

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.**

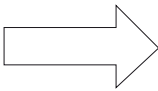
Le texte support de lecture donné par l'équipe de recherche à l'issue de la réunion est une adaptation de *Fier de l'Aile* de Helme Heine (voir annexe). Sur l'ensemble des cinq doubles séquences recueillies, trois sont étudiées ici. L'analyse comparative (qui trouve ici ses conditions idéales : même 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 - convivence - 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 (sommatrice) 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 événement 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 sommarisée 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.