol. 47, n° 2, p. 198-213.
- PASSERON J.-C., REVEL J. (2005). « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités ». In Passeron J.-C. et Revel J. (dir.). *Penser par cas*. Paris : Éditions EHSS, p. 9-44.
- THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves dans une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire

François Simon, IUFM Pays-de-la-Loire,
Centre de recherche en éducation de Nantes (CRÉN)

Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux savoir-faire ordinaires de l'enseignant dans la classe. La lecture collective d'un texte au cours préparatoire est une activité intéressante à analyser car susceptible de générer d'un enseignant à l'autre des variations importantes dans les mises en œuvre. Elle constitue également une activité essentielle pour le développement chez les élèves de stratégies efficaces de compréhension d'un texte lu. Les écarts importants en matière de savoirs déjà acquis obligent l'enseignant à gérer une multitude de contraintes inhérentes à de multiples tensions dans la mise en œuvre des activités. Cet article a pour objet de décrire, d'analyser et de tenter de comprendre les pratiques enseignantes dans l'adaptation aux élèves lors de trois séquences observées dans des classes différentes.

Introduction

Dans ce numéro consacré au travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2, la question des savoir-faire ordinaires de l'enseignant sur la problématique de l'adaptation aux élèves et des variations dans les tâches, dans le guidage en fonction des difficultés nous est apparue comme une question importante.

Dans un travail de recherche (Simon, 2004), nous nous sommes plus particulièrement intéressé aux temps de découverte de texte¹ dans les classes de cours préparatoire avec pour objectifs :

1 L'activité dite « découverte d'un texte » est définie par le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche dans le document d'accompagnement des programmes de 2002 intitulé *Lire au CP- Repérer les difficultés pour mieux agir* (2003). Cette activité est selon les auteurs « une activité très complexe pour des élèves de tout âge, et *a fortiori* du CP, car elle oblige à mobiliser un grand nombre de savoirs et savoir-faire en lecture, et des connaissances relatives au thème. ». Elle doit « être pratiquée collectivement de manière régulière, d'abord sur des textes courts. » (p. 24).

- de décrire le plus finement possible les situations d’enseignement-apprentissage observées ;
- de rendre compte de la variabilité des pratiques sous deux angles d’analyse :
 - l’articulation des savoirs récents dans le domaine de l’apprentissage de la lecture avec les pratiques effectives d’enseignement ;
 - la conduite, la gestion, la régulation de l’activité « découverte de texte » pour tenter de rendre compte des modes d’ajustement qui s’opèrent sur les plans cognitifs et pédagogiques.
- de contribuer à une meilleure compréhension de ces situations ;
- de valider des outils d’analyse qui pourraient par la suite être formalisés pour la formation initiale et/ou continue des maîtres.

La situation de lecture collective d’un texte au cours préparatoire présente les caractéristiques d’une situation-problème dans la mesure où l’élève se voit confronté à une série d’objectifs-obstacles² sur les plans du traitement de l’écrit et de la compréhension du texte. L’élève peut donc être invité à construire l’opération mentale qui lui permettra de résoudre les problèmes posés. En même temps, les savoirs déjà acquis, les stratégies de résolution des problèmes peuvent différer d’un élève à l’autre. Comme l’indique Fabre (1997), la situation-problème relève de l’inter-structuration « dans la mesure où le maître doit gérer les contraintes et les ressources de la situation, bref aider les élèves sans toutefois faire le travail à leur place. »³

L’observation de ces situations présente donc un intérêt majeur dans la mesure où nous pouvons émettre l’hypothèse que la gestion et la régulation de cette activité révèlent pour partie la représentation que se fait un maître de l’apprentissage de la lecture et de son enseignement. Située dans un contexte en partie choisi par l’enseignant, très proche de la compétence que l’on cherche à installer chez l’élève, organisée autour d’objectifs-obstacles (Fabre, 1997) et d’objectifs procéduraux, l’observation de ces situations permet d’appréhender pour partie ce qui fonde le savoir professionnel des enseignants de cours préparatoire et par conséquent ce qui fonde leur expertise de praticien.

Dans cet article, nous avons fait le choix d’analyser trois séquences qui présentent la particularité de posséder des phases spécifiques de gestion et de régulation des différences de rythme, de niveau, de procédures entre élèves.

2 Pour définir la notion d’objectif-obstacle, M. Fabre (1997) indique que la notion d’objectif a subi des évolutions conceptuelles pour aboutir à une approche dans laquelle les obstacles revêtent des significations épistémologiques et psychologiques profondes. (p. 53).

3 M. Fabre (1997, p. 52).

1. Le cadre théorique

La psychologie cognitive offre un cadre théorique pour comprendre les processus en jeu dans l'acte lexique. Les recherches les plus récentes auxquelles nous faisons référence proposent un modèle interactif d'activation du code phonologique dans l'identification des mots écrits chez le lecteur expert (Colé, Magnan et Grainger, 1999). Pour ces chercheurs, l'identification d'un mot s'effectue sur la base de l'activation de l'information orthographique et phonologique dans un système où les trois niveaux, celui des unités orthographiques infra-lexicales, celui des unités phonologiques infra-lexicales et celui des unités lexicales sont interconnectés.

La lecture, dans un modèle interactif, est la résultante d'interactions constantes entre des processus ascendants (top-down) et des processus dits descendants (bottom-up) qui permettent un va-et-vient incessant des niveaux perceptifs (identification des mots) vers des traitements plus conceptuels, ce qui favorise l'élaboration d'un modèle mental de la situation (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Ecalte et Magnan, 2002).

S'agissant d'analyser les processus d'enseignement-apprentissage, nous faisons explicitement référence au paradigme des processus interactifs contextualisés (Altet, 1994) qui s'efforce de prendre en compte dans une approche holistique les processus interactifs opératoires, les processus médiateurs sous-jacents et les processus situationnels. Ce paradigme des processus interactifs contextualisés s'inscrit dans un courant interactionniste-écologique et postule que les interactions dans l'enseignement-apprentissage sont fonctionnelles car elles permettent la réalisation des buts définis par l'enseignant. L'approche théorique concernant les situations-problèmes et leur articulation avec le savoir scolaire (Fabre, 1997, 1999) constitue également un cadre pour l'analyse de ces situations de découverte collective d'un texte.

2. Méthodologie : une étude de cas

Notre travail a consisté en une étude de cas ayant pour objet une meilleure compréhension des pratiques effectivement mises en œuvre dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture au cours de séquences de découverte collective de texte. Ce qui caractérise ces séquences, c'est majoritairement la fréquence des interactions Maître-Élève(s) dans des tâches spécifiques qui visent à articuler identification des mots et compréhension des phrases et du texte. Partant de là, l'activité des élèves est interrogée, non pas en termes de produit au sens où nous tenterions de faire le rapport entre pratiques d'enseignement et performances des élèves, mais en termes de processus activés dans tel ou tel domaine (voir schéma n°1 ci-dessous) que nous induisons sur la base des activités proposées par l'enseignant. L'analyse des interactions Maître-Élève(s) permet :

- de repérer l’initiateur et l’objet de l’échange (procédures d’identification d’un mot, compréhension d’un mot, d’une phrase, du texte) ;
- de caractériser les interactions Maître-Élève(s) en repérant la prise d’initiative des élèves ;
- de positionner l’apprentissage en jeu à partir de l’accompagnement réalisé par l’enseignant (centration exclusive sur une performance, sur l’acquisition d’une procédure *versus* performance dans un ou plusieurs domaines) ;
- d’identifier les modes d’ajustement – ou de non ajustement – sur le plan cognitif en rapport avec les domaines abordés.

Le recueil des données a consisté en de multiples observations exploratoires dans des classes de cours préparatoire ; dans notre recherche complète (Simon, 2004), nous en avons retenu dix pour une analyse approfondie.

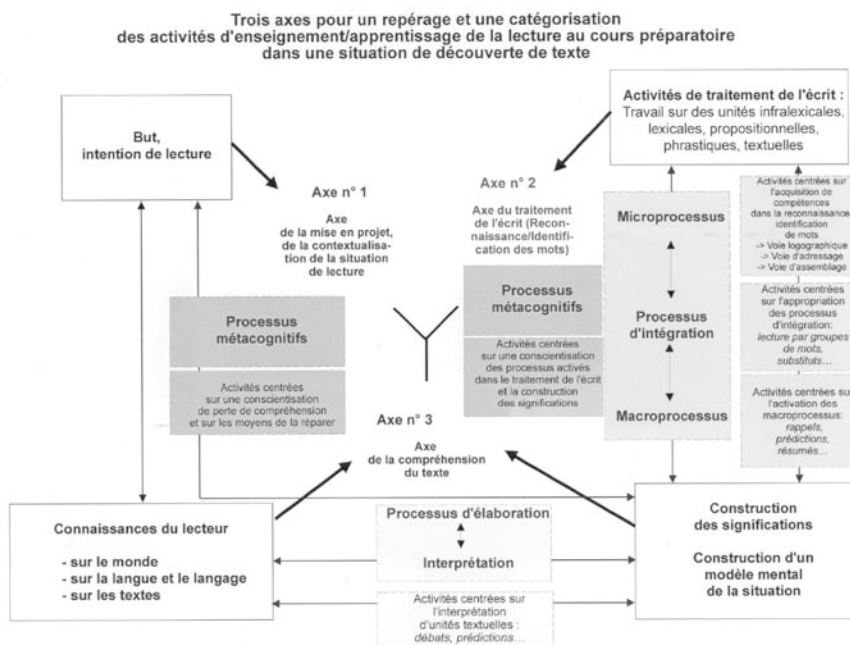
L’analyse a porté sur un corpus constitué :

- de documents que l’enseignante a bien voulu nous remettre et qui concernaient la situation observée : renvois à un guide du maître, préparations de séquences élaborées par l’enseignante elle-même, documents à destination des élèves ;
- d’informations complémentaires recueillies auprès de l’enseignante dans un entretien ayant pour objet de compléter notre observation de la séquence ;
- d’une retranscription de l’intégralité de la séquence enregistrée en audio complétée par les notes prises lors de l’observation.

Pour analyser les séquences, nous avons tout d’abord découpé les corpus recueillis en phases et en épisodes significatifs⁴ (Altet, 1994). Nous avons par la suite utilisé des grilles d’analyse que nous avons élaborées afin de décrire le plus finement possible les actions initiées par l’enseignant et les réponses apportées par les élèves à ces actions (voir un extrait pour l’analyse de l’activité de l’élève en annexe n° 1). Ces actions initiées par le maître (AM pour « activité du maître ») et la réponse de l’élève sous la forme d’une activité réalisée (AE pour « activité de l’élève ») ont été réparties sur trois axes (voir schéma ci-dessous) : « Contextualisation de la situation » (Axe n° 1 : AM1 et AE1), « Traitement de l’écrit » (Axe n° 2 : AM2 et AE2), « Compréhension » (Axe n° 3 : AM3 et AE3). L’axe n° 4 intitulé « Modes d’ajustement enseignant-élève(s) dans les interactions » (Axe n° 4 : AM4 et AE4) est un axe plus transversal qui nous a servi pour l’analyse des processus d’enseignement.

4 Les **phases** constituent des unités significatives marquées par un changement de focalisation sur telle ou telle activité (oralisation du texte, traitement de l’écrit, compréhension, etc.). Ces phases ont par la suite été découpées en **épisodes** constituant des unités significatives dans une séquence constituée par plusieurs échanges sur un sujet ou une action (Altet, 1994). Comme l’indique Altet (1994), « c’est une unité d’interactions entre plusieurs acteurs. C’est l’unité de sens de la communication qui permet de repérer l’ouverture, la phase intermédiaire et la fermeture de chaque épisode ; chaque épisode débute par une entrée en matière verbale et s’achève par une fin marquée par des indicateurs verbaux, paralinguistiques ou gestuels identifiables qui délimitent la séquence interactionnelle ». (p. 77).

Schéma n° 1 : Les trois axes pour l'analyse des situations de découverte de texte



Cette schématisation vise à modéliser la situation de lecture collective de texte au cours préparatoire afin de repérer et de catégoriser les activités de l'enseignant. Trois axes principaux ont fait l'objet d'une analyse dans le cadre de notre recherche afin de tenter d'identifier et de comprendre de manière précise les pratiques et les enjeux des différentes activités – qu'elles soient centrées directement sur les processus lexiques ou sur les processus métacognitifs – mises en œuvre par les enseignants dans ce type de situation.

Les activités centrées sur le traitement de l'écrit ne peuvent être dissociées des activités centrées sur la compréhension du texte. La compréhension d'un texte passe bien évidemment par l'identification des mots mais nécessite également l'activation de processus d'intégration sémantique dans le but de favoriser la construction d'un modèle mental de la situation. Les connaissances préalables du lecteur, la clarté du projet de lecture entrent également dans le processus de compréhension d'un texte.

Lors des temps de lecture collective de texte, il est également possible d'identifier l'activation de processus métacognitifs pour le cas où l'enseignant centre ses élèves sur une prise de conscience des processus activés pour identifier les mots, comprendre les phrases, comprendre le texte.

3. Présentation de trois séquences qui intègrent des phases d'adaptation aux savoirs des élèves

3.1. Description des dispositifs mis en œuvre

3.1.1. Un dispositif fondé sur les capacités « supposées » des élèves en matière de traitement de l'écrit : la séquence 01 (Colette)

La séquence de Colette est construite sur la base d'un dispositif relativement élaboré pour s'adapter aux différences d'acquisition des élèves. La stratégie d'ensemble repose sur des modes de regroupement des élèves adaptés aux difficultés préalablement repérées par l'enseignante.

Ainsi, pour la découverte d'un texte intitulé « Le boucher » extrait du manuel *Gafi le fantôme* (Bentolila, Rémond, Rousseau, 1992), Colette fait le choix de distribuer des extraits qu'elle va répartir à différents groupes (cinq au total) en fonction des capacités supposées des membres du groupe. Un codage lui permet au préalable de catégoriser, de baliser les modes de traitement possible des mots. Ce codage est porté directement sur l'extrait à lire.

Tableau n° 1 : Codage spécifique des procédures de reconnaissance des mots (séquence 01)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Mot en caractères gras : Ce mot a déjà été rencontré dans des textes précédents. L'élève est censé l'avoir mémorisé et devrait donc le reconnaître en utilisant prioritairement la voie d'adressage (dite voie directe)– Mot souligné ou syllabe soulignée : Pour Colette, le mot est décodable par l'élève qui a découvert en classe toutes les correspondances grapho-phonologiques qui le composent. Par la voie d'assemblage (dite voie indirecte) l'élève devrait donc être en mesure d'identifier ce mot. Dans d'autres cas seule la syllabe est soulignée (exemple : « <u>b</u>oucher ») car l'élève ne connaît <i>a priori</i> que les correspondances graphophonologiques de cette syllabe et pas celles du mot entier.– Mot en caractères ordinaires (non souligné, non gras) : Il s'agit d'un mot « nouveau ». L'élève <i>a priori</i> ne peut l'identifier ni par la voie d'adressage, ni par la voie d'assemblage. Habituellement ces mots sont encadrés par l'enseignante. Colette a indiqué avoir omis de le faire pour cette séquence. |
|---|

C'est lors de la phase 3.2. de cette séquence 01 que les élèves vont mettre en œuvre l'utilisation de ce codage lors de la lecture des extraits (découpage en cinq extraits) par groupes. Une mise en commun (phases 5 à 9) extrait par extrait fera suite à ce travail de recherche.

Tableau n° 2 : Découpage en phases de la séquence 01

SEQUENCE 01 - Colette (durée 45 min) : « Le boucher » (<i>Gafi le fantôme</i>)
Phase 1 : Rappel concernant la correspondance grapho-phonologique sur le phonème /e/
Phase 2 : À partir de l'illustration du livre (<i>Gafi</i> , p. 46), lecture d'image et émission d'hypothèses sur une histoire possible.
Phase 3 : 3.1/ Rappel des hypothèses et mise en projet de lecture du texte 3.2/ Lecture-découverte des extraits (par groupes)
Phase 4 : Échange collectif pour établir des liens entre les hypothèses et des éléments d'informations prélevés à l'occasion de la lecture-découverte par groupes
Phase 5 : Lecture du 1 ^{er} extrait 5.1/ Travail sur la notion de phrase 5.2/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 5.3/ Oralisation de l'extrait 5.4/ Compréhension du premier extrait
Phase 6 : Lecture du 2 ^e extrait 6.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 6.2/ Oralisation de l'extrait 6.3/ La fonction des signes de ponctuation du dialogue 6.4/ Compréhension du 2 ^e extrait 6.5/ Synthèse – mise en projet
Phase 7 : Lecture du 3 ^e extrait 7.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 7.2/ Oralisation de l'extrait 7.3/ Compréhension du 3 ^e extrait
Phase 8 : Lecture du 4 ^e extrait 8.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 8.2/ Oralisation de l'extrait 8.3/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 8.4/ Compréhension du 4 ^e extrait 8.5/ Oralisation de l'extrait
Phase 9 : Lecture du 5 ^e extrait 9.1/ Rappel par l'enseignante 9.2/ Oralisation de l'extrait 9.3/ Compréhension du 5 ^e extrait
Phase 10 : Lecture, positionnement et fonction du titre
Phase 11 : Lecture à voix haute par O6

**3.1.2. Un dispositif fondé sur l'outillage préalable des élèves :
la séquence 02 (Monique)**

C'est lors de la **phase 1** (séquence 02), que Monique va mettre en place un mode de regroupement adapté selon elle aux situations d'apprentissage et aux difficultés repérées.

Tableau n° 3 : Découpage en phases de la séquence 02

SEQUENCE 02 - Monique (durée : 47 min) : « Dinomir » (<i>Comme un livre</i>)
Phase 1 : Lecture individuelle d'un texte non titré écrit au tableau (au préalable pour 7 élèves, écoute d'une « introduction » à l'histoire puis lecture silencieuse comme le reste de la classe). (I.1 à I.3)
Phase 2 : Compréhension : rappel libre (I.4 à I.34)
Phase 3 : Lecture individuelle par une élève des mots « difficiles » du texte (I.35 à I.38)
Phase 4 : Compréhension : rappel libre par un élève (I.39 à I.46)
Phase 5 : Compréhension : questions-guides de l'enseignante (I.47 à I.113)
Phase 6 : Traitement de l'écrit : repérage d'indices morpho-syntaxiques (I.113 à I.164)
Phase 7 : Oralisation de synthèse (I.164 à I.216)
Phase 8 : Lecture individuelle (feuille polycopiée) de la suite du texte (I.217 à I.223)
Phase 9 : Compréhension (I.224 à I.277) 9.1/ Rappel libre (I.224 à I.250) 9.2/ Questions de compréhension (I.251 à I.277)
Phase 10 : Oralisation de synthèse (I.278 à I.295)
Phase 11 : Compréhension : questions (I.296 à 302)
Phase 12 : Compréhension : mots occultés dans un résumé du texte → travail sur l'ardoise (I.302 à I.378)

Le choix opéré lors de cette phase 1 procède avant tout d'une intention de permettre à sept élèves un maintien dans les tâches qui vont suivre lors de la lecture du texte. Ces sept élèves se voient énoncer par Monique une amorce destinée à contextualiser l'histoire « Dinomir dans l'autocar » extrait du manuel *Comme un livre CP-CE1* (Léon, 1999). Monique lit également à voix haute cinq mots écrits en rouge dans le texte. Ces mots sont supposés présenter des difficultés de reconnaissance/identification. Monique les énonce donc les uns après les autres, à charge pour les élèves de mémoriser ces mots.

1-M : *Les enfants, je vous ai écrit un texte au tableau. Je vous demande tout simplement de le lire silencieusement.*

Basile, Kévin, Léo, Julien, Caroline, Anaïs, Eloïse, je vous demande de venir avec moi.

Lors de l'entretien qui a suivi la séquence observée, Monique a indiqué que ces sept enfants présentaient des problèmes de déchiffrage et/ou de compréhension. Monique les a réunis au fond de la classe pendant quelques minutes pour leur résumer l'histoire et leur lire les mots soulignés en rouge au tableau. Voici ce que Monique leur a dit :

2-M : Dans cette histoire, il est question d'un car qui ne peut plus avancer sur la route. Vous allez lire le texte et vous trouverez pourquoi il ne peut plus rouler... Maintenant je vais vous lire des mots compliqués que vous voyez écrits en rouge sur le tableau : l'autocar, le chauffeur, le klaxon, les gens, essaie (le chauffeur essaie).

Par la suite, ces sept élèves sont associés à l'ensemble du groupe-classe pour la suite des activités.

3.1.3. Un dispositif fondé sur l'aide en cours de séquence : la séquence 03 (Claudine)

C'est lors de la **phase 5.2.** dévolue à la lecture individuelle de la suite du texte « Le costume d'Arlequin » extrait du manuel *Je lis avec Dagobert* (Camo, Pla, 2000) que Claudine va apporter tour à tour une aide personnalisée à trois élèves dont Laëtitia.

Tableau n° 4 : Découpage en phases de la séquence 03

SEQUENCE 03 – Claudine (Durée : 62 min) : « Le costume d'Arlequin » (<i>Je lis avec Dagobert</i>)
Phase 1 : Présentation de la séance et de ses différentes étapes (I.1 à I.19)
Phase 2 : Mise en projet à partir de l'illustration (I.19 à I.74) 2.1/ Observation individuelle de l'illustration du manuel (I.19 à I.30) 2.2/ Mise en commun (I.30 à I.74)
Phase 3 : Lecture individuelle d'un extrait du texte « Le costume d'Arlequin » (Je lis avec Dagobert – Istra) (I.75 à I.79) (de « Il y a très longtemps... » jusqu'à « moi en fée... »)
Phase 4 : Mise en commun à partir de la lecture individuelle (traitement de l'écrit et compréhension) (I.80 à I.231) 4.1/ Traitement de l'écrit (I.80 à I.109) – 1re phrase 4.2/ Compréhension de la 1 ^{re} phrase (I.110 à I.126) 4.3/ Traitement de l'écrit – 2 ^e et 3 ^e phrase (I.127 à I.132) 4.4/ Compréhension 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e phrases (I.132 à I.167) 4.5/ Traitement de l'écrit (partie dialoguée) (I.168 à I.192) 4.6/ Compréhension (3 ^e phrase et dialogue) (I.193 à I.198) 4.7/ Traitement de l'écrit et compréhension : le dialogue et sa ponctuation (I.199 à I.231)
Phase 5 : Lecture individuelle de la suite du texte (de « Arlequin reste seul dans son coin... à ... l'aider ?) 5.1 / Travail individuel pour certains avec utilisation d'un code couleur 5.2/ Travail guidé par Claudine pour trois élèves (exemple d'aide à une élève : I.1 à I.27)
Phase 6 : Mise en commun et lecture de ce deuxième extrait : traitement de l'écrit et compréhension (I.243 à I.320)
Phase 7 : Questions de compréhension : vrai ou faux (I.321 à I.328)

Phase 8 : Travail individuel ou accompagné

8.1/ Travail individuel (*Je lis avec Dagobert – Méthode de lecture CP – Cahier d'activités n° 2*, p.16, exercice n° 1)

8.2/ Travail avec l'enseignante pour 5 élèves (identification de mots et compréhension des phrases) (extrait B1 à B16)

Cette aide consiste essentiellement à accompagner l'élève concerné dans son activité de traitement de l'écrit par une verbalisation des procédures à utiliser pour identifier les mots. Claudine questionne l'enfant pour étayer ses procédures et demande à l'enfant d'oraliser sa lecture de manière à évaluer la justesse des réponses produites.

Tableau n° 5 : Exemple d'aide personnalisée à une élève.

I.1-M : <i>Par quelles lettres commence le mot ? Alors regarde bien... Quelle est la première lettre ?</i>	I.2- Laëtitia : -
I.3-M : <i>C'est un « A » majuscule... Donc ça fait ? Tu lis simplement les deux premières lettres...</i>	I.4- Laëtitia : Ar
I.5-M : Ar...	I.6- Laëtitia : le-quin
I.7-M : Oui... après ?	I.8- Laëtitia : -
I.9-M : <i>Par quelle lettres commence le mot ?</i>	I.10- Laëtitia : le « r »
I.11-M : Vas-y	I.12- Laëtitia : /rè/
I.13-M : <i>Oui ; et je t'ai dit qu'avec le « s » ça faisait /rès/</i>	I.14- Laëtitia : /rès/.../te/
I.15-M : <i>Voilà... tu relis ces deux mots...</i>	I.16- Laëtitia : -
I.17-M : « Arlequin »	I.18- Laëtitia : « reste »
I.19-M : « reste »	I.20- Laëtitia : « tout seul »
I.21-M : <i>Oui, il n'y a pas « tout » mais c'est « seul »... « seul »...</i>	I.22- Laëtitia : « dans »... « un »
I.23-M : « dans un ? »	I.24- Laëtitia : -
I.25-M : <i>Imagine un peu la situation... Arlequin reste seul dans un...</i>	I.26- Laëtitia : « coin »
I.27-M : <i>Voilà tout simplement... après tu continues tout seul jusqu'au bout de la phrase. Tu essaies ?</i>	

3.2. Analyse des dispositifs mis en œuvre dans le cadre d'une différenciation pédagogique

Les séquences 01 et 02 s'inscrivent dans le cadre de ces dispositifs qui prévoient une intervention spécifique avant un temps collectif de lecture/questionnement du texte. La séquence 03 présente une intervention de l'enseignante en cours de séquence auprès d'élèves identifiés comme ayant des difficultés de traitement de l'écrit.

Analyse de la séquence 01 (Colette)

Colette introduit un codage qui lui est propre pour aider les élèves dans la phase de traitement de l'écrit par groupes. Cette adaptation aux capacités des élèves qui vise probablement à réduire la part d'inconnu dans la tâche proposée et à calibrer la tâche aux capacités supposées des élèves révèle une centration sur des savoirs supposés acquis. Les extraits du texte « Le boucher » n'ont pas été confiés aux différents groupes au hasard de la distribution. Les groupes constitués à l'avance par Colette se voient attribuer un extrait adapté aux possibilités supposées du groupe. Ainsi le groupe n° 5 s'est-il vu attribuer un extrait avec plus de mots inconnus. Colette évaluait que les savoirs déjà acquis par les membres de ce groupe étaient suffisants pour pourvoir surmonter les obstacles de l'extrait (quatre mots supposés être inconnus : « avais » ; « d'être » ; « nez ») Le groupe n° 4 s'est vu attribuer un extrait avec dix mots supposés connus par la voie directe, deux mots décodables et aucun mot « difficile à identifier ». Colette essaie, dans cet exemple, de moduler le contenu de la tâche en fonction des savoirs qu'elle suppose déjà acquis par les groupes.

Dans l'analyse, nous avons repris les procédures utilisées par les élèves lors de la mise en commun (phases 5 à 9) et en les positionnant par rapport aux prévisions initiales de Colette. Le tableau qui suit reprend le codage *a priori* de l'enseignante et positionne les élèves qui se déplacent dans les procédures utilisées pour reconnaître les mots.

Tableau n°6. – Analyse des procédures des élèves au regard des procédures supposées par l'enseignante (séquence O2)

	Mots censés être connus (voie supposée d'adressage) Mots en caractères gras	Décodage possible d'une syllabe ou d'un mot entier (voie supposée d'assemblage) Syllabes ou mots soulignés	Mots à trouver (pas de stratégie possible de décodage ou de recours à la voie directe)	Positionnement des procédures des élèves appelés au tableau par rapport à ces « prévisions » de l'enseignante	Total mots de l'extrait
Groupe 1 (1 ^{er} extrait)	8	2 (1 partiel + 1 total) <u>b</u> oucher mou	2 chez acheter	Pénélope -> 1 erreur sur « acheter » (« avec » pour « acheter » (I.304) « chez » donné par autre élève ->1 hésitation sur « mou » donné par un autre élève (I.311 et I.312) et « <u>b</u> oucher » donnés par plusieurs élèves (I.302) ->3 mots identifiés par voie directe sur 8 « prévus » Autres mots donnés par autres élèves	12
Groupe 2 (2 ^e extrait)	8	6 mots décodables totalement <u>mou</u> <u>bé</u> <u>ba</u> <u>petite</u> Bélanie <u>bou</u>	1 avez	Susie ->1 erreur (« avec » pour « avez » en I.353 et I.368)-> mot donné par le groupe -> <u>mou</u> , <u>bé</u> , <u>ba</u> , Bélanie : décodés par Susie et Amandine Erreur sur « petite » (amorce donné par M.) et « <u>bou</u> » (mot donné par le groupe) -> 4 mots sur 8 identifiés par voie directe Erreur sur « oui » (« qui » en I.361 rectifié par Susie en I.363) Autres mots donnés par d'autres élèves	15

	Mots censés être connus (voie supposée d'adressage) Mots en caractères gras	Décodage possible d'une syllabe ou d'un mot entier (voie supposée d'assemblage) Syllabes ou mots soulignés	Mots à trouver (pas de stratégie possible de décodage ou de recours à la voie directe)	Positionnement des procédures des élèves appelés au tableau par rapport à ces « prévisions » de l'enseignante	Total mots de l'extrait
Groupe 3 (3 ^e extrait)	8	1 « bouché » décodable partiellement	2 avez nez	Johann -> « avez », « nez » lus par él. au tableau -> « bouché » lu par les autres enfants du groupe -> 3 mots sur 8 identifiés par voie directe, les autres (5) sont donnés par des élèves du même groupe	11
Groupe 4 (4 ^e extrait)	10	2 dont un mot décodable partiellement et l'autre totalement <u>b</u> oucher <u>h</u> op	0	Christelle -> « boucher » et « hop » lus par Christelle -> 7 mots sur 10 par voie directe Erreur sur « plus » (lu « pilule » par C. en I. 489) « rhume » (non identifié par C. et lu « maladie » par S. en I. 496 et donné finalement par le groupe)	12

	Mots censés être connus (voie supprimée d'adressage) Mots en caractères gras	Décodage possible d'une syllabe ou d'un mot entier (voie supprimée d'assemblage) Syllabes ou mots soulignés	Mots à trouver (pas de stratégie possible de décodage ou de recours à la voie directe)	Positionnement des procédures des élèves appelés au tableau par rapport à ces « prévisions » de l'enseignante	Total mots de l'extrait
Groupe 5 (5 ^e extrait)	8	2 mots décodables partiellement <u>boucher</u> <u>bouché</u>	4 avais d'être nez	Margaux -> avais : non identifié mais donné par un él. du groupe. « d'être » : donné par un élève « nez » : identifié par Margaux -> « boucher » et « bouché » identifiés par Margaux -> 6 mots sur 8 par voie directe identifiés par Margaux « assez » décodé partiellement par Margaux (1.547) mais identifié par le groupe « Merci » : décodé partiellement par Margaux (1.539) et donné par le groupe	14
	42	13	9		64

Pénélope, élève du 1^{er} groupe, éprouve quelques difficultés à identifier les mots du 1^{er} extrait. Elle ne parvient pas à identifier les mots inconnus ; le décodage des mots censés être décodables n'est pas réalisé ; les mots supposés connus sont majoritairement identifiés par d'autres élèves lors du temps de mise en commun (phase 5.3).

Susie, du deuxième groupe ne parvient pas non plus à franchir l'étape du mot inconnu. Elle paraît relativement à l'aise dans le décodage des mots soulignés mais éprouve une difficulté sur « petite » et « bou ». S'agissant des mots à identifier par la voie directe, elle identifie quatre mots sur huit, les autres étant donnés par d'autres élèves (phase 6.2).

Dans le groupe n° 3, Johann surmonte l'obstacle des mots censés être inconnus. Le mot « bouché » est décodé par d'autres élèves du groupe. Trois mots sur huit sont reconnus par la voie directe ; les autres mots sont donnés par des élèves du même groupe (phase 7.2).

Dans le groupe n° 4, Christelle parvient à reconnaître les mots par voie directe. Elle identifie sept mots sur huit. Elle éprouve des difficultés à lire l'expression « n'a plus de » et le mot « rhume ». Les mots « boucher » et « hop » sont décodés (phases 8.2 et 8.5).

Dans le groupe n° 5, les mots inconnus ont été identifiés à l'intérieur du groupe de travail. Margaux parvient à identifier « nez », les autres mots étant donnés par des élèves de son groupe. Les mots à décoder le sont par Margaux. Elle parvient à identifier six mots sur huit prévus par la voie directe (phase 9.2).

Sur les neuf mots censés être inconnus, trois mots (33 %) ont été identifiés par les élèves appelés au tableau. Les six autres ont été identifiés avec l'aide du groupe de travail ou du groupe-classe. Vingt-trois mots sur les quarante que compte le texte à lire (54,7 %) sont effectivement donnés par l'élève au tableau s'agissant des mots censés être identifiés par la voie directe. Huit mots sur les treize (61,5 %) pouvant, selon Colette, être identifiés par recours à une stratégie de décodage sont effectivement identifiés par les élèves au tableau.

Les élèves paraissent en effet plus en difficulté sur les mots jugés inconnus par l'enseignante et s'en sortent mieux sur les mots supposés pouvoir être identifiés par voie directe ou indirecte. Le recours aux autres élèves du groupe ou de la classe s'avère bien souvent productif.

L'intérêt de ce choix de différenciation opéré par Colette réside dans une adaptation forte aux capacités du moment des élèves et dans une possibilité offerte à l'enseignante de positionner assez clairement les élèves dans une tâche de reconnaissance de mots (par voie d'assemblage, par voie d'adressage, par prise d'appui sur le contexte).

La stratégie est ici pensée à l'avance en termes de réglage au plus près des possibilités supposées des groupes d'élèves. Bien évidemment cette adaptation est très arbitraire et relève d'une sorte de « bricolage éclectique » (Gombert *et*

al., 2000) qui peut sembler aléatoire. Il n'empêche que cet ajustement pédagogique est quand même révélateur d'une volonté de trouver des réponses au problème posé par l'hétérogénéité des savoirs des élèves de CP dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Si, sur le plan de la stratégie, cette organisation peut apparaître comme constituant une réponse au problème construit par l'enseignant dans le domaine du traitement de l'écrit, des questions se posent néanmoins concernant le développement de compétences dans le domaine de la compréhension. Se pose ici explicitement le problème de l'articulation sens local/sens global du texte. Le découpage opéré par Colette et les choix d'organisation pour cette activité de lecture d'un texte ne risquent-ils pas de compromettre l'activation des processus d'élaboration (voir schéma n° 1) prenant appui sur des capacités à inférer pour comprendre l'ensemble du texte ?

Dans la formulation de sa conclusion à l'activité, Colette décrit les performances et les progrès dans l'apprentissage de la lecture en termes de mots correctement reconnus et d'accroissement de ce nombre de mots au fil des séquences.

625-Colette : (...) *Moi je trouve que vous avez fait vraiment de gros progrès... Vous avez été capables de lire les morceaux, hein ! Presque ! Vous avez vu combien de mots on sait pas lire ? Y'en a deux qu'on arrive pas à lire encore ! Sauf Mathieu qui les connaissait ! Donc il a pu les lire.*

Quel est l'objectif de l'activité ? S'agit-il d'atteindre un certain niveau de performance individuelle (l'élève au tableau), collective (le groupe de travail et le groupe-classe) pour au final réaliser une performance dans la reconnaissance des mots ou s'agit-il aussi d'accompagner les élèves dans l'appropriation de procédures pour reconnaître les mots ? L'analyse didactique de cette séquence semble indiquer que c'est le premier objectif qui est privilégié. Les élèves ne sont pas invités à verbaliser leurs procédures, à indiquer comment ils sont parvenus à reconnaître tel ou tel mot⁵. Quelle est la stratégie à adopter face aux mots inconnus ? La stratégie « contextuelle » est-elle possible ou non ? S'agit-il uniquement de recourir aux processus de décodage pour reconnaître ces mots inconnus ? Une étude longitudinale de la pratique de Colette permettrait sans nul doute de compléter cette première analyse qui ne porte que sur une séquence observée.

Analyse de la séquence 02 (Monique)

Monique fait également le choix d'une mise en place d'un dispositif d'intervention avant le temps collectif. Ce dispositif consiste à communiquer à sept élèves des informations contextuelles liées à l'histoire à lire. Ces éléments constituent une sorte d'amorce à la situation de lecture. Les mots repérés comme difficiles par l'enseignante sont également oralisés pour ces sept élèves. À l'issue de ce temps spécifique (lors de la phase 1) destiné à sept élèves, ceux-ci sont invités à réaliser la même tâche de lecture du texte non titré écrit au

⁵ voir AE 2.4 en annexe

tableau (de « Il y a un chien sur la route... » à « le chien ne veut pas bouger du tout. »).

Dans l'analyse d'une partie de cette séquence, l'exemple de l'élève Basile apparaît comme particulièrement révélateur d'une difficulté à prendre appui sur l'écrit pour justifier les éléments d'informations qu'il verse à la demande de l'enseignante.

L'exemple de Basile : d'où lui vient sa compréhension ?

C'est à la suite de la lecture individuelle d'un texte non titré écrit au tableau (Phase 1), que Monique centre immédiatement l'activité des élèves sur la compréhension du texte lu (Phase 2).

Trois élèves vont principalement s'engager dans un rappel libre à l'invitation de Monique (I.4)

4-M : *Bon, bon on y va... Alors, que raconte ce texte ? Quelle histoire raconte ce texte ?*

Alexis est le premier à répondre. Le mot « chien » a été repéré par Alexis et lui fait supposer que ça parle d'un chien. À la suite de cette intervention, Benjamin va donner en une phrase une sorte de résumé de l'ensemble du texte prouvant ainsi qu'il a véritablement lu et compris l'intégralité de ce premier extrait.

13-Benjamin : *Il est sur la route et il veut pas bouger de la route et l'autocar il peut pas passer...*

Basile va ensuite intervenir pour apporter des éléments ne figurant pas dans le texte.

19-Basile : *En fait c'est un car qui est tombé en panne... et puis y'a...euh... et puis dans le car y'a un chauffeur...*

Basile a fait partie du groupe des sept élèves auxquels l'enseignante en phase 1 a délivré un certain nombre d'informations préalables à la lecture individuelle du texte.

« Le car tombé en panne » est probablement une hypothèse de Basile à l'introduction de Monique

2-M : *Dans cette histoire, il est question d'un car qui ne peut plus avancer sur la route. Vous allez lire le texte et vous trouverez pourquoi il ne peut plus rouler (...)*

Pour Basile, le car ne peut peut-être plus rouler parce qu'il est tombé en panne.

2-M : (...) *Maintenant je vais vous lire des mots compliqués que vous voyez écrits en rouge sur le tableau : l'autocar, le chauffeur, le klaxon, les gens, essaie (le chauffeur essaie).*

La présence d'un chauffeur relaté par Basile peut être le fruit de la mémorisation du mot « chauffeur » dans la liste lue par l'enseignante.

Un exemple prototypique d'un certain « conditionnement » des élèves dans le domaine de la compréhension

S'agissant des éléments de compréhension versés par Basile, Monique va alors s'attacher à mettre en opposition deux interprétations, celle de Benjamin et celle de Basile. Si Monique invite Basile à apporter la preuve par le recours à l'écrit, elle ne va pas jusqu'au bout de sa démarche et impose en quelque sorte la bonne réponse.

Tableau n° 7 : à partir de l'hypothèse de Basile

<p>25-M : <i>Basile si tu nous dis qu'il est en panne, il va falloir que tu nous prouves ça... d'après l'histoire... Alors est-ce que tu peux nous montrer là (M. désigne le texte écrit au tableau) quelque chose, une phrase qui dit que le car est en panne ? Et les autres aussi ils peuvent aider... Toi aussi tu as vu un endroit où on dit que le car est en panne ? (M. s'adresse à un élève)</i></p>	
<p>27-M : <i>Qui a vu une phrase où on dit que le car est en panne ? Mathilde, Adèle, oui ou non ? Oui ou non ?</i></p>	<p>26-E : <i>Non !</i></p>
<p>29-M : <i>Quoi oui ?</i></p>	<p>28-Adèle : <i>oui</i></p>
<p>31-M : <i>Oui d'accord ! Mais est-ce qu'il est en panne ?</i></p>	<p>30-Adèle : <i>parce que en fait le chien il empêche le car de passer...</i></p>
<p>33-M : <i>Non ! Donc peut-être que Basile a trouvé ça dans sa tête... parce que ça peut arriver ça... les autocars sont en panne... ça peut arriver...c'est vrai.</i></p>	<p>32-Plusieurs élèves : <i>Non !</i></p> <p>34-M : <i>Basile opine du chef : inaudible</i></p>

Le seul « non » du groupe (I.32) suffit à faire invalider la proposition de Basile qui semble avoir été rejoint dans sa version des faits par Adèle (I.28).

Cet exemple est révélateur de la difficulté à gérer la tension entre le caractère collectif de l'activité et le caractère individuel de l'apprentissage. Il est tout autant révélateur de la difficulté à articuler compréhension du texte et identification des mots. Basile qui n'a probablement pas lu le texte veut néanmoins participer à l'échange. Il prend alors appui sur les dires de la maitresse pour proposer une version « qui peut tenir ». En indiquant à tous les élèves que Basile a probablement trouvé la réponse « dans sa tête », Monique ne parvient pas à accompagner Basile dans une infirmation de ses hypothèses.

Analyse de la séquence 03 (Claudine)

Lors de la phase 5.2, Claudine fait le choix, pendant que les autres élèves s'approprient individuellement la suite du texte, d'apporter une aide spéci-

fique à trois élèves à tour de rôle. Cette aide consiste principalement en un guidage fort de l'activité d'identification des mots. Ainsi dans le cas de Laëtitia, différentes procédures sont sollicitées par le questionnement de l'enseignante. L'élève est ainsi invitée à centrer son attention sur la désignation des lettres qui composent le mot (I.1, I.2), à opérer des conversions grapho-phonologiques (I.3, I.4), à opérer des segmentations graphémiques et/ou syllabiques (I.12 à I.14) et à assembler les syllabes pour oraliser le mot (I.14). Laëtitia est également invitée à prendre appui sur un contexte sémantico-phrastique pour identifier le mot « seul » (I.20) ou le mot « coin » (I.25 à I.27). Sur cette phase, Claudine semble s'inscrire dans un modèle interactif de la lecture : en sollicitant des interactions entre des processus ascendants et des processus descendants, Claudine invite l'élève à prendre appui sur des procédures de décodage tout en autorisant la prise d'appui sur un contexte littéral (Goigoux, 2001). Des observations complémentaires de la pratique de Claudine avec une centration sur les modalités de traitement des erreurs lors des situations de lecture collective de textes permettraient de confirmer cette inscription dominante dans un modèle interactif (Chauveau, 1997).

Conclusion

L'analyse de ces trois séquences de découverte de texte révèle l'extrême diversité des pratiques dans les modes d'ajustement pédagogiques, dans les modalités de gestion de l'hétérogénéité des savoirs des élèves. Ces découvertes collectives conduisent les enseignants à gérer un certain nombre de contraintes liées à des tensions : tensions entre le caractère collectif de l'activité et le caractère individuel de l'apprentissage, tensions sur l'articulation code/compréhension, tensions sur les modes de guidage de l'élève dans les interactions maître-élève. Les dispositifs déployés sur un plan organisationnel et méthodologique pour adapter les tâches aux savoirs des élèves apparaissent dès lors comme singuliers, destinés à répondre à des problèmes d'enseignement-apprentissage construits par l'enseignant. Se pose ici la question des savoirs enseignants. L'analyse des pratiques dans le domaine de l'enseignement de la lecture ne saurait faire l'économie d'une prise d'appui sur les théories les plus récentes concernant l'apprentissage de la lecture. Ces théories permettent de poser un certain nombre de problématiques inhérentes aux situations de lecture collective de texte : procédures privilégiées pour l'identification des mots et nature de l'accompagnement assuré par l'enseignant, articulation et dosage code/compréhension, place du contexte littéral dans l'identification des mots, etc. Apparaissent également dans les pratiques observées des « savoirs en usage »⁶ (Malglaive, 1990) constitués par la capacité à savoir articuler différents savoirs

6 Dans la définition de ce concept de « savoir en usage » Malglaive parle d' « une totalité structurée opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences. Une totalité vicariante au sein de laquelle les différents types de savoirs se substituent les uns aux autres au gré des modalités successives de l'activité. » G. Malglaive, cité par Y. Leziart (1997) : « Dire sa pratique professionnelle : de la pratique vécue au discours voulu », *Cahiers du CREN*, « Professionnaliser le métier d'enseignant », p. 50.

dans l'action : anticipation sur une organisation concernant les différentes phases de la séquence, capacités à réagir dans les interactions par rapport aux interventions des élèves, capacités à analyser les erreurs en temps réel et à y apporter une régulation appropriée... Altet (1996) parle de savoirs pratiques directement liés à l'expérience quotidienne de l'enseignant. Les trois séquences observées et analysées fournissent autant d'exemples de ces savoirs pratiques acquis par l'expérience dans la perspective de favoriser l'apprentissage du plus grand nombre possible d'élèves. Les réponses construites aux problèmes posés par l'adaptation aux savoirs des élèves apparaissent comme singulières, inscrites dans le cadre d'un « répertoire de savoir-faire », constituées « d'actes disponibles pour avoir été expérimentés et réussis dans telles ou telles situations déterminées »⁷. S'il apparaît possible de décrire et d'analyser de manière très fine les pratiques d'enseignement de la lecture, il reste à mesurer leur réelle efficacité en termes d'apprentissages réalisés par les élèves et à mieux comprendre la genèse de l'acquisition de ces savoirs par les enseignants. Ces recherches devraient permettre de progresser dans la compréhension des pratiques enseignantes afin de tenter de mettre en relation ces pratiques avec la façon dont les enfants entrent en activité et apprennent.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 107.
- ALTET M. (2003). « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 10, p. 31-44.
- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Puf.
- ALTET M. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Paris-Bruxelles : De Boeck université.
- BENTOLILA A., RÉMOND G., ROUSSEAU J.-P. (1992). *Gafi le fantôme. Méthode de lecture. Cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Nathan.
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-86.
- CAMO M., PLA R. (2000). *Je lis avec Dagobert. Méthode de lecture CP*. Paris : Hachette.
- CHAUVEAU G. (2000). « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base ». *Revue française de pédagogie*, n° 90, p. 23-30.
- CHAUVEAU G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur ; Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.

7 G. Malglaive (1990). p. 82.

- COLÉ P., MAGNAN A., GRAINGER J. (1999). « Syllabe-sized units in visual words recognition: Evidence from skilled and beginning readers ». *Applied Psycholinguistics*, n° 20, p. 507-532.
- ECALLE J., MAGNAN A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- FABRE M. (1997). « Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème ». *Revue française de pédagogie*, n° 120, p. 49-58.
- GAUTHIER C. (éd.), DESBIENS J.-F., MALO A. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON J. (1996). *La compréhension en lecture*. Paris-Bruxelles : De Boeck université, 2^e éd.
- GOLDER C., GAONAC'H. D. (2004). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*. Paris : Hachette Éducation.
- GOIGOUX R. (2001). « De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture ». In Chauveau G. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz, p. 72-88.
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.
- GOIGOUX R. (2003). *Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris, 4 et 5 décembre 2003. Disponible sur Internet : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>
- GOMBERT J.-É., COLÉ P., VALDOIS S. et al. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- GROSSMANN F. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris, 4 et 5 décembre 2003. Disponible sur Internet : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/grossmann.pdf>
- LÉON R. (1999). *Comme un livre. Lecture CP/CE1*. Paris : Hachette Éducation.
- MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Puf.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1999). « L'enseignement de la lecture au CP et au CE1 ». *Les dossiers*, n° 106.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). Programmes de l'école primaire, cycle des apprentissages fondamentaux. *BOEN hors-série n° 1* du 14 février 2002.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2003). *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir*. Paris : CNDP.

- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux. Analyses, réflexions et propositions*. Paris : CNDP, O. Jacob.
- PERFETTI C.-A. (1989). « Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture ». In Rieben L. et Perfetti C. *L'apprenti lecteur*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 61-82.
- SIMON F. (2004). *Les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire : positionnement des activités de compréhension et de traitement de l'écrit – Interactions entre processus d'enseignement et activité des élèves dans une situation de découverte de texte*. Thèse de doctorat soutenue publiquement le 17 décembre 2004 ; sous la direction de Marguerite Altet ; président du jury : Michel Fabre, université de Nantes, UFR sciences et langages.
- VAN DIJK T.-A., KINTSCH W. (1983). *Stratégies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.
- VAN GRUNDERBEECK N. (1994). *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal, Paris : Gaëtan Morin éditeur

Annexe

Exemple de document d'analyse de l'activité de l'élève

Axe 2 : principales activités de l'élève dans le domaine du traitement de l'écrit (Code AE.2)
<p>AE.2.1 / reconnaît / identifie des mots :</p> <p>AE.211 / Reconnaissance/identification des mots par la voie directe (dite voie d'adressage) (mots supposés être déjà mémorisés) AE.211/01 – fait référence aux contextes dans lesquels ces mots ont déjà été rencontrés (utilisation ou non de référentiels...) AE.211/02 – Utilise ou non un métalangage (« photographier le mot » par exemple), un code pour reconnaître/identifier les mots. Verbalise ou non ce métalangage ou ce code. AE.211/ 03 – Verbalise sa stratégie de reconnaissance/identification d'un mot ;</p> <p>A.212 / Reconnaissance/identification des mots par la voie indirecte (dite voie d'assemblage) AE.212/01 – participe au repérage des unités faisant l'objet d'une focalisation explicite : soulignement, encadrement... ; AE.212/02 – utilise un métalangage (« costume » d'un phonème par exemple), un code pour aider à l'identification des unités faisant l'objet d'un travail spécifique ; AE.212/03 – désigne les lettres de l'alphabet en les nommant ; AE.212/04 – opère des conversions graphophonologiques (ex. « an » fait /ã/ dans ce mot), classe des mots sur le plan graphophonologique ; AE.212/05 – opère des segmentations graphémiques et/ou syllabiques (tableau -> /t/ + /a/ -> /ta/ - /b/ + /l/ + /o/ (graphème « eau ») -> /blo/ ;</p>

AE.212/06 – opère des assemblage grapho-phonologiques (Exemple : éléphant -> /e/ /le/ /fã/ ;

AE.212/07 – recherche et verbalise des analogies avec des lettres, des graphèmes, des phonèmes, des syllabes déjà rencontrés (mar-di / mar-ché) ;

AE.212/08 – recourt à l'oralisation pour reconnaître/identifier un mot ;

AE.212/09 – rectifie avec ou sans l'aide de l'enseignant les erreurs de reconnaissance/identification par la voie d'assemblage.

AE.2.2 / recourt à des anticipations syntaxico-sémantiques pour identifier un mot

A.221 – émet des hypothèses au sein du contexte phrastique :

AE.221-01 – émet des hypothèses par anticipation syntaxico-sémantique

AE.221-02 – vérifie ses hypothèses en verbalisant les indices qui apporte des preuves

AE.2.3 / se centre sur des indices morphosyntaxiques et verbalise (ou fait verbaliser) la fonction de ces indices.

AE.231 – prend appui sur des indices morphologiques (morphologie flexionnelle -> genre et nombre ; morphologie dérivationnelle -> préfixe, suffixe...) pour identifier un mot ;

AE. 232 – prend appui sur des indices morpho-syntaxiques (signes de ponctuation, majuscules... ; type et forme des phrases) pour identifier et comprendre une phrase, un texte ;

AE.2.4 / recourt à une combinaison de plusieurs des procédures précédentes (par exemple : combinaison d'une procédure de déchiffrement partiel et d'une procédure d'anticipation) pour reconnaître/identifier un mot inconnu.

AE.2.5 / lit silencieusement le texte.

AE.2.6 / oralise ou à lit à haute voix le texte.

Un impensé didactique : la mise en espace de l'exercice de lecture au CP

Anne Leclaire-Halté, IUFM de Lorraine, laboratoire CELTED

Où commence, au juste, l'enseignement de l'écrit ? Avec l'écrit proprement dit et le code phonographique ? Ou avec le graphique tout entier, l'organisation de l'espace, la localisation sémiotiquement signifiante des objets (les unités du code se reconnaissent par traits de familiarité...), le repérage des types de codages (une flèche, un tableau à double entrée...)?

Jean-François Halté (2006, p 21)

L'article invite à inclure dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit une dimension souvent didactiquement impensée de celui-ci : sa mise en espace. Il s'appuie sur l'analyse de deux séances filmées dans une classe de CP. La première séance, moment du quotidien d'une classe ordinaire, consiste en un exercice de repérage et de copie de mots classés en colonnes au tableau selon les graphies de /o/ pour remplir une feuille où des mots correspondant à des dessins doivent être trouvés. L'activité requise, sans doute « transparente » pour l'enseignante, nécessite en fait une somme de micro-opérations rendant la tâche longue et difficile. En effet, cet exercice, consacré aux correspondances graphophonologiques, présente bien d'autres difficultés, dues notamment à la gestion de sa mise en espace.

Le même exercice est repris une année après par la même enseignante, dans une autre classe de CP, avec des modifications prenant en compte cette dimension de mise en espace : aménagements touchant au matériel mis à la disposition des élèves mais aussi à la verbalisation par les élèves. Ceux-ci, qui ne parlaient que très rarement dans la première séance, sont invités à commenter tant la mise en espace de l'exercice que leurs stratégies de réalisation.

Le travail présenté dans ces pages est issu d'un PARI (Programme académique de recherche et d'innovation) mis en place à l'IUFM de Lorraine. Ce programme a permis la création d'un groupe, de 2002 à 2005, associant six enseignants de GS et de CP (dont un maître-formateur) et trois enseignants-chercheurs de l'IUFM et de l'université. Le dispositif du PARI a associé recherche-descrip-

tion (ainsi que, à moindre échelle, recherche-action) et recherche-formation, dans la mesure où les enseignants de l'école primaire ont disposé de temps leur permettant de s'impliquer dans cette recherche grâce à leur inscription, plusieurs années de suite, à un stage de formation continue.

Après une présentation rapide de la recherche, nous analyserons un exercice portant sur les correspondances graphophonologiques, exercice qu'on peut qualifier d'ordinaire, en montrant le feuilletage de difficultés qu'il présente en situation, une fois proposé à une classe de CP. Cette analyse sera suivie de la présentation d'un essai de didactisation d'une dimension souvent sous-estimée dans ce type d'exercice et relevant des mises en espace de ce dernier (cette notion sera explicitée un peu plus loin).

1. Cadrage de la recherche

1.1. L'objet de la recherche

La recherche s'est intéressée à l'approche de l'écrit dans les classes en GS et au CP et à la conceptualisation qui pouvait en résulter chez les élèves. Pour les élèves de GS, cette approche consiste essentiellement en une familiarisation avec l'écrit sous tous ses aspects :

- les univers de connaissances convoqués (de quoi l'on parle à l'écrit, de quels objets) ;
- la scripturalité (qu'est-ce que lire/écrire, codage de l'oral, usage de l'aire scripturale, supports) ;
- la lecture-écriture dans leur rapport l'une à l'autre et dans le rapport du lire/écrire à l'interagir à l'oral (dialogalité, monologalité, formes intermédiaires en lecture / écriture publiques).

À ce stade de la scolarité, généralement, l'apprentissage, à propos de l'écrit, se fait plus par acquisition que par enseignement, si l'on reprend la distinction faite par Jean-François Halté : « Le terme "apprentissage", pour sa part, se laisse décliner selon qu'on considère l'apprentissage par acquisition, résultant donc d'un processus naturel, ou l'apprentissage par enseignement, dépendant d'une intention didactique et de sa réalisation. » (2006, p. 15). Et, quand l'objectif de la séance est en rapport avec la conceptualisation de l'écrit (nous entendons par là que pour l'enseignant, la séance est supposée contribuer à la compréhension progressive, par l'élève, du fonctionnement et/ou de la fonctionnalité de l'écrit), cet objectif n'apparaît pas toujours très nettement, tant au niveau de la consigne, qu'à ceux de l'accompagnement de la tâche par l'enseignant et de l'évaluation. L'élève est alors englué dans un faire auquel il peut réduire l'activité scolaire, sans percevoir les enjeux cognitifs de cette dernière, d'autant plus que la verbalisation de la tâche est souvent limitée. Cette même remarque peut être faite pour le CP, bien que l'écrit y soit un objet d'enseignement plus cadré et se situe plus dans ce qu'on pourrait appeler un apprentissage dirigé (Halté, 2006, p. 16).

L'objet initial de la recherche était de s'interroger sur les relations d'aide à instaurer dans les classes de grande section de maternelle et de CP pour faciliter la conceptualisation de l'écrit à laquelle est lié l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'hypothèse était qu'une fois diagnostiquée la nature des difficultés des élèves, des interactions d'aide spécifiques pouvaient éviter à l'élève de confondre travail et script d'action routinier et favoriser les apprentissages. En fait, la citation mise en exergue, qui se réfère au travail mené dans le cadre du PARI, montre que la recherche a conduit à une prise de conscience de l'élargissement nécessaire du champ des objets à prendre en compte dans l'enseignement de l'écrit.

1.2. Partis pris méthodologiques

Le parti pris initial de notre recherche a été de nous intéresser d'abord au quotidien de la classe, pour essayer ensuite de réfléchir à des aménagements possibles au plus près des pratiques réelles des enseignants. Les pratiques ordinaires sont encore insuffisamment analysées. À propos de l'entrée dans l'écrit notamment, de nombreux travaux, surtout concernant la maternelle, ont été produits, mais généralement ils sont fondés sur des dispositifs expérimentaux. Rares sont les études menées en situation écologique. Pour le CP, il en est de même, si l'on excepte les travaux de Roland Goigoux (par exemple 1998, 2001, 2002). Et pourtant, l'observation fine des tâches liées à l'écrit proposées quotidiennement en classe, celle de leur gestion par les élèves et des interactions maître-élève et élève-élève qu'elles engendrent, les analyses par les enseignants des situations qu'ils mettent en place, avec leurs visées et leurs contraintes, permettent de mieux comprendre les difficultés que peuvent rencontrer, dans l'apprentissage de la lecture, les élèves les plus fragiles.

Le recueil de données s'est organisé sur la base suivante : pendant plus d'un an, environ une fois par mois, deux observateurs se sont rendus dans les six classes de GS et de CP situées en REP où les enseignants du groupe¹ travaillaient et ont effectué observations et enregistrements de séquences. Ont ainsi été filmées, au gré des interventions dans les classes, de nombreuses activités visant une acculturation à l'écrit et/ou liées à la maîtrise du code, qui ont été ensuite analysées. En grande section, il s'agit essentiellement des rituels de l'appel, de la météo et la date (Leclaire-Halté, 2005 ; Delaborde 2006), de l'élaboration d'albums à partir d'ouvrages de littérature de jeunesse (Leclaire-Halté, 2006), d'activités de copie, de jeux de lecture. En CP ont été filmées des leçons de lecture (nous entendons par là la découverte d'un nouveau texte par la classe), des activités de dictée, de production d'écrits, des exercices, des évaluations.

1 L'inspecteur d'une circonscription comportant un certain nombre d'établissements situés dans un quartier caractérisé par son hétérogénéité sociale, avec cependant un certain nombre de familles socialement fragilisées, a contacté, à la demande de l'équipe à l'initiative du PARI, quelques enseignants confirmés de maternelle ou de CP, dont certains ont accepté de se joindre à l'équipe.

Les documents filmés ont été visionnés et discutés par la totalité de l'équipe. La manière de filmer et les observations se sont centrées beaucoup plus sur l'activité de l'élève (son faire et son dire) que sur l'enseignant.

1.3. De quelques observations générales à l'analyse d'une séance

Comme cela a été mentionné plus haut, dans les faits, plutôt que d'une recherche-action, il s'est agi essentiellement d'une recherche-description, et l'analyse du matériau filmé a permis diverses observations.

Tout d'abord, les élèves ont à gérer en production et en réception un matériau d'une complexité certaine pour eux. Les objets linguistiques que sont les lettres, les mots, les phrases, sont présentés/à présenter selon certains usages de l'écrit :

- dans un ordre (lignes, colonnes, listes) ;
- dans une spatialité (la verticalité du tableau, de l'affichage, l'horizontalité de la feuille posée sur la table) ;
- dans une matérialité (étiquettes, feuilles, pages, tableau²).

La recherche s'est particulièrement intéressée, dans les activités proposées aux élèves, à ce qui pourrait se résumer comme étant la mise en espace des objets linguistiques.

Ensuite, les opérations cognitives qui sont demandées aux élèves sont multiples et se juxtaposent souvent dans la même tâche :

- classer (par exemple des graphèmes différents correspondant à un même phonème)
- reproduire (copier un mot ou une phrase)
- transposer (par exemple la première de couverture d'un album pour faire son propre album)
- apparier (des illustrations et des étiquettes, les mêmes mots écrits dans des caractères différents²)
- reconnaître ou identifier (des mots, des lettres²)

Ces opérations passent souvent par des manipulations matérielles, donc sont observables, et sont subdivisibles en sous-opérations. En regardant les élèves, on s'aperçoit qu'ils utilisent diverses stratégies plus ou moins efficaces et qu'ils ne se construisent pas nécessairement des savoir-faire en ordre, le faire pouvant se traduire par des stratégies non efficaces.

Enfin, dans toutes ces activités, le faire est très présent et rarement accompagné de verbalisation par l'élève : en fait, les interactions avec l'enseignant se réduisent souvent à un guidage oral de la tâche par ce dernier. Cette guidance se fait pas à pas et masque les difficultés. La mutualisation est aussi très rare :

2 D'un point de vue anthropologique, on peut d'ailleurs se demander si les élèves de GS, notamment, qui achèvent l'acquisition de la langue orale, sont vraiment confrontés dans la classe à des écrits dont ils ont besoin. Les besoins créés par les enseignants sont-ils les bons ou ne sont-ils que ceux de l'adulte ?

les élèves parlent peu autour d'une tâche. Or le faire peut être formellement réussi sans qu'il repose sur une appréhension correcte des concepts impliqués dans l'activité.

Ces trois types d'observations peuvent être faits conjointement dans la séance analysée ci-dessous qui a été filmée dans une classe de CP.

2. Difficultés d'un exercice ordinaire

La séance a eu lieu en novembre, après la lecture de la leçon du manuel *Ratus* intitulée « Gare au taureau » et introduisant les graphèmes au et eau. Elle est consacrée à un exercice centré sur les correspondances graphophonologiques (plus précisément les graphèmes de /o/). Pourquoi s'arrêter sur cet exercice plutôt que sur les dizaines d'autres activités filmées ?

Il est d'abord représentatif de ce qui est ordinairement proposé aux élèves. Ce genre d'exercice se pratique très fréquemment dans le quotidien des classes et il s'en trouve de semblables dans toutes les méthodes commercialisées, même celles qui proposent d'apprendre à lire à partir d'albums et non de manuels aux textes écrits spécialement pour les besoins du décodage. Dans les nouveaux programmes de 2002, le travail sur les correspondances graphie-phonie est prescrit dans la mesure où il est un moyen d'accéder à l'identification des mots par voie indirecte puis d'automatiser l'accès par voie directe³.

En deuxième lieu, cet exercice frappe l'observateur par la complexité de sa matérialité scripturale, comme on le montrera par la suite, et surtout par le décalage entre la tâche qu'il propose (écrire quelques mots sous des dessins) et le temps que passent les élèves à l'exécuter (plus de 45 minutes). Ce décalage, ainsi que la parole très rare des élèves dans la tâche, ne manque pas de susciter des interrogations sur les stratégies auxquelles ont recours ces derniers pour réaliser l'exercice.

Après avoir présenté rapidement l'exercice proposé aux élèves, nous décrivons quelques interventions orales de l'enseignante, puis l'activité des élèves qui, eux, ne parlent pas.

3 Rubrique « reconnaissance des mots » dans les compétences devant être acquises en fin de cycle (Programmes de l'enseignement de l'école primaire française. 2002. *BOEN*, p. 42) :
« Avoir compris et retenu :
– le système alphabétique de codage de l'écriture
– les correspondances régulières entre graphème et phonèmes
Être capable de :
– proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier
– déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas
– identifier instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à 4 ou 5 lettres) et les mots longs les plus fréquents. »

2.1. L'exercice proposé aux élèves

2.1.1. Contextualisation de l'exercice

En début de matinée, après la lecture oralisée par les élèves d'un texte ⁴ du manuel *Ratus* ⁵ (préparée à la maison) et l'explication de quelques mots du texte, après aussi un exercice sur l'ardoise, deux exercices sur feuille polycopiée sont proposés à la classe, dont celui qui est présenté ci-dessous. Un groupe de quatre enfants (déclarés en difficulté, certains ne sont pas francophones) n'a que celui-ci à faire, le reste de la classe doit réaliser les deux.

