



Université de REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

Département Sciences humaines et humanités

Ecole Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société ED SHS n°462

THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Reims Champagne-Ardenne

Discipline : Sciences de l'Education

par

Dominique GUIDONI-STOLTZ

le 19 décembre 2012

**L'enseignement-apprentissage du lire-écrire en classe hétérogène:
éléments d'une professionnalité et
conditions du développement professionnel**

Directeur de thèse

Gilles BAILLAT, Professeur des Universités

Jury :

Elisabeth BAUTIER, Professeure des universités, Université Paris VIII

Roland GOIGOUX, Professeur des universités, Université Blaise Pascal ; rapporteur

Patrick MAYEN, Professeur des universités, AgroSup Dijon ; rapporteur

Daniel NICLOT, Professeur des universités, Université de Reims Champagne-Ardenne

N° attribué par la bibliothèque

|| R | E | I | | | | |

« Un beau matin, ma mère me déposa à ma place, et sortit sans mot dire, pendant qu'il écrivait magnifiquement sur le tableau: « La maman a puni son petit garçon qui n'était pas sage. »

Tandis qu'il arrondissait un admirable point final, je criai: « Non! Ce n'est pas vrai! »

Mon père se retourna soudain, me regarda stupéfait, et s'écria: « Qu'est-ce que tu dis?

- Maman ne m'a pas puni! Tu n'as pas bien écrit! »

Il s'avança vers moi:

- Qui t'a dit qu'on t'avait puni?

- C'est écrit.

La surprise lui coupa la parole un moment.

- Voyons, voyons, dit-il enfin, est-ce que tu sais lire?

-Oui.

- Voyons, voyons... répétait-il.

Il dirigea la pointe du bambou vers le tableau noir : « Eh bien, lis. »

Je lus la phrase à haute voix. Alors, il alla prendre un abécédaire, et je lus sans difficulté plusieurs pages...

Je crois qu'il eut ce jour-là la plus grande fierté de sa vie.

Lorsque ma mère revint, elle me trouva au milieu des quatre instituteurs, qui avaient renvoyé leurs élèves dans la cour de récréation, et qui m'entendaient déchiffrer lentement l'histoire du Petit Poucet... Mais au lieu d'admirer cet exploit, elle pâlit, déposa ses paquets par terre, referma le livre et m'emporta dans ses bras en disant: « Mon Dieu! Mon Dieu !... »

Sur la porte de la classe, il y avait la concierge, qui était une vieille femme corse: elle faisait des signes de croix. J'ai su plus tard que c'était elle qui était allée chercher ma mère, en l'assurant que « ces messieurs » allaient me faire « éclater le cerveau ».

À table, mon père affirma qu'il s'agissait de superstitions ridicules, que je n'avais fourni aucun effort, que j'avais appris à lire comme un perroquet apprend à parler, et qu'il ne s'en était même pas aperçu. Ma mère ne fut pas convaincue, et de temps à autre elle posait sa main fraîche sur mon front et me demandait : « Tu n'as pas mal à la tête ? ».

Non, je n'avais pas mal à la tête, mais jusqu'à l'âge de six ans, il ne me fut plus permis d'entrer dans une classe, ni d'ouvrir un livre par crainte d'une explosion cérébrale. Elle ne fut rassurée que deux ans plus tard, à la fin de mon premier trimestre scolaire, quand mon institutrice lui déclara que j'étais doué d'une mémoire surprenante, mais que ma maturité d'esprit était celle d'un enfant au berceau. »

Marcel Pagnol, 1957, *La gloire de mon père*

A ma mère

Remerciements

A Gilles, mon directeur de thèse, sans qui l'aventure n'aurait pas eu lieu, pour sa grande confiance et la richesse de ses éclairages,

A André, Alain, Christian qui, il y a quelques années déjà, m'ont ouvert le chemin de la formation des enseignants,

A tous les membres du G.R.P.P.E, qui ont accueilli une professeure des écoles dans le groupe de recherche, avec une gratitude infinie pour Jean dont l'aide fut précieuse tout au long de cette recherche,

Aux enseignants qui m'ont ouvert la porte de leur classe,

A tous mes amis, qui m'ont soutenue et encouragée, à Betty pour ses attentions et une profonde reconnaissance à Laurence pour les heures consacrées à une lecture minutieuse et pour ses remarques avisées,

Merci infiniment à mes proches, pour leur présence et leur soutien sans faille, tout particulièrement à Jean-Marie qui m'a accompagnée durant toutes ces années.

Enfin, sincèrement merci aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer ce travail et d'en discuter.

Résumé

L'enseignement-apprentissage du lire-écrire demeure une question chaude du point de vue de sa pertinence sociale, comme du point de vue scientifique et pédagogique. Les débats sur la lecture et son apprentissage constituent encore aujourd'hui un sujet d'actualité, aussi bien pour l'opinion publique que pour l'institution et la recherche scientifique d'autant que malgré les avancées conceptuelles dans le domaine de la littératie, 10 à 15% d'élèves sont toujours en difficultés de lecture à l'entrée au collège. Si l'on connaît mieux les démarches d'apprentissage, on en sait peu sur les pratiques professionnelles des enseignants, notamment avec des élèves en difficulté. La compréhension des pratiques professionnelles de professeurs des écoles en situation d'enseignement/apprentissage initial du lire-écrire constitue l'objet de notre recherche. Elle s'inscrit dans le cadre et les questions théoriques développés dans le courant de la didactique professionnelle dont l'objectif principal est d'analyser le travail en vue de la formation et articule les questions théoriques de ce courant avec les concepts de la didactique disciplinaire autour de la notion centrale de situation (professionnelle et didactique), le processus de secondarisation des savoirs étant au cœur de la réflexion. Pour concrétiser cette intention d'intelligibilité des pratiques, nous avons fait le choix d'une méthodologie basée sur l'observation directe et indirecte de situations d'enseignement-apprentissage menées par des experts, des maîtres-formateurs, et par des novices confrontés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et des niveaux scolaires. Nos résultats viennent renforcer les connaissances d'une grammaire générique des pratiques didactiques de l'entrée dans l'écrit par l'identification de structures conceptuelles de situations et de modèles opératifs. Ils permettent aussi de mieux saisir les conflits de métier, les dilemmes, de pointer des éléments d'une professionnalité potentiellement explicatifs des différences d'efficacité/équité tout en questionnant les discours centrés sur la différenciation pédagogique et l'individualisation. Loin de formuler des « bonnes pratiques », ce travail contribue à enrichir la palette des gestes professionnels utiles à un développement professionnel des enseignants et invite à repenser la formation professionnelle des enseignants à partir d'une compréhension des situations intégrant les savoirs nécessaires pour agir et les savoirs nécessaires à l'analyse de l'activité.

Mots clés :

Enseignement-apprentissage / lire-écrire / professionnalité / hétérogénéité / professionnalisation

Abstract

Teaching and learning how to read and write in heterogeneous classes.

Elements for professional expertise and conditions for its development

Teaching and learning how to read and write remains a burning question from the point of view of its social relevance as from the scientific and educational point of view. Debates on reading and its apprenticeship constitute even today a topical issue for the public opinion as well as for the institution and the scientific research. In spite of conceptual development in the field of literacy, 10 to 15% of pupils still have difficulties in reading when entering secondary school. If we are more informed about procedures of apprenticeship we know little about professional practices, especially with children in difficulties. Therefore the object of our research deals with the understanding of professional practices of initial schoolteachers regarding how to teach to read and write. It is set in the frame and field of professional didactics which develop theoretical issues about the analysis of teacher training and it is combined with the concepts of disciplinary didactics in order to define the key notion of professional and didactic situation, the process of “secondarization” of knowledge being at the core of our thought. To make this intention of intelligibility of practices concrete we opted for a methodology based on direct and indirect observation of teaching/learning situations led by experts, mentors and initial teacher trainees faced to the managing of students’ heterogeneity and various levels. Our results add up to the knowledge of a generic grammar of didactic practices in the field of beginning literacy through the identification of conceptual structures of situations and operative patterns. They also allow to better understand conflicts and dilemmas in the profession, to point out the potentially explicit elements of a professional expertise as far as differences of efficiency/equity are concerned while questioning discourse focused on pedagogical differentiation and individualization. Far from suggesting “good practices”, this work contributes to enrich the range of professional gestures which could be useful to the professional development of schoolteachers and to rethink teacher training and teacher competence from an understanding of situations which integrate the knowledge required for action along with the one necessary to analyze activity.

Keywords :

Teaching and learning/ reading and writing/ professional expertise/ heterogeneity/
professional development

SOMMAIRE

Remerciements.....	5
Résumé	6
Abstract	7
SOMMAIRE.....	8
Introduction	11

Partie A : CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Chapitre 1. L'enseignement-apprentissage du lire-écrire : une didactique disciplinaire	20
Chapitre 2. Analyser des pratiques d'enseignement-apprentissage : vers une didactique professionnelle.....	66

Partie B : PROBLÉMATIQUE ET CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre 3. Problématisation et hypothèses	115
Chapitre 4. Cadre méthodologique	121
Chapitre 5. Synthèse	176

Partie C : ANALYSE EMPIRIQUE

Chapitre 6. Une analyse macroscopique des séances : les synopsis	180
Synthèse de l'analyse des synopsis des séances	291
Chapitre 7. L'analyse de contenu des séances : un regard plus microscopique sur les gestes professionnels	296
Chapitre 8. Les apprentissages du lire-écrire.....	336
Chapitre 9. La prise en charge des difficultés et la gestion de l'hétérogénéité	384
Synthèse de l'analyse de contenu des séances	413

Chapitre 10. Une analyse des entretiens avec ALCESTE : des « univers de pensée » révélateurs	417
Synthèse de l'analyse des entretiens.....	452
Chapitre 11. Discussion	456
Conclusion	497
BIBLIOGRAPHIE.....	508
INDEX DES TABLEAUX	530
INDEX DES FIGURES	533
INDEX DES AUTEURS	534
LISTE DES ANNEXES.....	538
TABLE DES MATIÈRES.....	539
ANNEXES	542

Introduction

Introduction

D'une injonction religieuse du savoir lire dans un objectif de catéchisation aux usages du savoir lire-écrire que recouvre aujourd'hui la notion de littératie¹, les enjeux sociaux de l'apprentissage de la lecture-écriture n'ont cessé d'évoluer. « *Chacun aujourd'hui pense qu'il est capital que les élèves maîtrisent la lecture pour réussir dans leurs études, s'insèrent professionnellement et deviennent des citoyens conscients et critiques.* » (Crinon, 2004).

Dans la dernière décennie et particulièrement en 2005 et 2006, la question de l'enseignement-apprentissage de la lecture est revenue sur le devant de la scène médiatique et politique. La polémique sur les méthodes, qu'on croyait dépassée après la conférence de consensus sur la lecture organisée par le PIREF² (2003) s'amplifia lorsque le ministre de l'Éducation nationale d'alors, Gilles de Robien, reprit à son compte une proposition du premier ministre dans son « plan pour l'égalité des chances » dévoilé en janvier 2005 après la « crise des banlieues »³. Ce dernier enjoignait alors « l'abandon de la méthode dite "globale", dès la rentrée 2006 ». On avait pourtant cru que la guerre des méthodes était finie⁴, c'était sans compter sur la volonté d'un ministre de marquer son passage en enjoignant les enseignants à abandonner la méthode « globale » pour la « syllabique ». A la suite du débat entre chercheurs qui s'ensuivit, la polémique, après de multiples épisodes⁵, déboucha sur des circulaires qui avec les instructions de la « Mise en oeuvre du socle commun de

¹ Pour Jean-Pierre Jaffre la littératie « 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 » (Jean-Pierre Jaffre, « La littératie : histoire d'un mot, effets d'un concept », in Christine Barré-de Miniac, Catherine Brissaud & Marielle Rispaïl, eds, *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004 : 31) »

² Le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation) a organisé une conférence de consensus à Paris les 4 et 5 décembre 2003. Les conclusions du jury ont été publiées sous la forme de recommandations « L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent » - <http://www.bienlire.education.fr>

³ Conférence de presse mensuelle du 1^{er} janvier 2005. Source : <http://archives.premier-ministre.gouv.fr>

⁴ En référence à un article de R. GOIGOUX « La guerre des méthodes est finie » parue dans le quotidien « Libération » le 2 septembre 2005.

⁵ On retrouvera un état de ces débats sur le site de l'association « Education et Devenir » <http://education.devenir.free.fr> et sur le site de l'association CIIP « Le Café Pédagogique » <http://www.cafepedagogique.net/>

connaissances et de compétences »⁶ d'avril 2007 ne reprendront pas toutefois les déclarations ministérielles qui avaient suscité émotion et indignation aussi bien dans la communauté des chercheurs et des mouvements pédagogiques qu'auprès du milieu professionnel et des parents d'élèves. Si ces textes mettent un terme provisoire au débat sur les méthodes de lecture, le serpent de mer de « la globale » ressurgi un temps, aura déclenché la suspicion et la méfiance de parents envers l'école et les enseignants. De la méthode d'apprentissage de la lecture aux difficultés scolaires des élèves via les pratiques des enseignants, le pas peut être vite franchi. La médiatisation vulgarisée d'informations et de données empiriques aura engendré nombre de raccourcis et de malentendus et jeté le discrédit sur les pratiques d'enseignement de la lecture des professeurs des écoles dans leur ensemble.

Car dans la même période, en juin 2006, l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme publie les résultats d'une enquête réalisée en 2004-2005, lesquels analysent plus finement le chiffre impressionnant de 3 100 000 personnes en situation d'illettrisme⁷. Si la majorité d'entre eux a plus de 45 ans, il reste que 4,5% des 18-25 ans qui ont passé plus de 10 ans à l'école, ne maîtrisent pas au terme de la scolarité obligatoire, la lecture, l'écriture, la compréhension d'un message simple de la vie courante. Plus proche de l'école primaire, réapparaît aussi le chiffre, issu des résultats des évaluations standardisées⁸, de 15% des élèves qui ne maîtriseraient pas suffisamment la lecture et l'écriture à l'entrée en 6^{ème}. Dans la même année, l'INSEE publie une étude sur la construction et l'évolution des inégalités de réussite à l'école élémentaire (Caille, Rosenwald, & MEN/DEP, 2006). Non seulement les élèves entrent au CP avec des niveaux de compétences hétérogènes, comme l'avaient déjà constaté G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau (1985), socialement différenciés, mais à niveau initial équivalent, les progressions à l'école primaire diffèrent aussi selon le milieu d'origine de

⁶ BOEN Hors série n° 5 du 12 avril 2007 – « Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences » - MEN

⁷ (soit 9% de la population âgée de 18 à 65 ans vivant en France métropolitaine et ayant été scolarisée en France).

⁸ L'Inspection générale de l'éducation nationale, dans son rapport effectué avec l'ONL (rapport n°2005-123 de nov. 2005) indique que 20 à 25% des élèves entrant en 6^{ème} « ne sont pas encore des lecteurs assez entraînés pour lire seuls des textes comme ceux de leurs manuels scolaires » mais estime entre 10% et 15% le nombre d'élèves connaissant une difficulté sérieuse

l'élève, ce qui fait dire aux auteurs que « *les écarts se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité élémentaire* ».

Dans une synthèse, mobilisant différentes études concernant des analyses réalisées sur les progressions des élèves au cours du CP dans le domaine des apprentissages en lecture-écriture, B. Suchaut (2002) relève lui aussi une grande diversité des niveaux de compétences des élèves lorsqu'ils entrent à l'école élémentaire. Quant aux performances des élèves en lecture, les résultats des études plaident là encore pour une accentuation des écarts sociaux de réussite pendant l'année de CP compte tenu « *du rôle général tenu par l'école dans les inégalités sociales des carrières scolaires* », (Suchaut, *Ibid.*) et notamment de la maternelle. Le chercheur indique en outre que les recherches relèvent à l'unanimité de grandes différences d'efficacité pédagogique d'un maître de CP à l'autre. Les caractéristiques de la classe (variables structurelles) semblant n'avoir qu'un rôle limité, les « chances de progressions » des élèves dépendraient donc largement des qualités des enseignants. Pourtant, les résultats des recherches portant sur l'origine de ces écarts en lien avec les pratiques enseignantes « *sont globalement décevants puisque seulement quelques variables parviennent à expliquer une faible partie des effets-maîtres*. ». Il reste que si l'école forme aujourd'hui près de 80% de « lecteurs habiles » comme l'indiquent en 2009 les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense, près de 10% ont encore des « acquis limités » et un peu plus de 10% sont toujours en difficulté ou en grande difficulté (De La Haye, Gombert, & Rivière, 2010).

Si l'on connaît mieux aujourd'hui l'activité des maîtres dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture, on sait aussi combien il est difficile d'évaluer les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. Depuis les années 80, les pratiques enseignantes ont en effet été analysées à partir de l'étude de nombreuses variables et suivant différents courants : celui de « l'enseignement efficace » selon le modèle processus/produit d'origine béhavioriste, le courant cognitiviste du « *Teacher Thinking* », le courant « écologiste » ou « situationniste », « interactionniste » ou encore celui de la « cognition située » comme l'indique M. Altet (2006) dans sa rétrospective. Certaines recherches entreprises sur des échantillons importants d'enseignants étudient l'impact des variables des conduites d'enseignement sur la qualité des apprentissages des élèves, sans que l'on puisse pour autant en dégager nettement les effets, et les analyses plus fines du travail de l'enseignant qui se sont développées restent pour la plupart centrées sur un corpus assez

restreint. La grande complexité des pratiques inscrites dans un contexte donné, rend difficile une modélisation de l'action et rend stérile l'hypothèse d'une « méthode d'enseignement » unique plus efficace qu'une autre.

A l'évidence, tout ne repose pas sur les seuls enseignants d'une école primaire beaucoup fustigée ces dernières années, mais notre parcours professionnel nous a convaincue que la formation des enseignants et leur développement professionnel pouvaient constituer un levier d'évolution de l'école pour qu'elle ne soit pas un lieu de reproduction sociale. Nos rencontres professionnelles, nos constats comme nos lectures, nous ont aussi persuadée que des enseignants développaient une expertise trop peu formalisée pour être exploitée par le plus grand nombre. La difficulté d'étudiants ou de stagiaires à apprendre à lire et à écrire à leurs élèves que nous avons maintes fois constatée montre la complexité d'un enseignement qui a pourtant hérité d'une longue tradition et fait l'objet de très nombreuses recherches dans divers champs. La question se pose alors de l'appropriation (et des conditions de cette appropriation) des connaissances et des prescriptions (du discours scientifique, de l'institution, de l'institut de formation, du terrain...), du développement de compétences pour gérer des situations toujours complexes.

Loin des querelles sur les méthodes et d'une préconisation de « bonnes pratiques », la question principale de cette thèse est celle de l'identification des fondements de l'expertise professionnelle des enseignants de CP qui ont à faire face au défi de l'apprentissage de la lecture-écriture à leurs élèves les plus en difficultés. Qu'est-ce qui de cette expertise pourrait être retenu pour influencer sur le processus de développement professionnel par la formation ? Qu'est-ce qui dans les situations de travail contraint, obère, favorise le développement des compétences à enseigner cet apprentissage ?

Comprendre le travail d'un enseignant de classe de CP pour aider ses élèves de niveaux différents à entrer dans l'écrit nécessite tout autant d'observer l'activité didactique et pédagogique que la co-construction des savoirs du lire-écrire, mais aussi de cerner les contraintes et les dilemmes auxquels doit faire face le professeur dans la gestion des situations, de dégager les gestes professionnels qui se déploient dans l'action, d'approcher les logiques et les stratégies, les savoirs cachés... Par ailleurs, si la question de la gestion de l'hétérogénéité de la classe constitue aujourd'hui une question majeure pour apprécier l'expertise enseignante, l'intérêt de s'interroger sur la façon dont les enseignants tiennent compte des différences inter individuelles, de mieux comprendre le travail d'ajustement qui

s'opère pour construire un espace de significations partagées entre enseignant et élèves, semble évident.

Pour répondre à la question, nous avons fait le choix d'articuler les références théoriques issues de la didactique des disciplines et de la didactique professionnelle. Dans la première partie de ce manuscrit nous présentons les fondements d'une didactique de l'entrée dans l'écrit qui s'est construite au cours du temps avec l'apport de disciplines contributives et qui dessinent les formes d'une « matrice disciplinaire ». Les habiletés que les élèves doivent acquérir sont multiples et sources de nombreuses difficultés. L'entrée dans la culture écrite nécessite par ailleurs une conceptualisation des objets, tâches, situations que doit favoriser l'enseignant. Nous faisons donc le point sur le travail de l'enseignant en classe d'apprentissage de la lecture et de l'écriture puis nous développons le cadre référentiel de la didactique professionnelle. Ses concepts théoriques répondent à notre préoccupation de restituer les composantes caractéristiques des dynamiques en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire et de tenter ainsi de rendre compte de l'activité des enseignants pour identifier les fondements d'une expertise professionnelle à des fins de formation. L'approche du travail ou plus précisément de la manière dont les enseignants conceptualisent les situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire qu'ils mettent en œuvre, c'est-à-dire de leur *modèle opératif*, sera donc réalisée à partir des concepts développés par ces deux champs paradigmatiques en tenant compte de la tâche attendue que nous aurons préalablement cernée.

Une deuxième partie expose ensuite la problématisation de notre question de recherche. Elle se traduit par la description de diverses composantes de *modèles épistémiques et opératifs* que pourrait dévoiler l'expertise des enseignants. Mais pour produire de l'intelligibilité des pratiques dans des situations toujours complexes et foisonnantes, pour saisir la subtilité de l'organisation didactique et pédagogique de leur travail et décrire les organisateurs conceptuels qui guident leur action, un cadre méthodologique rigoureux, basé sur l'observation s'imposait. Nous avons donc choisi, compte-tenu des moyens à notre disposition, de filmer des séances « ordinaires » dans la classe de huit professeurs, experts et novices, plus ou moins expérimentés dans la prise en charge d'une classe de CP. Ces vidéoscopies ont ensuite été le support d'entretiens d'autoconfrontation simples que nous avons préalablement préparés. La transcription des séances vidéoscopées et des verbatim des entretiens ont donc constitué notre corpus de données que nous avons ensuite traité en

croisant plusieurs analyses empiriques conjuguant diverses méthodologies. Une première analyse a permis de dégager une macrostructure des séances à l'aide de synopsis centrés sur le traitement des objets d'apprentissage du lire-écrire. Ils rendent compte de l'organisation fonctionnelle et structurelle des séances, de l'évolution du texte du savoir et d'épisodes remarquables dans la perspective d'une approche comparatiste. Nous avons ensuite élaboré une grille d'analyse de chacune des actions-interactions verbales qui nous a permis d'observer minutieusement les gestes professionnels des enseignants et de les coder, toujours en référence à leur discours sur leur pratique. Pour traiter une telle quantité de données nous avons fait le choix d'utiliser un outil lexical et statistique dont nous décrivons le fonctionnement. Enfin, nous avons souhaité compléter cette architecture méthodologique par une analyse des données textuelles que constituent les verbatim des entretiens d'auto-confrontation à l'aide du logiciel Alceste. L'interprétation que nous faisons des univers de pensée qu'il fait ressortir sont à même de rendre compte de priorités, de dilemmes, de préoccupations communes ou singulières et vient renforcer nos résultats et compléter les contours de différentes formes d'expertise.

Dans la troisième partie nous présentons les résultats de ces trois analyses de divers types et de différents grains. Ils montrent que cette double approche par les savoirs de la discipline et de l'analyse de l'activité avec le cadre théorique de la didactique professionnelle est heuristique. Elle nous permet de saisir les ressorts de l'agir professionnel en classe de lecture-écriture, les formes d'une efficience des gestes professionnels, mais aussi les logiques et stratégies didactiques, les modes de régulation et d'ajustement potentiellement efficaces pour tous les élèves... autant de ressources pour l'action et le développement professionnel. Nous discutons ces résultats que nous avons synthétisés dans le dernier chapitre de cette partie. Ils viennent renforcer, éclairer, contredire d'autres recherches sur le travail de l'enseignant dans l'apprentissage initial de la lecture-écriture en pointant les conditions qui limitent potentiellement le développement des compétences des maîtres, en décrivant des gestes professionnels d'organisation du milieu potentiellement favorables aux apprentissages, en révélant *structures conceptuelles de situations* et *modèles opératifs* des enseignants pour gérer l'hétérogénéité de la classe et apprendre à lire et à écrire à tous leurs élèves.

Notre conclusion tire de cette recherche la part de généralisation potentielle que l'on peut mettre au service d'une professionnalisation visant le développement professionnel (des enseignants novices ou chevronnés) et une efficience accrue de l'enseignement en classe

d'apprentissage de la lecture-écriture, dans une perspective ambitieuse de prévention de l'échec scolaire de trop de jeunes à qui l'école ne donne pas toujours les moyens de la réussite.

Partie A

Cadre de références théoriques

Chapitre 1. L'enseignement-apprentissage du lire-écrire : une didactique disciplinaire 20

Chapitre 2. Analyser des pratiques d'enseignement-apprentissage : vers une didactique professionnelle 66

Chapitre 1. L'enseignement-apprentissage du lire-écrire : une didactique disciplinaire

1.1. L'enseignement-apprentissage du lire-écrire : peut-on parler d'une didactique disciplinaire ?

Si l'on suit l'orientation que donne Reuter, en première approche, aux didactiques, c'est-à-dire des « *disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés / référables à des matières scolaires* » (Reuter, 2007, p. 69), on peut dire alors que l'enseignement-apprentissage du lire-écrire relève bien d'une didactique rattachée à celle du français langue maternelle.

Toutefois, la lecture comme l'écriture ont durant très longtemps constitué de « simples » savoir-faire (déchiffrer, ânonner, copier) qui ne pouvaient relever d'un enseignement de la langue française. Au début du XIX^{ème} siècle, la lecture et l'écriture ne faisaient d'ailleurs pas partie des « éléments de la langue française » (l'orthographe et la grammaire) introduits pour la première fois dans les programmes de 1833 « *Il semble donc qu'il faille attendre la grande réforme pédagogique du XIX^e siècle, qui culmine avec les années 1880, pour que l'on puisse considérer que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture soit intimement lié à l'enseignement du français.* » (Chervel, 1992). C'est en effet à cette époque qu'apparaît dans les instructions officielles de l'école primaire, « la langue et la littérature française » en lieu et place des « éléments de la langue française ».

Cet apprentissage constitue pourtant l'un des fondamentaux de la discipline « français » depuis très longtemps puisqu'il s'est agi durant des siècles, dans le cadre d'un enseignement scolaire, d'alphabétiser le peuple dans le but de lui faire acquérir une culture, morale, religieuse, littéraire et/ou nationale. (Chervel, 2008). De l'initiative de Jean-Baptiste de la Salle de changer l'ordre d'apprentissage en ne passant plus préalablement à la lecture du

français par l'enseignement de la lecture en latin⁹, à la circulaire De Robien parue en 2006, le débat sur les contenus et méthodes d'apprentissage de la lecture est constant en France.

Si Reuter (2007, op. cité) s'interroge sur la pertinence d'une indexation de la lecture (de son enseignement-apprentissage) à « *une discipline* » avant l'entrée dans l'enseignement secondaire, nous pensons, au contraire, que l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture exemplifie tous les traits d'une discipline scolaire telle que B. Schneuwly l'a décrite :

« Les disciplines scolaires sont des élaborations sociales souvent séculaires. Elles se construisent lentement et se transforment continuellement. Elles sont le produit des pratiques multiformes des différents acteurs du système scolaire : d'une part ceux, toujours nombreux et agissant à des niveaux très divers du système, qui redéfinissent sans cesse les contenus à travailler, notamment pour combattre une certaine obsolescence des savoirs, pour les adapter à des finalités, pour tenir compte de nouveaux publics, pour les organiser en fonction de nouvelles structures scolaires. Les disciplines sont toujours en fin de compte, le produit des enseignants qui, dans leur corps à cours avec les classes et les élèves, adaptent sans cesse les contenus et les moyens d'enseignement hérités, les renouvèlent, les transforment. Une discipline à un moment donné est toujours le résultat provisoire des actions des différents acteurs du système scolaire. » (Schneuwly, 2007), p. 23).

La définition de Reuter porte aussi l'accent sur le fait que les didactiques sont des disciplines de recherche (2007, op. cité.). Il faudra toutefois attendre près d'un siècle (dans les années 1975-1980 avec les recherches autour du Plan de Renovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire) pour que l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture passe d'une problématique pédagogique à une didactique. C'est en effet à ce moment que

« La conception de la maîtrise de la langue se complexifie et le travail didactique sur les contenus d'enseignement devient premier, en relation avec une problématique pédagogique formulée en termes de démarche d'éveil à la langue. Dans ces années 1975-80, il est à noter que le terme « pédagogie » seul en usage (« didactique » n'apparaîtra que dans les années 1980) peut recouvrir en fait une problématique didactique en émergence. » (Romian, 1992, p. 155).

⁹ « C'est à Jean-Baptiste de la Salle et aux Frères des écoles chrétiennes qu'il revient le mérite d'ouvrir la voie à la nouvelle méthode qui met en place la lecture du français. » (Chervel, 2008, p.141). Ils vont en effet profiter de la réforme orthographique qui supprime les consonnes muettes de l'intérieur des mots et qui constituait une grande difficulté pour la lecture du français (par comparaison, le latin ne contient pas de lettres muettes). L'apprentissage syllabique devient efficace et donc généralisable.

Pour comprendre la logique des activités et des situations de classe, les recherches s'intéressent alors aux variables didactiques, « principes dont la mise en œuvre en classe a des effets différenciateurs sur les comportements langagiers et métalinguistiques des élèves, en relation avec ceux de leurs maîtres » (*Ibid.*) qui s'inscrivent dans les principes organisateurs des contenus et de la démarche d'enseignement/apprentissage. C'est aussi à cette époque (en 1990) que la revue *Repères* remplacera son sous-titre « Pour la rénovation de l'enseignement du français » par « Recherches en didactique du français langue maternelle ». De l' « Essai sur la Pédagogie de la lecture » aux recherches sur le « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture » (Nonnon & Goigoux, 2007a), la revue *Repères*, comme d'autres spécifiques à la didactique du Français, consacrera de nombreux articles aux recherches didactiques sur l'apprentissage du lire-écrire.

J. F. Halté, dessine lui, les contours d'une didactique à partir d'une « matrice disciplinaire » du français qui serait « production et réception des discours oraux et écrits » (Halté, 2005, 2008) et qui s'engagerait vers la formation des compétences langagières rompant ainsi avec une « configuration ancienne » où la conception de la langue (et donc son enseignement) dépend de la « scolarisation du littéraire ». Dans sa conception « praxéologique » de la didactique qui part des situations de classe, le travail du didacticien porte sur les objets d'enseignement-apprentissage, les concepts et les pratiques, c'est-à-dire sur les « conditions d'appropriation des savoirs », pour mieux y revenir. La pratique est à la fois le point de départ et le point d'arrivée, la base comme la finalité de la recherche, avec pour arrière plan la lutte contre l'échec scolaire. Dans un ouvrage écrit en hommage à J.-F. Halté, C. Garcia-Debanc (2008) écrit qu'aujourd'hui on peut s'accorder sur le fait que la didactique du français

« est une discipline scientifique qui a pour objet l'étude des interventions d'enseignement permettant l'appropriation par des élèves, au sein de l'institution scolaire, dans des classes ordinaires aménagées selon des dispositifs adéquats, de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours. » (p. 43).

De ce point de vue aussi, si l'on considère que le « savoir lire » et le « savoir écrire » constituent aussi bien des « enseignables » que des « apprenables », des contenus englobant aussi bien des habiletés, des valeurs, des pratiques culturelles, des « rapports à », l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture s'inscrit bien dans une didactique du

français, même si l'on ne peut l'indexer à une « discipline » enseignée dans le secondaire puisqu'il relève uniquement de la maternelle et du début de l'école primaire.

Comment ne pas non plus évoquer, lorsqu'on sait les difficultés que peuvent rencontrer les lecteurs débutants, la définition que donnent S. Joshua et J.J. Dupin à la didactique d'une discipline : « *La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la «culture» propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant* » (Joshua & Dupin, 1993, p.2). Outre l'étude des processus d'enseignement-apprentissage en situation, pour ces auteurs, les rapports que l'élève entretient avec les savoirs sont centraux dans une réflexion sur les conditions et la nature des apprentissages.

Par ailleurs, B. Daunay et Y. Reuter (2008) considèrent que les objets de recherche spécifiques de la didactique du français se déterminent selon trois sources assez hétérogènes : « *la (ou les) matière(s) d'enseignement qui indui(sen)t l'identification d'objets ayant pris une valeur sociale indéniable* » (p. 64) dont on trouve la trace dans les instructions officielles, ou ayant subi des « *modifications successives* » (ajout d'objets d'enseignement, spécification d'objets à enseigner, isolement d'un élément...), selon aussi l'apport des « *disciplines de référence traditionnelles de la didactique* » (par ex. les théories littéraires, la psycholinguistique, la psychologie développementale) ou la combinaison de ces disciplines, selon enfin, « *la tradition didactique elle-même* ». L'apprentissage de la lecture et de l'écriture en font partie à plus d'un titre. Les auteurs regrettent toutefois que les démarches d'analyse du travail enseignant, indispensables pour construire une « intelligibilité du réel » ne fassent pas toujours l'objet « *d'une interrogation épistémologique ou d'une spécification méthodologique* », que la notion de « sujet » ne soit pas toujours pensée du point de vue didactique, que « *le sujet didactique est souvent absent des réflexions didactiques sur le « sujet », qui semble davantage être appréhendé comme sujet sociologique, psychologique ou pédagogique* » (Ibid, 2008, p. 72), que les emprunts théoriques aux autres disciplines ne soient pas toujours spécifiés.

Cette recherche s'inscrivant résolument dans le cadre de la didactique du français, nous efforcerons donc de décrire les connaissances et processus relatifs à l'acquisition du lire-écrire, de mieux cerner les processus d'enseignement à l'œuvre aujourd'hui et les recommandations de l'institution, autant d'objets qui peuvent constituer une « matrice

disciplinaire » et nous permettre d'observer et d'analyser au mieux ce qui peut se jouer, au sein de la classe, dans le rapport enseignement-apprentissage. Nous nous autoriserons aussi à utiliser certains concepts issus d'autres didactiques (notamment scientifiques) que nous spécifierons plus loin.

1.2. La lecture et l'apprentissage initial de la lecture-écriture : le point sur les connaissances scientifiques

Les lecteurs experts que nous sommes ont oublié comment on apprend à lire et quelles difficultés nous avons dû surmonter au cours de cet apprentissage. Or lire est une activité complexe qui nécessite une instruction. Par ailleurs, la connaissance des processus en jeu dans l'activité de lecture comme dans son apprentissage est devenue aujourd'hui indispensable à l'analyse des difficultés que rencontrent les lecteurs débutants. Plusieurs disciplines - psychologie cognitive, psychologie du développement, neurosciences, linguistique et psycholinguistique ... - ont contribué à dessiner les contours d'une « science de la lecture » (Morais, 2004) dont les travaux foisonnent depuis un peu plus d'une trentaine d'années. Dans les années 70, la psychologie cognitive va doter cette « science de la lecture » d'un modèle de l'activité de lecture, modèle toujours dominant aujourd'hui (bien que d'autres modèles aient été proposés) et sur lequel s'appuient chercheurs et prescripteurs pour l'enseignement-apprentissage, même si un modèle de l'activité experte de lecture ne peut constituer un modèle d'apprentissage.

De nombreuses notions sont sous-jacentes à l'apprentissage du lire-écrire : notions relatives à la langue et au langage, aux systèmes d'écritures et fonctions et usages de l'écrit, notions sur le développement de l'enfant et l'acquisition du langage... Nous avons choisi de cibler celles qui relèvent spécifiquement de l'acte de lecture et de l'apprentissage du lire-écrire. Nous décrivons dans un premier temps ce modèle de lecture experte (encore appelé « modèle à deux voies ») qui fait toujours référence et qui permet de clarifier les mécanismes cognitifs en jeu dans la lecture des mots. Au cours de l'apprentissage, deux procédures d'identification des mots vont se développer parallèlement selon des modèles que nous ne détaillerons pas (la psychologie cognitive fait état de plusieurs modèles développementaux) ; nous nous attarderons cependant sur les habiletés indispensables à cette lecture. Mais la seule identification des mots ne saurait suffire à lire si l'on considère que lire c'est comprendre. D'autres compétences sont nécessaires qui nécessitent comme nous le verrons, un

enseignement explicite mais aussi une posture, un rapport distancié à la langue écrite. Nous décrirons donc ce système complexe d'interactions et de procédures en jeu dans la compréhension d'un texte écrit puis chercherons à mieux comprendre les articulations entre lire et écrire au cours de l'apprentissage. Enfin, il nous paraît indispensable de mieux cerner les difficultés que peuvent rencontrer les lecteurs débutants et les interventions qui peuvent être menées auprès des lecteurs en difficulté.

1.2.1. Le modèle de lecture experte : un modèle à deux voies

Selon les modèles dits « à double voie »¹⁰, le lecteur expert utilise de manière concomitante deux procédures distinctes :

- la voie « orthographique » - appelée aussi voie « d'adressage » ou « voie lexicale directe », pour les mots familiers, reconnus,
- la voie « phonologique », encore appelée « voie lexicale indirecte » ou « d'assemblage », pour les mots non familiers.

Le lecteur expert a recours à des procédures d'**identification des mots écrits** très rapides. Pour les mots qui sont déjà connus, il accède à son **lexique mental** dans lequel sont stockés les mots de la langue en mémoire à long terme. En quelques millisecondes trois représentations du mot sont activées : la forme orthographique des mots (les lettres et leur combinaison), la forme phonologique (on entend dans sa tête comment ils se prononcent), ainsi que leur sens (le répertoire sémantique contient tous les aspects sémantiques de la forme orthographique). Dans un système alphabétique comme le français, le **principe alphabétique** veut en effet que les lettres ou groupes de lettres des mots (les **graphèmes**) représentent des unités abstraites de la langue orale appelées **phonèmes**. Les phonèmes sont les plus petits éléments constitutifs de la parole qui permettent des distinctions sémantiques (par exemple, les mots parlés « château » (/ʃato/) et « chapeau » (/ʃapo/) diffèrent entre eux par le phonème

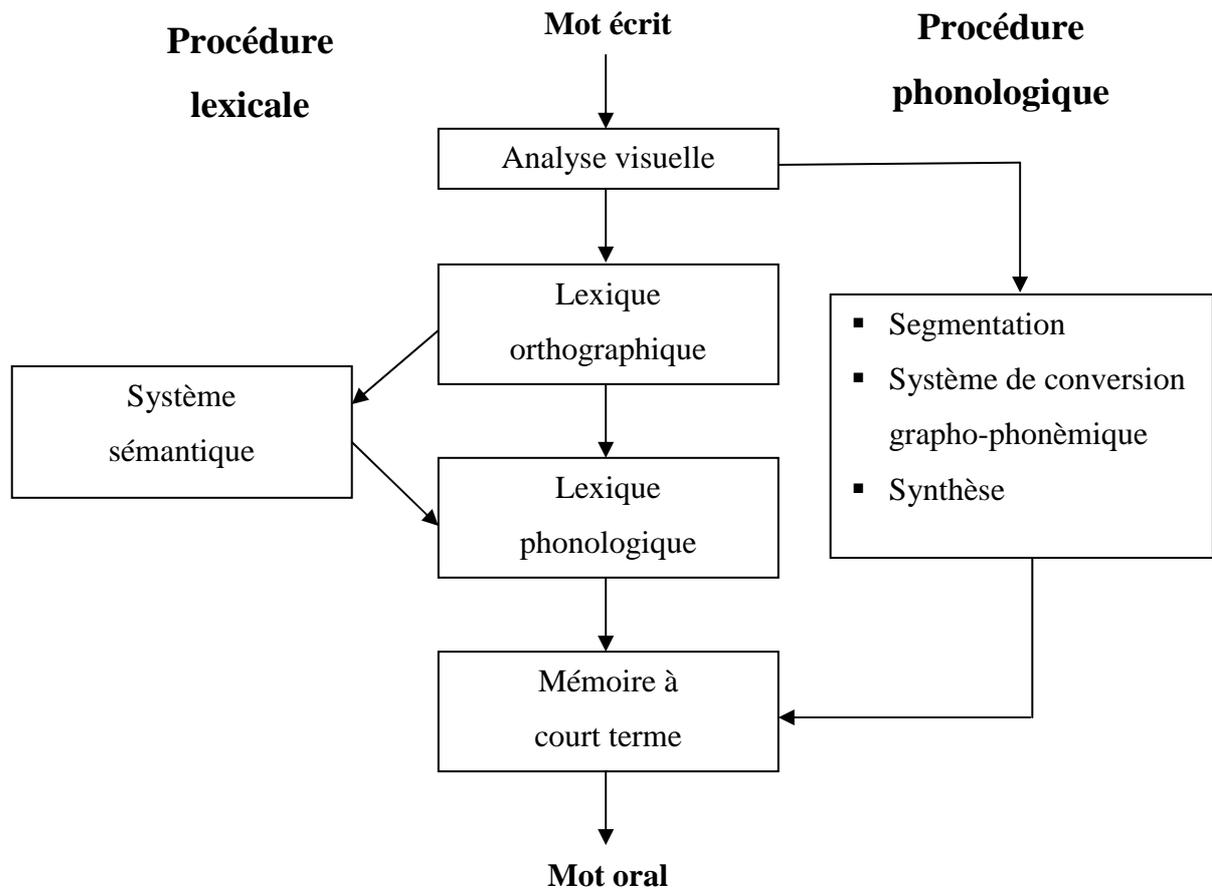
¹⁰ Le modèle à double voie a été proposé par Morton, J. (1969), Interaction of information in word recognition, *Psychol Rev*, 165-178 et repris par Coltheart (1978), Lexical access in simple reading tasks, in G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216), New York : Academic Press.

/t/ ou /p/¹¹). Les mots peuvent aussi être décomposés en unités morphologiques. Les lettres ou groupes de lettres constituent alors des **morphèmes**, unités abstraites lexicales ou grammaticales mais qui codent du sens.

L'œil va donc prendre l'information constituée par les lettres et/ou les chaînes de caractères, qui seront reconnues et analysées (par exemple « bras » sera distingué de « bars »), c'est l'analyse visuelle. La lecture de cette séquence graphémique analysée peut ensuite suivre deux voies suivant que le mot est reconnu (toutes ses formes sont alors activées dans le lexique mental) ou non. Dans ce cas, il est nécessaire de déchiffrer le mot en procédant à un décodage grapho-phonémique. Ainsi, le mot " chapeau " (si sa représentation orthographique n'est pas mémorisée) sera segmenté en graphèmes <CH-A-P-EAU>, puis à chaque graphème sera attribué le phonème (le son) qui lui est le plus fréquemment associé dans la langue (CH → /ʃ/ ; A → /a/ ; P → /p/ ; EAU → /o/). La conversion est suivie d'une synthèse phonémique (ou fusion) permettant d'accéder à la forme sonore du mot (/ʃ/-/a/-/p/-/o/ → /Sapo/) et d'activer sa signification au travers de sa forme orale. C'est la rencontre répétée du mot (sa lecture) qui permet ensuite de consolider la mémoire de sa forme orthographique et son association avec ses formes phonologiques et sémantiques. « *Ce lexique orthographique comporte tous les mots déjà rencontrés et mémorisés, qui peuvent donc être reconnus et, pour la plupart, identifiés* » (Fayol & Morais, 2004). Nous ne décrivons pas plus avant les réseaux d'activation impliqués dans la reconnaissance et l'identification des mots écrits. Notons simplement que les recherches en psycholinguistique suggèrent que dans ce cas, l'information phonologique est automatiquement et systématiquement activée. Contrairement à l'apprenti lecteur, la voie d'assemblage, phonologique, est donc automatisée chez le lecteur expert, ce qui explique qu'il puisse identifier les mots très rapidement. Le schéma ci-dessous rend compte de ce modèle.

Schéma 1: le modèle de lecture experte à deux voies

¹¹ Nous adopterons la transcription phonologique représentée par deux barres obliques (/ /).



C'est sur la voie indirecte (phonologique) que l'on s'appuie aujourd'hui pour déterminer les composantes indispensables à l'identification des mots écrits au cours de l'apprentissage de la lecture¹². Cette voie analytique tient en effet une place prépondérante en début d'apprentissage dans la mesure où tout mot écrit est un mot nouveau pour l'enfant. Comme nous allons le voir, ce sont les traitements effectués par la voie phonologique qui vont enrichir le lexique orthographique. Au cours de l'apprentissage, les deux procédures (phonologique et lexicale) vont donc se développer parallèlement.

¹² La méthode idéovisuelle représentée par Foucambert en France s'inspirait de la voie directe en favorisant un traitement de la forme globale des mots qui nécessitait de s'appuyer sur leur forme et sur le contexte.

1.2.2. Apprendre à lire : les habiletés indispensables à l'identification des mots écrits

Nous n'évoquerons pas la manière dont ces différents processus d'identification des mots¹³ se mettent en place et s'automatisent chez l'enfant. Différents modèles (modèles développementaux à étapes, modèles de type connexionniste ou interactif qui décrivent la mobilisation simultanée de différents processeurs pour activer toutes les connaissances associées au mot – phonologiques, orthographiques, morphologiques, sémantiques-) tentent en effet de décrire les traitements linguistiques qu'ils soient de nature explicite ou implicite (Jean Ecalte & Magnan, 2002; Rocher, 2005). Nous nous contenterons de résumer les habiletés spécifiques à la maîtrise de l'identification des mots. Précisons que la présentation linéaire n'implique pas une conception stadiste, ces habiletés se développant en s'appuyant les unes sur les autres.

1.2.2.a. La conscience alphabétique

Dans un système alphabétique, pour pouvoir lire tous les mots il faut avoir compris que l'écrit code l'oral et que les lettres codent des unités abstraites que sont les phonèmes ce qui n'est pas naturellement donné. Or, avant l'apprentissage du lire-écrire les enfants n'ont pas conscience de ce principe alphabétique:

« La connaissance qu'ils ont de la phonologie de leur langue leur permet de parler et de percevoir des mots, même très proches, sans les confondre ; elle leur permet aussi de repérer et corriger des mauvaises prononciations de mots. Mais, sans aide – généralement donnée lorsqu'on essaie de leur faire comprendre les « valeurs » des lettres –, ils sont incapables de se représenter mentalement le /p/ et le /a/ du son [pa] comme deux entités distinctes. Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, ils doivent justement prendre conscience de ce que, dans la parole, il y a des unités (les phonèmes) dont la contrepartie sont des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes). » (Fayol & Morais, 2004).

Comprendre le fonctionnement entre oral et écrit dans un système alphabétique n'est donc pas simple d'autant que les jeunes enfants repèrent difficilement la structure segmentale

¹³ Le terme « identification » s'entend pour marquer l'activation de toutes les formes du mot (orthographique, phonologique et sémantique). On parlera de « reconnaissance » lorsque le sens du mot n'est pas appréhendé.

de la parole. S'ils font bien la différence entre « château » et « chapeau » ils ne savent pas encore analyser les unités sonores de ces mots. Cette découverte que les mots sont conçus comme une suite de phonèmes et que l'on peut manipuler ces phonèmes constitue une autre habileté : la **conscience phonologique**.

1.2.2.b. La conscience phonologique

Pour établir les correspondances graphème-phonème, les enfants doivent donc être en capacité de repérer les unités non signifiantes de la parole (syllabes, attaques/rimes, phonèmes) mais aussi de les isoler et de les manipuler. La **conscience phonologique** fait référence «à la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de manière délibérée » (J.-É. Gombert, 1990). Cette habileté est considérée comme déterminante dans l'apprentissage de la lecture mais on sait aussi que la conscience de la syllabe orale se développe en premier et que le développement des capacités phonémiques se réalise aussi avec l'enseignement formel de la lecture ; l'apprentissage des relations graphèmes-phonèmes renforce en effet la prise de conscience des phonèmes. Par ailleurs les références montrent que la connaissance du nom des lettres précède et favorise la connaissance du son des lettres et que les troubles phonologiques peuvent être caractéristiques d'une dyslexie. La conscience phonologique est sans doute ce qui est le plus difficile à acquérir et il n'est donc pas étonnant que les prescriptions officielles aux enseignants de cycle 2 (programmes de 1995 pour la maternelle, de 2002, 2006, documents d'accompagnement des programmes et évaluations) recommandent de s'y intéresser. Des instruments didactiques visant à développer cette réflexion métacognitive par l'enseignement planifié de procédures spécifiques à l'analyse phonologique (Goigoux, Cèbe, & Paour, 2004) sont d'ailleurs aujourd'hui largement exploités par les enseignants de grande section de maternelle.

1.2.2.c. La connaissance du code alphabétique et du code orthographique

L'apprenti lecteur pour décoder tous les mots devra donc reconnaître les lettres (dans leur différents formats : capitale, minuscule, script, manuscrite...) et assurer pour chacune (ou

pour des groupes de lettres) la correspondance graphème-phonème (CGP)¹⁴. Or cet appariement n'est pas si simple, la langue française n'étant pas des plus transparentes. Toutes les correspondances entre graphèmes et phonèmes ne sont pas biunivoques (comme par exemple la correspondance « b » → /b/). Non seulement plusieurs graphèmes peuvent transcrire le même phonème (ex : « o », « au », « eau » pour /o/) mais un même graphème ne correspond pas toujours au même phonème (ex : les valeurs phonémiques de la lettre « s »), et de plus, certaines lettres ne s'entendent pas (elles renvoient alors à une notation étymologique ou à une information grammaticale comme par exemple le « s » lorsqu'il marque le pluriel d'un nom ou d'un adjectif ou lorsqu'il marque la première ou la deuxième personne des verbes conjugués...). Ces correspondances obéissent à un système de règles (positionnelles – position du graphème ou du phonème dans le mot- ou contextuelles – contexte dans lequel se trouve le graphème ou le phonème) mais avec plus ou moins d'exceptions. Toutefois, la connaissance de la morphologie des mots peut aider à réduire les ambiguïtés de lecture et permettre d'accéder plus rapidement au sens d'un mot (chat / chaton ; éléphant / éléphanteau). Des données suggèrent depuis quelques années déjà que certains aspects de la morphologie seraient pris en compte dans la reconnaissance des mots (Colé & Fayol, 2000). En effet, la sensibilité de la structure morphologique et syntaxique de la langue qu'ont les jeunes enfants avant l'apprentissage de la lecture faciliterait l'acquisition de l'écrit, l'apprentissage du lire-écrire renforçant cette conscience.

Il reste que notre code orthographique est complexe qui fait du français une langue encore plus difficile à orthographier qu'à lire. Ces connaissances acquises dans la découverte du code alphabétique vont faciliter le décodage de mots nouveaux lequel va aussi développer la connaissance des correspondances graphème-phonème dans leur environnement. Ainsi, en repérant des configurations de lettres dans lesquelles apparaît telle ou telle transcription (suivant les caractéristiques orthographiques et morphologiques), l'élève va associer des phonèmes ou des séquences de phonèmes à des séquences de graphèmes. Cela va faciliter

¹⁴ Nous emploierons alternativement les termes de correspondances graphème-phonème (grapho-phonémiques, CGP) ou les termes de correspondances phonème-graphème (CPG) suivant qu'ils sont plus pertinents pour la lecture (tâche de décodage) ou pour l'écriture (tâche d'encodage).

l'apprentissage (notamment par analogies orthographiques) et contribuer aussi à l'automatisation de la reconnaissance des mots.

1.2.2.d. L'automatisation du traitement du code

Car c'est bien la rencontre fréquente des mots (leur décodage) qui va induire la mémorisation entre suites de phonèmes et suites de graphèmes stables et par conséquent la mémorisation de la représentation orthographique des mots. La lecture répétée des mots (réguliers ou non) favorisera la constitution du lexique mental orthographique. Dès lors, comme indiqué plus haut, au lieu de déchiffrer les mots, le lecteur pourra les traiter directement et les identifier plus rapidement. Cette automatisation va donc permettre une lecture plus fluide. Et comme nous le verrons plus loin, cette lecture courante et aisée va faciliter la compréhension de texte.

Il va de soi que ces habiletés s'appuient sur des compétences langagières que l'enfant a acquises avant d'entrer dans l'écrit mais elles nécessitent aussi de l'élève qu'il puisse adopter une posture impliquant un rapport distancié à la langue.

1.2.3. Des compétences langagières et une posture favorable aux apprentissages

Nous avons vu en effet que reconnaître un mot c'était activer des informations orthographiques et phonologiques. Mais l'identifier nécessite aussi d'activer des informations sémantiques : la suite des sons reconnus ne conduit pas forcément à l'identification des mots, encore faut-il les connaître à l'oral. L'étendue du répertoire lexical oral de l'enfant aura d'autant plus d'importance que la pratique de la lecture permet d'accroître le vocabulaire et que la connaissance du lexique facilite la compréhension des textes lus, comme nous le verrons plus loin. Par ailleurs, de nombreux travaux montrent l'importance de la familiarité avec l'écrit (comme pratique sociale et comme système de fonctionnement), la nécessité de prendre la langue comme objet d'étude et donc de la penser dans des usages décontextualisés, non pragmatiques (Bautier, 2002a). Entrer dans l'écrit, c'est entrer dans un univers de pratiques, de significations nouvelles qui ne peuvent être réduites à la seule compréhension d'un système, dans une autre modalité de mise en œuvre du langage. Ce rapport à la culture écrite, cette posture, qui plus est indispensable dans le cadre de la « forme scolaire » (Lahire, 1993), deviennent source de difficultés dans l'apprentissage du lire-écrire si l'école n'en tient

pas compte. Nous y reviendrons dans le point consacré aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves au cours de l'apprentissage.

Durant longtemps, les pratiques scolaires de l'apprentissage de la lecture se sont contentées de viser la seule identification des mots, par épellation des lettres puis par syllabation¹⁵. Savoir lire c'était dire sans ânonner, puis dire en « mettant le ton ». Il s'agit alors de « *faire saisir au jeune lecteur comment le texte écrit « encode » la phrase dite oralement, non de lui faire découvrir une signification inconnue par décodage.* » (Chartier, 2007). L'apprentissage vise l'acquisition de toutes les correspondances grapho-phonémiques et le manuel de lecture est alors « *un livre de leçons à apprendre et à réciter* » (op.cit. p. 118). Il faudra attendre le début du XX^{ème} siècle pour qu'on se pose la question de savoir ce qu'est comprendre un texte et les préconisations du « Plan de rénovation de l'enseignement du français » dit « Plan Rouchette » pour que les apprentissages conjoints du « savoir lire / savoir écrire » soient « *constamment reliés à une signification de communication, d'expression ou d'information* » (Romian & de Miniac, 1973). Les instructions officielles vont évoluer avec les recherches et c'est en 1985 que les programmes affirment d'emblée que « lire c'est comprendre » et précisent les liens entre travail sur le code et élaboration du sens (Rodes, 2000).

1.2.4. Aujourd'hui, lire c'est comprendre

Aujourd'hui, on considère donc que « lire, c'est comprendre » (Fayol & al, 1992) même si, nous l'avons vu, l'automatisation du décodage est indispensable pour activer des processus dits « de haut niveau » nécessaires à la compréhension de textes. Si l'identification des mots écrits est une condition nécessaire pour accéder à la compréhension des textes, elle n'est toutefois pas suffisante. D'autres habiletés sont nécessaires pour traiter le sens d'un texte, qui doivent elles aussi être enseignées.

¹⁵ La méthode d'épellation fait nommer les lettres avant de prononcer les syllabes et le mot.

1.2.4.a. La compréhension, une activité mentale de construction de sens non spécifique à la lecture

Dans leur modèle de la lecture, « the Simple View of Reading », Gough et Tunmer (1986, cités entre autres par J. Morais, Robillart, Bentolila, & O.N.L., 1998), déterminent la compréhension en lecture (CL) comme le produit du décodage (D) et de la compréhension auditive (CA). Nous verrons toutefois que cette simple équation (souvent notée $L = R \times C^{16}$) ne reflète pas la pluralité et l'interactivité des processus en jeu dans l'activité de lecture. Comprendre un texte s'inscrirait donc dans le cadre plus large du traitement de l'information. Les processus conduisant à la compréhension ne concernent pas en effet, uniquement l'écrit, dans la mesure où des compétences identiques sont nécessaires pour accéder au sens d'un discours. On comprend avant même de savoir lire. Dans un document envoyé au PIREF¹⁷ en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, M. Fayol, psychologue cognitiviste, précise d'ailleurs que « *Comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte* » (PIREF, 2003). Toutefois, la compréhension du langage écrit requière des habiletés spécifiques qu'il est indispensable de maîtriser sous peine de rencontrer de nombreuses difficultés. La difficulté pour l'apprenti lecteur sera alors de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de la lecture.

Lire consiste donc à transformer de l'information textuelle, linéaire, en représentations mentales. Pour comprendre un texte, le lecteur doit se construire un *modèle mental*¹⁸ de la situation représentée par le texte (Gaonac'h & Fayol, 2003). Pour comprendre et construire la cohérence d'un texte, il lui faut lier une grande quantité d'informations entre elles. Comprendre de l'écrit nécessite d'établir des liens entre des informations explicites du texte (notamment linguistiques : mots, phrases, texte) et les concepts évoqués. Le lecteur devra donc mobiliser simultanément des connaissances linguistiques et conceptuelles pour

¹⁶ La lecture (L) comme résultante de deux capacités : la reconnaissance (R) des mots écrits et la compréhension (C) du langage parlé

¹⁷ PIREF : Programme incitatif à la recherche en éducation et formation

¹⁸ Ces représentations mentales sont appelées des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1983) ou des modèles de situation (Kintsch, 1999).

construire du sens. Il lui faudra non seulement reconnaître les mots et ses propriétés (phonologie, morphologie, orthographe), les relier à leur signifiant mais aussi identifier la structure syntaxique, élaborer, en mémoire de travail, un traitement syntaxico-sémantique pour dégager des propositions sémantiques (contenu sémantique local) puis les combiner et les intégrer de manière cohérente (macrostructure). La représentation mentale s'élabore, s'enrichit au fur et à mesure de la lecture du texte. Coordonner ces différents types d'information et les intégrer en une représentation cohérente nécessite attention et effort tout au long d'un processus dynamique.

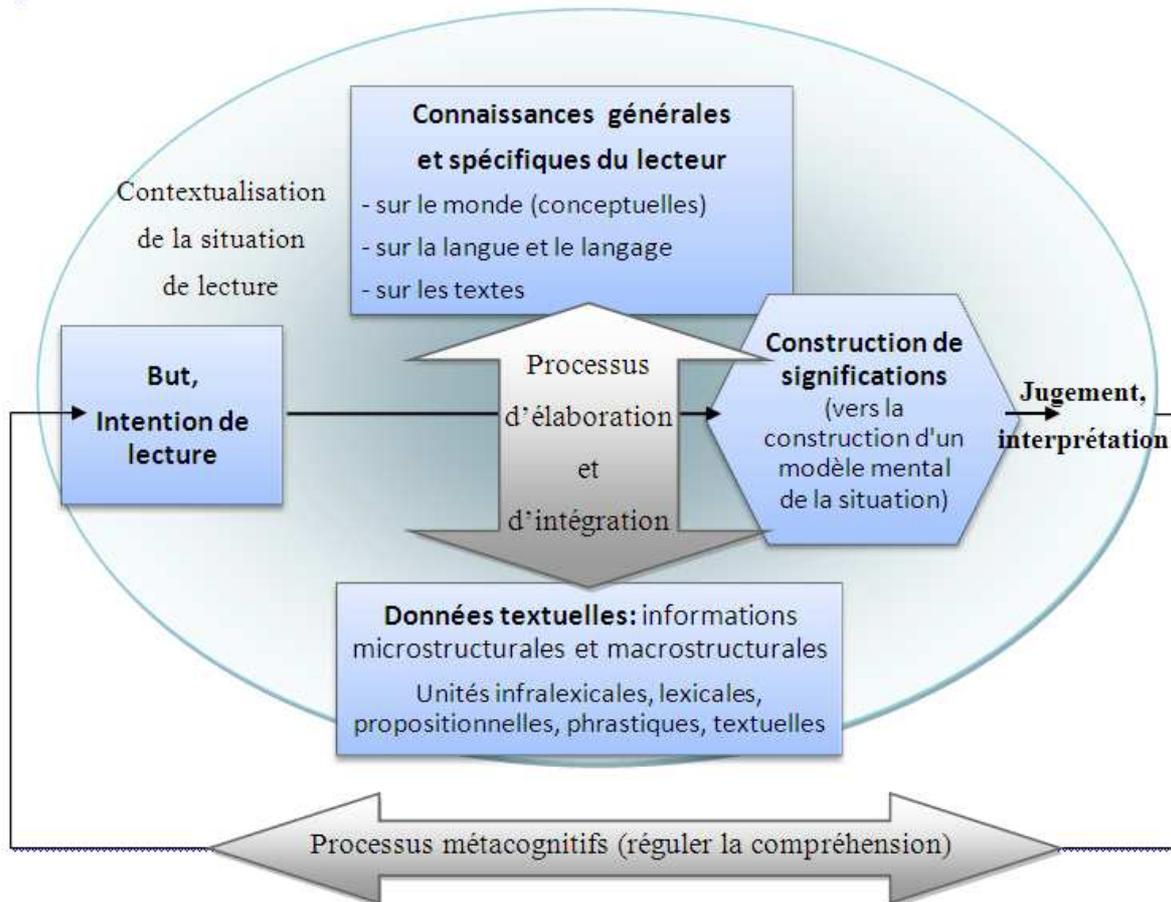
1.2.4.b. La compréhension de l'écrit, un processus dynamique

Pour comprendre ce qu'il lit, le lecteur doit donc établir des liens de cohérence au niveau local (signification des phrases ou microstructure) puis au niveau global (signification de l'ensemble du texte). Tout au long de la lecture du texte, il faudra intégrer successivement de nouveaux éléments de compréhension et les mettre en rapport avec l'ensemble des informations données par le texte et avec ses connaissances générales et spécifiques stockées dans sa mémoire à long terme. Ainsi, dans un processus d'intégration cyclique, au fur et à mesure de la découverte de nouvelles informations, se construit un *modèle de la situation*, un film mental de la représentation de la situation.

La compréhension, l'élaboration de ce *modèle mental de situation* qui se construit en interaction avec le texte est aussi fonction du type de texte et de l'objectif, des buts, poursuivis par le lecteur. C'est pourquoi écrit Fayol (Fayol, 2003) « *Il faut donc concevoir l'activité de compréhension comme aboutissant toujours à une interprétation du texte présentant une marge de liberté plus ou moins large en fonction du texte, des standards que se fixe le lecteur (ou qui lui sont imposés) et des connaissances préalables dont il dispose* ». Pour le lecteur débutant qui doit maîtriser des compétences diverses, les supports sur lesquels s'exercera la compréhension sont donc importants, comme le seront la motivation et l'intérêt qu'il porte à la lecture et plus spécifiquement au texte donné à lire ainsi que le contexte de la situation dans lequel s'exerce l'acte de lire. L'activité de lecture est donc à la fois langagière et culturelle (lire c'est pour... et c'est lire dans ou sur...) qui inclut l'intention du lecteur et le support (Chauveau, 2007; Chauveau, Rogovas-Chauveau, & Martins, 1997). En accord avec J. Giasson (1990, 2005) qui défend un « modèle contemporain de compréhension en lecture », nous considérerons donc que le lecteur, le texte et le contexte interagissent.

Le schéma ci-dessous rend compte de la complexité des interactions au cours de l'activité de lecture considérée comme un système intégratif. Inspiré d'un schéma illustrant une définition du « lire » (Goigoux, 1998, 2000a) qui tient compte de la spécificité de la compréhension du texte écrit, il fait apparaître ces processus d'élaboration et d'intégration (construction d'inférences et de liens) mais aussi les processus métacognitifs de gestion de la compréhension. Les deux composantes de cette gestion, l'évaluation (prise de conscience d'une bonne ou d'une mauvaise compréhension) et la régulation (stratégies pour remédier aux ruptures dans la compréhension) ont fait l'objet de recherches. Pour pouvoir mettre en œuvre des stratégies telles que la régulation de sa vitesse de lecture ou la relecture de certains passages, il est nécessaire de les connaître et de savoir les mobiliser. Des travaux montrent l'intérêt d'une part, de rendre visibles ces connaissances et compétences métacognitives et d'autre part, de les enseigner (Goigoux, 2003; Golder & Gaonac'h, 1998). Plus loin, nous aborderons de manière plus détaillée les différentes habiletés nécessaires à la lecture-compréhension.

Schéma 2: Lire, un système complexe d'interactions



Pour construire ces significations (aux niveaux local et global), il est nécessaire de mettre en mémoire les différents éléments (contexte lié aux mots précédemment lus, aux phrases et même aux lettres) qui doivent être intégrés, mais aussi conjointement, de mettre en œuvre de nombreux traitements (significations des mots, interprétations des groupes de mots, des phrases, intégration d'informations nouvelles). Or, la capacité de traitement de la mémoire de travail qui prend en charge le stockage temporaire des informations et les opérations sur ces informations est limitée (Gaonac'h & Larigauderie, 2000). Il est donc difficile pour l'être humain et a fortiori pour un enfant, de stocker et de traiter simultanément un nombre important d'informations. En effet, conduire et gérer presque simultanément les deux activités de décodage et de compréhension a un coût cognitif d'autant plus important que les processus de bas niveau ne sont pas automatisés. Rappelons que l'apprenti lecteur doit tout d'abord décomposer chaque mot en segments de tailles variables (lettres, digrammes, séquences de

lettres), associer ces segments à des configurations sonores qu'il doit ensuite fusionner pour reconnaître le mot. L'attention portée au traitement du code linguistique par les élèves débutants ou en difficulté, occupe alors une grande part de la mémoire de travail.

Plusieurs travaux de recherches ont d'ailleurs montré la forte corrélation entre décodage et compréhension¹⁹. Les ressources attentionnelles nécessaires aux divers processus de construction d'une représentation cohérente d'un texte ne sont plus suffisantes lorsque le décodage est laborieux.

Avec M. Fayol (2003, *Op. Cit.*), nous retiendrons aussi que le contexte constitué par la phrase ou le texte en cours de lecture peut faciliter l'identification des mots et donc l'apprentissage du lexique orthographique et de la lecture, notamment chez les élèves qui disposent de bonnes capacités verbales et cognitives générales. Toutefois, même si de nombreuses données attestent à la fois de l'indépendance et de la complémentarité des deux composantes de l'activité de lecture que sont le traitement du code écrit et celui de la compréhension, une identification des mots rapide et sûre libère des ressources attentionnelles ou mémorielles pouvant alors être allouées à l'intégration des informations et à la gestion des différentes procédures mises en œuvre au cours de la lecture. Mais cette automatisation ne suffit pas. On ne peut imputer toutes les difficultés de compréhension à des faiblesses dans le décodage. La prise en compte de la complexité du modèle où interagissent le lecteur, le texte et le contexte permet aussi de mieux comprendre les sources de difficultés des élèves.

C'est pourquoi, comme le précise le jury de la conférence de consensus sur la lecture (PIREF, 2003), tous les chercheurs s'accordent sur l'importance d'un enseignement spécifique de la compréhension du discours oral avant et pendant l'apprentissage de la lecture, mais aussi sur l'enseignement de la compréhension du discours écrit pendant cet apprentissage, puis durant toute la scolarité primaire. Cet enseignement nécessite une connaissance des habiletés nécessaires à la compréhension de texte que nous décrivons brièvement.

¹⁹ Voir à ce titre (Juel & al. 1986; Yuill & Oakhill, 1991) pour qui l'identification des mots est une composante essentielle de la compréhension.

1.2.5. Apprendre à lire : les habiletés nécessaires à la compréhension de texte

Pour construire une représentation globale cohérente du texte (un modèle mental, et non une juxtaposition de représentations fragmentaires justes ou erronées), le lecteur doit donc simultanément traiter chacune des marques linguistiques, effectuer des micro-traitements et élaborer une interprétation en faisant appel à ses connaissances lexicales, syntaxiques, à des connaissances spécifiques au domaine abordé dans le texte et à des connaissances plus générales. Les chercheurs y ajoutent la gestion simultanée de ces dimensions, le lecteur devant surveiller, contrôler et évaluer régulièrement sa compréhension.

Au cours de l'activité de lecture, outre les compétences de décodage, le lecteur aura donc à mettre en œuvre plusieurs habiletés que recense l'Observatoire national de la lecture (Observatoire national de la lecture, 2000), et qui devraient faire l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants pour améliorer la qualité de la compréhension de leurs élèves, notamment de ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture. Outre des compétences cognitives (attention, sollicitation de la mémoire, raisonnement), l'activité de compréhension requiert donc la mobilisation de compétences linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques (Cèbe & Goigoux, 2007, 2009) que nous développons ci-après afin de mieux comprendre en quoi elles peuvent faire l'objet d'interventions spécifiques ou intégrées dans les séances d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture.

1.2.5.a. Les compétences linguistiques

La construction de la représentation s'élabore à partir des informations données par le texte : les mots (aspects lexicaux) et leurs agencements (aspects morphologiques et syntaxique). Or ni le vocabulaire ni la syntaxe d'un texte écrit ne sont comparables à ceux utilisés dans un discours oral.

La connaissance du lexique influe directement sur la compréhension de textes

Il est difficile de comprendre un texte si l'on ne saisit pas le sens des mots qui le composent. Le vocabulaire disponible favorise la compréhension et la présence de mots peu connus l'affecte. On sait aujourd'hui que l'accroissement du lexique est une condition et une conséquence de l'apprentissage de la lecture (Gaonac'h & Fayol, *Op. cit.*). Des travaux ont

montré que ce sont **l'étendue**, la « profondeur » de ce vocabulaire, c'est-à-dire sa richesse (les significations et les différents concepts qu'un mot peut comporter), et la **fluence** (la vitesse d'accès au sens) qui expliquent les performances en compréhension (J. Ecalle, Magnan, & Bouchafa, 2008).

Même s'ils connaissent un certain nombre de mots à l'oral (de 10 mots à 15 mois à 14000 mots vers 6 ans), même si les enfants d'âge scolaire acquièrent environ 3000 formes lexicales par an, beaucoup dans les textes, leur sont encore inconnues. Pour certains élèves l'écart entre le vocabulaire rencontré à l'écrit et celui maîtrisé à l'oral est énorme et quelques mots méconnus dans un texte suffisent à le rendre incompréhensible ou à élaborer une représentation incohérente avec les autres données du texte. Le dosage des mots nouveaux dans un texte ainsi que le guidage de l'enseignant pour conduire à l'interprétation en cours de lecture seront donc importants. Car on sait aujourd'hui que c'est « *la pratique de la compréhension en cours de lecture qui induit le plus sûrement l'accroissement du lexique* » (Observatoire national de la lecture, 2004).

La conscience morphologique, une aide à la compréhension

Plus de trois quarts des mots du français sont formés de plusieurs morphèmes (les plus petites unités de signification de la langue que sont les racines des mots, les préfixes, les suffixes mais aussi les morphèmes grammaticaux qui marquent des fonctions syntaxiques et des catégories comme le genre, le nombre, la personne, le temps, le mode). De la même manière que la conscience phonologique joue un rôle dans l'acquisition du principe alphabétique, il ne fait maintenant plus de doute sur le fait que la « conscience morphologique » contribue à l'installation des habiletés en décodage et en compréhension (Marec-Breton, Besse, & Royer, 2010). Ainsi, un enseignement focalisant l'attention des élèves sur la dimension morphologique de la langue, fondamental pour l'acquisition de l'orthographe, a aussi des effets positifs sur les performances en lecture, en décodage comme en compréhension. Les programmes 2002 consacraient d'ailleurs un long paragraphe sur cette nécessité d'attirer l'attention « *sur la manière dont les mots sont assemblés ou construits* » (p.80). Le rapport de l'ONL (2007) insiste sur un entraînement à la morphologie précoce « et non différé » (p.32).

Les traitements syntaxiques

Pour comprendre un texte le lecteur doit aussi prendre en compte la structure grammaticale qui gouverne l'organisation des mots dans la phrase. Le sens d'une phrase ne peut en effet se réduire au sens isolé de chacun de ses mots. Dans la mesure où les phrases représentent des unités d'idées, elles vont constituer des éléments importants de la compréhension d'un texte. Cette conscience syntaxique des règles qui régissent le fonctionnement de notre langue se construit avant l'entrée au cycle 2 mais de manière implicite. Une première approche réflexive de la grammaire de la langue est ensuite recommandée aux enseignants (MEN, 1992). Le repérage des statuts et fonctions des différents mots dans la phrase (nom, verbe, adjectif ...) et de leurs relations vont donc constituer les traitements syntaxiques qui vont autoriser la construction d'une représentation du sens de la phrase correspondant globalement à une idée (Golder & Gaonac'h, 1998). En raison de l'absence de contexte extralinguistique (intonation, gestes, connivence entre les interlocuteurs...), l'acquisition et l'utilisation de la syntaxe présente quelques difficultés spécifiques à l'écrit. Ainsi, les paroles rapportées peuvent rendre la compréhension difficile avec le changement d'interlocuteur. En effet, par exemple, les verbes suivent la citation à l'écrit (demander, rétorquer), alors qu'à l'oral, ils l'introduisent. De même, les phrases complexes (phrases passives, relatives) peuvent conduire à des interprétations erronées. Cette prise en compte de la syntaxe nécessite une réflexion importante chez le lecteur débutant qui peut se contenter de comprendre les mots un à un. Il est donc important d'aider les élèves à construire le sens local des phrases (puis des propositions sémantiques constituées par un ensemble de phrases) mais aussi d'automatiser ces traitements en conduisant avec les élèves un travail de réflexion sur les marques syntaxiques. *« Il s'agit pour le maître de guider les élèves dans leurs observations syntaxiques et de les aider à surmonter les obstacles formels auxquels ils se heurtent pour leur permettre d'accéder au sens d'une phrase ou d'un texte. »* (Observatoire national de la lecture, 2000)

1.2.5.b. Les compétences textuelles

Nous avons vu que l'intégration de l'information textuelle est une composante importante de l'activité de lecture-compréhension. Des indices textuels aident à réaliser les processus intégratifs. S'ils semblent moins peser dans les performances en compréhension que les traitements lexicaux et syntaxiques, les **schémas textuels** selon lesquels tel ou tel type

de texte sera construit sur le plan sémantique facilitent la compréhension. Parce qu'ils sont structurés de manière conventionnelle, canonique, ces différents types de textes indiquent une finalité communicative : pour se distraire, cuisiner, construire, informer, apprendre... Ces conventions facilitent le traitement du texte (en permettant une économie des capacités attentionnelles). Ainsi, la structure narrative du récit parce que les élèves ont très tôt une connaissance intuitive de l'organisation générale des récits, objet aussi d'apprentissages implicites à l'école maternelle, semble faciliter la compréhension des élèves de cycle 2. Se familiariser à différents types d'écrits, apprendre à les questionner pour saisir leur structure et mieux les identifier (y compris les types de relations qui s'établissent habituellement entre les objets dont parlent les textes) facilite la construction d'une représentation mentale. Nous retiendrons toutefois que par leur structure canonique, les textes narratifs constituent un support privilégié pour l'apprentissage de la lecture et que les déviations par rapport à la structure canonique rendent la compréhension difficile.

Si les programmes prescrivent de repérer et d'étudier les marques de **punctuation** et leur usage, c'est parce qu'elles aident à segmenter le texte en unités repérables. De même que les ruptures de **paragraphes** constituent des indices qui permettent d'identifier les différentes parties d'un texte, cette segmentation et la hiérarchie des ruptures que créent les différentes marques de punctuation (virgule < point < alinéa) sont prises en compte par le lecteur pour construire une représentation de la situation. La punctuation donne des instructions pour établir des relations entre les différents éléments de la représentation. Elle indique aussi au lecteur les changements de mode de traitement.

On connaît aussi depuis longtemps l'importance des autres marques de cohésion du texte que sont les **connecteurs** (mots qui relient des propositions sémantiques entre elles) et les **anaphores** (reprises verbales ou nominales renvoyant à une information présente ailleurs dans le texte) qui permettent d'assurer la continuité des personnages, des faits, des événements....

En précisant le type de relations entre deux propositions successives (chronologie, cause, opposition, concession, conséquence...), les **connecteurs** donnent cohésion aux événements ou aux arguments du texte. Un texte sera plus facile à comprendre avec des connecteurs car il évite au lecteur d'avoir à produire des inférences. En revanche, les connecteurs de cause, souvent implicites sont difficiles à comprendre.

Pour construire une représentation intégrée le lecteur doit récupérer en mémoire le référent de l'**anaphore** et lui associer les informations nouvelles. La résolution des anaphores constitue aussi une des difficultés majeures de la compréhension. Elle suppose de faire appel à de nombreuses connaissances pour établir une relation de sens cohérent. Leur traitement, qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs compétences est donc plus ou moins difficile (y compris pour des bons lecteurs). La difficulté varie suivant la distance physique dans le texte entre l'anaphore et son référent, suivant le nombre et la nature de ces anaphores²⁰ (notamment de leur caractère plus ou moins explicite), suivant aussi l'ambiguïté des références (à qui/quoi renvoient les pronoms personnels, les adjectifs démonstratifs par exemple). Les recherches ont montré qu'un entraînement à l'interprétation des anaphores était bénéfique en particulier pour les faibles compreneurs. Au CP, il s'agira essentiellement d'identifier les référents des pronoms.

D'autres domaines spécifiques à l'écrit comme les **temps verbaux** et comme l'identification des voix de l'**énonciation** constituent des obstacles à la compréhension. Grossmann, dans son document de synthèse pour la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire (PIREF, 2003) rappelle la difficile gestion des voix énonciatives dans certains genres écrits (discours rapporté, questions de point de vue) qui posent des problèmes cruciaux d'interprétation et recommande un entraînement à la compréhension dans tous les domaines cités plus haut.

1.2.5.c. Les compétences référentielles

Comprendre c'est interpréter en permanence l'information donnée par le texte lu. Outre la maîtrise du système référentiel interne au texte que nous avons décrit plus haut, le lecteur a besoin de faire appel à ses connaissances pour établir des relations non explicitées,

²⁰ Les anaphores peuvent être des substituts grammaticaux (les divers pronoms : il, elle...) ou des substituts lexicaux (synonymes « Minou, le chat », périphrase « cette petite bête que j'adore », hyperonyme « le chat, le félin... », métaphore...) plus ou moins explicites. On distingue aussi deux grands types d'anaphores : celles qui utilisent des raccourcis dans l'expression (l'ellipse) et celles qui utilisent des procédures de substitution (comme les pronoms par exemple).

c'est-à-dire élaborer des **inférences**, pour en quelque sorte, combler les « blancs du texte »²¹. Ces inférences seront d'autant plus difficiles à réaliser que les connaissances du lecteur (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socioculturelles) sont éloignées du domaine de référence du texte. Par ailleurs, ces connaissances sur le monde peuvent aider le lecteur à compenser des faiblesses dans l'identification des mots, dans le traitement du lexique et de la syntaxe. Sans inférences le lecteur ne pourra construire que quelques « îlots de signification » juxtaposés qui empêcheront la construction d'une représentation mentale de la situation. Les données de la recherche montrent qu'une instruction explicite, en montrant la nécessité de pratiquer ces inférences et en développant les procédures pour les mettre en œuvre, peut améliorer la compréhension.

Si le traitement de ces difficultés spécifiques à la lecture-compréhension peut et doit être enseigné, il est aussi possible d'améliorer chez les jeunes lecteurs la conscience de ces difficultés et des moyens de les dépasser en adoptant certaines stratégies.

1.2.5.d. Les compétences stratégiques

La compréhension de texte nécessite la mise en œuvre consciente de stratégies visant à planifier, surveiller, contrôler et évaluer sa lecture. Les lecteurs précaires n'ont pas conscience de cette nécessité au contraire des lecteurs experts confrontés à un texte difficile. Cette approche métacognitive (Observatoire national de la lecture, 2000; Goigoux, 2003; Rémond, 2003) a bien décrit les différentes stratégies dont dispose un lecteur expert pour gérer et réguler sa lecture. Outre l'identification du type d'écrit, l'appui sur la structure du texte et la mise en œuvre des différentes procédures de construction de la cohérence logique du texte, le lecteur expert sait exploiter la permanence du discours écrit : il sélectionne les informations importantes, construit des résumés intermédiaires en distinguant idées secondaires et principales, met en attente une interprétation, module sa vitesse de lecture en

²¹ Cité par S. Cèbe et R. Goigoux dans leur ouvrage « Lector & Lectrix (2009), l'extrait suivant nous éclaire sur ces « blancs du texte » : *Lector in didactica* « Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...]. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. » Umberto Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1979, p. 66

fonction des obstacles rencontrés ou des objectifs poursuivis, il sait ralentir, faire des pauses ou même revenir en arrière et relire. Comme l'indique Grossmann (PIREF, *op. cit.*), l'entraînement à la compréhension doit porter sur ces compétences procédurales, sous certaines conditions (et notamment que l'entraînement n'empiète pas sur les pratiques de lecture). Les résultats de la méta-analyse Sencibaugh (2007), cités par (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010), montrent que l'enseignement explicite de stratégies métacognitives « *améliore grandement la compréhension en lecture des élèves en difficulté d'apprentissage* ». Si cet entraînement à la mise en œuvre de stratégies de contrôle et de régulation de l'activité de lecture-compréhension peut difficilement faire l'objet d'un enseignement explicite avec des élèves de CP, peu autonomes en lecture (au moins tel qu'il est aujourd'hui proposé pour des élèves de cycle III²²), des données de recherche ont montré tout l'intérêt qu'il y avait à enseigner des stratégies de compréhension du langage oral, même pour des élèves très jeunes (Bianco & Bressoux, 2009). On peut donc penser qu'au minimum, une clarification par les enseignants de certains de ces processus métacognifs (Giasson, 1990) - et notamment en se donnant en modèle de lecteur- ainsi qu'un guidage explicite de l'activité de compréhension en fonction des nécessités (dans le cours de la lecture de textes et dans la zone de développement proche de l'élève) peuvent l'aider à devenir plus « stratégique », à développer une « véritable posture de lecteur actif » (Lafontaine, 2003). Aussi, de nombreux didacticiens insistent depuis longtemps sur la « clarté cognitive » qu'il convient de créer autour des tâches de lecture et d'écriture pour permettre aux élèves de savoir ce qu'ils apprennent, pourquoi, et comment. Dans la partie consacrée à la compréhension de textes, les programmes de 2002 précisent d'ailleurs qu'il est important de conduire tous les élèves « *à se donner des stratégies efficaces pour comprendre les phrases successives d'un texte et leur articulation.* » (MEN, 2002). La dimension métacognitive des apprentissages du lire-écrire fera aussi l'objet de conseils spécifiques dans les documents d'application de ces programmes et de recommandations du jury de la conférence de consensus sur la lecture : « *Il faut installer chez tous les élèves des mécanismes de régulation c'est-à-dire une conscience des stratégies auxquelles ils peuvent recourir pour améliorer leur compréhension* » (PIREF,

²² Cycle III : cycle des apprentissages fondamentaux ; 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} classes de l'école primaire : classes de CE2 (cours élémentaire 2^{ème} année) et de CM (cours moyens 1^{ère} et 2^{ème} année).

2003) mais cette composante sera beaucoup diluée dans les recommandations du livret « Lire au CP » accompagnant les programmes de 2008.

Si la compréhension n'est pas exclusive de la lecture (certaines compétences pouvant tout aussi bien être exercées en dehors de la lecture), la compréhension à partir de l'écrit nécessite des connaissances et des habiletés particulières qui doivent être exercées explicitement. Les données des recherches peuvent donc éclairer les didacticiens dans le domaine de l'identification des mots (sur la conscience phonologique et l'acquisition du principe alphabétique, sur la connaissance du code et sa manipulation, sur la reconnaissance des mots et leur mémorisation) comme dans le domaine de la compréhension de l'écrit (l'importance des connaissances encyclopédiques du lecteur, du lexique, de la syntaxe et de la ponctuation, des compétences référentielles...). Nous chercherons aussi à analyser comment les enseignants se saisissent de ces données de recherche pour construire, structurer, mettre en œuvre les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture, comment ils offrent des possibilités à leurs élèves de construire des connaissances et de développer des connaissances dans ces deux domaines. Qu'en est-il maintenant de l'articulation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui fait aujourd'hui l'objet d'injonctions aussi bien aux enseignants qu'aux concepteurs de manuels (Observatoire national de la lecture, 2007). Que nous disent les travaux de recherche du pourquoi et du comment l'enfant articule lecture et écriture et du comment mettre en œuvre cette articulation dans l'enseignement ?

1.3. Que disent les recherches scientifiques et didactiques de l'articulation lecture-écriture ?

Une autre des recommandations du jury de la conférence de consensus sur la lecture (PIREF, *Op. cit.*) porte sur le lien entre apprentissages de la lecture et écriture. Les enseignants se doivent d'« *articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits* ». Si la prescription est forte puisqu'elle « s'impose » (*Ibid.*), l'argumentaire est faible qui pose comme principe que « *savoir lire ne suffit pas* » et que « *L'autonomie en écriture est une condition essentielle de la réussite scolaire et de l'intégration sociale* ». On y apprend toutefois que « *Les activités de lecture et d'écriture mobilisent des processus d'apprentissage qui s'enrichissent mutuellement.* » sans que l'on sache lesquels, comment et pourquoi.

On peut historiquement comprendre l'apparition du couplage lecture-écriture dans l'enseignement avec l'apparition, à la fin du XIX^{ème} siècle, des méthodes sans épellation,

l'arrivée en force du papier de cellulose et des ardoises dans les écoles (au cours des années 1850-60) et le constat manifeste que l'écriture favorise la mémorisation des lettres et des syllabes (Chartier, 2007). Auparavant ces apprentissages scolaires étaient séparés, l'apprentissage de la lecture précède celui de l'écriture (même si l'idée de les enseigner simultanément est très ancienne puisqu'il semble que Montaigne ait appris à lire et à écrire en même temps). L'école, c'est d'abord le lieu où l'on apprend à lire et comme le précise A. Chervel : « *L'écriture ne vient qu'en second. D'abord parce qu'on n'apprend à écrire que quand on sait lire et qu'une proportion longtemps importante d'élèves s'arrêtent à mi-chemin. Et surtout parce que, à la différence de la lecture, le besoin d'écriture n'est porté que par des considérations pratiques, personnelles, laïques, professionnelles.* » (Chervel, 2008, p. 277). Mais la syllabation nécessite que l'élève mémorise des syllabes pour mieux les lire dans les mots. L'écriture de lignes de syllabes va alors permettre de réduire le temps d'apprentissage en facilitant l'attention des élèves et la mémorisation de syllabes jusqu'alors simplement articulées. Même si ces méthodes dites « simultanées » prennent de l'ampleur, il faut noter cependant que les deux enseignements de la lecture et de l'écriture sont au départ, menés parallèlement et « *l'ordre d'apprentissage des tracés n'a rien à voir avec les progressions conçues pour l'entrée en lecture* » (Chartier, op. cit. p. 126). Le manuel « moderne » trouve alors son origine dans la *Méthode Cuissart*²³ qui laisse apparaître les lettres étudiées dans les différentes écritures (capitales et minuscules imprimées et cursives), illustrées par des mots référents et des images, une ligne de syllabes, des mots contenant le « son-vedette », une petite phrase écrite dans les deux écritures. Si l'on suit A.M. Chartier, c'est donc l'évolution matérielle et technique (ardoises/crayons, papier/plumes métalliques) qui permet alors l'entrée simultanée en lecture et en écriture et de nouvelles organisations pédagogiques. L'écriture est ainsi un « signe de modernisation » (Barré-de Miniac, 1995) ne visant alors que l'unique transmission du code graphique mais pas encore l'entrée dans l'écrit et la culture écrite.

²³ *Méthode Cuissart. Enseignement pratique et simultané de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe*, par E. Cuissart, 1^{er} livret : Etude des lettres et de leurs combinaisons simples, 1882 (cité par A. M. Chartier, 2007)

Car, dans la langue française, le terme « écriture » est très polysémique et recouvre des caractéristiques et des activités fort différentes. Il ne s'agit alors que de s'entraîner à tracer des lettres, à recopier des syllabes, des mots et des phrases et à les orthographier. Seul le « spelling » (terme anglais recouvrant le geste graphique, les dimensions orthographique, lexicale et grammaticale de l'écriture) est associé à la lecture, la production d'écrit (ou « writing ») n'étant pas traitée simultanément, la rédaction sous forme d'exercices de « composition française » étant à l'époque considérée comme un aboutissement de la scolarité primaire. En effet, les instructions officielles de 1882 écrites par Jules Ferry n'évoquent dans les programmes du cours élémentaire (7 à 9 ans) qu'une simple « composition de petites phrases avec des éléments donnés », les « Premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants » étant réservés aux élèves de cours moyen (9 à 11 ans). Les finalités de l'époque et les modalités d'enseignement-apprentissage de l'écriture visent donc le seul savoir-faire instrumental.

Progressivement, la notion d'entrée dans l'écrit va se substituer aux seules injonctions à lire et à écrire. Au XX^{ème} siècle, dès la fin des années soixante-dix des travaux de recherche issus de champs disciplinaires et de cadres théoriques différents vont contribuer à questionner le sens et le statut de l'écriture et à renouveler les investigations didactiques comme le montre la note de synthèse élaborée par C. Barré-de Miniac (1995). Pour ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, les travaux d'E. Ferreiro, adoptant une perspective psychogénétique et psycholinguistique, vont s'intéresser à l'évolution des conceptions forgées par l'enfant sur l'écrit et conduiront à définir des niveaux de conceptualisation de l'écrit. Ces travaux sur la conscience linguistique mais aussi ceux sur le fonctionnement et le traitement de la langue écrite, les approches qualitatives en sociologie, vont engager un dialogue avec les didacticiens de l'écriture et asseoir les mérites d'une pédagogie articulant lecture et écriture. A l'époque toutefois, la position didactique dominante est de privilégier la lecture par rapport à l'écriture, sauf chez les tenants de méthodes dites « actives » et dont Freinet est le célèbre représentant. L'écriture, parce que nécessitant une activité de production, est ainsi considérée comme plus active que la lecture.

L'entrée dans l'écrit est aujourd'hui décrite comme une élaboration psychique intégrative inscrite dans un contexte social et culturel. La nécessité d'articuler lecture et écriture au cours des apprentissages premiers et fondamentaux, qu'affirmaient déjà les travaux d'H. Romian (1979) s'actualise et donne lieu à d'autres genres d'activités scolaires

telles que la dictée à l'adulte, l'écriture spontanée ou inventée, faisant appel à des notions de métacognition et de clarté cognitive dans un cadre interactif. Fijalkow défend « le rôle capital mais non exclusif » de l'écriture et voit plusieurs avantages à mettre d'emblée en place des activités d'écriture, simultanément aux activités de lecture, pour notamment permettre de clarifier les fonctions et la nature langagière de l'écrit, pour comprendre le système alphabétique et acquérir « naturellement » le code alphabétique puisque l'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail phonographique (Fijalkow, 1993, 2003).

L'articulation lecture-écriture n'est toutefois pas tellement théorisée et l'on ne trouve que peu d'éclairages scientifiques. Nous retiendrons cependant que cet apprentissage complexe du passage à l'écrit nécessite de nombreuses habiletés qui renforcent celles de la lecture, les liens étant très étroits entre le développement de la lecture et celui de l'écriture (même si du fait de notre système alphabétique et de l'asymétrie des relations graphème-phonème et phonème-graphème²⁴, il est plus facile de lire que de produire de l'écrit). Il en est ainsi

- de la conceptualisation de l'écrit et de la nécessité d'établir un rapport distancié à la langue²⁵
- de la compréhension du principe alphabétique et de l'apprentissage du code. L'écrit requiert en effet une exploration des composantes du mot très fine. Par les activités de synthèse et d'analyse il permet aussi de réorganiser la connaissance des phonèmes.

« Du fait de son caractère nécessairement séquentiel, l'écriture, davantage encore que la lecture, permet à l'élève de découvrir le principe alphabétique et de développer sa conscience phonologique. La pratique régulière d'exercices d'écriture va permettre d'automatiser les connaissances des correspondances phono-graphémiques, contribuant ainsi à la maîtrise du code et du décodage phonologique en lecture » (J.-É. Gombert, 2003).

²⁴ En français, on a près de 130 graphèmes (lettres et groupes de lettres) pour environ 36 phonèmes.

²⁵ Dans « Pensée et langage », L.S. Vygotski revenant sur la nécessaire reconfiguration des rapports de l'enfant avec le langage oral lorsqu'il entre dans l'écrit, écrivait : « *Déjà la forme phonique du mot, dont la prononciation dans le langage oral est automatique, sans qu'il y ait décomposition en éléments distincts, nécessite, lorsqu'on veut l'écrire, d'être épelée, décomposée. Quand l'enfant prononce un mot quelconque, il n'a pas conscience des sons qu'il émet et n'effectue aucune opération délibérée lorsqu'il prononce chaque son distinct. Dans le langage écrit, au contraire, il doit prendre conscience de la structure phonique du mot, décomposer celui-ci et le reconstituer volontairement en signes graphiques.* » (Vygotski, 1985, 1997, p. 341)

- de l'apprentissage sensori-moteur du geste qui associé au son correspondant peut accélérer les premières étapes de l'acquisition de la lecture et contribuer notamment au développement de la conscience phonologique et à la reconnaissance des lettres (Bara & Gentaz, 2007). Outre le fait qu'elle aide à briser la symétrie des lettres en miroir (« q / p ») et qu'elle renforce la mémoire des lettres, il semble que la pratique du geste d'écriture facilite l'orientation de l'enfant dans l'espace en lui faisant comprendre que la chaîne de caractère doit être lue de gauche à droite et joue aussi un rôle essentiel dans le déchiffrement de l'écriture manuscrite (Dehaene, Dehaene-Lambertz, Gentaz, Huron, & Sprenger-Charolles, 2011).
- de la connaissance de la morphologie des mots. La mécanique phonographique n'est en effet pas suffisante pour écrire tous les mots du français, le sens des mots marqués par la dimension morpho-syntaxique est important pour accéder à l'orthographe.

« Et pour synthétiser les conclusions les plus récentes de la linguistique de l'écrit, nous dirons que la phonographie et la sémiographie sont les deux conditions nécessaires de l'écriture, et cela sans préjuger de leur influence respective dans les écritures. » (Jaffré, 2003, p.44)

- de la fixation des formes orthographiques pour alimenter le lexique orthographique puisque l'écrit nécessite notamment de se remémorer l'ordre des lettres.

Apprendre à lire-écrire est donc une activité des plus complexes qui requiert un ensemble d'habiletés intellectuelles et de connaissances acquises implicitement et par leur enseignement. Or, les données scientifiques ne tranchent pas clairement sur des recommandations en termes de méthodes efficaces d'enseignement. Il ressort de ces données théoriques l'importance de développer toutes les compétences énoncées (qu'elles relèvent de l'identification des mots ou de la compréhension de l'écrit) et de permettre aux élèves d'acquérir, dans un processus d'acculturation à l'écrit, une posture réflexive, un rapport distancié à la langue. On comprend que concilier l'ensemble des composantes et des critères énoncés sera aussi complexe pour les enseignants. Lesquels choisir prioritairement et/ou conjointement ? Dans quel ordre et avec quel dosage ? Comment articuler code et sens, lecture et écriture ? Selon quelles démarches, avec quelles méthodes ? Dans quels types de situations ?

1.4. Les méthodes d'enseignement-apprentissage du lire-écrire

La volonté qu'un plus grand nombre d'élèves acquière une maîtrise élevée du savoir lire-écrire, le développement de recherches dans plusieurs champs disciplinaires, la naissance et le développement d'une didactique de la lecture-écriture définissant une nouvelle entrée dans l'écrit et un nouveau rapport à la langue et au langage, ont contribué à faire évoluer des méthodes d'apprentissage d'abord empiriques, et les recherches sur les pratiques des enseignants ont permis de mieux les décrire. Notre propos n'est pas ici d'en faire une étude exhaustive d'autant qu'il est peu aisé de les catégoriser et que le véritable enjeu réside moins dans la « méthode » que dans la manière dont les maîtres les mettent en œuvre. Nous nous contenterons d'une vue d'ensemble visant à mieux élucider le sens et la cohérence des pratiques des enseignants.

Nous avons entrevu, grâce au travail des historiens, comment des innovations (techniques, pédagogiques) ont fait évoluer les pratiques d'enseignement-apprentissage du lire-écrire d'une méthode « épellative » à une « méthode simultanée de lecture et d'écriture », dont le nom encore fréquent entre 1870 et 1890 fut abandonné pour ne conserver que les termes de « méthode syllabique » (Chartier, 2007). Critiquée par les mouvements d'éducation nouvelle à l'école primaire, cette dernière sera, dès les années 1920, opposée à la méthode dite « globale » tandis qu'après guerre Célestin Freinet mettra au point la « méthode naturelle » dont le ressort de l'apprentissage est bien l'articulation lecture-écriture²⁶. Les méthodes dites « mixtes » comme *Rémi et Colette* ou *Daniel et Valérie* feront le succès des éditeurs qui disent vouloir intégrer les avantages des méthodes globale et syllabique. Entre « crise des moyens » et « crise des fins », « crise des pratiques » et « crise des discours » (*Ibid.* p. 156-157), les pratiques des enseignants vont évoluer. Qu'en est-il aujourd'hui ?

²⁶ S. Cèbe et R. Goigoux rappellent qu'en France il faut bien distinguer deux sortes de méthodes globales, la méthode « naturelle » élaborée par Célestin Freinet et la méthode « idéovisuelle » promue par Jean Foucambert dans les années 1970. La première, qui s'appuie sur l'unité première qu'est le texte et sur un objectif primordial de production d'écrit, autorise l'étude des relations graphophonologiques, par le biais de nombreuses activités d'écriture nécessitant des stratégies d'analogie et d'analyse des mots. Dans la seconde approche qui n'est plus en vigueur dans les classes et que les programmes actuels rejettent explicitement « les enseignants bannissent tout enseignement du déchiffrement qu'ils considèrent comme un obstacle à la compréhension et un frein au développement d'une lecture authentique. » (Goigoux & Cèbe, 2006)

Le terme même de « méthode » interroge et ne recouvre pas les mêmes acceptions selon le point de vue d'un historien, d'un didacticien ou d'un chercheur en sciences de l'éducation. Ainsi, les membres de l'O.N.L définissent-ils une méthode de lecture comme l'ensemble des principes distinctifs qui sous-tendent les pratiques des enseignants, c'est-à-dire « *des orientations théoriques puis de l'organisation méthodologique qui président à l'entrée dans l'écrit* ». (Germain, Le Guay, Robert, & O.N.L., 2003, p.110). Chaque méthode dispose donc de caractéristiques qui permettent de la distinguer des autres méthodes et se décline en démarches « *qui exploitent de manière spécifique et précise tout ou partie de ces caractéristiques, grâce à des activités appropriées* ».

Les méthodes seront le plus souvent caractérisées selon la place donnée aux opérations de **synthèse** (caractérisant les méthodes dites « ascendantes », dominantes dans les approches syllabiques privilégiant prioritairement le déchiffrage, le point de départ pouvant être la lettre ou le phonème.), et/ou **d'analyse** (dominante dans les approches dite « globales » ou « descendantes », partant du texte aux constituants du mot) :

« L'approche synthétique, exclusive dans les méthodes dites « syllabiques », procède des parties vers le tout : on combine les valeurs sonores des lettres pour former des syllabes que l'on fusionne ensuite pour produire des mots ; l'approche analytique, à l'œuvre notamment dans les méthodes dites « globales », procède à l'inverse : du tout aux parties, c'est-à-dire des mots aux syllabes puis aux lettres et à leur(s) correspondance(s) avec les sons. » (Goigoux & Cèbe, 2006, op. cit. p.9)

Cela va conduire B. Germain à considérer « *qu'il n'y en a vraiment que deux " pures " (" analytique ", " synthétique ") , à deux extrêmes, et une troisième (" mixte ") plus vague et située sur un continuum qui séparent (sic) les deux premières.* » et à mettre en avant les avantages d'une méthode synthétique avec une démarche grapho-phonologique (Germain, 2004), méthode selon lui préconisée par les « nouveaux programmes » (de 2002). Dans sa description des différentes méthodes de lecture, L. Maisonneuve dira de la méthode mixte qu'elle n'a jamais constitué un ensemble cohérent « *cherchant à intégrer les différentes méthodes sans renoncer aux traditions* ». Pour lui l'expression « *a davantage servi de catégorie aux contours flous pour tous les manuels qui ne choisissaient pas entre la méthode synthétique et la méthode analytique* ». (Maisonneuve, 2002, p. 349).

Dès lors, une méthode pourrait être décrite « par commodité » suivant la place où elle se situe sur ce continuum. « Simplification outrancière » récuse R. Goigoux qui préfère une

description des méthodes « à partir des caractéristiques de la planification de l'action du professeur, c'est-à-dire de la conception, du choix et de l'organisation temporelle des tâches que celui-ci propose à ses élèves » (Goigoux, 2008). Cela avait amené le chercheur à qualifier « d'intégratives » les méthodes phoniques qui visent à développer simultanément et en interaction toutes les compétences des différentes composantes du lire-écrire, définies par les programmes scolaires : la maîtrise des habiletés phonologiques, l'identification et la production de mots écrits (déchiffrage, écriture et mémorisation orthographique), la compréhension de phrases et de textes, la production de phrases et de textes et l'entrée dans la culture de l'écrit (Goigoux & Cèbe, 2006). La focale n'est plus la place d'un curseur sur un continuum de pratiques entre synthèse et analyse mais sur l'analyse de l'activité de l'enseignant et les configurations de pratiques qui se dessinent.

Dès lors, plutôt que de se centrer sur une variable « méthode », trop « grossière », des chercheurs vont plutôt chercher à analyser l'activité des enseignants, leurs pratiques réelles pour essayer d'identifier celles qui sont les plus efficaces ou plutôt celles qui vont constituer les occasions d'apprendre que chaque enseignant offre à ses élèves à travers les tâches d'enseignement qu'il conçoit et organise, « les principaux candidats à l'explication de ce qui fonde les différences entre les pratiques » (Nonnon & Goigoux, 2007a). De nombreux indicateurs constituent autant de champs d'analyse des « méthodes d'enseignement-apprentissage » que constitue le travail de l'enseignant. Ils relèvent du temps d'enseignement des éléments des différentes composantes, de l'organisation de l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes, de l'articulation lecture-écriture, de la gestion temporelle en situation, de l'articulation sens-code, de la nature des supports et des tâches, des modalités pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, des actions-interactions élève-maître, de la clarté cognitive des enseignants, de la prise en charge des élèves en difficulté... Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à l'analyse des pratiques des enseignants afin de mieux cerner les dimensions intéressantes pour notre recherche.

Si aujourd'hui, les recherches ne nous disent pas explicitement quelle serait la meilleure manière d'apprendre à lire à des élèves, en revanche des travaux nous éclairent sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en cours d'apprentissage. Nous postulons qu'une connaissance de ces difficultés et des lecteurs en difficulté contribue à l'expertise des enseignants.

1.5. Difficultés d'apprentissage et lecteurs en difficulté

En 2009, l'évaluation internationale PISA (Programme for International Student Assessment ou Programme international pour le suivi des acquis des élèves) mesurait les compétences des élèves de 15 ans dans le domaine de la compréhension de l'écrit. Les résultats publiés dans une note de la DEPP²⁷ montraient « *un accroissement régulier depuis 2000 de la population des élèves rattachée aux faibles niveaux de compétences* » (Fumel, Keskpaik, & Girard, 2010) et précisaient que les élèves des « bas niveaux » représentaient 19,7% (contre 15,2% en 2000). Quels que soient les griefs et critiques portant sur cette modalité d'évaluation, sur ses présupposés théoriques et idéologiques, sur la méthodologie et surtout sur son utilisation (J. Y. Rochex, 2008), ces résultats peuvent néanmoins être mis en perspective avec les 79,8% de lecteurs « habiles » parmi les participants à la journée d'appel de préparation à la défense en 2009 (De La Haye et al., 2010), les autres jeunes étant considérés comme ayant des « acquis limités » (9,6%) ou étant en difficulté de compréhension (10,6% dont 5,1% en sévère difficulté). Les membres de l'Observatoire national de la lecture relèvent par ailleurs que l'évaluation en 2003 de *La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire* laissait apparaître 14 % des élèves comme étant en grande difficulté à l'entrée au collège (Germain, Mazel, & Observatoire national de la lecture, 2007). M. Rémond (2007), estime à environ 10 et 15 % le pourcentage des élèves entrant en 6^{ème} en grande ou très grande difficulté dans le domaine de la lecture-compréhension, selon les différents protocoles d'évaluation. Or on sait qu'un échec en lecture en début d'apprentissage conduit presque invariablement à des échecs ultérieurs. Nous nous attacherons donc à décrire les difficultés que peuvent rencontrer les élèves lors de l'apprentissage initial de la lecture.

1.5.1. Les difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture

De nombreuses composantes entrent dans l'activité d'apprentissage du lire-écrire. La question des difficultés d'apprentissage est donc tout aussi complexe. Pour la facilité de l'exposé, car il faut reconnaître que la distinction n'est pas facile, nous distinguerons en

²⁷ La DEPP, *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* est une direction de l'administration centrale du ministère

premier lieu les difficultés des élèves qui présentent des troubles spécifiques, des difficultés des élèves que l'on qualifie le plus souvent de « mauvais lecteurs » ou de « lecteurs précaires ».

1.5.1.a. Les troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture

Parmi les troubles des apprentissages, la dyslexie, trouble de la lecture, fait l'objet de nombreux travaux de recherches. De manière générale, elle est définie comme un trouble de l'identification des mots écrits. Difficile à dépister, on estime que la dyslexie concerne entre 4 à 7% des enfants d'une classe d'âge (Observatoire national de la lecture, 2005). Les déficits importants en conscience phonologique et en rapidité de dénomination (évaluation de la précision et de la rapidité d'accès au lexique) ne suffisent pas à la caractériser, il est aussi nécessaire d'exclure tout déficit intellectuel généralisé, les troubles sensoriels (déficience auditive ou visuelle), les troubles de l'attention et les facteurs de risque socioculturels ou linguistiques. Si l'on peut aujourd'hui repérer des signes dont on sait qu'ils pourraient être associés à une dyslexie, son diagnostic ne peut être posé qu'après 18 mois d'apprentissage de la lecture et l'on ne saurait dès lors, médicaliser toutes les difficultés et qualifier précocement de « dyslexiques » les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Reconnue comme un dysfonctionnement cognitif se caractérisant par des difficultés durables, la dyslexie a fait l'objet d'une note du ministère aux enseignants pour clarifier le trouble et apporter des recommandations méthodologiques et des indications pratiques de prises en charge de ces élèves (MEN / DESCO, 2003a). Dans une classe de cours préparatoire (CP), parmi les élèves qui auront des difficultés d'acquisition et d'utilisation des compétences de décodage et/ou qui auront une lecture lente et laborieuse des mots, une minorité sera reconnue ultérieurement comme dyslexique mais la plupart des lecteurs précaires (10 à 15%) ont des retards dont l'origine relève de déterminants plus économiques, sociaux, culturels, psychologiques ou pédagogiques (Valdois, 2003).

1.5.1.b. Les autres difficultés dans l'apprentissage du lire-écrire

Tous les élèves ne rencontrent pas les mêmes difficultés d'apprentissage de la lecture. Certaines peuvent faire partie du développement normal de l'enfant, dont le rythme n'est pas identique chez tous (difficultés de langage oral, orientation dans l'espace et dans le temps, mémorisation...). Si l'on adopte le point de vue des psychologues cognitivistes, compte-tenu de ce que nous avons décrit plus haut de cet apprentissage, certains élèves rencontreront des

difficultés dans la maîtrise du code. L'une d'entre elle est le repérage dans le mot écrit d'un segment prononçable, une autre réside dans la difficulté à fusionner des phonèmes pour assembler une syllabe, mais dans l'ensemble des habiletés que requiert l'apprentissage du décodage (compréhension du principe alphabétique, conscience phonologique...), le plus difficile à acquérir et à automatiser reste l'identification des phonèmes (J. E. Gombert, 2009). La plupart des élèves ont besoin d'une aide pédagogique pour acquérir cette conscience phonémique, les différences interindividuelles dans cette mise en place étant « considérables » (p. 117). D'autre part, nous avons vu que si le traitement du code alphabétique n'est pas automatisé, la surcharge cognitive entraînée par un décodage laborieux freine le lecteur dans le travail de compréhension du texte. La difficulté sera plus importante encore si le lecteur ne maîtrise pas le lexique et l'écart risque de se creuser encore avec ceux qui, par leurs lectures, continueront de développer leur vocabulaire. N. Van Grunderbeeck (1994), a établi six profils de lecteurs en difficulté :

- le lecteur centré exclusivement sur le code qui ne cherche pas de sens ;
- le lecteur centré exclusivement sur le sens, qui devine beaucoup et qui s'appuie fort peu sur les indices graphiques ;
- le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale, qui dit des mots mais ne cherche pas de liens entre eux ;
- le lecteur centré en priorité sur le code, qui déchiffre le début des mots et devine la fin de ceux-ci, sans se soucier du sens du texte ;
- le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens, sans faire interagir ceux-ci
- le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification.

D'autres dimensions linguistiques inhérentes aux textes écrits vont constituer d'autres difficultés pour les apprenants. Les traitements syntaxiques seront d'autant plus complexes à réaliser que les lecteurs débutants devront consacrer une grande part de leur énergie cognitive à la reconnaissance des mots successifs de la phrase. Encore faut-il que le lecteur débutant puisse aussi mobiliser et appliquer des règles du fonctionnement grammatical. Outre la maîtrise du code, la compréhension des textes écrits génère aussi des difficultés d'apprentissage notamment lorsque le lecteur débutant ne dispose pas des référents culturels et des connaissances encyclopédiques du domaine évoqué. Les difficultés risquent de se

cumuler si les élèves dont la lecture reste laborieuse perdent l'envie de lire. Car c'est aussi en lisant qu'on apprend à lire mieux. En effet, « *la répétition de l'activité de lecture, permise par l'application par l'apprenti lecteur des stratégies qui lui ont été enseignées, entraîne une augmentation considérable des apprentissages implicites* » (Demont & Gombert, 2004). Il semble qu'en lisant, l'enfant acquière implicitement des connaissances sur les caractéristiques structurales de l'écrit. Ces connaissances implicites augmenteraient avec la fréquence de l'attention portée à l'écrit et l'implication de l'apprenant dans l'activité de lecture. Cela n'obère en rien la nécessité de faire appel, nous l'avons vu, à des connaissances explicites pour construire une représentation mentale cohérente de la situation portée par le texte. Mais les orientations pédagogiques doivent en tenir compte.

Toutefois, la psychologie cognitive ne peut expliquer toutes les difficultés d'apprentissage du lire-écrire et la perspective sociologique et socio-didactique nous paraît une entrée incontournable.

1.5.2. Le rapport à la langue et au savoir lire-écrire : une difficulté source d'inégalités scolaires

A l'entrée en classe de CP, certains enfants sont peu familiarisés avec l'écrit. Ils ont du mal à se saisir du sens de la lecture et plus largement de ses enjeux (comme des enjeux de l'école) et ne savent que faire pour parvenir à lire. Pour eux, « *apprendre à lire est dans une nébuleuse tant au niveau des objets sur lesquels il convient de porter l'attention qu'au niveau des opérations intellectuelles à mettre en œuvre* » (Bernardin, 2002). Et si ces élèves s'installent dans « *une figure de l'apprendre qui n'est pas pertinente pour acquérir du savoir, et donc pour réussir à l'école* » (Charlot, 1997), le risque est grand que ces malentendus n'accroissent les différences individuelles.

En effet les écarts peuvent être grands entre la culture des élèves et la culture de référence de l'école, entre les habitudes socio-langagières et socio-cognitives, entre les formes sociolinguistiques des élèves et des enseignants. Or, l'apprentissage du lire-écrire nécessite de faire de la langue, ordinairement outil oral de communication, un objet d'étude. Ainsi, par exemple, « *le découpage en mots distincts les uns des autres n'a de sens que pour celui qui prend le langage pour objet d'attention et de manipulation* » (Lahire, 1993, p. 85). Apprendre à lire-écrire nécessite donc des élèves, qu'ils puissent adopter une posture « en surplomb » par rapport aux activités langagières.

« Alors que dans des productions orales de sens en situation l'enfant prononce des sons sans le savoir, sans en être conscient, parce qu'il est pris dans une situation d'interaction, dans son sens mouvant, qu'il contribue lui-même à produire, on ne lui demande plus désormais de se centrer sur le tout complexe d'une situation interactive, mais d'être comme hors-jeu par rapport à ses jeux de langage et de considérer uniquement la chaîne sonore à partir de ce que l'écriture opère sur le langage oral » (*Ibid.*, p. 84).

D'autres travaux de sociologie du langage et de sociolinguistique ont montré que le langage contribuait à la construction d'une difficulté scolaire socialement différenciée (Bautier, 2001). La notion de « rapport au savoir » comme celle de « rapport au langage » permet de

« questionner les façons de faire de l'école en relation avec les façons de faire et de penser, de parler ou d'écrire, des élèves à l'école, de questionner les savoirs et modes d'apprendre, à propos du langage et de la langue en particulier qui peuvent gêner les apprentissages des élèves ou plutôt empêcher certains d'entre eux de se saisir des situations scolaires de manière à en tirer le plus de profit » (Bautier, 2002b).

Entrer par le « rapport au langage » c'est s'interroger sur ce qui peut faire difficulté dans le travail langagier que les élèves doivent réaliser au cours de l'apprentissage du lire-écrire, c'est s'interroger sur le sens qu'ont pour les élèves les différentes pratiques et objets langagiers traités dans les situations d'enseignement-apprentissage.

En prenant en compte les dimensions socio-cognitives et socio-langagières des élèves des milieux populaires en difficulté, les chercheurs du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciation dans les Apprentissages) ont relevé que certains d'entre eux identifiaient mal les enjeux des tâches scolaires et s'attachaient plus à leur sens ordinaire, aux savoirs d'action scolaire typiques des activités mises en œuvre à l'école (colorier, découper des étiquettes, bien écrire...). Ne cernant pas les objets de savoir sous-tendus par ces tâches, ces élèves ne peuvent dès lors, adopter une

« attitude de secondarisation »²⁸ des activités scolaires mises en œuvre (Bautier & Goigoux, 2004). Alors même que cette posture, inhérente aux apprentissages scolaires, nécessite de reconfigurer en savoirs les différentes composantes de l'activité (actions, supports, outils, mots...), de convoquer différents « univers de savoirs », ces élèves ne quittent pas le registre premier de la tâche.

Dans le domaine de la maîtrise de la langue, les recherches conduites par des membres du réseau RESEIDA (Cèbe & Paour, 2001; Cèbe et al., 2003) montrent qu'à l'entrée au CP certains élèves ne peuvent se départir des dimensions sémantiques et affectives de la pratique langagière de l'activité pour s'intéresser exclusivement aux manipulations linguistiques qui constituent l'objet réel d'étude. La méconnaissance de ces difficultés, les pratiques enseignantes qui ne clarifieraient pas suffisamment les visées cognitives des tâches scolaires voire qui s'ajusteraient aux caractéristiques socio-cognitives et socio-langagières de ces élèves loin de la culture scolaire, contribueraient alors à faire perdurer ces malentendus et à creuser les inégalités scolaires. Ainsi, les élèves les plus fragiles à l'entrée au collège peuvent se méprendre sur la nature de l'activité de lecture. Dans un rapport sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture en SEGPA²⁹ réalisé à la demande de la Direction des Enseignements scolaires du ministère, R. Goigoux (Goigoux, 2000b) précise que ces lecteurs pensent que pour avoir compris un texte il suffit d'en avoir décodé tous les mots. Dès lors, leurs stratégies de lecture ne leur permettent pas d'élaborer progressivement une représentation globale cohérente de la situation. Ils mettent en œuvre un contrôle de leur

²⁸ « Le concept de secondarisation trouve son origine dans la distinction que fait Bakhtine (1984), dans le champ de la production littéraire, entre genres (de discours) premiers et genres seconds. Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans « l'oubli » d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. Naissant de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet. Les genres seconds, fondés sur les premiers, se ressaisissent de ceux-ci, les travaillent et les reconfigurent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui est à elle-même sa propre finalité et son propre objet, et qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer (sur ce point, cf. Schneuwly, 1994 ; Bautier & Rochex, 2004 ; Bautier, 2004) » (Bautier, Crinon, Rayou, & Rochex, 2006)

²⁹ SEGPA : Au sein des collèges, les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté dispensent un enseignement adapté aux très grandes difficultés scolaires que rencontrent les collégiens qui y sont scolarisés. A l'issue de l'école primaire, les élèves « présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles » (Circulaire ministérielle n° 2006-139 du 29 août 2006) peuvent y être orientés.

compréhension au seul niveau propositionnel mais pas au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel). En définitive,

« Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Dans la mesure où toute leur attention est dirigée sur les unités mots, ils croient qu'un texte est facile à comprendre s'il ne comporte pas trop de mots difficiles. La lecture à haute voix est, à leurs yeux, le seul moyen d'autoévaluer leur propre compréhension. » (*Ibid*, p. 151).

Ces élèves, au cours de leur scolarité à l'école primaire se sont donc construit une représentation erronée de l'activité de lecture, sans doute dès leur entrée dans l'écrit. Les difficultés qui apparaissent lors de la mesure de leurs performances en littéracie proviennent aussi du fait qu'ils ne savent sans doute pas « *ce qu'il est nécessaire de mobiliser, de tenir à l'écart ou de reconfigurer de chacun des registres de référence potentiellement sollicités et de leurs modes de faire avec ces registres et avec les tâches scolaires* » (Bautier, Crinon, Rayou, & Rochex, 2006). Or, dès la maternelle, la nature des tâches scolaires comme les interactions verbales à propos de l'activité de l'élève et des savoirs en jeu peuvent faire obstacle à la compréhension par les élèves des intentions didactiques des enseignants mais aussi à la « construction épistémique et identitaire du savoir » (Zerbato-Poudou, 1998). S'il n'est pas question ici d'en attribuer la seule responsabilité aux enseignants, les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages étant difficilement évaluables³⁰, l'approche relationnelle de la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissage et d'accès au savoir soutenue par Bautier et Goigoux (Bautier & Goigoux, 2004) est une hypothèse explicative. Goigoux précise d'ailleurs que les enseignants, même s'ils sont préoccupés par l'aide à leurs élèves en difficulté, peuvent contribuer à ces malentendus « *en accentuant la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte, en privilégiant la compréhension littérale des segments de textes et en ne permettant pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension* » (Goigoux, 2003, p. 191). Dans cette approche de la

³⁰ Le PIREF, Programme incitatif de Recherche en Education et Formation, a organisé en novembre 2003 une école thématique intitulée « Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques : problématiques et méthodes » dont le n° 148 de la Revue Française de Pédagogie rend compte.

construction des difficultés de l'élève au sein de la classe, on est loin de la thèse du « handicap socio-culturel » qui fonctionne dans les seuls termes de déficit des enfants issus généralement des milieux populaires et qui par là-même exonère l'institution éducative de toute responsabilité (J.-Y. Rochex, 2000). On ne peut donc que regretter qu'encore aujourd'hui, des chercheurs qui disent vouloir « *que les connaissances scientifiques sur les neurosciences cognitives de la lecture soient diffusées et mises en pratique dans les écoles* » (Dehaene et al., 2011) s'autorisent à formuler des conseils en termes de pédagogie de compensation sous la forme d'un « *enseignement spécifique du français oral* » pour que « *les enfants issus de milieux défavorisés et de l'immigration* » apprennent mieux à lire. (*Ibid.* p. 62).

Difficultés qui résultent des caractéristiques individuelles des élèves (attention, mémoire,...) et de celles de l'activité du lire-écrire, d'une déficience ou d'un trouble, du rapport à la langue et au savoir des élèves, de leur motivation, du « contexte didactique » (Fijalkow & Ragano, 1999), des pratiques pédagogiques des enseignants que nous explorerons plus loin, le spectre est large et pose la question de leur prise en charge.

1.5.3. Les interventions auprès des lecteurs en difficulté

Dans un bilan des travaux sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté réalisé par J. Giasson, (2004) trois lignes d'action consensuelles se dégagent. S'il n'existe pas « *de solution unique et facile qui conviendrait à tous les élèves* » (p. 28), les chercheurs s'entendent toutefois pour recommander: 1) d'améliorer la qualité de l'enseignement en classe ; 2) de miser sur la prévention et d'assurer un suivi tout au long du primaire ; 3) d'intensifier les interventions spécialisées et d'augmenter le temps consacré à la lecture. Le gouvernement québécois a par ailleurs déterminé des « facteurs de protection contre l'échec en lecture »³¹ qui peuvent faire l'objet d'actions auprès des jeunes élèves au début de la scolarisation, dès la maternelle. Il s'agit essentiellement de développer la conscience

³¹ Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport québécois, détermine les « facteurs de protection » comme des facteurs « *qui modifient positivement les réactions d'un élève dans une situation qui pourrait éventuellement le mener à adopter des comportements inappropriés* » (MELS, 2005, p. 3).

phonologique (principalement les habiletés de segmentation du mot en phonèmes) et la connaissance des lettres de l'alphabet, d'acquérir « de bonnes habiletés d'identification des mots », de développer la fluidité en lecture (aisance et rapidité pour identifier les mots), par un enseignement de qualité, « concret », qui « *associe l'explication, la démonstration et l'étayage* » et qui inclut la compréhension dans les objectifs d'intervention (Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport, 2005).

En France, en accord avec les recommandations du jury de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, les prescriptions officielles sont alors résolument tournées vers la prévention des difficultés dès la maternelle et vers une prise en charge au sein de la classe. En juin 2002, le ministre de l'éducation nationale avait d'ailleurs fait de la prévention de l'illettrisme « la priorité du système éducatif ». Cela s'était traduit par la publication de brochures et d'outils à l'adresse des enseignants pour les aider à « prévenir » et « repérer les difficultés pour mieux agir » (MEN / DESCO, 2003b, 2004)³² ainsi que par une expérimentation de classes de CP à effectifs réduits, dans une centaine d'écoles de ZEP³³, par la mise en place d'un dispositif de classes de CP disposant d'un maître supplémentaire pour un tiers de temps ou du soutien partiel d'un assistant d'éducation. L'expérimentation ne sera pas généralisée. Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), lorsqu'il le peut, vient éventuellement en appui pour un dépistage des troubles du langage et une prise en charge des élèves les plus en difficulté sur le temps scolaire. Toutefois les enseignants spécialisés doivent intervenir sur plusieurs écoles et selon des priorités fixées par l'inspecteur de l'éducation nationale dans le cadre du projet de réseau. Il revient donc souvent aux seuls enseignants le soin d'assurer l'évaluation des difficultés des élèves et le soutien aux plus fragiles, par un « accompagnement personnalisé » et une « différenciation du travail dans

³² « Lire au CP » et « Lire au CP n°2 » constituent des documents d'accompagnement des programmes 2002 ; ils ont été réalisés par des groupes d'experts constitués de spécialistes et de praticiens de l'apprentissage de la lecture sous la responsabilité de l'inspection générale. Ils sont accompagnés d'outils d'aide à l'évaluation diagnostiques mis à disposition par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur le site <http://www.banqoutils.education.gouv.fr> . Ils seront remaniés en juin 2008 après la publication des programmes 2008.

³³ ZEP : Zone d'Education Prioritaire

les premiers mois du cours préparatoire » (MEN ESR, 2006, p. 59). Nous reviendrons sur ces instructions dans le chapitre consacré aux pratiques des enseignants.

1.6. Synthèse sur l'enseignement-apprentissage initial du lire-écrire

Cerner des formes d'expertise dans l'activité ordinaire d'enseignants qui apprennent à lire et à écrire à des élèves de CP à des fins de formation professionnelle nécessite bien entendu de comprendre comment s'apprennent et se transmettent les savoirs de la lecture-écriture. Dans un dialogue entre deux représentants des didactiques disciplinaire et professionnelle (Dezutter & Pastré, 2008), O. Dezutter, didacticien du français, nous rappelle que la caractéristique majeure de la didactique des matières scolaires est, selon Halté qu'il cite, « *de s'intéresser aux savoirs et savoir-faire en tant qu'ils s'enseignent et s'apprennent* » (*Ibid.*, p. 274).

Dans ce chapitre, nous avons cherché à cerner ce qui constitue la « matrice disciplinaire » de ce qu'on appelle communément aujourd'hui la didactique de l'entrée dans l'écrit. Nous sommes donc revenue sur une brève description du modèle de lecture experte à double voie qui permet de comprendre comment peuvent se mettre en place les différents processus d'identification des mots. Nous avons aussi décrit les habiletés et compétences langagières que différents travaux de recherche considèrent comme indispensables à la l'activité de lecture. Mais pour cela, il nous fallait préciser ce qui fait consensus pour l'acception « lire », aujourd'hui considéré comme un système complexe d'interactions entre connaissances, processus et posture. L'entrée dans l'écrit est donc décrite comme une élaboration psychique intégrative, inscrite dans un contexte social et culturel qui fait de son apprentissage une activité des plus complexes, source de nombreuses difficultés pour les apprenants. Nous avons donc tenté de circonscrire les difficultés que relèvent les chercheurs de différentes disciplines (psychologie cognitive, sociologie du langage et sociolinguistique). Outre les difficultés relatives à l'automatisation du code et à la compréhension des textes écrits, l'approche socio-didactique nous paraît fondée pour expliquer la construction de difficultés des élèves au sein de la classe et les inégalités en matière d'apprentissage et d'accès au savoir. Mais qui dit « apprentissage » dit « méthode d'apprentissage ». Un détour historique nous a conduite à nous interroger sur les caractéristiques des différentes méthodes d'enseignement-apprentissage du lire-écrire et à la suite de R. Goigoux (2008, *Op. cit.*) à considérer plutôt l'activité de l'enseignant comme la meilleure focale pour décrire une « méthode ».

Mais avec quel point de vue ?

S'il existe bien des savoirs « savants » issus de cadres théoriques différents, susceptibles de servir de référents à la didactique de l'entrée dans l'écrit, il nous paraît difficile de considérer que ces objets théoriques subissent de simples transformations pour devenir objets d'enseignement. La notion de *transposition didactique* telle que formalisée par Y. Chevallard (1985, 1991)³⁴ ne nous semble pas des plus pertinentes pour cerner comment se construisent au quotidien les contenus d'enseignement de l'apprentissage du lire-écrire, la plupart ayant été, comme nous l'avons vu, historiquement créés par l'école elle-même. La référence aux savoirs savants n'épuise donc pas le réel et la définition que M. Verret (1975) donna au concept quand il le créa nous paraît plus appropriée dans la mesure où elle englobe toutes formes de savoirs³⁵. La notion de *savoirs experts* (Johsua, 1996) comme d'ailleurs la prise en compte de la notion de *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1986) sont aussi des références complémentaires puisqu'il s'agit, dans le domaine de l'apprentissage du lire-écrire, de développer des compétences langagières, une partie étant décrite par un modèle de lecture experte. Dans le cas de l'apprentissage du lire-écrire, nous rejoignons aussi l'approche ascendante d'A. Petitjean (1998, cité par Cohen-Azria, 2007) qui à propos de la discipline « français », évoque un mouvement permettant « *d'interpeller les théories de référence pour qu'elles contribuent à mieux décrire les compétences et les performances des élèves [...] et leurs stratégies d'acquisition* » (p. 231). L'observation de l'activité des élèves et leurs difficultés peut donc être fructueuse pour clarifier ce qui se joue dans l'activité conjointe maître-élève. Nous utiliserons donc ce cadre de références théoriques de la didactique en arrière plan pour décrire et tenter d'analyser, de comprendre, comment des enseignants de CP mobilisent ces différents objets d'apprentissages dans des situations d'enseignement-apprentissage ordinaires. Ces dernières années de nombreux travaux ont cherché à rendre compte du travail conjoint de l'enseignant et de l'élève dans l'apprentissage initial de la

³⁴ Y. Chevallard, didacticien des mathématiques, définit la « transposition didactique » : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Chevallard, 1985/1991), p. 39

³⁵ Michel Verret, sociologue, spécifiait que « *toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose une transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement* » (Verret, 1975).

lecture (Nonnon & Goigoux, 2007a) avec des cadres référentiels et méthodologiques divers. Notre propos vise à articuler ces références de la didactique disciplinaire (et des concepts issus d'autres disciplines), à celles de la didactique professionnelle que nous présentons maintenant.

Chapitre 2. Analyser des pratiques d'enseignement-apprentissage : vers une didactique professionnelle

La querelle sur les méthodes d'apprentissage de la lecture a relancé le débat ouvert depuis très longtemps sur leur efficacité (ainsi d'ailleurs que sur celle des enseignants). Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent de nombreux travaux nous éclairent sur les différentes composantes de cet apprentissage complexe et sur les processus qu'un enseignement devrait favoriser. On sait aujourd'hui que de nombreux facteurs agissent sur l'efficacité des méthodes et que les pratiques des enseignants sont un déterminant primordial de l'apprentissage et de la réussite des élèves (Chauveau, 2007). Malgré tout, aucune référence théorique ne dégage, à partir de notre système d'écriture et des différents modèles de l'activité de lecture, des résultats certains sur la manière la plus efficace de mener les différents apprentissages ; les connaissances actuelles ne nous permettent donc pas de dégager des modèles de bonnes pratiques en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture.

Les recherches de type « processus-produit » ont essayé d'établir des liens entre les caractéristiques de l'enseignant et les acquis des élèves tandis que des recherches sur la « pensée des enseignants » montraient l'importance de leurs prises de décision et que celles situées sur un paradigme écologique développaient l'importance de la situation d'enseignement-apprentissage. Mais pour de multiples raisons, « Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques »³⁶ s'avère très difficile et comme l'écrit Rochex dans le propos liminaire de la Revue française de pédagogie (2004, p. 7), certains chercheurs nous « *mettent en garde contre la tentation d'aller directement des caractéristiques de l'enseignement (de l'enseignant) aux performances et progressions des élèves, sans chercher suffisamment à savoir comment se sont déroulés les apprentissages dans les conditions mises en œuvre par l'enseignant et au sein des processus interactifs que ces conditions ont rendu possibles* ». D'aucuns constatent d'ailleurs qu'en situation de classe, les pratiques d'enseignants revendiquant une même méthode, utilisant un même manuel, varient fortement et ne conduisent pas les élèves à engager le même type d'apprentissages. Par ailleurs, dans des contextes et des moments différents, en situation d'interaction, la variabilité des pratiques

³⁶ « Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques », Revue française de pédagogie n°148, (2004).

d'un même enseignant peut, être aussi, voire plus importante, que la variabilité entre enseignants (Bressoux & Dessus, 2003; Crahay, 1989). Paradoxalement, si les discours sur l'apprentissage de la lecture fleurissent, « *on dispose encore actuellement de peu de descriptions pour établir cet état des lieux [de ce qui se pratique ordinairement dans les classes de CP]* » (Nonnon & Goigoux, *Op. cit.*, p. 9), « *pour 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* ». Les débats au sujet de la bonne méthode d'enseignement restent donc aujourd'hui, encore ouverts. De nombreuses logiques entrent en jeu dans les pratiques enseignantes, et le travail de l'enseignant dans l'apprentissage initial de la lecture est rendu complexe par des prescriptions plus ou moins lâches, plus ou moins contradictoires, par des discours injonctifs sur la lecture « *nombreux, évolutifs, stratifiés* » et qui « *renvoient à toute une épaisseur historique des modèles et des représentations* » (*Ibid*, p. 11), par les tensions que créent les dilemmes auxquels sont confrontés les enseignants : priorité de l'apprentissage du lire-écrire et enseignement de toutes les disciplines, caractère collectif et individuel de l'enseignement pour gérer une grande hétérogénéité des élèves dans cet apprentissage, création d'un groupe classe et différenciation, gestion de l'apprentissage et gestion de la discipline, lire et/ou écrire, sens et/ou code, priorité de certains registres de l'apprentissage sur d'autres, etc. Il apparaît d'autant plus important de décrire le travail conjoint de l'enseignant et de l'élève dans cet apprentissage que les situations d'E/A sont dynamiques. Mais avec quelles préoccupations?

2.1. Dans quel but analyser les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture ?

R. Goigoux et É. Nonnon, coordonnateurs de deux numéros de la revue *Repères*, ont inventorié les objectifs poursuivis par des chercheurs qui s'attachent à décrire et analyser le travail des enseignants dans l'enseignement de la lecture au cours de l'apprentissage initial (*Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II*, n° 36, 2008) et au cours de l'apprentissage continué (*Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, n° 35, 2007 :). Sept objectifs principaux ont été identifiés :

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, notamment selon le niveau initial des élèves (étude des caractéristiques des pratiques qui bénéficient aux élèves les plus faibles, aux plus forts, à tous, ...)

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...

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...

4. *Rendre compte et expliquer l'activité ordinaire 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...

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...

6. *Favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives* en aidant les maîtres associés aux recherches à mieux conceptualiser leurs propres pratiques...

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)... (Nonnon & Goigoux, 2007, pp. 26-27)

Notre recherche s'inscrit clairement au croisement de deux préoccupations : restituer les composantes caractéristiques des dynamiques en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire et tenter ainsi de rendre compte, d'expliquer l'activité ordinaire des enseignants, les processus organisateurs de leurs pratiques et par ailleurs, identifier des savoir-faire professionnels, des composantes de l'expertise professionnelle à des fins de formation professionnelle, non pas tant pour élaborer un modèle d'activité plus efficace qu'un autre que pour dégager des possibles, en quelque sorte des répertoires d'action. « *Ces guides d'action peuvent être fournis par des connaissances scientifiques, non pas de manière injonctive ou normative, mais comme des éléments permettant d'interpréter, d'ordonner la*

situation complexe que l'enseignant est en train de vivre. » (Attali & Bressoux, 2002). Aussi, le paradigme de la didactique professionnelle nous paraît pertinent pour analyser l'activité professionnelle des maîtres de CP dans leur travail d'enseignement-apprentissage de la lecture. Nous y reviendrons plus loin. Voyons toutefois ce que les recherches en la matière nous apportent comme résultats.

2.2. Des pratiques plus efficaces que d'autres ?

Même si les résultats des études visant à mettre en évidence l'effet des pratiques enseignantes sur les acquisitions des élèves doivent être utilisés avec prudence (du fait notamment des méthodologies employées quand elles s'attachent aux pratiques déclarées), certains peuvent constituer des appuis pour mieux comprendre les conditions favorables à une pratique dite « efficace ». Nous considérons en effet qu'une approche qualitative peut aussi se nourrir des approches quantitatives et inversement. Car

« dans tous les cas, que le chercheur soit plutôt « quantitativiste » ou « qualitatif », la connaissance des approches alternatives l'aiderait à justifier ses propres choix, en référence à la problématique adoptée, alors que trop souvent, les pratiques pédagogiques sont abordées dans une perspective « naturaliste » plus proche de celle du praticien que de celle du chercheur » (extrait du texte de présentation de l'école thématique PIREF « Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques : problématiques et méthodes », RFP n° 148, 2004, p. 7).

Sans déterminer un profil type du « bon enseignant », les résultats des recherches sur l'efficacité des enseignants pointent des éléments qu'une recherche qualitative peut aussi explorer.

2.2.1. Sur l'efficacité des enseignants :

2.2.1.a. Des facteurs explicatifs des différences d'efficacité

Les résultats d'une recherche de Bressoux (1990) sur l'efficacité de l'enseignant, effectuée par questionnaire (58 classes) et par l'observation de 17 enseignants pour analyser les interactions verbales à l'aide de la grille de Ned A. Flanders, montrent que, toutes choses égales par ailleurs, les élèves progresseraient plus quand le maître a beaucoup d'expérience dans le niveau CP ; que les méthodes qu'il appelle « phonologisantes » (en l'occurrence « Le sablier », « Au fil des mots », ...) favoriseraient la progression des élèves de façon très significative (par rapport aux méthodes dites « syllabiques », à la fois en français et en

mathématiques (p. 20). D'autres recherches montrent aussi que certains maîtres sont plus « efficaces » que d'autres sans préciser ce qui de leurs pratiques influe sur les performances des élèves (Bressoux, Bru, Altet., & Leconte-Lambert, 1999). L'origine des différences d'efficacité pédagogique entre les enseignants n'est donc pas bien cernée et « *sur ce point, les travaux français n'en sont qu'à un stade rudimentaire.* » (Suchaut, 2002). Cependant, plusieurs facteurs semblent expliquer des différences d'efficacité entre les enseignants. Les références montrent que le **temps alloué** aux activités de lecture-écriture constitue une ressource importante pour les progrès des élèves (notamment pour les plus fragiles) ; l'opportunité d'apprendre pouvant varier de manière considérable d'une classe à l'autre, de 7 heures à plus de 15 heures par semaine (Suchaut, 1996). Et c'est surtout, au-delà du temps alloué (mais encore faut-il que celui-ci existe en quantité suffisante), « *le temps où l'élève est effectivement engagé dans la tâche qui s'avère productif* » (Ibid., 2002). D'autre part, depuis l'étude fondatrice de Rosenthal et Jacobson³⁷ sur l'effet « Pygmalion », on admet aujourd'hui que les **attentes des enseignants**, exercent des effets sur les acquisitions de leurs élèves dans le sens où elles induisent des comportements différents, chez les élèves comme chez les enseignants (Bressoux & Dessus, 2003). Ainsi, un niveau d'exigence élevé vis-à-vis de la classe serait un facteur important de progression des élèves. Outre une gestion de la discipline en classe qui ne brise pas la dynamique en cours et la supervision de l'apprentissage des élèves, il semble aussi que certains **gestes de métier** qui relèvent de la **structuration des séances d'enseignement-apprentissage**, participent de cette efficacité comme par exemple le fait de s'assurer que les notions antérieures sont bien acquises, celui de présenter clairement les objectifs associés à la notion nouvelle qui va être abordée (Rosenshine, Stevens, 1986; Rosenshine, 1986, cités Attali & Bressoux, 2002), de même que faire des synthèses régulières en fin de séquence et pratiquer des révisions fréquentes. En termes de **planification**, les enseignants ayant une connaissance de la matière à enseigner qui leur permet de planifier les nouvelles leçons de telle sorte qu'elles aident les élèves à lier leurs nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà seraient aussi plus efficaces (Gauthier 1997, cité par Suchaut, 2008).

³⁷ Rosenthal R et Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

2.2.1.b. Des professeurs plus « efficaces/équitables »

La recherche, *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité ; la lecture et les mathématiques au cours préparatoire (première primaire)* réalisée pour le PIREF³⁸ (Sensevy G. (dir.), 2007a) s'est attachée à mettre en relation les pratiques des maîtres de CP avec les apprentissages des élèves pour dégager des conditions d'efficacité. Les « professeurs efficaces » s'entendent ici comme les enseignants dont les élèves progressent de manière équitable, c'est-à-dire les enseignants qui plus que la moyenne des professeurs, font progresser les élèves les plus fragiles. Plusieurs séances en lecture et en mathématiques, mises en œuvre librement par les enseignants d'une quinzaine de classes ont été observées et analysées selon des catégories élaborées par des chercheurs de différentes disciplines (didactiques des disciplines, sociologie, psychologie, éthologie). De plus, les professeurs étudiés *in situ* ont répondu à un questionnaire de caractérisation des pratiques, lequel a aussi été renseigné par les enseignants de 120 autres classes. Les élèves de toutes les classes ont été régulièrement évalués. Les **tâches** données à leurs élèves par les professeurs, instrument essentiel de leur gestion didactique (au sens de Rabardel, 1995), apparaissent comme une « *unité fondamentale de l'analyse* » (Sensevy, p. 351). Au final, il semble que le professeur « efficace/équitable » soit celui qui résiste le mieux à ce que Sensevy appelle la « *différenciation passive didactique* ». L'hétérogénéité des classes de CP (notion sur laquelle nous reviendrons plus loin) est en effet une forte contrainte pour l'enseignant qui selon les auteurs, créerait des différences entre les élèves dans son action usuelle. Sans l'attribuer à d'éventuelles défaillances professionnelles, Maurice & Murillo (2008) estiment ainsi que l'enseignement face à un collectif produirait « *mécaniquement une exclusion de certains élèves* », les plus démunis, qui malgré les aides apportées ne pourraient suivre l'avancée didactique de la classe. L'expertise professorale se traduirait alors dans une forme de « résistance » à ce tropisme. Les chercheurs relèvent que des pratiques déclarées et/ou constatées ont des effets différenciateurs pouvant aller dans le sens ou contre cette différenciation passive. **Les choix de niveau de difficulté des tâches**, ainsi que les **aides apportées** par l'enseignant seraient plus ou moins bénéfiques, voire très peu efficaces, pour

³⁸ PIREF : Programme incitatif de recherche en éducation et formation.

certaines élèves, notamment les plus fragiles. L'hypothèse est que **les régulations** des enseignants et **la nature des interactions** mises en place pour aider les élèves à réussir la tâche (vs comprendre) expliqueraient ces différences. Des « *régulations superficielles* » qui ne permettent pas d'exprimer le savoir en jeu, ne pourraient permettre aux élèves faibles de « *construire un rapport cognitivement dense aux savoirs enseignés* » (Sensevy, op. cité, p. 353) lesquels lorsque la tâche est réussie, font illusion (pour les élèves comme pour le maître) sur leur engagement cognitif effectif. L'élaboration de « *régulations épistémiques* » comme l'actualisation des savoirs au sein des tâches, des dispositifs ou des situations prennent donc une importance cruciale. Une « **conception didactique complète et complexe** » de la lecture est elle aussi liée à de meilleures progressions des élèves. Au total, le professeur efficace/équitable serait

« celui qui, à travers les interactions qu'il maintient avec les élèves, peut parvenir à une pertinence didactique, nécessairement distribuée en diverses tâches et situations, grâce à laquelle la plus grande partie des élèves est exposée à des contenus conceptuellement denses d'une manière prégnante (i.e. telle que la distance à la performance attendue demeure raisonnable pour le plus grand nombre d'élèves). » (*Ibid*, p. 354).

Cette pertinence didactique s'exprime dans la construction d'un rapport de « première main » au savoir qui permet de « *faire vivre les connaissances travaillées* » et de produire un « langage du savoir ». On peut rapprocher l'expertise ainsi décrite de celle d'un enseignant dont la pratique du débat scientifique dans une classe de CM2 a fait l'objet d'une analyse plurielle (Altet, 2002) par le réseau OPEN. Le rôle de médiation qu'il tient dans les échanges facilite la négociation du sens entre les élèves et la dynamique interactive aide à construire collectivement les savoirs scientifiques attendus ; « *son guidage ouvert, qui suit les raisonnements des élèves mais les canalise aide à leur structuration chaque fois que nécessaire, facilite les apprentissages visés* » (Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004, p. 82).

2.2.1.c. Pour « un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture »

En matière d'apprentissage du lire-écrire le réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation a édité un document intitulé « *une trousse d'intervention appuyée par la recherche* » pour « *un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture* » (Hawken, 2009). Conçu à l'adresse des enseignants canadiens pour l'apprentissage de la lecture en français, il présente une synthèse de l'état actuel des connaissances issues des recherches sur

l'enseignement-apprentissage du lire-écrire et constitue selon les auteurs, un outil de référence présentant « *ce qui doit être enseigné et comment cela doit être fait, pour assurer la réussite de tous les élèves* » (p. 9), tout en rappelant qu'il n'existe aucune méthode universelle qui permette d'enseigner la lecture de manière efficace à tous les élèves. Outre une recension des résultats de recherche, le document présente quelques « *pratiques pédagogiques efficaces* », applicables à l'enseignement du lire-écrire :

- Développement des habiletés de base en lecture dès la maternelle.
- Importance de l'engagement et de la motivation des enseignants et des élèves, de leur participation active.
- Importance d'une évaluation initiale pour identifier très tôt les difficultés ou les troubles d'apprentissage de la lecture et d'évaluations plus informelles, régulières, formatives, permettant de suivre les progrès, de tenir compte des besoins des élèves pour planifier son enseignement, d'adapter les tâches et d'apporter les aides nécessaires.
- Enseignement explicite, clair, systématique, notamment des correspondances phonèmes-graphèmes, selon les principes d'une approche synthétique ou d'une approche analytique (l'utilisation systématique de l'approche synthétique étant privilégiée pour les premiers apprentissages de la lecture).
- Articulation des modalités visuelle, auditive et kinesthésique (mais d'autres études scientifiques doivent être menées pour confirmer la validité des méthodes multisensorielles).
- Enseignement direct systématique des stratégies métacognitives pour améliorer la compréhension de texte.
- Soutien à l'apprentissage avant, pendant et après la lecture.
- Interventions ciblées, de plus en plus intensives auprès des élèves en difficulté, dans le cadre de l'enseignement différencié ou avec un intervenant spécialisé.
- Importance de l'information aux parents d'élèves (et de leur formation à enseigner certaines habiletés) pour favoriser leur implication.

On notera toutefois que ces principes restent très généraux et n'éclairent que très peu les enseignants sur les manières de faire. Et l'on sait bien les difficultés à mettre en perspective, à expliquer les relations entre modalités d'enseignement et résultats des apprentissages (Bru, 2002). Une fois établies ces relations, il reste encore en effet, à comprendre comment elles s'actualisent dans la classe, les processus d'action des enseignants et leurs déterminants.

« Mais pour comprendre les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages, on ne peut se contenter de chercher à connaître les processus en jeu lors de la planification de la pratique, lors de sa réalisation, lors de l'engagement des élèves dans le travail scolaire, lors des apprentissages, lors de la production par les élèves des performances évaluées... il faut aussi, plus largement, chercher à connaître la façon dont ces processus sont ou ne sont pas en relation. Une seule des références théoriques qui viennent d'être évoquées n'est certainement pas suffisante. Comment alors réunir, voire associer plusieurs références afin d'obtenir un gain d'explication et de compréhension? » (Bru et al., 2004, p. 86)

2.2.1.d. Et si « efficacité » rime avec gestion des « inégalités socialement différenciées »

Constatant que tous les élèves, surtout lorsqu'ils relèvent des catégories sociales populaires, ne profitent pas également des apprentissages, d'autres travaux, dans une perspective sociologique, se sont attachés à déterminer le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires socialement différenciées (Bautier, 2006), à analyser ce qui, dans les modes de faire des enseignants, est potentiellement porteur de difficultés pour certains d'entre eux (les élèves de milieux populaires, mais non exclusivement). Ils révèlent qu'aussi bien des pratiques d'enseignants que leurs conceptions des apprentissages, les objectifs qu'ils donnent à l'enseignement ou les représentations des caractéristiques de leurs élèves que certains « formats de travail » scolaires, certaines doxas pédagogiques, sont porteurs de difficultés et susceptibles de creuser les écarts entre les élèves. Les plus fragiles d'entre eux ont en effet du mal à identifier les objets d'apprentissages et les enjeux cognitifs des tâches et des situations d'enseignement. Car les situations d'enseignement-apprentissages ne sont pas toujours pensées pour permettre aux élèves, notamment issus des milieux populaires, de construire les déplacements nécessaires du registre du réel éprouvé, de l'expérience et des connaissances quotidiennes au registre cognitif, de s'approprier des pratiques de reconfiguration des objets et des supports de l'activité scolaire, en définitive de s'approprier le sens de l'univers "second" des savoirs et du langage (Bautier, 2005). En d'autres termes, certaines situations et pratiques

des enseignants ne permettent pas aux élèves les plus fragiles d'opérer ces déplacements des modes de dire, d'être, de penser, ces reconfigurations que les élèves les moins en difficulté parviennent à réaliser pour apprendre sans que l'école le leur ait explicitement appris. Pour certains élèves, il sera d'autant plus difficile d'identifier dans les tâches prescrites, les enjeux cognitifs et culturels « seconds » qu'ils devront construire que les enseignants ne les aideront pas à mobiliser la position de travail, de surplomb par rapport à la situation immédiate, la posture de secondarisation inhérente au statut d'élève et à la construction d'une culture commune. Or cette posture, cette « socialisation scolaire » ne s'apprend pas par la simple confrontation à des situations scolaires.

« Il revient donc à l'école de construire ces pratiques pour qu'elles soient partagées ; sans doute, par la confrontation réitérée et non ambiguë à des situations, à des pratiques et activités autant verbales que non verbales, avec retour et validation de la part de l'enseignant ; mais c'est dans cette réitération et une normativité de l'activité et non dans la seule fréquentation (au sens de simple mise en présence) que cette socialisation scolaire peut se faire. Elle est d'autant plus importante qu'il fait partie des évolutions de l'École et de ses pratiques, non seulement de rendre de plus en plus précoce sa mobilisation, mais parallèlement d'accroître dans toutes les activités et disciplines la part des évidences de reconfigurations nécessaires, cette évolution fait partie des facteurs de plus grande différenciation sociale dans un univers secondarisé. »
(*Ibid.*, p. 9)

Des recherches conduites notamment dans le cadre du réseau RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), révèlent ce qui, dans les dispositifs de travail, les interactions au sein des situations d'enseignement, ne permet pas cette familiarisation à une langue et un discours de savoir et d'apprentissage. Il semble que les aides, de type procédural, portent surtout sur la régulation du travail en cours, que les échanges langagiers produits à partir des tâches à effectuer restent au niveau « premier » du discours, prenant le support de travail comme seul référent « *au détriment de l'objet cognitif pourtant visé et ne permettent pas la production d'une règle commune dans une métalangue explicite* » (Bautier, 2005). Au bout du compte, les situations ne solliciteraient pas suffisamment la pensée des élèves pour permettre à chacun de s'approprier les savoirs et les pratiques, ne conduiraient pas certains élèves à modifier leur rapport aux situations pour qu'ils puissent s'approprier le texte du savoir que portent ces situations.

C'est aussi le constat assez pessimiste, effectué par le Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles des Enseignants³⁹ en conclusion d'une recherche collective portant sur la relation des enseignants de l'école primaire aux savoirs scolaires (Baillat & Espinoza, 2009). L'analyse de séances d'enseignement-apprentissage à l'aide d'une grille socio-didactique les amène à conclure que pratiquement tous les enseignants observés (onze professeurs des écoles) peinent à expliciter les enjeux cognitifs des tâches et à articuler les interactions pour une structuration efficace des apprentissages. Il semble que le manque de maîtrise épistémologique et didactique des disciplines, les représentations des enseignants (de la discipline d'enseignement, des élèves, des « savoirs pour enseigner ») construites durant le parcours universitaire et au cours de leur expérience, mais aussi les contraintes de l'exercice du métier, les conduisent à redéfinir la tâche même de l'enseignant, à réélaborer les matrices disciplinaires (Develay, 1995), à perdre de vue les objectifs pourtant visés dans le cours des séances. Les obstacles à l'apprentissage qu'engendrent ces pratiques restent toutefois invisibles pour les enseignants car ces manières de faire sont « *le plus souvent construites dans l'évidence de leur bien-fondé dans la mesure où elles sont censées non seulement correspondre à des préconisations de la formation (enseignement en séquence, individualisation du travail, référence à l'expérience des élèves...), mais aussi à des conceptions dominantes de l'apprentissage, de l'élève, de l'importance de son expression, de sa participation, des tâches à effectuer...* » (Bautier, 2007, p.12). Le rapport que les enseignants entretiennent avec les savoirs des disciplines, les modes de constitution de dispositifs pédagogiques qui cherchent à répondre à des théories plus ou moins bien cernées⁴⁰ sont mis en cause et interrogent la formation des enseignants et la nature du poste de travail du professeur des écoles (notamment la polyvalence). La complexité du travail et des visées, les dilemmes professionnels dans lesquels sont pris les enseignants (entre logique de socialisation et logique d'apprentissage, logique de réussite immédiate, d'aide et logique d'apprentissage à moyen et à long terme, individualisation et gestion collective...) incitent à mieux connaître le travail ordinaire en prenant en compte les contraintes, en cherchant à

³⁹ Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles des Enseignants (G.R.P.P.E.), équipe de recherche de l'IUFM de Champagne-Ardenne dirigée par Gilles Baillat.

⁴⁰ telle que « l'élève constructeur de ses apprentissages » par exemple.

établir la cohérence de l'action, à comprendre les logiques pratiques pour mieux cerner des éléments d'expertise d'enseignement-apprentissage du lire-écrire. « *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.* » (Nonnon & Goigoux, 2007, p. 10)

Au plan de la recherche française plus particulièrement, des chercheurs plaident donc pour une approche plus ergonomique de l'activité professorale qui cherche à « *comprendre comment à partir des prescriptions qui lui sont faites, un professeur, non seulement utilise, mais refaçonne les moyens à sa disposition pour accroître, aussi bien "l'efficacité" que "l'efficience" de l'action : efficacité étant entendue ici comme orientée vers les élèves, mais aussi vers ses collègues qui doivent la reconnaître comme telle.* » (Amigues, 2003, p. 14) et qui interroge plus largement l'action de l'enseignant. L'originalité tient dans la prise en compte de la subjectivité des acteurs et dans l'intérêt porté aux prescriptions du travail et à leur interprétation par le praticien pour expliquer les principes de son action.

2.2.2. Sur l'expertise professionnelle

Des nombreux travaux de Goigoux nous retiendrons l'intérêt d'associer à la didactique de la discipline, les apports de différents champs de recherche, notamment l'ergonomie et la psychologie du travail pour dégager les fondements de l'expertise professionnelle à des fins de formation professionnelle. Avec cette approche ergonomique et didactique, l'analyse de données empiriques recueillies au cours de l'observation de plusieurs séquences d'enseignement-apprentissage de la lecture menées par une enseignante expérimentée le conduit à caractériser des schèmes⁴¹ professionnels spécifiques à l'apprentissage initial de la lecture. L'identification de schèmes lui permet de mettre en avant une grande stabilité de gestes professionnels pour guider la construction collective du sens d'un texte et aider les élèves à lire des mots (Goigoux, 2001) et notamment « *une très grande stabilité dans ses modes de traitement des erreurs des élèves selon l'importance qu'elle leur accorde au*

⁴¹ Nous reviendrons plus loin sur le concept de « schème », décrit par Vergnaud comme une forme d'organisation de l'activité humaine. A la suite de Vergnaud, Goigoux s'empare de la théorie de la conceptualisation dans l'action pour comprendre comment est organisée l'activité des enseignants en dégageant des schèmes professionnels.

moment de l'année scolaire où celles-ci se produisent» (Goigoux, 2002, p. 130). D'autres schèmes partagent des traits communs à d'autres disciplines d'enseignement (schème d'ajustement didactique et de prise en compte de l'individu dans le collectif ; schème de régulation de l'attention des élèves). Ces invariants de l'organisation de l'activité nécessitent de l'enseignante observée des connaissances solides sur l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage du lire-écrire ainsi que « *des connaissances relatives aux procédures d'enseignement pertinentes pour guider l'activité des élèves et pour organiser le travail collectif du groupe-classe* » (Ibid.). Ces gestes professionnels construits aussi dans l'expérience, ces invariants, agissent comme des organisateurs de l'action⁴² et permettent semble t-il aux enseignants expérimentés de s'adapter à des situations nouvelles, d'évaluer rapidement les performances des élèves et de procéder aux ajustements didactiques nécessaires pour que les élèves apprennent le(s) savoir(s) visé(s). Dans une précédente recherche analysant des séquences menées par quatre enseignantes de maternelle, les observations avaient aussi révélé la pertinence de l'ajustement didactique de maîtresses chevronnées aux compétences de la majorité des élèves de leur classe tout en montrant des limites au-delà d'un certain seuil d'hétérogénéité. L'aide apportée aux élèves les plus en difficulté, de nature différente, se heurtait « *néanmoins à un écart trop important entre les compétences nécessaires pour traiter la tâche et les capacités dont disposent ces élèves.* » (Goigoux, 2007). La **nature des ajustements didactiques** mis en œuvre pour faire face aux difficultés des élèves et à la gestion de l'hétérogénéité de la classe pourrait bien être un révélateur de l'expertise professionnelle. Elle est d'ailleurs considérée par les professeurs débutants comme un problème professionnel, une difficulté, car la volonté de mettre en œuvre un principe d'équité vient percuter celui de l'efficience, la réponse à l'injonction de différenciation pédagogique étant souvent vécue, à juste titre, comme coûteuse notamment en temps de travail extra-scolaire, en vigilance dans la gestion de l'avancée du temps didactique et en insécurité.

⁴² Penser en termes d'organiseurs de l'action, c'est partager la conviction que l'activité enseignante est organisée comme l'est toute activité professionnelle. La nature de cette organisation varie suivant les champs théoriques de référence et l'acception de la notion d'organisateur diffère en conséquence. Nous l'entendons comme les éléments variables internes à l'enseignant (des formes stables qui convoquent des valeurs, intentions connaissances, gestes professionnels...) qui structurent son activité et organisent la dynamique des situations d'E/A, ici de la lecture-écriture. Nous reviendrons plus loin sur la notion de « concept organisateur » sur laquelle nous nous appuyons.

Prendre en compte la diversité des élèves dans le but de réduire les inégalités est en effet une conception dominante dans les textes officiels puisqu'en France l'enseignement collectif en classes hétérogènes (*vs* enseignement en classes de niveaux) reste la règle. La question se pose toutefois des différentes acceptions de la notion d'hétérogénéité.

2.2.3. Sur l'hétérogénéité de la classe et sa gestion par les enseignants

Dans une synthèse sur les apports de la recherche à l'analyse de la problématique « classes homogènes versus classes hétérogènes », Dupriez & Draelants (2004) rappellent que la question de l'hétérogénéité n'a émergé en France comme un problème que depuis les années 1970, du fait de la massification et de la poursuite d'une démocratisation scolaire concomitantes à l'unification des structures et à la création du collège unique. Des recherches menées, il ressort que les élèves faibles sont pénalisés par les classes de niveau, « *que la constitution de classes hétérogènes est sans doute la meilleure façon d'élever le niveau moyen de l'ensemble des élèves, au bénéfice des plus faibles et sans pénalisation notable des plus brillants* » (Duru-Bellat et Mingat, 1997, p. 191, cités par Dupriez & Draelants (*Ibid.*)), que des formes d'assouplissement du traditionnel groupe-classe comme les groupes de besoins, peuvent être positifs. Comme l'indiquent Attali & Bressoux (2002), il ne semble donc pas que l'hétérogénéité « *constitue en soi un handicap pour les acquisitions des élèves* » (p. 51). Le plus souvent, il s'agit d'hétérogénéités « **exogène** » (relative à des caractéristiques des élèves telles que le genre, la catégorie socio-professionnelle des familles, le lieu d'habitation, la nationalité...) ou « **péri-didactique** » (du point de vue de la variabilité des niveaux scolaires, des résultats à une épreuve, de l'estime de soi scolaire, des jugements professoraux...). En matière d'apprentissage de la lecture, il semble que l'une des variables les plus discriminantes soit l'âge de l'élève. Le mois de naissance (Piquée, Suchaut, 2002, cités par Suchaut, 2002b), traduit des différences de maturité très sensibles entre les enfants nés en début ou en fin d'année civile. Les écarts entre enfants constatés en début d'année scolaire sont toujours présents à la fin du CP. Le genre ainsi que le milieu familial sont aussi des variables discriminantes. Ces résultats conduisent l'auteur à souligner qu' « *Entre une fille née en début d'année civile, de milieu social favorisé et un garçon de milieu social modeste, né en fin d'année, il existe des différences de performances très considérables de l'ordre de 1,2 écart-type! C'est alors à l'école et aux enseignants de CP de mobiliser des organisations*

pédagogiques susceptibles de gérer au mieux cette forte hétérogénéité (Inizan, 1989), et dans un souci d'équité, de tenter de la réduire. » (Suchaut, 2002, p. 4).

Peu d'études s'intéressent toutefois à l'hétérogénéité « **didactique** » que produirait l'action didactique ou même à une hétérogénéité « **situationnelle** » (Sarrazy, 2008). L'hétérogénéité didactique « *est à considérer comme une variable régulée par le processus d'enseignement, indépendamment des 'compétences cognitives' des individus et des caractéristiques des groupes dont les enseignants ont la charge* » (Sarrazy & Chopin, 2009, p.6). En conséquence, ces auteurs affirment que les statuts scolaires correspondent à une nécessité constitutive du fonctionnement didactique lui-même. En d'autres termes, ce ne serait pas le style ou la forme d'enseignement, la méthode, mais la capacité du professeur à agir « *sur le niveau précis de l'hétérogénéité didactique* », à reconnaître, maîtriser et réguler l'état **d'hétérogénéisation didactique** de la classe qui jouerait sur l'efficacité du travail du professeur. Ce point de vue didactique de l'hétérogénéité entre en consonance avec les travaux de Sensevy autour du concept de « différenciation didactique passive » que nous avons évoqué plus haut. Il permet de penser différemment la gestion de l'hétérogénéité et d'envisager autrement la manière dont les enseignants peuvent gérer l'ensemble des contraintes de la situation d'enseignement.

Or, les seules réponses institutionnelles centrées sur une nécessaire approche différenciée d'un public scolaire divers (au plan de l'origine sociale, du niveau scolaire, des qualités personnelles...) semblent donc être la différenciation pédagogique, l'individualisation du travail des élèves et des dispositifs de remédiation et de compensation tels que l'aide personnalisée aux élèves en difficulté, les projets personnalisés de réussite éducative (P.P.R.E.) ou les stages dits de « remise à niveau ». Et pour l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, il semble que cette « *prise en charge de l'hétérogénéité des élèves demeure délicate* » (I.G.E.N., Bouysse, Claus, Leblanc, & Safra, 2006, p. 12). Il apparaît toutefois que des gestes professionnels, mis en œuvre au sein de la classe, pour gérer l'avancée du temps didactique sans perdre le fil du savoir ni exclure les plus faibles du processus didactique pourraient aussi constituer des organisateurs de l'action des professeurs experts, pour « *faire en sorte que le défilement du temps didactique et l'organisation solidaire du travail collectif ne se fassent au détriment de "l'épaisseur épistémologique" (Johsua et Dupin, 1993) des savoirs constitués, d'une part, et de la progression des élèves en "position basse" dans l'institution-classe, d'autre part.* » (Sensevy, Turco, Stallaerts, & Le Tiec, 2002, p. 116).

L'exploration des dispositifs, des tâches, de l'action conjointe de construction des savoirs, de la nature des interactions au sein du collectif de la classe, de la prise en compte des élèves en difficulté (et de leur rapports aux savoirs) ou des élèves plus performants, de la clarté cognitive des enseignants dans les situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire mais aussi de leur discours sur la gestion des erreurs et des difficultés des élèves, nous éclairera sur ce qu'on pourrait appeler des techniques d'homogénéisation permettant de faire tenir ensemble efficacité et équité.

Si les compétences d'un expert s'expriment dans sa manière d'organiser le milieu d'étude, de gérer des activités didactiques qui intègrent de multiples dimensions, d'interpréter et de mémoriser l'agir de chaque élève, de gérer l'hétérogénéité de la classe en visant la réduction des inégalités et encore dans sa manière de gérer les conflits entre compétences de divers ordres, la question se pose de la transmission de gestes professionnels experts en formation. Aussi, le champ de la didactique professionnelle nous paraît-il heuristique pour décrire le travail d'enseignants débutants ou expérimentés, notamment l'organisation cognitive de leur action, dans des situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire.

2.3. La didactique professionnelle, un champ pertinent pour l'analyse de l'activité professionnelle

Nous considérons qu'une formation professionnelle ne peut se satisfaire de la seule transmission des savoirs du métier (savoirs à et savoirs pour enseigner) que les formés devraient ensuite tenter d'appliquer sur le terrain. C'est aussi un espace-temps pour apprendre à agir, pour développer des compétences, acquérir des savoirs d'expérience et se construire en tant qu'enseignant. Les dispositifs de formation, en offrant aux formés la possibilité d'agir en situation avec l'étayage et la médiation de formateurs, experts et pairs, mais aussi d'apprendre par les situations, peuvent selon nous, constituer des situations potentielles de développement (Mayen, 1999). La formation s'entend ainsi comme « *une activité impliquant la collaboration conjointe de formateurs et d'apprenants dont le but est de permettre à ces derniers de développer leurs connaissances et compétences.* » (Pastré, 2011, p.7). En se fixant comme double objectif de construire des contenus de formation correspondant à une situation professionnelle de référence et d'utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences, l'approche de la didactique professionnelle qui « *a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences.* » (Pastré, Mayen, & Vergnaud,

2006) nous paraît pertinente pour analyser l'activité des enseignants quand ils apprennent à lire-écrire à leurs élèves. Nous ferons donc de cette « théorie pour la formation » (Mayen, 2008a), une composante importante de notre cadre de références théoriques, sachant bien qu'il nous faudra aussi « *trouver la bonne articulation entre l'approche par les savoirs et l'approche par l'analyse de l'activité.* » (Dezutter & Pastré, 2008, p. 283). Nous pensons en effet que la didactique professionnelle peut constituer un cadre pertinent pour saisir la complexité de l'activité des enseignants dans les situations d'enseignement-apprentissage du lire et écrire et permettre une didactisation de situations de référence, en formation professionnelle. L'analyse des situations mises en œuvre par les enseignants devrait nous permettre aussi de dégager des situations critiques, des obstacles que rencontrent les débutants ainsi que les ressources qu'utilisent les experts pour y faire face, et en conséquence, de cerner mieux les situations qui peuvent faire référence dans la formation.

2.3.1. Perspective historique et définition

La didactique professionnelle est née en France dans la deuxième moitié des années 1980, de l'articulation de différents champs de recherche (ergonomie cognitive et didactique des disciplines – notamment la didactique des mathématiques) et d'une volonté d'introduire l'analyse du travail dans la formation professionnelle (Pastré, 2011a; Pastré et al., 2006). Les deux courants à l'origine de cette naissance se sont rencontrés parce que tous deux souhaitaient rapprocher l'apprentissage et le travail. La didactique professionnelle est donc la « fécondation croisée » entre différentes approches, plus « complémentaires que divergentes » que l'un des principaux inspirateurs résume ainsi : « *Entre la didactique des disciplines et la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas* » (Vergnaud, 1995).

Il n'est donc pas étonnant que les pratiques d'ingénierie de formation, les notions de compétences et de référentiels de compétences, les concepts et méthodes de l'analyse du travail fondent la didactique professionnelle (Pastré, 2005; Pastré et al., 2006). Ce sont bien des compétences et non des savoirs même professionnels qui constituent l'objet spécifique de la didactique professionnelle. Rabardel, cité par Pastré (2011, p.18) décrit ce passage opéré entre savoirs professionnels et compétences :

« Une grande partie des savoirs professionnels sont non explicites ou n'ont pas besoin de l'être pour leur mise en œuvre efficace. De ce fait, leur explicitation est problématique et dans certains cas peut se révéler impossible. Leur transmission nécessite de penser les relations didactiques dans des perspectives

nouvelles. Ces caractéristiques ont conduit notamment à penser les savoirs professionnels en termes de compétences qui, d'une part, ne se confondent pas avec ces derniers, et, d'autre part, permettent de mettre les situations de travail et les activités qui y sont développées au cœur des relations didactiques. »

C'est ce qui dans un premier temps, constitue une rupture avec les didactiques des disciplines, plus centrées à leur origine sur les contenus disciplinaires (Dezutter & Pastré, 2008) que sur le travail enseignant⁴³. Dès lors, l'objet central de la didactique professionnelle est l'activité et son organisation qu'il faut pouvoir observer d'abord sur les lieux de travail (Pastré et al., 2006, p. 146). « *Encore faut-il, pour faire une analyse du travail qui soit rigoureuse, disposer de concepts et de méthodes appropriés : la didactique professionnelle va aller les chercher du côté de la psychologie ergonomique.* » (Ibid. p. 147).

Et en premier lieu, la didactique professionnelle a retenu de l'ergonomie cognitive que pour comprendre le travail il est indispensable de considérer l'écart entre le « travail prescrit » et « l'activité réelle » en envisageant qu'il y a toujours plus dans l'activité que dans la tâche prescrite. Jacques Leplat présente très clairement cette distinction entre les notions de tâche et d'activité dans « *Regards sur l'activité en situation de travail* » (Leplat, 1997). Au passage, on notera que l'approche différente de la clinique de l'activité qui relève de la psychologie et psychopathologie du travail renouvelle cette façon de penser le rapport entre travail prescrit et travail réel. Pour Clot (1995), l'activité réalisée n'est pas seulement le « réel de l'activité ». C'est aussi l'activité « empêchée », « suspendue », « contrariée », tout ce que la personne n'a pas ou pu faire ou qu'elle ne parvient plus à réaliser, ce qu'elle voudrait ou aurait pu faire, ce qu'elle s'est abstenu de faire, ce qu'elle a fait pour ne pas faire... En plus de l'analyse de la tâche (notion sur laquelle nous reviendrons plus loin), pour comprendre le travail, il sera donc nécessaire d'analyser l'activité et la subjectivité des acteurs. Car l'activité est au confluent des « *conditions internes* » qui caractérisent le sujet « *avec ses traits cognitifs, affectifs, de personnalité, avec son expérience, son histoire, etc.* » et des « *conditions externes* » qui

⁴³ De nombreux travaux de recherche en didactique utilisent aujourd'hui le prisme de l'analyse du travail. On peut penser que les différentes formes d'articulation employées par les chercheurs constituent des orientations, des courants en didactique. En France, cette préoccupation de l'action de l'enseignant de français est perceptible dès le début des années 2000 dans les travaux R. Goigoux (2001) qui fait de la psychologie ergonomique une discipline contributive.

définissent la tâche, c'est-à-dire « *le but prescrit et les conditions d'exécution : physiques, techniques, organisationnelles, sociales, etc.* » (Leplat, 2000, p. 92).

Au delà de cette centration sur le *travail réel* qui donne à voir le re-travail des prescriptions, la didactique professionnelle retient aussi d'autres thèmes de la psychologie ergonomique dite de langue française et de la psychologie russe du travail (Pastré, 2005; Pastré et al., 2006) :

- La dimension cognitive présente dans toute activité du travail permet de dépasser la dualité tâche- activité. Cette conception que l'organisation d'une activité comporte une dimension conceptuelle a été essentielle à la didactique professionnelle qui l'articule aussi avec une autre source théorique qu'est la psychologie du développement, notamment le courant de la conceptualisation dans l'action que nous développerons plus loin.
- Les sujets élaborent des représentations pour l'action, différentes de simples représentations « cognitives » construites indépendamment de toute action, qu'Ochanine (1981, cité par Pastré) distingue par les termes d' "*image opérative*" et d' "*image cognitive*". Pour un même objet, l'image opérative sélectionne certains traits de l'image cognitive pour élaborer des concepts qui orientent et organisent l'activité.⁴⁴ « *L'image opérative est une représentation orientée par l'action* » (Pastré, 2007, p.25). Ce principe d'une conceptualisation pragmatique a aussi constitué une passerelle avec la théorie de la conceptualisation dans l'action en rattachant, en quelque sorte, les « concepts pragmatiques » à la construction d' "images opératives". Cette contribution a ouvert des perspectives essentielles pour identifier les concepts organisateurs qui orientent et guident l'action de l'opérateur, l'un des objectifs centraux de l'analyse du travail en didactique professionnelle. Pastré préfère alors parler de « *modèle opératif* » plutôt que d' "image opérative" pour caractériser ce qui

⁴⁴ Ochanine compare les représentations que médecins spécialistes de la thyroïdes et des médecins généralistes débutants font, à sa demande, d'une thyroïde malade. Quand à sa demande les uns dessinent une « *image cognitive* » fidèle (comme dans un livre), les autres, experts, dessinent des images déformées, mais « *opératives* », c'est-à-dire qu'elles donnent à voir leur activité de diagnostic.

sert à orienter et guider l'action de l'opérateur. Nous reviendrons sur ce qui caractérise le concept de « modèle opératif » chez un sujet qu'il faut alors distinguer de son « modèle cognitif ».

- Les situations de travail sont des situations dynamiques, complexes, dans lesquelles le facteur temps est d'une grande importance. Elles nécessitent de mobiliser des compétences qui relèvent d'une « intelligence de la tâche » : « *La compétence ne peut plus se résumer à savoir quoi faire, ni même à savoir où et comment le faire : il faut aussi savoir quand le faire, car une action pertinente faite à un moment inopportun peut avoir l'effet inverse de celui qui est escompté.* » (Pastré et al., 2006). Confronté à cette complexité, l'opérateur doit faire un diagnostic de la situation et émettre un pronostic sur son évolution pour orienter son action. Au-delà de l'analyse de la tâche, une analyse intrinsèque de l'activité qui cherche à caractériser les différentes stratégies mobilisées par les acteurs, en situation, est donc indispensable.

Ce paradigme essentiel de la conceptualisation dans l'activité de travail constitue un lien fort avec une autre source théorique de la didactique professionnelle : la psychologie du développement, notamment le courant de **la conceptualisation dans l'action**. Cette théorie « opératoire de la représentation » de l'action et de son organisation, a été développée par Vergnaud à partir des bases théoriques fondées par Piaget. Complétant le tableau théorique par les idées de Vygotski sur la médiation, la zone proche de développement, le rôle du langage et des outils symboliques dans la conceptualisation et par l'apport de l'école russe à la théorie de l'activité, Vergnaud opérationnalise de manière rigoureuse le concept de schème pour « nourrir une conception nouvelle de la représentation » (Vergnaud & Recopé, 2000). La didactique professionnelle retient de cette théorie que « *la forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir en situation, et la forme prédicative de la connaissance sont fondamentalement deux formes complémentaires de la même connaissance* » (Pastré et al., 2006, p. 150). Toute forme de connaissance est donc à la fois opératoire et prédicative. Les connaissances sont prédicatives dans le sens où elles découpent la réalité en objets, en propriétés de ces objets et en relations entre ces objets et ces propriétés. « *On peut même dire que c'est parce qu'une connaissance est prédicative qu'elle est opératoire* » (Dezutter & Pastré, 2008, p. 276).

Dès lors, pour comprendre l'organisation de l'activité, la didactique professionnelle s'est efforcée d'explorer la forme opératoire de la connaissance, les concepts qui orientent et guident l'action de l'opérateur. Vergnaud a fait du concept de **schème** l'élément central de son cadre théorique parce que « *le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition* » (Pastré, 1997), parce que le schème met en évidence la dimension de conceptualisation dans l'organisation de l'activité comme il le traduit dans une formule devenue célèbre : « *Au fond de l'action, la conceptualisation* » (Vergnaud, 1996). Pour l'auteur, le schème est « *une totalité dynamique fonctionnelle* », une « *organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations* » (*Ibid.*, 1996, p. 283), étant entendu que ce n'est pas la conduite elle-même qui est invariante mais son organisation. Les schèmes sont adaptatifs et se développent dans une grande variété de registres, recouvrant différentes formes d'organisation de l'activité humaine. Ils sont pertinents « *pour les gestes, les raisonnements et opérations techniques et scientifiques, les interactions sociales et notamment les activités langagières, les émotions et l'affectivité.* » (Pastré et al., 2006). L'expérience les enrichit, « *par découverte, combinaison, différenciation et restructuration* » (Vergnaud & Recopé, Opus cité, p. 43). Leur analyse passe par l'analyse des conduites en situation « *mais le schème n'est pas une conduite, c'est un constituant de la représentation, dont la fonction est d'engendrer la conduite, et l'activité* » (*Ibid.*, p. 46). Le schème est aussi constitué de quatre catégories de composantes qui permettent son fonctionnement et son efficacité et que nous définirons plus loin.

La didactique professionnelle postule donc qu'une activité efficiente pour une classe de situations donnée⁴⁵ s'appuie sur des « **concepts organisateurs** » qui permettent un diagnostic de situation, orientent et guident l'activité. Pour étudier l'activité des enseignants, il sera donc nécessaire d'identifier des catégories de situations auxquelles ils sont confrontés. La recherche d'invariants opératoires dans une classe de situations (comme par exemple la lecture-découverte d'un texte), pourrait permettre de mieux comprendre la manière dont

⁴⁵ Nous entendons par « classe de situations » un ensemble limité de situations caractérisé par leurs similitudes dans la manière dont on peut les gérer (appréhendées par les régimes de fonctionnement). Chez Vergnaud, les situations appartenant à un même champ conceptuel. On verra plus loin que la structure conceptuelle d'une situation est organisée autour des concepts organisateurs d'une même classe de situations.

l'action des experts comme des novices est organisée, leur **modèle opératif**. Les caractéristiques du schème dégagées par Vergnaud peuvent donc constituer un cadre d'analyse pertinent et précis pour caractériser le type et le niveau de conceptualisation propres à un ensemble de situations mais aussi les processus en jeu dans l'activité des enseignants.

La didactique professionnelle s'est construite longtemps après les didactiques des disciplines. Nous avons vu qu'à leur origine, leurs relations se sont exprimées beaucoup plus sous la forme d'opposition que de filiation. « *Pour les didactiques des disciplines, l'objet d'une didactique est le savoir, sa transmission et son assimilation. Pour la didactique professionnelle, l'objet de la didactique est l'activité, une activité spécifique puisque c'est une activité d'apprentissage.* » (Pastré, 2011, p. 50). Un rapprochement des points de vue a toutefois été opéré avec les concepts de Brousseau, didacticien des mathématiques et notamment avec sa théorie des situations, principalement centrée sur l'activité de l'apprenant. C'est le déplacement effectué par Brousseau d'une transmission-acquisition du savoir à une mobilisation-construction de ce dernier, quand l'apprenant, confronté à un « milieu », le plus souvent une situation-problème, doit mobiliser des connaissances pour résoudre le problème, qui permettra d'établir un lien avec des « *situations de résolution de problèmes à base professionnelle* » (Ibid.). C'est parce qu'il a fallu envisager de partir d'une situation de travail de référence pour la didactiser et en faire une situation d'apprentissage, parce que cela a aussi permis d'analyser « *comment s'opéraient ou ne s'opéraient pas les apprentissages professionnels* », leurs modalités, leurs ressources, leurs difficultés, que la convergence avec la démarche de Brousseau est importante (Dezutter & Pastré, 2008, p. 274).

D'autres concepts développés par Brousseau, comme par exemple les concepts de dévolution ou de contrat didactique, devenus d'ailleurs génériques dans le sens où bien d'autres didactiques des disciplines les utilisent pour décrire des situations didactiques, vont encore permettre des « *échanges fructueux entre didactique des mathématiques et didactique professionnelle.* » (Ibid. p. 55). A la suite de Brousseau et Chevallard, notamment de son concept de transposition didactique maintenant bien connu, d'autres concepts qu'élaborent les tenants d'une « didactique comparée » (Mercier, Schubauer-Leoni, & Sensevy, 2002) débordent le champ spécifique d'une discipline et prennent eux aussi un caractère générique. Les chercheurs qui s'y rattachent ont développé une « science du didactique » dans laquelle le système conceptuel représenté par le triplet *chronogénèse, topogénèse et mésogénèse* est central. Nous y reviendrons plus loin. C'est là encore, le fait de prendre l'activité de

l'enseignant dans l'interaction maître-élève qui ouvre un dialogue avec la didactique professionnelle. P. Pastré ajoute d'ailleurs que cet « *échange entre didactiques disciplinaires et didactique professionnelle est loin d'être terminé* » et fait l'hypothèse « *qu'il continuera à se développer en approfondissant le couple générique-spécifique, chacune des approches contribuant pour sa part respective à une meilleure compréhension de l'ensemble* » (Pastré, 2011, p. 56).

C'est aussi ce pas que nous souhaitons franchir. Notre propos se situe donc à l'articulation entre didactique d'une discipline, l'enseignement-apprentissage du lire-écrire et didactique professionnelle, car pour cerner les concepts organisateurs de l'activité des enseignants que nous avons observés à des fins de formation, pour tenter aussi de saisir une grammaire générique des pratiques didactiques dans le domaine, il nous faut bien aussi tenir le fil du savoir (lire-écrire) et clarifier les objets disciplinaires (scientifiques ou culturels) traités dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il s'agit là d'une tentative de dialogue entre ces deux didactiques pour observer et analyser en même temps l'action et les savoirs, pour observer comment les enseignants experts ou débutants se débrouillent avec des situations (y compris les diverses prescriptions), pour dégager des savoirs professionnels de l'expérience singulière des situations. Au bout du compte saisir l'intelligence du travail de l'enseignant avec le prisme de la didactique de l'entrée dans l'écrit. Nous utiliserons pour cela différents concepts issus des références en didactiques disciplinaires et professionnelles.

2.3.2. Les modèles théoriques ; les concepts

La théorie de la conceptualisation dans l'action étant, nous l'avons vu, une source d'inspiration très importante pour la didactique professionnelle, nous aborderons dans un premier temps le concept de schème. Il permet en effet de combiner les propriétés d'invariance et d'adaptabilité de l'activité aux circonstances et constitue avec le concept d'invariant opératoire, la forme « opératoire » de la connaissance. Et puisqu'il s'agit ici d'analyser l'activité professionnelle d'enseignants, nous verrons ensuite comment la didactique professionnelle s'est emparée du concept de schème pour comprendre comment des opérateurs orientent et guident leur action dans une situation donnée. Nous reviendrons sur les concepts que P. Pastré utilise pour caractériser le système des organisateurs de leur activité qu'il appelle « structure conceptuelle de la situation » (1999).

2.3.2.a. Le concept de schème

Dans un contexte d'études sur les acquisitions des élèves en mathématiques Vergnaud développe sa « théorie des champs conceptuels » et élargit le concept de schème que Piaget avait développé. Rappelons que c'est pour lui « *une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée* » (Vergnaud, 1985, 1990), où l'on voit se dessiner le couple schème-situation, clef de voute de sa théorie de l'activité dans laquelle le schème renvoie à la situation. Les schèmes dont la fonction première est d'engendrer l'activité et la conduite au fur et à mesure de l'action, permettent en effet « *l'adaptation de l'activité et de la conduite aux valeurs différentes prises par les variables de situation* » (Vergnaud & Recopé, op. cit., p. 45). Ils ne sont pas des stéréotypes, ils sont adaptatifs dans le sens où ils permettent de traiter la contingence et la nouveauté lorsque la situation varie ; ils rendent compte de l'invariance et de l'adaptabilité relatives de l'acteur au travail. L'ensemble des schèmes disponibles constitue alors un indicateur de professionnalité.

Pour Vergnaud (Pastré et al., 2006), les schèmes couvrent l'ensemble des activités humaines. Il nous paraît donc intéressant de mobiliser le concept théorique de schème pour analyser finement l'activité d'enseignement, dans une classe de situations donnée, et caractériser les compétences des enseignants dans un but de formation. Pour ce faire, il nous faut revenir sur la définition précise qu'en donne Vergnaud :

« Si on reconnaît facilement qu'un schème est composé de règles d'actions et d'anticipations puisqu'il génère une suite d'actions en vue d'atteindre un certain but, on ne reconnaît pas toujours qu'il est également composé, de manière essentielle, d'invariants opératoires (concepts-en-acte et connaissances-en-acte) et d'inférences. » (Vergnaud, 1990, p.142).

Quatre composantes permettent donc de spécifier le schème selon Vergnaud (1996) :

- Un **but** (ou plusieurs), qui se décline en **sous-buts** et **anticipations** de résultat.
- Des **règles d'action**, de **prise d'informations** essentielles, pertinentes, et de **contrôle**, sur lesquelles s'appuie l'acteur pour agir dans le décours temporel de l'activité. Ainsi, si telle ou telle condition (déterminée par les inférences réalisées dans la situation) est remplie, telle action sera mise en œuvre pour atteindre le (les) but(s).
- Des **invariants opératoires** que sont les théorèmes-en-actes (propositions tenues pour vraies sur le réel par le sujet) et les concepts-en-actes (concepts pertinents pour la

construction de ces théorèmes-en-acte). Ils permettent de prélever, de sélectionner et d'interpréter l'information pertinente, d'en inférer les conséquences utiles pour un ajustement de l'action en situation. La conceptualisation est présente sous la forme d'invariants opératoires : « *C'est une fonction de conceptualisation et d'inférence* » (Vergnaud & Recopé, 2000, p. 47).

- des possibilités **d'inférences** en situation, l'activité étant régulée par « *les adaptations locales, les contrôles, les ajustements progressifs* » (Ibid., p. 48). Presque toujours implicites et même inconscientes, les inférences et les règles permettent l'adaptation du schème à la situation.

Dans une analyse didactique des pratiques d'une enseignante de CP qui fait découvrir un nouveau texte à ses élèves, R. Goigoux (2006) identifie plusieurs schèmes professionnels tels que « l'identification des mots en contexte », « la localisation d'un phonème » ou « la découverte d'un phonème » qu'il nomme ainsi en référence aux tâches prescrites par l'enseignante à ses élèves. Au-delà des procédures que l'enseignante met en œuvre pour aider les élèves à réaliser la tâche et procéder à des ajustements didactiques que le chercheur détermine par l'observation, une analyse intrinsèque, effectuée à partir d'entretiens d'auto-confrontation lui permet de cerner plus finement les quatre dimensions d'un schème : un *but et des sous-buts* (en l'occurrence aider un élève à réaliser publiquement une tâche de localisation de phonème dans un mot, permettre à l'élève interrogé comme aux autres élèves d'intégrer des procédures adéquates telle que la segmentation syllabique), des *règles d'action* (en cas de difficulté, décomposer la tâche en sous-tâches, montrer les procédures, etc.), de *prise d'informations* (procédures mises en œuvre par l'élève, erreurs...) et de *contrôle* (utilisation des procédures sans aide, etc.), des *concepts-en-actes* et des *théorèmes-en-acte* (par exemple, rendre visibles, verbaliser des procédures pour traiter de difficultés qu'il est « normal » de voir émerger chez les élèves dans cette période d'apprentissage), des *inférences* (par exemple relier les difficultés de l'élève aux difficultés d'une tâche phonologique et au défaut de procédures adéquates, en l'occurrence la décomposition en syllabes). C'est cette analyse intrinsèque qui permet aussi au chercheur de comprendre que les choix didactiques de l'enseignante s'inscrivent dans le « genre professionnel » (Clot, 1999) qu'il apparente alors à

« un répertoire de schèmes socialement construits, un corps d'évaluations partagées qui règle l'activité personnelle de façon tacite (Clot & Faïta, 2000), il

possède les propriétés assimilatrices de tout un ensemble de schèmes. Il est une ressource pour l'action individuelle (Vergnaud, 1996), un « stock de mises en actes et de mises en mots prêts à servir et qui préfigure l'action » (Clot et coll., 2005, p.7), « une gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier » (Clot, 1999, p.45) ; il assure à ce titre une véritable fonction psychologique. » (Goigoux, 2007, p. 71)

En suivant Clot, l'auteur nous invite à comprendre le genre professionnel comme une matrice, une ressource pour les professionnels en tant qu'il constitue un répertoire de schèmes professionnels. Par une analyse de l'activité humaine au travail, dans une perspective différente de celle de la clinique de l'activité, la didactique professionnelle cherche à caractériser cette organisation invariante de l'activité de professionnels. Prenant pour référence la théorie de la conceptualisation dans l'action pour étudier la formation des compétences dans les situations de travail, P. Pastré dans ses premières publications (1992, cité par Vidal-Gomel & Rogalski, 2007), caractérise d'abord de « concept-en-acte » les représentations élaborées par les opérateurs dans et pour l'action, pour ensuite, stabiliser avec R. Samurçay, le terme de « **concept pragmatique** » (Samurçay & Pastré, 1995), central pour le développement des compétences dans le cadre de la théorie de la didactique professionnelle. Que revêt cette notion propre à la didactique professionnelle ?

2.3.2.b. Les concepts pragmatisés et les concepts pragmatiques, des concepts organisateurs pour orienter l'action

En analysant l'activité d'opérateurs confrontés à des situations complexes, Pierre Pastré, relève que leur activité efficace est structurée et qu'ils transforment certaines connaissances scientifiques et techniques pour pouvoir faire un diagnostic de situation, qu'ils apprennent à pragmatiser ces concepts théoriques lesquels acquièrent alors un autre sens. Les **concepts pragmatisés** deviennent alors organisateurs dans le sens où ils permettent de fonder un diagnostic de situation. Par ailleurs, il note que, pour effectuer ce diagnostic, les professionnels relèvent très peu d'informations sur la situation, « *alors que les débutants sont distraits par toutes sortes d'indices et ne savent pas sur quoi fixer leur attention* » (Pastré, 2011, p. 172). Leur représentation de la situation est donc fonctionnelle et organisée « *autour de quelques éléments conceptuels, généralement peu nombreux, associés à des indicateurs perceptifs* » (Ibid.), qu'il appelle « **concepts pragmatiques** », dans le prolongement des « concepts en acte » de Vergnaud, parce qu'ils sont construits dans l'action en vue de l'action.

La notion de « bourrage », identifiée comme un concept pragmatique par P. Pastré est par exemple central dans la plasturgie (Pastré, 2004) et deviendra un exemple paradigmatique, l'« axe de propagation », le « front » du feu sont aussi cités comme concepts pragmatiques dans la lutte contre les feux de forêt par exemple. Ces concepts pragmatiques élaborés par les professionnels peuvent être transmis par la communauté professionnelle « *on parle, mais surtout on montre, on accompagne la parole du geste* » (Pastré, 2011, p. 174) mais ils ne sont définis que par les chercheurs. La représentation, transmise, devient concept grâce à l'activité constructive du sujet, la construction de son expérience et des compétences. Les opérateurs conceptualisent donc leur situation de travail autour de ces invariants. En résumé, les concepts pragmatiques sont caractéristiques d'une situation professionnelle, spécifiques à une classe de situations professionnelles assez délimitée (ils sont inscrits dans un réseau de relations) ; ils sont construits par les opérateurs à partir d'une sélection d'éléments pertinents pour faire un diagnostic de situation, et sont pertinents pour l'action efficace ; ils sont transmis des anciens aux novices par un mélange de verbalisation et de monstration, sous des formes langagières diverses ; plus les opérateurs maîtrisent ces concepts pragmatiques, plus le nombre de situations qu'ils sont capables de traiter s'élargit.

Pour conduire la classe, par exemple, les enseignants s'appuient sur des observables divers (l'attention des élèves, leur posture, ...) et pour impliquer, enrôler les élèves dans la tâche, développent des manières de faire que des professeurs expérimentés pourraient par exemple formuler à des novices et qui circulent dans la profession : se placer de manière à observer l'ensemble du groupe-classe, se déplacer vers l'élève en continuant d'avancer dans le cours, ne pas rester devant les élèves, s'assurer de la compréhension, savoir tenir sur les règles mais savoir aussi lâcher prise... Il en est de même pour d'autres classes de situations typiques de l'enseignement, plus ou moins génériques ou spécifiques d'une discipline, comme par exemple la passation de consignes, la gestion du temps, l'anticipation des difficultés des élèves, la gestion des travaux de groupe et de la mise en commun, la détermination des objectifs d'apprentissage d'une séance, l'émergence des conceptions et la formulation d'un problème scientifique en sciences, l'aide à l'identification des mots d'un texte, ... des concepts organisateurs d'origines diverses, tirés de savoirs existants mais qui peuvent suivre aussi une mutation dans le réel de l'expérience, au gré des contingences et des accidents de parcours.

L'ensemble des concepts pragmatiques et pragmatiques sont au cœur des savoirs professionnels et permettent de penser et comprendre pour orienter et guider l'action. Ils participent d'un système des organisateurs de l'activité professionnelle que P. Pastré (1999) dénomme « **structure conceptuelle d'une situation** ». Voyons comment il la définit plus précisément.

2.3.2.c. La structure conceptuelle d'une situation

S'il veut comprendre l'activité des opérateurs et ses organisateurs, l'analyste devra s'intéresser à ce noyau conceptuel, à cet « *ensemble des invariants organisateurs qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace* » (Pastré, 1999) que déterminent certaines composantes :

- les **concepts organisateurs** que nous venons d'évoquer et qui vont permettre de fonder le diagnostic de la situation
- l'ensemble des **indicateurs**, des **observables** « naturels ou instrumentés » rattachés aux concepts « *qui permettent d'évaluer la valeur des concepts [organisateur] dans une situation particulière* » (Op. cité, 2011, p. 176), qui renseignent sur la situation et son évolution. Les indicateurs sont en quelque sorte les informations qui sont sélectionnées dans le réel par l'opérateur. « *Dans une structure conceptuelle, les indicateurs sont inscrits dans une relation de signification [de type signifiant-signifié] avec des concepts pragmatiques, qu'ils permettent d'évaluer* » (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p. 53)
- « *les classes de situations qui peuvent être appréhendées à l'aide de chaque concept* » (Op. cité, 2011, p. 177) et qui permettent de définir dans quel type de situation on se trouve pour orienter l'action, l'ajuster en fonction du diagnostic effectué. On peut dire que la structure conceptuelle d'une situation est organisée autour des concepts pragmatiques du domaine.

C'est ce « *triplet concepts, indicateurs, classes de situations qui constitue le guidage conceptuel de l'action* » (Ibid. p. 177), l'organisation de l'activité. Pastré ajoute que la sélection des traits pertinents pour élaborer une structure conceptuelle d'une situation « *ne peut être le fait que de collectifs, dans la mesure où il y a une mise en patrimoine des expériences accumulées pour effectuer l'action de façon efficace* » (Ibid. p. 178). Dans le cas

contraire, s'il s'agissait du simple fait d'opérateurs isolés suivant leur représentation de la situation, « *l'action qui en découlerait aurait de grandes chances d'être souvent inefficace* ». Dès lors, on peut s'interroger sur les représentations des novices qui n'auraient pu construire l'ensemble des concepts organisateurs d'une action la plus efficace possible, leur modèle opératif n'étant pas encore totalement élaboré, mais aussi sur le rôle d'une formation initiale qui ne permettrait pas à des enseignants entrant dans le métier de s'approprier la structure conceptuelle de situations de référence, essentielles à l'enseignement-apprentissage du lire-écrire.

« Cette structure conceptuelle est le résultat d'un processus de conceptualisation, permettant aux acteurs une représentation mentale de la situation, orientée vers l'action. Ce processus est socio-historique, au sens où il se déroule dans le temps long du développement du collectif de travail - en interaction éventuellement avec une analyse ergonomique ou didactique du travail-, et où tout nouvel acteur, pour développer sa compétence professionnelle, doit intérioriser et donner du sens aux concepts pragmatiques qui sont agis et exprimés dans le travail. » (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p. 75)

C'est l'analyse de l'activité des enseignants que nous avons observés, les stratégies qu'ils mettent en œuvre et leur discours sur leur pratique qui devraient nous aider à percevoir comment ils s'approprient la structure conceptuelle d'une situation, en d'autres termes, à déterminer leur « modèle opératif ».

Dans sa thèse, P. Clausard montre par exemple, que des professeurs des écoles observés quand ils enseignent la grammaire à leurs élèves organisent leur activité selon un « curseur grammatical » qui varie entre deux pôles : du registre sémantique (dimension pragmatique de l'étude grammaticale) au registre syntaxique (dimension épistémique), en s'appuyant sur des « phrases-modèles ». La place du curseur varie suivant l'adaptation au public (le niveau scolaire des élèves) et les stratégies d'enseignement propres aux enseignants. Nous verrons si les séances observées nous permettent de dégager une structure conceptuelle pour des situations que l'on pourrait qualifier de référentes pour l'enseignement-apprentissage du lire-écrire au CP, telles que la lecture-découverte d'un texte, l'étude d'une correspondance phonographémique, ou l'élaboration de la compréhension d'un texte narratif par exemple.

Si la structure conceptuelle peut correspondre « *à ce qui est commun à tous les professionnels du domaine, qui sans être forcément des experts pointus, possèdent une*

pratique efficace suffisante » (Pastré, 2011, p. 178), à l'ensemble des dimensions de la situation que l'acteur doit prendre en compte pour une action efficace, néanmoins chaque acteur peut se l'approprier de façon différente, plus ou moins complète, selon un « modèle opératif » qui lui est propre.

2.3.2.d. Structure conceptuelle de la situation / modèle opératif : quelle place pour l'analyse du travail des enseignants ?

La manière dont chaque acteur va s'approprier la structure conceptuelle d'une situation est donc appelée « modèle opératif » par Pastré. Il est construit à partir du but de l'action et des propriétés essentielles de la situation nécessaires pour diriger l'action. Selon l'auteur, on peut caractériser le modèle opératif d'un acteur suivant son degré de fidélité à la structure conceptuelle de la situation. Il ajoute d'ailleurs qu'en comparant modèle opératif et structure conceptuelle on peut estimer le niveau de compétence de l'acteur : « *On peut dire en général qu'un professionnel confirmé a un modèle opératif fidèle à la structure conceptuelle de la situation* » (Ibid, p. 179). Le modèle opératif évolue en effet avec l'expérience et la formation de l'acteur. Il est donc à la fois la traduction d'une organisation de l'activité issue du « genre professionnel » (Clot, 1999) et de ce que l'acteur a tiré de sa propre expérience.

« Un modèle opératif permet ainsi de décrire les stratégies dont dispose un sujet pour atteindre le but de l'action, en tenant plus ou moins compte des propriétés essentielles de la situation. Ces stratégies dépendent de la compétence des acteurs, mais également de leur expérience, si l'on admet qu'il existe souvent plusieurs itinéraires possibles pour arriver au but. » (Pastré, 2008, p. 57)

Or, les chercheurs qui ont analysé un apprentissage professionnel, comme par exemple l'apprentissage de la conduite de centrale nucléaire ou du pilotage d'un avion ont montré que les futurs opérateurs se construisent dans un premier temps un « modèle cognitif » par la formation théorique, puis dans un deuxième temps un modèle opératif, par la pratique, autour de quelques concepts organisateurs. Ce dernier constitue alors une déformation par rapport au modèle cognitif. « *Le modèle cognitif permet de comprendre comment « ça fonctionne » ; le modèle opératif permet de comprendre comment « ça se conduit »* » (Pastré et al., 2006). Toutefois, nous l'avons vu plus haut, dans le cas de l'enseignement-apprentissage du lire-écrire, il n'existe pas de « modèle cognitif » explicite même si les travaux de recherches identifient des déterminants de la réussite de cet apprentissage, même si les instituts de formation des enseignants ont dessiné, au cours de l'histoire, le contour de modèles cognitifs

qui tentent d'explicitier comment « ça fonctionne » notamment par l'intervention de professionnels de terrain dont le modèle cognitif est forcément de nature empirique. Car, comme nous l'avons vu, pour l'enseignement-apprentissage du lire-écrire, les recherches comme les prescriptions ne déterminent pas une méthode spécifique, une « bonne pratique » éprouvée et validée, « *il n'existe pas de corps de savoirs bien défini permettant de valider les modèles opératifs mobilisés* » (Pastré, 2008, p. 57). Modèle opératif et modèle cognitif se superposent. C'est d'ailleurs le cas pour de nombreuses activités de services que Maggi puis Valot (cités par Pastré, 2011) qualifient de « discrétionnaires » (*versus* tayloriennes) et dans lesquelles les composantes de l'organisation de l'activité ne sont pas définies a priori par la prescription. Dans ce cas, si les missions et les objectifs sont déterminés, les moyens de les atteindre ne le sont pas, l'organisation de l'activité est donc laissée à la discrétion des opérateurs qui devront rechercher le mode opératoire le plus adéquat. Il en est ainsi de l'agir enseignant comme de ces activités pour lesquelles « *le modèle opératif et le modèle cognitif ont tendance à se recouvrir* ». (Pastré et al., 2006) et il est donc très difficile de les distinguer à l'analyse, d'autant que les situations d'enseignement-apprentissage sont complexes, imprévisibles du fait de la co-activité⁴⁶ et ont une grande variabilité interne. Des entretiens d'autoconfrontation au cours desquels « *les opérateurs, exposés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être les constantes* » (Clot & Faïta, 2000a, p. 26) devraient nous permettre d'identifier des « jugements pragmatiques », terme que Pastré (op. cité, 2011) attribue aux « *propositions tenues pour vraies* » par les acteurs, en d'autres termes aux « *théorèmes en actes* » de Vergnaud (1996). Les concepts et jugements pragmatiques que nous chercherons à identifier devraient nous aider à comprendre comment les enseignants que nous observons organisent leur activité. Déterminer les concepts organisateurs de l'activité c'est analyser la manière dont les gestes professionnels pertinents sont organisés, c'est se saisir de leur structure pour, non pas les enseigner mais constituer un répertoire de possibles, de références professionnelles dans des types de situations données (l'apprentissage du lire-écrire) et viser ainsi le

⁴⁶ Pastré (2007b, p. 82) entend par « co-activité » le fait que l'activité de l'enseignant n'est pas « dissociable » de l'activité des élèves. En didactique professionnelle, l'analyse de l'activité de l'enseignant doit donc être référée « *en permanence à l'activité des élèves* ». On peut rapprocher cette notion de co-activité de celle d' « action conjointe » évoquée par Sensevy (2007).

développement des compétences des formés, en articulant « *deux composantes inséparables de la fonction enseignante, l'agir professionnel et l'enseignement des savoirs prescrits* » (Lenoir, 2008, p. 317).

2.4. L'analyse de l'activité des enseignants au croisement des didactiques disciplinaires et professionnelle

2.4.1. Gestes de métier et gestes professionnels

La recherche en didactique du français a évolué pour s'intéresser de plus en plus à l'activité et aux gestes professionnels des enseignants. Dès 1998, R. Goigoux avançait la pertinence du recours à un cadre issu de la psychologie cognitive ergonomique. De nombreuses contributions issues de différents champs de recherche et visant à analyser les pratiques des enseignants se sont aussi préoccupées de déceler la nature de gestes professionnels. Du fait de la très grande diversité des approches, il apparaît très difficile d'extraire une définition partagée du « geste professionnel ». « *Tout se passe comme si l'auberge espagnole avait grand ouvert ses portes* » (Bernié, 2008, p.238). Ainsi, « *le référent du geste professionnel est, selon les contributions, la tâche, la corporéité dynamique, le schème, le scénario ou la configuration.* » (Ibid.). On trouve donc des gestes « langagier », « évaluatif », « d'étude », « de bricolage », « de lâcher prise », des gestes « épais », « denses », « aveugles »,... des « gestes professionnels didactiques » qui ont comme caractéristique « *de contenir des matrices de pensée et d'action, des attitudes diachroniques, ancrées dans les fondements épistémologiques du savoir enseigné* » (Bucheton, 2008, p. 25). Pour l'auteure, ils sont aussi « *singuliers, ajustés parce que situés* » et « *couplés à un ensemble de paramètres qui activent, modulent, freinent la situation* » (Ibid. p. 26). On n'est pas loin du couple « schème-situation » de G. Vergnaud, d'autant que

« Pour finir, disons que si les gestes professionnels sont l'ensemble de ce qui est identifiable, descriptible et objectivable et donc transmissible, la professionnalité est alors la manière de s'approprier ces arts de faire communs pour les mettre en œuvre, les ajuster aux situations et faisant les transformer, voire en réinventer de nouveaux. » (Ibid. p. 27).

Les apports de la didactique professionnelle sont d'ailleurs revendiqués par Bucheton, Brunet, Dupuy & Soulé (2008) quand ils se demandent comment cette « *professionnalité fine* » qu'ils tentent d'analyser « *peut devenir un instrument pour la formation et quels genres*

et gestes professionnels de formateurs sont nécessaires » (p. 41). Les gestes professionnels décrits s'inscrivent dans deux concepts centraux pour les auteurs : les « *gestes de métier* » repris de Jorro (2002), « *des gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier* » largement communs à la profession quel que soit le niveau d'enseignement et les « *gestes d'ajustement* », c'est-à-dire la manière dont l'enseignant s'ajuste aux élèves et à l'évolution de la situation. Pour les auteurs, ces ajustements relèvent d'une « *architecture de schèmes opératoires* ». Les gestes d'ajustement, « *fondamentalement dynamiques* » et les gestes de métier relèvent ici d'une « *organisation hiérarchisée* », « *individuelle* » et « *systémique* ».

Partant du principe que le langage est l'instrument principal de la médiation didactique du maître, que son étude permet d'analyser la co-activité des acteurs et les modes d'intégration du didactique, D. Bucheton (2008b) se saisit du « rôle intégrateur » du langage pour articuler didactique professionnelle et didactiques disciplinaires. Le travail collectif mené au sein de plusieurs équipes de recherches conduit à déterminer la notion de « pluri-agenda de la parole du maître » puis à décrire un modèle de l'agir enseignant (2008; 2009), le « multi-agenda ». Les gestes professionnels qui constituent selon Jorro (Jorro & Maurice, 2008), une « matrice de l'agir professoral »⁴⁷, y sont regroupés en préoccupations plus générales et constituent une architecture dans laquelle cinq grandes préoccupations sont enchâssées. Quatre pôles de préoccupations gravitent ainsi autour d'un pôle central intitulé « **la construction des savoirs visés** ». Dans le pôle « **étayage** », les gestes professionnels visent à faire-faire, faire comprendre, faire dire, accompagner les élèves, « *c'est ce que l'enseignant fait avec l'élève pour accompagner un geste d'étude que celui-ci ne peut mener seul* » (Bucheton, 2008b, p. 300). Le pôle de préoccupations nommé « **atmosphère** » vise à créer et maintenir « *des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel, un certain ethos (Maingueneau, 1998) qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité* » (Bucheton & Dezutter, 2008, p. 43). Il s'agit

⁴⁷ Pour rendre compte de l'activité de l'enseignant en classe, Jorro (*Ibid.* p. 31) dégage quatre « macro » gestes professionnels : les « gestes langagiers » que l'on peut lire dans le discours de l'enseignant, « les gestes de mise en scène des savoirs » relatifs à la transmission des savoirs, les « gestes éthiques » qui se donnent à voir dans « *la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail* » et les « gestes d'ajustement » que l'on dégage de sa « *manière de réagir aux événements imprévisibles et de s'adapter en situation* » et qui renseignent sur son « ethos professionnel ».

donc par l'étude des gestes langagiers, de rendre compte du climat cognitif et relationnel de la classe. Les gestes de « **pilotage** » des tâches permettent de gérer les contraintes spatiales et temporelles de la situation (contrôle du timing, déplacements de l'enseignant, utilisation des instruments d'enseignement...) tandis que les gestes de « **tissage** » visent à articuler les différentes unités d'une leçon, à donner explicitement du sens à la situation et au savoir visé afin d'aider les élèves à « *faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon* ». Le repérage de ces gestes professionnels invite à se centrer sur l'action de l'enseignant quels que soient les objets de savoirs traités et à élaborer des « *concepts pragmatiques communs de l'action d'enseigner* » comme le souhaite D. Bucheton (2008b, p.306).