L'enseignante, qui utilise la méthode *Ratus*, a adapté deux exercices de la méthode *Mika* ⁶ pour sa classe : elle les a fondus en un seul.

2.1.2. Description de l'adaptation

5 Complète avec les syllabes qui manquent.

[o] → o

un vé_ un _b un _t

un _ un_ une _ un _b_t

[o] → au

une ch_ _s une g_

une _ un lan_ c'est ch_d

[o] → eau

un _ un cha_ un _

un _ un gâ_ un _

6 Lis tout seul les mots suivants :

[o] → o	[o] → au	[o] → eau
un domino	jaune	un râteau
un lavabo	mauve	un plateau
un pot	la paume	un plumeau
un rôti	c'est chaud	un traîneau
le loto	une auto	un fardeau
une moto		un rideau
un mulot		un taureau

4 Le texte est le support d'une leçon qui porte sur les graphèmes au et eau de /o/. o a déjà été vu.
 5 *Ratus et ses amis*, méthode de lecture de Jeanine et Jean Guion, publiée chez Hatier, est sans doute un des manuels les plus utilisés au CP. Voir *Le manuel de lecture au CP* (2003).
 6 *Mika, méthode interactive d'apprentissage de la lecture*, G. Chauveau et É. Rogovas-Chauveau, éd. Retz. Diffusion Nathan.

L'objectif de l'exercice 5 semble être la familiarisation avec quelques mots courants présentant les graphèmes de la leçon. Pour le réaliser, les problèmes orthographiques sont très réduits dans la mesure où accents et morphogrammes muets sont notés et où le choix de graphème pour /o/ est précisé dans un encadré au-dessus de chaque liste de dessins et de mots.


L'exercice 6 vise à la fois un objectif de lecture et de fixation orthographique. La disposition en colonne par analogie graphémique peut favoriser la mémorisation de la forme globale des mots ou l'apprentissage par extraction de régularités, deux façons de s'appropriier l'orthographe qui peuvent relever de l'auto-apprentissage (voir Largy *et al.*, 2004).


Comment l'enseignante a-t-elle procédé ? Elle a noté au tableau noir les trois graphèmes de /o/, o, au, eau, ainsi que trois listes (non titrées, contrairement à l'exercice 6 de *Mika*) juxtaposées en colonnes de 6-7 mots classés selon les graphies de /o/ :

un cochon une moto un lavabo un vélo une photo un domino	un chausson une chaussure il fait chaud une faute une taupe un landau jaune	de l'eau un marteau un manteau un bateau un oiseau un museau un râteau
---	---	--


Les mots sont lus les uns après les autres par des élèves différents. Puis la feuille suivante est distribuée :


[o] → o



 un _____



 un _____

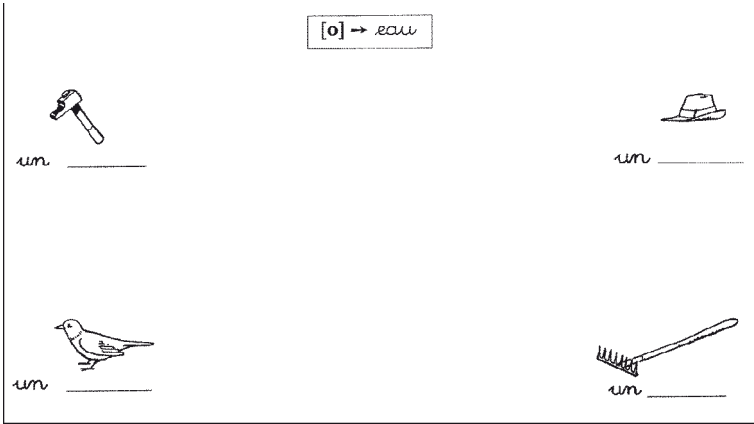
[o] → au


 une _____


 une _____


 un _____


 c'est _____



Les élèves ont à compléter cette feuille en s'aidant des mots écrits au tableau.

Que penser de cette adaptation ? De deux exercices simples, l'enseignante fait un exercice plus complexe qui aurait plutôt pour objectif la fixation orthographique de certains mots, en incitant les élèves à lire et relire ces mots. Cette démarche d'adaptation est représentative du travail très souvent fourni par les enseignants pour favoriser l'apprentissage de leurs élèves ; en même temps, elle remet en question une vision simpliste de l'usage des méthodes, qui voudrait que le maître s'en tienne à un manuel et à un seul.

Les élèves, dans cette version, doivent écrire moins de mots, mais dans leur intégralité, alors que dans l'exercice 5 de *Mika*, les difficultés orthographiques étaient aplanies. Ce qui est plus difficile aussi, par rapport aux exercices initiaux, est que l'élève doit gérer de façon simultanée deux plans : un plan horizontal (celui de la feuille d'exercice) et un plan vertical (le tableau noir) éloigné spatialement. D'autres difficultés apparaîtront dans l'analyse qui suit.

2.2. Les prises de parole de l'enseignante

2.2.1. Ses consignes

Elle distribue la feuille d'exercice au petit groupe de quatre enfants qui n'a que celle-ci à remplir en disant :

27 M : *vous / vous commencez à regarder cet exercice-là tous les quatre là // vous regardez au tableau et on va lire les mots du tableau et ensuite il faudra remplir la feuille tout seul d'accord ? donc essayez de retrouver déjà les mots // Ulia tu regardes ta feuille et tu essaies de retrouver au tableau où sont les mots // Ulia ils sont quelque part au tableau // tu les cherches*

L'exercice est laissé à la responsabilité des enfants qui doivent le faire individuellement. L'enseignante aide les élèves en leur donnant une stratégie d'exécution de la tâche : partir de la feuille et de ses dessins, chercher les mots au tableau et les copier. Chercher à écrire les mots qu'on pense pouvoir écrire

tout seul en s'aidant des indications portées sur la feuille d'exercices est une autre possibilité qui n'est pas évoquée.

Voici la consigne donnée aux élèves de l'autre groupe :

29.20 M : je vous donne aussi la deuxième feuille // vous attendez sur cette deuxième feuille là / c'est la feuille que ce groupe-là va faire / les mots sont cachés dans le tableau // à vous de les retrouver / c'est le nom des images que je vous demande // vous vous débrouillez tout seul / je dis pas le nom des images / ensuite il faudra écrire les mots de chaque image // c'est comme des devinettes mais il faut chercher les mots au tableau

L'enseignante semble se placer dans ce que Brousseau (1998, p. 49) appelle un contrat d'imitation ou de reproduction formelle : elle s'engage à ce que l'élève réalise une tâche reconnue culturellement comme la marque de l'acquisition d'un savoir, ici recopier correctement un mot. Avec ce type de contrat, l'activité elle-même est supposée être la source et la preuve de l'apprentissage, peu importe le moyen qui produit le résultat. L'activité principale sollicitée, ici, c'est la copie de mots, qui intervient après les opérations suivantes :

- identification des objets /dessins
- exploration
- association.

L'enseignante parle de recherche des mots au tableau, de mots cachés, de devinette et elle présente l'exercice comme une activité ludique. L'objectif de la maitresse est que les élèves lisent le maximum de mots avec les graphèmes objets de la leçon, et non qu'ils mettent en place des stratégies pour réaliser rapidement l'exercice, en utilisant de façon efficace ses mises en espace (au tableau noir et sur la feuille).

2.2.2. Ses interventions d'aide individuelle

Voici quelques exemples d'interventions de l'enseignante saisies au vol quand elle passe près des élèves pour vérifier ce qu'ils font. Les plus audibles ont été transcrites et regroupées en fonction du type d'aide qu'elles apportent.

Attention portée à la disposition des mots sur la feuille et au classement par rubriques

42-41-M : les mots ils sont au tableau d'accord / et tu fais attention / ces mots là on utilise ce o / ces mots-là on utilise ce au là / alors tu vas faire attention parce que c'est faux / et ces mots-là on utilise ce eau là / alors fais attention à ce que tu fais

La remarque, qui commente la disposition de la feuille d'exercice, est faite à un seul élève. Elle aurait sans doute été utile à d'autres élèves de la classe. Se pose ici la question de l'articulation, dans les interventions d'aide, de l'individuel et du collectif. Cette remarque n'a été entendue qu'une fois, contrairement à celles qui suivent.

Recours au tableau pour trouver un mot

De nombreuses interventions de l'enseignante enjoignent à l'élève de consulter le tableau, et pour identifier un objet, et pour écrire un mot correctement⁷ : sans arrêt, dans le discours magistral, ce qui est marqué au tableau sert de référence pour les discours oraux qui y renvoient.

55-30 M : *qu'est-ce que c'est ça ? c'est quoi ? c'est un / tu cherches au tableau et qu'est-ce que tu as voulu m'écrire ici ?*

É : *un chapeau*

M : *tu as écrit chap / les mots sont au tableau / il suffit de chercher au tableau*

Mais le mot chapeau ne figure pas au tableau : l'élève a écrit chap et s'est arrêté parce qu'il ne l'a pas trouvé. Il est mis en échec par la stratégie même conseillée par l'enseignante, et par une lecture insuffisante ou inexistante de la disposition de l'exercice sur la feuille.

43-47-M : *c'est quelque part écrit au tableau ce mot-là / tu me le trouves et tu l'écris sans faute*

56-35-M : *tu vas au tableau et tu vas me chercher le mot chaud / c'est la deuxième colonne avec le /o/ qui s'écrit au / montre-moi le mot chaud / tu l'as vu ? regarde-le*

On aurait pu aussi faire trouver à l'enfant dans quelle colonne il va trouver le mot chaud en s'aidant de la feuille qu'il a sous les yeux. Cela lui aurait permis de mettre au point une stratégie de réalisation de l'exercice.

Aide à l'identification des dessins

43-M : *regarde / est-ce qu'on peut toucher ça ? c'est / pourquoi on peut pas le toucher ? c'est quelque chose qui vient de sortir du four alors quand ça sort du four est-ce que maman elle prend comme ça le plat du four ? Pourquoi ? c'est / c'est écrit quelque part au tableau hein*

43-57-M : *ben cherche au tableau quel est le mot qui peut aller*

É : plat

M : *y a plat au tableau ? ? est-ce que dans plat on entend /o/ ? il faut trouver un mot là-dedans qui peut correspondre c'est un plat regarde ça fume*

É : fumer

M dans fumer on entend /o/ ? c'est quoi le premier mot

É : *c'est*

M : *pourquoi je peux pas le toucher ?*

É : *c'est chaud*

7 Nous renvoyons à l'article d'Élisabeth Nonnon (2000, p. 12-14) sur le rôle du tableau noir entre écrit et oral.

M : *ben ça serait bien que tu fasses pas de fautes de copie / les mots sont au tableau / alors tu vas m'écrire ce mot-là sans faute / tu le cherches*

Face à ce dernier échange, on peut se demander si l'élève a compris l'objectif de l'exercice. On peut aussi souligner que le mot chaud est difficile à trouver. Ainsi, certains élèves filmés ont écrit c'est jaune, ou c'est fait chaud (en reprenant partiellement le il fait chaud noté dans les colonnes au tableau), ou n'ont pas répondu. C'est un exemple assez caractéristique de ces difficultés que peut présenter ce genre d'exercice : on demande à l'enfant d'identifier une propriété, pas un objet, et de plus il faut connaître certains codes pour pouvoir lire le dessin. La difficulté de l'élève n'a pas grand-chose dans ce cas à voir avec le travail sur les correspondances phonographiques.

51-20-M : *c'est pas fini Fanny / les mots sont au tableau / qu'est-ce que c'est que cet animal qui creuse dans la terre ?*

É : *une taupe*

M : *c'est au tableau celui-là / c'est au tableau tu l'écris sans faute / il est au tableau tu l'écris sans faute*

L'enseignante est dans une logique d'aide à l'élève ; mais elle n'envisage qu'un mode de fonctionnement, un type de stratégie qui ne sont pas nécessairement les plus pertinents pour trouver les mots présentant les graphèmes attendus, elle crée un obstacle à l'apprentissage.

Aucune mise en commun n'est effectuée. Après quarante-cinq minutes, l'exercice est clos par la formule *Bien on va s'arrêter*.

Ce qu'écrit Marceline Laparra (2005) de la maternelle, à savoir que l'enseignant explique oralement et collectivement la tâche, intervient individuellement pour la repréciser, a des interactions individuelles avec des élèves pour les aider, mais ne ménage pas de temps de réflexion collective une fois que cette tâche est accomplie, se révèle vrai aussi dans cette classe de CP.

2.3. Le faire des élèves

Les élèves sont dans le faire, ils ne parlent pas : ni entre eux, ni à l'enseignante, sauf si elle les questionne : ils répondent alors généralement par un seul mot.

Aucune verbalisation collective préalable sur la disposition spatiale des mots au tableau ni sur l'organisation graphique de la feuille d'exercice n'a lieu.

Les élèves se servent beaucoup, si l'on en juge par leurs allers et retours oculaires entre la feuille et le tableau noir, des listes notées sur ce dernier qu'ils passent beaucoup de temps à regarder. Ils mettent pour certains plus de quarante-cinq minutes pour achever ce travail qui consiste finalement à écrire une dizaine de mots. L'exercice demande beaucoup d'énergie aux élèves, mais cette énergie n'est pas nécessairement employée à bon escient. En effet, la

tâche est très lourde par rapport à l'objectif de l'exercice⁸ et cette lourdeur peut détourner l'élève de l'objectif visé.

Plusieurs stratégies sont possibles pour faire cet exercice et l'observateur se pose de multiples questions :

- les élèves partent-ils des dessins ?
- partent-ils des mots au tableau ?
- procèdent-ils de façon ordonnée ? de façon anarchique ?
- cherchent-ils les mots systématiquement dans les listes ou n'y vont-ils qu'en cas d'incertitude graphique (qui devrait être réduite puisque la difficulté orthographique est en partie résolue par la présentation de l'exercice) ?
 - recourent-ils de façon fonctionnelle aux listes verticales en se servant du classement qu'elles proposent ?
 - ont-ils fait un repérage de la disposition de l'exercice qui faciliterait leur travail ?
 - changent-ils de stratégie en cours de tâche ?
 - le passage de la disposition en colonnes au tableau à la disposition en ligne sur la feuille est-il source de difficultés ?

Sans verbalisation de la part des élèves, il est difficile de voir les stratégies qu'ils utilisent. Tout au plus peut-on se livrer à quelques observations menées sur cinq élèves plus particulièrement filmés.

Des quatre par exemple qui n'ont que cet exercice à faire, deux procèdent dans l'ordre, mot par mot, ligne par ligne, deux procèdent selon un autre ordre : ils remplissent la rubrique o, la rubrique eau et gardent pour la fin la rubrique au (les mots avec o ont déjà été vus et les mots avec eau se terminent tous par ce graphème donc se traitent visuellement plus facilement que ceux avec au).

Chapeau est un mot qui ne figure pas sur la liste. Tous les élèves sur lesquels la caméra s'arrête, sauf un, l'écrivent correctement : le connaissent-ils déjà ? Se servent-ils de la mise en page de l'exercice pour bien choisir la graphie de /o/ ? On ne peut le dire. Celui qui ne l'écrit pas ne trouve pas le mot écrit au tableau et reste bloqué sur son problème, parcourt désespérément des yeux les listes du tableau. Il ne se sert pas des indications données par la disposition de la feuille d'exercice. Ce même petit garçon écrit c'est museau au lieu de c'est chaud.

En fait, on ne peut savoir si les élèves, qui regardent souvent au tableau, relisent tous les mots depuis le début à chaque fois, font une lecture sélective, se servent de la mise en colonne.

8 Nous avons écrit plus haut que cet objectif était avant tout un objectif de lecture, associé aussi à un objectif de fixation orthographique. Mais peut-être y a-t-il, en plus, dans le choix de la tâche, un problème de gestion de classe : il s'agit pour l'enseignante d'absorber les élèves dans une tâche assez longue, de manière à se rendre un peu plus disponible pour les quatre élèves plus en difficulté, à qui elle a donné une autre tâche. Le retour sur les documents filmés s'étant centré sur les élèves au travail, nous ne pouvons pas être catégorique sur les intentions de l'enseignante.

Pour conclure partiellement cette description, l'exercice sera sans doute globalement « juste » chez la plupart des enfants : mais qu'en auront-ils tiré ? Logique de réalisation et logique d'apprentissage ne coïncident pas nécessairement, comme le souligne Élisabeth Nonnon (1992, p. 47).

3. Vers un essai de didactisation

3.1. Remarques suscitées par l'observation de la séance

Pour réaliser l'exercice dans les meilleures conditions, l'élève doit déployer un savoir-faire fondé sur un bon usage de la disposition des mots en colonnes au tableau, de la disposition de l'exercice sur la feuille, bref de paramètres qui relèvent de la raison graphique. Il doit également avoir de bonnes stratégies pour copier un mot. Or, si certains élèves peuvent user de ces savoir-faire, d'autres plus fragiles peuvent se perdre, voire se noyer dans une telle tâche. De manière plus générale, dans toutes les séances filmées où de l'écrit était en jeu en GS et en CP, nous nous sommes rendu compte combien le verbal à proprement parler (un système d'écriture alphabétique à partir duquel on reproduit du sens) que les élèves avaient à traiter était intriqué avec une dimension non-verbale, celle de la raison graphique. Listes, tableaux, colonnes, dispositions particulières dans l'espace graphique interfèrent sans arrêt avec le matériau verbal écrit, dans l'apprentissage de la lecture notamment. Et les enseignants fonctionnent très souvent à l'implicite sur cette dimension relevant de la raison graphique, comme si elle allait de soi pour les élèves, comme si ceux-ci avaient déjà construit la fonctionnalité et l'usage de telle disposition spatiale au tableau ou sur leur manuel ou feuille d'exercices. Il y a oralisation sur le code lui-même, avec la lecture de tel mot, le repérage de tel graphème ou tel phonème. Mais une verbalisation est rarement prévue sur l'intérêt de la disposition en ligne ou en colonne par exemple.

Or cette dimension non-verbale qui relève du graphique fait l'objet d'une conceptualisation, comme tout ce qui concerne l'écrit. Les élèves qui ont sans arrêt à traiter de manière intriquée ces deux matériaux, verbal et non-verbal, utilisent diverses stratégies sans que l'enseignant sache s'ils se construisent des savoir-faire en ordre. L'enseignant tend en effet souvent à évaluer l'activité sur le résultat : par exemple la maîtrise ou non du code. Alain Mercier (2002) écrit des objets protomathématiques qu'ils « se construisent dans la pratique et ne peuvent vivre que comme *pratiques*, dans des situations où elles peuvent être analysées comme des comportements attendus qui vont de soi parce qu'ils sont appelés par la situation. Ces objets et leur mise en œuvre appartiennent au *milieu* de l'action des élèves (Brousseau, 1999) : tout se passe comme s'il n'y avait là *rien à savoir*, (et rien à enseigner sinon à apprendre) mais seulement à *faire ce qu'il faut* (Delbos et Jorion, 1984) ». De la même manière, on pourrait dire que ce qui relève de la raison graphique dans l'apprentissage de la lecture relève dans bien des cas du protodidactique (ce dont on se sert dans une discipline sans l'enseigner). En tout cas, cela ne fait pas partie de la définition de l'enseignement de la lecture « officielle », plutôt centré sur l'identification et

la production de mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit.

Si, à aucun moment, n'est commentée la présentation spatiale des mots notés au tableau et de la feuille d'exercice, on a aussi remarqué que les élèves parlent très peu pendant la réalisation même de l'exercice. L'observateur peut inférer des bribes de stratégies d'exécution en visionnant le document filmé, mais il serait intéressant d'associer ces observations sur le faire des élèves à la verbalisation de ces derniers sur ce même faire, même si le retour réflexif sur ses propres pratiques n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes⁹. Les procédures pour effectuer la tâche dont nous venons de parler sont multiples et inégales en pertinence. Certaines stratégies pour faire cet exercice sont beaucoup plus coûteuses en énergie et en temps que d'autres. Certains élèves vont trouver les stratégies adéquates, d'autres non, et ceux-là risquent de se décourager devant la lourdeur de la tâche. La verbalisation par les élèves de leur faire leur permettrait de réfléchir ensemble aux stratégies les meilleures. Comme le relève Marceline Laparra (2005), « toute une série de micro-apprentissages nécessaires au fonctionnement de l'écrit et dont la maîtrise est sans doute essentielle dans la réussite scolaire est laissée au hasard des interactions quotidiennes de la classe, produisant sans doute des effets très différenciateurs ». Favoriser la verbalisation à propos de la dimension non-verbale de l'écrit et des stratégies de réalisation d'un exercice tel que celui que nous avons présenté pourrait contribuer à éviter ces effets différenciateurs. Cela a donc été un élément important dans la reprise de l'exercice l'année suivante.

3.2. Reprise de la séance

Une année après en effet, l'exercice a été repris en janvier par la même enseignante dans une autre classe de CP de la même école. Les modalités de travail ont été changées de manière à favoriser une prise en compte de la mise en espace par les élèves et à privilégier leur verbalisation. Ces changements sont le fruit d'une réflexion collective, associant maitresses et enseignants-chercheurs. La nouvelle séance filmée comporte trois phases :

- l'enseignante écrit au tableau des mots disposés en trois colonnes selon le graphème pour /o/, puis les élèves lisent ces mots et, en oral collectif, le principe de leur classement est recherché ;
- une feuille où figurent les mêmes colonnes est distribuée et les élèves doivent matérialiser le principe de classement sur cette feuille ; une mise en commun suit ;
- une autre feuille présentant un exercice semblable à celui décrit précédemment est distribuée ; sa mise en page est commentée collectivement puis les élèves sont invités à faire l'exercice. Un petit groupe de quatre filles travaille avec l'enseignante et est spécifiquement filmé.

9 Voir l'article d'Élisabeth Nonnon (1992) sur cette question.

Qu'en est-il dans ce nouveau dispositif et du traitement de la mise en espace et de la verbalisation ?

3.2.1. Le traitement de la mise en espace

Un des changements mis en place entre les deux séances réside dans un traitement plus explicite de la mise en espace.

Lors de la première phase évoquée ci-dessus, à la question *Pourquoi j'ai mis les mots dans cet ordre-là ?*, quelques élèves répondent d'abord *parce qu'il fallait les lire, pour un travail, pour copier*, manifestant ainsi qu'ils perçoivent l'agencement des mots au tableau comme destiné à une tâche scolaire habituelle de lecture et de copie, et certains pensent peut-être que la mise en colonnes est conçue pour faciliter ce travail. L'enseignante réitère sa question et, une fois repéré et énoncé par une élève le mode de classement graphématique des mots, elle essaie de faire préciser par les élèves, sans succès, pourquoi cet ordre graphématique (o-au-eau) a été choisi. Elle explicite alors son mode de classement qui prend en compte des paramètres à la fois chronologiques et graphématiques. La colonne consacrée à o vient en premier parce que le graphème a déjà été vu, et aussi parce que le graphème ne comporte qu'une lettre. Quant à au et eau, nouveaux pour les élèves, ils sont présents dans cet ordre à cause de leur nombre croissant de lettres.

La deuxième phase, où le principe de classement doit être matérialisé sur une feuille où figure le même tableau, semble montrer que, pour la plupart des élèves, l'un, l'autre ou les deux motifs de classement ont été compris. Beaucoup utilisent en effet les systèmes de notation suivants pour titrer les colonnes :

- une numérotation correspondant au nombre de lettres du graphème (1 - 2 - 3) ;
- le graphème ;
- la numérotation et la mention du graphème ;
- le graphème avec le surlignage de son occurrence dans chaque mot ;
- le graphème avec une flèche en dessous pointée vers la colonne.

Certains, pour seule notation, colorient le graphème récurrent dans chaque colonne.

Quand le travail est fini, l'enseignante fait le tour des marquages différents choisis par les élèves. Elle passe toutefois sous silence la réalisation de deux élèves qui ont colorié les mots entiers dans des couleurs différentes, comme s'ils n'étaient pas entrés cognitivement dans la tâche demandée. Comment expliquer ce silence de l'enseignante face à ces réalisations ? Peut-être calcule-t-elle que revenir oralement de façon précise, en ce moment de travail en groupe-classe, sur des réalisations individuelles discutables serait trop couteux en temps. Se pose ici la question du traitement de l'erreur individuelle dans la dynamique temporelle d'une séance collective. Dans ce tour des systèmes de marquage, l'objectif de l'enseignante est de rendre compte à tous les élèves de

la diversité des notations possibles. En même temps, elle en favorise une, puisqu'elle titre ses colonnes du nom du graphème dès que la proposition en est faite, en ne reproduisant pas les autres suggestions. Son objectif est également d'apprendre aux élèves un métalangage approprié : elle insiste fortement sur les mots colonne et titre.

De la troisième phase, nous ne commenterons ici que la feuille d'exercices et le dispositif choisi pour le lancement collectif du travail. La feuille d'exercices distribuée présente une modification par rapport à celle de l'année précédente. Les mots n'y sont pas ordonnés comme dans le tableau étudié jusqu'à présent. Les graphèmes se présentent dans un ordre différent : eau, o, au, ceci pour inciter les élèves à ne pas passer de façon automatisée de la première colonne du tableau à la première rubrique de l'exercice et à lire les titres des premières et des secondes. La situation où les élèves sont placés a également été modifiée sur deux points. Matériellement, pour éviter les allers et retours oculaires entre le tableau noir et la feuille d'exercices, couteux en temps et en énergie, les élèves ont à traiter deux documents qui sont sur le même plan horizontal de leur table. Verbalement, la disposition de l'exercice est commentée : il est notamment remarqué que les mots de la feuille d'exercices sont classés par graphème et que ces derniers sont encadrés pour signaler trois rubriques différentes.

Les phases 1 et 2 se déroulent sur trente-trois minutes environ, c'est-à-dire sur beaucoup plus de temps que lors de la séance de l'année précédente.

3.2.2. *Les stratégies et leur verbalisation*

La phase de réalisation a été conçue ainsi : l'enseignante travaille avec un petit groupe de quatre élèves pendant que le reste de la classe fait l'exercice en autonomie. Au sein de ce petit groupe, le déroulement prévu est celui-ci : après un court temps où les élèves commencent l'activité, un moment d'arrêt est prévu pour un premier retour métaréflexif sur les stratégies utilisées. Après une reprise du travail, une seconde pause est prévue, puis l'exercice est si possible achevé. Le choix de la verbalisation en cours de tâche, mais non tout à fait concomitante, a été fait pour mesurer si la parole pouvait infléchir le cours de l'action, les stratégies d'exécution de l'exercice déployées.

Tout comme l'année précédente, la maitresse ne conçoit pas qu'on puisse faire l'exercice sans passer par une phase de lecture. En effet, à une élève qui s'apprête à écrire les mots sur la feuille sans regarder le tableau, elle dit : *On cherche les mots sur la feuille*. L'exercice est donc surtout conçu pour entraîner lecture et copie.

Que peut-on observer de la façon dont les élèves (É1, É2, É3, É4) exécutent l'exercice ? É1 écrit les mots sur la fiche d'exercice dans le désordre : un mot avec au, un mot avec o, un autre avec eau... É2 commence par la première rubrique, celle des mots en eau, et la complète en s'y tenant, mais sans écrire nécessairement les mots dans l'ordre des illustrations. Quant à É3 et É4, elles semblent progresser dans la rubrique eau dans l'ordre.

Après quelques minutes, une pause est faite et les élèves sont invitées à expliciter leurs stratégies. Le début de l'échange qui suit correspond à l'explicitation de deux élèves, É1 (1-8) et É2 (8-14) :

1	É1	<i>on regarde le modèle qu'on a ici / et puis après on regarde c'est quoi / et puis après on écrit son prénom</i>
2	M	<i>alors on regarde le modèle / où on regarde le modèle ? / quoi / toi tu fais comment toi</i>
3	É2	<i>e-a</i>
4	M	<i>attends non non non / toi tu fais comment ? elle a pas du tout fait comme vous</i>
5	É1	<i>moi je regarde / je lis / puis après je regarde / puis après j'écris le mot</i>
6	M	<i>donc toi tu fais dans n'importe quel ordre d'accord ? donc toi tu lis le mot / n'importe quel mot sur ta feuille / d'accord / est-ce que tu te sers de ton coloriage que tu as fait sur ta feuille ? est-ce que ça te sert ? Ou alors toi tu lis le mot et tu cherches son image ?</i>
7	É1	<i>je lis le mot / et puis après je cherche son image / et puis après j'écris</i>
8	M	<i>donc toi tu lis ton mot et tu cherches ton image / peu importe où elle est / donc tu te sers pas de ton coloriage qu'il y a sur ta feuille / toi qu'est-ce que tu as choisi de faire toi ?</i>
9	É2	<i>je prends e-a-u par exemple / et puis après je regarde les mots / et puis après je les écris</i>
10	M	<i>donc toi tu les prends n'importe comment ? tu lis d'abord le dernier mot / ou alors le premier mot / ou alors tu as écrit dans l'ordre des images ?</i>
11	É2	<i>non moi par exemple je prends le dessin rateau / et puis je le cherche et j'écris</i>
12	M	<i>donc toi tu regardes ton dessin / tu as choisi de faire les mots en</i>
13	É2	<i>e-a-u</i>
14	M	<i>donc d'abord de faire la première partie de l'exercice e-a-u / donc tu regardes que les mots dedans / et tu regardes le dessin et tu cherches son nom / quand tu l'as trouvé tu l'écris d'accord ?</i>

De 1 à 8, l'échange enseignante/élève confirme ce qui a pu être observé de la stratégie de É1 et l'explique aux autres élèves : É1 lit les mots au hasard sur le tableau (qu'elle appelle *le modèle*, ce qui indique qu'elle a bien perçu la fonction de l'objet tableau pour l'enseignante), elle cherche les images correspondant aux mots lus puis elle écrit ces mots (les *prénoms*¹⁰) sous le dessin approprié. L'enseignante précise la formulation de É1 en s'appuyant sur ce qu'elle a observé pendant la phase de travail : É1 ne se sert ni des colonnes

10 Cette dénomination soulève quelques questions quant à l'acquisition du métalangage linguistique chez les jeunes élèves, questions qui dépassent le cadre de cet article.

ni des rubriques de l'exercice, ce qui interroge l'effet des phases 1 et 2 qui ont précédé le passage à l'exercice.

É2 procède plus méthodiquement, dans la mesure où elle commence par la première rubrique de l'exercice et se reporte bien à la colonne des mots du tableau qui lui correspond, sans regarder ailleurs. Une contradiction se présente dans son explicitation. D'abord elle dit partir des mots de la colonne pour les écrire, ensuite elle déclare partir des dessins pour trouver leur nom et les écrire. L'enseignante retient la deuxième version, mais il s'avèrera par la suite que l'élève utilise la première stratégie.

Quant à É3 et É4, la première dit choisir un mot dans la colonne eau du tableau, chercher son image, puis copier le mot sous l'image, alors que la seconde part de l'image pour chercher le mot.

Une analyse beaucoup plus fine pourrait être faite de la verbalisation dans l'interaction enseignant/élève, notamment de l'activité de reformulation de l'enseignante, ainsi que de la confrontation entre le faire et le dire des enfants, mais cette analyse nous ferait dévier de notre projet initial. Nous nous contenterons donc de souligner combien, dans ce nouveau dispositif, le rôle de l'enseignante a changé. De simple prescriptrice (en grande partie de façon non consciente) d'une stratégie comme elle l'était l'année précédente, elle devient observatrice de celles des élèves, elle suscite la parole, elle reformule, elle incite à la réflexion. Ce changement de rôle induit par le dispositif et confirmé par le visionnement de la séquence la conduit d'ailleurs à une véritable prise de conscience : elle ne s'imaginait pas que les élèves pouvaient ainsi « parler leur faire ».

Après cette première pause métacognitive, les élèves continuent l'exercice. Puis une seconde pause intervient, où il apparaît que É2 a écrit onze mots alors que les trois autres élèves en ont écrit de sept à neuf, en ayant la même rapidité d'écriture. Un nouvel échange montre que É1 est restée fidèle à sa stratégie du hasard, que É2 procède en lisant méthodiquement les mots du tableau les uns après les autres et colonne par colonne pour les écrire au fur et à mesure sous les images correspondantes. É3 et É4 suivent aussi colonnes et rubriques mais partent des dessins pour chercher les mots. Cet échange se termine par des prises de décision des élèves sur la manière de finir l'exercice : deux disent vouloir s'aligner sur la stratégie de É2, puisqu'elle semble plus rapide, et une (É3) préfère continuer en suivant la sienne.

Nous ferons deux remarques pour clore cette rapide description. Tout d'abord, cette séance, prise dans sa totalité, dure plus longtemps que celle de l'année précédente : la verbalisation est chronophage. On ne peut se livrer à ce genre d'activité à tout moment et il est du ressort de l'enseignant de choisir ce qu'il est pertinent, rentable, de faire verbaliser. Ensuite, comme le souligne Élisabeth Nonnon (1992), il faut se garder de penser que la verbalisation permet de résoudre tous les problèmes : « Il faut faire la différence entre la connaissance et l'évaluation de démarches cognitives, et la capacité de mise en œuvre concrète de ces démarches de régulation de l'activité. L'un n'entraîne

pas l'autre automatiquement, et cela dans les deux sens. » (p. 74). Dans ce qui est rapporté ci-dessus, on voit qu'une élève préfère garder sa stratégie, et, si deux autres déclarent vouloir en changer, le document filmé ne permet pas de dire si cela a été suivi de faits. Il n'empêche que, dans la durée, la répétition de tels moments peut permettre aux élèves de mieux comprendre et traiter cette dimension de l'écrit liée à la raison graphique.

Par son souci de donner une vision globale d'une activité ordinaire de classe, cet article examine conjointement l'activité de l'élève, celle de l'enseignante, et la façon dont l'écrit est travaillé. La partie consacrée à la reprise de la séance est le reflet d'une modeste tentative de faire émerger aux yeux des élèves une partie cachée de l'iceberg de l'écrit. L'enjeu de notre article est bien là : les décrochages en matière de lecture ne peuvent être imputables à la seule méthode utilisée par l'enseignant. L'observation de la façon dont se déroulent les activités ordinaires qui se font dans le prolongement de la leçon de lecture montre que ce « graphique tout entier », souvent non conscientisé par les enseignants, peut être à l'origine de difficultés chez les élèves et mérite une attention didactique particulière.

Bibliographie

- BRIGAUDIOT M. (2004). « Chercher... apprendre... ». *Cahiers pédagogiques*, n° 422, p. 11-13.
- BROUSSEAU G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- DELABORDE M. (2006). « La date, une activité quotidienne : un rituel à interroger ». *Pratiques*, n° 131-132. Disponible sur Internet : <http://www.pratiques-cresef.com>.
- GERMAIN B., LE GUAY I. et ROBERT N. (dir.) (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : CRDP, ONL.
- GOIGOUX R. (1998). « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie ». *Repères*, n° 18, p. 147-162.
- GOIGOUX R. (2001). « Lector In Didactica ». In Bernié J.-P. (éd.), *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 129-153.
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.
- HALTÉ J.-F. (1999). « Les enjeux cognitifs des interactions ». *Pratiques*, n° 103-104, p. 71-88.
- HALTÉ J.-F. (2006). « Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage ». *Mélanges CRAPEL*, n° 29, p. 13-28.

- LAPARRA M. (2005). « L'écrit en maternelle : bricolage ou opération cognitive ? » In Ramognino N. et Vergès P. (éd.), *Le français hier et aujourd'hui*. Aix en Provence : Presses universitaires de Provence.
- LAPARRA M. (2006). « L'école maternelle et la raison graphique ». *Pratiques*, n° 131-132, p. 237-249.
- LARGY P., COUSIN M.-P., DÉDÉYAN A., FAYOL M. (2004). « Comprendre comment l'enfant apprend : une étape vers la compréhension des effets des pratiques pédagogiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 37-45.
- LECLAIRE-HALTÉ A. (2004). « De l'intérêt de didactiser la raison graphique dans l'apprentissage de la lecture ». Actes du colloque international de l'AIRDF « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? », 26, 27 et 28 août 2004, université Laval, Québec.
Disponible sur Internet : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/>
- LECLAIRE-HALTÉ A. (2005). « Pourquoi Denzel parle-t-il si peu ? ». In Halté J.-F. et Rispaïl M. (dir.), Actes du colloque « Le langage oral de l'enfant scolarisé », 23, 24 et 25 octobre 2003. Grenoble : L'Harmattan, p. 191-204.
- LECLAIRE-HALTÉ A. (2006). « La réalisation d'un album en Grande Section : une activité à questionner ». *Pratiques*, n° 131-132, p. 217-236.
- MERCIER A. (2002). « La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique en mathématiques ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 135-171.
- NONNON É. (1992). « Le rôle des échanges verbaux et de la verbalisation dans les démarches d'apprentissage : retour critique sur quelques notions en usage : verbalisation et interactions dans la construction des savoirs ». *Innovations*, n° 23-24, p. 43-84.
- NONNON É. (2000). « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral ». *Repères*, n° 22, p. 83-119.

Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents. Analyse comparative

Catherine Tauveron, laboratoire CREAD, IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Parmi les données recueillies dans le cadre de la recherche PIREF conduite à l'IUFM de Bretagne, on a retenu trois doubles séquences de découverte du même texte (*Fier de l'aile*) menées par trois enseignants de CP au même moment sur une base consensuelle. On analyse et compare les éléments de la compétence de lecture que les enseignants travaillent avec leurs élèves ainsi que leur démarche. Il apparaît que si les trois enseignants partagent les mêmes pratiques (entrée directe dans le texte par la lecture à haute voix ou utilisation de la lecture à haute voix comme preuve de l'effectuation de la lecture, déchiffrage sans prise en compte du contexte syntaxique et sémantique...), ils ne partagent ni la même représentation du processus de lecture ni la même représentation des capacités des élèves : la différence se manifeste essentiellement dans les activités sollicitées, ou non sollicitées, autour de la compréhension et dans l'usage qu'ils font des écrits de travail, autant d'éléments qui répondent à trois logiques que nous tentons de reconstituer.

1. Contextualisation et méthodologie

Les données traitées dans cet article ont été recueillies dans le cadre d'une recherche, financée par le PIREF. Cette recherche menée de 2003 à 2005 sous la direction de Gérard Sensevy a associé plusieurs équipes ou laboratoires : le CREAD, le CRPCC (IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2), le CRÉFI (université Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2, université Paul-Sabatier-Toulouse 3), l'ADEF (INRP, université de Provence-Aix-Marseille 1, IUFM d'Aix-Marseille) et la section des sciences de l'éducation de la faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'université de Genève. Dans une perspective interdisciplinaire (elle a réuni des chercheurs venant des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie, de l'éthologie et des didactiques), elle s'est donné pour objectif de caractériser les pratiques enseignantes en lecture et

en mathématiques au cours préparatoire, et de mettre en relation ces pratiques avec les progrès des élèves.

En mars 2005, 5 professeurs (parmi les 15 étudiés *in situ* les deux années précédentes) ont été réunis avec pour mission de produire ensemble une *trame* de travail commune, concernant deux leçons consécutives, en mathématiques d'une part, en lecture d'autre part. Voici comment, concernant la lecture, l'activité était décrite dans le courrier invitant les professeurs à cette réunion :

L'idée générale consiste à se mettre d'accord sur un type de travail commun en lecture pour le recueil de mars 2005, ce travail ayant les caractéristiques très générales suivantes :

- deux séances filmées à la suite
- l'idée serait de donner un texte à lire, qui amènerait ensuite un travail en production d'écrit.

La discussion sera enregistrée. À partir de l'accord conclu, l'équipe de recherche fournira le support concret du travail projeté.

La séance de travail (vidéoscopée et transcrite) qui a réuni les 5 enseignants a permis d'élaborer collectivement le protocole suivant :

a) Deux séances filmées à la suite.

Les deux séances sont en continuité (elles ne sont pas séparées par autre chose en lecture).

b) Le texte proposé est un texte narratif, mais pouvant donner lieu à des prolongements de type « documentaire ».

c) Avec le texte sont données des illustrations, certaines « plutôt narratives », certaines « plutôt documentaires ». **Ces illustrations pourront être ou non utilisées** par les professeurs.

f) Un **premier passage obligé** pour l'ensemble des professeurs consiste à commencer l'ensemble de la séquence par une **centration sur le titre**. La durée et la nature de cette centration sont laissées libres à chaque professeur.

g) Un **second passage obligé** pour l'ensemble des professeurs est que l'ensemble des deux séances présente à la fois :

- des **moments de lecture du texte**
- des **moments de production d'écrit** à partir du texte, **l'écrit étant constitué par une ou plusieurs phrases.**


Le texte support de lecture donné par l'équipe de recherche à l'issue de la réunion est une adaptation de *Fier de l'Aile* de Helme Heine (voir annexe). Sur l'ensemble des cinq doubles séquences recueillies, trois sont étudiées ici. L'analyse comparative (qui trouve ici ses conditions idéales : même support, même époque de l'année, trame décidée en commun) est conduite sur les seules transcriptions et dans l'ignorance (volontaire) de l'identité des enseignants. Ces enseignants qui portent dans la recherche les numéros de code suivants : QB2911, RLT3511, RL3521 sont par commodité désignés (dans l'ordre, arbitraire) sous la forme **A**, **B** et **C**.

On pose qu'un acte de lecture de récit réussi réclame la réunion théorique des conditions suivantes présentées dans le tableau page suivante.

Nous reformulons et complétons à notre manière la modélisation proposée par Roland Goigoux dans J.-É. Gombert *et al.* (2000) *Enseigner la lecture au cycle 2* (Nathan Pédagogie, p. 11 et suivantes) et Pierre Sève (2006) *Pour lire les lectures d'enfants en situation de classe* (mémoire de master, université Rennes 2), en y insérant notamment (dernière colonne) des éléments empruntés à David Olson (1998) *L'univers de l'écrit* (Retz).

La « connaissance des stratégies textuelles » mentionnée en colonne 5 n'est généralement pas prise en compte dans les modélisations psychologiques de l'acte lexique. Cet élément est cependant déterminant comme le souligne Olson (*op. cit.*, p. 113) : « La transcription écrite ne saisit que ce qui est dit mais non comment cela doit être compris [...] L'écrit représente facilement l'acte locutoire mais ne parvient pas à spécifier sa valeur d'illocution. Retrouver cette valeur est un des problèmes fondamentaux de la lecture [...] ce qui est perdu dans l'acte de transcription c'est précisément ce qu'il est si difficile de retrouver en lisant. Plus grave, dans la mesure où la valeur d'illocution ou si vous voulez son intention communicative (affirmation, ordre, promesse, distance ironique...) n'est pas indiquée dans la transcription de ce qui est dit et où ce qui est transcrit a tendance à être pris pour une représentation fidèle de ce qui est signifié, les lecteurs les plus naïfs ont du mal à imaginer qu'il puisse y avoir problème ». Apprendre à lire, c'est donc aussi apprendre que, sans marques de surface évidentes, le texte peut recourir à des stratégies de « perte » (le non-dit, le dit à demi, le dit et son contraire, le dit pour son contraire, le sarcasme, la mauvaise foi, la construction concertée de fausses pistes), ou, sous couvert du dit, peut vouloir dire métaphoriquement ou allégoriquement autre chose.

C'est sur cette base que sera conduite l'analyse comparative.

<p>1 demande sociale : soulignement de l'importance du lire / livre recommandé / promesse d'un plaisir...</p> <p>contrat de lecture posé dans la classe par l'enseignant</p>	<p>2 intention de lecture intériorisée et à ajuster dans le courant de la lecture (pilotée par gratification des textes déjà lus)</p>	<p>3 connaissance métalexique : représentation de la stratégie à mettre en œuvre pour accéder au sens</p>	<p>4 prélevement et traitement des données graphiques (ou littérales) du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - graphèmes (syllabes) - mots - phrases - ponctuation - éléments servant à l'enchaînement des phrases - texte 	<p>5 traitement supposant la mobilisation de connaissances</p> <p>↔</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaissances des relations phonies / graphies, du rôle morphosyntaxique des lettres muettes - connaissances lexicales, morphologiques - connaissances syntaxiques - connaissances sur le rôle et le sens des signes de ponctuation - connaissances sur les reprises anaphoriques, le rôle et le sens des connecteurs - connaissance du déroulement et des caractéristiques textuelles du genre auquel appartient le texte - connaissance de l'auteur - connaissance du référent textuel - connaissance de l'intertexte - connaissance des stratégies textuelles 	<p>6 hors du matériau graphique</p> <ul style="list-style-type: none"> - déductions = penser que c'est - inférences pragmatiques et encyclopédiques = penser que cela doit être - construction et vérification d'hypothèses interprétatives locales = penser que cela pourrait être - empaquetage des propositions sémantiques - détermination de la stratégie narrative et de la valeur d'illocution = penser que cela veut dire - évaluation ou jugement de valeur : <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • aléthique • idéologique • éthique • esthétique <p>bénéfice social (s'inscrire dans un lectorat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prestige - connivence - régulation...) <p>bénéfice personnel</p>
--	---	---	---	---	--

2. Analyse comparative

2.1. Activités centrées sur la saisie de la littéralité du texte

2.1.1. Présentation du support de lecture et mode de découverte du texte

Support de lecture

Maitre A	Maitre B	Maitre C
Le texte tel qu'il a été édité dans l'album ¹ .	Le texte écrit au tableau.	Le texte, découpé sur des bandes de papier.

Mode de découverte du texte

Découverte fragmentée, page (de l'album) après page : les lectures de pages sont entrecoupées de commentaires et d'activités diverses.	Les deux premières phrases sont lues isolément d'abord pour commentaire. Puis lecture <i>in extenso</i> .	Découverte fragmentée, bandelette après bandelette : la lecture des bandelettes est entrecoupée d'activités diverses.
--	---	---

Type de lecture convoqué

Très rapide temps de lecture silencieuse autonome ² .	Lecture silencieuse autonome explicitement réclamée : <i>on lit dans sa tête pour ne pas déranger les autres</i> .	Déchiffrage à deux avec crayon, ce qui suppose qu'on ne passe pas par l'étape de lecture silencieuse.
Lecture à haute voix systématique.	Lecture à haute voix.	Lectures à haute voix répétées.

Dans les trois classes, le texte donné à lire ne fait pas l'objet d'une approche préalable (sa provenance, son support, appréhension globale de son allure, identification de son genre, etc.). Les élèves sont directement plongés dans sa matière, sans promesse de bénéfice explicitée.

Les trois enseignants recourent dans la présentation du texte à des artifices didactiques, mais ces artifices ne répondent pas à la même logique, comme nous le verrons au point 2.2.1. **B** et **C** choisissent d'occulter les images et donc de ne pas traiter le livre comme un objet plurisémiotique, à l'inverse de **A** qui préserve l'apparence originelle du livre mais fragmente la lecture en fonction de la pagination et traite l'image avant le texte qui l'accompagne. **B** préserve l'intégrité du texte en le faisant lire *in extenso*, à l'inverse de **C** qui le découpe en phrases présentées sur bandelettes. De ce fait, le nom de l'auteur (et de

1 Nous disons « album » par commodité mais il s'agit très exactement d'un « livre illustré ».

2 Les transcriptions n'indiquant pas les temps de pause, la remarque sur le temps de lecture silencieuse est une interprétation, à prendre comme telle avec précaution.

l'éditeur), noté en A et en B, est passé sous silence en C. La fragmentation du texte en C, conjuguée à la multiplication des tâches connexes intercalées entre les fragments de texte et aux nombreuses interventions de régulation (classe à double cours) fait courir le risque avéré d'une dilution de l'intérêt pour l'histoire et d'une difficulté à en opérer la synthèse, risque exprimé par un élève (en 222, 2^e séance, alors que le texte n'a été que très partiellement abordé) au travers de sa question : *est-ce qu'on va continuer la suite ?*

L'ensemble des enseignants recourt systématiquement à la lecture à haute voix du texte :

- immédiatement après une rapide lecture silencieuse et avant tout travail de compréhension et d'interprétation pour A et B,
- directement pour C.

Cette lecture à haute voix, mot à mot, est menée dans les trois cas sans appui sur le contexte syntaxique et sémantique dans lequel entre le mot à déchiffrer. Il s'agit là d'une pratique (interrogée ici même dans l'article de P. Veyrunes *et al.*) à laquelle est conféré le statut de « preuve » de l'effectuation de la lecture. Elle entre tout naturellement dans la logique de C pour qui la lecture est une opération d'identification de la face sonore des mots, saisis isolément, comme on le verra. On s'explique moins sa prégnance chez A et B qui par ailleurs usent de moyens, autres que la lecture à haute voix, pour vérifier la lecture littérale : A recourt à un questionnaire écrit (faire la liste des animaux combattus par Fier de l'Aile – Répondre en vrai ou faux : *Fier de l'aile mangeait beaucoup. C'est sa mère qui a brisé sa coquille. Fier de l'aile a vingt jours quand il attaque les animaux*) ; B demande le remplissage d'un résumé lacunaire qu'il a construit.

On s'aperçoit en A que les élèves ne savent pas lire silencieusement. L'observateur note en 216 : « brouhaha des enfants lisant à voix semi-haute » quand l'enseignant a réclamé une lecture autonome d'un fragment de texte. En C, les élèves sont placés à deux face à une bandelette à lire. La tâche peut être jugée *a priori* impossible (si l'on considère que la lecture est avant tout une activité silencieuse et solitaire), elle ne l'est pas si l'on considère que lire c'est déchiffrer (il est possible de déchiffrer à deux). Et c'est bien une traduction de la chaîne écrite en chaîne orale qui est demandée, une traduction qui fait l'économie du passage par la lecture silencieuse et l'économie d'une vérification du sens attribué aux éléments traduits :

(491) M : *alors le texte il est un peu long / aujourd'hui on va travailler sur le début du texte où on va découvrir qui est Fier de l'aile justement mais je mais le texte étant long je vais vous demander de travailler par deux / hop hop c'est moi qui choisis qui travaille avec qui et à deux je vous ai découpé le texte en morceaux vous allez essayer de le lire vous avez tout à fait le droit de séparer si ça vous aide ou d'entourer les sons comme on fait d'habitude / si ça peut vous aider vous avez le droit de faire comme on fait sur le paper board d'habitude*

une traduction qui implique la répétition (*plein de fois*) de la tâche de mise en correspondance :

(495) M : *quand vous allez avoir votre morceau de texte vous allez donc essayer de le déchiffrer d'abord est-ce qu'on fait seulement déchiffrer uniquement ou est-ce qu'après il va falloir reprendre la lecture pour être capable de lire devant les autres ?*

(496) E : *être capable de lire*

(497) M : *bien sûr hein*

(498) E : *il faut donc le répéter*

(499) M : *donc il faut le répéter plein de fois comme on fait quelquefois*

2.1.2. Modalités de déroulement de la lecture à haute voix et savoirs mobilisés / construits à cette occasion

Modalité de déroulement de la lecture à haute voix

A	B	C
Lecture par phrase sous la forme d'un relais. Si erreur de déchiffrage, correction magistrale immédiate ou appel à un autre élève.	Lecture par phrase sous la forme d'un relais. Si erreur de déchiffrage, correction magistrale immédiate ou appel à un autre élève. Les élèves sont invités à prendre une règle pour ne pas sauter de ligne.	Lecture par phrase sous la forme d'un relais. Si erreur de déchiffrage, correction magistrale immédiate ou appel à un autre élève. L'enseignant pointe un à un les mots qui doivent être lus.

Savoirs linguistiques nouveaux construits ou savoirs supposés acquis mobilisés au cours de la lecture à haute voix

Les erreurs de déchiffrage sont immédiatement rectifiées par le maître ou un pair mais non traitées. Pas ou très peu de remarques métalinguistiques sur la nature et les raisons des erreurs commises. Pas de renforcement des connaissances sur les relations grapho-phonologiques et la morphologie.	Les erreurs de déchiffrage sont immédiatement rectifiées par le maître ou un pair mais non traitées. Pas ou très peu de remarques métalinguistiques sur la nature et les raisons des erreurs commises. Pas de renforcement des connaissances sur les relations grapho-phonologiques et la morphologie.	Des erreurs de déchiffrage sont immédiatement rectifiées par le maître ou un pair mais non traitées. D'autres sont traitées par l'élève avec l'appui de l'enseignant (qui aide au découpage en syllabes). Très peu de remarques métalinguistiques sur la nature et les raisons des erreurs commises. Peu de renforcement des connaissances sur les relations grapho-phonologiques et la morphologie.
--	--	---

La lecture à haute voix, non préparée, est, dans les trois classes, hautement hésitante et occupe de ce fait un temps non négligeable dans les deux séquences de lecture.

Son déroulement quasi identique dans les trois classes (relais de lecture, entrecoupé de corrections ; pointage un à un des mots avec la règle en B et C), montre que l'objectif poursuivi n'est pas de construire ou de renforcer les savoirs utiles au déchiffrage (les erreurs ne sont quasi pas traitées) mais une occasion de vérifier la correction du déchiffrage. On suppose l'apprentissage méthodique du décodage achevé. En conséquence la lecture à haute voix n'est pas le lieu d'apprentissages (en A, pour ne prendre qu'un exemple, l'erreur de lecture, [zave] pour « gavait » ne fait pas l'objet d'une remarque sur la valeur positionnelle de la lettre « g »). Elle est une situation d'évaluation (sommativ) des apprentissages.

Sur l'ensemble des lectures et relectures opérées, on ne trouve aucune remarque métalinguistique en A. C, qui se contente le plus souvent de décomposer le mot en syllabe pour mieux aider au déchiffrage³, traite avec efficacité une erreur portant sur *fier*, lu [fje]. L'erreur n'est pas stigmatisée, en elle est même reconnue une compétence de lecture (185 : *je suis d'accord alors Ja tu as raison on a vu souvent que e+r ils faisaient « é »*) simplement relativisée par un rappel de la valeur variable des lettres dans un même contexte graphique d'apparition (*et tu sais très bien que / et c'est un piège celui-là*). B, de son côté, ponctue ses interventions de seulement trois remarques grapho-phonologiques :

(180) (à propos de « gavait ») : *la première lettre fait « g »*

(200) : *un i et un n qu'est-ce que ça fait ?*

(249) : *j+a ça fait ?*

et d'une remarque morpho-syntaxique :

(234) : *souvent à la fin des mots vous avez « ent » mais on ne le lit pas, il y a « ent » parce que ce sont plein de corbeaux qui font cela mais quand on trouve ça à la fin d'un mot on fait comme s'il y en avait pas*

On notera que dans la première remarque (180) l'enseignant résout le problème à la place de l'élève, qu'à la deuxième remarque (200) il demande à l'élève de le résoudre après décomposition mais que le problème a plusieurs solutions selon l'environnement graphique où se trouve le couple i+n, réalité passée sous silence. On notera enfin que la longue explication sur « ent » en final (234) n'est peut-être pas susceptible d'aider l'élève à traiter ce groupement graphique, parce que les « mots » où il apparaît à la finale peuvent être aussi bien des adverbes (souvent, immédiatement), des adjectifs (content), des noms (parent) que des verbes. Dans les premiers cas « ent » s'entend, pas dans le dernier. Dire par ailleurs qu'il y a « ent » à la fin *parce que ce sont plein de corbeaux qui font ça* est une raison acceptable pour seulement qui connaît

3 Sans toujours se rendre compte que le problème rencontré par l'élève ne relève pas exclusivement du déchiffrage : la résistance d'un élève à lire « devint », qu'il lit *devient* avec constance, est sans doute une résistance à la forme même du passé simple qui lui est inconnue et qu'il ramène à du connu.

la notion de sujet et d'accord sujet-verbe or rien ne permet de dire dans la séquence que cette notion est en voie de construction chez les élèves : dans ces conditions on ne peut évaluer l'efficacité de la remarque. Dire, enfin, que lorsqu'on trouve « ent » à la fin des « mots » (= « verbes », en l'occurrence), *on fait comme s'il n'y en avait pas*, est une explicitation de stratégie utile pour l'oralisation (aux réserves près signalées) mais qui met entre parenthèses la construction du sens : « ent » ne s'entend certes pas mais constitue un indice linguistique visuel d'importance que le lecteur doit relever et traiter. On notera enfin que la ponctuation ne fait l'objet d'aucune investigation dans les trois classes.

D'une façon générale, le comportement des maitres dans les trois séquences confirme l'existence, notée au cours d'autres observations empiriques, d'un malaise relatif à la manière d'approcher les faits de langue avec de jeunes enfants de CP, la peur (dont il conviendrait d'interroger la cause) de recourir à l'approche réflexive de la langue et d'utiliser au besoin un métalangage commun (qu'il soit proche du métalangage canonique ou inventé pour l'occasion afin de le rendre plus parlant aux élèves). Dans les trois classes, que ce soit à propos de la lecture à haute voix ou à propos des écrits produits (voir infra), les remarques d'ordre linguistique que font les enseignants relèvent le plus souvent du *constat* (A : « *il se tape* » c'est « *tapE* »).

2.2. Activités autour de la compréhension

Notons, avant tout autre considération, que B énonce, à l'orée de la séquence, les objectifs qui vont être collectivement poursuivis et les moyens qui seront utilisés pour vérifier qu'ils sont atteints : *on va maintenant lire l'histoire pour essayer de la comprendre*. Un sous-objectif est ensuite précisé : *comprendre pourquoi sa maman l'a appelé comme ça ; je vous demanderai ce que vous avez compris et on discutera ensemble*. Des moyens pour atteindre l'objectif sont également présentés : être attentif à *tous les petits détails de l'histoire*. La lecture autonome achevée, l'entrée dans la phase de discussion est clairement annoncée : *donc on commence la discussion / qu'avez-vous compris ?*

A l'opposé, C, comme on l'a vu, assigne clairement à la séance un objectif premier de *déchiffrage* et un objectif second lié au premier : *reprendre sa lecture pour être capable de le lire devant les autres*. La compréhension du texte ne fait pas partie des objectifs annoncés. A n'énonce pas ses objectifs.

2.2.1. Le traitement du rapport texte / images

Rapport texte / images instauré

A	B	C
Lecture systématique de l'image avant (ou après) la lecture du fragment de texte qui l'accompagne dans l'album.	<p>Une image de corbeau, de provenance indéterminée, à l'initiale de la séquence (pour introduire le thème ?).</p> <p>Aucune mise en rapport texte/images pendant la découverte du texte : le texte est présenté seul.</p> <p>Après la découverte, les images de l'album servent de support à une épreuve d'évaluation de la compréhension dont la consigne est : <i>Racontez ce qui se passe dans cette histoire au moment où cette image est représentée.</i></p>	Aucun : texte seul.

Seul A travaille à partir de l'objet livre. Une option qui trouve sa légitimité dans le souci de préserver l'authenticité du support et l'authenticité de l'acte même de lecture : on lit un vrai livre dans une situation qui a l'apparence d'une vraie situation de lecture, et non un texte extrait de son contexte éditorial reproduit par l'enseignant sur un tableau (B) ou sur des bandelettes (C). Sa pratique du rapport texte / images mérite toutefois d'être interrogée.

On reformulera ici ce qu'on a dit ailleurs⁴. Apprendre à lire, c'est apprendre à lire du texte sans passer par l'étape facilitatrice qui consiste à d'abord étudier l'image illustrative ayant le pouvoir d'informer sur le contenu du texte avant de découvrir le texte. Distinguons toutefois deux cas de figure. Il existe des albums dont le texte et les images ont été volontairement conçus en complémentarité (les images apportent des informations que tait le texte) ou en opposition ironique (l'image et le texte portent des informations contradictoires). Ces albums impliquent naturellement la lecture *conjointe* ou du moins articulée des données textuelles et iconiques. Il est d'autres albums, et c'est le cas de *Fier de l'aile*, où l'image est redondante par rapport au texte et donc peu utile pour comprendre le texte, qui peut fonctionner de manière autonome. En cela, l'option de B et de C a sa légitimité. Notons cependant que B préserve la « naturalité » du texte en le présentant *in extenso* tandis que C, qui le découpe artificiellement en bandelettes, choisit de placer ses élèves dans une situation non naturelle de lecture. En réponse à un élève qui lui demande pourquoi le texte est présenté sans images, C se justifie ainsi (227) : *ce texte là on le travaille sans images d'accord / on n'a pas forcément toujours eu des images hein / en tout cas je vous ai donné les textes mais quelquefois je vous mets une illustration pour décorer mais les textes que je vous mets au tableau je mets pas d'images ou en tout cas c'est très rare en début d'année*. Son discours révèle une pratique à l'opposé de celle de A et une représentation purement décorative de l'image. Ce qu'on interprètera

4 Voir Tauveron C. (2005). « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture ». *Repères* n° 32, p. 73-112.

ainsi : soit l'album n'est pas perçu comme un objet sémiotique complexe parce que pluricodé, dans lequel signes iconiques et signes linguistiques peuvent éventuellement entrer en tension ou en complémentarité et réclamer de ce fait la mise en œuvre d'une lecture conjointe et d'un processus d'interprétation ; soit les albums systématiquement choisis sont des albums sans tension. En A, la préservation de l'authenticité du support et la volonté de lier texte et images conduit à une lecture fragmentée du texte, interrompue par l'observation des images et les commentaires qu'elle provoque. De telles pratiques, on l'a déjà souligné⁵, semblent préjudiciables à une bonne perception de l'acte de lire par les élèves : elles peuvent donner à penser que lire c'est inventer une histoire en regardant des images et qu'il y a homologie entre décodage d'un message iconique et décodage d'un message linguistique.

2.2.2. L'incitation à l'anticipation et à l'émission d'hypothèses

Support sur lequel s'exerce l'émission d'hypothèses

A	B	C
La première de couverture. Les images successives.	Le titre « Fier de l'aile »	Le titre « Fier de l'aile » Le texte au moment où il annonce un évènement étrange.

Nature des hypothèses émises

Hypothèses portant sur le déroulement à venir du texte et l'interprétation des images.	Hypothèses portant sur l'interprétation du texte.	Hypothèses portant sur le déroulement à venir du texte.
--	---	---

Modalité d'expression des hypothèses

Oral	Oral	Oral et écrit
------	------	---------------

Confrontation systématique des hypothèses émises à la littéralité du texte

Absence de confrontation. Juxtaposition et relative autonomie de l'activité d'émission d'hypothèses sur les images et de l'activité de lecture.	Confrontation rigoureusement orchestrée.	Confrontation sur une hypothèse seulement.
---	--	--

5 *ibidem*

Le maître A, dans l'alternance image / texte qu'il a choisie, demande systématiquement d'imaginer ce qui va se passer dans l'histoire en prenant appui sur les images. La tâche implique une activité d'interprétation *des images* et non du texte. Les hypothèses des élèves sont avec constance reprises littéralement par l'enseignant :

E : *elle [la vache] dort pas puisqu'elle a les yeux ouverts*

M : *elle dort pas parce qu'elle a les yeux ouverts*

E : *elle joue*

M : *elle joue...*

Lorsque se présente une interprétation manifestement erronée de l'image, en l'occurrence celle de première de couverture, (E : *elle joue avec le perroquet*), le maître continue de reprendre le propos de l'élève sans marquer son étonnement (M : *elle joue avec le perroquet*) et opère même une synthèse qui reprend l'erreur d'interprétation (M : *donc elle joue elle mange elle joue avec le perroquet*). La reprise neutre peut être perçue par les élèves comme une validation. Dans la suite des deux séances maître et élèves vont continuer d'appeler « perroquet » ce qui est manifestement un corbeau. Cependant A fait à deux reprises un lapsus, bien vite rattrapé :

(147) M : *comme le cor le euh le perroquet n'a pas de bras*

(157) M : *est-ce que le corbeau peut être plus fort que les autres ? le perroquet peut être plus fort que les autres ?*

et le commentaire de la première image intérieure donne lieu à un échange dont la contradiction n'est pas soulignée :

(206 – 211) E : *On voit un perroquet*

M : *On voit un perroquet*

E : *Il est dans l'œuf*

M : *Il est dans l'œuf*

E : *On voit un corbeau qui est dans l'œuf*

M : *On voit un corbeau qui est dans l'œuf*

L'exercice écrit qui clôt la première séance, exercice de vérification de la saisie littérale de la portion de texte lu, présente des phrases qui doivent être évaluées en vrai ou faux. Parmi ces phrases on trouve celle-ci : *le corbeau est un animal qui a des plumes* alors que l'imprécision sur la nature du personnage n'a pas encore été levée.

Pourtant, au moment de la découverte des premières lignes du texte, un élève (170) a découvert qu'il ne s'agit pas d'un perroquet mais d'un corbeau (ce que le texte dit explicitement) : *c'est pas un perroquet c'est un corbeau*. A lui demande de se taire, et ne saisit pas l'occasion pour régler sans détour l'erreur initiale. Beaucoup plus tard, dans la deuxième séance (199), un élève s'écrie à nouveau : *c'est un corbeau / c'est un corbeau* mais la remarque n'est pas reprise par le maître. Il faut attendre le tour de parole 344 de la deuxième séance, soit le 958^e tour de parole de l'ensemble, pour que l'erreur soit corrigée : *El vient de me dire que le corbeau / alors déjà vous me parlez de corbeau pas de perroquet*

comme ça se fait ? Il peut être didactiquement pertinent de laisser s'installer provisoirement une erreur d'interprétation de l'image si l'on a l'intention de l'invalider par une prise d'information sur le texte. Ce n'est pas le cas ici. On ne saurait dire ici quel profit didactique l'enseignant a escompté tirer du retard avec lequel l'erreur est traitée : on émettra l'hypothèse, que son souci constant est d'entendre et de respecter la parole enfantine. Un autre indice nous y incite. Ni le contrat didactique ni l'étaillage minimal de l'enseignant n'assignent un objectif précis de lecture au commentaire des images et n'annoncent une étape de validation, qui d'ailleurs ne se présente pas. Le moment de commentaire des images, sans évaluation et donc sans validation, est d'abord un moment d'activité langagière orale – où tous les enfants sont sollicités – qui fonctionne pour lui-même (qui occulte même la lecture exacte du texte et en tout cas ne sert pas directement cette lecture : les hypothèses sur les images n'ont pas un statut explicite d'hypothèses sur le texte). Le maître adopte donc une progression par juxtaposition de tâches non connectées ou faiblement connectées, qui ne se nourrissent pas l'une l'autre mais qui valent chacune pour elles-mêmes et en elles-mêmes.

Le maître B sollicite des hypothèses sur le sens du titre (hypothèses de nature interprétatives), qu'il pose comme une énigme. Chacune de ces hypothèses est consignée au tableau :

Il est fier de son aile et elle est jolie.

Il a perdu une aile et il est fier d'en avoir gardé une.

Il a ajouté une plume en couleur à son aile.

Il a coupé une de ses ailes et l'a mise en couleur

Il signale explicitement que *ces idées-là on les garde et qu'on va regarder dans l'histoire*, sous-entendu : pour voir si elles sont justes. Les hypothèses émises ont ici un statut explicite d'hypothèses interprétatives. Comme telles elles sont corrélées à une opération de vérification annoncée puis mise en œuvre toujours explicitement : *on va lire les trois premières lignes pour chercher une réponse à la question posée par le titre*. La mise en mémoire objective (écriture au tableau) des hypothèses facilite la confrontation future à la réalité du texte. Deux nouvelles hypothèses (plus exactement interprétations) émergent de la lecture des premières lignes, hypothèses également notées au tableau :

Fier de l'aile est le nom de l'œuf.

Un bébé oiseau a brisé la coquille de l'œuf : Fier de l'aile est le nom du bébé.

La poursuite de la lecture est justifiée par la nécessité de *départager ces deux idées*. La lecture de la phrase suivante conduit à éliminer la première hypothèse (*c'est le nom de l'œuf*) et l'élimination s'appuie sur un prélèvement d'informations (demandé) dans le texte :

M : c'est la deuxième idée pourquoi ? où est-ce expliqué dans le texte dans ce que vient de dire Ama où est-ce que c'est dit ça ?

Une fois l'intégralité du texte lu, les hypothèses initiales non encore traitées sont passées en revue une à une, rejetées ou acceptées avec justification. Par exemple, en 301 et suivantes :

M : alors là on s'arrête un petit peu pour réfléchir à tout ce qu'on disait tout à l'heure

M relit les hypothèses sur l'affectation du nom Fier de l'aile, sur les raisons pour lesquelles le personnage s'appelle ainsi, focalise l'attention sur l'hypothèse : *n'a plus qu'une aile* ou *s'est coupé une aile*, renvoie au texte (« moi contre moi, l'aile droite contre l'aile gauche ») ce qui permet à la classe d'admettre que le corbeau possède deux ailes et de rayer l'hypothèse contraire.

Dans la difficile négociation entre droits du lecteur et droits du texte, les derniers mots sont accordés aux droits du texte, y compris dans l'exercice final d'évaluation (raconter dans ses propres mots, sous les images empruntées à l'album, la scène que représentent ces images) : à un élève qui a écrit que *Fier de l'aile vient chatouiller la vache*, idée jugée *bonne* par un pair, M répond : *attention il n'est dit nulle part dans l'histoire que Fier de l'aile chatouille le ventre des vaches hein.*

Les tâches progressent et s'articulent en un parcours spiralaire : la première tâche (émission d'hypothèses sur le sens du titre) concourt à faire naître la justification de la seconde (lecture du texte) qui, elle-même, impose un retour évaluatif sur l'exécution de la première. La clarté du contrat didactique (et des objectifs poursuivis), l'enrôlement fort et efficace des élèves dans les tâches, la reformulation systématique des propositions des élèves, les synthèses partielles en tout point du débat, le bilan sur les représentations erronées, font de ce moment de la séquence un exemple de démarche de résolution de problème canonique.

Le maître C choisit, comme B, d'inaugurer sa séquence par un commentaire sur le titre de l'histoire. Cinq titres d'histoires déjà lues sont affichés. La tâche consiste à identifier la nature des productions linguistiques affichées (ce sont des titres) et leur origine (ce sont des titres d'histoires déjà lues). Le maître engage ensuite les élèves dans une sorte de résumé des cinq histoires, sur le modèle « *Kirikou la sorcière* » *c'est l'histoire de qui ou de quoi ?* Mais la demande génère dans un premier temps des réponses qui embarrassent :

(95) *est-ce je vous demande de faire ça je vous demande tous les détails ?*

(97) *est-ce qu'on avait besoin de tous les détails de l'histoire ?*

parce qu'elle suppose une communauté virtuelle d'intérêt (*on*) composée du maître et des élèves régie par un contrat qui n'est clair que pour une des parties.

Ultérieurement, à propos de *La petite poule rousse*, les élèves proposent : *la petite poule rousse c'est l'histoire d'une poule qui veut faire du pain avec ses petits poussins*. La proposition est évaluée : *est-ce qu'on a bien donné une idée de l'histoire ?* puis validée par élèves et l'enseignant. Or une telle réponse ne donne

aucune idée de l'histoire : elle donne simplement une idée de la situation initiale, c'est-à-dire de l'avant histoire. L'enseignant demande ensuite de refaire sur le titre *Fier de l'aile* la tâche accomplie précédemment sur les autres titres. Il s'agit là d'une anticipation irréalisable, sauf à engager les élèves dans une activité d'imagination pure et débridée sans rapport avec les habiletés effectivement réclamées dans le processus normal de lecture, ce qu'un élève de bon sens fait remarquer :

E : *mais nous on peut pas avoir les renseignements pour l'écrire parce qu'on l'a pas fait*

M : *bah oui on l'a pas fait justement*

E : *on va le faire*

E. imagine que la tâche suivante sera une tâche de lecture. Mais ce n'est pas la logique suivie par l'enseignant qui réitère sa demande initiale :

M : *moi je voudrais bien qu'on essaye de chercher / Fier de l'aile est l'histoire de qui ou de quoi ?*

Si la consigne est bien la même que précédemment, la tâche en apparence similaire, l'activité à produire est différente sans qu'il soit dit qu'elle l'est : elle ne mobilise pas les mêmes opérations cognitives (non plus résumer ce que l'on connaît mais inventer le résumé fictif d'une histoire qu'on n'a pas lue). L'enseignant écrit au tableau les propositions : *c'est l'histoire d'un oiseau, d'une poule, d'un coq, d'une coccinelle, d'un corbeau, d'une libellule...* Il accepte toutes les propositions sans renvoyer les élèves à la littéralité du titre et à ses indices morphologiques (« Fier » est au masculin, ce qui exclut les hypothèses *libellule, poule* ou *coccinelle*) à l'opposé de qui se passe dans la séquence A où l'enseignant renvoie au matériau graphique les élèves qui font des suppositions sur le sexe du personnage en s'appuyant sur des stéréotypes culturels (*quand on est noir on est un garçon et quand on est rose on est une fille*). Concernant l'action ou l'état du personnage, plusieurs propositions plausibles sont cependant émises oralement : *le personnage se croit le plus fort, il a peut-être des amis, il croit qu'il a les ailes les plus belles du monde*. D'autres sont demandées par écrit sous la forme d'un texte lacunaire à remplir : « Fier de l'aile est l'histoire _____ qui _____ ». Certaines des propositions avancées par les élèves sont gratuites (*c'est l'histoire d'un corbeau qui fait un gâteau à ses amis*) mais non pointées comme telles par l'enseignant. La question se pose de savoir laquelle de ces hypothèses est la bonne : la nécessité de lire est ainsi introduite (487-490). L'hypothèse concernant la nature du personnage principal est confrontée à la littéralité du texte : il s'agit d'un corbeau, on retrouve la phrase qui le dit. Les autres hypothèses ne sont pas vérifiées.

Lorsque la lecture parvient à « mais une chose étrange se produit alors », l'enseignant demande d'anticiper par écrit la suite du texte. Le moment choisi pour provoquer une anticipation sur le déroulement de l'histoire est judicieusement sélectionné mais les propositions ne sont ni confrontées aux données de l'extrait déjà lu ni évaluées une fois le texte entier découvert. Un rapide décompte montre que dans les deux séquences de C, on passe plus de temps

à émettre ce qu'on appellera, en ce point, des *conjectures* sur le déroulement inconnu du récit qu'à lire le récit et surtout à construire des hypothèses sur sa signification profonde.

C pratique donc l'émission de *conjectures anticipatrices* sur un texte non lu, A l'émission de *conjectures anticipatrices* à partir de l'interprétation d'images, conjectures dans les deux cas non confrontées aux données du texte. B pratique l'émission d'*hypothèses interprétatives* sur une portion énigmatique du texte (le titre) et engage les élèves dans un travail de validation.

2.2.3. L'approche lexicale

Mots faisant l'objet d'une explication

A	B	C
nomma gavait observait le syntagme « Fier de l'aile »	gavait « Fier de l'aile »	nomma fier combattre

Dans les trois cas, le syntagme *Fier de l'aile* est abordé avant la lecture du texte, parce qu'il est posé en titre. Chez B, après la lecture d'une partie du texte, il est fait retour sur le sens initialement attribué par les élèves à l'expression. Chez C, c'est le seul mot « fier » qui est commenté : le traitement est laborieux parce que les élèves ne connaissent pas le sens du mot, l'assimilent à « content » (198-239) systématiquement et de manière réitérée en dépit des relances de l'enseignant. La situation se débloque quand un élève en 242 dit *il se croit le plus beau* mais il n'est pas assuré que l'ensemble de la classe ait bien perçu le sens du mot, qui n'est pas plus avant approché.

Chez A et B, les élèves parviennent spontanément à approcher le sens du mot « fier » au travers d'emplois contextuels. Dans les deux cas, les enseignants introduisent alors l'expression « fier à bras », susceptible de faire saisir le jeu de mots du syntagme figé. Ils commentent l'un et l'autre le sens de l'expression, utilisent au besoin le mime. Mais seul A parvient à faire entrevoir le jeu stylistique (et humoristique) entre l'expression lexicalisée « fier à bras » et le syntagme « dégelé » « fier de l'aile ». A, toutefois, ne le signale pas comme jeu stylistique volontaire de l'auteur et ne l'aborde pas dans sa dimension pragmatique, comme signe d'ironie.

Concernant les autres mots abordés dans leur dimension sémantique, seul B (88) profite d'un échange pour solliciter une réappropriation du mot « gavait » antérieurement expliqué. Seul C sollicite une prise de conscience morpho-lexicale : la relation familiale entre « battre » et son dérivé « combattre ».

Dans les trois classes, en revanche, on s'attarde sur les noms des animaux présents dans l'histoire pour évoquer leur référent et mobiliser des connaissances du monde :

Référents des mots faisant l'objet d'une explication

A	B	C
bélier lièvre	corbeau aigle bélier vache	aigle bélier lièvre ours vache éléphant

Lieux et modalités d'explication des référents

En cours de lecture, à la première rencontre des mots.	Postérieurement à la lecture, après l'effectuation d'un exercice consistant à écrire les phases du récit représentées par des images de l'album.	En cours de lecture, à la première rencontre des mots.
Interrogation <i>a priori</i> , par anticipation, sur le mode question (<i>qu'est-ce qu'un x ?</i>) / réponse (<i>c'est un y</i>). Pas de développement : les référents sont connus.	Interrogation <i>a posteriori</i> , au vu des confusions effectivement attestées dans le commentaire des images (et donc dans leur interprétation) entre corbeau et aigle, bélier et vache. Occasion de rappeler des connaissances acquises en biologie. Utilisation du mime pour se représenter les cornes du bélier, la taille de l'aigle	Interrogation <i>a priori</i> : demande de description de l'apparence des animaux, de leurs lieux de vie. Très longue parenthèse ou excroissance (95-190) dans la séquence. Occasion de préciser le vocabulaire scientifique (« serres » et non « griffes » pour l'aigle)

A s'assure classiquement que les réalités du monde évoquées, qu'il juge *a priori* peu familières aux élèves, sont connues. Constatant qu'elles le sont, il ne s'attarde pas. C, en revanche, ne sélectionne *a priori* aucune de ces réalités en fonction de leur degré supposé de familiarité. Tous les animaux évoqués dans l'histoire, y compris les plus connus des enfants, font l'objet d'un long travail de description. La longue parenthèse (95 tours de paroles) que constitue cette activité de description est déconnectée de toute intention de faire accéder au sens du texte. Les connaissances du monde mobilisées pour l'occasion ne sont pas utiles (et utilisées) pour saisir l'enjeu du combat qui oppose les animaux décrits au corbeau. Notons par ailleurs que C énonce une contrevérité scientifique en 112 (*alors le bélier même famille que la chèvre*). A se singularise en ce

qu'il fait appel à des connaissances du monde pour assurer le comblement d'une ellipse narrative, non perçue par B et C. A propos de la phrase « Vingt jours plus tard j'ai brisé ma coquille », il demande : *pourquoi vingt jours plus tard ?* Il anticipe ainsi des erreurs possibles dans l'opération qui consiste à remplir sémantiquement le laps de temps laissé vide. De fait, certains élèves pensent que le corbeau a mis vingt jours pour casser sa coquille, jugée très dure. L'enseignant corrige partiellement l'erreur (*il faut le temps que le poussin il se fabrique dans l'œuf*) et conduit les élèves à mobiliser du savoir empirique et biologique (que trouve-t-on quand on casse un œuf ? comment passe-t-on du jaune au poussin ? quel est le rôle de la période de couvée ?) qui invalidera nettement l'erreur initiale.

2.2.4. Travail autour de la structure du récit : synthèse et articulation des phases de l'intrigue

Synthèse du récit

A	B	C
<p>À la jonction des deux séquences, demande le rappel du contenu déjà lu. Pas d'aide à ce rappel, informel. Pas de moment de structuration ayant pour objectif d'opérer la synthèse de l'intrigue. <i>In fine</i> comparaison rapide de la situation initiale et de la situation finale.</p>	<p>Demande explicite d'un résumé de l'histoire. Aide à l'élaboration de ce résumé par repérage de son déroulement chronologique et du déroulement chronologique de certaines séquences narratives (succession des animaux combattus). Exercice final qui consiste à compléter un résumé lacunaire.</p>	<p>Pas de rappel des étapes du récit en cours de lecture. Pas de synthèse finale.</p>

A, pour clore les deux séquences, demande de comparer l'évolution du personnage entre le début et la fin : (827) *qu'est-ce qui a changé chez Fier de l'aile entre le début et la fin du livre ?* La classe dégage les oppositions suivantes : se battre / ne plus se battre ; n'avoir pas d'amis / avoir des amis, ce que résume ainsi l'enseignant :

(833) *en premier il battait tous les animaux et à la fin il battait plus tous les animaux*

(835) *en premier c'était le plus fort mais il avait pas de copains et puis c'était plus le plus fort mais il avait des copains*

B ne travaille pas l'opposition état initial / état final mais se centre sur les étapes successives de l'intrigue. Par le biais de son questionnement, les élèves parviennent à citer les étapes principales du drame. Il synthétise et reformule ainsi leurs remarques au terme de l'échange :

(132, 1^{re} synthèse partielle) M : *alors je résume un peu ce que vous venez de me dire / alors à un moment donné il est tout seul dans l'histoire / il se bat contre lui-même / et tout à la fin il a beaucoup d'ami.*

(172, amorce d'une 2^e synthèse) M : *au début la maman pond un œuf / elle est très fière du petit bébé qui en sort / elle l'appelle fier de l'aile... (Invite à poursuivre)*

Au début de la seconde séquence, l'enseignant redemande et obtient un résumé des grandes phases du récit (1-25). Au début de sa seconde séquence, C ne réclame qu'une nouvelle lecture à haute voix, qui occupera la moitié du temps disponible.

2.2.5. Articulation des phases du récit, reconstitution de la chaîne causale, accès à la dimension symbolique et éthique

La saisie de la chronologie du récit, de l'évolution entre état initial et état final est un élément essentiel pour la compréhension du récit. Insuffisant toutefois dans le cas présent dans la mesure où la chronologie ne dit rien des *relations* entre événements. Comprendre ce texte difficile, c'est établir les chaînes causales laissées implicites par l'auteur, singulièrement déterminer les raisons psychologiques ou symboliques des actes accomplis : acte de parole du vieux corbeau (« Celui qui te vaincra sera ton ami, coassa-t-il. Que Fier de l'aile combatte Fier de l'aile. »), combat singulier du corbeau contre lui-même, retour des corbeaux. Comprendre ce texte, c'est déterminer sa valeur illocutoire : interpréter la notation finale « corbeau parmi les corbeaux », percevoir pour ce faire une « intention d'auteur », dégager la nature parabolique du texte, accéder d'une manière ou d'une autre à l'idée que le corbeau doit renoncer à la part d'agressivité qui est en lui pour retrouver sa vraie nature, détruire cet Autre contre nature qu'il prend pour lui-même, accéder aux Autres et se rendre accessible aux Autres. L'ensemble des opérations évoquées suppose qu'on quitte une lecture référentielle pour une lecture symbolique (le combat singulier signifie autre chose que lui-même) et éthique (le comportement du corbeau, le conseil du vieux corbeau posent la question des valeurs). Présentement, la saisie de l'axiologie du récit est une étape obligée avant la saisie de sa portée symbolique (il faut saisir que le comportement du corbeau est présenté comme condamnable avant de comprendre que le combat singulier est un acte de rachat). Il n'est pas raisonnable d'imaginer que des élèves de CP puissent construire une interprétation fine de ce texte difficile et par certains côtés hermétique. Mais il est possible et souhaitable de les engager dans la voie de la lecture éthique et symbolique (seule susceptible de les enrichir en tant que personnes) en ne posant pas seulement des questions sur le *comment* mais aussi sur le *pourquoi*. Le récit en général, et celui-ci en particulier, est « le premier laboratoire du jugement moral chez l'enfant ». « Les actions organisées en récit présentent des traits qui ne peuvent être élaborés thémati-

quement que dans le cadre d'une éthique »⁶. Sur ce point, on observe la configuration suivante :

A	B	C
Questionnement sur le comment des actions	Pas de questionnement sur le comment des actions	Pas de questionnement sur le comment des actions.
Pas de questionnement sur le pourquoi des actions, sur leur dimension symbolique.	Pas de questionnement sur le pourquoi des actions, sur leur dimension symbolique.	Pas de questionnement sur le pourquoi des actions, sur leur dimension symbolique.
Approche de la dimension éthique par le biais de la sollicitation de réactions affectivo-identitaires.	Pas d'approche de la dimension éthique.	Pas d'approche de la dimension éthique.

A demande à plusieurs reprises ce qu'est le combat de « moi contre moi ». Sa demande porte sur l'effectuation concrète de la tâche, autrement dit sur le comment : (396) *comment il peut faire pour se combattre ? expliquez-moi comment il peut faire pour se combattre*. L'explication orale est suivie d'une explication écrite à partir de la même consigne : (444) *il faut expliquer comment Fier de l'aile va faire pour se combattre lui-même*, puis complétée par un mime de l'action. L'écrit explicatif, tout comme le mime, sont une aide précieuse pour aider les élèves à visualiser la scène, c'est-à-dire à lui conférer une dimension référentielle, mais ils ne constituent pas en tant que tels un tremplin pour saisir le sens symbolique (problématique) de l'action. A, en revanche sollicite à plusieurs reprises les réactions affectivo-identitaires des élèves :

(167) M : *est-ce que vous aimeriez bien être à la place de Fier de l'aile ?*

(259) M : *vous seriez content à sa place vous ?*

(300) M : *vous aimeriez bien que quelqu'un vous combatte ?*

(835 et suivantes) M : *qu'est-ce que tu préfères toi Co ?* (entre la situation initiale ou finale de l'histoire)

Dans un récit classique, le lecteur s'identifie naturellement au personnage principal, que le texte investit de valeurs positives. L'une des difficultés de compréhension du texte *Fier de l'aile* est précisément que le personnage principal incarne des valeurs négatives dans toute la première partie de son histoire. Questionner sur l'investissement psycho-affectif des élèves, c'est espérer provoquer une réflexion sur les raisons pour lesquelles ils aiment ou n'aiment pas le personnage, apprécient ou non son comportement et ainsi escompter que s'ouvre un débat de type *évaluatif* et que se tire une *morale* de l'histoire ou du

6 Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil, p. 167-198.

moins une *leçon de vie*. En 721 l'enseignant amorce le débat (*est-ce que c'est mieux de se parler ou c'est mieux de se battre ?*) mais il tourne court :

(722) E : *c'est mieux de se parler*

(723) M : *c'est mieux de se parler bien / parce que ?*

(724) E : *s'il se bat c'est dangereux*

(725) M : *comment ?*

(726) E : *si on se bat c'est dangereux*

(727) M : *oui si on se bat c'est dangereux / Tournez la page vous pouvez tourner la page*

C ne travaille pas, on l'a vu, à la structuration du récit et à l'empaquetage de ses propositions (comme B). Il n'incite pas à remplir les blancs du texte et n'aborde pas la question des valeurs (comme A). À interpréter son discours final (deuxième séquence), tout semble se passer comme si la compréhension de l'histoire devait advenir d'elle-même, c'est-à-dire du simple déchiffrage de l'histoire, tout en sachant au demeurant qu'il n'en sera probablement rien (l'enseignant répète que le texte est *long* et *difficile*) :

(535) M : *alors là est-ce que vous avez compris ce qui a été dit là ? Pas trop ? hein je vais vous le relire en entier tout à l'heure.*

(547) M : *alors qu'est-ce que vous avez compris du texte ?*

C, en somme, ne se fait pas d'illusion sur la compréhension des élèves mais n'a rien entrepris, dans les deux séquences disponibles, du moins, pour la favoriser. Après la relecture magistrale, les réponses des élèves montrent qu'ils n'ont pas saisi grand chose, qu'ils ont intégré avec plus moins de bonheur les étapes de récit mais rien de ce qui fait leur lien et donc leur sens : (557) E : *C'est euh y a le corbeau il dit euh celui qui te vaincra sera ton ami et puis euh après euh il écoute après la nuit il se bat à lui-même euh contre lui et puis euh à la fin il se réveille et il voit qu'il est entouré de corbeaux et il joue avec.* Si l'enseignant ne travaille pas la compréhension dans la présente séquence commentée, rien cependant ne permet de dire qu'il ne la travaille pas ailleurs. La séquence se clôt sur ces mots : (562) M : *Alors c'était un peu difficile parce que c'est long tout à fait mais on y reviendra on y retravaillera mardi ensemble*

Dans les trois classes, les enseignants, à partir de leur représentation de l'acte de lecture, imposent aux élèves implicitement (pour A) ou explicitement (pour B et C) des *procédures* ou des *stratégies* de lecture dont la pertinence, pour former de bons lecteurs autonomes, est relative :

C en imposant l'invention conjecturale du déroulement de l'histoire avant toute lecture et le déchiffrage oralisé mot à mot (après décomposition en unités plus petites) pendant la lecture sans autre opération cognitive sollicitée, ne donne pas à penser que lire est une activité complexe de traitement du sens. De fait, le sens des unités dépassant le mot n'est pas traité dans la classe. Les élèves passent à côté de la « totalité organique »⁷ En invitant à la décomposi-

7 « L'objet littéraire, quoiqu'il se réalise dans le langage, n'est jamais donné dans le langage ; il est au contraire par nature, silence et contestation de la parole. Ainsi les cent mille mots alignés dans un livre

tion systématique des mots, crayon en main, en privilégiant donc la voie indirecte, C enseigne par ailleurs une procédure qui s'oppose à l'automatisation de l'identification des mots, condition pour que l'élève soit attentif au sens.

A n'explicite aucune stratégie de lecture mais incite les élèves à lire les images avant de lire le texte et ne sollicite guère une confrontation de cette lecture iconique aux données du texte. En revanche, il sollicite une réaction personnelle des lecteurs, ce qui suppose une conception dialogique de la lecture dans laquelle l'investissement affectif (faute d'être cognitif) du lecteur est essentiel.

B explicite une stratégie pertinente, singulièrement pour la lecture d'un récit littéraire dans lequel tout élément fait signe et peut constituer un indice potentiel : *on va maintenant lire l'histoire pour essayer de la comprendre ... il faut être attentif à tous les petits détails de l'histoire*. Il met en avant la finalité de l'acte de lire « comprendre » et les moyens d'y parvenir, il insiste sur la nécessité de confronter ses hypothèses de lecture sur la matérialité du texte. Mais, dans les faits, il ne traite que d'une dimension restreinte de la compréhension : la succession des événements mais non leur relation et donc néglige leur portée argumentative, en d'autres termes ce qui leur donne sens. Il n'apprend donc pas à faire des liens ni à dépasser les données de l'intrigue pour en tirer ce qu'on peut appeler une « leçon » de vie.

Seul A par conséquent semble espérer que les élèves tirent un profit symbolique de leur lecture. Pour C en revanche, la lecture n'est pas promesse d'une gratification personnelle : elle est présentée explicitement comme une activité difficile et rebutante, réduite à sa seule technicité.

2.3. Place, nature et fonction des écrits de travail convoqués

Tous les écrits produits par les élèves en cours de séquence ont l'apparence d'écrits de travail, transitoires, pour lesquels la perfection orthographique n'est pas réclamée : il s'agit bien d'investir les ressources cognitives dans la rédaction du contenu du texte et non dans sa forme. B explicite ainsi le contrat :

(330) M : *je ne vous aiderai pas à écrire les mots / vous les écrivez à votre façon / je rectifierai s'il y a des erreurs*

(335) M : *si il y a des erreurs c'est pas grave / ce qui est important pour moi c'est que vous expliquiez bien ce que vous avez compris*

C précise de même qu'il s'agit d'un brouillon où l'on peut gommer et raturer. Cependant, les trois enseignants aident les élèves à encoder correctement leur écrit et c'est sur ces écrits que dans les trois ensembles de séquences les remarques grapho-phonologiques faites par l'enseignant ou exigées des élèves sont

peuvent être lus un à un sans que leur sens jaillisse ; le sens n'est pas la somme des mots, il en est la totalité organique. Rien n'est fait si le lecteur ne se met pas d'emblée et presque sans guide à la hauteur de ce silence. S'il ne l'invente, en somme, et s'il n'y place et fait tenir ensuite les mots et les phrases qu'il réveille. Et si l'on me dit qu'il conviendrait plutôt d'appeler cette opération une ré-invention ou une découverte, je répondrai que d'abord une pareille réinvention serait un acte aussi neuf et aussi original que l'invention première. » Sartre J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard, p. 56.

les plus denses, au point d'occuper l'essentiel du dialogue. On voit donc que si le décodage ne fait plus l'objet d'un apprentissage structuré, l'encodage est l'objet de toutes les attentions des enseignants.

A pratique l'encodage en parallèle à la séquence de lecture, dans des activités décrochées de para-écriture. Sa 1^{re} séquence commence par une dictée de pseudo-mots, supposés prononcés par des lutins : « crococho » « faille » « chimon » (mais pourquoi des pseudo-mots – *faille* n'en est pas un – dont la norme orthographique n'est par définition pas fixée ? pourquoi imposer la graphie « crococho » et non « crocochaud » ?). Dans cet exercice autonome, A. aide à la décomposition du mot par référence au mot-type de la classe (« *crococho* » ça commence comme *crabe* ; « *cr* » comme *crabe* ; « *chimon* » c'est le « *m* » de *mardi* le « *on* » de *poisson*), traite une des erreurs (il écrit au tableau la graphie erronée d'une élève : *falle*) mais ne crée aucun espace de négociation graphique. À l'ouverture de la deuxième séance, il propose une dictée de mots sur ardoise. On notera que dans ses commentaires, il fait à deux reprises une confusion entre le nom de la lettre et le son correspondant (*tu as mis le « ke » de canard ça fait elle caute*), erreur relevée également chez les deux autres enseignants qui appellent par exemple « *be* » la lettre initiale de « *bélier* ». De manière voisine, dans le moment d'écriture intégré à la séance de lecture, A, pour aider à l'écriture des mots dont les élèves ont besoin, ne donne pas le mot mais un mot de référence contenant la même graphie : *c'est le « o » de porte c'est le « en » de vendredi*, commente une lettre finale muette à propos de « *nous* », rappelle des règles positionnelles :

(723) M : *trompe qu'est-ce qu'il y après le p ?*

E : *un p*

M : *un p (prononcé [pe]) donc qu'est-ce qu'il y a c'est le on de c'est le on de ?*

E : *pompier*

M : *voilà de pompier alors tu corriges*

C agit souvent de même et se préoccupe en outre d'apprendre aux élèves les différences notables que connaissent la langue orale et la langue écrite dans le domaine du lexique et de la syntaxe. C'est avec cet objectif qu'il traite la phrase écrite par un élève : *il se prend le plus fort*, de manière duelle d'abord :

M : *j'ai compris ce que tu voulais dire mais quand on dit il se prend le plus est-ce que tu sais hum qu'est-ce qu'on dit ou est ce qu'il a une tournure de phrase qui va pas alors qu'est-ce que tu dirais ?*

E : *il se prend le plus fort*

M : *il se prend le plus fort ? bon alors tu laisses*

puis, avec plus de succès, de manière collective. La norme écrite est de nouveau évoquée ultérieurement à propos de « *il s'en fiche* ».

Certains des écrits produits ne sont en aucune manière réinvestis dans la suite de la lecture. Se pose donc la question de leur véritable fonctionnalité et, au-delà des intentions affichées, des objectifs poursuivis à travers eux par les enseignants. L'écrit de travail apparaît ici comme le lieu où s'exerce chez

les enseignants une tension entre la possibilité théorique de mettre l'écrit au service de la lecture (il n'est alors qu'un moyen) et l'habitude légitime qui consiste à prendre l'écrit comme une fin (on fait alors de l'expression écrite ou on vérifie les capacités d'encodage et la réappropriation en écriture des savoirs construits en lecture). Voici les caractéristiques des écrits produits dans les trois classes :

Consigne 1

A	B	C
<i>Écris le nom de l'animal qui est pour toi le plus dur à battre et explique pourquoi tu le trouves dur à battre</i>	<i>Raconte dans tes propres mots ce qui se passe dans cette histoire au moment où cette image est représentée (image jusqu'alors non utilisée)</i>	Remplir : <i>Fier de l'aile est l'histoire_____ qui _____</i>

Moment d'introduction

Après la découverte de la liste des animaux combattus par le corbeau.	En fin de 1 ^{re} séance, après la découverte complète du texte.	Au tout début, dans la phase d'émission de conjectures sur le titre.
---	--	--

Nature de l'écrit à produire

Écrit d'investissement Personnel.	Reformulation des épisodes clés du récit.	Écrit d'anticipation.
-----------------------------------	---	-----------------------

Réinvestissement dans la suite de la lecture

Aucun	Traitement des erreurs sur l'identification des animaux représentés dans les images.	Justification de la lecture pour vérifier les conjectures mais pas de retour effectif sur ces conjectures après la lecture.
-------	--	---

Fonctionnalité

Enrôler les élèves dans le destin du personnage (??)	Une fonctionnalité affichée : vérifier l'appropriation par les élèves des phases du récit. Fonction d'explicitation pour l'élève et fonction de vérification pour l'enseignant. Mais dans les faits, seule la compréhension de l'image et non du texte est traitée.	Entraîner à l'anticipation conjecturale. Pourrait jouer le rôle d'un écrit « mémoire » si les hypothèses initiales étaient retravaillées après la lecture, ce qui n'est pas le cas.
--	---	---

Consigne 2

A	B	C
Expliquez comment Fier de l'aile va faire pour se combattre lui-même.		« Mais une chose étrange se produisit alors » : écrivez la suite de l'histoire

Moment d'introduction

Après la découverte du combat de « moi contre moi ».		Au cours de la découverte du texte quand se présente la phrase citée.
--	--	---

Nature de l'écrit à produire

Sorte de catalyse d'une action résumée dans le texte.		Écrit d'anticipation
---	--	----------------------

Réinvestissement dans la suite de la lecture

Aucun		Aucun. Tous les (im)possibles ont été admis sans commentaire.
-------	--	---

Fonctionnalité

Aider à mieux visualiser la scène (?)		Entraîner à l'anticipation. Pourrait jouer le rôle d'un écrit « mémoire » si les conjectures initiales étaient mises en débat et retravaillées après la lecture ce qui n'est pas le cas
---	--	---

On ne trouve chez les trois enseignants aucun écrit réclamant l'interprétation d'un point problématique du récit, ou du récit dans son ensemble, interprétation susceptible d'être mise en débat. Les écrits demandés par A et C ne sont pas utilisés comme écrits de régulation, alors qu'ils pouvaient l'être. B pose explicitement l'erreur comme possible : *on peut se tromper* et comme source de progrès. En recourant à la reformulation « dans ses propres mots » (on s'accorde sur le fait que la possibilité de reformuler le texte avec d'autres mots que les siens est le signe d'une réelle appropriation), seul il use de l'écrit comme d'un écrit de travail *au service de la lecture* (en ce qu'il exige une explicitation pour soi de ce que l'on a compris). Mais dans les faits, cette fonctionnalité première est détournée : l'attention est orientée et fixée sur le péritexte iconique. Ce qui est finalement traité, ce sont les erreurs d'interprétation de

l'image (liées à une méconnaissance du domaine animal) et non les erreurs de compréhension du texte.

Conclusion

Au bout du compte, il semble possible de dire que les écrits demandés et produits en cours de séances sont assez emblématiques du « profil d'enseignant de lecture », fait de traits convergents, auquel se rattache chaque enseignant observé dans l'espace restreint de deux séances (espace qui, parce que restreint, interdit toute tentation de généralisation) :

A est centré sur la personne des élèves et sur son investissement psycho-affectif dans l'histoire. Soucieux de préserver la parole enfantine, il adopte un mode lâche d'étayage, qui tolère les imprécisions de lecture. Soucieux d'enrôler les enfants dans l'histoire, il recourt aux images de l'album (qui permettent d'entrer directement dans l'univers fictif), au mime, à la lecture théâtrale. Il encourage les jugements de valeur sur le personnage. Les écrits demandés vont dans le même sens d'une lecture qu'on pourrait dire d'adhésion : écrits réactifs d'implication personnelle, ils aident les élèves à se construire une image mentale d'un épisode étonnant (le combat singulier) ou mettent les élèves dans la situation d'épouser l'épreuve que le personnage principal s'impose.

B est centré sur l'élève sujet-apprenant. Dans un guidage serré, il explicite les enjeux et les critères d'évaluation des tâches successivement demandées, il crée les conditions pour que se manifestent les liens qu'elles entretiennent. Considérant la lecture comme une activité de résolution de problèmes de compréhension, il crée les conditions pour qu'émergent les problèmes et que leur soient trouvés des modes de résolution. Il opère régulièrement des synthèses une fois les problèmes résolus. Dans la résolution des problèmes de compréhension rencontrés les droits du texte priment sur les droits du lecteur. L'écrit choisi a bien pour fonction de vérifier une forme de compréhension. Mais les activités de compréhension proposées, quand elles ne portent pas sur des éléments extérieurs au texte (les images), ne portent que sur le titre et sur la succession chronologique des actions : les relations entre les actions et surtout la portée symbolique et éthique du récit dans son ensemble, pourtant problématiques, ne sont pas abordées.

C semble définir la lecture comme une activité dépersonnalisée impliquant deux opérations cognitives : le déchiffrage mot à mot, opération jugée couteuse, fatigante, d'où la fragmentation phrastique du texte jugé lui-même « difficile parce que trop long », l'effectuation à deux de la tâche de déchiffrage, la réitération de la lecture à haute voix collective, d'une part ; l'anticipation *ad libitum* sur le contenu et le déroulement du texte, d'autre part. La compréhension semble être posée comme la résultante naturelle de ces deux opérations. Les écrits choisis sont en relation logique avec l'opération d'anticipation.

Annexe : Texte donné à lire

Fier de l'aile

Ma mère pondit un œuf.

C'était évidemment le plus bel œuf du monde, pour ma mère qui était très fière.

Vingt jours plus tard, je brisais ma coquille. Ma mère me nomma Fier de l'aile.

Quelle bonne mère ! Elle me gavait sans relâche, du matin au soir. Je devins bientôt plus fort que ma mère. Elle m'encourageait : « Fier de l'aile, mon enfant, tu seras un jour le plus fort du monde. »

Afin de montrer ma force, je combattais presque tous les animaux.

Le rat. Le bélier. L'ours. Le lièvre. La vache. L'éléphant. L'aigle.

Je battis tous ces animaux.

Puis j'attaquais les corbeaux. Je les battis tous les uns après les autres.

J'étais vraiment le corbeau le plus fort du monde. Quelle joie, quelle fierté j'éprouvais !

Mais une chose étrange se produisit alors ; les corbeaux se rassemblèrent et s'envolèrent. Il n'y eut plus personne autour de moi. Je me retrouvai seul.

Un jour cependant, je croisai un très vieux corbeau.

« C'est moi le corbeau le plus fort du monde, lui dis-je. Où sont passés mes amis ?

– Celui qui te vaincra sera ton ami, coassa-t-il. Que Fier de l'aile combatte Fier de l'aile. »

Le combat commença ; un combat dont les corbeaux parleront encore dans cent ans.

Moi contre moi. L'aile droite contre l'aile gauche. La patte droite contre la patte gauche.

Tout le jour et toute la nuit, je me battis contre moi-même.

Au matin, enfin, le combat cessa. J'étais épuisé. Le vieux corbeau m'aida. Pour la première fois, je ne pensais plus à battre l'Autre, mais à lui parler de ma fatigue.

J'ouvris les yeux : je me vis alors entouré de corbeaux. Ils m'observaient, très attentifs.

Je pouvais désormais les rejoindre, partager leurs jeux.

Corbeau parmi les corbeaux, j'avais beaucoup d'amis

D'après Helme Heine (1978, éd. 1984), trad. Patrick Jusserand, Gallimard, coll. Folio Benjamin, n° 103.

La collaboration concertée entre divers intervenants : garant d'une lecture différente des compétences lectorales de l'élève en difficulté

Godelieve Debeurme, Sonia Jubinville et Émilie Fontaine,
université de Sherbrooke (Sherbrooke, Québec, Canada)

Ce texte fait état d'une expérience collaborative en milieu scolaire québécois durant laquelle des pratiques pédagogiques en lecture ont été mises en place afin de favoriser l'intégration d'élèves à risque. Nous avons tenté de démontrer comment, dans un contexte de développement des compétences lectorales auprès de ces élèves, peut s'articuler la collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé, tout en respectant le rôle et les compétences professionnelles de chacun. Nous rapportons un nombre de changements observés chez les élèves sur les plans académique et affectif ainsi que les transformations observées dans les pratiques enseignantes et orthopédagogiques. L'article termine sur quelques conditions gagnantes quant à la réussite et au maintien d'une telle démarche collaborative au profit de l'élève en difficulté.

Depuis la réforme de l'éducation lancée au Québec en 2000, la *Politique de l'adaptation scolaire* (2000) et les *Services éducatifs complémentaires* (2002) incitent à envisager le rôle des différents personnels scolaires dans une nouvelle perspective de collaboration plus étroite, entre autres pour soutenir l'intégration des élèves en difficulté ou présentant des troubles d'apprentissage en classe ordinaire ; situation à laquelle bon nombre de futurs enseignants ainsi qu'enseignants en exercice se disent en revanche peu préparés. Plusieurs avouent même méconnaître les besoins de l'élève en difficulté et vivent un sentiment d'incompétence face à cette situation d'intégration. En plus de la manifestation d'attitudes négatives et du manque de préparation et de formation chez les intervenants, la littérature scientifique (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Debeurme et Nootens, 2005 ; Maertens et Bowen, 1996) identifie d'autres

facteurs venant complexifier le processus d'intégration, tels la crainte de ne pouvoir offrir le service adapté et les conditions peu propices pour une intégration réussie, souvent attribuables au manque de ressources matérielles et humaines.

Dans cette redéfinition des services éducatifs, Moreau (2004) indique que « l'avenir de la profession d'orthopédagogue ou, comme on dit couramment de la profession d'enseignante en adaptation scolaire reste à être consolidé ou, du moins, à être précisé » (p. 79) afin de fournir le soutien nécessaire à l'élève en difficulté et à l'enseignant qui l'accueille dorénavant dans sa classe. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2002) insiste sur l'importance de « tisser des liens étroits entre l'école et l'ensemble de la communauté éducative », orientation qui commande « une mobilisation plus grande et la création d'un partenariat entre l'école, la famille et la communauté [...] basée sur une même vision et des buts communs » entre tous les intervenants (p. 24). Tout un exploit, il va sans dire !

Dans cette foulée, plusieurs commissions scolaires se sont mobilisées pour initier, en collaboration avec le milieu universitaire et grâce à une aide financière du *Programme de soutien au développement de la recherche en adaptation scolaire* du MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), divers projets soutenant le développement de compétences complémentaires chez enseignants et orthopédagogues en vue d'intervenir plus efficacement auprès d'élèves dits « à risque » et permettant de redéfinir le rôle des partenaires dans un contexte de collaboration à l'intérieur de l'équipe-cycle ou équipe-école.

1. Définition de l'élève à risque en contexte québécois

Selon la définition du MEQ en 2000, les élèves dits « à risque » sont les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) à qui un soutien particulier doit être accordé puisqu'ils présentent des difficultés pouvant mener à un échec ; ou des retards d'apprentissage ; ou des troubles émotifs ou des troubles du comportement ; ou un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère. (p. 5)

En 2006, le MELS a modifié la définition stipulant qu'« On entend par élève à risque des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. » (p. 3)

Le concept d'élève à risque s'inscrit donc davantage aujourd'hui dans une optique de prévention et de correction. Pour le projet concerné, les facteurs de vulnérabilité retenus sont ceux liés à l'échec scolaire puisque la lecture est considérée comme un facteur de protection important à cet égard. Ces facteurs de vulnérabilité peuvent aussi être plus englobants, voire externes à l'élève.

Par exemple, un manque de motivation, un manque d'intérêt manifesté pour la littératie ou encore un milieu socioculturel pauvre sont tous des facteurs pouvant avoir un impact négatif sur le développement des compétences lectorales. Selon les données du Centre canadien sur l'apprentissage (2006), « les enfants nés dans des milieux socio-économiquement défavorisés obtiennent [...] des scores plus bas en littératie et dans d'autres domaines scolaires » (p. 3). Cependant, des actions tels que le développement de la conscience phonologique, la connaissance de la plupart des lettres de l'alphabet, l'acquisition de bonnes habiletés d'identification des mots et le développement de la fluidité en lecture représentent les principaux facteurs de protection contre l'échec en lecture chez l'élève en début de scolarisation (MELS, 2005). En revanche,

« les élèves qui éprouvent au premier cycle du primaire, des difficultés dans l'apprentissage de la lecture prennent graduellement du retard par rapport à leurs pairs [...]. À la fin du troisième cycle du primaire, cet écart est devenu si grand que peu d'entre eux réussissent à le combler. De ce fait, l'échec en lecture est un facteur fortement associé à l'abandon scolaire. Il apparaît en ce sens que des mesures pédagogiques doivent être prises dès le début du primaire. » (MELS, 2005, p. 3)

Comme les pratiques pédagogiques exposées ici ont été mises en place dans un contexte d'intégration d'élèves à risque d'échec scolaire relié aux difficultés en lecture (faible bagage de mots globalisés, pauvre connaissance des correspondances graphophonétiques, peu d'engagement dans l'apprentissage de la lecture et une lenteur dans l'acquisition des mécanismes de base du langage écrit), il nous paraît nécessaire de faire brièvement état de la situation de l'intégration en milieu scolaire québécois.

2. Modèle d'intervention dans un contexte d'intégration

Comme l'intégration – appelée par certains l'inclusion (Rousseau et Bélanger, 2004) – est définie de multiples façons, nous rapportons la condition de sa mise en application tel que dictée par le MEQ (2000) :

« [...] l'intégration harmonieuse de chacun [des élèves handicapés ou en difficulté] dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves » (p. 13).

Or, pour une réussite de l'intégration, il n'y a pas qu'une seule condition qui s'applique. D'ailleurs, Maertens (2004), Vienneau (2004) et Doré, Wagner, Brunet et Bélanger (2000) soulignent que *différentes* conditions sont nécessaires à la réussite de l'intégration, telles l'individualisation du processus d'enseignement – apprentissage et l'adaptation de l'intervention à chaque élève ; le soutien prodigué non seulement à l'élève en difficulté et à son enseignant, mais à tous les membres de l'école (élèves et personnel) ; la participation opti-

male de chaque élève à l'ensemble des activités de la classe et de l'école et la présence d'une culture d'accueil et de valorisation de la différence.

Par ailleurs, les travaux de la communauté scientifique et de certains milieux scolaires concernant la problématique de l'intégration ont démontré que celle-ci s'avérait non efficace s'il n'y avait pas une adaptation minimale du milieu régulier (Manset et Semmel, 1997). Dans ce sens, « ... il devient important, en ce qui concerne le soutien, de privilégier l'aide aux enseignants plutôt que l'aide individualisée aux enfants intégrés » (Vérillon et Belmont, 2003, p. 10). Cette aide, offerte surtout par l'enseignant spécialiste ou orthopédagogue, permettrait à moyen terme aux titulaires de classe de s'outiller pour travailler auprès d'élèves à risque.

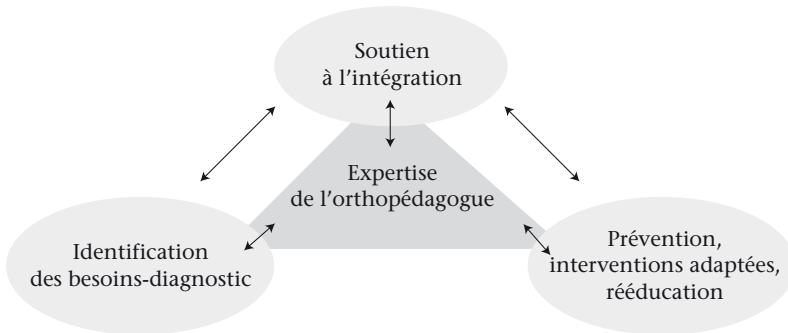
Il appert donc qu'une politique de l'intégration exige une réorganisation des pratiques pédagogiques des enseignants qui, comme soulevé en introduction, se sentent peu préparés pour intégrer des élèves. Elle demande aussi une redéfinition des rôles des différents intervenants de l'équipe-école. Il en va ainsi de celui de l'orthopédagogue ou l'enseignant spécialiste en adaptation scolaire, qui antérieurement en fut un de soutien individualisé à l'élève, en dehors de la classe. L'Association des orthopédoques du Québec (2003) a voulu élargir l'intervention orthopédagogique en offrant des services directs et indirects : l'orthopédagogue *informe, forme ou outille* dans un contexte de prévention, d'aide ou de soutien soit en présence de l'élève (service direct), soit auprès des autres intervenants qui sont enseignant, parents, psycho-éducateur, orthophoniste, travailleur social, technicien en enseignement spécialisé (service indirect).

À titre illustratif, l'orthopédagogue agit comme personne-ressource auprès des enseignants en échangeant sur les mesures de différenciation pour les élèves en difficulté d'apprentissage et sur les moyens d'assurer le transfert dans les activités en classe des apprentissages réalisés en rééducation individualisée. Il peut également modéliser des pratiques auprès des parents d'élèves en difficulté, mettre en place des programmes de tutorat ou superviser des programmes de conscience phonologique instaurés en classe ; il initie avec l'appui de la direction d'école la mise en place d'un plan d'intervention pour l'élève auquel doivent participer tous les professionnels ainsi que les parents. Toutes ces actions sont menées afin de répondre aux besoins spécifiques identifiés pour l'élève à risque dont la réussite ne peut être garantie en bonne partie que par la collaboration concertée entre intervenants. Cette complémentarité des rôles laisse dorénavant une place plus importante à l'enseignant dans ses actions sur le plan préventif et permet de miser sur son expertise immédiate. L'orthopédagogue se doit d'informer l'enseignant sur les facteurs de risque présentés par l'élève et ainsi le soutenir dans des pratiques gagnantes inspirées de l'expérience professionnelle et des résultats de la recherche. L'évaluation des difficultés n'est plus cloisonnée et se fait dorénavant en collaboration. Pour se faire, le cadre de référence pour l'enseignant reste le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) et les *Échelles des niveaux de compétences* (2004) en découlant, tandis que l'orthopédagogue réfère davantage à des outils diagnos-

tiques spécifiques, des programmes efficaces d'intervention et à ses connaissances sur les processus de lecture/écriture ou des prédicteurs de réussite en lien avec la littératie.

Modèle d'intervention sous forme collaborative

L'expertise de l'orthopédagogue :
une contribution aux services complémentaires



Source : Adaptation du mémoire de l'Association des orthopédagogues du Québec (2003)

Dorénavant, plus présent en classe ordinaire pour aider au dépistage précoce des difficultés reliées à la littératie, l'enseignant spécialiste de l'adaptation scolaire peut œuvrer comme aide à l'enseignant régulier ou comme intervenant auprès de petits groupes dans la classe. Les petits groupes étant des groupes ciblés avec un besoin d'enseignements davantage explicites ou des actions de rééducation. Toutefois, dans ce modèle, pour répondre aux besoins d'élèves qui vivent des difficultés plus importantes voire graves, un soutien spécialisé reste offert à l'extérieur de la classe.

3. Pratiques pédagogiques adaptées aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés en lecture

Les pratiques pédagogiques expérimentées dans le cadre de ce projet se sont étalées sur six mois et s'inscrivaient dans un contexte de formation continue des enseignantes ; elles avaient comme objectifs de mettre en place des situations d'apprentissage diversifiées pour les élèves en difficulté dans la classe ordinaire afin de maximiser leurs apprentissages en lecture ; de mener une réflexion conjointe sur les conduites professionnelles de l'enseignant, de l'orthopédagogue, spécialiste de la prévention et de l'intervention rééducative, et, dans une certaine mesure avec d'autres professionnels. Le projet voulait également trouver réponse à trois préoccupations :

1) Quels moyens ou outils utiliser pour gérer les difficultés des élèves mauvais lecteurs dans et en dehors de la classe ?

2) Comment gérer les activités destinées aux élèves mauvais lecteurs dans et en dehors de la classe ?

3) Comment consigner les démarches d'apprentissage de la lecture pour faciliter le travail des parents lors des devoirs ?

Pour caractériser l'élève mauvais lecteur, nous référons à la formule D (*décodage*) \times C (*compréhension*) = L (*lecture*) avancée par Gough et Turner (1986 dans Jubinville, 2005). À l'inverse, le mauvais lecteur, à risque d'échec, est l'élève ayant des difficultés reliées au décodage (l'identification des mots) ou à la compréhension.

Tableau 1 : Le mauvais lecteur

Mauvais décodeur x Mauvais compreneur	=	Mauvais lecteur
Bon décodeur x Mauvais compreneur	=	Mauvais lecteur
Mauvais décodeur x Bon compreneur	=	Mauvais lecteur

3.1. Pratiques pédagogiques différenciées à l'aide des ateliers

Afin de parvenir à l'atteinte des objectifs auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, l'équipe de partenariat s'est intéressée à la différenciation pédagogique pour prendre en compte la réalité de la diversité des élèves dans le milieu régulier. « Considérée comme une alternative à la séparation des élèves dans des classes différentes, elle est présentée comme la solution privilégiée aux problèmes posés par l'hétérogénéité du public scolaire » (Vérillon et Belmont, 2003, p. 13). L'adaptation des activités pédagogiques, qui s'inscrit dans une approche de différenciation pédagogique, se pratique encore trop timidement dans les écoles québécoises ; c'est sans doute sa méconnaissance de la part du corps enseignant qui peut expliquer sa faible présence en milieu scolaire. Pour plusieurs, la différenciation pédagogique se restreint à la diminution d'une tâche (devoir, leçon) demandée à l'élève plutôt que de penser « adaptation » de matériel, de contenu ou de stratégies d'enseignement. Aussi, la majorité des commentaires recueillis auprès des enseignants interrogés (Debeurme et al. 2005) fait ressortir que les tâches reliées à la différenciation pédagogique relèvent de l'orthopédagogue. Le manque de temps et la lourdeur de la tâche sont deux raisons principales qui font que les enseignants souhaitent que le matériel adapté leur soit fourni, tel un recueil de suggestions, de moyens, d'outils concrets de différenciation pouvant faciliter leur intervention auprès d'élèves intégrés et, par ricochet, modifier leurs perceptions envers ceux-ci.

À cet égard, Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier (2005) prétendent que

« ...les enseignants désignent le matériel pédagogique comme le soutien principal dans leur démarche de développement professionnel. Plusieurs [...] avaient exprimé, en effet, leur grande satisfaction de pouvoir disposer de matériel déjà prêt pour la réalisation des activités. Il est donc possible de considérer ce matériel comme une clé du développement des nouvelles pratiques qu'ils rapportent. » (p. 44)

Pour Massé (2004) toutefois le travail d'adaptation constitue une tâche qui relève de l'enseignant, qu'il peut réaliser en s'attaquant au pourquoi (but de l'activité), au quoi (l'objet d'apprentissage), à la longueur, à la complexité, aux exigences ou encore à l'échéancier de la tâche, au comment (l'organisation de la tâche) qu'il propose à l'élève et ce, en fonction de la capacité d'apprentissage ou d'attention.

Dans cette expérience, la formule pédagogique de travail par ateliers a permis de faire de l'enseignement différencié selon les besoins des élèves ou de sous-groupes d'élèves.

3.2. Ateliers de lecture : « Les trésors de Liralama »

Les trois enseignantes de premier cycle primaire (classe de 1^{re} année, de 2^e année et une classe jumelée de 1^{re} et 2^e années) et l'orthopédagogue se sont entendues sur l'élaboration d'ateliers en vue de développer les stratégies de lecture. Ce choix faisait suite aux observations recueillies à différents moments depuis le début de l'année pendant des périodes de lectures autonomes et d'animation de lecture.

En effet, ces animations créent des occasions propices d'observation des élèves placés dans un processus interactif de lecture et permettent de dépister des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ainsi que le type de faiblesses manifestées, et de passer rapidement à la planification d'une intervention adéquate. Grâce à la double présence en classe, l'orthopédagogue a su faire profiter l'enseignant de son expertise en interprétation des indicateurs de difficultés en lecture. Ainsi par exemple, dans une des animations, les élèves étaient invités à faire des liens entre une histoire connue, *Le petit chaperon rouge*, et un conte qui reprenait une structure semblable, *Le petit capuchon rouge*. La consigne fut de découvrir un maximum d'éléments communs aux deux histoires. Grâce à cette activité, les intervenantes ont pu identifier les enfants qui nécessitaient un soutien quant à certains préalables connus à l'oral et essentiels à une lecture efficace. Il s'agissait ici de la reconnaissance de la structure du conte (macrostructure). D'autres composantes telles que la capacité de l'enfant à faire des liens avec ses connaissances générales et langagières, à jouer avec les rimes, à rappeler des éléments clés ou la séquence de l'histoire ont pu être interrogées et donner des indicateurs des forces et faiblesses chez les élèves de la classe.

Trois élèves d'une des classes de première année avaient déjà été diagnostiqués à risque de présenter de grandes difficultés d'apprentissage par l'enseignante de maternelle lors d'activités systématiques de conscience phonologique et par l'orthopédagogue à l'aide d'outils spécifiques centrés sur les éléments prédicteurs de faiblesses en langage oral et lecture. Ces élèves manifestaient alors une faible sensibilisation phonémique, une faible capacité de segmentation phonologique, une reconnaissance globale de mots très limitée et un manque d'intérêt pour les activités de lecture organisées. Ils ont reçu un soutien orthopédagogique dès la rentrée de l'année scolaire.

3.2.1. Phase de réalisation

Étape 1 : Présentation du projet aux élèves par l'enseignante en présence de l'orthopédagogue ; bricolage de son propre trousseau de clés et exploitation des cinq clés de lecture, dont le sens est expliqué dans le tableau 2 qui suit :

Tableau 2 : Cinq clés de lecture

Clés	Stratégies
<u>Clé 1 rouge</u> (mot connu) : <i>J'ouvre grands mes yeux pour lire les mots connus.</i>	Stratégie de reconnaissance des mots <i>J'encercle les mots que je connais</i>
<u>Clé 2 rose</u> (mot déguisé) : <i>Je porte mes lunettes dorées pour lire les mots déguisés.</i>	Stratégie sur les variations morphosyntaxiques (terminaisons/accords).
<u>Clé 3 verte</u> (mot deviné) : <i>J'ai plein d'idées pour trouver les mots à deviner.</i>	Stratégie de recours au contexte à l'aide de courts textes troués. <i>Je regarde avant et après le mot que je ne connais pas encore.</i>
<u>Clé 4 bleue</u> (partie de mot) : <i>Je découpe en petits morceaux les mots nouveaux.</i>	Stratégie faisant appel à l'entrée graphophonémique fortement axée sur le découpage syllabique et la conscience phonologique. <i>Je découpe en syllabes</i>
<u>Clé 5 mauve</u> (tous les mots) : <i>Je relis la phrase en entier pour avoir dans ma tête des images et des idées.</i>	Stratégie de compréhension du texte dirigée vers la structure du récit (histoires découpées, illustrées, reconstituées, exploration des anaphores et référents ainsi qu'une initiation aux stratégies métacognitives). <i>Je me fais des images pour suivre l'histoire.</i>

Tiré de Gaouette D. (2000). Théo et Raphaëlle. Français 1^{er} cycle. Montréal : Éditions ERPI.

Les clés de lecture sont tirées du matériel pédagogique *En-tête* utilisé en classe, bonifié par l'association de gestes à chaque clé. Ainsi, lorsque l'enfant lit une phrase, il doit combiner différentes stratégies. Par exemple, il peut entourer le mot connu en rose (clé 1) ; segmenter (couper) en bleu les parties

de mot (clé 4) ; souligner en vert les mots devinés (clé 3) et souligner en mauve toute la phrase pour lui donner son sens (clé 5). Voici un exemple de la façon dont l'enfant est invité à vérifier les premières lettres du mot anticipé :

Le lapin mange une carotte

Le trousseau de clés qui leur permettait d'ouvrir le coffre au trésor de la lecture a été présenté un peu à l'image de Fort Boyard : l'élève doit posséder toutes ses clés pour avoir accès au trésor. En classe, les stratégies ont été modélisées par l'enseignante à l'aide de textes grands formats contenant des messages authentiques.

Il est prioritaire d'utiliser le vocabulaire retenu lors de la concertation pour identifier les diverses stratégies. Voici les différentes étapes recommandées lors de la modélisation :

- présentation de chaque stratégie lors de visites de l'orthopédagogue en classe ;
 - ouverture du coffre de lecture contenant une lettre pour chaque élève ;
 - lecture de la lettre par chaque élève à l'aide des clés en pratique dirigée.
- Cette lettre, écrite par un nouvel ami, *Liralama*, présenté plus longuement dans la prochaine étape, révélait un message qui constituait l'élément déclencheur de la deuxième activité : la modélisation de la métacognition avec *Liralama*.

Étape 2 : Modélisation de la métacognition avec *Liralama* et fabrication de la marionnette par chaque élève.

Cette activité, qui visait à améliorer la gestion des stratégies d'identification des mots (SIM) dans un texte, a été réalisée dans les trois groupes d'élèves. *Liralama* invitait les élèves à entrer dans le merveilleux monde de la lecture en faisant découvrir leur petite voix intérieure, représentée par un petit lama sous forme de marionnette à doigts. L'utilisation de la marionnette a permis aux élèves d'observer, de façon explicite, comment gérer les stratégies d'identification des mots. L'orthopédagogue présentait *Liralama* comme symbole de la métacognition. Une modélisation a été réalisée à l'aide du rétroprojecteur en intégrant la technique des gestes et des couleurs utilisée lors de l'activité précédente. *Liralama* verbalisait tout haut les choix qu'il effectuait et leur justification. Par la suite, les élèves ont eux-mêmes fabriqué une marionnette qu'ils ont utilisée pour exprimer leur activité métacognitive. Nous avons pu constater assez vite que permettre aux élèves de verbaliser leur cheminement mental en a amené plusieurs à prendre conscience de la façon d'activer les stratégies appropriées au contexte de lecture. Par contre, cette verbalisation a aussi permis d'affirmer, à l'instar de Van Grunderbeeck (1994) que le mauvais lecteur gère souvent mal ses stratégies et qu'une intervention rapide est requise.

Étape 3 : Pratiques en grand groupe, animées par l'orthopédagogue, pour la prise de conscience du langage intérieur chez chaque élève (découverte des stratégies métacognitives) et application systématique des clés de lecture

à l'aide d'un texte (réinvestir les SIM) ; lancement d'un défi à la mesure des particularités de chacun.

Deux autres pratiques systématiques de groupe ont eu lieu dans la même semaine : les élèves ont appliqué les couleurs correspondant aux clés à leur texte de lecture. L'enseignante a initié la situation de lecture par le rappel des connaissances antérieures (repérage des mots déjà vus et prédictions à l'aide des images accompagnant le texte) ; elle veillait à la gestion de la classe alors que l'orthopédagogue soutenait les élèves en difficulté. Tout en ayant précisé le rôle spécifique de chacune, les visées de la co-animation consistaient également à se conformer à l'utilisation d'un langage commun entre l'orthopédagogue (qui avait déjà entrepris un nombre d'interventions hors classe) et l'enseignante lors de l'exploitation des stratégies de lecture, d'uniformiser l'utilisation d'un code représentant les stratégies de lecture en vue de bâtir un référentiel commun au premier cycle de toute l'école et compréhensible pour les parents afin que ceux-ci s'en servent pour aider leur enfant lors des devoirs et leçons. Les traces laissées à l'aide de couleurs ou de traits de crayon sur les feuilles de travail et à l'aide du questionnement effectué par l'orthopédagogue avec l'enseignante ont permis de penser les sous-groupes pour les ateliers à venir.

3.2.2. Phase de pratique ou de consolidation

Étape 4 : Sept ateliers, constitués d'activités variées et graduées en niveaux de difficulté, ont été élaborés conjointement par l'orthopédagogue et les trois enseignantes pour répondre à la diversité des interventions nécessaires aux sous-groupes : il importait de s'attarder pour les uns à la segmentation ou la fusion de syllabes, pour les autres, à la combinaison des stratégies pour une meilleure compréhension de texte ; pour d'autres encore, à mettre à leur disposition des textes variés ou de nouveaux livres puisqu'ils étaient plus avancés dans la maîtrise des compétences lectorales. La répartition en sous-équipes a aussi permis aux deux intervenantes de repérer des difficultés chez certains élèves non considérés à risque au départ.

Ouverture des ateliers pour le travail en petites équipes regroupées selon la stratégie à travailler, sous supervision de l'enseignante ou de l'orthopédagogue, qui se partageaient l'observation et le questionnement. Les élèves avaient pour tâche de verbaliser les stratégies de lecture utilisées, manifestant ainsi leur connaissance ou méconnaissance de ces stratégies. Ils ont également encadré les mots pour laisser des traces des stratégies utilisées. Des traces qui étaient, par la suite, conjointement analysées par l'enseignante et l'orthopédagogue. Toutefois, dans certains cas le marquage sur la feuille n'a pas permis de faire le bilan précis des connaissances et des lacunes de tous les élèves. En effet, d'une part certains élèves appliquaient des couleurs sans nécessairement maîtriser ou être conscient de la stratégie utilisée. D'autres n'ont pas souhaité changer de crayons de couleur à chaque fois et n'ont pas respecté l'application des différentes couleurs. D'autre part, les élèves de deuxième maîtrisaient déjà un grand nombre de mots globalement et ont donc peu procédé au découpage syllabique.