Si les gestes professionnels ainsi décrits ont bien un sens pour l'acteur qu'est l'enseignant, une valeur symbolique, s'il sont bien dirigés, avec une intentionnalité, vers celui (ceux) qui les reçoit (reçoivent), attendant une réaction de leur part (Jorro, 2002), si l'on peut les décrire, il apparaît toutefois que le mot « geste » ne véhicule pas toujours la dimension théorique qu'a le concept de schème de Vergnaud et notamment les deux propriétés d'invariance et d'adaptabilité de l'activité, ni même la dimension de conceptualisation des actions inhérente aux « concepts organisateurs » de la didactique professionnelle qui permettent à l'opérateur de faire le diagnostic de la situation, d'orienter son action et de contrôler son déroulement. Dès lors, les chercheurs qui voudraient décrire les gestes professionnels n'ont pas besoin de procéder à une analyse intrinsèque de l'activité de l'enseignant pour accéder aux formes de rationalisation qu'il développe dans l'action, à leur organisation interne, invariante et adaptative, ce qui pourtant revêt une importance capitale dans une perspective de didactique professionnelle. L'activité visible suffit alors à décrire les gestes professionnels même si la recherche de « *logiques profondes* » par des entretiens avec les enseignants permet de dessiner les contours de « *configurations personnelles sous-jacentes* » qui déterminent ainsi le style propre de chaque enseignant et « *modalisent les gestes de métier* » (Bucheton, 2008b, p. 303).

Quelle que soit l'acception de l'expression « geste professionnel », la notion porte donc toujours la marque, l'histoire du métier, du genre professionnel (Y. Clot, 1999) même si l'activité propre de chacun actualise, stylise dans un processus de réorganisation, de personnalisation, le geste prescrit et celui des autres professionnels. « *Autant de manières personnelles d'utiliser un genre social impersonnel qu'on achève à sa façon en fonction des*

buts qu'on poursuit dans telle action, autant de manières de se couler dans du préétabli disponible pour en disposer.» (Clot & Faïta, 2000, p. 12) ». Et c'est bien parce que le geste appartient au répertoire d'actions d'un collectif de professionnels qu'il peut constituer une ressource, qu'il peut être « réfléchi » et approprié par chacun comme le précise Y. Clot (2007) :

« C'est le plus souvent, dans l'action elle-même, en se mêlant aux *différentes manières de faire la même chose* dans un milieu professionnel donné que, par le jeu des contrastes, des distinctions et des rapprochements entre professionnels, l'activité propre de chacun se décante. On se défait alors de l'activité d'autrui en passant de l'activité de l'un à l'activité de l'autre, en opposant et en rapprochant ces activités entre elles. Dans cette percolation à laquelle, par exemple, le novice soumet, même à leur insu, l'activité de ceux qui l'entourent, par contraste, le geste se détache de chacun et, finalement, n'appartient plus à personne en particulier. Sans propriétaire exclusif, il devient disponible. On peut alors en disposer, se l'approprier, s'en saisir. Au sens fort, on peut le *réfléchir* en s'y mesurant. » (p. 87)

C'est sans doute ce qui fait que des pratiques professionnelles peuvent être si différentes dans des situations relativement identiques. Ces « *formes de penser et d'agir* » portent en effet « *l'histoire de leur développement* » (Mayen, 2008a) et constituent des ressources pour le professionnel comme pour l'intervention formative. Mais en voulant rendre compte des gestes professionnels et des objets enseignés, dans leur complexité, « *prenons garde* », comme l'écrit C. Garcia-Debanc (2008, p. 54) « *à ce que les exigences méthodologiques liées au recueil et au traitement des données ne relèguent pas en position trop secondaire, voire impensée, la problématisation des contenus spécifiques de savoirs* ». Il en est de même pour les concepts didactiques, la didactique du français étant jusqu'à maintenant « *plus une emprunteuse, critique, de concepts didactiques produits dans d'autres disciplines que propositrice de notions exportables* » (Halté, 2008, p. 23). Voyons maintenant quelles sont ces notions que nous pourrions reprendre à notre tour.

2.4.2. Des concepts issus d'autres recherches en didactique

Si pour J. Dolz, professeur en didactique des langues ⁴⁸et S. Aebly-Daghé (2008, p. 83), l'objet de savoir est central, ce sont « *la configuration disciplinaire et les objets d'enseignement* » qui « *jouent un rôle majeur pour clarifier l'activité enseignante* ». Des gestes qu'ils qualifient de « didactiques » vont donc réguler la dynamique des transformations des objets enseignés. Certains, dits « fondateurs », vont constituer le cœur d'un système qu'ils modélisent. Deux gestes constitutifs du système chapeautent l'ensemble : *la mise en place de dispositifs didactiques* constitués par les éléments du « milieu » (Brousseau, 1998), notamment par la mise à disposition de supports, et *l'appel à la mémoire didactique* (convocation des souvenirs d'un travail préalable). Dans le cours de l'enseignement, le geste de *présentification* consiste à montrer aux élèves l'objet d'enseignement-apprentissage, tandis que la *formulation des tâches* permet d'entrer dans le dispositif didactique et que le *pointage/élémentarisation* (repris de Schneuwly) vise à se focaliser sur une/des dimensions(s) particulière(s) de l'objet. La *régulation* peut intervenir à l'occasion du geste de pointage ou sous la forme spécifique de l'évaluation et de *l'institutionnalisation*. Ce sont ces « gestes fondateurs » qui vont permettre de pointer des gestes didactiques spécifiques à l'objet enseigné.

Le dernier de ces « gestes fondateurs » est comme d'autres, un concept issu de la didactique des mathématiques et de la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998). *L'institutionnalisation* des savoirs fixe explicitement et de manière conventionnelle le statut des savoirs que les élèves pourront utiliser dans des circonstances nouvelles, par un processus de généralisation. A cette fin, l'enseignant doit favoriser une *décontextualisation* des savoirs découverts, construits dans la situation d'enseignement-apprentissage pour leur donner un statut institutionnel, un caractère universel (par exemple les éléments du code alphabétique qui peuvent émerger dans le cadre d'une situation de découverte de texte). La *formulation* des connaissances découvertes dans la situation, leur *formalisation* en termes de savoirs décontextualisés, leur mémorisation, participent de ce processus d'institutionnalisation.

⁴⁸ Joaquim Dolz est un spécialiste de l'enseignement de la production orale et écrite. Il est responsable du GRAFE, Groupe de Recherche et Analyse du Français Enseigné et assure la formation des enseignants à l'Université de Genève.

Dans cette recherche, nous reprendrons aussi des concepts fondamentaux de cette théorie notamment pour circonscrire des phases particulières dans les séances d'enseignement-apprentissage et en particulier celui de *dévolution* (du problème, de la question, de la situation d'apprentissage) que Guy Brousseau désigne ainsi : « *La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » (Brousseau, 1998, p. 303). La responsabilité s'entend ici au sens de la connaissance et non de la culpabilité. Le concept nous permettra de circonscrire ce qui pourrait être une phase dans la situation didactique ; phase au cours de laquelle l'enseignant cherche généralement à ce que les élèves se saisissent pleinement de la tâche (de lecture, d'écriture) en ce qu'elle est source d'apprentissages. L'analyse des savoirs en jeu, des actions, des interactions des différents acteurs de la scène didactique dans ce moment peut aider à comprendre le sens que donnent les uns et les autres à l'activité mais aussi ce qui peut constituer des malentendus.

Les concepts de *chronogenèse* et de *topogenèse* issus de l'étude de la transposition didactique par Chevallard (1999) ont aussi été repris par des chercheurs d'autres didactiques disciplinaires pour chercher à décrire et comprendre les actions de l'enseignant. A la suite de Chevallard et de Brousseau, B. Sensevy et A. Mercier, dans le champ de la didactique comparée, ont développé une « science du didactique » dans laquelle le triplet « chronogenèse, topogenèse, mésogenèse » est central

Le système conceptuel représenté par le triplet *chronogenèse, topogenèse et mésogenèse* nous semble dès lors mériter une mise à l'épreuve en tant qu'instrument pour expliquer/comprendre (au sens de Ricoeur, 2000) le fonctionnement de systèmes didactiques « ordinaires » ou « expérimentaux » (études d'ingénierie). Étroitement articulées, ces trois composantes permettent de décrire la dynamique de l'étude, une dynamique dans laquelle professeur et élèves doivent constamment se repositionner l'un par rapport aux autres et réciproquement, en fonction de l'évolution de leur responsabilité envers les objets de leurs pratiques et les savoirs partagés, voire distribués au sein de la classe. (Mercier, Schubauer-Leoni, & Sensevy, 2002, p. 11)

Sans recourir explicitement et de manière centrale à ces concepts, il nous semble que l'étude de l'organisation chronologique des différents objets de savoir, des décisions de l'enseignant relatives à l'avancée du temps didactique dans la situation d'apprentissage est un bon instrument de description des pratiques notamment au plan méthodologique. La « place »

prise par l'enseignant et par les différents élèves par rapport aux objets de savoirs en jeu (pas uniquement dans un sens géographique mais aussi dans un sens psychologique) peut aussi nous éclairer, notamment sur les gestes professionnels que les enseignants mettent en œuvre pour faire avancer les savoirs dans un cadre collectif mais aussi pour gérer l'hétérogénéité de la classe (par exemple, l'appui sur des élèves performants en lecture ou la prise en compte du rapport au savoir lire des élèves en difficulté). Cette « place » peut aussi être lue dans le cadre d'un registre socio-didactique en prenant comme angle d'analyse le concept de **secondarisation** évoqué plus haut. Nous avons vu l'importance de la place de l'enseignant au cœur du processus de déconstruction-reconstruction nécessaire pour que les élèves transforment les objets empiriques convoqués dans les tâches en objets d'étude et d'apprentissages scolaires, pour passer d'une expérience individuelle à une expérience collective.

Analyser l'activité des enseignants quand ils apprennent à lire à leurs élèves nécessite aussi de s'intéresser aux prescriptions en la matière et à la façon dont ils les redéfinissent. Dans le champ de l'analyse du travail, le domaine de l'ergonomie de tradition francophone conduit à distinguer la tâche de l'activité du sujet.

"La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. Pour notre part, nous définirons la tâche avec Léontiev (1976), comme un but donné dans des conditions déterminées." (Leplat & Hoc, 1983, p. 50).

Nous chercherons dans un premier temps à décrire la tâche prescrite afin de mieux cerner la tâche redéfinie par les enseignants.

2.5. L'analyse de la tâche : les prescriptions.

2.5.1. Cerner la tâche redéfinie pour comprendre l'action de l'enseignant

Dans la poursuite des travaux de Leplat, Rogalski (1999) décline la notion de tâche en plusieurs composantes :

- la *tâche prescrite* aux professeurs qui explicite les buts et les conditions (moyens, temps alloué, fonctionnement, organisation de la classe...) formulées par les

prescripteurs dans tous les textes de l'institution (textes statutaires, instructions, programmes, rapports d'inspection...)

- la *tâche attendue*, c'est-à-dire le contenu réel des attentes des prescripteurs, en quelque sorte « l'esprit de la lettre » que constitue la tâche prescrite
- la *tâche redéfinie*, c'est-à-dire la façon dont l'enseignant va réinterpréter la tâche, la représentation qu'il s'en fait, son activité cognitive. Elle peut différer des deux précédentes par les moyens et les contraintes, voire par l'interprétation des buts, émaner d'une représentation individuelle ou collective. Elle est la traduction en quelque sorte de l'autonomie professionnelle que les textes laissent aux enseignants. L'enseignant peut l'explicitier (au cours d'entretiens par exemple) et la définir selon différents niveaux (planification, organisation, objets d'études, ...)
- la *tâche effective*, celle qui détermine l'activité du professeur et qu'on ne peut inférer que de son activité et de son analyse réflexive (au travers par exemple de l'auto-confrontation à des traces de son activité).

Comprendre la tâche redéfinie, ce que les enseignants ont décidé de faire, les orientations et les buts qu'ils se fixent suivant le contexte de travail et les systèmes de contraintes du métier nous paraît en effet essentiel si l'on ne veut pas « *passer à côté de la compréhension de l'action des enseignants* » comme le regrette Goigoux (2007a). Car travailler, « *c'est toujours arbitrer entre ce qu'on nous demande et ce que ça nous demanderait si nous le faisons comme on nous le demande* » (Faïta & Saujat, 2010, p. 46), c'est faire des compromis, gérer des contraintes, acquérir des tours de main, retravailler les prescriptions. S'intéresser à la manière dont les enseignants réinterprètent les prescriptions nécessite de bien les cerner, que la prescription soit « primaire », c'est-à-dire constituée par l'ensemble des injonctions relevant de l'organisation hiérarchique du travail, ou « secondaire », c'est-à-dire émanant de la formation professionnelle (*Ibid.*). Comprendre l'activité des enseignants, c'est en quelque sorte, faire émerger leurs « représentations fonctionnelles », leurs « modèles intériorisés de la tâche » (Leplat & Hoc, 1983), c'est aussi cerner comment ils mobilisent le « genre du métier », le « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000a), comme « intercalaire social », comme « *stock de « mises en actes », de « mises en mots », mais aussi de conceptualisations pragmatiques (Samurçay et Pastré, 1995), prêts à servir* » (*Ibid.*, p. 13). Au poids des prescriptions, méthodes, savoirs de référence, des

contraintes et des normes, s'ajoute dans le domaine de l'enseignement du lire-écrire, une prescription que l'on pourrait qualifier de « périphérique » formulée par les parents d'élèves, certains groupes de parents, la société dans son ensemble mais plus particulièrement d'hommes politiques et journalistes et même dans la tourmente de la « guerre des méthodes » de scientifiques qui sans être spécialistes ont pu plaider pour le retour des « bonnes vieilles méthodes » d'apprentissage⁴⁹. L'ignorance du métier et de la complexité de cet enseignement ne les empêche pas d'être prescripteur chacun à leur tour, tout le monde ayant son mot à dire. Pour l'heure, attachons-nous d'abord à mieux cerner ces prescriptions primaire et secondaire.

2.5.2. Quelles prescriptions pour l'enseignement-apprentissage du lire-écrire ?

Pour l'école primaire, les principaux changements dans la discipline français ont lieu au cours des années 1923, 1938, 1972, 1985, 2002-2007, 2006, 2008 avec la publication des programmes. Un texte important « La maîtrise de la langue à l'école », paraissant en 1992 (MEN, 1992) et plusieurs rapports de l'Inspection générale de l'éducation nationale seront aussi publiés (Inspection générale de l'éducation nationale et al., 2006; O.N.L. & I.G.E.N., 2005; Robillard, 1995) qui influenceront les différents prescripteurs. Les conclusions de la conférence de consensus sur la lecture (PIREF, 2003) seront aussi reprises dans les stages de formation des maîtres, les animations pédagogiques et en formation initiale. Jusque dans les années 70 où l'on commence de remettre en cause une forme de pédagogie traditionnelle qui ne répond pas aux attentes de la démocratisation, l'insistance porte sur l'enseignement du code et le cours préparatoire « est avant tout un cours de lecture » dans lequel seul compte le déchiffrement. Le travail sur le sens est relégué au CE1 lorsque l'enfant « sait lire ». Aucune méthode d'apprentissage n'est alors recommandée, il revient à l'enseignant de choisir celle

⁴⁹ Fin 2005, le ministre de l'Education Nationale Gilles de Robien, lance la polémique sur l'enseignement de la lecture en voulant rendre obligatoire la méthode syllabique. Il s'appuie sur un prétendu « consensus remarquable de la communauté scientifique » et engage une grande campagne médiatique qui déclenchera en réponse de très nombreuses réactions. La journaliste Laure Dumont, présente le débat et mène l'enquête (Dumont, 2006).

Les dossiers sur le sujet se multiplient ; entre autres sur le site du « Café pédagogique » qui rend compte des nombreux échanges (<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/LaLecturecontributionsetdossiers.aspx>), comme d'ailleurs le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) sur http://www.gfen.asso.fr/fr/lecture_1 ou l'association « Education & Devenir » (voir <http://education.devenir.free.fr/Documents/lecture.pdf>).

qui donnera des résultats « rapides » et « solides » comme le mentionnent les Instructions de 1923⁵⁰: « Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix; des expériences se poursuivent qui décideront. » (Chervel, 1995, p. 321), mais les élèves s'ils prennent plaisir à cet apprentissage doivent savoir lire « au bout de trois mois » et « couramment », « au bout de l'année » (Ibid.). A la suite des travaux de la commission Rouchette⁵¹ et de la publication du « Plan de rénovation du français à l'école élémentaire » en 1971, les « Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire » de 1972 vont profondément changer la donne en faisant de la lecture un outil pour penser et apprendre et de la conquête du sens une priorité : « on sait lire quand on saisit en même temps le sens du texte écrit. » (MEN, 1972). Même si les méthodes syllabiques sont alors considérées comme archaïques, il n'est pas pour autant explicitement recommandé d'utiliser une méthode particulière mais certaines modalités pédagogiques sont mises en avant. Lire et écrire sont deux activités complémentaires et la lecture à haute voix jusqu'alors en cours ne doit plus servir que de contrôle et d'ajustement de la prononciation et de l'articulation tandis que « la grande affaire est la conquête de la lecture silencieuse » car « dans la lecture courante, la compréhension devance l'énonciation mentale ou sonore » (Ibid.). C'est l'ère de la communication orale, de la bibliothèque et du journal de classe ainsi que de l'utilisation de supports de lecture littéraire pour la jeunesse, de l'étayage culturel des élèves, de la structuration des apprentissages à partir des « découvertes personnelles » de l'élève. « Dès lors, *Le manuel d'enseignement de la lecture, pilier de la culture scolaire, devient rapidement indésirable : il cède la place, dans la pratique des instituteurs influencés par les écoles normales, à des albums de jeunesse jugés plus motivants et plus propices à une familiarisation avec la langue et la culture écrite.* » (Goigoux, 2002b, p. 80). Préfigurant la volonté de mettre en place des cycles en 1989, l'enseignement de la lecture doit alors faire l'objet de liaisons entre la grande section et l'école élémentaire et s'étaler sur trois ans. Il doit aussi être gradué « selon la maturation des élèves » et l'on demande en conséquence aux

⁵⁰ 20 juin 1923, Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires.

⁵¹ Installée en 1963 à l'initiative de Jean Capelle et René Haby, la commission Rouchette, présidée par l'inspecteur général Marcel Rouchette, accompagnera la préparation puis la publication du **Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire**.

enseignants d'ajuster l'enseignement au rythme et au niveau des élèves, d'éviter le redoublement précoce au CP, la lecture courante pour tous étant attendue pour la fin du CM2:

« Il faut donc que le maître commence par observer ses élèves, pour les répartir bientôt en groupes relativement homogènes auxquels seront demandées les tâches qui leur conviennent. Ces groupes ne doivent pas être rigides. Le passage d'un groupe à un autre plus avancé ou inversement, dès lors qu'il paraît avantageux, doit s'opérer de manière souple et naturelle. » (MEN, *op. cité*).

Les programmes et instructions de 1985 s'inscrivent dans la continuité et soutiennent très clairement que « Lire c'est comprendre », la combinatoire n'ayant « *de valeur qu'associée à la compréhension de l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots.* » (MEN, 1985). Aucune modalité n'est avancée, seuls des objectifs sont formulés (atteindre la lecture silencieuse, comprendre des écrits toujours plus complexes, ne pas perdre de vue que tous les élèves peuvent et doivent savoir lire). Ce sont en fait la Direction des enseignements scolaires (MEN, 1992) et les corps d'inspection (Robillard, 1995) qui procèdent à des recommandations plus précises sur la découverte de la structure et du fonctionnement de la langue (notamment l'acquisition de la conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique), sur l'automatisation de la reconnaissance des mots, le travail de compréhension des textes et l'apprentissage de l'écriture cursive. L'appui sur les recherches universitaires, notamment en psychologie cognitive est patent lorsqu'on y décrit pour la première fois l'activité de lecture experte. L'importance de l'acquisition du code est rappelée « *L'essentiel est qu'une manipulation du code graphophonétique, nécessaire au dépassement de la phase de reconnaissance indirecte des mots, ait lieu pendant un temps suffisant. Il est donc prudent de continuer à exercer les enfants à retrouver le « bruit » que font les mots écrits sur le papier. C'est pendant ces activités que les enfants se dotent des moyens d'un traitement direct du code orthographique.* » sans réduire l'apprentissage de la lecture à la reconnaissance des mots puisqu'une « pédagogie de la compréhension » doit être mise en œuvre. Un chapitre est d'ailleurs consacré à la compréhension « littérale » et à la compréhension « fine » d'un texte sans oublier la gestion métacognitive de la lecture. Mais l'ensemble, s'il donne aux enseignants des points d'appui, des passages obligés, ne dit rien des pratiques à mettre en œuvre, des dosages à réaliser, des équilibres à trouver. Directement inspirés de ces recommandations, les programmes de 1995 (MEN 1995) laisseront aussi aux enseignants le soin « *de déterminer les pratiques et les démarches pédagogiques les plus appropriées* » (p.

45) pour apprendre à lire à leurs élèves. Il faudra donc attendre « Les nouveaux programmes » de 2002 pour que les enseignants disposent à la fois d'un état des connaissances sur l'entrée dans l'écrit, d'objectifs détaillés et de compétences à atteindre explicites, de recommandations et d'injonctions plus claires accompagnées de propositions de quelques modes opératoires dans les différentes composantes du lire-écrire: appui sur « un manuel scolaire de qualité » notamment pour les débutants ; évaluation diagnostique des élèves ; lecture d'un texte par un travail d'analyse ; exercices phonologiques, acquisition du code avec des activités de synthèse et d'analyse ; articulation de la lecture et de l'écriture avec propositions d'activités (écriture de mots, dictées, copie), appui sur la morphologie et la morphosyntaxe, activités de compréhension, combinaison d'étude de textes courts et d'approche de textes longs... On voit donc se dessiner plus clairement des configurations didactiques visant un équilibre entre code et sens, lecture (y compris à haute voix) et écriture, apprentissage formel et développement d'une culture écrite. Comme l'indique Goigoux (Op. cité, 2002b), la prescription est alors « *beaucoup plus contraignante que les précédentes ce qui ne l'a pas empêchée, bien au contraire, d'être favorablement accueillie par les enseignants.* ». Sans doute, comme il en fait l'hypothèse, la faiblesse de la prescription pesait-elle sur l'agir enseignant d'autant que les objectifs assignés à l'Ecole et aux enseignants et la pression sociale s'accroissaient. Les orientations que dégagent les programmes de 2002 seront validées par la conférence de consensus en 2003, prolongées et complétées par les documents d'application des programmes (MEN / DESCO, 2003b, 2004) rédigés pour permettre aux enseignants d'organiser les activités « *pour mieux prendre en compte la diversité des acquis et des rythmes d'apprentissage des élèves* » (MEN / DESCO, 2003, p. 7). Les maîtres peuvent aussi s'aider des outils d'aide à l'évaluation des élèves de grande section et de CP diffusés à l'époque pour repérer les difficultés, analyser leurs démarches et « *apporter des réponses pédagogiques adaptées* » qui font d'ailleurs elles aussi l'objet de propositions.

Alors que ces prescriptions avaient été bien reçues par la profession même si elles pouvaient embarrasser les maîtres (notamment sur la question de la transversalité des apprentissages), les programmes de 2008, conçus dans l'opacité et sans consultation des

principaux acteurs, seront très largement repoussés au moment de leur publication⁵². Le ministre de Robien, en dénonçant des pratiques d'enseignement de la lecture en cours et en officialisant dans sa circulaire sur la lecture (2006) la méthode syllabique et une démarche d'apprentissage allant de la lecture de la lettre et de la syllabe, du mot à mot, à la lecture de phrases puis de textes avait déjà beaucoup déstabilisé la profession.

En 2007-2008, lorsque nous entamons cette recherche, les enseignants doivent donc gérer l'incertitude que produit la rupture dans un certain équilibre trouvé par les programmes de 2002 et faire des choix didactiques, redéfinir cette prescription, la traduire, sous la pression forte de nouvelles instructions voire de parents d'élèves. Sans doute l'expertise des maîtres chevronnés leur facilite la tâche mais pour les débutants, les prescriptions multiples que représentent les injonctions hiérarchiques auxquelles s'ajoutent celles formulées en formation initiale par des formateurs de différentes catégories doivent amplifier le caractère dilemmatique de l'activité enseignante. D'autant, que selon l'observatoire national de la lecture et l'inspection générale, bien des enseignants n'auraient pas encore intégré et mis en œuvre les orientations des programmes 2002 par manque de formation et de manuels ad hoc :

« L'opposition entre globale et syllabique est dépassée. Le véritable enjeu actuel est ailleurs. En effet, la recherche en psychologie cognitive, en linguistique, et en neurosciences apporte des résultats suffisamment convergents pour qu'on puisse définir une démarche d'apprentissage de la lecture à l'école, pour tous, plus favorable que les autres. Mais elle se heurte, d'une part, à la difficulté de devoir être expliquée par les formateurs et l'encadrement pédagogique (or, ils en maîtrisent mal les caractéristiques), d'autre part, au renouvellement nécessaire des outils et manuels d'accompagnement de l'apprentissage par les éditeurs (qui manquent de

⁵² Les programmes de 2002 ont été rédigés par un groupe d'experts dont les noms avaient été rendus publics. Ils étaient le fruit d'une longue concertation entre les directions du ministère de l'Education nationale, la plupart des syndicats d'enseignants, des associations de spécialistes et les représentants de parents d'élèves. Le texte a aussi été soumis à nombre d'acteurs éducatifs (les enseignants avaient bénéficié de journées banalisées pour émettre un avis), mais également au Conseil National des Programmes et au Conseil Supérieur de l'Education avant d'être remis au ministre. Dans une lettre ouverte publiée par le magazine « Le Nouvel Observateur », les programmes de 2008 feront l'objet d'un appel commun de J. Lang et L. Ferry, anciens ministres de l'Education nationale, adressée à M. Darcos, pour qu'il renonce au « populisme scolaire ». En mai 2008, le CSE avait d'ailleurs voté à une large majorité une suspension du projet de ces « nouveaux programmes » tandis que 19 organisations, dont les principaux syndicats d'enseignants demandaient une large consultation pour revoir profondément le projet. Ces programmes ont donné lieu à de très nombreuses réactions de mouvements pédagogiques, d'associations, de syndicats et de chercheurs.

recommandations précises, d'un cahier des charges explicite). » (ONL & IGEN, 2005, p. 18)

L'observatoire national de la lecture avait d'ailleurs organisé une journée d'étude sur « la formation à l'apprentissage de la lecture » (Observatoire national de la lecture, 2002) qui débouchait sur des recommandations. Jean Hébrard⁵³ y soulignait l'importance de restructurer la formation initiale dans le domaine de la lecture en y associant des spécialistes des différentes disciplines concernées de manière coordonnée et en se saisissant des outils conceptuels produits par les chercheurs. Claudine Garcia-Debanc soulevait toute la difficulté à mettre en œuvre de nouvelles propositions au regard du coût en temps et en énergie. Les recommandations pour une formation initiale d'un minimum de 50 heures seront sensiblement les mêmes en 2005. Il est toutefois difficile de connaître les contenus d'enseignement en cours dans les IUFM. De 2004 à 2007 par exemple, l'IUFM de Bourgogne intègre « l'entrée dans l'écrit, l'apprentissage formel du lire-écrire et l'apprentissage continué » dans un module de 50h à destination des professeurs des écoles stagiaires, qui comprend aussi « l'oral » et « L'observation de manière réfléchie de la langue et des textes ». Le module d'enseignement n'est pas détaillé. Dans l'année du changement de statut de l'IUFM (en 2007-2008), le plan de formation est restructuré et le temps consacré à la formation des professeurs stagiaires en français est augmenté. Des cours de psychologie des apprentissages sont articulés aux enseignements du français sur « les apprentissages premiers du lire écrire » et les contenus didactiques sont notifiés⁵⁴. Quelques stagiaires peuvent participer à un « atelier de pratique pédagogique » dans lequel interviennent conjointement un professeur d'IUFM et un professeur des écoles maître-formateur de CP. Le dispositif, articulé

⁵³ Jean Hébrard, inspecteur général de l'éducation nationale, membre de l'ONL a fait partie du groupe d'experts à l'origine de la rédaction des programmes de 2002 ;

⁵⁴ Dans le livret du stagiaire du 1^{er} degré 2007-2008, on peut lire p. 37 les contenus suivants : « Du côté du lire : analyse de méthodes et de manuels et exploitation ; identification des supports les mieux adaptés ; articulation compréhension et décodage ; identification des principales stratégies de lecture des élèves et des principaux processus de compréhension ; identification des obstacles et élaboration d'outils d'aide aux différents niveaux de compréhension ; évaluation des compétences en lecture en utilisant les outils existants ; entrée dans la lecture littéraire ; pratique de la lecture silencieuse et orale (à voix haute et à haute voix). Du côté de l'écrire : entraînement à la calligraphie ; articulation lecture et écriture en s'appuyant sur les caractéristiques linguistiques des types de textes et d'écrits ; les différentes modalités d'écriture, y compris en utilisant les TIC ; premières observations du fonctionnement de la langue (manipulations, terminologie, découvertes lexicales et syntaxiques).

autour de trois séances de classe permet sans doute d'apprendre des situations, de développer des compétences professionnelles dans l'action, guidée par les formateurs et analysée par le collectif. A condition, selon nous, de pouvoir cerner le modèle opératif de l'expert et de comprendre la structure conceptuelle de la situation afin de construire sa propre expérience. Dès lors, il n'est pas certain que la formation initiale offre aux débutants des situations potentielles de développement professionnel (Mayen, 1999), ni même que la prescription générique contribue efficacement à la construction de représentations fonctionnelles opératoires qui permettent « un développement professionnel singulier et harmonieux » (Daguzon, 2010). La compréhension de l'expertise des enseignants observés, des concepts organisateurs qui donnent cohérence et intelligibilité aux situations analysées nous permettra de clarifier ce qui dans ces situations peut contribuer positivement au développement professionnel ou au contraire réduire voire contrecarrer l'efficacité de l'action d'enseignants qui s'efforcent d'apprendre à lire et à écrire à leurs élèves.

2.6. Synthèse sur l'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage du lire-écrire

A l'heure actuelle, on dispose de peu de connaissances pour établir les composantes pertinentes de l'expertise enseignante dans l'enseignement du lire-écrire. Si la recherche montre des différences d'efficacité pédagogique pour faire progresser les élèves de manière équitable, son origine n'est pas bien cernée. Des ressources importantes pour les progrès des élèves sont avancées qui peuvent armer la formation et les enseignants dans leur recherche d'une plus grande équité : connaissance des savoirs de la discipline concourant à une conception didactique complexe et complète de la lecture, niveau élevé d'exigence vis-à-vis des élèves et de la classe, structuration des séances d'enseignement-apprentissage, capacité à maintenir un engagement effectif de l'élève dans la tâche, capacité à résister à une différenciation passive didactique, à permettre à l'élève de construire une posture de secondarisation, un rapport cognitivement dense aux savoirs enseignés, à effectuer des régulations épistémiques et des ajustements didactiques pour gérer le niveau d'hétérogénéité didactique de la classe, enseignement explicite selon les principes d'une approche actuellement recommandée par les programmes, appuyé par des évaluations diverses permettant d'identifier les difficultés et les troubles d'apprentissage pour adapter les tâches et apporter le soutien et des aides ciblées, enseignement de stratégies métacognitives...

L'analyse de l'expertise ordinaire, la description de gestes professionnels d'experts et de débutants, en recourant aux références tirées de la didactique professionnelle, peut aider à comprendre en quoi et comment les conduites des enseignants observés constituent des pistes possibles pour gérer des situations complexes. La didactique professionnelle peut selon nous, constituer un cadre pertinent pour saisir la complexité de l'activité des enseignants dans les situations d'enseignement-apprentissage du lire et écrire, pour explorer les concepts qui orientent et guident leur action et permettre ainsi une didactisation de situations de référence, en formation professionnelle. Qu'on s'entende bien. Il ne s'agit pas ici de mesurer l'efficacité des enseignants ni même de catégoriser des pratiques comme des normes d'expertise pour déterminer un modèle de l'activité enseignante qui deviendrait préconisation. Comprendre la manière dont l'action des experts comme des novices est organisée, c'est-à-dire leur modèle opératif, faire émerger des concepts organisateurs et des structures conceptuelles de situations

de références dans l'enseignement initial de la lecture peut constituer un outillage pour la formation et contribuer à réduire le caractère dilemmatique de l'activité enseignante.

« Dans cette perspective, rien ne serait pire qu'une didactique professionnelle qui ne servirait qu'à identifier de nouvelles formes de savoirs, (« d'action », pratiques, pragmatiques) que nous chercherions alors à classer pour les enseigner en fonction d'un nombre fini de modalités d'apprentissage. La question pourrait plutôt se poser en ces termes : à quelles manières de penser et d'agir ont abouti tels types d'expérience et par quels parcours d'expérience (dont les expériences de la formation instituée) peut-on faire passer ceux qui auront à assumer tels types de situation pour qu'ils se débrouillent au mieux et y trouvent de quoi réaliser quelque chose d'eux-mêmes ? » (Mayen, 2008, p. 123)

Nous nous y efforcerons.

A la lecture de ce cadre de références théoriques, on aura compris dans quels champs s'inscrit notre problématique. Nous pensons en effet qu'analyser des pratiques enseignantes ordinaires pour progresser dans la connaissance de l'activité enseignante et identifier ce qui fonde leur expertise est susceptible de contribuer au développement des professionnels (débutant dans le métier ou dans l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture). Nous entendons cette professionnalisation comme un « *mouvement conjoint de développement des compétences et des savoirs, de développement de stratégies et dynamiques identitaires accompagnant la construction- transformation d'une professionnalité* » (Wittorski, 2007, p. 216), développement professionnel susceptible potentiellement, de réduire les dilemmes professionnels dans lesquels sont pris les enseignants et d'influencer la qualité des apprentissages des élèves les plus fragiles.

Nous allons maintenant préciser notre problématique ainsi que les choix méthodologiques que nous avons faits pour cerner les concepts organisateurs d'enseignants dans des situations d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture.

Partie B

Problématique et cadre méthodologique

Chapitre 3. Problématisation et hypothèse	115
Chapitre 4. Cadre méthodologique	121
Chapitre 5. Synthèse	176

Chapitre 3. Problématisation et hypothèses

Nous avons dessiné en quelque sorte les contours d'une « matrice disciplinaire » (Develay, 1995, *Op. Cit.*) sur laquelle repose l'enseignement-apprentissage du lire-écrire, en tenant compte des différentes composantes de cet apprentissage complexe. Considérant que le travail de l'enseignant constitue ce que d'aucuns appellent une « méthode », nous avons tenté de cerner les habiletés nécessaires à un apprentissage réussi, les processus qu'un enseignement devrait favoriser, les difficultés que peuvent rencontrer élèves et enseignants. Nous avons vu aussi qu'il n'existe pas de définitions partagées par la communauté scientifique des « bonnes manières » d'enseigner.

Or si l'on connaît mieux aujourd'hui l'activité des maîtres dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture, on sait moins, ce qui dans les pratiques quotidiennes pourrait relever de l'expertise, du génie didactique et pédagogique des enseignants, confrontés à des incertitudes et des dilemmes notamment dans l'ajustement à des élèves différents.

La revue de littérature nous a laissé entrevoir ce qui pourrait influencer la qualité des apprentissages des élèves du point de vue des objets de savoir à traiter et des pratiques d'enseignement. Si l'on admet la complexité des pratiques des enseignants et leur cohérence (de Montmollin, 1984), on peut penser que l'observation de l'enseignant en tant que « sujet didactique » (B. Daunay et Y. Reuter, 2008, *Op. cit.*), que l'analyse de l'activité conjointe enseignant-élève(s), dans des situations d'E/A du lire-écrire ordinaires, peuvent nous aider à comprendre les logiques d'intervention, les dilemmes, à repérer des concepts organisateurs, à déterminer la variabilité ou l'invariance, à discerner le singulier ou le commun, à caractériser des pratiques stabilisées ou en développement, pour au final, tenter de dégager des formes d'expertises.

« Pour comprendre ce qui différencie véritablement les choix pédagogiques opérés par les maîtres et leur effet sur les apprentissages des élèves, il est nécessaire de substituer à cette approche en termes de « méthode » une analyse reposant sur l'examen simultané de nombreux indicateurs et de dépasser les déclarations de principes pour entrer dans le détail des pratiques concrètes » (Goigoux, 2004, p. 42).

En d'autres termes, nous postulons qu'une description, une caractérisation de processus organisateurs de l'activité, de concepts pragmatiques voire de modèles opératifs d'enseignants experts et débutants (et les modèles épistémiques (Pastré, 2008) qui les soutendent) peuvent contribuer à identifier les fondements d'une expertise professionnelle d'enseignants de CP qui ont à faire face au défi de l'apprentissage de la lecture à tous leurs élèves.

Notre but n'est pas d'analyser ces pratiques pour en dégager un modèle mais de caractériser des composantes de l'expertise professionnelle utiles à la formation des enseignants (et en arrière plan pour l'amélioration des apprentissages des élèves). Il ne s'agit pas là de favoriser la transmission de pratiques expertes souvent très contextualisées qui au final, se révéleraient difficiles à mettre en œuvre et mettraient des débutants en échec. Nous souhaitons surtout contribuer à dégager les « savoirs de l'activité » (Savoyant, 2008), selon Pastré, le « réseau des variables » des situations étudiées, en quelque sorte de « *mettre en évidence les formes, l'ampleur et le degré de construction et d'utilisation de ces variables chez des professionnels de niveau d'expérience et d'expertise différents lorsqu'ils tentent de comprendre les situations et d'agir sur elles* » (Mayen, 2008b, p. 48). Au bout du compte, nous pensons pouvoir faire ressortir les traits pertinents, pour des enseignants experts, de structures conceptuelles de situations d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Car selon Pastré (2007, 2011), le modèle opératif d'un professionnel confirmé est fidèle à la structure conceptuelle de la situation. Ce travail a aussi pour ambition de contribuer à la professionnalisation dans toutes les acceptions que détermine G. Baillat (2000) car « *Cet effort d'élucidation de l'activité des professeurs expérimentés peut aussi faciliter la transmission de leurs savoirs aux nouveaux enseignants* » (Goigoux, 2007, p. 51) et contribuer aussi à « *réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion* » (Goigoux & Paries, 2006). Ces connaissances pourraient au final concourir à l'élaboration de situations didactiques de formation pour permettre à chacun de construire son modèle opératif en facilitant, nous l'espérons, le choix des stratégies les plus efficaces au regard du milieu de travail et des contingences de la situation.

Il nous paraît donc indispensable d'analyser l'activité réelle des débutants dans des situations d'E/A du lire-écrire car elle « *révèle en creux l'existence de ces formes stables, constituées de manières d'agir reconnues et validées par le milieu professionnel, en même*

temps qu'elle ouvre une trappe sur la genèse de ressources intermédiaires élaborées par ces derniers pour surmonter les difficultés inhérentes à la non-maîtrise provisoire des genres caractérisant le travail des enseignants expérimentés.» (Saujat, 2004a, p. 97). Mais cette analyse peut aussi participer d'un processus de transposition didactique professionnelle dans la mesure où des difficultés, des contraintes, des obstacles peuvent émerger des situations professionnelles des débutants et constituer autant de réflexions constructives pour l'apprentissage du métier. Il nous semble en effet, que la formation des enseignants devrait prendre en compte « ces dilemmes identifiés comme des couplages activité-situation cruciaux, critiques ou typiques de l'activité des points centraux de l'apprentissage professionnel » (Leblanc, Ria, Dieumegard, & Durand, 2008, p. 61).

Par ailleurs, l'analyse de la complexité de situations de travail de novices ou d'experts peut contribuer à esquisser des dispositifs d'accompagnement au plus près du modèle opératif des débutants et permettre de sélectionner des traces de l'activité de travail utiles à la formation professionnelle en tant qu'artefacts.

Cette expertise que nous cherchons à caractériser pourrait se traduire par

➔ **Un modèle épistémique de l'apprentissage de la lecture-écriture** qui permette aux enseignants

- de formaliser clairement des buts, des choix didactiques à opérer quel que soit le support d'apprentissage utilisé. En effet, « *Si enseigner c'est choisir, dans le cas de l'apprentissage de la lecture, choisir c'est d'abord renoncer.* » (Goigoux, 2004, p. 42) ;
- de se construire un « horizon d'attentes » clair des compétences que les élèves doivent pouvoir atteindre à différentes périodes de l'année et en fin d'année de CP (ce qui pourrait leur permettre de déterminer très tôt quels élèves sont en grand risque de ne pas apprendre à lire) ;
- de se construire un répertoire des difficultés possibles dans l'apprentissage et en conséquence de développer des compétences à établir des diagnostics très fins des difficultés des élèves de leur classe, à repérer dans l'action les difficultés, les erreurs, les obstacles à l'apprentissage, pour procéder à des ajustements didactiques pertinents (c'est-à-dire qui visent la construction des apprentissages et pas seulement la réalisation de la tâche) ;

- de « re-problématiser » (c'est-à-dire d'effectuer un travail de transposition didactique) les différentes composantes de l'apprentissage de la lecture pour construire des situations d'apprentissage ciblant clairement les tâches relatives au développement des différentes composantes en jeu dans l'enseignement du lire-écrire (Goigoux, 2004) au niveau du code (identification et production de mots écrits), de la compréhension (des phrases, des textes), de l'écriture, de l'acculturation à la culture écrite ;
- d'organiser, de gérer l'avancée du temps didactique au niveau de la séance (comme au niveau de l'année de CP) en tenant compte des différentes hétérogénéités et des difficultés des élèves ;
- enfin, d'établir une cohérence entre leur représentation de l'apprentissage du lire-écrire et les situations d'apprentissage qu'ils mettent en place (entre le modèle épistémique et le modèle opératif) ; cette cohérence pourrait leur permettre de se placer en « surplomb » de la situation d'apprentissage et de mieux gérer les tensions liées à l'apprentissage de la lecture/écriture (articulation code/compréhension ; articulation activité collective/apprentissage individuel ;...).

➔ **Un modèle opératif** qui, **pour organiser le « milieu d'étude »** et mettre en place des **stratégies** d'enseignement de l'apprentissage de la lecture/écriture **adaptées**, déploie des gestes professionnels visant à

- encadrer, accompagner **l'activité cognitive des élèves** au cours d'une séance d'apprentissage par un pilotage didactique qui permet de :
 - clarifier des enjeux de l'apprentissage de la lecture et des enjeux des tâches ;
 - tisser des liens entre tâches et objets de savoirs; (rappels, utilisation et renforcement des acquis, clarification de l'objet d'apprentissage, institutionnalisation, ...);
 - développer des gestes didactiques visant la formalisation et la stabilisation des apprentissages ;
 - s'assurer de la compréhension (des enjeux d'apprentissage, des consignes...);
 - mesurer l'avancée dans la tâche en portant une attention particulière aux processus mis en œuvre pour la réaliser (vs attention à la réussite de la tâche) ;

- assurer clairement la **cogestion du code et du sens** (sens local et sens global d'un texte) en passant d'un registre à l'autre de l'apprentissage de la lecture/écriture, sans perdre de vue le fil directeur, le but principal de l'activité (code ou sens). La plupart des manuels (dont les plus utilisés aujourd'hui) proposent en effet des « leçons » de lecture basées sur la découverte d'un texte. Selon les enseignants, le travail sur le code est plus ou moins intégré à cette première découverte de texte, certains profitant du décodage pas à pas des mots du texte pour découvrir et installer les nouvelles CGP quand d'autres préfèrent un travail plus décroché dans des phases décontextualisées. Selon nous l'expertise des enseignants leur permettrait de réduire les tensions (voire les obstacles) inhérentes à des méthodes dites « interactives » ;
- évaluer, en temps réel (dans l'action), les réponses des élèves pour réagir aux erreurs et aux difficultés et procéder à des **ajustements didactiques**.

➔ **Un modèle opératif** qui prend en charge l'**hétérogénéité** de la classe, construit autour de concepts organisateurs visant à

- diagnostiquer et maîtriser l'état d'**hétérogénéité didactique** de la classe en tenant compte des élèves les plus fragiles ;
- enrôler tous les élèves (notamment les élèves plus fragiles) et maintenir leur attention et leur implication dans l'activité d'apprentissage ;
- gérer le groupe-classe tout en gardant une attention particulière aux élèves en difficulté ;
- maintenir une dynamique de l'interaction (gestion de l'enchaînement des tours de parole) en tenant compte du niveau des élèves et de l'avancée didactique de la séance ;
- diagnostiquer et prendre en compte les erreurs, les obstacles (les anticiper, les repérer, les accompagner), cerner l'origine des difficultés et aider les élève à les dépasser ;
- aider les élèves en difficulté sans « dégrader » les exigences d'apprentissage poursuivies ou réduire l'épaisseur épistémologique de la tâche ;
- assurer un étayage équilibré des processus cognitifs des élèves en difficulté (entre guidage fort et construction de l'autonomie de l'élève) en aménageant les tâches (en adéquation

avec les performances des élèves) ou en mettant en place des dispositifs didactiques spécifiques ;

- assurer des feed-back, des encouragements notamment sur les processus intellectuels (vs plutôt que sur la réussite de la tâche).

Se pose alors la question des moyens méthodologiques pour rendre intelligible l'activité des enseignants, saisir la subtilité de l'organisation de leur travail et les concepts qui guident leur action. Observer l'activité des enseignants en situation d'E/A du lire-écrire s'impose. Mais d'une part, tout n'est pas observable directement et d'autre part, « *Complexité, variabilité et imprévisibilité rendent problématiques les découpages permettant d'atteindre l'exécution de l'action et nécessitent sans doute plusieurs approches simultanées et imbriquées.* » (Masselot & Robert, 2007, p. 26). Notre cadre méthodologique doit pouvoir répondre à nos orientations et à ces contraintes.

Chapitre 4. Cadre méthodologique

4.1. Une intention d'intelligibilité des pratiques et de contribution à la professionnalisation

Nous l'avons dit, notre recherche s'inscrit dans le champ des travaux qui visent à analyser l'activité des enseignants pour mieux la comprendre. Nous cherchons à caractériser les organisateurs de la pratique des enseignants en situation d'action, à mettre à jour des invariants sur lesquels ils s'appuient pour construire leur action, à dégager ce qui fonde l'expertise professionnelle de professeurs expérimentés, ce qui peut constituer un obstacle ou contribuer au développement professionnel des novices lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire à leurs élèves. Décrire les gestes professionnels des enseignants observés, clarifier les stratégies didactiques, cerner les modèles opératifs, identifier les structures conceptuelles de situations d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture observées sont autant de visées heuristiques pour la formation et la professionnalisation des professeurs des écoles.

Si l'on suit les auteurs de la note de synthèse parue dans la Revue Française de Pédagogie, *Les pratiques comme objet d'analyse* (Sonntag, Rothier-Bautzer, Olry, & Marcel, 2002), notre propos relève tout à la fois d'un paradigme historico-culturel (les pratiques d'E/A du lire-écrire s'inscrivent dans un genre professionnel historiquement construit, modelé par les prescriptions diverses et les instruments mis au service des enseignants) et du paradigme de l'action et de la cognition situées. Les concepts de la didactique professionnelle qui constituent le socle de notre cadre de références théoriques mais ceux aussi qui contribueront à l'analyse didactique des séances d'E/A observées s'inscrivent aussi dans les paradigmes socio-constructiviste et systémique cités par ces auteurs (Ibid., p. 144-145), loin des recherches sur « l'effet-maître » ou des approches prescriptives qui visent à déterminer la bonne méthode ou les bonnes pratiques d'apprentissage du lire-écrire.

Notre cadre méthodologique relève donc de ce cadre théorique. Il doit alors nous permettre d'observer des pratiques d'enseignants, de les décrire et de les interpréter. Mais comment rendre compte de la complexité des situations d'E/A ? Comment ne pas se perdre dans le foisonnement des informations, ne pas se contenter d'une analyse globale pour descendre jusqu'à une analyse de gestes professionnels fins, voire de schèmes professionnels ? A l'opposé, comment ne pas se contenter de sélectionner des passages qui

conduiraient à une interprétation parcellaire, non révélatrice et erronée des pratiques observées ?

Considérant que l'activité et la situation sont indissociables l'une de l'autre, nous devons donc envisager des méthodologies qui nous permettent d'accéder « directement » aux pratiques « constatées » de l'acteur en situation (*Ibid.*, p. 157), dans la classe de lecture. Il nous faudra en effet centrer notre observation tout à la fois sur les situations, sur les acteurs et leurs comportements, les interactions au sein de la classe, sur l'activité didactique de l'enseignant qui devrait nous conduire à observer une construction dynamique des savoirs. Mais on sait aussi que « *Le réalisé n'a pas le monopole du réel.* » (Clot, 2005) et pour rendre compte de l'organisation pragmatique et conceptuelle de leur activité, il nous faudra bien aussi accéder au discours des enseignants sur leur pratique par ce que Vygotski désignait comme une « méthode indirecte » (1999 ; 2003, cité par Clot, 2005, p. 7). Car la méthode indirecte « *organise "artificiellement" ces "échos" en transformant le handicap de leur partialité en atout pour le travail d'observateur-interprète du sujet lui-même.* » (*Ibid.*, p. 9).

Une observation du terrain, en l'occurrence de situations d'E/A du lire-écrire et des entretiens avec les praticiens nous permettront de recueillir et de constituer nos corpus de données.

4.2. Le recueil de données :

Observer des situations d'E/A revient à observer un environnement dynamique complexe (Rogalski, 2003), source de très nombreuses informations sur lesquelles le chercheur opère ensuite un traitement. Car on ne peut rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte simultanément l'action des élèves (Sensevy, 2007b). P. Dessus (2007) montre que quel que soit le courant théorique, le « système d'observation » doit permettre à l'observateur d'opérer une « *segmentation spatiale et temporelle* » des événements, un « *filtrage* » des événements pertinents et non pertinents, un *codage* des données perçues par l'observateur comme pertinentes et une « *réduction des données* » permettant de mettre en valeur des rapports de causalité entre ces données (p. 7). Devant l'ampleur du travail, il nous est apparu important, si nous voulons dégager des pistes dans une orientation de formation professionnelle, d'observer des séances de classe pratiquées par quelques enseignants experts ou novices. Par **séance**, nous entendons ce qu'on appelle communément « leçon », c'est-à-dire un temps ininterrompu, clairement défini dans le déroulement de la journée scolaire, qui peut

comprendre plusieurs épisodes relatifs à la lecture-écriture. Chaque séance peut donc comporter plusieurs situations d'E/A. visant l'atteinte d'objectifs spécifiques aux différentes composantes du lire-écrire. Dès lors, il nous fallait choisir la population en conséquence.

4.2.1. La population : des classes d'élèves de CP et des enseignants experts et novices volontaires

4.2.1.a. Experts et novices, quelles caractéristiques ?

Nous avons choisi d'observer des enseignants experts et des enseignants novices parce que nous faisons l'hypothèse que les uns révèlent un développement professionnel en cours, par leur niveau de maîtrise des « techniques et des règles » qui leur ont été transmises (Wittgenstein, 2001), par la manière dont ils « pragmatissent » les concepts scientifiques découverts récemment en formation, par la manière dont ils gèrent les imprévus, les obstacles, les situations critiques, par les ressources sur lesquelles ils s'appuient, par les dilemmes qu'ils doivent résoudre... ; tandis que les pratiques des autres, en miroir, pourraient révéler des attributs de l'expertise issue de l'expérience.

Lenoir (2004) nous rappelle comment la littérature scientifique caractérise les enseignants experts, par opposition à la notion de novice:

« C'est donc par ses savoirs d'action – des routines, des tours de main, des structures conceptuelles interprétatives, etc. – qui lui permettraient de mieux organiser sa pensée et de mieux guider son action que l'enseignant expert se différencierait de l'enseignant novice. Il s'en différencierait également par sa plus grande autonomie, une meilleure intégration des savoirs à enseigner et ses capacités à adopter une approche de résolution de problèmes pour mieux contrôler sa classe et prendre des décisions éclairées. » (p.11).

La documentation scientifique francophone associe l'**expertise** à la conception du praticien réflexif et la problématique « expert/novice » s'inscrit dans le débat sur la professionnalisation et sur les modalités de mise en œuvre de stratégies d'enseignement efficaces (*Ibid.* p.11), dans une dichotomie entre savoirs d'actions, savoirs pratiques ou d'expérience (selon les auteurs) et savoirs théoriques. Tardif et Lessard (1999) argumentaient déjà le rôle fondamental de l'expérience du travail dans la construction des connaissances des enseignants pour faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Ils n'hésitent pas à considérer que « *les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle* » (p. 370). Selon leur approche, « *le savoir des enseignants est une connaissance ouvragée, bâtie à même les*

sites quotidiens du travail et témoignant de l'expérience concrète et vivante du travailleur » (Ibid. p. 410). Récusant une conception rationnelle de l'action qui ferait du praticien expert le détenteur de modèles opérationnels technicistes, sans lien entre la théorie et la pratique, Lenoir se demande actuellement « s'il ne serait pas plus approprié de parler d'enseignant expérimenté, chevronné, sinon compétent, pour qualifier le praticien qui fait usage de pratiques considérées comme pertinentes et efficaces. » (Ibid. p. 19) plutôt que de parler d'expert.

Les enseignants que nous avons choisi d'observer sont expérimentés et reconnus par l'institution comme des enseignants experts dans la mesure où ils sont qualifiés comme maîtres-formateurs. Ils sont en effet titulaires du CAFIPEMF (Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur), diplôme professionnel obtenu à la suite d'une épreuve pratique réalisée devant un jury, d'une « critique d'une leçon » réalisée par un novice et de la soutenance d'un mémoire professionnel. S'ils exercent tous en école d'application⁵⁵, s'ils disposent tous d'un répertoire de stratégies d'enseignement reconnues comme expertes, ils sont plus ou moins expérimentés dans la prise en charge d'une classe de CP et n'ont sans doute pas les mêmes connaissances et expériences de l'enseignement-apprentissage du lire-écrire. Nous chercherons donc à cerner les caractéristiques de leur expertise. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'analyser l'activité enseignante des novices pour pointer des écarts avec celle des experts mais plutôt de tenter de rendre compte de manière positive, des modèles opératifs des uns et des autres, ceux des uns éclairant ceux des autres. Nous n'entendons pas non plus formaliser des pratiques expertes dans des modèles opérationnels qu'il s'agirait d'appliquer mais comprendre les stratégies des uns comme des autres, produire de l'intelligibilité en vue de l'enjeu crucial de la formation des enseignants à l'E/A du lire-écrire.

⁵⁵ Ecole d'application : école primaire (maternelle ou élémentaire) qui dispose de postes réservés à des enseignants titulaires du CAFIPEMF. Avant la création des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), les écoles d'application étaient rattachées aux écoles normales et les « maîtres d'application » étaient censés « appliquer » dans des leçons modèles, la théorie délivrée aux instituteurs en formation. Bien que les dénominations n'aient pas changé, le métier de maître-formateur a évolué avec celle du métier d'enseignant et du paradigme du praticien réflexif. Aujourd'hui, les PEMF accueillent des étudiants dans leur classe, assurent le tutorat des professeurs stagiaires et travaillent en collaboration avec les équipes de circonscription de l'éducation nationale et les formateurs de l'IUFM pour assurer des missions de formation initiale et continue.

4.2.1.b. Un « échantillon de convenance »

Aussi, nous ne visons pas une représentativité des enseignants exerçant en classe de CP. Du fait de la lourdeur du dispositif et de la difficulté à trouver des enseignants acceptant de participer à la recherche, notre population d'enseignants relève plutôt d'un « échantillon de convenance » (Maubant et al., 2005) constitué de professeurs volontaires.

Dans un premier temps, nous avons obtenu l'accord de l'Inspection académique pour solliciter des enseignants, entrer dans les classes et filmer des séances. Les inspecteurs de l'éducation nationale des circonscriptions dans lesquelles exercent les maîtres-formateurs ont aussi donné leur accord. Nous nous sommes adressée à tous les maîtres-formateurs exerçant dans une classe de CP. Après leur avoir expliqué le projet de recherche, quatre d'entre eux ont accepté. Même si ces enseignants ont l'habitude d'être observés et de commenter leur pratique, la crainte de se voir à l'image peut être rédhibitoire. Un maître-formateur acceptait volontiers que nous venions assister à des séances de cours dans sa classe mais refusait catégoriquement d'être filmé. Souhaitant utiliser les mêmes modalités avec tous les enseignants, nous avons malheureusement dû décliner son offre.

Nous avons suivi la même procédure pour solliciter des novices et ce fut encore plus difficile. Des recommandations ministérielles préconisent en effet que les classes de CP ne devraient pas être attribuées à des débutants et de fait, l'année où nous avons entamé cette recherche, aucun titulaire de première ou de deuxième année n'avait été affecté sur une classe de cours préparatoire. En revanche, quelques uns d'entre eux prenaient en charge des classes à plusieurs niveaux, dont le CP. Le choix d'un « échantillon de convenance » (*Ibid.*) pourrait conduire à des biais dans la mesure où tous les enseignants ne disposent pas d'une structure de classe identique. Rappelons toutefois que nous ne cherchons pas à comparer les performances des enseignants et l'impact de leurs pratiques sur les apprentissages des élèves. Retenir une population d'enseignants plus ou moins expérimentés, dans des environnements et structures de classes diverses nous semble intéressant pour révéler, par un effet de loupe sur l'activité des novices, ou sur l'activité en milieu spécifique (cours double ou milieu difficile) les concepts pragmatiques que les experts auraient élaboré avec l'expérience, les préoccupations diverses ou partagées, les gestes professionnels spécifiques ou génériques.

Après un premier entretien de présentation du projet, quatre professeurs (T1 ou T2) ont accepté de collaborer à la recherche. Le tableau ci-dessous présente quelques caractéristiques des enseignants et de leur environnement de travail. Chaque enseignant est

repéré par un numéro (de P1 à P8, les quatre premiers étant maîtres-formateurs). Pour des raisons qui tiennent à l’anonymat des personnes, nous utiliserons toujours le genre masculin sachant que l’échantillon comporte autant d’hommes que de femmes.

Tableau 1: Les enseignants et classes de l'échantillon

	Statut	ACS Ancienneté générale des services	Expérience En CP	Ecole	Particularités de la classe
P1	PEMF	22 ans	8 ans dans l'école (et selon P1 « quelques classes de CP»)	Ecole d'application en ZEP (6 classes)	CP – 14 élèves. Classe de ZEP, multiculturelle très hétérogène avec quelques élèves “en grande difficulté”. ⁵⁶
P2	PEMF	23 ans	6 ans en cours simple	Ecole d'application au centre ville (6 classes + 1 CLIN)	CP - 23 élèves. Quelques élèves “en grande difficulté” (dont 1 maintien) et un élève avec troubles du comportement
P3	PEMF	22 ans	4 ans en “classe unique” et 8 ans en cours simple	Ecole d'application au centre ville (7 classes)	CP - 24 élèves. Classe avec quelques élèves “en difficulté”
P4	PEMF	24 ans	6 ans	Ecole d'application au centre ville (6 classes + 1 CLIN)	CP-CE1 de 19 élèves avec 14 élèves de CP. Quelques élèves “en difficulté” (notamment au niveau de la langue française)
P5	Adjoint	T1 (titulaire 1ère année)	Aucune	Ecole à 2 classes en milieu rural	CP- CM2 de 21 élèves avec 11 élèves de CP. Quelques élèves “en difficulté”.
P6	Adjoint	T2	3 mois de stage avant formation (recrutement sur liste complémentaire)	Ecole de bourg (6 classes)	CP- CM2 de 22 élèves avec 11 élèves de CP. Quelques élèves “en difficulté”.
P7	Adjoint	T2	A déjà effectué un remplacement en CP-CE1 durant l'année de T1	Ecole d'application de centre ville (6 classes)	CP- CE1 de 19 élèves avec 9 élèves de CP. Deux redoublants et deux élèves “en difficulté” (notamment au niveau de la langue française)
P8	Adjoint	T2	Aucune	Ecole en milieu rural (3 classes)	CP- CE1 de 20 élèves avec 8 élèves de CP. Deux élèves de CP “en difficulté”

Toutefois, l’observation directe ne permet de parvenir qu’à des « *pratiques constatées sous les conditions d’observation* » (Bru, 2002, p. 70), avec des limites maintenant bien connues. On ne peut en effet assimiler les pratiques constatées lors d’une séance aux pratiques

⁵⁶ Nous exposons plus loin comment se traduit cette « difficulté ».

habituelles de l'enseignant. Pour espérer s'en approcher nous avons précisé au cours d'un premier entretien avec les enseignants ce qui pourrait s'apparenter à un « contrat d'observation ».

4.2.1.c. Le contrat d'observation

La chercheuse étant bien connue des experts (mais possiblement aussi des novices) par son statut de maître-formateur, directrice d'école d'application, nous avons tenu, au cours de ce premier échange à clarifier notre posture de chercheuse. Nous avons bien précisé que nous nous situions en dehors d'un cadre normatif et que notre objectif, dans un but de formation, était plus descriptif et compréhensif. Nous avons expliqué aux maîtres-formateurs (P1, P2, P3, P4) notre volonté de dégager des gestes professionnels d'experts pouvant constituer des ressources pour le métier et notamment pour les enseignants débutants. Nous leur avons indiqué qu'ils s'engageaient à suivre un protocole : deux séances filmées en début et en fin d'année (une seule pour les novices) suivies d'un entretien d'autoconfrontation simple. Les séances s'inscriraient dans la progression pédagogique des enseignants dans le cadre des pratiques habituelles. Les enseignants disposeraient du film avant l'entretien et auraient le loisir de le regarder et de relever des passages qui leur sembleraient intéressants et/ou significatifs de leur pratique. S'ils le souhaitaient, les PEMF pourraient utiliser le film pour des formations. Ils devaient aussi accepter que des passages du film puissent constituer le support d'échanges avec des débutants ou de situations de formation. Par ailleurs, nous avons spécifié notre attachement à des questions d'ordre déontologique : utilisation des séances vidéoscopées uniquement pour la recherche et la formation, respect des règles de confidentialité (élèves repérés par leur seul prénom, autorisation préalable, écrite, des parents d'élèves ou des responsables légaux (annexe 1). Nous avons aussi indiqué que les élèves dont les parents refuseraient qu'ils soient filmés devraient changer de place pour se trouver en dehors du champ de la caméra⁵⁷. Nous n'avons donc ni imposé notre regard sur les objets d'étude ni orienté les séances d'E/A. C'est toutefois volontairement que nous n'avons pas précisé nos hypothèses de recherche, notamment celles relevant de la gestion de

⁵⁷ Sur les huit classes, seule une famille a refusé que son enfant soit filmé.

l'hétérogénéité des élèves de crainte que les maîtres-formateurs animés par un sentiment de désirabilité sociale ne cherchent à répondre à une commande implicite.

Le premier échange avec les enseignants novices a aussi permis de présenter le projet de recherche (sans développer nos premières hypothèses) et d'élaborer un contrat d'observation du même type. L'important était d'établir une relation de confiance avec les professeurs pouvant contrecarrer une vision de la chercheuse comme superviseur ou comme inspecteur et constituer un problème méthodologique de l'acceptation du chercheur comme l'indique Van der Maren (1996). Certains dévoileront d'ailleurs en fin d'entretien, la difficulté mais aussi l'intérêt, de se « revoir » pratiquer et d'échanger sur leur pratique. **P8** ajoutera aussi tout l'intérêt que l'on peut avoir en formation à travailler sur des épisodes de séances vidéoscopées : « *Oui oui ben moi c'est pour ça que je l'ai fait enfin je veux dire je trouve que dans notre formation on n'a pas assez de de cours de traduction on a le côté de réflexion de recherche tout ça et puis après ben un jour on est on a appris notre texte par cœur et là faut le jouer et on on ... c'est heu... oui on n'a pas trop de billes je trouve pour ça donc heu oui non au contraire quoi* » (P8 – ACS- 441).

Pour éviter dans la mesure du possible, des changements de comportement des enseignants nous avons donc filmé les séances le plus discrètement possible.

4.2.2. Le dispositif de vidéoscopie

Pour les raisons évoquées plus haut de recueil des différentes autorisations mais aussi du fait de contraintes de calendrier, nous n'avons pas pu filmer de séances en tout début d'année scolaire mais au cours de la seconde période (octobre - novembre). Pour réduire l'effet « observateur » et l'effet « caméra », nous avons installé la caméra (un caméscope numérique) en fond de classe, sur un trépied, en recherchant un plan le plus large possible pouvant englober toute la classe. Cela n'a pas toujours été possible du fait de la disposition des classes (cf. les plans de classe avec la position de la caméra en annexe 2). Un observateur en fond de classe n'est toutefois pas transparent et les enseignants ont expliqué aux élèves les raisons de la présence de la chercheuse. Nous avons bien entendu suivi l'enseignant dans le cours de l'action et parfois zoomé sur le tableau, sur les supports utilisés ou déplacé l'œil de la caméra vers les élèves de CP lorsque l'enseignant intervenait auprès des élèves d'un autre niveau de la classe. Les enregistrements vidéo devant servir de support aux entretiens mais aussi au codage des observations (les comportements observables et les discours), nous

devions en faciliter la transcription. En effet, seuls des enregistrements vidéo peuvent permettre de revenir autant de fois que l'on veut sur les données foisonnantes, complexes, denses d'une situation d'E/A (Clanet, 2005a). Nous avons donc équipé l'enseignant d'un micro-cravate sans fil qui nous a aussi permis de distinguer clairement le discours de l'enseignant à un élève en privé. Le micro du professeur a bien capté la voix des élèves qui parlaient en public mais quelques paroles d'élèves éloignés de l'enseignant (et donc du micro-cravate) sont toutefois restées inaudibles. Nous avons tenté de nous adapter le plus possible aux contraintes spatiales et matérielles pour éviter de modifier l'action du professeur et des élèves mais on sait bien maintenant que ce mode de recueil de données reconfigure en partie le réel de la classe car « *Toute observation du travail d'autrui est une action sur autrui* » comme l'indique Clot (2005, p.3) quand il explique que l'observation produit de l'activité chez l'observé par un phénomène de superposition qu'il illustre avec les propos de Wallon :

"L'attention que le sujet sent fixée sur lui semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer. S'il est en train d'agir, l'objet de son action et l'action elle-même sont brusquement supplantés par l'intuition purement subjective qu'il prend de son propre personnage. C'est comme une inquiétude, une obsession de l'attitude à adopter. C'est un besoin de s'adapter à la présence d'autrui, qui se superpose à l'acte d'exécution" (Wallon, 1983, p. 287 cité par Clot, *Ibid.*).

Par ailleurs, le champ visuel de la caméra est tout de même restreint, la focale oblige donc à saisir, voire amplifier certains événements. Cela serait d'autant plus dommageable si nous nous attachions à analyser finement les réactions des élèves et l'effet des pratiques de l'enseignant sur les apprentissages. Ce n'est pas notre choix mais la vidéo, par ses focalisations, conduit le chercheur à interpréter des événements, des gestes, des indices, des enchaînements sans certitude sur le projet des acteurs ou le sens qu'ils donnent à leurs actions. Comme l'indique M.-C. Guernier (Guernier, Durand-Guerrier, & Sautot, 2006, p. 21), « *la vidéo opère un brouillage sémiotique* ». Nous devons donc en tenir compte dans l'analyse de l'activité de l'enseignant et dans l'analyse didactique de la séance. Les observables ne peuvent en effet rendre compte des données subjectives des sujets ni de ce qui est réellement appris par les élèves. Ces données devaient forcément être complétées par des entretiens d'explicitation et au-delà, par « *des dispositifs techniques permettant aux sujets de transformer leur expérience vécue d'un objet en objet d'une nouvelle expérience vécue* (Vygotsky, 1925), afin d'étudier le passage d'une activité dans l'autre » (Clot, 2004, p.

7), une forme de « redoublement de l'expérience vécue » que produisent des entretiens d'autoconfrontation. Nous y reviendrons plus loin.

La lourdeur du dispositif envisagé, la gestion complexe du calendrier, ne nous autorisaient pas à filmer des séances en fin d'année scolaire chez tous les enseignants. Il nous fallait choisir. Comme nous souhaitions néanmoins caractériser l'expertise des maîtres, nous avons choisi de ne filmer que les classes des PEMF au mois de juin en espérant pouvoir utiliser ces enregistrements vidéo dans le cadre d'échanges entre experts et novices. Nous avons réalisé ces rencontres mais nous n'avons pas utilisé ce dispositif pour étayer nos travaux. Le recueil vidéo se compose donc de douze séances d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture (huit séances dans les classes des PEMF et quatre séances des néo-titulaires). Chaque séance filmée dure entre 55 min et 100 min et forme un corpus vidéo d'une durée totale d'environ 15h (10h 37min pour les séances filmées en début d'année et 4h 33min pour les séances filmées en fin d'année). Ces films de séances de classes vont prendre le « statut de texte » (Faïta, 2007) qui seront le point de départ d'autres textes résultant de « l'activité sur l'activité » engendrée par un processus d'entretien d'autoconfrontation. Il convient donc de s'interroger maintenant sur la préparation, la gestion et l'utilisation de tels entretiens.

4.2.3. Les entretiens d'auto-confrontation

Compte-tenu du contexte, les enseignants n'étant pas déchargés quand nous les filmions, nous n'avons pas prévu d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996) immédiatement après la séance. Nous avons opté pour des entretiens d'auto-confrontation.

Plusieurs recherches en sciences de l'éducation ont opté pour une appropriation des méthodologies issues de l'analyse du travail dans le but de produire des connaissances sur l'activité des enseignants, notamment celles utilisant l'entretien d'auto-confrontation (Saujat, 2001; Gal-Petifaux & Saury, 2002; Goigoux, 2002a; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004).

4.2.3.a. L'entretien d'auto-confrontation simple : un instrument pour les psychologues du travail

Ce dispositif qui consiste ici à faire revivre aux enseignants la séance qu'ils ont menée à déjà fait l'objet de plusieurs présentations (Clot & Faïta, 2000a; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000). En clinique de l'activité, le chercheur n'a pas pour but d'interpréter la situation mais de permettre au sujet qui s'observe de développer de l'interprétation de la

situation vécue. Plutôt que source de l'action, l'analyse psychologique du travail devient ressource pour le développement individuel et collectif (le dispositif intégrant alors des autoconfrontations croisées). Si nous ne poursuivons pas le même objectif, nous pensons toutefois que le dispositif technique tel que décrit ci-dessous permet d'accéder à « l'activité réelle » des enseignants observés, au sens qu'ils donnent à leur action, et de réduire un tant soit peu la subjectivité et la partialité de l'interprétation du chercheur :

« Dans la situation d'autoconfrontation simple, à l'activité de l'opérateur qui dit ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu ou ne pas faire en se voyant à l'écran, répond l'activité du chercheur qui, voulant s'assurer une bonne compréhension, en est réduit aux conjectures qui n'ont, au mieux, qu'une valeur heuristique pour conduire l'entretien. Lors de cet enregistrement, nous adoptons une position hors du cadre de l'image filmée, dans l'axe de l'objectif mais en contrechamp, afin de cadrer le sujet de face. C'est le chercheur qui assure, grâce à la télécommande du magnétoscope, le défilement des images, les retours en arrière ou les arrêts de l'image. Ce dispositif technique équivaut à ponctuer le discours du sujet adressé au chercheur, et tente de signifier au sujet que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle. Cet accès est possible parce que l'activité du chercheur s'oppose à celle du sujet dont la parole n'est pas seulement tournée vers l'objet (la situation visible) mais aussi vers l'activité du chercheur. » (Clot & Faïta, Op. cit., p. 4).

Le film n'est pas seulement prétexte à explicitation mais permet à l'enseignant de mettre des mots sur « *ce qui s'est déjà passé et déjà fait ; ce qui justifie ce que l'on voit et ce qui doit advenir ensuite ; ce qui impose aux actes telles caractéristiques ; ce qui pourrait être fait autrement par d'autres ou par le sujet lui-même ; etc.* » (Faïta & Saujat, 2010, p.55). L'observation du chercheur se construit alors avec l'observation-interprétation de l'enseignant de sa propre pratique.

Parce que cette méthode indirecte (Vygotski (1999 ; 2003) cité par Clot, 2005, p.7) de l'autoconfrontation⁵⁸ permet que « *le réel de l'activité livre ses secrets* » (Ibid, p. 9), l'observation de l'action réalisée doit être « *précise et rigoureusement construite* » (Ibid., p. 10). Pour autant, même si ça n'est pas l'objet de la clinique de l'activité, laquelle s'attache moins à la structure de l'activité du sujet qu'à sa transformation, « *à la structure de son développement possible ou impossible* », Clot ne récuse pas la possibilité de dégager, à partir

⁵⁸ Désormais ACS pour autoconfrontation simple.

de cette technique, des invariants de l'action des opérateurs : « *La science a besoin d'invariants. Mais il existe des invariants du fonctionnement et des invariants du développement* » (Ibid., p. 11). Dans cette recherche, ce sont bien les organisateurs de l'action des enseignants observés, des concepts pragmatiques et pragmatisés que nous cherchons à caractériser même si nous sommes bien consciente que toute observation va conduire le professionnel à, en quelque sorte, modifier son action pour l'adresser à l'observateur. Nous pensons que le questionnement, les échanges entre la chercheuse et l'enseignant confronté à la répétition de son activité devraient permettre de faire advenir une interprétation de la situation par l'enseignant lui-même. A condition qu'il ne s'agisse pas d'une simple description du vécu, « *l'analyse associe explication et compréhension lorsque la même activité est re-décrite dans un nouveau contexte. La « bonne » description c'est la re-description.* » (Clot, 1999, p. 137). Pour ce faire, nous avons entrepris un travail préparatoire aux entretiens.

4.2.3.b. La préparation des ACS

Dans un premier temps, nous avons confié une copie de la séance vidéoscopée aux enseignants. Conjointement, nous leur avons rappelé que l'entretien avait pour objectif de mieux comprendre leurs pratiques et qu'il s'appuierait sur les épisodes qu'ils auraient repérés ainsi que sur d'autres relevés par la chercheuse. Nous leur avons donc demandé de noter les moments qui leur paraissaient intéressants du point de vue de leurs pratiques d'enseignement (« notamment de l'E/A de la lecture-écriture »), et ce qui leur paraissait important à expliciter. De notre côté, nous avons sélectionné quelques épisodes et préparé des questions d'explicitation (Vermersch, 1996) qui ont constitué un guide d'entretien pour prolonger, rebondir sur le discours des enseignants, tout en respectant leur parole afin d'accéder aussi à une activité réelle qui ne se dirait pas.

◆ L'élaboration du guide d'entretien

Pour préparer les entretiens avec les experts, nous avons visionné chaque séance et repéré des observables à partir d'une grille, du côté des élèves comme des enseignants, observables supports d'interrogations dont les réponses seraient susceptibles de contribuer à caractériser une expertise professionnelle. Nous souhaitions aussi répertorier quelques composantes qu'il nous semblait important de traiter au-delà des observables. Nous avons donc relevé dans les séances vidéoscopées, des moments susceptibles d'être interrogés pour répondre à des questions relevant aussi bien des connaissances des enseignants, des concepts

pragmatiques de gestion de classe, de gestion de l'avancée didactique des séances et de prise en charge des hétérogénéités. La grille suivante rend compte de possibles observables (ou non observables). Même si cette grille tient compte du cadre de références théoriques précédemment exposé et a été élaborée après un premier visionnement de toutes les séances, rappelons qu'il ne s'agit pas d'établir une grille d'observation directe qui pourrait mesurer des écarts à des normes de « bonnes pratiques » mais de servir de guide de questionnement. Il s'agit plus d'un travail de préparation et d'aide-mémoire pour les entretiens qu'une grille d'analyse des pratiques (même si nous sommes bien consciente que cela orientera le travail d'analyse).

1°) Quels rapports les enseignants entretiennent-ils avec les savoirs et les résultats des travaux de recherche sur l'apprentissage du lire-écrire et son enseignement ? Quelle maîtrise des différentes composantes de l'activité d'apprentissage de la lecture ? Quelle organisation de l'étude de ces savoirs ? Sur quelles références s'adossent-ils pour prendre leurs décisions ?	
Observables élèves et enseignants	Non observables directement
- Part faite au traitement du code, au traitement sémantique, aux différents axes alphabétique, lexical, textuel ?	- Les conceptions de l'enseignant sur l'apprentissage de la lecture (lecture = uniquement D X C ?) - La programmation des activités liées au code, à la compréhension (évolution, progression, temps consacré à l'un et/ou à l'autre...) ? Sur quelle base (programmation du manuel, expérience professionnelle...) ?
- Le rapport des élèves au « savoir lire » - La prise en compte d'un rapport au « savoir lire » erroné ? Quel traitement ? L'E. pratique t-il des explicitations de façon de faire et de penser, repère-t-on des moments où l'enseignant provoque une activité cognitive des élèves sur l'acte de lire ? - Stimulation du désir de lire	- Quelle prise en compte des représentations des élèves (sur différentes composantes de la lecture telles que savoir lire, comprendre un texte, notions de phonème, de syllabe...), de l'évolution de leurs conceptions, de leur relation au « savoir lire » ?
- Quelle part faite aux différentes procédures (voie directe (lexicale), indirecte (analytique)), quelles stratégies de lecture sont privilégiées (grapho-phonétique, sémantique, syntaxique...) ?	- Evolution en cours d'année ?
- Quel lien lecture/écriture ? Apprentissages et activités simultanée(s), dissocié(e)s ?	- Importance de la mémorisation de la forme orthographique des mots - Lecture et production d'écrit, quelles activités ? (voir séance 2)
- Utilisation de manuels, de fichiers ? Comment ?	- Choix du manuel, connaissance de la méthode sous-tendue - Utilisation d'ouvrages didactiques, de guides pédagogiques, de travaux de recherche... - Comment l'enseignant « s'arrange » avec le manuel ?

PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE / Chapitre 4 : Cadre méthodologique

<ul style="list-style-type: none"> - Traitements phonologiques : comment ? (tâches, gestes, vocabulaire, codes spécifiques) - Distinction nom, bruit, dessin de la lettre ? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies de découverte des mots nouveaux (déchiffrage, analogie, utilisation du contexte...) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Traitements morphologiques (focalisation de l'attention des élèves sur la structure morphologique des mots... traitement des lettres muettes...) ? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Construction et développement de compétences linguistiques <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enrichissement, développement du langage oral des élèves (traitements lexicaux, maîtrise du sens des mots...) ▪ Etude de l'objet langue et de son organisation (traitements syntaxiques : segmentation lexicale, notion de mot, phrase, texte, structures syntaxiques...) - Niveau de langage du M. (utilisation du lexique de la discipline... langage soutenu, adapté ?...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment l'E. aide t-il les élèves à s'orienter dans l'univers de l'écrit, à comprendre le fonctionnement des écrits... ?
<ul style="list-style-type: none"> - Construction et développement de compétences textuelles (ponctuation, schémas textuels...) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Construction et développement de compétences référentielles (anaphores, connecteurs, inférences...) 	<p>(plutôt séance de fin d'année ?)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Construction et développement de compétences stratégiques (réflexions sur le métacognitif, procédures de contrôle et de vérification, autocontrôle et régulation de la compréhension...) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Planification de séances d'enseignement explicite de la compréhension
<ul style="list-style-type: none"> - Activités de lecture à voix haute 	<ul style="list-style-type: none"> - Sens donné à la lecture à voix haute

PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE / Chapitre 4 : Cadre méthodologique

2°) Quels gestes professionnels pour ajuster et réguler l'activité des élèves, faire avancer le temps didactique... ? Quelle organisation du « milieu d'étude », quel balisage ? Part d'invariance et part d'adaptation à la situation ? Quels savoirs, quelles ressources les enseignants mobilisent-ils dans l'action ?	
Observables élèves et enseignants	Non observables directement
<ul style="list-style-type: none"> - Gestion du temps (temps didactique, temps des activités, alternance...) - Prise en compte du rythme des élèves de CP - Durée des activités, arrêts... 	<ul style="list-style-type: none"> - Temps consacré aux activités relevant des différentes composantes de l'activité de lecture (identification et production de mots, compréhension de textes, production de textes, acculturation à l'écrit) ? Programmé ? Evolutif ? Sur quelles bases, quels critères ?
<ul style="list-style-type: none"> - Place et déplacement des élèves - Place et déplacements de l'enseignant ; gestion évolutive de l'espace - Gestion du matériel 	
<ul style="list-style-type: none"> - Motivation des élèves / enrôlement dans la tâche (perception de la valeur de la tâche, des compétences à la réaliser, aide à la perception de la contrôlabilité ...) - Gestion de la parole des élèves - Maintien de l'attention des élèves sur les objets d'apprentissage - Orientation de l'attention des élèves sur les informations pertinentes 	
<ul style="list-style-type: none"> - Consignes (quel type ? - Explicitation des enjeux de la tâche - Incitations à... survoler le matériel, utiliser des référents, anticiper le résultat - Transmission d'informations préliminaires pour aider à la réalisation de la tâche - Supports, artefacts - Registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève 	
<ul style="list-style-type: none"> - Aide à la mobilisation des acquis, liens, facilitation du transfert des connaissances (d'une activité à l'autre, d'une tâche à l'autre, d'une connaissance à l'autre...) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Aide à la consolidation et à la mémorisation des savoirs ; formes d'institutionnalisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Autres activités

3°) Comment les enseignants tiennent-ils compte des différences interindividuelles ? Comment composent-ils avec l'hétérogénéité de la classe (hétérogénéité didactique, des rythmes de travail, des niveaux...) ? Quel diagnostic et quelle prise en compte des difficultés des élèves, des obstacles ? Quel traitement des erreurs et difficultés ?	
Observables élèves et enseignants	Non observables directement
<ul style="list-style-type: none"> - Les erreurs et difficultés des élèves liées à l'apprentissage de la lecture (mauvaise compréhension du principe alphabétique, compétences moindres au niveau de la conscience phonologique, maîtrise du code grapho-phonologique, grapho-morphologique, composantes de la compréhension de texte ;..) - Repérage des difficultés ; évaluation et traitement des difficultés - Apparition et gestion des obstacles - Statut de l'erreur (intégrée à la dynamique de l'apprentissage ? correction ?...) - Choix des erreurs et des difficultés à traiter dans l'immédiat, à reporter ultérieurement (ce qui est mis de côté, traité ou non, reporté) - Contenu des feed-back - Observation, intérêt pour les processus, les stratégies utilisées par les élèves, leur activité intellectuelle - Stratégies d'aide à la lecture (ex : découper un mot en syllabes, frapper les syllabes...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage des difficultés des élèves, sur quels critères ? - Evaluations diagnostiques (lesquelles ? comment ? Quelle observation des habiletés des élèves ?...) - Autres évaluations ? - Quelles conceptions de l'origine des difficultés des élèves (environnementales, sensorielles, cognitives, relevant d'une déficience... ?) - Prise en compte des décalages temporels (rythmes d'apprentissage différents ; organisation de « parcours » personnalisés ?) - Prise en compte du rapport au savoir et du rapport à l'école - Capacité à anticiper les difficultés des élèves ; prédiction des difficultés futures (= désignation d' « élèves à risque »...)
<ul style="list-style-type: none"> - Erreurs et difficultés des élèves liées possiblement à des problèmes de mémoire à court terme (capacité de traitement → surcharge cognitive), ou de mémoire à long terme - Aides à la fixation en mémoire, à la récupération en mémoire, gestes de rappel (ex : aides pour le rappel du tracé de la lettre, de la prononciation du son, codes, révisions...); utilisation de mots référents - Erreurs et difficultés des élèves liées à des problèmes de compréhension - Focalisation sur la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage (ex : répétition, catégorisation, élaboration à partir de savoirs anciens...) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Erreurs et difficultés des élèves liées à un malentendu sur le sens de la tâche (interprétation des situations et des objets d'apprentissage) - Gestes de l'enseignant favorisant une posture de secondarisation des savoirs ; clarté cognitive de l'enseignant ; vérification de la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> - Stabilité des formats de tâches et de leur déroulement - Sur quoi et comment l'enseignant se base-t-il pour faire le choix du niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves ? En fonction de quels élèves ? de quel niveau ? Avec quelles contraintes ?

PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE / Chapitre 4 : Cadre méthodologique

<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de complexité des tâches (mêlant un vocabulaire plus ou moins familier, une syntaxe plus ou moins complexe, des connaissances et procédures de plus ou moins haut niveau...) - Aide aux traitements cognitifs et metacognitifs - Demandes de justifications, d'explicitations 	
<ul style="list-style-type: none"> - L'autonomie des élèves - Prise en compte des élèves « performants », appui, sollicitation de ces élèves - Interventions de l'enseignant (enseignement explicite de stratégies, de procédures ; sollicitation de l'utilisation de ces stratégies par l'élève lui-même...) - Niveau de guidage de l'activité de l'élève (plus ou moins fort) 	<ul style="list-style-type: none"> - Programmation ? Construction de l'autonomie ?
<ul style="list-style-type: none"> - Temps consacré spécifiquement aux élèves en difficultés (temps individuels, temps collectifs) - Aides spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Sollicitation d'aides spécifiques, travail avec le RASED - Variation en cours d'année.
<ul style="list-style-type: none"> - Différenciation ? Au niveau de la tâche (découpage en étapes, appariement du degré de difficulté aux performances supposées des élèves, réduction...)? Au niveau de l'organisation du groupe classe (prise en charge de sous-groupes, tutorat, ateliers...)? Au niveau du rythme, du nombre de sollicitations... ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Autres modalités que celles observées ? - Evolution en cours d'année ? - Contraintes, dilemmes... ?
<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte de l'image de soi chez l'élève en difficulté (renforcement positif ; valorisation, marques de progrès...) - Motivation des élèves en difficulté (sens de l'activité, récompenses, sanctions...) - Rapport affectif // apprentissages // enseignant 	

Notons qu'au moment où nous avons élaboré cette grille nous nous sommes interrogée sur le sens donné par l'enseignant à certaines tâches. L'entretien devait permettre de valider (ou d'invalider) nos hypothèses. Il nous fallait tout à la fois laisser la parole à l'enseignant (choix des épisodes et commentaires) afin de faire advenir la mémoire des gestes et les savoirs en acte, proposer une sélection d'épisodes dans le cas où les enseignants ne les aurait pas répertoriés, partir des observables pour signifier aussi au professeur « *que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle* » (Clot et al., 2000). Dans le même temps, il nous fallait conserver suffisamment de souplesse pour élargir le propos afin de repérer les intentions des enseignants et les invariants de leur activité, les

contradictions et les dilemmes. Par ailleurs, nous avons choisi de poser quelques questions subsidiaires en fin d'entretien sur leur ressenti puis sur les épisodes qu'ils choisiraient pour la formation initiale (ou qui leur paraissaient intéressants à débattre pour les néotitulaires). La grille ci-dessus nous a donc permis d'élaborer des guides pour chacun des entretiens (annexe 3). Les épisodes sélectionnés et les questions attenantes apparaissent dans l'ordre chronologique du déroulement des séances.

4.2.3.c. Le déroulement des entretiens d'ACS

La réalisation de la grille et des guides d'entretien, la copie sur support numérique à destination des enseignants, la coordination des calendriers ont différé quelque peu les entretiens qui se sont toutefois déroulés dans les deux à trois semaines après la réalisation de la séance d'E/A.

Tous les entretiens ont débuté en rappelant les objectifs et en sollicitant les enseignants sur les épisodes qu'ils ont présélectionnés. Le film ayant été fourni au moins huit jours avant la date de rencontre, les enseignants avaient donc le loisir de le visionner plusieurs fois. En réalité, certains d'entre eux avouèrent avoir manqué de temps et n'avoir pas préparé l'entretien. S'ils n'ont pas repéré d'épisodes particuliers certains ont toutefois procédé à une première analyse réflexive comme **P1**, expert:

1	P1:	C'est vrai qu'y en a long mais je fonctionne beaucoup par 50 min moi parce que de toute façon, le temps qu'ils se mettent au travail et tout... et je regardais par rapport à la relance que je fais je trouve que finalement ils raccrochent à chaque fois heu on les voit l'attention qui descend et hop quand tu changes à nouveau le... la façon de faire ou le hop ça redémarre autrement... j'ai trouvé ça assez heu...
2	Chercheuse:	Donc ce qu'on ce que je te propose c'est qu'on reparte de... en fait moi le but
3	P1:	Oui, c'est toi qui me dis
4	Chercheuse:	Moi le but c'est que je heu à partir de ce qu'on va voir, j'essaie de mieux comprendre, que toi tu explicites un p'tit peu mieux heu c'qu'y a derrière tes pratiques et peut-être que je relancerai en disant cette activité là est-ce que tu as l'habitude de la faire comme ça ? Tu vois pour heu parce que bon moi je ne vais pas filmer plusieurs séances les unes derrière les autres donc une seule séance permet pas de comprendre les pratiques de l'enseignant et puis heu donc on va partir de ce que toi tu as déjà choisi et puis moi j'en ai choisi aussi des épisodes... qui sont assez nombreux je dois dire
5	P1:	Ben moi j'ai rien choisi de particulier, j'ai analysé le... si tu veux j'ai analysé le CD en plusieurs temps parce que comme je ne savais pas exactement où tu allais, moi j'ai j'ai distingué différents points à savoir :
(elle reprend ses notes sur lesquelles elle a indiqué des thèmes surlignés de différentes couleurs)		

ou même **P6**, néo-titulaire :

3	P6:	Alors moi si tu veux, j'ai pas sélectionné de moment particulier heu... y'a juste heu juste que j'ai trouvé la séance un peu approximative et ça en plusieurs points par rapport à certaines consignes qui m'ont mis un peu dedans par rapport à la gestion du groupe notamment sur le dernier exercice sur les syllabes pirates où ça m'a beaucoup occupé avec les CP alors que j'aurais pu profiter de ce temps là pour travailler avec les CM, donc j'ai pas pu mettre à profit. Y' avait aussi heu approximatif par rapport heu... par rapport aux termes que j'emploie est-ce que c'est le son, les lettres qui font le son, le mot ? parfois c'est un peu... je m'en suis rendu compte à la vidéo
---	------------	---

D'autres, saisis par leur image, expriment un ressenti, comme **P8** :

6	P8 :	Oui moi j'ai repéré deux trois choses desquelles je voulais parler, justement par rapport à la formation que j'ai reçue et c'est vrai que une des premières choses quand j'ai regardé le film, ça été vraiment ben de me voir moi, de voir mon image qui bougeait et d'entendre ma voix, chose que j'avais jamais fait jusqu'ici et c'est vrai que... bon mon image du coup j'ai vu ce que les enfants voyaient et à aucun moment on ne nous a parlé de ce qu'on pouvait représenter pour les enfants
7	Chercheuse :	hum hum
8	P8 :	On parle tout le temps oui de la pratique professionnelle de l'organisation des choses mais de la personne qu'on peut être dans la classe à aucun moment on ne nous en a parlé et là j'ai vu comment je bougeais comment les enfants me suivaient l'importance vraiment que j'avais et heu... oui ça donne une certaine responsabilité quand même (rires) et puis heu... je me suis rendue compte aussi de de l'expressivité de mon corps on nous parle pas en plus je pense qu'en France on nous parle pas trop du corps mais là la communication corporelle vraiment toutes les mimiques toutes les grimaces que je peux faire qui parlent aussi même quand je ne parle pas et heu toute cette communication là dont on ne parle jamais

Chez les débutants, le visionnement du film a donné lieu à une analyse pouvant être très globale (un simple découpage en étapes comme **P5**) ou à une analyse plus fine étayée de réflexions sur la posture de l'enseignant, sa voix, ses difficultés, sur l'apprentissage de la lecture et la gestion de l'hétérogénéité (**P6, P8**)⁵⁹. Alors que **P4** n'a pas choisi d'extraits à commenter, **P3** a lui sélectionné plus de la moitié des épisodes que nous avons choisis comme supports à l'entretien. Nous avons donc alterné passages vidéos (choisis par l'enseignant et/ou par la chercheuse); questions d'explicitation et relances (Vermersch, 1996, *Op. Cit.*)

- en cherchant à élargir le propos, en sollicitant de simples commentaires, des justifications, des approfondissements :

⁵⁹ L'intégralité des transcriptions se trouve en annexe.

PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE / Chapitre 4 : Cadre méthodologique

120	Chercheuse :	Et tu leur dis « on va faire la fiche de son », bon j'imagine qu'ils savent à quoi ça correspond
121	P8 :	Oui oui
122	Chercheuse :	Après tu leur dis « on va faire la lecture », à ton avis ça représente quoi pour eux ?
123	P8 :	Pour eux ? ben c'est on va ouvrir le livre et on va, une nouvelle page... c'est vraiment à chaque fois maîtresse on fait une nouvelle page ? ah ben non faut qu'on fasse celle-là d'abord, donc ils savent, un jour on tourne la page, l'autre jour non on garde la page où il y a les phrases puzzle
124	Chercheuse :	Donc toi quand tu leur dis on va faire la lecture, en fait ça veut dire, on va sortir le manuel, c'est ça qu'ils comprennent ? on va sortir le manuel et on va faire une nouvelle on va découvrir/
125	P8 :	C'est la séance de lecture quoi
126	Chercheuse :	D'accord. Et pour toi ça représente quoi la séance de lecture ?
127	P8 :	... c'est heu... c'est le noyau on va dire, le gros morceau de ce que je vais travailler avec eux, c'est vraiment le ça va être un moment effectivement où je vais être exclusivement avec eux et je l'ai vraiment vu, même dans ma façon de me mettre dans la classe, je tourne vraiment le dos, ce qui est vraiment pas bien, a priori faudrait que je me mette de l'autre côté mais enfin/

- ou bien encore en recherchant des éclaircissements, des explicitations permettant de comprendre des réactions peut-être imprévues ou inhabituelles, des choix stratégiques..., d'accéder au réel de l'activité :

66	Chercheuse:	Alors là tu prends quelque chose...
67	P6:	Là je prends le livre du maître c'est pour me rassurer et suivre un peu les étapes, avoir un peu ce guide heu c'est vrai que ça je l'utilise beaucoup puisque heu puisque dans les préparations heu je prépare avec ce livre là et heu... ça me rassure un peu même si certaines fois heu alors je sais pas si c'est du fait de la caméra mais certaines fois je m'en passe totalement
68	Chercheuse:	Hum hum
69	P6:	Heu là je voulais voilà je voulais sans doute pas zaper d'étape et heu faire quelque chose comme je l'aurais comme je l'avais imaginé voilà. Donc là c'est peut être par besoin d'être rassuré un peu
70	Chercheuse:	Parce que dans cette première partie là qu'est-ce que tu vises en fait ?
71	P6:	Je vise à ce qu'ils me fassent une lecture d'images heu pour heu donner pour essayer d'amener du sens par rapport au texte heu

Nous avons aussi cherché à savoir si les pratiques de l'enseignant étaient habituelles (« *tu fonctionnes souvent ainsi ?* », « *Tu fais le choix d'explicitier, tu le fais toujours de cette façon?* », « *Tu indiques toujours les procédures dans l'ordre ?* »), à faire expliciter par l'enseignant les raisons de son action ou ses intentions (« *qu'est-ce que tu attends exactement*

des élèves dans cette tâche ? », « *tu t'arrêtes puis tu montres les affiches des mots référents des phonèmes étudiés, qu'est-ce qui t'incite à le faire ?* ») ou même à l'inviter à revenir sur les actions passées (*Tu dis « on a appris depuis longtemps à lire à plusieurs voix » Sur quelles bases as-tu choisi les lecteurs ? Peux-tu m'en dire plus sur cet apprentissage ?* »). Au cours de l'entretien, il a parfois suffi de revenir sur des paroles d'élèves ou sur celles de l'enseignant pour déclencher des explications très longues.

En fin d'entretien, nous avons posé quelques questions « subsidiaires » qui ne s'appuyaient pas sur des extraits vidéo et qui pouvaient être spécifiques à un enseignant ou communes à tous. Elles sont relatives à l'utilisation de manuels ou d'ouvrages pédagogiques : « *Tu as des manuels de lecture dans la classe et pourtant ce matin tu ne les as pas utilisés. Tu as travaillé avec des étiquettes de mots, des lettres, une fiche photocopiée ? Quelle utilisation du manuel ? Sur quoi t'appuies-tu pour construire tes séances ?* » (ACS P3 – séance 1). Elles peuvent aussi nous éclairer sur le contexte d'enseignement (« *Peux-tu me donner quelques indications sur le niveau des élèves ? Quelles évaluations ? Y-a-t-il des élèves à risque qui ne sont pas susceptibles d'apprendre à lire ?* »), sur les composantes de l'E/A du lire-écrire que les maîtres-formateurs considèrent indispensables à la formation (« *Quels épisodes choisirais-tu qui te paraîtraient importants à montrer et à traiter en formation des maîtres ?* »), enfin, sur des perceptions plus subjectives (« *Qu'est-ce que tu as ressenti quand tu t'es vu faire la classe ?* »). Le ressenti qu'exprime **P3** à cette occasion montre, même s'il trouve « la question difficile », tout l'intérêt de tels entretiens pour les enseignants. Il le fera sur plusieurs plans ; affectif d'abord en exprimant que ce n'est facile pour lui :

« On entend une autre voix que la sienne... On se rend compte qu'on appuie beaucoup sur les (sourires) sur les voyelles, les "a" particulièrement... La gestuelle aussi qu'il est assez terrible de voir, que je fais souvent les mêmes gestes, les mains etc. Donc ça c'est le côté un peu ingrat, un peu difficile mais bon je le prends avec humour./.../ Alors un sentiment partagé je vais dire... J'étais heureux dans un premier temps, j'étais heureux parce que je me suis dit quand même, j'arrive à 25 ans de métier, c'est la première fois que je me regarde et je crois, que tu m'as rendu quelque part service hein, parce que je me suis dit finalement on pourrait le faire plus souvent ça c'est sûr hein. »

Puis sur le plan professionnel, de l'expression de ses valeurs:

PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE / Chapitre 4 : Cadre méthodologique

« c'était de l'ordinaire, et je me suis dit que l'ordinaire finalement... que j'ai illustré, reflète quand même bien, l'essentiel de ce que je crois, utile, hein je dis pas, et je le présente souvent aussi en formation continue ça n'est pas heu, comment... ce... c'est pas présenté ce qui a été fait, comme un modèle c'est pas un modèle y a, y a des entrées différentes, plus originales sans doute que celles-là, mais encore une fois c'est pas mon souci principal mais ça reflète, ça illustre bien quand même l'esprit général, l'intention générale... ».

C'est aussi l'occasion pour les débutants d'exprimer un sentiment de solitude et un besoin d'échanges :

284	Chercheuse:	Ça t'a fait quoi de te voir ?
	P6:	Oh ben passées les deux trois minutes où je vois que je joue pas mal de ma voix que c'est pas ma voix naturelle on va dire et que il y a un peu ce côté théâtre auquel quand on est dedans immergé totalement heu... on n'a pas conscience, c'est heu... c'est intéressant et je pense qu'à l'IUFM, même si certains pour qui ça se passe pas bien une séance se passe pas bien bon le fait de revoir ça ça peut être très violent hein de se dire heu, bon ben j'ai regardé ça aujourd'hui, un mercredi heu je me serais bien passé de revoir mes petits Issam jusqu'à demain mais heu, c'est violent et à la fois ça permet de voir certaines choses qu'on n'avait pas vues heu, par rapport à la gestion de classe, ah tiens tel enfant est comme ça, ah il a du mal à se mettre au travail, voilà heu, et puis voilà dire effectivement aujourd'hui Issam, tiens je l'ai beaucoup repris, est-ce que vraiment il fallait le reprendre autant ou... ou est-ce que voilà on l'ignore un peu et puis on... tout ça ça donne un autre regard qui est intéressant et qu'on devrait peut-être avoir en formation je sais pas après c'est des moyens, c'est sûr que ça demande du temps pour tout le monde mais je pense que c'est intéressant parce que là on parle sur des choses heu, vraiment concrètes quoi on parle pas sur heu...
286	Chercheuse:	On part de la pratique et on peut aborder des choses de fond heu
287	P6:	Voilà mais je pense que oui tous les points que tu as soulevés c'est des points auxquels il faut parfois être au clair et qui sont intéressants et même si ça s'est pas mal passé heu, toujours partagé ou dire ben moi à cette place là j'aurais plutôt fait comme ça, qu'est-ce t'en penses ? Échanger pas rester seul quoi et malheureusement dans les écoles on est souvent un peu heu... seuls, surtout dans les écoles de ville je dirais, en campagne c'est un peu différent.

voire d'exprimer des regrets quant à leur manque de formation :

« ... j'en veux beaucoup oui à l'IUFM entre guillemets bon je sais pas à qui il faut en vouloir mais parce que parce que on n'est pas du tout du tout préparés pour un CP c'est c'est heu je m'en suis rendu compte en T1 quand j'ai pris pour la première fois un CP-CE1 heu elle m'a donné le livre de lecture mais j'étais là heu je sais pas comment m'en servir je heureusement qu'il y avait le livre du maître parce que j'ai lu le livre du maître etc. mais c'est quand même grave » (ACS P7)

Les entretiens, d'une durée variant d'une heure et demie à deux heures, ont eu lieu dans la classe des enseignants et ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique. Une grande difficulté a résidé dans le fait qu'il est absolument nécessaire de rester à l'écoute de l'enseignant mais aussi de rebondir sur ses propos pour élucider des préoccupations, comprendre des intentions, voire aussi pour canaliser la parole qui forte de la confiance

instaurée peut devenir volubile et sortir de l'objet de recherche. Il faut tout à la fois dépasser la description linéaire des événements qui se succèdent pour poursuivre la recherche d'une cohérence dans les pratiques et s'appuyer sur les faits pour ne pas en rester aux simples interprétations et « *rejeter dans le silence l'irréductible polyvalence et la polyphonie de l'activité réelle* » (Clot, 1999, p. 135). Ce qui peut paraître étonnant voire contradictoire à l'observateur dans la gestion par l'enseignant d'une situation complexe correspond à une logique de l'action qu'il faut chercher à dévoiler en s'abstenant de la tentation d'imposer sa propre analyse.