Ateliers	Exemples d'activités
1 : <i>J'ouvre grands mes yeux pour lire les mots connus.</i>	Atelier sur l'identification globale des mots de haute fréquence d'apparition par thème ; association mots/images avec autocorrection ; exploitation des mots étiquettes ; faire visualiser la silhouette du mot ; activités de classification de mots, etc. Plusieurs séries de jeu ont ainsi été offertes.
2 : <i>Je découpe en petits morceaux les mots nouveaux.</i>	Atelier sur la stratégie graphophonétique : jeux de fusion de syllabes, d'identification de phonèmes vedettes, de syllabes intruses, etc.
3 : <i>J'ai plein d'idées pour trouver les mots à deviner.</i>	Atelier d'anticipation sémantico-contextuelle : jeux où l'élève doit trouver le mot manquant dans une phrase. Phrases trouées.
4 : <i>Je porte mes lunettes dorées pour lire les mots déguisés.</i>	Atelier sur les variations morphosyntaxiques genre – nombre
5 : <i>Je relis la phrase en entier pour avoir dans ma tête des images et des idées.</i>	Atelier pour dégager le sens d'une phrase : consignes exprimant des actions à faire sur un dessin entre autres : <i>Colorie en bleu la jupe de Julie.</i>

Les ateliers 6 et 7 se voulaient complémentaires en proposant des activités ludiques concernant la fusion et la segmentation, la silhouette de mots à partir de matériels divers, de livres à lire, déjà disponibles en classe ainsi que l'exploitation du didacticiel *ADIBOU* et de jeux *VERITECH*.

Parallèlement à cette préparation de matériel, les enseignantes et l'orthopédagogue se sont penchées sur la préparation d'un aide-mémoire des clés de lecture accompagnées des couleurs appropriées pour encourager les parents à soutenir leurs enfants lors des devoirs et des leçons.

Étape 5 : Expérimentation systématique en sous-groupes durant six semaines des sept ateliers de lecture couvrant les différentes clés de lecture et d'autre matériel disponible dans la classe de chaque enseignante. Les sous-groupes variaient : tantôt furent regroupés des élèves faibles et forts, tantôt, les élèves en difficulté travaillaient ensemble. Parallèlement au travail en ateliers, les élèves appliquaient les stratégies dans chaque contexte de lecture en grand groupe.

Étape 6 : Modélisation auprès des parents

Si certains parents peuvent grandement contribuer au travail des intervenants scolaires, d'autres se sentent démunis devant les difficultés rencontrées par leur enfant. Pour ces derniers, l'heure des devoirs devient parfois un moment difficile. Dans le cadre de ce projet, l'équipe a tenté de soutenir des parents d'élèves en difficulté, afin qu'ils puissent intervenir plus efficacement

auprès de leur enfant. Le parent d'un enfant ciblé a d'abord été invité à une rencontre initiale pendant laquelle lui a été présenté une façon d'intervenir lorsque son enfant commettait des méprises en lecture. L'objectif des séances lui a aussi été expliqué : développer des interventions permettant de soutenir l'enfant durant la lecture de petits livres. Par la suite, l'élève se joignait à eux, c'est-à-dire aux parents et l'orthopédagogue pour la lecture de l'histoire de son choix. Orthopédagogue et enseignante intervenaient auprès de l'enfant pour soutenir l'utilisation des stratégies de lecture efficaces. Après la modélisation, les personnes réunies décidaient ensemble des interventions à expérimenter par le parent et son enfant. Deux autres rencontres de modélisation ont permis certains réajustements et un soutien à la mère qui voulait être rassurée dans ses nouvelles pratiques, après l'avoir essayé chez soi avec l'enfant. À la fin de cette activité, les parents se sentaient plus efficaces et les actions concertées ont permis de meilleurs résultats.

3.2.3. Bilan des changements observés

3.2.3.1. Chez les élèves

La majorité des élèves, incluant les élèves à risque et très particulièrement certains élèves en troubles de comportement, ont participé avec enthousiasme à la modélisation animée par l'orthopédagogue, dans la classe. Cet enthousiasme a été soutenu aussi par l'utilisation du matériel *Liralama*.

Dans la classe jumelée de 1^e et 2^e années, où l'orthopédagogue s'est occupée des sous-groupes avec difficulté et l'enseignante des autres, les intervenants ont pu observer une grande participation des élèves durant le travail en atelier : *les élèves à risque furent très fiers parce qu'ils se sont sentis capables de faire un atelier comme les autres ; grâce à la pratique en ateliers, les élèves en difficulté ne se rendent pas compte qu'ils font des activités plus simples que les autres, cela leur donne confiance et une meilleure estime de soi. Le soutien matériel facilitant, les élèves en difficulté sont fiers d'appliquer les stratégies et de s'exprimer verbalement sur ce qu'ils font.*

L'expérience en grand groupe a démontré qu'il serait plus profitable de *faire une application systématique ou une exercisation des stratégies ou clés de lecture « à petites doses »* plutôt que de les appliquer toutes sur un seul texte. Aussi, l'application des couleurs sur le texte, en vue de faire le bilan des stratégies utilisées, semble moins pertinente pour les élèves de 2^e année qui reconnaissent déjà beaucoup de mots. Par contre, la stratégie de découpage de mots a permis de réaliser que la syllabation n'est pas si facile pour plusieurs élèves même non ciblés en difficulté, mais en apprentissage du code et *qu'elle demande une pratique constante.*

En première année, les intervenantes ont réalisé qu'il est primordial de pratiquer très fréquemment l'entrée graphophonémique (clé bleue) : *organiser un atelier permanent tôt dans l'année et une activité systématique quotidienne, car les élèves ne savent pas où découper les mots en syllabes ; elles ont constaté qu'associer un geste à une clé de lecture (souligner, découper, encercler...) et utiliser*

une couleur spécifique à une stratégie se sont avérés des actions bénéfiques pour les élèves en difficulté. Il s'avère important de travailler systématiquement une clé à la fois, tout en agissant en spirale, par le rappel des clés pratiquées antérieurement.

Depuis la mise en place des stratégies de lecture, l'enseignante de première année avait constaté que tous les élèves de la classe (pas seulement les élèves en difficulté) sollicitaient moins son aide lorsqu'ils étaient « en panne » et sont devenus *plus autonomes et plus motivés*. Ils appliquent les stratégies, s'essaient et se réfèrent à l'affiche des clés de lecture ou se servent de *Liralama* pour gérer leur apprentissage. Les élèves en difficulté trouvent leur compte dans l'application systématique de chaque clé, même si cela prend plus de temps.

3.2.3.2. Chez les enseignantes et dans leurs pratiques pédagogiques

Les trois enseignantes reconnaissent faire plus d'objectivation qu'avant, mais qu'il leur arrivait d'escamoter cette période par manque de temps, *cela reste donc une priorité pour la prochaine mise en place des ateliers*. L'enseignante de 2^e avouait se limiter encore à demander aux élèves *ce qui est facile/difficile ; aimé/pas aimé plutôt que de poser la question à l'élève : est-ce utile ; en quoi ça t'aide ?* ; le retour sur l'activité *ne fait pas partie, comme un automatisme*, de sa pratique et reste à développer.

De commun accord, elles ont réalisé qu'il est important d'insister davantage sur l'utilisation des stratégies et de développer le langage intérieur, surtout pour la 1^{ère} année ; de réaliser qu'il est important de faire agir l'élève plutôt que de le faire écouter seulement : *même si on connaît ce principe, il n'est pas assez souvent appliqué ; il faut mettre en place des activités concrètes et surtout ne pas oublier de rendre l'enfant actif dans ses apprentissages*.

L'enseignante de 2^e année disait *insister davantage sur le processus que sur le produit* ; elle a changé ses habitudes et *n'attend plus jusqu'à ce que la tâche soit terminée par tous pour vérifier le processus*. Quant aux situations de lecture, le choix des textes a changé : les trois enseignantes se disent soucieuses de l'intention de lecture (*insister sur la résolution de problèmes, faire trouver une solution ou des comparaisons à faire*). Aussi, les clés *font maintenant partie du vocabulaire quotidien des élèves* et de l'enseignante.

Elles soulignaient l'importance de considérer les exemples des collègues et d'échanger avec elles pour enrichir leur pratique. Par la recherche d'idées nouvelles et leur mise en commun, elles ont découvert davantage d'activités variées pour animer la lecture en classe.

Au fil du temps et en observant l'orthopédagogue, les enseignantes ont eu une meilleure connaissance des lacunes de certains élèves, par des mesures de dépistage, ce qui les a orientées vers l'élaboration d'ateliers de lecture spécifiques à certains élèves touchant la fusion et la segmentation de syllabes ; des activités de mots avec intrus, le travail sur la silhouette des mots, etc.

Elles ont également pris la décision de prolonger le travail de découpage de syllabes et d'identification des mots à la maison en proposant, en devoir, le découpage des mots de vocabulaire de la semaine ainsi que la pratique systématique des stratégies de lecture supportée par les parents qui avaient en leur possession un aide-mémoire auquel ils avaient été initiés. La responsabilité des parents fut surtout de renforcer la pratique.

Pour assurer le suivi et le soutien, quelques actions ponctuelles ont été entreprises auprès de quelques parents, dont la réponse fut plutôt timide. Par contre, une mère a accepté de rencontrer l'orthopédagogue pour s'initier à un programme complémentaire de lecture, spécifiquement axé sur la conscience phonologique, intitulé *Lilitout*. Après plusieurs semaines de pratique assidue, la mère a confirmé que la volonté de lire s'est développée chez son enfant, ce qui a inspiré confiance aux deux.

Au terme de l'expérience de six mois, les enseignantes participantes ont exprimé le désir d'initier à l'avenir, dès le début de l'année, la collaboration avec l'orthopédagogue et la pratique des stratégies de lecture par ateliers puisque ceux-ci servent de soutien à l'apprentissage, permettent de rejoindre les élèves à risque, grâce aux activités adaptées à leur niveau, tout en valorisant les élèves forts, arrivant en première année avec des acquis en lecture. Le travail en ateliers permet à l'élève d'être plus actif dans son apprentissage et se solde par une augmentation de sa motivation et de l'estime de soi.

Au regard des trois préoccupations formulées au début de ce texte quant au mauvais lecteur, quelques pistes peuvent être pointées :

- très tôt dans l'année et en tout temps, débiter le dépistage et travailler en prévention en partageant des observations pouvant permettre de découvrir des faiblesses ou des difficultés sur le plan langagier tant oral qu'écrit, chez les élèves de la classe ; même chez ceux qui ne semblent pas identifiés d'emblée à risque.

- l'orthopédagogue s'approprie ce qui est utilisé dans la classe ; la titulaire prend connaissance du matériel utilisé par l'orthopédagogue ; la communication entre les deux parties se fait sur une base régulière et de façon systématique afin d'uniformiser le langage utilisé auprès de l'élève en difficulté et favoriser le transfert des apprentissages.

Le travail par atelier semble à préconiser afin de permettre une pratique systématique des stratégies de lecture en fonction des besoins et des difficultés de chaque élève ou d'un sous-groupe d'élèves.

Pour assurer la continuité des actions de l'orthopédagogue et de l'enseignant à la maison, les parents sont invités à des démonstrations autour de certaines pratiques (par exemple : utilisation des clés de lecture ; démarche pour l'apprentissage de l'orthographe des mots, etc.) dès le début de l'année scolaire.

4. Quel avenir pour de telles démarches de collaboration ?

Dans l'esprit de la réforme de l'école québécoise, prônant l'importance du travail en collégialité par cycle et de la prévention des retards d'apprentissage, comment pourrait s'opérationnaliser une telle démarche ? Avec la mission d'assurer la réussite pour tous, chaque établissement scolaire ne peut éviter la réflexion et l'élaboration d'une démarche d'accompagnement des élèves à risque présentant des facteurs de vulnérabilité menant à l'échec scolaire. Il va de soi que les particularités de chaque milieu nécessiteraient l'adaptation de la démarche décrite. Ce qui, jusque-là, était vécu comme un projet « personnel » par quatre personnes, pourrait-il devenir un projet d'établissement partagé et supporté par une équipe ? À quelles conditions ? D'autres types d'intervenants appartenant à une équipe professionnelle multidisciplinaire pourraient-ils être aussi efficaces ? Qui assurerait la formation spécifique de ces intervenants sur les stratégies d'enseignement, les attitudes positives à développer chez des élèves au regard de la lecture et de l'écriture, etc. ? Comment mobiliser les parents ? Beaucoup de questions nourrissent notre réflexion. Nous n'y répondrons pas explicitement, mais exposons plutôt quelques recommandations issues de notre expérience du terrain.

5. À quelles conditions ?

Tout en tenant compte des particularités de chaque établissement, il n'en demeure pas moins, que quelques **conditions « gagnantes »** s'imposent à la réussite de la mise en place de certaines pratiques collaboratives. Ainsi, il s'avère essentiel que :

Tous les intervenants et enseignants impliqués **adhèrent** non seulement aux objectifs du projet, mais aussi à ses modalités même si certains choix peuvent entraîner des surplus de tâche ou encore des changements d'horaire, etc. Avoir le goût du nouveau ou de nouvelles pratiques s'impose. Le personnel du cycle ciblé devrait **participer** à la planification, à l'organisation, à l'évaluation et à l'ajustement périodique des activités. Le choix ou l'élaboration d'outils pertinents d'objectivation des activités ainsi que d'évaluation des élèves devrait être une responsabilité partagée : se donner des objectifs communs, entre titulaire et orthopédagogue, au service de l'élève ; effectuer des observations à partir des mêmes outils ; accorder du temps pour permettre le partage de pratiques en rencontres d'équipe-cycle ou école ; garantir l'engagement des directions d'école pour qu'elles s'assurent d'une réelle collaboration entre les membres de l'équipe (orthopédagogue, orthophoniste, psychoéducateur, psychologue, parents, technicien en éducation spécialisée, travailleur social) et avec les conseillers pédagogiques des écoles ; encourager l'utilisation du plan d'intervention et d'un outil de consignation chez les enseignants pour qu'ils puissent prendre systématiquement des notes quant aux interventions faites auprès de l'élève.

Cette adhésion ou participation doit aller de pair avec la **communication** entre tous les membres du personnel impliqué et les parents afin s'assurer une compréhension commune des caractéristiques de l'élève à risque, d'échanger sur ses forces et ses difficultés et de le soutenir dans son cheminement. Il importe aussi que chacun discute ouvertement de ses croyances en enseignement et de son seuil de tolérance à l'égard des élèves.

Afin de garantir la complémentarité, le **partage** des rôles et des tâches, quel qu'il soit, doit être clair, discuté à l'avance et accepté par chacun en fonction de ses compétences et de ses intérêts ; il est également de mise que les responsabilités soient équilibrées, sans perdre de vue, comme le souligne Soriano (1999, p. 14) que « dans tous les cas, l'enseignant doit toujours rester l'acteur principal avec ses élèves ». (p. 14)

6. Avec quelles retombées ?

À la suite de l'administration d'un questionnaire aux participantes, les observations et commentaires recueillis laissent croire que les interventions conjointes ont permis des changements non seulement dans les pratiques pédagogiques, mais aussi des transformations importantes quant aux valeurs et croyances des enseignantes avec des changements :

Sur le plan des conceptions et des croyances quant à l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ;

Quant aux attitudes à l'égard des élèves en difficulté d'apprentissage (changement accompagné d'une nouvelle conception de la réussite dans le cas de l'élève intégré).

Sur le plan des pratiques pédagogiques : meilleure connaissance de la différenciation pédagogique, sensibilisation aux interventions et à l'évaluation différenciées. Pratiques pédagogiques et activités adaptées qui ont aussi un impact sur l'enseignement en grand groupe et ne concernant pas seulement les élèves en difficulté visés par le projet.

Sur la conception de collaboration entre membres de l'équipe-cycle et leur complémentarité : prise de conscience de l'importance du travail d'équipe-cycle/école ; importance des moments d'échanges ; nécessité d'une vision et d'objectifs communs au service de l'élève ; richesse et partage d'idées, de moyens, d'outils et de pratiques, moins de travail en vase clos.

Quant aux obstacles potentiels dans un enseignement en collaboration, ils peuvent être d'ordre organisationnel référant particulièrement au manque de périodes libres pour se rencontrer, pour planifier et échanger ou d'ordre administratif, se manifestant par le manque de fonds pour libérer les enseignantes ou leur permettre des participations à des formations continues sous quelque forme que ce soit (colloque, séminaire, rencontres régionales, cours crédités, etc.). Restent les obstacles d'ordre personnel qui touchent particu-

lièrement la difficulté de changer ses pratiques pédagogiques, ses perceptions de l'élève intégré, selon lesquelles les difficultés d'apprentissage se situent à l'intérieur de l'élève et que seules des interventions individualisées hors classe sont bénéfiques ; y figure sans conteste la difficulté sur le plan des habiletés interpersonnelles.

Conclusion

Pour conclure, rappelons que pour favoriser l'intégration scolaire des élèves à risque, un diagnostic approfondi de toute la situation pédagogique est nécessaire. Cela signifie mieux connaître les agents œuvrant auprès de l'élève, mieux cerner les forces et les besoins de l'élève en difficulté en relation avec un objet d'apprentissage donné et prendre en considération les milieux scolaire et familial dans lesquels il évolue. C'est ainsi que l'équipe d'intervenants peut se donner un plan d'action qui tienne compte de ses différents éléments et des relations entre eux. Certains éléments de la situation pédagogique sont des leviers qui permettront d'agir et de chercher des solutions à ce qui compromet l'intégration de l'élève.

Arnaiz Sanchez (2004) avance que « l'enseignant attribue régulièrement, à tort, l'échec d'un élève en difficulté d'apprentissage en classe régulière à une limite de ses capacités. » (p. 124). L'auteur considère qu'il serait plus profitable de favoriser les apprentissages des élèves en difficulté en tenant compte de leurs différences comme étant des opportunités d'apprentissage. Cela pousse l'enseignant dans un processus de réflexion – action à revoir ses pratiques et à utiliser de nouvelles situations d'enseignement – apprentissage prenant plutôt les caractéristiques des élèves comme un avantage et non comme une barrière.

Si ce projet a été réalisé en vue de soutenir les enseignants dans leur démarche d'intégration des élèves, il a permis de sortir l'orthopédagogue ou l'enseignante spécialiste, offrant souvent du service individualisé hors classe de son isolement. La présence en classe lui a permis d'observer l'élève sous la loupe des interactions sociales, tout aussi contributives à son développement cognitif et affectif.

Bibliographie

ARNAIZ S. P. (2003). « Perspective de formation ». In Belmont B. et Vérillon A. (dir.). *Diversité et handicaps à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : INRP, p. 118-126.

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel. Mémoire sur le rôle de l'orthopédagogue*. Montréal : ADOQ.

- AVRAMIDIS E., BAYLISS P. et BURDEN R. (2000). « Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school ». *Teaching and Teacher Education*, n° 16, p. 277-293.
- BELMONT B. et VÉRILLON A. (2003). *Diversité et handicaps à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : INRP.
- BRODEUR M., GOSSELIN C., LEGAULT F. *et al.* (2005). « Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 33-54.
- BURSTEIN N., SEARS S., WILCOXEN A. *et al.* (2004). « Moving toward inclusive practices ». *Remedial and Special Education*, vol. 25, n° 2, p. 104-115.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2006). « Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie ? ». Disponible sur Internet <http://www.ccl-ca.ca/CCL/Reports/LessonsinLearning/1feb2006/>
- DEBEURME G. et NOOTENS P. (2004). « Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières : quels besoins chez l'enseignant ? ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 15, n° 1, p. 41-55.
- DORÉ R., WAGNER S., BRUNET P. *et al.* (2000). « L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada ». In Lenoir Y., Hunter W., Hodgkinson D. *et al.* (dir.). *Un programme pan-canadien de recherche en éducation*. Ottawa : la société canadienne pour l'étude et l'éducation, p. 233-260.
- JAMES F. (2003). « Promouvoir l'inclusion, stratégies pour la classe ». In Belmont B. et Vérillon A. (dir.). *Diversité et handicaps à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : INRP, p. 100-116.
- JUBINVILLE S. (2005). Avant projet de mémoire. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- MAERTENS F. (2004). « Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers ». In Rousseau N. et Bélanger S. (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 21-34.
- MAERTENS F. et BOWEN F. (1996). « Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant(e) envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, n° 1, p. 41-59.
- MANSSET G. et SEMMEL M. I. (1997). « Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs ». *The Journal of Special Education*, vol. 331, n° 2, p. 155-180.
- MASSÉ L. (2004). « Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive ». In Rousseau N. et Bélanger S. (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 373-390.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible sur Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/definitions.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Comportements observables chez le lecteur débutant au premier cycle du primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible sur Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/scessentiels.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école – Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Échelles des niveaux de compétence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible sur Internet : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf
- MOREAU A. C. (2004). « Enseignant inclusif ». In Rousseau N. et Bélanger S. (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 77-97.
- ROUSSEAU N. et BÉLANGER S. (dir.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- SORIANO V. (1999). *Le soutien aux enseignants. Tendances dans 17 pays européens*. Danemark : European Agency for Development in Special Needs Education.
- VAN GRUNDEBEECK N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'interventions*. Boucherville : Gaetan Morin.
- VIENNEAU R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social ». In Rousseau N. et Bélanger S. (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 125-149.

La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maitres

Marie-France Bishop, IUFM Nord-Pas-de-Calais, équipe THÉODILE et **Christine Sraïki**, IEN, circonscription de la Haute-Vallée-de-l'Oise (Val-d'Oise)

Cet article propose de revenir sur le dispositif des CP renforcés tel qu'il a été mis en place dans le département du Val-d'Oise, au nord de Paris. L'action concertée de l'Inspection académique et de l'IUFM a permis de proposer des stages de formation continue aux enseignants impliqués dans cette opération. L'hypothèse a été qu'en conjuguant les effets de la formation et du dispositif, il serait possible d'améliorer les résultats en lecture des élèves de CP. Pour y répondre, l'article prend en compte trois sources d'information. La première est l'ensemble des réponses des maitres interrogés sur les stages. La seconde est une comparaison entre les pratiques observées des maitres impliqués dans le dispositif et de maitres hors dispositif. La troisième est l'analyse des résultats des élèves de CP, aux évaluations départementales. Il apparaît ainsi que l'action mise en place a conforté en partie les hypothèses de départ et que les changements de pratiques des maitres ont une influence sur les résultats de leurs élèves

L'opération des CP renforcés lancée en septembre 2003, a reçu une évaluation contrastée de la part de l'Inspection générale¹. Si le rapport signale comme un point positif l'engagement des équipes de circonscription et l'éclairage mis sur les apprentissages fondamentaux, à l'inverse, il déplore le faible pilotage pédagogique de ce dispositif. Cependant, certains départements ont tenté de profiter de cette opération pour mettre en place un projet de formation centré sur la prévention de l'illettrisme au cycle 2. C'est ce qui s'est produit dans le Val-d'Oise où des stages spécifiques ont été proposés aux maitres inscrits dans le dispositif. Ces actions de formation, fruit d'une concertation entre l'Inspection académique et l'IUFM, ont suscité au niveau départemental une réflexion

1 Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire (mai 2004) *La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004*.

sur l'apprentissage de la lecture, son organisation et ses outils. Mais quelles en ont été les conséquences sur le terrain ? Qu'en ont conservé les maîtres ? Quels effets ce programme de formation a-t-il eu sur les pratiques de classe et sur les résultats des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous disposons de trois catégories d'informations. Tout d'abord, d'un questionnaire qui a été envoyé, en novembre 2006, dans plusieurs circonscriptions pour connaître l'opinion des maîtres ayant suivi cette formation et savoir ce qu'ils en ont conservé. L'analyse des cinquante et une réponses reçues permet de dresser un premier bilan de l'avis porté sur la formation. Pour conforter les déclarations des maîtres, dix visites ont été effectuées dans des écoles ayant participé à l'opération, avec pour projet d'observer et d'interroger les enseignants sur les gestes professionnels acquis au cours de la formation. Les troisièmes éléments d'informations sont les résultats de 2005-2006 aux évaluations départementales des CP renforcés de quelques écoles ayant participé à l'opération.

Cette analyse qui s'appuie sur ces différentes sources de renseignements repose sur deux constats. Le premier est que la formation des maîtres a été l'élément moteur de la réussite du dispositif, en ce qu'elle a conduit à organiser autrement les activités de la classe. La seconde est que ce dispositif a créé une véritable dynamique grâce à une importante mobilisation à l'échelle départementale dans l'accompagnement des actions de formation concertées pour renforcer la prévention des difficultés en lecture au début des apprentissages fondamentaux.

1. Présentation du dispositif des CP renforcés

Les notes du 30 avril puis du 13 mai 2003 émanant de la DESCO² ont instauré, à côté de l'expérimentation des CP dédoublés, un nouveau dispositif dit CP renforcé. Ce dispositif mobilise deux types de moyens spécifiques : les enseignants « surnuméraires » (pour le département du Val-d'Oise, il s'agissait principalement des postes « ZEP³ ») et/ou les assistants d'éducation. Ce nouveau dispositif a été mis en place dans les académies à partir de certains choix portant sur les critères de répartition des moyens attribués et sur les procédures d'encadrement de l'opération.

Dans un premier temps, il a fallu déterminer les écoles pouvant bénéficier du dispositif de renforcement, sur la base de critères explicites présentés par les textes ministériels :

2 La DESCO, Direction de l'enseignement scolaire, est une section administrative du ministère de l'Éducation nationale.

3 Les « postes ZEP » sont des postes d'enseignants affectés aux établissements classés en Zone d'éducation prioritaire. Ils sont chargés d'intervenir dans les classes et de mener des actions spécifiques d'animation liées au projet de la ZEP.

- résultats faibles aux évaluations nationales sur plusieurs années, qui se caractérisent par un fort écart à la moyenne nationale et une concentration importante d'élèves à performances très faibles ;
- importance des retards scolaires à l'entrée au cycle 3 ;
- priorité aux écoles prêtes à aborder de façon renouvelée les apprentissages fondamentaux du CP grâce aux nouvelles conditions de travail dont elles bénéficieront ;
- priorité à une implantation dans les zones urbaines où se concentrent des populations en difficulté, sans exclure certaines zones rurales où l'on observe des mouvements migratoires importants et/ou des activités de soutien mises en place par des réseaux ruraux et soutenus par les collectivités territoriales, avec des aides concentrées de manière significative sur le CP.

La coordination de l'ensemble du dispositif a été confiée à un groupe de pilotage départemental. Dans le Val-d'Oise, ce groupe s'est constitué autour d'un représentant de l'inspection académique, des IEN représentant les regroupements géographiques de circonscriptions et de formateurs de l'IUFM. Sa fonction principale étant l'harmonisation de l'ensemble des actions en faveur des élèves les plus fragiles et l'adaptation des propositions de formation aux besoins des enseignants. En effet, l'un des principaux soucis de ce groupe de pilotage départemental a été de mettre en place des actions de formation, concertées au niveau de tout le département. Il est apparu que la mise en œuvre des nouveaux programmes et l'aspect très novateur de certains éléments du livret d'accompagnement *Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir*, nécessitait l'organisation d'un réel accompagnement, basé sur deux principes proposés par le ministère : l'accompagnement de proximité et le double pilotage. L'accompagnement de proximité s'est traduit par des suivis individualisés des écoles par des formateurs de terrains ou de l'IUFM. Ces actions ont toutes été envisagées dans le cadre d'un partenariat avec l'IUFM, ayant pour objectif de faire travailler en réseau les différents acteurs de l'encadrement pédagogique du premier degré (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs d'IUFM) pour fonder une culture de référence, mutualiser les besoins et les expériences, diffuser largement les outils. L'élaboration d'une culture commune autour de l'apprentissage de la lecture s'est concrétisée par la tenue d'un séminaire départemental qui a eu lieu les 1^{er} et 2 juin 2004, à l'IUFM de Versailles (site de Cergy), en présence de l'inspecteur d'académie et d'un membre de la commission nationale des CP renforcés.

Pour l'encadrement du dispositif et l'harmonisation des actions dans le département, des organisations complémentaires ont été retenues :

- séminaires d'une journée ou deux réunissant tous les inspecteurs et conseillers pédagogiques d'un département. Les formateurs de l'IUFM (professeurs ou maîtres formateurs) y ont été associés le plus souvent ;
- groupes départementaux d'animation, souvent créés à l'issue de ces réunions afin d'intervenir dans les conférences pédagogiques ou en formation continue ;

- groupes départementaux de production chargés d'élaborer des documents communs sur des points prioritaires pour diffuser une « culture commune » dans les animations pédagogiques ou la formation continue, tels que le groupe « Littérature » ou le groupe de recherche sur les « Outils du CP ». Ce dernier qui réunit des IEN, des conseillers pédagogiques, des maitres formateurs et des professeurs d'IUFM, ayant pour mission de préparer des documents utilisables par les maitres de CP du département, tels que des fiches d'analyse des manuels utilisés dans le département ou des grilles de réception des écrits d'élèves de cycle 2 ;

- animations pédagogiques des circonscriptions entièrement programmées sur la mise en œuvre des orientations contenues dans le livret « lire au CP » ;

- animations pédagogiques par cycle ou/et interventions de membres des équipes de circonscription dans les conseils de maitres de cycles ;

- stages d'écoles ou/et travail autonome accompagné des équipes d'écoles.

Sur le fond, au-delà des ajustements indispensables relatifs à la didactique de la lecture, il s'agissait d'aider les maitres à « penser autrement les activités ordinaires de la classe » au travers notamment de :

- **la gestion du temps scolaire et l'organisation de l'emploi du temps.** Il est apparu que l'emploi du temps est un élément important qui doit être repensé pour favoriser le contrôle des horaires quotidiens de lecture et d'écriture, et permettre un enseignement par unités cohérentes. Pour cela il doit fonctionner sur des durées étendues au-delà de la semaine, rendre compte des dimensions transversales et s'articuler de manière lisible avec les programmes ;

- **l'évaluation** qui répond à la nécessité de réagir rapidement aux difficultés de certains élèves et de façon appropriée. Elle offre la capacité de faire progresser tous les élèves dont il convient de prendre en compte la diversité.

Les programmes portent un autre regard sur l'élève et sur les modalités d'accompagnement de sa réussite, notamment par la place donnée à la prévention des difficultés et plus largement les modalités de différenciation pédagogique. Le rôle fondamental du maitre y est réaffirmé : il ne s'agit plus, loin s'en faut, de dépister pour s'en remettre à d'autres du soin de remédier aux difficultés constatées ; le maitre a le pouvoir d'apprendre aux enfants à lire, même si c'est un apprentissage complexe. Son rôle ne consiste pas à effacer ou à éviter les obstacles mais à aider les élèves à les franchir pas à pas pour éviter que l'accumulation des difficultés ponctuelles, non prises en compte, n'aboutisse à une situation d'échec. Le dispositif des CP renforcés offrant, semble-t-il, l'occasion de penser et de mettre en œuvre avec les maitres cette conception de l'accompagnement des élèves en difficulté lors de l'apprentissage de la lecture.

2. Les contenus de la formation des maitres

C'est en fonction de cette organisation et de ces principes fondamentaux que la formation des enseignants inscrits dans ce dispositif a été organisée sur deux plans. Le premier a consisté en l'apport d'informations sur les procédures en jeu dans la lecture, sur les dispositifs d'apprentissage et sur l'organisation des enseignements pensés dans la continuité du cycle. La seconde modalité de formation a été l'accompagnement dans les classes évoqué précédemment.

Sans entrer dans le détail de la formation didactique, il est possible d'en présenter les points saillants qui ont été : la prise en compte du niveau des élèves dès l'entrée au CP et la mise en place d'actions de prévention dans les classes ; la continuité des apprentissages tout au long du cycle ; la médiation du maître et le travail sous forme d'ateliers pour mieux gérer l'hétérogénéité ; la diversification des pratiques. En aucun cas il n'a été demandé aux enseignants de changer leur méthode de lecture, car il semblait que les acquis de la formation, c'est-à-dire une meilleure connaissance des procédures en jeu dans la lecture et des changements dans les démarches pédagogiques, pouvaient se réaliser quel que soit le support choisi et la progression de lecture envisagée sur l'année. Le principe ayant été de faire porter cette formation principalement sur les activités telles que l'écriture ou la compréhension et sur les gestes professionnels tels que la clarification des tâches et les démarches d'explicitation, l'hypothèse a été de ne pas revenir sur les méthodes, mais au contraire, de laisser à chacun la liberté d'adapter sa méthode à ses nouvelles pratiques. En réponse au questionnaire, 25 maitres ayant déjà eu un CP déclarent ne pas avoir changé de méthode à la suite du stage, mais plus de la moitié d'entre eux envisagent cependant d'adapter leur démarche pour y inclure de manière plus systématique les activités travaillées au cours des stages. Par ailleurs, 13 maitres annoncent avoir changé de méthode à la suite de la formation.

2.1. L'évaluation des élèves comme point de départ de la réflexion

L'évaluation a été le point de départ de la formation et l'un des points forts du dispositif, en ce qu'elle a permis de connaître rapidement le niveau des élèves et de percevoir les difficultés rencontrées. Trois évaluations ont été proposées, elles correspondent à chacun des tableaux de compétences du livret *Lire au CP- 1* (MEN, 2003, p. 15-17). Le premier objectif a été de déterminer le niveau des élèves à la fin de la GS, selon l'hypothèse que l'un des freins à la réussite des élèves pouvait être l'inadéquation du niveau de fin de maternelle avec les connaissances requises à l'entrée au CP. Un premier cahier⁴ a été proposé dès la rentrée de septembre et analysé lors de regroupement des maitres de CP et de GS. Cette analyse collective a permis de déterminer les apprentissages

4 Les principales connaissances évaluées pour connaître le niveau de connaissances au début du CP ont été : la compréhension d'un texte entendu, la reconnaissance des différents supports de l'écrit, la distinction des éléments significatifs de l'écrit (lettres, mots, phrases...), l'épellation des lettres de l'alphabet, la notion de quantité d'écrit, la capacité à reconnaître des syllabes et leur position dans des mots, la capacité à écrire des mots simples et à recopier des mots.

attendus, d'échanger sur les pratiques et de prendre conscience de certains écarts existants entre ces pratiques et les attentes de l'institution. D'autre part, ces résultats ont servi de base à l'organisation du travail dans les classes, à partir de trois grandes entrées : la capacité à établir des liens entre l'oral et l'écrit, la conceptualisation de l'écrit et la compréhension. Sur ces mêmes principes et en tenant compte de la continuité des apprentissages, deux autres évaluations ont été organisées, l'une en février, l'autre à la fin de l'année de CP. Ces cahiers, construits et mis en place par des équipes de circonscription, selon des principes identiques ont facilité le suivi individuel des élèves.

2.2. La continuité des apprentissages envisagée dans le cycle

L'analyse des résultats a donc été un élément important de réflexion au niveau du cycle. Cela a permis de penser les apprentissages dans leur continuité de la GS au CE1, et non pas en restant focalisé sur le seul CP, comme pouvait le laisser supposer le nom de l'opération. Lors des moments de formation, les maîtres des trois classes de cycle 2 ont pu travailler ensemble sur les compétences nécessaires à la réussite en lecture. Cette réflexion a été menée autour des quatre axes définis dans les textes officiels et présentés dans le second livret *Lire au CP* comme indispensables au bon équilibre de l'apprentissage de la lecture : « Les quatre domaines identifiés par les programmes comme devant faire l'objet d'un travail continu et dense – identification des mots, compréhension des textes, production écrite et acculturation – devraient apparaître dans l'emploi du temps de chaque classe de manière quotidienne. Selon la période de l'année, les temps respectifs qui leur sont accordés varient, mais il faudrait parvenir à les équilibrer » (p.7). Ce travail a d'abord été mené sous la forme d'une observation puisqu'il a été demandé à chaque maître de noter au cours d'une semaine ou deux les différentes activités menées en classe et le temps qui leur était accordé. Lors de la confrontation des résultats, il est apparu que certaines, telles que la production d'écrits étaient peu pratiquées, surtout en début d'année, alors que l'identification occupait une large partie de l'emploi du temps. Il est apparu également que la compréhension n'était pas travaillée de manière spécifique, mais toujours incluse dans des activités plus globales de lecture ou de littérature. À la suite de ce constat, ces deux ensembles ont été plus particulièrement détaillés⁵ et différentes modalités ont été proposées aux maîtres dans le but d'obtenir un meilleur équilibre entre les activités et une meilleure répartition des quatre dominantes dans l'emploi du temps.

L'axe de l'écriture (dans le sens de production de textes) a été envisagé comme une suite de compétences allant de la production orale monogérée, à l'écriture de textes avec l'aide de l'adulte (dictée à l'adulte) puis à la rédaction autonome d'un texte de quelques lignes. L'autre aspect, l'écriture de mots et de phrases sous forme d'écriture essayée, a été pensé comme concrétisant le lien entre l'oral et l'écrit. L'hypothèse étant que la progression dans ce domaine est

5 Les quatre axes ont été travaillés en formation, mais avec une insistance sur les deux domaines les moins pratiqués.

liée aux connaissances que les élèves construisent sur l'écriture, ce qui favorise la découverte du principe alphabétique puis l'élaboration d'une représentation orthographique de la langue écrite (David, 2003). Cette entrée a été présentée comme une aide indispensable à l'acquisition du savoir-lire et comme un accompagnement indispensable aux tâches d'identification. Son importance a été ressentie comme telle par les enseignants qui l'ont citée comme l'une des priorités de leur réflexion.

L'axe de la compréhension a également été abordé comme un apprentissage spécifique et sous l'angle de la continuité. La formation a insisté sur la nécessité de poursuivre les pratiques de la grande section, tout au long du CP, c'est-à-dire de continuer les activités de compréhension sur des textes lus par le maître. Le principe défendu a été d'organiser un enseignement explicite de la compréhension, ayant ses propres supports, c'est-à-dire de consacrer des moments particuliers à un travail sur les processus en jeu dans la compréhension. La progressivité consistant à prendre en compte de manière de plus en plus précise certains aspects linguistiques de la langue, comme éléments de compréhension des textes.

2.3. La médiation du maître et la prise en compte de l'hétérogénéité

L'apprentissage de la lecture a été envisagé dans les classes en tenant compte de la diversité des élèves : la particularité du dispositif étant précisément d'offrir par la présence d'un adulte supplémentaire l'occasion de gérer de manière différenciée le groupe classe. Le principe d'une organisation des séquences en trois temps avec une médiation forte de l'enseignant a été constamment développé. C'est principalement autour de ces trois moments que les observations dans les classes ont été effectuées, en voici une présentation rapide.

Avant l'activité, on propose de clarifier l'activité intellectuelle en s'appuyant sur les représentations des élèves, les enjeux individuels ou collectifs sont rappelés. Ce moment préalable leur offre l'occasion de s'engager dans l'activité en mobilisant leurs connaissances. Pour les élèves connaissant des difficultés, il est possible de préparer différemment l'activité et de leur donner des moyens d'y entrer et de la mener à terme.

Pour faciliter la réalisation des activités, il a été proposé aux maîtres de développer des pratiques favorisant les processus intellectuels. Pour cela on a pu leur conseiller de susciter des échanges permettant à chacun d'expliquer ses démarches et ses stratégies, et de prendre appui sur les interactions en se plaçant en position d'interlocuteur et en valorisant les tentatives et les tâtonnements. Ce qui a conduit à une réflexion sur la position de médiation. La présence d'un adulte supplémentaire étant un facteur favorable pour mener ainsi l'activité, il a été proposé de faire travailler les élèves en atelier, selon leurs compétences. C'est-à-dire qu'à partir d'un objectif commun, les groupes peuvent avoir des tâches différentes à réaliser, à condition qu'ils pratiquent la même activité intellectuelle. Le but de cette organisation étant de permettre au maître de la classe de travailler de manière spécifique avec les élèves les plus en

difficulté. Dans cette situation, l'aide du maître se manifeste par un encadrement fort de l'activité de l'élève.

Pour terminer l'activité il a été recommandé aux enseignants de prendre le temps d'une récapitulation permettant une explicitation méthodique des démarches et des stratégies, ainsi qu'une clarification des savoirs acquis. Ce moment pouvant donner lieu à une récapitulation écrite, une attention particulière a été accordée aux différents affichages, mémoire de la classe, à leur gestion et à leur utilisation (Brigaudiot, 2004).

La spécificité du dispositif apparaît à travers ces trois points (évaluation, continuité des apprentissages et médiation du maître) qui ont été au centre du processus de formation. En effet, le cadre institutionnel des CP renforcés a permis d'apporter une plus grande attention aux difficultés des élèves dans la classe, aux aides à mettre en place et aux dispositifs facilitateurs.

3. Analyse qualitative des questionnaires

Pour savoir ce que les maîtres ont retenu des propositions qui leur ont été faites aux cours des différents moments de formation continue, un questionnaire a été envoyé dans plusieurs circonscriptions du département. Nous disposons, au moment de l'écriture de cet article de cinquante et une réponses à partir desquelles il est possible de relever certains points d'analyse. Le questionnaire figure en annexe.

Les maîtres qui ont répondu ont une assez faible ancienneté dans l'enseignement des CP, cela va de un à sept ans, cinq enseignants sont cependant depuis plus de dix ans au cycle 2. Tous sont en REP, dans des écoles connaissant une certaine mobilité, ce qui explique leur faible ancienneté. Le nombre de journées de stage suivies a été très variable d'une circonscription à l'autre. Cela a pu dépendre des moyens de remplacement disponibles et du nombre de journées organisées dans le cadre des animations pédagogiques. La fourchette des réponses allant de six jours répartis en animations à trente six journées réparties en trois stages départementaux de trois semaines. La moyenne est cependant de l'ordre de quinze jours alternant entre un stage départemental et des animations locales. Cependant, et en toute logique, tous les enseignants ayant répondu au questionnaire ont suivi la formation spécifique. Certains ont d'ailleurs rempli ce questionnaire au cours de leur premier stage spécifique CP renforcés (novembre et décembre 2006), ce qui ne leur a pas permis de répondre aux dernières questions. Malgré le principe d'une culture commune partagée par les formateurs et les maîtres du département, on remarque que les points forts ne sont pas toujours les mêmes selon les lieux où les formations se sont déroulées⁶.

6 Les formations ayant eu lieu selon les regroupements géographiques de circonscriptions.

3.1. Principaux apports des stages

Parmi les éléments cités comme étant les plus importants de la formation figure l'articulation des quatre pôles définis dans les textes officiels. Plus de la moitié des enseignants (52 %) soulignent que la formation a permis d'élargir l'éventail de leurs pratiques de classe par l'apport d'informations plus précises et surtout la mise en relation des activités dans la progression de la classe. Cet élargissement des champs d'activités se traduisant par des approches plus ciblées et par une diversification des pratiques et des supports. Pour la plupart d'entre eux, les stages n'ont pas donné lieu à de réelles découvertes mais ils ont permis d'apporter des informations et des éléments permettant de mettre en place de manière assez concrète ce qui était préconisé dans les textes officiels de 2002. Plusieurs enseignants remarquent que ces temps de formation ont conduit à des changements de représentation sur les activités préconisées mais jugées difficiles à mettre en place.

La production d'écrit a été mentionnée par 91 % des enseignants comme ayant été l'objet d'une réflexion particulière qui a eu des répercussions dans leurs pratiques de classe. Ce sont principalement les écritures essayées qui ont été évoquées. Les enseignants ont été sensibles au fait que les élèves pouvaient commencer à écrire dès la Grande Section, ce qui bien que déjà connu et accepté dans le principe semblait trop complexe à mettre en place pour certains. Dans ce domaine, les informations données pour analyser les productions des élèves, comprendre leur progression et les accompagner dans leur développement ont été particulièrement appréciées. Un autre aspect de la production d'écrit a été cité dans une beaucoup plus faible proportion (12 %), il s'agit de la production de textes longs, liés aux lectures et à la compréhension.

L'autre activité qui a retenu fortement l'attention des enseignants et qu'ils ont tenté de mettre en pratique est la compréhension, considérée dans 81 % des questionnaires comme ayant été l'un des éléments importants de réflexion au cours des stages. Dans ce domaine, les maitres ont été particulièrement intéressés par la perspective d'un travail spécifique, uniquement centré sur la compréhension et par une approche organisée et progressive. Ces résultats correspondent au projet de formation qui a été d'insister sur les points qui se sont révélés être les moins travaillés et, sans doute, les moins connus des maitres.

Parmi les autres axes cités, la phonologie apparaît dans 39 % des questionnaires. De manière similaire, c'est la perspective d'une démarche progressive qui a plus particulièrement intéressé les enseignants, ainsi que la possibilité de mener ces activités sous forme d'ateliers.

Il est à noter que les maitres ne signalent pas l'identification des mots comme ayant été un élément de réflexion lors des stages. Plusieurs hypothèses peuvent venir expliquer cette absence. On peut supposer d'abord que cette entrée est l'une des mieux connues et des plus pratiquées par les enseignants, dans ce cas leur besoin en formation a été plus ciblé sur d'autres activités offrant une alternative à leur travail sur le code, telle que l'écriture. Une autre

hypothèse possible est que les formateurs n'ont pas abordé cette entrée de manière directe, mais qu'ils l'ont fait à travers la phonologie et les activités d'encodage de l'écriture essayée. Par ailleurs, les apports d'informations sur les particularités de l'apprentissage de la lecture des enfants de milieu non francophone ont été largement cités comme élément de réflexion et d'enrichissement professionnel (48 %).

Un autre domaine de réflexion est régulièrement évoqué dans les questionnaires, il s'agit de tout ce qui relève de la gestion de la classe, du travail d'équipe et de la prise en compte des démarches d'explicitation des stratégies des élèves. Ces éléments qui ne sont pas des nouveautés pour les enseignants semblent avoir été rendus plus accessibles au cours des différentes présentations. Sur ce point comme sur ce qui précède, on peut constater que les savoirs théoriques des maîtres ne se répercutent pas spontanément dans leurs activités et que l'objet de la formation peut être de revenir sur des éléments connus mais qui ne sont pas exploités faute de procédures facilitant leur mise en œuvre.

Par ailleurs, 12 % des maîtres ont signalé que la gestion de l'hétérogénéité, avait retenu leur attention à la suite du stage, et avait modifié leurs pratiques. Comme le déclare l'un d'entre eux, cela a permis de : *réussir à mieux gérer la différenciation dans la classe et réfléchir sur l'aide à apporter aux élèves en difficulté*. Ce point qui a été abordé de manière transversale, à travers toutes les autres activités, a eu une influence immédiate sur les pratiques dans les classes en ce qu'il concerne les gestes pédagogiques. En effet, il semble que ces stages aient été pour certains l'occasion de s'interroger sur l'activité du maître dans sa classe et sur son contrôle des situations mises en place (10 %). Comme nous avons pu le constater lors des visites, certains enseignants semblent avoir acquis une certaine maîtrise des gestes d'étagage au cours des séances de lecture en CP.

3.2. Incidences des stages sur les pratiques

Il a été demandé aux enseignants si cette formation avait déjà eu ou allait avoir des incidences sur leur pratique professionnelle et à plus de 98 %, les réponses ont été positives. Dans cet ensemble, il convient cependant de distinguer les maîtres ayant assisté à ces stages lors des années précédentes et pour lesquels les changements ont été effectifs et en partie évaluables, de ceux qui y assistaient cette année pour la première fois et qui envisageaient d'introduire ces changements dans leur classe, à leur retour.

D'une manière assez générale, les enseignants ont cité dans 79 % des cas la diversification des pratiques dans la classe comme éléments qui avaient été modifiés ou qui devaient l'être. À la suite de ces journées de formation la plupart d'entre eux ont prévu d'adopter de nouvelles activités, par exemple de mettre en place des moments de production d'écrits et principalement d'écritures essayées. De même, la compréhension ou la phonologie sont citées comme éléments de diversification des activités dans la classe accompagnées, dans la plupart des cas, de l'utilisation de nouveaux supports présentés au cours de la formation. Pour certains, l'objectif est d'approfondir des pratiques qui avaient

déjà cours dans leur classe, telles que les lectures d'albums ou encore de mieux structurer et articuler entre eux les différents axes.

Un autre grand groupe de modifications concerne la gestion du groupe classe. En effet, 42 % des maitres envisagent de modifier l'organisation de la classe de manière matérielle, en organisant les activités sous forme d'ateliers. C'est principalement pour travailler la production d'écrits et la compréhension que cette structure leur a semblé la plus indiquée. Il s'agit de l'une des applications possibles du principe de différenciation qui est au centre du dispositif des CP renforcés, puisque ces structures d'atelier ou de décloisonnement peuvent être réalisées avec l'appui des adultes supplémentaires mis à la disposition des écoles.

Dans 20 % des cas, les maitres prévoient des modifications touchant plus directement leur démarche d'enseignement. Il s'agit de changements affectant l'emploi du temps dans lequel des séances quotidiennes d'écriture sont prévues, ainsi que des temps consacrés à la phonologie. Pour la compréhension, il est prévu par certains de lui consacrer un temps spécifique environ deux fois par semaine, sous la forme d'atelier. Le but étant de mieux équilibrer les quatre axes et de veiller à leur articulation sur le temps scolaire. Il semble que l'organisation des différents moments de la classe ait été l'une des principales incidences des stages, ce qui a conduit à des modifications notables des emplois du temps, puisque près de 70 % des maitres interrogés prévoient d'introduire, parfois quotidiennement des pratiques nouvelles ou qui n'étaient jusqu'alors qu'occasionnelles.

Par ailleurs, pour un certain nombre d'enseignants les modifications ont pour objet de renforcer les pratiques d'accompagnement. Ainsi, ils entendent laisser plus de place aux moments de recherche personnelle et de confrontation, et prévoient des espaces pour l'explicitation des stratégies. Pour finir, quatre enseignants ayant déjà mis en place ces différentes pratiques ont constaté que ces dispositifs avaient permis de renforcer le travail d'équipe au sein de leur école. C'est pour eux un gage d'avancée et de réussite.

Les enseignants qui ont déjà pu mettre en place des activités dans le cadre du dispositif des CP renforcés constatent de manière unanime que les modifications dans leurs manières de travailler leur ont donné satisfaction. Ils expriment le souhait de continuer dans cette voie. Ils estiment que leurs élèves manifestent une plus grande aisance au cours de l'apprentissage de la lecture. Ils constatent également des progrès sensibles de la part des élèves en difficulté et des résultats encourageants aux évaluations de CE1, pour ceux qui avaient des CP en 2005-2006.

4. Quelques remarques à la suite des visites dans les classes

Au cours des onze visites organisées dans les classes des maitres de CP ayant participé aux stages et au dispositif, nous avons pu noter un certain nombre de correspondances entre ce que les maitres avaient déclaré comme apports et

les pratiques réellement observées, avec des similitudes entre les classes. Nous avons pu constater que la place accordée aux écritures essayées était beaucoup plus importante, certaines classes s'y entraînant de manière quotidienne. D'autre part, la phonologie est apparue comme travaillée plus régulièrement, sous forme de jeux, d'exercices d'écoute et selon une progression maîtrisée. Par contre, si nous avons pu assister à quelques ateliers de compréhension, c'est dans ce domaine que les pratiques manifestent le plus de décalage avec les déclarations. L'une des difficultés étant de trouver des supports de travail. Les enseignants qui ont régulièrement mis en place des ateliers de compréhension ont généralement utilisé des supports commercialisés. L'analyse que nous proposons de ces visites et qui est matérialisée dans le tableau en annexe est centrée sur les formes d'étayage avec les trois temps (avant, pendant, et après l'activité) qui ont été présentés précédemment, la multiplicité des observables lors des visites de classe ayant nécessité de faire des choix. Pour faciliter la présentation de ces différents éléments, nous reprenons les trois rubriques du tableau en développant particulièrement deux exemples de classe observée. Le premier concerne une classe visitée au mois de juin 2006, le second exemple est celui d'une visite qui a eu lieu au mois d'octobre 2006.

4.1. Avant l'activité : les éclaircissements sur l'activité attendue

Dans les onze classes observées, les maitres ont généralement cherché à clarifier l'activité intellectuelle demandée aux élèves en accompagnant les consignes d'un ensemble d'indications destinées à faciliter la mise en route. Par exemple, dans la première classe, avant une dictée de phrases, l'enseignante interroge les élèves pour faire un rappel collectif des différentes manières connues de la classe pour écrire des mots. Les élèves se souviennent qu'on peut « casser le mot en morceaux », « chercher les lettres qui vont » ou retrouver des mots « qu'on connaît par cœur ». Ces différentes stratégies ont été travaillées depuis le début de l'année et figurent sur l'une des fiches mémoire de la classe. La maitresse rappelle également que quand on ne sait plus, on peut rechercher les mots en s'aidant des affiches de la classe. Cette dernière remarque est l'occasion d'une « révision » rapide des mots figurant sur les affiches murales.

Dans la seconde classe, la maitresse précise les enjeux de l'activité au début d'un jeu de rébus, dans le cadre d'une activité de phonologie, elle précise que l'activité sert à écouter les différentes syllabes des mots et à les mettre ensemble pour fabriquer un autre mot.

Quand on demande aux enseignants quels ont été leurs buts lors de ces moments d'éclaircissements sur l'activité attendue, ils se montrent conscients de l'importance des précisions et des rappels qui facilitent l'engagement des élèves dans l'activité. Leur souci déclaré est d'amener leurs élèves à prendre conscience de ce qu'ils connaissent déjà, de ce qu'ils savent faire et de la manière dont ils peuvent mobiliser ces connaissances. De plus, ces présentations sont faites régulièrement, de manière à instaurer des rituels qui aident à la mémorisation des stratégies.

4.2. Pendant l'activité : l'accompagnement des élèves

Les dispositifs mis en place dans les classes que nous avons observées contribuent à encadrer et guider l'activité des élèves. Tout d'abord par une différenciation des tâches qui tiennent compte de leur niveau. Ainsi pour la dictée déjà évoquée dans la première classe, les élèves les plus en difficulté disposent d'une grille de quelques mots parmi lesquels il leur faut reconnaître les mots de la dictée et les recopier sans faute. Pour le reste de la classe, le nombre de mots ou de phrases à écrire varie selon les capacités. Dans la seconde classe, les fiches supports de l'activité contiennent plus ou moins de mots à recréer, selon le niveau des élèves. Dans presque tous les cas, les maitres ont placé tous les élèves dans la même activité, mais les résultats attendus et les supports donnés ont été adaptés au niveau de chacun.

De même, les maitres ont toujours cherché à se placer en situation d'interlocuteur, c'est-à-dire qu'ils ont établi des interactions avec les élèves lorsque ceux-ci étaient en train de réfléchir. Cela s'est traduit de différentes manières. Soit par la présence de l'enseignant au milieu d'un petit groupe, soit par la reprise au tableau d'une proposition faite par un élève et à partir de laquelle une discussion est possible. Ainsi, dans la seconde classe, la maitresse a remarqué un élève ayant collé à la suite les dessins du pain et du lait et déclarant avoir réalisé le mot « palais ». Les deux étiquettes sont disposées côte à côte au tableau et une discussion est engagée sur la différence de son entre « pas » et « pain ».

Lors de l'entretien, l'enseignant a déclaré avoir eu pour but, non pas d'obtenir un résultat juste mais de conduire à une prise de conscience des stratégies mises en jeu et à une évaluation de leur validité par rapport à ce qui était attendu. Les tâtonnements et les essais ont été valorisés et les différentes tentatives ont permis d'alimenter la réflexion générale.

4.3. Après l'activité : la réflexion sur les stratégies

La mise au clair des stratégies s'effectue principalement lors de la dernière partie de la séance. Les maitres visités ont généralement accordé un temps à la reprise de ce qui avait été fait, au rappel des différentes stratégies. Ce troisième temps étant consacré à l'explicitation des démarches et à la mise en mémoire collective de ce qui a été appris. C'est ainsi que dans la première classe évoquée, à la fin de la dictée de mots, la maitresse revient sur les difficultés rencontrées et sur les différentes stratégies utilisées par les élèves pour trouver des solutions. Cette phase d'explicitation et de réajustement est un moment collectif très riche qui permet à tous de participer en fonction de ses connaissances.

4.4. Modes d'étayage

Le tableau figurant en annexe établit une comparaison entre les différentes modes d'étayage mis en place par des maitres. En grisé apparaissent les onze classes engagées dans le dispositif et qui ont été observées dans ce cadre.

On remarque que l'action des maitres ayant participé aux stages est plus centrée sur la clarification de la tâche et sur les procédures préalables. De même, au cours de l'activité, ils cherchent à faire expliciter les stratégies, mais dans l'accompagnement de l'activité, leurs positions ne sont pas différentes de celles des autres maitres. Par contre, ils attachent une plus grande importance au moment qui clôt l'activité et ils valorisent plus systématiquement les acquis et les procédures mises en jeu, c'est ce qui apparaît clairement à la fin du tableau.

5. Analyse des évaluations

Les meilleures intentions du monde peuvent rester sans effet, c'est donc pour mesurer l'impact de ces principes que nous avons recherché à identifier les progrès réalisés par les élèves s'étant trouvés dans ces classes.

Comme d'autres évaluations conçues à l'échelle des départements, circonscriptions ou groupes scolaires, les évaluations mises en place dans le cadre du dispositif valdoisien CP renforcés, constituent des outils décontextualisés en marge des pratiques ordinaires des classes qui facilitent l'émergence de diagnostics sous la forme :

- d'un inventaire, à un moment donné précis de l'apprentissage, des réussites et des difficultés de chaque élève d'un groupe classe. Pour l'enseignant, il s'agit de réfléchir aux dispositifs de différenciation (remédiation) ;
- d'un profil de classe qui permet à l'enseignant d'avoir une vision fine de sa classe, de la situer par rapport au niveau de compétences attendues et donc d'ajuster ses pratiques pédagogiques (régulation).

Le tableau présente les résultats de sept classes, numérotées de un à sept, dont quatre sont engagées dans le dispositif et trois sont hors dispositif, constituant des témoins. Les classes appartenant au dispositif sont en ZEP, celles qui sont hors dispositif ne le sont pas, ce qui explique la différence de résultats dès le début d'année (seuls les CP 1 et 5 ont des résultats similaires dès septembre). Ces résultats sont relevés à la suite de deux évaluations départementales, celle de début d'année, c'est-à-dire septembre (D) et celle du milieu d'année, c'est-à-dire février (M). Les items présentés sont ceux des cahiers d'évaluation, ils correspondent aux différentes compétences présentées dans les livrets *Lire au CP*.

Ce que l'on constate pour toutes les classes engagées ou non dans le dispositif, c'est qu'une minorité d'élèves utilise avec efficience le système orthographique en entrant au cours préparatoire (item 12 moins de 20 % pour les élèves les plus fragiles, 50 % hors ZEP). Cependant en fonction des pratiques engagées par les enseignants et notamment au travers des ateliers d'écriture essayée régulièrement investis pendant les actions de formation dispensées, les élèves construisent les principes de l'écriture. Ils découvrent des régularités et des variations orthographiques, mettent en relation des composantes du système alphabétique à partir d'observations (analogies – régularités) et de

procédures réitérées d'encodage pour atteindre des scores de performances proches de 65 % en moyenne à l'issue d'un trimestre de travail. On remarque, pour l'item 12, une progression plus nettement marquée pour les élèves des CP renforcés que pour les élèves des autres classes.

Dans ce domaine d'écriture, l'augmentation significative des performances des élèves les plus fragiles (+ 20 % en moyenne) traduit sans nul doute l'impact le plus fort de la formation continue telle qu'elle a été impulsée dans le département sur les résultats des élèves, au moins à court terme. Les élèves des classes engagées dans le dispositif progressent de manière significative dans la capacité à établir des correspondances entre l'oral et l'écrit (item 5) et acquièrent des stratégies d'identification (voie directe et indirecte item 6 et 8) équivalentes aux élèves des classes témoins. De même, dans le domaine de la compréhension, si les élèves de ZEP ont des résultats plus faibles que ceux des classes témoin, on peut remarquer que leur progression est plus importante, puisqu'ils connaissent des progressions approchant les 15 %.

Il apparaît à travers ces résultats que le dispositif des CP renforcés, accompagné d'une formation des enseignants a facilité l'acquisition de certains apprentissages pour les élèves de ZEP bénéficiant de ce dispositif. Sans effacer les différences, ces différentes actions ont permis de les atténuer. Les résultats du tableau montrent en quoi la progression des élèves les plus fragiles est effective, et dans le domaine des correspondances entre oral et écrit, les résultats des classes engagées dans le dispositif semblent rattraper celui des classes témoin.

Résultats en % aux évaluations départementales CP sur un même secteur de collège (septembre 2005-février 2006)

D : début / M : milieu

Items évalués	Classes engagées dans le dispositif						Classes non engagées dans le dispositif							
	CP1		CP2		CP3		CP4		CP5		CP6		CP7	
	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M
Global lecture	71.4	79.5	52.1	66.8	55.6	68.6	62	85.5	71.4	85.7	64.4	69.5	66.7	72
Comprendre	70.2	78.9	47.3	61.2	57.9	74.6	63.4	88.5	70.1	88.2	63.5	74	66.5	68.6
1 Comprendre un récit fictif lu par l'adulte	86,2	88,6	71,4	72,5	83,3	83,3	91,3	87,5	91,7	88,9	80,3	77,1	64,1	59
2 Lire seul et comprendre un texte court		85.7		65.2		75		87.5		87.5		73.3		53.8
3 Sélectionner un support en fonction d'un projet personnel (caractéristiques de l'écrit)	58.6	67.1	33.3	69.6	45	85	67.4	91.7	66.4	83.3	58.9	78.5	50	84.6
4 Comprendre les consignes de la classe (vocabulaire de la classe)	68.1	81.1	42.7	54.7	53.7	69.3	55.8	88.7	66.4	88.7	60	72.1	69.9	72.5
5 Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit	78.2	86.9	69	76.8	59.2	61.7	71.7	91.7	83.3	93.1	71.7	76.1	66.7	84.6
6 Reconnaître des mots de la classe (mots familiers)	75.9	85.7	57.1	82.6	55	65	60.9	87.5	79.2	93.7	65.6	75.2	61.5	84.6
7 Identifier instantanément les mots outils fréquents (correspondance oral écrit)	72.4	89.3	76.2	78.3	57.5	60	69.6	95.8	77.1	91.7	69	76.7	76.9	84.6
8 Déchiffrer un mot régulier nouveau	86.2	85.7	73.8	79.6	65	70	84.8	93.2	93.8	95.8	80.6	76.4	61.5	84.6

Items évalués	Classes engagées dans le dispositif						Classes non engagées dans le dispositif							
	CP1		CP2		CP3		CP4		CP5		CP6		CP7	
	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M
Identifier des composantes sonores du langage	76.6	81.7	51.4	74.2	49	75.6	49.6	94.1	30	90.4	65.1	80.4	67.7	85.1
9 Réaliser des manipulations syllabiques	96.6	81.1	52.4	76.4	85	82.1	91.3	90.6	93.8	78.1	86.7	85.4	92.3	87.8
10 Distinguer des phonèmes proches (retrouver des sons dans les mots)	71.6	71.4	51.2	67.4	40	56.2	39.1	79.2	51	91.7	59.7	65.3	31.5	76.9
Lire à haute voix	84.5	85.	61.9	73.9	50	55	65.2	79.2	66.7	91.7	64.6	65.9	76.9	83.8
11 Lire à haute voix une phrase au moins		75		73.9		55		90.4		81.9	56.1	65.9		53.8
Écrire	53.4	78	42.9	64.2	51.2	64.3	55.4	87.5	76	79.2	47.6	62.3	61.5	66.5
12 Proposer une écriture alphabétique-ment plausible pour un mot simple régulier	17.2	78.6	19	60.9	10	55	23.1	78.1	58.3	84.4	44.5	61.7	45.4	46.2
13 Écrire une phrase simple		71.4		54.3		65		76.6		77.8		51.2		59.6
14 Orthographier les petits mots		76.9		60.3		58.8		99.2		100		58.6		62.8
15 Copier sans erreur (maîtriser l'écriture cursive)	82.8	90	50.8	91.3	65	92	65.2	72	81.9	74.2	63.1	89.2	76.9	93.8
Communiquer : langage d'évocation	86.2	91	57.1	68.4	60	67.3	53.2	96	58.3	88	66.1	83	69.2	91
Communiquer : langage en situation	86	90	66.7	79.2	40	62.7	78.3	97	75	80	73	91	84.6	95

Pour conclure

Le dispositif national des CP renforcés a créé dans le département du Val-d'Oise une occasion inédite de penser la formation des maîtres de cycle 2. À travers des stages et des procédures de suivi et d'encadrement, il a été possible d'enrichir les activités de classe et d'offrir aux enseignants une meilleure maîtrise de certains gestes professionnels. Ce dispositif a permis d'organiser des actions concertées entre l'IUFM et l'Inspection académique qui ont eu pour but d'améliorer les résultats des élèves lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de faciliter l'appropriation et la circulation des textes officiels. Cette analyse est une première présentation qui nécessiterait d'être revue dans les prochaines années. En effet, les résultats doivent être analysés sur des périodes plus longues et il serait intéressant de connaître les résultats des élèves de CP renforcés aux évaluations de CE 2. On peut se demander si les acquis dans le domaine de la compréhension et de l'écriture qui ont été signalés comme les éléments forts de la formation ont laissé des traces durables. Ce serait également l'occasion de vérifier l'une des hypothèses qui a sous-tendu la formation, à savoir l'effet des écritures essayées sur l'amélioration des compétences en lecture.