Nous avons noté des différences de posture, de clarté cognitive, de niveau d'analyse réflexive chez les enseignants, y compris entre les maîtres-formateurs qui pourtant ont l'habitude d'explicitier leurs pratiques. Les guides d'entretien nous ont donc bien servi même si certains enseignants ont très largement anticipé les questions que nous avons élaborées (comme P3 par exemple). Il serait toutefois illusoire de penser que tout est dit, par difficulté à faire advenir ce qui est enfoui, ce qui est habituel, par timidité ou par crainte du jugement de l'observatrice-formatrice-chercheuse. Si cette posture que nous avons toujours voulue empathique et le moins normative possible, a pu parfois constituer un obstacle à l'émergence de la parole, elle a aussi été un point d'appui au travail de co-analyse que permet l'entretien d'autoconfrontation, le guide d'entretien jouant aussi un rôle de cadre régulateur. Nous reviendrons plus loin sur l'analyse du discours des enseignants dans ces entretiens que nous avons réalisée à l'aide du logiciel ALCESTE. Il fallait avant cela penser la transcription.

4.3. Les transcriptions : une constitution de données

4.3.1. La transcription des entretiens

Tous les entretiens d'ACS ont été transcrits (annexe 4) et ces verbatim nous ont permis d'étayer nos analyses des séances et de caractériser des organisateurs de la pratique de ces enseignants. Avec la transcription des séances vidéoscopées, c'est l'aspect le plus long et le plus laborieux de la constitution du corpus. Nous n'avons utilisé aucun logiciel spécialisé. Pour tendre vers une certaine fidélité, nous avons fait le choix de prendre le temps de transcrire tous les mots des interlocuteurs, y compris ceux marquant des hésitations (« heu, quoi... ») et les répétitions qui marquent le temps de recherche des mots. Nous n'avons pas utilisé de conventions de transcriptions du français parlé. Parce qu'il nous a tout de même paru important de noter des pauses, des interruptions, nous avons choisi d'indiquer les courtes

pauses par des virgules et les pauses plus longues par des points de suspension, voire par une indication de durée du silence (nombre de secondes entre parenthèses). Pour plus de lisibilité nous avons parfois choisi de ponctuer la fin des phrases alors même que le débit de parole ne marque pas d'arrêt. Nous avons aussi utilisé les signes usuels de ponctuation pour marquer interrogations et exclamations afin de les différencier des affirmations. Les passages incompréhensibles ont été notés comme « inaudibles » ; des faits de prononciation, gestes, rires ou autres événements de la situation ont été indiqués entre parenthèses et nous avons marqué certaines caractéristiques de la langue parlée en transformant légèrement l'orthographe standard comme par exemple les contractions telles que « p'tit » notées par l'utilisation de l'apostrophe. Pour distinguer l'emploi du nom de la lettre ou du phonème, nous avons utilisé l'alphabet phonétique international (symbole entre deux barres obliques « // » ; police « SILSophia IPA93 ») et la lettre entre guillemets ou en majuscules pour indiquer (le phonème /a/ et la lettre « A ») suivant qu'elle est écrite ou prononcée par l'enseignant.

4.3.2. La transcription des séances vidéoscopées

L'analyse de l'activité des enseignants, l'analyse didactique des séances, guidées par nos questions de recherche et notre cadre de références théoriques devaient tenir compte aussi bien du discours des différents interlocuteurs (professeur, élèves) que de leurs gestes, de leur place et déplacements, lesquels jouent un rôle important dans la dynamique de la situation d'E/A.

Pour faciliter le traitement ultérieur de ces données, nous avons fait le choix d'une transcription dans une feuille de calcul avec le logiciel libre Open Office⁶⁰. Les tours de parole donnent lieu à un changement de ligne de tableau. Ayant pris soin de repérer les élèves sur un plan de classe, nous avons, dans la mesure du possible, indiqué leur prénom. Lorsqu'il nous était difficile de discerner la provenance des paroles (les élèves sont filmés de dos) ou lorsque plusieurs intervenaient simultanément nous avons noté « un -ou une- élève » ou « des élèves ». Nous avons utilisé le même mode de transcription que celui des entretiens d'ACS en notant les silences, rires, changements de ton ou autre « brouhaha » ainsi que les énoncés qui

⁶⁰ Il est à noter que les cellules du logiciel Excel n'acceptent qu'une quantité limitée de caractères.

se chevauchent. Dans un deuxième temps, les places, gestes, déplacements, attitudes ont été indiqués parallèlement aux discours dans des colonnes séparées, en se centrant sur l'enseignant, dans la mesure où ils nous paraissaient significatifs. Nous avons parfois fait le choix de changer de ligne quand l'enseignant marquait un changement significatif dans le discours. Car il faut considérer que dire, c'est faire, faire faire ; que parler c'est aussi échanger et changer en échangeant (Kerbrat-Orecchioni, 2008) :

« Les paroles sont aussi des actions : dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant. Au lieu d'opposer comme on le fait souvent la parole et l'action, il convient de considérer que la parole elle-même est une forme d'action. » (Ibid., 2008, p.1)

Chaque intervention pourra donc constituer une « observation ». Nous avons aussi repéré l'heure précise à plusieurs reprises. Cette transcription a donc nécessité de nombreux visionnements et parfois même des allers-retours lors des premières analyses lorsqu'il s'est agi de bien discerner les interlocuteurs, d'interpréter les gestes et les discours, de calculer des durées... C'est une retranscription de la réalité très chronophage. Toutes les transcriptions sont fournies en annexe sur support numérique, le nombre de pages étant trop conséquent pour une impression. L'analyse portera donc sur des données constituées dont nous exposerons un exemple plus loin.

Après les transcriptions des entretiens et des vidéos, se pose la question de la réduction et de l'analyse des données. Un premier traitement des données constituées par les transcriptions des séances vidéoscopées et des entretiens d'autoconfrontation a consisté à élaborer des synopsis des séances d'enseignement-apprentissage observées. La technique du synopsis nous a semblé pertinente pour cerner les objets didactiques traités, révéler la logique structurelle de la séance (sa cohérence) et dans une perspective de didactique professionnelle, pour tenter de dégager les connaissances mobilisées par les enseignants dans l'action et cerner leur modèle opératif. Alors même que chaque séance est unique puisque ne répondant pas à une commande, cet outil devait aussi nous permettre de dégager des classes de situations qui peuvent être communes aux enseignants et participer ainsi à la détermination de structures conceptuelles (Pastré, 1999).

4.4. Le traitement des données :

Analyser le contenu de données qualitatives (en l'occurrence entretiens et vidéos) nécessite de recourir à un traitement spécifique. Il va de soi que le projet de recherche oriente l'interprétation mais s'il est vain de croire l'analyse objective, on peut penser que nous pourrions élaborer une compréhension de l'activité en croisant les données issues des séances vidéoscopées et des entretiens. Car comme d'autres chercheurs en sciences humaines nous sommes confrontée à des questions cruciales « *Comment peut-on établir des conclusions fiables à partir de données qualitatives ? Quelles méthodes d'analyse peut-on utiliser qui soient à la fois pratiques, communicables et objectives, bref scientifiques dans le meilleur sens du terme ?* » (Huberman & Miles, 1991, p.21 cités par Paquay, Crahay, & De Ketele, 2006, p.14). Pour y répondre au mieux, nous avons prévu de croiser différents traitements qui se veulent complémentaires allant de l'analyse des synopsis des séances à l'analyse du discours des enseignants en passant par le codage numérique de certaines données (les gestes et discours des enseignants en classe) et partant, une analyse statistique. Cela nécessite de réduire les données de ce premier corpus et de le structurer pour élaborer notre interprétation.

4.4.1. Les synopsis des séances: une simplification et une organisation des données pour une première analyse de contenu

Nous empruntons le terme de synopsis à l'équipe du GRAFE, (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) dirigée par J. Dolz et B. Schneuwly. Pour analyser des séquences d'enseignement dans leur totalité, saisir la dynamique du travail de l'enseignant au fil des séances et cerner les objets enseignés, les chercheurs élaborent une macrostructure qui donne une vue d'ensemble de tout le processus (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005; Schneuwly, Dolz, & Ronveaux, 2006; Dolz & Toulou, 2008). Les séances sont découpées et délimitées en fonction de la suite des activités scolaires réalisées et des objets d'apprentissages. La forme tabulaire que prend le synopsis présente donc les principales composantes de la séquence d'enseignement dans l'ordre chronologique et les dispositifs didactiques, sous une forme narrative résumée et hiérarchisée. Tout en donnant « une *vision holistique de la séquence de travail* » (Dolz et al., 2006, p.175), il permet de repérer l'organisation, l'ordre et la hiérarchie, la répétition du traitement des différents objets disciplinaires en lien avec les activités scolaires, les formes d'organisation du travail et les

supports. Non seulement l'élaboration du synopsis nous permettra de réduire la complexité des données (les transcriptions des douze séances vidéoscopées) pour l'analyse didactique des séances, mais il préparera aussi le travail de catégorisation dans le sens où les épisodes ainsi délimités constitueront des unités plus faciles à comparer. Nous avons construit une version remaniée de l'outil méthodologique utilisé par le GRAFE, puisque nous ne disposons pas de séquences (entendues comme ensemble de séances successives réalisées par le même enseignant). Nous n'avons pas non plus élaboré le résumé de chacun des épisodes dans la mesure où les analyses qui suivent développeront leur contenu mais nous avons conservé la structure temporelle et hiérarchisée en différents niveaux.

4.4.1.a. L'élaboration des synopsis des séances vidéoscopées

Le travail de transcription des séances vidéoscopées a nécessité de nombreuses lectures et un repérage minutieux des gestes de l'enseignant, des objets de savoirs traités, des activités des élèves, des durées... A l'occasion de cette phase de « transcription-traduction » (Paillé & Mucchielli, 2003 cités par Blais & Martineau, 2006), nous avons commencé une première analyse inductive en commentant les gestes de l'enseignant dans deux rubriques : la gestion didactique et la gestion des obstacles, des difficultés et de l'hétérogénéité. L'extrait ci-dessous montre comment nous avons retranscrit des données brutes issues des séances vidéoscopées et comment nous avons réalisé un premier niveau d'interprétation, à partir de nos objectifs de recherche et des entretiens d'ACS.

PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE / Chapitre 4 : Cadre méthodologique

	Repères durées	Gestes	Qui	Discours	Gestion didactique	Gestion difficultés - hétérogénéité
723	37:42:00	Après avoir obtenu le silence, E. montre les mots au tableau	E	<i>ces petits mots-là je ne vais pas vous les lire parce que vous allez devoir les dessiner</i>		E. a obtenu le calme et le silence, tous les élèves sont attentifs, il peut passer sa consigne
724			Les élèves	<i>ah oh</i>		
725			E	<i>alors attention... On lit le mot... Et on le dessine. Allez !</i>	Activité de déchiffrage (lecture silencieuse) et de dessin des mots	Activité qui permet de se libérer pour aider les élèves en difficulté
726			Un élève	<i>J'ai pas de feutre (Inaudible)</i>		
727			E	<i>si tu n'as pas de feutres tu prends ton crayon de... heu ton cahier de heu de brouillon.</i>		
728		E. prend son tabouret et va s'asseoir près de Kamilia	E	<i>Allez toi tu vas me dire ce que tu vois comme... ce mot-là, fais-moi le bruit</i>	Utilise le terme de « vois », de « bruit »	E. profite de la tâche de lecture et de dessin (plus longue) donnée à tous pour travailler avec une élève en particulier
729			Kamilia	<i>/eIIIIII/</i>	Réponse erronée de l'élève	
730			E	<i>non c'est la même lettre que maman c'est quoi ?</i>	E. utilise des mots référents pour faire retrouver le phonème correspondant à une lettre	
731		Aux autres élèves	E	<i>Je veux rien entendre jusque là, ce sont les jaunes qu'on lit et qu'on dessine. Alors tu te tais Manal!</i>	"Les jaunes" pour les mots écrits en jaune... clarté cognitive?	
732		E. écrit sur l'ardoise de Kamilia	E	<i>Quel bruit elle fait ?</i>		
733			Kamilia	<i>"m"</i>		
734			E	<i>quel bruit ? Ça c'est son nom. Quel est son bruit ? /mmm/</i>	Insiste pour que l'élève distingue nom de la lettre et bruit de la lettre	Donne la réponse
735			Kamilia	<i>/ma/</i>		M. ne s'arrête pas sur l'erreur de l'élève et préfère donner la réponse et continuer
736			E	<i>/mmmm/ et si je raccroche ça ça fait quoi?</i>		

737			Kamilia	/mmmi/		Les réponses de l'élève montrent qu'elle n'a encore pas automatisé la lecture du « u »
-----	--	--	---------	--------	--	--

Cela nous a permis de repérer ce que M. Altet (1994) définit comme des épisodes, c'est-à-dire un ensemble d'unités, de trames interactives reliées par un fort degré de cohérence sémantique. Ce sont les changements de thème de discussion, d'objet d'étude, de dispositif didactique qui marquent le changement d'épisode avec une ouverture (la plupart du temps à l'initiative de l'enseignant pour faire avancer le temps didactique), le corps de l'interaction, une clôture, repérables par des indicateurs verbaux, paralinguistiques ou gestuels. Les épisodes sont regroupés dans un niveau plus macro que nous avons appelé « étape ». Une étape « n » peut comporter plusieurs épisodes numérotés « n-1, n-2, n-n ». Chaque épisode (mais nous pourrions aussi employer le terme de « phase » lorsqu'il s'agit d'apprentissage de la lecture-écriture) peut comprendre plusieurs activités scolaires qui constituent autant de sous-éléments ordonnés pouvant révéler le traitement de l'objet d'étude. A la suite de Dolz et al. (2006), nous entendons par activité scolaire, l'activité caractérisée par une consigne (voire plusieurs), une série d'interactions et d'actions des élèves que l'enseignant régule pour atteindre le but qu'il s'est fixé. Nous avons étiqueté – et donc résumé – ces activités scolaires par des noms qui la plupart du temps vont traduire ce que l'on pourrait appeler des tâches scolaires. Le passage à une nouvelle tâche est symbolisé par un tiret à l'intérieur des différents épisodes que nous avons aussi dénommés. Certaines tâches peuvent aussi indiquer l'activité de l'enseignant (tâche d'aide individualisée par exemple). On notera encore que ces sous-éléments de niveau n-n ou n-n-n (symbolisés par des puces différentes) peuvent indiquer des « intermèdes », des « transitions » qui ne relèvent pas forcément d'une tâche scolaire proprement dite mais de moments de vie de classe.

En procédant ainsi, avec « *la réduction d'une séquence d'enseignement, le chercheur perd de l'information, car il élimine toute une série de déterminations et appauvrit la situation. Il en gagne aussi, en dégageant de l'opacité de la médiation la logique de l'action didactique* » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 92). Chaque synopsis va donc constituer le texte résumé de « l'activité didactique » de l'enseignant telle qu'elle se donne à voir à la chercheuse, en faisant apparaître les objets traités (les étapes de niveau n), la manière de les traiter (les épisodes et activités scolaires de niveau n-n et n-n-n), les formes de travail et le matériel utilisé ainsi que la durée des épisodes (indiquée entre parenthèses). L'exemple ci-dessous est un extrait du synopsis de la séance menée par **P1** en début d'année. Nous avons

PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE / Chapitre 4 : Cadre méthodologique

repéré huit étapes d'une durée variable de 2 à 12 minutes ayant pour objets d'étude la lecture-découverte d'un texte narratif et la correspondance graphème-phonème « u » → /y/. L'organisation pédagogique évolue suivant des formes sociales de travail diverses. Nous avons distingué les activités réalisées collectivement (CO), individuellement (I), voire par un élève devant le groupe classe (I/CO). Nous avons aussi indiqué s'il s'agissait d'une tâche réalisée en petit groupe autonome (G) ou en groupe de soutien (GS), dans un cadre de différenciation pédagogique (Diff) ou d'aide individualisée (Ai). Comme l'organisation des différents épisodes, le matériel, les outils, les supports utilisés traduisent aussi quelque chose de la logique et des stratégies didactiques des enseignants.

Niveaux hiérarchiques des objets d'étude et épisodes		Numérotation des « observations » en lien avec l'analyse de contenu		Niveau n : Etape d'étude d'un objet disciplinaire ou intermédiaire (moment de vie de classe)		
Repères chronologiques et durées		Episodes (n-n)		Formes de travail		
		Matériel		Tâches et activités scolaires (n-n-n)		
1	0.00.00 0.08.07 (8'07)	1-185	Découverte et reconnaissance du phonème /y/ et du graphème « u »			
1-1	0.00.00	P1octnov1	Accueil	CO	T	Accueil et installation des élèves
1-2	0.01.26	P1octnov 16	Code CGP	CO	T	- devinette des noms correspondant à trois dessins au tableau (lune, tortue, nuage) - recherche du phonème commun aux trois mots : /y/ - écriture de la graphie de /y/ = « u » (par Késia puis P1.)
1-3	0.01.34	P1octnov 40	Code encodage mots	I/CO	T	- Discrimination auditive des phonèmes des mots « lune », « tortue », « nuage » - Encodage de chacun des mots par P1 sur propositions des élèves
... / ...						
2	0.08.07 0.18.42 (10'35)	186-373	Lecture-découverte d'un texte narratif			
2-1	0.08.07	P1octnov 186	Texte déchiffrage	I + Ai	T	- Lecture silencieuse d'un texte écrit au tableau - Reconnaissance de petits mots dans le texte (il, le, la, dans): aide de quelques élèves - Réécriture du texte par une élève (Manale)
... / ...						
5	0.36.45 0.48.14 (11'29)	714-958	Consolidation : décodage et lecture de mots contenant la CGP « u » /y/			
5-1	0.36.45	P1octnov 714	Code décodage mots	I + Ai	A	Retour au calme - Lecture silencieuse de mots écrits au tableau (mur, bus, tulipe, nuage) et dessin des mots sur l'ardoise

						- Aide individualisée à la lecture des mots (aide au déchiffrage) - vérification du travail individuel
5-2	0.44.17	P1octnov 865	Code décodage mots	I /CO Diff	T	- Correction collective avec lecture de chaque mot par un élève et dessin par la M.; différenciation pour une élève : dessiner les mots lus
5-3	0.46.10	P1octnov 894	Code décodage mots	CO	T	- Lecture collective de mots écrits au tableau (la purée ; du sucre ; une voiture ; un pull ; une plume ; une mule) ;

... / ...

L'élaboration des synopsis n'est pas toujours linéaire, c'est un long processus qui a nécessité des ajustements successifs. C'est en effet en comparant par contraste et par analogie, les différentes séances que nous avons pu mettre en évidence les objets disciplinaires, les tâches, les étapes et les épisodes que nous avons tenté de caractériser et de catégoriser afin de pouvoir les étudier de manière plus fine dans un deuxième temps. Nous avons ainsi pu déterminer 28 sortes d'épisodes (phases d'étude ou de vie de classe différentes) mais en grande partie communes à tous les enseignants.

Comme l'indiquent les concepteurs (Schneuwly et al., 2006), les synopsis, étayés du discours des enseignants sur leur pratique, devraient nous permettre de dégager une certaine cohérence (ou des incohérences), une certaine logique (ou non) dans les séances d'E/A, des choix stratégiques (ou non) des enseignants dans l'organisation pédagogique et didactique, des régularités ou des différences dans la manière de traiter certains objets du lire-écrire dans des classes de situations communes (comme par exemple la lecture découverte d'un texte ou l'étude d'une correspondance graphème-phonème), de mettre en valeur les gestes professionnels pour conduire certaines tâches, réguler l'activité des élèves et notamment pour faire face à l'hétérogénéité des niveaux, aux obstacles, aux imprévus.

4.4.2. La grille d'analyse des séances d'E/A: un codage des gestes professionnels des enseignants

Mais comme nous l'avons déjà évoqué, l'élaboration des synopsis laisse de côté une masse importante d'informations que nous souhaitons toutefois exploiter. Dès lors, comment allions-nous pouvoir rendre compte des gestes professionnels, des concepts organisateurs des enseignants à partir du volume gigantesque de texte constitué des transcriptions de séances et des entretiens d'ACS ? Une analyse thématique systématique avec surligneurs de couleurs différentes s'avérerait impossible. Devenu donnée textuelle, l'ensemble du corpus constitué par les transcriptions des séances vidéoscopées pouvait dès lors être codé en utilisant les ressources de l'informatique. A condition bien entendu de déterminer une stratégie, des

catégories et un outil d'analyse ! Nous commencerons par évoquer l'outil, bien qu'il ne soit qu'un instrument au service du chercheur pour nous attarder ensuite à l'élaboration de la grille de codage.

4.4.2.a. Le Sphinx : un progiciel d'analyse de données

Développé en étroite relation avec les milieux de l'enseignement et de la recherche (Moscarola, 1995), Le Sphinx permet de gérer toutes les étapes d'une étude par questionnaire : saisie, traitements quantitatifs et qualitatifs et présentation des résultats. C'est selon ses créateurs « *un puissant explorateur de données* » (Le Sphinx Développement, 2006). Il a l'avantage de pouvoir traiter tout type de fichiers de données et d'offrir, outre l'analyse multivariée, une possibilité d'analyse lexicale (et pour ce qui nous intéresse plus particulièrement la longueur, la richesse et la banalité du discours des enseignants)⁶¹. Les fonctions de recherche accélèrent considérablement le travail de retour au texte pour l'analyse et la sélection de passages en fonction du contenu ou du contexte. Il va de soi que l'essentiel du travail de recherche revient au chercheur qui lit et code le texte, interprète et donne du sens aux résultats. La grille de codage revêt donc une importance capitale suivant le sens que nous donnons aux différentes « catégories » (ou « questions »).

4.4.2.b. Les verbatim des séances : des textes à questionner

Les transcriptions des séances vont donc constituer un texte à analyser. Pour ce faire, il est nécessaire de structurer les données par des balises indiquant la nature du texte. Chaque ligne du tableau, chaque fragment de texte correspondant à une interaction dans le corpus, va constituer une « **observation** », être numérotée et « balisée » par différents « jalons ». Nous avons donc repéré les enseignants (P1 à P8), la période (de début d'année ou de fin d'année, notée « oct-nov » ou « mai-juin »), l'intitulé de l'épisode que nous avons nommé « phase », le niveau de classe (élèves de CP, CE1 ou CM), l'interlocuteur (enseignant ou élève(s)), le discours et les gestes, le statut de l'élève quant à ses performances ou ses difficultés (performant ou en difficulté).

⁶¹ Nous décrirons plus loin, dans le chapitre consacré aux résultats, comment le logiciel calcule ces données.

Avant d'importer ce fichier dans Sphinx, nous avons codé chacune des observations « enseignants » constituées de leur discours avec une grille d'analyse de contenu.

4.4.2.c. La grille d'analyse de contenu : une observation minutieuse des gestes professionnels

Notre recherche portant sur les situations d'E/A du lire-écrire, il fallait dans un premier temps distinguer les observations qui en relèvent de celles qui visent d'autres apprentissages notamment parce que les enseignants ont en charge des élèves d'autres niveaux de classe.

✦ Un premier ensemble : le thème des apprentissages

Nous avons déterminé trois premières catégories qui nous permettront de différencier les observations qui relèvent ou non de l'apprentissage du lire-écrire et celles qui font référence à un savoir scolaire, à des compétences ou des postures liés à cet apprentissage :

1. Autres apprentissages

Nous avons codé les observations dans cette catégorie lorsque l'intervention du professeur porte sur

- d'autres objets disciplinaires que ceux relevant de la lecture-écriture (construction du temps, poésie, maîtrise de langue...);
- d'autres types d'apprentissages (savoirs procéduraux comme « coller » une feuille...);
- des apprentissages traités avec le groupe d'élèves de CE1 ou de CM.

2. Apprentissage de la lecture/écriture :

Toutes les interactions participant de la dynamique didactique relative à une phase de travail en lecture/écriture ont été codées ainsi. Il ne s'agit pas de comptabiliser des apprentissages mais d'indiquer que l'observation (l'interaction de l'enseignant ou de (des) l'élève(s)) s'inscrit dans un épisode consacré à l'E/A du lire-écrire.

3. Savoir de la lecture/écriture :

Par « savoir de la lecture-écriture », nous entendons toute connaissance, habileté ou compétence du lire-écrire qui relève de l'apprentissage du code, de la construction du sens d'un texte ou d'éléments de conscience métalinguistique. Le code 3 nous permet donc de

pointer les interventions de l'enseignant dans lesquelles s'énoncent un savoir de la lecture-écritures. Dans ce cas, même si plusieurs interactions traitent de ce savoir, une seule des « observations » enseignant (E.) a été codée. Toutefois, si au cours d'une même tâche, les apprentissages visés sont formulés de manière différente ou réexplicités, approfondis par l'enseignant(e) (à la suite ou non de l'apparition d'un obstacle), nous codons alors de nouveau cette observation en considérant qu'il s'agit d'un renforcement, d'un approfondissement ou d'une nouvelle caractérisation de l'objet traité.

Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, toutes les observations relèvent d'une phase (que nous avons nommée « code phono » qui s'inscrit dans une situation d'E/A du lire-écrire. En 259, **P4** introduit une tâche de « chasse au son » et montre ainsi qu'il s'agit d'identifier le phonème /ə/ dans des mots. Les interactions qui suivent (260 à 264) traitent d'une tâche réalisée précédemment sur laquelle une élève (Sarah) revient. Dans l'observation 268, nous avons considéré que **P4**, cherchant sans doute à vérifier que l'élève Aysé a bien repéré le phonème étudié, introduit dans la consigne une nouvelle compétence d'identification de la place du phonème dans le mot.

N° Obs.	Episode		Gestes	Qui	Discours	Savoir Lire-écrire
259	code phono	CP	E. lève la main, fait semblant d'attraper quelque chose	E	<i>On l'attrape ! D'accord ? Quand on lève la main pour attraper le son /ə/ d'accord?</i>	X
260	code phono	CP	Sarah lève la main	Sarah	<i>Maître(sse)</i>	
261	code phono	CP		E	<i>Oui</i>	
262	code phono	CP		Sarah	<i>dans l'autre phrase y avait presque toujours un "e" et un "r".</i>	
263	code phono	CP		E	<i>Oui il y avait souvent le "r" mais il y avait souvent le /ʃ/ aussi. Cheval chemin...regarde... renard... mais c'était le /ə/ qu'on essayait de d'entendre hein? D'accord? Tu l'as bien entendu maintenant ?</i>	
264	code phono	CP		Sarah	<i>Oui</i>	
265	code phono	CP	E. met son doigt sur la bouche	E	<i>Attention plus un bruit ! Tourterelle tour te relle</i>	
266	code phono	CP	Des élèves lèvent la main, E. les regarde tour à tour	E	<i>Tourterelle. Aysé tu as entendu le son /ə/? tour te relle</i>	
267	code phono	CP	Aysé fait oui de la tête	Un élève	<i>Ah oui</i>	
268	code phono	CP		E	<i>Ah ben oui oui il était où? Aysé? Tu peux dire à peu près où il était au début, au milieu, ou à la fin du mot ?</i>	X

Nous avons considéré comme contribuant à l'acquisition des savoirs et compétences de la lecture/écriture les gestes professionnels (consignes, formalisations...) relatifs aux

- tâches visant à clarifier le « savoir lire » ;
- tâches de lecture demandées aux élèves montrant (implicitement ou explicitement) les procédures liées aux deux voies (directe et indirecte) : déchiffrer, reconnaître, lire (oralement, silencieusement) ;
- tâches de phonologie ;
- tâches liées à l'acquisition du code alphabétique : découverte, acquisition, renforcement ... des correspondances phonographémiques (nom de la lettre, bruit de la lettre); épellation ; décodage / encodage ; y compris lorsque l'enseignant utilise un signe de l'API ;
- tâches liées à la lecture de mots outils

- tâches liées à l'écriture des graphèmes (lettres correspondant aux phonèmes étudiés)
- tâches liées à la compréhension de diverses notions caractéristiques de l'écrit (lettre, alphabet, syllabe, majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre,...)
- tâches liées à la compréhension locale ou globale d'un texte (explicitation de lexique, de procédures, ponctuation, reformulation...)

✦ **Un deuxième ensemble : le thème de l'activité didactique de l'enseignant**

Considérant que les apprentissages relèvent tout à la fois de la situation didactique mise en place, de l'enseignement orchestré par l'enseignant et du choix des tâches, mais aussi de la dynamique des interactions visant leur construction, nous avons tenté de caractériser les gestes des enseignants pour conduire ces apprentissages, gérer l'avancée didactique, réguler l'activité des élèves, en quelque sorte piloter la situation. On aurait pu multiplier les catégories pour caractériser des gestes professionnels tant chaque « observation » (qui s'inscrit dans une dynamique interactive collective) est riche d'interventions des enseignants sur plusieurs plans. Notre propos ne vise pas à caractériser finement les gestes de l'enseignant qui s'exprimeraient dans chacune des observations pour ensuite les quantifier et les comparer. Nous ne souhaitons pas non plus étudier finement les « processus interactionnels » dans ces situations d'apprentissage (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008), d'autant que chaque situation pourrait bien nous conduire à élaborer de nouvelles grilles. Nous cherchons plus ici à catégoriser ces « observations » du point de vue des gestes didactiques pour procéder ensuite à une analyse compréhensive étayée des transcriptions des entretiens d'ACS. Le codage devrait nous aider à voir comment l'enseignant dans une tâche d'E/A du lire-écrire inscrite dans une classe de situations, présente, désigne, explicite les savoirs ou l'action, oriente, guide, ajuste, étaye l'activité des élèves...

Dans cet ensemble, nous avons donc retenu trois catégories qui relèvent de « gestes de métier » (Jorro, 2002) et une quatrième qui marque l'apparition manifeste d'obstacles dans la dynamique interactive. Nous postulons en effet que l'expertise des enseignants s'exprime notamment dans la manière dont l'enseignant gère les obstacles et les malentendus, qu'il les prenne en compte ou les ignore.

L'un des gestes de métier qui nous paraît caractéristique d'une certaine expertise s'inspire du « tissage », l'une des cinq grandes préoccupations que décrit D. Bucheton (2004; 2008) dans son « multi-agenda de l'enseignant ».

4. Tissage:

Il ne s'agit pas simplement de noter quand l'enseignant permet aux élèves « *d'accrocher, de raccrocher à ce qui se dit, se fait, d'accrocher les différentes unités de la leçon, les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon* » (Ibid., 2008, p. 43). En adoptant un point de vue didactique, nous avons codé l'observation dans cette catégorie lorsque l'intervention de l'enseignant permettait manifestement de :

- construire des liens entre les savoirs traités (anciens / nouveaux – scolaires/de sens commun...);
- construire des liens entre les différents temps d'un apprentissage ;
- construire des liens entre des activités (ex : on continue l'activité débutée la veille, indication sur l'activité qui suivra...);
- alléger la mémoire de travail des élèves ;

L'initiative revient à l'enseignant qui peut redonner (regrouper) des éléments épars ou demander à un élève (aux élèves) d'effectuer la tâche (ex : « Allez, tu nous redis tout ? » P4 – séance 1 –21).

En lecture, il peut aussi faciliter la compréhension locale du texte lu grâce à une relecture (par lui-même ou par le groupe classe) de mots déchiffrés laborieusement par les élèves.

A noter : Dans l'exemple ci-dessous, au cours d'une situation de rappel des correspondances grapho-phonétiques étudiées, nous n'avons pas utilisé le codage « tissage » lorsque l'intervention de l'enseignant consiste à faire poursuivre l'élève dans une démarche engagée (ex : P4 – séance 1 – 149 : « R », *bien! Après?* »), contrairement à l'intervention en 144 qui vise à corriger une réponse (P4 attend le phonème quand les élèves donnent le nom de la lettre) et à ce que les élèves rappellent la correspondance (« *Le son /mmmm/ qui est produit par la lettre?* »).

	Gestes	Qui	Discours	Gestion didactique	1	2	3	4
142		E:	« R », bien! Après?		X			
143		Un élève :	Le "M"					
144		E:	Le son /mmmm/ qui est produit par la lettre?	Correction: P4. montre qu'il attend que les élèves donnent le phonème en premier – rappel CPG	X			X
145	Elle se déplace vers Youssef et replace le matériel avec lequel il joue	Une élève :	"M"					

Notons aussi que si le geste de « tissage » concerne spécifiquement un savoir de la lecture-écriture, le code 3 (savoirs) a été appliqué simultanément (mais en cas de répétition, une seule fois, généralement au début de la trame interactive). En revanche, il peut arriver que l'enseignant demande simplement aux élèves d'utiliser des outils de référence (affichage, cahier, sous-main) sans qu'un savoir de la lecture-écriture soit exprimé.

5. Pilotage didactique:

Nous avons inscrit dans cette catégorie intitulée « pilotage didactique » tous les gestes professionnels didactiques, langagiers ou corporels qui font « *quelque chose pour que quelqu'un, personne ou institution, « apprenne » quelque chose* » (Chevallard, 2010) et qui visent à faire avancer la séance. La catégorie recouvre des « gestes de mise en scène du savoir » (Jorro, 2006; Jorro & Maurice, 2008).

L'intervention de l'enseignant peut donc porter :

- sur la *présentification*, (Schneuwly, 2000), le pointage des enjeux des savoirs (lire/écrire), la désignation des objets de savoir lire-écrire, la focalisation sur une ou plusieurs dimensions particulières des objets étudiés, la monstration... (ont ainsi été codés des verbalisations de correspondances graphèmes-phonème « la lettre « m » fait le son /m/ », des verbalisations de gestes d'écriture, et même la lecture magistrale qui vise par son oralisation démonstrative la compréhension orale d'un texte...);
- sur la formulation des tâches, des consignes, la mise en place du dispositif didactique ;

- sur la répétition, la demande de reformulation, la demande de justification ou d'explicitation de procédures, l'appel à la mémoire ou l'exercice de la mémorisation; la réorientation vers l'objet d'étude, l'élaboration d'une synthèse, la validation du résultat d'une tâche ou la validation des réponses des élèves aux questions posées pouvant constituer une *formalisation* du savoir en jeu en conclusion d'un échange ;
- sur la validation, *l'institutionnalisation* des savoirs.

Nous avons choisi de traiter à part les « *gestes d'ajustements* » (Bucheton, 2007) qui pour nous visent à réguler (modifier) l'activité des élèves dans la construction des savoirs et l'avancée didactique de la séance.

L'activité des enseignants étant le plus souvent dialogique, de très nombreuses interactions relèvent de « gestes langagiers » qui selon nous visent à engager et faire vivre le dialogue avec les élèves. Nous avons nommé cette catégorie

6. Gestion des interactions

Nous y avons codé les interventions de l'enseignant lorsqu'il

- interroge un élève ;
- accepte ou refuse simplement des réponses aux questions qu'il a posées ;
- procède à des relances diverses pour faire trouver la réponse à une question posée ;
- valide, corrige ou complète la lecture d'un mot ou d'une phrase par un élève pour faire avancer sa lecture, dans le cadre d'une phase de lecture à voix haute (individuelle ou collective), dans le cadre d'une phase d'écriture individuelle.

A noter : lorsque l'enseignant évalue rapidement la réussite de la tâche par un élève, sans s'attarder sur les savoirs en jeu (« *c'est très bien* » ; « *Tu as recopié une phrase ? Ah tu as recopié les deux phrases* »), même si la parole de l'enseignant ne s'inscrit pas dans un dialogue avec le (les) élève(s), nous avons codé l'observation dans cette catégorie (6) estimant que le geste langagier ne participe pas du pilotage didactique même s'il contribue par sa tonalité langagière à évaluer, réguler, encourager l'activité cognitive des élèves. De même, les

interventions de l'enseignant qui donne une suite de mots pour la réalisation d'une tâche de dictée, de chasse au son, ont été codées en 6.

7. Apparition des obstacles:

Chaque situation d'E/A est singulière, complexe et le processus d'apprentissage toujours source d'inattendus, d'imprévus, d'obstacles, souvent source de dilemmes (faut-il l'ignorer ou le traiter ? comment ? à quel prix ? utile ou non à la construction des savoirs...), parfois même de déstabilisation pour l'enseignant. Avec la multiplicité, l'immédiateté, la rapidité, la visibilité et l'historicité, « l'imprévisibilité » des événements caractérisent la classe selon Doyle (1986, cité par Tardif & Lessard, 1999)⁶².

A la suite de M. Huber & P. Chautard (2001) nous considérons l'obstacle, l'imprévu, comme « *tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui a introduit une perturbation dans la leçon en cours. Cette déstabilisation conduit celui-ci à la recherche d'un nouvel équilibre, immédiat ou différé, qui peut être productif sur le plan cognitif* » (p. 129). Nous avons pris en compte les observations « enseignant » où apparaît un obstacle, comme un point de repère, l'analyse consistant ensuite à caractériser ces obstacles et à identifier la manière des enseignants de les traiter (ou non) sur un axe diachronique.

L'intervention de l'enseignant marque qu'il

- relève et gère un incident ;
- relève et fait dépasser des erreurs, relever et corrige une erreur ;
- soulève des malentendus ;

L'obstacle n'est codé qu'une seule fois à moins qu'il ne se répète malgré les différentes interactions visant à le dépasser (il ne s'agit donc pas de marquer la durée de gestion d'un obstacle). Nous avons pu associer le code 7 au code 6 (gestion des interactions) lorsque par exemple un enseignant repère un obstacle, une erreur, et effectue une correction immédiate dans le cours du dialogue.

⁶² A ces dimensions, Tardif et Lessard ajoutent le caractère symbolique et interprétatif des tâches et déterminent les concepts d'interactivité et de signification pour caractériser le travail en classe.

✦ **Un troisième ensemble : la clarté cognitive de l'enseignant :**

On sait depuis longtemps que la « clarté cognitive » des situations d'E/A peut être source de malentendus (Brossard, 1993) et qu'« *activité conjointe ne signifie pas significations partagées* » (Bautier & Rochex, 2004). Si nous n'avons pas fait le choix d'observer (et de caractériser) finement les conduites des élèves, nous nous sommes intéressée au caractère explicite ou implicite du discours de l'enseignant postulant que la clarté cognitive dont il fait preuve dans le pilotage didactique de la séance révèle une forme d'expertise contribuant à réduire l'hétérogénéité didactique et susceptible de faciliter chez les élèves le travail de secondarisation. Les codes 8 et 9 constituent des sous-catégories déterminant la clarté cognitive de l'enseignant(e) lors de son pilotage didactique (code 5).

8. Implicite :

Nous avons considéré comme implicite l'intervention de l'enseignant lorsqu'elle

- porte à confusion et peut instaurer un malentendu qui s'exprime dans la trame interactive qui s'ensuit (ex : confusion voir/entendre « *Allez si on ne voit pas trop on redit les syllabes si on n'entend pas trop* ». P4 – S1 – 335) ;
- porte uniquement sur l'activité, sans lien avec l'enjeu de la tâche ;
- engage les élèves dans une devinette.

9. Explicite :

L'intervention de l'enseignant(e) est explicite lorsqu'elle

- clarifie le savoir en jeu ;
- demande une explicitation rendant clairs le savoir, la tâche, une procédure ou une réponse donnée par un élève... ;
- interpelle l'(les) élève(s) sur ce qui n'est pas compris ;
- développe des gestes professionnels didactiques (de présentification, démonstration, exemplification...) facilitant la compréhension et la construction des savoirs en jeu (lecture magistrale théâtrale, décomposition syllabique...).

L'exemple ci-dessous est extrait de la séance menée par **P6**, néotitulaire. C'est le 3^{ème} épisode de l'étape 7 qui vise à consolider les connaissances sur la CGP /u/ → « ou ».

L'enseignant aide tour à tour les élèves à réaliser des exercices d'entraînement sur le fichier de lecture. A 1.19.20, après un passage auprès des élèves de CM, il s'approche d'Issam qu'il a isolé un peu plus tôt au fond de la classe parce qu'il s'agitait. **P6** va alors tenter de l'aider à comprendre un exercice dans lequel les élèves doivent entourer une « syllabe pirate » dans des « non-mots », ici « potouli ». L'exercice a déjà fait l'objet de nombreuses interventions (l'enseignant s'était d'ailleurs trompé dans ses explications). La tâche n'est pas claire et les enjeux n'ont pas été explicités. Toutes les observations sont codées en « 2 » (apprentissage lire-écrire). Au cours de l'échange, l'expression d'un savoir (« o » et « u » se lit /u/) est rappelé et codé « 4 » en 1458. On n'observe pas de geste de tissage mais un étayage « serré » de l'enseignant qui guide pas à pas l'élève. Les observations sont donc pour la plupart du temps codées en « 5 » (pilotage didactique). Nous avons codé trois fois l'apparition d'obstacles (en « 7 »), la première pour indiquer la difficulté de l'élève, la deuxième pour marquer sa difficulté à établir la CGP et la troisième, son hésitation à lire la syllabe pirate « tou ».

PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE / Chapitre 4 : Cadre méthodologique

N° Obs.	Qui?	Discours	1	2	3	4	5	6	7	8	9
			Autres apprentissages	Apprentissage Lire-Ecri	Savoir lecture-écriture	Tissage	Pilotage didactique	Gestion interactions	Apparition obstacle	Implicite	Explicite
1449	Pendant ce temps Issam taille son crayon de papier. L'E. s'approche de lui	E		X			X				X
1450		Issam									
1451		E		X				X	X		
1452	Il montre un mot sur son cahier	E		X			X				X
1453		Issam									
1454	Il prend son crayon et écrit sur son cahier	E		X			X				X
1455		Issam									
1456	Il souligne la syllabe « po » et montre la lettre suivante	E		X			X				X
1457		Issam									
1458		E		X	X		X				X
1459		Issam									
1460		E		X			X		X		X
1461		Issam									
1462		E		X			X			X	
1463		Issam									
1464	Il entoure « ou » sur le cahier d'Issam	E		X			X				X
1465		Issam									
1466	L'E. souligne la syllabe avec le crayon	E		X			X				
1467		Issam									
1468		E		X			X				X
1469	Issam montre la syllabe du doigt	E		X			X				X
1470		Issam									

1471	Des élèves de CP parlent fort, il se retourne	E	<i>Flavien! C'est quelle syllabe</i>	X				X	X		
1472	Il montre la syllabe	E	<i>Oui mais c'est quelle syllabe? Tu vois là on a po et li, là j'ai rajouté une syllabe, po, tou, li</i>	X		X					X
1473		Issam	<i>tou</i>								
1474	Il acquiesce de la tête	E	<i>donc tu m'entoures la syllabe pirate donc là tu vas m'entourer</i>	X		X					X

La plupart du temps, les interventions de **P6** sont explicites (code 9), parce que les consignes sont claires (le lexique utilisé est correct) et accompagnées de gestes de monstration (écriture, soulignement, entourage...). Nous avons considéré que par deux fois (obs. 1454 et 1462), les confusions (syllabe-mot) et le jeu de devinette relevaient d'une information implicite (code 8).

Les catégories 8 et 9 constituent généralement des « sous-catégorie » de la catégorie « pilotage didactique » (code 5). Il peut toutefois arriver que la catégorie « gestion des interactions » (code 6) soit aussi caractérisée comme explicite, quand au cours d'un échange avec un élève, l'enseignant répète une consigne ou clarifie une tâche déjà énoncée (la tâche pouvant aussi être reformulée de manière implicite).

On notera aussi qu'une même observation « enseignant » peut être codée tout à la fois « implicite » et « explicite ». Ainsi, dans l'intervention qui suit, **P1**, au cours du premier épisode de l'étape 1 de la séance menée en fin d'année, resitue l'activité de lecture dans la séquence et explicite clairement le sens de la tâche: « *On s'était arrêtés ici, on avait un petit peu raconté ce qu'Alice aimait, ce qu'elle détestait et on s'était posé des questions. On s'était posé des questions pour dire comment elle était cette petite fille, son caractère, qu'est-ce qu'on avait dit?* » (P1 – S2 – Obs. 8). Il s'agit de retrouver les traits de caractère du personnage de l'histoire mais nous avons considéré que l'enjeu de la tâche, le savoir de la lecture, que nous avons codé en « 3 » (saisir le caractère des personnages aide à comprendre l'histoire), est implicite et sans doute opaque pour la plupart des élèves.

On notera aussi qu'une intervention de l'enseignant codée « 5 » (pilotage didactique) n'est pas systématiquement caractérisée comme explicite ou implicite (par exemple dans le cadre du déchiffrement d'un texte, lorsque l'enseignant lit un mot ; lorsque l'enseignant reformule ce que dit un élève en corrigeant la syntaxe, formule une recommandation associée à une tâche (ex : « *on regarde, on va pas plus vite que mon doigt* » « *Tu vois "lune" là? Il faut*

suivre il faut aller en suivant sinon on en oublie la moitié. Vas en suivant. Tu vas au tableau et tu me montres. ») ou lorsqu'il interroge les élèves sur l'avancée d'une tâche (« *Qui a terminé ?* »).

✦ **Les gestes d'ajustement ou de sollicitation : une catégorie complémentaire des gestes didactiques permettant de gérer l'hétérogénéité**

Nous avons postulé que l'expertise des enseignants pouvait se traduire dans la manière dont ils gèrent l'hétérogénéité des niveaux des élèves dans la classe et régulent l'hétérogénéité didactique. Ils peuvent en effet s'adresser différemment à leurs élèves suivant les performances ou les difficultés supposées ou avérées, adapter les tâches, observer, contrôler ce qui dans la conduite de la classe risque de creuser les écarts et en quelque sorte gérer, réguler, aménager les dispositifs didactiques pour prendre en compte ces écarts. Si l'analyse des synopsis peut nous éclairer sur la chronogenèse et l'organisation pédagogique, nous cherchons avec cette analyse de contenu, à cerner les concepts pragmatiques que les enseignants mobilisent au cours des séances quand ils infèrent des difficultés, diagnostiquent des incompréhensions, gèrent les obstacles à l'apprentissage tout en devant avancer malgré tout dans les « leçons ». Il nous semble donc important de repérer et de caractériser les gestes d'ajustements didactiques, que ce soit dans un cadre collectif ou individualisé. Altet (1994), dans son modèle théorique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage, évoque les modes d'ajustement comme un « *processus d'adaptation interpersonnelle mis en œuvre ou non par l'enseignant et l'élève dans une situation pédagogique donnée* » (p. 136). Le processus enseignement-apprentissage fonctionne donc comme un « *travail interactif d'ajustement, de négociations, de transactions et de compromis permanent entre les acteurs en situations* », (Altet, 2002, p. 87), les difficultés des élèves pouvant alors provenir de « non-ajustements » entre enseignant et élèves. Goigoux emprunte lui le terme d'ajustement à la psychologie du développement pour définir le concept d'ajustement didactique comme « *la capacité du maître à modifier son comportement en fonction de l'activité de l'élève et à lui apporter une réponse appropriée d'une manière relativement régulière face à des comportements comparables.* » (Goigoux, 2001), p. 147. Du point de vue socio-didactique on considère que certaines conduites enseignantes pèchent par sous-ajustement didactique et pédagogique « *les élèves étant confrontés à des tâches et des situations trop ouvertes, à des contrats et des milieux didactiques trop flous et trop larges* » (Bautier & Goigoux, 2004, p.

97) ou par sur-ajustement aux difficultés et aux caractéristiques des élèves lorsqu'il n'est proposé aux élèves que « *des tâches simplifiés à l'excès, morcelées et ne faisant appel qu'à des compétences cognitives « de bas niveau » (Andrieux et al., 2001) et à des situations fermées, dans lesquelles l'activité des élèves est pour l'essentiel déterminée et contrôlée de l'extérieur, par les procédures et les consignes et/ou par l'enseignant » (Ibid., p. 98).* Considérant que les modes d'ajustements sont aussi des gestes professionnels révélateurs d'une certaine expertise que nous souhaitons caractériser, nous coderons ainsi les observations « enseignants » :

10. Ajustement collectif :

L'intervention de l'enseignant(e) vise à

- interpellier le groupe classe pour aider les élèves à dépasser un obstacle à l'apprentissage, pour réajuster après un incident, rappeler ou reformuler une consigne, corriger collectivement un malentendu ou des erreurs, donner des précisions... ;
- solliciter le groupe classe pour s'assurer que tous comprennent bien (« *Y'a-t-il quelqu'un qui ne sache pas ce qu'il faut faire ? Léa lève la main, ainsi que d'autres élèves. Oui je t'écoute. Que ne sais-tu, que ne comprends-tu pas ?* » P2 – S2- 349-350) ; pour s'assurer que tous écoutent bien ce que l'enseignant explique ou va expliquer ; pour marquer le fait qu'un apprentissage nouveau ou difficile va être traité ;
- utiliser un instrument, des outils pour accompagner, clarifier une tâche cognitive complexe (ex : « *La niche. Oh mais... Avec les maîtresses il me semble qu'on avait fait une remarque intéressante sur les lettres du mot chien. Qui s'en souvient ? C'est la première fois qu'on se rendait compte de de de ce phénomène. Je vais l'écrire le mot "chien" avec regardez! avec les lettres mobiles. Qu'est-ce qu'on avait remarqué ? Assieds-toi bien Eloïse sinon je ne t'interrogerai pas. Bastien ?* » (P3 – S1- Obs. 111) ;
- aider un élève (dans ce cas il s'agit aussi d'un ajustement individuel) dans un cadre collectif.

11. Ajustement individuel :

L'intervention de l'enseignant(e) vise à

- répondre à une demande individuelle (question sur le savoir en jeu) à une incompréhension ; étayer ;
- interroger en adaptant la demande ;
- prendre en charge une partie de la tâche (assister matériellement), donner des références, du matériel pédagogique...
- reformuler ou faire reformuler une consigne, une procédure... ;
- encourager, exiger une implication, valoriser le travail d'un élève (notamment un élève en difficulté) ; ajuster le temps de réponse y compris en empêchant les élèves performants de répondre ;
- gérer une tâche collective en observant l'activité cognitive de chacun pour procéder à des validations ou des réajustements (ex : tâche de chuchotement, l'enseignant(e) faisant prononcer par chaque élève, en privé, le phonème étudié ; vérification de la réalisation de la tâche et validation ou indication pour un réajustement) ;
- gérer une tâche en petit groupe, qu'il s'agisse d'un groupe de travail hétérogène, ou d'un groupe de besoin au cours de laquelle l'enseignant(e) ajuste la tâche, le guidage... ;
- toute forme d'étayage individuel.

Précisons que certains gestes d'ajustement sont imperceptibles si l'on ne tient pas compte des gestes corporels de l'enseignant. Ainsi dans la demande que formule **P2** après une lecture à voix haute d'une élève qui ne semble pas répondre à ses attentes : « *Y'a quelqu'un qui pourrait le relire ?* » (S2 – P2 – Obs. 145), on saisit qu'il ne s'agit pas d'une simple répétition (lecture tour à tour) en remarquant que l'enseignant lève la main en fin de lecture et place un doigt sous son menton tout en montrant la dernière ligne lue.

A noter : une même interaction est codée simultanément en 10 et en 11, quand l'enseignant sollicite le groupe classe pour observer un élève ou pour aider un élève (le plus

souvent au tableau) à dépasser un obstacle dans le cadre d'une tâche collective ou lorsque l'ajustement individuel se déroule «publiquement ».

D'autre part, les codes 10 et/ou 11 peuvent être utilisés simultanément avec le code 13 (autorité) lorsque l'enseignant rappelle à l'ordre un élève ou tous les élèves de la classe pour recentrer leur attention sur l'apprentissage (ex : Dans le cadre d'une tâche de « chasse au son », une seule élève lève la main. **P4** intervient alors : « *Écoutez bien ! Le renard regarde le petit cheval sur le chemin.* » S1 – Obs. 199)

Les enseignants peuvent aussi solliciter le groupe classe pour que les élèves vérifient, suivent, commentent le travail d'un élève (« *Regarde bien Lou. Regarde bien. Qui peut lui donner un p'tit conseil ? Qu'est-ce qu'on observe ? Lilas ?* » P3 – S1) ou pour contribuer à l'avancée didactique de la séance. Nous avons donc choisi de repérer les observations qui caractérisent un geste de

12. Sollicitation élève(s):

quand l'enseignant

- sollicite le groupe ou un élève (notamment performant) pour faire avancer la dynamique didactique.

Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, P3, au cours de la séance menée en début d'année, sollicite Gaspard alors que Margaux, une élève performante, vient de montrer au tableau les indices sur lesquelles elle s'est appuyée pour reconnaître des mots dans un texte :

150	Accompagnement de la parole avec des gestes des mains	E	Hélassssss. Oui ça c'est un autre indice est-ce qu'on connaît d'autres lettres dans ce mot qui nous permettent de le déchiffrer ? Dis-voir Margaux ? Donne-nous tous les indices que tu as repérés.
151		Margaux	Ben, j'ai...
152	Margaux fait signe avec la tête qu'elle n'a pas repéré d'autres indices.	E	Tu ne connais pas d'autres lettres dans ce mot ? Qui peut venir compléter ?
153		Margaux	J'en connais d'autres mais je les ai pas entendues dans le mot
154	Il montre Gaspard et l'invite de la main à aller au tableau. Margaux donne sa baguette à Gaspard.	E	Ah tu ne les as pas utilisées.... comme indice ? Peut-être alors Gaspard pourrait aller lui montrer d'autres lettres qui lui permettent de reconnaître ce mot-là ou de le déchiffrer. Celui-ci effectivement heu, on a beaucoup de connaissances sur les lettres qui composent ce mot-là. Vas y voir Gaspard qu'est-ce qui t'a aidé toi ?

Une intervention peut aussi être codée en 10, 11 et 12 lorsque l'enseignant sollicite le groupe classe (ou un(e) élève performant(e) pour, publiquement, procéder à un ajustement individuel lequel permet dans le même temps, un ajustement collectif). Pour compléter l'analyse, nous avons donc repéré les élèves en difficulté et les élèves performants. Nous avons demandé aux enseignants qu'ils nous fournissent les résultats des évaluations de début ou de mi-CP qui sont réalisées à l'initiative des différentes circonscriptions départementales. Elles ne sont pas obligatoires mais fortement conseillées. Comme les novices ne disposaient pas de ces évaluations (soit parce qu'ils ne les ont pas réalisées, soit parce que c'est le maître du RASED qui s'en est chargé (P6)), nous nous sommes aussi appuyée sur les jugements des enseignants qu'ils exprimaient dans les entretiens d'ACS. Si des recherches ont montré que les enseignants ont en général une assez bonne connaissance du niveau de leurs élèves et des jugements globalement justes (Clanet, 2005b), les débutants disent eux, avoir du mal à se rendre compte du niveau de leurs élèves au vu des difficultés qu'ils observent. Nous avons donc aussi pris en compte les élèves qui rencontraient de nombreuses difficultés dans le cours des séances et demandé lesquels bénéficiaient d'un soutien spécialisé (par le RASED) ou d'une aide personnalisée. Dans Sphinx, la variable « élève diff » comporte donc deux modalités de réponse « en difficulté » ou « performant ».

◆ **La « gestion de classe » et l'organisation de la « vie de classe », un autre ensemble de catégories**

Dans son multi-agenda de l'enseignant Bucheton (*Op. cit.*, 2004) évoque des gestes de « *maintien d'une certaine atmosphère* » permettant d'établir un climat de travail, tandis que Jorro évoque l'éthos de l'enseignant dans les « gestes éthiques » (*Op. cit.*, 2006). Nous nous distinguons de ces configurations en choisissant d'englober dans un nouvel ensemble des gestes professionnels contribuant à gérer la classe et que nous différencions des gestes didactiques. A la suite de Nault & Fijalkow (1999), nous considérons que tous les gestes de l'enseignant qui permettent d'établir et de maintenir un climat de travail, des conditions propices à l'enseignement-apprentissage, relèvent de la « gestion de la classe ». D'autres, parlent de « maintien de l'ordre » (Tardif & Lessard, 1999) et Chouinard (1999) rappelle dans sa revue de questions sur les pratiques de gestion de classe des débutants, combien est crucial cet aspect de la tâche de l'enseignant dans la réussite scolaire des élèves. Nous avons donc codé dans la variable

13. Autorité :

tous les gestes de l'enseignant visant à maintenir l'ordre, à résoudre les problèmes de discipline et gérer les relations sociales dans la classe. Nous y avons aussi intégré les interventions de l'enseignant visant à solliciter les élèves pour les engager dans la tâche, maintenir leur attention ou leur engagement dans la tâche. Toutefois, nous avons ensuite considéré qu'il s'agissait de deux modalités différentes et les avons codées avec deux modalités distinctes sous Sphinx (une catégorie pouvant être reprise et transformée), l'une est intitulée « **autorité** », l'autre « **sollicitation attention** ».

L'organisation de la vie de la classe, différente de la gestion de classe, nécessite aussi d'autres tâches relatives à l'organisation scolaire. Nous avons classé les observations qui s'y rattachent dans la catégorie:

14. Gestion du matériel / gestion administrative,

dans laquelle nous avons codé les observations des enseignants constitutives de la vie de classe. Elles semblent prendre une part très importante dans toutes les classes de CP et ont trait

- à la gestion des rituels administratifs (restauration scolaire, communication avec les parents dans le cahier de correspondance...);
- à la gestion du matériel par l'enseignant (recherche, gestion d'imprévus, défaut de matériel...);
- à la gestion du matériel des élèves (sortir le cahier, l'ardoise, les crayons... le ranger, l'utiliser, ...) souvent problématique : « *je ne vois pas le /py/ (pu) /r/, il est pas terminé /py/ /r/. Qu'est-ce que tu veux écrire avec un crayon comme ça ?* » (P1 – S1 – Obs. 1264);
- à l'utilisation d'artefacts didactiques comme les lettres mobiles par exemple : « *Ah alors tu prends les lettres très bien. On va même descendre les autres consonnes parce que on a des champions dans la classe et on va leur faire écrire des choses un peu plus difficiles. Alors... Je m'installe à côté de Sébastien.* » (P3 – S1 – 293) ou la fêrule du maître, le tableau, ...

D'autre part, nous savons que la question du temps est une variable centrale du quotidien des enseignants sur plusieurs plans (Chopin, 2011). Nous avons donc fait le choix de ne pas l'inclure dans les catégories caractérisant l'activité didactique.

◆ La gestion du temps

Parce que soumis à des temporalités diverses (temps scolaire, légal, temps didactique, rythme des élèves...), les enseignants ont un souci de la maîtrise du temps qui procure une tension forte. Même si nous ne cherchons pas à étudier le rapport au temps des enseignants et les effets que pourrait avoir sa gestion sur la situation ou les apprentissages, il reste que les interventions de l'enseignant dans la classe traduisent cette tension. Il nous paraissait important de les repérer d'autant qu'il semble aussi que « *les experts ont plus de facilité que les débutants dans leur rapport au temps* » (Chouinard, Op. cit., p. 504). Analyser des gestes professionnels en rapport avec cette gestion du temps pourrait contribuer à réduire cette tension. Nous avons donc répertorié les observations « enseignant » avec le code

15. Gestion du temps :

lorsque le professeur montre une préoccupation pour le temps (y compris en regardant sa montre). Il peut ainsi préciser qu'il arrête ou supprime une activité par manque de temps, indiquer ce qui va se passer « maintenant », « ensuite », « tout à l'heure », « plus tard », inciter les élèves à aller plus vite « *Marie, presse-toi !* », « *Allez, dépêche toi un p'tit peu* », ou à patienter « *Attends !* », marquer les pertes de temps : « *On peut continuer ? Pchitt Eh oh. Eva, Eva, tu as joué mais il y a les autres Théo tu te tais! On perd du temps, là. Vous savez qu'on perd du temps. Dès qu'on bavarde entre deux activités, on perd du temps! Jade regarde devant toi. On est parti là. Attention les candidats.* » (P3- S1 – Obs. 376), faire patienter les élèves : « *J'arrive, j'suis à vous dans deux secondes* » (P6 – S1 – Obs 54), ou observer les écarts de rythme de travail pour en tenir compte (ou non) : « *Tu as fini aussi?* » (P6 – S1 – Obs. 656), « *Tu as terminé heu, faudrait quand même pas qu'ça s'éternise hein* » (P6 – S1 – Obs. 770).

Enfin, lorsque les interventions de l'enseignant n'entrent dans aucune des catégories précédentes, nous les avons codées dans

16. Divers.

Cela représente peu d'observations et concerne des interventions telles que la présentation de la chercheuse à la classe, des interventions inopinées d'autres adultes dans la classe, des échanges informels avec les élèves...

Le corpus représente au total 13 427 observations (élèves et enseignants). Une fois codées, nous avons transféré les données dans Sphinx qui traite chaque catégorie comme une « question ». On peut retrouver ce qui constitue en quelque sorte le masque d'un questionnaire en annexe 6. Des regroupements, des croisements, des changements de strates (par exemple l'ensemble des observations ou les seules observations « enseignants » relevant de l'apprentissage de la lecture dans les séances de début d'année) sont ensuite possibles qui peuvent nous renseigner sur la part des apprentissages du lire-écrire dans les séances, des savoirs exprimés, des obstacles, sur la clarté cognitive des enseignants, etc... Nous l'avons indiqué, une « observation » peut donner lieu à un codage dans plusieurs catégories (questions), elle fait donc alors l'objet de plusieurs « citations ». Mais l'intérêt d'un tel outil est aussi qu'il nous permet de sélectionner les observations relevant d'une ou plusieurs catégories, afin de mieux les comparer, de caractériser les gestes professionnels et d'interpréter les résultats en les confrontant au discours des enseignants dans les entretiens d'ACS, en quelque sorte de réduire encore la masse des données pour nous permettre de mieux les analyser.

Il reste que cette analyse de contenu, même si nous avons toujours cherché à l'éclairer du discours des enseignants, conserve une part de subjectivité par la construction d'un modèle d'analyse sous-tendu par des références théoriques et élaboré de manière empirique. Nous avons donc voulu la compléter par une analyse de données textuelles que constituent les entretiens d'ACS.

4.4.3. Une analyse des données textuelles constituées du discours des enseignants sur leur pratique avec ALCESTE.

ALCESTE⁶³ est un logiciel d' « analyse de données textuelles » laquelle vise à découvrir les informations « essentielles » dans un texte. Il a été conçu par M. Reinert dans les années 80 à partir des travaux d'analyse de données linguistiques de J.P. Benzécri (Reinert, s. d.). A l'origine, Alceste est l'acronyme de « *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de TExte* » mais l'auteur le définit aujourd'hui comme l' « *Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segments de TExte* » (*Ibid.*).

L'intérêt réside dans le fait que c'est l'ordinateur qui va procéder au découpage du texte en segments, des énoncés appelés « unités de contexte élémentaires » (UCE), calibrés en fonction de la longueur (une à trois lignes de texte consécutives), et des coupures déterminées par la ponctuation, tout en se basant sur les « unités naturelles du textes » (les chapitres d'un livre, les divers entretiens). « *L'objectif est d'obtenir un premier classement statistique des "unités de contexte" du corpus étudié en fonction de la distribution des mots dans ces "unités", ceci afin d'en dégager les mots les plus caractéristiques* » (*Ibid.*) pour « faire parler » le corpus et donner une vision globale du document sous la forme de « mondes lexicaux ». Alceste prend en compte les ressemblances et les dissemblances du vocabulaire, il établit un classement statistique des segments en fonction de la distribution des mots dans ces segments. « *Le discours est vu comme une combinaison de phrases, une suite linéaire, et l'objet de l'analyse n'est pas d'en chercher le sens mais de déterminer comment sont organisés les éléments qui le constituent, sans faire appel à la connaissance que l'analyste peut avoir du sens spécifique de chaque morphème, de l'intention de l'auteur ou de sa situation.* » (Marchand, 1998, p. 52, cité par Aubert-Lotarski & Capdevielle-Mougnibas, 2002).

Le logiciel va effectuer simultanément deux analyses : une « **Classification hiérarchique descendante** » (CHD) qui va mettre en évidence ce qui est commun et établir en quelque sorte des « classes », des « mondes lexicaux » (on pourrait dire des « profils types » ou des « univers de pensée »), caractérisés par la présence significative de certaines formes (les cooccurrences similaires) et une « **analyse factorielle des correspondances** »

⁶³ Le logiciel, sous licence CNRS/UTM, est commercialisé par la société Image (Toulouse).

(AFC) qui renseigne sur « *les rapports de proximité ou d'éloignement des différentes parties du corpus caractérisées par la CHD, les unes par rapport aux autres* » (*Ibid.*).

Ces « mondes lexicaux », par l'homogénéité de la distribution du vocabulaire et le caractère dominant (et spécifique) de ce dernier, offrent des possibilités d'interprétation sémantiques dans la mesure où chaque classe renvoie, selon l'auteur « *à la manière dont un sujet l'appréhende en fonction de sa propre identité, en fonction aussi de son intention* » (Reinert, 1990, cité par Aubert-Lotarski & Capdevielle-Mougnibas, 2002). Alceste donne aussi une description des classes obtenues (leur dépendance mutuelle, le vocabulaire dominant, les mots outils caractéristiques) et effectue des calculs supplémentaires sur chacune des classes pour révéler les unités de contextes les plus représentatives. Ce sont autant d'outils d'aide à l'interprétation pour le chercheur.

Dans cette recherche, nous utilisons ALCESTE uniquement pour compléter nos analyses et mettre à jour ce qui pourrait constituer des spécificités dans le discours des enseignants sur leur pratique. Le logiciel ne tient en effet pas compte des cooccurrences les plus fréquentes et les classes qu'il détermine (par ressemblance et opposition) peuvent nous permettre de repérer des centres d'intérêts, des préoccupations, des discours différenciés selon l'expérience professionnelle des enseignants qui pourraient bien être révélateurs de certaines formes d'expertise. Les analyses préalables des synopsis et du contenu des séances peuvent nous prémunir de contresens que pourraient produire les résultats du logiciel de par son fonctionnement.

C'est aussi pourquoi nous avons dû « préparer » le corpus (et non le transformer). Nous avons bien sûr indiqué les références de chaque entretien (l'enseignant, sa « qualité » - PEMF ou néo-titulaire, la période de l'entretien d'ACS) par des *mots étoilés* (ils sont ainsi reconnus par Alceste). Nous avons aussi rétabli l'orthographe de certains mots utilisés à l'oral comme « p'tit » ou « j'le » que nous avons conservés dans les transcriptions de crainte, d'une part que le logiciel ne les reconnaisse pas, d'autre part que les différenciations entre les classes ne se basent sur des différences de niveaux de langage (que l'on constate par ailleurs aisément à la lecture des transcriptions). Bien entendu, nous avons supprimé le texte relatif aux interventions de la chercheuse et nous avons forcé le découpage pour constituer des paragraphes distincts correspondant aux réponses à des questions successives et éviter ainsi des collages (et des segmentations) inappropriés. Nous avons aussi souhaité que le logiciel procède automatiquement à une classification double (ce qui permet de diminuer les aléas du

découpage). Malgré tout, il nous faudra rester vigilante dans l'interprétation et tenir compte des limites et des conséquences du mode de fonctionnement du logiciel.

Chapitre 5. Synthèse

Dans cette partie nous avons voulu montré comment nous comptions articuler cadre théorique, problématique et cadre méthodologique et clarifier les conditions de recueil et de constitution des données ainsi que les traitements que nous avons opérés depuis la transcription de ces données jusqu'à leur interprétation et leur analyse.

Comme l'indique Bru , « *La référence à la notion de méthode d'enseignement abandonnée, la pratique enseignante peut être étudiée à partir de ses composantes et de leurs variations chez le même enseignant et chez des enseignants différents.* » (2002, p. 68). Or si l'on admet que comme tout travail, la pratique des enseignants est organisée, que ces organisateurs sont d'ordre conceptuel et qu'ils dessinent la professionnalité d'enseignants confrontés à des situations de travail complexes, la question se pose de l'accès à ces organisateurs à des fins de description et de compréhension. Dans une perspective de didactique professionnelle, nous souhaitons aussi pouvoir identifier les conditions qui limitent ou favorisent le développement professionnel (Mayen, 2008a) des enseignants et nous appuyer sur des pratiques expertes pour identifier la structure conceptuelle de situations, dans le champ spécifique de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Nous postulons qu'une description fine, une caractérisation des processus organisateurs de leur activité, de modèles opératifs et épistémiques (Pastré, 2008) peuvent contribuer à identifier les fondements d'une expertise professionnelle d'enseignants de CP qui ont à faire face au défi de l'apprentissage de la lecture à tous leurs élèves.

Dès lors, nous avons choisi d'observer des pratiques « ordinaires » d'enseignants experts et novices. Mais l'approche de l'activité réelle et du réel de l'activité (Clot, 1999) de chaque enseignant, ainsi que notre volonté d'observer les gestes professionnels avec un regard didactique, nécessitent des dispositifs méthodologiques lourds. Nous nous sommes donc centrée sur quelques séances d'enseignement-apprentissage. Compte-tenu de ce que nous savons sur la variabilité des pratiques enseignantes, il va de soi que nous n'aurons pas accès aux informations qu'aurait permis une approche longitudinale (tout au long de l'année dans la classe d'un enseignant). Néanmoins, nous pensons qu'une méthodologie relevant de l'« observation indirecte » et une approche comparatiste de situations d'une même classe (au sens où l'entend Vergnaud) peuvent favoriser la description de formes stables de l'activité mais aussi de préoccupations et de dilemmes.

Pour répondre à cette intention d'intelligibilité des pratiques, nous avons opté pour une architecture méthodologique qui nous permette d'observer des pratiques en situation « ordinaire », de les articuler aux commentaires des enseignants sur leurs pratiques pour procéder ensuite à une lecture des séances selon différents grains, à une pluralité d'analyses : une analyse « macro » afin de comprendre comment progresse le texte du savoir dans chaque séance, une analyse plus « micro » de ces séances afin de dégager des gestes professionnels, et une analyse complémentaire des données textuelles constituées du discours des enseignants afin de mieux cerner des concepts organisateurs révélateurs d'une expertise professionnelle.

Dans un premier temps, nous avons donc filmé une séance d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en début d'année, dans les classes de quatre maîtres-formateurs reconnus comme des experts par l'institution et de quatre néotitulaires (sortant de formation ou avec une année d'expérience). Nous avons complété ce premier recueil de données d'une séance vidéoscopée dans chacune des classes des PEMF en fin d'année. Le contrat d'observation passé avec les enseignants, s'il ne dévoilait pas les hypothèses de la recherche, prévoyait que les enseignants aient accès au film de la séance et commentent leur activité au cours d'un entretien d'autoconfrontation simple.

Pour que ces entretiens ne se cantonnent pas à une simple description du vécu mais favorisent une « re-description » (Clot 1999) nous les avons précédés d'un travail d'observation précis et rigoureux à partir d'une première grille de lecture des séances vidéoscopées. Cela nous a permis de pointer des épisodes remarquables par rapport à nos questions de recherche (et à nos interrogations) et de les articuler à un guide d'entretien, utilisé pour élucider ce qui se joue dans la séance, relancer une explication, ... au bout du compte, tenter d'accéder à l'invisible des pratiques, étant aussi entendu que la parole de l'enseignant devait rester première.

Les entretiens d'autoconfrontation et les séances vidéoscopées ont été transcrits selon des modalités que nous avons décrites. Les verbatim ont ainsi constitué les données de notre analyse empirique.

Pour le traitement de ce corpus très volumineux, nous avons conjugué plusieurs méthodologies (les unes s'appuyant sur les autres). La première, empruntée à l'équipe du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) dirigée par J. Dolz et B. Schneuwly, a consisté à simplifier et organiser les données sous la forme de synopsis. Ils

permettent de repérer l'organisation, l'ordre et la hiérarchie, la répétition des dispositifs de traitement des différents objets d'étude de la lecture-écriture dans chacune des séances. Une lecture minutieuse des verbatim des séances et une première interprétation étayée du discours des enseignants (les transcriptions des ACS) a mis en évidence l'organisation structurelle et fonctionnelle des séances, des étapes et des épisodes, des « moments didactiques » (Chevallard, 1999) pouvant traiter de divers objets disciplinaires organisés autour de différents types de tâches, communs ou spécifiques à certains enseignants. Dans un second temps, nous avons analysé plus finement l'activité de l'enseignant (conjointement à celle des élèves), chacune des interactions constituant une « observation ». Nous avons déterminé différentes catégories d'analyse qui nous ont permis de coder chacune des observations « enseignants » (toujours avec l'appui des verbatim des entretiens). Pour le traitement de ces plus de treize mille observations, nous avons utilisé le logiciel « Le Sphinx ». L'intérêt d'un tel outil est qu'il permet des regroupements, des croisements, des calculs statistiques mais aussi qu'il facilite le retour au texte et la sélection des observations afin d'interpréter les résultats. Nous avons complété cette analyse empirique par une analyse des données textuelles constituées du discours des enseignants sur leur pratique à l'aide du logiciel « Alceste ». En prenant en compte les ressemblances et les dissemblances de vocabulaire il va, à l'aide d'une classification hiérarchique descendante, mettre en évidence ce qui est commun et déterminer des « mondes lexicaux » caractérisés par la présence significative de certaines formes. Il offre de nombreux outils (dont l'analyse factorielle des correspondances) qui permettent au chercheur d'interpréter les cooccurrences et les classes lexicales qu'il détermine. L'analyse de ces « univers de pensée » ne peut se faire sans un retour au texte (les ACS) et une articulation avec les précédentes analyses.

Nous allons maintenant présenter les résultats successifs de cette triple analyse que nous synthétiserons et discuterons dans la dernière partie de cette thèse.

Partie C

Analyse empirique

Chapitre 6.	Une analyse macroscopique des séances : les synopsis	180
	Synthèse de l'analyse des synopsis des séances	291
Chapitre 7.	L'analyse de contenu des séances : un regard plus microscopique sur les gestes professionnels	296
Chapitre 8.	Les apprentissages du lire-écrire	336
Chapitre 9.	La prise en charge des difficultés et la gestion de l'hétérogénéité	384
	Synthèse de l'analyse de contenu des séances	413
Chapitre 10.	Une analyse des entretiens avec ALCESTE : des « univers de pensée » révélateurs	417
	Synthèse de l'analyse des entretiens	452
Chapitre 11.	Discussion	456

Chapitre 6. Une analyse macroscopique des séances : les synopsis

Pour décrire la pratique des enseignants que nous avons filmés nous avons choisi dans un premier temps de nous focaliser sur le grain des séances réalisées. En dégager une cartographie des objets traités, analyser leur structure, définir les situations d'apprentissage en jeu devrait nous aider à rendre compte de leur intelligibilité, voire de la logique didactique des enseignants. Pour ce faire, nous avons réalisé des synopsis de ces séances en dégagant des **épisodes** (annexe 7). Comme nous l'avons vu, ces épisodes constituent des structures interactives, en quelque sorte des « formats d'interaction » (Bruner, 1983), entre l'enseignant et ses élèves autour d'un objet-savoir. Nous postulons que leur succession, leur organisation rendent compte d'une *chronogenèse* qui éclaire des logiques d'action didactique des enseignants. Nous les avons découpés en épisodes constituées de moments d'interactions permettant aux élèves de réaliser différentes tâches. Il s'agit donc d'une première analyse didactique des situations.

Rappelons tout d'abord que contrairement aux recherches menées par le GRAFE⁶⁴, nous n'avons pas observé des séquences d'enseignement mais une ou deux séances par enseignant qui ne peuvent rendre compte que partiellement de leurs choix didactiques. Pour étayer nos analyses, nous nous appuyons donc aussi sur les commentaires et analyses réalisés par les enseignants au cours des entretiens d'autoconfrontation simples qui ont suivi les séances. Chaque synopsis constitue le texte résumé, sous une forme tabulaire, des séances vidéoscopées. Il nous semble indispensable dans un premier temps, de les resituer dans le cadre plus large d'une brève description des méthodes pédagogiques sous tendues par les manuels qu'utilisent les enseignants pour apprendre à lire à leurs élèves.

⁶⁴ Le groupe de recherche des langues et formation des enseignants: analyse du français enseigné (GRAFE) est dirigé par les professeurs Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz-Mestre. Les projets de recherches sont centrés notamment sur « la pratique de formation des enseignants dans le domaine de la production de textes », « les pratiques d'enseignement de la lecture à tous les degrés » et « l'enseignement de la lecture dans les différents ordres scolaires ». <http://admsrvnt1.unige.ch/fapse/grafe.nsf?OpenDatabase>

6.1. Bref descriptif des supports et méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture utilisés par les enseignants

6.1.1. Le manuel, un support d'appui partiel ou total

En conformité avec les recommandations des instructions officielles, tous les enseignants que nous avons filmés s'appuient, plus ou moins, sur des manuels d'apprentissage de la lecture qu'ils complètent par différents supports pédagogiques.

Les quatre enseignants experts ont choisi eux-mêmes leurs supports d'enseignement.

P1 utilise le manuel « *Max, Jules et leurs copains* » paru aux éditions Hachette dans la lignée des programmes de 2002 (Cote, Varier, Videau, & Coudeyre, 2003). Composé d'une grande variété de textes (dont des textes fictionnels écrits par un auteur de littérature de jeunesse), il offre aux enseignants, selon les auteurs, l'opportunité de développer des compétences diverses (communication, compréhension, reconnaissance de mots, écriture, orthographe, production de textes). Si les auteurs disent vouloir faire travailler les élèves, progressivement, à tous les niveaux (de la lettre à la syllabe, de la syllabe au mot, du mot à la phrase, de la phrase au texte), les pages du manuel permettent d'engager l'étude du code phonographique à partir d'un texte (avec un travail classique sur l'illustration et le texte) ; l'entrée est phonétique (discrimination auditive à partir d'une comptine et discrimination visuelle à partir des mots du texte contenant le phonème ou de mots proposés par les élèves). Toutefois, dans le livre, comme dans le fichier, les auteurs ont privilégié une entrée graphémique (la page est introduite par les graphèmes). Les tâches d'élaboration de la compréhension sont peu développées dans le fichier destiné aux élèves.

Dans aucune des deux séances filmées, **P1** enseignant expert, n'utilisera directement le manuel qu'il a pourtant choisi, pour son éclectisme, le travail sur le sens et la progression adaptée à des élèves de ZEP : « *faut pas que ça aille trop vite dans la la lecture faut bon y'a des indices comme ça que ça travaille un petit peu tous les domaines là par rapport à celui-ci, je trouve qu'il est hyper ludique et puis qu' y'a un peu de tout justement on met le doigt aussi bien sur heu ben sûr des des des difficultés heu orthographiques que sur heu bon là l'écriture moi je fais pas faire la majuscule par exemple mais tu vois je sais les écueils aussi heu donc y a plein de sens tout ce qui est devinettes c'est du sens heu y'a de l'oralisation avec les petits* »

débats heu celui-là je pense qu'il est assez varié on va dire donc moi ce que je cherche c'est varier tout en heu répétant /.../ » (entretien ACS P1 ; S1-342).

Dans la séance filmée en début d'année, le texte « *Jules est dans la lune* » p. 22 du fichier est écrit au tableau et servira de support à l'étude de la correspondance /y/→« u ». On peut considérer qu'il s'agit d'un texte simple, issu de la vie quotidienne et constitué de phrases dont les mots sont porteurs de correspondances à étudier. Écrit dans le but de travailler la correspondance grapho-phonétique (CGP), il autorise aussi un travail de compréhension (dialogue de deux personnages, inférences, implicite). À première vue, la méthode sous-tendue par le manuel serait qualifiée de « mixte » par B. Germain (Germain et al., 2003) et d'approche « intégrative » par R. Goigoux (2006). Le manuel n'est toutefois qu'un support que l'enseignant bricole pour élaborer sa propre méthode comme nous le verrons. La séance du mois de juin ne s'appuiera d'ailleurs plus du tout sur le manuel mais sur l'étude d'un texte extrait de l'album de littérature de jeunesse « *Cœur d'Alice* »⁶⁵. **P1** indique ainsi ne pas se servir du second fichier de la collection : « *c'est à dire que heu je fais pas le deuxième fichier parce que finalement il est à l'identique il est construit à l'identique donc le deuxième fichier les exercices on les a tellement pratiqués qu'on sait maintenant écrire une consigne qu'on sait y répondre on est capable de tout écrire de tout faire au cahier du jour donc ils sortent d'un CP en sachant écrire dans un cahier du jour aussi* » (ACS P1 ; S1-342).

P2 et **P4**, maîtres-formateurs, enseignent dans le même établissement et ont fait le choix d'utiliser le « cahier-livre » intitulé « *Un monde à lire* » et paru chez Nathan, lui aussi après la publication des programmes de 2002 (Bentolila et al., 2004). Au cours de l'entretien, **P2** précisera l'intérêt d'avoir choisi un outil support d'étude. C'est en effet une nécessité dans la mesure où deux enseignants interviennent dans la classe (le complément de service du PEMF), mais c'est aussi un support rassurant et important pour les stagiaires en visite dans la classe (ACS P2 ; S1-312).

Sur son site, la maison d'édition revendique d'aborder l'apprentissage de la lecture « comme la clef de la découverte du monde ». L'ensemble pédagogique élaboré sous la direction d'Alain Bentolila, est constitué d'outils pour le maître et la classe (guide

⁶⁵ « *Cœur d'Alice* », Stéphane Servant & Cécile Gambini, Eds Rue du Monde.

pédagogique, CD audio, posters...) et d'outils pour l'élève : deux cahiers-livre pluri-disciplinaires couvrant cinq domaines du programme de CP (Maîtrise du langage et de la langue française, Découverte du monde, Vivre ensemble, Arts visuels, Education musicale). Il est accompagné d'albums de littérature de jeunesse pour « initier l'enfant à la lecture plaisir ». Les séquences s'ouvrent sur une histoire longue lue par l'enseignant qui sert ensuite de point de départ à des activités d'ouverture culturelle. Elles ne sont pas directement liées à l'apprentissage de la lecture-écriture mais elles permettent un travail de maîtrise de la langue. Des « petits textes » adaptés (au niveau du lexique, de la syntaxe et du nombre de mots déchiffrables) reprennent des moments clés de ces histoires longues et servent de supports à l'activité de lecture-découverte et à un travail spécifique de compréhension. Le travail sur le code est décroché, les correspondances phonèmes-graphèmes étant découvertes à partir d'une illustration de l'histoire. Le cahier-livre de l'élève consacre des leçons spécifiques à l'étude du code. L'entrée est phonémique : « *On va du « son » à la lettre : « j'entends » à « je vois »* écrivent les auteurs (p. 18 du guide pédagogique). Le cahier livre propose aussi bien des activités d' « observation réfléchie de la langue » que de production écrite mais aussi des activités artistiques, de découverte du monde et des échanges pour « vivre ensemble ». C'est ce travail sur le « dire-lire-écrire » et cette transversalité qui ont contribué au choix de l'outil par **P2**, outre les activités sur le code et le sens : « *c'est équilibré code-sens et puis découverte de la langue en tant que heu, par exemple un petit texte construit, la construction en mots, la construction enfin de phrases, des repères spécifiques pour le dialogue, par exemple des choses comme ça.... heu, c'est pas grammatical c'est morpho-syntaxique quoi, donc c'est, ben en fait la méthode, tout ce qui est du domaine du travail sur l'écrit* » (ACS P2 ; S1-76).

La séance mise en œuvre par **P2** en début d'année s'appuie partiellement sur le fichier pour des activités d'étude et de maîtrise de la langue, la séance d'étude de la correspondance phonème-graphème /p/ → « p » étant dissociée. La séance filmée en fin d'année présente un travail de compréhension de l'une des histoires longues. Il s'agit d'un récit humoristique de l'album « Planète Z-99 en vue ! » écrit et illustré par des auteurs de littérature de jeunesse.

Dans la séance vidéoscopée en octobre, **P4** utilise aussi partiellement le fichier pour les exercices (p. 48-49) liés à l'étude de la correspondance phonème-graphème /ə / → « e » et consacre la séance filmée en fin d'année à un travail de lecture de textes poétiques et de production d'écrit.

P3, lui aussi PEMF, s'appuie sur le manuel « *Grindelire* » édité par Bordas en 1999 dans sa première parution (Attar-Legrand, Chaulet, Delomier, Drévilion, & Larue, 1999). Les apprentissages sur le code et l'appropriation du sens des textes y sont clairement et volontairement dissociés. Les auteurs souhaitent susciter l'intérêt des jeunes lecteurs avec cinq histoires écrites et illustrées par des auteurs de littérature de jeunesse (une par période). On peut considérer que ces textes appartiennent à la catégorie de ceux qui « *facilitent un travail systématique sur la compréhension* » (Goigoux & Cèbe, 2006). L'histoire est découpée en épisodes qui constituent autant de textes à découvrir dès le début de l'année. Une étude fine du manuel (Germain et al., 2003) montre que les activités de lecture globale sont fortement représentées en début d'année, tandis que les activités de combinatoire et d'encodage sont sous-représentées. Cela oblige l'enseignant à construire sa propre progression des apprentissages s'il souhaite traiter l'apprentissage du code plus rapidement. Par ailleurs, si les activités relatives à la découverte et à la maîtrise du système alphabétique sont bien représentées, très peu sont proposées pour l'entraînement et le renforcement des apprentissages (surtout si l'on n'utilise pas le cahier associé au manuel). Les auteurs ont fait le choix de partir du phonème pour y associer les graphies correspondantes. L'étude de textes riches et complets (sous forme d'albums) reste donc la priorité et le travail de compréhension et d'étude métalinguistiques très ambitieux. La dissociation du travail sur le sens et du travail sur le code permet à l'enseignant d'organiser plus librement les apprentissages. Les chercheurs de l'O.N.L. considèrent toutefois que l'enseignant doit disposer de compétences littéraires et linguistiques « *pour pouvoir exploiter au mieux cet ouvrage, à la fois technique et hétérogène, et compléter de manière pertinente et efficace les manques qu'il manifeste* » (Ibid. p. 235). Nous verrons comment cet enseignant expert s'arrange avec cet outil pédagogique.

La séance observée en octobre fait suite à la découverte du texte (manuel p. 24), déchiffré la veille. Elle est essentiellement consacrée à l'étude du code et de la correspondance grapho-phonétique « r »→/r/. En fin d'année, **P3** n'utilise plus le manuel mais a choisi un texte de littérature de jeunesse⁶⁶ et a élaboré divers supports permettant un

⁶⁶ « L'île des animaux », in Raconte-mi, raconte-moi, Jacqueline Pierre

travail spécifique de compréhension de texte centré sur les dialogues dans différents types de textes.

Les enseignants débutants, néo titulaires, sont eux, affectés provisoirement dans leurs établissements respectifs et n'ont pas eu à choisir leurs outils d'enseignement. Ils se servent des manuels dont dispose l'école où ils enseignent.

P5, P6 et P8 suivent pas à pas le manuel "Gafi le fantôme", paru en 1992 aux éditions Nathan et dont A. Bentolila est aussi un des auteurs. Les séquences sont là encore, construites autour d'un texte narratif mettant en scène différents personnages dont Gafi le fantôme. Chaque séquence est constituée, en page de gauche, d'un texte illustré, et en page de droite, « *d'activités grapho-phonologiques et syntaxiques débouchant sur une prise de conscience de l'organisation du lexique et sur la découverte du sens* » (p. 11 du guide pédagogique « *Super Gafi* »). L'illustration a, selon les auteurs de la méthode, deux finalités : aider à la découverte de l'histoire (en élaborant des hypothèses sur l'histoire du texte que les élèves découvrent ensuite collectivement) et cumuler dans l'illustration, des dessins de mots contenant le son étudié dans la leçon du jour. Le guide pédagogique détaille les étapes successives de la séquence selon des principes dits en accord avec les programmes de 2002. L'entrée est phonémique, l'identification du phonème étudié est réalisée à partir de l'illustration ou d'une comptine, et le phonème est associé au(x) graphème(s) et à ses variantes graphiques. Les élèves découvrent et lisent le texte dans l'étape suivante. Le manuel ainsi que le fichier d'exercices offrent des activités récurrentes sur le code (notamment de lecture combinatoire) et sur l'observation des mots, même si les auteurs disent considérer la construction du sens comme le but essentiel de l'apprentissage de la lecture. Néanmoins, les activités proposées montrent plutôt un intérêt à la construction du sens local dans des phrases qu'à la compréhension globale d'un texte. Ainsi, dans le guide pédagogique, la présentation des trois séquences mises en œuvre par P5, P6 et P8 ne fait apparaître explicitement aucune indication, aucun conseil sur des stratégies de compréhension des textes étudiés.

P5 déclare suivre les indications données par le guide du maître qu'il a lues en arrivant dans son école d'affectation. Au cours de l'entretien d'autoconfrontation il dit n'avoir jamais travaillé « directement » sur un manuel de lecture au cours de sa formation et s'appuyer sur l'expérience du directeur qui utilisait le manuel. S'il s'interroge parfois sur la pertinence de certains objets d'études, il ne les remet toutefois jamais en cause, par confiance dans les choix des auteurs mais aussi faute de disposer de connaissances théoriques : « *Mais heu... bon le*

manuel c'est bien mais heu... si c'est bien ! c'est bien ! alors là pour commencer c'est bien ! parce que heu... bon des fois y'a des trucs j'voudrais que des lettres, j'm'interroge sur l'organisation de comment elles viennent quoi j'me dis oh ça c'était p't être pas heu... je sais pas la pertinence bah c'est des gens qu'ont travaillé d'ssus hein certainement qu'ils avaient une expérience quand ils ont fait le manuel mais des fois j'me dis qu'y a certains enchaînements de lettres qui sont un peu discutables, certains mots qui sont un peu discutables et puis ça répond pas à toutes les difficultés qu'on peut se poser hein... les lettres muettes en fin des mots, expliquer à un élève que la lettre muette... » (ACS P5 – 547). La séance qu'il met en œuvre est consacrée à la découverte du texte « Le barrage » (p. 42 du manuel) qui introduit l'étude de la correspondance grapho-phonétique « b » → /b/. Le synopsis montre qu'il ne suit pas les préconisations du guide pédagogique, aucun travail phonologique et de découverte de la CGP /b/ → « b » n'étant prévu avant la lecture-découverte du texte.

P6 n'a pas eu à s'informer des orientations choisies par les auteurs du manuel puisqu'il dit l'avoir déjà utilisé au cours d'une expérience précédente en stage lorsqu'il fut recruté sur la liste complémentaire du concours. Il utilise ce support et le complète par des activités d'écriture (écriture du graphème, encodage, copie) estimant, à juste titre, que le manuel n'en propose pas assez. La séance vidéoscopée de **P6** suit aussi le même schéma que celle de P5 : découverte du texte « Qui a peur du loup ? » (p. 38 du manuel), puis étude de la CGP « ou » → /u/ sans travail phonologique préalable au déchiffrement du texte.

P8 n'a pas non plus choisi le manuel mais se dit satisfait de la méthode même si selon lui, il ne dispose pas des critères appropriés pour en juger : « *du coup effectivement là je me retrouve avec une méthode où tout est très bien expliqué dans le livre du maître, les gens à qui j'en parle soit sont totalement contre cette méthode, soit ben oui mais ça marche ! bon après ben voilà oui ben oui, les dessins sont pas heu... oui, en écriture il faut absolument faire autre chose à côté, mais ça marche ! (rires) donc heu, bon ben je suis là bon j'adapte parce que y'a des choses que je vais pas faire, y'a des choses que je vais faire en plus heu, mais heu... ben oui je me suis retrouvé avec cette méthode là dont j'avais entendu beaucoup de mal et pis ben tout compte fait bon... moi je la trouve pas mal elle est, c'est important enfin moi je crois que c'est vraiment important d'avoir une méthode c'est vraiment, c'est un ensemble d'outils qui sont vraiment des références pour les enfants, ils savent parfaitement que quand on sort tel fichier ou tel heu, quand ils voient la couverture, ah ça y est on va commencer à*

lire, c'est heu... » (ACS P8 – 106). **P8** consacre une partie de la séance à la découverte d'un texte « La télé d'Arthur » (p. 44), et à l'étude de la relation « é » → /e/, en adoptant une démarche personnelle longtemps réfléchie. Du fait de la gestion du cours double, un temps important est aussi dédié à une tâche préalable de consolidation de l'étude de la CGP /b/ → « b » que les élèves réalisent en autonomie.

P7, quant à lui, utilise le manuel « Ratus et ses amis » plus ancien et paru chez Hatier (Guion & Guion, 1987). Il précise dans l'entretien que ses collègues lui ont choisi ce manuel « *Pour plus de simplicité parce que j'ai deux redoublants deux kosovars bon voilà ils ont voulu des choses simples pour eux avec beaucoup de repères heu* » (ACS P7 – 70). L'approche du code, apparemment graphémique, est réalisée à partir de textes narratifs courts décrivant l'univers d'un rat vert et de différents personnages, textes « spécialement conçus et « écrits pour l'apprentissage » (guide pédagogique p. 6). Lexicalement et syntaxiquement assez pauvres ils sont construits pour le travail sur le code. Une place importante est aussi accordée à la construction du code alphabétique dans le cahier d'exercices tandis que le travail sur la compréhension est moindre et surtout axé sur le sens local et l'étude littérale, laissant ainsi entendre que lire consiste surtout à relever des informations. Toutes les composantes de l'apprentissage du lire-écrire sont loin d'être abordées dans le manuel. On notera que contrairement aux autres guides du maîtres, celui-ci ne fait que décrire globalement la démarche choisie par les auteurs et proposer différentes exploitations du manuel relevant de courants méthodologiques différents (« approche à tendance globale », « approche dite « naturelle » », « approche mixte », « approche phonétique »). C'est à chaque enseignant d'organiser son enseignement, mais on peut dès lors, s'interroger sur l'utilisation d'un tel outil par un enseignant débutant. La séance de **P7** que nous avons filmée débute par une relecture silencieuse du texte (p. 28 du manuel), découvert la veille, puis est consacrée à une lecture collective de mots outils. S'ensuit l'étude de la correspondance phonographémique /r/ → « r » à partir d'une recherche de mots contenant /r/ dans l'illustration du texte.

L'étude des synopsis va nous permettre, au travers des activités scolaires mises en œuvre et des objets disciplinaires qui y sont traités, de dégager les orientations didactiques choisies (ou subies) par les enseignants.

6.2. Cartographie des séances menées en début d'année : quelles orientations ? Quels objets disciplinaires ?

Rappelons tout d'abord que les enseignants avaient pour seule consigne de présenter une séance d'apprentissage de lecture-écriture réalisée dans le cours de leur progression. En conséquence, les visées comme le contenu ne peuvent être totalement comparables. On notera aussi que les durées des séances sont très différentes, les enseignants ayant eux-mêmes choisi de mettre fin au film (la plupart du temps au moment où retentit la sonnerie de la récréation). Il nous fallait donc faire apparaître clairement les objets d'étude traités dans ces différentes séances pour tenter de les comparer.

Outre les repères de durée, apparaissent dans les synopsis différents repères choisis pour faciliter l'analyse de contenu des séances. L'organisation hiérarchisée des synopsis laisse entrevoir les objets d'apprentissage en jeu dans les séances. Pour ce faire, chaque interaction, de l'enseignant, des élèves, a constitué une unité d'observation dans les transcriptions. Une lecture et une première analyse de ces observations nous a permis de déterminer un découpage de la séance en plusieurs étapes (niveau 1). Ces étapes marquent les différents objets d'étude caractérisés par des épisodes, des moments didactiques (niveau 2), lesquels sont déterminés par des activités scolaires (niveau 3).

Le synopsis dans sa forme tabulaire nous donne ainsi un aperçu des objets disciplinaires et des tâches scolaires traités par les différents enseignants. Leur organisation est donc selon nous révélatrice de leurs choix didactiques, voire de leurs priorités. Attachons-nous dans un premier temps à des analyses plus macroscopiques des séances en observant les durées et les formes de travail que révèlent les synopsis.

6.2.1. Des durées et des structures différentes

Comme indiqué ci-dessus, nous n'avons pas imposé de durée de séances aux enseignants. Ils ont donc choisi de signaler eux-mêmes la fin des séances, le temps de récréation régulant presque toujours la décision (seul P5 signale la fin de sa séance alors que l'heure de la pause n'a pas encore sonné pour les élèves). Les durées des séances sont donc variables, allant de 39 minutes pour la plus courte (P5) à une heure et 42 minutes pour la plus longue (P6). Dans le tableau ci-après nous avons voulu regrouper les intitulés des étapes des différents synopsis. Le tableau donne une vue globale des étapes consacrées aux différents objets d'apprentissage (niveau 1). Le nombre d'étapes apparaît lui aussi variable, de quatre

(P2) à neuf (P3), certains enseignants consacrant un temps plus ou moins long à la gestion de la vie de la classe. Pour faciliter l'observation et l'étude des périodes consacrées à l'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture et de la maîtrise de la langue, nous avons grisé les phases consacrées à d'autres activités scolaires (liées à la vie de classe, à la gestion des rituels...). Nous avons coloré en jaune les étapes dans lesquelles le texte est support d'objets d'étude et en vert celles qui visent l'étude du code alphabétique.

Tableau 2 : Les objets d'apprentissage en jeu dans les séances menées en début d'année

	P1 – Classe de CP (1h08min58s) Obs.1296	P2 – Classe de CP (0h55min18s) Obs. 769	P3 – Classe de CP (1h36min25s) Obs. 911	P4 – Classe de CP-CE1 (1h36min46s) Obs. 1275
	Découverte et reconnaissance du phonème /y/ et du graphème « u » (8'07) Obs. 1-185	Vie de la classe / Rituels (absences, calendrier)/ écriture d'un mot outil (13'13) Obs. 1-182	Vie de la classe / Rituels (6'15) Obs. 1-53	Rituels (10'43) Obs. 1-78
	Lecture-découverte d'un texte narratif (10'35) Obs. 186-373	Structuration de la langue orale (savoir poser des questions) et maîtrise du vocabulaire (faune et flore de la forêt) (22'14) - Obs. 183-435	Relecture d'un texte narratif déchiffré la veille (4'20) Obs. 54-105	Découverte et reconnaissance du phonème /ə/ (e) (15'37) Obs. 125-375
	Recherche du nombre de phrases dans le texte (6'55) Obs. 374-511	Phonologie : devinette du phonème /p/ (9'59) Obs. 436-610	Etude du code : travail sur des mots du texte (reconnaissance, analyse phonologique) et reconnaissance de la CGP « r » /r (8'18) Obs. 106-205	Etude de la correspondance phono-graphémique /ə/ « e » (22'57) Obs. 376-720
	Reconnaissance et analyse des mots du texte contenant la CGP « u » /y/ (11'00) Obs. 512-713	Phonologie : étude du phonème /p/ (9'52) Obs. 611-769	Analyse et combinatoire : décodage et encodage de syllabes contenant la CGP « r » /r/ (10'06) Obs. 206-341	Récréation
	Consolidation : décodage et lecture de mots contenant la CGP « u » /y/ (11'29) Obs.	Récréation puis activités diversifiées de lecture-écriture en salle informatique	Phonologie : jeu de devinette d'un mot contenant /r/ à partir d'une définition (« questions pour un champion ») (11'40) Obs. 342-449	Consolidation : lecture de mots contenant la CGP /ə/ « e » (14'29) Obs. 721-917
	Etude des CGP « u » - /y/ (je vois mais je n'entends pas) - /u/ (8'16) Obs. 959-113		Ecriture de la graphie de la lettre « r » (12'36) Obs. 450-517	Phonologie : exercices en autonomie (10'41) Obs. 918-1081
	Phonologie : discrimination auditive (j'entends/ je n'entends pas /y/) (1'50) - Obs. 1114-1150		Passation de consignes pour le travail en autonomie (fiche mémoire et fiche d'exercices) (8'48) - Obs. 518-592	Retour au calme : répondre aux devinettes posées par les élèves de CE1 (10'57) - Obs. 1082-1137
	Dictée de syllabes et de mots contenant la CGP /y/ - « u » (10'38) - Obs. 1151-1296		Encodage de syllabes par petits groupes (21'45) Obs. 593-817	Ecriture de la graphie de la lettre « e » (10'39) Obs. 1138-1275
	Récréation		Dictée de syllabes contenant le phonème /r/ (11'15) - Obs. 818-911	Récréation
0			Récréation	

ANALYSE EMPIRIQUE / Chapitre 6 : Une analyse macroscopique des séances : les synopsis

	P5 – Classe de CP-CM2 (0h39min08s) Obs. 732	P6 : Classe de CP-CM2 (1h42min21s) Obs. 1765	P7 : Classe de CP-CE1 (1h23min30s) Obs. 1210	P8 : Classe de CP-CE1 (1h40min50s) Obs. 1275
1	Accueil / Consignes (0'42) Obs. 1-5	Vie de la classe / Rituels / Consignes (4'15) Obs. 1-52	Vie de la classe / Rituels (5'42) Obs. 1- 69	Vie de la classe / Accueil (4'23) Obs. 1-53
2	Lecture d'image : faire des hypothèses sur le sens du texte à découvrir (Gafi p. 42) (3'54) Obs. 6-90	Lecture d'image : faire des hypothèses sur le sens du texte à découvrir (Gafi. p38) (7'39) Obs. 53-173	Lecture silencieuse (relecture du texte p.28 du manuel Ratus) (4'21) Obs. 70-120	Consolidation : reconnaissance de la CPG /b/ - « b » (exercices en autonomie) (46'15) Obs. 54-682
3	Déchiffrage et lecture du texte « Le barrage » p. 42 (22'14) Obs. 91-502	Lecture-découverte du texte narratif « Qui a peur du loup ? » (manuel p. 38) (15'06) Obs. 174-531	Lecture à voix haute de « mots outils » (4'55) Obs. 121-228	Lecture d'image : faire des hypothèses sur le sens du texte à découvrir (Gafi p. 44) (7'39) Obs. 53-173
4	Lecture-découverte du texte narratif « Le barrage » (manuel p. 42) (7'54) Obs. 503-654	Découverte et reconnaissance de la correspondance phonème-graphème /u/ - « ou » dans les mots du texte (15'15) Obs. 532-773	Reconnaissance de la CGP /r/-« r » (phonologie, localisation, graphie) (14'55) Obs. 229-516	Lecture-découverte du texte « La télé d'Arthur » (manuel p. 44) (37'31) Obs. 761-1476
				Récréation
5	Découverte et reconnaissance de la CPG : « b » /b/ ; combinatoire (4'24) Obs. 655-732	Phonologie : jeu de devinettes de mots contenant /u/ à partir d'une définition ; identification et localisation du phonème dans des mots (9'00) Obs. 774-988	Consolidation : exercices de reconnaissance de la lettre « r » (24'49) Obs. 517- 867	Reconnaissance de la CPG /e/ - « é » (7'10) Obs. 1478-1574
6	Fin de la séance filmée; exercices d'entraînement sur le fichier en autonomie.	Encodage de syllabes et de mots (10'40) Obs. 989-1166	Ecriture de la graphie de la lettre « r » (28'48) Obs. 868-1210	Poursuite des exercices en autonomie et séance de mathématiques avec les élèves de CE1.
7		Consolidation des connaissances sur la CPG /u/ « ou » (exercices d'entraînement sur le fichier de lecture) (27'24) Obs. 1167-1592	Récréation	
8		Dictée de syllabes contenant la CPG /u/ « ou » ; écriture du digramme « ou » (13'03) Obs. 1593-1765		

On notera donc que la séance de **P2**, professeur des écoles maître-formateur, est celle dont le temps consacré aux apprentissages du lire-écrire est le plus court (moins de 20 minutes). Une grande part de la séance est en effet consacrée aux rituels (un peu plus de 13 minutes) et à un travail de construction de la langue orale (un peu plus de 22 minutes). Il faut toutefois ajouter que cette séance s'est poursuivie, après la récréation, en salle d'informatique, par des ateliers dont l'un relève de la lecture-écriture (remettre en ordre des étiquettes pour construire des phrases). Ces ateliers n'ont pas fait l'objet d'une transcription et d'une analyse. L'étude plus fine des observations à l'aide du logiciel SPHINX ainsi que l'entretien d'autoconfrontation devrait nous permettre de mieux comprendre les choix et les motivations de **P2**.

Si l'on s'attache à la durée des étapes que nous avons déterminées, nous pouvons constater là encore une grande variabilité. La plus courte ne comporte qu'une activité scolaire de phonologie (P1, étape 7, tâche de discrimination auditive) et dure un peu moins de deux minutes. La plus longue (46 min 15 s), relève de la consolidation des apprentissages (P8, étape 2). Il s'agit d'exercices d'entraînement à la reconnaissance de la CPG /b/→« b », que les élèves de CP doivent réaliser en autonomie, pendant que l'enseignant prend en charge les élèves du niveau CE1. Rappelons aussi que contrairement à ses collègues, la séance de **P8** comporte des tâches scolaires relevant de l'étude de deux correspondances graphèmes-phonèmes différentes, la fin de la séance étant consacrée à la découverte de la CGP /e/→« é ». L'analyse plus fine des synopsis devrait nous permettre de mieux comprendre les choix organisationnels des enseignants qui gèrent une classe de CP dans un cours double. Le relevé des formes de travail dans les différents « moments didactiques » des synopsis peut aussi rendre compte de convergences et de divergences dans la prise en charge de la classe.

6.2.2. Des formes de travail révélatrices de l'organisation structurelle et fonctionnelle des séances mais aussi de l'hétérogénéité de la classe et de la prise en charge des élèves les plus fragiles

Pour chacun des épisodes, nous avons donc relevé la forme de travail des activités mises en œuvre. Nous pensons en effet que ces différentes formes de travail sont révélatrices d'une technologie de l'enseignant, de la manière dont il aménage le milieu, en tenant compte, bien entendu des contraintes de la classe (structure, effectif, autonomie et niveau des élèves, problèmes pratiques...) mais aussi suivant les conceptions qu'il a de l'enseignement-

apprentissage et notamment de celui de la lecture-écriture. L'étude des activités scolaires décrites par les synopsis mais aussi les formats de travail qui y sont associés (comme par exemple le travail en collectif, en groupe de soutien, différencié ou non), leur répétition, devrait aussi nous éclairer sur la manière dont l'enseignant gère l'hétérogénéité de la classe et prend en charge les élèves les plus fragiles. Les experts et les novices mettent-ils en place des dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté ? Sous quelles formes ? En d'autres termes, la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe constitue-t-elle, dans les séances filmées, un organisateur de la pratique des enseignants qui se traduirait par des dispositifs, des interventions différenciées ? Rappelons que nous n'avons pas formulé précisément les hypothèses de la recherche aux enseignants et qu'en conséquence ils n'ont pu prévoir d'adapter leur pratique quotidienne à un contrat implicite centré sur la gestion de l'hétérogénéité. Nous partons donc du principe que ces séances donnent à voir ce que les enseignants peuvent organiser dans ce domaine de manière ordinaire, sans préjuger que ces scénarios se répètent chaque jour à l'identique.

6.2.2.a. Des scénarios dans lesquels les activités collectives ont une grande part

Les synopsis rendent compte de la forme de travail des activités scolaires de chacun des épisodes des séances. Ces formes de travail ont d'ailleurs été des repères importants pour délimiter ces unités d'analyse. L'activité de l'enseignant, en classe, est une activité majoritairement interactionnelle en partie organisée autour de l'activité d'apprentissage des élèves (certains temps sont aussi consacrés à l'instauration et à la gestion de la discipline dans la classe, à la gestion de classe, à des rituels de vie de classe...). Ce « programme d'interactions » (Tardif & Lessard, 1999) régi par diverses finalités s'exprime notamment dans certains formats traditionnels d'enseignement, des dispositifs pédagogiques qui le plus souvent, dans une classe de CP, font alterner configuration collective au cours de laquelle il s'agit de co-construire les apprentissages visés et travail individuel des élèves (mais pas forcément individualisé) sans toutefois qu'ils s'apparentent totalement au modèle d'enseignement dit « traditionnel » du cours magistral. Les formes de travail des situations d'apprentissage à l'entrée de l'école élémentaire constituent d'ailleurs une rupture avec celles qui sont mises en œuvre à l'école maternelle. Au CP, les dispositifs pédagogiques dans lesquels le maître n'intervient pas (travaux de groupe, tutorat entre élèves...) semblent plus rares. Les synopsis rendent compte d'activités réalisées dans un cadre collectif ou individuel

(en complète autonomie ou avec une aide de l'enseignant), différencié ou non suivant le niveau de performance des élèves, prenant parfois la forme d'ateliers diversifiés ou de groupes de soutien. Les tableaux ci-dessous donnent une vision globale de la répartition de ces formes de travail dans une séance. Nous n'avons pas comptabilisé la durée des activités collectives qui visent explicitement l'accueil des élèves, la gestion administrative, le rangement du matériel et qui en général introduisent la séance ou vont clore une étape. Les pourcentages se lisent donc par rapport à la durée des épisodes qui constituent des moments didactiques d'enseignement-apprentissage du lire-écrire et non par rapport à la durée de la séance.

Tableau 3: les formes de travail dans les séances du début d'année

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Durée de la séance (h ,min,s)	1.08.58	0.55.18	1.36.25	1.36.46	0.39.08	1.42.21	1.23.30	1.40.50
Durée prise en compte (min)	66'	46'	86'	84'	38'	94'	74'	94'
Cadre collectif (min) % / tps de la séance	≈ 32' ≈ 48%	≈ 34' ≈ 74%	≈ 51' ≈ 60%	≈ 68' ≈ 81%	≈ 30' ≈ 79%	≈ 70' ≈ 74%	≈ 32' ≈ 43%	≈ 50' ≈ 53%
Cadre individuel (min) % / tps de la séance	≈ 34' ≈ 52%	≈ 8' ≈ 17%	≈ 14' ≈ 16%	≈ 16' ≈ 19%	≈ 8' ≈ 21%	≈ 24' ≈ 26%	≈ 42' ≈ 57%	≈ 44' ≈ 47%
Cadre différencié (min) % / tps de la séance	Dont ≈ 5'	≈ 4' ≈ 9%	≈ 21' ≈ 24%		Dont ≈ 1'30	Dont ≈ 2'		Dont ≈ 11'

Dans ces séances réalisées en début d'année, les situations d'apprentissage du lire-écrire sont pour la plus grande part, réalisées dans le cadre collectif de la classe. Seuls **P1** et **P7** marquent une différence. Ils organisent des activités au cours desquelles les élèves doivent réaliser une tâche en autonomie. Elles sont plus nombreuses pour **P1** (réparties sur 11 épisodes), plus longues pour **P7** (réparties sur 4 épisodes). A ce stade de l'analyse, nous postulons que cette organisation relève pour **P1**, de concepts pragmatiques révélateurs de sa conception de l'enseignement, qui viseraient à assurer dans sa classe de ZEP une certaine discipline (notamment par l'alternance collectif/individuel et par une certaine variété des tâches) mais qui lui permettraient aussi de prendre en charge les élèves les plus fragiles. En effet, dans le synopsis de la séance de **P1**, les épisodes catégorisés par cette forme de travail scolaire sont aussi marqués par des interventions d'étayage auprès de certains élèves, qu'il nous faudra caractériser. Pour **P7**, il semble que l'organisation des formes de travail soit très dépendante de la gestion d'une classe à double niveau, les activités scolaires réalisées en autonomie par les élèves de CP étant presque systématiquement l'occasion de prendre en charge les élèves de CE1. C'est d'ailleurs aussi le cas pour **P8**, ces deux enseignants ayant en

effet choisi, parallèlement à l'enseignement-apprentissage de la lecture de découvrir de nouvelles notions grammaticales avec leurs élèves de CE1.

On notera aussi que seuls **P2** et **P3** ont planifié des activités dans un cadre différencié. **P2**, dans l'épisode 4-2, en fin de séance, prend en charge un groupe de soutien pendant que les autres élèves réalisent des exercices en autonomie. Une étape de la séance de **P3** est organisée autour d'un travail en ateliers différenciés, un petit groupe d'élèves de niveau hétérogène étant pris en charge par l'enseignant, les autres élèves réalisant une tâche individuellement. C'est une forme tout à fait remarquable dans la mesure où sa durée représente près d'un quart de la séance de **P3**. Nous verrons plus loin si ces dispositifs sont de nature à organiser la prise en charge des élèves les plus fragiles et comment. Les autres enseignants du corpus soit ne montrent pas d'activité différenciée dans les séances filmées, soit le font de manière plus anecdotique. Il s'agit alors de prescrire une tâche complémentaire ou différente à un élève plus rapide, le plus souvent pour éviter qu'il ne perturbe le travail des autres élèves (**P1** épisodes 2-1 et 5-2 ; **P5** épisode 4-3 ; **P6** épisode 7-4) ou bien, pour **P8**, d'aménager la tâche de deux élèves arrivés en retard du fait de leur prise en charge par l'enseignant spécialisé du RASED.

Cette prégnance d'une forme de travail collective perdue dans les séances de fin d'année réalisées par les experts (nous n'avons pas filmé les novices à cette période), même si un travail de groupe apparaît dans la séance de **P4**.

Tableau 4: les formes de travail dans les séances en fin d'année

	P1	P2	P3	P4
Durée de la séance (h ,min,s)	1.03.54	0.53.50	1.34.52	1.01.30
Durée prise en compte (min)	64'	48'	88'	51'
Cadre collectif (min) % / tps de la séance	≈ 40' ≈ 62%	≈ 34' ≈ 71%	≈ 62' ≈ 70%	≈ 28' ≈ 55%
Cadre individuel (min) % / tps de la séance	≈ 12' ≈ 19%			≈ 1' ≈ 2%
Cadre groupal (min) % / tps de la séance				≈ 22' ≈ 43%
Cadre différencié (min) % / tps de la séance	12' ≈ 19%	≈ 14' ≈ 29%	≈ 26' ≈ 30%	

Seul **P4** planifie des activités de groupe (dyades) dans une séance dont les visées essentielles relèvent de la création poétique (écriture de vers à deux) et de la mise en voix de textes de poésies. On n'observe aucun épisode marqué par une différenciation, d'autant que tous les élèves de la classe, qu'ils soient de niveau CP ou CE1 réalisent des tâches identiques. Les trois autres enseignants experts planifient la prise en charge de groupes de soutien

pendant que certains élèves réalisent une tâche en autonomie. Le contenu des activités devrait nous révéler s'il s'agit d'étayer des apprentissages communs à l'ensemble du groupe classe ou s'il s'agit de remédier à des difficultés importantes de lecture d'élèves qui ne peuvent plus suivre l'avancée collective des apprentissages. On notera par ailleurs, que **P1** en fin d'année, programme encore des tâches que les élèves doivent pouvoir réaliser en autonomie en alternance avec le travail collectif, ce qui lui permet d'assurer un étayage individuel, même si cela est moins fréquent qu'en début d'année (épisodes 3-3 et 6-5).

6.2.2.b. Le cadre collectif, révélateur de formes scolaires d'un genre professionnel ou du style des enseignants ?

La présentation ci-dessus cache toutefois des différences notables de conduite de l'activité dans le cadre collectif. Le relevé des paroles de tous les interlocuteurs et des gestes de l'enseignant dans la transcription des séances vidéoscopées ainsi que la prise en compte de l'identité des élèves nous ont permis de caractériser un geste professionnel récurrent dans la manière de piloter l'avancée didactique dans le cadre collectif : tous les enseignants sont amenés à solliciter un élève pour qu'il réalise une tâche publiquement. La visée n'est toutefois pas toujours la même. L'élève, qu'il se positionne devant le groupe classe, au tableau, ou qu'il reste à sa place est alors sollicité

- pour réaliser une tâche que l'enseignant et les autres élèves observent, critiquent, valident ou non, pour rendre visibles et discutables des savoirs, des procédures (par exemple lire un mot, une phrase, encoder des syllabes avec des lettres mobiles, montrer un geste d'écriture d'une graphie, rappeler le début d'une histoire...); l'enseignant peut alors se situer près du tableau à côté de l'élève (surtout les novices), au fond ou à la périphérie de la classe ou bien encore, assis à la place de l'élève (surtout les experts) ;
- pour réaliser une tâche, dans un cadre collectif, mais chacun à son tour (par exemple la lecture de mots outils, de syllabes, la re-lecture d'un texte à voix haute...);
- pour résoudre collectivement, mais chacun à son tour, une situation problème (par exemple la lecture-découverte d'un texte, une catégorisation de mots suivant la place du phonème étudié dans le mot, une reconstitution de texte...);
- pour effectuer la correction collective d'une tâche réalisée en autonomie (par exemple entourer le graphème étudié dans les mots d'un texte...);

- pour permettre à l'enseignant d'évaluer, dans l'action, des compétences de lecture ou d'écriture (lecture à haute voix, graphie...);
- pour réaliser seul une tâche que les autres élèves réalisent dans le même temps. La production sert ensuite de référence pour une correction, des échanges (par exemple lors d'une dictée de syllabes ou de mots...);
- pour soutenir les propos de l'enseignant et assurer une démonstration (par exemple montrer au tableau les mots d'un texte au fur et à mesure de la lecture magistrale...);
- pour mettre en avant une erreur d'apprentissage repérée par l'enseignant et tenter de la dépasser collectivement, pour prodiguer des conseils, verbaliser des critères de réussite;
- pour réaliser la mise en voix d'un texte;
- pour, en cours d'action, ajuster la tâche aux capacités des élèves (caractéristique de P3);
- plus rarement, pour prendre la place de l'enseignant et proposer une tâche à un autre élève (caractéristique de P3) ou bien pour expliciter une tâche.

Dans certains cas, il peut aussi s'agir de solliciter un groupe d'élèves pour assurer la réalisation de la tâche devant le collectif (**P3**- S1, épisodes 5-2, 5-3, 5-4)

Demander à un élève de « passer au tableau » relève des gestes de métier des enseignants qu'ils soient novices ou experts. Il se décline ici en différents gestes professionnels qui au-delà de leur technicité rendent compte du style professionnel des enseignants que nous avons filmés. Dans notre répertoire, nous avons constaté que certains d'entre eux (les six derniers) ne sont déployés que par les enseignants experts, le dernier qui dévolue à l'élève le rôle du maître caractérise plutôt un art de faire de l'enseignant **P3**, comme d'ailleurs celui d'ajuster la tâche aux capacités de l'élève qui travaille au tableau. Ici, nous ne souhaitons pas décrire plus précisément ces gestes ni analyser leur propension à développer des apprentissages chez les élèves, dans la mesure où nous pensons qu'ils s'actualisent dans le cours de l'activité; ils sont donc très liés aux objets de savoirs travaillés et aux intentions de l'enseignant. Une étude préalable du contenu des séances est donc indispensable. En revanche, les entretiens d'auto-confrontation peuvent nous éclairer sur les préoccupations de certains enseignants lorsqu'ils envoient un élève au tableau.

Ainsi c'est pour **P1** une façon de solliciter l'attention des élèves, de les motiver, de leur faire plaisir (P1-ACS séance 1) :

242	Chercheuse:	Alors là tu fais venir Mè Mehmet au tableau qu'est-ce qui à ton avis fait que tu le fais venir lui au tableau pour le mot tulipe ?
243	P1:	Là je sais pas je sais pas honnêtement je ne sais pas souvent je les fais venir pour heu reprendre pour qu'ils soient dans le coup heu tulipe il se partage bien hein c'est peut-être ça aussi je sais pas exactement ou si ça fait longtemps qu'il était pas passé mais c'est vrai que dans mon mon souci principal par rapport au tableau c'est qu'ils y viennent tous et c'est vrai qu'une vidéo c'est intéressant parce que j'ai vu qu'Amina elle venait pas tu vois au tableau par ce qu'elle est bonne et qu'elle fait pas de bruit
244	Chercheuse:	Ah oui
245	P1:	Et tu oublies...(rires) donc des fois vaut mieux être moins bon et puis venir plus souvent au tableau mais heu ça leur permet souvent de se reconcentrer et puis de montrer que bon chacun son tour chacun a le droit d'aller dessiner chacun a le droit d'aller voir voilà

P1 veille donc à ce que chacun puisse passer au tableau (comme il s'assure d'ailleurs que chacun lise à voix haute). Mais c'est aussi un moyen discret d'assurer la discipline dans la classe lorsque l'enseignant surprend un élève inattentif ou perturbateur : « *mais bon heu, moi dans le souci d'une séance j'essaye de tous les passer déjà, c'est un premier point, de m'occuper de tous et de tous les passer donc je sais pas s'il avait peut-être pas lu avant ou il était en train de faire le pitre parce que c'est aussi une façon de le rappeler à l'ordre et puis je sais pas pourquoi je l'ai pris lui mais voilà des éléments de réponse* » (ACS P1-séance 2-155).

Envoyer un élève au tableau s'inscrit aussi dans une problématique plus large de gestion de la classe. Dans un souci de maintenir l'attention, de ne pas laisser les élèves s'échapper, ce geste professionnel devient une variable pédagogique comme le sont les différentes formes d'activités ou les supports :

351	Chercheuse:	Oui donc tout à l'heure tu disais toi-même que la séance elle durait un peu longtemps que ça pouvait paraître long donc tu m'as expliqué heu que tu articulais des moments forts heu
352	P1:	Ouais ouais voilà bon y'a de l'articulation y'a des changements de support t'es sur le tableau t'es sur l'ardoise t'es sur le cahier d'essais t'es sur heu le cahier du jour donc là au niveau des supports heu y'a du collectif y'a d'individuel heu j'ai heu si c'est des jeux qui une fois on dessine une fois on écrit enfin bon y'a beaucoup d'jeux là-dedans hein

On retrouve cette intention de faire réaliser avec plaisir une activité plus ludique lorsque **P7** fait passer au tableau, par deux ou trois, tous les élèves de CP pour s'entraîner à écrire le graphème étudié:

352	Chercheuse:	et là encore sur quoi tu t'appuies pour fonctionner comme ça parce que en fait ils passent tous chacun au tableau pour faire donc à chaque fois tu fais comme ça ils passent tous chacun au tableau pour faire la lettre devant toi?
353	P7:	Voilà
354	Chercheuse:	c'est important de voir chaque élève faire?

355	P7:	Ah oui oui j'ai besoin parce que c'est vrai que quand ils sont sur leur feuille après c'est plus en autonomie ou et puis et puis d'abord ils aiment bien aussi écrire au tableau aller au tableau donc bon ça faut pas non plus heu ils aiment bien donc c'est bien aussi de les, c'est un peu plus ludique pour eux également heu... et puis c'est sur un plan vertical c'est encore autre chose parce qu'on a fait dans l'espace bon quoi petit à petit on arrive à plat donc heu
-----	------------	---

Il précise toutefois en 355, l'importance d'observer les élèves agir lorsqu'ils écrivent, geste que l'enseignant ne peut réaliser lorsqu'ils s'exercent ensuite puisqu'il doit rejoindre les élèves de CE1. **P8** a la même préoccupation et fait aussi passer les huit élèves de CP au tableau pour l'activité d'écriture (ACS P8 – 74) mais aussi pour déchiffrer tour à tour chaque phrase du texte (étape 4 du synopsis).

P2 choisit aussi parfois de faire passer au tableau des élèves plutôt perturbateurs, pour qu'ils soient « actifs » et ne gênent pas le travail de la classe (ACS P2 – séance1 – 150). Les élèves en difficulté sont aussi sollicités, pour qu'ils « participent » comme l'indique **P5** dans l'entretien :

409	Chercheuse :	et qu'est-ce qui fait que c'est lui que tu envoies au tableau, en premier?
410	P5 :	Parce que c'est un élève en difficulté et j'voudrais pas qu'il se retrouve avec heu, à la fin, avec les, j'voudrais le faire participer et heu, j' voudrais pas qu'il arrive avec un tableau déjà tout souligné et qu'il soit perdu devant je préfère qu'il arrive avec le tableau vierge et qu'il visualise tout de suite les mots que lui n'a pas réussi à lire

ou pour que, dans une optique socio-constructiviste, le groupe puisse aider l'élève à réaliser la tâche sans l'aide de l'enseignant (ACS **P6**) :

135	Chercheuse:	Et en même temps tu fais quand même le choix à plusieurs moments dans la séance heu de faire venir un élève et de lui faire dire les choses, devant le groupe ou d'aller jusqu'au bout de ce qu'il a envie de dire, tu pourrais faire d'autres choix...
136	P6:	Passer vers elle heu... passer vers elle et gérer ça avec elle mais je fais ce choix là parce que encore une fois dans mon enseignement c'est les élèves qui savent et moi je fais un peu le candide heu c'est-à-dire que là elle propose « tortue » heu les autres vous en pensez quoi ? bon là je le mène un peu plus de front mais heu dans l'idéal j'aimerais la sensibiliser à ça puis si elle bloque demander l'aide du groupe et heu pour que voilà ce soit eux qui se débrouillent quoi.

Pour **P3**, c'est aussi un moyen d'observer les élèves réaliser des activités fondamentales de la lecture (comme par exemple épeler). Dans ce cas, chaque jour un nouvel élève sur lequel l'enseignant « pose son regard » peut aller s'entraîner au tableau (ACS P3 – séance 1- 173).

Mais **P3** dévoile une autre dimension importante portée par ce geste professionnel. Il s'agit d'observer l'élève agir au tableau, de repérer ses difficultés et ses progrès puis d'individualiser la tâche, de l'ajuster à ses capacités (ACS P3 – séance 1)

171	Chercheuse :	alors dans cette partie-là tu avais quelque chose que tu voulais...
-----	--------------	---

172	P3 :	bon, ben voilà c'était juste le groupe de six, individualisation... alors c'est c'est on a montré tout à l'heure en séance collective, comment on peut déjà individualiser un petit peu de travail, là évidemment c'est facilité par le fait qu'on a six enfants, que la sollicitation va être beaucoup plus intensive hein, on va pouvoir garder au tableau un enfant plus longtemps hein, le faire passer plusieurs fois , et le maître lui, va enregistrer les productions des élèves hein, heu, va enregistrer en tout cas l'avancée dans l'apprentissage , vérifier que heu bon, pointer un petit peu les connaissances qui sont stabilisées , au contraire, noter celles qui doivent être consolidées hein, pour éventuellement arriver à la constitution d'autres groupes qui sont toujours des groupes temporaires hein, pour une activité par exemple de décodage, on peut regrouper heu, trois élèves qui ont plus besoin que les autres /.../
-----	------	--

C'est une autre manière, « confortable » pour les élèves comme pour l'enseignant, de gérer l'hétérogénéité de la classe en tentant de maintenir les élèves les plus fragiles dans l'avancée collective des apprentissages.

Cette première approche des méthodes pédagogiques, de la structure des séances, des formes de travail, nous a permis de mieux cerner le cadre dans lequel s'inscrivent les divers scénarios. Une analyse plus fine des synopsis devrait nous permettre de mieux comprendre la logique didactique des enseignants sous-tendue par les configurations d'activités mises en oeuvre pour traiter les objets d'apprentissages visés.

Nous nous intéresserons dans un premier temps, à partir du [Tableau 2](#) ci-dessus, aux objets d'apprentissage en jeu dans les séances filmées en début d'année.

6.2.3. L'identification des mots : un objectif central pour tous, des dispositifs didactiques divers

Les tableaux ci-dessus présentent donc les étapes de niveau 1 caractérisées par les repères de durée (entre parenthèses) et les numéros des observations des scripts des séances. Nous avons aussi fait le choix de regrouper les séances selon qu'elles se sont déroulées en début ou en fin d'année scolaire. Le Tableau 10 plus loin, résume donc les séances des seuls experts en fin d'année.

Si toutes les séances ne sont pas structurées de la même manière, chaque enseignant les adaptant en fonction de sa classe, de sa progression, de ses choix didactiques et des supports utilisés, nous pouvons néanmoins constater que toutes celles de début d'année traitent d'une manière ou d'une autre de l'étude explicite d'une correspondance grapho-phonétique (cases colorées en vert dans le tableau). Par ailleurs, seuls **P2** et **P4**, qui rappelons-le, utilisent comme support d'enseignement les outils pédagogiques de la collection « Un monde à lire », ne consacrent aucune étape en début de séance à la lecture d'un texte, l'étude du code étant totalement décrochée.

Nous nous attarderons donc sur la traduction dans les synopsis de la manière dont les professeurs enseignent et articulent ces composantes de l'enseignement-apprentissage du lire-écrire : maîtrise du code alphabétique et lecture-découverte de textes. Nous verrons aussi comment, dans la lecture-découverte de texte, sont traités les deux composantes « identification des mots et des phrases » et « élaboration du sens du texte ».

6.2.3.a. La maîtrise du code alphabétique

Les enseignants que nous avons filmés ont donc élaboré des séances dans lesquelles apparaissent des étapes se centrant sur la relation graphèmes-phonèmes (sauf la séance de **P2** qui ne montre que les étapes relatives à des activités de phonologie). En ce sens ils se situent dans le cadre des programmes parus en 2006 qui recommandent un entraînement systématique dans l'étude des correspondances grapho-phonétiques.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'acquisition de ces correspondances suit la progression des manuels utilisés par les enseignants sauf pour **P3** qui élabore sa propre progression de l'étude du code alphabétique. Il définit en effet des unités d'apprentissage par périodes, la première semaine étant consacrée à la connaissance des lettres voyelles et des correspondances graphème-phonème : *« évidemment heu on peut pas espérer faire heu décoder aux enfants les premières syllabes si heu, les enfants n'ont pas mémorisé de façon stable heu les voyelles par exemple hein »* (ACS P3 ; S1). Il s'éloigne sensiblement de la progression proposée par le manuel quand il programme de faire décoder dans un premier temps, des syllabes de type voyelle-voyelle (par exemple « éo » comme dans « Théo »). Il justifie ce choix par le fait que les élèves comprennent mieux le principe de la fusion des phonèmes, processus que les élèves ont encore du mal à manipuler à ce stade : *« ce sont les plus élémentaires, elles sont trop rarement proposées dans les manuels hélas ! hein, on passe souvent au décodage des premières syllabes heu, les syllabes de structure consonne-voyelle ou voyelle-consonne alors que, on a une difficulté supplémentaire enfin supplémentaire qui n'est pas facile à traiter hein, on sait qu'il y a un obstacle c'est que le nom de la lettre ne correspond pas au bruit qu'on doit faire avec sa bouche hein, c'est la lettre "l" mais je dois pas dire /ɛl/ (èl), pour dire /la/, je dois pas dire /l/ /a/ mais /la/ alors que pour comprendre heu, les règles élémentaires du décodage, en prenant appui sur des syllabes du type « voyelle-voyelle » qui sont extrêmement fréquentes dans les mots du français hein, c'est le "ia" de piano, le "io" de brioche, le "ui" de nuit, le "éo" de Théo etc. Hein, dans les prénoms des enfants on les trouve beaucoup aussi et bien, il y a correspondance entre le nom de la lettre et*

le son qu'on doit prononcer, c'est une étape clé, qui facilite beaucoup la compréhension de la fusion phonémique hein, la fusion de phonèmes qui est un obstacle à franchir heu, une étape en tout cas de l'apprentissage à franchir, les enfants heu, comprennent beaucoup plus facilement sur des syllabes de ce de ce type, de cette construction voyelle-voyelle, que sur des syllabes du type consonne-voyelle, qui sont les premières en général proposées dans les manuels et c'est dommage ! » (ACS P3 ; S1-168). A notre connaissance, aucun ouvrage pédagogique ne propose en effet des tâches de lecture-écriture sur des assemblages de ce type. C'est *a priori* le seul enseignant qui construit, en tenant compte des difficultés des élèves, une progression établie par **P3** sur l'étude du code différente de celle proposée par le manuel. Les autres enseignants qu'ils soient experts ou débutants ont opté pour les progressions proposées dans les manuels (qu'ils peuvent par ailleurs adapter aussi aux difficultés des élèves). La progression tient compte de l'invariance de la prononciation de certains graphèmes quel que soit le contexte dans lequel ils sont employés (notamment les voyelles) mais aussi de notions plus complexes qui touchent à la correspondance spatio-temporelle (la lecture de gauche à droite d'un assemblage CV et VC ne donne pas la même prononciation) et à la fusion.

Toutes les séances vidéoscopées comportent donc des étapes de découverte et d'étude des correspondances entre les lettres et les phonèmes qu'elles codent. Voyons à quel stade de la progression elles se situent.

✦ La place de ces découvertes de CGP dans les progressions sur l'étude du code

Nous avons vu que tous les enseignants s'appuyaient sur des ouvrages pédagogiques qui organisent un enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes de manière plus ou moins explicite depuis le début de l'année scolaire (cela n'apparaît pas explicitement dans le manuel *Grindelire*). A l'époque où nous filmions, il ne s'agit donc pas d'une première séance de découverte d'une CGP ; les élèves ont déjà des connaissances et il nous semble important de replacer la séance étudiée dans le cadre des progressions établies par les auteurs de manuels, ou par l'enseignant pour **P3**.

Tableau 5: place de la séance dans l'étude des CGP

Enseignant		Progression établie par :	Place de la séance dans la progression (présentation des graphèmes étudiés)
P1	Expert	Le manuel « Max, Jules et ses copains »	A - m - l - i - u - p - r - é , er - o, au, eau - ou - t - è, ê, é, ai, ei - s, ss, c - b -
P2	Expert	Le manuel « Un monde à lire »	A - i - r - m - l - e - p - ou - n - t - é - é, er, ez - s - v - o - o, au, eau - ch - h

P3	Expert	L'enseignant	i,a - u - o - é - m - l - r - s - ou - ch
P4	Expert	Le manuel « Un monde à lire »	a - i - r - m - l - e - p - ou - n - t - é - é,er,ez - s - v - o - o,au,eau - ch - h
P5	Débutant	Le manuel « Gafi »	La - la, le - a - li, il - i,y - l - u - r - p - o - t - pr,tr - e - m - ou - b - é - er,z -
P6	Débutant	Le manuel « Gafi »	La - la, le - a - li, il - i,y - l - u - r - p - o - t - pr,tr - e - m - ou - b - é - er,z -
P7	Débutant	Le manuel « Ratus et ses amis »	a - i - o - é - u - e - f - s - ch - v - j - m - r - ou - n - ê,è - oi...
P8	Débutant	Le manuel « Gafi »	La - la, le - a - li, il - i,y - l - u - r - p - o - t - pr,tr - e - m - ou - b - é - er,z -

Les séances n'ayant pas lieu à la même époque, il ne s'agit pas ici de chercher à comparer la planification de l'étude des CGP (tous d'ailleurs disent étudier en début d'année environ deux correspondances phonographémiques dans une semaine) tout au plus à noter que ces séances ont déjà été éprouvées, que la planification de l'étude des CGP n'est pas identique (par exemple toutes les voyelles sont étudiées dans la classe de P3 avant de découvrir la première consonne, comme dans le manuel « Ratus »), que les premières leçons du manuel Gafi consistent à découvrir les syllabes « la » et « le » et non une correspondance phonème-graphème.

✦ L'étude du code alphabétique: quelle entrée ?

Si l'on s'en réfère au [Tableau 2](#): Les objets d'apprentissage en jeu dans les séances menées en début d'année), on peut constater des choix différents ou similaires d'introduire l'étude de ces correspondances.

▪ *P2 et P4 : une étude du code déconnectée de la lecture de textes narratifs*

Certains enseignants ont choisi de déconnecter complètement l'étude des CPG des lectures de textes que proposent les manuels. C'est le cas des enseignants experts **P2** et **P4** qui s'appuient sur l'ouvrage « Un monde à lire » (Bentolila et al., 2004) lequel sépare clairement l'étude du code alphabétique du travail de compréhension et de production de textes. Leur séance respective ne présente aucune étape de découverte et d'exploitation d'un texte support au travail sur le code.

L'entrée est phonémique. **P2** choisit d'introduire la découverte du phonème /p/ par un jeu de devinettes à partir de quatre dessins tracés au tableau (étape 3), alors que **P4** choisit de faire découvrir le phonème /ə/ à partir d'une comptine (étape 2). Au cours de l'entretien, **P4** précisera d'ailleurs qu'il s'agit d'une tâche récurrente, la recherche du phonème étudié

pouvant alors prendre différentes formes : *« Soit ça part..., oui y a toujours ce point de départ. Alors sois tu pars de la comptine, de la phrase. Enfin, plutôt de la comptine ce jour-là. Soit, ce sont les CEI qui lisent, parce qu'en ce moment j'ai un CP/CEI, donc ce sont les CEI qui lisent. C'est exactement le même principe, soit je pars d'objets. Des objets qui sont posés là le long du tableau et on cherche quel est le son qu'ils ont en commun, de photos, d'images, de quoi je peux partir encore...oh, c'est à peu près tout, tu vois. Soit de l'image de leur livre, non, des fois dans leur livre, mais bon, il est pas très bien fait pour ce domaine là.»* (ACS P4 ; S1-84). Les auteurs de l'outil incitent d'ailleurs à repérer et à localiser le phonème étudié dans une phrase, une comptine ou une « chanson phonologique » avant de repérer le(s) graphème(s) (p. 20 du guide pédagogique).

▪ **P5, P6, P8 : une étude du code intégrée à la lecture de textes narratifs**

Au contraire, pour trois enseignants débutants, **P5, P6, P8**, l'étude de la CPG sera issue, voire intégrée à la lecture du texte du manuel, contrairement, nous l'avons vu, aux indications du guide pédagogique qui prévoit une étape préalable de travail phonologique et de découverte de la CGP à partir de l'illustration. Les textes du manuel « Gafi » que tous trois utilisent, sont conçus de telle manière qu'ils comportent de nombreux mots contenant la correspondance étudiée. Après le déchiffrement du texte, **P6** utilisera les mots identifiés pour organiser une étude de la CGP « ou » → /y/ en plusieurs étapes. **P5** et **P8** concluront la lecture du texte par une formalisation collective de la correspondance qui a été découverte au cours du déchiffrement des mots du texte (étape 5 de leur séance respective).

Pour **P5**, comprendre le sens du texte, lire beaucoup semblent être les visées essentielles. Le travail plus systématique sur le code, bien qu'essentiel au CP et faisant l'objet de l'étape 5 de la séance (un peu plus de quatre minutes), passe au second plan. Lorsqu'il donne sa lecture de la séance en début d'entretien, **P5** n'évoque pas l'étude de la correspondance grapho-phonétique : *« j'essaie de partir de l'image pour essayer de raccrocher du sens au texte qui heu qu'on va lire par la suite, après j'ai une partie où heu... on lit on essaye de... de se fixer sur les mots qui sont difficiles on essaye de voir ce qu'on peut faire avec et ensuite on essaye de relire pour remettre du sens et y a un moment donné je me rappelle là où j'étais satisfait c'est que le personnage de l'histoire fait une plaisanterie et heu quand on déchiffre comme ça c'est pas évident à comprendre que y a entre guillemets un deuxième un deuxième sens quoi, c'est pas le sens littéral enfin »* (ACS P5 ; S1-6). Le jeune

enseignant abordera la question lorsque nous reviendrons sur la répartition des activités de lecture dans la journée :

106	Chercheuse :	hum. Et l'après-midi donc tu fais de la lecture?
107	P5 :	Alors l'après-midi heu... souvent on... on fait on fait la deuxième partie de la page avec les les sons
108	Chercheuse :	hum
109	P5 :	donc parce que le texte s'organise autour d'un son heu... et heu donc on travaille sur le son

Il s'interrogera aussi sur cette articulation lecture-découverte de texte / étude d'une correspondance lorsque nous évoquerons le niveau des élèves. La question porte sur l'intérêt de découvrir la CGP du jour préalablement à la découverte du texte. Parce que le groupe est constitué dans l'ensemble, de bons lecteurs, ce qui facilite le déchiffrement du texte, **P5** préfère « introduire le son au moment de la découverte du texte » (ACS P5 ; S1-125) :

113	P5 :	Donc j'ai plusieurs élèves qui sont bien avancés là j'en ai heu... à cette période là j'en avais quatre trois
114	Chercheuse :	oui
115	P5 :	trois sur onze qui se débrouillaient bien et heu je me suis posé la question pour heu sur le fait qu'on travaille les sons par exemple après la séance de lecture
116	Chercheuse :	oui. après la séance de découverte du texte?
117	P5 :	Oui on a la séance du texte et on a une nouvelle lettre enfin souvent enfin un nouveau phonème qui peut être codé de façon soit unique soit bref avec toute la complexité du système mais j'm'étais dit est-ce que ce serait pas mieux que je mette une séance de découverte de son avant? Peut-être avec un autre groupe... peut-être que ce serait plus pertinent avec un autre groupe mais avec ce groupe là heu ça se passe bien , c'est à dire que le... déjà ils connaissent ils connaissent pratiquement toutes leurs lettres et je pense qu'il y a eu un sacré travail de fait en maternelle par rapport à ça et heu pour l'instant on n'est pas on n'a pas buté sur ce genre de problème, ça s'est toujours heu le texte là la découverte du texte heu, s'est toujours bien déroulée avec heu avec heu ben j'veux dire sur onze élèves entre neuf et dix élèves qui à la fin du travail sont capables de lire le texte à leur rythme tranquillement avec peut-être encore un ou deux mots où ils vont avoir plus de mal où ils vont me redemander mais heu...

Nous verrons néanmoins, avec une étude plus détaillée du synopsis, que **P5** est obligé de revenir plusieurs fois aider certains élèves à décoder les mots du texte contenant la CGP découverte au cours de la lecture du texte.

De la même manière, **P8** dit s'appuyer sur un groupe d'élèves capables de déchiffrer un texte construit avec de nombreux mots contenant la CGP étudiée, en l'occurrence « é »→/e/. L'enseignement de la correspondance est généralement prévu l'après-midi « *Donc le 1er jour c'est lecture du texte et puis découverte du son et l'après-midi on fait des exercices sur le son, on relit on lit la gamme de syllabes et puis on cherche des mots, j'écris des mots avec le son et on écrit dans le cahier* » (ACS P8 ; S1-70) ; le deuxième jour est consacré à un travail de décodage de phrases.

Il lui semble aussi que les élèves peuvent se servir de leurs nombreuses connaissances acquises en maternelle pour décoder les mots contenant « é » et qu'un travail préalable sur le code ne serait utile qu'à un élève en difficulté :

287	P8 :	Après moi, je crois que j'ai vraiment l'énorme chance d'avoir des enfants qui qui ont fait un travail en maternelle vraiment très très bien parce que y a très peu de lettres qui ne sont pas associées à des sons. Donc eux quand ils ouvrent le livre ils voient tout de suite la lettre puisque donc le manuel c'est la page heu, de droite en haut y a le cadre bleu avec la le son qu'on va étudier donc tout de suite ils repèrent ah, c'est telle chose donc heu, la c'était le é bon é par contre ils avaient pas vu officiellement, ils avaient déduit que c'était le son /e/ parce que les a Evan, y en a plusieurs qui ont le son /e/ dans leur prénom mais c'est pas une lettre qu'ils connaissaient mais quand c'est une consonne... oui ça passe tout seul quoi
288	Chercheuse :	Donc y a pas besoin de travailler la correspondance phonème-graphème avant la découverte du texte ?
289	P8 :	Avec eux, non. Avec David, je pense qu'il y aurait plus besoin de faire quelque chose.

Une observation plus fine des étapes de déchiffrement des textes et des activités menées pourra nous renseigner sur les gestes professionnels des enseignants. Il sera en effet intéressant d'analyser la manière dont ils articulent activités de décodage, de construction du code alphabétique et de compréhension de texte. L'analyse de contenu à l'aide du logiciel Le Sphinx devrait confirmer ou infirmer la cohérence de ces choix : la découverte de la correspondance en cours de déchiffrement du texte n'est-elle pas productrice d'obstacles, notamment pour les élèves les plus fragiles ?

A l'instar de ses collègues débutants, le travail sur le sens du texte revêt une importance certaine pour **P6**. Il précise dans l'entretien que l'étape de lecture d'image préalable au déchiffrement du texte y contribue et qu'il revient au cours de l'après-midi, sur les hypothèses formulées (ACS P6 ; S1-73), afin de comparer texte et illustration. Pour autant l'étude du code dans la séance vidéoscopée est conséquente (cinq étapes dans le synopsis) et fait l'objet d'apports personnels complémentaires des activités préconisées par le guide du maître notamment pour le passage à l'écrit.

100	P6:	Non des fois je bidouille heu... quand quand je trouve que certaines choses sont pas bien faites je propose d'autres choses heu et ça c'est plutôt en parallèle du livre du maître je me fais des batteries de mots avec heu avec des sons heu de la combinatoire de l'écriture puisque bon le manuel il parle en aucun cas de l'écriture à chaque fois c'est heu c'est très heu... je sais pas je sais pas comment dire c'est souvent trop oral à mon sens donc y'a pas cette phase/
101	Chercheuse:	Et quand tu parles d'écriture tu parles de quoi ?
102	P6:	Ben repérer dans les mots heu souvent on repère à l'oral si on regarde sur le fichier c'est assez pauvre la part où on regarde on se centre vraiment sur les mots pour regarder comment ils sont fabriqués, où se trouve le son dans le mot heu on travaille beaucoup avec les pigeons volent etc. on frappe les syllabes, donc à l'oral c'est important parce que après pour l'encodage heu c'est indispensable mais heu donc c'est pour ça que ben là dans cette séance par exemple j'ai fait le choix de mettre le papier sur le texte et de repérer tous les mots où on voit le digramme /u/ cette fois-ci

On notera toutefois que l'articulation lecture-écriture n'est pas très explicite. Il regrette plus loin que le fichier de l'élève ne propose pas d'encodage de syllabes. S'il dit que le « bon sens » le guide dans ses choix, il ajoute néanmoins avoir bénéficié d'un temps de formation dans la classe de **P3**. L'étude du synopsis dans le traitement du code devrait nous permettre de voir si ces choix sont similaires. Toutefois, comme ses collègues débutants, la découverte de la correspondance « ou »→/u/ est aussi réalisée en cours de déchiffrage du texte. Nous verrons plus loin si une activité scolaire y est spécifiquement et explicitement consacrée, relativement à l'intérêt de **P6** pour la question.

Connaissant aujourd'hui l'importance pour l'élève de développer une posture d'objectivation des éléments de langage il sera aussi important de caractériser les savoirs explicites sur le code que ces enseignants autorisent lors du déchiffrage du texte.

Ces trois professeurs novices s'appuient donc sur un manuel sans suivre les recommandations des auteurs qui préconisent une méthode à dominante phonique⁶⁷. On peut se demander s'ils ne pérennisent pas ainsi la démarche préconisée pour les deux premières séquences et qui consiste à observer l'illustration puis à lire le texte, support d'une première découverte de la syllabe « la » puis de la syllabe « le ». L'entrée phonémique ne sera prescrite qu'à la séquence 3 pour l'étude de la CPG /a/→« a ».

▪ ***P1 : une découverte de la CPG préalablement à la lecture-découverte d'un texte narratif***

Comme **P2**, **P1** fait aussi deviner la CPG du jour à partir de trois dessins effectués au tableau (étape 1). Cette étape est toutefois préalable au déchiffrage du texte extrait du manuel et reproduit au tableau. Cet enseignant expert a donc choisi d'étudier la correspondance /y/→« u » avant la découverte du texte, contrairement aux prescriptions du manuel. Par ailleurs, une étude approfondie de la correspondance suivra le déchiffrage du texte (étapes 4 à

⁶⁷ Le directeur de la collection « Gafi », A. Bentolila, pourrait a priori se réjouir que des professeurs débutants s'appuient sur un manuel puisqu'il écrit dans un document publié sur le site des auteurs de la méthode « Léo et Léa » : « *La négligence coupable dont on a fait preuve en matière de formation initiale, mais surtout de formation continue, a conduit à des pratiques approximatives et à des savoirs hétérogènes et insuffisants. Il est regrettable que certains jeunes professeurs des écoles à qui on a inculqué la méfiance du manuel – et ce quelle que soit la méthode utilisée – se jettent à corps perdu dans une accumulation anarchique de photocopies au détriment de toute cohérence et de toute progression maîtrisée.* » (Bentolila, 2011). Cela pose néanmoins la question de l'utilisation de l'instrument.

8). Outre le fait qu'une découverte de la CGP préalable à la lecture-découverte du texte peut faciliter le déchiffrement des mots du texte, on peut s'interroger sur la logique de l'enseignant. L'entretien d'ACS suivant la séance d'octobre, montre combien **P1** est très sensible au rapport que ses élèves peuvent entretenir avec la lecture et au sens qu'ils peuvent donner à ce travail. Toute activité d'apprentissage de la lecture doit donc prendre sens pour l'élève :

99 Chercheuse:	D'accord on va voir un tout p'tit peu plus loin donc si toi tu vois quelque chose si entre-temps... Tu me dis... Donc c'est le passage de l'ouverture du tableau... Donc là heu ça correspond sûrement à c'que tu m'as dit tout à l'heure mais tu es passée d'un travail heu de décodage et de codage avec la correspondance entre le "u" que j'entends et que j'écris à un travail sur le texte...
100 P1:	Voilà on revient sur le texte et puis dans le texte il y a évidemment des mots sur le "u" mais il faut toujours heu et le sens et la notion de texte parce que quand je m'exprime je fais une phrase donc heu et c'est la juxtaposition de phrases qui fait que j'ai un texte et donc ça ça c'est l'idée que je que je maintiens un bout à l'autre quoi je veux dire qu'un enfant aura toujours du texte à lire moi je suis pas trop pour heu alors j'ai horreur des pseudo mots j' les pratique un p'tit peu pour montrer le mécanisme de la combinatoire mais un mot qui ne veut rien dire il y a rien de tel que heu c'est vide quoi j veux dire c'est pas très intéressant
101 Chercheuse:	Et dans ta séance... Dans chacune de tes séances tu travailles à la fois le code et à la fois le texte ?
102 P1:	Heu... chacune... heu oui un petit peu quoi pas forcément un texte long parce que là c'est quand même un texte long on est quand même qu'au 15 octobre hein il est long
103 Chercheuse:	oui
104 P1:	Et ils n'ont pas peur du texte donc ça veut dire que c'est une habitude
105 Chercheuse:	oui
106 P1:	que dès le premier jour il y a eu un texte dès le premier jour
107 Chercheuse:	d'accord
108 P1:	Heu c'était je m'appelle Imad heu je suis en CP peut-être donc là plein de mots qu'ils ne connaissent pas mais je suis dans le texte hein et souvent tu vois en début de CP et moi-même j'en ai menés mes premiers CP je les menais comme ça et peut-être avec des publics différents aussi hein mais je m'étais simplement je m'appelle... c'était terminé, alors que maintenant c'est déjà d'entrée je mets le texte... ça me paraît important de montrer ce que c'est et le pourquoi on a besoin de lire il faut qu'y est un sens et tout ça ça raconte quelque chose si c'est un mot bon je l'illustre mais c'est terminé j'sais pas ce que fait ce mot si je dessine un mouton heu effectivement c'est le mot mouton mais est-ce que le mouton heu court dans le pré est-ce qu'il est mort est-ce qu'on l'a mangé on n'en sait rien quoi voilà

Par ailleurs, **P1** précisera qu'habituellement la semaine débute par une « découverte du phonème » et de sa graphie suivie de la lecture du texte du fichier. Le mardi est consacré à une étude approfondie de la correspondance phonème-graphème et à une relecture du texte « pour être sur le sens » tandis que les élèves découvrent de nouvelles phrases contenant la CGP le jeudi : « *Voilà et donc là on est sur la lecture de phrases et le vendredi on refait la totale c'est-à-dire le phonème la fiche phonème la fiche texte et la fiche heu petites phrases* ». Il est clair que **P1** souhaite absolument associer travail sur le code et sur le sens. Nous tenterons de voir si ces deux composantes de l'apprentissage de la lecture sont hiérarchisées en début d'année.

▪ *P7, P3 : une étude du code décrochée, après la lecture-découverte d'un texte narratif*

La lecture silencieuse du texte extrait du manuel « Ratus et ses amis » par les élèves de **P7** constitue à elle seule un épisode, une activité scolaire, donnant à l'enseignant une occasion de travailler avec ses élèves de CE1 pour traiter l'écriture de la majuscule « Y ». Il ne s'agit donc pas dans cette séance, d'une introduction à l'étude du code mais d'une activité occupationnelle afin de pouvoir engager les élèves de l'autre niveau dans un travail autonome. Le texte, écrit au tableau et déchiffré la veille n'est plus ici outil de référence pour l'étude d'une nouvelle CGP même s'il semble l'avoir été la veille. En effet, dans l'épisode 4-1, **P7** demande à ses élèves de se référer à l'illustration du texte étudié la veille pour dégager des mots contenant le phonème /r/ qu'il utilisera pour l'étude de la CPG. Au cours de l'entretien, ce jeune enseignant débutant dans une classe de CP dévoilera sa difficulté à organiser son emploi du temps en début d'année. Ses choix didactiques, peu affirmés, sont guidés par les seules indications du guide pédagogique « Ratus » qui nous l'avons vu offrent différentes possibilités aux enseignants et constitue donc une prescription très vague. L'entretien montre par ailleurs un grand manque d'assurance. De plus, **P7** dit n'avoir disposé que de peu d'enseignements à l'IUFM :

43	Chercheuse:	et donc heu sur quoi tu t'appuies à part ce guide du maître heu tu as des références au niveau de l'apprentissage de la lecture?
44	P7:	Non c'est vrai qu'à l'IUFM c'est très très très pauvre
45	Chercheuse:	ah oui? Vous n'avez pas eu de cours spécifique?
46	P7:	Non c'est vrai qu'on a juste feuilleté heu quelques manuels de CP mais ça nous parle pas parce qu'on n'a jamais été confronté à l'enseignement de comment aborder une page de manuel, heu, bien sûr moi je connais juste globale syllabique c'est très très sommaire

Le flou dans la prescription, le manque de connaissances contribuent sans aucun doute à des incertitudes et à des confusions :

63	Chercheuse:	heu de prendre la page d'hier heu, donc la page d'hier de leur manuel heu donc en fait comment ça fonctionne dans ton emploi du temps dans la semaine?
64	P7:	Heu...
65	Chercheuse:	le lundi tu fais quelque chose de spécifique?
66	P7:	Le lundi et le jeudi en fait on découvre un nouveau son un nouveau texte

Ainsi, malgré une organisation successive (déchiffrage du texte suivi de l'étude de la CGP), code et sens semblent imbriqués.

71	Chercheuse:	alors dans la même séance du lundi matin par exemple?
72	P7:	Alors par exemple non le lundi matin on voit heu on découvre le le son que l'on va à travers le texte
73	Chercheuse:	d'accord, et comment tu fais alors pour découvrir le son?

74	P7:	Alors j'leur lis tout d'abord une comptine qu'a rien à voir avec Ratus
75	Chercheuse:	oui
76	P7:	une comptine juste oralement et ils doivent me m'entendre discriminer le son, le son qu'on va étudier pendant ces deux jours donc après ils le découvrent, assez facilement d'ailleurs ensuite on je lis le texte Ratus heu... non je lis pas le texte Ratus pardon, je heu, voilà on regarde l'image de Ratus voilà, on regarde l'image et on essaie de comprendre heu donc voilà j'vérifie qu'il y ait la compréhension le vocabulaire un p'tit peu surtout pour les deux kosovars qui ont un p'tit peu de vocabulaire et ensuite on... ils essaient de deviner l'histoire, par rapport à l'image voilà
77	Chercheuse:	ils font des hypothèses sur l'histoire
78	P7:	voilà et ensuite je lis le texte heu on essaie de le lire ensemble et puis hum hum donc ça c'est notre première séance

Les choix didactiques ne sont donc pas hiérarchisés. Une étude plus fine du synopsis devrait nous permettre de voir si une logique didactique guide l'enchaînement des différentes étapes de la séance. Notons au passage que ces enseignants novices disent étudier « un son » dans l'entretien, ce qui révèle une appropriation incertaine du lexique de la discipline.

P3, maître-formateur, choisit lui aussi, de consacrer la première étape de la séance filmée à une relecture du texte déchiffré la veille. A la suite, une étape d'étude et de reconnaissance de mots du texte permettra d'introduire la découverte de la correspondance graphème-phonème « r »→/r/ (étape 3). Six étapes viseront ensuite à favoriser l'ancrage mémoriel de cette correspondance. Contrairement à P7, cet enseignant, expert, dispose de nombreuses connaissances qui lui permettent d'élaborer des choix didactiques sûrs. Ainsi, s'il décide de revenir sur le texte déchiffré la veille c'est pour tisser des liens entre les apprentissages « *Donc en fait la séance elle s'ouvre la séance s'ouvre sur un retour hein heu sur le travail effectué la veille parce qu'il faut donner du lien aux activités d'un jour à l'autre hein heu s'ouvre heu sur un retour sur le texte déchiffré heu dans le manuel hein* » (ACS P3 ; S1-26). Et si cette forme de **tissage** (Bucheton et al., 2008) contribue à donner du sens aux activités, le travail sur le code alphabétique et le travail sur les textes ne sont toutefois pas intriqués. Au contraire, **P3** tient à souligner cette dissociation en revendiquant l'emploi d'une « *méthode composite* » termes plus appropriés selon lui que ceux de « méthode mixte », où « *différentes approches de la lecture heu vont vivre ensemble en même temps en même temps dans la classe quoi* ». Ainsi s'alternent avec l'étude du système alphabétique, des activités de lecture à partir du manuel dont les objectifs sont essentiellement la construction du sens et la maîtrise de la langue: « *c'est le support privilégié pour travailler sur les textes et les phrases hein heu pour conduire des activités liées à la compréhension, à l'apprentissage de la compréhension hein mais aussi à l'apprentissage de la lecture à voix haute de la lecture expressive hein avec heu la prise en compte également de la ponctuation de tout ce qui est*

ponctuation, les indices morphosyntaxiques hein le repérage des paroles de personnages puisqu'il s'agit d'albums qui sont reproduits dans ce manuel ». Contrairement à ses collègues débutants, l'enjeu des tâches prenant comme support le texte sont claires. Outre le travail sur le sens, il devient outil de réinvestissement des connaissances sur le code. Ces connaissances constituent alors des « indices » sur lesquels les élèves pourront s'appuyer pour l'identification des mots, « cœur de l'apprentissage » de la lecture au CP : *« et puis c'est également un support où les enfants vont pouvoir réinvestir hein heu des connaissances qu'ils ont acquises sur les correspondances phonème-graphème hein les réinvestir en allant chercher pour identifier les mots puisque c'est bien ça le cœur de l'apprentissage au CP, c'est l'identification des mots, hein aller rechercher des indices en s'appuyant sur des connaissances hein qu'ils ont acquises qui sont maigres au début à cette époque de l'année donc au mois d'octobre hein, réinvestir des connaissances pour pouvoir raisonner heu, donc heu analyser hein que ce soit la chaîne des graphèmes ou la chaîne des phonèmes hein, on va prendre les indices et réutiliser ses connaissances pour arriver à une identification des mots ou pour valider des hypothèses qu'on a faites hein heu sur sur les mots du texte. »* (ACS P3 ; S1-26). Parallèlement et quotidiennement, **P3** met en œuvre au début de l'année des séances spécifiques, décrochées, de découverte du principe alphabétique. Ces dernières visent notamment à généraliser les principes qui régissent notre code alphabétique, à « *faire comprendre aux enfants les régularités des des règles d'encodage et de décodage et de donc, sur ce corpus réduit de de correspondances de faire ses premières explorations ses premières expériences hein de décodage en gros heu je vais avoir comme objectif de leur donner les clés hein heu pour être des déchiffreurs voilà* » (ACS P3 ; S1-26). Les principes acquis, l'apprentissage du code se poursuivra au rythme de découverte de deux correspondances graphème-phonème par semaine. Si l'identification des mots du texte est l'occasion de découvrir de nouvelles CGP et de « raisonner » sur l'écrit, l'étude de celles-ci est clairement décrochée. Une analyse plus approfondie du synopsis et de la séance nous éclairera sur les choix didactiques de cet enseignant dans ce domaine. Nous pouvons d'ores et déjà noter l'importance pour **P3** de prendre la langue comme un objet d'analyse et de rendre clairs ses « régularités », en d'autre terme le fonctionnement de l'écrit. Nous nous attacherons à voir si ces buts se donnent à voir dans le cours des séances et si les opérations qui conduisent les élèves à adopter une posture de secondarisation de ces savoirs sont rendues explicites.

Il sera aussi opportun de rapprocher les séances de **P3** et **P7**, respectivement expert et novice, puisqu'elles visent toutes deux un même objet scolaire : connaître la CGP « r »→/r/.

Au final, toutes les séances traitent d'un objet de savoir relatif à l'étude du code : pour P2 une activité de phonologie et pour tous les autres la découverte et la connaissance d'une CGP. L'entrée dans cette étude varie : certains enseignants intègrent la découverte de la CGP à la lecture d'un texte, c'est le cas de trois débutants qui utilisent le manuel « Gafi ». Une même séance mêle alors plusieurs objets de savoirs relatifs à l'identification des mots, la compréhension de l'écrit et l'étude du code alphabétique. Les autres préfèrent découvrir la nouvelle CGP au cours d'activités décrochées, soit avant la lecture-découverte d'un texte (P1) soit après (P2, P3, P4, P7). La lecture d'un texte semble donc être le support d'objectifs divers de la part des enseignants qui la pratiquent.

6.2.3.b. La lecture de textes narratifs

Le [Tableau 2](#) fait donc apparaître deux objets de savoirs de la discipline traités par presque tous les enseignants (sauf P2 et P4) dans une même séance. On pourrait considérer qu'il s'agit là d'une interprétation des instructions officielles parues en 2006 qui dans leur préambule sur la lecture au CP mêlent ces deux domaines de compétences :

« Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu **en même temps** (souligné par nous) deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. » (MEN ESR, 2006, p. 69).

Les programmes de 2008 parus en fin d'année scolaire ainsi que le document d'accompagnement « Lire au CP, programmes 2008 » distingueront nettement le « déchiffrage et la reconnaissance des mots » du « savoir comprendre les textes » que les élèves sont amenés à lire. Nous avons entraperçu que les tâches de lecture d'un texte, suivant leur place dans la séquence didactique, prenaient un sens différent pour chaque enseignant. Voyons ce qu'ils en disent à la lumière des entretiens d'autoconfrontation.

◆ La lecture de texte dans les séances menées par les experts

Pour **P1**, une activité de lecture ne peut prendre sens que lorsqu'elle est rattachée à une phrase ou un texte. Si l'enseignant doit travailler sur des mots, il évitera les mots inventés et

préfèrera des « vrais mots », qu'il peut dessiner pour qu'ils prennent sens. D'autre part, travaillant dans une école de ZEP, **P1** estime nécessaire que ses élèves comprennent la difficulté de l'acte de lire : « *heu donc ça c'était le premier temps. J'avais tout ce qui tourne autour de sens et déchiffrage parce que je mets du sens aussi dans c'que je fais et puis heu je leur cache pas que c'est complexe de lire, je leur dis c'est une tâche difficile c'est un exercice difficile, c'est un jeu qui est bon... voilà* » (ACS P1 ; S1-9). On notera au passage que **P1** considère l'activité de lecture comme un jeu ce qui pourrait avoir des conséquences sur le rapport que des élèves généralement issus de milieux populaires peuvent avoir avec l'écrit. Objet d'étude spécifique à l'étape 2 de la séance, le texte est aussi support d'apprentissages divers (identification des mots, notion de mots, phrases, texte, connaissance de la CGP « u »→/y/). Pour autant, les activités scolaires mises en œuvre, dans leur configuration, dans leur traitement, sont-elles vraiment susceptibles d'offrir aux élèves les moyens d'accéder au sens réel des tâches qui leur sont prescrites et de donner à la lecture le sens attendu ? Comment **P1** permet-il aux élèves de prendre le texte comme objet d'étude et pas seulement comme support d'une fiction que l'on dévoile (en l'occurrence une aventure que pourrait vivre chaque élève à la place de « Max, Jules et leurs copains ») ?

Pour **P3**, nous venons de le voir, le texte est le point de départ d'activités scolaires diverses et complémentaires. La distinction est claire entre « *un travail sur les textes et les phrases* » pour lequel « *il n'y a pas lieu d'arrêter le travail l'apprentissage de la compréhension qui a été commencé en maternelle et souvent bien fait, de poursuivre sa culture littéraire, d'enrichir sa culture littéraire de de faire les premiers constats sur la langue au niveau grammatical, orthographique en insistant sur les régularités /.../* » et un travail systématique et décroché sur le code qui à terme doit permettre aux élèves « *de déchiffrer n'importe quels mot de la langue heu y compris des mots dont ils ne connaissent pas le sens hein mais qu'il faut pouvoir prononcer pour éventuellement les expliquer et les comprendre dans un deuxième temps voilà.* » (ACS P3 ; S1-36). Dans la mesure où **P3** traite des deux objets dans la séance présentée, le synopsis de la séance, comme l'analyse de discours de l'enseignant devrait confirmer ou infirmer ce discours sur sa pratique. On peut en effet voir que l'étape 2 de la séance est consacrée à la re-lecture d'un texte déchiffré la veille, l'étape suivante de reconnaissance des mots du texte visant à développer les connaissances des élèves sur le principe et le code alphabétique. Quelle logique didactique laisse entrevoir la

configuration des activités mises en œuvre dans cette forme scolaire de lecture ? Quelles compétences y sont développées ?

✦ La lecture de texte dans les séances menées par les débutants

Seul P7 ne présente pas dans la séance filmée, une étape de déchiffrage de texte, forme scolaire pour laquelle il semble suivre les propositions du guide du maître, avec beaucoup d'incertitudes :

79	Chercheuse:	d'accord donc heu là ils vont découvrir petit à petit les mots du texte ou alors tu leur demandes comment tu procèdes ? Tu leur demandes heu les mots qu'ils connaissent les mots qu'ils connaissent pas?
80	P7:	Voilà les mots qu'ils connaissent ils essaient de les lire heu voilà ceux qu'ils connaissent pas soit je les lis moi soit je m'aide d'un ou deux élèves surtout de Léna qui sait déjà lire bon voilà pas plus, j'en demande pas plus
81	Chercheuse:	d'accord
82	P7:	ensuite heu ben c'est vrai heu... je suis plus ou moins la méthode de Ratus enfin ils nous proposent plusieurs méthodes Ratus après on choisit un p'tit peu celle qui nous semble bon
83	Chercheuse:	plusieurs méthodes tu veux dire pour découvrir les mots nouveaux pour heu, plusieurs méthodes pour aborder le texte?
84	P7:	Voilà oui, on peut on peut on nous propose également de de lire en premier le texte voilà donc après on fait un p'tit peu à notre sauce comme on le sent plus ou moins mais heu...
85	Chercheuse:	et donc là y'avait un texte au tableau?
86	P7:	Oui c'est le texte justement par rapport à l'image
87	Chercheuse:	que vous aviez déjà découvert?
88	P7:	Voilà, le jour d'avant
89	Chercheuse:	d'accord
90	P7:	voilà je le laisse au tableau pendant deux jours, on revient de temps en temps on fait des allers-retours dessus

La tâche de lecture silencieuse du texte qui a été découvert la veille semble plus occupationnelle que cognitive même si elle permet aux élèves de se remémorer l'histoire. P7 lance l'activité de lecture silencieuse en précisant : « *juste une petite révision* » (P7-S1-70). Le passage à l'étape suivante sera direct sans aucun lien avec la relecture du texte : « *Les CP, allez les CP, rapidement on revoit les mots, les petits mots importants, allez regardez le tableau* » (P7-S1-121-123). L'entretien d'ACS renforce cette analyse :

99	Chercheuse:	donc là tu leur redemandes de lire le texte que vous aviez découvert là tu viens de m'expliquer hein, heu, ils sont tous capables de lire le texte?
100	P7:	Non, alors ils, en devoir ils l'ont j'leur ai donné en lecture accompagnée simplement voilà heu, ils essaient de lire les mots qu'ils connaissent déjà heu ça c'était pour avoir un p'tit temps heu personnel individuel où ils puissent un p'tit peu réfléchir se remettre un p'tit peu plus ou moins l'histoire avec l'image heu... en mémoire pour qu'on puisse ensuite aborder d'autres choses voilà... parce que certains des fois font pas forcément heu... enfin je soupçonne plus ou moins certains élèves de pas forcément bien faire les devoirs ou bon...

Par ailleurs, après l'étape de lecture collective de mots outils (laquelle repose aussi sur des choix pédagogiques peu assurés), l'activité de reconnaissance de la CGP /r/→« r » débutera par cet échange (P7 ; séance 1 ; 0.14.58):

229	E:	Alors, maintenant regardez voir votre image, rappelez-vous, hier je vous avais demandé de me trouver des mots où l'on entendait le son
230	les élèves:	/r/
231	E:	/rrr/ d'accord, qui s'écrit avec la lettre?
232	des élèves:	« R »
233	E:	« R » alors, donnez-moi tous les mots qui contiennent le son /r/
234	une élève:	sur l'image?
235	E:	sur l'image oui.
236	E:	Allez, Néaz.
237	Néaz:	Marou
238	E:	Marou

Le texte découvert la veille que les élèves viennent de relire, devient ici prétexte à la découverte et à l'étude de la CPG mais par le seul biais de son illustration.

Nous avons vu plus haut que les trois autres enseignants néo-titulaires, **P5**, **P6**, **P8**, introduisaient l'étude d'une correspondance grapho-phonétique par une étape de lecture-découverte d'un texte narratif précédée par une étape de lecture d'image illustrant le texte. Le texte est à la fois support des composantes « déchiffrage et reconnaissance des significations des mots » et « compréhension des textes » même si les enseignants préfèrent mettre en avant l'accès au sens du texte. Dans leur discours tenu au cours de l'entretien d'ACS, les enjeux et obstacles de cette activité complexe semblent assez flous pour **P5** et **P8**. Au contraire, **P6** énonce plus clairement ses orientations même s'il regrette au cours de l'entretien que sa séance manque « *un peu de cadre* » et que l'enseignement gagnerait « *à être un peu plus structuré* » (ACS P6 ; S1-19). Le texte est pour lui support de tâches d'identification des mots, de clarification de l'acte de lire (savoir déchiffrer et savoir reconnaître un mot - ACS P6 ; S1-81), de découverte et de repérage de la CGP étudiée.

On pourra donc se demander si les stratégies nécessaires à l'identification des mots et à leur compréhension en contexte sont clairement sollicitées et explicitées aux élèves ? En quoi l'étape de description de l'image constitue-t-elle la construction d'un horizon d'attente pouvant contribuer à la compréhension du texte ? Comment ces enseignants permettent-ils à leurs élèves d'accéder au sens des propositions successives dans le texte narratif et de les intégrer, alors que ceux-ci sont confrontés dans le même temps à des tâches de bas niveau très coûteuses cognitivement ? Comment permettent-ils à leurs élèves de dépasser les éléments de compréhension locale pour accéder à une représentation globale du récit ?

L'analyse des synopsis et notamment des activités menées au cours de l'étape de déchiffrage du texte et des étapes consacrées à l'étude du code devrait nous permettre de répondre à ces questions.

6.3. Des configurations d'activités scolaires à la logique didactique sous-jacente des enseignants : quelle intelligibilité des savoirs en jeu ? Quelles différences entre experts et novices ?

En quoi les activités scolaires décrites par le synopsis, leur progression dans la séance, nous permettent-elles de mieux comprendre les logiques didactiques des enseignants quand ils font découvrir un texte à leurs élèves et lorsqu'ils enseignent des correspondances entre « lettres et sons » ? Comment aménagent-ils le dispositif didactique qui organise les contenus de ces deux objets de la discipline ? Nous ne pouvons en effet analyser plus finement leurs gestes professionnels sans les avoir auparavant replacés dans le cadre plus large d'une dynamique nous permettant d'en percevoir la logique.

Par ailleurs, l'une de nos hypothèses de recherche postule que les enseignants experts, disposant de connaissances plus assurées sur l'apprentissage de la lecture-écriture organisent leurs situations d'apprentissage en ciblant, de manière rationnelle, des tâches indispensables au développement des savoirs et compétences de leurs élèves tant au niveau de l'enseignement du code alphabétique que de la compréhension. Il nous semble aussi que leurs séances devraient être le reflet d'une transposition didactique interne, d'une redéfinition de la tâche plus cohérente, en accord avec leurs conceptions de l'apprentissage de la lecture, mais aussi le miroir d'une organisation pédagogique susceptible de dépasser les tensions liées à l'apprentissage de la lecture, notamment la co-gestion du code et du sens.

Nous avons aussi formulé l'hypothèse que les enseignants experts disposaient de savoirs d'action leur permettant d'organiser le « milieu d'étude » afin d'établir des liens explicites entre tâches et objets de savoir, de formaliser et de stabiliser les apprentissages visés.

Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous attacherons dans un premier temps à l'analyse des séances des enseignants qui contiennent une lecture de texte qu'il s'agisse d'une relecture ou d'une découverte.

6.3.1. Configuration des activités scolaires de relecture d'un texte narratif

Une première synthèse des synopsis des séances menées en début d'année, outillée par le [Tableau 2](#), nous a permis de distinguer deux utilisations du texte narratif dans les séquences d'apprentissage de la lecture, les deux formes scolaires (lecture-découverte et relecture de texte) pouvant d'ailleurs se succéder au cours de la semaine. Dans cette partie, nous nous attacherons essentiellement à la recherche de la logique d'action de l'enseignant **P3** quand il met en œuvre une étape de **relecture** d'un texte narratif. La même tâche prescrite par P7 à ses élèves n'étant pas un objet d'enseignement, nous n'y reviendrons pas. La configuration des activités scolaires de **lecture-découverte** d'un texte narratif nous permettra à la suite, de dégager le sens que donnent les enseignants observés à cette autre forme scolaire.

6.3.1.a. P3 : une logique didactique orientée vers l'accès à la compréhension de texte ?

Les activités scolaires mises en œuvre dans l'étape 2 de la séance de **P3** révèlent clairement des contenus d'enseignement indispensables à la construction du sens d'un texte.

L'enseignant fait tout d'abord procéder à un rappel du début de l'histoire (épisode 2-1). Ce geste de rappel réactive la mémoire didactique (Brousseau & Centeno, 1991) et procède du tissage entre les apprentissages mais permet aussi de replacer l'épisode étudié la veille dans le contexte plus large de l'histoire pour engager la construction du sens global de l'histoire⁶⁸. Une élève lectrice lit ensuite les mots du texte, reproduits au tableau sous un format d'étiquettes lisibles par tous, l'enseignant les montrant au fur à mesure avec sa baguette. L'épisode 2-3 de recherche des signes de ponctuation pour « bien mettre le ton » et de formalisation de leur rôle dans un texte permet de revenir sur le sens local des phrases mais aussi d'étudier le fonctionnement de la langue et la structure d'un texte narratif dont nous avons vu l'importance pour une compréhension autonome. C'est un choix délibéré de l'enseignant que de s'y arrêter : *« /.../ il y a bien sûr la compréhension de l'histoire, l'identification des personnages heu la chronologie des actions heu tout ce qui a trait à la compréhension du texte hein mais aussi une heu, une entrée un peu grammaticale, les enfants*

⁶⁸ Tous les textes supports sont en annexe 7.

acquièrent au fil des textes heu des connaissances grammaticales, on on on a on a une séance un passage où on voit effectivement la prise en compte de la ponctuation, les enfants peuvent redire ce qu'ils connaissent déjà, on parle du point, du point d'exclamation hein heu les deux points qui apparaissent dans ce nouveau texte et en cela le manuel est très bien fait heu, parce qu'il y a une y a des ajouts progressifs hein d'éléments, il y avait les guillemets donc prise de parole du personnage qui avait déjà été vu donc on apprend à repérer les personnages, on apprend à prendre des indices qui sont pas directement des indices qui ont qui sont liés au code alphabétique hein, mais mais mais aussi à la structure à la structure d'un texte et heu qui permet également de de eh bien qui aide qui aide à la compréhension hein voilà.» (ACS P3 – S1 – 46). La relecture du texte par un élève puis par le collectif (épisode 2-4) est l'occasion d'ancrer la mémorisation des mots même si l'enseignant réfute l'idée d'une méthode « à point de départ global » (ACS P3-S1-34) dont il décrit parfaitement la dangerosité. Ces mémorisations sont pour lui « toujours transitoires ». Une relecture magistrale avec mise en voix, donnant à voir la fluence attendue de la lecture, vient clore l'étape (épisode 2-5).

Pour **P3**, outre l'identification des mots qui reste « au cœur de l'apprentissage au CP » (ACS P3-S1-26), la structure du texte, la ponctuation, la syntaxe sont autant d'indices sur lesquels les élèves doivent apprendre à s'appuyer pour construire du sens et ce, dès le début de l'année. **P3** montre ici une cohérence certaine entre une logique d'action que dévoile le synopsis et les principes généraux qu'il s'est forgés pour construire sa propre méthode de lecture : « /.../ le travail du maître dans la définition de sa méthode c'est d'arriver justement à faire des choix pédagogiques hein en matière d'écriture en matière d'orthographe en matière d'activité de lecture qui soient en cohérence avec le principe général voilà. En tout cas moi c'est l'objet de ma recherche et c'est cette question-là que j'essaie de creuser au fil des années heu d'exercice. » (ACS P3-S1-34).

Cette étape, d'une durée strictement identique à l'étape de relecture de texte mise en œuvre par **P7** (4 min 20') semble comporter de nombreux savoirs, au contraire de l'activité de relecture pratiquée dans la classe de l'enseignant novice. Une étude approfondie pourra le confirmer. Rappelons toutefois que **P3**, maître-formateur, ne doit gérer qu'un seul niveau et que la gestion d'un cours double de type CP-CE1 est une préoccupation importante et une difficulté pour les débutants sur laquelle nous reviendrons. L'analyse de cette situation d'enseignement qu'est la « relecture d'un texte » doit bien entendu tenir compte d'un contexte

d'enseignement très différent. Cette tâche que nous considérons essentielle dans l'apprentissage de la lecture change de statut pour devenir un outil de gestion d'une classe à double niveau sans qu'elle soit exploitée comme source de savoirs. A contrario, les contenus, les objets d'enseignement clairement visés par **P3** sont traités, en peu de temps, dans des activités scolaires spécifiques au cours desquelles les savoirs sont formalisés (comme en rend compte l'épisode 2-3). Sans doute serait-il important d'étudier plus finement les gestes professionnels de l'enseignant pour déterminer si ces objets d'enseignement peuvent être une occasion d'apprentissage pour tous les élèves. Si tel est le cas, nous devrions pouvoir dégager de cette forme scolaire des concepts pragmatiques utiles à la formation professionnelle, et adaptables, du fait de la durée de la situation d'enseignement, à une classe à plusieurs niveaux.

6.3.2. Configuration des activités scolaires de lecture-découverte d'un texte narratif

Nous avons vu que quatre enseignants (un expert et trois novices) mettaient en œuvre cette forme scolaire de l'apprentissage de la lecture-écriture dans les séances observées. On note toutefois des différences dans les dispositifs didactiques. **P1** a choisi de découvrir la correspondance « u »→/y/ dans une étape précédant la découverte du texte, alors que **P5**, **P6** et **P8** utiliseront le texte comme support d'un apprentissage intégré du code avec la découverte d'une nouvelle correspondance grapho-phonétique.

6.3.2.a. Lecture d'illustration et « jeu des hypothèses » : une étape de construction du sens ?

Nous avons tout d'abord relevé que les jeunes enseignants choisissent d'introduire la découverte du texte par une observation de l'illustration du manuel et l'émission de quelques hypothèses. Ce « jeu des hypothèses » (Jaubert, Rebière, & Duguet, 2004) considéré comme une pratique discursive professionnelle courante, a des visées diverses dans la communauté enseignante. Outre la convocation d'une recette pédagogique inscrite dans le genre professionnel de la lecture littéraire (notamment à la maternelle pour tenir en haleine les jeunes élèves), émettre des hypothèses sur le texte donné à lire (avant ou bien en cours de lecture) peut aussi permettre aux élèves de se construire un horizon d'attente. En littérature, le texte d'une histoire (lue ou entendue) place le lecteur dans une attente créée par un jeu d'annonces (le titre, une illustration...), de références explicites ou implicites (à d'autres histoires, à des personnages...), de caractéristiques familières aux élèves parce que déjà

rencontrées dans d'autres histoires (structure du schéma narratif, cadres et domaines de références, mise en page, ...). Ces indices vont orienter la compréhension du lecteur, contribuer à la reconnaissance des mots et des structures et au bout du compte à l'élaboration de la compréhension du texte. Dans le cadre de la lecture-découverte d'un texte au CP c'est souvent une image, illustrant le texte à lire qui va déclencher l'émission d'hypothèses sur l'histoire.

Tableau 6: l'étape de lecture de l'illustration dans les synopsis

P1	P5 (étape 2 : 3'54)	P6 (étape 2 : 7'39)	P8 (étape 3 : 6'44)
Pas de lecture d'image	Emission de quelques hypothèses sur l'histoire	Observation individuelle de l'illustration ; description ; émission de quelques hypothèses sur l'histoire	Observation individuelle de l'illustration (en autonomie) ; émission de quelques hypothèses sur l'histoire

Pour faciliter la gestion de leur cours double, **P6** et **P8** ont demandé à leurs élèves d'observer individuellement l'image avant de relever leurs propositions (respectivement épisodes 2-1 et 3-2).

Cette activité scolaire, conforme au genre professionnel de découverte d'une histoire (prescrite par le guide pédagogique du manuel), devrait donc contribuer à construire un horizon d'attente chez les élèves, une représentation préalable de ce qui peut se jouer dans l'histoire. C'est la lecture du texte qui devrait permettre, par intégration sémantique progressive, de faire évoluer cette première représentation jusqu'à l'établissement d'une compréhension globale du texte. L'activité peut aussi être l'occasion de découvrir des mots du texte que l'enseignant peut présenter aux élèves avant son déchiffrage.

Alors qu'il arrive à **P1** d'utiliser aussi cette forme scolaire pour introduire des séances de lecture (ACS P1 ; S2-12) et que le manuel fait lui aussi précéder le texte d'une illustration, l'enseignant ne fait pas ce choix pour cette séance. On peut comprendre cette décision à la lecture de l'entretien. Sa priorité n'est pas, à ce moment, de construire un horizon d'attente pour élaborer du sens mais de maintenir l'attention et l'ordre dans la classe. **P1** indique en effet que l'ouverture du tableau sur le texte permet de couper une séance d'oral déjà longue, de gérer le collectif, de recentrer l'attention d'élèves assez agités sur le tableau, de les motiver: « Ça commence à faire un moment que j' suis à l'oral mais le fait d'ouvrir le tableau de faire découvrir quelque chose de nouveau en plus il y a de la couleur heu ben toutes les têtes sont dirigées sur le tableau quoi je veux dire bon il y a quand même beaucoup d'attention alors que je je répète le public il est il est il est dur hein heu je peux te dire que des

remplaçants quand ils viennent heu c'est pas forcément ils en font pas forcément façon quoi parce qu'il faut savoir les prendre et les motiver quoi. » (ACS P1 ; S1-82).

Une tâche de lecture d'image et d'émission d'hypothèses ne peut contribuer à la construction du sens du texte qu'à condition qu'elle soit explicite pour les élèves et que la représentation qu'ils élaborent puisse être réorganisée, complétée, validée ou non par le texte. Pour savoir si ce « jeu des hypothèses » participe bien de l'élaboration du sens du texte, il nous faut observer de plus près comment les enseignants novices présentent l'activité à leurs élèves et comment ils l'exploitent.

◆ P5 : une illustration redondante du texte qui devrait faciliter la lecture

P5 présente la tâche à ses élèves (épisode 2-1) en leur demandant de « regarder l'image » (P5 ; S1 – Obs. 13) sans autre précision, la consigne étant répétée de manière identique un peu plus loin : « *Bien, alors, on r'garde l'image pour l'instant et vous m'dites c'que vous voyez* » (P5 ; S1 – Obs. 19). La tâche devient formelle lorsqu'après qu'une élève a commencé de raconter l'histoire le maître lui demande si elle l'a lue. Il s'agit de « parler juste de l'image » sans exploiter l'intervention de l'élève pour aborder un quelconque rapport image-texte.

25	L'E.regarde alternativement son livre et Alexia	E:	C'est sur l'image que tu vois ça ou c'est parce que tu as déjà lu le texte?
26	L'élève ne répond pas	E:	Tu as déjà lu le texte?
27		Alexia:	j'ai essayé
28		E:	T'as t'as déjà essayé de lire le texte?
29		un élève:	Moi j'ai lu tout
30	Il se tourne vers les autres élèves	E:	Bon est-ce qu'on peut parler juste de l'image pour l'instant de c'qu'on voit sur l'image? Rémi?

Les élèves ne peuvent ici comprendre le sens réel de la tâche d'observation de l'image mais P5 lui donne t-il seulement un sens lié à l'apprentissage de la lecture ? On comprendra, au cours de l'entretien, qu'il s'agit d'une « entrée » comme une autre (regarder la structure du texte, le titre, compter les phrases...), activité plus porteuse de sens en début d'année puisque l'illustration fait partie du contexte sur lequel peuvent s'appuyer les élèves identifier des mots plus facilement.

76	Chercheuse :	Parce que quand tu dis c'est plus porteur de regarder l'image en fait c'est porteur de quoi ?
77	P5 :	De sens. Moi je trouve c'est que à un moment donné quand enfin, après c'est un peu... on peut le prendre dans les deux sens mais heu, je trouve que quand les élèves en début d'année ont vraiment des difficultés à retrouver les mots ça... ils segmentent tellement leur phrase qu'à un moment donné quand ils arrivent au point final la phrase n'a pas de sens, alors si on demande bon maintenant tu as réussi à déchiffrer, est-ce que tu peux relire plus vite, je me suis aperçu qu'ils arrivaient pas à relire plus vite tout de suite parce que

les mots ils ont ils lisent pratiquement à la même vitesse encore une fois... alors heu, si on passe cinq minutes sur chaque phrase pour que la phrase soit à peu près comprise heu... c'est pas facile **alors j'm'étais dit qu'en prenant l'image d'abord... on allait pouvoir donner un peu surtout que le les sur les premières séances l'image c'est vraiment ce qui se passe dans le texte**, ça se décale un petit peu sur la suite mais sur les premières séances heu, **c'est vraiment en rapport direct avec le texte**, on n'a pas trop de surprises on a quelques éléments supplémentaires qui sont pas mentionnés dans le texte mais ce qui est dans le texte on le retrouve dans l'image donc heu **les élèves vont partir sur l'image et du coup ils se focalisent sur un certain vocabulaire et le vocabulaire va permettre de d'alléger des fois la compréhension de certains mots puisqu'on va avoir le début du mot** « ah on l'a vu dans l'image » bon j'donne un exemple /.../

Néanmoins **P5** clarifiera quelque peu la tâche dans le cours de la séance, lorsqu'il introduira l'étape suivante de déchiffrage : « *Oh ben on va on va vérifier avec le texte alors* » (P5 ; S1- Obs 59). En effet, la lecture du texte devrait selon lui, quand l'image n'est pas redondante, permettre de trancher entre les différentes hypothèses des élèves.

93	P5 :	Voilà quand ça s'y prête ça s'y prête pas toujours. Mais quand j'ai des heu des explications d'élèves qui sont différentes... et que j'ai un élève qui va me dire ben non c'est ça et pis heu, je demande aux autres est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'il a dit et j'ai une main qui se lève et qui m'dit oh ben moi je pense que ou des fois même j'ai des explications complètement farfelues
94	Chercheuse :	hum hum
95	P5 :	j'tranche pas tout de suite on va vérifier avec le texte pour voir que le texte peut avoir une heu peut apporter une précision c'est vraiment quelque chose de c'est écrit donc c'est là

Toutefois, comme le montre le synopsis, ni en cours de lecture, ni à l'issue de la lecture du texte, **P5** ne s'appuiera sur l'image ou sur les quelques hypothèses formulées par les élèves pour faciliter l'identification des mots ou pour élaborer la compréhension du texte.

◆ **P6 : un « jeu des hypothèses » pour introduire la lecture**

Comme nous l'avons vu, la lecture d'image (étape 2) vise aussi pour **P6** à « *donner du sens par rapport au texte* » (ACS P6 ; S1-71). L'image lui permet aussi de repérer les personnages dont le nom est ensuite repéré dans le texte. Pour autant, sa formulation de la tâche ne permet pas de donner aux élèves le sens attendu : « *Les CP, vous réfléchissez dans vot' tête aux choses que vous pouvez me dire sur l'image aux informations qui qui sont sur l'image, d'accord?* » (P6 ; S1- Obs 59). Le terme d'informations qu'il utilise n'est pas plus explicite. Pourtant, si comme P5, le maître est gêné par les remarques de quelques élèves capables de lire le texte, il dépasse l'obstacle et réoriente le questionnement pour tenter de faire émerger quelques hypothèses :

120	En coupant la parole à l'élève, le maître tend la main et vient lui poser la main sur la tête	E:	Oh la la tu es déjà bien avancée dans l'histoire toi
121		Kylian :	Moi aussi j'ai été tout en bas
122	Il lève le doigt	E:	Oh la la mais j'avais pas demandé de lire le texte déjà vous avez fait la moitié du travail va falloir le r'faire
123		E:	On l'fera ensemble cette fois-ci, d'accord?
124	Il se tourne vers Alix	E:	Tu as dit que, que Gafi était venu vers ses amis avec un masque de loup et il leur fait peur, qui est déjà parti ?
125		Charline :	Moi j'ai compris

126		E:	Qui est déjà parti? Qui s'est déjà enfui de l'image?
127	Il montre du doigt un élève qui lève la main	E:	Kylian
128		Kylian :	Arthur!
129	Le maître met sa main sur la hanche, se déplace légèrement, montre un masque abstrait	E:	Arthur. A votre avis, pourquoi Arthur s'est-il enfui quand il a vu Gafi arriver avec le masque de loup?

Par ailleurs, par un geste professionnel habile de reformulation des hypothèses, il indique implicitement à ses élèves que la lecture du texte devrait permettre de les vérifier : « *Ah peut-être que Gafi voulait lui faire une farce, Mélanie elle a dû dire en lisant son livre qu'elle avait pas peur des loups et Gafi lui il a voulu lui tendre un p'tit piège un p'tit peu, et bien c'est c'qu'on va voir* » (P6 ; S1- Obs.172). Comme P5, P6 n'exploitera toutefois pas ces hypothèses en cours ou en fin de séance pour élaborer une compréhension cohérente du texte. Il dira y être revenu l'après-midi pour effectuer une comparaison texte-image.

✦ P8 : la lecture du texte pour valider les hypothèses formulées

Pour P8, l'étape de lecture d'image réalisée en autonomie (épisode 3-2) sert aussi à élaborer des hypothèses sur l'histoire (ACS ; S1-231), la lecture du texte permettant de « savoir ce qui se passe vraiment » surtout lorsque l'image autorise plusieurs interprétations (ACS ; S1-237). Dans sa consigne, P8 ne sera pourtant pas tellement plus explicite que ses collègues à l'endroit de ses élèves:

683	E. installe des chaises devant le tableau	E:	Alors vous regardez bien l'image
684		Vincent:	Ah là ça va être long
685		E:	Ah là y'a beaucoup de texte hein, là on commence à lire des grands textes hein
686	E. prend le livre de Vincent et montre la page à Nathan	E:	C'est le numéro vingt, c'est le numéro vingt
687		Matthieu:	Maîtresse?
688		E:	oui
689		Matthieu:	(inaudible)
690		E:	Vous avez vous avez tous devant vous la nouvelle lecture, alors vous regardez bien, l'image
691	E. se penche vers le cahier de David	E:	Oui pour l'instant on fait celui-là David, on regarde bien l'image, on essaie de se demander mais de quoi est-ce que ça va parler aujourd'hui la lecture

Le sens de la tâche est en fait formulé, en privé, à un seul de ses élèves les plus en difficulté. Le lien avec la lecture du texte sera en fait établi plus loin dans la séance (épisode 3-3) lorsque P8 demandera à ses élèves « *de quoi va parler la lecture aujourd'hui ?* » (P8 ; S1- Obs 743) et lorsqu'il s'agira de trancher entre les différentes propositions des élèves : « *On va lire pour savoir si c'est Arthur qui va casser la télé ou si c'est Pascale qui va casser la télé* » (P8 ; S1- Obs 757). Mais aucun retour sur ces hypothèses ne permettra de conforter le sens de l'acte de lire ou le sens du texte.

Les synopsis montrent que les enseignants novices introduisent l'étape de lecture-découverte d'un texte narratif par une activité de lecture d'image. Bien que ce « jeu des hypothèses » pourrait contribuer à l'élaboration du sens du texte et fournir un cadre de références sur lequel s'appuyer pour faciliter l'identification des mots, la tâche, peu explicite, ne semble pas porteuse de savoirs constitutifs de l'apprentissage de la lecture. Les entretiens dévoilent d'ailleurs que cette forme scolaire n'est rattachée à aucun fondement théorique chez les débutants mais correspond plutôt à un passage obligé du scénario de la forme scolaire « lecture-découverte de texte ». Nous nous intéresserons maintenant aux autres activités que nous avons repérées au cours du dévoilement du texte et que nous avons regroupées dans le tableau ci-après (reproduit en annexe 9).

Tableau 7: les activités mises en œuvre dans la lecture-découverte d'un texte narratif

Lecture découverte d'un texte narratif			
P1 (étape 2 : 0'35)	P5 (étape 3 : 2'14)	P6 (étape 3 : 5'06)	P8 (étape 4 : 37'31)
<ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse du texte écrit au tableau et aide individuelle à la reconnaissance de petits mots / écriture du texte par une élève - Repérage des majuscules (et correction d'erreur de reconnaissance d'une majuscule) - Lecture collective du texte, mot à mot ; aide au déchiffrement des mots inconnus - Compréhension locale de l'expression « il est dans la lune » - Déchiffrement de la suite du texte - Clarification du savoir lire - Lecture magistrale - Compréhension locale de la phrase « Il bute contre un mur ». - Nouvelle lecture magistrale - Accès à la compréhension globale : établir une relation causale (« Pourquoi il a buté ? ») 	<ul style="list-style-type: none"> - Déchiffrement du titre - Reconnaissance par un élève de la CGP « b » /b/ dans la lecture du titre (le mot « barrage ») - Lecture silencieuse : lire des mots reconnus - Repérage des mots difficiles à déchiffrer (les souligner) puis décodage - Lecture phrase par phrase (déchiffrement des mots par un élève dans le cadre collectif) Et explication lexicale (mot « boude ») Déchiffrement de la suite du texte - Accès à la compréhension locale : aide à établir une inférence causale (« qui lui fait la blague ? ») suite à une remarque d'élève Déchiffrement de la fin du texte 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche et soulignement des mots « reconnus » : les personnages de l'histoire - Aide au décodage du mot « tords » (confusion avec « tortue ») et explication lexicale (mot « tords ») - Recherche et soulignement d'autres mots « lisibles » proposés par les élèves (« cou », « loup ») - Reconnaissance de la correspondance phonème-graphème /u/ « ou » (suite à la lecture par un élève) - Lecture du mot outil « avec » puis de « lui » dans « avec lui » - Lecture du mot « peur » par une élève - Déchiffrement et lecture du titre par un élève - arrêt sur le point d'interrogation et la notion de question et oralisation du titre - Déchiffrement et lecture du texte phrase par phrase successivement par un élève - re-lecture collective de la 2ème phrase - Déchiffrement et lecture du texte phrase par phrase successivement par un élève Explication lexicale (le mot « coups ») - Déchiffrement et lecture de la dernière phrase du texte par un élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage et comptage du nombre de lignes du texte - Lecture phrase par phrase avec le même dispositif : <ul style="list-style-type: none"> • Repérage de la phrase à l'aide de la ponctuation (majuscule et point) • Recherche des mots connus • Décodage des mots • Relecture de la phrase - Déchiffrement de la 1ère phrase et identification de la CGP "é" /e/ par un élève - Ecriture du mot « télé » au tableau et ancrage de la CGP « é » /e/ - Lecture du mot « réparer » (lien des élèves avec « répare » déjà vu) - Rappel de la CGP « é » /e/ pour lire « retiré » - Lecture de la 4ème phrase Et accès à la compréhension locale par explication lexicale du mot « fil » - Rappel de la CGP « é » /e/ pour lire « allumé » - Lecture de la 5ème phrase Et relecture du début de l'histoire par un élève - Reformulation magistrale - Accès à la compréhension globale : émission d'hypothèses sur la suite de l'histoire - Repérage de la ponctuation : les deux points ; les points de suspension dans la 6ème phrase - Rappel de la CGP « é » /e/ pour justifier la lecture des mots « arrivé, télé, brûlé » - Lecture de la 7ème phrase avec retour sur la CGP « é » /e/ mot « jeté ») - Compréhension locale : retour sur ce qui s'est passé et construction d'un horizon d'attente - Lecture de la 8ème phrase Et accès à la compréhension locale (anaphore ; ponctuation du dialogue) - Repérage d'une apostrophe (dans « n'est ») - Retour sur la CGP « é » /e/ suite à confusion avec /ε/ (lecture de « réparer ») - Aide par lecture magistrale « à trous » - Reconnaissance du point d'exclamation et lecture et oralisation de la 9ème phrase - Compréhension locale : aide à la compréhension des inférences - repérage de la ponctuation du dialogue : guillemets et tiret pour déterminer le nombre d'interlocuteurs - Relecture du texte par une élève lectrice
	<p>Etape 4 : 7'54</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse - Aide individuelle au décodage de mots du texte - Activité de délestage pour les plus rapides : lecture de syllabes et de mots contenant la CGP « b » /b/ dans une activité du manuel 		

6.3.2.b. La lecture-découverte du texte narratif : une configuration d'activités à visées multiples convoquant des stratégies diverses

Le Tableau 7: les activités mises en œuvre dans la lecture-découverte d'un texte narratif) ci-dessus regroupe les différentes activités de lecture relevées dans les étapes des synopsis des enseignants. Elles s'alternent, s'entrelacent, pour certaines, se supportent l'une l'autre, chacune mobilisant des compétences multiples (langagières et linguistiques). Leur organisation reflète des choix didactiques et des stratégies diverses, mais parfois aussi communes à tous les enseignants. On peut y retrouver :

✦ Des activités relatives à la découverte, la compréhension et la mise en place du système de la langue écrite :

-  • la recherche, l'identification de mots connus (reconnus) dans le texte (utilisation de la voie directe)
-  • le déchiffrage des phrases du texte en sollicitant différentes stratégies (voie indirecte, appui sur la syntaxe...)
-  • l'identification de la CGP étudiée
-  • le repérage et l'appui sur la ponctuation du texte.
-  • la lecture (relecture) magistrale, par un élève lecteur ou par le collectif

✦ Des activités relatives à l'élaboration de la compréhension d'un récit :

-  • Accès à la compréhension locale (explication lexicale, aide à inférer, reformulations...)
-  • Accès à la compréhension globale du récit (intégration narrative des propositions successives, émission d'hypothèses sur la suite, question de compréhension...)

Comme le souligne le rapport sur la lecture de l'inspection générale en 2005 (ONL & Inspection générale de l'éducation nationale, 2005), ces enseignants, qu'ils soient expert (P1) ou peu expérimentés, suivent un modèle classique : rechercher dans le texte des mots connus puis déchiffrer des phrases du texte.

A ce niveau d'analyse (grain des activités scolaires mises en œuvre dans les séances), la différence entre les uns et les autres tient surtout dans l'articulation de ces différentes activités et dans le choix de traiter, au cours du déchiffrage du texte, d'autres activités que l'identification des mots (par reconnaissance ou décodage). On peut observer par exemple, que la découverte, l'ancrage, la reconnaissance d'une nouvelle CGP ne sont pas également traités par les enseignants, que le travail sur la ponctuation n'apparaît pas dans cette séance de **P5**, que les activités relatives à la compréhension sont plus ou moins nombreuses, l'accès à la compréhension globale du texte en fin de lecture n'étant visé que par **P1**. Il nous semble que ces choix reflètent les logiques didactiques sous-jacentes des enseignants lorsqu'ils pratiquent cette forme scolaire. Nous chercherons donc à déterminer le sens qu'ils lui donnent en nous appuyant sur les entretiens d'autoconfrontation simple et sur des exemples extraits des scripts des séances.

6.3.3. Le synopsis, reflet des logiques didactiques sous-jacentes des enseignants dans l'étape de lecture-découverte d'un texte. Quel sens pour cette forme scolaire ?

6.3.3.a. P1 : découvrir et lire un texte pour accéder à son sens

P1 se distingue de ses jeunes collègues en organisant une première activité de lecture silencieuse (épisode 2-1) qui lui permet de prendre en charge quelques élèves en difficulté pour les aider à reconnaître des petits mots (il, le, la, dans) tandis qu'une élève qui semble lectrice a pour tâche de réécrire le texte.

Par ailleurs, une activité de repérage des majuscules (épisode 2-2) vient précéder le déchiffrage du texte, assez court (« Jules est dans le bus », annexe 8). A ce moment de la séance, on comprend mal la cohérence, l'activité n'étant jamais reliée à une composante linguistique pouvant soutenir le déchiffrage et la compréhension du texte. L'étape suivante de recherche du nombre de phrases du texte par comptage des signes de ponctuation (épisodes 3-1 et 3-2), nous autorise à penser qu'il s'agit là d'une aide à la construction de la notion de phrase. Car, **P1** fait aussi de l'acquisition de ce qu'il nomme le « métalangage » (les mots lettre, phrases, texte, ponctuation) une de ses priorités en début d'année (ACS P1-11).

Contrairement aussi aux autres enseignants qui font déchiffrer le texte par plusieurs élèves, successivement, la lecture est ici effectuée collectivement, les élèves décodant les mots au fur et à mesure de la progression de la férule (épisodes 2-3 et 2-4). Dans une certaine

confusion, chacun propose sa lecture des mots pointés par la baguette. Le brouhaha qui s'ensuit, les propositions multiples (justes ou erronées) et parfois inaudibles donneront d'ailleurs lieu à des interventions ponctuelles de gestion de la discipline (épisode 2-4) : « *Oh tous en même temps, en même temps que mon bâton* » (S1- Obs. 275) puis « *C'est pas bien Mourad ce que tu as fait. J'entends ce que tu fais, j'entends c'est dommage parce que tu fais vraiment trop de bruit!* » (Obs. 283) et encore « *Non! eh bien moi je ne peux pas travailler dans ce bruit, je suis désolée on ne peut pas travailler comme ça et vous le savez!* » (Obs. 323). Il lui sera alors nécessaire de clarifier l'acte de lire, dans un premier temps de manière erronée (le discours pouvant engendrer un malentendu chez certains élèves) :

324	Les élèves se taisent. E. attend en croisant les bras.	E:	Est-ce que vous souhaitez apprendre à lire?
325		Les élèves:	Oui oui
326		E:	pour apprendre à lire il faut écouter !

puis en précisant, explicitement et publiquement ses attentes, dans un reproche à un élève qui pratique la devinette : « *Alors Mourad, tu as voulu apprendre le texte avant, avant que la maîtresse le découvre, conclusion tu inventes n'importe quel mot et ça ce n'est pas savoir lire! Savoir lire c'est regarder les lettres et dire quel bruit font les lettres. Là toi tu ne sais pas lire, tu te rappelles le texte et ça ça ne me convient pas du tout ! Je préfère quelqu'un qui cherche les mots.* » (Obs. 347).

En accord avec ses représentations de l'apprentissage de la lecture, l'enseignant choisit de faire du texte l'objet de tâches de compréhension locale (expliciter le sens de deux des trois phrases du texte, **P1** estimant aussi que ses élèves manquent de vocabulaire) puis de compréhension globale (établir une relation causale entre les différentes phrases). Aucune activité spécifique d'identification et de reconnaissance de la CGP étudiée dans la séance (« u »→/y/) ne vient soutenir ce déchiffrage. Les mots contenant un « u » sont lus par un ou plusieurs élèves (c'est le cas de « rue », « Jules », « lune », « mur ») ; **P1** aide alors les élèves à effectuer une analyse et une synthèse en donnant les éléments nécessaires à la combinatoire pour « recule » et « bute » :

327	E. montre la première syllabe en cachant la suite du mot	E:	On en est à là , ce mot
328		des élèves:	re
329		E:	re
330	E. montre la syllabe suivante	des élèves:	(plusieurs choses inaudibles) ca
331		E:	C'est le /k/ avec le /y/
332		des élèves:	cu
333	E. dévoile la troisième syllabe	E:	recu
334		des élèves:	le

Déchiffrer le texte assez rapidement en donnant du sens est bien ici prioritaire même si la gestion de classe reste une préoccupation comme le confirme encore l'entretien : « *Le sens, donner du sens au texte. Hein d'abord donner du sens au texte et puis si je lis quelque chose il faut que je sache ce que ça signifie quoi donc on l'illustre on en parle et puis ça permet aussi sur la longueur du texte de faire une coupure aussi. Bon on a tout le texte, ils s'essouffent quand même un p'tit peu donc là ça leur permet... Bon on fait une pause, après on revient au texte. Ce qui est intéressant aussi c'est de voir que heu le saut de la règle en fait. Tu montres les mots tu disais on lit mot par mot effectivement et c'est important de leur montrer où ils en sont pour pouvoir montrer qu'on saute les mots pour après la segmentation de la phrase quand tu passes à l'écrit.* » (ACS P1 – S1 Obs. 160). Le déchiffrage, effectué collectivement est l'occasion pour les élèves de mettre en œuvre des compétences relatives à l'identification des mots. Toutefois, ce déchiffrage « en chœur », nous laisse à penser que cette lecture-découverte de texte permet surtout aux élèves qui sont déjà entrés dans la lecture de s'entraîner. On peut légitimement s'interroger sur les processus de déchiffrage et d'identification des mots : les gestes de l'enseignant sont-ils susceptibles de permettre explicitement aux élèves d'acquérir des procédures efficaces et des connaissances sur le code ? Sont-ils générateurs de savoirs eux aussi explicites ? A ce stade, l'analyse du seul synopsis ne permet pas d'y répondre.