Bibliographie

- BRIGAUDIOT M. (coord.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : INRP, Hachette Éducation.
- BRIGAUDIOT M. (2004) *Première maîtrise de l'écrit. CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette Éducation.
- GOMBERT J.-É., COLÉ, P. et al. (2000). *Enseigner la lecture au Cycle 2*. Paris : Nathan.
- DAVID J. (2003). « La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants ». *Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, n° 9, p. 29-39.
- JOLIBERT J., SRAÏKI C. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes aux cycles 2 et 3*. Paris : Hachette.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP, XO Éditions.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003). *Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir*. Paris : CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004). *Lire au CP – Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. Paris : CNDP.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : CNDP, Savoir Livre.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2004). *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : CNDP, Savoir Livre.

Annexe 1 : questionnaire

- 1. Depuis combien d'années enseignez-vous en CP ?
- 2. Dans quelle(s) circonscription(s) ?
- 3. Quelle a été votre formation initiale ? continue ?
- 4. Combien de stages sur les CP renforcés avez-vous eu ? à quelles dates ?
- 5. Avant la formation « CP renforcés » quelle était votre méthode ?
- 6. Utilisez-vous un manuel ?
- 7. En avez-vous changé après la formation ?
- 8. Pourquoi ?
- 9. La formation vous a-t-elle permis de mener une réflexion sur vos pratiques d'enseignement ?
- 10. Quels ont été, selon vous, les éléments les plus importants de cette réflexion ?
- 11. Cette réflexion a-t-elle eu des incidences sur votre pratique professionnelle ?
- 12. Lesquelles ?
- 13. Au niveau des activités liées à l'apprentissage de la lecture, quelles sont celles qui vous ont semblé valorisées lors des stages ?
- 14. Étaient-elles différentes de ce que vous pratiquiez dans votre classe ?
- 15. Avez-vous modifié vos pratiques, à la suite du (des) stage (s) ?
- 16. Quelles ont été vos nouvelles pratiques ?
- 17. Pendant combien de temps avez-vous mis en place ces nouvelles pratiques ?
- 18. Quels résultats avez-vous obtenus ?
- 19. Jugez-vous ces résultats satisfaisants ?
- 20. Avez-vous abandonné ces pratiques ? Pourquoi ?

	Classes observées dans le cadre d'un protocole d'inspection négocié : apparaissent en gris les classes engagées dans le dispositif																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Annexe 2 : les différentes formes d'étaiyage adoptées par les enseignants																				
Avant l'activité																				
Précise ou rappelle les enjeux collectifs et/ou individuels de la séance (le projet d'apprentissage, les objectifs spécifiques)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Permet, facilite l'engagement des élèves dans l'activité en leur faisant prendre conscience de ce qu'ils savent sur les caractéristiques de l'activité	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X
Clarifie la tâche et l'activité intellectuelle demandée.	X		X	X		X	X	X			X							X	X	X
S'appuie sur les représentations des élèves pour clarifier le déroulement des tâches	X															X			X	X
Manifeste lui – même l'intérêt qu'il porte à l'activité	X					X	X													
Pendant l'activité																				
Engage l'élève dans le dialogue cognitif (pense à haute voix avec les élèves)	X		X	X		X	X			X						X	X	X	X	X
Fait expliciter (pour soi)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X		X	X	X
Expliquer (pour les autres) les démarches et les stratégies utilisées pour lire ou écrire	X	X				X	X	X	X	X	X		X	X				X	X	X
Guide les processus de lecture ou d'écriture	X		X	X		X	X	X	X	X	X					X		X	X	X
S'appuie sur les interactions pour modifier les représentations	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X			X		X	X	X
Transforme les erreurs en éléments d'analyse	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X			X		X	X	X
Utilise sa propre expertise quand c'est nécessaire	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X				X		X	X	X

		Classes observées dans le cadre d'un protocole d'inspection négocié : apparaissent en grisé les classes engagées dans le dispositif																	
Valorise les tâtonnements et les tentatives	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Se place physiquement en position d'interlocuteur	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Intervient de manière non verbale (gestes, postures...)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aide l'enfant à éviter les dispersions		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Focalise sur la tâche dont il rappelle les exigences	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Valide les réalisations	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Après l'activité																			
Suscite l'évaluation	X				X							X							
Engage la métacognition par une récapitulation et une explicitation méthodiques des procédures et savoirs construits					X				X				X						X
Conçoit les traces qui permettront la mise à distance et la généralisation	X				X				X				X						X
Prépare les réinvestissements ultérieurs	X				X				X				X						X
Planifie les activités de renforcement ou d'entraînement individuelles ou collectives en fonction des besoins repérés	X				X				X				X						X
Valorise les efforts et les progrès réalisés	X				X				X				X						X

Construire une zone de compréhension commune pour lire et écrire au cycle 2

Catherine Martinet, Kristine Balslev et Madelon Saada-Robert,
Université de Genève (UNIGE, Suisse)

La recherche exposée dans cette contribution se situe dans le cadre des sciences de l'éducation, plus précisément dans le champ d'étude des processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils se déroulent en situation scolaire. Le cadre théorique est composé de trois sources mises en interface : 1/ la didactique de l'entrée dans l'écrit ainsi que l'apport de la linguistique et de la psycholinguistique ; 2/ l'étude des processus d'acquisition des connaissances sur un temps bref (étude des microgénèses) et enfin 3/ celle des interactions entre l'enseignant et les apprenants, telles qu'étudiées par les microgénèses didactiques. Le problème cerné dans cette contribution concerne le fonctionnement des composantes de la lecture/écriture dans une situation de Dictée à l'adulte, notamment à travers une *zone de compréhension* coconstruite par l'enseignant et les apprenants. Ce fonctionnement est analysé auprès de deux élèves avec leur enseignante en première année du cycle 2 et il est mis en rapport avec leurs apprentissages stabilisés.

1. Introduction

1.1. Construction d'une zone de compréhension commune entre enseignant et élèves

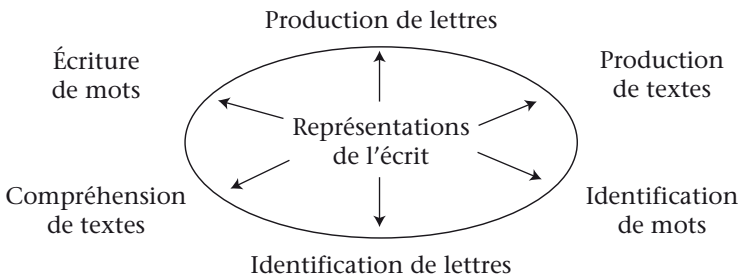
La question d'un ajustement réciproque entre le travail de l'enseignant et celui des élèves, vus à travers les interactions verbales, est ici investiguée en tant que condition nécessaire à l'apprentissage, hypothèse forte posée par plusieurs auteurs. En effet, l'acquisition des connaissances dépend étroitement de la construction d'un « espace de significations partagées » (Saada-Robert, 1998), d'un « contexte intersubjectif » (Brossard, 1998 ; Grossen, 2001) ou d'une « zone intermentale de développement » (Rojas-Drummond et Mercer, 2003), à l'intérieur desquels une participation active de la part de l'enseignant et des apprenants est reconnue. Jusqu'à présent, il s'agit d'une hypothèse forte soutenue par ces auteurs et illustrée au moyen d'extraits prototypiques, mais qui, à notre connaissance, n'a pas été encore entièrement opérationnalisée sur le plan des unités d'analyse. En effet, là où quelques échanges dans une

leçon sont analysés en termes de « contexte intersubjectif en construction » par exemple, les données ne sont présentées que pour illustrer le concept. Par contre, pour comprendre la microgenèse du déroulement d'une leçon dans sa totalité, les traces précises, sous forme d'unités, permettent l'analyse du déroulement complet, et constituent ainsi l'interface entre données et concepts explicatifs. Pour notre part, nous avons cherché à cerner de telles unités permettant d'étudier la coconstruction d'une *zone de compréhension commune*, à charge des élèves comme de l'enseignant (Balslev, Martinet et Saada-Robert, 2006 ; Saada-Robert et Balslev, 2006). Cette contribution vise à expliciter ces unités et les résultats qu'elles permettent d'analyser.

1.2. Éclairage psycholinguistique sur la lecture/écriture

Si le fonctionnement du savoir en classe dépend de la capacité des partenaires à construire une zone de compréhension commune, il est d'abord nécessaire de définir les composantes constitutives de la lecture/écriture. Nous défendons la position selon laquelle une nécessaire articulation doit prendre place entre plusieurs composantes fondamentales, dès les débuts de l'enseignement-apprentissage : les composantes textuelles sur lesquelles s'appuie la compréhension-production, les composantes lexicales et la composante alphabétique. Quant à elle, la représentation de l'écrit constitue le ciment de l'acquisition de ces composantes (figure 1). Une telle position contraste avec celle qui prône un entraînement décontextualisé des processus alphabétiques pour aborder plus tard les composantes de la production-compréhension.

Figure 1 : système des composantes constitutives de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture/écriture.



Liés aux représentations de l'écrit, trois axes définissent l'enseignement et l'apprentissage de la langue écrite : l'axe textuel (en compréhension et en production), l'axe lexical (en identification et en production-orthographe) et l'axe alphabétique (en identification et production des lettres, supposant la segmentation phonologique et la correspondance phonographique). Dès le contact de l'enfant avec le monde de l'écrit, ces six composantes devraient être présentes, et progressivement approfondies.

1.3. Mise en scène des composantes de la lecture et de l'écriture pour enseigner/apprendre

Un des grands défis posé actuellement à l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2 porte sur l'intégration de ces composantes et donc sur les unités lettres-mots-textes. Des situations-problèmes complexes, qui intègrent ces composantes, peuvent être mises en place dans le cadre d'une démarche d'entrée dans l'écrit (Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert et Veuthey, 2005). Elles s'accompagnent alors d'activités spécifiques dont l'objectif est de systématiser chacune de ces composantes pour elles-mêmes.

Une question reste cependant en suspens : comment faire fonctionner ce système au quotidien des gestes de l'enseignant et de ceux de l'apprenant, pour permettre à l'élève de construire des connaissances stables ?

L'hypothèse que nous soutenons est qu'un tel fonctionnement est conditionné par la construction d'une zone de compréhension commune entre l'enseignant et ses élèves. Des indices permettant une analyse précise de la construction d'une telle zone, en relation avec les composantes du savoir en jeu dans les situations didactiques, ont été mis en évidence à l'aide de procédés propres à l'analyse microgénétique didactique (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006) ; cette dernière se définit comme l'étude des processus fins d'enseignement et d'apprentissages – à travers l'analyse des interactions entre un enseignant et ses ou son élève(s) – tels qu'ils se déroulent en situation de classe. Elle vise à déterminer les composantes du savoir activées au cours d'une séance de travail, à les comparer avec les composantes activables telles qu'elles ressortent d'une analyse *a priori* de la tâche, et finalement à montrer l'enchaînement progressif de ces composantes en lien avec l'élaboration d'une zone de compréhension commune aux partenaires.

2. Analyser le travail conjoint de l'enseignant et des apprenants en lecture/écriture

2.1. Des situations-problèmes complexes de lecture/écriture

C'est l'activité dite de Dictée à l'adulte (DA) individuelle qui sert de source à notre analyse¹. Elle se déroule en cinq phases après l'entrée dans l'activité : 1/ planification du contenu d'un texte – en référence à un ouvrage lu ou à une situation vécue – que l'élève souhaite voir écrire ; 2/ énonciation « écrivable » en respectant les règles de la communication écrite ; 3/ découpage de l'énoncé en unités lexicales afin que l'enseignant puisse écrire le texte mot à mot ; 4/ relecture avec l'aide de l'enseignant, et finalement 5/ pointage de quelques mots, avec explicitation des stratégies de repérage lexical (Auvergne, 2006).

1 D'autres usages de la DA se rencontrent dans des degrés plus avancés de la scolarité voire chez l'adulte non ou peu scolarisé, par exemple pour un travail centré soit sur la génération des idées, soit sur la composante morphosyntaxique ou encore sur les organisateurs propres à un genre de texte particulier (Balslev, 2000 ; Thévenaz-Christen, 2004).

Cette situation se pratique généralement à partir du moment où l'enfant est capable d'énoncer oralement un texte à écrire, soit vers 5 ans, et peut se poursuivre jusqu'au début de la première année primaire. Dans l'école qui a accueilli les chercheuses², elle est précédée par la situation de Lecture-écriture émergente, pratiquée dès 4 ans et qui peut être continuée jusqu'à 5 ans (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak & Veuthey, 2003) ; elle est suivie par celle du Texte de référence, dès 5-6 ans (Rieben & Saada-Robert, 1997) et de la Production textuelle orthographique dès 7 ans (Allal, Betrix-Kohler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 2001). Les objectifs communs à ces différentes situations³ concernent l'identification de mots et la compréhension de textes, en appui constant l'une sur l'autre. De même, la production d'écrits est considérée comme *un moyen d'apprentissage* de la lecture, traversant les quatre situations. Parce qu'elles intègrent toutes les composantes de l'écrit, ces situations sont dites complexes et se présentent sous forme de problèmes à résoudre. En parallèle, une systématisation des composantes prises une à une intervient au travers d'activités dites spécifiques, pratiquées en alternance avec les situations-problèmes.

2.2. La coconstruction d'une zone de compréhension commune et des composantes de la lecture/écriture

Dans la situation de DA, les composantes de la lecture/écriture susceptibles d'apparaître dans les interactions entre enseignant et élèves sont les suivantes : la composante *pragmatique* centrée sur un rappel des moments précédant la tâche, une explicitation du déroulement du travail, de son enjeu et de son(ses) destinataire(s) ; la composante *sémantique* touchant à la compréhension du texte à produire ; l'*organisation* propre au genre textuel ; la composante *sémio-picturale* tirée des supports imagés accompagnant le texte à produire ; les composantes *morphosyntaxiques*, de *segmentation lexicale*, *supralexicale* (plus qu'un mot) et *sublexicale* (éléments du mot), de *repérage lexical* et enfin de *repérage sublexical* (syllabes ou lettres).

L'un des postulats fondateurs de l'étude des microgenèses didactiques est de considérer que l'apprentissage dans l'interaction dépend de la capacité de l'enseignant et des apprenants à se comprendre. Cette compréhension entre partenaires du fonctionnement du savoir prend la forme d'une zone coélaborée, qui tend à devenir commune. Ce sont les significations sur le savoir en jeu, c'est-à-dire les connaissances locales et contextuelles, qui délimitent cette zone. Le concept de zone de compréhension repose sur un postulat interactionniste qui considère que le dialogue est une élaboration commune entre deux

2 Il s'agit de la Maison des Petits, école publique rattachée à l'université de Genève depuis 1932. Nos vifs remerciements s'adressent aux enseignantes, Catherine Christodoulidis et Mercédès Rouiller, ainsi qu'à leurs élèves, pour leur engagement dans cette recherche. Nous remercions également Martine Auvergne, enseignante-chercheuse, pour sa participation au recueil et au dépouillement des données, ainsi qu'Edyta Tominska, assistante de recherche, pour sa relecture attentive du manuscrit et ses suggestions.

3 Ces quatre situations forment la « démarche d'entrée dans l'écrit » et font partie des pratiques ordinaires de cette école.

ou plusieurs partenaires (Kerbrat-Orecchioni, 1990-2006). Ce qui revient à dire que ce n'est pas l'enseignant seul qui mène le dialogue, mais que ce dernier est le fruit d'une coconstruction avec l'apprenant. Toutefois, le dialogue en situation scolaire est asymétrique, puisque l'enseignant en sait plus sur le contenu à enseigner et sur le déroulement de la situation (Brossard, 1985 ; Leutenegger et Plazaola Giger, 2002). Par conséquent, les places (Grossen, Bessire et Perret-Clermont, 1997) de chacun des partenaires se distinguent l'une de l'autre dans cette situation particulière. La question qui se pose alors est de savoir comment se construit cette zone et comment y accéder : quels sont les indices permettant de caractériser les états de cette zone, son fonctionnement et les apports de chacun des partenaires ?

3. Cadre méthodologique

La coconstruction de cette zone de compréhension commune est investiguée à travers une démarche compréhensive interprétative (Leutenegger & Saada-Robert, 2002). Les données proviennent de deux sources : les séances de DA en classe (enregistrements audiovisuels) pour l'analyse microgénétique portant sur les apprentissages émergents dans l'interaction, et les résultats des enfants aux bilans psycholinguistiques pour l'analyse des apprentissages stabilisés. L'hypothèse forte est que ces derniers résultent des composantes du savoir traitées en classe et plus spécifiquement de l'état de la zone de compréhension au cours de la microgenèse.

3.1. Données recueillies

3.1.1. Participants et plan de recherche

Les données recueillies émanent de deux classes suivies depuis le mois de janvier de la 2^e année du cycle 1 jusqu'en mois de septembre de la 2^e année du cycle 2. Six temps d'observation ont eu lieu sur 18 mois d'intervalle. À chaque temps, une séance de dictée individuelle (une enseignante avec un élève) ou collective (une enseignante avec un groupe de 5 ou 6 élèves) a été filmée. L'activité de DA est fréquente dans cette école depuis plusieurs années. Les enfants ont également répondu individuellement à chaque temps à une série d'épreuves psycholinguistiques, décrites ci-après.

Deux élèves issus d'une des deux classes ont été choisis pour cette contribution, en fonction de leurs performances moyennes relativement similaires aux épreuves psycholinguistiques passées au premier temps d'observation (T1). L'analyse des ajustements entre enseignant et élèves, ainsi que de la progression qui peut être différente ou similaire entre les deux élèves, revêt une importance particulière dès lors que leur point de départ est semblable. Deux temps d'observation sont analysés ici : le premier (T1) et le troisième (T3) – intervenant huit mois après T1 – dans le but de traiter la problématique de la recherche pour le cycle 2 spécifiquement.

Deux genres de textes ont été abordés. À T1, il était demandé aux enfants de raconter puis de dicter l'épisode qu'ils ont préféré d'une histoire entendue en classe⁴, et à T3, d'expliquer (argumenter) aux parents l'importance de se rendre à l'école à pied plutôt qu'en voiture.

3.1.2. *Microgenèses de Dictées à l'adulte*

Les analyses de quatre microgenèses de DA individuelle sont présentées ici : celles des deux élèves avec leur enseignante, à T1 et à T3. Elles sont comparées du point de vue des composantes du savoir traitées dans l'interaction et de la zone de compréhension en construction. Elles sont accompagnées d'une description de l'évolution des compétences psycholinguistiques des deux enfants à T1 et T3.

Le découpage en unités de sens et leur regroupement en séquences microgénétiques

Les enregistrements audiovisuels sont transcrits intégralement en verbatim (Deslauriers, 1991) – afin de faire apparaître les énoncés verbaux et les gestes accompagnateurs – qui sont ensuite découpés en *unités de sens* (US). L'unité de sens constitue la base de l'analyse microgénétique et se caractérise par *l'intention de l'énonciateur vis-à-vis de l'interlocuteur et de la tâche*, ainsi que par la *composante du savoir* contenue dans cette dernière. Chaque tour de parole est ainsi découpé en une ou plusieurs unités de sens.

Après ce découpage, la transcription est segmentée en séquences microgénétiques afin de mettre en évidence le *déroulement* de la séance de travail, plus précisément *l'enchaînement* marquant la progression du savoir. Le procédé de cette segmentation consiste à : 1/ repérer les unités de sens impliquant les deux partenaires du point de vue du *contenu de savoir* en jeu, et 2/ définir les séquences et les nommer selon le *contenu de savoir dominant*.

Ensuite un pattern de compréhension est associé à chaque séquence. Les composantes du savoir constituent pour nous la clé pour accéder aux patterns, qui indiquent s'il y a compréhension ou non entre les deux interlocuteurs et quels sont les apports de chacun d'entre eux. Cinq patterns, c'est-à-dire de manières par lesquelles la zone de compréhension est élaborée, ont été identifiés (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006) et sont présentés dans le tableau I :

4 Desmier, A. (1979). *Non ! La Farandole*.

Tableau I : Définition et exemplification des patterns de compréhension

Patterns	Définition	Exemples
<i>juxtaposition des significations</i>	Lorsque l'enseignant et l'apprenant activent des significations disjointes à propos du savoir en jeu.	Alors que l'enseignante demande à l'élève de pointer un mot spécifique dans le texte, celui-ci répète le contenu de la phrase à écrire.
<i>significations imposées</i>	Lorsque l'enseignant impose ses significations sans chercher à connaître celles de l'élève.	L'enseignant explique pourquoi il faut une majuscule au début de la phrase sans s'appuyer sur la signification qu'en a l'élève.
<i>accès aux significations de l'apprenant</i>	Lorsque l'enseignant cherche à percer les significations sous-jacentes aux actions de l'élève ou que celui-ci donne spontanément à « voir » ses significations.	Sur demande ou non de l'enseignant, l'élève explicite la manière dont il s'y est pris pour reconnaître un mot dans le texte écrit.
<i>significations conjointes en construction</i>	Lorsque l'enseignante, consciente des significations attribuées par l'élève, pose des questions ou fournit des explications permettant à ce dernier de trouver une solution nouvelle.	L'élève formule un énoncé ne respectant pas la syntaxe écrite et l'enseignante lui demande <i>comment on pourrait dire ça autrement ?</i>
<i>significations partagées</i>	Lorsque l'enseignant et l'apprenant se comprennent immédiatement, c'est-à-dire qu'ils activent les mêmes significations.	L'enseignante demande à l'élève de repérer certains mots et celui-ci y parvient immédiatement.

3.1.3. Bilans psycholinguistiques

Les connaissances stabilisées après les séances de DA sont appréhendées à travers six épreuves psycholinguistiques qui prennent en compte la compréhension et la production de la langue écrite portant sur les unités sublexicales et lexicales. Elles ont été passées individuellement auprès de chaque élève à T1 et T3.

Trois épreuves (d'après Ferreiro, 1979, pour les deux premières) ont été utilisées afin d'attester de leurs compétences lexicales. Dans l'épreuve dite de *repérage de mots dans une phrase*, l'enfant est en présence orale de deux phrases du type « mardi papa va acheter le journal ». Il doit ensuite pointer chacun des

mots demandés, dans un certain ordre : « papa–acheter–le–mardi–journal–va ». Un point est attribué pour chaque réponse correcte (score maximal = 12).

Dans l'épreuve de *segmentation d'une phrase en mots*, l'enfant, devant une phrase écrite sans espace (« lelapinmangedescarottes ») doit dire si celle-ci est « bien écrite », si « elle ressemble à ce qu'on voit dans les livres ». En cas de réponse positive, l'expérimentatrice lui demande si cette phrase n'irait pas mieux avec des espaces, des blancs. Si l'enfant fait ensuite remarquer qu'il manque effectivement des espaces, quatre types de phrases segmentées lui sont alors proposées – de la segmentation correcte en mots à une segmentation erronées en lettres – ; il doit choisir celle qui lui semble exacte. La cotation dépend du type de segmentation proposé et de la nature spontanée ou suggérée des réponses (score maximal = 16).

Dans l'épreuve de *repérage du prénom*, l'enfant doit dire si le prénom « Monique » – qu'il a appris auparavant en classe à reconnaître parmi d'autres – est présent dans une phrase de sept mots (« La maitresse demande à Monique de venir »). Dans cette phrase, le prénom figure sous différentes formes : 1/ Monique avec sa majuscule, 2/ le prénom sans majuscule, 3/ Marinette avec majuscule, 4/ Miqeuino, l'anagramme du prénom Monique avec majuscule. La cotation dépend de l'exactitude de la réponse et de sa nature spontanée ou suggérée (score maximal = 12).

Trois autres épreuves ont été utilisées, cette fois-ci pour attester des compétences surlinguistiques des enfants : 1/ *l'écriture spontanée de lettres* (score maximum = 26), 2/ *l'identification de 25 lettres⁵ de l'alphabet* présentées une à une et 3/ *la segmentation phonologique*. Dans cette dernière épreuve, l'enfant doit donner oralement le premier son de 12 mots bisyllabiques.

4. Analyse des résultats

Les analyses suivantes visent à comparer le déroulement des séances de DA chez les deux élèves et leur évolution entre T1 et T3. Les résultats sont présentés en trois parties. La première concerne la nature des composantes du savoir activées dans la situation et l'ordre d'apparition de chacune d'entre elles. Cette analyse est réalisée via le découpage des quatre verbatims analysés en séquences microgénétiques. Dans le but d'expliquer l'enchaînement du savoir, la deuxième partie s'intéresse à la construction d'une zone de compréhension commune à travers l'analyse des patterns de compréhension associés à chacune des séquences. La dernière partie des résultats permet de mettre l'accent sur l'évolution des connaissances stabilisées des enfants et de mettre celle-ci en lien avec ce qui est observé lors du déroulement effectif de la DA.

5 Le H n'est pas présenté ; les autres le sont par ordre décroissant de fréquence de reconnaissance (Rieben, Saada-Robert, Changkakoti, Chapelle, Moro et Ntamakiliro, 1994).

4.1. Analyse des composantes du savoir qui fonctionnent en situation de Dictée à l'adulte

En premier lieu, relevons qu'à T1 les séances durent 8 minutes 10 pour Luc, et 10 minutes 30 pour Caro et, à T3, respectivement 13 et 9 minutes 10 (soit + 5 minutes pour Luc et - 1 minute pour Caro). L'augmentation de durée observée chez Luc entre T1 et T3 peut en partie s'expliquer par le fait que le texte produit⁶ est plus long à T3 qu'à T1 : en effet, sa première production comprend 20 mots, tandis que la seconde en renferme 34. Cette augmentation s'accompagne d'un accroissement du nombre d'unités de sens (US) produites. Le verbatim se découpe en 126 US à T1, et 226 à T3. De plus, à T1 le verbatim est segmenté en 14 séquences microgénétiques tandis qu'à T3 il l'est en 26 séquences (cf. tableau II). La faible diminution de durée de la séance observée chez Caro entre T1 et T3, quant à elle, ne s'accompagne pas d'une diminution du nombre de mots produits ; c'est même l'inverse qui est observé ; Caro dicte un texte de 14 mots à T1 et un de 16 à T3. Elle s'accompagne, par contre, d'une diminution, très forte, du nombre d'US (de 232 à 181) et d'une autre, plus faible, du nombre de séquences (de 26 à 22 séquences). Ceci laisse suggérer que cette activité de DA est davantage automatisée à T3 qu'à T1.

Le tableau II présente – en ligne – le découpage de chacun des verbatims en séquences microgénétiques (avec sa composante du savoir dominante et le nombre d'unités de sens qu'elle contient) selon 1/ les phases prescrites (grisées à gauche), 2/ l'enfant (en colonne) et 3/ le temps de l'observation (en colonne).

6 Textes produits :

Luc T1 : *Bastien a eu une bonne idée : il a décidé de ranger sa chambre et sa maman va plus être fâchée.*

T3 *Moi je vais à l'école à pied, parce que c'est bon pour la santé et parce que si toutes les voitures font de la fumée dans la ville, tous les gens dehors vont tousser.*

Caro T1 : *La maman n'est plus fâchée. Bastien est content. Ils se font un bisou.*

T3 : *Si tous les enfants venaient en voiture, il n'y aurait plus de place pour passer.*

Tableau II : Découpage en séquences microgénétiques des quatre verbatim de DA individuelle en fonction des composantes du savoir dominantes, du temps (T1 vs T3), de l'enfant (Luc vs Caro) et des phases prescrites

		Luc				Caro			
		T1 (8'10)		T3 (13'00)		T1 (10'30)		T3 (9'10)	
		Séquence (composante dominante)		Séquence (composante dominante)		Séquence (composante dominante)		Séquence (composante dominante)	
contenu du texte	entrée-activ.	1 pragmatique	3 US	1 prag. + sémantique	4 US	1 pragmatique	2 US	1 pragmatique	1 US
		2 sémiopicturale	10 US			2 sémiopicturale	14 US	2 sémantique	4 US
		3 sémantique	8 US	2 sémantique	8 US	3 sémantique	36 US	3 pragmatique	5 US
énonciat ^r du texte + découpage en mots + écriture				3 narrative écrite	4 US	4 sémiopicturale	2 US	4 sémantique	25 US
				4 sémantique	4 US	5 narrative écrite	9 US		
		4 narrative écrite	8 US	5 segmentat ^r lexicale	17 US	6 segmentat ^r lexicale	22 US		
		5 segmentat ^r lexicale	13 US	6 sémantique	3 US	7 lecture	2 US		
		6 narrative écrite	6 US	7 narrative écrite	7 US	8 sémantique	5 US		
		7 segmentat ^r lexicale	18 US	8 segmentat ^r lexicale	18 US	9 narrative écrite	8 US	5 narrative écrite	11 US
		8 narrative écrite	2 US	9 narrative écrite	9 US	10 segmentat ^r lexicale	4 US	6 segmentat ^r lexicale	9 US
		9 segmentat ^r lexicale	15 US	10 segmentat ^r lexicale	28 US	11 sémantique	5 US	7 narrative écrite	5 US
				11 narrative écrite	3 US	12 narrative écrite	8 US	8 segmentat ^r lexicale	9 US
				12 segmentat ^r lexicale	32 US	13 sémiopicturale	6 US	9 sublexicale	5 US
						14 segmentat ^r lexicale	4 US	10 lecture	4 US
	lecture		10 lecture	10 US	13 lecture	28 US	15 morphologique	2 US	11 segmentat ^r lexicale
						16 segmentat ^r lexicale	11 US		
						17 lexicale	11 US		
						18 conceptualisat ^r -écrit	6 US		
						19 narrative écrite	2 US		
						20 lecture	8 US		
						21 sublexicale	6 US	12 lecture	19 US
						22 hors-tâche	6 US		
						23 lecture	18 US		
repérage de mots				14 rep. lexical	3 US			13 rep. lexical	4 US
				15 rep. sublex. + méta	2 US			14 rep. sublex. + méta.	4 US
				16 rep. lexical + méta.	8 US			15 rep. lexical	3 US
		11 rep. lexical + méta.	15 US	17 lecture + méta.	5 US			16 rep. sublex. + méta	6 US
		12 rep. sublex. + méta.	2 US	18 rep. lexical	8 US			17 rep. lexical	2 US
		13 rep. lexical + méta.	12 US	19 rep. sublex. + méta.	5 US	24 rep. lexical + méta.	33 US	18 rep. sublexical	8 US
				20 rep. lexical + méta.	7 US			19 rep. lexical	12 US
				21 organisat ^r textuelle	3 US			20 rep. sublexical	3 US
				22 rep. lexical	2 US			21 rep. lexical	4 US
				23 méta. + lecture	4 US				
			24 lecture	9 US					
			25 rep. sublexical	3 US					
fin-activ.		14 pragmatique	1 US	26 écriture lexicale + prag.	7 US			25 écriture lexicale	3 US
								26 progression-activité	5 US
Nb total d'US		126 US		223 US		232 US		181 US	

Légende : composante « rep. » : composante de repérage ;
 « meta. » : composante métacognitive ;
 « sublex. » : composante sublexicale ;
 « prag. » : composante pragmatique

Un exemple permet de concrétiser les interactions. Ce sont les séquences 9 et 10 du verbatim de Caro à T1, qui portent respectivement sur les composantes narrative écrite et segmentation lexicale⁷ :

Séquence 9 (US 73 à 79a) : retour sur la phrase à dicter (composante narrative écrite)

Ens. *alors dis-moi*

Caro *les / deux / sont / contents*

Ens. *il faut quand même qu'on dise comment il s'appelle ce petit garçon*

Ens. */// Bastien*

Caro *Bastien /*

Ens. *et puis après ? / Bastien //*

Caro *est / con / tent*

Ens. *d'accord*

Séquence 10 (US 79b à 82) : 1^{re} tentative de dictée (composante segmentation lexicale)

Ens. *alors Bastien // qu'est-ce que j'écris après ?*

Caro *est*

Ens. *[écrit « est » sur la feuille]*

Caro *con / tent*

Concernant tout d'abord les similitudes entre les quatre microgenèses du tableau II, notons que chaque séance débute – généralement après une discussion sur les buts et le déroulement de l'activité, d'où la présence d'une ou deux séquences initiales à dominance pragmatique, – par la succession d'une ou trois séquences qui portent sur le contenu du texte à écrire. Dans cette phase, deux composantes dominent : 1/ la composante sémiopicturale, lorsque l'enfant et/ou son enseignante se réfèrent à un indice pictural (dessin ou affiche) afin de se remémorer l'événement ou l'histoire qui sera racontée dans le texte ou 2/ la composante sémantique, lorsque la discussion porte sur un rappel sans support visuel.

Contrairement à ce que l'on pourrait attendre ensuite, si l'on se réfère aux phases prescrites pour cette tâche (points 2.1 et 2.2), nous n'observons pas une séquence dont la composante narrative écrite serait dominante, suivie ensuite d'une autre de segmentation lexicale. En effet, le tableau II révèle une alternance de séquences au cours desquelles l'enfant peut formuler un énoncé oral « écrivable » (composante « narrative écrite »), dicter mot à mot cet énoncé ou une partie de celui-ci à son enseignante (composante « segmentation lexicale »), retourner si nécessaire au sens du texte (composante « sémiopicturale » et/ou « sémantique »), lire ce qu'il a dicté (composante « lecture »), avant de rediscuter du sens de la prochaine phrase... et ainsi de suite jusqu'à ce que l'intégralité du texte soit écrite. La séance se poursuit ensuite par une séquence de lecture (composante « lecture »), et une succession de séquences de repérage

⁷ Ens. : enseignante ; / : pause de 1 seconde

de mots dans le texte écrit (composante « repérage lexical ») avec explicitation, par l'enfant, de sa stratégie de repérage (d'où la présence de la composante « métacognitive » associée). Cette reconnaissance peut reposer sur la connaissance de certaines lettres, d'où la présence de la composante de « repérage sublexical ».

Une autre similitude est à souligner entre les deux dyades : la phase de « repérage de mots » se déroule de manière très différente entre T1 et T3. Le nombre réduit de séquences à T1 – de une à trois séquences – augmente de manière importante à T3. Onze ou huit séquences caractérisent en effet cette phase à T3. Cette augmentation résulte en partie de la présence de séquences portant sur les unités sublexicales, attestant que les enfants, à T3, utilisent cette nouvelle connaissance pour reconnaître les mots. Luc essaie même de lire le texte afin de localiser le mot cible (d'où la présence de trois séquences « lecture » dans cette partie de la séance). Les quatre séances se terminent ensuite par l'écriture du prénom (composante « écriture lexicale ») et/ou l'explicitation du déroulement de la journée (composante « pragmatique »).

En ce qui concerne les différences apparaissant au cours des séances entre les deux enfants, relevons que la composante dominante, en terme de nombre d'US associées, est de type « segmentation lexicale » chez Luc à T1 (46/126 US soit 36,5 %), comme à T3 (115/226 US ; 51 %) et ce de manière assez majoritaire puisque cela concerne plus d'un tiers des US. Chez Caro le contenu dominant est de même type à T3 (53/181 US ; 29 %) mais il est fortement lié au sens (composantes « sémantique » et « sémiopicturale » ; 65/232 US ; 28 %) à T1. Pour cette élève, c'est la discussion autour du sens du texte ou plutôt de chacune des phrases à écrire, étape préliminaire à leur écriture, qui prend beaucoup d'importance à T1. Pour cette raison de nombreux retours au sens sont observés.

Le tableau II montre également qu'entre T1 et T3, le nombre de séquences associées à la phase « énonciation-découpage-écriture » diminue pour Caro mais augmente pour Luc. Les retours au sens sont plus nombreux, au cours de cette phase, à T3 qu'à T1 pour Luc, et le sont moins pour Caro.

Concernant les deux phases suivantes, la lecture a généralement lieu en une seule séquence. À T1, deux séquences sont nécessaires pour parvenir à une lecture complète du texte par Caro. En effet, au cours de la lecture, l'enseignante s'aperçoit qu'elle a oublié un accent circonflexe sur le « a » de « fâchée » et l'ajoute en expliquant à Caro comment se nomme ce signe (retour à la composante « sublexicale »). L'enfant commence ensuite à discuter d'un sujet sans rapport avec la situation (séquence dite « hors tâche »). Ce n'est qu'après ces deux séquences que la lecture peut reprendre.

4.2. Analyse de la construction d'une zone de compréhension commune

Dans un deuxième temps, l'analyse microgénétique consiste à associer à chacune des séquences un pattern de compréhension.

Tableau III : Patterns de compréhension associés à chacune des séquences microgénétiques des quatre verbatim de DA individuelle (Luc vs Caro ; T1 vs T3)

Luc				Caro			
T1		T3		T1		T3	
Pattern de compréhension		Pattern de compréhension		Pattern de compréhension		Pattern de compréhension	
1	pragmatique ACCES	1	pragmatique+sémantique IMPOS	1	pragmatique IMPOS	1	pragmatique IMPOS
2	sémiopicturale ACCES	2	sémantique ACCES	2	sémiopicturale ACCES	2	sémantique ACCES
3	sémantique ACCES	3	narrative écrite IMPOS	3	sémantique ACCES	3	pragmatique IMPOS
4	narrative écrite CONSTR	4	sémantique ACCES	4	sémiopicturale ACCES	4	sémantique ACCES
5	segmentat ^l lexicale PARTAG	5	segmentat ^l lexicale PARTAG	5	narrative écrite ACCES	5	narrative écrite CONSTR
6	narrative écrite CONSTR	6	sémantique IMPOS	6	segmentat ^l lexicale CONSTR	6	segmentat ^l lexicale CONSTR
7	segmentat ^l lexicale CONSTR	7	narrative écrite CONSTR	7	lecture PARTAG	7	narrative écrite CONSTR
8	narrative écrite IMPOS	8	segmentat ^l lexicale CONSTR	8	sémantique ACCES	8	segmentat ^l lexicale CONSTR
9	segmentat ^l lexicale PARTAG	9	narrative écrite ACCES	9	narrative écrite CONSTR	9	sublexical CONSTR
10	lecture CONSTR	10	segmentat ^l lexicale CONSTR	10	segmentat ^l lexicale PARTAG	10	lecture CONSTR
11	rep. lexical + méta. ACCES	11	narrative écrite ACCES	11	sémantique CONSTR	11	segmentat ^l lexicale CONSTR
12	rep. sublexical + méta. ACCES	12	segmentat ^l lexicale CONSTR	12	narrative écrite JUXT	12	lecture CONSTR
13	rep. lexical + méta. ACCES	13	lecture CONSTR	13	sémiopicturale ACCES	13	rep. lexical CONSTR
14	écriture lexicale PARTAG	14	rep. lexical ACCES	14	segmentat ^l lexicale JUXT	14	rep. sublexical . JUXT
		15	rep. sublexical + méta. ACCES	15	morphologique PARTAG	15	rep. lexical ACCES
		16	rep. lexical + méta. ACCES	16	segmentat ^l lexicale CONSTR	16	rep. sublexical + méta. ACCES
		17	lecture + méta. ACCES	17	lexical JUXT	17	rep. lexical CONSTR
		18	rep. lexical ACCES	18	conceptualisat-écrit ACCES	18	sublexical ACCES
		19	rep. sublexical + méta. ACCES	19	narrative écrite ACCES	19	rep. lexical ACCES
		20	rep. lexical + méta. ACCES	20	lecture CONSTR	20	rep. sublexical ACCES
		21	organisat ^l textuelle IMPOS	21	sublexical ACCES	21	rep. lexical JUXT
		22	rep. lexical ACCES	22	hors-tâche JUXT	22	écriture lexicale + prag. PARTAG
		23	méta. + lecture ACCES	23	lecture IMPOS		
		24	lecture CONSTR	24	rep. lexical + méta. PARTAG		
		25	rep. sublexical ACCES	25	écriture lexicale PARTAG		
		26	écriture lexicale + prag. PARTAG	26	progression-activité PARTAG		

Légende : ACCES : accès aux significations de l'élève
 CONSTR : significations en cours de construction
 PARTAG : significations partagées
 JUXT : juxtaposition des significations élèves/enseignante
 IMPOS : signification de l'enseignante imposées à l'élève

Pour Luc à T1 et T3, et pour Caro à T3, le pattern de compréhension qui domine est celui d'accès aux significations de l'élève (ACCES, cases grisées dans le tableau III), que ce soit 1/ à la demande de l'enseignante qui questionne par exemple l'enfant sur ses souvenirs ou les raisons qui l'ont poussé à répondre de telle ou telle manière, ou que ce soit 2/ l'enfant qui fasse part spontanément de ses connaissances, stratégies de repérage, etc. Il est intéressant de noter que ce pattern de compréhension est le plus souvent associé à des séquences spécifiques : les séquences à composante sémantique/sémiographique et les séquences de repérage lexical/sublexical. Quasiment toutes les séquences de repérage de mots à l'aide d'indices basés sur l'emplacement du mot ou des lettres le composant sont caractérisées par ce pattern. Pourquoi une telle régularité chez l'enseignante et ses deux élèves ? Il se trouve que l'enseignante sollicite fréquemment les enfants afin qu'ils expliquent comment ils parviennent à

réaliser la tâche. S'ils ne la réussissent pas, l'enseignante essaie de comprendre pourquoi en les amenant à justifier ce qu'ils font. Un exemple de patterns « significations partagées » et « accès aux significations de l'apprenant », liés respectivement aux composantes « lecture » et « sémantique » chez Caro, permet de contextualiser le contenu et les intentions des interactions :

Séquence 7 (US 67b à 69a) : lecture de la 1^{re} phrase dictée (composante lecture – significations partagées)

Ens. *qu'est-ce que j'ai écrit ?*

Caro [*pointe les mots en énonçant*] *La maman est plus fâ // chée*

Ens. *d'accord //*

Séquence 8 (US 69b à 73a) : 1^{re} tentative de dictée de la 2^e phrase (composante sémantique – accès aux significations de l'apprenant)

Ens. *et alors qu'est-ce qui se passe ?*

Caro *il est content /*

Ens. *qui ? elle ? ou Bastien ?*

Caro *les deux*

Ens. *alors il faut que je dise qu'ils sont contents ///*

Le deuxième pattern dominant (tableau III) diffère selon les deux élèves. Concernant Luc, à T1 comme à T3, il s'agit du pattern de *construction de significations conjointes* (CONSTR), qui témoigne de la volonté de l'enseignante, consciente des significations élaborées par son élève, de le pousser à aller plus loin dans son raisonnement. Ce pattern de compréhension caractérise le *guidage interactif* typique des professionnel(le)s expert(e)s (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard et Mazurczak, 2003).

La séance de Caro à T1, après le pattern ACCES déjà relevé, se déroule avec autant de patterns de *significations partagées* (PARTAG, N = 6) témoignant d'une compréhension commune entre les deux partenaires, que de patterns *construction de significations conjointes* (CONSTR, N = 5). A T3 par contre, le pattern le plus fréquemment observé chez Caro est le pattern CONSTR, qui, comme nous venons de le préciser, témoigne du désir de l'enseignante à pousser le raisonnement de l'enfant plus loin.

Le pattern qui apparaît le moins fréquemment – *juxtaposition des significations* (JXT) – est le plus distant d'une zone commune de significations ou en train de se construire ; il est inexistant chez Luc, à T1 comme à T3. Il apparaît chez Caro lors de la première DA : l'élève et son enseignante semblent entamer un dialogue de sourds à quatre reprises. Par contre il n'existe que deux très courtes séquences d'incompréhension à T3. Caro comprend rapidement ce que l'enseignante lui demande et les deux partenaires contribuent à la construction d'une zone commune ou en voie de l'être. Le pattern *d'imposition des significations* (IMPOS), révélateur d'une absence de construction conjointe, est également rare dans les quatre microgénèses.

4.3. Analyse des connaissances psycholinguistiques stabilisées

Les résultats des deux enfants aux six épreuves sont présentés dans le tableau IV. Rappelons qu'ils ont été choisis à T1 parce qu'ils étaient issus de la même classe, qu'ils présentaient un niveau psycholinguistique moyen et des profils relativement proches. Luc obtenait cependant un score nettement plus élevé que Caro dans l'épreuve de repérage du mot. Cette différence pourrait ainsi expliquer le fait que, dans la phase de reconnaissance de mots dans le texte écrit, Luc passe par une logique de repérage sublexical et explique à son enseignante qu'il a pu reconnaître « maman » en sachant que ce mot commence par la lettre M qu'il connaît déjà. En effet, la stratégie qu'il emploie est basée sur l'identification de lettres connues. Elle est plus efficace pour réussir cette tâche qu'une simple reconnaissance de l'endroit dans la phrase où pourrait se situer le mot (au début, à la fin, après le point). Caro, quant à elle, ne semble pas encore capable d'utiliser ses connaissances sublexicales pour cette tâche spécifique, bien qu'elle présente un niveau relativement proche de celui de Luc aux trois épreuves portant sur les unités sublexicales.

Tableau IV : Évolution des performances de chacun des enfants entre T1 et T3, aux six épreuves psycholinguistiques (portant sur des unités lexicales ou sublexicales)

		Unités lexicales			Unités sublexicales		
		repérage mots (/12)	segmentation phrase (/16)	reconnaissance prénom (/12)	écriture lettres (/26)	identification lettres (/25)	segmentation phono (/24)
Luc	T1	10	4	8	8	17	4
	T3	11	16	8	23	19	3
<i>différence T3-T1</i>		+1	+12	0	+15	+2	-1
Caro	T1	4	3	6	8	12	5
	T3	4	12	4	11	17	3
<i>différence T3-T1</i>		0	+9	-2	+3	+5	-2

Les performances de Caro et de Luc (tableau IV) aux épreuves de repérage de mots, de reconnaissance de prénom, et de segmentation phonologique sont relativement stables entre T1 et T3 : la différence de score entre les deux temps est inférieure ou égale à deux points. Aux épreuves de segmentation de phrases en mots, les deux enfants obtiennent des performances bien meilleures à T3 qu'à T1 (+ 12 points pour Luc et + 9 points pour Caro). Ce résultat peut être mis en lien avec la situation de Dictée à l'adulte, qui nécessite aussi de savoir

segmenter une phrase en mots, mais cette fois-ci à l'oral. L'enfant qui dicte un texte prend également conscience de l'existence de blancs, non plus seulement sonores mais aussi visuels dans l'écrit de l'enseignante. La pratique de la lecture peut également concourir à cette prise de conscience.

Concernant leur niveau en identification de lettres, notons que celui de Luc – qui était déjà relativement bon pour, rappelons-le, un enfant de 5 ans qui n'a encore reçu aucun apprentissage formel des lettres en classe – augmente encore de 2 points. Caro, quant à elle, obtient également un score plus élevé à T3 qu'à T1 (+ 5 points) mais elle n'arrive à ce moment de l'étude qu'au niveau de Luc à T1.

Ce qui distingue très fortement les enfants, ce sont leurs scores en écriture de lettres à T3. Bien qu'à T1 ils parvenaient à écrire autant de lettres l'un comme l'autre – 8 au total – il s'avère que, huit mois plus tard, Luc parvient à en écrire 15 de plus et Caro, seulement 3. Ces résultats peuvent être mis en relation avec ceux émergeant des analyses microgénétiques. Luc, utilisait déjà à T1, ses capacités de reconnaissance des lettres pour repérer les mots contrairement à Caro. A T3, Luc tente même de lire le texte au cours de la phase de repérage des mots ; cette stratégie est inexistante chez Caro. Cette dernière utilise alors la stratégie de repérage sublexical qu'elle n'utilisait pas au premier temps de l'observation. La dimension alphabétique liée à l'activité d'écriture semble donc plus investie par Luc que par Caro, alors que leur départ était identique.

5. Remarques conclusives

L'objectif énoncé en début d'exposé était de pointer l'ajustement réciproque entre les énoncés de l'enseignante d'une part, et ceux des apprenants de l'autre, pendant quatre séances sur un même objet de savoir, la lecture/écriture au cycle 2. Il était aussi de cerner les apprentissages stabilisés des élèves en les mettant en rapport avec les apprentissages émergeant dans l'interaction.

L'analyse microgénétique de l'enchaînement des composantes du savoir dans l'interaction a montré les éléments suivants :

1/ le fonctionnement correspond bien aux *composantes prescrites*, sous-jacentes aux différentes phases de la situation. Ce sont en effet les composantes *sémantique/sémiopicturale*, *narrative écrite*, de *segmentation lexicale* et de *reconnaissance des mots et des lettres* qui reviennent dans les deux dyades et aux deux temps exposés ici (T1 et T3). Ceci dit, une dominance de composantes a été relevée selon les dyades à T1 : la *segmentation lexicale* chez Luc et la composante *sémantique/sémiopicturale* chez Caro ;

2/ des composantes de nature aussi bien *textuelles*, *lexicales* et *alphabétiques* sont traitées dans l'interaction, ce qui montre la possibilité d'une intégration de ces différentes dimensions langagières en réseau ;

3/ elles fonctionnent non pas de manière *linéaire*, partant des lettres et des sons pour aller vers la narration textuelle, ou l'inverse, mais plutôt *en boucle*, bien que les phases prescrites soient présentées de manière ordonnées. Un exemple de ce travail en boucle dans lequel plusieurs composantes interviennent en alternance est particulièrement frappant lorsque les élèves énoncent leur texte (narration écrite), le segmentent en mots lorsqu'ils le dictent, reviennent à la composante sémiopicturale ou sémantique pour la suite du texte à écrire, etc. ;

4/ enfin, concernant les différences entre T1 et T3, la progression la plus claire se marque sur le nombre des unités de sens consacrées au *repérage lexical* et *sublexical* dans la dernière phase des séances de Dictée à l'adulte, le pointage de mots, pour les deux dyades observées. Il semble donc bien que ce soit la dimension alphabétique qui guide leur repérage de mots à T3, comme en atteste leur progression dans l'écriture des lettres entre T1 et T3. Les principaux objets d'enseignement et d'apprentissage de la Dictée à l'adulte, le passage de l'oral à l'écrit, la segmentation orale des mots et leur reconnaissance/identification écrite, ont été réellement investis par l'enseignante et par les deux élèves.

L'hypothèse de départ de cette recherche consistait à avancer que le fonctionnement des composantes et leur complexification entre deux moments de travail pendant l'année scolaire, dépendent de la capacité des partenaires à construire une zone de compréhension commune. Qu'en est-il de cette coconstruction ?

1/ Les deux dyades témoignent d'un ajustement assez proche, dans la mesure où les patterns de compréhension dominants sont l'*accès aux significations des élèves* et la *construction des significations conjointes*, alors que les patterns de *juxtaposition des significations* ou des *significations imposées* par l'enseignant sont largement minoritaires. Dans le travail de l'enseignante, une constante est donc à relever, celle d'une large place faite aux élèves qui, quant à eux, la tiennent de manière engagée. Le même constat peut être effectué lorsque l'on s'intéresse, non plus aux similitudes entre les deux élèves, mais à celles observées entre T1 et T3

2/ Considérant l'enchaînement des patterns entre le début et la fin de chaque séance, rien n'indique un changement qui irait dans le sens d'une zone de moindre partage à un partage avéré. Il se pourrait que le découpage des phases de la situation, relativement brèves et comprenant parfois peu de séquences, ne permette pas cette progression, mais on peut également faire l'hypothèse de la place constante tenue par cette enseignante avec ses élèves.

Étant donné les composantes traitées et les patterns de compréhension qui caractérisent la dynamique des échanges, quelles sont les connaissances qui ont pu être stabilisées au fil de l'année scolaire ? Les composantes qui ont le plus progressé entre T1 et T3 sont-elles celles qui ont été dominantes dans le travail en classe (lexicales *versus* sublexicales) ? La progression est la plus marquée sur deux dimensions : la dimension lexicale de segmentation et la dimension alphabétique d'écriture des lettres, ceci chez les deux enfants. Si

ces deux résultats correspondent aux objets traités en classe, il n'en va pas de même de la reconnaissance de mot, traitée et largement investie par les deux enfants à T3, mais non réactivée dans l'épreuve de repérage de mots dans une phrase. Il reste à mentionner une lacune dans l'élaboration du bilan psycholinguistique, dans lequel on devrait également pouvoir tester les connaissances stabilisées en *compréhension de texte*.

L'apport de cette contribution peut être relevé sur deux plans. Sur le plan méthodologique tout d'abord, il s'agit de l'élaboration puis du découpage d'une unité d'analyse qui permette de cerner l'interaction sur le savoir en elle-même (*l'unité de sens*) et d'une autre unité qui permette de faire apparaître l'enchaînement des composantes du savoir traitées par les partenaires (*la séquence*), unité complétée par l'attribution d'un pattern de compréhension. Sur le plan théorique intimement lié au plan méthodologique, l'apport est double. Il réside dans la relation d'interdépendance établie entre le fonctionnement du savoir et l'échange des significations attribuées et élaborées par les partenaires, significations qui se transforment au cours de la microgenèse. Il réside également dans la prise en compte du versant des apprentissages stabilisés, comme cristallisation et conservation des apprentissages émergeant dans l'interaction, dont il est difficile de saisir sur le vif l'impact sur l'intériorisation et de là, sur une possible activation lors de tâches scolaires portant sur les mêmes composantes.

Pour conclure, la situation de Dictée à l'adulte, situation dite complexe parce qu'intégrative de plusieurs composantes du savoir, vise surtout à les faire découvrir et construire dans un tout signifiant pour l'élève. Ceci dit et comme pour les autres situations mentionnées en début d'article, elle nécessite en alternance un travail basé sur des activités *spécifiques*, pour consolider et systématiser chacune des composantes, prises alors séparément. Or ces activités n'ont pas été analysées ici, et nul doute que le travail qui y est effectué ait eu un impact sur les composantes traitées en séance et sur les connaissances attestées par les épreuves.

Bibliographie

- AUVERGNE M. (2006). *Ajustement des interventions entre enseignant et élèves dans une situation de lecture/écriture au cycle élémentaire (Dictée à l'adulte). Une microanalyse didactique*. Mémoire de DEA, FPSE, université de Genève.
- ALLAL L., BÉTRIX-KÖHLER D., RIEBEN L., BARBEY Y. R., SAADA-ROBERT, M., et WEGMULLER, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg Suisse : Éditions universitaires.
- BALSLEV K. (2000). « Didactique et alphabétisation ». *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 92. Genève : Université de Genève.

- BALSLEV K., CLARET-GIRARD V., MAZURCZAK K., SAADA-ROBERT M., et VEUTHEY C. (2005). « La résolution de problèmes en français scriptural. Un outil pour enseigner/apprendre ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 59-72.
- BALSLEV K., MARTINET C., et SAADA-ROBERT M. (2006). « La lecture interactive d'albums de jeunesse à quatre ans en classe. Étude microgénétique ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 15, p. 41-61.
- BROSSARD M. (1998). « Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit ». In Brossard M. et Fijalkow J. (éd.). *Apprendre à l'école. Perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 37-52.
- BROSSARD M. (1985). « Qu'est-ce que comprendre une leçon ? ». *Bulletin de psychologie*, tome XXXVIII, n° 371, p. 727-737.
- GROSSEN M. (2001). « La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point ». In Bernié J.-P. (éd.). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 59-76.
- GROSSEN M., BESSIRE M. J. L. et PERRET-CLERMONT A. N. (1997). « Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives ». In Grossen M. et Py B. (éd.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne : Peter Lang, p. 221-247.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990-2006). *Les interactions verbales. Tome 1 : approche conversationnelle*. Paris : Armand Colin.
- LEUTENEGGER F. et GIGER I. P. (2002). « Phénomènes didactiques en classe d'immersion ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 2, p. 327-345.
- LEUTENEGGER F. et SAADA-ROBERT M. (2002). « Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation ». *Raisons éducatives*, n° 5. Bruxelles : De Boeck.
- RIEBEN L. et SAADA-ROBERT M. (1997). « Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans ». In Rieben L., Fayol M., et Perfetti C. A. (éd.). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 335-359.
- RIEBEN L., SAADA-ROBERT M., CHANGKAKOTI N. et al. (1994). *Analyse des bilans psycholinguistique et opératoire – Rapport interne n° 2*. Genève : FPSE, document interne.
- ROJAS-DRUMMOND S. et MERCER N. (2003). « Scaffolding the development of effective collaboration and learning ». *International Journal of Educational Research*, n° 39, p. 99-111.
- SAADA-ROBERT M. (1998). « Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle ». In Brossard M. et Fijalkow J. (éd.), *Apprendre à l'école. Perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 81-102.

- SAADA-ROBERT M., AUVERGNE M., BALSLEV K. *et al.* (2003). « Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit ». *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, n° 100.
- SAADA-ROBERT M. et BALSLEV K. (2006). « Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 3.
- THEVENAZ T. (2004). « La dictée à l'adulte ou à un médiateur "expert" : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre de texte ». Disponible sur Internet, consulté le 18 avril 2007 : <http://fapservnt2.unige.ch/Fapse/grafe.nsf/pubpublicationsauteurs?ReadForm&Auteur=Thevenaz-Christen+Therese>

Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire

Joël Clanet, université de Toulouse-le Mirail-Toulouse 2,
équipe GPE-CRÉFI-T

La quête de « La » méthode d'enseignement-apprentissage de la lecture a longtemps mobilisé certains chercheurs en sciences de l'éducation. Loin de nous cet objectif lorsque nous observons les situations de lecture en classe, que ce soit auprès des 200 cours préparatoires engagés dans le protocole des CP à effectifs réduits ou lors des travaux menés dans le cadre du PIRÉF¹. Nous étudions la manière dont s'organisent les actions-interactions maître-élève(s) et élève-maître lors d'une séance de lecture. Nos références théoriques sont piagétienne et vygotkienne. La description de ces interactions est mise en perspective à la fois avec le degré de difficulté que représente la tâche à effectuer pour chacun des élèves ainsi qu'avec le niveau de maîtrise de la lecture. La description de ces différents aspects mène au constat d'une relation entre difficulté de la tâche et activité interactive. L'étude des liens pratique d'enseignement / degré de maîtrise de la lecture, nous amène à constater que la relation activité interactive / difficulté de la tâche est particulièrement lourde de conséquence pour les élèves « moyens ».

Introduction

Cette contribution traite des pratiques d'enseignement dans leurs relations aux conduites d'apprentissage en classe de CP (première primaire) lors de séances de lecture. L'un des organisateurs de ces pratiques d'enseignement dans ces moments là est la manière dont le maître interagit avec ses élèves (Clanet, 1997). L'objectif général de nos travaux est classique : à l'instar de travaux en didactique de « l'explication » (Goigoux, 2002) nous tentons de répondre à des questions telles que : Que fait un enseignant en classe ? À qui s'adresse-t-il ? Quel est le contenu de ses interventions ? Comment enrôle-t-il ses élèves dans la résolution des tâches qu'il leur propose ? Peut-on repérer des liens entre l'activité d'enseignement et les apprentissages appréhendés à partir de résultats à des épreuves standardisées ? etc. La liste serait longue, nous pouvons la résumer à la volonté de décrire et d'expliquer les pratiques d'enseignement dans leurs liens avec les conduites d'apprentissage.

1 PIREF : Programme incitatif à la recherche en éducation et formation.

Dans la forme, notre propos reprend très partiellement les conclusions de plusieurs de nos travaux sur cette thématique ; notre objectif est de livrer les dernières avancées tant en matière de connaissances construites qu'en matière de recueil de l'information que nous utilisons.

1. Éléments de problématisation

Est-ce une dérive langagière ou l'expression d'une volonté de maîtrise de la chose ? Lorsqu'il s'agit d'évoquer l'enseignement-apprentissage de la lecture on parle de méthode sans se poser la question suivante : celle qui concerne l'enseignement serait-elle identique à celle qui concerne l'apprentissage ? Existerait-il entre les deux démarches d'enseignement et d'apprentissage des liens univoques ? Si oui, lesquels, et surtout ces deux activités se plieraient-elles de manière aussi évidente à une quelconque méthodologie ? La remarque que nous faisons là est classique, il faudrait s'interroger sur sa pérennité.

Ces éléments de débat abordent des questions plus larges : l'enseignement dirige-t-il les apprentissages des élèves, les accompagne-t-il, les facilite-t-il ? L'apprentissage est-il la conséquence d'un enseignement ? Celui-ci étant organisé, rationalisé, orchestré par le maître, ou bien ce dernier n'est-il que l'un de ceux qui contribuent aux apprentissages des sujets élèves qui lui sont confiés en leur proposant des situations dans lesquelles le maître déploie une activité de soutien, de dynamisation, d'encouragement... escomptant pour ses élèves un apprentissage ?

À notre sens, les pratiques d'enseignement ne sont pas de manière univoque la conséquence d'un modèle didactique posé *a priori*, modèle définissant également les effets sur les apprentissages de l'élève, en cela nous rejoignons M. Bru (2006). Il ne suffit pas non plus de proposer une situation didactique au sein de laquelle la tâche à accomplir représenterait l'obstacle dont le franchissement serait apprentissage, encore faut-il soutenir et dynamiser l'activité des élèves, leur permettre de « fonctionner une tête au dessus »² afin qu'ils réussissent.

En référence aux théories piagésiennes c'est l'élève qui construit ses connaissances, dans des situations au sein desquelles le maître intervient. L'intervention de ce dernier est notable au moins à deux titres, la conception de la situation et tout particulièrement le choix de la tâche à effectuer par les élèves, afin de servir au mieux les « zones prochaines de développement » (Vygotski, 1997) et la dynamisation de l'activité des élèves dans le but de leur permettre d'effectuer cette tâche. À ce titre, nous verrons combien cette activité d'étayage – pour reprendre Bruner (1983) – a peu d'influence auprès des élèves pour qui la tâche à effectuer ne pose aucune difficulté, comme pour ceux qui, au contraire, sont incapables de la résoudre.

2 Yves Clot cite cette formule de Vygotski à propos de l'analyse du jeu enfantin dans l'avant propos à l'ouvrage *Pensée et Langage* (1997).

Nous considérons donc que l'enseignement ne se résume pas au choix judicieux du contenu de connaissance à proposer aux élèves dans une didactisation *ad hoc*, ni dans la seule activité organisatrice et gestionnaire (on dit communément pédagogique) de la classe mais dans la rencontre des deux.

À la différence d'É. Nonnon (1999) dans la distinction qu'elle fait à propos des interactions et de l'oral en classe, nous n'étudions pas la dimension socio-culturelle, le rôle et le statut de chacun, la manière dont se construisent et évoluent les règles ; nous n'étudions pas davantage l'acquisition de compétences langagières spécifiques : pratique de la langue, communication, genres discursifs... ; nous étudions les interactions verbales maître-élève(s) davantage comme médiation dans la construction de connaissance et de démarches intellectuelles. Nous nous intéressons moins aux « activités cognitives engagées lors de séquences d'apprentissage et aux modalités du dialogue didactique permettant de réelles avancées conceptuelles » (Nonnon, 1999) de la part des élèves que de la manière dont l'enseignant va orienter les activités cognitives de ses élèves. Face à une tâche de lecture qu'il vient de lui proposer, l'enseignant va soutenir, dynamiser, orienter, l'activité de l'élève en vue de sa réussite. Cette activité enseignante, largement portée par le discours : Quelle est-elle ? À qui s'adresse-t-elle ? Est-elle invariante ? Quelle stratégie de résolution encourage-t-elle ? ... Telles sont quelques-unes des questions auxquelles nous tentons de répondre.