P1 dans son discours comme dans l'action fait donc de l'accès au sens du texte une priorité. Le synopsis permet en effet de voir que l'enseignant surveille la compréhension des élèves et les aide à construire le sens local (épisode 2-3) et à élaborer une représentation globale de l'histoire (épisode 2-6). Les interventions sur la compréhension sont à son initiative ouvrant une forme de débat. Si comme nous l'avons vu, le « savoir-lire » est clarifié dans l'épisode 2-4, les stratégies utilisées pour comprendre (comprendre un mot, une phrase en contexte, établir des inférences) sont-elles clairement explicitées aux élèves ? Une analyse plus fine serait là aussi nécessaire.

6.3.3.b. P5 : identifier les mots du texte et rebondir sur les remarques des élèves

Si l'on observe les activités mises en œuvre dans cette étape de la séance de **P5**, on constate d'emblée que le déchiffrage du texte est une priorité pour l'enseignant. Le sens du texte est très peu traité. La compréhension de l'univers humoristique du texte (« Le barrage »,

annexe 8) nécessite en effet d'élaborer des inférences internes au texte (la peur du fantôme de se salir, sa bouderie, sa peur des rats, la farce caractérisée par « jouer un tour ») et des inférences externes au texte (l'habit blanc du fantôme relevant d'une référence culturelle ; le caractère farceur des personnages). Dans l'épisode 3-4 du synopsis, deux activités de réflexion participent à l'élaboration de cette compréhension, l'une à son initiative (explication lexicale du mot « boude »), l'autre à l'initiative d'un élève qui comprend qu'il s'agit d'une blague :

454			E:	Tu nous relis depuis Gafi là Justine? C'est parti!
455			Justine:	Gafi, il, y, a, un, rat, sous, se, robe
456			E:	sous?
457			Justine:	se?
458		Il montre « ta »	E:	sous?
459			Justine:	ta robe
460		Il relit la phrase en mettant le ton	E:	ta, robe. Oh là là Gafi il y a un rat sous ta robe!
461			Antoine:	Ah c'est une blague!
462	0.25.04	il montre Antoine du doigt	E:	Eh oui Antoine redis-le plus fort
463			Antoine:	c'est une blague
464			E:	qui lui fait la blague?
465			des élèves:	Arthur
466		Il regarde vers le tableau	E:	C'est Arthur qui lui fait une blague
467			Rémi:	c'est pour ça qu'il est tombé dans la boue
468			E:	c'est pour ça qu'il est tombé dans la boue
469			Rémi:	Il a eu peur il est tombé dans la boue
470		L'E. montre la phrase suivante puis met son doigt sur sa bouche	E:	Alors qu'est-ce que c'est ça? Romain

On notera toutefois qu'en 460, l'enseignant déclenche l'interprétation d'Antoine en relisant la phrase de manière fluide et en mettant le ton approprié. Il semble ici que l'enseignant atteigne l'objectif déclaré dans l'entretien par l'opportunité donnée à certains élèves d'exprimer ce qu'ils ont compris. L'enseignant est en retrait, il favorise l'émergence de savoirs construits par certains, au fil de l'activité. L'entretien d'autoconfrontation qui suit la séance conforte cette analyse d'un positionnement de l'enseignant qui relève d'une véritable doxa socio-constructiviste :

136	Chercheuse :	à faire et puis heu je voulais te demander pour eux qu'est-ce que ça veut dire que lire est-ce que tu... quand tu dis on va vérifier avec le texte toi-même tu veux peut-être leur faire sentir que le texte va nous permettre de vérifier les hypothèses qu'on va faire mais pour eux qu'est-ce que ça veut dire lire à ton avis, pour les enfants?
137	P5 :	Alors moi je sais je sais pas parce que j'évite de leur de leur faire un cours magistral de qu'est-ce que la lecture, je préfère de de par les activités que je mets en place heu ben que ça prenne du sens heu de façon heu... comment... automatique on va dire c'est à dire que on va faire des activités où la lecture ça va être juste un moyen de repérer un mot
138	Chercheuse :	hum
139	P5 :	heu... on cherche un mot hop on l'a retrouvé ou la lecture ça va être heu y'a plusieurs sens de lecture

	plusieurs degrés on va comprendre que la lecture ça peut être porteur de sens heu heu c'est à la fois déchiffrer et à la fois donner du sens à quelque chose c'est vrai que des fois on a juste des p'tites phrases bon on s'trouve avec une petite phrase le sens y va pas bien loin quoi mais à un moment donné arriver à ce qu'on puisse comprendre ben qu'i peut y avoir un enchaînement d'idées dans un texte qu'un texte n'est pas forcément fait de la même ils sont pas tous faits de la même façon/
--	--

Une analyse plus approfondie devrait nous indiquer si les connaissances relatives à l'identification des mots sont aussi traitées implicitement, et à l'initiative des élèves, sans doute les plus performants. A ce stade, l'étude du synopsis laisse entrevoir que les activités de décodage des mots du texte (épisodes 3-1 ; 3-3 ; 3-4) ne sont pas suffisantes pour permettre aux élèves de reconnaître les mots nouveaux, l'enseignant étant obligé au cours de l'étape de lecture silencieuse qui suit le déchiffrage du texte (étape 4), d'aider plusieurs fois certains élèves à décoder à nouveau des mots qui ont pourtant fait l'objet d'une étude spécifique dans le cadre collectif. Si certains mots, à cette époque de l'année, nécessitent une reconnaissance globale (comme « peur » et « font ») les élèves ne disposant pas de toutes les correspondances grapho-phonétiques pour les déchiffrer, tous les autres mots qui font l'objet d'une sollicitation de l'enseignant (épisode 4-2) contiennent la CGP à l'étude, « b »→/b/ (beaucoup, boude, bottes, barrage). Cela ne nous paraît pas étonnant dans la mesure où la correspondance n'est identifiée qu'une seule fois au cours de la lecture du titre de l'histoire (en 3-1) et là encore à partir de la proposition d'un élève lecteur, dans la mesure où le maître dit compter sur des élèves qui disposent de nombreux savoirs :

92	Des élèves lèvent la main	E:	J'ai l'impression qu'y en a qui voulaient déjà me lire le titre alors ça m'étonne ça m'étonne, Romain?
93		Romain:	Le, barrage
94		E:	Le barrage? Comment tu sais que c'est barrage?
95		Romain:	Parc'que parc'que « b » et « a » ça fait ba
96	Il regarde son manuel	E:	... vous connaissez tous la lettre « b »?
97		les élèves:	ouiiii
98		Alexia:	comme bébé
99	L'E.a l'air embarrassé	E:	comme bébé, oui c'est vrai
100		E:	Alors tu peux nous l'dire Romain moi ça m'intéresse comment tu sais que c'est barrage, les autres on écoute
101		Romain:	parce que le « r » et le « r » ça fait barrrra
102		E:	oui et la fin?
103		Romain:	et et le ... (4s) et le ...
104		E:	c'est un « g »
105		Romain:	le « g » et le « e » ça fait /3/ (ge)
106		E:	Donc le titre le barrage, tout le monde a bien vu le barrage?
107		des élèves:	ouiiii

Tout au long du déchiffrement du texte, la correspondance « b »→/b/ sera traitée comme un savoir déjà mis en place et rappelée par les élèves à la demande de l'enseignant, soit lorsqu'il s'agit de justifier la lecture d'un mot contenant le graphème soit lorsqu'un élève se trompe. Au cours de cette étape, **P5** ne prévoit aucune formalisation collective de ce nouveau savoir. Il se sentira toutefois tenu de le faire au cours de l'étape 4-2 de lecture silencieuse du texte lorsqu'un élève le sollicitera pour une aide au décodage du mot « boude » :

573		Loïc:	J'arrive pas à lire celui-là
574		E:	Celui-ci? Quelle est la première lettre?
575		Loïc:	« d »
576		E:	Comment?
577		Loïc:	« d »
578	0.31.05	E:	Non c'est pas l' « d » le « d » il est là dans « des », ça c'est quoi? C'est la lettre du jour
579		Loïc:	...
580		E:	C'est un?
581		Loïc:	... (4s)
582		E:	un « b »
583		Loïc:	un « b »
584		E:	un « b » comme dans banane ou comme dans bébé, d'accord? Donc avec un « o » ça va donner quoi?
585		Loïc:	bo

Déclarer en entretien vouloir traiter le sens du texte, consacrer l'essentiel de l'étape de lecture-découverte du texte à l'identification des mots et traiter de la correspondance « b »→/b/ de manière implicite jusqu'à l'épisode 5-1 des exercices de consolidation nous paraît incohérent avec la révélation que « b » est « la lettre du jour » quand **P5** s'adresse, en privé à Loïc, en 578 (épisode 4-2). Par ailleurs, entamer le déchiffrement du texte par une recherche des mots « *que les élèves n'arrivent pas à lire* » (P5 –S1- 134) alors que la tâche de lecture silencieuse précédente s'appuyait sur la reconnaissance des mots (étape 3-2) interroge aussi.

Contrairement à ses collègues, on ne notera pas non plus, d'activité spécifique sur la ponctuation du texte, celle-ci faisant juste l'objet d'une remarque au détour de la lecture du texte : « *la phrase n'est pas terminée y'a pas d'point donc Solène continue* » (P5-S1- Obs 299). Lors de l'entretien **P5** précisera que depuis la visite d'un conseiller pédagogique, il systématise le repérage des phrases et de la ponctuation : « *oui alors ça c'est sur la structure heu la structure de la phrase alors bon là je change maintenant quand je fais une entrée par le texte systématiquement heu, on compte le nombre de phrases et on garde heu où sont les phrases où elles commencent où elles se terminent parce que je me suis rendu compte on m'a*

dit aussi, que quand je faisais une entrée texte comme ça, ils avaient pas la conscience de ce qu'y avait dans le texte c'était un amas de mots et même si je disais non t'es pas à la fin de la phrase y'a pas le point... heu, l'identifier avant la phrase c'est déjà un premier repère un premier cadre on est dans la première phrase on est dans la deuxième phrase et voilà ça peut aider aussi » (ACS P5 ; 441). Pour autant, le sens de l'activité ne semble pas clair pour le jeune enseignant et l'on peut dès lors se demander si tous les élèves pourront comprendre l'importance et le rôle des marques linguistiques dans un texte.

Cette hiérarchisation des activités scolaires, brouillonne, montre un manque de logique certain, reflet de connaissances sur la didactique de l'entrée dans l'écrit peu assurées. Tout se passe comme si les connaissances se constituaient au hasard des rencontres et des réactions des élèves au cours de la lecture-découverte.

6.3.3.c. P6 : identifier les mots du texte pour introduire l'étude de la CGP

Comme son collègue débutant, l'enseignant P6 intègre un enseignement du code (en l'occurrence de la correspondance « ou »→/y/) à la lecture-découverte d'un texte intitulé « Qui a peur du loup » (p. 38 du manuel Gafi – annexe 8). Mais contrairement à P5, il se saisira de la lecture du mot « loup » par un élève pour dégager explicitement la CGP (épisode 3-3). Cela fait suite à des activités de recherche des mots connus dans le texte en s'appuyant tout d'abord sur le nom des personnages de l'histoire et à une recherche des mots « lisibles » (épisode 3-2), que les élèves doivent comprendre comme « déchiffrables » et donc s'opposant à « reconnus » mais il ne clarifie pas ses attentes :

243	il montre le tableau	E:	Est-ce qu'il y a d'autres mots, que vous, pouvez lire, maintenant?
244	Marie, Charline, Flavien, Tyron lèvent la main. Il lève la main et montre le tableau	E:	Attention, pas des mots que l'on reconnaît, des mots que l'on peut lire
245	Il regarde Tyron	E:	Tyron
246	Tyron se lève	E:	Allez, dépêche-toi un p'tit peu!
247		Un élève :	oui y'a (inaudible)
248	Le maître fait chut du doigt et donne la règle à Tyron	E:	Flavien!
249	Tyron montre le mot « cou »	E:	Ah celui-ci en l'occurrence, tu peux pas, on l'a pas encore, on n'a pas encore tout
250	Il fait des gestes du doigt en montrant le mot	des élèves :	cou
251	Il sourit	E:	oui c'est le mot mais ça c'est le mot que vous avez reconnu, ça c'est pas un mot qu'on sait lire encore
252	Il souligne le mot	E:	mais c'est le mot cou

Le maître est embarrassé, il n'a pas précisé qu'il s'agissait de donner les seuls mots que les élèves peuvent déchiffrer avec les correspondances étudiées jusqu'alors. Pourtant, certains élèves maîtrisent parfaitement la correspondance « ou »→/u/ et savent identifier les mots du texte la contenant. Contrairement à P5, il rebondira sur cet obstacle didactique et s'appuiera sur le décodage du mot « loup » par un élève pour tisser des liens avec les apprentissages précédents (les élèves ont découvert le mot « où » dans une leçon précédente intitulée « Où est Gafi ? ») et formaliser la correspondance « ou »→/u/ :

280	Il fait le signe de tourner un doigt contre sa tête	E:	question, très bien. Donc c'était « où est Gafi? » donc tu vois Flavien, tu viens, tu viens de nous montrer quelque chose qu'on n'avait qu'on n'avait pas que moi j'avais pas en tout cas heu j'avais pas j'avais pas j'avais pas souvenir
281	Nathan montre un troisième mot « loup », le maître va pour le souligner	E:	Donc loup! Donc Nathan vient de nous dire le son /u/ il est fait avec combien de lettres?
282	Il lève la main	E:	On lève le doigt
283		E:	Lubin?
284		E:	le son, le son /u/
285		des élèves et Lubin	deux
286		E:	qui s'é c'est quelles lettres alors?
287		Nathan :	Loup!
288	Il stoppe l'élève et montre Lubin du doigt tout en posant sa main sur la tête de Nathan qui s'agite devant le tableau	E:	Attends! Quelles lettres pour faire le son /u/?
289		Lubin :	un « o » et un « u »?
290	il montre sa tête avec son doigt	E:	un « o » et un « u », on garde ça en tête pour tout à l'heure le son /u/ il se fait avec un « o » et un « u »

Le détail de la séance nous montre comment par un geste d'ajustement approprié, **P6** se saisit des remarques des élèves pour faire identifier le savoir en jeu. Son intervention en 290 montre toutefois que l'étude de la correspondance n'est pas ici une visée prioritaire et que le texte constitue un support introductif aux étapes suivantes (4, 5 et 6) spécifiquement consacrées au code et à la combinatoire. Le synopsis ne nous permet pas d'analyser les gestes de l'enseignant pour les aider à décoder les mots du texte, ni de savoir si cette étape de lecture-découverte est source d'apprentissages explicites. Il nous permet cependant d'observer une moindre attention à la construction de la compréhension du texte pourtant souhaitée par l'enseignant au cours de l'entretien d'ACS. Les recherches d'explications lexicales des mots « coups » et « tords » sont en effet les seules activités permettant d'accéder au sens local de certaines phrases. Mais la simple lecture des phrases ne suffit pas à comprendre le caractère humoristique du texte déclenché par l'intervention du personnage Gafi déguisé en loup. Il eut

fallu pour cela que la structure du texte soit étudiée et surtout que les élèves disposent des dernières phrases du texte.

Mais **P6** se contente de centrer l'attention des élèves sur la structure interrogative de la phrase du titre pour obtenir une oralisation correcte (épisode 3-5). Même si le texte réécrit au tableau fait apparaître en rouge les signes de ponctuation, l'enseignant ne donne pas l'occasion à ses élèves de s'appuyer sur la ponctuation du dialogue pour comprendre le sens du texte. Avec un certain recul sur sa pratique, il précisera dans l'entretien, qu'il a été sensibilisé par P3 lors d'une intervention à l'IUFM, à l'importance de travailler la distinction phrase/ligne et la reconnaissance des phrases (ACS P6- 177). L'étude de la ponctuation et de la structure du texte ne constituent pas toutefois, un objectif de l'enseignant :

179	P6:	Des fois je le fais exprès oui. Là j'aurais pu par exemple les sensibiliser au tiret, dire que c'était un dialogue, etc. chose que j'ai pas faite... là je le vois après coup, heu, est-ce que dans une préparation plus poussée j'aurais pu heu j'aurais pu voir ça je sais pas.
180	Chercheuse:	Enfin si tu y es sensible on peut imaginer que tu vas pouvoir insister dessus à un autre moment ?
181	P6:	Oui mais c'est pas quelque chose que je systématise autant que les autres étapes
182	Chercheuse:	Tu penses que ce serait important de le systématiser ?
183	P6:	Ah oui. Oui oui. Là ben voilà y'a des guillemets parce que y'a quelqu'un qui parle, ah là pourquoi y'a un tiret ? ben parce que c'est un autre personnage... et puis même avec ces élèves là qui sont bons lecteurs pourquoi pas déjà... ben y'en a un qui va raconter ce qu'il y a autour de l'histoire ben il s'appellera le narrateur celui-ci on donne le mot, ils le retiennent ils le retiennent pas et puis après c'est déjà de repérer les personnages, qui parle qui raconte ça ? et puis faire l'histoire à plusieurs voix pourquoi pas ? ça pourrait être intéressant mais j'avoue que là j'y avais pas pensé j'étais très loin de ces considérations, je viens de le voir là parce que justement tu me rappelles les ponctuations etc. d'ailleurs la ponctuation c'que j'ai repassé en rouge y'a les points les guillemets etc. mais par exemple pas les tirets du dialogue alors est-ce que j'ai... non j'étais pas d'dans j'étais pas dans cette logique là quand j'ai abordé la leçon.

Pour **P6**, l'identification des mots du texte reste donc la visée essentielle de cette étape de lecture-découverte d'un texte. Elle lui permet aussi, et contrairement à P5, d'introduire explicitement l'étude de la correspondance grapho-phonétique « ou »→/u/ et d'identifier les mots du texte la contenant. Le texte déchiffré devient alors support d'apprentissages du code alphabétique.

6.3.3.d. P8 : découvrir et lire un texte en articulant code et sens

La séance de **P8**, enseignant novice, est remarquable à plusieurs titres. C'est l'étape la plus longue de lecture-découverte d'un texte narratif (plus de trois fois celle de P1 mais le texte est aussi bien plus long). C'est aussi la seule illustration de cette forme scolaire qui intègre toutes les composantes énumérées plus haut. La lecture-découverte se déroule suivant un rituel qui semble bien rôdé : repérage et comptage du nombre de lignes du texte, déchiffrage de chaque phrase préalablement repérée par la ponctuation, reconnaissance des

mots connus dans la phrase puis décodage des mots par un élève, et relecture de la phrase. Les mots contenant la CGP de la leçon du jour sont l'occasion de découvrir et d'ancrer la correspondance « é »→/e/ en insistant sur la présence de l'accent aigu (épisodes 4-2 ; 4-5 ; 4-6 ; 4-8 ; 4-9 ; 4-12). Le déchiffrement du texte est régulièrement entrecoupé d'activités de compréhension du sens des mots, des phrases ou du texte, tout en s'appuyant sur la ponctuation pour l'oralisation ou pour la construction du sens. **P8**, enseignant novice, ne perd donc pas le fil de sa problématique didactique : déchiffrer, comprendre l'histoire et découvrir une nouvelle CGP.

Le déchiffrement du texte effectué phrase par phrase est accompagné d'un geste d'entourage de mots de différentes couleurs, visant à distinguer les mots reconnus, « déjà rencontrés », des mots décodables, « *les mots qu'on peut lire parce que ça ressemble à quelque chose qu'on a déjà vu* » (ACS P8- 273) mais à les différencier aussi des mots contenant la CGP de la leçon du jour (ici les mots contenant « é »). Les mots lus par l'enseignant ou par une élève lectrice sont repérés par une autre couleur. Il s'appuie en effet sur les élèves décodeurs pour lire le texte ce qui lui permet de dépasser les difficultés de déchiffrement lorsque les mots nouveaux contiennent la CGP étudiée. **P8** a donc pensé et organisé cette lecture-découverte dont il a fait évoluer la forme depuis le début de l'année: « *Au début je faisais une couleur par mot et heu, ben au tout début y avait pas beaucoup de mots donc ça passait les premières leçons après je me suis dit non mais y'a une constance des mots quand même alors bon c'est si je les colorie en orange dans le premier il faudrait que je les colorie en mais bon au bout d'un moment y a plus de couleurs et puis heu, en fait je me suis arrêtée le jour où j'ai dit regarde c'est le mot bleu et je me suis dit non, parce que sinon c'est enfin le jour où il sera plus en bleu ce sera plus le même mot donc je me suis dit non il faut que je trouve autre chose, il faut que j'utilise autrement mes couleurs* » (ACS P8- 285).

Par ailleurs, la découverte et la reconnaissance de la nouvelle correspondance « é » →/e/ est explicitement travaillée, **P8** n'hésitant pas à plusieurs reprises à créer des ruptures dans la lecture du texte pour renforcer, par imprégnation, la reconnaissance de la CGP (comme le montre les activités scolaires surlignées en vers dans le Tableau 7 ci-dessus). Cette volonté se dégage aussi de l'entretien :

303	Chercheuse :	Pourquoi tu le fais réécrire le mot « télé » là, il y a des choses que tu as réécrites au tableau ?
304	P8 :	J'ai... déjà j'aime bien réécrire parce que c'est une écriture différente et puis là heu ben c'était vraiment dans le ben y a tombé je crois et puis télé c'était vraiment un mot enfin ça va être un mot repère quoi

L'élaboration du sens est aussi un fil conducteur selon une dialectique outil-objet (Douady, 1992). Le sens est outil quand il aide à identifier le mot par le recours au contexte mais il est aussi objet implicite d'enseignement tout au long de la découverte du texte. La relecture, à voix haute, plus fluide et la mise en voix contribuent aussi à l'élaboration de la compréhension :

344	Chercheuse :	D'accord et donc tu fais relire en disant la phrase hein en mettant le ton et puis tu dis heu, on va relire pour voir si ça veut bien dire quelque chose
345	P8 :	Parce que là ça les ils il y a un moment y a une phrase heu, c'est « il a allumé » je crois ou je sais plus quelle phrase c'est
346	Chercheuse :	Oui c'est ça
347	P8 :	Et du coup effectivement prise toute seule, il a allumé quoi ? c'était heu ça voulait rien enfin pour eux ça voulait rien dire donc justement ça voulait dire quelque chose parce que y avait eu d'autres phrases avant.

Toutefois, la construction de la compréhension du texte ne semble pas étayée de connaissances théoriques et relève plutôt du bon sens, de l'expérientiel. Ainsi, lorsqu'en entretien **P8** revient, à notre demande, sur l'épisode 4-11, le discours est chargé d'incertitudes. L'enseignant fait référence à des exercices sur les pronoms mais ne revient pas sur la difficulté pour les élèves à inférer, ici à comprendre la reprise anaphorique « elle » dont le référent « télé » apparaît dans une phrase précédente du texte (annexe 8).

354	Chercheuse :	Alors ça j'imagine que c'est pas prévu non plus dans, qu'est-ce qui te fais donc choisir de t'arrêter sur le « qui c'est elle ? » ?
355	P8 :	Parce que heu, on déchiffre phrase par phrase, donc heu, on essaye une phrase a un sens et là c'est un pronom ça reprend quelque chose et heu et heu et en plus là on commençait à parler de Pascale qui est une fille en fait donc heu, oui ben voilà c'est...
356	Chercheuse :	Tu penses que c'est une difficulté pour les enfants ?
357	P8 :	...
358	Chercheuse :	De connaître les référents de faire systématiquement référence
359	P8 :	C'est pas une difficulté mais je pense que c'était heu, parce que là bien sûr c'est pas Pascale qui est tombée sur le vélo de Pascale mais heu, c'est heu... d'autant que enfin oui c'est vrai on n'a pas mal d'exercices ou faut qu'on essaye de dire heu... là heu... ben c'était vendredi... heu... le boucher a le nez bouché, il est enrhumé, et fallait qu'on on avait tout un exercice il fallait qu'on écrive il ou elle
360	Chercheuse :	D'accord
361	P8 :	Donc déjà on travaille sur les pronoms à quoi ça sert
362	Chercheuse :	Ça c'était un exercice du manuel de lecture ?
363	P8 :	Oui mais plus tard. C'était pas dans la leçon É enfin quoi que si puisque c'était le nez bouché c'était la leçon d'après mais heu... oui non enfin je sais pas... tout à coup comme ça elle qui c'est ? c'était pas Pascale c'était vraiment heu la télé

Pour **P8**, la ponctuation « fait partie de la lecture » et permet d'oraliser le texte. Son étude est intégrée à la découverte du texte mais ne fait pas l'objet d'un travail systématique et formalisé dans une leçon spécifique (ACS P8 – 263). Par ailleurs, la relecture totale du texte qui contribue sans nul doute à établir une représentation globale de ce qui se joue dans l'histoire (et qui n'a pas été réalisée par ses collègues débutants) est motivée par d'autres

intérêts que celui d'aider les élèves à comprendre le texte. En effet, **P8** souhaite ainsi faire participer une élève déjà lectrice et dans une optique constructiviste du savoir, permettre aux élèves de constater le résultat de leur activité de déchiffrage, l'enseignant restant en retrait : « Léa parce que heu, elle aura pas énormément travaillé pendant la séance enfin elle est peut-être venue faire une phrase mais c'est vrai qu'en règle générale comme elle y arrive vraiment bien ce serait pas profitable pour les autres donc elle elle va venir et puis justement parce que elle elle en est à un stade où elle va on commence à regarder un peu la ponctuation le respect des points, des « oh ! » intonation donc heu, elle il faut qu'elle ait du texte donc pour elle c'est bien et puis pour le reste de la classe, on a construit petit à petit cette histoire et là y est on la redit elle est tout entière et je veux pas que ce soit moi c'est pas moi qui vais relire le texte c'est eux parce que c'est eux qui l'ont lue c'est je veux vraiment qu'ils gardent ça qu'ils se disent c'est eux qui ont tout fait quoi, moi j'ai juste entouré » (ACS P8 – 390). **P8** ne s'appuie donc pas sur des connaissances théoriques. Celles acquises en formation lui laissent peu de souvenirs. Il indiquera dans l'entretien avoir simplement bénéficié de « quelque chose sur l'écriture parce que je me souviens avoir eu, j'ai un document sur l'apprentissage des lettres et puis vraiment une progression sur l'apprentissage des lettres » et d'avoir assisté semble-t-il à une intervention de P3 qui au contraire de P6, ne lui a pas été profitable ; ici la pratique experte rebute, fait peur : « sur la lecture je suis heu... on a eu je me souviens avoir eu une conférence avec un enseignant expert qui est venu nous présenter ses méthodes et en fait ça fait plus peur qu'autre chose parce qu'on se dit ben oui c'est super c'est qui fait mais bon ça fait 30 ans qu'il connaît heu, qu'il est là avec les élèves que il sait ce qu'il faut attendre, il sait heu (rires) ça fait plus bon ben c'est le maître, dans dix ans j'espère que j'arriverai à faire quelque chose qui y ressemble. » (ACS P8 – 92).

P8 est donc le seul professeur qui articule travail sur le code et construction du sens au cours de cette étape de lecture-découverte d'un texte narratif. Il y parvient au prix de multiples adaptations qui le conduisent à mettre en place un système de déchiffrage qui suit un certain rituel. L'entourage des mots avec différentes couleurs, selon qu'ils sont lus par voie directe ou indirecte conduit à une lecture très découpée qui incite à des relectures nombreuses. Le sens de la théâtralisation conduit **P8** à des mises en voix supportées par un accès au sens du texte. Cette pratique de la forme scolaire « lecture-découverte d'un texte narratif » ne semble toutefois possible qu'avec un petit groupe d'élèves regroupés devant le texte autour de l'enseignant. Le rituel permet un cadrage fort que l'enseignant doit encore renforcer par

quelques interventions de gestion de la discipline. De nombreux savoirs semblent donc convoqués dans les activités scolaires qui se succèdent comme un rituel dans l'étape 4 du synopsis, qu'ils relèvent de l'étude du code ou du travail sur la compréhension. Intégrés dans le cours du déchiffrement du texte, ils ne font pas, dans cette étape là, l'objet de formalisations claires pour les élèves. L'institutionnalisation de la CGP « é » /e/ consistera dans l'étape suivante, à demander aux élèves et plus particulièrement à Léa, déjà lectrice : « *Alors quel son, quel est le son, CP, Matthieu quel est le son que nous avons découvert aujourd'hui ? Léa ?* » (Obs. 1483) et à l'associer avec le graphème correspondant. Les élèves seront ensuite amenés à travailler en autonomie sur des connaissances construites de manière empirique (étape 5-3 du synopsis). C'est à ce moment là que l'enseignant, dans la passation de consigne se sentira obligé de traiter brièvement de la composante phonologique pour que les élèves réussissent la tâche :

vidéo	P8: « alors attention, premier exercice, on colorie les cases si on entend le son /e/. C'est quoi le premier dessin ? /.../ ba lai. Est-ce qu'on dit /bale/ (balé) ? Des élèves : non balai. P8 : ba lai, nous est-ce que c'est le son /ε/ ? (è) Les élèves : ... P8 : c'est le son ? Des élèves/e/ (é). P8 : /eeeeeeeeeee/, /eeeeeeee/ d'accord ?/
396 Chercheuse :	j'imagine que là tu crains heu...
397 P8 :	Là oui que ben /bale/ et donc heu... oui j'ai bien appuyé là le /e/ on ouvre grand la bouche le /e/ c'est un accent aigu on fait un sourire... donc heu, oui au moment de la consigne faut essayer d'anticiper
398 Chercheuse :	Parce que à ce moment là y a pas eu avant comme c'est le bon là c'est la découverte du texte donc j'ai compris là avec tes explications qu'ils découvrent le texte et qu'en même temps vous commencez de voir qu'on entend /e/ et de le transcrire ce /e/ mais donc du coup y a pas un moment spécifique où tu travailles à l'oreille le /e/ puisque là tu es obligée de faire la discrimination entre le /e/ et le /ε /
399 P8 :	Ben c'est ce qu'on quand on fait la lecture de la gamme de syllabes après on travaille on donc y a des syllabes à lire et puis on a tout ben justement on compte quand est-ce qu'on entend le /e/ heu, donc heu...
400 Chercheuse :	D'accord
401 P8 :	Ça fait un peu à l'envers en fait parce que on fait les exercices avant d'avoir fait

La structuration des connaissances se poursuit donc dans le cours des exercices que propose le manuel à la suite de la lecture-découverte de texte. C'est l'entretien d'ACS qui permet à **P8** de se rendre compte que c'est peut-être « à l'envers ».

Le jeune professeur montre une grande préoccupation à la réussite d'une tâche complexe : articuler code et sens dans une activité de lecture-découverte de texte narratif sans que les composantes indispensables à leur apprentissage fassent l'objet d'une activité spécifique, contrairement à P6 et aux enseignants experts. L'entretien montre aussi que ces savoirs qui nécessitent des élèves une forte abstraction sont très peu, voire pas du tout théorisés par l'enseignant, à l'image de ce que dit **P8** dans l'entretien à propos de la ponctuation:

259	P8 :	Repérer quand est-ce que ça commence quand est-ce que ça finit, que les guillemets c'est quand quelqu'un va parler
260	Chercheuse :	Oui et qu'est-ce qui te fait dire toi que bon ben il faut que tu fasses cela alors ?
261	P8 :	C'est venu d'eux, c'est eux qui ont remarqué qu'il y avait ça et c'est heu...
262	Chercheuse :	Mais tu aurais pu ne pas t'arrêter... sur ces questions là ?
263	P8 :	Oui mais parce que ça fait vraiment partie de la lecture, c'est le texte, la ponctuation ça fait partie du texte , en plus ben moi je suis assez on va dire expressive, donc le « ah oh ! » et eux du coup le sont aussi et on a bien vu quand c'était écrit un O avec un H et puis un point d'interrogation alors on crie et puis là il y en a un donc ça fait partie le point d'exclamation ils savent que ça va changer quelque chose à la façon de lire , donc heu donc ça fait partie de la lecture la ponctuation, donc le fait qu'on va parler le dialogue va commencer c'est heu, ça fait partie de la lecture
264	Chercheuse :	Et donc c'est quelque chose que tu fais remarquer en cours de lecture en cours de découverte de texte, en revanche tu tu ne fais pas de leçon systématique sur ces questions là ?
265	P8 :	Non, non, j'ai heu, on a fait juste une chose pour dire que on les phrases elles commençaient par une majuscule et elles finissaient par un point mais après toutes les remarques sur les points d'exclamation, points d'interrogation, guillemets, tous ces signes de ponctuation qui sont déjà remarqués ils le savent , quand il y a un point d'interrogation ils savent que ça va être une question qu'on va se demander quelque chose, ils commencent là les guillemets mais non on formalise enfin on n'a pas de leçon

Dans ce cas aussi, tout se passe comme si les élèves connaissaient le rôle de la ponctuation dans un texte : elle fait partie de la lecture et sert l'oralisation.

L'analyse du synopsis montre que **P8**, enseignant novice, articule différentes composantes indispensables à l'apprentissage de la lecture-écriture qui relèvent aussi bien de la compréhension du système de la langue écrite que de la compréhension d'un récit. Dans sa forme aboutie, comme un rituel, **P8** sollicite les élèves pour qu'ils travaillent sur le code et élaborent progressivement la compréhension du texte. Cette mise en œuvre de la forme scolaire qu'est la « lecture-découverte de texte » n'est pas très éloignée, dans ses grandes lignes de celle décrite par S. Cèbe & R. Goigoux (2006, pp. 57-60), exemplaire à plus d'un titre, à ceci près, qu'à l'instar de ses collègues débutants, **P8** intègre la découverte et la reconnaissance d'une nouvelle CGP. Si **P8** ne suit pas les indications du guide pédagogique dans la mesure où un travail phonologique et une découverte de la CGP ne précèdent pas la découverte du texte, dans la mesure où les mots du texte la contenant ne sont pas donnés avant le déchiffrement, on peut dire que **P8** va au-delà de ces prescriptions en ce qui concerne l'élaboration de la compréhension du texte.

6.3.3.e. La lecture-découverte d'un texte, une forme scolaire dont le sens reste à formaliser

La lecture-découverte du texte est une forme scolaire inscrite dans le genre professionnel, très complexe « *car elle oblige à mobiliser un grand nombre de savoirs et*

savoir-faire en lecture » (MEN / DESCO, 2003, p.24). La tâche vise l'exploration d'un texte, la construction du sens de ce texte à partir de divers indices que les élèves doivent repérer (y compris l'illustration qui l'accompagne souvent). Pour cela, il est nécessaire de combiner des procédures d'identification des mots (et par là même de renforcer les connaissances sur le code) et de compréhension de l'écrit, de s'appuyer sur des savoirs relatifs à la dimension textuelle et sur les aspects linguistiques et langagiers. Dans cette démarche collective guidée par l'enseignant (MEN / DESCO, 2003, p24), l'enseignant doit conduire les élèves à mettre en œuvre et à valider, en les articulant, les différentes procédures par lesquelles on traite le code (identification ou déchiffrement des mots, repérage des morphèmes...) et par lesquelles on élabore la compréhension (construction de représentations au fur et à mesure de l'avancée dans le texte, retours en arrière pour vérification et validation, gestion des inférences...). Il doit en outre veiller à faire expliciter les stratégies, à faire verbaliser les points d'appui, les preuves, les réfutations... pour que les élèves, au bout du compte, comprennent ce qu'en réalité ils devront pouvoir faire seuls face à un texte. Cela nécessite de faire des choix éclairés par des fondements théoriques. Les professeurs novices semblent en outre complexifier la tâche dans la mesure où ils y associent la découverte et la reconnaissance d'une nouvelle CGP. Les textes spécifiquement créés pour découvrir une nouvelle CGP, découpés et lus phrase par phrase nécessiteraient pourtant aussi un travail explicite de compréhension. En réalité; ils semblent sources de difficultés dans le déchiffrement dans la mesure où les élèves doivent décoder de nombreux mots comportant cette nouvelle CGP sans étude préalable. Par ailleurs, si comme dans les classes de **P5** et **P8**, l'enseignement du code n'est pas plus explicite dans les séances de lecture, le risque est grand que les élèves les plus fragiles prennent du retard dans l'automatisation de son traitement, quand bien même la tâche de lecture-découverte laisserait, en apparence, le sentiment d'avoir été réussie, collectivement.

Au final, alors que le sens du texte revêt une importance certaine pour tous, cette visée n'est pas forcément traitée explicitement ; seul **P1** qui a fait précéder le déchiffrement du texte d'un travail sur la CGP, consacre une activité spécifique à l'élaboration du sens global. Car ce ne sont pas les quelques explicitations du lexique (néanmoins indispensables à l'élaboration de la compréhension) qui peuvent seules contribuer à une élaboration cohérente de la compréhension. On sait aussi que la compréhension de l'écrit est très dépendante des compétences syntaxiques du lecteur (qui ne dispose pas des mêmes ressources qu'à l'oral). Si les enseignants s'appuient sur la syntaxe pour aider à l'identification des mots, les synopsis

montrent qu'ils ne travaillent pas explicitement les aspects syntaxico-sémantiques de l'écrit, ni la structure des textes qui pourtant s'y prêteraient. La relecture magistrale ou par un élève lecteur qui faciliterait la compréhension dans la mesure où le texte est oralisé n'est pas non plus programmée par tous les professeurs débutants.

On peut alors se demander quels objets sont explicitement enseignés dans le cours de la tâche et quelle représentation de l'activité de lecture, les élèves élaborent, la pratique réitérée de cette forme scolaire induisant des manières de faire qui finissent par construire un véritable modèle en acte : lire c'est déchiffrer tous les mots du texte. D'autant que le texte est rarement interrogé comme objet (mais plutôt comme une succession d'actions réalisées par des personnages), et que le fonctionnement de la langue est plutôt un outil pragmatique de décodage du texte que l'objet de réflexions métalinguistiques en cours de lecture ou après la lecture.

6.3.4. L'étude du code dans les séances du début d'année, quelles configurations d'activités scolaires pour découvrir et formaliser les CGP étudiées?

Les prescriptions encouragent les enseignants à traiter dès le début de l'année les relations « entre sons et lettres » pour développer les compétences d'identification des mots. Nous avons vu que la maîtrise du code alphabétique et l'automatisation de la reconnaissance des mots sont indispensables à la lecture (et à la compréhension en lecture). L'étude des graphèmes, des phonèmes et de leur mise en relation doit donc être systématique et l'enseignement du code, explicite. On sait aussi que l'absence d'un tel apprentissage pénalise les élèves quel que soit leur milieu social et que le plus difficile à acquérir et à automatiser est l'identification des phonèmes. Tous les enseignants que nous avons filmés utilisent une méthode de lecture intégrant plus ou moins toutes les composantes nécessaires à l'apprentissage du lire-écrire. Nous avons vu que certains d'entre eux, intégraient la découverte et la reconnaissance d'une correspondance grapho-phonétique à la lecture-découverte d'un texte narratif (les professeurs débutants P5, P6, P8), d'autres préférant déconnecter cet apprentissage (les experts et P7). Tous déclarent programmer (sur deux jours ou dans la semaine) des activités au cours desquelles les élèves vont mémoriser les correspondances, renforcer leurs connaissances et les utiliser en lecture ou en production d'écrit. Notre méthodologie de recherche ne nous permet pas d'en faire un relevé exhaustif et nous ne saurions, ici non plus, vouloir comparer l'efficacité des choix des enseignants sur les

apprentissages de leurs élèves. En revanche, il nous a paru intéressant de comparer dans les séances mises en œuvre, les activités scolaires qui contribuent à développer chez les élèves, la maîtrise du code alphabétique. Que permettent-elles de traiter ? En quoi sont-elles susceptibles de favoriser la compréhension du principe alphabétique et l'appropriation du code par tous les élèves de la classe ? Pour y répondre nous avons cherché à voir dans les synopsis, quelles activités spécifiques ou non, permettaient l'émergence de la CGP étudiée, favorisaient l'établissement de la relation phonème-graphème et développaient la conscience phonologique ainsi que la connaissance du graphème. Nous avons aussi observé si dans ces mêmes séances, des activités de décodage, d'encodage et de mémorisation permettaient de renforcer les apprentissages et de fixer en mémoire la relation grapho-phonétique. Les tableaux ci-dessous regroupent les différentes activités menées dans ce domaine d'apprentissage, dans les dispositifs décrochés de la lecture-découverte d'un texte et dans les dispositifs intégrés à cette lecture (On retrouve aussi ces tableaux en annexe 10 et 11)

Tableau 8: les activités mises en œuvre pour l'étude des CGP (dispositif didactique décroché de la lecture-découverte d'un texte)

	P1	P2	P4	P3	P7
CGP	« u » /y/	/p/	« e » /ɛ/	« r » /r/	« r » /r/
Emergence de la CGP	Entrée phonémique - Recherche du phonème commun à trois mots dessinés au tableau sous forme de devinette (1-2)	Entrée phonémique - Recherche du nom de quatre dessins au tableau (champignon, chapeau, écharpe, épée) - Devinette de la tâche : trouver le « son » (présent dans les quatre mots) qui va être travaillé en lecture (3-2)	Entrée phonémique - Présentation de l'activité : découvrir un nouveau son (2-2) - Rappel des CPG étudiées (/r/ « r » ; /m/ « m » ; /a/ « a » ; /l/ « l » ; (2-2) - Ecoute d'une phrase (« Le renard regarde le petit cheval sur le chemin ») et devinette du phonème étudié /ə/ - comparaison des occurrences de /r/ et de /ə/dans la phrase orale - Comptage des occurrences du phonème /ə/dans la phrase orale (2-3)	Entrée graphémique Au cours de la lecture du texte déchiffré la veille	Entrée phonémique : - Rappel de la correspondance /r/ « r » découverte au cours de la lecture du texte déchiffré la veille - Recherche de mots contenant le phonème /r/ à partir de l'image du manuel (4-1)
Etablissement de la CGP	- Repérage des « u » dans les mots « lune, tortue, nuage » (les entourer) (1-4) - Epellation des lettres des mots (1-4) - Formalisation de la correspondance : notation du phonème (1-4)	Pas de correspondance établie dans cette séance	- Recherche et proposition par les élèves de mots contenant le phonème /ɛ/ écrits par P4 au tableau (3-1) - Devinettes de mots contenant le phonème /ɛ/ : vérification par frapper de syllabes et écriture des mots au tableau par P4 (3-2) - Recherche de la lettre « e » dans les mots écrits au tableau (passage successif d'un élève au tableau : entourage de « e » ; • identification des mots par reconnaissance, prélèvement d'indices et appui sur les « souvenirs » • valeur phonémique du « e » différente de /ɛ/ dans les mots « vendredi » puis « mercredi » et « regarder » (3-3 et 3-4)	- Reconnaissance de la CGP (repérée la veille) au cours de l'étude d'un mot du texte (« griffe »); (3-6) - Rappel des mots connus contenant la lettre « r » (les prénoms, les jours de la semaine) (4-1)	- Ecriture au tableau des mots contenant /r/ proposés par les élèves (4-1) - Repérage de la lettre « r » dans les mots écrits au tableau (entourage par un élève, successivement) et rappel de la CPG (4-3)
Conscience phonologique	- Discrimination auditive des phonèmes des mots « lune, tortue, nuage » et encodage des mots par P1 (1-3) - Discrimination auditive : repérage des mots contenant le phonème /y/ (jeu de « pigeon vole ») (7-1)	- Réponse à la devinette : dire le « son » à l'oreille de P2 (3-3 et 3-4) - Prononciation du phonème étudié : /p/ (3-5) - Exercice individuel de repérage du phonème dans un mot oral (représentation iconographique) et localisation dans la syllabe orale du mot (4-1 et 4-2) - Différenciation : entraînement phonologique (groupe de soutien) sur les syllabes orales (suppression, substitution) (4-2)	- « Chasse au son » /ə/sous forme d'un jeu de « pigeon vole » : frappe des syllabes et localisation du phonème (au début, au milieu ou à la fin du mot) (2-4) et (2-5) - Exercice en autonomie de repérage de mots (images) contenant /ɛ/ (5-1) - Exercice sur fichier de localisation des syllabes orales contenant le phonème /ɛ/ (5-4)	- Prononciation du « r » dans « griffe » (3-6) - Jeu de « question pour un champion » : deviner un mot qui commence par la lettre « r » suivant la définition donnée (5-1 à 5-4)	- Observation des mots écrits au tableau et rappel de la correspondance « nom de la lettre » / « son de la lettre » - Classement des mots écrits au tableau suivant la place de la lettre « r » dans le mot (au début, au milieu, à la fin) (4-5)

ANALYSE EMPIRIQUE / Chapitre 6 : Une analyse macroscopique des séances : les synopsis

	P1	P2	P4	P3	P7
Etude du graphème	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture de la graphie de /y/ par une élève puis par P1 (1-2) - Ecriture de tous les mots du texte contenant « u » (4-1) - Démonstration magistrale de la graphie « u » (6-1) 		<ul style="list-style-type: none"> - Tracé (formalisation par P4) des allographes de la lettre « e » (en cursive et en scripte) - Passation de consigne et exercice en autonomie : entourer la lettre « e » dans les mots (5-5) - repérage du tracé de la lettre (hauteur et sens de rotation) puis tracé de la lettre dans l'espace (7-1) - Entraînement sur l'ardoise (en autonomie) (7-2) - Ecriture du « e » entre deux lignes sur l'ardoise (7-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel des différentes « façons de tracer la lettre » (les allographes) (4-1) - Ecriture de la lettre « r » au tableau par un élève ; observation ; correction ; verbalisation des gestes (6-1) - Description du tracé de la lettre « r » et graphie par P3 (6-3) - Entraînement à l'écriture sur l'ardoise (6-4) - Remédiation collective et démonstration magistrale (6-5) - Nouvel entraînement sur l'ardoise et correction individuelle des tracés (6-6) - Réécriture et vérification du tracé avant la dictée de syllabes (9-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'écriture manuscrite de « r » - Repérage de la lettre « r » dans l'alphabet (affiche en sous-main) (4-4) - Passation de consignes pour les exercices sur fiche : entourer la lettre « r » ou le mot contenant la lettre « r » ; volier des cases correspondant à des mots contenant « ar » - Ecriture de la lettre « r » en manuscrit (démonstration magistrale et entraînement dans l'espace (6-1) - Entraînement individuel à l'écriture de la lettre « r » (passage successif des élèves au tableau) ; correction publique (6-2) et entraînement individuel sur l'ardoise (6-2) - Ecriture de la lettre « r » en autonomie, sur fiche (6-3)
Décodage	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse puis collective de syllabes contenant le phonème /y/ (1-5) - Observation du mot « un » : on voit « u » mais on n'entend pas /y/ (4-2) - Lecture collective de mots du texte contenant le phonème /y/ (4-5) - Lecture silencieuse de mots écrits au tableau (mur, bus, tulipe, nuage) et dessin des mots sur l'ardoise (5-1) - Lecture collective de mots écrits au tableau (la purée ; du sucre ; une voiture ; un pull ; une plume ; une mule) (5-3) - Lecture -devinette de mots du tableau contenant « u » (mouton, poule, cube, puni) ; barrer les mots dans lesquels on n'entend pas /y/ (6-1,2) 		<ul style="list-style-type: none"> - Lecture orale (tour à tour) des mots sur le fichier : « repas, le, il regarde, me, il est petit, de » - repérage du codage du « e » muet (lettre finale) avec des pointillés et lecture de mots : un arbre, il arrive - Lecture des mots : « petite, elle regarde » (4-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de syllabes de type CV (P3. montre, un élève lit « ri » ; « ra » ; « ré » ; « ro » ; recherche simultanée de mots contenant la syllabe orale (4-3) - Lecture de syllabes de type VC (« or », « ar », « ér ») ; de type VCV (« éru », « ori », « uri »), de type CVV (« rui », « réa », « ria ») (4-4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture collective des mots écrits au tableau (par décodage ou sollicitation de bons lecteurs) : « Marou, radis, rôti, radio, tabouret, raisin, placard, carotte, poire » (4-2)

ANALYSE EMPIRIQUE / Chapitre 6 : Une analyse macroscopique des séances : les synopsis

	P1	P2	P4	P3	P7
Encodage	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture sur le cahier de tous les mots du texte contenant « u » et entourage du mot au tableau (4-1) - Recherche des mots « bus », « mur », « lune » dans le texte et écriture en séparant les lettres (4-3) - Ecriture sur l'ardoise des seuls mots d'une liste contenant la graphie « u » (6-1) - Dictée de syllabes contenant le phonème /y/ (lu, mu, pu, ru) et dictée de mots (pure – mule) pour les volontaires (8-1) 			<ul style="list-style-type: none"> - Encodage de syllabes : P3 propose un assemblage (extrait d'un mot), un élève l'écrit au tableau avec les lettres mobiles (« iro ») (4-5) - Encodage de syllabes : un é. propose un assemblage (« lur ») à un autre é. qui l'écrit avec les lettres mobiles (4-6) - Exercice en autonomie sur fiche : retrouver et écrire la syllabe manquante dans un mot (7-2 et 8) - Diff : Encodage individuel d'une syllabe orale dans le cadre d'un atelier (« petit salon de lecture ») (8-2 à 8-5) et -dictée de syllabes 	
Mémorisation			<ul style="list-style-type: none"> - Identification du mot repère de la CPG /e/ « e » = « repas » (4-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en autonomie sur une fiche mémoire (mot référent ; écriture) (7-1 et 8) 	

Tableau 9: les activités mises en œuvre pour l'étude des CGP (dispositif didactique intégré à la lecture-découverte d'un texte)

CGP	P5 « b » /b/	P6 « ou » /u/	P8 « r » /r/
Emergence de la correspondance	Pas d'activité scolaire spécifique : émergence en cours de lecture de texte : - Déchiffrage du titre « Le barrage » lecture par un élève ; justifications par l'élève des correspondances grapho-phonémiques (pour « b », « a », « r », « ge ») (3-1)	- Reconnaissance de la correspondance phonème-graphème /u/ « ou » (suite à la lecture par un élève des mots « coups » et « loup » dans le texte) - (3-3) - Jeu de devinette : trouver « le son qui revient beaucoup dans le texte » (4-1)	- Identification par un élève de la CGP au cours de la lecture ; reprise par P8 plusieurs fois en cours de lecture de texte
Etablissement de la correspondance	- Découverte du mot « repère » de la correspondance « b » /b/ : « robe » - Découverte des allographes de la lettre « b » (5-1)	- Association du graphème « ou » au phonème /u/ ; lien avec l'étape 3-3 (4-1) - Exercice en autonomie : entourer les mots du texte contenant le phonème /u/ (4-2)	- Nombreux retours sur la correspondance en cours de lecture-découverte de texte. - Formalisation de la correspondance phonème-graphème : /e/ « é » (5-2)
Conscience phonologique		- Jeu de « Questions pour un champion » : répondre à une devinette en trouvant un mot contenant le phonème /u/ (5-1) - Localisation du phonème /u/ : au début, au milieu ou à la fin de mots proposés par l'enseignant puis par des élèves (5-3) - Recherche et proposition par les élèves de mots contenant le phonème /u/ et localisation du phonème (5-4) - Exercices en autonomie (7-1) : colorier les images de mots contenant le phonème /u/ ; dénomination colorier la case correspondant à la syllabe « pou » dans les mots ;	- Exercices en autonomie sur le fichier (5-3) : colorier les cases correspondant à des mots contenant le phonème /e/ ; dénomination des objets colorier la case « à l'endroit où l'on entend /pe/ « pé » ; dénomination des objets
Etude du graphème		- Démonstration de l'écriture du digramme « ou » au tableau - Entraînement à l'écriture du digramme sur l'ardoise (8-3)	- Repérage du sens de l'accent aigu - Tracé dans l'espace de l'accent aigu (5-2)
Décodage	- Décodage de syllabes contenant la lettre « b » dans le manuel (5-2)	- Relecture de mots du texte contenant « ou » (4-5) - Exercices en autonomie (7-1) trouver la syllabe « pirate » dans un mot retrouver le mot « étiquette »	- Exercices en autonomie sur le fichier (5-3) : barrer l'intrus (mot ne contenant pas le phonème /e/, le phonème /b/ et le phonème /u/) repérer la syllabe pirate dans les mots
Encodage		- Encodage de mots avec des lettres mobiles ; passage successif d'un élève au tableau (6-1) - Propositions par un élève de mots d'une syllabe à encoder puis proposition de syllabes par l'enseignant (6-2) - Encodage de mots donnés par l'enseignant (6-3) - Encodage de la syllabe « ours » sur l'ardoise	
Mémorisation			

6.3.4.a. De l'émergence de la correspondance graphème-phonème à sa mémorisation, comment les enseignants organisent-ils cet apprentissage du code ?

Le dispositif didactique de lecture-découverte de textes que, dans notre recherche, tous les enseignants mettent en œuvre, vise, nous l'avons vu à développer dans le même temps, et en interaction, de nombreuses compétences nécessaires à l'apprentissage du lire-écrire. Dans cette situation, qui permet une rencontre répétée avec l'écrit et sa manipulation, il ne fait pas de doute que les élèves, s'ils participent activement au travail de lecture, développent au cours de traitements implicites, des connaissances sur la structure du système alphabétique (connaissances visuo-orthographiques, phonologiques et morphologiques) que l'instruction explicite décuple (Demont & Gombert, 2004). En effet, « *la répétition de l'activité de lecture, permise par l'application par l'apprenti lecteur des stratégies qui lui ont été enseignées, entraîne une augmentation considérable des apprentissages implicites.* » (Ibid.). Les synopsis nous permettent de distinguer les activités qui relèvent d'un enseignement explicite, structuré, et celles qui, intégrées à la tâche de lecture-découverte du texte, sont susceptibles de développer des connaissances sur le code.

✦ L'émergence et l'établissement de la correspondance grapho-phonétique

Le Tableau 9: les activités mises en œuvre pour l'étude des CGP (dispositif didactique intégré à la lecture-découverte d'un texte) laisse entrevoir que la découverte d'une nouvelle correspondance est laissée aux élèves au gré du déchiffrage du texte. Dans tous les cas étudiés, c'est un élève sachant décoder les mots qui dévoile la correspondance. A la suite, les trois enseignants débutants engageront ou non des activités spécifiques, de manière plus ou moins structurée. **P5** se contente d'interroger les élèves pour voir s'ils connaissent la correspondance « b » /b/ sans pour autant s'en assurer et deux activités scolaires issues du manuel suivent le déchiffrage du texte (étape 5 du synopsis). **P8** verbalise (ou fait verbaliser) systématiquement la relation « é »→/e/ au cours du déchiffrage des mots du texte qui contiennent la correspondance puis instaure à la suite de la lecture-découverte, des activités qui visent la formalisation de cette CGP et un ancrage des savoirs acquis implicitement ou explicitement dans la lecture-découverte (étape 5 du synopsis) mais sous la forme d'exercices réalisés en autonomie. **P6** formule clairement aux élèves que la découverte de la correspondance « ou »→/u/ réalisée par un élève au cours de la lecture du texte sera reprise à

l'étape suivante. Il sera le seul des trois enseignants débutants, dans cette séance, à organiser un enseignement dans toutes les composantes que nous avons relevées (étapes 4 à 8 du synopsis de P6).

Dans les séances des enseignants qui mettent en place un enseignement décroché du code, qu'il précède ou qu'il fasse suite à la lecture-découverte d'un texte, l'émergence et l'établissement de la correspondance étudiée sont organisées. Notons ici que **P2** n'établira pas dans cette séance la correspondance entre le phonème étudié /p/ et le graphème « p », ce qui nous interroge quand au sens que les élèves peuvent donner à la seule activité de phonologie. Les entrées sont en général phonémiques (recherche du phonème étudié à partir d'images, de mots, de virelangue...) et donnent lieu à des épisodes d'une durée très variable. Seul **P3** assure la reconnaissance de la CGP « r »→/r/ en partant de la lettre et en demandant aux élèves de rappeler les mots connus qui la contiennent (les jours de la semaine, les prénoms de la classe). L'émergence de la relation entre graphème et phonème a eu lieu la veille dans le cadre d'une lecture-découverte de texte. Le point de départ de l'étude de la correspondance s'ancre donc ici sur des connaissances acquises (le nom de la lettre de l'alphabet, des mots reconnus dans le texte). Nous ne chercherons donc pas ici à comparer les séances mais les activités scolaires spécifiques à l'étude d'une nouvelle CGP. Ses collègues, pour repérer le graphème doivent auparavant créer un corpus de mots qu'ils écrivent au tableau. La lettre transcrivant le phonème préalablement identifié par divers jeux de langue orale est ensuite repérée. Notons que certains enseignants experts choisissent un jeu de devinettes (P1, P2, P4) qui prend parfois beaucoup de temps (près de 10 minutes pour l'étape 3 de la séance de P2, un peu plus de 5 min pour l'étape 2-3 de la séance de P4), et qui sans doute crée des obstacles et des malentendus pédagogiques maintenant bien connus⁶⁹ ; que le synopsis de la séance de P2

⁶⁹ La nature de l'activité intellectuelle sollicitée par une tâche (ici identifier un phonème) n'est pas toujours clairement identifiée par les élèves surtout si l'habillage de cette tâche (dessin, jeu, devinette) les conduit à se centrer sur des informations non pertinentes. L'un de ces malentendus pédagogiques est détaillé dans le paragraphe « Clarifier l'activité intellectuelle demandée » du livret « Lire au CP » (MEN / DESCO, 2003, p10) : « *Exploitant l'univers animalier d'un album, avec l'intention de faire identifier par les élèves le son /ou/ (sic), un maître demande de citer les animaux qui sont invités à entrer dans la maison du loup. Les enfants en proposent toutes sortes que le maître rejette à l'exception de poule, mouton, hibou, kangourou et pou. Certains élèves vont progressivement découvrir la règle de tri (proposer des noms d'animaux qui comportent le son /ou/), beaucoup n'y parviendront pas, obnubilés par la question du sens. Dès que le maître accepte poule, ils proposent coq, pour accompagner mouton ils suggèrent agneau, après pou ils risquent puce... » .*

illustre bien par une reprise des activités à l'identique dans des étapes différentes (étapes 3-2, 3-3 et 3-4 de la séance de P2) pour que les élèves finissent par réussir la tâche.

✦ La conscience phonologique

On connaît aussi l'importance de développer la conscience phonologique, l'entraînement des capacités métaphonologiques ayant des effets positifs sur le niveau d'habileté de lecture et l'influence de l'enseignement étant plus grande s'il est mis en œuvre avec le support des lettres graphiques que sans support (V. Rey & Sabater, 2007). La littérature propose aujourd'hui de nombreuses tâches de conscience phonologique aux enseignants, les manuels se contentant généralement de tâches d'identification et de localisation du phonème dans les mots. C'est la manière dont les enseignants gèrent ces tâches qui fait la différence essentielle entre les dispositifs mis en œuvre dans les séances vidéoscopées. **P2**, fait le choix d'y consacrer une grande part de sa séance, y compris en différenciant les tâches mais nous l'avons vu, sans établir préalablement de lien avec la graphie correspondante. A l'autre bout du curseur, **P5** n'aborde pas ce type de tâche (pourtant prévu dans le guide pédagogique du manuel). **P8**, à l'inverse des autres enseignants laisse les élèves réaliser ces tâches en autonomie (épisode 5-3) alors même que le déchiffrage des mots du texte avait montré des confusions phonémiques (épisode 4-12). Par ailleurs, en début de séance, les tâches de conscience phonologique encadrées par l'enseignant concernent une autre CGP (« b » → /b/). Sans préjuger de l'efficacité des dispositifs didactiques sur les apprentissages des élèves, les répercussions de tels choix (plus ou moins volontaires), notamment pour les élèves les plus fragiles, sont discutables.

On notera aussi au passage quelques autres points remarquables. Le premier concerne la similitude entre le type de tâches prescrites par **P3** et **P6**, l'activité prenant le même nom devant les élèves : « questions pour un champion ». On reconnaîtra ici, l'une des influences exercées par **P3** et que **P6** revendique. La recherche de la place du phonème dans le mot, comme le jeu de « pigeon-vole » sont aussi similaires à plusieurs enseignants, experts ou débutants. Ces activités, menées avec l'ensemble du groupe classe, semblent source de nombreux obstacles que nous pourrions quantifier avec l'analyse sous Sphinx. Si tel est le cas, sans doute serait-il opportun d'en mesurer le rapport coût-efficacité. Mais le plus surprenant vient d'une interprétation erronée de la forme scolaire de cette tâche que met en œuvre **P7**. Alors qu'il s'agit d'une activité métaphonologique, l'enseignant débutant demande à ses élèves de classer les mots suivant la place de la lettre « r » dans les mots recopiés au tableau.

On peut là encore considérer que les enseignants débutants peuvent mal interpréter certaines formes scolaires qui relèvent du genre professionnel, le sens réel de l'activité n'étant pas saisi ni relié à des connaissances théoriques.

Ajoutons que certaines activités métaphonologiques sont aussi intégrées dans d'autres types de tâches, notamment celles qui relèvent de l'encodage. Ainsi, **P1** (étape 4-3), comme **P3** (étapes 3-3, 3-4, 4-5, 4-6 et 9-3) font épeler des mots ou des assemblages de lettres en distinguant bien le nom et le « bruit » de la lettre. **P3** va même jusqu'à demander expressément aux élèves de « prononcer la lettre » y compris en faisant prolonger le son au cours de la relecture du texte : « *P3 : oui fais le... Tu vas le prononcer le mot "hélas" en faisant bien siffler le "s"... Vas-y on t'écoute. Ma : Hélasssssss* » (P3-S1-Obs. 148-149) ou dans les épisodes de l'étape 4. L'activité permet en outre de renforcer la connaissance des lettres dont on sait l'importance pour développer des capacités de décodage. Elle s'inscrit dans le sens des recherches qui avancent que la conscience phonémique et la connaissance des lettres entretiennent un lien d'interaction réciproque.

◆ L'étude du graphème

Les résultats des recherches incitent à articuler lecture et écriture. Les programmes considèrent cette articulation « indispensable » mais ne précisent pas exactement sa nature. On sait toutefois que l'écriture aide à assimiler la forme orthographique des mots. D'autre part, la reconnaissance des lettres serait meilleure quand les enfants ont appris à les écrire. On attend aussi des élèves qu'ils puissent reconnaître un mot quelle que soit son écriture (script, cursive, capitale d'imprimerie), qu'ils acquièrent le sens du tracé, la forme des lettres, les proportions et ligatures. La capacité à produire et à reproduire les lettres de mémoire, la sûreté et la rapidité du geste contribueront à soulager la mémoire de travail dans les productions écrites et l'on sait aujourd'hui que les compétences orthographiques et textuelles sont aussi liées à la composante motrice de l'écriture. L'automatisation de l'écriture permet de libérer des ressources cognitives et attentionnelles qui pourront alors se centrer sur d'autres habiletés nécessaires à la production d'écrit.

Nous nous centrerons ici sur les activités scolaires mises en œuvre pour découvrir et reconnaître les différents allographes de la lettre, pour entraîner le geste graphique et ainsi favoriser la mémorisation de la forme des lettres comme de la correspondance grapho-phonémique.

Dans la mesure où **P2** ne travaille pas dans la séance vidéoscopée la correspondance du graphème avec le phonème étudié, nous ne pouvons observer aucune activité se rapportant à la maîtrise du geste graphique ou à toute forme d'encodage. Des professeurs novices qui intègrent la découverte d'une CGP à la lecture-découverte d'un texte, seul **P6** consacre un temps spécifique d'étude du graphème avec un entraînement au tracé du digramme « ou » (épisode 8-3). **P8**, dans cette séance, insistera surtout sur le sens de l'accent aigu sans que les élèves s'exercent au tracé par écrit (épisode 5-2). Les autres enseignants (P1, P3, P4, P7) visent tous à ce que leurs élèves repèrent les différents allographes et observent le tracé de la lettre manuscrite (démonstration par un élève ou par l'enseignant). Toutefois les élèves de **P1** ne s'entraîneront pas à l'écrire en respectant les normes graphiques. En revanche, l'enseignant demandera à ses élèves d'écrire des mots contenant la graphie (épisode 4-1). L'écriture de la lettre fera l'objet de plusieurs activités scolaires dans les séances des autres enseignants, experts ou débutant. Cela laisse entrevoir des options pédagogiques divergentes que les entretiens d'auto-confrontation peuvent éclairer. Ainsi, comme en lecture, la production d'un écrit doit prendre sens pour **P1**. Les élèves doivent pouvoir écrire des mots et des phrases, dès le début de l'année, sans souci des normes graphiques (ACS P1-S1) :

343	Chercheuse:	Oui tout à l'heure tu disais que tu voulais que tu tenais absolument à associer lecture écriture
344	P1:	oui
345	Chercheuse:	que c'était important
346	P1:	Et dans écriture c'est écriture le geste graphique mais c'est écriture production d'écrit donc moi on produit une fois par semaine systématiquement sur un thème dès la première semaine j'insiste dès la première semaine c'est-à-dire que la première semaine ont sait peut-être que le nom on a appris globalement le mot chat et peut-être le mot... je sais pas heu je sais plus ce que c'est mon deuxième mot enfin j'ai deux mots chat maman papa voilà j'ai trois mots chat maman papa en début d'année et heu et ils connaissent leur prénom ils connaissent la lettre "a" bien souvent donc heu ça fait Mourad a un chat, Mourad a un papa voilà et on est dans la première période d'écriture
347	Chercheuse:	Donc tu leur demandes de de d'écrire
348	P1:	Sans savoir écrire graphiquement sans avoir la correction graphique
349	Chercheuse:	oui
350	P1:	Je leur demande d'entrée décrire des choses oui. je conçois qu'ils qu'ils ne soient pas sur la ligne, je conçois qu'ils soient pas dans la ligne, qu'ils sachent pas si la lettre elle sort de la ligne ou pas ça c'est pas mon problème je veux dire que dans un premier temps c'est leur montrer que on a besoin de des lettres pour écrire pour former un... Et voilà. Ce qui m'intéresse en fait c'est que la pensée heu qu'ils arrivent à dire que la pensée ben on arrive on arrive à la mettre à plat par l'écriture voilà j'arrive à transcrire c'est ça

A l'opposé, **P3** considère que la composante écriture doit s'inscrire dans une même progression que celle de la lecture. L'ACS montre d'ailleurs que ce choix est étayé par des lectures théoriques (ACS P3- S1) :

98	P3 :	/.../ il va y avoir toujours en lien ça j'aurais peut-être dû insister également dans le principe général dans le principe général hein, le chapeau n'est pas "lecture » mais « lecture-écriture » hein, et donc la méthode de lecture que je que j'applique dans ma classe heu, elle articule elle articule dans un va et
----	------	--

		vient permanent hein des activités de d'ailleurs on le voit bien dans la séance heu, dans un va et vient permanent des activités des activités de lecture et écriture hein, un va et vient permanent voilà. Y a pas non plus à différer l'apprentissage des règles de l'orthographe phonologique ni à différer heu l'écriture le graphisme-écriture ou à séparer les deux, y a pas trois progressions, y a une progression qui articule heu les différents apprentissages.
99	Chercheuse :	ça veut dire que tu suis la progression de la graphie de la lettre en lien avec
100	P3 :	voilà tout à fait, tout graphème découvert est pris dans sa complexité enfin dans tous dans tous ses aspects hein, il va y avoir effectivement pour cette pour cette lettre "r" là, donc déjà, repérage visuel ça veut dire et ça on le passe souvent à la trappe un petit peut aussi, il y a quatre systèmes d'écriture hein on a on a le script minuscule, on a la capitale d'imprimerie hein on a la cursive minuscule et les arabesques les majuscules, heu ce sont quatre allographes différents à mémoriser et heu, c'est quatre programmes de mémorisation dans le cerveau de l'élève hein, et c'est pourtant une même lettre il y a quatre allographes différents, Winter les travaux de Winter ont bien montré ça heu, et et l'élève pour fréquenter les textes il faut qu'il sache reconnaître au moins la lettre dans les trois systèmes parce que il va apprendre lui à l'écrire en cursive hein, bon cette lettre là "r" n'est pas très semblable, on prend la lettre "l" qui est encore qui est une des premières lettres qu'on voit et les allographes sont très éloignés les uns des autres sur le plan du tracé hein, on a une équerre pour la capitale d'imprimerie une grande boucle pour la cursive une arabesque bon compliquée et puis heu, et puis un simple bâton heu, pour le script minuscule qui peut d'ailleurs être un "i" majuscule aussi quand c'est quand c'est en début d'une phrase. Donc il y a lieu quand même de travailler, c'est la raison pour laquelle il y a un affichage aussi permanent des quatre, de la lettre réalisée dans les quatre systèmes d'écriture, donc y a ce travail là à faire aussi dans le repérage visuel. Donc voilà. Heu, alors on articule les apprentissages donc les activités donc de repérage visuel heu, d'observation tout simplement de repérage auditif localisation, de tracé hein tout graphème toute nouvelle lettre découverte va faire l'objet d'une leçon d'écriture on va apprendre à tracer cette lettre heu dans son tracé pur dans son tracé comme lettre isolée et, toujours dans un deuxième temps de la leçon heu l'étude des liaisons hein de la liaison de cette lettre avec la lettre précédente ou avec la lettre suivante

Un enseignement très explicite (que révèlent les sept épisodes de l'étape 6 du synopsis) permettra alors aux élèves d'observer les points de départ de la lettre, la trajectoire, le sens de rotation, les enchaînements avec les lettres qui précèdent ou qui suivent (ACS P3 – S1 – 102). En début d'année, les élèves n'écrivent pas ce qu'ils ne savent pas calligraphier et la production d'écrit passe plutôt par la dictée à l'adulte ou l'utilisation d'étiquettes-mots. C'est le seul expert qui pratique ainsi. **P2** s'appuie sur les acquis en maternelle⁷⁰ et estime que les élèves peuvent écrire des mots dès le début de l'année. Dès lors, l'entraînement graphique, différé, consiste surtout à savoir enchaîner les lettres pour écrire des mots (ACS P2 – S1- 315 à 318).

P7, débutant, est aussi attentif à la maîtrise du geste graphique en lien avec l'étude des graphèmes. Toutefois, comme ses autres collègues, lecture et écriture ne progressent pas au même rythme puisque les élèves copient des phrases en début d'année. L'ACS montre aussi

⁷⁰ Les programmes de la maternelle stipulent en effet qu'en fin d'école maternelle, les élèves doivent être capables de « copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés. » in « Qu'apprend-on à l'école maternelle », programmes 2006-2007.

combien l'articulation lecture-écriture reste floue chez ce jeune enseignant (mais l'entretien laisse dévoiler aussi que la prescription l'est tout autant !):

366	Chercheuse:	d'accord donc tu es attentif au sens dans lequel au sens de rotation tu disais tout à l'heure aux liaisons aux enchaînements heu et alors heu, donc en fait c'est toujours comme ça c'est on apprend la lettre le phonème et sa graphie?
367	P7:	Hum hum
368	Chercheuse:	l'écriture suit l'apprentissage de la lecture?
369	P7:	Voilà oui
370	Chercheuse:	d'accord et donc tu fais un entraînement systématique de la graphie de la lettre heu et au niveau de l'écriture enfin y'a d'autres activités que tu pratiques
371	P7:	heu à part la séance propre d'écriture? Malheureusement non, c'est vrai qu'on en a discuté aussi avec l'inspecteur un p'tit peu heu il faudrait heu bon, c'est quelque chose que je vais mettre en place je pense au mois de janvier heu même s'ils écrivent des phrases là de plus en plus de choses, heu
372	Chercheuse:	dans quel cadre ils écrivent des phrases alors? Donc ils font des activités d'écriture autre que l'entraînement puisqu'ils écrivent des phrases?
373	P7:	Sur le cahier d'écriture en fait à la suite de ce petit travail en autonomie on passe bon je sais plus si on le voit là dessus on passe au donc ils ont une feuille d'entraînement un p'tit peu au crayon de papier et après on passe au cahier du jour enfin un cahier d'écriture où là c'est au stylo bleu donc voilà c'est vraiment et là je mets de plus en plus de phrases entières
374	Chercheuse:	d'accord
375	P7:	et c'est vrai qu'il faudrait venir à ce qu'il y ait plus de, c'est ce que l'inspecteur m'a dit, plus de lien entre l'écriture et la lecture
376	Chercheuse:	et qu'est-ce que tu as compris de ce qu'il voulait dire par là?
377	P7:	Heu...
378	Chercheuse:	à ton avis qu'est-ce qu'il veut dire lien entre lecture et écriture?
379	P7:	Ben parce que là c'est plus de la copie qu'on fait. Heu, donc plus se rendre compte heu... oui de ... par exemple dans un texte heu on est pas obligés de tout copier on peut commencer à cette phrase là j leur dis on commence à tel mot on copie que cette ligne là cette phrase là et qui qui heu qu'ils fassent des allers et retours oui entre la lecture et l'écriture heu pas simplement la copie enfin c'est pas bête il en faut de la copie mais heu
380	Chercheuse:	c'est à dire qu'ils transcrivent à l'écrit heu l'oral
381	P7:	alors on fait des dictées de syllabes des choses comme ça bon... mais heu... oui que ce soit plus des phrases des choses comme ça

L'articulation lecture-écriture peut donc faire controverse. Quelle importance donner à la maîtrise du geste graphique dans l'étude du code? Quelle progression dans les apprentissages? Il serait intéressant que la recherche et la formation éclairent les enseignants dans ce domaine.

◆ Décodage et encodage

Si les enseignants considèrent que lecture et écriture vont de pair, on devrait observer dans une séance des activités scolaires de décodage et d'encodage. Non seulement les exercices d'encodage phonographiques permettent aux élèves de renforcer leurs connaissances du principe et du code alphabétique mais ils sont aussi pour l'enseignant un bon révélateur de la conception des élèves sur le rapport oral/écrit, de leurs connaissances et de leurs difficultés. Alors que tous les enseignants interviewés revendiquent cette articulation,

alors que tous mettent en œuvre des situations de décodage, seuls **P1**, **P3** et **P6** abordent la découverte d'une nouvelle correspondance phonème-graphème avec une activité d'encodage.

Si l'on observe les corpus sur lesquels les élèves exercent leur habileté de décodage, on peut remarquer que **P1** et **P3** choisissent d'organiser différentes activités de décodage de syllabes contenant la CGP étudiée. Alors que **P5** se contente de la lecture des quelques syllabes et mots de la gamme présentée par le manuel (décodage de « ba » « bou » « bo » et « boa » dans l'épisode 5-2), **P6** et **P7** prescrivent des tâches, par ailleurs complexes (repérer une syllabe pirate), que les élèves doivent réaliser en autonomie. Une étude plus approfondie devrait nous révéler si cela n'entraîne pas des obstacles et des difficultés chez leurs élèves qui n'ont pu préalablement s'entraîner.

De manière cohérente, **P3** demande à ses élèves d'encoder de simples assemblages de lettres, constituant des « morceaux de mots ». Plusieurs épisodes y sont consacrés au cours desquels les activités prennent des formes scolaires très différentes. Notons au passage que c'est aussi l'occasion pour cet enseignant de différencier les tâches. L'étape 8 est en effet une occasion de travail en ateliers, un groupe d'élèves passant successivement au « petit salon de lecture » encadré par le maître pendant qu'une grande partie du groupe classe travaille en autonomie. Dans cet atelier (S1- étape 8) situé en fond de classe, chaque élève devra procéder à l'encodage d'une syllabe, d'un assemblage de lettres au moyen de lettres mobiles magnétiques. Comme un rituel sans arrêt recommencé, devant le petit groupe d'élèves, au tableau, l'élève interrogé prononce ce que le maître lui a demandé d'écrire, il choisit les lettres appropriées parmi toutes celles qui ont été étudiées, les organise, relit ce qu'il a écrit en épelant. C'est aussi l'occasion de relier ces assemblages avec de « vrais mots » pour inscrire durablement la finalité de l'apprentissage : être capable de lire tous les mots (ACS P3 –S1) :

40	P3 :	quand on parlera peut-être de progression hein heu le travail sur la syllabe qu'il soit un travail en décodage ou en encodage est toujours présenté aux élèves comme heu l' activité qui va permettre de lire des morceaux de mots, morceaux de mots hein c'est le terme que j'utilise avec eux, qui que l'on va retrouver dans des quantités de mots du français hein et donc apprendre une nouvelle lettre apprendre une nouvelle correspondance c'est potentiellement être capable de déchiffrer heu tous les mots qui contiendront ce nouvel assemblage ou cette nouvelle correspondance voilà hein. Donc les syllabes sont présentées comme tel et sont toujours rattachées à des mots existants, on voit dans la séquence
41	Chercheuse :	hum hum
42	P3 :	hein on décode ou on encode /iro/ par exemple une syllabe du type de voyelle-consonne-voyelle qu'on va retrouver dans sirop par exemple etc. et dans gyrophare et dans plein d'autres mots
43	Chercheuse :	oui à plusieurs moments tu leur demandes
44	P3 :	et le fait d'initier les enfants à aller chercher un mot qui contient tel ou tel assemblage est à mon avis fondamental et permet aux enfants de bien mettre en perspective l'apprentissage, de donner en tout cas la finalité de l'apprentissage

P3 justifie qu'en début d'année, les activités récurrentes de décodage et d'encodage de syllabes prennent l'allure d'un rituel. Selon lui, cela « *participe de la compréhension du système* » et c'est parce « *qu'on va faire jouer toujours les mêmes poulies, les mêmes rouages que l'enfant va comprendre qu'il s'agit d'un système* » que les règles de décodage et d'encodage constituent des régularités qui vont s'appliquer de la même façon lorsque l'étude portera sur une autre correspondance (ACS P3-S1-150).

Ces « *explorations sur le code alphabétique* » sont facilitées par l'emploi d'un matériel pédagogique manipulable par les élèves, des lettres mobiles aimantées que l'enseignant a fabriquées. Ce matériel, devenu un instrument indispensable à l'enseignant pour médiatiser l'activité de lecture-écriture, autorise un passage à l'écrit alors que les élèves ne disposent pas de la fluidité du geste graphique. Il permet en effet à l'enseignant de clarifier, de rendre visible les opérations conceptuelles de décodage et d'encodage : « */.../ comme et il faut le faire dès la grande section heu heu, le maître de CP il est très démonstratif sur ces opérations hein très démonstratif et très descriptif sur ces opérations de décodage et d'encodage, c'est-à-dire que on voit des élèves qui assemblent des lettres, on on a un travail collectif on a un regard collectif dans dans le cœur de la leçon hein, mais qui va être ensuite repris hein, de façon beaucoup plus individuelle hein, donc heu heu, le maître à mon avis ça c'est un point important, doit être très démonstratif sur ces opérations, sur le comment on fait comment on fait avec sa bouche hein, on entend le maître et les élèves prononcer /.../* » (ACS P3- S1- 78). En supprimant les difficultés que rencontre tout scripteur débutant, et donc en allégeant la mémoire de travail, le matériel facilite la résolution des problèmes orthographiques que pose l'encodage de syllabes ou de mots.

P6 semble avoir compris tout l'intérêt qu'il pouvait retirer d'un tel matériel puisqu'il utilise aussi des lettres mobiles tout en adaptant l'activité lors de l'étape collective d'encodage de syllabes et de mots (étape 6). Cela lui permet tout à la fois de réduire la complexité de la tâche et de prendre en compte les élèves les plus en difficulté: « *C'est quelque chose pareil que j'ai vu en formation et qui m'avait semblé très intéressant surtout pour des élèves en difficulté heu pour qui la tâche d'écriture est déjà tellement complexe que mettre de l'encodage par-dessus heu ça devient insurmontable pour eux donc heu ben je l'utilise parce que c'est un instant un p'tit peu heu là il a pas la place qu'il devrait avoir, ça devrait être un instant un peu, très rythmé où heu les enfants viennent au tableau hop, on compose les lettres*

on retourne à sa place hop même que certains enfants puissent proposer des choses à écrire » (ACS P6 – 237).

◆ Mémorisation

Si l'on insiste beaucoup à l'école sur la mémorisation des formes orthographiques des mots, on évoque moins les difficultés des élèves fragiles à mémoriser les correspondances graphèmes/phonèmes. Outre les activités de décodage et d'encodage analysées ci-dessus, il nous semble donc important qu'une formalisation explicite et un ancrage mémoriel sous la forme d'outils référents soient organisés. Or, seuls deux enseignants, au cours ou à l'issue de la découverte d'une nouvelle correspondance prennent un temps pour constituer cette mémoire. **P4** indique précisément que le mot « repas » constituera le mot repère de la correspondance /ə/→ « e », tandis que **P3** demande à ses élèves de compléter une « fiche mémoire » contenant le mot référent, l'écriture de la graphie, et une gamme de syllabes et de mots à décoder. L'affichage didactique dans les classes montre toutefois que tous les enseignants utilisent des supports référents. Il reste que cette mémoire d'un nouveau savoir n'est pas construite dans la séance conçue pour la découverte et la reconnaissance d'une nouvelle CGP. Si nous avons observé dans les synopsis, des étapes spécifiques visant la mémorisation de mots outils (P2 et P7), le rappel des correspondances déjà étudiées et dans le cours des séances, des stratégies diverses pour aider à la mémorisation des phonèmes (historiettes, geste de rappel), **P3** est le seul à planifier un travail en autonomie sur une « fiche mémoire » (étapes 7-1 et 8). C'est une préoccupation importante puisqu'elle émerge dans le cours même de la séance et fait l'objet d'un échange dans l'entretien d'ACS :

Chercheuse :	mais c'est intéressant aussi. Là je m'étais arrêtée c'est quand tu as dit "elle l'a mis dans sa mémoire" et un petit peu plus loin tu dis "on va relire les voyelles les syllabes les consonnes qu'on a déjà travaillées..."
P3 :	oui
Chercheuse :	... Pour être sûr que tout le monde les a mis dans sa mémoire...
P3 :	oui oui parce qu'il s'agit bien de mémoriser hein, petit à petit des correspondances
Chercheuse :	oui donc c'est la question de "elle l'a mis dans sa mémoire"...
P3 :	effectivement alors heu heu au CP il y a lieu à chaque découverte d'une nouvelle correspondance de consolider la mémorisation , il y a heu heu comment heu d'abord, la première chose une chose pour moi importante dans l'enseignement d'une façon générale, ça aussi c'est de la pédagogie générale c'est que l'enfant soit bien repéré dans les apprentissages . Être repéré dans les apprentissages ça veut dire en gros comment on va cheminer hein comment on va s'y prendre donc la stratégie , comment on va apprendre à lire, ça c'est les premières représentations qu'on va installer pour que l'élève sache bien comment le maître va les guider hein et d'autre part il faut il faut pouvoir s'appuyer pour construire les nouveaux apprentissages il faut s'appuyer sur des choses qui sont stables hein, qui soient stables et donc le fait de réviser quotidiennement hein, les connaissances les correspondances déjà étudiées hein pour certains élèves évidemment ça posera pas de problème, le l'étude terminée c'est mis en mémoire de façon stabilisée, pour d'autres c'est encore fragile les connaissances sont pas les mémorisations sont pas stables , il va falloir chaque chaque jour prévoir hein à plusieurs moments de la journée heu heu un passage

en revue heu des correspondances déjà étudiées pour faire sonner la lettre, pour dire son nom hein on voit dans la séquence que la lettre "r" qui avait déjà été nommée depuis le début de l'année plusieurs fois et bien un enfant n'a pas pu la retrouver ou la lettre "l" je ne sais plus heu, n'a pas pu retrouver le nom de la lettre, il était à produire le phonème donc ces choses-là ça s'apprend donc heu, **on consolide on est attentif à au fait qu'il faut mémoriser les correspondances pour pouvoir heu ensuite les réutiliser** quoi. **Donc mémoriser effectivement de façon stabilisée définitive les correspondances c'est quelque chose d'important.** Souvent on peut observer que que l'étude ne prévoit pas ces paliers ces temps **ces temps de consolidation** hein, et on ne peut pas empiler comme ça l'étude des graphèmes sans faire des pauses,

Il nous semble que cette composante de l'étude des CGP est de nature à faire la différence et que ce type d'outil (« fiche mémoire », « cahier de sons ») contribue à aider les élèves les plus fragiles, par la formalisation qu'il induit mais aussi par le lien école-famille qu'il crée. Si les guides pédagogiques des manuels y font allusion (pas tous d'ailleurs, la plupart estimant sans doute que le manuel et le fichier d'exercices s'auto-suffisent), c'est surtout en termes de référentiels pouvant aider à la production d'écrits.

Après avoir étudié les différentes activités scolaires mises en œuvre pour l'étude d'une CGP, nous chercherons maintenant à analyser la cohérence de ces dispositifs didactiques. Nous postulons en effet que cette cohérence, et la progressivité interne aux dispositifs participent de la clarté cognitive pour l'enseignant des tâches et des enjeux de l'apprentissage du lire-écrire et sont une condition nécessaire à la visibilité des savoirs pour l'ensemble des élèves.

6.3.5. Cohérence des dispositifs didactiques mis en œuvre

S'ils s'appuient sur des textes, tous les enseignants que nous avons filmés ont néanmoins planifié une étude du code dès les premières séances d'enseignement-apprentissage du lire-écrire. Les principes méthodologiques avancés par les auteurs des manuels qu'ils utilisent recommandent tous un enseignement systématique et explicite du code indispensable à la compréhension de l'écrit. L'entrée proposée pour l'étude d'une CGP est toujours phonémique (y compris par les auteurs des manuels « Ratus » et « Grindelire »), le scénario proposé débutant toujours par une phase orale d'identification du phonème et de travail phonologique. On pourrait donc qualifier les méthodes utilisées de « mixte » ou d'« intégrative » selon les références. Toutefois, les organisations de la pratique que révèlent les synopsis sont sensiblement différentes.

Nous avons vu que trois des enseignants débutants omettaient cette phase de travail phonologique avant la lecture découverte d'un texte lequel pourtant comporte de nombreux mots contenant la CGP étudiée dans la leçon du jour. La cohérence du dispositif didactique qui se dégage nous semble très discutabile et nécessite qu'on observe de plus près les

difficultés que cela engendre. A vouloir tout articuler dans la même séance, il apparaît aussi que la construction de la compréhension du texte fait largement défaut, ce qui nous semble paradoxal quand on utilise un récit comme support d'apprentissages.

Nous avons vu aussi que **P3** est le seul à choisir une entrée par le graphème dans le cadre d'une méthode que nous pourrions qualifier d'*intégrative* et que lui-même désigne comme « *composite* ». On connaît les arguments développés par les défenseurs des méthodes dites phoniques lorsqu'il s'agit de les opposer aux arguments des défenseurs des méthodes dites syllabiques. **P3** préfère partir de la lettre parce que lire c'est partir de l'écrit, transcrire l'oral, c'est orthographier. Selon lui, cela permet de s'appuyer sur ce que l'élève connaît : les lettres de l'alphabet, des mots tels que les prénoms, les mots outils et les mots découverts dans les petits textes. On l'a vu, cela n'est pas contradictoire avec sa volonté de faire accéder les élèves au sens ni avec la nécessité d'effectuer un travail phonologique. Ce choix didactique, peu courant, mérite donc d'être débattu. Par ailleurs, l'ensemble du dispositif didactique mis en œuvre par **P3** nous semble cohérent avec les principes défendus par l'enseignant et les références théoriques sur l'apprentissage de la lecture. Il s'ensuit une cohérence dans la dynamique du dispositif. Il n'en est pas de même pour toutes les séances dont les synopsis rendent compte.

Nous avons déjà dit en effet que les choix didactiques de **P2**, enseignant expert, interrogeaient le rapport oral-écrit, lecture-écriture, dans la mesure où la séance d'apprentissage de la lecture ne fait apparaître que le seul travail phonologique (étapes 3 et 4) les autres étapes étant consacrées aux rituels et à la structuration de la langue orale. Il nous faudra aller plus loin pour comprendre les motivations de l'enseignant.

Par ailleurs, lorsque nous avons étudié les synopsis notamment pour catégoriser les activités mises en œuvre pour l'étude du code, nous avons pu relever que les choix didactiques suivants nous interrogeaient quant à la pertinence de la chronogenèse (évolution des temps de l'enseignement et de l'apprentissage), notamment la progressivité des apprentissages et quant à la façon dont les enseignants introduisent les objets de savoirs dans le milieu (mésogenèse), au final à la cohérence de l'ensemble du dispositif didactique :

- Le repérage préalable à la lecture du texte, du nombre de lignes, du nombre de phrases à l'aide de la ponctuation (majuscules, point), sans lien avec la structure, le sens de la phrase ou du texte (P1). D'autres enseignants s'appuient sur la

punctuation pour repérer formellement les phrases à décoder. On notera que la phrase est rarement reconnue par le sens (l'idée) qu'elle porte et plus souvent par la seule présence d'une majuscule et d'un point ;

- Des activités de décodage de mots contenant la nouvelle CGP avant son étude (P7-étape 4-2 de lecture des mots, proposés par les élèves, écrits au tableau par l'enseignant pour servir à repérer la lettre « r ») ;
- Un travail phonologique à partir de mots écrits au tableau (P7) ;
- Le décodage de mots inconnus contenant la graphie « ou » pour montrer que « u » ne se prononce pas toujours /y/, avant d'avoir étudié la correspondance « ou » → /u/ (P1) ;
- Des tâches d'encodage (de syllabes, de mots) contenant la CGP étudiée avant l'étude de la graphie (P1, P6) ;
- Des tâches complexes de manipulation de syllabes en autonomie sans enseignement préalable (P6, P8) lesquelles obligent l'enseignant (P6) à des ajustements sous forme d'aide individualisée et parfois même de retour collectif sur le sens et les modalités de la tâche.

L'analyse des synopsis montre bien qu'au-delà des principes méthodologiques affichés, ce sont les dispositifs didactiques mis en œuvre qui diffèrent d'un enseignant à l'autre. Alors que les experts aménagent ce que préconisent les auteurs des manuels dont ils disposent, suivant les orientations qu'ils se sont forgées par leurs lectures ou leur expérience, les enseignants novices semblent s'appuyer inégalement sur des références découvertes au cours de leur formation initiale. L'essentiel de ce qu'ils mettent en œuvre est construit à partir des artefacts utilisés (manuels, fichiers), de leçons observées en formation, de conseils de collègues. Ils peinent à expliciter leurs choix didactiques en les étayant de références théoriques et la cohérence des dispositifs comme la mise en œuvre de formes scolaires issus du genre professionnel s'en ressentent. Mais, comme nous l'avons vu, les choix didactiques des experts ne sont pas non plus exempts d'incohérences et peuvent nous interroger. Les analyses qui suivent chercheront à répondre aux questions soulevées dans cette étude des synopsis.

Avant cela, il nous semble intéressant d'étudier les synopsis des séances de classe menées en fin d'année par les experts (rappelons que pour des questions d'organisation du

calendrier de la recherche et de lourdeur du dispositif envisagé, nous n'avons pas pu filmer les débutants en fin d'année).

6.4. Cartographie des séances menées en fin d'année : à la poursuite du sens d'un texte

En fin d'année, toutes les séances d'enseignement-apprentissage présentées par les enseignants visent la compréhension de l'écrit.

La séance de **P1** est la seconde d'une séquence d'étude d'un album de littérature enfantine intitulé « Cœur d'Alice »⁷¹. L'enseignant dit l'avoir choisi pour le caractère réticent du texte (Tauveron, 1999). L'œuvre présente en effet une certaine résistance à la compréhension que **P1** résume : « *Ben parce que y'avait beaucoup d'implicite dedans, moi c'était ça qui m'intéressait heu, et puis sur la on va dire non seulement y'a cet l'implicite mais y'a aussi toute la difficulté de la langue parce que y'avait quand même des mots qu'étaient pas des expressions, des mots qu'étaient pas faciles.* » (ACS P1 – séance 2 – 204). Le texte, souvent poétique, dévoile en effet petit à petit l'univers d'une enfant sans que l'on sache qu'elle est handicapée. L'enseignant devra donc aider les élèves à engager deux modes de compréhension : littérale et inférentielle (Giasson, 1990) pour qu'ils puissent interpréter le texte. Nous verrons si les activités mises en œuvre dans la séance peuvent y contribuer.

La séance de **P2** est aussi la dernière d'une séquence d'étude d'un album « Planète Z-99 en vue ! » qui fait partie de la collection « Un monde à lire » qu'il a utilisé tout au long de l'année. C'est un choix de l'enseignant de revenir sur la totalité de l'histoire, le fichier destiné aux élèves n'exploitant que des extraits avec quelques questions de compréhension. Il s'agit de « *montrer aux enfants et bien qu'un album ça commence d'une certaine manière y'a des éléments qui apparaissent ça se termine d'une manière mais pas entre le début et la fin enfin le début et la fin y'a quelque chose qui a basculé souvent des choses comme ça et donc l'intérêt d'avoir ces lectures plus approfondies c'est de montrer comment ça se passe quoi comment on en arrive là* » (ACS P2 – séance 2 – 34). **P2** a le sentiment de faire progresser les élèves dans la compréhension au-delà des attentes des auteurs du manuel, quand ils travaillent

⁷¹ « Cœur d'Alice », Stéphane Servant & Cécile Gambini, Eds Rue du Monde.

à comprendre le schéma narratif et l'implicite du texte, à dégager le caractère des personnages, à discuter le rapport texte illustration (ACS P2 – séance 2 – 42 à 48). Le synopsis devrait nous permettre d'observer si la configuration des activités mises en œuvre autorise l'accès à une compréhension plus large du texte.

La séance que présente **P3**, plus longue, s'inscrit aussi dans une séquence d'étude d'une histoire « L'île des animaux ⁷² ». Les activités mises en œuvre visent donc la compréhension globale de l'histoire mais aussi l'analyse de la structure du dialogue, « finalement une séance d'observation de l'écrit d'observation réfléchi on pourrait dire sur la langue et un travail préparatoire ou complémentaire heu à la à la production un travail de production d'écrit » (ACS P3 – séance 2 – 20). C'est une séance « composite » comme aime à le dire l'enseignant qui associe déchiffrement de texte, élaboration de la compréhension, mise en voix, maîtrise de la langue et même selon lui « éducation du citoyen ». Elle revêt toutefois un caractère « exceptionnel » dans la mesure où le travail de préparation matériel effectué par l'enseignant est conséquent (découpage préalable d'étiquettes individuelles).

La séance de **P4** vient à la suite de séances de lecture de courts textes de poésie que les élèves doivent illustrer matériellement pour dresser des « tables de poésies alimentaires ». Elle s'inscrit dans un projet transdisciplinaire lecture-arts visuels. La première partie consiste à « jouer avec les mots » pour reconstituer des vers à partir de morceaux de phrases (ACS P4 – séance 2 – 84) tandis que la deuxième partie vise à organiser, par groupes de deux, la mise en voix de la poésie que les élèves illustrent matériellement. Nous chercherons à voir en quoi la configuration des activités que décrit le synopsis, leur succession, leur hiérarchie, leur contenu, permet aux élèves d'élaborer une compréhension de textes d'un genre différent.

Pour faciliter cette analyse, nous avons dans un premier temps, regroupé dans un même tableau (ci-dessous) les différentes étapes de chacune des séances. Nous y faisons plus clairement apparaître



- les activités de rappel du texte lu

⁷² « L'île des animaux », in Raconte-mi, raconte-moi, Jacqueline Pierre – annexe 7.

-  • les activités de lecture de texte (lecture magistrale, lecture à voix haute, mise en voix)
-  • les activités permettant d'élaborer une compréhension locale (explication lexicale, aide à inférer, reformulations partielles...)
-  • les activités permettant d'élaborer une compréhension globale
-  • les activités visant à développer des compétences textuelles.

Cette cartographie des séances de fin d'année, illustrée des propos que tiennent les enseignants sur leur pratique, devrait nous renseigner sur le sens qu'ils donnent à la compréhension de l'écrit: s'agit-il de la limiter au décodage des phrases et de l'intrigue principale (les actions, les personnages) ou s'agit-il aussi d'élaborer progressivement une représentation cohérente du texte et au-delà de rendre clairs les différents processus en jeu ?

Tableau 10: les objets d'apprentissage en jeu dans les séances menées par les experts en fin d'année

	P1 – Classe de CP (1h03min54s)	P2 – Classe de CP (0h53min50s)	P3 – Classe de CP (1h34min52s)	P4 – Classe de CP-CE1 (1h01min30s)
1	Rappel du début de l'histoire « Cœur d'Alice » (4'35) - Obs. 1-25	Vie de la classe / Rituels (4'15) - Obs. 1-46	Rappel du début d'une histoire lu la veille (« L'île des animaux ») et de la situation problème du schéma narratif (6'44) - Obs. 1-117	Vie de la classe / Rituels (7'01) - Obs. 1-78
2	Lecture de la suite de l'histoire (différenciation : lecture silencieuse autonome et déchiffrage) (8'36) - Obs. 25-260	Rappel du début de l'histoire (« Planète Z-99 en vue ! ») et lecture magistrale de l'épisode suivant (8'24) - Obs. 47-107	Lecture à haute voix du début de l'histoire (récit avec mise en voix des dialogues) (6'01) - Obs. 118-170	Construction de sens local : production de « vers » de poésies à partir de morceaux de phrases (26'14) - Obs. 60-495
3	Construction du sens du texte (représentations, recherche d'informations explicites et construction d'inférences) (12'50) - Obs. 261-479	Construction collective du sens d'un texte : lecture et analyse d'une comptine (10'12) - Obs. 108-294	Lecture à voix haute de la suite de l'histoire (7'16) - Obs. 171-235	Construction de sens global : construction d'une "table de poésies" illustrant des poésies ; mise en voix des poésies (17'45) - Obs. 496-769
4	Lecture du texte à voix haute ; construction partielle de la compréhension globale du texte (08'44) - Obs. 480-628	Construction du sens local (recherche d'informations explicites et implicites); différenciation : <ul style="list-style-type: none"> lecture silencieuse, et questions de compréhension aide à la lecture de texte et questions de compréhension identification de mots (19'44) - Obs. 295-714	Construction de la compréhension globale du texte lu et entendu (5'40) - Obs. 236-312	Lecture à voix haute des textes de poésie (14'29) - Obs. 721-917
5	Construction du sens global du texte ; différenciation (08'23) - Obs. 628-762	Découverte de la fin de l'histoire : lecture magistrale et construction d'une compréhension globale (9'54) - Obs. 715-867	Lecture à voix haute du texte (récit avec repérage et mise en voix des dialogues) (12'24) - Obs. 313-432	Récréation
6	Lecture de la suite de l'histoire et accès à la compréhension globale (synthèse) (12'36) - Obs. 763-988	Récréation	Etude de la structure d'un texte : le dialogue dans un récit (15'43) - Obs. 433-588	
7	Découverte de l'album, lecture magistrale reformulation de l'histoire et accès aux intentions de l'auteur (8'10) - Obs. 989-1125		Consolidation : lecture et reconstitution de dialogues; passation de consignes et répartition du travail en ateliers (13'37) - Obs. 589-668	
8	Récréation		Travail en ateliers : Reconstituer une scène de théâtre ; associer personnages et paroles ; réécrire un dialogue en respectant la forme du texte. (27'22) – Obs. 669- 1006	

6.5. L'élaboration de la compréhension de textes narratifs : des configurations d'activités scolaires aux logiques didactiques des enseignants

Nous avons vu que pour comprendre un texte il était nécessaire de dépasser la microstructure lexicale et syntaxique, de rendre intelligibles les informations explicites mais aussi implicites, pour construire des significations et dégager une représentation d'ensemble qui s'actualise grâce aux différents processus mis en œuvre au cours de la lecture. Dans le cas de textes littéraires, surtout s'ils sont très polysémiques, « proliférants » (Tauveron, 1999), le travail de compréhension et d'interprétation du texte nécessitera un étayage important de l'enseignant. Le tableau ci-dessus (et en annexe 12) laisse entrevoir que les enseignants experts que nous avons filmés conduisent les élèves à comprendre globalement le texte par l'alternance d'activités diverses que nous allons tenter de mieux cerner.

6.5.1. Le rappel de récit : une forme scolaire pas toujours exploitée pour la compréhension

Comme leur séance s'inscrit à la suite d'une première découverte de l'histoire étudiée, trois enseignants pratiquent d'entrée un rappel de récit (P1, P2 et P3). Ce moment didactique qui consiste à demander aux élèves de rappeler l'histoire avec leurs propres mots, crée un lien avec la séance précédente et entretient une mémoire didactique mais il constitue aussi une stratégie pédagogique. Il permet en effet à l'enseignant d'évaluer la compréhension des élèves qui n'ont plus accès au texte (le rappel de récit est d'ailleurs utilisé par de nombreux chercheurs pour évaluer la compréhension des lecteurs), de renforcer la compréhension des élèves les plus fragiles (ou les plus inattentifs), de sensibiliser les élèves à la structure du récit (et plus largement au schéma narratif), les structures textuelles constituant, comme nous l'avons vu, un facteur important de la compréhension. Les activités scolaires mises en œuvre par ces trois enseignants ainsi que le discours qu'ils tiennent au cours des entretiens devraient nous éclairer sur le sens qu'ils donnent à cette forme scolaire.

6.5.1.a. P1 et P2 : Le rappel de récit pour réactiver la mémoire et faire le lien entre deux activités

Dans un premier temps, par une lecture magistrale, expressive, du début de récit, **P1** centre l'attention des élèves sur l'activité qui suivra et facilite ainsi la remémoration de l'histoire. Le texte (annexe 8) ne s'y prêtant pas, l'enseignant ne sollicite pas un rappel

structuré du récit mais demande aux élèves de décrire le caractère d’Alice, personnage central de l’histoire. Les quelques échanges semblent surtout faire appel aux souvenirs des élèves et visent vraisemblablement à introduire l’étape suivante de découverte de la suite de l’histoire. D’ailleurs, l’enseignant coupe court à une émission d’hypothèses sur le personnage qui pourrait contrarier la suite du travail:

17		E :	elle est gentille, ça c'est un trait de caractère, elle est gentille.
18		Une élève:	Elle aime pas marcher, ça fait penser qu'elle est heu... qu'elle, peut-être qu'elle a pas de jambe et donc pas de cuisse, rien
19	P1. fait signe à l'élève d'attendre avec la main et se tourne vers un adulte qui entre dans la classe	E :	oui, d'accord on sait pas encore comment elle est.

P1 demande ensuite aux élèves si « ça leur dirait de connaître la suite » (Obs. 22) mais n’indique pas clairement ses attentes.

La consigne que formule **P2** pour inviter les élèves à effectuer le rappel les incite dans un premier temps à retrouver le titre : « ... *Nous lisons une nouvelle histoire, aujourd'hui c'est la fin, quelle est donc cette histoire ?* » (P2 – séance 2 – Obs. 49). Il demande ensuite « *ce qu'il se passait* » (Obs. 63) dans le dernier épisode étudié. Il ne s’agit donc pas de s’appuyer sur le schéma narratif pour reconstituer l’essentiel de l’histoire. Comme les élèves se perdent dans l’enchaînement des épisodes, **P2** sollicite une élève performante qui retrouve le dernier évènement. Toutefois, aucune explication causale venant s’appuyer sur la structure épisodique du récit ne permet de comprendre ce qui se joue dans l’histoire. Cette étape permet néanmoins de rendre à nouveau explicite la notion de « paradis » (épisode 2-2) que l’enseignant prend le temps de faire expliquer même si cela avait déjà été abordé la dernière fois. C’est selon lui un « *élément important de l’histoire* » (ACS P2- séance 2 – 53) mais cela n’est jamais rendu explicite (ni dans la séance, ni dans l’entretien). Rien ne nous autorise donc à penser que l’enseignant a d’autres intentions que celle d’introduire l’étape suivante de découverte du texte comme le révèle sa présentation aux élèves : « *D'accord. Alors on en était là. Je vais continuer de vous lire un tout p'tit morceau de l'histoire et ensuite je vais vous demander de lire, avec moi.* » (Obs. 102).

6.5.1.b. P3 : un moment didactique associant tissage et construction de connaissances

P3 invite aussi ses élèves, de manière peu explicite, à se remémorer l’histoire découverte précédemment « *Ce matin heu, nous allons reprendre en lecture, la suite de*

l'histoire la suite de l'histoire que nous avons commencée à lire vendredi. Vous vous souvenez? Qui nous raconte, qui veut nous...?» (P3 – séance 2 – Obs. 3). Il les incite toutefois à reprendre le récit en utilisant le terme « raconte ». Il précise ensuite à l'élève qu'il sollicite pour effectuer le rappel, qu'elle doit raconter « *un petit peu ce qui se passait dans cette histoire* » et lui donne des indications sur lesquelles s'appuyer : « *Alors les personnages, la situation, essaie de nous raconter un petit peu.* » (Obs. 5). L'enseignant, qui a laissé sa place à l'élève, va à la suite, guider le récit pour que l'élève aidée de ses camarades rappelle le lieu où se déroule l'histoire, les personnages principaux, « *ceux qui avaient un rôle dans l'histoire* » (Obs. 9), mais aussi la situation initiale et l'élément déclencheur du récit sous le vocable « problème » :

49	E :	Le singe ! Exact, on l'avait oublié celui-ci. Alors quelle était la situation ? Qu'est-ce qui se passait dans cette île ? Quel était le problème ? Essaie de nous dire rapidement Eloïse.
50	Eloïse	En fait, la souris à lunettes elle voulait que... elle voulait que y ait un chef
51	E :	Pourquoi avait-on besoin d'un chef ? Pourquoi est-ce qu'elle avait proposé heu qu'il y ait un chef dans l'île, Eloïse ?
52	Eloïse	Parce que ça... parce que là c'était tout dans le désordre
53	E :	Il y avait du désordre. Il y avait du désordre. Alors quel genre de désordre ? Explique bien le problème.

Une combinaison de gestes professionnels très fins va permettre aux élèves de retrouver la chaîne événementielle et de rendre encore explicites les différentes relations causales : il procède à des reformulations partielles du récit de l'élève, corrige la syntaxe, aide à réaliser des inférences en complétant les propos, rebondit sur les paroles pour que la classe clarifie des notions importantes (celle de « chef » par exemple), fait préciser les raisons de chaque personnage de vouloir devenir chef tout en conservant l'attention sur les élèves qui se dissipent (il replace du matériel avec lequel joue un élève sans dire un mot) et en sollicitant des élèves en difficulté. Par un geste de tissage didactique, il clôt l'étape qui aura duré environ cinq minutes en reformulant l'événement important pour comprendre la suite de l'histoire et en invitant les élèves à s'engager dans l'activité suivante (Obs. 117).

Ici, le rappel de récit effectué par le groupe vise clairement à ce que les élèves établissent des relations de causalité entre les différentes composantes du récit : entre le problème et les épisodes, entre le caractère des personnages et le problème, entre les épisodes et la suite qui sera la fin de l'histoire. Ce sont ces rapports de causalité qui permettent d'élaborer le thème de l'histoire et de comprendre la solution apportée au problème (et la valeur symbolique portée par l'histoire). Même s'il ne l'explique pas ainsi, **P3**, au cours de

l'entretien énonce clairement la volonté que les élèves mobilisent des connaissances et des compétences relatives à la compréhension des structures textuelles :

Vidéo :		« quel était le problème ? Essaie d'expliquer Héloïse »
131	Chercheuse :	Alors voilà tu lui demandes expliques bien, tu passes un grand moment à lui demander quel était le problème c'est quoi tes intentions quand tu veux revenir sur le problème de l'histoire ?
132	P3 :	Heu, d'aller comment, je sais pas, d'être un peu au cœur du texte quoi, les enfants de CP, je veux dire confrontés à une histoire ou qui découvrent une histoire heu, ils n'ont pas heu forcément la possibilité tout de suite d'aller aux propos du texte au cœur des choses ils vont être par exemple les personnages bon y'a l'affectif aussi heu, ils peuvent s'attacher à eux y'a aussi des personnages qui n'étaient pas du tout des personnages importants de l'histoire quoi qui n'avaient pas de rôle donc c'est une espèce d'entretien je disais tout à l'heure des discussions sur le texte mais où le maître va constamment à la fois recentrer un p'tit peu les choses et puis un p'tit peu faire jouer heu un peu, enfin repasser par les mêmes constantes c'est-à-dire les personnages de l'histoire ceux qui ont un rôle important heu, la situation, qu'est-ce qui se passe dans cette île voilà c'est dit avec des mots très simples hein, j'emploie très peu avec eux le vocabulaire spécifique heu bon les situations initiales etc. j'emploie très très peu avec les CP peut-être à tort je sais pas d'éléments déclencheur ou de choses comme ça y'a un problème y'a une recherche y'a une solution qui est trouvée y'a une conclusion à l'histoire voilà c'est donc c'est les conduire effectivement à l'essentiel de l'histoire à une sélection des informations importantes alors qui est renforcée après par un travail qui peut être un travail écrit sur heu effectivement la chronologie de l'histoire heu, le personnage important l'association de personnages d'actions de personnages ou de paroles etc.

Les propos de **P3** nous autorisent à penser qu'il a identifié les propriétés de ce qu'on pourrait appeler cette classe de situations qu'est le rappel de récit. L'activité de l'enseignant s'organise autour de l'échange avec les élèves, les « discussions sur le texte » qui doivent permettre d'intégrer les composantes importantes de la structure du texte. On peut caractériser les éléments constitutifs de cette organisation de l'activité de **P3** dans cette classe de situations, à l'aide de la définition du schème que formule Vergnaud (1996, *Op. cit.*) :

1. **Un but** : conduire les élèves à comprendre et formuler « l'essentiel de l'histoire », à « sélectionner des informations importantes » qui passent par les personnages « importants » de l'histoire et leur rôle, la situation initiale, l'élément déclencheur, l'émergence d'un problème, les épisodes qui conduisent à trouver une solution, la conclusion de l'histoire ;
et des sous-buts : engager tous les élèves dans l'élaboration de ce rappel, par des « entretiens », des « discussions » ; instaurer une mémoire didactique et faire le lien entre les situations, entre les apprentissages
2. **Des règles d'action, de prise d'information et de contrôle** :
 - Demander à un élève (aux élèves) de raconter l'histoire avec ses propres mots en ce centrant sur les composantes du récit
 - S'appuyer sur le schéma narratif pour guider les élèves
 - Recentrer sur les éléments « importants »

- Faire émerger, expliciter les relations causales par des questions en « pourquoi ? »
 - Donner la parole aux élèves, même les plus fragiles
 - Relever les représentations erronées et les corriger par l'échange
 - Reformuler partiellement les propos, faciliter les inférences et la compréhension du lexique par des paraphrases
3. **Des invariants opératoires** (concepts en acte et propositions tenues pour vraies par l'enseignant) :
- Confrontés à une histoire, les élèves restent dans le subjectif, l'affectif, et ne peuvent saisir « le cœur du texte », ils ne peuvent prendre de la distance avec le texte. Ils n'ont pas non plus la compétence à sélectionner ce qui est important dans l'histoire. Il faut donc organiser les échanges dans ce but.
 - C'est la structure du texte qui peut servir de point d'appui
 - C'est l'échange, basé toutefois sur des constantes, qui doit faire émerger les composantes importantes du récit, les erreurs, les représentations erronées
 - C'est le dispositif ainsi réitéré qui permet aux élèves, par imprégnation, de comprendre la nature de l'écrit mais aussi de comprendre la nature de la tâche « rappel de récit »
4. **Des possibilités d'inférence** : le discours des élèves constitue une trame d'indicateurs et permet d'inférer ce qu'ils sélectionnent, retiennent, ce qu'ils comprennent ou non de la cohérence temporelle et causale du récit, puis d'ajuster l'échange par un questionnement adéquat, par des reformulations adaptées.

Le mode opératoire de l'enseignant, un échange collectif guidé qui s'appuie sur des concepts pragmatiques et pragmatisés, nous semble efficace dans le sens où il conduit les élèves à se saisir des données essentielles du récit qui devraient leur permettre de s'approprier le sens global du texte, comme le recommande d'ailleurs Falardeau aux enseignants :

« Puisque la compréhension est essentiellement globalisante, qu'elle écarte les informations ponctuelles pour tracer des schémas plus généraux du texte, il faut amener les élèves à pratiquer cette compréhension globale à travers les questions. Les rappels de texte sont d'excellentes occasions pour les élèves de réorganiser l'information de manière globale. Le professeur devra voir aussi à toujours inclure des questions d'inférence logique dans les questionnaires de compréhension (Irwin et Baker, 1989), pour que les élèves combinent leurs connaissances antérieures aux informations textuelles, afin que les questions jouent aussi le rôle d'organiseurs cognitifs, et non pas seulement celui d'évaluateurs. » (Falardeau, 2003, p. 677)

L'expertise ne se situerait-elle pas ici dans la compétence de **P3** à opérationnaliser la structure conceptuelle d'une situation, dans ce cas, une forme scolaire issue du genre scolaire dont les stratégies de mise en œuvre ne sont pas ou peu rendues explicites ? C'est en effet une attente de l'institution puisqu'à la fin du CP les élèves doivent pouvoir manifester leur compréhension en reformulant le contenu d'un récit lu par le maître et une forme scolaire pratiquée dès l'école maternelle mais pour laquelle la littérature offre peu de propositions didactiques⁷³.

On notera aussi, qu'aucun des trois enseignants qui pratiquent le rappel de récit ne formalise explicitement à ses élèves ni le(s) but(s) qu'il poursuit, ni le sens qu'il donne à la tâche.

Le Tableau 10 regroupant les objets d'apprentissages en jeu dans les séances de fin d'année nous laisse entrevoir que les autres situations d'enseignement-apprentissage visant la compréhension de l'écrit seraient dans l'ensemble plus structurées.

6.5.2. La lecture de texte, quelles stratégies pour conduire les élèves à construire une représentation globale de l'histoire ?

Une lecture rapide du Tableau 10 laisse à penser que trois des enseignants (P1, P2, P4) cherchent à faire élaborer progressivement le sens global du texte en s'appuyant sur des activités alternant lecture et élaboration du sens local. La présentation est toutefois trompeuse et il faut aller voir le détail des synopsis pour cerner les objets d'apprentissages traités et leur articulation.

6.5.2.a. P4 : construire une « table de poésie » ou des savoirs ?

Ainsi, dans la séance filmée de **P4**, les étapes 2 et 3 que nous avons étiquetées « construction de sens local : production de "vers" de poésies à partir de morceaux de phrases » et « construction de sens global : construction d'une "table de poésies" illustrant des poésies et mise en voix des poésies » sont en grande partie disjointes. Dans l'étape 2 en effet, les élèves lisent en silence des « *morceaux de poésies* » reproduits sur des bandelettes qu'ils

⁷³ Dans les références récentes, nous avons pu noter les propositions de l'équipe PROG pour évaluer les rappels de récits (Ducancel & Institut national de recherche pédagogique, 2006) qui reprenaient celles de M. Brigaudiot (2000). Celles de J. Giasson sont plus anciennes (1990).

reconnaissent comme appartenant aux poésies qu'ils ont lues dans une séance précédente. Ils doivent ensuite assembler ces « *morceaux de phrases* » qui « *vont ensemble* ». Le sens de la tâche est très opaque, les élèves devant dans l'épisode 2-6 « *trouver une solution, une formule qui vous plait* » (P4, séance 2- Obs. 236), « *placer des étiquettes* », ou encore « *trouver un copain avec qui ça va* » (Obs 258). L'enseignant ne précisera jamais explicitement si l'appariement doit être syntaxiquement correct (certains élèves chercheront même à « *faire le plus long possible* » en plaçant à la suite plusieurs bandelettes) ni sur quels critères les élèves devront établir un sens qui ne peut être que local. Au cours de l'exposition des assemblages d'étiquettes au tableau (épisode 2-7), la validation sera flottante, certains assemblages « *convenant* » plus que d'autres qui « *n'ont pas de sens* », du fait aussi de leur « *côté amusant* » ou simplement parce que « *ça fonctionne* » (Obs. 409) ou que « *ça passe déjà un peu mieux* » (Obs. 438). On pense découvrir le sens réel de la tâche lorsque l'enseignant présente une éventuelle poursuite de l'activité : « *ça s'ra à vous de choisir d'autres mots dans vos poésies et de jouer à reconstituer un petit texte* » mais l'épisode (2-8) est clôt par des propos qui ne permettent sûrement pas aux élèves d'identifier les objets d'apprentissage et les enjeux cognitifs de la tâche : « *Non ben on les placera, on les placera, on recommencera le jeu, on le remélanguera et vous trouverez d'autres solutions hein* » (Obs. 487).

Si la désignation aux élèves des objets d'apprentissage, des critères pertinents sur lesquels ils doivent porter attention et réflexion pour réaliser une tâche cognitive, constitue selon nous un élément fort de l'expertise de l'enseignant, on s'interroge sur celle de **P4** qui au cours de l'étape suivante ne permet sans doute pas plus aux élèves de se saisir des enjeux réels de la tâche prescrite. Il s'agit en effet de préparer à plusieurs (deux ou trois) une lecture à voix haute d'une poésie, au total les cinq textes qui ont été préalablement lus par chaque groupe dans une séance précédente (annexe 8). Cette mise en voix est associée à l'illustration matérielle de la poésie que réalise le petit groupe et doit permettre à des auditeurs (les élèves d'une autre classe) de repérer cette matérialisation. La tâche est complexe qui nécessite d'avoir saisi les intentions de l'auteur, au-delà du sens global d'un texte poétique dont la rhétorique peut conduire à des interprétations diverses, de s'appuyer sur une structure de texte très particulière pour favoriser la compréhension orale d'autres élèves. Si les différents épisodes de l'étape 3 du synopsis pourraient laisser envisager une structuration de la situation (on cherche à comprendre la poésie, on l'illustre matériellement, on réfléchit à l'organisation d'une lecture chorale, on lit le texte à des auditeurs qui doivent retrouver l'illustration de la

poésie), les consignes formulées aux élèves ne permettent toujours pas de saisir les objets d'apprentissage sous-tendus : « *Merci. Je vous donne, je vous redonne votre poésie et je voudrais qu'on prenne cinq minutes parce que ça a bougé un peu la table là-bas, je voudrais qu'on prenne cinq minutes, que vous preniez cinq minutes pour voir s'il y a bien tout ce qui faut, si c'est bien mis sur la table, les objets par rapport à votre poésie, s'il vous manque quelque chose il y a.* » (Obs. 496) puis plus loin :

500	Elle montre le chariot au fond de la classe	E:	Vous récupérez sur le chariot s'il vous manque quelque chose, s'il vous manque rien vous remettez bien juste sur la table hein et en deux minutes vous êtes de retour, ça doit pas prendre longtemps, d'accord?
501	Elle montre les tables de deux élèves, puis sa tête et enfin les feuilles qu'elle tient à la main	E:	Ensuite, une fois que vous avez fait ça, vous relisez à deux, vous réfléchissez bien à la façon dont vous allez lire votre poésie aux autres, hein?
502		Une élève :	Comme la dernière fois?
503	Elle accompagne ses paroles de gestes de la main: montrer des élèves,	E:	Comme la dernière fois, oui mais là vous vous organisez à deux, la dernière fois vous avez lu un peu au hasard, c'était découvrir, là vous allez mieux organiser, vous allez dire oh ben tiens moi je lis ça, toi tu lis ça, ou... vous organisez d'accord? Vous organisez votre lecture pour que la présentation aux autres soit agréable

La difficulté des élèves à «organiser la lecture » sera d'autant plus grande qu'aucune activité scolaire n'est spécifiquement consacrée à la construction de la compréhension globale de la poésie, **P4** se contentant d'accompagner les élèves dans l'élaboration d'un schéma de lecture (et le plus souvent d'imposer le sien). La transcription de deux échanges successifs avec deux groupes d'élèves montre comment l'enseignant est conduit à guider fortement l'activité des élèves, ces derniers n'ayant pu comprendre les poésies qu'ils doivent mettre en voix, ce que **P4** semble d'ailleurs découvrir :

694	Se déplaçant vers Clémence et Aysé	E :	Alors, ça y est vous avez réussi à vous mettre d'accord?
695	Clémence tire la feuille des mains d'Aysé	E :	Sans déchirer la page
696		E :	Alors Aysé?
697		Clémence :	Moi je lis déjà jusque là, après elle lit ça et puis moi je lis ça, elle lit ça et moi je lis le titre
698		E :	Mais votre heu... mais votre poésie qu'est-ce que c'est?
699		l'une des deux élèves:	Heu... des tomates rouges (inaudible)
700		E :	Y'a combien de personnages dans cette
701	Elle se redresse et se retourne vers les élèves	E :	Ah non hein non non, pas du tout ça Yohan
702		Clémence :	Cinq personnages
703		E :	Tu es sûre qu'il y a cinq personnages?
704		Clémence :	Oui! Un deux trois quatre cinq
705	Elle montre un va et vient avec sa main	E :	Il y a cinq petits traits c'est vrai mais il n'y a que deux personnages ce sont deux personnages qui parlent

706		les deux élèves :	ah?
707		E :	Tu n'avais pas compris ça?
708		une des deux élèves :	Non!
709		E :	Donc il faut que vous fassiez chacun un personnage; il faut vous entraîner hein Aysé
710	Elle prend un crayon et écrit sur la feuille	E :	ça c'est un personnage... et ça c'est la réponse...(20s)
711		Clémence :	Moi je lis tout ça jusque là
712	La M. sent que les élèves s'agitent, elle se redresse et les regarde brièvement	E :	Voilà tu as compris! Voilà

L'activité d'illustration de la poésie n'a vraisemblablement pas permis aux élèves de comprendre les textes, le « dressage d'une table de poésie » semblant plus constituer une fin en soi qu'un support d'apprentissages. Le synopsis ne permet pas d'étudier finement les savoirs en jeu dans cette séance ni s'ils sont explicites et travaillés également par tous les élèves mais il révèle une hiérarchisation des activités qui ne peut conduire ici à l'élaboration du sens global d'un texte (ici une poésie). Un grain plus fin d'analyse, au niveau des échanges sera nécessaire pour déterminer ce que les élèves peuvent apprendre dans le cours de l'activité. L'extrait ci-dessus montre d'ailleurs qu'Aysé, une élève en difficulté, n'a jamais l'occasion de dire ce qu'elle a compris, sa camarade Clémence, une élève performante prenant sa place pour répondre aux interpellations de l'enseignant.

L'entretien d'auto-confrontation montre pourtant que **P4** attend de ses élèves qu'ils « *mettent en scène* » le texte sur la base de sa structure et de son contenu (ACS P4 – séance 2 – 231 à 243) mais il révèle aussi une transposition didactique interne peu réfléchie, la tâche étant sensée « faire apparaître » chez les élèves les composantes du texte sur lesquelles s'appuyer pour l'oralisation et « *le but du jeu* » étant « *quand même qu'ils se décident qu'ils échangent qu'ils lisent ensemble* ». Au final, il nous semble que les finalités résident plus dans l'aboutissement d'un projet⁷⁴ que dans la construction de compétences de lecteur ce que **P4** révèle encore dans l'ACS quand nous lui demandons quels épisodes il retiendrait pour la formation : « *Peut-être ce moment-là ce moment autour de la table où on voit les couleurs qui s'associent les objets les couleurs qui s'associent au texte... heu... ben si c'est « Art et Poésie »* »

⁷⁴ Il s'agit d'un projet qui s'inscrit dans le cadre d'un stage de formation continue intitulé « Arts visuels et poésie » dans lequel intervient le maître-formateur.

*oui, les moments où ils choisissent où ils sont avec leur texte et ils ont vraiment le texte et les objets on voit qu'ils font vraiment la relation entre heu, entre leurs objets et, pour « Art et Poésie » oui je pense que c'est ça la relation entre la table qu'ils dressent et les poésies ils y vont, on les voit aller du chariot heu, là tout à l'heure je regardais avec comme une liste de commissions hein, c'est c'que j'avais essayé de faire mais... » (ACS P4 – séance 2). Au cours de l'entretien d'ACS, malgré plusieurs invitations de la chercheuse à faire émerger les objets d'apprentissages relatifs à la compréhension d'un écrit, **P4** ne formulera que quelques idées toujours vagues (type d'écrit, dialogue) qui semblent révéler un manque d'appropriation de savoirs théoriques et didactiques.*

6.5.2.b. P1 et P2 : conduire les élèves à élaborer le sens (local puis global) d'un texte et développer des compétences de lecteur-compreneur, par imprégnation

A la différence de P4, les synopsis des séances des deux enseignants **P1** et **P2** font clairement apparaître des épisodes didactiques visant l'élaboration de la compréhension globale d'un texte. Si la structure des séances, les supports et les formes de travail diffèrent on retrouve néanmoins quelques similitudes.

✦ Des stratégies d'enseignement-apprentissage convergentes :

- Le texte de l'histoire (annexe 8) est découpé de manière stratégique ; chaque partie constitue un support d'étude spécifique dans des étapes clairement identifiées
- Des parties du texte sont lues par l'enseignant (lecture magistrale facilitant la compréhension) ou par les élèves. L'élaboration de la compréhension s'exerce lorsque le texte a été bien déchiffré (soit collectivement, soit par groupes de niveaux).
- Chaque partie du texte fait l'objet d'un travail de recherche sur des composantes essentielles à la construction du sens local : explicitation du lexique, repérage d'informations explicites, construction d'inférences.
- L'enseignant autorise l'accès au sens global de l'histoire
 - par des questions et des échanges qui visent à établir des inférences, notamment des relations causales, dans le cadre du collectif de la classe.
 - par des questions visant à mieux cerner le caractère des personnages.
- L'illustration (les illustrations) n'est (ne sont) dévoilées qu'en fin de séance et viennent compléter, confirmer les représentations.

- Les enseignants résolvent les difficultés de décodage du texte par les lecteurs précaires en pratiquant une différenciation qui leur permet de les accompagner. Des étapes y sont explicitement consacrées (P1 : étape 2 ; P2 : étape 3).
- La différenciation porte sur la longueur du texte à lire et le geste d'étayage de l'enseignant, sur le type de tâche (question de compréhension littérale, travail sur le code plutôt que sur la compréhension) mais les lecteurs précaires sont associés à l'échange qui doit conduire à l'élaboration de la compréhension du texte.

Ces enseignants experts organisent donc le « milieu d'étude » de telle manière qu'ils peuvent à la fois poursuivre des objectifs didactiques de compréhension fine de l'écrit et associer les lecteurs les plus fragiles à des échanges visant la compréhension globale du texte.

On note toutefois que seul **P1** s'assure qu'en fin de parcours les élèves ont une représentation globale de l'histoire cohérente (épisode 6-5). La forme de travail individualisée lui permet de prendre en charge, à la place des lecteurs précaires, la lecture des trois résumés de l'histoire qui sont proposés au choix des élèves. L'enseignant autorise aussi les élèves à prendre de la distance avec le texte en cherchant à comprendre les intentions de l'auteur (épisode 7-2). Il conduit ainsi les élèves à penser le texte comme transcrivant la pensée d'un auteur et pas seulement comme la description de l'univers d'un enfant handicapé. Les élèves ne doivent pas uniquement comprendre l'écrit lui-même mais le penser « *comme ressource pour (re)élaborer, décontextualiser, pour construire des significations qui signifient au-delà de soi et du moment* » (Bautier, 2008). Cette pratique devrait permettre à ces élèves généralement issus des milieux populaires (c'est une école classée ZEP puis RAR) de saisir que la langue et le langage sont aussi un outil psychologique de la pensée, de « *construction des significations au-delà de la seule expression et communication de l'expérience et des émotions qu'il s'agit de vouloir partager* » (Ibid) ce qui devrait contribuer à ce que ces élèves s'approprient ce mode langagier littéracie que l'école privilégie dans les apprentissages scolaires.

Les activités scolaires des derniers épisodes de la séance de **P2** laissent transparaître cette intention de retour sur une représentation globale du texte (présentation de l'illustration, lecture magistrale de la version longue de l'histoire, tentative de comparaison des écrits) mais elles ne l'organisent pas clairement. Ce regret, exprimé au cours de l'entretien d'ACS, révèle qu'il s'agit bien d'une volonté constante de l'enseignant mais qui n'a pas pu se concrétiser dans cette séance : « *alors donc j'ai relu après je m'étais en revoyant je m'étais dit bon après*

ça a sonné donc on s'est interrompu ça avait duré 50 bon 45 min c'était correct et tout bon ce qu'était ce qui manquait c'était la fin de l'histoire à revoir quoi à inscrire dans sa globalité » (ACS P2-séance 2 – 231).

Comment **P1** et **P2** opèrent-ils cette transposition didactique interne ? Comment redéfinissent-ils la tâche ? De quels savoirs ces enseignants disposent-ils et quelle en est leur origine ?

✦ Des concepts peu conscientisés mais pragmatisés

Les entretiens d'auto-confrontation simples dévoilent des préoccupations, des jugements pragmatiques (Pastré, 2004, 2011, *Op. cit.*) similaires aux deux enseignants :

- Les textes littéraires sont difficiles à comprendre. Il est nécessaire de s'arrêter sur les personnages, leur caractère, les événements, les lieux « *qui présentent de l'intérêt pour l'avancement de l'histoire* » (ACS P2 – 30)
- La syntaxe et le lexique doivent être rendus accessibles notamment par des explications en cours de lecture.
- La ponctuation est une aide à l'oralisation.
- Le travail sur l'implicite du texte est indispensable pour comprendre un récit.
- Il faut prendre l'habitude de revenir au texte pour justifier les réponses à des questions de compréhension ou pour trancher un débat d'interprétation
- L'enseignant doit préalablement pointer ce qu'il pense être une difficulté pour les élèves dans ces différentes composantes

Mais du fait de l'âge des élèves, il s'agit de procéder par imprégnation, de leur faire percevoir dans des activités répétées, ce qui est important, de leur donner des habitudes, de créer « une attitude de lecteur » :

42	P2:	Voilà j'essaie de trouver heu par exemple moi je pense que plus les élèves grandissent ce qui leur manque c'est tout ce qui n'est pas dit sur les personnages les qualifier et heu, ben on sait pas trop dire quoi on reste collés au texte bon c'est vrai mais après parce que est décrit on peut dégager des traits de caractère des qualités des défauts des choses comme ça donc c'est ce que j'essaie de montrer aux enfants à partir bon ben des albums de l'histoire mais je pense qu'il y a moyen de faire ça avec presque enfin avec beaucoup beaucoup de choses c'est juste avoir une attitude l'avoir présent à l'esprit
----	------------	--

44	P2:	Alors je pense qu'avec des plus jeunes c'est plus du domaine de l'imprégnation mais heu, par les remarques qu'ils font alors pas tous hein donc on se rend compte qu'au début y'en a un qui comprend qui dit ah mais oui il va se passer ça parce que ça après y'en a deux y'en a plus et à la fin de l'année bon ce qui est gratifiant c'est qu'y a un grand nombre quoi qui sont capables de voir les choses comme ça donc ça c'est vrai ça fait vraiment plaisir
50	P2:	Je pense que c'est à peu près tout ce que je vois au niveau CP parce que ils sont jeunes encore il faut rester modeste quoi mais c'est une attitude et comme c'est fait avec chaque album heu progressivement y'a des habitudes qui s'installent de lecture j'ai envie de dire
121	P1 :	Oui oui, encore une fois, comme je te le disais, l'album il est difficile pour le pour le bon c'est une fin d'année mais ça n'empêche qu'il est bien difficile et pour ça j'étais obligée de faire des arrêts je crois pour mettre l'accent sur les choses que je voulais entendre en fait hein et les choses que je voulais qu'ils perçoivent aussi donc ça m'obligeait à de nombreux arrêts, de nombreuses explications quoi
123	P1 :	Oh oui, oui, ça moi j'en suis persuadée oui, parce que depuis le début de l'année, y'a des choses qui sont pas dites même dans des petites choses dans des petits romans très simples y'a des choses qui sont pas dites et là on a l'habitude de chercher de se poser la question , moi à la fin je leur pose qu'est-ce que l'auteur a voulu dire par là heu quel est le message de l'auteur et ils l'entendent assez, assez régulièrement, ça donc
209	P2:	Parce que ça c'est important parce que je pense que tout ce qui est du domaine des pronoms personnels déjà c'est difficile quand c'est seulement il ou elle mais là c'est un pronom personnel complément c'est plus difficile et heu, et si on enfin si on si je pense que si petits on leur montre pas l'importance que ça a c'est créer enfin j'ai envie de créer chez eux une attitude de lecteur et y'a ce petit mot il est important heu il est petit mais il est important et on recherche dans le texte ce à quoi ça fait référence mais c'est du domaine de la création d'attitude là parce que au CP mais ça marche enfin par les échanges qu'on a je trouve que c'est riche ils disent des choses vraiment pertinentes

Il ne s'agit donc pas de développer des compétences stratégiques chez les élèves, mais plutôt d'installer un certain rapport au texte et à la lecture par des habitudes de faire qui n'ont pas besoin d'être clairement énoncées.

Il est d'ailleurs remarquable que ces experts qui ont pourtant l'habitude d'explicitier leur pratique auprès des novices, n'utilisent pas, dans les ACS, le lexique approprié pour évoquer les concepts qu'ils convoquent pourtant dans les tâches qu'ils prescrivent ; le mot « chose » étant très souvent employé par les deux enseignants en lieu et place de « schéma narratif », « anaphore », « connecteurs »... On peut dès lors s'interroger sur l'origine de cette forme de pragmatisme de concepts. Si la question n'a pas été posée directement, celle de savoir ce que ces enseignants experts retiendraient de leur séance pour la formation peut nous éclairer. Alors que **P1** se situe plus dans le registre pragmatique des stratégies pédagogiques que dans le registre épistémique (ACS P1- séance 2 – 236), le discours de **P2** nous autorise à penser que c'est le travail de coopération avec un didacticien, spécialiste de littérature enfantine qui favorise une forme de transposition didactique des savoirs scientifiques :

253	P2:	Ce qui est difficile enfin ce que si on compare des gens qui sont débutants et puis on va dire plus expérimentés c'est tout ce qui concerne l'approche au niveau de la compréhension ce qui manque c'est cette globalité de comprendre des textes et heu, souvent j'ai le sentiment que pour certains lire un texte et bien c'est le décoder l'oraliser bon répondre à deux trois questions et puis on répond à des questions alors que ce que j'essaie de trouver lorsque je propose des tâches c'est d'autres choses des coloriages entourer enfin des tâches différentes qui aident à la compréhension mais qui se limitent pas à des questions alors ce qui m'a beaucoup aidé c'est tout ce que j'ai pu faire avec X en littérature heu d'albums durant on va dire ça fait six ans maintenant
254	Chercheuse:	Donc c'est-à-dire c'est un professeur d'IUFM
255	P2:	Donc qui on s'est entendus ensemble sur des albums à étudier des propositions et on prépare ensemble et ensuite elle vient et après on débrieife quoi c'est des études enfin parfois elle est venue à plusieurs séances donc heu, je pense que ça ça m'a franchement beaucoup apporté et quel que soit l'album le petit texte je l'aborde avec ce regard là
256	Chercheuse:	Et quand tu dis que ça t'a apporté c'est le fait d'avoir une autre personne dans la classe ou bien c'est
257	P2:	Alors une autre personne parce que c'est sacrément difficile de tous ces moments d'échanges où on rebondit sur ce qu'un enfant a dit heu, on fait avancer ce qui est difficile c'est de se dire oh la la il faut que je le garde présent je vais le noter après donc là l'autre personne elle est là et elle note et elle note d'autres choses parce que toutes les fois où j'ai eu à le faire tout seul et à garder les notes je me rendais compte que c'était vraiment difficile et puis y'a aussi être deux à préparer c'est deux regards heu, différents moi je vois plus mon côté pratique et elle elle voyait plus ce qu'on pouvait faire émerger chez les enfants possible pas possible enfin après voir comment on pouvait faire

Selon nous, ce ne seraient donc pas des connaissances théoriques sur la compréhension de l'écrit qui organiseraient l'activité de ces enseignants experts, mais l'expérience d'un travail collaboratif avec un didacticien, **P1** participant aussi à des ateliers de pratique pédagogique avec un professeur d'IUFM de français, spécialiste lui aussi de littérature.

6.5.2.c. **P3, construire progressivement dans « l'entretien collectif » des compétences de lecteur-compreneur**

Le synopsis de la séance de **P3** laisse entrevoir une organisation conceptuelle encore différente. Après une étape de rappel de récit dont nous avons vu qu'elle constituait les bases solides d'une construction de la compréhension de la suite du récit, le Tableau 10 ci-dessus fait apparaître un scénario dans lequel, durant près de 30 min, vont s'enchaîner des activités orales et collectives de lecture à haute voix, d'oralisation de la suite de l'histoire, d'échanges au sein de la classe pour élaborer une représentation globale de l'histoire. Ce travail de compréhension de l'écrit n'est donc ici porté, en apparence, que par la dynamique interactionnelle qui s'instaure entre le maître et les élèves. Voyons de plus près ce qu'il en est et comment l'enseignant arrive (ou non) à élaborer une organisation conceptuelle qui soit source d'apprentissages pour les élèves.

✦ L'oralisation du texte et l'échange collectif, sources d'apprentissages

L'étape 2 ne comporte en fait qu'un seul épisode au cours duquel les élèves vont mettre en voix le texte déjà lu et en quelque sorte s'exercer une nouvelle fois à une lecture chorale. L'enseignant intervient très peu, essentiellement pour rappeler le sens de la tâche : apprendre à « lire à plusieurs voix » des « dialogues », des « conversations » entre différents personnages (P3 – séance 2 – Obs. 117). Il tient toutefois, au cours de l'entretien à noter la forme particulière que revêt la situation : le narrateur, comme les personnages ont « *physiquement une position dans la classe, là c'est un pupitre bon* » ; elle permet à chacun de s'entraîner à suivre la lecture d'un texte tout en maintenant son attention parce que l'élève a « *une espèce de responsabilité* » : il doit « *intervenir au bon moment, être prêt tout simplement* » ; elle permet aussi aux élèves de « *jouer un rôle* » et de maintenir chacun dans le travail collectif puisque les élèves les plus fragiles sont aussi sollicités. Le maître « *va éviter pour une lecture plus dure de lui donner la partie de narration parce que ce serait fastidieux pour les autres mais elle est heureuse de venir lire sa petite réplique* » (ACS P3 – séance 2 - 36 à 40). L'étape 5 suivra le même schéma mais constituera un saut cognitif dans la mesure où les élèves n'ont plus le repère des couleurs installé jusqu'alors pour repérer le changement d'interlocuteur et doivent s'appuyer sur la ponctuation du dialogue, ce qu'annonce clairement **P3** à ses élèves à plusieurs reprises. Ces lectures à voix haute ont aussi, pour **P3**, la vertu de favoriser « *l'imprégnation du texte* » et de rendre la lecture « *plus aisée* » (Obs. 30). Cette forme scolaire de lecture collective d'un texte intègre des apprentissages essentiels à la compréhension de l'écrit et reflète une logique progressive de construction d'apprentissages explicites que l'enseignant verbalise d'ailleurs au cours de l'entretien :

70	P3 :	<p><i>.../ et là on retrouve aussi un choix pédagogique ou un choix je sais pas un choix d'enseignant heu qui est lié justement à la construction de l'apprentissage et ben voyez l'étape précédente on a lu mais on avait balisé le texte ils avaient tout colorié hein la souris à lunettes c'était telle couleur le narrateur on laissait blanc heu, l'insertion des paroles aussi, le chœur c'était encore une autre couleur, on avait un point d'appui fort cette fois-ci on va apprendre à lire mais on va juste entourer le tiret pour attirer l'œil voilà, c'est ça pour moi, construire un apprentissage c'est-à-dire voilà on sait déjà faire ça maintenant on sait lire à plusieurs, on sait suivre, intervenir à son tour, cette fois-ci ça va être un p'tit peu plus difficile, cette fois-ci on matérialise plus mais on lit quand même à plusieurs on va juste mettre un p'tit point pour attirer l'œil voilà, c'est ça construire les apprentissages hein et puis construire les apprentissages c'est ça c'est progresser de façon explicite hein, on a fait ça maintenant on va faire ça hein, on sait déjà faire ça, explicite et déclaré aux élèves et construire les apprentissages c'est aussi les articuler les uns aux autres voilà, c'est dans deux dimensions je vais dire hein</i></p>
----	------	--

Ces mises en voix de textes littéraires interviennent toutefois après un travail d'élaboration collective de la compréhension (étapes 3 et 4). Comme ses collègues P1 et P2, mais dans cette séance uniquement sur la base d'échanges au sein du groupe classe,

l'enseignant pointe les éléments lexicaux qui lui semblent difficile à cerner (« fermement », « urne », « élu », « parler à tort et à travers ») et favorise la construction d'inférences. La compréhension globale est assurée (épisode 4-2) par un retour au schéma narratif et une focalisation sur le dénouement: « *alors est-ce que les animaux ont trouvé la solution ?* » (Obs. 308) et puis « *quelle était la solution pour ramener le calme finalement ?* » (Obs. 310). L'intervention permet donc aux élèves de mieux saisir encore l'état final de la situation.

Il apparaît là encore que ces composantes indispensables à la compréhension de l'écrit sont intégrées à l'activité de lecture mais ne font pas l'objet de situations spécifiques d'apprentissage. **P3** le confirme d'ailleurs au cours de l'ACS quand il évoque « *l'entretien collectif* » qui constitue semble-t-il l'un des invariants opératoires de l'enseignant :

30	P3 :	/.../ heu, bien sûr on a repéré des connecteurs, bien sûr on a on a fait des travaux ponctuels là-dessus mais heu, on reste finalement dans une forme de travail qui est assez récurrente aussi qui est proche de celle qu'on voit, c'est-à-dire une espèce d'entretien collectif, on est au CP , enfin dans ma classe dans une espèce d'entretien collectif où effectivement on va pointer un certain nombre de difficultés de lecture , etc. d'expressions qui nous posent problème, bon le maître évidemment les pointe, à l'avance, parfois, les élèves nous surprennent parce que y'a des mots qui nous paraissent très simples, je pense à des mots en début d'année comme le mot marmite par exemple, le mot marmite que certains élèves ne connaissaient pas quoi, parce que et pourtant dans les histoires de sorcières, ne connaissaient pas donc mais on est dans une forme de travail qui n'est pas extrêmement construite détaillée, je n'ai pas beaucoup approfondi ces questions-là, j'en ai sans doute pas encore vu la nécessité heu au CP, je parle bien au CP , on reste par contre dans une dans une vraie discussion autour du texte , une vraie discussion autour du texte, le vocabulaire complexe est bien sûr est pointé, expliqué, explicité, heu, les illustrations et les réappropriations qu'on a pu se faire au cours de la séance, là sur cette expression « à tort et à travers » était bien quoi, ça reflète un p'tit peu disons l'approche que j'ai de la compréhension, c'est-à-dire que effectivement, je pense que quand on quitte un texte bon heu l'expression heu, quand on a terminé, quand on a lu un texte avec les élèves, je pense que chacun l'a compris hein /.../
----	------	---

La séance filmée, paradoxalement, ou bien volontairement, montre ensuite une situation d'apprentissage qui traite explicitement d'un objet d'apprentissage spécifique de la compréhension de l'écrit : le développement des compétences textuelles et notamment l'identification des voix de l'énonciation par l'étude de la structure du texte et de la présentation formelle des dialogues dans un récit narratif. Avant d'en faire une analyse plus fine, notons au passage que si **P3** n'a pas éprouvé le besoin d'approfondir la question de la programmation de situations d'E/A structurées autour des concepts de compréhension de l'écrit dans une classe de CP, il semble que ce qui s'énonce dans l'entretien soit plus clair, plus précis et plus au fait du discours théorique. Une analyse plus fine pourra le confirmer ou l'infirmier.

6.5.3. Le développement des compétences textuelles, une situation d'E/A révélatrice d'organiseurs de l'activité de l'enseignant

On l'a compris, P3 organise peu de séances d'E/A visant explicitement le développement des habiletés favorables à la compréhension de l'écrit. La situation semble ici motivée par la nécessité de résoudre un problème surgi lors de la production d'un écrit. Elle est donc le fruit d'une volonté d'articuler lecture et l'écriture. C'est selon l'enseignant, une *« séance qui est heu finalement une séance d'observation de l'écrit d'observation réfléchie on pourrait dire sur la langue et un travail préparatoire ou complémentaire heu à la à la production un travail de production d'écrit c'est-à-dire que là en fin d'année les enfants ont commencé à intégrer des paroles de personnages à leur récit et on a le problème effectivement de la mise en forme du texte voilà et une prise en compte des aspects formels disons des aspects formels du dialogue et on a creusé cette question là à partir d'un texte »* (ACS P3 – séance 2 - 14).

La hiérarchie des différentes activités scolaires que met en avant le synopsis dans les étapes 6, 7 et 8 montre une grande cohérence. La situation didactique s'ouvre dans un premier temps sur un épisode de dévolution aux élèves d'un problème : observer une partie du texte qui vient d'être lu et que le maître a reproduit au tableau sans respecter la forme du dialogue (absence de tirets et de retours à la ligne). Les élèves doivent alors se rendre compte que le texte ainsi disposé forme un puzzle qui ne permet pas de *« voir facilement à quel moment un personnage prend la parole »* (épisode 6-1 ; Obs. 462). Au cours de l'épisode suivant (6-2), les élèves tenteront collectivement de résoudre le problème d'une part en s'appuyant sur la syntaxe et sur le sens du texte (l'énonciation est connue) pour déplacer les mots du texte reproduits sur des étiquettes, d'autre part en ajoutant les tirets qui marquent le changement d'interlocuteurs dans un dialogue. Les essais-erreurs, les échanges, l'étayage de l'enseignant et la verbalisation qui accompagne les gestes et les justifie permettront d'aller au bout de la tâche, véritable intrigue conceptuelle, mais aussi de clarifier les principes de la composition d'un texte narratif dans lequel le narrateur est visible et les paroles des personnages présentées en style direct (ici, les retours à la ligne et les marques du dialogue dans le cours de la narration). La relecture à voix haute viendra valider la nouvelle configuration du texte (épisode 6-4). L'étape suivante, outre qu'elle vise à formuler les consignes des *« exercices de lecture »* que les élèves réaliseront dans l'étape 8, permet de tisser explicitement des liens entre les savoirs que les élèves ont construits précédemment :

591	E :	On a appris cette année qu'il y avait plusieurs façons de faire parler les personnages, ça dépend des types de textes, au théâtre par exemple rappelez-vous quand on avait lu les rôles hein, quand on avait lu les scènes de théâtre, vous aviez le nom du personnage en bleu roi et ses paroles, d'accord ? Tiens, qui frappe à cette heure-ci ? Allons voir. D'accord ? Vous vous rappelez de ça hein ?
592	E :	On avait également heu vu que dans les bandes dessinées, qu'est-ce qu'on dans quoi est-ce qu'on met les paroles des personnages dans les bandes dessinées ?
593	Une élève	Dans les bulles
594	E :	Dans les bulles, très bien Lilas, dans les bulles hein.

Il ne s'agit donc pas ici de naturaliser une structure spécifique du récit narratif mais de prendre un texte (ici une partie de texte) dont le sens a été travaillé par ailleurs, comme objet d'étude pour mieux comprendre comment les voix du récit s'énoncent. La forme scolaire choisie par l'enseignant donne à voir des notions (notamment par le truchement du matériel, véritable artefact didactique) qui, si elles ne sont pas travaillées explicitement à l'école risquent de contribuer à la difficulté de compréhension en lecture des élèves les moins familiarisés avec l'écrit. Le texte devient objet de questionnement au cours d'une tâche dans laquelle les élèves ne peuvent plus s'inscrire affectivement (ce n'est pas l'histoire qui est travaillée) et où les savoirs construits par le collectif de la classe peuvent être généralisés : « *Heu, oui, qui écrit, qui raconte la suite. Effectivement, Gaspard le sait, quand le narrateur continue à raconter l'histoire, quand le personnage a fini de parler, et bien, on retourne à la ligne. Pourquoi Gaspard ? Essaye d'expliquer !* » (Episode 6-2 ; Obs. 564). Dans l'épisode 7-1, la comparaison entre les différents modes d'expression des personnages selon le type de texte (récit narratif, théâtre, bande dessinée) favorise aussi cette généralisation, cette institutionnalisation des savoirs. Les différentes tâches que les élèves devront réaliser dans le cadre d'ateliers (associer personnages et paroles en collant des étiquettes dans des bulles, reconstituer une scène de théâtre vécue en associant personnages et répliques, recopier le texte étudié précédemment en respectant les normes de présentation d'un dialogue dans le récit narratif) sont aussi très cohérentes avec la stratégie didactique de **P3** et permettent à tous les élèves, y compris les lecteurs précaires, de re-travailler, dans des situations de lecture, les savoirs précédemment découverts. Les connaissances et les habiletés nécessaires à la compréhension ne sont pas, dans cette situation, apprises dans l'expérience de la lecture presque quotidienne d'un texte mais comme l'écrit É. Bautier à propos des pratiques d'écriture, dans une situation favorisant l'adoption d'une posture d'un genre second :

« Il y a vraisemblablement rupture, pour les élèves, entre des pratiques qui sont apprises dans la quotidienneté de leurs usages, qui relèvent d'un langage pris dans l'expérience et inscrivant sa pertinence dans l'adhérence à un ici-maintenant de la situation, et les pratiques relevant de genres seconds qui supposent une transformation de la position d'énonciation, un retour réflexif sur la production langagière, une construction et élaboration de celle-ci et un apprentissage spécifique. » (Bautier, 2001, p.154)

Cette fois-ci encore, l'ingénierie didactique, sa cohérence interne, comme le discours de l'enseignant sur sa pratique révèlent un modèle opératif et des organisateurs de son activité que traduisent des concepts pragmatiques et pragmatisés, construits par l'enseignant dans l'action, guidant et orientant son action :

- **Matérialiser des opérations cognitives complexes**, sélectionner des situations qui rendent visibles le savoir (utilisation de lettres mobiles et d'étiquettes pour rendre clair le fonctionnement de l'écrit qu'il s'agisse du code ou de la compréhension) ; le geste constitue aussi un indicateur, une information importante pour faire un diagnostic des difficultés, des progrès, de l'élève, du groupe, de l'état d'avancement de la situation d'apprentissage... et pour ajuster ;
- **Donner à voir la finalité de l'apprentissage** (par exemple lire des « morceaux de mots » et retrouver les mots de la langue française qui les contiennent ou bien étudier la structure d'un texte narratif comportant des dialogues pour mieux lire et pour mieux présenter son écrit) ;

24	P3 :	/.../ c'était un peu ambitieux dans le contenu, puisqu'on était à l'étude de la phase la plus complexe des paroles des personnages, c'est-à-dire des paroles de personnages intégrées dans un récit, donc heu c'était complexe, mais y a des élèves qui ont déjà des bons points d'appui par rapport à ça, le point, le point, enfin l'apprentissage principal étant la prise de conscience qu'il y avait nécessité pour des questions de lisibilité, hein c'est pour ça que la lecture à plusieurs voix était intégrée aussi à cette séance hein, les enfants le vivent depuis depuis de longs mois mais dans le domaine de l'écriture, montrer que sans matérialité, sans matérialiser ces paroles de personnages par l'alinéa et le tiret hein, on n'a pas de possibilité par exemple de lire à plusieurs et de comprendre quoi
----	------	---

- **S'appuyer sur des bases solides pour engager progressivement la suite des apprentissages ou des apprentissages plus complexes** (s'assurer que les élèves ont bien compris le système alphabétique et mémorisé les CGP de base pour avancer dans la connaissance du code; s'assurer de la compréhension d'un texte avant de le prendre comme objet d'étude du fonctionnement de la langue) ;

- **Construire collectivement les apprentissages** au cours de situations dans lesquelles l'échange est primordial, où les élèves contribuent à résoudre ensemble un problème, sous une forme souvent répétée d'un élève qui agit devant les autres ; l'action de l'élève, les interventions des élèves constituent alors des indicateurs utiles à l'enseignant pour évaluer les compétences de chaque élève et individualiser la tâche mais aussi pour réguler l'activité et l'avancée didactique ;

106	P3 :	Individuel oui oui c'est ça alors ça vaut pour les séances ça vaut bon là aussi on pourrait dire c'est une oui c'est une constante disons dans mon enseignement c'est à un moment donné y'a des parties collectives qui sont pour moi fondamentales hein, j'suis pas du tout un tenant enfin la phase collective où les élèves sont en réception où le maître guide l'apprentissage, le construit avec les élèves bon, il les y associe étroitement comme une problématique comme un problème qu'on va résoudre ensemble c'est vrai pour les activités de déchiffrage, c'est vrai pour les situations problèmes en math c'est vrai aussi pour un problème de numération où il faut remettre les nombres dans l'ordre, y'a une méthode à construire ensemble qu'on va ensuite s'approprier puis utiliser pour ensuite développer des automatismes bon ben là-dessus, heu donc cette partie collective est très importante, il faut pas la négliger faut pas la sous-estimer /.../
-----	------	--

- **tisser des liens entre les apprentissages** pour que les élèves puissent se repérer dans cette construction progressive et comprennent l'enjeu de la tâche prescrite ;

68	P3 :	Oui je crois qu'ils l'ont compris mais heu, ils ne saisissent pas forcément, voilà c'est ça, ils ne saisissent pas forcément l'enjeu de l'étape voilà de l'étape, c'est-à-dire que l'objet de la leçon d'aujourd'hui leur passe un peu même loin au dessus des oreilles quoi heu pour ces quelques enfants là ils vont me suivre dans les activités mais on va prendre un Colin ou pour la plupart des enfants, Mélusine ou la petite Margaux qui est là bon je les vois pas tous mais heu, ou Théo qui est au fond de la classe et qui est un peu bougeant mais il sait ils savent où ils en sont, ils savent que la séance d'aujourd'hui elle est en relation, elle est en lien avec le dialogue qu'on a écrit récemment dans l'histoire en production d'écrit, heu qu'on est au 2ème épisode de l'histoire et que on va reprendre et rebrasser des choses heu, que effectivement dans leur tête, ben oui les répliques des personnages qu'on a qu'on a prononcées au théâtre elles sont organisées d'une façon différente voilà ils savent resituer j'allais dire une unité d'apprentissage dans un ensemble quoi. C'est des enfants à qui je dis c'est des élèves que j'essaie de repérer dans les apprentissages hein , quelle que soit la discipline hein en mathématiques c'est la même chose on sait on a appris les doubles ou les compléments à la dizaine donc maintenant regardez en technique opératoire vous n'avez plus besoin d'utiliser vos doigts et de mettre un nombre en mémoire vous avez le résultat mémorisé qui tombe et qui vous permet de gagner de la rapidité heu, les deux élèves dont je parlais vont apprendre les doubles avec peine mais ne vont pas réutiliser les connaissances acquises ou les résultats mémorisés ils vont repasser par voilà parce qu'ils n'ont pas heu, articulé les choses
----	------	--

Mais ces concepts organisateurs pour qu'ils permettent à l'enseignant d'adapter la situation nécessitent qu'il puisse s'appuyer sur des savoirs théoriques sans quoi l'intrigue conceptuelle et relationnelle (Vinatier, 2007; Vinatier & Pastré, 2007) risque d'être source d'obstacles et d'apprentissages moindres. Une analyse plus fine devrait nous révéler si les situations sont réellement porteuses de savoirs de la lecture-écriture et si les élèves les plus fragiles en profitent également.

Avant cela, l'étude des synopsis des séances de fin d'année peut nous informer sur la manière dont ces experts gèrent les difficultés de lecture des élèves qui n'ont pas, en fin d'année, automatisé le traitement du code.

6.6. Et quand le traitement du code n'est pas automatisé en fin d'année?

Nous avons vu que chaque séance comportait des épisodes visant la lecture d'un texte ou d'une partie d'un texte narratif. Cette lecture, en fin d'année, est source de difficultés pour les lecteurs qui n'ont pas encore automatisé le traitement du code et conduit les enseignants à gérer l'hétérogénéité de lecture dans la classe. Trois d'entre eux considèrent qu'il est nécessaire d'accompagner encore certains de leurs élèves « *qui maîtrisent le déchiffrage* », « *qui sont capables de décoder des messages, de déchiffrer des petits textes* », « *qui savent encoder* », mais à qui « *il manque des correspondances* » et donc « *qui peinent encore tellement au déchiffrage que la lecture reste laborieuse* » alors que d'autres « *ont une autonomie dans la lecture et une avidité à lire parce que c'est aisé et parce que pour eux le déchiffrage n'est pas coûteux sur le plan intellectuel sur le plan cognitif et il y a plus que le plaisir à lire et à lire heu de plus en plus j'ai des enfants qui lisent Harry Potter heu bon je vais dire dans le volume intégral quoi en fin d'année* » (ACS **P3** – séance 2- 174). Ils développent donc des stratégies qui visent à maintenir ces élèves dans le collectif, certains d'entre eux « *qui ne savent toujours pas lire* » étant parfois sortis de la classe pour un soutien spécialisé : « *mais quand ils sont là et bien il faut bien qu'ils fassent quelque chose alors souvent les histoires d'albums et ben j'ai choisi de les lire au moment où ils sont là l'après-midi ou des choses comme ça ils restent dans l'histoire parce que ça a été difficile pour eux de rester élèves appartenant à ce groupe classe là* » (ACS **P2** – séance 2 – 125) tandis que d'autres ont de tels troubles comportementaux qu'il faut à la fois « *faire en sorte qu'il puisse participer avec les autres* » et « *quand même faire avancer tout le groupe* » (ACS **P2** – séance 2 – 172). La tension peut être d'autant plus lourde à gérer que ces élèves fragiles peuvent décrocher, ce que **P1** traduit par un manque d'envie d'apprendre qu'il souhaite combler par un étayage aussi bien cognitif qu'affectif :

24	P1 :	Oui, oui, je les ai eu toute l'année, oui, oui. Donc je les reprends, en essayant à chaque fois de varier l'exercice, bon là c'était, lecture, c'était identique mais heu, c'était plus court sur l'extrait, c'était tapé plus gros, voilà etc. c'est juste une petite distinction et pourquoi j'dis en gros que ça me permet de les suivre de plus près quoi. Heu, ce sont des enfants qui ont commencé, qui sont entrés dans la combinatoire mais le problème, ils n'ont pas tous enregistré tous les phonèmes donc et puis ils lisent de façon très hachée donc on est obligé de les aider, ils ont besoin d'appui, ils ont besoin de prises de conscience, ils sont en plus, pas du tout autonomes, donc on est obligé de les aider
25	Chercheuse :	Donc là on peut dire qu'ils sont pas lecteurs encore ?
26	P1 :	Non, ils sont pas lecteurs, ils ont trop besoin d'aide, heu, y'a beaucoup trop de manques et puis ils sont pas suffisamment actifs , c'est surtout ça quoi, ils sont pas dedans, il manque l'envie
27	Chercheuse :	Ils ont pas envie ?
28	P1 :	Il manque l'envie , voilà. Donc le fait de se retrouver un petit peu avec (le maître, la maîtresse), ça accroît l'envie , parce que on sait qu'on va raconter pour la maîtresse, si c'est pas pour comprendre, c'est au moins pour heu, on est privilégié dans cette petite situation, voilà

P1, P2 et P3 vont donc organiser des ateliers qui leur permettent d'accompagner les lecteurs précaires dans le déchiffrage. **P4**, comme le montre le Tableau 4 ci-dessus, préfère dans cette séance, une forme de travail de groupe hétérogène. L'enseignant estime en effet que ses élèves sont « *assez autonomes* » et que leurs difficultés (notamment au niveau de la langue) n'ont jamais nécessité de mettre en place des dispositifs spécifiques dans la classe, simplement de « *les avoir un tout petit peu plus à l'œil* » (ACS P4 – séance 2 – 71-75).

Les trois autres enseignants choisissent à différents moments de regrouper les élèves pour faciliter l'accompagnement dans l'activité de lecture. Le niveau de la tâche peut être très différent pour les trois élèves les plus en difficulté dans la classe de **P2** (épisode 4-2) qui devront décoder des mots tandis que l'enseignant assurera le soutien d'un autre groupe d'élèves (épisode 4-3) dans le déchiffrage du texte et dans la réponse aux questions de compréhension. Les élèves décodent alors tour à tour chacune des phrases du texte en suivant la férule de l'enseignant qui montre chaque mot et surveille ainsi la lecture. Les questions de compréhension sont traitées collectivement au fur et à mesure de l'avancée dans le texte. Lorsqu'un obstacle survient ou qu'une erreur apparaît, **P2** donne le moyen à l'élève de résoudre la difficulté de lecture :

- en faisant retrouver ou en donnant les CGP qui ne sont pas mémorisées (procédure graphophonologique) ;
- en comparant l'écriture du mot prononcé par l'élève au mot du texte (procédure analogique) ;
- en décomposant le mot par syllabe (dévoilement progressif) ;
- en s'appuyant sur la morphosyntaxe ;

- en demandant de justifier des propositions de lecture alternatives (par une procédure graphophonologique) ;
- en faisant relire plusieurs mots, ou en relisant lui-même, pour obtenir une certaine fluidité et permettre l'accès au sens local (en général de la proposition ou de la phrase).

P3, en plus de l'aide procédurale apportée pour résoudre la tâche (épisodes 8-4 et 8-5) accompagne les élèves en difficulté dans leur lecture avec des gestes professionnels similaires, donnant parfois le mot à l'élève et l'aidant aussi à s'appuyer sur le contexte pour décoder un mot (ou même sur ce que les élèves connaissent du monde de référence, ici les répliques orales d'une scène de théâtre qu'ils cherchent à retrouver parmi les étiquettes proposées). On retrouve là des procédures déjà décrites par d'autres pour aider les élèves à identifier les mots quand ils découvrent un texte (Goigoux & Cèbe, 2006).

En revanche, l'extrait ci-dessous de l'épisode 2-1 de la séance de **P1** montre que c'est le plus souvent l'enseignant qui prend en charge de déchiffrement du texte à la place de Romain, un élève du groupe de soutien :

29	P1 prend sa fiche sur son bureau et retourne s'asseoir vers le groupe de soutien. E. replace les fiches devant les élèves	E	Allez, je vous écoute. Allez, Romain, je t'écoute.
30		Romain	Un se
31		E	Secret
32		Romain	secret, du ma ti
33		E	ma
34		Romain	matin
35	E. montre les mots sur la fiche et observe les autres élèves	E	Un secret du matin, vas-y!
36		Romain	A Al
37	S'adressant à une élève de l'autre groupe	E	Esra tu pourras me raconter la fin?
38		Romain	Alice a
39		E	aime
40		Romain	aime ra
41	Montrant le mot sur la fiche de Kamilia	E	ai me, on essaie de lire, aimerait
42		Romain	aimerait, bi
43		E	oui, bien
44		Romain	bien, voir, son
45		E	/sss/ ses
46		Romain	ses, fe
47		E	/fè/
48		Romain	ses, fesses
49		E	fesses oui
50		Romain	ma
51		E	mais
52		Romain	Mais, /s/ co co me comme
53		E	comme, Kamilia je compte sur toi hein, allez!
54		Romain	comme

55	E. montre les mots sur le texte de Kamilia	E	elles sont
56	Certains autres élèves semblent avoir terminé de lire et restent calmes	Romain	/b/ /d/ da
57		E	derr
58		Romain	der riè re
59		E	oui
60		Kamilia	elle
61		E	elle, n'y
62		Romain	elle n'y
63		E	arrive
64		Romain	ja man
65	Kamilia regarde l'autre élève travailler	E	jamais. Je relis. Un secret du matin. Alice aimerait bien voir ses fesses mais comme elles sont derrière, elle n'y arrive jamais. Deuxième, à toi

Ici, le geste d'étayage de l'enseignant va jusqu'à faire disparaître complètement la visée de décodage, ce que Brousseau qualifie d' « effet Topaze » ainsi nommé par référence à une scène de Pagnol dans laquelle le maître « Topaze » fait une dictée à un mauvais élève et lui suggère de plus en plus clairement les réponses. La scène se reproduit avec Kamilia et lorsqu'arrive le tour de Kétsia, ce sont les deux autres élèves du groupe et l'enseignant qui prendront en charge la totalité du déchiffrement de la phrase, Kamilia ne lisant pas un seul mot (P1 – séance 2 – Obs. 94 à 140). Même si au cours de l'épisode 2-2, la nature des interventions de **P1** varie quelque peu puisqu'il s'adresse à deux élèves meilleurs décodeurs, on n'observe pas les gestes professionnels décrits plus hauts. **P1** continue de corriger les erreurs de lecture, de les anticiper en donnant le mot avant que l'élève ne le lise et relit le groupe de mots ou la phrase pour donner plus de fluidité à la lecture. L'entretien d'ACS nous permet de mieux cerner la logique de l'enseignant : ici, il s'agit plus d'associer les élèves au travail de compréhension qui va suivre que de déchiffrer le texte tout en leur montrant qu'il est indispensable de lire pour comprendre.

43	Chercheuse :	Donc là, on voit qu'ils ont du mal encore à déchiffrer ces élèves de ce petit groupe mais pourtant tu as choisi qu'ils puissent heu quand même lire la même chose, dans le même texte, heu d'ailleurs on voit que tu leur souffles parfois les mots, tu relis
44	P1 :	Tout à fait, c'est pour qu'ils aient une notion du contenu, pour qu'on ait une notion commune de du contenu du livre pour pouvoir en discuter parce que c'est difficile si on n'a pas si on a fait complètement autre chose, là je voulais aller sur un livre, sur un ensemble, donc heu, il faut relier quoi je veux dire
45	Chercheuse :	Donc ton objectif principal ici c'est pas de travailler le déchiffrement ?
46	P1 :	Ben pour eux, pour eux, je j'l' travaille quand même pour leur montrer que c'est grâce aux mots que je vais pouvoir avoir une lecture et que je vais pouvoir savoir de quoi ça parle mais heu c'est surtout pour qu'ils décrochent pas plus pendant qu'on essaie de trouver, de résoudre les hypothèses ou voilà tout ça
47	Chercheuse :	Donc tu souhaites qu'ils continuent d'être intégrés à la tâche collective
48	P1 :	Voilà, voilà, je veux pas que si un moment je les mets à l'écart, c'est pour leur donner un autre élan et puis les raccrocher à l'activité . C'est dans ce sens-là. Heu, c'est aussi heu, c'est aussi un moment c'est vrai, de soutien dans la mesure où je suis dans l'accompagnement heu et... travail d'autonomie quoi

49	Chercheuse :	Et quand tu leur souffles la fin des mots là ?
50	P1 :	C'est pour gagner du temps , c'est tout hein, c'est pour gagner du temps, c'est toujours pareil, c'est la gestion du temps pour nous parce que là finalement on revient sur un cours double à partir du moment où tu as trois trois quatre élèves en difficulté t'es sur un cours double et donc heu, oui y'a un moment où tu t'aperçois que la classe bouge quand même derrière parce que l'autonomie en CP c'est quand même assez hein assez difficile, assez délicat, donc heu tu veux éviter que ça chahute et puis perdre le fil de la séance donc tu souffles pour aller un p'tit peu plus vite c'est vrai. Et pourtant ce sont des enfants qui auraient peut-être besoin justement d'un peu plus de temps mais bon, dans le feu de l'action, si on veut pas les isoler, les couper t'es obligée de les tirer un peu quoi

Car l'enseignant précise par ailleurs mettre en place d'autres types de tâches de lecture visant l'automatisation du code (ACS séance 2 – 30 à 36). Et puis, lire les mots à la place de l'élève, lui éviter la laborieuse tâche de déchiffrage, permet aussi de « gagner du temps » l'enseignant se rendant compte que les autres élèves commencent à s'agiter. L'épisode est d'ailleurs émaillé d'interventions visant à faire respecter la discipline.

Les contraintes sont telles que **P1** est conduit à sur-ajuster la tâche et à dégrader nettement les attentes en termes d'apprentissage. Cela engendre une insatisfaction qui révèle une activité empêchée (Clot, 1999), celle de ne pouvoir donner « un peu plus de temps à ces élèves », « contrariée » (*Ibid.*) par l'indiscipline de certains élèves dans la classe.

La prise en charge des élèves « mauvais lecteurs » est donc source de dilemmes, de compromis que les enseignants, même experts doivent dépasser. Chacun à leur façon, en accompagnant ou en prenant en charge le déchiffrage des textes, ils font le choix de conserver ces élèves dans le collectif qui travaillera à résoudre un problème de compréhension et de ne pas toujours les cantonner à des exercices spécifiques, notamment sur le code, en groupes de niveaux. La question reste toutefois posée des élèves en très grande difficulté dès le début de l'année scolaire, élèves dont les enseignants savent qu'ils ne seront pas lecteurs (à peine déchiffreurs) à la fin de l'année scolaire, quelle que soit l'aide apportée. Comment continuer à développer des compétences indispensables à la lecture, essentiellement l'identification des mots, tout en les associant à un travail du collectif sur des compétences de plus haut niveau relatives à la compréhension de texte ? Ces enseignants experts résolvent plus ou moins cette tension renforcée par les prescriptions qui actuellement refusent le redoublement du CP. **P3** peut aller jusqu'à élaborer assez tôt dans l'année, des « *parcours aménagés version renforcement* » qui pourront conduire à un parcours aménagé spécifique et un travail décroché sur le code et des « *parcours aménagés niveau haut* » pour les élèves bons décodeurs qui ont besoin de lire plus mais qui « *suivent au rythme de croisière de la classe, la découverte systématique des phonèmes* ». (ACS P3 – séance 1 – 186 à 190). **P1** évoquera un travail en

groupes de niveaux pour certaines tâches mais, malgré tout, une avancée collective dans la progression de l'acquisition des CGP, suffisamment ralentie (ACS P1 – séance 1 – 202 à 225) tandis que **P2** parlera de « *groupe de soutien* » avec qui il s'agira de « *revoir des choses* », des apprentissages déjà réalisés par le groupe classe « *mais en décalé, en décalé de quinze jours, ben parce que en fait il ne faut pas qu'ils sentent, ils appartiennent encore à la classe et puis la classe c'est un niveau de CP donc l'objectif c'est quand même qu'ils arrivent à atteindre le plus... le plus grand nombre de choses d'un niveau de CP quoi, par des moyens différents mais on doit en arriver là.* » (ACS P2 – séance 1 – 257-260).

Synthèse de l'analyse des synopsis des séances

Cherchant à cerner l'expertise qui se dégage des modèles opératifs des enseignants observés, nous avons, avant d'entrer dans l'analyse plus fine des gestes professionnels, considéré qu'il était indispensable de porter un regard plus holistique sur les séances. L'élaboration de synopsis dans une version remaniée de celle de l'équipe du GRAFE (Schneuwly, Dolz, & Ronveaux, 2006, *Op. cit.*), nous a permis de simplifier, d'organiser les données constituées des transcriptions des douze séances vidéoscopées. Nous avons construit et ensuite analysé ces textes résumés sous une forme tabulaire en nous éclairant du discours des enseignants sur leur séance. L'outil nous a permis de dégager, au-delà de séances d'E/A très diverses (structure, durée, organisation pédagogique), des formats de travail, des objets d'étude communs (le code alphabétique), des tâches communes (lecture-découverte d'un texte, relecture d'un texte,...) mais aussi des choix, des stratégies, au final des logiques didactiques très différentes.

Ainsi, nous relevons que trois enseignants novices sur quatre intègrent la découverte et l'appropriation d'une nouvelle correspondance graphème-phonème (CGP) à la lecture-découverte du texte du manuel, contrairement aux indications du guide du maître qui propose une étape préalable de travail phonologique et d'association du phonème au graphème. Il est patent, mais une analyse plus fine devra le confirmer, que les choix des débutants ne sont pas tous d'ordre didactique (ils ne sont d'ailleurs pas hiérarchisés) mais relèvent d'une interprétation des enjeux des tâches de lecture en début d'année qui peut être erronée, d'une préoccupation forte pour l'accès au sens du texte, d'une ritualisation des tâches sans qu'un projet didactique soit clairement poursuivi et de l'assurance de pouvoir s'appuyer sur des connaissances que les élèves auraient acquis en maternelle pour réussir la tâche de lecture-découverte d'un texte. En revanche, les experts choisissent tous de décrocher l'étude du code de la tâche de lecture-découverte de texte, y compris lorsque le guide pédagogique ne le préconise pas. L'analyse montre aussi que les enjeux didactiques d'autres tâches (comme la lecture de mots outils ou l'identification de la place d'un phonème dans un mot) peuvent être mal compris par les débutants et créer sans doute de nombreux obstacles dans la mise en œuvre. La question de la formation et de l'utilisation par des novices d'instruments didactiques que sont les manuels devra donc être discutée, comme d'ailleurs les prescriptions.

Dissocier l'étude du code de la tâche de lecture-découverte de texte ne signifie pas juxtaposition des tâches et des savoirs. Ainsi, notamment pour un expert, **P3**, le texte est un outil de découverte et de réinvestissement des connaissances sur le code. Il semble que l'organisation du milieu d'étude, les gestes de tissage entre les activités, entre les connaissances, participent de pratiques expertes qui visent à construire des savoirs dans toutes les composantes du lire-écrire. Là encore, nos prochaines analyses devraient pouvoir vérifier ces premiers constats.

Nous avons aussi montré que certaines tâches qui relèvent bien du genre scolaire de l'E/A de la lecture-écriture, telles que la relecture d'un texte, l'élaboration d'un horizon d'attente avant la lecture d'un texte, la lecture-découverte d'un texte... méritent d'être analysées du point de vue du modèle opératif de l'enseignant. Ainsi, chez les enseignants novices, le « jeu des hypothèses » qui consiste à observer une illustration du texte qui va être déchiffré n'a d'autre fonction que d'introduire, comme un rituel, l'activité de déchiffrement du texte et malgré ce que peuvent en dire les enseignants, n'est pas ici, exploité dans des activités d'identification des mots ou d'élaboration de la compréhension du texte. Aucun retour sur ces hypothèses ne permet d'ailleurs de conforter le sens de l'acte de lire ou le sens du texte déchiffré.

L'analyse des synopsis a aussi révélé des logiques didactiques sous-jacentes dans la tâche de lecture-découverte d'un texte. Si tous les enseignants, expert (P1) comme novices (P5, P6, P8) affichent une préoccupation forte pour l'accès au sens, les activités scolaires mises en œuvre et leur organisation ne peuvent à l'évidence conduire tous les élèves à construire une représentation mentale cohérente, fine et pertinente ni à développer explicitement les habiletés nécessaires à la compréhension de texte qui nécessiteraient pourtant un enseignement. Chez les novices, c'est surtout en déchiffrant ensemble que le texte prend tout son sens.

Mais cette analyse laisse aussi entrevoir que les visées essentielles sous-jacentes sont en fait l'identification des mots du texte et l'étude d'une nouvelle CGP, pour certains (P5), au hasard des rencontres et des réactions des élèves, pour les autres à partir du déchiffrement des mots du texte contenant la correspondance avec plus ou moins d'insistance, plus ou moins d'expertise. Le mode opératoire très élaboré de **P8**, enseignant novice, articule travail sur le code et sur le sens avec des gestes proches de ceux décrits par R. Goigoux et S. Cèbe (2006, p. 57-60) et peut contribuer à construire une représentation globale de ce qui se joue dans l'histoire. Les savoirs sur la nouvelle CGP qui se découvrent au

fil de la lecture ne sont toutefois pas formalisés. Le risque est grand que les élèves les plus fragiles prennent du retard dans l'automatisation du traitement du code si les connaissances ne sont pas plus institutionnalisées, quand bien même la tâche de lecture-découverte laisserait, en apparence, le sentiment d'avoir été réussie, collectivement. Par ailleurs, si la lecture-découverte d'un texte permet à coup sûr de nombreux apprentissages implicites, on peut craindre que la réitération de ces modes opératoires ne finisse par construire chez les élèves un modèle en acte de la lecture erroné construit autour du seul déchiffrage réussi de tous les mots du texte. La structure conceptuelle d'une tâche de lecture-découverte de texte, en début d'année, mériterait d'être mieux analysée chez des experts pour dégager un modèle opératif cognitif constituant une ressource en formation.

D'autres formes scolaires comme les tâches de « chasse au son » ou de repérage phonologique nécessiteraient aussi d'être réinterrogées. Elles semblent créer de plus nombreux obstacles (y compris dans les séances menées par les experts) et en cela perdre de leur efficacité (nous chercherons à le vérifier dans l'analyse suivante).

L'architecture des activités scolaires, leur hiérarchie met en lumière la plus ou moins grande cohérence du système didactique qui se donne à voir dans chaque séance. Il semble que certains experts disposent de connaissances plus assurées sur l'apprentissage de la lecture-écriture (l'étude des entretiens pourra le vérifier) qui leur permettent en conséquence d'organiser les situations d'E/A de manière plus rationnelle, en accord avec les orientations qu'ils se sont forgées. Tous ne traitent pas également les différentes composantes de l'étude d'une CGP dans une même séance, en particulier pour ce qui relève de l'articulation lecture-écriture, de la formalisation et de la mémorisation des apprentissages.

La construction et l'étude des synopsis des séances de fin d'année ont aussi permis de montrer un traitement inégal des différentes composantes nécessaires à la compréhension de l'écrit. Ainsi, une autre forme scolaire qu'est le « rappel de récit » est peu exploitée par P1 et P2 alors que nous avons pu dégager un modèle opératif illustré par des schèmes professionnels qui organisent l'activité de P3 dans cette classe de situation.

A la lecture de stratégies didactiques convergentes, de jugements pragmatiques proches, de concepts pragmatiques similaires, il semble aussi que, malgré des structures de séances, des supports et une organisation pédagogique différents, P1 et P2 partagent une même représentation de l'E/A de la lecture. L'enseignant doit pouvoir, au cours des échanges

dans la classe, conduire les élèves à élaborer le sens local puis global d'un texte en développant des compétences de lecteur-compreneur par imprégnation. Une analyse plus fine des entretiens pourrait le confirmer.

L'échange collectif semble aussi être un concept organisateur de l'activité de P3 pour développer une attitude de lecteur-compreneur. Toutefois, l'étude du synopsis de la séance révèle aussi le choix (inconscient ?) de construire explicitement des connaissances et des habiletés nécessaires à la compréhension. L'analyse de la situation d'E/A au cours de laquelle des opérations cognitives complexes sont matérialisées, dévoile des concepts organisateurs susceptibles de favoriser la construction de savoirs et d'une posture de secondarisation chez les élèves. Ce que nous pourrions voir dans les chapitres suivants.

L'analyse questionne aussi parfois l'expertise de certains maîtres-formateurs lorsqu'il apparaît très difficile de saisir les objets d'apprentissages traités, le sens et la cohérence des différentes tâches scolaires (c'est le cas de la séance de P4 en fin d'année), lorsque la transposition didactique interne apparaît peu réfléchie dans l'entretien d'ACS, lorsque l'enseignant explicite difficilement la *tâche* qu'il a *redéfinie*. On peut dès lors s'interroger sur la percolation des savoirs de la recherche dans les pratiques d'enseignants qui sont pourtant en contact fréquent avec l'institut de formation.

Enfin, les séances menées en fin d'année montrent très clairement la volonté des enseignants d'accompagner les non-lecteurs et les lecteurs fragiles le plus longtemps possible dans un cadre collectif. Pour cela, ils organisent différemment le milieu d'étude, en variant le niveau de difficulté des tâches (voire l'objectif pour des non lecteurs), en accompagnant la lecture ou en prenant en charge le déchiffrage par sur-ajustement didactique, en apportant une aide procédurale... Il semble que cette question de la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves constitue une forte tension entre apprentissages et intégration au groupe des élèves précaires.

Au final, une description plus fine de modèles opératifs des enseignants dans ces diverses situations et leur distance par rapport aux structures conceptuelles pourrait bien révéler leur niveau d'expertise. En cela nous suivons Pastré quand il écrit pour d'autres métiers:

« Au fond, le modèle opératif d'un acteur exprime son niveau de compétence. Les experts du domaine ont un modèle opératif fidèle et complet par rapport à la structure conceptuelle; les novices ont généralement un modèle opératif qui

peut être juste mais incomplet, ou alors incomplet et partiellement inexact. Telle est la première idée qu'on peut se faire du modèle opératif d'un acteur: on évalue sa plus ou moins grande fidélité par rapport à la structure conceptuelle de la situation. » (Pastré, 2011b, p. 89).

C'est ce à quoi nous nous emploierons dans les chapitres qui suivent.

Chapitre 7. L'analyse de contenu des séances : un regard plus microscopique sur les gestes professionnels

7.1. Premiers constats sur le corpus

7.1.1. Un nombre conséquent d'observations

Rappelons tout d'abord que les séances vidéoscopées ont fait l'objet d'une transcription. Les scripts ont donc constitué le texte que nous avons ensuite codé selon les différentes catégories présentées plus haut. Une fois les scripts des séances codés, nous avons introduit le tout dans un tableur et dans le logiciel Le Sphinx. Chaque intervention d'un interlocuteur (enseignant ou élève) a donné lieu à un changement de cellule dans le tableur et à une « observation » différente dans le logiciel de traitement. Une intervention d'enseignant a pu être fragmentée et faire l'objet de plusieurs « observations » suivant qu'elle s'adressait à des interlocuteurs différents ou suivant son contenu et l'acte de langage porté par l'énoncé ou le geste de l'enseignant qui, associé à la parole, marque alors une intention, un but différent, une fonction nettement repérable.

Au bout du compte, le corpus analysé est constitué de **13 427** fragments de texte, « observations », réparties inégalement sur les huit enseignants.

Pour certaines parties de l'analyse, dans les tableaux, il pourra arriver que le nombre d'« observations » ne recouvre pas exactement le nombre de « citations ». En effet, certaines observations ont donné lieu à un codage univoque (comme par exemple « autre apprentissage ») quand d'autres observations ouvrent la possibilité de plusieurs citations dans différentes catégories.

Les observations de P1, P2, P3, P4, les **maîtres-formateurs** (PEMF), représentent l'ensemble des interactions enseignant-élève(s) (et donc observations) de **deux séances d'enseignement-**

Tableau 11: Nombre d'observations par séance

	Nb	% cit.
P1	2 421	18,03%
P2	1 636	12,18%
P3	1 917	14,28%
P4	2 172	16,18%
P5	732	5,45%
P6	1 765	13,15%
P7	1 210	9,01%
P8	1 574	11,72%
Total	13 427	100,00%

apprentissage (une en octobre-novembre, une en mai-juin) tandis que les observations de P5, P6, P7, P8, les **néo-titulaires**, représentent les interactions enseignant-élève(s) d'**une seule séance** (en octobre-novembre). En conséquence, notre analyse tiendra compte de la période de l'année.

Le nombre d'observations n'est pas strictement proportionnel à la durée des séances vidéoscopées ; il dépend du nombre d'interventions des uns et des autres (enseignants et élèves), du nombre d'interactions, mais aussi de la forme du discours de l'enseignant. Ainsi, parmi les PEMF, les « observations » de la séance de **P1** sont les plus nombreuses (bien qu'au total la durée des séances ne soit pas la plus longue) et reflètent de nombreux et courts échanges entre le professeur et les élèves. A l'opposé, la séance de **P3** est plus longue mais un nombre moindre d'observations reflète moins d'échanges et un discours plus long du professeur. Parmi les néo-titulaires, les observations de la séance de **P6** sont les plus nombreuses et celles de **P5** très inférieures du fait notamment de la durée de la séance (moins de 40 minutes). Ramenées à un nombre moyen d'observations par heure, on observe toutefois que comme P1 et P6, le nombre d'observations de la séance de P5, qui pour la très grande majorité relèvent de la structure du cours dialogué, sont plus nombreuses que chez les autres enseignants. Le *Tableau 12* ci-dessous fait apparaître le nombre d'observations en regard de la durée de chacune des séances :

Tableau 12: Nombre d'observations et durée des séances

	Qualité	Classe	Durée de la 1 ^{ère} séance (oct-nov)	Nombre obs. 1 ^{ère} séance	Nombre moyen d'obs. par heure	Durée de la 2 ^{ème} séance (mai-juin)	Nombre obs. 2 ^{ème} séance	Nombre moyen d'obs. par heure	Nombre observations total
P1	PEMF	CP	1h 08min 58s	1296	1128	1h 03min 54s	1125	1056	2421
P2	PEMF	CP	0h 55min 25s	769	833	0h 52min 38s	867	988	1636
P3	PEMF	CP	1h 30min 29s	911	604	1h 34min 52s	1006	636	1917
P4	PEMF	CP-CE1	1h 36min 03s	1275	796	1h 01min 30s	897	875	2172
P5	Néo-Tit.	CP-CM	0h 39min 08s	732	1122	-	-		
P6	Néo-Tit.	CP-CM	1h 42min 21s	1765	1035	-	-		
P7	Néo-Tit.	CP-CE1	1h 23min 30s	1210	869	-	-		
P8	Néo-Tit.	CP-CE1	1h 40min 50s	1574	937	-	-		

Les observations relevant de la période septembre-octobre représentent 71% du corpus (9532 observations sur les 13 427). Pour les seules séances des PEMF, la strate est réduite à

8146 observations ; on note alors des différences statistiques, notamment, entre les deux séances prises en charge par **P4** selon la période.

En effet, comme le montre le Tableau 13, la séance filmée en début d'année donne lieu à bien plus d'observations (1275, soit 30% du corpus des séances 1) qu'en fin d'année (23% du corpus des séances 2). Mais la différence de durée des séances est aussi significative. Si l'on tient compte de la durée et qu'on observe le nombre d'observations moyen par heure, c'est sur les séances de **P2** que la variation est la plus élevée. De ce point de vue, la variabilité intra-enseignant est donc plus importante que la variabilité entre les enseignants. La durée des séances vidéoscopées comme leurs objectifs, leurs

Tableau 13: Une différence significative entre les séances de P4

Ens/Période	oct-nov	mai-juin	TOTAL
P1	30,5% (1296)	28,9% (1125)	29,7% (2421)
P2	18,1% (769)	22,3% (867)	20,1% (1636)
P3	21,4% (911)	25,8% (1006)	23,5% (1917)
P4	30,0% (1275)	23,0% (897)	26,7% (2172)
TOTAL	100% (4251)	100% (3895)	100% (8146)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 73,02$,
 $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont
les pourcentages en colonne établis sur 8146
citations.

contenus didactiques et leur structure (nombre d'échanges enseignant-élèves et élèves-élèves) ont un impact certain. Comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré à l'analyse des synopsis, la structure des séances de **P2** est très différente et la séance de **P4** filmée en juin est particulière ; elle donne lieu à moins d'interventions de l'enseignant, moins d'échanges, et des discours des élèves plus longs puisqu'ils lisent tour à tour des poésies. Malgré les différences, nous retiendrons donc que le nombre d'observations constituées pour analyser les séances d'enseignement-apprentissage, ne peut influencer significativement sur les résultats des analyses du corpus et biaiser les comparaisons entre les enseignants. Toutefois, les catégories étudiées portent sur les seules observations relatives aux gestes langagiers de l'enseignant (discours et corporéité). Le nombre d'observations « enseignant », comme la longueur du discours contenu dans ces observations peut donc faire apparaître des différences importantes qui au final impacteraient les résultats, d'autant que les recherches sur la parole de l'enseignant nous portent à penser *a priori* que les interventions des enseignants débutants seront plus nombreuses.

7.1.2. Le discours des enseignants : des différences ?

Si l'on met de côté les observations « élèves » et que l'on s'intéresse aux seules observations relatives aux interventions des enseignants (8126 observations sur les 13427 observations du corpus), on n'observe pas de différence significative entre les PEMF et les néo-titulaires sur la période

Tableau 14: Nombre d'observations "Enseignants"

Ens/Période	oct-nov	mai-juin	TOTAL
P1	12,9% (743)	27,0% (641)	17,0% (1384)
P2	7,9% (455)	21,1% (500)	11,8% (955)
P3	10,5% (602)	28,1% (668)	15,6% (1270)
P4	13,0% (747)	23,8% (566)	16,2% (1313)
P5	6,8% (393)	0,0% (0)	4,8% (393)
P6	19,3% (1112)	0,0% (0)	13,7% (1112)
P7	13,3% (764)	0,0% (0)	9,4% (764)
P8	16,3% (935)	0,0% (0)	11,5% (935)
TOTAL	100% (5751)	100% (2375)	100% (8126)

du début de l'année. Comparées à l'ensemble des observations qui découpent une séance, les observations « enseignants » des néo-titulaires ne sont donc pas significativement plus nombreuses dans le corpus comme on aurait pu s'y attendre. Aucun enseignant ne se distingue de manière significative par le nombre d'observations qui lui ont été attribuées dans les séances de début d'année. Les néo-titulaires ne sont donc pas tellement plus interventionnistes que les experts. Le tableau ci-dessous montre par ailleurs, le poids relatif du nombre d'interventions de chaque enseignant par rapport à celui des élèves de sa classe :

Tableau 16: part des observations « enseignants » sur l'ensemble des observations

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Séance 1	~57%	~58%	~62%	~56%	~53%	~62%	~64%	~59%
Séance 2	~60%	~58%	~66%	~63%				

Les professeurs interviennent plus souvent que leurs élèves mais ni la configuration de la classe (classe à deux niveaux), ni la différence de statut (expert ou novice) ne semble créer de grandes différences.

Tableau 15 : Nombre d'observations « PEMF » par séance

Ens/Période	oct-nov	mai-juin	TOTAL
P1	29,2% (743)	27,0% (641)	28,1% (1384)
P2	17,9% (455)	21,1% (500)	19,4% (955)
P3	23,6% (602)	28,1% (668)	25,8% (1270)
P4	29,3% (747)	23,8% (566)	26,7% (1313)
TOTAL	100% (2547)	100% (2375)	100% (4922)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 32,05$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 4922 citations. Ce tableau est construit sur la strate de population 'Enseignants' contenant 8126 observations et définie par le filtrage suivant : $qi = 'E'$

En revanche, si l'on observe les séances des seuls PEMF en début et en fin d'année, (on change de strate c'est-à-dire de partie du corpus analysée), le nombre d'observations de la séance de **P3** en fin d'année est significativement plus important que celui de la séance de début de l'année. L'inverse est aussi vrai pour **P4**. La visée didactique comme la structure des séances et leur gestion pédagogique expliquent selon nous ces différences.

Les synopsis des séances nous ont en effet montré que si la durée des séances de **P3** était identique, le format des tâches est différent, l'enseignant s'adressant aux élèves plus souvent de manière individualisée lors d'activités en autonomie (séance de fin d'année). La séance de **P4** en juin est plus courte et les élèves travaillent souvent en autonomie, l'enseignant intervenant peu. Cela donne donc lieu à plus ou moins d'observations « enseignant ».

Toutefois, cela ne préjuge pas du temps de parole des enseignants car certaines observations peuvent contenir plus de texte que d'autres.

7.1.2.a. Analyse lexicale des discours : des longueurs de « texte » variables

Le logiciel Le Sphinx permet une analyse lexicale du corpus. Nous pouvons donc mesurer la longueur du discours de chaque enseignant.

La longueur de ce « texte » prend en compte le nombre total de formes graphiques qui le composent mais le calcul ne tient pas compte des mots outils. Le tableau ci-dessous fait apparaître des moyennes de longueurs de discours (certains fragments de texte pouvant être très courts – un seul mot- quand d'autres sont bien plus longs – 77 mots).

Deux enseignants PEMF se distinguent de manière significative par la longueur de leur discours, la moyenne de **P3** étant largement supérieure. Cela n'est pas très étonnant, car même si le nombre d'observations relatives au discours de l'enseignant est parfois inférieur, certaines observations contiennent beaucoup de texte. On pourrait mettre en cause la manière de

Tableau 17 : Longueur moyenne du discours des enseignants

Ens	discours_LONGUEUR
P1	3,83
P2	4,71
P3	8,95
P4	5,01
P5	3,82
P6	3,94
P7	3,63
P8	3,87
TOTAL	4,59

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Résultats du test de Fisher : discours_LONGUEUR :
 $V_{inter} = 1988,71$, $V_{intra} = 25,52$, $F = 77,93$, $1-p = >99,99\%$

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Enseignants-séance1' contenant 5751 observations et définie par le filtrage suivant :
qui = 'E' et Période = "oct-nov"

fragmenter le texte et de constituer ces observations. En effet, nous avons parfois découpé le discours des enseignants en plusieurs observations, parce que le but qu'il se fixait n'était visiblement pas le même, parce que les gestes montraient une visée ou une action différente.

Pour **P3**, les observations qui contiennent le plus de texte délimitent des paroles d'un seul tenant, le plus souvent des consignes très longues (voir synopsis P3 – S1 – étape 7) ou des explications très démonstratives. On peut lire ainsi dans le script de la séance de début d'année, une observation de 77 mots. A 0.49.59, au cours de l'étape 6-5 (cf. synopsis), dans le même temps où il se dirige vers le tableau, l'enseignant demande aux élèves d'interrompre leur activité (tracé de la lettre « r » sur l'ardoise) et de le regarder. Il verbalise son geste d'écriture de la lettre « r », barre un tracé erroné et recommence un tracé correct :

« Ah voilà il y a des enfants qui sont un petit peu embarrassés. Faites une petite pause. Regardez deux minutes au tableau. Je viens de voir plusieurs enfants qui font la même erreur, je vous montre qu'elle est cette erreur. Où est-ce que j'ai posé mes feutres ? Voilà. Regardez bien... Lilas heu... a fait un peu la même erreur. Lilas s'est trompée de point de départ déjà. Elle est partie d'ici. Faites attention! Et puis il y a des enfants qui n'osent pas dépasser ... voyez, ils n'osent pas dépasser heu... franchir la première petite ligne. Alors voyez ils font la boucle dessous parce qu'ils ont peur de dépasser et ensuite le "r" il ne suit pas la petite ligne, il est un peu trop petit. D'accord? Il ne faut pas avoir peur de la dépasser un p'tit peu. Tu vois Yanniss, regarde je la dépasse, et ensuite comme ça je peux la suivre. En fait, ma petite boucle elle est posée sur la première ligne... vous avez le droit de la dépasser un p'tit peu hein. » (P3-S1- Obs. 499).

Tableau 18 : Longueur moyenne du discours des enseignants au cours de l'apprentissage du lire/écrire

Ens	discours_LONGUEUR
P1	3,80
P2	4,71
P3	9,47
P4	4,98
P5	3,79
P6	3,51
P7	3,38
P8	3,71
TOTAL	4,57

Résultats du test de Fisher : discours_LONGUEUR : V_inter = 2097,18, V_intra = 25,26, F = 83,03, 1-p = >99,99%
Ce tableau est construit sur la strate de population 'S1_apprentiss_lire-ecrire' contenant 4086 observations et définie par le filtrage suivant :
apprentissage lire écrire = "X" et Période = "oct-nov"

Notons que concernant la longueur du discours des enseignants, les écarts sont similaires si l'on s'intéresse aux seules étapes et observations consacrées à l'apprentissage du lire/écrire (Tableau 18).

Dans ces séances, la longueur moyenne du discours des PEMF contenu dans les observations est aussi plus importante que celle des néo-titulaires.

Or, non seulement, les observations

relatives à l'enseignant **P3** sont les plus nombreuses en mai-juin (668), mais il est encore une fois plus prolixe que les autres puisque son discours est encore le plus long, et de manière significative, comme l'atteste le tableau ci-dessous :

Tableau 19: Longueur moyenne du discours des PEMF dans les séances de fin d'année

Ens	discours_LONGUEUR
P1	4,35
P2	3,80
P3	7,59
P4	4,43
TOTAL	5,17

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.
Résultats du test de Fisher : discours_LONGUEUR : V_inter = 1859,57, V_intra = 51,96, F = 35,79, 1-p = >99,99%
Ce tableau est construit sur la strate de population 'Enseignants-séance2' contenant 2375 observations et définie par le filtrage suivant :

Pour autant, la longueur du discours des enseignants ne préjuge pas de la qualité de ce discours. Un enseignant pourrait en effet discourir longuement tout en se répétant.

Le logiciel Le Sphinx nous autorise à observer la « **richesse** » et la « **banalité** » du discours des enseignants.

7.1.2.b. Analyse lexicale : richesse et banalité des discours

La « **richesse** » est, pour chaque observation, le nombre de mots différents de l'observation. La « **banalité** » est le nombre moyen de fois où les mots de l'observation sont répétés dans l'ensemble du corpus. Plus elle est élevée, plus les éléments contenus sont répétés dans tous le corpus, plus le contenu est banal. La banalité est comprise entre 1 pour une observation ne contenant que des hapax et le nombre d'occurrences du mot le plus fréquent (pour le cas d'une observation qui ne contiendrait que ce mot) (Le Sphinx Développement, 2006). La longueur des discours (nombre de mots dans les observations), leur richesse (nombre de mots différents dans le corpus) et leur banalité (fréquence moyenne dans le corpus des mots utilisés par chacun) permet de caractériser le discours des enseignants. Nous avons en effet tendance à penser que plus le discours est banal, redondant, moins on y trouvera d'informations et qu'un discours d'une certaine richesse peut contenir un

lexique particulier, spécifique de la discipline qu'il sera intéressant de relever et d'analyser. Evidemment, cette banalité ou cette richesse du discours de l'enseignant ne traduit pas automatiquement une richesse du contenu des séances au plan des apprentissages. Les résultats des calculs sont de simples indicateurs qu'il faut ensuite analyser en revenant au texte de la séance.

Les moyennes du Tableau 20 ci-dessous sont calculées uniquement sur les observations « enseignants ».

Tableau 20: Richesse et banalité des discours des enseignants

Ens	discours_RICHESSE	discours_BANALITE
P1	3,49	217,86
P2	4,24	144,40
P3	7,92	144,54
P4	4,48	178,84
P5	3,48	219,73
P6	3,64	183,07
P7	3,36	162,77
P8	3,49	217,52
TOTAL	4,15	184,79

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses. Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%) (lecture par colonne).

Résultats du test de Fisher :

discours_RICHESSE : $V_{inter} = 1471,24$, $V_{intra} = 18,04$, $F = 81,55$, $1-p = >99,99\%$

discours_BANALITE : $V_{inter} = 589402,20$, $V_{intra} = 40399,73$, $F = 14,59$, $1-p = >99,99\%$

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Enseignants-séance1' contenant 5751 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov"

Le discours de **P3**, bien qu'étant le plus long, est aussi le plus riche (moyenne du nombre de mots différents dans les observations) et l'un des moins banals (moins de répétitions). On observe par ailleurs que **P1**, PEMF se distingue par un discours d'une moindre richesse et d'une grande banalité, du même niveau que certains enseignants néo-titulaires (**P5** et **P8**). Dans cette séance de début d'année, le discours de l'enseignant **P4** est significativement plus riche (des observations contiennent des mots très différents de ceux employés par les autres enseignants) mais d'un niveau moyen de banalité (le vocabulaire étant assez redondant et le discours répétitif). Inversement, celui de **P7** apparaît comme moins banal que celui des autres novices. Cela pourrait s'expliquer par un effet de structure de la

classe (par exemple, l'adresse à des élèves d'un autre niveau peut être très différente dans une classe à double niveau).

Une analyse du discours adressé aux seuls **élèves de CP** nous permettra de mieux comparer leur qualité.

✦ **Richesse et banalité des discours des enseignants adressés aux élèves de CP**

Les différences significatives constatées pour P4 et P7 s'effacent. Les niveaux moyens de richesse et de banalité du discours de **P1**, enseignant expert se situent sur le même plan que P5 et même en deçà de ceux de deux autres novices P6 et P7. La classe de **P1** étant située dans une école classée « réseau ambition réussite », la part du discours de l'enseignant consacré à la gestion de classe et notamment à la discipline pourrait expliquer ces différences, surtout en début d'année. Nous nous attacherons donc plus loin à

Tableau 21: Richesse et banalité du discours adressé aux élèves de CP, en début d'année

Ens	discours_RICHESSE	discours_BANALITE
P1	3,49	217,86
P2	4,24	144,40
P3	7,92	144,54
P4	4,33	179,08
P5	3,44	219,23
P6	3,36	186,87
P7	3,08	180,91
P8	3,29	237,60
TOTAL	4,14	184,79

Résultats du test de Fisher :
discours_RICHESSE : $V_{inter} = 1513,56$, $V_{intra} = 18,35$, $F = 82,47$, $1-p = >99,99\%$
discours_BANALITE : $V_{inter} = 606562,48$, $V_{intra} = 41522,06$, $F = 14,61$, $1-p = >99,99\%$
Ce tableau est construit sur la strate de population 'enseignants-seance1-CP' contenant 4707 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP"

analyser l'impact de la structure classe, et celui de la gestion de classe. Voyons toutefois s'il s'agit d'un discours plutôt spécifique à la séance réalisée en début d'année. Nous comparerons donc ici les discours des enseignants maîtres-formateurs sur les deux périodes de début et de fin d'année.

Tableau 22: Richesse et banalité du discours des PEMF adressé aux élèves de CP, en début et en fin d'année

Ens	discours_RICHESSE séance 1	discours_BANALITE séance 1	discours_RICHESSE séance 2	discours_BANALITE séance 2	discours_RICHESSE global	discours_BANALITE global
P1	3,49	217,86	3,88	163,11	3,67	193,17
P2	4,24	144,40	3,53	163,87	3,87	154,61
P3	7,92	144,54	6,72	161,30	7,29	153,34
P4	4,33	179,08	4,00	212,61	4,16	195,92
TOTAL	4,96	175,27	4,63	174,61	4,80	174,94

Si l'on compare les variables « richesse » et « banalité » des séances des PEMF sur la période de fin d'année (colonnes grisées du tableau ci-dessus), on observe des différences significatives : le discours de l'enseignant **P4** apparaît ici comme le plus banal, tandis que celui de l'enseignant **P3** reste significativement le plus riche tout en étant le moins banal. Notons aussi que les moyennes relatives au discours de **P1** sont, en fin d'année, sensiblement proches de celles des autres enseignants. Le discours de l'enseignant même s'il s'adresse à ses élèves de ZEP est moins banal et plus riche en fin d'année et qualitativement, de même niveau que celui de ses collègues, excepté de P3.

Toutefois, le discours analysé, puisqu'il porte sur l'ensemble des observations « enseignants », pourrait être marqué par des interventions tout à fait particulières, liées à un contexte spécifique ne relevant pas de l'enseignement de la lecture-écriture. Il pourrait aussi être lié à des observations contenant une lecture magistrale des récits narratifs issus de la littérature de jeunesse (comme dans la séance réalisée par P1 en fin d'année).

Nous nous attacherons donc maintenant à qualifier ce discours en analysant les seules observations consacrées à l'apprentissage du lire-écrire.

Tableau 23: Richesse et banalité du discours des enseignants au cours de l'apprentissage du lire-écrire dans les séances du début d'année.

Ens	discours_RICHESSE séance 1	discours_BANALITE séance1
P1	3,47	217,60
P2	4,28	145,45
P3	8,34	141,34
P4	4,44	181,59
P5	3,44	220,44
P6	3,26	188,76
P7	3,10	184,97
P8	3,36	243,52
TOTAL	4,13	193,55

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Résultats du test de Fisher : discours_RICHESSE : $V_{inter} = 1541,74$, $V_{intra} = 17,92$, $F = 86,05$, $1-p = >99,99\%$

discours_BANALITE : $V_{inter} = 537284,19$, $V_{intra} = 42488,14$, $F = 12,65$, $1-p = >99,99\%$

Ce tableau est construit sur la strate de population

'enseig_seance1_lect_CP' contenant 4066 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et apprentissage lire écrire = "X" et Niveau = "CP"

♦ Richesse et banalité des discours des enseignants adressés aux élèves de CP dans les séances de lecture-écriture

Le discours de **P3** reste le plus riche et le moins banal.

Il ne procède toutefois qu'à une seule relecture magistrale d'un texte narratif très court, contrairement à **P2** dont une partie des apprentissages consiste à comprendre une histoire lue par l'enseignant. La banalité du discours de **P1** s'explique sans doute par un nombre important

d'interventions du type « *Qu'est-ce que c'est ça?* » ; « *Ça c'est quoi ?* » ; « *ça c'est le "U" ?* » et aussi par une succession d'interventions qui consistent simplement à dire « *oui* », « *non* » ou « *très bien* » pour faire avancer le dialogue (comme d'ailleurs P6 et P8). On notera que les néo-titulaires utilisent beaucoup ce type d'expression pour faire décoder les élèves : « *un " r " et un " u " ça fait?* » ; « *un /b/ avec un /e/ (é) ça fait?* » ou encore « *donc ça fait?* » qu'utilise aussi P1 : « *le /t/ et le /y/ ça fait quoi?* », les mots « *ça* » et « *fait* » étant très souvent répétés. Notons aussi que des interventions du type de « */mmmaa rri/.* », lorsque l'enseignant accentue et fait durer la prononciation des phonèmes d'un mot ou d'une syllabe, sont considérées comme très peu banales, geste professionnel dont est friand P3 et qui le distingue de ses collègues.

En moyenne, les experts ont un discours plus riche et moins banal que celui des néo-titulaires durant les temps spécifiques à l'apprentissage du lire-écrire. Ce n'est sans doute pas le contenu des textes supports d'apprentissage qui les distinguent (tous ou presque travaillant sur des textes différents). A ce stade, et au vu des premières analyses macro des séances, on peut seulement faire l'hypothèse que l'utilisation du lexique de la discipline, la clarté cognitive des gestes de l'enseignant, la verbalisation de procédures, participent de cette différence entre experts et débutants. Une analyse plus fine des entretiens d'autoconfrontation sera intéressante de ce point de vue.