Les situations d'enseignement-apprentissage mises en place par un enseignant en vue de l'apprentissage de la lecture sont multiples et complexes. Leur multiplicité renvoie *a minima* à la diversité des activités de lecture et leur complexité se nourrit de l'interaction des nombreuses dimensions constitutives de ces situations. Nous avons montré ailleurs (Clanet, 1997) combien la quête d'une connaissance fine des situations d'enseignement-apprentissage de la lecture comportait le risque d'une fuite en avant car la somme des variables potentiellement actives est très importante ; nous avons également montré qu'il était heuristiquement plus intéressant d'étudier la manière dont s'organisaient les différentes modalités rendant compte des situations. Ces modalités concernent les caractéristiques de l'enseignant, ce qu'il fait en classe, à qui il s'adresse, quel est le contenu de l'interaction, quelles sont les caractéristiques des élèves, quel est pour chacun d'eux leur niveau de maîtrise de la lecture... Ces dimensions adoptent des configurations particulières issues de leur proximité statistique³. L'étude de ces configurations nous a permis de constater que de toutes, ce sont les dimensions rendant compte de l'interaction maître-élève qui organisent le mieux les configurations dans le sens où elles leur octroient une stabilité importante que ne viennent pas bousculer l'adjonction de dimensions nouvelles dans les analyses. Nous appelons donc « organisateur des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture », la gestion-organisation des interactions maître-élève(s) et élève-maître lors des séances de lecture. Ce n'est pas le seul organisateur des pratiques. Dans le même ordre d'idée mais avec des

3 La métrique sous-jacente aux analyses multidimensionnelles est le Chi 2.

méthodologies différentes, J.-J. Maurice (2005) a montré que la tâche choisie par le maître et proposée aux élèves, ainsi que la gestion temporelle de l'activité (Maurice, Allègre, 2002) étaient également organisateurs de l'activité.

Nous constatons lors d'observations de séances de lecture en classe de CP (deuxième année du cycle 2) quelles sont les activités déployées par les interactants, en cela nous avons coutume de parler des pratiques constatées. La précision n'est pas anodine ; nous avons montré ailleurs (Clanet, 1998) que s'agissant des mêmes enseignants, les analyses effectuées à partir de leurs déclarations ne rejoignent pas celles menées à partir des observations de leur activité en classe. La distinction entre pratiques déclarées et pratiques constatées (que nous préférons à pratiques effectives) n'installe aucune hiérarchie entre les deux, il est intéressant d'étudier ce que disent faire les praticiens même s'ils « ne font pas exactement ce qu'ils disent faire ».

Même s'ils sont peu nombreux, certains travaux qui se sont intéressés à ce qui se passait en classe ont permis, par exemple, de montrer que les maîtres ignorent davantage les élèves les moins bien classés en rentrant notamment moins souvent en interaction avec eux (Sirota 1988 pour l'école primaire, plus récemment Clanet, 2005 ; Felouzis, 1997 pour le lycée). Tout se passerait comme si les enseignants ne voulaient pas retarder ou perturber l'avancée didactique et pédagogique de la classe par les lacunes, les manques ou les erreurs de certains élèves. « Ils consacraient au contraire d'autant plus de temps aux élèves qui se situent au-dessus d'un minimum jugé acceptable » (Ben-Ayed et Broccolichi, 2001). D'autres recherches développées dans le domaine de la didactique des mathématiques montrent que les professeurs du domaine auraient plutôt tendance à solliciter davantage les possibilités de réflexion des bons élèves et à confiner les plus faibles dans des tâches d'application ou de stricte mémorisation (Butlen et Pezard, 1992 ; Perrin-Glorian, 1993). Des travaux récents (Klibanoff *et al.*, 2006 ; Vasilyeva *et al.*, 2006) montrent qu'aussi bien en mathématiques qu'en français, le contenu du discours de l'enseignant et la fréquence avec laquelle il emploie des expressions mathématiques ou des formes d'expression langagière (l'emploi de tournures passives) influencent les progrès scolaires des élèves.

Qu'il s'agisse donc du choix des élèves interpellés ou interrogés, de la tâche qui leur est proposée ou du contenu du discours des maîtres, de nombreux aspects de l'interaction maître-élève(s) et élève-maître influencent les apprentissages.

2. Protocole de recueil de l'information

Nous poursuivons depuis plusieurs années le même objectif, décrire, expliquer et comprendre l'activité d'enseignement dans ses liens avec l'activité d'apprentissage en classe. Le protocole d'observation a largement évolué durant

cette période. Nous présentons ci-dessous la dernière version⁴. Les moments forts du recueil de données sont les suivants :

– La passation par les élèves de tests d’acquisitions scolaires à trois moments de l’année, octobre, février, juin. Ces tests d’acquisitions scolaires sont ceux utilisés lors de la recherche sur les CP à effectifs réduits (Bru, Clanet, Maurice, 2003) et légèrement revisités pour la recherche PIREF⁵. Nous disposons, outre d’un score global en lecture, de scores plus précis concernant : 1. La reconnaissance (immédiate) de mots, 2. Le lexique, 3. La sémantique, 4. L’écriture, 5. La conscience phonique, 6. La compréhension orale, 7. Le traitement complexe d’un mot.

– La passation de tests de maîtrise de la lecture : « L’alouette »⁶ (ce test mesure la capacité à lire en dehors de toute aide possible du sens du texte. Un des avantages de ce test est qu’il ne sature pas à ce niveau d’enseignement et discrimine bien les élèves, ce qui n’est pas toujours le cas des tests d’acquisition scolaires qui sont couramment utilisés) et un test davantage centré sur la compréhension de l’écrit : E 20⁷

– L’observation vidéoscopée à l’aide de deux caméras (une fixe filmant en plan large l’intégralité de la classe, l’autre suivant l’enseignant) d’une matinée de classe, matinée au cours de laquelle le maître met en œuvre une séance de lecture et une de mathématiques

– La passation le lendemain (au plus tôt de toute manière) d’épreuves construites à partir de ce qui a été réalisé en classe et tendant à mesurer la DPA (Distance à la Performance Attendue) de chacun des élèves – nous y reviendrons.

Deux dimensions du protocole réclament un travail important : le codage des vidéos afin de relever les actions-interactions maître-élève(s) et élève-maître et la mesure de la DPA pour chacun des élèves.

2.1. L’observation des situations de classe

Le visionnage des enregistrements vidéos permet de renseigner une grille où nous notons les différentes modalités prises par les variables retenues comme indicateurs des interactions. Nous relevons pour chacune des actions verbales...

Qui s’adresse à qui ?

Qui ? Nous repérons qui est initiateur de l’action-interaction (le maître, un élève) À qui s’adresse-t-il ? Les destinataires peuvent être : l’enseignant, l’élève, un groupe d’élèves ou tous les élèves autrement dit l’ensemble de la classe.

4 Une remarque s’impose, la charge est lourde à qui souhaite observer les pratiques *in situ* et étudier les liens éventuels avec la maîtrise de la lecture.

5 Recherche PIRÉF Caractérisation des pratiques d’enseignement et détermination de leur efficacité – La lecture et les mathématiques au cours préparatoire (première primaire), en cours.

6 « L’alouette » édité par ECPA. Lefavrais, P. (1965). *Test de l’Alouette*. Paris : E.C.P.A.

7 Khomsi, A., 1990.

Qu'il soit initiateur ou destinataire de l'action-interaction nous relevons précisément de quel élève il s'agit (affectation d'un numéro ou prénom).

Quelle forme prend l'action-interaction ?

Est-ce une question ? Une information (explication) ? Une réponse à une question ?

Quel type de consignes donne l'enseignant ?

La consigne est dépouillée (D), elle comporte un complément affectif, un encouragement (CA) et/ou elle comporte un complément méthodologique (CM).

Quel retour évaluatif ?

Celui-ci peut porter sur le résultat et/ou sur la méthodologie utilisée pour atteindre ce résultat.

Quel est le contenu de l'interaction

En ce qui concerne le contenu de connaissance en jeu, nos observations portent sur des séances de lecture ou de mathématiques. Nous présentons ici la partie de la grille que nous utilisons pour observer les séances de lecture au cours préparatoire (première élémentaire).

S'agissant du contenu de connaissance en jeu, trois dimensions sont repérées :

- l'action-interaction porte sur la voie directe : reconnaissance globale du mot à lire (on parle également d'adressage) ;
- l'action-interaction porte sur la voie indirecte (ou assemblage), le découpage en syllabes ou en lettres est la manière utilisée pour lire le mot ;
- l'action-interaction porte sur la compréhension (il est question du sens du mot).

Le contenu de l'interaction peut concerner, non pas le savoir en jeu mais la gestion-organisation de la classe, nous regroupons sous cette dénomination tout ce qui concerne la gestion matérielle de la situation, son organisation pédagogique ainsi que ce qui relève du maintien de la discipline.

La saisie des évènements de la séance observée nous livre deux types de données :

- des données quantitatives qui concernent les fréquences cumulées, lors de moments caractéristiques des séances (par exemple le moment où l'enseignant propose la lecture d'un texte écrit au tableau à l'ensemble de la classe). Ces moments sont ramenés à l'heure pour comparaisons intra et inter individuelles. Combien l'enseignant donne-t-il, par exemple, de consignes réclamant l'utilisation de la voie indirecte (à l'ensemble de la classe ou bien à un seul élève et lequel) ?

– des données qualitatives. Nous détenons pour chaque action verbale une somme d'informations qui permettent la quête de cooccurrences. Par exemple : existe-t-il des différences de consignes suivant le statut scolaire de l'élève ?

2.2. La mesure de la Distance à la Performance Attendue (DPA)

Pour chacun des élèves de la classe, la tâche proposée par l'enseignant représente une difficulté particulière : pour certains la difficulté est insurmontable, pour d'autres elle ne pose aucun problème, pour d'autres enfin, le saut qualitatif est réalisable, la tâche prescrite se situant dans la « zone d'apprentissage potentiel » au sens de Vygotski (Maurice, 2007).

Afin d'inférer le potentiel de chaque élève face à la tâche choisie par l'enseignant, nous nous appuyons sur la vidéo de la séance. Le jour même, ce film est étudié, il permet une analyse ergonomique de la tâche (difficultés spécifiques, savoirs en jeu, pré requis nécessaires, stratégies potentielles, « outils de lecteurs » supposés utiles face aux tâches proposées). Exemples d'outils de lecteurs : les mots considérés comme déjà connus, mais également les sons, la capacité à faire des synthèses des sons, le niveau de conscience phonologique...). Grâce à cette analyse de la tâche choisie par le maître, des tests sont élaborés : ils visent l'évaluation du « potentiel d'un sujet à qui on a prescrit cette tâche ». Un ou deux jours après la séquence filmée en classe, ces tests sont proposés aux élèves, en protocole individuel, en dehors du contexte classe. Cette méthodologie évaluée, pour chaque élève, sa « Distance à la performance attendue » (DPA), quantifiée de 0 à 1. Cette distance est nulle pour un élève qui se montre performant face aux tests issus de l'analyse de la tâche prescrite, elle est maximale pour l'élève qui ne réussit aucun de ces tests. Il s'agit d'une distance résiduelle (il peut y avoir eu apprentissage entre l'observation en classe et le moment de la mesure de la DPA). Il reste cependant possible d'affirmer que si une distance est observée (le test révèle le faible potentiel d'un élève), alors c'est qu'elle était au moins aussi importante, pour cet élève, lorsque l'enseignant a proposé la tâche deux jours avant.

Les analyses des tâches proposées sont élaborées à partir des deux processus d'identification des mots : la voie directe et la voie indirecte.

– **Voie directe** (ou adressage : reconnaissance des mots connus du lecteur par appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation en mémoire, phase orthographique sans recours à la conversion phonologique). Plusieurs mots isolés à lire en un temps qui ne laisse pas la possibilité d'utiliser la voie indirecte⁸, ni l'appui sur le sens (absence de contexte).

– **Voie indirecte** ou assemblage (traitement des mots inconnus du lecteur, par la transformation de l'information visuelle en information phonologique et par l'application de règles de correspondance entre graphies et phonies). Trois types de DPA : *lecture de syllabes*, *lecture de sons* isolés et *conscience phonologique*.

8 Sauf peut-être pour des déchiffreurs particulièrement véloces.

La DPA voie indirecte est décomposée en *DPA syllabes*, *DPA sons* (lecture de syllabes ou de sons présents dans ce même texte).

Nous rajoutons la *DPA Voie mixte* : plusieurs mots isolés à lire, en un temps qui laisse la possibilité d'utiliser les deux stratégies précédentes, sans appui sur le sens (absence de contexte) : nous ignorons alors quelle stratégie est utilisée par l'élève.

Un enseignant choisissant un texte à faire découvrir à ses élèves, détermine des conditions différentes en fonction de leur potentiel. Les DPA spécifiques (syllabes, sons, voie mixte...) illustrent ces conditions différentes : certains élèves ont des DPA proches de 0 (ils sont proches des outils nécessaires pour lire ce texte), d'autres, proches de 1 (face au texte proposé ils sont très démunis et dépendants).

3. Quelques résultats illustratifs

Dans un premier temps, nous allons très rapidement évoquer des connaissances construites à propos de l'organisation générale et de la structuration de séances de lecture, de leur dimension temporelle, ainsi que de l'impact de certaines dimensions contextuelles notamment l'effectif de la classe.

Dans un second temps, nous évoquerons certaines des connaissances construites à partir de l'observation de deux classes de cours préparatoire à trois moments de l'année (décembre, mars et juin) durant deux années consécutives. Les observations, effectuées à l'aide du protocole que nous venons de présenter, concernent les séances lecture et plus particulièrement le moment où l'enseignant organise la lecture d'un texte commun écrit au tableau avec l'intégralité de la classe.

Quelques-unes des observations confirment des travaux déjà anciens (De Landsheere et Bayer, 1969 ; Colomb, 1987 ; Postic, 1992).

3.1. L'organisation générale de la séance

L'observation de 200 maitres de classes de cours préparatoire à qui l'on avait demandé de mettre en place une situation de découverte de texte (nous avons standardisé *a minima* la situation⁹) nous a permis de constater la diversité des pratiques. En ce qui concerne la structuration de la séance, certains enseignants ne mettent en œuvre que des moments de découverte collective du texte de lecture (14 %), d'autres exclusivement des moments de découverte individuelle (rares : 2 %), d'autres encore proposent une séance où se sont

9 Il a été demandé aux maitres de mettre en place une activité de découverte d'un texte nouveau. Des textes (comparables et différents suivant la période de l'année) ont été proposés ; pour ceux qui ont souhaité construire leur texte, notamment à partir des éléments de vocabulaire déjà rencontrés en classe, des éléments de cadrage ont été précisés (par exemple dans le rapport entre mots inconnus, mots déjà rencontrés et mots familiers). La standardisation de l'observation a également été effectuée lors d'une journée d'information-formation à l'outil qui a regroupé l'ensemble des observateurs.

succédés des moments de découverte collective et des moments de découverte individuelle (24 %), d'autres des moments de découverte collective suivis de moments d'exercice (25 %), d'autres enfin ont proposé des moments de découverte collective, de découverte individuelle et des moments d'exercice (38 %). La structuration générale de la séance est indépendante de l'effectif de la classe de CP (la recherche compare les pratiques d'enseignement dans les classes à effectif réduit – une dizaine d'élèves – et des classes à effectif habituel).

Les scénarios généraux de mise en œuvre de l'activité, s'ils ne diffèrent pas dans les deux contextes (réduit vs habituel), laissent apparaître des différences si l'on considère les trois moments particuliers que sont la découverte collective du texte de lecture, sa découverte individuelle et les moments d'exercice. Cette précision est importante car au delà de ces moments différents, il s'agit de tâches différentes à réaliser par les élèves. L'activité des enseignants pour dynamiser, soutenir, encourager... l'activité des élèves dans ces moments là, face à ces tâches là, est différente, notamment (et c'est ce qui nous intéresse) dans les liens que nous avons pu constater avec les performances scolaires des élèves.

Les moments de découverte individuelle du texte sont ceux qui fonctionnent le plus en moment de dévolution dans les classes à effectif réduit. Même si dans tous les cas les enseignants interviennent dans ces moments là, l'effectif moindre permet un climat particulier de la classe et ouvre la possibilité d'une plus forte responsabilité personnelle de l'élève face à la tâche.

Toutefois cette relation particulière à la tâche ne se traduit pas d'effet en matière de performances scolaires ; toutes choses étant égales par ailleurs, il n'existe pas de lien entre pratique d'enseignement dans ces moments là et performance scolaire moyenne des classes observées aux épreuves appréhendant le niveau de maîtrise de la lecture. La difficulté de la tâche rencontrée par chacun des élèves semble déterminer le niveau de réussite. Nous retrouvons là un des effets relevés par J.-J. Maurice de la Distance à la performance attendue (DPA) qui se produit dans le rapport à toute tâche proposée aux élèves. En leur proposant telle ou telle tâche et en les laissant se confronter seuls à cette tâche, les maîtres « livrent les élèves » à la seule DPA inhérente à l'exercice proposé. On ne repère que très peu d'impact de leur activité d'enseignement, impact que l'on appréhende par contre davantage dans les moments de découverte collective du texte ainsi que dans les moments d'exercice (tous les élèves tirent bénéfice d'une individualisation des interactions maître-élève à ces moments là).

Nous sommes tentés de dire que c'est davantage dans les moments de pilotage de la classe dans son entier (quel qu'en soit l'effectif) que se nouent des articulations entre pratique d'enseignement et performances scolaires des élèves. Une fois de plus ce sont les élèves bons ou moyens qui en bénéficient le plus¹⁰.

10 Ces conclusions sont issues du rapport remis au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, direction de l'Évaluation et de la Prospective intitulé : *Méthodologie d'évaluation des compétences des élèves et des adultes*. Mars 2006.

3.2. Les élèves

Lors des séances de lecture¹¹, la difficulté de la tâche proposée par l'enseignant installe chacun des élèves dans un rapport différent à celle-ci ; ce rapport a été mesuré lors de chacune de nos observations (début, milieu et fin d'année scolaire) grâce à la DPA. Près de 80 % des élèves conservent une DPA invariante ou variant faiblement (47 % quasi invariante ; 29 % : faibles variations). Si une grande partie des élèves conservent des DPA proches c'est que les tâches augmentent en difficulté, tout en restant « calées » sur la zone proximale de développement des mêmes élèves (cf. « steering group », Dahllöf, 1967, cité par Lungren, 1972, p. 26)

Les élèves les plus performants n'auraient donc aucune difficulté à réaliser les tâches, les élèves les plus faibles seraient condamnés à affronter des enjeux de savoir qu'ils ne peuvent assumer seuls, ils seraient dépendants des aides apportées par l'enseignant. Une grande partie des élèves conserve ainsi le même statut face aux tâches proposées.

L'utilisation de tests de lecture plus discriminants que les épreuves scolaires (par exemple : « L'alouette¹² ») révèle, dans les deux classes observées, que les élèves qui en début d'année sont repérés bons ou faibles lecteurs conservent ce statut en fin d'année. Par contre, les élèves qui ont des performances moyennes à ce test en début d'année, ont changé de statut en fin d'année. La moitié d'entre eux sont parmi les bons élèves, l'autre moitié a régressé au niveau des élèves plus faibles.

L'étude des DPA mesurées en décembre confirme qu'à cette époque l'enseignant choisissait des tâches qui plaçaient les élèves moyens (référence début d'année) à des distances comparables. Par contre, dès le mois de mars, les tâches choisies provoquent des DPA qui partagent le groupe en deux : ceux qui finiront l'année parmi les bons élèves ont des DPA faibles (les tâches choisies sont proches de leur potentiel) ; les autres ont des DPA fortes. L'enseignant, par ses choix de niveau de difficulté des tâches, semble avoir « suivi » la progression des élèves moyens qui réussissent à améliorer leurs performances.

Les contraintes d'un enseignement face à un collectif hétérogène obligeraient l'enseignant à faire des choix. Ces choix prendraient en compte l'apprentissage, mais aussi des contraintes liées au temps didactique, ainsi qu'un niveau de difficulté acceptable par ce groupe hétérogène. Les conséquences sur l'apprentissage seraient contrastées : les élèves forts ou faibles en lecture conserveraient leur statut ; au niveau des élèves moyens, l'action de l'enseignant risque d'avoir des conséquences plus différenciatrices.

11 Ces conclusions sont celles tirées de l'observation de 2 classes de CP trois fois dans l'année, deux années consécutives.

12 « L'alouette » édité par ECPA. Lefavrais, P. (1965). *Test de l'Alouette*. Paris : E.C.P.A. Ce test mesure uniquement la dimension « assemblage » du savoir lire de l'élève. Ce dernier n'a aucun recours possible au contexte (au sens du texte). Exemple d'un phrase extraite du texte à lire : « L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier ».

Nos observations du déroulement de la classe permettent de constater que les aides apportées aux élèves, permettent très souvent de compenser un niveau de difficulté trop important. Ainsi, l'action du maître auprès des plus faibles a souvent pour effet de faire en sorte qu'ils accèdent à la réponse attendue. Cependant, un ou deux jours après, la mesure des DPA révèle que, pour certains d'entre eux, cette médiation n'a pas permis d'apprendre (confirmation du fait qu'au delà d'une certaine « zone » l'ostension du chemin qui mène à la réponse est peu utile à l'élève). Les choix de niveau de difficulté des tâches, associés aux aides apportées par le maître, seraient bénéfiques pour certains élèves, peu efficaces pour d'autres. Les aides permettraient à certains d'aller au delà de leur potentiel, elles masqueraient à court terme l'échec des autres.

3.3. L'activité d'enseignement

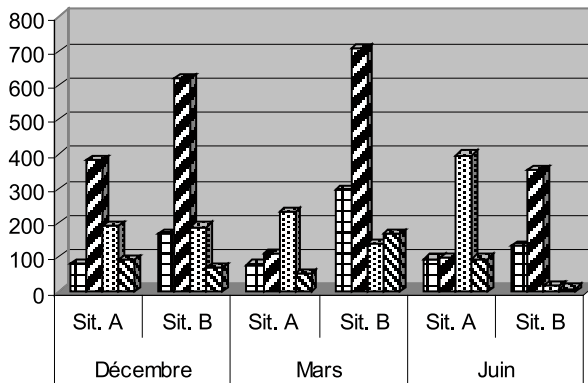
Lors d'une séance de lecture, le maître prend l'initiative d'une action-interaction verbale dans environ deux cas sur trois (1/3 à l'initiative d'un élève). Ceci représente des fréquences différentes suivant la classe : en une heure nous avons comptabilisé 582 prises de parole de l'enseignant A, 1125 pour l'enseignant B.

À qui s'adresse-t-il ? Le maître A interpelle aussi fréquemment un élève en particulier que l'ensemble de la classe, alors que le maître B s'adresse à un seul élève dans les $\frac{3}{4}$ des cas (ces répartitions ont été observées au mois de mars).

Remarque : Lorsqu'un élève « prend l'initiative », il s'adresse au maître et dans la quasi totalité des cas c'est pour répondre à une question ou une interpellation de ce dernier ; le schéma de l'échange est celui qui associe question du maître et réponse de l'élève.

Le contenu de l'interaction varie lui aussi, suivant les enseignants et suivant les moments de l'année. Le graphique ci-dessous en fait la présentation.

Contenu



Graphique 1 : Contenu de l'interaction
 □ Voie directe ▨ Voie indirecte ▩ Compréhension ■ Autre

À quelque moment de l'année que ce soit, la part de l'assemblage est majoritaire dans la situation B. Ce n'est pas le cas dans la situation A car, si en début d'année scolaire, elle est dominante, elle cède le pas à la compréhension en mars et davantage encore en juin. La différence entre les enseignants A et B établie à partir de la fréquence d'intervention s'enrichit de la différence dans la manière d'orienter l'apprentissage, dans la voie de résolution qui est suscitée.

3.4. Enseignement-apprentissage

Nous avons évoqué supra dans le paragraphe concernant la DPA des élèves, un premier aspect des relations entre pratique d'enseignement et activité d'apprentissage. Le choix de la tâche à effectuer par les élèves place chacun d'eux dans une situation particulière que le fonctionnement collectif de la classe peut ne pas favoriser. L'enseignant déploie-t-il une activité interactive en lien avec la DPA de chacun de ses élèves ? À cette question la réponse est oui, mais pas de la même manière dans chacune des classes observées.

Les mesures de DPA concernent les facteurs suivants : conscience phonique, voie directe, voie mixte, connaissance des syllabes et connaissances des sons. Sur ce point précis, comme sur d'autres, nous souhaitons ici souligner le rôle discriminant que peut jouer la conscience phonique des élèves dans les investigations que nous avons menées. Le tableau ci-dessous présente, sur cette seule modalité de la Distance à la Performance Attendue, les liens constatés avec l'activité déployée par le maître pour dynamiser la situation.

	Décembre	Mars	Juin
Situation A	NS	Questions (p=0.09) Rho-	- Évaluations négatives (p=0.02) Rho+ - Interventions de l'enseignant (p=0.09) Rho+ - Questions (p=0.05) Rho+ - Informations (p=0.08) Rho+ - A côté de l'élève (p=0.04) Rho+
Situation B	Consignes (p=0.02) Rho+	- Interventions de l'enseignant (p=0.06) Rho- - Fréquence des réponses (p=0.07) Rho-	- Intervention de l'élève (p=0.05) Rho- - Répond (p=0.10) Rho- - Consigne (p=0.07) Rho- - Évaluation négative (p=0.03) Rho-

Tableau 1 : Liens DPA Conscience phonique / Interactions maître-élève¹³

¹³ Nous avons mentionné dans ce tableau, à propos des liens DPA Conscience Phonique / Interactions maître-élève, la modalité de l'interaction, le seuil de signification (par exemple p=0.02) ainsi que le sens de la corrélation. Celle-ci a été calculé à l'étude du test de Spearman qui nous livre un Rho ; si celui-ci est positif, cela signifie que de fréquentes interactions sont liées à une forte DPA (élèves en difficulté face à la tâche) et *a contrario* que de rares interactions sont liées à des DPA faibles (pas ou très peu de difficulté face à la tâche pour ces élèves).

Au fur et à mesure que l'année avance, le lien conscience phonique (mesurée à chacun des trois moments de l'année) et activité interactive maître-élève est de plus en plus dense. L'activité interactive a été mesurée ici (année 2) sur l'intégralité de la séance de lecture et non plus sur le seul moment de lecture collective.

Nous retrouvons l'un des constats effectués l'an 1 : les corrélations DPA/ Interactions ne sont pas orientées de la même manière dans les deux situations. Dans la situation A la corrélation des éléments rendant compte de l'action-interaction maître-élève avec le niveau de DPA en conscience phonique permet de dire que les élèves ayant des difficultés (forte DPA) sont le plus fréquemment interpellés par le maître. En juin par exemple, le maître a tendance à s'adresser davantage à eux, pour les questionner et les informer ; dans ce cas il est près d'eux. Ces élèves à forte DPA en conscience phonique reçoivent davantage d'évaluations négatives.

Les corrélations négatives en juin montrent que c'est le contraire dans la situation B. Les élèves à forte DPA en conscience phonique (en difficulté sur cette dimension) sont peu fréquemment sollicités au regard de leurs camarades de classe.

Retenons de ce constat d'un lien entre le degré de difficulté de la tâche que propose le maître et l'activité qu'il déploie pour soutenir et dynamiser l'activité de chacun de ses élèves face à cette tâche que la diversité est de mise. Nos deux enseignants ne pratiquent pas de la même manière. La manière d'interpeller (ou pas) les élèves en difficulté sur la dimension de la conscience phonologique distingue les pratiques de ces enseignants. Par contre, dans l'évolution sur l'année, nous pouvons repérer un processus quasi identique : la centration particulière de leurs interventions sur certains élèves se met en place progressivement. Cet aspect d'un organisateur des pratiques sous sa dimension processuelle, d'un organisateur de deuxième niveau, mérite d'être retravaillé et approfondi. Il y a là matière à mieux connaître l'évolution des pratiques ; cela devrait intéresser la formation des enseignants.

3.5. Le cas des « élèves moyens »

La prédiction de réussite des élèves est fiable, pour une large part d'entre eux, dès la fin du premier trimestre de CP. Les élèves qui réussissent convenablement comme ceux qui ont des difficultés face à la lecture sont installés dans des niveaux de réussite qui ne changeront guère en fin d'année scolaire. Les élèves « moyens » au mois de décembre, sont ceux qui pourraient devenir des élèves « en difficulté » ou au contraire « en réussite », en fin d'année. Nous considérons que l'action de l'enseignant est particulièrement décisive auprès de cette sous population d'élèves.

A partir des tests Alouette et E 20, parmi ces élèves « moyens en décembre », ont été repérés ceux qui, en fin d'année, ont progressé, ceux qui ont régressé, ceux pour qui il est possible de parler de statut quo. Ces positionnements

(progressions, statut quo et régression) sont relatifs à des performances attendues en lecture en référence à l'âge des élèves.

Notre hypothèse de travail est que l'activité enseignante auprès de ces élèves moyens est particulièrement importante car c'est sur cette frange de l'effectif de la classe que l'impact de l'activité d'enseignement sera particulièrement décisif quant à la réussite scolaire des élèves.

Nous présentons ci-dessous les résultats des tests statistiques mettant à l'épreuve l'hypothèse d'égalité de traitement des élèves classés comme « moyens en décembre », quel que soit leur devenir en fin de CP. Autrement dit nous tentons de repérer si l'activité d'enseignement en matière d'interactions diffère pour chacune des catégories « d'élèves moyens en décembre » qu'ils progressent, régressent ou qu'il y ait statut quo dans leurs performances en lecture (maîtrise des outils pour lire et compréhension¹⁴).

Dans la **classe A**, l'activité interactive de l'enseignant auprès des élèves moyens en décembre ne connaît aucune différence suivant que ceux-ci progressent ou pas. Il n'y a donc aucun lien entre activité d'enseignement et progression-régression des élèves moyens en début d'année.

Dans la **classe B**, les liens sont nombreux entre activité d'enseignement et progression-régression des élèves moyens. Les tests statistiques (Kruskal-Wallis) permettent de relever les liens suivants :

En décembre : le distinguo est significatif entre élèves qui progressent et ceux qui régressent à propos des dimensions suivantes de l'interaction :

- l'enseignant s'adresse davantage aux élèves qui progressent ($p=0.06$) (et vice versa)
- les élèves qui progressent prennent la parole plus souvent ($p=0.04$) (rappelons que cette dimension est fortement liée à la précédente, l'enseignant pose une question à l'élève qui répond)
- les élèves qui progressent reçoivent davantage d'informations ($p=0.04$)
- ces mêmes élèves répondent plus fréquemment que les autres ($p=0.02$)
- les élèves qui progressent reçoivent davantage d'évaluations positives ($p=0.06$)
- lors de ces interactions l'enseignant est davantage auprès des élèves qui progressent que lorsqu'il interagit avec les autres (statut quo et régression) ($p=0.08$)

En mars :

- les élèves qui progressent prennent la parole plus souvent ($p=0.04$)
- l'enseignant interpelle plus souvent les élèves qui progressent depuis le tableau ($p=0.03$)

14 Test de l'Alouette et E20.

En juin : Il n'y a aucune interaction particulière en lien avec l'évolution des résultats des élèves moyens en décembre.

Ces constats appellent un certain nombre de remarques :

Le constat de progression-régression des élèves moyens du début d'année scolaire est effectif dans les deux classes ; pourtant nous ne constatons de lien significatif avec l'activité interactive mise en place par l'enseignant que pour la seule classe B. D'autres éléments interviennent dans le devenir des élèves¹⁵ ; les indicateurs que nous avons utilisés pour étudier les pratiques d'enseignement ne révèlent pas l'intégralité de ce qui se joue en classe.

Dans la classe B où les liens enseignement / progression des élèves moyens est avéré, ce lien n'est important qu'en décembre, il est moins visible en avril et n'existe plus en juin. Le lien s'estompe au fur et à mesure que l'année scolaire avance. Nous rejoignons là un constat que nous avons déjà effectué¹⁶ dans l'étude des liens enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, les « choses » semblent se jouer avant le mois de mars.

3.6. *Quels liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires des élèves ?*

Une des finalités des situations d'enseignement-apprentissage est d'obtenir le meilleur niveau d'apprentissage possible pour les élèves. Nous allons mettre en perspective maintenant les données de l'action-interaction maître-élève(s) observées en mars de la première année et le degré de maîtrise de la lecture¹⁷ mesurée auprès des élèves à l'entrée de la classe supérieure. Dans le tableau ci-dessous nous ne présentons que les liens éventuels entre les performances à des épreuves standardisées et la fréquence des interactions individuelles en mars, à propos des seules modalités : « Qui s'adresse à qui ? » et « Quelle est la voie utilisée pour lire ? ».

15 La part explicative que l'on accorde communément à l'impact de l'enseignement sur le niveau de réussite de l'élève étant de 15-20 %.

16 Voir l'étude des CP à effectifs réduits (Bru, Clanet, Maurice, 2005).

17 Le test utilisé « L'alouette » évalue la capacité à lire en dehors de toute aide possible du sens du texte. Un des avantages de ce test est qu'il ne sature pas à ce niveau d'enseignement et discrimine bien les élèves, ce qui n'est pas toujours le cas des tests d'acquisition scolaires qui sont couramment utilisés.

		MARS	
		Classe A	Classe B
Qui s'adresse à qui ?	L'enseignant prend l'initiative et s'adresse à l'élève	NS	-
	L'élève prend l'initiative de l'interaction	NS	-
Contenu	Voie directe	NS	-
	Voie indirecte	NS	-
	Compréhension	NS	-

Tableau 2 : Liens Performances scolaires et interactions maitre-élèves(s)

En mars, pas de lien dans la classe A entre la fréquence d'actions-interactions dans lesquelles l'élève est partie prenante et le degré de maîtrise de la lecture¹⁸. Dans la classe B, de fréquentes interactions avec un élève sont corrélées négativement avec une maîtrise élevée de la lecture.

Nous avons montré dans le paragraphe précédent, qu'au mois de mars, l'enseignant de la classe B interagissait plus fréquemment avec les élèves pour qui la tâche qu'il venait de proposer était difficile (DPA élevée). Quelques mois plus tard, la faible maîtrise de la lecture est également en lien avec de fréquentes interactions dans la classe B.

Il semblerait que, dans ses pratiques, l'enseignant de la classe B interagisse en fréquence, davantage avec les élèves connaissant des difficultés dans la maîtrise de la lecture. Ceci n'est valable que lors des moments de lecture collective d'un texte.

Dans la classe A, situation dans laquelle nous avons constaté de fréquentes interactions avec des élèves très proches de la réalisation de la tâche (faible DPA), le lien n'existe pas, quelques mois plus tard entre maîtrise de la lecture et fréquence d'interactions.

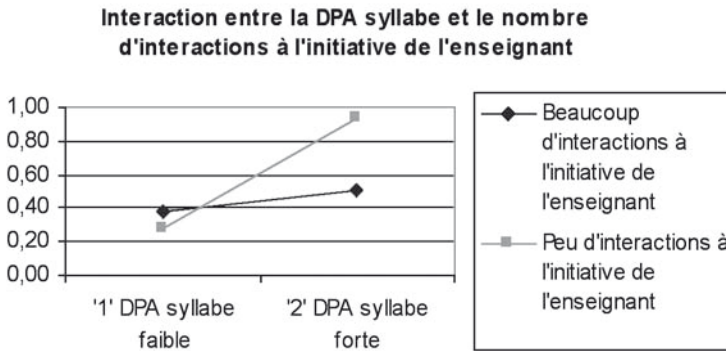
Intéressons-nous aux liens entre degré de difficulté de la tâche proposée aux élèves par le maitre, actions-interactions maitre-élève lors de l'activité qui en découle et performances scolaires à des tests de maîtrise de la lecture (appréhendées à l'aide de l'Alouette).

Nous avons constaté l'existence de liens entre DPA et performances scolaires ainsi qu'entre activité interactive maitre-élève et performances des élèves nous posons maintenant l'hypothèse d'un lien entre les performances scolaires et l'interaction DPA / activité interactive maitre-élève ; les interactions adressées à chaque élève de la classe seraient liées au degré de difficulté que représente

¹⁸ NS : Non Significatif

la tâche pour l'élève et influenceraient le degré de maîtrise de la lecture. Pour servir cette hypothèse nous avons effectué une ANOVA à deux facteurs sur des données recueillies en juin dans une classe de cours préparatoire (classe B).

Classe B : L'interaction « DPA syllabes » (reconnaissance des syllabes) et « nombre d'interactions à l'initiative de l'enseignant » est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture des élèves. Le graphique ci-dessous illustre cette interaction. (en ordonnée les résultats scolaires des élèves 0 étant un score rendant compte d'une maîtrise correcte de la lecture, 0,8 ou 1, d'une maîtrise déficiente).



Graphique 2 : Lien entre maîtrise de la lecture et interaction DPA/activité interactive maître-élève¹⁹

Cette représentation permet de constater que pour les élèves ayant une DPA faible (ils sont très près de la performance attendue dans la situation observée) ceux-ci ont de bonnes performances au test de l'Alouette, qu'ils soient engagés dans de fréquentes ou de très rares interactions verbales avec le maître. Par contre, parmi les élèves ayant une forte DPA (la tâche proposée dans la situation observée est pour eux difficile, voire très difficile) ceux qui interagissent beaucoup avec le maître obtiennent de bonnes performances alors que ceux qui ne sont que rarement sollicités par le maître réussissent bien moins aux épreuves de maîtrise de la lecture. À ce moment là de l'année, s'agissant de la maîtrise de la lecture, les élèves pour qui les tâches proposées en classe sont faciles connaissent la réussite quelle que soit la fréquence des interactions verbales dans lesquelles ils sont engagés. L'action du maître, tout particulièrement à propos des sollicitations qu'il adresse à chacun de ses élèves, n'est pas indépendante de leur degré de maîtrise de la lecture. Ceux pour qui la tâche est difficile et qui sont fréquemment questionnés par le maître, réussissent nettement mieux que ceux qui ne sont pas ou peu sollicités. Le lien DPA / activité interactive maître-élève n'est donc pas systématique ; il concerne particulièrement les élèves en difficulté face aux tâches qui leur sont proposées et à

¹⁹ Les traits joignant les points ne sont pas fondés. Ils n'ont d'autre intérêt que de faciliter la lecture du lien DPA/activité interactive maître-élève avec les performances scolaires des élèves.

propos de la situation observée, nous pouvons avancer que l'activité interactive maître-élève amène ceux des élèves qui y sont souvent engagés à mieux réussir que leurs camarades²⁰.

4. Éléments de conclusion

L'étude des pratiques d'enseignement en classe dans leurs relations avec les apprentissages des élèves peut concerner de nombreuses dimensions notamment, didactiques, organisationnelles, situationnelles, processuelles, ... En nous attachant aux seules interactions maître-élève(s) et élève-maitre, nous nous intéressons à ce que nous considérons comme l'un des organisateurs les plus puissants des pratiques d'enseignement. Le repérage des interactants, la description de la manière dont s'installent les interactions, de leur contenu, de leur forme... permettent une caractérisation fine des pratiques ainsi qu'une meilleure appréhension de la stabilité comme de la variété des pratiques inter et intra individuelles.

En choisissant une tâche qu'il propose à ses élèves, l'enseignant crée une hétérogénéité appréhendée grâce à la mesure de leur Distance à la Performance Attendue (DPA). Pour certains de ses élèves la tâche est facilement réalisable, pour d'autres elle est beaucoup trop difficile. Pour les élèves « moyens » les obstacles contenus dans la tâche sont franchissables mais pour eux l'action du maître peut être primordiale. Parmi les élèves repérés comme moyens lecteurs en début d'année (les 2/3 de l'effectif étudié) certains se retrouvent en fin d'année scolaire parmi les bons lecteurs d'autres parmi les lecteurs en difficulté. La fréquence des interactions qui se nouent entre le maître et ces élèves moyens est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture en fin de CP ; ceux qui sont soit destinataires soit à l'origine de l'action verbale et qui reçoivent davantage d'informations et d'encouragements positifs sont ceux des moyens du début d'année qui se retrouvent bons lecteurs en fin d'année. À l'inverse ceux qui sont moins fréquemment engagés dans les actions-interactions ne connaîtront pas cette progression et au contraire se retrouveront être en difficulté pour lire en fin d'année²¹.

Le choix de la tâche qui positionne chacun des élèves de la classe face à un obstacle plus ou moins franchissable et les actions-interactions verbales qui les accompagnent dans leurs activités sont deux variables explicatives des performances scolaires et du degré de maîtrise de la lecture tant en ce qui concerne les outils pour lire, qu'en matière de compréhension de l'écrit. Ces affirmations ont un relief particulier car les prises d'information sur les différents aspects évoqués sont concomitantes : passation des tests (Alouette, E 20, mais aussi

20 Dans la même classe, au mois de mars et à propos non pas de la connaissance des syllabes mais de la conscience phonologique nous avons été amené à constater les mêmes liens entre DPA/interaction maître-élève et maîtrise de la lecture.

21 Sur tous ces aspects $p < 0.05$.

tests de performances scolaires), mesure de la DPA et vécu interactif lors d'une séance de lecture.

Difficulté de la tâche et interactions mises en place pour faire en sorte que les élèves aboutissent à sa réalisation, sont explicatives à elles seules des performances scolaires ; leur interaction l'est tout autant et permet d'en appréhender l'aspect différentiel. Ceci est vrai en juin, nous l'avons évoqué. En est-il de même dès le début de l'année scolaire ? Les constats que nous avons présentés concernent la connaissance des syllabes. Cette dimension est-elle la seule ? Les dimensions organisatrices changent-elles suivant les différents moments de l'année ? La part de variance expliquée est-elle identique ? Autant de questions que réclame la spécificité de cette année de cours préparatoire et qui nourriront nos travaux à venir.

L'actualité de ces derniers mois (2005-2006) a relancé les débats sur l'efficacité d'une méthode d'enseignement de la lecture dite méthode syllabique. Notre objectif n'est pas d'y participer mais simplement de noter, à partir de nos travaux, qu'il y aurait lieu de distinguer dans l'usage, méthode d'enseignement de la lecture, de méthode d'apprentissage de la lecture. L'observation fine de ce qui se passe en classe lors des situations d'enseignement-apprentissage tend à montrer que dans leurs pratiques interactives et notamment en matière de contenu de l'interaction, la diversité prime. Cette diversité peut être expliquée par la nécessaire adaptation aux contraintes de la situation, tout autant que par la volonté des sujets. Sous l'hypothèse que les enseignants observés se réfèrent à une quelconque méthode, l'application qui est la leur et que nous avons été amené à constater, est très particulière.

Bibliographie :

- BEN-AYED C. et BROCCOLICHI S. (2001). « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec ». *Ville-École-Intégration*, n° 127, p. 35-50.
- BRESSOUX P., BRU M., CLANET J. *et al.* (2006). *Méthodologie d'évaluation et éléments illustratifs des liens entre pratiques d'enseignement et acquis des élèves au CP. Le cas de l'expérimentation CP à effectif réduit*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- BRU M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?
- BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2003). *Rapport sur l'évaluation des CP à effectifs réduits*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2005). *Relations entre les pratiques de classe et les acquis des élèves de CP*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- BRUNER J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

- BUTLEN D. et PEZARD M. (1992). « Situation d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée ». *Grand N*, n° 50, IREM de Grenoble.
- CLANET J. (1998). « Les compétences de l'enseignant – Entre pratiques déclarées et pratiques effectives ». REF 98. « Savoirs, rapports au savoir et professionnalisation », 28 et 29 octobre 1998. Communication effectuée dans le cadre du thème n° 5, « Savoirs professionnels et savoirs de la recherche en éducation ».
- CLANET J. (2005). « Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève ». In Talbot L. (dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Erès.
- CLANET J. (2005). « Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement ; caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 14.
- COLOMB J. (1987). « Les enseignants en CM2 et en 6^e. Rupture et continuité ». Collection rapports de recherche, n° 11.
- De LANDSHEERE G., BAYER E. (1969). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : direction générale de l'organisation des études. Collection Pédagogie et recherche n° 1.
- FÉLOUZIS G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 125-134.
- KLIBANOFF R. S. *et al.* (2006). « Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk" ». *Developmental Psychology*, vol. XLII, n° 1.
- LUNDGREN U. P. (1972). *Frame factors and the teacher process*. Stockholm : Almqvist et Wiksell.
- MAURICE J.-J. (2005). « Des habiletés implicites des enseignants concurrenceraient-elles leur réflexivité ? » *Formation et pratiques d'enseignement en question*, vol. 3 (à paraître)
- MAURICE J.-J. (2007). *La distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève*. (à paraître)
- NONNON É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 87-131.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1993). « Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes faibles ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 13, n° 2, p. 5-118.
- POSTIC M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- VASILYEVA M. *et al.* (2006). « Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers ». *Developmental Psychology*, vol. XLII, n° 1.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques

Céline Piquée, Gérard Sensevy, laboratoire CREAD, IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Cet article a pour objet d'offrir une nouvelle contribution empirique à la compréhension des effets-maitre. L'explication des différences de progressions des élèves selon l'enseignant avec lequel ils sont scolarisés a surtout porté, jusqu'à maintenant, sur des dimensions plutôt pédagogiques. Ici, c'est dans sa composante didactique (en particulier les supports utilisés et les contenus travaillés) que l'effet-maitre est exploré. Une comparaison avec l'importance de l'influence des choix pédagogiques est aussi proposée. L'analyse repose sur un échantillon de 1 300 élèves de cours préparatoire (première année primaire) répartis dans 100 classes ordinaires. Les pratiques enseignantes ont été caractérisées à partir de questionnaires. Les progrès des élèves ont été estimés à partir d'épreuves standardisées en lecture administrées en début et fin d'année scolaire 2004-2005. Le résultat majeur concerne l'importance modeste certes, mais non négligeable, de l'influence des choix didactiques, aux environs de 6 % des effets-classes, ampleur nettement supérieure à celle de l'influence des choix d'organisation pédagogiques examinés.

Introduction

Depuis une vingtaine d'années en France, la recherche sur les effets-maitres a connu un essor important. Les premiers travaux des années quatre-vingt ont d'abord eu pour objectif de quantifier la contribution des enseignants à l'explication des écarts de performances entre élèves : dans quelle mesure le fait d'être scolarisé avec tel ou tel enseignant participe à expliquer les écarts d'acquisitions entre élèves ? Un premier enseignement concerne le fait qu'à l'échelle des progrès réalisés sur une année scolaire, l'enseignant de l'école primaire joue un rôle bien plus important que la famille (respectivement 15 % contre 5 % environ). Les années quatre-vingt-dix sont ensuite davantage consacrées à l'explication de ce résultat : qu'est-ce qui distingue les enseignants entre eux et qui serait susceptible d'expliquer leurs différences d'efficacité. Rapidement,

c'est l'ancienneté des enseignants qui apparaît comme le facteur explicatif le plus solide. Mais au-delà de ce facteur, sur lequel il est évidemment impossible d'agir pour améliorer l'efficacité des enseignants, les chercheurs en éducation ont cherché à décrire et à différencier les enseignants selon les pratiques mises en œuvre dans les classes. Par « pratiques enseignantes », nous entendons « l'ensemble des activités par lesquelles le maître guide et fait travailler ses élèves en leur rendant accessibles les savoirs sur lesquels est fondée la discipline qu'il enseigne » (Attali, Bressoux, 2002, p. 5).

Nous ne pouvons ici résumer l'ensemble des travaux conduits mais deux points méritent d'être soulignés. D'une part, les écueils méthodologiques liés à l'évaluation quantitative des effets des pratiques enseignantes expliquent sans doute en partie le faible nombre de travaux français disponibles alors que les pratiques enseignantes s'appréhendent par une infinité de facettes. La recherche actuelle n'est donc pas encore en mesure de dessiner le profil de l'enseignant efficace. D'autre part, parmi les travaux existants, ce sont les choix pédagogiques, les interactions en classe et les attentes des enseignants à l'égard des élèves qui ont principalement été documentés (Altet, Bressoux, Leconte-Lambert, 1996 ; Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, Leroy-Audooin, 1991 ; Piquée, Suchaut, 2004 ; Suchaut, Le Bastard, 2000). Les effets des choix didactiques restent largement inexplorés, alors même que les travaux en didactique, plus qualitatifs, démontrent clairement qu'à ce niveau, des choix sont sans cesse opérés par les enseignants. Par choix didactiques, nous entendons d'une façon très globale les choix relatifs aux supports utilisés en classe et les contenus enseignés.

Cet article a pour objet d'offrir une nouvelle contribution empirique à la compréhension des effets-maitres, dans sa composante didactique. Cette contribution est issue d'une recherche plus vaste (Sensevy [coord.], 2007) cherchant à articuler un premier temps d'étude plutôt qualitative des pratiques enseignantes avec un second temps quantitatif examinant le lien statistique entre pratiques enseignantes et progrès des élèves. C'est sur les résultats issus de ce second temps de la recherche que se focalise cet article. Notre propos ne se limitera pas à la seule dimension didactique de l'effet-maitre. Nous proposons également de présenter les effets d'un certain nombre de pratiques plus pédagogiques (c'est-à-dire relatives à l'organisation de la classe). L'examen de ces deux facettes, didactiques et pédagogiques¹, rend ensuite possible la comparaison de l'importance de chacun de ces deux groupes de facteurs dans l'explication des différences de performances entre élèves en lecture au cours préparatoire.

1 Les termes « didactique » et « pédagogique » sont utilisés dans cet article pour désigner directement d'une part « ce que l'on fait », le contenu spécifique de l'action (didactique), et d'autre part « la manière dont on le fait », les formes génériques de cette action (pédagogique). Bien entendu, dans l'étude de l'action effective, cette distinction, commode pour l'analyse des pratiques déclarées, devient très souvent impraticable, voire contreproductive. Cf. notamment Sensevy (2005).

1. Méthode et données

1.1. Points de méthode

L'évaluation des effets des pratiques enseignantes présente un certain nombre d'écueils méthodologiques. Tout d'abord, il convient d'être capable de déceler ce qui, dans les acquis des élèves, relève spécifiquement de l'influence des pratiques enseignantes et non d'autres facteurs personnels (niveau initial de l'élève, milieu social...) comme contextuels (taille de la classe, tonalité sociale...). Pour ce faire, une procédure expérimentale est recommandée dans laquelle il s'agit de constituer deux groupes d'élèves comparables en tout points sauf celui des pratiques enseignantes auxquelles ils sont soumis. Ce procédé est toutefois très délicat à organiser et les progrès de la statistique nous permettent une autre approche qui consiste à « apprendre de la variété » (Duru-Bellat, Mingat, 1993 ; 1998 ; Bressoux, 2000) : en travaillant sur de grands échantillons, il est possible *a posteriori* de repérer et d'évaluer une même pratique dans des contextes différents, en démêlant les liens que cette pratique peut entretenir avec d'autres facteurs explicatifs des acquis des élèves. En particulier, il convient de démêler les liens qu'entretiennent les pratiques enseignantes avec les caractéristiques des élèves. Par exemple, on peut soupçonner que la mise en œuvre de telle pratique est liée au niveau initial des élèves, à leur milieu social : un enseignant d'une classe regroupant des élèves de bon niveau afficherait des pratiques différentes d'un enseignant dont les élèves sont davantage en difficulté et il est alors nécessaire de distinguer l'effet de la pratique en question de l'effet du niveau initial des élèves. Des modélisations statistiques multivariées, les modèles multiniveaux (Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin, 1997 ; Bressoux, Pansu, 2002), nous permettent ces opérations. L'ensemble des résultats produits ici valent alors « toutes choses égales par ailleurs »², c'est-à-dire notamment pour des élèves de caractéristiques scolaires et sociales comparables. Nous choisissons ici de ne pas présenter plus avant ces modèles statistiques ni les détails mathématiques de l'ensemble des estimations qui sont disponibles dans le rapport de recherche complet (cf. aussi Piquée, 2007) mais tous les résultats doivent s'entendre de la manière suivante : pour des élèves de caractéristiques scolaires et sociales comparables (niveau initial, retard scolaire, sexe et profession de la mère), telle pratique exerce un effet moyen, positif ou négatif, sur les progrès des élèves réalisés pendant l'année de cours préparatoire.

1.2. Données

Concrètement, les analyses sont fondées sur un échantillon de 1 300 élèves répartis dans 100 classes de cours préparatoire. Pour ces élèves, on connaît leur niveau en lecture en début et en fin de cours préparatoire (ce qui permet d'estimer leurs progressions), leur sexe, la profession des parents et leur âge (ce qui permet d'estimer un éventuel retard scolaire). La mesure des acquis des élèves

2 En utilisant cette notion avec les précautions d'usage en sciences de l'homme et de la société. Sur cette question, cf. notamment Cartwright (2002).

en début et en fin d'année (octobre 2004 et juin 2005) s'est opérée à partir d'épreuves standardisées fondées sur les exigences des programmes scolaires dans les domaines de la connaissance de l'écrit, la prélecture, la lecture, la conscience phonologie et la compréhension orale³.

Les 100 enseignants de ces 100 classes ont été amenés à répondre à un questionnaire permettant la caractérisation de leurs pratiques didactiques en lecture (en particulier autour des supports utilisés et des contenus travaillés) et de leurs pratiques pédagogiques plus générales, c'est-à-dire non spécifiquement liées à une discipline. Certes, le questionnaire n'est pas l'outil le plus approprié pour la description des pratiques enseignantes mais il reste à privilégier dès lors que les analyses portent sur de nombreuses observations. La plupart des questions posées présentaient des modalités de réponses proches. Des échelles ordinales ont été proposées permettant soit de définir une échelle de temps (de presque toujours à presque jamais par exemple) ou des degrés d'importance (de très important à peu important). Enfin, quatre scénarios ont été élaborés. Chaque scénario présente le déroulement d'une séquence de classe qui correspond à des descriptions aussi précises que possible de pratiques effectivement constatées dans les classes lors de la première année de la recherche, les descriptions produites ayant été attestées comme pertinentes par les professeurs auteurs de pratiques. Après lecture, les enseignants doivent exprimer leur sentiment de proximité par rapport à chaque scénario décrit.

2. Résultats

2.1. Attentes à l'égard du travail en classe et perception du niveau des élèves

Les attentes des enseignants à l'égard du travail scolaire s'articulent quotidiennement autour des attitudes et comportements des élèves en classe. Par exemple, un enseignant attendra de ses élèves qu'ils l'écoutent, répondent à ses questions, qu'ils aient bien appris leurs leçons... Ces attentes peuvent être plus ou moins explicitées aux élèves et surtout peuvent revêtir une importance différente selon les enseignants. Onze questions ont été posées aux enseignants afin de les situer par rapport à ces attentes quotidiennes qui orientent le déroulement des cours (quelle est l'importance que les élèves fassent leurs devoirs à la maison, qu'ils soient attentifs pendant toute la durée d'une séance, quel est le degré de priorité du respect de l'enseignant ? du goût du travail ? de la participation en classe ? etc.).

Il est en fait difficile, et relativement peu heuristique, de commenter un à un ces différents items et leur répartition. Ces questions avaient pour objectif de permettre la construction d'un indicateur global permettant de situer les objectifs de l'enseignement. Les résultats d'une analyse factorielle rendent compte d'un

3 Ces épreuves, remaniées et pré-testées à nouveau par l'équipe de recherche, sont inspirées des tests de la mesure n° 10 du *Plan de lutte contre l'illettrisme* et des documents d'évaluation du ministère de l'Éducation nationale (disponibles à la rubrique Banquoutils du site Internet : www.education.gouv.fr).

positionnement sur un axe dont une extrémité représente une centration sur les tâches scolaires (les cours sont sus, les devoirs faits, les techniques apprises sont appliquées) ; à l'autre extrémité, se situent des enseignants centrés sur le respect des normes d'attitudes en classe (les élèves doivent être attentifs, participer, être impliqués dans les tâches, manifester le goût du travail). Or, les positionnements des enseignants le long de ce continuum ne se révèlent en aucun cas liés aux progrès des élèves en cours d'année. En d'autres termes, les élèves, quel que soit leur niveau de début d'année, ne progressent pas différemment selon que leur enseignant se situe plutôt du côté de l'exécution des tâches scolaires ou du côté du respect des normes d'attitude en classe.

Toujours à propos des représentations des enseignants, de nombreux travaux (Bressoux, Pansu, 2002 ; Férouz, 1997) ont montré l'influence du regard porté par les enseignants sur le niveau et les capacités de leurs élèves. Les études pionnières américaines parlaient d'effet Pygmalion, plus récemment, on évoque plutôt des effets d'attente (Bressoux 1994 ; Bressoux, Pansu, 2002). Nos données confirment qu'un regard positif sur le niveau de la classe entraîne de meilleures progressions des élèves, même si cet effet reste ténu : pour des élèves de caractéristiques scolaires et sociales comparables, plus les enseignants jugent leur classe comme étant de bon niveau, plus les élèves progressent. Les travaux antérieurs présentaient le regard de l'enseignant comme une dimension fondamentale de l'effet-maitre. Nos résultats, comme ceux récents de Bressoux et Pansu (2002) invitent à davantage de modestie, sans doute en raison de l'utilisation de techniques statistiques nouvelles et plus appropriées.

2.2. Les effets de quelques choix pédagogiques

Une première famille d'items nous a permis de caractériser l'importance accordée, dans le quotidien des classes, aux activités de nature orales et écrites. Les réponses révèlent quatre profils d'enseignants : ceux qui accordent une grande importance principalement aux activités orales (23 %), ceux qui accordent une grande importance principalement aux activités écrites (29 %), ceux qui accordent une grande importance aux deux types d'activités (36 %) et enfin ceux qui n'accordent une grande importance ni à l'une, ni à l'autre (12 %). L'examen du lien entre chacun de ces profils et les progrès des élèves en cours de CP nous indique un léger impact positif du fait de privilégier les activités écrites, mais seulement à l'égard des élèves initialement les plus faibles. On peut penser que des pratiques insistant sur le passage à l'écrit guident mieux les élèves dans leurs apprentissages, en particulier les plus faibles, par exemple en leur permettant de disposer d'une trace, d'un résumé des leçons... En effet, nous avons aussi pu montrer, dans la recherche dont est issu cet article, que même si les élèves faibles bénéficient de plus d'interactions orales que les autres dans certaines des classes étudiées, cela ne les empêche pas de rester à une distance à la performance attendue⁴ très forte tout au long de l'année, ni de moins progresser que les autres (Maurice, 2007).

4 Définie par Jean-Jacques Maurice comme la distance existant entre le niveau cognitif de la tâche soumise à un élève et les possibilités effectives de celui-ci.

Une deuxième famille d'items devait nous permettre d'appréhender le niveau de directivité de l'enseignant. À nouveau, les enseignants enquêtés avaient pour consigne de situer l'importance accordée aux items suivants : i) être directif à l'égard du travail des élèves, ii) limiter les interventions des élèves qui prennent facilement la parole et iii) faire en sorte que les interventions des élèves ne ralentissent pas le rythme de travail. L'analyse de la combinaison des réponses obtenues nous conduit à distinguer deux groupes d'enseignants : les enseignants sont considérés comme directifs (44 %) lorsqu'ils estiment au moins deux des trois items précédents comme ayant une (très) grande importance, à l'inverse de ceux, considérés comme peu directifs, qui accordent une (très) grande importance à un des trois items au plus (56 %). Si l'on examine les progressions moyennes des classes selon la plus ou moins forte directivité de l'enseignant, les élèves ne progressent pas différemment. Toutefois, lorsque cet examen tient compte du niveau initial des élèves, on remarque que les élèves faibles seulement (et non très faibles) progressent légèrement plus lorsque l'enseignant est considéré comme directif, par rapport à des élèves faibles dont l'enseignant est peu directif, ce qui reste concordant avec les résultats positifs associés à la structuration des activités produits par ailleurs (Bressoux, 1994).

Enfin, une troisième famille d'items devait permettre de saisir la dose de « différenciation pédagogique » introduite dans l'organisation de l'enseignement. Trois items nous informent sur les pratiques différenciatrices en fonction du statut scolaire des élèves. On observe ainsi qu'une majorité d'enseignants déclare des principes d'évaluation différents selon le niveau des élèves, prenant en compte les efforts des élèves les plus en difficulté (80 % des enseignants ont déclaré cette pratique comme fréquente voire systématique). Une forte proportion d'enseignant (80 %) dit également mettre en œuvre, souvent voire systématiquement, des groupes de besoins. Enfin, plus de 80 % des enseignants déclarent concevoir des activités différentes selon le niveau scolaire des élèves. Lorsque l'on examine le lien entre ces déclarations et les progrès des élèves, à nouveau, des effets sont estimés seulement auprès de certaines catégories d'élèves. Notamment, les élèves faibles seulement affichent une légère tendance à progresser davantage lorsque leur enseignant dit prendre en compte leurs efforts dans les évaluations. Un second résultat concerne les effets différenciés de la mise en place de groupes de besoins et de la conception d'activités différenciées : si les écarts ne sont pas significatifs, on ne peut manquer de souligner qu'une tendance positive est observée, pour ces deux pratiques, seulement auprès des meilleurs élèves. Mais ces résultats n'étaient pas si inattendus (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 1996 ; Duru-Bellat, Mingat, 1997 ; Ireson, Hallam, Hurley, 2005) : la différenciation de l'enseignement est soumise à des effets pervers, amenant les enseignants à de moindres exigences, des contenus appauvris, de type concret pour les élèves les plus faibles (Bautier, 2005). Cette différenciation des contenus expliquerait ainsi les meilleurs progrès des bons élèves qui seraient à l'inverse des faibles stimulés par des activités plus exigeantes, adaptées à leur bon niveau.

Il reste qu'au total, les pratiques pédagogiques ici examinées exercent des effets très ténus sur les progrès des élèves, et chaque pratique est liée uniquement aux progrès d'une petite minorité d'élèves particuliers, seulement les élèves faibles et/ou très faibles dans certains cas, les bons élèves dans d'autres. D'autres pratiques, comme le travail en groupe ou en binôme, ont été examinées mais ne se révèlent pas liées aux progrès des élèves. À un niveau pédagogique, il apparaît donc difficile d'identifier des lignes de force stables et généralisables.

2.3. Les effets de quelques choix didactiques

Notre objectif est ici de documenter l'effet-maitre dans sa composante didactique, en lecture en l'occurrence. Dans la mesure où les choix examinés ne peuvent être exhaustifs, il nous faut cerner un certain nombre d'hypothèses relatives aux choix opérés par les enseignants et aux liens que ces choix entretiennent avec les progrès des élèves. Ces hypothèses se fondent à la fois sur le dernier rapport de l'Observatoire national de la lecture (ONL, 2005) et sur les contenus des programmes 2002. Deux grands axes sont considérés : d'une part, les écrits supports utilisés et, d'autre part, les contenus travaillés en classe.

2.3.1. Les écrits supports

On peut penser que les manuels de lecture (et plus généralement les supports utilisés pour l'apprentissage) déterminent en partie les pratiques des enseignants (Spallanzani, 2001). Bien entendu, on ne peut en conclure que deux enseignants utilisant le même manuel se caractériseront par des pratiques identiques. Les recherches (Maisonneuve, 2002 ; ONL, 2003) montrent cependant qu'un manuel véhicule une conception de la lecture et de son apprentissage (réduit à sa dimension technique ou étendu à sa dimension culturelle, centré sur la seule dimension graphophonologique ou prenant en compte les aspects morphologiques, syntaxiques, etc.) qui va peser sur les pratiques effectives, et partant, sur la nature de leur efficacité. L'analyse des outils sur lesquels travaillent les élèves se centre alors sur les manuels scolaires (plus de 60 % déclarent utiliser « toujours ou presque toujours » un manuel), mais aussi l'utilisation de « textes authentiques » pris dans l'environnement (la moitié des enseignants dit y avoir recours « souvent » ou « toujours ou presque »). La nature des supports écrits est également appréhendée (récits, poèmes...).

Or, il n'existe pas de lien statistique entre les progressions en cours d'année des élèves et la fréquence d'utilisation d'un manuel ou la fréquence du recours à des « textes authentiques » pris dans l'environnement. Toutefois, lorsque l'on examine les progressions des élèves les plus faibles un premier résultat semble se dessiner : les différences ne sont certes pas significatives, mais une tendance est observée à ce que les élèves faibles et très faibles progressent davantage lorsque le manuel n'est utilisé que de temps en temps par rapport à toujours ou presque. Ils ont tendance également à davantage progresser lorsque le manuel est utilisé de temps en temps plutôt que jamais ou presque. Cette dernière tendance s'observe significativement auprès des élèves les plus faibles. Ce

résultat est évidemment à interpréter avec prudence car la variable ici analysée en masque probablement d'autres. Par exemple, au-delà de la fréquence d'utilisation du manuel, cette variable peut nous donner des indices de variété des pratiques. Ainsi, un enseignant qui utiliserait tous les jours le manuel laisserait peu de place à d'autres écrits supports. À l'inverse, les enseignants n'utilisant jamais de manuel pourraient se centrer exclusivement sur un autre type de support. Un profil d'enseignant a été construit à partir des combinaisons observées entre l'utilisation de manuels et de « textes authentiques » pris dans l'environnement, permettant de distinguer les enseignants qui utilisent uniquement un manuel de ceux qui le complètent ou le remplacent par des « textes authentiques » pris dans l'environnement. Se dessine alors une légère tendance, mais non significative statistiquement, à ce que les élèves des enseignants qui déclarent avoir recours fréquemment à la fois à un manuel et à des « textes authentiques » pris dans l'environnement progressent légèrement mieux que les autres élèves. Nous voyons ici l'indice d'un effet positif de la variété des supports sur lequel nous reviendrons.

2.3.2. Les contenus travaillés

Les travaux antérieurs convergent pour nous enseigner que la compréhension d'un texte suppose au moins de la part des élèves une triple articulation de la compréhension du mot puis de la phrase, puis du texte (cf. notamment Gaonach & Fayol, 2003). Notre objectif était alors d'examiner si les enseignants travaillent essentiellement au niveau du mot (relations graphophonologiques, discrimination entre phonèmes proches, discrimination visuelle de mots d'allure proche), au niveau de l'enchaînement et positionnement du mot dans la phrase (la syntaxe par exemple) et à un niveau plus global, au niveau du texte (identification du genre discursif, identification et caractéristiques des personnages, débats sur le texte...). À partir d'une palette de dimensions déclarées plus ou moins fréquemment travaillées en classe, nous examinons dans quelle mesure les enseignants déclarent travailler des dimensions variées et situées à chacun de ces trois niveaux.

Nos analyses nous permettent d'observer que les dimensions systématiquement travaillées par l'ensemble des professeurs de l'échantillon sont les relations graphies – phonies, la compréhension de l'intrigue (pour les récits), la discrimination auditive de phonèmes proches et enfin le lien lecture – écriture dans les activités individuelles. En revanche, la morphologie, les caractéristiques des genres, les familles de mots et la comparaison systématique du texte source et du texte dérivé sont déclarées fréquentes par une petite moitié seulement d'enseignants. Ces résultats nous permettent de constater que l'influence des programmes de 2002 (qui accordent une place importante aux textes littéraires), si elle est réelle, n'est pas encore très massive : les débats autour des textes lus, pratique qu'on peut considérer comme emblématique de certains aspects de ces programmes, ne sont pas généralisés, même s'ils sont relativement fréquents (69 %), tout comme le travail sur les caractéristiques des genres et sur la comparaison systématique entre texte-source et texte

dérivé. Pour vérifier la compréhension qu'ont les élèves de l'intrigue du texte, la pratique la plus courante consiste à demander aux élèves de reformuler oralement ou par écrit le texte ou un passage du texte (92 % de « presque toujours » et « souvent »). Cette pratique est suivie de très près par celle qui consiste à faire relire par les élèves le texte ou passage du texte à haute voix (91 % de « presque toujours » et « souvent »). Ce sont les questions portant sur les inférences à faire, de même que les questions « vrai-faux », qui sont les plus dispersées, même s'il convient de relativiser en soulignant qu'environ 80 % des enseignants disent y avoir recours.

À partir des déclarations des dimensions les plus fréquemment travaillées, la caractérisation suivante a été construite : tout d'abord, une catégorie dénommée *micro*, prenant le mot et les relations entre mots comme élément essentiel sur lequel portent les pratiques. La définition d'un enseignant de profil *micro* se base sur les trois items suivants : discrimination auditive, discrimination visuelle et relations graphie-phonie. Plus l'enseignant a déclaré ces items comme fréquents, plus le nombre de points attribués à l'indicateur d'intensité d'une pratique située au niveau *micro* est important. Ensuite, une catégorie intitulée *méso*, dans laquelle l'activité se centre principalement sur la phrase (ou le segment de phrase) et sur les relations entre ces éléments : syntaxe, familles de mots, morphologie et inférences. Enfin, la catégorie *macro* relève essentiellement d'une centration sur le texte et les relations entre textes : caractéristiques des genres, identification et caractéristiques des personnages, comparaison systématique du texte source et du texte dérivé, débats autour des textes lus.

Chaque dimension travaillée a été testée dans ses liens avec les progressions des élèves. Sauf pour ce qui concerne la discrimination visuelle, tous les coefficients associés aux pratiques déclarées sont positifs. En d'autres termes, pour toutes les dimensions proposées, les élèves ont tendance à progresser en moyenne davantage lorsque cette dimension est fréquemment travaillée (en opposition à « peu souvent » ou « rarement voire jamais »). Toutefois, ces coefficients ne sont pas tous significatifs. Lorsque c'est le cas, parfois l'effet de la fréquence des dimensions travaillées s'observe auprès de tous les élèves : morphologie et identification et caractéristiques des personnages. Dans d'autres cas, familles de mots et caractéristiques des genres, les effets s'observent auprès de tous les élèves, sauf les plus faibles. Seul le travail sur la discrimination auditive et sur la syntaxe révèle un effet d'autant plus important que les élèves sont faibles : les élèves très faibles dont l'enseignant déclare travailler souvent voire presque toujours sur la syntaxe et sur la discrimination auditive ont des progressions significativement meilleures que celles des élèves dont l'enseignant déclare travailler moins souvent, voire jamais sur ces deux dimensions. En ce qui concerne le travail spécifique réalisé autour de la vérification de la compréhension, les quatre items initiaux ne sont pas liés aux progrès moyens des élèves, même si on constate une tendance négative, non significative, d'une fréquence élevée des questions « vrai-faux » et, à l'inverse, une tendance

positive, toujours non significative, d'une fréquence élevée des inférences à faire sur un texte.

On remarquera à travers ces premières analyses que ce sont les items représentatifs des pratiques de type *méso* et *macro* qui se révèlent exercer les effets les plus significatifs. Les modèles intégrant les variables agrégées nous confirment ces premières impressions. Si l'indicateur continu de la fréquence des pratiques *micro* ne révèle pas de différence dans les progrès moyens des élèves (sans doute parce que les enseignants sont très nombreux à déclarer ce niveau de pratique comme très fréquent), plus les pratiques de type *méso* et *macro* sont fréquentes, plus les progrès des élèves sont élevés, sauf toutefois pour les élèves très faibles. Ces résultats sont néanmoins à considérer avec précaution car ils sont très dépendants des choix méthodologiques effectués pour construire les profils d'enseignants.

Afin d'assoir plus sûrement ces premiers résultats, nous avons choisi de caractériser les pratiques enseignantes d'une seconde manière. Le questionnaire comportait quatre scénarios par rapport auxquels les professeurs devaient indiquer leur degré de proximité. Le premier scénario renvoie clairement à un travail de déchiffrage classique. Il a donc été caractérisé comme révélant une pratique située au niveau *micro* des apprentissages. Le quatrième scénario est également emblématique d'une pratique située au niveau *micro*. Le deuxième scénario qui renvoie à un travail d'étude de texte a été labellisé comme révélant une pratique située au niveau *macro* des apprentissages. Le troisième scénario, *a priori* très atypique, et fondé sur des pratiques d'écriture-lecture à partir d'un compte rendu d'ateliers, n'a pas été catégorisé. A chaque enseignant, il a été demandé de situer son degré de proximité par rapport à ces quatre scénarios (échelle à quatre modalités, de très proche à très éloigné). Les réponses obtenues montrent que les scénarios proposés ne reflètent pas des pratiques très courantes dans les classes, mais tous les enseignants, sauf cinq seulement, se reconnaissent dans au moins une proposition. Les enseignants ayant déclaré se sentir proches des scénarios 1 et/ou 4 uniquement sont considérés comme affichant des pratiques plutôt de type *micro* (40 %). Les enseignants proches uniquement du scénario 2 affichent quant à eux des pratiques de type *macro* (11 %). Les enseignants proches des scénarios 2 et 4 uniquement ou 1 et 2 et 4 uniquement révèlent une approche syncrétique, combinant les niveaux *micro* et *macro* (41 %). Enfin, un dernier groupe d'enseignants (profil « autre ») ne se sent proche d'aucun scénario ou seulement du scénario 3 qui ne révèle pas d'approche particulière (8 %).

Parmi les quatre profils construits, les élèves qui affichent les meilleures progressions sont ceux dont les enseignants affichent une centration forte sur le niveau *macro* dans les apprentissages. Ces effets sont particulièrement visibles auprès des élèves très faibles et faibles qui progressent d'autant plus que l'enseignant intègre fortement le niveau *macro*. En d'autres termes, par rapport à des élèves faibles et très faibles dont l'enseignant n'intègre pas les dimensions *macro* (profil « autre » et « centration sur le niveau *micro* »), les élèves très faibles et faibles progressent mieux lorsque l'enseignant relève du

profil « syncrétique » et davantage encore lorsque l'enseignant relève du profil « centration sur le niveau *macro* ». Cette centration forte au niveau *macro* des apprentissages est aussi particulièrement propice aux progrès des élèves de niveau moyen alors que les progrès des bons élèves ne sont pas affectés par l'appartenance à une des quatre configurations construites.

De fait, la progression très significativement meilleure des élèves dont les professeurs disent se sentir proches uniquement du scénario caractéristique d'une pratique située au niveau *macro* des apprentissages, peut laisser penser que ce sont les élèves des professeurs dont les pratiques révèlent une mise en œuvre effective des programmes 2002 qui progressent le mieux. Par rapport aux instructions officielles antérieures à 2002, ces nouveaux programmes, que « *bien des maîtres n'ont pas réellement intégrés* » (ONL, 2005, p. 24), sont en effet caractéristiques d'une évolution dans l'enseignement de la lecture, témoignant d'une place importante à l'étude de textes littéraires et à un travail sur la compréhension élargi. Pour tester cette hypothèse, nous avons choisi de construire un dernier profil d'enseignant basé sur les réponses données aux items caractéristiques des dimensions novatrices des contenus des programmes 2002⁵ : le travail sur les familles de mots, sur les inférences pour la compréhension, sur la morphologie, sur les caractéristiques des genres, sur la comparaison systématique du texte source et du texte dérivé, la lecture en réseau, les débats autour des textes lus. Finalement, les analyses conduites nous révèlent un impact positif significatif de la proximité des pratiques déclarées aux orientations des programmes 2002 et ce pour tous les élèves, même s'il convient de souligner que l'effet est d'autant plus fort que les élèves sont initialement de bon niveau.

2.3.3. Variété des pratiques

Pour faire le lien entre contenus travaillés et supports utilisés, une autre hypothèse posée ici concerne l'influence de la variété des écrits supports sur les progrès des élèves dans la mesure où la variété des supports utilisés peut augmenter la possibilité pour les élèves de travailler sur des dimensions nombreuses et différentes de l'acte de lecture. Nous l'avons vu, chaque type d'écrit support pris un à un n'exerce pas d'effet significatif sur les progrès des élèves. Plutôt que de chercher à savoir si tel type d'écrit support est plus efficace que tel autre, on pourrait considérer que c'est la capacité des enseignants à utiliser des écrits supports nombreux et variés qui serait déterminante. Un indicateur a donc été construit permettant de rendre compte de la variété des écrits supports utilisés (récits, textes documentaires, lettres de correspondances...). L'examen du lien entre la variété des écrits supports utilisés et les progrès des élèves nous révèle que ce sont les élèves dont les enseignants déclarent des types d'écrits supports particulièrement peu variés qui affichent les progressions les plus faibles. Toutefois, il convient de préciser que cet effet n'est pas

5 L'indicateur construit repose sur la somme des réponses à ces items. Dans la mesure où tous les items ne proposent pas la même échelle de réponse et afin de donner le même poids à chaque composante de l'indicateur, les réponses ont été standardisées avant d'être sommées.

linéaire et que c'est en fait la situation « moyennement variée » qui se révèle la plus propice.

Dans le même sens, un indicateur a été construit, rendant compte de la variété des contenus déclarés travaillés en lecture par les enseignants. Il s'agit ici simplement de révéler la variété des choix didactiques déclarés, sans considérer leur contenu *a priori*. Nous avons convenu que, lorsque l'enseignant a dit travailler souvent voire toujours à au moins 8 des 10 dimensions proposées, il est considéré comme variant beaucoup sa pratique (43 % des enseignants). Lorsque 6 ou 7 dimensions sont citées « souvent voire toujours », l'enseignant est noté comme variant sa pratique moyennement (33 %). Lorsque cinq dimensions au plus sont déclarées très fréquentes, alors il est noté comme variant peu sa pratique (24 %). Les résultats sont alors très nets : plus l'enseignant déclare des contenus nombreux et variés, plus les élèves progressent, quel que soit leur niveau initial. Toutefois, on remarque que, pour les élèves très faibles, la variété des dimensions travaillées doit être relativement forte pour que ces élèves en bénéficient significativement.

Enfin, on observe une corrélation significative entre la variété déclarée des écrits supports et la variété déclarée des contenus travaillés en classe (le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson vaut .39, significatif au seuil de .01). Ceci semble accréditer notre hypothèse selon laquelle des écrits supports variés impliquent mécaniquement des contenus d'enseignement variés. Plus précisément, nous pouvons montrer que, lorsque l'on contrôle l'effet de la variété des contenus, la variété des écrits supports n'exerce plus d'effet sur les progrès des élèves. En d'autres termes, lorsque l'on examine les progrès des élèves dont les enseignants affichent le même degré de variété des contenus, on ne révèle plus de différences de progressions entre ceux dont les écrits supports sont peu variés ou très variés. C'est donc bien la variété des contenus qui est déterminante et il semblerait que les effets de la variété des écrits supports s'observent seulement parce que cette variété des écrits supports permet la variété des contenus.

Conclusion

Cet article présente des résultats nouveaux mais dont il convient de bien cerner les limites afin d'éviter une interprétation et une généralisation abusives. La principale limite tient en particulier au mode de recueil de données. Les procédures statistiques utilisées pour quantifier l'impact de telle ou telle pratique enseignante impliquent la construction d'un large échantillon d'enseignants et nous contraignent à caractériser les pratiques à partir de questionnaires. Dans ce contexte, soit l'on choisit d'examiner un nombre restreint de pratiques, mais l'examen est précis, détaillé. Soit l'on choisit de travailler sur un grand nombre de pratiques, mais alors les caractérisations obtenues sont larges et imprécises. C'est ce second choix qui a été opéré et les résultats ci-après demandent donc à être encore affinés. Mais cela ne nous semble pas

rédhibitoire, dans la mesure où, d'une part, ces études de pratiques déclarées peuvent être mises en comparaison avec des analyses de pratiques effectives, et où, d'autre part, ces catégories valent plus comme « signes » d'un certain rapport à la pratique que par leur valeur intrinsèque.

Une première conclusion concerne les effets de certaines dimensions déclarées plus ou moins fréquemment travaillées en classe. Les choix réalisés par les enseignants, regroupés sous la rubrique *micro*, c'est-à-dire prenant le mot et les relations entre mots comme élément essentiel sur lequel porte les pratiques sont peu variés. Ceci explique sans doute que les progrès des élèves ne sont pas liés à une plus ou moins forte intensité de ce type de pratique. Toutefois, nous pouvons souligner que la dimension « discrimination auditive » seule, si elle est fréquemment travaillée en classe, permet aux élèves les plus faibles de mieux progresser. Les choix opérés par les enseignants au niveau *méso*, c'est-à-dire centrés principalement sur la phrase (ou le segment de phrase) et sur les relations entre ces éléments font l'objet de davantage de variété que les choix au niveau *micro*. Ils ont une influence certaine sur les progrès des élèves, mais d'autant plus forte que les élèves sont initialement de bon niveau. Un impact positif sur les progrès des élèves est également estimé pour ce qui concerne l'intensité des pratiques au niveau *macro*, c'est-à-dire relevant essentiellement d'une centration sur le texte et les relations entre textes. Selon les différents indicateurs utilisés pour caractériser l'intensité des pratiques de niveau *macro*, on peut globalement conclure que ces effets s'observent auprès de tous les élèves, quel que soit leur niveau initial. L'analyse des effets de chaque dimension composant les indicateurs des niveaux *méso* et *macro* des apprentissages, prises isolément, apporte des résultats plus précis. Un travail fréquent sur la syntaxe est particulièrement bénéfique aux élèves les plus faibles. Un travail fréquent sur la morphologie et l'identification et les caractéristiques des personnages est associé à de meilleurs progrès des élèves, tous niveaux confondus. Le travail fréquent sur les familles de mots et sur les caractéristiques des genres est d'autant plus profitable aux élèves qu'ils sont initialement de bon niveau.

Au total, pour les élèves faibles, des pratiques ancrées aux trois niveaux étudiés, « *micro-méso-macro* », se révèlent nécessaires à leurs progrès. Les travaux de l'ONL (2005) remarquent d'ailleurs l'absence, dans les classes, d'une articulation entre identification des mots et compréhension de la phrase et entre compréhension de la phrase et compréhension du texte. Globalement, on confirme donc, par une approche différente des travaux antérieurs plutôt de type expérimentaux, que les stratégies optimales pour l'apprentissage de la lecture initient les enfants au déchiffrage certes, mais également à la morphologie, la syntaxe, la compréhension de textes et l'écriture (ONL, 2005). Cette articulation « mot-phrase-texte » est d'ailleurs très présente dans les programmes 2002 qui s'inspirent largement des derniers travaux scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Nos analyses confirment donc à nouveau ces travaux en montrant que l'intégration, dans les pratiques de classes, des recommandations de ces programmes, est associée positivement aux progrès des élèves.

Un autre résultat, corrélé au précédent mais plus original, concerne l'effet positif associé un certain degré de variété des pratiques des enseignants. Au-delà de la variété des écrits-soutiens, c'est surtout la variété des contenus travaillés en classe qui est déterminante pour les progrès des élèves. En particulier, pour les élèves les plus faibles, les dimensions travaillées doivent être très nombreuses et variées.

Enfin, un dernier résultat se dessine lorsque l'on compare l'influence des choix pédagogiques à l'influence des choix didactiques. Évidemment, cette comparaison est soumise à caution puisque l'importance de la contribution de chaque groupe de facteurs, pédagogiques et didactiques, est dépendante du nombre de facteurs examinés dans chacun des deux groupes. Néanmoins, on ne peut manquer de remarquer que les résultats produits ici semblent nous indiquer que l'influence des choix didactiques, pourtant encore largement inexplorés au sein des recherches quantitatives, se révèle à la fois plus solide statistiquement et plus importante quantitativement que l'influence des choix d'organisation pédagogique. Pour le dire de façon plus simple, ce qui compte, c'est davantage ce que l'on fait que la façon dont on le fait. L'influence des choix d'organisation pédagogique ou des représentations des enseignants se révèle en effet décevante. Aucun élément ne semble réellement déterminant, sauf de façon ponctuelle auprès de certains élèves en particulier. Si nous avons choisi de ne pas présenter les détails mathématiques dans cet article, nous estimons que les choix didactiques ici examinés contribuent pour une part de 6 % environ à l'explication des différences entre élèves et c'est l'indicateur de variété des dimensions travaillées qui rend le mieux compte des différences entre élèves. Les choix pédagogiques ne contribuent quant à eux qu'à hauteur de 2 % au maximum. Ces effets peuvent apparaître modestes *a priori*, mais la comparaison de ces estimations avec celles produites dans d'autres travaux récents cherchant à quantifier l'impact de telle ou telle facette du contexte scolaire (Bressoux Pansu, 2002 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004 ; Félouzis, 2003 ; Piquée, 2005) nous montre bien que ces effets ne sont pas tout à fait négligeables.

Bibliographie

- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1996). « Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître ». *Éducation et formations*, n° 46, p. 71-80.
- ATTALI A., BRESSOUX P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCÉÉ).
- BAUTIER É. (2005). « L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ? ». In Talbot L., (dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Eres.

- BRESSOUX P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres ». *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- BRESSOUX P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitation à diriger des recherches. Grenoble : laboratoire des sciences de l'éducation, université Pierre Mendès-France-Grenoble 2.
- BRESSOUX P., COUSTÈRE P., LEROY-AUDOUIN C. (1997). « Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation ». *Revue française de sociologie*, vol. XXVIII, n° 1, p. 67-96.
- BRESSOUX P., PANSU, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- CARTWRIGHT B. (2002). « In favor of laws that are not ceteris paribus after all ». *Erkenntnis*, n° 57, p. 281-301.
- DURU-BELLAT M. (1996). « De quelques effets pervers des pédagogies différenciées ». *Éducatifs*, n° 7, p. 12-15.
- DURU-BELLAT M., DANNER M., LANDRIER-LE BASTARD S., PIQUÉE C., SUCHAUT B. (2004). « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire ». *Revue française de sociologie*, vol. XLV, n° 3, p. 441-468.
- DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOUIN C. (1991). « Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au CP ». *Éducation et formations*, n° 26, p. 3-13.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF, coll. L'éducateur.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). « La constitution des classes de niveau dans les collèges. Les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice ». *Revue française de sociologie*, vol. XXXVIII, n° 4, p. 759-789.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1998). « Vérification et falsification dans la recherche en éducation ». In Hadji C., Baillé J. (éd.), *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance ». La démarche de la preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogie en développement.
- FÉLOUZIS G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- FÉLOUZIS G. (2003). « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences ». *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-448.
- GAONACH D. et FAYOL M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette.
- IRESON J., HALLAM S., HURLEY C. (2005). « What are the effects of ability grouping on GCSE attainment ? ». *British Educational Research Journal*, n° 31-4, p. 443-456.
- MAISONNEUVE L. (2002). *Apprentissage de la lecture, Méthodes et Manuels*. Tome II. Paris : L'Harmattan.
- MAURICE J.-J. (2007). « La distance à la performance attendue ». In Sensevy G., (coord.). *Un essai de caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoires*. Rapport de recherche.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). « Programmes de l'école primaire ». *BOEN* hors-série n° 1 du 14 février 2002.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : CNDP.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- PIQUÉE C. (2005). « La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 75-89.
- PIQUÉE C. (2007). « Pratiques déclarées des enseignants et progrès des élèves. Une analyse empirique des choix pédagogiques et didactiques ». In Sensevy G. (coord.). *Un essai de caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire*. Rapport de recherche.
- PIQUÉE C. (2007). « Lecture au cours préparatoire : effets des choix didactiques sur les progrès des élèves ». Actes du colloque « Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves », organisé par les IUFM du pôle Nord-Est, Besançon, 14 et 15 mars 2007, à paraître.
- PIQUÉE C., SUCHAUT B. (2004). « Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 91-103.
- SENSEVY G. (2005). « Sur la notion de geste professionnel ». *La Lettre de l'Association Internationale de Didactique du Français (AIRDF)*, n° 36.
- SENSEVY G. (COORD.) (2007). *Un essai de caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoires*. Rapport de recherche.
- SUCHAUT B., LE BASTARD S. (2000). « Lecture écriture au cycle II. Évaluation d'une démarche innovante ». *Les Cahiers de l'IRÉDU*, n° 61.
- TALBOT L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Eres.

Annexes

I. Questionnaire pratiques en lecture

1. Utilisez-vous un manuel en classe avec vos élèves ?

1. Toujours ou presque 2. de temps en temps 3. jamais ou presque

2. Si oui, lequel ? (citez le titre, l'auteur, l'éditeur, et la date d'édition) _____

3. Recourez-vous à des textes authentiques pris dans votre environnement ?

1. Toujours ou presque 2. de temps en temps 3. occasionnellement 4. jamais ou presque

Que vous utilisiez ou non un manuel, dans quelle mesure prenez-vous en compte les critères de choix des textes-suppôts de lecture suivants ?

4. la simplicité de leur lexique et de leur syntaxe

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

5. l'absence de problèmes de compréhension majeurs

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

6. la présence du phonème ou du graphème que vous voulez étudier

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

7. l'intérêt propre du texte

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

8. la présence dans le texte d'un ou plusieurs problème(s) de compréhension ou d'interprétation que vous souhaitez aborder

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

Que vous utilisiez ou non un manuel, quels genres d'écrits supports de lecture proposez-vous ?

9. des récits ou des poèmes

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

10. des textes documentaires, prescriptifs (recettes, règles du jeu...), « utilitaires » (menus, tables des matières)

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

11. des lettres lors de correspondances scolaires

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

12. des textes écrits par vous-même

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

13. des textes écrits par les élèves

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

Que vous utilisiez ou non un manuel, quelles dimensions de l'acte de lecture faites-vous travailler de façon systématique ?

14. les relations graphies – phonies

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

15. la discrimination visuelle de mots d'allure proche

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

16. la discrimination auditive de phonèmes proches
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
17. la syntaxe de la phrase
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
18. les familles de mots
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
19. la morphologie (accords genre-nombre, terminaisons verbales, dérivations...)
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
20. Pour les récits, la compréhension de l'intrigue
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

Pour vérifier la compréhension, utilisez-vous les situations suivantes ?

21. répondre à des questions par “ vrai ” ou “ faux ”
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
22. répondre à des questions portant sur les inférences à faire
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
23. lire le texte (ou un passage du texte) à haute voix
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
24. reformuler oralement ou par écrit le texte ou un passage du texte
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

Faites-vous explicitement travailler sur les aspects suivants ?

25. les caractéristiques des genres
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
26. l'identification et les caractéristiques des personnages
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
27. la comparaison systématique du texte source et du texte dérivé (par exemple, *le Petit Chaperon Rouge* et ses dérivés)
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
28. organisez-vous des débats autour des textes lus ?
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

Dans votre classe, lisez-vous ou faites-vous lire «en réseau» :

29. Textes appartenant au même auteur
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
30. Textes rattachés à un même thème (animal, évènement du calendrier...)
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
31. Textes présentant une même technique narrative
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
32. Liez-vous lecture et écriture dans les activités individuelles ?
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

33. Dans l'enseignement de la lecture, vous sentez-vous en général plutôt

1. très peu à l'aise 2. peu à l'aise 3. assez à l'aise 4. à l'aise

Introduction aux questions scénario

Les questions qui suivent sont des descriptions de pratiques effectivement observées dans les classes.

Pour chacune d'entre elles, nous vous demandons de procéder en 3 temps.

- 1) Indiquer le degré de proximité de votre pratique actuelle, de très proche (1), à très éloigné, (4) avec la pratique décrite considérée globalement.
- 2) Indiquer le plus précisément possible ce qui dans cette pratique, est le plus proche (le moins éloigné) de votre pratique actuelle.
- 3) Indiquer le plus précisément possible ce qui dans cette pratique, est le moins proche (le plus éloigné) de votre pratique actuelle.

Question Scénario Lecture (1)

La séance de lecture se déroule en début d'année (fin octobre), dans un CP. Elle consiste en l'étude de syllabes et d'expressions contenant [m]. Le phonème [m] a déjà été découvert et isolé à partir d'une phrase, dans une séance précédente. Les élèves disposent d'une fiche comportant les syllabes *ma, mo, mi, mé*, suivies des expressions : *maman, mémé, Marie, une moto, la mie, il a marché, le métro*. Les élèves auront cette fiche sous les yeux pendant toute la leçon. La séance se déroule en 3 phases.

Phase 1

Dans un premier temps, le professeur étudie avec les élèves les syllabes *ma-mo-mi-mé* en les écrivant au tableau une par une, et en leur demandant de les lire, (dans leur tête) puis de les dire (à sa demande). Il insiste sur la correspondance graphie-phonie (ce que je vois, ce que j'entends). A ce moment-là il sollicite plutôt, pour répondre, les élèves les moins avancés dans l'apprentissage de la lecture.

Phase 2

Dans un deuxième temps, il écrit ensuite au tableau chaque expression (*maman, mémé, mamie, une moto, etc.*), en demandant toujours un temps de silence (on lit, mais on ne dit pas), puis en interrogeant un élève. Pour chaque expression il laisse du temps pour l'identification précise des lettres et des syllabes. Il reprend parfois la main pour expliciter certaines ambiguïtés sans laisser les élèves en débattre. Par exemple :

Élève : *ça ferait une marie, c'est un mari, heu, heu...*

Professeur : *Non, Marie, c'est le prénom. D'ailleurs qu'est-ce qu'il y a au début ?...*

Le professeur évite lors du déchiffrage les remarques liées au sens, qui est éventuellement élucidé rapidement si nécessaire après la lecture du mot.

Lorsque un élève a des difficultés, le professeur sollicite un élève plus avancé, pour qu'il donne des indices graphophonologiques, sans dire le mot.

Phase 3

Les élèves doivent ensuite écrire sur leur ardoise, sous la dictée du professeur, des syllabes, puis des expressions contenant le même phonème [m], certaines identiques (*ma, mo, une moto,...*), d'autres légèrement différentes (*une marche*). Les élèves peuvent s'aider d'une liste de syllabes (fournie), quand ils ont des difficultés. L'activité est rythmée par les signaux du professeur, qui donne la syllabe, le signal pour l'écrire, et pour le lever de l'ardoise. Il n'hésite pas à donner quelques indications explicites aux élèves qui sont en difficulté, et ce avant ou après le signal de réponse.

Question Scénario Lecture (2)

La séance se déroule au mois de mars dans un CP-CE1 (l'enseignant travaille avec les 9 CP pendant que les 14 CE1 travaillent en autonomie). Il s'agit d'un travail de lecture d'album. La séance se déroule en 4 phases

Phase 1

Une première partie de la séance est consacrée au rappel collectif rapide de l'histoire déjà lue partiellement (*La soupe au caillou*, de Anaïs Vaugelade, École des Loisirs).

Ce rappel est suivi par la confrontation des propositions écrites d'élèves (chaque élève lisant sa proposition). En effet, lors de la séance précédente, chaque élève avait écrit une phrase dans laquelle il anticipait la suite de l'histoire.

Phase 2

Le professeur présente un texte constituant la suite de l'album. Ce texte présente deux parties lacunaires (où le texte est caché par une bande).

Le première partie du texte est lue d'abord individuellement, puis collectivement, et confrontée aux anticipations contenues dans les phrases des élèves produites lors de la séance précédente.

Les élèves ont ensuite pour tâche d'anticiper ce qui est caché. Après proposition des élèves, la bande est ôtée, le texte dévoilé est lu et confronté aux anticipations des élèves. Le même procédé est utilisé pour la deuxième partie lacunaire.

Phase 3

Un second texte lacunaire, qui constitue de nouveau la suite de l'histoire, est donné à lire. D'une manière similaire à la phase précédente, les élèves lisent individuellement, mettent en commun leur lecture sous la direction du professeur, puis proposent diverses anticipations concernant la partie « cachée ». Le dévoilement de la partie cachée permet de travailler de nouveau sur les anticipations.

Phase 4

La séance se termine par un exercice dans lequel 3 bandes de papier confiées aux élèves. Parmi ces 3 bandes, une seule contient le texte correspondant à l'une des parties cachées.

Les élèves doivent coller la bonne bande à la bonne place sur leur cahier, sur une fiche contenant les 2 textes lacunaires étudiés pendant la séance.

Question Scénario Lecture (4)

La séance se déroule au mois de mars dans un CP-CE1 (l'enseignant travaille essentiellement avec les 9 CP pendant que les 14 CE1 travaillent essentiellement en autonomie). Il s'agit d'un travail sur le son [ã] (par exemple dans éléphant ou dans serpent). Ce son a déjà été rencontré par les élèves, mais n'a jamais fait l'objet d'une étude systématique. La séance se déroule en 5 phases :

Phase 1

Chaque élève dispose de 4 étiquettes devant lui, sur lesquelles figurent des dessins (par exemple le dessin d'une maison, ou le dessin d'une enveloppe).

Les élèves doivent choisir une étiquette, la donner au professeur. Le professeur ne l'accepte que si le mot correspondant au dessin contient le son [ã]. Par exemple : un élève donne l'étiquette représentant la maison au professeur, et le professeur dit simplement « non, je n'en veux pas ». Un élève donne l'étiquette représentant l'enveloppe au professeur, et le professeur dit simplement, « oui, je la prends ».

Les élèves doivent ainsi comprendre que c'est ce son [ã] qui va constituer l'enjeu du travail.

Phase 2

Les élèves doivent maintenant ne donner au professeur que l'étiquette contenant le « bon son » (qu'ils ont dû identifier, « à l'oreille », à partir des choix précédents).

Après quelques minutes de travail, un élève, sur la demande du professeur, dit quel est le son cherché ([ã]).

La classe continue à travailler sur les étiquettes, le professeur demandant maintenant aux élèves d'identifier où se trouve le son [ã] à l'intérieur du mot.

Phase 3

Les élèves ont un exercice à faire sur une fiche comportant 16 dessins. Ils doivent entourer ceux de ces dessins dont le mot correspondant contient le son [ã].

Phase 4

Après correction rapide de l'exercice précédent, les élèves travaillent sur 8 étiquettes sur lesquelles des mots sont écrits (ce ne sont plus des dessins). Les 8 étiquettes contiennent les mots suivants :

tenir- du jambon – le panda – le chien – un animal – manger – le serpent- le canard

Après un travail individuel, la classe travaille collectivement sur ces 8 mots écrits au tableau.

Phase 5

Comme bilan du travail, le professeur inscrit au tableau les différentes graphies de [ã], en insistant sur la disjonction graphie/phonie : les lettres qu'on peut lire [ã] ne font pas toujours le son [ã].

II. Questionnaire pratiques générales (extraits)

D'une manière générale, en ce qui concerne le travail en classe, vous cherchez à...

1. Faire participer un maximum d'élèves à l'oral

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

2. Privilégier le travail écrit des élèves

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

3. Être directif à l'égard du travail des élèves

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

4. Limiter les interventions des élèves qui prennent facilement la parole

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

5. Faire en sorte que les interventions des élèves ne ralentissent pas le rythme de travail

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

En vous référant à vos élèves les plus en difficulté, quels moyens ou pratiques mettez-vous en œuvre ?

6. Évaluations prenant en compte les efforts des élèves

1. systématiquement ou presque 2. souvent 3. peu souvent 4. jamais ou presque

7. Des groupes de besoins

1. systématiquement ou presque 2. souvent 3. peu souvent 4. jamais ou presque

8. Activités différentes selon le niveau scolaire des élèves

1. systématiquement ou presque 2. souvent 3. peu souvent 4. jamais ou presque



ÉDUCATION & DIDACTIQUE

Presses Universitaires de Rennes

Rédacteur en chef :

Gérard Sensevy (IUFM de Bretagne)

Cette revue est publiée avec le concours de l'Association pour les recherches comparatistes en didactique, l'École normale supérieure lettres et sciences humaines, le CREAD (université Rennes 2 – IUFM de Bretagne), les IUFM d'Aquitaine, des Pays-de-Loire, Midi-Pyrénées, des académies de Grenoble et de Champagne-Ardenne.

Ses objectifs : « repenser les rapports entre les didactiques à l'intérieur des recherches en éducation ; développer les relations entre la didactique et les autres sciences de l'homme et de la société et ce aussi bien au plan national qu'international ».

Sommaire du n° 1

- Yves Chevallard, *Éducation et didactique : une mise en tension essentielle.*
- Andrée Tiberghien et Loyal Malkoun, *Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir.*
- Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly, *Approches de l'objet enseigné : quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats.*
- Bernard Lahire, *La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques*
- Yves Clot, *De l'analyse des pratiques au développement des métiers.*
- Présentation de l'article de Lee S. Shulman « Those who understand. Knowledge Growth in Teaching »
- Lee S. Shulman, *Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement*

Revue... des revues | Notes de lecture

Revue

Les cahiers de Lire écrire à l'école (2007) : « Textes et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants ». Grenoble : CRDP Académie de Grenoble.

Enjeux (2007) n° 69 : « Comment étudier les livres que l'on a lus ? »

Le français aujourd'hui (2007) n° 156 : « Enseignement de la langue : crise, tension ? ».

Le français aujourd'hui (2007) n° 157 : « Sujet lecteur, sujets scripteur, quels enjeux pour la didactique ? ».

Modernités (2006) n° 23 : « Les enseignements de la fiction » (textes réunis et présentés par Braud M., Laville B. et Louichon B.), Presses Universitaires de Bordeaux.

Pratiques (2006) n° 131-132 : « La littératie autour de Jack Goody ».

Ouvrages reçus

DUMORTIER J.-L. et DISPY M., *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*, Tactiques 1, Presses universitaires de Namur, 2006

FIALIP-BARATTE M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit. L'écriture avant l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

MOORE D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Coll. LAL. Paris : Didier.

PRIVAT J.-M. (dir.) (2006). « *Ma montagne* », *lectures pluridisciplinaires d'une robinsonnade pour la jeunesse*. Coll. Recherches textuelles, n° 6. Metz : Université Paul Verlaine.

REUTER Y. (éd.), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck.

REUTER Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

VAGUER C. et LEEMAN D. (dir.) (2006). *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états*. Coll. Diptyque 8, Presses Universitaires de Namur.

WECK F. (2006). *Faire écrire étudiants et lycéens. Plaidoyer pour une écriture de la création*. Paris : L'Harmattan

Notes de lecture

Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (dir.)

Didactique du français. Fondements d'une discipline

Bruxelles : De Boeck, 2005, 256 p.

Cette réédition d'un ouvrage paru à partir de contributions à une journée d'étude de la DFLM (aujourd'hui AIRDF) (Saint-Cloud, 1994) se nourrit également des journées d'étude de la DFLM (Poitiers, 2000) sur les questions d'épistémologie et du colloque de l'AIRDF (Québec, 2004) sur le statut et l'unité de la discipline Français. À ce titre, il conjugue un état des recherches, des débats dans le champ, de la réflexion sur les fondements épistémologiques de la discipline. Ont collaboré à l'ouvrage : D. Brassard, J.-P. Bronckart, D. Bucheton, S. Chartrand & M.-C. Paret, M. Dabène, J. David, J.-F. Halté, G. Legros, A. Petitjean, J.-M. Privat, B. Schneuwly.

La première partie cerne des concepts, des modèles, des frontières de la didactique du français¹ : didactique du français ou didactique des langues ? quelle serait la pertinence d'une didactique de la littérature ? quel est l'intérêt dans notre champ des concepts de transposition didactique et d'interaction, venus d'ailleurs ? La seconde partie interroge les relations entre didactique du français et disciplines de référence : sciences du langage, approches « cognitivistes » et « interactionnistes » en psychologie de l'apprentissage et du développement, sociologie et anthropologie de la culture. La troisième partie donne des aperçus sur l'histoire, les institutions et leurs cloisonnements (entre DFLM et français langue étrangère, langue seconde), les acteurs de l'enseignement et de la didactique du français.

L'ouvrage se clôt (ou plutôt s'ouvre) sur une synthèse d'Y. Reuter qui reprend ses réflexions et propositions à la suite des journées de 1994 et les prolonge par un état des lieux de 2004. S'il note des avancées importantes dans certains domaines, fondamentalement la discipline de recherche n'aurait guère évolué. Je partage tout à fait ce sentiment.

Une bibliographie sélective prolonge utilement cette synthèse en distinguant banques de données INRP, actes de colloques DFLM, AIRDF et autres, références de base et revues. Les choix peuvent se discuter bien sûr, mais cela fait partie des débats en cours. Suit l'indispensable index thématique.

C'est dire l'intérêt premier de la réédition de l'ouvrage, 10 ans après la première édition, peu diffusée semble-t-il, notamment pour les chercheurs et les formateurs en didactique du français (ou du Français). Mais quoi qu'en dise l'introduction, je ne suis pas sûre qu'il puisse éclairer des étudiants, des enseignants non familiarisés avec les recherches en didactique sur les logiques théoriques et pratiques à l'œuvre dans les revues, les ouvrages de formation, les manuels d'enseignement. Mais pourquoi pas ?

1. Didactique du français ou du Français : pour ma part, je distingue les deux, selon qu'il s'agit de didactique de la langue française ou de didactique de la discipline scolaire Français. Mais j'ai conservé l'orthographe des auteurs lorsque je les cite.

Je suis loin d'être d'accord en tous points avec toutes les prises de position qui s'y affirment de façon plus ou moins problématisée. Mais dans les contributions où la problématisation est la plus forte, l'ouvrage secoue, agite, pousse à s'interroger plus avant sur ses propres positions, il ne peut laisser indifférent.

Et dans la mesure même où il ne craint pas d'afficher tranquillement les divergences existantes dans des débats scientifiques en cours, sur la pertinence du concept de transposition didactique en didactique du f(F)rançais par exemple, ou le choix des disciplines de référence, il peut s'avérer hautement stimulant et heuristique. Je sais bien que les divergences entre chercheurs sont fort mal reçues hors des milieux de recherche (en matière d'apprentissage de la lecture notamment). Mais ces divergences n'en sont pas moins vitales pour la recherche dans la mesure où elles traduisent l'émergence de problèmes encore mal résolus, condition nécessaire à leur résolution. Certains de ces problèmes mal définis et certaines de ces divergences appellent particulièrement la discussion.

Problème mal défini, et non des moindres : la délimitation du champ de notre discipline de recherche. En témoigne, entre autres, le changement dans le nom de notre association internationale, de DFLM en AIRDF. En témoignent entre autres les flottements, y compris dans l'ouvrage auquel réfère cette note, entre la didactique, (méta)discipline de recherche et de formation des maîtres et l'enseignement. De ce point de vue, l'article d'André Petitjean, qui présente une bien intéressante recherche historique sur l'enseignement de la rédaction, a-t-il sa place dans une réflexion sur la didactique ?

En témoigne une question récurrente dans l'ouvrage, avec les contributions de M. Dabène, S. Chartrand, M.-C. Paret : didactique du français ou didactique unifiée des langues, incluant le français langue maternelle, langue étrangère, langue seconde ? Leurs arguments, soulignant qu'il s'agit du même objet d'enseignement/apprentissage même si la situation d'enseignement, le contexte institutionnel et le statut de la langue varient, donnent à réfléchir. Mais ils me paraissent plaider en fait pour une forte articulation de l'enseignement du français, langue de l'enseignement avec l'enseignement des langues vivantes, pour une forte articulation de l'enseignement du français, langue nationale (eh oui..), langue d'échange dans l'environnement sociopolitique, avec une prise en compte des langues pratiquées par les familles, ou dans les régions (voir *Repères*). La finalité – commune – serait la construction d'une culture langagière. Si la légitimité d'une unification, voire une fusion des didactiques se discute, l'absurdité du cloisonnement institutionnel actuel, la nécessité de confrontations et d'échanges ne font pas de doute.

Si certains didacticiens voient le devenir de la didactique du français dans un élargissement du champ à toute la francophonie (?), voire à toutes les langues, d'autres, comme G. Legros, le verraient plutôt dans une fragmentation : compte tenu de la spécificité de la littérature par rapport à la langue, pourquoi pas une didactique de la littérature autonome, plaide-t-il ? Cette conception d'un objet d'enseignement double : langue et littérature, ne se retrouve-t-elle

pas dans les Instructions officielles françaises actuelles pour l'École primaire ? Mais quid des discours, des usages sociaux du langage comme objet d'enseignement à part entière ? Sauf à penser que la littérature serait le modèle de discours par excellence...

Certes la spécificité de l'objet littéraire justifie des spécificités didactiques (voir *Repères*). Mais n'en va-t-il pas de même pour les autres composantes de l'enseignement du Français ? Quel intérêt didactique présenterait une didactique autonome de la lecture, de la littérature, de la grammaire ou du vocabulaire... ?... Mais quel intérêt pédagogique, didactique aurait-on à un éclatement du champ de l'enseignement du Français, de la didactique du français, de la discipline scolaire Français ?

Se pose en effet une autre question, plus ou moins explicite dans l'ouvrage : didactique de la langue, des langues ou didactique du Français (majuscule à laquelle je tiens et que l'éditeur a gommée significativement dans mon ouvrage *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF, 1979, cité par M. Dabène). On la voit se dessiner dans les modélisations du champ données en annexe de sa contribution par M. Dabène : de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues de R. Galisson à la didactique des langues de M. Dabène, qu'on peut opposer à la modélisation de H. Romian centrée sur l'intervention innovante et l'observation sur des situations de classe en recherche-action, et à celle d'Y. Reuter centrée sur l'articulation des pratiques d'enseignement avec les contenus disciplinaires du « français » (ou plutôt du Français ?) et les sujets, les institutions, les dispositifs d'enseignement/apprentissage et leurs théories de référence respectives. S'inscrit sur ce versant-là également la « constellation didactique » de M. Dabène qui discute et élargit le fameux triangle didactique. J.-L. Chiss rejoint M. Dabène en posant la classe de français comme « réalité langagière, sociale et culturelle » et comme lieu de problèmes « où se trouvent impliquées des conceptions du langage, du social et de l'univers scolaire ».

J.-F. Halté, lui, va plus loin, et argumente pour une didactique conçue à partir d'une « matrice disciplinaire » qui permettrait de sortir du flou esthétique qui caractérise trop souvent notre discipline. Compte tenu de la « déstabilisation de la configuration ancienne construite autour de la littérature et de la langue au profit des objets texte et discours, il convient de resserrer ce qui trop souvent s'éparpille en le restructurant autour d'un principe de cohérence. La matrice disciplinaire du français (ou Français ?) peut être identifiée par ses objets centraux et ses objectifs décisifs et l'ensemble peut être désigné par cette formule : « production et réception des discours oraux et écrits » (je dirais : enseignement/apprentissage de). Le travail du didacticien, « spécialiste d'une matière (d'enseignement) déterminée » porte essentiellement, au delà du vécu immédiat de la classe, sur les objets (et des démarches) d'enseignement (apprentissage), les concepts qui les organisent, les pratiques qui les opérationnalisent. Cette conception praxéologique de la didactique du Français qui part des situations de classe, et s'en éloigne par la conceptualisation (et l'observation) pour mieux y retourner, rejoint tout à fait ce que j'ai pu écrire sur la question.

Cette question a à voir avec le choix des objets de recherche. Pour prendre un exemple : lecture ou langage écrit, ses pratiques et ses usages sociaux, personnels (littérature comprise), les problèmes didactiques que pose son enseignement/apprentissage ?

De ce point de vue, je suis étonnée de voir ressurgir dans un ouvrage de didactique, sous la plume de J. David, le procès fait à l'INRP dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, invoquant à charge les divergences de points de vue entre ses diverses recherches (pas nécessairement didactiques et relevant de disciplines différentes) menées sur la lecture. S'agissant de l'Unité Français 1^{er} Degré et de la revue *Repères*, il note une « désaffection » pour l'oral et la lecture qui occupaient une place significative dans les années soixante-dix. Il y voit un évitement devant de possibles conflits. Interprétation gratuite, qui n'est étayée en rien. En fait, le passage de la « pédagogie » à la « didactique » du Français, précisément dans ces années quatre-vingt, était potentiellement inscrit dans les problématiques de soixante-dix dans la mesure où le Plan de Rénovation INRP, contrairement aux Instructions alors en vigueur qui relevaient d'une conception morcelée du Français, s'organisait autour d'une matrice disciplinaire forte qui assurait sa cohérence : activités de « libération » de la parole, dans des situations fonctionnelles de communication orale, écrite / activités de « structuration » de la langue dans des situations métalinguistiques d'analyse de la langue ; l'articulation des deux axes devant permettre par hypothèse une effective liberté de parole, une effective maîtrise de la langue. La référence à la linguistique structurale certes, mais premièrement à Saussure et à Wallon, dit bien la centration sur le langage, ses fonctions et ses apprentissages sociaux. Ce qui explique, entre autres, dès ces années-là, un cadrage non sur la seule lecture, mais sur la lecture/écriture, en relation avec l'oral (notamment ses aspects phonologiques) et les autres modes de signification (voir entre autres *Repères* dans ces années-là et *Lectures/Écritures en Section des grands, CP, CE1*, Nathan, 1985 (dont la publication avait été retardée par l'arrêt arbitraire des recherches en 1980-81). Les recherches ont redémarré en 1984 sur la base d'une enquête sur les besoins de recherche en didactique du Français en relation avec la formation des maîtres, qui a déterminé quatre problèmes didactiques-clés : les pratiques d'évaluation des écrits en classe, l'émergence et la résolution de problèmes de Français, les relations entre apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques en classe, la prise en compte de la variation socio-langagière en classe de Français (voir *Repères* et H. Romian dir., *Didactique du Français et recherche-action*, INRP, 1989). Bien entendu, les problèmes d'enseignement de la lecture, ou de l'oral y sont inclus, mais contextualisés. On est là clairement, dans des problématiques didactiques répondant à des problèmes didactiques d'enseignement/apprentissage du Français.

Ceci étant, la prégnance de la didactique du français est tout à fait perceptible dans l'ouvrage (ne serait-ce que l'orthographe : didactique du français). La didactique du Français y tient une place plus ou moins incidente et implicite. En témoigne, entre autres, l'index thématique, significatif des choix des auteurs – et plus ou moins de l'état des recherches : la place du Français, dis-

cipline scolaire est réduite, et l'absence d'une rubrique enseignement/apprentissage, selon moi, au cœur de toute didactique, est parlante ; de même, on note des rubriques lecture et écriture, mais pas de rubrique lecture/écriture ; des rubriques grammaire et littérature, oral, mais rien sur d'autres composantes de la discipline scolaire Français ; linguistique et psychologie tiennent une place importante, la sociologie et l'ethnologie beaucoup moins, la sémiotique est absente ; pratiques sociales et culturelles ne donnent lieu qu'à une très mince rubrique. Une rubrique recherche globale, qui ne distingue pas (à l'exception de l'histoire et l'épistémologie) les autres modes d'investigation et méthodologies à l'œuvre dans le champ : recherches-action ou intervention en classe, recherches descriptives sur la classe, recherches évaluatives, recherches documentaires... Rien sur les relations avec d'autres didactiques sauf celle des langues.

Le constat a bien sûr à voir avec les configurations institutionnelles des disciplines de recherche dominantes, voire les conflits entre champs disciplinaires, avec les dispositifs et les acteurs de la recherche institués dont certaines contributions de l'ouvrage font état, dont celle de D. Bucheton. C'est sans doute un passage obligé, mais ne serait-il pas temps de le dépasser ?

Le problème didactique le plus récurrent dans l'ouvrage est évidemment le concept de transposition didactique, importé de la didactique des Mathématiques. Question essentielle dont l'enjeu est de savoir si l'enseignement, l'apprentissage scolaires et fondamentalement leurs articulations, sont l'horizon plus ou moins indépassable d'« applications », d'« implications » des savoirs savants sur la langue ou un espace de problèmes autonome (ce qui ne veut pas dire indépendant) qui inclut aussi d'autres données.

B. Schneuwly fait un état de la question éclairant et en montre l'intérêt pour notre champ, point de vue contesté par d'autres contributions. Sans compter Y. Reuter, critique en 1994 puis convaincu dix ans plus tard.

Je ne ferai pas état des arguments classiques, repris par B. Schneuwly, préférant me fixer sur des points en discussion. Je ne souscris pas, par exemple au présupposé selon lequel la mission première de l'École serait de « transmettre des savoirs et des savoir faire pour préparer des sujets adaptés à la société ». Conformer aux normes sociales et économiques ? Adapter ? Former ? Vaste débat, qui explique sans doute l'absence de consensus sur l'enseignement du Français au moins autant que le flou de ses délimitations, la mouvance de ses composantes, la pluralité des champs théoriques de référence potentiels, les divergences théoriques au sein de ces champs, sans compter les pratiques innovantes... Autant d'arguments pointés par Y. Reuter qui mettent en question une conception de contenus d'enseignement qui les réduit à une transposition-application de savoirs savants. Et B. Schneuwly a raison d'élargir le débat à ses dimensions socio-pédagogiques.

De même, il a raison d'insister sur le fait que les processus d'ordre social, culturel et idéologique de transposition didactique des savoirs savants tels que

les a définis Y. Chevallard pour la didactique des Mathématiques, échappent aux acteurs de l'enseignement et de la didactique, et qu'ils ne sont pas une réduction simplifiante de ces savoirs (encore que...). Je ne le nie pas, contrairement à ce qu'il dit. Et il est important, certes, de prendre appui sur cet analyste pour comprendre comment s'élaborent les savoirs à enseigner.

Mais en Français, tous les savoirs ne se ramènent pas à une transposition didactique de savoirs savants, notamment les pratiques de l'oral et de l'écrit. La référence complexe aux traditions scolaires, aux pratiques sociales, en relation avec les politiques de la langue, les besoins socioéconomiques..., est tout aussi fondamentale. D'autre part, se fait jour l'intervention d'acteurs identifiables sur la définition des savoirs à enseigner. Le poids des acteurs politiques, économiques, sociaux, de leurs idéologies respectives dans l'élaboration des Instructions officielles est observable (voir les travaux de V. Isambert-Jamati par exemple). Sans parler du poids des « experts », en linguistique ou en psychologie cognitive actuellement en la matière.

Enfin, on ne peut ignorer l'action délibérée d'enseignants et de chercheurs novateurs pour faire évoluer de manière explicite et maîtrisée les savoirs à enseigner : les équipes Freinet ou les équipes INRP entre autres. C'est de ce point de vue-là que procède la notion de traitement didactique des savoirs savants et des pratiques sociales de référence, des traditions scolaires, telle que nous l'avons pratiquée en recherche-action. L'enjeu est de faire de la recherche un vecteur de maîtrise des acteurs de l'enseignement, de la formation des maîtres, de l'éducation (et pourquoi pas des citoyens) sur la définition des savoirs à enseigner (voir H. Romian, « Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques » dans *Repères* n° 71, « Construire une didactique », 1987, et H. Romian dir., *Didactique du Français et recherche-action*, INRP, 1989).

Au demeurant, les éléments de discussion du concept de transposition didactique et d'éléments susceptibles d'éclairer la notion de traitement didactique ne manquent pas dans l'ouvrage. D. Brassart montre qu'il n'existe pas un modèle unique et unifié de l'intervention didactique inspiré du modèle d'apprentissage cognitiviste, mais deux : un modèle basé sur des connaissances déclaratives métaprocédurales savantes transposées et un modèle basé sur des connaissances procédurales dérivées de l'activité du sujet, les connaissances métaprocédurales n'intervenant qu'en second. Piaget disait déjà que la psychologie du développement mettait en évidence à la fois des processus d'imitation et de création, et qu'il appartenait au pédagogue d'appuyer son intervention sur les uns et/ou les autres.

On peut d'ailleurs s'interroger sur les relations complexes probablement interactives, entre choix psychologiques et choix didactiques. Et si la transposition didactique référait en fait à mode de travail didactique dogmatique transmissif, le traitement didactique référant lui, à un mode de travail basé sur la construction des connaissances procédurales puis conceptuelles à partir de l'activité même du sujet apprenant ?

J.-M. Privat rejoint D. Brassart sur ce dernier point lorsqu'il montre que la référence à la sociologie et à l'ethnologie n'a pas la même nécessité ni *a fortiori* la même utilisation selon le mode de travail pédagogique des enseignants en lecture.

Ainsi, elle n'a pas de pertinence dans un « modèle dogmatique de transmission culturelle », basé sur « l'autorité des textes » et « l'autorité du langage du maître » où lire est un « devoir d'élève ». Par contre, un mode de travail centré sur la « personne culturelle dans sa dimension affective et ses qualités relationnelles » où lire est un « plaisir personnel » peut cultiver les références sociologiques et ethnologiques pour justifier une « approche culturelle plus relativiste des corpus fréquentables » dans « une sorte d'œcuménisme tolérant ».

Enfin, dans un mode de travail où lire est considéré comme « une pratique culturelle socialisée », sociologie et ethnologie s'avèrent utiles pour « penser didactiquement les conditions d'une pratique active et gratifiante de la lecture et des livres » comme « activité de socialisation culturelle » : des apprentissages explicites et méthodiques des compétences culturelles acquises dans les familles (et l'environnement) ; la prise en compte (empathique et/ou critique) de cette croyance sociale construite qui (sur)valorise la fiction littéraire et le plaisir esthétique qui lui est lié comme substrats des comportements culturels ; une prise en compte non mécaniste des déterminations sociales et culturelles et des logiques subculturelles, personnelles et interpersonnelles.

La socio-ethnologie de la lecture peut ainsi inspirer des pistes nouvelles de travail en classe : initiation aux règles institutionnelles de la production et de la circulation des biens dans le marché culturel ; construction de liens de connivence avec le jeu culturel (codes d'accès aux lieux du livre et aux réseaux de communication et d'échange culturels) ; maîtrise des métalangages textuels et culturels ; constitution d'un capital de références lectorales...

J.-F. Halté, qui me rejoint sur les notions de traitement didactique, de modes de travail didactique, de style pédagogique, souligne le fait que l'approche didactique ne se limite pas au travail sur les savoirs à enseigner, sur les « enseignables » : d'une part, il y a les « apprenables » qui, dit-il, ne sont pas des objets d'enseignement explicites comme le savoir lire et le savoir écrire (cela se discute : l'enseignement se réduit-il à l'intervention déclarative ? quid d'un enseignement procédural ?) ; d'autre part, dans le triangle didactique, les pôles enseignant et élèves interfèrent et comportent des dimensions non disciplinaires, d'ordre pédagogique, notamment les choix enseignants dans le cadre du projet d'enseignement, du mode de travail, des réglages institutionnels, du traitement des partitions culturelles...

J.-L. Chiss, lui, s'interroge sur les interactions entre le linguistique et le didactique. Les relations du linguistique au didactique seraient dans l'ordre de l'éveil d'échos, de réflexions, de suggestion de directions à prendre. Il insiste sur les effets en retour du didactique-pédagogique sur le linguistique. Il cite B. Lahire qui, d'une manière plus générale, estime que les théories les plus pures

pourraient bien être en fait des systèmes d'explication théorisant les pratiques scolaires. On est loin de relations unilatérales de transposition.

C'est pourquoi le débat reste ouvert sur les relations entre savoirs-pratiques scolaires et savoirs savants qui relèveraient d'une mise en question, d'une réélaboration. Le problème didactique essentiel est, selon J.-L. Chiss, celui de la décontextualisation des notions de sciences du langage utilisées en didactique du français et celui de leur contextualisation didactique par un travail de mise en perspective des concepts et méthodes qui puisse élucider « un empilement des problèmes où se trouvent impliquées des conceptions du langage, du social, de l'univers scolaire ».

De bonnes raisons pour inviter les didacticiens à ne pas jeter la linguistique actuelle par dessus bord. Et les spécialistes de sciences du langage à ne pas ignorer les avancées de la didactique, voire à s'y impliquer, et à ne pas confondre l'état actuel de la discipline Français avec leurs souvenirs d'écolier... Des relations à construire.

Autant d'éléments versés au débat qui relativisent le concept de transposition didactique, en introduisant des notions qui, pour n'être pas très répandues dans notre milieu, n'en sont pas moins heuristiques, celle de modes de travail didactique, de style didactique, pour ne pas parler de variation didactique, de variables didactiques...

Ce que j'apprécie le plus dans cet ouvrage, ce sont décidément les points de divergence et de convergence entre diverses contributions, à partir desquelles chaque lecteur peut construire son propre itinéraire, bousculant ou confortant sa propre problématique didactique. À l'évidence l'itinéraire proposé ici n'est pas le seul.

Hélène Romian

BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.)

***La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* Paris : L'Harmattan, 2004, 358 p.**

L'ouvrage a été conçu collectivement à partir d'un colloque organisé à l'IUFM de Grenoble à l'initiative du laboratoire LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, de l'université Stendhal-Grenoble 3) par des chercheurs d'horizons disciplinaires et géographiques divers, français et étrangers. Ce colloque a donné lieu également à un numéro de la revue *LIDIL* (Barré-de Miniac, 2000) centré sur des pistes de recherche nouvelles en didactique induites par la notion de littéracie.

L'objectif déclaré de l'ouvrage est, dans le cadre des lignes de force repérées, de procéder à un « bilan prospectif » des recherches menées dans le champ de la littéracie, sur les pratiques de lecture-écriture, dont les résultats permettraient de repenser leur enseignement. Il plaide pour une « introduction fran-

che de la littéracie dans la recherche française ». L'enjeu, dit l'introduction, est de comprendre la complexité, la diversité, les interrelations des pratiques d'écrit, les articulations des différents usages privés et sociaux de l'écrit, les articulations des différentes compétences langagières liées à ces usages. En somme, il s'agirait de contextualiser l'enseignement et l'apprentissage scolaires de l'écrit, d'un point de vue socio-langagier, bien au-delà des techniques de déchiffrage...

L'intérêt de la problématique et des contributions à l'ouvrage ne fait pas de doute. C'est pourquoi il a semblé utile de le présenter dans *Repères*, même avec un peu de retard par rapport à sa parution. Les enjeux scientifiques et sociaux sont d'importance. Mais l'ouvrage y répond-il pleinement ? Dans quelle mesure la mise en perspective des recherches dans le champ de la littéracie ouvre-t-elle des pistes nouvelles en didactique ? Je me suis centrée uniquement sur d'éventuelles pistes de recherche prospectives, en essayant toutefois de donner une idée de la diversité et de la complexité des thèmes abordés.

L'introduction et la première partie inscrivent les pratiques de lecture-écriture dans des perspectives théoriques plus ou moins pluridimensionnelles, des contextes plus ou moins larges, sous le signe double de la variation des usages de l'écrit dans l'espace et le temps et des constantes linguistiques et psycholinguistiques de l'écriture, de l'écrit. Ce n'est pas nouveau en soi : les recherches IRNP, dès les années soixante-dix, ont travaillé la problématique langagière des « Lectures/Écritures en Section des Grands, CP, CE1 » et notamment la diversité fonctionnelle des pratiques et des usages du langage écrit (et du langage oral) à une époque où la lecture, coupée de l'écriture, occupait seule le devant de la scène, même en didactique. Citons entre autres une recherche des années 80 sur la prise en compte en classe de la variation socio-langagière en relation avec les pratiques culturelles (voir *Repères*). C'est dire, souligne l'introduction, que les textes littéraires, la rédaction et la dissertation ne sauraient constituer le sésame universel de toutes les lectures et toutes les écritures...

Il n'est pas nouveau non plus en soi de montrer la complexité de l'activité de lecture, d'écriture dans leurs dimensions langagières et linguistiques, cognitives, symboliques et sociales (j'ajouterai sémiotiques et culturelles). Mais à l'évidence, l'avancée des recherches théoriques, depuis les années soixante-dix et quatre-vingt, a multiplié les possibles. Pas nouveau non plus de poser la nécessité d'une articulation des pratiques scolaires de l'écrit et des pratiques sociales en général. Pas nouveau non plus le fait d'étudier les représentations des enseignants et des élèves. Mais ce qui était minoritaire, voire fortement contesté comme par exemple l'étude des représentations hier, se trouve, dans le champ de la littéracie, légitimé et appelé à un grand développement.

Ce qui me paraît plus nouveau, c'est la perspective (ouverte par la littéracie ?), d'une prise en compte des pratiques parentales. Il pourrait en être de même des pratiques de l'écrit dans le monde du travail, pratiques de plus en plus complexifiées et qui appellent des savoir faire et des savoirs de plus en plus exigeants. Mais ici, j'extrapole, aucune des recherches présentées ne va dans ce sens.

La mise en perspective de la première partie présente d'abord la diversité des définitions du terme de littéracie dans le temps et l'espace des principaux champs théoriques auxquels il réfère : linguistique, psycho et sociolinguistique, ethnologie, didactique... (J.-P. Jaffré). Puis elle interroge les obstacles qui s'opposent à l'intégration de la littéracie à la culture écrite française : certaines pratiques sont-elles plus légitimes que d'autres ? peut-on opposer langage « ordinaire » et langage « littéraire » (J.-L. Chiss) ? Comment varient les définitions de la littéracie selon les présupposés théoriques sous-jacents aux conceptions diverses de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : accent mis sur le son, ou sur le sens, entrée dans l'écrit, la langue écrite ou dans la culture écrite ? Quels sont les effets de cette variation didactique sur les apprentissages (J. Fijalkow et coll.) ?

Tous trois interrogent fortement les définitions de la littéracie. Concept selon les uns, notion selon d'autres. « Lieu conceptuel » « pour les inscriptions plurielles, dans la recherche, de travaux portant sur la relation oral/écrit, la lecture et l'écriture » (J.-L. Chiss). L'orthographe du terme en français est significativement flottante : littéracie ou littératie voire littéracies, ce qui n'a rien d'anodin.

Ces définitions se déclinent historiquement et théoriquement dans une polyvalence non seulement admise mais revendiquée, dit J.-P. Jaffré. D'acceptions restreintes centrées sur le décodage-encodage à des acceptions plus ou moins étendues. La définition que propose J.-P. Jaffré au terme de son panorama historique me paraît intéressante. Selon lui, le terme désigne « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps ». C'est dire d'un point de vue didactique, selon J.-P. Jaffré, l'importance d'une contextualisation de l'apprentissage (et des pratiques ultérieures) et l'importance de la prise en compte des moments de vie où l'écrit joue un rôle, l'importance d'une motivation individuelle et sociale de l'apprentissage, l'importance d'une prise en compte des variétés sociolinguistiques et ethnographiques de la littéracie dans notre société. Là encore, une contextualisation des apprentissages affirmée dès les années soixante, théorisée d'un point de vue sociolinguistique dans les années quatre-vingt, mais plus approfondie et mieux théorisée d'un point de vue social et surtout socio-culturel.

En somme, un champ à géométrie variable qui réfère à des champs conceptuels hétérogènes. Certaines composantes de ce champ, comme la « culture écrite » sont problématiques (à géométrie variable...) sachant que là aussi on rencontre une redoutable polysémie du terme. Entre un pôle de conceptions classiques référant aux chefs d'œuvre de la littérature et de l'art, et un pôle de conceptions anthropologiques et sociologiques référant à l'ensemble des « œuvres » produites par les activités de groupes humains historiquement, géographiquement, socialement situés, existent des centaines de variantes. J. Fijalkow choisit d'associer ces deux pôles. Il invite à faire travailler les enfants

à la fois sur des écrits sociaux issus de leur environnement et sur des livres de jeunesse (qui sont aussi en fait des écrits sociaux...), à la fois sur les aspects phonographiques, sémantiques de la lecture, et les aspects littéraires et culturels. Là encore, une approche qui n'est pas nouvelle, elle a préexisté à l'introduction de la littéracie dans le champ didactique.

La notion de littéracie, par rapport à des courants existant déjà dans le champ des recherches en didactique, aurait donc l'intérêt potentiel de les intégrer à des problématiques d'ensemble cohérentes, plus ou moins larges, tout en légitimant une approche sociale et culturelle des pratiques de lecture-écriture, et en activant des concepts fondamentaux mais peu voire mal reçus en didactique du Français, comme ceux de fonctions et d'usages sociaux du langage, de variation langagière et d'invariants linguistiques, de pluridimensionnalité des faits et des apprentissages langagiers. Ce n'est évidemment pas rien.

Interrogeons maintenant les recherches qui sont présentées dans les parties 2 à 5 (outre celles de J. Fijalkow en 1^{re} partie).

Notons que ces recherches, quelle que soit la définition de la littéracie, et sa désignation comme concept ou notion, réfèrent plutôt en fait au champ des pratiques de lecture-écriture. C'est du moins l'équivalent lexical le plus fréquent, éventuellement élargi aux usages et aux représentations de l'écrit. Peu d'auteurs argumentent vraiment l'apport de la littéracie à leur problématique, comme s'il s'agissait d'une évidence. On reste dans l'implicite. La plupart des contributions, qui invoquent et définissent la littéracie en introduction, concluent sur l'objet de leur recherche qui pourrait parfaitement se justifier hors de cette référence. L'intégration de la littéracie aux problématiques de recherche n'est encore qu'une intention, ce qui n'a rien que de normal en l'état de la question en France. Ceci étant, peut-on noter des pistes réellement nouvelles, des amorces d'évolution ?

Ainsi, dans la première partie, les recherches descriptives ou les recherches-action menées au cycle 2, évoquées par J. Fijalkow développent sans les renouveler des pistes d'accès à la culture écrite qu'il a déjà explorées et qui doivent beaucoup aux recherches INRP : la centration sur le langage et les usages de l'écrit ; « la découverte des aspects fonctionnels et communicationnels au travers d'écrits sociaux divers et dans des situations de lecture-écriture qui s'appuient largement sur les interactions sociales » ; la prise en compte des aspects paratextuels et intratextuels qui permettent de caractériser des types de textes ; en somme la contextualisation des activités d'apprentissage comme voie didactique qui leur donne sens pour les enfants et peut réduire ainsi leurs difficultés d'ordre socio-familial... Une piste nouvelle ou du moins guère explorée en tant que telle : une visée globale des apprentissages posée en termes de culture écrite, dans une perspective anthropologique. Mais les contenus évoqués préexistaient au générique culture écrite, qui lui-même préexistait au générique littéracie. Il y a certes un potentiel d'évolution dans la référence à une visée de culture écrite. Mais elle serait à expliciter.

La seconde partie place l'oral au cœur de pratiques de littéracie – de lecture-écriture – en classe : impact de la pratique de l'écrit sur l'emploi de structures syntaxiques à l'oral en italien et en français, et surtout impact des échanges oraux sur la lecture d'albums sous l'angle de la relation écrit-image, construction interactive du sens d'un récit fictionnel littéraire au sein de la communauté naissante de lecteurs dans la classe, inscription de l'élaboration d'un récit fantastique dans la communauté littéraire scolaire.

Là encore des pistes qui pour n'être pas nouvelles, mériteraient d'être travaillées plus résolument dans une perspective langagière et linguistique, sémiotique, sociale et culturelle. Mais on ne voit pas ce que la notion de littéracie apporte de neuf. Selon l'un des auteurs, le concept de littéracie permet d'envisager la diversité des pratiques de lecture dans la classe et incite à multiplier les interactions entre lecture, oral, écriture. Sans doute peut-on estimer qu'il s'agit là de pistes nouvelles, quand on ne réfère pas aux recherches antérieures (voir *Repères...*). Mais la notion de littéracie est-elle ici indispensable ?

La troisième partie étudie des dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture, de l'écriture dans une perspective d'évaluation critique ou de description d'innovations : utilisation des résultats de l'enquête internationale Pisa pour évaluer les effets à long terme de la réforme de l'enseignement du français en Suisse romande sur les compétences en littéracie (lecture-écriture) d'élèves de 15 ans, d'où il ressort qu'il serait nécessaire de mettre en œuvre un enseignement continu et structuré de la lecture au-delà de l'école primaire pour tout l'enseignement obligatoire, de développer les activités qui lient fortement la lecture et l'écriture, et pas seulement en Français, notamment la « lecture pour apprendre » ; amélioration de la maîtrise de l'acte de lire chez des élèves de 14 ans en difficulté et évolution de leur rapport à l'écrit sur la base d'un programme intensif d'activités de lecture diversifiées qui va d'un travail systématique sur logiciel à des lectures en projet, en cercle de lecture et des journaux d'élèves qui induisent une posture d'évaluation formative, de réflexion, de prise de distance, un changement du rapport à l'écrit ; une expérimentation en 4^e en classe de Sciences qui tend à montrer le rôle de la production d'écrits explicatifs (notamment « intermédiaires ») dans la compréhension des phénomènes (volcaniques) et la construction des savoirs scientifiques, à condition d'en prendre le temps ; la « littératie muséale » comme analyseur sémio-langagier d'une exposition de sciences, dont il s'agit pour les élèves de lire, comprendre et interpréter les différents systèmes sémiotiques mis en jeu dans l'exposition conçue comme une situation d'énonciation, voire de discours, où un concepteur communique à des visiteurs des savoirs, des émotions, selon des points de vue donnés qui induisent des lectures plurielles, ce qui conduit à « s'intéresser autant aux messages épistémologiques qu'aux objets de savoir ».

Redisons-le : si l'intérêt intrinsèque de ces problématiques n'est pas en question, elles ne sont pas nouvelles en recherche. Ainsi le rôle de l'écrit et de l'oral dans la construction des savoirs scientifiques a donné lieu à des recherches très

consistantes en didactique des Sciences et du Français à partir de 1975 bien avant que le terme de littéracie n'entre dans le lexique didactique. (voir *Repères...*).

Sauf la dernière, fortement organisée à partir du concept de littératie muséale, nettement défini et théorisé, argumenté. Certes elle rencontre la problématique explorée par une recherche INRP des années quatre-vingt sur les relations entre apprentissages langagiers et sémiotiques (voir dans *Repères*), problématique encore fort peu explorée en recherche. Mais elle l'actualise, elle l'élargit et elle l'ouvre selon des dimensions nouvelles, du côté du discours et de l'énonciation. Le problème n'est pas que des recherches reprennent ou rencontrent des recherches déjà publiées, mais de cerner ce qu'elles apportent de vraiment nouveau.

C'est la pratique orthographique qui est au cœur de la quatrième partie : l'évolution des habiletés orthographiques d'élèves québécois entre 6 et 7 ans, certaine dans la dimension phonogrammique, encore « hétérogène » dans la dimension morphogrammique ; l'évolution du traitement de l'orthographe en discours et en langue dans les textes produits de 7 à 11 ans, étudiée en production, du point de vue des interactions entre logique de production et logique de réflexion sur l'écrit, la morphosyntaxe verbale s'avérant particulièrement heuristique pour le développement de la compétence métalinguistique et l'articulation d'une maîtrise de l'usage et celle du système écrit ; l'effet positif des connaissances orthographiques sur la conscience morphologique d'enfants anglais des niveaux 2, 3 et 4, d'âge moyen de 6,5 a. à 8,6 a. ; d'où l'auteur induit que les attitudes de minoration ou de sacralisation de l'orthographe devraient être questionnées et il invite à la considérer comme un outil important pour comprendre la langue, interpréter des mots nouveaux, donc dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; les stratégies de résolution de problèmes orthographiques et les représentations des connaissances orthographiques dans des tâches de révision et de production d'un texte chez des étudiants québécois en sciences de l'éducation, futurs enseignants, dont l'état fait apparaître les lacunes générales dans les connaissances, et chez les plus faibles en production des difficultés d'accès à ces connaissances.

Le rapport à la littéracie est plus ou moins faible, voire absent dans ces contributions, et on ne voit pas en quoi la notion a pu être éclairante, heuristique. Aucune des pistes de recherche n'est nouvelle, pas même l'articulation de l'orthographe en discours et en langue, ou la résolution de problèmes orthographiques en production et révision de textes (voir *Repères*). Les contributions se situent sur la lancée de pistes plus ou moins explorées, plus ou moins récemment.

Enfin, la cinquième partie explore les pratiques extra scolaires de lecture-écriture (surtout de lecture) de différents acteurs, familiaux ou autres, « utilisateurs » et « transmetteurs de la littéracie » dans leurs relations virtuelles ou effectives avec les pratiques scolaires.

Une première étude inscrite dans « le champ de la littératie familiale » travaillé depuis une dizaine d'années, porte sur les lectures partagées habi-

tuellement où des parents interagissent avec leurs jeunes enfants, encore non lecteurs. Les auteurs concluent à une hétérogénéité de ces pratiques qui ne se superpose pas mécaniquement aux variations sociales, et qui est analysable selon diverses variables : cadre interactionnel, « styles didactiques » qui caractérisent la médiation opérée par l'adulte lecteur (théâtralisation du texte, style didactique c.à.d. explicatif (dommage pour la didactique...), création d'un espace réflexif (ces styles ayant à voir avec le rapport à l'écrit de l'adulte médiateur), climat plus ou moins détendu, disponibilité de l'adulte, relations affectives singulières avec l'enfant et la fratrie, clivages selon les sexes des uns et des autres, rôle fondateur (de la transmission de stéréotypes liés aux représentations de l'écrit et aux rôles sociaux, à l'éveil cognitif).

L'étude différentielle de situations de lectures conjointes entre différentes partenaires éducatives (mères, enseignantes, éducatrices, assistantes maternelles) et des enfants de 28 à 34 mois montre que les modes de guidage varient selon les objectifs poursuivis, et que la quantité et la qualité des feed-back des adultes est décisive : dans le développement proximal pour les mères, expressif pour les assistantes maternelles, didactique c.à.d. avec vérification de connaissances (...) chez les enseignantes, inducteur d'explorations, de manipulations autonomes du livre pour les éducatrices.

L'étude suivante porte sur les pratiques de littéracie des familles pour montrer comment peut s'instaurer un rapport positif aux savoirs linguistiques et à la culture de l'écrit chez de jeunes enfants de maternelle et de CE1 appartenant à des milieux défavorisés. Les variables les plus différenciatrices des milieux familiaux seraient : la connaissance de la diversité de la littérature enfantine, une culture du conte, les contextes énonciatifs. L'auteur conclut que l'accès des enfants à l'objet-livre ne parvient pas à effacer les effets de la reproduction sociale et singulièrement ceux des carences d'ordre familial. Seule une fréquentation précoce et éclairée de la culture écrite pourrait aller à l'encontre de ces effets.

Reprenant des recherches de M. Brossard au Primaire, la contribution suivante s'attache au sens que des enfants de maternelle de milieux sociaux contrastés donnent à leurs pratiques scripturales et à celles de leurs proches, et singulièrement du point de vue des fonctions de l'écrit. Il en ressort que si les enfants finalisent l'écriture de leurs proches, la majorité ne va pas au-delà des aspects graphiques de surface de l'objet à produire dans la tâche scolaire immédiate. Univers scolaire chaotique dit M. Brossard, dont les tenants et aboutissants leur échappent, en l'absence de clarté cognitive. Les objectifs se limitent à ne pas redoubler et passer à la classe supérieure ou à la grande école. Les enfants de milieux modestes et ceux issus de l'immigration (catégories qui se recoupent largement ?) s'adaptent plus ou moins à « une culture scolaire dominée par l'écrit et totalement coupée des écrits qui leur sont les plus familiers ». Leur représentation de l'écriture scolaire exclut les finalités et l'utilité sociales. Mais les enfants issus de l'immigration sont plus motivés à apprendre, valorisent plus la culture scolaire. Les enfants de milieux favorisés, conscients des difficultés, ont un rapport à l'écriture serein, ce qui n'est pas le cas des

enfants de milieux modestes. Ils sont conscients de l'utilité des apprentissages pour leur vie familiale et professionnelle future.

Partant du principe que la littératie s'apprend à la fois à l'école et hors de l'école, et que la compétence lectorale inclut la construction d'une représentation mentale et symbolique de ce qui est fait et agi dans l'acte de lecture, l'auteur de la contribution suivante analyse les discours d'élèves du cycle 3 et de 6^e sur les liens et les rapports qu'ils établissent entre leurs lectures menées dans un cadre scolaire et extra-scolaire. Les enfants distinguent lecture scolaire et lecture non scolaire. Si les uns valorisent la lecture personnelle en dehors de l'école, d'autres considèrent la lecture scolaire comme la seule légitime pour réussir. D'autres cherchent à établir des liens entre les deux qui peuvent impliquer une phagocytose de la lecture personnelle par la lecture scolaire. La transposition à l'école des pratiques de lecture extra scolaires, et l'inverse, poserait donc problème. L'auteur suggère plutôt d'explicitier à l'école avec les élèves les modalités de lecture qu'elle promeut en relation avec les fonctions scolaires de la lecture, de l'écrit en général, en les distinguant des modalités et fonctions de la lecture et de l'écrit en dehors de l'école.

Enfin la dernière contribution, qui étudie des discours d'enseignants portugais de collège recueillis par questionnaire et entretien, explore une piste de recherche fort importante, hors de toute référence réelle à la littéracie il est vrai : leurs conceptions des activités d'écriture en classe, leur propre pratique et leur rapport à l'écriture, posant l'hypothèse d'un rapport entre les deux. La nouveauté relative ne tient pas au type d'étude, mais à la place centrale du rapport à l'écriture des enseignants. L'auteur présente une modélisation des pratiques d'enseignement qui implique trois « idéal-types » : « la rédaction » comme tout écrit, « la réécriture engagée » qui met l'accent sur les opérations de réécriture/révision notamment le niveau interphrasique, et l'engagement affectif dans une écriture en situation ; « l'écriture scolarisée » « pour exercer son métier d'élève » centrée sur les genres scolaires. Ces styles ou modes de travail didactique (pour emprunter mon propre lexique) sont en relation avec la pratique de l'écrit et le rapport à l'écrit des enseignants, soit selon les styles : pratique nulle et insécurité scripturale ; préférence pour les écrits intimes et les poèmes au pouvoir cathartique ; écriture régulière selon des genres à finalité didactique. On pose l'hypothèse d'une relation avec les compétences scripturales des élèves.

Si les pistes de la cinquième partie sont plus ou moins nouvelles, dans le champ didactique du moins, là encore je n'ai pas vu ce qu'elles doivent à la notion de littéracie ou de littératie. Remplacer le terme par : pratiques de lecture-écriture, en incluant les usages personnels et sociaux de l'écrit et, le rapport à l'écrit, ne leur enlève rien.

Ceci étant, on ne peut que souscrire à la nécessité d'une prise en compte plus affirmée du rapport que les enseignants entretiennent avec l'écrit dans leurs pratiques personnelles, de leurs conceptions didactiques en relation avec leurs pratiques d'enseignement, tant en formation qu'en recherche. On ne

peut que souscrire à une perspective de développement de recherches sur les voies didactiques de la prise en compte des pratiques familiales à l'école, qui restent largement à inventer. Mais je ne suis pas sûre qu'on puisse mettre les pratiques familiales, largement implicites, sur le même plan que les pratiques des professionnels de l'enseignement et encore moins qu'on puisse en parler en termes de pratiques d'enseignement ou de conceptions didactiques. Fait-on de la didactique sans le savoir ?

Il faudrait aller plus loin, et reprendre, développer les recherches amorcées (depuis les années quatre-vingt) sur la prise en compte à l'école des pratiques et des usages de l'oral et de la lecture-écriture dans la vie personnelle et la communication sociale, sur les inter relations entre apprentissages langagiers, entre apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques, scientifiques, artistiques, sociaux, culturels...

Si importants soient-ils, les écrits littéraires et les oraux et écrits scolaires sont loin de couvrir ce champ et de répondre aux enjeux d'un enseignement/apprentissage du langage oral et écrit contextualisé, résolument ouvert sur l'environnement sémiotique, sociolangagier et socioculturel des jeunes comme sur les modes, les pratiques de signification dans l'espace sociogéographique et sociohistorique.

Il y a sans doute là des voies de recherche décisives pour mettre en œuvre en classe et conceptualiser une appropriation par tous des pratiques de lecture-écriture et de leurs usages qui fasse sens pour les élèves par cela même qu'elle est partie intégrante d'une culture langagière (littérature comprise). Une culture qui « travaille » la signification humaine de ces pratiques, de ces usages comme leurs fonctionnements pluridimensionnels, leurs propriétés, selon leur variation et leurs dénominateurs communs.

Si la notion de littéracie peut y aider dans le contexte actuel, faire progresser les recherches en didactique et les pratiques de classe, pourquoi pas ? L'intégration aux problématiques didactiques des recherches en sémiotique, en ethnologie, sociologie des pratiques culturelles (pratiques langagières comprises) me paraît en tous cas à creuser.

Hélène Romian

Ducancel G. (coord.)

Sens et code au cycle 2. Apprentissages progressifs de l'écrit

Paris : INRP, Hachette Éducation, 2006, 303 p.

L'ouvrage, collectif, issu d'une recherche INRP, se veut la continuité d'un précédent : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, paru chez le même éditeur et coordonné par Mireille Brigaudiot. Le même public y est visé : celui des maîtres avant tout (le dernier chapitre, changeant de modalité énonciative, s'adresse directement à eux à la 2^e personne) mais aussi de leurs formateurs. Le même objectif y est poursuivi : « assurer la réussite de tous les élèves

dans la construction des fondements de la connaissance du système écrit ». Les mêmes principes guident l'action didactique.

Le premier principe consiste à considérer le langage – « activité psychologique d'un sujet au moyen d'une langue qui signifie » – qu'il soit oral ou écrit, saisi dans ses dimensions, symbolique, cognitive ou « méta », comme le lieu où se joue la totalité des activités intelligentes des élèves et comme point de départ pour étudier la langue, en l'espèce le système de l'écrit. L'ouvrage développe un référentiel de compétences en langage oral et écrit en fin de cycle 2 dont on retiendra la capacité des élèves à montrer qu'ils utilisent le langage oral et écrit pour interroger, évaluer, reformuler, réorganiser les informations reçues dans toutes les disciplines et construire des savoirs nouveaux, pour évoquer des réalités absentes ; la capacité de rappel de récits, de dire ce qui a été compris, de poursuivre la recherche de la compréhension ; la capacité à inventer, encoder et graphier un texte d'un genre connu ; la capacité à explorer les similitudes entre les graphies des mots. Ces capacités ne peuvent se développer si parallèlement n'est entreprise la construction d'une représentation adéquate de ce qu'est l'acte de lire (défini comme « une activité qui vise des buts variés suivant l'origine du texte, son genre, les projets de lecture, la complémentarité des supports écrits et images » puis, plus loin, comme une activité qui ne saurait porter sur la littéralité tant les « finesses » du texte, loin d'être un supplément, « constituent la base sur laquelle se construit tout l'édifice du sens »), l'acte d'écrire (défini comme une activité supposant une définition du destinataire, de l'effet à produire, des moyens pour y parvenir, du processus à suivre) et le système de l'écrit (l'écrit traduit du « son » mais aussi du sens).

Le deuxième principe repose sur « l'articulation claire et constante des apprentissages conjoints du sens et du code ». Ce qui suppose que la découverte du code (entendue comme découverte des relations phonographiques, du rôle morphosyntaxique, lexical, historique des lettres, du rôle de « l'extragraphique » : ponctuation, espaces, artifices typographiques) se fasse à partir de textes authentiques, « clairement représentatifs du langage écrit pour les élèves », « porteurs d'une charge symbolique et culturelle » et ouverts à la pluralité interprétative lorsqu'il s'agit de récits ou dans des situations authentiques de production de textes.

Le troisième principe (d'où découle la définition même du terme de « progressivité des apprentissages ») consiste à articuler les visées d'enseignement (« être devant ») et la dynamique d'acquisition des élèves (« être derrière »). « Être devant » signifie pour l'enseignant verbaliser le projet d'apprentissage de l'année, montrer et commenter en permanence son comportement d'expert, différencier son action selon le degré d'avancement de chaque élève, faire régulièrement le point sur les acquis individuels et collectifs. « Être derrière » signifie observer en continu les élèves et leurs activités (singulièrement les traces de leur activité, d'où le bannissement de la gomme qui les fait disparaître) pour en comprendre la logique, solliciter des entretiens métacognitifs. Dans ce double positionnement, l'enseignant valorise les actes des élèves, interprète ostensiblement ces actes (il tend un « miroir cognitif ») et invite à mesurer

l'écart qui les sépare de l'acte expert. La différenciation des élèves ne se fait ni de manière quantitative sur l'importance de la tâche donnée, longueur du texte à lire par exemple, ni de manière qualitative (tâches impliquant une activité mécanique pour les uns, tâche impliquant un traitement du sens pour les autres). Elle s'appuie, dans une référence explicite à Vygotski, sur le mode d'exécution de la tâche commune (élève spectateur de l'activité du maître, élève et maître acteurs communs de la tâche, élève accomplissant seul la tâche). Elle prend aussi en compte pour les travailler les représentations – obstacles de ce que c'est que lire (seulement déchiffrer, commenter des images...) chez les élèves (mais nous dirions également chez les enseignants).

Le quatrième principe veut qu'il n'y ait d'apprentissage possible que dans un espace scolaire qui assure la sécurité langagière et la sécurité cognitive (consignes de travail qui précisent ce qui est à faire ET ce qui va être appris, un « implicite culturel » scolaire ; carnet personnel qui permet à l'enfant de noter ce qu'il a appris et ce qu'il lui reste à apprendre ; clarté du vocabulaire dans la désignation des tâches : « lire » n'est pas la même chose que « raconter », mise en discussion des représentations enfantines de l'acte lexique...).

La suite de l'ouvrage est consacrée à la mise en œuvre des principes précédents. Une mise en œuvre amplement illustrée d'exemples commentés pris dans les classes, dans des activités de production d'écrits (collectives, à deux, par la dictée à l'adulte, en autonomie) et de compréhension d'écrits (sur des textes lus par l'enseignant et des textes lus par les élèves). On y retrouve dans une belle continuité les options didactiques concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui ont jalonné le parcours de chercheur de Gilbert Ducancel à l'INRP, de ses origines (« Éveil à la langue ») à « Activités métalinguistiques » (MÉTA) en passant par « Résolutions de problèmes » (RÉSO), options éclairées aujourd'hui par d'autres recherches récentes, sur la compréhension des textes littéraires, notamment. De ces recherches, cependant, n'ont pas été retenus les développements sur le sujet lecteur ou si l'on préfère la nature fondamentalement subjective de toute lecture (voir par exemple les dernières contributions dans le champ de Annie Rouxel ou Gérard Langlade). Dès lors on ne comprend pas ce qui justifie ou motive théoriquement le refus de demander des comptes à l'élève sur la dimension symbolique de sa lecture, le refus d'entendre l'enfant comme « sujet ayant une histoire, des émotions, des valeurs ». L'argument selon lequel « on ne doit mettre en discussion que ce qui est objectivable » mériterait à soi seul une longue discussion que nous n'avons pas la place d'amorcer. On aurait aimé également que soit abordée la manière (problématique) de conduire les échanges autour des textes littéraires, de départager, dans le flot des remarques, l'inacceptable, le possible, le plausible, le vraisemblable et le sûr. Mais on rendra grâce à l'ouvrage d'apporter des éclairages nouveaux sur la question du rappel de récits : on y trouve une fort intéressante grille d'évaluation des rappels de récit (évaluation de la compréhension même du texte et moyens de comprendre comment l'enfant comprend le texte) ainsi qu'une application de cette grille à des rappels authentiques. On retiendra également la façon dont est travaillé en atelier ce qui a été identifié

comme obstacle (par exemple, apprendre à ceux des élèves qui s'appuient systématiquement sur les images à lire des récits qui se comprennent sans elles, à différencier le rôle des images selon le contexte où elles s'insèrent...) et surtout le long développement consacré aux activités métalinguistiques sur le code, pensées en étroite articulation avec les activités porteuses de sens. Ces activités sont conçues non point comme un enseignement séparé « répondant à un programme adulte sans lien avec l'activité de langage » mais comme un apprentissage étroitement imbriqué à la tâche de compréhension ou de production, au besoin « décroché, décontextualisé puis recontextualisé ». Le développement sur les « scandales » de notre système graphique (concept posé antérieurement dans Anne Delbrayelle et Jacques Rilliard, « Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2 », *Repères* n° 28, 2003) est singulièrement stimulant. Par « scandale » il faut entendre la découverte par les élèves d'un ensemble de faits résistants et déstabilisants qui met en défaut leur représentation du système : « l'écrit est compliqué » (plusieurs graphies pour un même son) ; l'écrit est instable (la valeur sonore des lettres dépend de leur contexte) ; l'écrit est discontinu (des espaces sont à ménager quand aucune pause n'est perceptible) ; l'écrit est distinctif (des mots homophones sont écrits différemment) ; l'écrit est variable (un même mot s'écrit différemment selon le contexte syntaxique) ; l'écrit est spécialisé (les noms et les verbes ne marquent pas le pluriel de la même manière). L'ouvrage montre comment traiter méthodiquement ces scandales et comment construire des outils de référence pour aider à les surmonter. Il se clôt sur la question de l'évaluation des apprentissages et offre au praticien une précieuse collection de jeux évaluatifs.

Ce faisant, ce sont toutes les dimensions de l'acte de lecture et d'écriture au cycle des apprentissages qui sont successivement abordées, dans leur complexité. Des façons de procéder fort éloignées de celles attestées et décrites ça et là, ici même dans le corps du numéro. L'ouvrage est de ce point de vue résolument praxéologique.

Catherine Tauveron

Résumés

Traduction anglaise : **Françoise Hoin**

Traduction espagnole : **Martine Guilbert**

Traduction allemande : **Catherine Buisson**

Summaries

Management of the time spent teaching literacy according to different time scales in four CPs in areas targeted for special help in education

Patricia Renard, doctorante en sciences du langage, université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3

Observing four CPs in special help in education areas for one year has led to determine the different aspects of time management (differences between the time prescribed, the timetable put up in every classroom and the time really devoted to literacy). Concerning the teaching practices, the gaps between the teachers can be noticed in the way the activities are planned during the literacy sessions as well as in the evolution of the teachers/pupils interactions through the school year. The methodology of our observation has crossed an ergonomic entry (centred on the way the activity is handled) and a didactic entry (founded on the analysis of the methods). This entry allows to characterize the management of time as a critical skill of the teaching expertise of CP teachers, with nothing to do with the didactic choices of literacy schoolbooks.

Reading aloud in the second cycle: configuration and viability of the collective activity in class

Philippe Veyrunes, université de Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2,  quipe GPE-CREFI, Nathalie Gal-Petitfaux, université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand 2, laboratoire LAPRACOR, Marc Durand, Université de Genève (UNIGE, Suisse), laboratoire RIFT

This article describes and analyses a situation in which a text is read aloud to a two level class in the second cycle. The teacher's and pupils' individual action is investigated in the framework of contextualized cognitive anthropology (Theureau, 2004). The way these individual actions work is analysed in reference to the notion of social configuration (Elias 1970-1991). This study questions the social conditions in which pupils learn and tries to identify what makes learning possible or hinders it when pupils read aloud together. The description shows that such sessions take place in the form of "pupils reading each in their turn" which allows the achievement and structuration of the usually diverging concerns of the pupils taking part. Finally, this contribution questions the possibilities given by this configuration of the collective activity for pupils to learn.

Managing the heterogeneousness of the pupils' learning in a collective text reading activity in CP

François Simon, IUFM Pays-de-la-Loire, Centre de recherche en éducation de Nantes (CR N)

In this article we focus more particularly on the basic know-hows of a teacher in class. Reading a text together in CP is an activity which is worth analysing because it is likely to generate important implementation variations depending on the type of teacher. It is also an important activity to have pupils develop strategies for an efficient comprehension of a text. The important gaps as far as what the pupils already know force the teacher to face up to a lot of constraints inherent to numerous tensions in the implementation of the activities. This article aims to describe, analyse and try to understand the teaching practices in the way they adapt to the pupils during three sessions observed in different classes.

An unthought-of element in didactics: the spatial setup of a reading exercise in CP

Anne Leclaire-Halt , IUFM de Lorraine, laboratoire CELTED

The article leads to include in the teaching/learning of literacy a dimension which is not often taken into account: the spatial setup. It relies on the analysis of two sessions filmed in a CP class. The first session, a moment in the day-to-day school life in an ordinary class group consists in picking out words written in columns on the board according to the different written forms of

the /o/sound and fill in a worksheet where words corresponding to pictures must be found. The activity which is required seems undoubtedly “clear” for the teacher but it actually requires an enormous amount of micro-operations making the task long and difficult. Indeed, this activity devoted to the grapho-phonological relations presents other difficulties mainly due to the way it is materially set up.

The same activity is done again a year later by the same teacher in another CP class group with modifications taking into account the spatial setup: specific adjustments regarding both the aids the pupils have at their disposal and their oral reactions. While they did not say much during the first session they are requested to comment on the way the exercise is set up and on their strategies to do it.

Reading the same text at the same time in three different CPs: a comparative analysis

Catherine Tauveron, laboratoire CREAD, IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Among the data collected within the framework of the PIREF research carried out in the IUFM of Brittany, we have focused on three double sessions devoted to discovering the same text (*Fier de l'aile*) done by three CP teachers at the same time -with their common agreement. The components of the reading competence that these teachers work on with their pupils are analysed and compared, so are their procedures. It turns out that while the three teachers share the same practices (getting straight to the text by reading it aloud or using the reading aloud step as the evidence that the text has actually been read, decoding without taking the syntactic and semantic context into account...) they share neither the same representations of the reading process nor the same representations of the capacities of pupils: the difference mainly shows in the activities they set or not in the field of comprehension and in the use they make of the texts written , as many elements which correspond to three logics we try to reconstitute.

When different school partners consult each other, it leads to having a different look on the reading competences of pupils with difficulties

Godelieve Debeurme, Sonia Jubinville et Émilie Fontaine, université de Sherbrooke (Sherbrooke, Québec, Canada)

This text reports a collaborative experiment in the Quebec school background in which pedagogical practices in literacy have been implemented in order to encourage the integration of pupils at risk. We have tried to demonstrate how, in a context aiming to develop the reading competences of these pupils, the collaboration between the standard teacher and the specialized teacher can be

structured while respecting the role and professional competences of each one. We report a good deal of changes noticed as far as the academic and emotional level as well as the transformations in the teaching and orthopedagogic practices are concerned. The article ends in putting forward some favourable conditions for the success and continuation of such a collaborative approach for the benefit of pupils with learning difficulties.

Prevention against reading difficulties in CPs: an objective at stake in the training of teachers

Marie-France Bishop, IUFM Nord-Pas-de-Calais, équipe THÉODILE
et Christine Sraïki, IEN, circonscription de la Haute-Vallée-de-l'Oise (Val-d'Oise)

This article intends to look back into the remedial CP plan which was implemented in the Val d'Oise département in the north of Paris. The joint action of the local educational authorities (Inspection académique) and the Teacher Training College has led to offer continuing training courses to the teachers involved in the plan. The assumption was that by the combined action of the training and the plan it would be possible to improve the CP pupils' reading performances. To respond to that, the article takes three sources of information into account. The first one is the complete set of answers given by the teachers about their training courses. The second one is a comparison between the teaching practices observed among the teachers involved in the plan and others who were not. The third one is the analysis of the CP pupils' performances in the local evaluations. It appears that the plan has partly confirmed the initial assumptions and that the changes in the teachers' practices have some influence on their pupils' results.

Constructing a common comprehension zone to read and write in the second cycle

Catherine Martinet, Kristine Balslev et Madelon Saada-Robert,
Université de Genève (UNIGE, Suisse)

The research expounded in this contribution stems from educational science, more precisely from investigations in the teaching-learning processes as they take place in schools. The theoretical framework is composed of three interfaced sources: (1) the didactics specific to starting off with the written code and the influence of linguistics and psycholinguistics; (2) the study of the processes of acquisition of knowledge in a short time (study of microgeneses) and finally (3) the study of the interactions between the activity of the teacher and of the pupils such as they are described by didactic microgeneses. The problem which is targeted in this contribution is the way the components of the reading/writing activity work in a situation where a teacher is taking down a text dictated by pupils mainly through a *comprehension zone* which they construct together. We analyse the way this works through the case of

two pupils and their teacher in year 1, second cycle and put it in relation with their acquisitions once they become consolidated.

Elements determining literacy sessions in CP

Joël Clanet, université de Toulouse-le Mirail-Toulouse 2, équipe GPE-CRÉFI-T

The quest for “the” method for teaching-learning literacy has mobilized some researchers in Educational Science for a long time. Far be it from us to aim at this objective while we observe literacy sessions in class, either in the 200 CP classes involved in the experimentation of classes with a limited number of pupils or in the research carried out in the PIREF framework. We examine the way teacher-pupil and pupil-teacher actions and interactions work during literacy sessions. Our theoretical references are based on Piaget and Vygotsky. The description of these interactions is put in relation with the level of difficulty that the task to be done represents for each pupil and with the level of competence in literacy. The description of these different aspects leads to noticing a connection between the task difficulty and the interactive activity. The study of the connections teaching practice/level of competence in literacy induces us to note that the link interactive activity/level of difficulty of the task is fraught with consequences especially for “average” pupils.

Literacy in CP: an empirical analysis of the influence of pedagogic and didactic options

Céline Piquée, Gérard Sensevy, laboratoire CREAD, IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2

This article aims to bring an empirical contribution in the comprehension of the teacher-effects. The explanations of the differences in the progressions of pupils depending on who teaches them have focused so far on rather pedagogic aspects. We here explore the didactic component of the teacher-effect (more precisely the teaching aids and contents). A comparison with the importance of the influence of pedagogic options is also put forward. The analysis is based on a sample group of 1300 CP pupils (first year, primary) in 100 regular classes. The teaching practices have been characterized thanks to questionnaires. The pupils' progress has been evaluated thanks to literacy tests set up at the beginning and the end of the 2004/2005 school year. The major outcome is the modest, yet not inconsiderable, importance of the influence of the didactic options, representing 6 % of the class-effects, which is much more than the influence of the options regarding the pedagogic set-up

Resúmenes

La gestión del tiempo de la enseñanza del escrito en diferentes escalas temporales en cuatro CP de ZEP (Zona de enseñanza prioritaria)

Patricia Renard, doctorante en sciences du langage, université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3

Las observaciones llevadas a cabo en cuatro clases de CP de ZEP durante un año escolar han permitido determinar los diferentes aspectos de la gestión del tiempo (diferencias entre el tiempo prescrito, empleo del tiempo marcado, tiempo realmente dedicado a la lectura). Al tratarse de prácticas, las diferencias entre los profesores se observan tanto en la repartición de las actividades durante las secuencias de lectura como en la evolución de las interacciones maestro- alumnos durante el curso. La metodología de observación ha cruzado una entrada ergonómica (centrada en la conducta del trabajo) con una entrada didáctica (fundada en el análisis de los métodos). Esta entrada permite caracterizar la gestión del tiempo como una competencia crítica de la evaluación de la enseñanza de los maestros de CP, independientemente de las elecciones didácticas referidas a los manuales de lectura.

La lectura oral en el ciclo 2: configuración y viabilidad colectiva en clase

Philippe Veyrunes, université de Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2, équipe GPE-CREFI, Nathalie Gal-Petitfaux, université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand 2, laboratoire LAPRACOR, Marc Durand, Université de Genève (UNIGE, Suisse), laboratoire RIFT

Este artículo describe y analiza una situación de lectura oral colectiva de un texto en una clase de doble nivel de ciclo 2. El estudio de la acción individual del profesor y de los alumnos, el de su articulación en clase son conducidos según el marco de la antropología cognitiva (Theureau, 2004). La articulación de las acciones individuales se analiza con referencia a la noción de configuración social (Elias, 1970-1991). Este estudio analiza las condiciones sociales en las que se realizan los aprendizajes de los alumnos e intenta identificar lo que les hace posible o lo que les impide la realización de la lectura oral colectiva. La descripción demuestra que esta lectura transcurre en una configuración de tipo "participación respetando su turno" que permite la realización y la articulación de las preocupaciones, con frecuencia divergentes, de los actores. Por fin, esta contribución cuestiona sobre las posibilidades que ofrece esta configuración de la actividad colectiva para los aprendizajes de los alumnos.

Gestionar la heterogeneidad de los conocimientos de los alumnos en una actividad de lectura colectiva de un texto en clase preparatoria

François Simon, IUFM Pays-de-la-Loire, Centre de recherche en éducation de Nantes (CRÉN)

En este artículo nos interesamos concretamente en la práctica ordinaria de la enseñanza en la clase. La lectura colectiva de un texto en clase preparatoria es una actividad interesante de analizar ya que es susceptible de generar de un profesor a otro variaciones importantes en las realizaciones prácticas. Constituye igualmente una actividad esencial para el desarrollo de estrategias eficaces de comprensión de un texto leído en el alumno. Las diferencias importantes en materia de saberes ya adquiridos obligan al profesor a gestionar una multitud de obligaciones inherentes a las múltiples tensiones en la puesta en práctica de las actividades.

Este artículo tiene por objeto describir, analizar e intentar comprender las prácticas docentes en la adaptación a los alumnos durante tres secuencias observadas en tres grupos de clase diferentes.

Un ejercicio didáctico: la realización del ejercicio de lectura en CP

Anne Leclaire-Halté, IUFM de Lorraine, laboratoire CELTED

El artículo invita a incluir en la enseñanza /aprendizaje del escrito una dimensión a menudo didácticamente impensada de éste: su aplicación en el espacio. Se basa en el análisis de dos secuencias filmadas en una clase de CP. La primera secuencia, momento cotidiano de una clase de CP, consiste en un ejercicio de localización y de copia de palabras ordenadas en columnas en la pizarra según las grafías de /o/ para rellenar una hoja donde las palabras que corresponden a los dibujos deben ser encontradas. La actividad demandada, sin duda “transparente” para el maestro, necesita en realidad, una serie de micro-operaciones que hacen que la tarea sea larga y difícil. En efecto, este ejercicio, consagrado a las correspondencias grafo-fonológicas, presenta muchas otras dificultades, debidas, sobre todo a la gestión de su realización en el espacio.

El mismo ejercicio se toma de nuevo un año después por el mismo maestro, en otra clase de CP, con modificaciones que tienen en cuenta esta dimensión de realización en el espacio: disposiciones que afectan al material puesto a disposición de los alumnos, pero también a la verbalización por los alumnos. Los que hablaban muy poco en la primera secuencia, son invitados a comentar tanto la realización espacial del ejercicio como sus estrategias de realización.

Lectura de un mismo texto en un mismo momento en tres clases preparatorias diferentes: análisis comparativo

Catherine Tauveron, laboratoire CREAD, IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Entre los datos recogidos durante la investigación PIREF llevada a cabo por el IUFM de Bretaña, se han elegido tres dobles secuencias de descubrimiento de un mismo texto (*Fier de l'aile*) conducidas por tres maestros de CP al mismo tiempo con una base consensual. Se comparan y analizan los elementos de la competencia de lectura que los maestros trabajan con sus alumnos así como su realización. Se constata que si los tres maestros comparten las mismas prácticas (entrada directa en el texto a través de la utilización de la lectura en voz alta como prueba de la realización de la lectura, explicación sin tener en cuenta el contexto sintáctico y semántico...), sin embargo no comparten ni la misma representación del proceso de lectura ni la misma representación de las capacidades de los alumnos : la diferencia se manifiesta esencialmente en las actividades solicitadas o no solicitadas, entorno a la comprensión y en el uso que hacen de los trabajos escritos, todos ellos elementos que responden a tres tipos de lógica que intentamos reconstituir.

La colaboración concertada entre los diversos participantes: garantía de un lectura diferente de las competencias de lectura del alumno en dificultad

Godielieve Debeurme, Sonia Jubinville et Émilie Fontaine, université de Sherbrooke (Sherbrooke, Québec, Canada)

Este texto alude de una experiencia de colaboración en el medio escolar de Québec, durante la cual las prácticas pedagógicas de lectura han sido puestas en marcha con el fin de favorecer la integración de los alumnos proclives a tener dificultades en la escuela. Por su descripción, hemos intentado demostrar cómo en un contexto de desarrollo de competencias lectoras de los alumnos puede articularse la colaboración entre el profesor ordinario y el profesor especializado, respetando el papel y las competencias profesionales de cada uno. Aportamos una serie de cambios apreciados en los alumnos en los planos académicos y afectivos así como las transformaciones observadas en las prácticas de enseñanza y ortopedagogía. El artículo termina con algunas condiciones para favorecer el éxito y el mantenimiento de este enfoque participativo a beneficio de los alumnos en dificultad.

La prevención de las dificultades en lectura en CP: un desafío para la formación de los maestros

Marie-France Bishop, IUFM Nord-Pas-de-Calais, équipe THÉODILE
et Christine Sraïki, IEN, circonscription de la Haute-Vallée-de-l'Oise (Val-d'Oise)

Este artículo propone volver sobre le dispositivo de los CP reforzados tal y como se ha puesto en marcha durante el desplazamiento de Val d'Oise, al norte de París. La acción concertada de la Inspección Académica y del IUFM ha permitido proponer cursillos de formación continua entre los docentes implicados en esta acción. La hipótesis ha sido que a través de la acción conjugada entre acción y dispositivo, sería posible mejorar los resultados de lectura de los alumnos de CP. Para responder a esto, el artículo tiene en cuenta tres tipos de información. La primera es el conjunto de las respuestas de los maestros interrogados sobre los cursillos. La segunda es una comparación entre las prácticas observadas de los maestros fuera del dispositivo. La tercera es el análisis de los resultados de los alumnos de CP, en las evaluaciones departamentales. Así, se pone de manifiesto que esta acción ha corroborado en parte las hipótesis iniciales y que los cambios en las prácticas de los maestros tienen una influencia en los resultados de los alumnos.

Construir una zona de comprensión común para leer y escribir en el ciclo 2

Catherine Martinet, Kristine Balslev et Madelon Saada-Robert,
Université de Genève (UNIGE, Suisse)

La investigación expuesta en este trabajo emana de las ciencias de la educación, y concretamente del campo de estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como transcurren en la situación escolar. El marco teórico está compuesto por tres fuentes situadas frente a frente, a saber: 1 / la didáctica de la entrada en el escrito y el aporte de la lingüística y la psicolingüística; 2/ el estudio de los procesos de adquisición de conocimientos en un espacio breve de tiempo (estudio de la microgénesis) y por fin 3/ las interacciones entre el trabajo del profesor y de los alumnos estudiados por las microgénesis didácticas. El problema abordado en esta investigación se refiere al funcionamiento de los componentes de la lectura/escritura en una situación de Dictado por el adulto, sobre todo a través de una zona de comprensión que se construye de manera conjunta por el profesor y por los alumnos. Este funcionamiento se analiza a través de los alumnos con su profesor en el primer año del ciclo 2 y se relaciona con los aprendizajes estabilizados.

Elementos organizadores de secuencias de lectura en clase preparatoria

Joël Clanet, université de Toulouse-le Mirail-Toulouse 2, équipe GPE-CRÉFI-T

La búsqueda de “EL” método de enseñanza y aprendizaje de la lectura ha movilizadodurante mucho tiempo a algunos investigadores de Ciencias de la Educación. Cuando observamos las situaciones de lectura en clase, nos hallamos lejos de este objetivo, ya sea a través de las 200 clases preparatorias comprometidas con el protocolo de CP de efectivos reducidos o a través de los trabajos llevados a cabo en el marco del PIREF (Programa de desarrollo para la Investigación en Educación y Formación). Vamos a estudiar la manera organizativa de las acciones e interacciones entre el maestro y el alumno y entre el alumno y el maestro durante una secuencia de lectura. Nuestras referencias teóricas proceden de Piaget y Vygostky. La descripción de estas interacciones se estudia con la perspectiva a la vez del grado de dificultad que supone la tarea que debe efectuar cada uno de los alumnos, así como del nivel de dominio de la lectura. La descripción de estos diferentes aspectos lleva a constatar la relación entre la dificultad de la tarea y la actividad interactiva. El estudio de los nexos de la práctica de la enseñanza / grado de dominio de la lectura, nos lleva a constatar que la relación actividad interactiva/ dificultad de la tarea es particularmente difícil para los alumnos de nivel medio.

Lectura en clase preparatoria: un análisis empírico de la influencia de las elecciones pedagógicas y didácticas

Céline Piquée, Gérard Sensevy, laboratoire CREAD, IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Este artículo tiene por objeto ofrecer una nueva contribución empírica a la comprensión de los “efectos- maestro”. La explicación de las diferencias de las progresiones de los alumnos según el maestro con el que están escolarizados, se ha basado, sobre todo hasta ahora, en dimensiones más bien pedagógicas. Aquí, es a través de su componente didáctico (en particular los soportes utilizados y los contenidos trabajados) como el “efecto-maestro” es estudiado. Se propone también una comparación con la importancia de la influencia de las elecciones pedagógicas. El análisis se basa en una muestra de 1300 alumnos de clase preparatoria (primer año de primaria) repartidos en 100 clases ordinarias. Las prácticas didácticas han sido caracterizadas a partir de cuestionarios. Los progresos de los alumnos han sido estimados a partir de pruebas estandarizadas de lectura administradas al principio y al final del año escolar 2004-2005. El resultado concierne la importancia modesta, cierto, pero no desdeñable, de la influencia de las selecciones didácticas, para alrededor un 6 % de efectos-clase, amplitud claramente superior a la de la influencia de las selecciones de organización pedagógicas examinadas.

Zusammenfassungen

Die Zeitorganisation des Leseunterrichts auf verschiedenen Zeitskalen in vier ersten Klassen aus einer ZEP (Schulen aus Vororten mit sozialen Schwierigkeiten)

Patricia Renard, doctorante en sciences du langage, université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3

Mehrere innerhalb von vier ersten Klassen einer ZEP durchgeführte Beobachtungen Während eines Schuljahrs haben verschiedene Aspekte der Zeitorganisation hervorgehoben (Unterschiede zwischen der vorgeschriebenen Zeit, dem im Klassenzimmer aufgehängten Stundenplan und der der Lektüre im Grunde gewidmeten Zeit) .Was die Unterrichtsverfahren angeht, bemerkt man wesentliche Unterschiede zwischen den Lehrern bei der Verteilung der Aktivitäten während der Lesesequenzen sowie bei der Entwicklung der Lehrer-Schülerinteraktionen im Laufe des Schuljahrs. Die Beobachtungsmethodologie geht zugleich von einem ergonomischen (auf die Durchführung der Aktivität zentrierten) und vom einem didaktischen (auf der Analyse der Methoden beruhenden) Standpunkt aus. So wird eine Charakterisierung der Zeitorganisation als eine kritische Kompetenz im Bereich der Bewertung der Lehrpraxis im ersten Grundschuljahr ermöglicht, die von den didaktischen die Lesemethoden betreffenden Auswählen unabhängig ist.

Das kollektive Vorlesen in der zweiten Grundschulstufe: Organisation und Durchführbarkeit der kollektiven Tätigkeit im Unterricht

Philippe Veyrunes, université de Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2, équipe GPE-CREFI, Nathalie Gal-Petitfaux, université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand 2, laboratoire LAPRACOR, Marc Durand, Université de Genève (UNIGE, Suisse), laboratoire RIFT

Unser Beitrag beschreibt und analysiert eine kollektive Vorlesesequenz im Rahmen einer Klasse mit beiden Schulniveaus der zweiten Grundschulstufe. Die Untersuchung der individuellen Tätigkeiten der Lehrerin und der Schüler und deren Artikulation im Unterricht wird im Zusammenhang der kognitiven Anthropologie (Thereau 2004) durchgeführt. Die Artikulation der individuellen Tätigkeiten wird im Zusammenhang des Begriffs der sozialen Konfiguration (Elias 1970-1991) analysiert. Diese Studie stellt Fragen über die sozialen Bedingungen unter denen der Leseerwerb der Schüler stattfindet und versucht die Komponenten zu identifizieren, die diesen Erwerb bei der Vorlesung ermöglichen oder verhindern. Die Beschreibung zeigt, dass das Prozess der Lektüre, wobei die Lernenden nacheinander vorlesen, die Artikulation der

oft auseinandergehenden Zwecke der verschiedenen Akteure zu realisieren ermöglicht. Schließlich erwähnt der Beitrag die durch diese Organisation der kollektiven Tätigkeit gebotenen Möglichkeiten im Bereich des Leserwerbs.

Mit der Heterogenität der Wissen der Schüler in der Unterrichtssituation einer kollektiven Textentzifferung im ersten Grundschuljahr umgehen

François Simon, IUFM Pays-de-la-Loire, Centre de recherche en éducation de Nantes (CRÉN)

In unserem Beitrag wird das Interesse besonders auf die üblichen Fertigkeiten des Lehrers bei seiner Alltagspraxis innerhalb der Klasse gelenkt. Die kollektive Lektüre eines Textes im ersten Grundschuljahr ist eine zur Analyse geeignete Übung, denn die Durchführung dieser Unterrichtstätigkeit kann bedeutende Variationen je nach Lehrer mit sich bringen. Diese Unterrichtsaktivität ist auch wesentlich für die Entwicklung effizienter Textverständnisstrategien bei den Schülern. Die Heterogenität der schon erworbenen Lesefertigkeiten fordert den Lehrer dazu auf, mit zahlreichen aus der Vielfalt von Spannungen bei der Durchführung der Tätigkeit stammenden Zwängen umzugehen. Der Beitrag zielt darauf hin, die Lehrerpraxis bei der Anpassung der Schüler im Laufe von drei verschiedenen Unterrichtssequenzen innerhalb von drei verschiedenen beobachteten Klassen zu beschreiben, zu analysieren und zu verstehen.

Ein noch unbedachter didaktischer Einfall: die räumliche Gestaltung des Leseübungs im ersten Grundschuljahr

Anne Leclair-Halté, IUFM de Lorraine, laboratoire CELTED

Der Beitrag zielt darauf hin, in die Lehr/Lernstrategien zum Lese- und Schreiberwerb eine oft übersehene Dimension einzuschließen: die räumliche Gestaltung der Übung. Er beruht auf der Analyse zwei verfilmter Unterrichtssequenzen in einer ersten Klasse. Die erste Sequenz schildert eine Alltagsphase des Unterrichts in einer üblichen Klasse, die darin besteht, Wörter aus an der Tafel nach der /o/ Graphie in Kolonnen geschriebenen Listen zu identifizieren und aufzuschreiben und dann ein Arbeitsblatt auszufüllen, in dem Wörter herausgefunden werden sollen, die auch Zeichnungen entsprechen. Die für die Lehrerin wahrscheinlich "transparente" erforderte Tätigkeit besteht aber im Grunde aus einer Summe von Mikrooperationen, die die Tätigkeit verlängern und erschweren. In der Tat enthält diese den graphophonologischen Entsprechungen gewidmeten Übung viele Schwierigkeiten, die besonders auf ihre räumliche Gestaltung zurückzuführen sind. Dieselbe Übung wird ein Jahr später von derselben Lehrerin in einer anderen Klasse wiederaufgenommen wobei sie dann auf die räumliche Dimension Rücksicht nimmt: das heißt auf die den Schülern vorgeschlagenen Materialien aber auch auf die Verbalisierung von den Schülern. Während diese in der ersten Unterrichtssequenz sehr selten

das Wort ergriffen hatten, werden sie nun dazu eingeladen, die räumliche Gestaltung der Übung sowie ihre Durchführungsstrategien zu kommentieren.

Zur Lektüre desselben Textes im selben Moment innerhalb von drei verschiedenen ersten Klassen

Catherine Tauveron, laboratoire CREAD, IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Unter den im Rahmen der im IUFM von der Bretagne durchgeführten PIREF-Studie versammelten Untersuchungen haben wir für diesen Beitrag drei Doppelsequenzen der Entzifferung eines selben Textes (*Fier de l'aile*) innerhalb von drei verschiedenen ersten Klassen der Grundschule ausgewählt. Der Text wurde von drei verschiedenen Lehrern auf der Basis abgestimmter Methoden bearbeitet. Die vom Lehrer mit den Schülern bearbeiteten Komponenten der Lesekompetenz werden analysiert und verglichen, sowie die verwendeten Unterrichtsverfahren. Deutlich ist, dass die drei Lehrer die gleichen Verfahren verwenden (direkter Eintritt in den Text durch Vorlesung, Bewertung des Vorlesens als Beweis für eine effektive Lektüre, Textentzifferung ohne Rücksichtnahme auf den syntaktischen und semantischen Kontext...), aber klar wird auch, dass sie weder dieselbe Darstellung des Leseprozesses noch dieselbe Repräsentation der Schülerfähigkeiten teilen. Der Unterschied erscheint hauptsächlich in den geförderten oder ignorierten Tätigkeiten im Rahmen des Leseverständnisses und in der Verwendung der Arbeitsschriften. Alle Diese Elemente beruhen auf drei Arten von Logik, die wir zu umfassen versuchen.

Die abgestimmte Zusammenarbeit zwischen mehreren Schulkollegen als Garantie einer unterschiedlichen Interpretation der Lesekompetenzen des schulschwachen Schülers

Godelieve Debeurme, Sonia Jubinville et Émilie Fontaine, université de Sherbrooke (Sherbrooke, Québec, Canada)

Unser Beitrag berichtet über eine Untersuchung, die im Rahmen einer Zusammenarbeit im schulischen Milieu in Québec durchgeführt wurde, und darauf zielte, die potentiell leseschwachen Schüler durch die Einleitung neuer Unterrichtsverfahren besser zu integrieren. Durch diese Vorstellung haben wir zu schildern versucht, wie die Zusammenarbeit zwischen einem "gewöhnlichen" Lehrer und einem Sonderschullehrer im Kontext der Entwicklung der Lesekompetenzen dieser Schüler artikuliert werden kann, wobei die besonderen Kompetenzen und die spezifische Rolle jedes Schulkollegen respektiert werden. Wir erwähnen die bei den Schülern auf akademischer und affektiver Ebene erschienenen Veränderungen, sowie die die Lehrerpraxis und die Orthopädagogie betreffenden Änderungen. Der Beitrag endet mit dem Vorschlag einiger günstigen Bedingungen zum Schülererfolg und mit

der Abstimmung für eine weitere Zusammenarbeit zugunsten der Schüler mit Leseschwierigkeiten.

Zur Verhütung von Leseschwierigkeiten im ersten Grundschuljahr: ein Grundsatz zur Lehrerbildung

Marie-France Bishop, IUFM Nord-Pas-de-Calais, équipe THÉODILE
et Christine Sraïki, IEN, circonscription de la Haute-Vallée-de-l'Oise (Val-d'Oise)

Folgender Beitrag zielt darauf hin, auf das Verfahren der ganz besonderen im Département vom Val d'Oise (im Norden von Paris) eingeführten "unterstützten" Klassen im ersten Grundschuljahr zurückzukommen. Die Zusammenarbeit zwischen dem lokalen Bildungswesen und dem IUFM (Institut für Lehrerbildung) hat ermöglicht, den vom Projekt betroffenen Lehrern Fortbildungsaktionen vorzuschlagen. Es wurde von der allgemeinen Hypothese ausgegangen, dass die Schülerleistungen im Lesen dank dem Zusammenwirken des Unterstützungsverfahrens und der Lehrerfortbildung verbessert werden könnten. Um die Hypothese zu bestätigen beruht der Beitrag auf drei Informationsquellen. Zuerst verfügen wir über Antworten auf eine Umfrage, die sich auf die Lehrerbewertung der Fortbildung bezog. Zweitens zogen wir einen Vergleich zwischen den beobachteten Unterrichtsverfahren der einerseits vom Projekt betroffenen Lehrer und der andererseits unbetroffenen Lehrer. Drittens wurden die Ergebnisse der Schüler bei den Bewertungen auf der Ebene des Départements analysiert. Daraus geht hervor, dass die durchgeführte Aktion die ursprüngliche Hypothese teilweise bestätigt, und dass die Veränderungen in der Lehrpraxis auf die Leistungen der Schüler einen Einfluss ausüben

Ein gemeinsames Verständnissfeld bauen zum Lesen und Schreiben in der 2. Grundschulstufe

Catherine Martinet, Kristine Balslev et Madelon Saada-Robert,
Université de Genève (UNIGE, Suisse)

Die im folgenden Beitrag vorgestellte Studie stammt aus den Bildungswissenschaften oder genauer aus dem Bereich der Lehr-Lernprozesse, wie sie sich in der Unterrichtssituation entwickeln. Unser theoretische Rahmen besteht aus drei Quellen, die parallel behandelt werden. Es handelt sich um folgende: 1) die Didaktik der Einführung ins Schreiben und der Beitrag der Linguistik und der Psycholinguistik; 2) die Untersuchung der Lernprozesse nach kurzer Zeit (Mikrogenese) und schließlich 3) die Beobachtung der Interaktionen zwischen der Arbeit des Lehrers und der der Lernenden bei der didaktischen Mikrogenese. Das im Beitrag beschriebene Problem betrifft das Funktionieren der Lese- und Schreibkompetenzen in einer Diktatsituation, besonders in einer Verständniszone, die sich zugleich für Lehrer und für Schüler bauen lässt. Die Untersuchung wird bei zwei Schülern aus dem ersten

Schuljahr der 2. Grundschulstufe und deren Lehrerin durchgeführt und ihre Analyse wird dann mit ihren erworbenen Kenntnissen konfrontiert.

Elemente zum Aufbau von Lesesequenzen im ersten Grundschuljahr

Joël Clanet, université de Toulouse-le Mirail-Toulouse 2, équipe GPE-CRÉFI-T

Die Suche nach "der" Lehr-Lernmethode zum Leseerwerb hat manche Forscher in Bildungswissenschaften lange mobilisiert. Dieses Ziel liegt uns aber weit entfernt, wenn wir die Lesesituationen im Zusammenhang des Unterrichts beobachten, sei es bei den 200 Grundschulklassen, die am Protokoll der "ersten Klassen mit kleiner Schülerzahl " teilnehmen, oder im Rahmen des PIREF-Programms(Programm für Forschung in Bildung und Fortbildung). Wir untersuchen die Organisation der Aktionen/Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern während einer Lesesequenz. Unsere theoretischen Referenzen dazu stammen aus Piaget und Vygotsky. Die Beschreibung dieser Interaktionen wird in Zusammenhang mit der Schwierigkeit der jedem Schüler vorgeschlagenen Tätigkeit in Betracht gezogen und mit dessen Niveau in Lesebeherrschung. Die Beobachtung verschiedener Aspekte führt zur Feststellung einer Verbindung zwischen der Schwierigkeit der Aufgabe und der interaktiven Tätigkeit. Die Untersuchung der Verhältnisse zwischen Lehrerpraxis und Leseniveau bringt uns zur Schlußfolgerung hin, dass die Beziehung zwischen interaktiver Tätigkeit und Aufgabeschwierigkeit für mittelmäßige Schüler besonders folgenreich ist.

Zum Leseerwerb im ersten Grundschuljahr: eine empirische Analyse des Einflusses der pädagogischen und didaktischen Lehrstrategien

Céline Piquée, Gérard Sensevy, laboratoire CREAD, IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Der Artikel zielt darauf hin, einen neuen empirischen Beitrag zum Verständnis der Lehrereffekte zu liefern. Die Erklärung der Unterschiede im Fortschreiten der Schüler je nach dem Lehrer, mit dem sie arbeiten, bezog sich bis heute hauptsächlich auf eher pädagogische Dimensionen. Hier wird der Lehrereffekt in seiner didaktischen Komponente analysiert (insbesondere was Arbeitsmaterialien und bearbeitete Inhalte angeht). Ein Vergleich mit der Bedeutung des Einflusses der pädagogischen Lehrstrategien wird auch gezogen. Die Analyse beruht auf einer Auswahl von 1300 aus 100 verschiedenen üblichen Klassen stammenden Schülern im ersten Grundschuljahr. Die Lehrverfahren wurden mit Hilfe von Fragebogen gekennzeichnet. Die Schülerfortschritte wurden nach standardisierten Lesetesten am Anfang und am Ende des Schuljahrs 2004-2005 eingeschätzt. Das Hauptergebnis der Studie betont den zwar bescheidenen aber nicht übersehbaren Einfluss der didaktischen Lehrstrategien, etwa 6 % der Klasseneffekte, was sich als viel bedeutender erweist als der Einfluss der beobachteten pädagogischen Lehrstrategien.

Repères

Recherches en didactiques du français langue maternelle

2 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**
19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Abonnement en ligne sur www.inrp.fr/publications/catalogue/web/

Tarif abonnement 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	28,00 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	27,10 € TTC
Guyane + Tom	26,54 € TTC
Étranger	33,00 € TTC
Le numéro (France métropolitaine sauf Corse)	17,00 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

Repères

Recherches en didactiques du français langue maternelle

Numéros à venir

- n° 37 – Pratiques enseignantes ordinaires en matière de littérature [2008]
- n° 38 – Didactique du français : le socioculturel en question (titre provisoire) [2008]
- n° 39 – La construction des savoirs grammaticaux [2009]

Repères

Recherches en didactiques du français langue maternelle

2 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Vente à distance**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 64 • pubvad@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

Numéro(s) commandé(s)

..... numéro(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Vente en ligne au numéro sur www.inrp.fr/publications/catalogue/web/

Prix du numéro • Tarif en vigueur	
Le numéro, France métropolitaine (sauf Corse)	17,00 € TTC

Toute commande doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Numéros disponibles

Ancienne série

- n° 60 – Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ? [1983]
- n° 61 – Ils sont différents ! – Cultures, usages de la langue et pédagogie [1983]
- n° 64 – Langue, images et sons en classe [1984]
- n° 65 – Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de français) [1985]
- n° 69 – Communiquer et expliquer au collège [1986]
- n° 72 – Discours explicatifs en classe –
Quand ? Comment ? Pourquoi ? (collèges) [1987]
- n° 74 – Images et langages. Quels savoirs ? [1988]
- n° 76 – Éléments pour une didactique de la variation langagière [1988]
- n° 77 – Le discours explicatif – Genres et textes (collèges) [1989]
- n° 78 – Projets d'enseignement des écrits, de la langue [1989]

Nouvelle série

- n° 1 – Contenus, démarche de formation des maitres et recherche [1990]
- n° 3 – Articulation oral/écrit [1991]
- n° 5 – Problématique des cycles et recherche [1992]
- n° 6 – Langues vivantes et français à l'école [1992]
- n° 11 – Écriture et traitement de texte [1995]
- n° 15 – Pratiques langagières et enseignement du français à l'école [1997]
- n° 16 – La formation initiale des professeurs des écoles en français [1997]
- n° 17 – L'oral pour apprendre [1998]
- n° 18 – À la conquête de l'écrit [1998]
- n° 19 – Comprendre et interpréter les textes à l'école [1999]
- n° 20 – Recherches-actions et didactique du français –
Hommage à Hélène Romian [1999]
- n° 21 – Diversités narratives [2000]
- n° 23 – Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves [2001]
- n° 24-25 – Enseigner l'oral [2001-2002]
- n° 26-27 – L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire [2002-2003]
- n° 28 – L'« observation réfléchie de la langue » à l'école [2003]
- n° 29 – Langue étrangère ou langue régionale et français à l'école –
Quelles interactions ? [2004]
- n° 30 – Pratiques langagières en formation initiale et continue [2004]
- n° 31 – L'évaluation en didactique du français [2005]
- n° 32 – Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne [2005]
- n° 33 – La fiction et son écriture [2006]
- n° 34 – L'écriture de soi et l'école [2006]
- n° 35 – Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège [2007]