Tableau 24: richesse et banalité des discours, moyennes globales PEMF / néo-titulaires

Ens	discours_RICHESSE	discours_BANALITE
experts	5,08	179,28
novices	3,29	206,77
TOTAL	4,13	193,55

Résultats du test de Fisher :
discours_RICHESSE : $V_{inter} = 3270,12$, $V_{intra} = 19,74$, $F = 165,64$,
 $1-p = >99,99\%$
discours_BANALITE : $V_{inter} = 715179,20$, $V_{intra} = 43224,33$, $F = 16,55$, $1-p = 99,99\%$

7.2. Synthèse partielle sur les données du corpus

Le corpus analysé comporte 13427 observations dont 8126 relèvent du discours des enseignants. Malgré des séances d'une durée variable, on n'observe pas de différence significative entre les professeurs, qu'ils soient maîtres-formateurs ou néo titulaires, du nombre d'observations « enseignants » comparé au nombre total d'observations de chacune des séances. Aucun enseignant ne « pèsera » donc plus qu'un autre dans l'analyse des séances du début de l'année.

Globalement, le discours des enseignants experts est plus long, plus riche et moins banal, y compris durant les temps d'enseignement-apprentissage de la lecture. Toutefois, le discours d'un enseignant expert, **P3**, est toujours plus long (en début comme en fin d'année) ; c'est un enseignant prolixe. Il est aussi l'enseignant dont le discours est significativement le plus riche et le moins banal. Il sera donc intéressant d'analyser les gestes professionnels attachés aux discours. Nous constatons aussi qu'en début d'année, deux enseignants PEMF, **P1** et **P4**, ont un discours aussi banal que certains néo-titulaires lorsqu'ils s'adressent à leurs élèves de CP et pour **P1** y compris durant les séances d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Outre les caractéristiques propres à chaque enseignant, des variables structurelles (classe située en réseau ambition réussite, présence d'élèves non francophones...), pédagogiques et didactiques peuvent être à l'origine de ces différences.

7.3. Quel impact de la structure des classes observées ?

La structure des classes revêt une importance certaine lorsqu'on analyse l'activité de l'enseignant. Parmi les enseignants experts, seul **P4** a une classe à double niveau tandis que tous les néo-titulaires doivent gérer les apprentissages des CP avec ceux des élèves de CE1 ou de CM. Il est intéressant de souligner que dans la séance observée, **P5** s'adresse très majoritairement aux élèves de CP et très peu à ses élèves de CM (et jamais aux deux groupes simultanément). L'enseignant laisse en effet les élèves de CM en complète autonomie durant un temps d'évaluation en mathématiques tandis que **P6**, **P7** et **P8** mènent de front des apprentissages dans leurs deux niveaux de classe. **P6** a choisi des situations de réinvestissement pour ses élèves de CM, **P7** et **P8** de nouvelles acquisitions en maîtrise de la langue (séances de grammaire). La présence de **P7** et **P8** auprès des élèves de CE1 sera donc plus importante.

Le tableau ci-dessous présente la part des observations consacrée à chacun des **niveaux de la classe** (sur la séance d'octobre- novembre). Les classes n'étant pas identiques, un test de dépendance n'aurait pas de sens.

Tableau 25: Nombre d'observations du discours "Enseignants" adressé aux élèves des différents niveaux de la classe

Ens/Niveau	CP	CE1	CM	CP-CE1	CP-CM	TOTAL
P1 (CP)	100% (1296)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1296)
P2 (CP)	100% (769)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (769)
P3 (CP)	100% (911)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (911)
P4 (CP/CE1)	71,9% (917)	13,8% (176)	0,0% (0)	14,3% (182)	0,0% (0)	100% (1275)
P5 (CP/CM)	97,4% (713)	0,0% (0)	2,6% (19)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (732)
P6 (CP/CM)	86,1% (1520)	0,0% (0)	13,2% (233)	0,0% (0)	0,7% (12)	100% (1765)
P7 (CP/CE1)	55,2% (668)	39,6% (479)	0,0% (0)	5,2% (63)	0,0% (0)	100% (1210)
P8 (CP/CE1)	65,4% (1029)	32,9% (518)	0,0% (0)	1,7% (27)	0,0% (0)	100% (1574)
TOTAL	82,1% (7823)	12,3% (1173)	2,6% (252)	2,9% (272)	0,1% (12)	100% (9532)

*Ce tableau est construit sur la strate de population 'Séance 1' contenant 9532 observations et définie par le filtrage suivant :
Période = "oct-nov"*

On notera toutefois que plus de 14% des observations de **P4**, enseignant PEMF, sont adressées simultanément aux deux niveaux de la classe. Si le tableau ci-dessus ne prend bien sûr en compte que les séances du début d'année, on constatera le même phénomène, amplifié, pour la séance 2 (en mai-juin), à tel point que les CP et les CE1 ne sont jamais différenciés dans la séance, ni dans les tâches, ni dans le contenu des interactions. Le peu de séances observées ne nous autorise pas à en déduire une stabilité de cette pratique de gestion de classe. L'entretien d'auto-confrontation nous permet seulement de comprendre que, pour constituer la classe, les élèves de CP ont été choisis pour leur capacité de travailler en « autonomie » dans un cours double, que certains élèves de CE1 ont un niveau faible, et que le projet de lecture mis en place en fin d'année concerne tous les élèves de la classe.

Comme on pouvait s'y attendre, les choix pédagogiques et didactiques des enseignants ayant un cours double, notamment celui de centrer ou non leur intervention sur le groupe des CP, ont un impact sur le nombre d'observations adressées aux élèves de ce niveau. L'analyse devra donc en tenir compte. Nous avons déjà observé que la gestion d'un cours double lors de situations d'enseignement-apprentissage de la lecture pouvait influencer sur la structure des séances (l'organisation temporelle, les types d'activités) et sur leur cohérence interne. L'analyse de contenu, éclairée du discours des enseignants sur leur séance pourra peut-être

aussi clarifier les obstacles aux apprentissages du lire-écrire que pourraient engendrer de telles structures.

7.4. Synthèse partielle sur l'impact de la structure des classes

Outre les choix didactiques et pédagogiques des enseignants, la structure de la classe (cours simple ou double niveau) a un impact sur le nombre d'observations consacrées aux élèves de CP. Cela aura d'autant plus d'importance que tous les novices ont une classe à cours double. Nous avons vu, avec l'analyse des synopsis que la structure et la cohérence des séances d'enseignement apprentissage de la lecture différait suivant les choix des enseignants mais que la structure de la classe en cours double influait aussi sur les pratiques des enseignants novices. La gestion des obstacles à l'apprentissage, de l'aide aux élèves les plus fragiles pourrait en être aussi affectée.

D'autre part, un enseignant PEMF, **P4**, se distingue de l'ensemble de ses collègues par le fait qu'il s'adresse bien plus souvent à l'ensemble des élèves des deux niveaux (CP et CE1). Ce geste pourrait constituer un organisateur de la pratique de cet enseignant.

Compte-tenu de ces données, nous pouvons analyser plus finement le contenu de ces séances. Nous chercherons tout d'abord à dégager la part des observations consacrée au domaine des apprentissages en lecture-écriture et à la comparer à l'ensemble des observations de chaque séance vidéoscopée.

7.5. Le poids des apprentissages consacrés au « lire-écrire »

Le « contrat d'observation » passé avec les enseignants portait sur l'enseignement-apprentissage de la lecture. Avec le souhait que cela s'inscrive dans la progression des enseignants et qu'ils ne changent rien à leurs habitudes. C'est l'unique demande qui leur a été formulée. Les professeurs ont donc eu toute latitude pour organiser leur séance autour des apprentissages du lire-écrire. Connaissant l'importance du temps effectif consacré aux apprentissages, il nous semble pertinent d'observer le poids relatif des observations spécifiquement dédiées à ces apprentissages dans les séances mises en œuvre. Nous ne saurions en tirer des conséquences sur l'impact des apprentissages des élèves, une observation

sur le long terme et d'autres méthodologies seraient alors nécessaires mais cela donne une indication des occasions d'apprendre données aux élèves.

Les néo-titulaires étant confrontés à de multiples contingences (dont le cours double), il sera aussi intéressant d'explorer les différences dans ce domaine entre experts et novices, sur la séance d'octobre-novembre.

Rappelons déjà que nous avons codé avec la catégorie « apprentissage lire-écrire » les seules observations relevant des interventions des enseignants; les observations relatives aux élèves ne sont pas concernées de même que les observations « enseignants » destinées à d'autres apprentissages. Le nombre de « non réponses » ou « absence » de réponses sera donc conséquent. Cette analyse se justifie toutefois car il nous semble important d'estimer le poids de cette catégorie au regard de l'ensemble des observations d'une séance, sachant aussi que dans une séance, une part des observations « enseignant » est consacrée à d'autres buts comme par exemple ce que nous appelons la « gestion de classe » (gestion administrative et matérielle, exercice de l'autorité pour établir un climat de classe favorable aux apprentissages). Une même observation a pu être codée dans plusieurs catégories dont l'apprentissage du lire-écrire mais cela ne dit rien (du moins avec cette seule analyse) de la qualité de ces observations. Ainsi, une observation peut être codée dans la catégorie « apprentissages lire-écrire » mais concerner aussi la gestion de l'autorité par exemple.

Dans l'exemple ci-dessous, extrait de la séance de **P6** (en octobre-novembre), sur les observations 575 à 583, on peut remarquer que nous en avons codé dans « autres apprentissages » puisque l'enseignant s'adresse à ses élèves de CM, que les interventions de l'enseignant codées dans « apprentissage lire-écrire » ne relèvent pas toutes d'un pilotage didactique mais concernent la gestion matérielle ou administrative (ici P6 s'assure que tous les élèves disposent d'un crayon et gère le temps et l'utilisation d'une pochette transparente pour réaliser la tâche (581).

ANALYSE EMPIRIQUE / Chapitre 7 : L'analyse de contenu des séances :
un regard plus microscopique sur les gestes professionnels

N°	Phase	Niveau	Gestes	Qui	Discours	Autres apprentissages	apprentissage lire écrire	Savoir lire-écrire	tissage	pilotage didactique	gestion interactions	apparition obstacles	implicite	Explicite	Ajustement collectif	Ajustement individuel	sollicitation élève(s)	autorité	gestion matérielle admi	Gestion temps	Divers
575	code décodage mots	C M		E:	non non pour éventuellement répondre aux questions, panique pas Bastien, c'est pas fini j'vous laisse encore du temps	X					X									X	
576	code décodage mots	CP	Il va chercher une punaise, les élèves s'agitent	E:	Alors																X
577	code décodage mots	CP	Il affiche au tableau l'affiche de référence et se retourne vers les élèves	E:	On va gérer les p'tits problèmes de crayons, qui n'a pas d'crayon qui fonctionne?	X													X		
578	code décodage mots	CP	Il se rapproche et fait un geste montrant qu'ils doivent déplacer leur pochette	E:	Sur le texte, sur le texte		X												X		
579	code décodage mots	CP	Il prend une feuille sur la table de l'élève devant lui	E:	Flavien, est-ce qu'on enlève d'habitude toute la feuille?		X				X								X		
580	code décodage mots	CP		des élèves	Non!																
581	code décodage mots	CP		E:	ben non, parc'qu'on va passer du temps à les r'mettre dedans hein mais c'est pas grave maintenant qu'c'est fait on va pas s'embêter on va poser la feuille mais	X													X	X	
582	code décodage mots	CP		Lubin :	(inaudible)																
583	code décodage mots	CP	Il prend un livre de lecture	E:	On met sa feuille sur le petit texte et l'on entoure les mots où l'on voit le son /u/	X	X		X				X								

Dans un premier temps, nous analyserons, pour chaque enseignant, la part des observations consacrées aux apprentissages du « lire-écrire » au regard de l'ensemble des observations de la séance réalisée en début d'année (y compris les observations intégrant le discours des élèves).

7.5.1. Part des observations consacrées au lire-écrire dans les séances du début d'année

Deux enseignants **P1** et **P3** se distinguent nettement (et de manière significative) des autres professeurs, PEMF ou néo-titulaires.

Sur l'ensemble des observations de leur séance, plus de 54% sont consacrées à des interventions de l'enseignant relevant d'un « apprentissage du lire-écrire ». Rappelons que P3 est très prolix et que ces enseignants ont sans doute plus « d'occasions » de mettre en œuvre ces temps d'apprentissages car ils n'ont à gérer qu'un seul cours.

Tableau 26 : part des observations consacrées au lire/écrire en début d'année

Ens/ apprentissage lire écrire	Absence	Présence	TOTAL
P1	45,8% (594)	54,2% (702)	100% (1296)
P2	70,6% (543)	29,4% (226)	100% (769)
P3	45,1% (411)	54,9% (500)	100% (911)
P4	61,3% (781)	38,7% (494)	100% (1275)
P5	48,9% (358)	51,1% (374)	100% (732)
P6	51,3% (906)	48,7% (859)	100% (1765)
P7	67,3% (814)	32,7% (396)	100% (1210)
P8	66,0% (1039)	34,0% (535)	100% (1574)
TOTAL	57,1% (5446)	42,9% (4086)	100% (9532)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 333,10$, $ddl = 7$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 9532 citations. Ce tableau est construit sur la strate de population 'Séance 1' contenant 9532 observations et définie par le filtrage suivant : Période = "oct-nov"

Tableau 27 : Observations consacrées au lire-écrire ; comparaison des moyennes experts/novices

Ens/apprentissage lire écrire	Absence	Présence	TOTAL
experts	54,8% (2329)	45,2% (1922)	100% (4251)
novices	59,0% (3117)	41,0% (2164)	100% (5281)
TOTAL	57,1% (5446)	42,9% (4086)	100% (9532)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 17,25$, $ddl = 1$, $1-p = >99,99\%$.
Ce tableau est construit sur la strate de population 'Séance 1' contenant 9532 observations et définie par le filtrage suivant :
Période = "oct-nov"

Même si en moyenne le nombre d'observations des experts consacrées au lire-écrire est plus important (Tableau 27), un constat intéressant tient dans le fait que ce pourcentage est moindre chez les deux autres PEMF, **P2** et **P4** (29,4% et 38,7%) que chez certains néo-titulaires, plus de la moitié des observations

de la séance d'un débutant, P5, étant d'ailleurs consacrée à des périodes « apprentissage du lire-écrire ».

On pouvait en effet s'attendre à ce que des maîtres-formateurs veuillent répondre « au plus près » à la demande de la chercheuse en consacrant une plus grande part de leurs interventions à des apprentissages relevant de l'enseignement de la lecture-écriture. L'analyse des synopsis nous a permis de comprendre que dans les séances de début d'année, si tous les épisodes de la séance de P4 sont consacrés à la lecture-écriture, celle de P2 comporte des rituels et un temps important consacré à la maîtrise de la langue tandis que P7 et P8 ont fait le choix de mettre en œuvre simultanément des séances d'enseignement-apprentissage de la grammaire avec leurs élèves de CE1.

7.6. Synthèse partielle sur les observations codées « lire-écrire »

Pour les séances filmées en septembre-octobre, la part des observations consacrées à une phase d'apprentissages en lecture-écriture varie de manière significative suivant les enseignants même si en moyenne cette part est plus importante chez les experts. Plus de la moitié des observations des séances sont consacrées à cet enseignement par **P1**, PEMF, puis **P5**, débutant, ainsi que par **P3**, PEMF. Au contraire, une part significative des observations de **P2**, maître-formateur, ainsi que de **P7** et **P8**, néo-titulaires, est consacrée à « autre chose » qu'à l'enseignement de la lecture-écriture en ce début d'année.

Les classes étant différentes, par leur public (en zone difficile ou non), par leur structure (nous avons vu plus haut l'impact d'une classe à double niveau), ces écarts peuvent être dus à des contenus différents des séances vidéoscopées comme l'ont montré les synopsis (mise en œuvre d'un accueil, phase plus longue de gestion administrative, structuration de la séance suivant les niveaux de classe, ...), mais aussi au temps consacré à la gestion de la discipline ou à des choix pédagogiques et didactiques différents.

Avant d'étudier plus spécifiquement ce qui relève du lire-écrire, nous explorerons rapidement les observations relevant des autres catégories. Ainsi, nous cernerons mieux les préoccupations de P2, P7 et P8.

7.7. La part consacrée à la « vie de classe » dans les séances

L'élaboration des synopsis nous a conduite à déterminer 28 phases différentes qui constituent des épisodes caractérisés par des ouvertures et des fermetures (suivant les gestes de l'enseignant). Nous avons regroupé ces 28 phases dans des catégories « macro », selon qu'elles relèvent d'un temps de vie de classe, d'un temps d'apprentissage en lecture-écriture plus spécifiquement sur le code ou le sens, d'un temps d'étude et de maîtrise de la langue orale.

- Les phases de prise en charge de la classe hors temps d'enseignement-apprentissages sont donc regroupées sous la catégorie macro « **vie de classe** » et concernent l'accueil, les rituels, les transitions, la sortie.
- Les phases de travail spécifique sur le code sont regroupées sous la catégorie macro « **code** » et concernent les sous-catégories intitulées « Code CGP », « Code consignes exercices », « Code décodage mots », « Code décodage syllabe », « Code dictée », « Code écriture graphème », « Code encodage mots », « Code encodage syllabes », « Code exercices », « Code phono », « Code principes ».
- Les phases de travail spécifique sur la compréhension sont regroupées sous la catégorie macro « **sens** » et concernent les sous-catégories intitulées « Compréhension consignes exercices », « Compréhension exercices », « Lecture d'image », « Sens compréhension global », « Sens compréhension locale », « Sens organisation texte ».
- Les phases de lecture et de travail sur le texte sont regroupées sous la catégorie macro « **lecture_texte** » et concernent les sous-catégories intitulées « Mots lecture élèves », « Texte déchiffrage », « Texte lecture E », « Texte lecture élève », « Texte lecture oralisation », « Texte paratexte ».
- Le travail d'étude et de maîtrise de la langue est codé avec la seule catégorie « **langue oral** ».

Rappelons ici aussi qu'il est vain de vouloir comparer précisément les enseignants entre eux sans tenir compte de la situation. En effet, la chercheuse n'ayant pas influé sur la structure des séances par une commande spécifique, chaque enseignant pouvait présenter ce

qu'il souhaitait, en fonction de sa programmation. Tous les enseignants n'ont donc pas centré leur séance sur les mêmes objectifs. Toutefois, sur les 9532 observations codées (celles qui relèvent de la seule séance d'octobre-novembre), certaines relations significatives nous éclairent sur les pratiques des enseignants qu'il sera intéressant d'explorer plus avant.

Sous l'appellation « lire-écrire », nous avons regroupé toutes les phases qui concernaient le travail sur le code, sur le sens de la lecture et sur le texte. Nous pourrions ultérieurement analyser plus finement les différentes modalités de cette phase recodée.

7.7.1. P2, des intentions marquées pour la maîtrise de la langue et l'intégration de la lecture aux rituels

On note en premier lieu, que même si les objectifs et les structures des séances sont divers, experts et novices ne constituent pas des groupes significativement différents. Seul P2, parmi les PEMF se distingue par un nombre conséquent d'observations consacrées d'une part à la **vie de classe**, d'autre part à la **maîtrise de la langue orale**.

Déduire de ce premier constat que P2 consacre moins de temps et attache une moindre importance à l'apprentissage de la lecture-écriture serait erroné. En effet, certains enseignants ont peut-être voulu réduire la phase des rituels du fait de notre présence. D'autre part, ces rituels varient d'un jour à l'autre dans une même classe. Ainsi, le jour de la séance vidéoscopée, P2 a consacré un temps important au rituel de la date (trouver les étiquettes de la date en observant le calendrier de la classe) parce que la tâche était effectuée par une élève en difficulté. Lors de l'entretien, P2 dira ne pas vouloir faire à la place de l'élève : « et on rebondit... on va pas laisser passer le truc. Alors l'histoire du calendrier,

Tableau 28 : Nombre d'observations consacrées à la vie de classe

Ens/ phase_ recodée	Vie de classe	lire- écrire	Langue oral	TOTAL
P1	1,2% (15)	98,8% (1281)	0,0% (0)	100% (1296)
P2	27,2% (209)	54,1% (416)	18,7% (144)	100% (769)
P3	8,8% (80)	91,2% (831)	0,0% (0)	100% (911)
P4	16,0% (204)	80,3% (1024)	3,7% (47)	100% (1275)
P5	0,7% (5)	99,3% (727)	0,0% (0)	100% (732)
P6	5,9% (105)	94,1% (1660)	0,0% (0)	100% (1765)
P7	8,8% (106)	91,2% (1104)	0,0% (0)	100% (1210)
P8	4,8% (75)	95,2% (1499)	0,0% (0)	100% (1574)
TOTAL	8,4% (799)	89,6% (8542)	2,0% (191)	100% (9532)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 1974,04$, $ddl = 14$, $1-p = >99,99\%$.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 9532 citations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Séance 1' contenant 9532 observations et définie par le filtrage suivant : Période = "oct-nov"

alors au niveau de l'apprentissage de la lecture, alors c'est une enfant en difficulté, on l'aura bien noté, donc toute la difficulté c'est d'arriver à mettre du sens derrière quelque chose de sonore et faire du lien entre sonore et écriture. Donc « tu me montres, on montre, on dit en même temps », et ça à l'air de rien mais pour l'enseignant ce qui est difficile c'est se taire... et ne pas articuler». P2 précisera plus loin vouloir se servir de ce temps d'apprentissage individualisé pour développer des compétences de lectrice chez cette élève : “alors cette histoire de « tu me montres en même temps » lorsqu'elle disait la date, en fait c'est parce que c'est pour faire en sorte que d'abord ce ne soit pas une récitation, c'est pas une petite phrase routine et les mots prononcés renvoient à des mots qui sont écrits et essayer de montrer que heu, si on a un petit oubli, ben on peut s'appuyer sur l'écrit pour retrouver quelque chose, alors bon « mardi, mercredi » y a la proximité les lettres « m », ... ». Ainsi, P2 souhaite utiliser ces temps de rituels pour développer des compétences de lecteur chez les élèves en difficulté, dans une approche individualisée.

En revanche, l'importance portée à la maîtrise de la langue orale sera elle, clairement revendiquée par P2. D'une part parce que la « méthode » utilisée avec le manuel « Un monde à lire » traite différents domaines des programmes et notamment celui de la maîtrise de la langue : « c'est équilibré code-sens et puis découverte de la langue en tant que heu, par exemple un petit texte construit, la construction en mots, la construction enfin de phrases, des repères spécifiques pour le dialogue, par exemple des choses comme ça.... ». D'autre part, parce que P2 estime que ses élèves ont particulièrement besoin de développer leur lexique : « Bon il y a le lexique enfin c'est prouvé hein, heu c'est prouvé... Je sais pas si c'est prouvé mais ça c'est écrit dans la recherche que les difficultés de compréhension des enfants sont liées à une carence en lexique, des des enfants qui n'ont pas un lexique suffisamment large, et dans la classe moi je sais qu'il y a beaucoup d'enfants qui sont pas francophones. ». Néanmoins, aucune observation ne sera codée dans cette catégorie lors de la séance de fin d'année mise en œuvre par P2 et l'enseignant n'y reviendra pas dans l'entretien. Il apparaît que c'est une préoccupation liée à l'apprentissage du lire-écrire en début d'année.

7.8. Synthèse partielle : des explications d'une part moindre des apprentissages du lire-écrire dans la séance de P2

On peut trouver une explication au fait que **P2**, PEMF, consacre une part moindre à des périodes d'apprentissage du lire-écrire dans la séance vidéoscopée par les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Un nombre significatif d'observations de sa séance d'octobre-novembre est en effet consacré à ce que nous avons appelé « la vie de classe » et à des apprentissages relevant de la maîtrise de la langue orale. Cela s'explique notamment par sa volonté de prendre en compte une élève en difficulté d'apprentissage de la lecture-écriture, dans le cadre d'une phase longue dédiée aux rituels (le calendrier) ainsi que par le choix de consacrer du temps à des apprentissages lexicaux en direction d'élèves nouvellement arrivés en France.

En revanche si plus de 40% des observations des enseignants P7 et P8 ne sont pas consacrées aux apprentissages du lire-écrire, ce ne sont pas les périodes de « vie de classe » qui peuvent l'expliquer.

Si la part des observations des séances de P7 et P8 relevant d'une phase de « vie de classe » n'est pas significative, l'explication tient sans doute dans le choix de gérer leur classe à double niveau. Les synopsis montrent en effet que durant les séances d'apprentissage de la lecture écrite, ces enseignants novices pratiquent de nombreux allers-retours vers leurs élèves de CE1 pour un enseignement en grammaire. Sans doute, le nombre d'observations qui en relèvent est-il important.

7.9. Quels autres apprentissages que ceux consacrés au lire-écrire ?

Rappelons que le codage a été réalisé sur les seules observations « enseignants » (les observations « élèves » n'ont pas été codées et le nombre d'observations comptabilisées par Sphinx dans la colonne « absence » sera donc conséquent). Les interventions des enseignants que nous avons codées dans la catégorie « autres apprentissages » portaient sur d'autres savoirs disciplinaires que la lecture-écriture (construction du temps, poésie...), d'autres apprentissages plutôt transversaux ou des apprentissages traités avec le groupe d'élèves de CE1 ou de CM.

Ces résultats confirment les précédents : très peu des observations des séances de P1 et P3 relèvent d'autres apprentissages que ceux consacrés au lire-écrire. En revanche la part des observations des séances de **P7**

et **P8** dans la catégorie « autres apprentissages » que le lire-écrire, est significativement plus importante. Nous avons vu plus haut que ces enseignants néo-titulaires s'adressaient plus souvent aux élèves de l'autre niveau de la classe. Un croisement avec la catégorie niveau pourra donc confirmer encore cette hypothèse.

Tableau 29 : part des observations « autres apprentissages » dans les séances du début d'année

Ens/Autres apprentissages	Absence	Présence	TOTAL
P1	98,6% (1277)	1,4% (18)	100% (1295)
P2	79,6% (612)	20,4% (157)	100% (769)
P3	97,8% (892)	2,2% (20)	100% (912)
P4	85,4% (1089)	14,6% (186)	100% (1275)
P5	96,6% (707)	3,4% (25)	100% (732)
P6	91,1% (1608)	8,9% (157)	100% (1765)
P7	76,3% (923)	23,7% (287)	100% (1210)
P8	81,7% (1286)	18,3% (288)	100% (1574)
TOTAL	88,1% (8394)	11,9% (1138)	100% (9532)

*La dépendance est très significative. $\chi^2 = 566,92$, $ddl = 7$, $1-p = >99,99\%$.
Strate de population 'Séance 1' contenant 9532 observations et définie par
le filtrage suivant : Période = "oct-nov"*

Tableau 30 : Interventions des enseignants consacrées aux autres apprentissages dans chacun des niveaux de classe

Ens/Niveau	CP	CE1	CM	CP-CE1	CP-CM	TOTAL
P1	100% (18)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (18)
P2	100% (157)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (157)
P3	100% (20)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (20)
P4	17,3% (32)	50,3% (93)	0,0% (0)	32,4% (60)	0,0% (0)	100% (185)
P5	80,0% (20)	0,0% (0)	20,0% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (25)
P6	12,8% (20)	0,0% (0)	85,9% (134)	0,0% (0)	1,3% (2)	100% (156)
P7	7,3% (21)	89,9% (257)	0,0% (0)	2,8% (8)	0,0% (0)	100% (286)
P8	3,5% (10)	96,5% (277)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (287)
TOTAL	26,3% (298)	55,3% (627)	12,3% (139)	6,0% (68)	0,2% (2)	100% (1134)

Strate de population 'S1 - autres apprentissages' contenant 1134 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Autres apprentissages = "X" et Période = "oct-nov"

P1 et **P3** ayant un seul niveau à gérer, il est évident que la totalité des observations codées avec la catégorie « autres apprentissages » est adressée aux élèves de CP. Nous avons vu plus haut que ces interventions sont toutefois très inférieures à celles de P2 qui n'a aussi à gérer qu'un cours simple. Ces observations « autres apprentissages » concernent essentiellement la compréhension du **lexique**, mots ou expressions, en relation avec les savoirs lire-écrire (Obs. n° 284 - P1oct-nov284 : « "lune". Ça veut dire quoi "il est dans la lune" Késia? ») ou avec une activité de « devinettes » chez P3 (Obs. n° 4447 - P3oct-nov390: “Ah la fleur très odorante. Ça veut dire quoi odorante? Qu'est-ce que ça veut dire? » ; Obs. n° 4462 -P3oct-nov405 – «les roues. Très bien. Deux sur les vélos, quatre sur les voitures et nous permettons aux véhicules de rouler. Qu'est-ce que c'est qu'un véhicule? Eva? ») ou bien encore le rappel d'une **règle orthographique**.

Chez **P4**, une majorité des observations « autres apprentissages » est donc adressée aux élèves de CE1. Lorsqu'il s'agit des élèves de CP, ces observations relèvent essentiellement de l'**explicitation du vocabulaire** à des élèves non francophones (notamment une élève de la CLIN qui est partiellement intégrée durant la séance), d'apprentissages relevant du **savoir décrire une image** (comprendre les codes).

P5, on l'a vu, consacre peu d'interventions à ses élèves de CM puisqu'il a choisi de les faire travailler en autonomie dans une activité d'évaluation en géométrie. Il est donc banal de

n'observer que peu « d'autres apprentissages » adressés à ces derniers (quelques interventions brèves durant le travail avec les CP.). Les 20 observations codées dans cette catégorie et adressées aux élèves de CP représentent en réalité moins de 3% du total des observations « CP ». Ces interventions relèvent aussi d'apprentissage de mots de **vocabulaire** (« souligner », « bouder », « boa », « animal »...).

L'essentiel des observations de **P6**, codées dans cette catégorie, sont adressées à ses élèves de CM. Les quelques observations adressées aux élèves de CP représentent en fait 1,3% du total des observations « CP ». Il s'agit aussi d'explicitations de mots de **vocabulaire**, de travail sur la **syntaxe** (obs. n° 8957- P6oct-nov79 : « *Alors est-ce qu'on dit "elle lit un livre, de, loup"?* » ; obs. 9725 - P6oct-nov847 : « *des journaux on dit pas un journaux hein* »), ou même de remarques plus générales sur le **rapport aux livres**. Par ailleurs, l'enseignant est intervenu auprès d'un élève de CP qui avait réalisé la tâche plus rapidement que les autres pour lui confier un exercice de mathématiques.

P7 et **P8** qui rappelons-le, se distinguent des autres professeurs en consacrant un pourcentage significatif des observations à « d'autres apprentissages » que ceux du lire-écrire, le font très majoritairement à l'adresse de leurs élèves de CE1 (contrairement à P4, PEMF). Les 21 observations de **P7** à l'adresse des élèves de CP concernent là encore du **vocabulaire** (explicitation de mots à des élèves nouvellement arrivés en France et qui ne maîtrisent pas la langue française : cf. obs. n°10899 - P7oct-nov256 : « *Tabouret, qu'est-ce que c'est qu'un tabouret?* ») ainsi que des interventions visant à corriger la langue (prononciation, syntaxe). Les 10 observations à l'adresse des CP de **P8**, codées « autres apprentissages » relèvent aussi d'interventions sur la compréhension du **lexique**, la **correction de la langue**, la lecture de nombres (la page du manuel de lecture) et une intervention liée à la question de la sécurité en rapport avec le texte étudié (obs. n° 12867 - P8oct-nov1014 : « *Est-ce que c'est bien de toucher aux fils électriques? Fffff* »). Au cours de la séance de lecture-écriture, **P7** et **P8** interviennent donc beaucoup auprès de leurs élèves de CE1. Pourtant, **P7** indique dans l'entretien, avoir réalisé son emploi du temps en fonction du niveau CP (ACS P7-S1-206), en précisant plus loin toute la difficulté à faire des choix pour le tenir, tandis que **P8**, lorsque nous l'interrogeons sur la gestion du cours double, est surtout gêné par le faible niveau de ses élèves de CE1 (ACS P8-S1-415) et par la difficulté à trouver le temps d'aider deux élèves de CP plus en difficulté (ACS P8-S1-433). La part plus faible du nombre d'observations consacrées aux apprentissages du lire-écrire dans leur séance

(respectivement 32,7% et 34% des observations) n'apparaît donc pas comme une préoccupation dans l'entretien. Il est d'ailleurs possible qu'une régulation soit opérée au cours de la journée mais cela n'est pas explicite. Toutefois, le nombre d'observations ne préjuge pas de la qualité des apprentissages ni de la nature des savoirs qui circulent dans la classe.

Au final, pour **P2** seulement, une part importante des « autres apprentissages » est codée pour le niveau CP (un peu plus de 20% du total des observations). Ces interventions concernent essentiellement des **apprentissages de découverte du monde** dans le cadre d'une phase de rituels (lecture et gestion de la date et du calendrier), des explicitations de mots de **vocabulaire** (notamment pour des élèves nouvellement arrivés en France). D'autre part, une partie de la séance, assez longue, est consacrée à la maîtrise de la **langue orale** (savoir poser des questions de type « qui est... ? »), à l'apprentissage d'une comptine pour favoriser le retour au calme, à la compréhension du sens d'un virelangue pour introduire un travail de phonologie (Obs. n° 2885 - P2oct-nov464 : « *Pas de pim pon, pas de pompier. Pas de pompier sans pim pon.* »).

7.10. Synthèse partielle sur la part des autres apprentissages dans les séances

Si au cours de la séance d'octobre-novembre **P7** et **P8**, débutants, se distinguent des autres professeurs par un certain nombre d'observations qui ne sont pas consacrées aux apprentissages de la lecture-écriture en CP, c'est parce qu'une partie importante de la séance traite d'autres apprentissages adressés à leurs élèves de CE1. Dès lors, la question de la régularité de ces pratiques interroge sur la répartition des apprentissages dans une classe de CP/CE1, réputée difficile, et sur les obstacles que cela peut constituer pour les enseignants débutants comme pour les élèves, notamment les élèves les plus fragiles.

Durant les phases d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture la plupart des enseignants traitent peu d'autres apprentissages que le lire-écrire avec leurs élèves de CP. Lorsqu'ils le font, c'est surtout pour travailler le lexique, la correction syntaxique de la langue particulièrement en direction des élèves ne maîtrisant pas la langue française (les élèves nouvellement arrivés en France). Ce sont alors des remarques ponctuelles, réalisées au cours de la séance au gré de l'utilisation des supports des apprentissages de la lecture-écriture.

Une seule enseignante, **P2**, se distingue des autres enseignants, notamment de ses collègues qui ont une classe à un seul niveau, en prenant le parti, en ce début d'année scolaire, de travailler la maîtrise de la langue orale dans les séances de lecture-écriture. La méthode sous-tendue par le manuel de lecture, comme la nature des difficultés des élèves de sa classe guident ce choix.

Nous avons vu que la structure de la classe à deux cours, les choix des enseignants au plan didactique et pédagogique de s'adresser à d'autres élèves que les CP ou de consacrer une part importante de leur séance à des « temps intermédiaires » ont un impact sur la proportion des observations centrées sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. D'autres contraintes peuvent aussi influencer sur ce rapport et notamment le « poids » des gestes de l'enseignant consacrés à ce que nous appellerons « gestion de classe » autrement nommé « management de la classe ».

7.11. La « gestion de classe » : des gestes professionnels spécifiques ?

Rappelons tout d'abord que la catégorie que nous avons nommée « gestion de classe » regroupe les gestes de métier relatifs aux processus relationnels nécessaires à l'instauration d'une forme scolaire indispensable pour l'enseignement : gestes codés avec le code n°13 (autorité / discipline / relations/ sollicitation attention) et avec le code n° 15 (gestion du temps). Nous y avons aussi ajouté d'autres catégories qu'il nous fallait isoler des gestes plus didactiques : le code n° 14 (gestion matérielle; gestion administrative) et le code n°16 (divers). Dans ce cas, le nombre de citations peut être supérieur au nombre d'observations, puisque plusieurs catégories dichotomiques peuvent être codées pour une même observation (à la fois « autorité » et « gestion du temps » par exemple). Ainsi, lors de l'analyse des 5751 observations « enseignants » de la séance de début d'année, nous avons relevé 1647 occasions de codage dans la catégorie « gestion de classe » (colonne grisée du tableau ci-dessous) représentant, en moyenne, un peu plus d'un quart des interventions des enseignants (les pourcentages sont établis sur les observations). Les citations relatives à la catégorie « autorité » (781) représentent en moyenne 13,59% des observations, tandis que 542 citations relèvent de la catégorie « gestion matérielle-administrative » (soit 9,2%), 203 citations de « gestion temps » (3,5%), et 132 citations ont été codées dans « divers » (2,3%).

On note d'emblée, dans la colonne grisée, que trois enseignants, **P2**, **P3** (maîtres-formateurs) et **P8** (néo-titulaire) se situent aux deux extrémités du panel : P2 et P3 pour un

Tableau 31 : La « gestion de classe », un groupement de variables dichotomiques

	Absence	Autorité	Gestion matérielle admi	Gestion temps	Divers	gestion de classe	TOTAL
P1	75,8% (563)	16,0% (119)	6,2% (46)	3,8% (28)	1,3% (10)	27,3% (203)	100% (766)
P2	60,4% (275)	24,0% (109)	11,9% (54)	4,6% (21)	2,4% (11)	42,9% (195)	100% (470)
P3	67,9% (409)	17,6% (106)	13,6% (82)	5,5% (33)	3,8% (23)	40,5% (244)	100% (653)
P4	73,0% (545)	15,8% (118)	8,0% (60)	1,7% (13)	3,2% (24)	28,8% (215)	100% (760)
P5	84,0% (330)	7,6% (30)	4,3% (17)	2,8% (11)	1,5% (6)	16,3% (64)	100% (394)
P6	73,5% (817)	13,5% (150)	8,8% (98)	4,6% (51)	1,8% (20)	28,7% (319)	100% (1136)
P7	69,0% (527)	14,5% (111)	13,9% (106)	4,3% (33)	1,7% (13)	34,4% (263)	100% (790)
P8	86,2% (806)	4,1% (38)	7,3% (68)	1,4% (13)	2,7% (25)	15,4% (144)	100% (950)
TOTAL	74,3% (4272)	13,6% (781)	9,2% (531)	3,5% (203)	2,3% (132)	28,6% (1647)	100% (5919)

*La dépendance est très significative. $\chi^2 = 266,25$, $ddl = 28$, $1-p = >99,99\%$.
Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 5751 observations.
Ce tableau est construit sur la strate de population 'Enseignants-séance1' contenant 5751 observations et définie par le filtrage suivant :
qui = 'E' et Période = "oct-nov"*

nombre significatif de citations dans la catégorie « gestion de classe » (respectivement 42,9% et 40,5%), avec pour **P2** un nombre significatif de citations dans la catégorie « autorité » et pour **P3** des pourcentages plus importants que chez les autres enseignants dans les catégories « autorité », « gestion matérielle et administrative » et « gestion du temps »; **P8** se démarque lui par un effectif moindre (144 citations « gestion de classe », soit 15,4% du total des observations relatives à sa séance).

7.11.1. La gestion matérielle, une préoccupation des experts

On remarque aussi qu'un nombre significatif des interventions de l'enseignant **P7** sont consacrées à la **gestion matérielle et administrative de la classe** (106 citations). Nous l'expliquons par une attention particulière à ce que les élèves rangent leur matériel, « *posent le crayon* », par une utilisation, dans les deux niveaux de classe, de matériel divers (livre, cahier de brouillon, « feuille rose », cahier du jour, ardoises, chiffons, crayon de papier, crayon vert, ...) nécessitant de nombreuses interventions de l'enseignant, par un temps consacré, en cours de séance, au « taillage » des crayons. Cette gestion matérielle donne lieu à de multiples temps de distribution et de nombreuses recommandations, individualisées et répétitives. La gestion du matériel en classe par les élèves de CP constitue donc une part plus

importante dans les interactions entre P7 et ses élèves. Il précisera d'ailleurs au cours de l'entretien d'autoconfrontation, que ses pratiques dans le domaine ont évolué. En fin d'année, il prépare le matériel et va même jusqu'à interdire la gomme : *« et y'a aussi le fait par exemple de heu au début ils pouvaient gommer leur travail leurs travaux sur le au crayon de papier et maintenant j'interdis le crayon la gomme parce que certains gomme gomme mais parce qu'ils sont très exigeants avec eux-mêmes c'est bien de toute façon mais ils avancent pas donc heu c'est des petites choses comme ça bon qu'on met petit à petit en place ou qu'on repère pour gagner du temps pour être plus efficace, ça manque au début c'est vrai »*. Cette question de la gestion matérielle en classe de CP n'est donc pas anodine et c'est l'expérience qui va orienter les pratiques futures de **P7**.

D'autres enseignants débutants comme **P6** s'en préoccupent plus rapidement : *« J'anticipe également parce que y'a certains moments heu les élèves ah ben je fais pas, ils font pas, je passe heu ah pourquoi t'as rien fait ? Ah ben parce que mon stylo il marche pas. Alors bon, je préfère aller des fois parfois au devant et heu maintenant ils me demandent et même à ce niveau là de l'année parfois ils vont le chercher eux-mêmes dans ma réserve. Ils ont compris le principe »*. Les experts savent eux, que cette gestion du matériel constitue un réel apprentissage et que l'enseignant doit l'anticiper au début de l'année pour éviter les pertes de temps. **P2**, dans l'entretien d'autoconfrontation simple qui suivra la première séance (ACS1), relèvera que cette gestion par les élèves leur *« prend un temps considérable »* et qu'un écart se creuse entre les plus rapides, entre *« celui qui est déjà prêt qui a compris ce qu'il fallait faire, qui avait le matériel à disposition »* au moment d'entrer dans la tâche et *« celui qu'est encore en train de farfouiller de chercher un crayon parce qu'il l'a perdu parce qu'il a pas eu le temps de le ranger »*. **P3** insistera aussi en fin d'année (ACS2) sur la nécessité d'apprendre petit à petit aux élèves à gérer leur matériel tout en notant qu'en début d'année ce rôle revient nécessairement à l'enseignant : *« Disons que je pense que le métier d'enseignant c'est ça c'est ça quoi c'est d'abord un enseignant c'est pas qu'un distributeur de tâches, c'est un organisateur de tâches et puis c'est quelqu'un qui apprend aux élèves à fonctionner quoi c'est sûr que ces aspects très matériels d'organisation etc. sont quand même très déterminants, bon ce matin là je les ai un peu conduits on voit aussi l'évolution parce qu'en début d'année la table était vierge de tout tu sais quand on a filmé en octobre la leçon de lecture là on est dans les aspects phonologie, on prononce les sons, on écoute, on classe, y'a rien, là on a appris à gérer petit à petit son matériel à pas trop y toucher, y'a encore du*

boulot pour certains, on a des bruits de crayon, Théo qui met la colle les deux colles avec un crayon en équilibre, bon la petite mais on voit que là encore y'a des grandes différences... ».

P3 signifie clairement le lien entre une gestion du matériel organisée et progressive et la centration des élèves sur les apprentissages.

Nous retiendrons donc ici, que ces maîtres-formateurs portent une certaine attention à la gestion du matériel en début d'année qu'ils organisent pour optimiser le temps imparti aux apprentissages. Pour éviter les pertes de temps et les écarts de rythme de travail, ils anticipent les difficultés des élèves en préparant ce matériel, mais ils pensent aussi nécessaire de les accompagner pour qu'ils deviennent progressivement autonomes. Cela constitue un gain de temps et d'efficacité et permet d'éviter la dispersion de l'attention afin de centrer rapidement les élèves sur la tâche et les objets de savoir.

7.11.2. La gestion du temps, une préoccupation partagée mais révélatrice de formes d'expertise

Par ailleurs, dans ce groupement de catégories appelé « gestion de classe », la catégorie « **gestion du temps** » n'apparaît pas comme très significative. Rappelons qu'il ne s'agit pas ici d'analyser l'avancée du « temps didactique » (Chevallard, 1985 / 1991), le temps consacré aux savoirs et à leur construction, mais d'étudier les interventions des enseignants lorsqu'ils se préoccupent du temps qui passe, de la régulation du rythme de travail des élèves, ce qui de notre point de vue, participe de l'organisation du milieu d'étude. Bien que des recherches aient montré que la gestion du temps d'enseignement (durée d'engagement des élèves dans l'activité d'apprentissage, temps alloué pour l'enseignement...) a un impact sur les acquisitions des élèves et constitue un levier de la réussite de l'enseignement, nous ne cherchons pas ici à caractériser cette « dimension provisionnelle du temps », d'autant que d'autres résultats de recherches montreront a contrario que la variable temps explique peu la réussite des élèves les plus faibles (Chopin, 2011). En outre, le recueil de données ne nous permet pas d'évaluer l'efficacité de ces interventions sur l'engagement des élèves. Nous pouvons toutefois considérer que cette préoccupation, lorsqu'elle se traduit par une incitation à gagner du temps sur d'autres activités que celles consacrées aux apprentissages, participe de l'augmentation du temps spécifique de la construction du savoir, le « temps didactique ». La différence significative dans le domaine « gestion de classe » pour **P3** s'explique en partie par un pourcentage supérieur à celui de ses collègues dans la catégorie « gestion du temps ». Cet

enseignant expert est ainsi amené à intervenir de nombreuses fois et met en œuvre des gestes professionnels visant à :

- **inciter ses élèves à gérer plus rapidement l'activité ou le matériel dans les temps de transition** : « *Ouvrez bien la bonne page qu'on ne perde pas de temps en distribuant.* » (P3oct-nov29), « *On peut continuer ? Pchitt Eh oh. Eva, Eva, tu as joué mais il y a les autres Théo tu te tais! On perd du temps, là. Vous savez qu'on perd du temps. Dès qu'on bavarde entre deux activités, on perd du* » (P3oct-nov376);
- **attirer l'attention de certains**, les élèves sont alors nommés tour à tour, pour se mettre à la tâche : « *Théo, allez, c'est parti !* » (P3oct-nov44) ;
- **inciter les élèves les plus fragiles à ne pas perdre de temps** : « *Yannis tu n'as pas encore commencé heu ... de coller ? Tu sais le matin on n'a pas de temps à perdre avec ces petits collages. On essaie d'aller vite maintenant.* » (P3oct-nov41) ; « *Attention quand je vais frapper dans mes mains les tables devront être débarrassées parce qu'on va commencer. Prépare-toi Yannis. On en profite pour bien s'installer Théo, tu dois avancer ta chaise.* » (P3oct-nov49) ou encore « *C'est commencé Eva S. Alors tu dois te taire sinon tu vas être en retard.* » (P3oct-nov657) ;

On retrouve chez **P2**, cette attention à une gestion efficace du temps pendant la séance (y compris en utilisant une clepsydre fabriquée à cet effet avec les élèves), mais aussi cette **incitation individualisée des élèves à se mettre au travail**, notamment les élèves en difficulté: « *Bon Maéva je reviens! Alors... C'est ça ! Dépêche-toi puce.* » (P2oct-nov119) et encore P2 se retournant vers Emré: « *Allez dépêche toi tu es en retard pépère. Installe-toi* » (P2oct-nov261).

Si **P1** encourage aussi ses élèves à entrer rapidement dans la tâche: « *Allez, quand on en a cinq on lève la main. Dépêche-toi Mourad, tu n'es pas au travail!* » (P1oct-nov533), une part de ses interventions vise à motiver les élèves les plus fragiles et se caractérise par une incitation à aller plus vite pour entrer en compétition avec leurs camarades. Ainsi, se tournant vers Mehmet, un élève en difficulté: « *Tu le recopies vite avant qu'elle le montre. Vite avant qu'elle ait fini d'entourer! Dépêche-toi! Vite, vite, plus vite, plus vite! plus vite! Oh je crois pas que tu fasses le bon... C'est celui d'à côté* » (P1oct-nov526) et encore à Medhi qu'il renvoie à sa place : « *Va vite les recopier avant tout le monde* » (P1oct-nov997).

Cette codification nous permet aussi de constater qu'à contrario, durant les phases d'apprentissages de la lecture-écriture, **P3** montrera explicitement qu'il laisse du temps aux élèves les plus fragiles pour réaliser la tâche : (à Yannis, un élève en difficulté, durant un temps collectif) : « *prends le temps de chercher* » (P3oct-nov765) tout en s'adressant différemment aux élèves les plus performants, pour tempérer les ardeurs et continuer d'avancer dans la séance : « *Attends Colin encore une petite minute je sais que tu as beaucoup de choses à dire mais on va passer à la suite hein* » (P3oct-nov204).

7.11.3. La gestion des écarts de rythme de travail

On notera donc que l'attention aux élèves les plus fragiles pour qu'ils gèrent rapidement leur matériel et se mettent plus vite à la tâche est en moyenne plus marquée chez les PEMF que chez les néo-titulaires, (voir le Tableau 32 ci-dessous).

Néanmoins **P4** n'intervient pas dans ce sens auprès de ses élèves, la gestion du temps ne semblant pas une préoccupation, ce qu'il montre par ailleurs dans sa séance : « *Bon on continuera tout à l'heure ou cet après-midi... C'est l'heure de la récréation... J'avais pas vu l'heure...* » (P4oct-nov1274).

Tableau 32 : Interventions auprès des élèves en difficulté pour gérer le temps

Ens/Gestion temps	Absence	Présence	TOTAL
Experts	94,6% (506)	5,4% (29)	100% (535)
Novices	97,6% (450)	2,4% (11)	100% (461)
TOTAL	96,0% (956)	4,0% (40)	100% (996)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 5,92$, $ddl = 1$, $1-p = 98,50\%$.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 996 observations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'seance1_eleves-diff' contenant 996 observations et définie par le filtrage suivant :

Période = "oct-nov" et qui = 'E' et élève diff_R # "Non réponse" et en diff = "en difficulté"

De notre point de vue, cette attention particulière aux plus fragiles visant à ce qu'ils gèrent leur matériel rapidement et entrent sans retard dans la tâche relève de concepts pragmatiques qui contribuent à gérer l'hétérogénéité en cherchant à garder ces élèves dans l'avancée didactique du groupe classe.

Si chez certains novices, qui regardent d'ailleurs plus souvent leur montre, l'on observe aussi quelques interventions pour gagner du temps d'apprentissage, d'autres visent plutôt à gérer le cours double : « *Les CM, j'ai besoin de 30 secondes de silence et après j'm'occupe de vous, j'les laisserai travailler j's'rai avec vous* » (P6oct-nov1750) ou bien aussi

à gérer autrement l'hétérogénéité des rythmes de travail entre leurs élèves lorsque l'écart s'est creusé :

- en donnant, au pied levé, **une tâche supplémentaire à un élève plus rapide** :
« *Très bien, tu vois c'que j'vais faire là tu as fini j'vais te r'donner une feuille, cette fois-ci elle sera blanche et tu vas me faire des opérations qu'on donnera aux copains cet après-midi, tu sais* » (P6oct-nov1510),
- en aidant un élève plus en difficulté **en prenant lui-même en charge la tâche**, ou bien **en sollicitant un autre élève** : (ici P8 prend lui-même en charge la tâche de re-lecture ; il regarde l'horloge de la classe pendant que l'élève cherche et lui montre les mots du doigt : « *Non pas c'est. Là c'est est et devant /n/* » (P8oct-nov1338).
- **en interrogeant le groupe sur l'état d'avancée de leur travail** : « *Qui n'a pas terminé ?* » (P5oct-nov121).

Tout se passe comme si les experts anticipaient leur gestion de classe (par une attention, une prise d'indices relevant de la gestion du matériel et du temps) pour ne pas perdre les plus fragiles tandis que les novices, eux aussi attentifs au temps qui passe, adaptaient leurs gestes dans le cours d'action pour réguler l'activité. Les uns sont donc sur une logique du temps didactique quand la gestion du temps de classe est une préoccupation pour les autres. Cette dernière est augmentée dans le cas de la prise en charge d'un cours double comme le précise **P8** dans l'entretien d'autoconfrontation :

« *Léa oui. Léa elle finit toujours très rapidement et en règle générale c'est juste ce qu'elle fait quoi, donc c'est vrai que bon elle elle dessine alors j'avais commencé à mettre des j'avais un petit casier avec des fichiers heu, des fiches de travail en autonomie, mais c'est pareil ça c'est beaucoup de temps après parce que c'est bien de travailler en autonomie mais faut un moment qu'on revienne avec eux dessus donc c'est beaucoup de temps heu, de retour, de revoir ça et puis on s'aperçoit au bout d'un moment que sur les huit y'en a trois qui ont fait cette fiche là qu'ont fait ce type d'erreur là mais pas ceux-là donc est-ce qu'on les reprend en petit groupe mais alors ça fait tout de suite le temps de correction individuel ça redevient quelque chose de très gros et donc ça veut dire que pendant qu'on est avec les trois les 17 autres bon... Et c'est... la gestion d'un multiple niveau, c'est difficile ouais* » (ACS1- 48)

La gestion de l'atmosphère de la classe différencie-t-elle de la même manière les enseignants ?

7.11.4. La gestion de l'atmosphère de la classe

Intéressons-nous maintenant à la sous-catégorie que nous avons intitulée « **autorité** » (2ème colonne du Tableau 31 ci-dessus) et qui recouvre les gestes professionnels favorisant l'instauration d'un « climat général cognitif et relationnel » (Bucheton & Soulé, 2009). Les résultats ne lissent pas de nous interroger : pourquoi tous les maitres-formateurs ont-ils des pourcentages plus élevés dans cette catégorie et sont-ils plus interventionnistes que leurs collègues néo-titulaires? La recherche a montré combien, les tensions générées par des logiques parfois contradictoires (gérer l'ordre dans la classe c'est-à-dire « tenir la classe », gérer le contenu du savoir disciplinaire, conduire un collectif, individualiser...) pouvait générer un malaise chez les enseignants en ZEP mais aussi chez les enseignants novices. Il ne semble pas que le secteur de recrutement puisse être la seule cause d'interventions plus nombreuses dans le domaine. En effet, seul P1 exerce dans une école classée « Réseau Ambition Réussite », alors que P2 et P4 exercent dans une école accueillant un public très hétérogène mais non classé « ZEP » avec comme P7, des élèves non francophones, tandis que la classe de P3 est située dans une école de centre-ville.

Dès lors, quels gestes professionnels ces enseignants expérimentés mettent-ils en œuvre pour créer les conditions de « faire-classe » ? Seraient-ils plus exigeants que leurs jeunes collègues en termes de maintien de l'ordre ou auraient-ils d'autres visées?

Rappelons que cette catégorie « autorité » codait les interventions de l'enseignant à l'adresse des élèves pour gérer l'atmosphère de la classe, c'est-à-dire ayant pour but la (re)mise en ordre dans la classe notamment pour faire respecter des règles de vie afin d'installer et de maintenir les élèves au travail. Mais nous avons aussi codé dans cette catégorie, des gestes d'enrôlement, des interventions visant à solliciter un ou plusieurs élèves pour (re)focaliser ou maintenir leur attention sur les apprentissages en cours. Nous avons donc affiné ce codage en cherchant à qualifier chacune des observations codées dans « autorité », avec une sous-catégorie « discipline », et/ou avec une sous-catégorie « sollicitation de l'attention ».

Sur les 780 observations « autorité », 16 n'ont pu être catégorisées dans ces deux modalités. Il s'agit de remarques, de recommandations aux élèves comme « *Attention, on ne copie pas !* » (P1oct-nov1164) ou « *J'arrive, j'arrive, je t'ai vu* » (P5oct-nov432) ou bien encore : « *Ah ! On n'a pas le droit de lire la page d'avant hein* » (P6oct-nov180). Ces

observations ne sont donc pas comptabilisées dans le tableau qui suit. Le nombre de citations est indiqué entre parenthèses. Pour faciliter la lecture, nous avons accolé trois tableaux : le premier nous donne des indications sur les pratiques des enseignants quand ils s'adressent à tous leurs élèves (quel que soit le niveau de classe), le second concerne les seules interventions auprès des élèves de CP sur la totalité des observations (seules les observations codées « autorité » ont été prises en compte) et le dernier tableau concerne les gestes des enseignants relatifs à la gestion de l'atmosphère dans les seules phases codées « lecture-écriture ».

Tableau 33 : L'autorité, entre gestion de la discipline et sollicitation de l'attention

Ens/attention	Tous les élèves		Elèves CP seulement		CP en lecture-écriture	
	discipline	sollicitation attention	discipline	sollicitation attention	discipline	sollicitation attention
P1	71,4% (85)	37,8% (45)	71,4% (85)	37,8% (45)	70,8% (68)	38,5% (37)
P2	68,8% (75)	43,1% (47)	68,8% (75)	43,1% (47)	62,5% (30)	47,9% (23)
P3	57,5% (61)	67,0% (71)	57,5% (61)	67,0% (71)	58,0% (51)	65,9% (58)
P4	70,1% (82)	42,7% (50)	74,4% (67)	41,1% (37)	73,4% (58)	41,8% (33)
P5	68,8% (22)	25,0% (8)	70,0% (21)	23,3% (7)	72,4% (21)	24,1% (7)
P6	77,0% (114)	24,3% (36)	72,2% (83)	27,0% (31)	69,4% (68)	29,6% (29)
P7	65,5% (72)	39,1% (43)	68,8% (55)	40,0% (32)	69,7% (46)	37,9% (25)
P8	67,6% (25)	45,9% (17)	76,7% (23)	36,7% (11)	76,9% (20)	34,6% (9)
TOTAL	68,9% (536)	40,7% (317)	69,2% (470)	41,4% (281)	68,3% (362)	41,7% (221)

Les calculs sont effectués pour chacune des trois strates. Il faut donc lire les pourcentages et les écarts significatifs pour chacun des trois tableaux (avec tous les élèves, les élèves de CP seulement, les observations qui relèvent de l'apprentissage du lire-écrire)

Une constante très claire apparaît : dans cette catégorie « autorité », l'enseignant expert **P3** se distingue de manière significative. Il sollicite l'attention des élèves pour les recentrer sur les apprentissages plus souvent que ses collègues (y compris d'ailleurs sur la séance ayant lieu en fin d'année).

Pour capter et maintenir l'attention de ses élèves, l'un des concepts pragmatiques de l'enseignant **P3** consiste à interpeller ses élèves, **un à un, en les nommant**,

- **pour qu'ils se tournent, physiquement et intellectuellement, vers l'objet d'étude,** notamment dans les temps collectifs :
 - obs. n° 4160 : « *et il griffe et il gronde. Lisons ensemble. Suivez bien la baguette. Tout le monde est bien installé ? Toi aussi Yannis ? Allez on y va. » ;*
 - obs. n°4188 : « *Oui, le n et le i... ils font ni, c'est le début de ton prénom Nicolas hein on l'avait déjà remarqué hier. le ni de Nicolas. Où est-ce qu'il est passé? Ni Colas... niche. Tiens-toi bien Anaïs. Mets tes petites mains sur la table.* » ;
 - obs. n°4271 : « *Fabrice ? C'est le prénom de ton papa hein c'est ça? Allez on s'installe bien maintenant Anaïs, il faut bien ouvrir ses oreilles parce qu'on va essayer d'aller un ptit peu plus loin et de faire avec cette lettre "r" des choses un p'tit peu plus difficiles hein. Tu es prête Lucie? Je ne peux pas commencer si tu n'es pas avec moi hein. Ce s'ra impossible.* » ;
 - obs. n°4290 « */mmm/ maintenant on va tous prononcer ensemble le son qu'on doit faire quand on voit chacune de ces lettres. On fait le bruit hein on fait le bruit avec sa bouche. Théo tiens-toi bien. Avance ta chaise, tu risques de tomber là hein. Attention C'est parti pschit. Il me faut tous les yeux Élodie hein. Floriane aussi il faut que tu me regardes. Lou, on est parti ? On y va.* »
- **pour qu'ils observent et valident le travail d'un camarade :**
 - obs. n°4731 « */eri/ Bon tu restes au tableau, tu en écris encore une... pour que je sois sûr. Maintenant tu vas écrire /aaaaro/. Anaïs, regarde le tableau. Tu vérifies ce qu'elle écrit. /aro/* ».

Tableau 34 : la sollicitation de l'attention des élèves, un geste caractéristique des experts

Ens/attention	discipline	sollicitation attention	TOTAL
Experts	66,6% (207)	48,6% (151)	100% (358)
Novices	70,8% (155)	32,0% (70)	100% (225)
TOTAL	68,3% (362)	41,7% (221)	100% (583)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 7,19$, $ddl = 1$, $1-p = 99,27\%$.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 530 observations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E-seance1-autorité-CP-lect' contenant 530 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et autorité = "X"

Ainsi, à certains moments clefs, l'enseignant prend des indices sur l'attention des élèves, les rappelle à l'ordre nominativement, pour qu'ils s'investissent dans l'activité collective et cognitive. Ce geste de sollicitation de l'attention que l'on peut qualifier de concept pragmatique organisateur de l'activité en

situation collective, différencie d'ailleurs significativement les experts des novices quand ils apprennent à lire et à écrire à leurs élèves, comme nous le montre le tableau ci-contre.

Alors qu'on n'observe pas de différence significative entre les observations consacrées à la seule mise en ordre de la classe, les experts semblent remarquer les élèves qui pourraient « décrocher », les solliciter individuellement pour recentrer leur regard et leur attention sur les éléments essentiels de l'apprentissage. L'exemple ci-dessous, extrait d'un entretien d'autoconfrontation avec **P1** montre que le geste participe bien du système des organisateurs de l'activité de l'enseignant :

Chercheuse : *Alors là tu décides de poser heu la question à Mehmet de ce que vient de faire l'autre élève... pourquoi avoir choisi à Mehmet de lui poser cette question là ?*

P1 : *C'est pour qu'il soit attentif à ce qui se passe donc en fait. On resitue l'action donc c'est une action facile à décrire, entourer le mot, entourer la lettre, donc je remets Mehmet un p'tit peu dans le coup il était un p'tit peu heu jvoulais voir s'il était attentif, s'il suivait et puis ça permet de faire un ancrage supplémentaire*

Si les novices sollicitent aussi l'attention de leurs élèves, c'est en s'adressant le plus souvent à l'ensemble du groupe classe. En effet, seul **P6** individualise ses remarques allant même jusqu'à associer le geste à la parole pour redresser un élève ou simplement le toucher. Ce geste de sollicitation ne relève toutefois pas des mêmes préoccupations :

Chercheuse : *Alors là tu as demandé à Issam de montrer tous les personnages de Gaffi qu'il reconnaît*

P6 : *Oui*

Chercheuse : *Pourquoi cet élève ? Et d'ailleurs Issam tu le sollicites quand même plusieurs fois au cours de la séance.*

P6 : *Je le sollicite souvent et ça je l'ai vu aussi, y'a certains enfants que je sollicite beaucoup moins, la petite Marie au fond, Tyron je le sollicite aussi heu Marie moins heu... parce qu'il attire mon attention tout le temps ce gamin, il a une capacité heu, il fait du théâtre heu... et il est attachant et des fois pénible en même temps si bien qu'à la fin je crois qu'il va faire son travail au fond parce que il est pas à ce qu'on fait et ça m'agace un peu donc je lui fais comprendre gentiment et plusieurs fois c'est vrai que je le reprends je le reprends dans la vidéo sur la séance de lecture.*

Chercheuse : *Et là tu te souviens pourquoi tu le choisis lui pour la reconnaissance des personnages ?*

P6 : *Non, non là y'a pas de choix heu... je veux que ça aille vite, ils sont à peu près tous capables de les reconnaître à ce niveau là de l'année, bon ils les*

reconnaissent même tous puisque... là c'est vraiment on repère, on essaye d'aller vite /.../ (ACS P6 – 121-126)

Les néo-titulaires cherchent plus à attirer le regard de l'ensemble de leurs élèves sur l'objet d'étude ou à les engager collectivement dans la tâche :

- « *Il me faut tous les yeux au bout de mon crayon, on s'tient bien, on s'tient bien, on croise les bras* » (Obs. n°10634- P6) ;
- « *Voilà. Alors regardez maintenant le tableau* » (Obs. n°11038 – P7) ;
- « *Allez on y va on vise le point vert les yeux ouverts* » (Obs. n°11557 – P7) ;
- « *Alors attention on commence* » (Obs. n°12614 – P8).

Ils peuvent aussi attirer l'attention de tous sur une difficulté à venir :

- « *Regardez. J'veis vous expliquer* » (Obs. n°10162 – P6) ;
- « *Alors attention, j'attire juste votre attention dans l'dernier exercice y'a des p'tits pièges* » (Obs. n°10195 – P6).

Toutefois, ce geste professionnel de sollicitation de l'attention pour maintenir un élève dans les apprentissages ne différencie pas les experts des novices lorsqu'il s'agit des élèves en difficulté comme nous le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 35 : sollicitation de l'attention des élèves en difficulté

Ens/attention	Non réponse	discipline	sollicitation attention	TOTAL
P1	3,7% (1)	51,9% (14)	44,4% (12)	100% (27)
P2	0,0% (0)	28,6% (4)	71,4% (10)	100% (14)
P3	0,0% (0)	40,7% (11)	59,3% (16)	100% (27)
P4	0,0% (0)	30,0% (6)	70,0% (14)	100% (20)
P5	0,0% (0)	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
P6	0,0% (0)	50,0% (10)	50,0% (10)	100% (20)
P7	0,0% (0)	43,5% (10)	56,5% (13)	100% (23)
P8	0,0% (0)	75,0% (15)	25,0% (5)	100% (20)
TOTAL	0,7% (1)	46,4% (71)	52,9% (81)	100% (153)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 16,39$, $ddl = 14$, $1-p = 70,98\%$.

Attention, 10 (41.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes).

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 153 citations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E-s1-autorité-CP-lect_diff' contenant 132 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = 'oct-nov' et Niveau = 'CP' et apprentissage lire écrire = 'X' et autorité = 'X' et en diff = 'en difficulté'

Même si, dans ce domaine, les interventions des experts sont plus nombreuses à l'adresse des élèves les plus fragiles, ici, la différence n'apparaît pas comme significative.

7.12. Synthèse partielle sur la gestion de classe et les gestes professionnels des experts

Dans cette partie, nous avons cherché à caractériser les interventions des enseignants quand elles ne sont pas consacrées au lire-écrire.

Dans les séances vidéoscopées, la macro-catégorie que nous avons appelée « **gestion de classe** » représente plus d'un quart des observations « enseignants » (28,6%) mais certains enseignants maîtres-formateurs, **P2** et **P3**, se distinguent nettement avec plus de 40% de leurs interventions codées dans cette catégorie.

Si la **gestion du matériel** est une préoccupation importante des enseignants de CP (leurs élèves n'étant pas encore très autonomes), les experts comme certains néo-titulaires, règlent très rapidement le problème pour éviter toute dispersion de l'attention et pour gagner du temps d'apprentissage en séance. C'est aussi pour veiller à ce que les écarts ne se creusent entre les plus rapides et les plus lents et permettre à tous de se centrer sur la tâche que les experts anticipent les difficultés matérielles par une organisation rigoureuse préalable à la séance et par un apprentissage spécifique et progressif en début d'année. **P7**, débutant, conscient de perdre du temps sur cette question, fera évoluer les pratiques qu'il mettrait en œuvre au début de l'année.

Dans ce domaine de la gestion de classe, la sous-catégorie « **gestion du temps** » ne différencie pas significativement les enseignants mais on retrouve, notamment chez trois maîtres-formateurs, cette volonté de « gagner du temps » pour les apprentissages en incitant leurs élèves, individuellement, surtout les plus fragiles, à entrer sans retard dans la tâche. Ce geste professionnel relève des organisateurs permettant de gérer l'hétérogénéité des rythmes de travail par anticipation et de garder ces élèves dans l'avancée didactique du collectif.

Les résultats d'une analyse plus fine de la catégorie consacrée à la gestion de **l'atmosphère** de la classe intitulée « autorité » nous montrent que les experts ont développé un geste professionnel qui leur est spécifique, notamment dans les phases d'enseignement-apprentissage de la lecture. Ils interviennent plus souvent que les novices auprès de leurs élèves, pour capter et maintenir l'attention de chacun et la recentrer sur les apprentissages, de

manière différente mais la plupart du temps en les interpellant individuellement, soit en les nommant, soit en s'approchant d'eux. Un débutant, P6, s'approche de ce modèle opératif.

Nous allons maintenant centrer notre analyse sur les phases d'E/A de la lecture-écriture.

Chapitre 8. Les apprentissages du lire-écrire

Nous avons vu que la structure de la classe (cours simple ou double), les choix didactiques et pédagogiques des enseignants les différenciaient au plan du nombre d'observations consacrées spécifiquement aux apprentissages relevant de la lecture-écriture. Dans les séances vidéoscopées de P2, P7 et P8, les observations consacrées au lire-écrire sont moindres pour les raisons que nous avons expliquées.

Nous nous attacherons maintenant à caractériser les observations qui relèvent de ces seuls apprentissages.

L'analyse des synopsis a aussi montré que toutes les séances réalisées en début d'année traitaient d'un objet de savoir relatif au code (phonologie et/ou étude d'une correspondance graphème-phonème, quelle que soit l'entrée choisie (lecture-découverte d'un texte ou non). Nous avons aussi relevé que les configurations des activités scolaires de lecture-découverte d'un texte ne marquaient pas toutes la même visée et les mêmes logiques didactiques sous-jacentes. Les enseignants néo-titulaires qui « choisissent » cette entrée assurent simultanément la co-gestion du code et du sens, les experts ayant fait l'option de différencier clairement ces deux objectifs.

Comme indiqué plus haut, nous avons codé les observations dans la catégorie « phase » avec 28 codes différents. Nous avons ensuite regroupé les phases relevant de l'apprentissage du lire-écrire suivant les catégories « macro » ci-dessous :

Code	Sens	Lecture mots	Lecture Texte
- Code CGP	- Compréhension	- mots lecture	- Texte déchiffrage
- Code consignes exercices	consignes exercices - Compréhension	élève	- Texte lecture oralisation
- Code dictée	exercices		- Texte lecture élève
- Code décodage mots	- Sens compréhension		- Texte paratexte
- Code décodage syllabes	global		- Lecture image
- Code encodage mots	- Sens compréhension		
- Code encodage syllabe	local		
- Code exercices	- Sens organisation		
- Code phono	texte		
- Code principes			
- Code écriture graphème			

Nous allons maintenant nous intéresser aux apprentissages du lire-écrire dans ces différentes phases (colonne 4 des synopsis) et chercher à caractériser les savoirs qui s'y expriment.

8.1. L'expression des savoirs dans les différentes phases consacrées aux apprentissages du lire-écrire en début d'année

Le tableau 52 « Les savoirs de la lecture-écriture dans les différentes phases des séances de début d'année » (en annexe 13) nous montre que la phase « déchiffrage » d'un texte est parmi celles qui comportent le plus d'observations (un peu plus de 20% des interventions des enseignants) alors qu'elle n'est pas pratiquée par tous, suivie de la phase « code phono » (un peu plus de 15% des interventions) mise en œuvre par tous sauf par P5 et de manière significative par P4. Même si l'on regroupe certains épisodes (phases de travail sur la syllabe, sur les mots, les exercices – tableau 53 en annexe), on observe que les phases de déchiffrage d'un texte donnent toujours lieu à l'expression de plus de savoirs lire-écrire et ce de manière significative (28,3%), comme d'ailleurs les activités visant à établir des correspondances phono-graphémiques (15,2%). En revanche, les interventions des enseignants dans les phases de conscience phonologique donnent lieu à l'expression de savoirs toujours significativement moins nombreux, les gestes des enseignants étant aussi bien moins explicites (de manière significative). L'explication réside sans doute dans l'opacité des enjeux des tâches de « chasse au son ». Elles prennent en effet souvent l'allure de devinettes et entraînent les enseignants dans une gestion de l'activité (du jeu), comme en témoigne l'extrait suivant : « *Huit. Alors c'est Hanna et Youssef qui étaient le plus près hein. Vous en avez raté quelques uns hein.* » au cours duquel l'enseignant fait mine d'ajouter un sur ses doigts comme s'il s'agissait d'avoir gagné une partie d'un jeu (P4-S1-Obs. n°245). Les supports choisis (textes de comptine, mots divers) ne permettent pas toujours de clarifier les savoirs : « *Oui il y avait souvent le "r" mais il y avait souvent le /ʃ/ aussi. Cheval chemin...regarde... renard... mais c'était le /r/ qu'on essayait de d'entendre hein? D'accord? Tu l'as bien entendu maintenant ?* » (P4oct-nov263) ; et la gestion complexe peut alors conduire l'enseignant, ici un expert, à embrouiller les élèves malgré une volonté manifeste de clarifier l'enjeu de la tâche. Que l'on soit expert ou novice, le type de tâche est susceptible d'engendrer des malentendus comme dans l'exemple ci-dessous extrait de l'étape 5-1 de la séance de P6 :

818	Il se redresse, se déplace et en parlant mime le geste de regarder à travers une loupe	E	c'est un objet qui me sert à regarder les choses, à les voir en plus gros
819	Des élèves lèvent la main, il interroge Issam	E	Issam?
820		Issam	loupe
821		E	Une loupe! Très bien!
822		Un élève	jumelles
823	Il se redresse et regarde Nathan	E	Ah, alors jumelles, est-ce que dans jumelles?
824		Des élèves	(inaudible)
825	Il claque des doigts	E	Est-ce que jumelles c'est une réponse qui peut convenir ?
826		Flavien	joue
827	Il a toujours la main levée	E	Flavien, réponds à ma question
828		Flavien	Sinon ça va faire jumelles
829		E	Sinon ça va faire jumelles donc jumelles ça n'va pas parc'qu'il n'y a pas le son?
830		Des élèves	/u/
831		Une élève	et en plus c'est pour regarder loin
832		E	/u/ dedans
833	Il retourne regarder son cahier	Une élève	c'est pour regarder loin

L'insistance de **P6** à faire reformuler correctement la règle par Flavien nous paraît tout à fait judicieuse même si plus loin (Obs. 832), une élève ne se départit pas de l'aspect sémantique (les jumelles servent à regarder loin alors que la loupe sert à regarder de plus près) comme la devinette du professeur et le geste qu'il associe au discours y incitent. La forme de l'activité scolaire n'invite pas les élèves à prendre la distance nécessaire pour se centrer sur les seuls éléments cognitifs de l'activité.

D'autres types d'activités semblent au contraire plus efficaces du point de vue de l'émergence de savoirs de la lecture-écriture. Certaines phases relevées dans les séances de début d'année donnent lieu à peu d'interventions mais à un nombre significatif d'expressions de savoirs de la lecture-écriture. Il s'agit essentiellement des activités au cours desquelles les enseignants visent à

- faire comprendre aux élèves les notions de texte, de phrases, de mots, la structure du dialogue, le rôle de la ponctuation, dans les phases que nous avons nommées « texte paratexte » et qui sont surtout l'expression de **P1** et **P3** ;
- faire lire des mots outils. Dans la séance de **P7**, que nous analyserons plus loin, nous verrons en effet que l'activité autorise l'émergence d'autres savoirs que ceux visés par l'enseignant (savoir lire rapidement des « *petits mots* » (sic));

- faire comprendre le sens local ou le sens global au cours de la lecture-découverte du texte : essentiellement dans la séance de **P8** (lorsqu'il centre l'attention des élèves sur la ponctuation du dialogue ou fait rechercher dans le texte le référent d'un pronom) ;
- énoncer les principes qui régissent le code alphabétique, de manière très explicite comme nous le verrons plus loin.

Afin de mieux comparer ultérieurement les différentes phases consacrées à la lecture de texte, à l'étude du code, à la composante « sens » et les savoirs qui s'y rattachent, nous traiterons dans un premier temps cette phase de lecture de « petits mots », mise en œuvre par l'enseignant **P7**.

8.1.1. La lecture globale de mots : des savoirs implicites sur le code

Dans notre grille d'analyse, le codage « mots lecture élève » correspond uniquement à une phase de lecture globale de mots dans la séance de **P7**. Nous avons vu en effet que le professeur s'appuyait sur le manuel « Ratus et ses amis » (Guion & Guion, 1987) et sur un guide du maître tellement succinct qu'il infère des pratiques à partir d'exemples d'orientations pédagogiques très diverses. Au début de l'entretien d'auto-confrontation, **P7** tente de justifier cette phase de lecture de « mots outils » qu'il met régulièrement en œuvre, cette pratique ayant d'ailleurs fait l'objet d'une discussion avec l'inspecteur qui vient juste d'évaluer le jeune enseignant. Mise en place en début d'année, l'activité vise, selon **P7**, à faire mémoriser aux élèves des « mots outils » que le manuel présente à chaque leçon. Entre pratique de mémorisation et rituel, le sens que l'enseignant donne à la tâche n'est pas clair et ne s'inscrit pas dans une vision structurée, un modèle cognitif stable de l'apprentissage de la lecture.

17	Chercheuse:	bon alors?
18	P7:	Ben on peut commencer oui par la lecture des mots outils un p'tit peu heu tout au début heu... donc bon hum c'est bien parce que j'en ai parlé un p'tit peu avec M. XXX [c'est l'inspecteur] donc
19	Chercheuse:	oui
20	P7:	donc heu... donc c'est vrai que la lecture des mots outils heu... heu... c'est un p'tit peu une lecture comme ça qui revient heu heu quotidienne c'est un p'tit presque un rituel en fait et heu... et c'est vrai que je m'étais pas posé la question de son utilisation après heu, comment je pourrais la faire varier la faire heu, moduler donc heu c'est vrai que je change heu j'ai un grand affichage avec des mots j'les change de place de temps en temps parce qu'ils ont l'habitude après ils retrouvent heu mais après c'est plus l'utilisation que je pourrais que je devrais en faire heu.. donc c'est vrai que heu, il m'a fait réfléchir sur le fait que heu, c'est des p'tits mots qu'on devrait que je devrais petit à petit classer plus ou moins avec heu parce que on a des verbes on a à la fois des noms on a des coordinations donc heu c'est tout mélangé donc il faudrait que je que je mette un p'tit peu de l'ordre dans tout ça heu...
21	Chercheuse:	et mais ces mots outils heu qu'est-ce qui a fait que tu as choisi de faire ce travail sur les mots outils?
22	P7:	...heu...
23	Chercheuse:	parce que j'ai vu enfin bon tu as un manuel de lecture
25	Chercheuse:	je me rappelle plus lequel c'est d'ailleurs
26	P7:	c'est Ratus
27	Chercheuse:	ah c'est Ratus voilà. heu c'est prévu dans le manuel de faire des étiquettes comme ça et d'y revenir quotidiennement sur ces mots outils?
28	P7:	Heu quotidiennement heu pas forcément mais c'est vrai que sur chaque leçon ils ont deux ou trois mots outils heu bien en évidence en jaune sur leur livre de lecture donc heu j'ai choisi de les reprendre tous et de les mettre sur un affichage heu
29	Chercheuse:	d'accord
30	P7:	bon parce que c'est des mots qui qui doivent qu'ils apprennent au début globalement et ensuite heu bon pour certains heu s'ils s'en souviennent plus ils peuvent après déchiffrer heu, heu avec leurs connaissances mais heu oui c'est vrai que c'est un choix que j'ai fait au début

Il s'agit donc d'une lecture par voie directe de mots dits « mots outils », c'est-à-dire des « mots les plus fréquemment rencontrés » (MEN / DGESCO, 2010), les élèves n'ayant jamais eu d'explications sur le rôle de ces « petits mots » comme les nomme l'enseignant, ni d'ailleurs sur l'intérêt de les lire rapidement. **P7** s'est en effet créé une représentation à partir du guide du maître que l'inspecteur semble avoir contredite : « *Heu... ben parce que je lui ai dit que c'était des mots courts il m'a dit non pas forcément, pas forcément des mots courts donc j'étais resté dans cette optique là parce que c'est vrai que dans Ratus c'est que des mots courts donc j'en ai plus ou moins déduit... bon* » (ACS P7-S1-Obs. 38). C'est là encore, le manuel qui organise la représentation que l'enseignant construit du sens de cette activité ; peu clair pour l'enseignant on ne peut imaginer que le sens de la tâche de lecture puisse l'être pour tous les élèves.

On note toutefois que l'activité donne lieu à l'émergence de savoirs du lire-écrire. Elle est en fait l'occasion pour l'enseignant de corriger une lecture erronée de certains mots. Il est ainsi amené à montrer le mot « des » et à le relire, à utiliser une procédure analogique pour le comparer avec le mot « les ». Il est aussi obligé d'établir ou de rappeler des correspondances

graphèmes-phonèmes étudiées et de faire distinguer le « nom de la lettre » et son « bruit ». Il utilise la combinatoire et apporte de nouvelles CGP pour lire des mots que les élèves, à cette époque de l'année, ne peuvent encore déchiffrer comme le mot « son » : « *so, mais "o" et "n" ensemble, ça fait le son /ɔ̃/ (on) on le verra plus tard, donc "son"* » (P7oct-nov162). L'extrait suivant montre, dans un moment où **P7** demande à Corentin, un élève en difficulté, de lire le mot « mais », comment l'enseignant revient à un travail de déchiffrage alors qu'il s'agit de procéder à une lecture par voie directe. Il sollicite alors une élève lectrice, Jeanne, pour donner la correspondance « ai » → /ɛ/ non encore étudiée:

166	Il montre le mot-étiquette « mais »	E	Enlève les doigts de ta bouche Corentin, voilà
167		Corentin	les
168		E	Non, réfléchis, reprends
169		Corentin	lè
170	Il cache le mot et dévoile la première lettre	E	Première lettre?
171		Corentin	...
172		Un lève	Je sais Maître
173		E	quel est le nom de la lettre?
174	On n'entend pas si un élève répond	E	« M », elle fait quel son?
175		Corentin	...
176	Il montre son oreille	E	On entend quoi? On entend?
177	Il va montrer une affiche	E	regarde l'affichage
178		Un élève	dans Maëlys
179		E	Comme dans?
180		Corentin	Maëlys, mouton?
181		E	mmmmouton, /mmmmm/
182	Il montre le mot-étiquette « mais »	E	Donc c'est?
183		Corentin	...
184	Il cache de nouveau « ais »	E	La première lettre ça commence par?
185		Corentin	« M »
186	En montrant son oreille	E	la lettre « M » qui fait quel son?
187		Corentin	/m/
188		E	/m/ répète voir
189		Corentin	/m/
190		E	Enlève les doigts de ta bouche
191		E	Voilà, /m/
192	Il dévoile les autres lettres	E	Et celles-ci? Jeanne?
193	Le M. cache le « s » de « mais »	Jeanne	Si on cache le « s » et le « m » ça fait et ben le « a » et le « i » ça fait /ɛ/
194		E	ça fait /ɛ/, mais on l'a encore pas vu, on le verra bientôt, d'accord?
195	Il balaie l'ensemble des lettres	E	donc ça fait?
196		Des élèves	mais
197		E	mais, d'accord
198		Une élève	le « s » il se dit pas
199	Il cache le « s » de « mais »	E	oui le « s », il est muet, on ne l'entend pas ici, d'accord?

La tâche de reconnaissance directe des mots usuels (à ce stade, une reconnaissance logographique) qui vise à entraîner la mémoire et à fixer des mots rencontrés fréquemment dans les textes de lecture, se transforme alors en une tâche de reconnaissance orthographique, porteuse de nouveaux savoirs mais hors de portée des lecteurs apprenants les plus fragiles.

Dans les séances, les savoirs sur le code sont l'objet d'un traitement spécifique que nous avons codé avec les différentes catégories de la macro « **code** ». Nous chercherons maintenant à déterminer la part des observations « enseignants » qui y sont consacrées et nous la comparerons aux autres catégories que nous avons déterminées (la lecture de texte et les phases consacrées au sens).

8.1.2. L'étude du code : la grande majorité des observations en début d'année

L'étude prend en compte les différentes phases d'étude du code pilotées par les enseignants. Nous ne faisons pas apparaître dans le tableau comparatif qui suit cette étape de lecture de « mots outils » tout à fait spécifique à P7.

Tableau 36 : Les phases consacrées au lire-écrire

Ens/phases_Lire-ecrire	CODE	SENS	Lecture texte	TOTAL
Experts	86,7% (1656)	1,3% (24)	10,7% (205)	100% (1885)
Novices	49,9% (1067)	0,9% (20)	45,7% (978)	100% (2065)
TOTAL	67,3% (2723)	1,1% (44)	29,2% (1183)	100% (3950)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 625,96$, $ddl = 2$, $1-p = >99,99\%$.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 4049 observations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S1_CP_L-E' contenant 4049 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X"

Ainsi, la différence entre le total des observations sur lesquelles sont effectués les calculs statistiques (4049) et le nombre d'observations de la strate (3950) provient notamment de la suppression des observations de cette phase « lecture-mots ».⁷⁵

Le tableau confirme ce que nous avons analysé grâce à l'étude des synopsis :

⁷⁵ Les observations non comptabilisées relèvent aussi de la vie de classe et de la phase « langue orale » mise en œuvre par P2

- Les phases d'étude du **code** donnent lieu à un grand nombre d'observations « enseignant » (majoritairement), qu'il s'agisse des experts ou des néo-titulaires et ce, quelles que soient les entrées choisies par les enseignants ;
- Les activités scolaires visant la lecture-découverte d'un **texte** narratif font l'objet d'un nombre d'observations significativement très différent et caractérisent les novices (trois enseignants sur quatre).
- Malgré l'importance des épisodes de lectures-découvertes de textes chez les novices, très peu d'observations relèvent de la construction du **sens** (essentiellement des interventions de P8 comme nous le verrons plus loin).

On notera aussi qu'en début d'année scolaire, la macro-catégorie « sens » ne regroupe pas toutes les modalités. Les phases que nous avons dénommées « Compréhension consignes exercices » ; « Compréhension exercices » et « Sens organisation texte » concernent uniquement les séances prises en charge par les PEMF en fin d'année scolaire.

Regrouper les enseignants et les phases peut toutefois masquer des différences importantes.

8.1.3. Code et sens : quel équilibre dans les différentes séances?

Nous allons donc nous intéresser aux observations « enseignant » relevant des phases que nous avons regroupées dans les catégories « code », « sens » et « lecture texte ». Toutefois, nous prendrons dorénavant en compte les seules observations codées dans la catégorie « apprentissage lire-écrire »⁷⁶. Au passage, notons que certaines observations relevant de l'apprentissage du lire-écrire ont aussi été codées dans les **phases de rituels** (essentiellement dans la séance de P2) et de **transition**. Il s'agit surtout d'interventions des enseignants visant à clarifier le sens des activités que les élèves vont réaliser :

« On fait disparaître son cahier violet et son tube de colle pour avoir une table bien dégagée pour commencer à lire. Théo, allez c'est parti ! » (P3oct-nov44).

« Les CP vous sortez, vous, vos livres de Gafi, vos livres de lecture » (P6oct-nov41).

⁷⁶ Au total 4049 observations ont été codées avec la catégorie « apprentissage lire-écrire » dans les séances du début d'année qui comptent 9532 observations..

« Allez, vous avez terminé, le fichier on va le ranger dans la case, on va prendre son ardoise papier et on va faire une petite dictée, de syllabes » (P6oct-nov1593).

Comment se répartissent les observations codées « apprentissage lire-écrire » dans les autres phases ?

8.1.3.a. L'étude du code, une préoccupation largement majoritaire

L'analyse des synopsis a permis de dégager des logiques didactiques différentes. La tâche de lecture-découverte de texte, pratiquée par P1, P5, P6 et P8 (en grisé dans le tableau) ne poursuit pas les mêmes visées chez les enseignants. Les résultats du Tableau 37 : renforcent nos analyses des synopsis.

Si pour une grande part (la majorité), les observations « enseignant » consacrées aux apprentissages du lire-écrire relèvent de l'étude du code, pour **P5** et **P8**, les plus nombreuses sont répertoriés dans les phases de lecture-découverte d'un texte, les phases spécifiques d'étude du code donnant lieu à un nombre moindre d'observations (et donc d'interventions de l'enseignant). Dans la séance de **P5**, une seule étape, la cinquième, concerne explicitement une phase d'étude du code. Dans celle de **P8**, plusieurs épisodes en relèvent (étapes 2 et 5). Nous avons vu toutefois que certaines activités scolaires ayant lieu dans le cours du déchiffrage du texte participaient aussi à l'étude du code, notamment le décodage de mots du texte et le repérage d'une nouvelle correspondance graphème-phonème.

Tableau 37 : Répartition des observations « apprentissage lire-écrire » sur les différentes phases

Ens/phases Lire-ecrire	CODE	SENS	Lecture texte	TOTAL
P1	75,1% (525)	1,0% (7)	23,9% (167)	100% (699)
P2	79,5% (178)	6,3% (14)	5,4% (12)	100% (204)
P3	93,6% (464)	0,6% (3)	5,2% (26)	100% (493)
P4	99,6% (489)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (489)
P5	10,7% (40)	0,0% (0)	89,3% (334)	100% (374)
P6	68,5% (583)	0,0% (0)	30,9% (263)	100% (846)
P7	82,3% (315)	0,0% (0)	1,8% (7)	100% (322)
P8	24,3% (129)	3,8% (20)	70,4% (374)	100% (523)
TOTAL	67,3% (2723)	1,1% (44)	29,2% (1183)	100% (3950)

chi2 = 1737,74, ddl = 14, 1-p = >99,99%.

La dépendance est très significative. chi2 = 1737,74, ddl = 14, 1-p = >99,99%.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 4049 observations. Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S1_CP_L-E' contenant 4049 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X"

En revanche, dans les séances de **P1** et **P6** nous avons identifié des phases spécifiques au traitement du code, correspondant à des étapes clairement circonscrites (étapes 4 à 8 dans les deux synopsis). Les observations codées « apprentissage lire-écrire » y sont majoritaires (respectivement 75,1% et 68,5%). En ce sens, même si le nombre d'observations est moindre, ces enseignants ne se distinguent pas significativement de ceux qui ne pratiquent pas la lecture-découverte de texte dans les séances vidéoscopées.

8.1.3.b. La construction explicite du sens, une préoccupation moindre dans les séances en début d'année

En début d'année, la catégorie « sens » recouvre uniquement les épisodes dont les activités scolaires visent la construction d'une représentation globale d'une histoire lue ou entendue ou la construction du sens local du texte. Le détail des synopsis montre que des interactions visant la compréhension locale émaillent les phases de déchiffrage des textes : explicitation du lexique, explicitation d'expressions comme « *il est dans la lune* » (P1-S1), recherche du sens de phrases telles que « *il bute contre un mur* » (P1-S1). L'aide à la construction d'inférences (« *Qui lui fait la blague ?* » -P5-S1- étape 3-4) ou à la compréhension globale par la reformulation du début de l'histoire, l'expression d'hypothèses sur la suite (P8-S1-étape 4-8), voire même la construction d'un horizon d'attente (P8-S1-étape 4-9) sont réalisées tout au long du déchiffrage du texte. On peut aussi penser que le repérage de la ponctuation favorise implicitement la compréhension du texte. Mais ces habiletés ne sont pas exercées explicitement dans des tâches clairement circonscrites.

On note donc que parmi les enseignants ayant choisi de présenter une lecture-découverte d'un texte narratif très peu consacrent une phase spécifique à la construction du sens du texte (au total, 27 observations réparties entre P1 et P8). Toutefois, il ne s'agit pas d'un enseignement explicite de la compréhension mais d'une aide à l'élaboration d'une représentation cohérente du récit narratif.

Ainsi **P1**, dans l'étape 2-6 de la séance, relit plusieurs fois le texte découvert et pose une question nécessitant de pratiquer de nombreuses inférences : « *Dans la rue, il y a Jules. Il est dans la lune. Il rêve. Il n'a pas vu le bus. D'un coup, il recule et bute contre mur. Pourquoi il a buté ?* » (P1 – S1 – Obs. 366). Malgré un guidage fort pour obtenir la réponse attendue, c'est au final, l'enseignant qui apportera la réponse pour faire avancer la réflexion : « *Oui il a reculé il ne voulait pas se faire renverser. Très bien.* » (P1 – S1 – Obs. 372). La réalisation d'une inférence complexe (qui nécessite de se mettre à la place de Jules) est laissée

aux élèves. De même, dans les deux phases d'élaboration du sens local du texte que nous avons relevées dans les séances de **P8**, enseignant novice, c'est aussi l'enseignant qui, par un jeu de questions-réponses, par un jeu de devinettes, aide à repérer le référent du pronom « elle », à s'appuyer sur la ponctuation du dialogue, à élaborer les inférences sans toutefois clarifier les véritables enjeux de ses interventions.

1452		Vichet et Matthieu se lèvent pour regarder. P8 relit en suivant du doigt et en mettant le ton	E	Très bien! Ah non! A hurlé Pascale, pas toi!
1453	1.30.52		E	Pourquoi est-ce que Pascale ne veut pas que ce soit Arthur qui répare le vélo?
1454			Léa	Ben parce que il l' a déjà cassé
1455			Un élève	il l'a déjà cassé
1456		E. fait signe à Évan de s'asseoir	E	Il a déjà cassé son vélo

L'enseignant, en 1456, valide la réponse de l'élève mais n'explicite pas clairement les liens à établir pour comprendre le sens de « pas toi ! » et au delà le sens global du texte (Arthur est maladroit, il a cassé sa télé et le vélo).

La lecture-découverte d'un texte pourrait être l'occasion, dès le début de l'année, de permettre aux élèves, sur des textes simples, de clarifier certains processus de compréhension même s'ils ne font pas l'objet d'activités spécifiques (comprendre qu'il est nécessaire de s'appuyer sur le contexte pour comprendre certains mots, voire les identifier ; que des mots dont on ne connaît pas le sens peuvent conduire à une interprétation erronée ; qu'une relecture plus fluide d'une phrase, d'un paragraphe aide à la compréhension, qu'il faut relire, revenir en arrière pour comprendre...). Alors que le traitement du code fait l'objet de remarques explicites des enseignants, en début d'année, ce n'est pas le cas pour l'élaboration du sens du texte, intégrée à l'activité et dont la visée ne peut être donnée aux élèves. L'accès au sens semble pourtant une préoccupation centrale des enseignants, notamment **P1** :

« Et puis en même temps qu'ils cherchent en même temps qu'on cherche là ils sont tous ils sont tous dans dans le sujet en fait donc ce qui m'intéresse c'est je les interpelle en même temps hein. Non seulement je travaille sur le sens je sais qu'ils n'auront pas intégré heu tous ce que veut dire... Ben si aujourd'hui je leur demande « il est dans la Lune qu'est-ce que ça veut dire ? » ben j' suis pas sûre que tout le monde l'aie maîtrisé. Mais ce qui m'intéresse sur le moment c'est qu'on me laisse pas un texte sans avoir abordé le sens parce que si on ne le connaît pas il faut l'évoquer au moins au moment où on le lit et la deuxième chose ben voyez je les stimule là en posant des questions pour voir où ils en sont et bon. » (ACS P1-S1-151).

Dans la séance de **P2**, on note 14 observations codées dans la macro-catégorie « sens ». Un épisode court (S1- étapes 2-2 et 2-3 du synopsis) vise à faciliter la compréhension d'une histoire lue par l'enseignant en demandant à une élève performante de faire le lien entre le texte et une illustration (montrer sur une carte le chemin parcouru par le héros). C'est un artefact intéressant pour faciliter la compréhension mais qui ne requiert pas de chaque élève qu'il réalise les intégrations nécessaires à cette compréhension. Dans la séance de **P3**, les quelques observations codées dans le domaine visent à replacer l'épisode du texte qui va être relu dans le cadre plus large de l'histoire étudiée. Là encore, c'est l'enseignant qui par un jeu de questions-réponses, par la reformulation du texte, aide les élèves à comprendre.

Le peu d'observations « apprentissage lire-écrire » codées dans la macro-catégorie « sens » montre ici une hiérarchie dans les choix didactiques. La lecture-découverte d'un texte semble bien être un prétexte à l'étude du code alphabétique.

L'étude du code étant transversale à toutes les séances, nous allons maintenant tenter de caractériser plus finement les différentes phases qui en relèvent et les savoirs qui s'y expriment.

8.1.4. Les savoirs spécifiques au traitement du code

Rappelons tout d'abord que notre regard ne porte que sur une seule séance, celle filmée en début d'année. Les calculs statistiques ne peuvent rendre compte de pratiques que l'on généraliserait, celles-ci pouvant évoluer d'une séance à l'autre. Ajoutons qu'il s'agissait pour tous les enseignants d'une séance visant à introduire l'étude d'une correspondance graphème-phonème que cela intervienne avant, pendant ou après la lecture-découverte d'un texte.

Nous avons choisi de ne comparer que les seules observations « enseignants » codées « apprentissage lire-écrire » lorsqu'ils s'adressent à leurs élèves de CP. Nous entendons donc cette étude comme l'analyse des opportunités d'apprentissages, des occasions données aux élèves d'apprendre quelque chose du code alphabétique (soit au total 2723 observations sur les 4049 observations déterminées dans les séances de début d'année).

8.1.4.a. Quels apprentissages sont visés dans les différentes phases d'étude du code ?

L'étude du tableau 38 ci-dessous⁷⁷ et une analyse plus fine des observations consacrées à chacune des phases d'étude du code nous permettent de caractériser ces apprentissages.

Tableau 38 : les observations codées « apprentissages lire-écrire » dans les différentes phases d'étude du code

Ens/Code	code phono	code CGP	code écriture graphème	code décodage syllabes	code encodage syllabes	code décodage mots	code encodage mots	code principes	code dictée	Code consignes exercices	code exercices	TOTAL
P1	2,6% (18)	24,5% (171)	0,0% (0)	2,4% (17)	0,0% (0)	20,9% (146)	12,0% (84)	1,1% (8)	11,6% (81)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (525)
P2	55,8% (125)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	11,6% (26)	0,0% (0)	0,0% (0)	7,1% (16)	4,9% (11)	100% (178)
P3	12,7% (63)	3,4% (17)	7,7% (38)	5,4% (27)	34,5% (171)	7,9% (39)	1,6% (8)	1,8% (9)	11,1% (55)	7,5% (37)	0,0% (0)	100% (464)
P4	39,5% (194)	24,9% (122)	4,7% (23)	0,0% (0)	0,0% (0)	16,7% (82)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	7,7% (38)	6,1% (30)	100% (489)
P5	0,0% (0)	2,1% (8)	0,0% (0)	8,6% (32)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (40)
P6	12,8% (109)	7,8% (66)	4,6% (39)	0,0% (0)	8,2% (70)	6,0% (51)	8,9% (76)	0,0% (0)	1,4% (12)	11,2% (95)	7,6% (65)	100% (583)
P7	26,6% (102)	8,4% (32)	38,1% (146)	0,0% (0)	0,0% (0)	4,7% (18)	0,0% (0)	1,6% (6)	0,0% (0)	2,9% (11)	0,0% (0)	100% (315)
P8	3,4% (18)	3,6% (19)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	10,9% (58)	6,4% (34)	100% (129)
TOTAL	15,5% (629)	10,7% (435)	6,1% (246)	1,9% (76)	6,0% (241)	8,3% (336)	4,8% (194)	0,6% (23)	3,7% (148)	6,3% (255)	3,5% (140)	100% (2723)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 3722,38$, $ddl = 70$, $1-p = >99,99\%$.

Attention, 18 (20.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 4049 observations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S1_CP_Lire-écrire_app' contenant 4049 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X"

Nous pouvons relever :

⁷⁷ Lire le tableau ainsi : Pour P1, 2,6% des 525 observations codées « apprentissage lire-écrire » dans la séance de début d'année relèvent d'une phase nommée « code phono ».

- Des apprentissages spécifiques **au développement de la conscience phonologique** dans toutes les séances (sauf P5 dont la presque totalité de la séance est consacrée à la découverte d'un texte narratif). P2 en fait une priorité et se démarque significativement de ses collègues (c'est d'ailleurs, comme nous l'avons vu, l'essentiel du travail des élèves sur le code dans cette séance sans que la CGP soit étudiée dans cette séance).
- Si l'on excepte P2, toutes les séances comportent des activités scolaires permettant aux élèves d'étudier une **correspondance graphème-phonème**. Le nombre d'interventions des enseignants varie toutefois beaucoup d'un professeur à l'autre et l'on peut s'interroger sur la forme d'institutionnalisation que prennent les deux seules observations de **P5**, néo-titulaire, pour établir cette CGP (Obs. 657 : « *Alors, la lettre du jour?* »; obs. 667 : « *le « b » en écriture attachée et on a le « b » majuscule du livre.* »). Au passage on notera le caractère implicite de cette formalisation et l'utilisation d'un lexique de la discipline très approximatif
- Comme nous l'avons vu aussi dans l'analyse des synopsis, P1, P2, P5 et P8 ne s'attachent pas, au cours de cette séance, à entraîner leurs élèves à **l'écriture du graphème**. L'activité est différée ou intégrée à l'encodage de syllabes ou de mots. On peut donc s'interroger sur les conséquences d'un tel choix didactique. En revanche, les interventions de **P7** sont plus nombreuses puisqu'il demande à chacun des élèves de passer au tableau pour s'essayer à écrire le graphème.
- Seuls trois enseignants choisissent des tâches de **décodage de syllabes** contenant la CGP étudiée. **P5**, néo-titulaire se distingue des maîtres-formateurs P1 et P3 puisque c'est la seule tâche traitant du code dans la séance. Il s'agit d'un exercice de la page du manuel qui suit la lecture-découverte du texte narratif. Si cette phase donne lieu à de nombreuses interventions de l'enseignant, c'est parce que les élèves ont des difficultés à déchiffrer les quelques syllabes contenant la lettre « b » découverte très brièvement (et très implicitement) au cours de la phase de déchiffrement du texte.
- Un grand nombre d'observations relatives à **l'encodage de syllabes** caractérise **P3** (au total, près de 35% des observations « apprentissages » dans le domaine du code, soit 171 observations sur les 464 de la séance auxquelles on peut ajouter une partie des observations relevant de la dictée de syllabes). C'est cohérent avec le principe que

défend **P3** d'une articulation constante entre la lecture et l'écriture (« *un va et vient permanent des activités de lecture et écriture* » ACS1 – P3 – 98) mais c'est aussi constitutif du modèle cognitif d'un apprentissage très progressif qu'il a construit :

« /.../ l'aspect orthographique là il va s'agir heu, de d'aborder l'aspect encodage phonologique dans un premier temps c'est-à-dire les règles de l'encodage phonologique avec les obstacles à franchir en début d'année qui sont le fait que un enfant à qui on va dicter une simple syllabe de deux lettres hein de type consonne-voyelle ou voyelle-consonne heu, pour lui la lettre qui raisonne dans son oreille c'est la lettre la dernière, il va avoir tendance on connaît bien ces phénomènes à l'écrire en premier, et il faut donc habituer les enfants à rétablir la chaîne des phonèmes, à prononcer soi-même pour pouvoir bien analyser ce qu'on fait en premier avec sa bouche pour écrire les lettres dans la position correcte bon, des apprentissages heu de base hein de base qui vont ensuite me permettre d'aller beaucoup plus loin voilà. Donc l'aspect orthographique était bien sûr heu, au niveau de au niveau du décodage et bien selon une progression bien bien définie organisée en unités d'apprentissage, on va heu on va heu sur ce corpus réduit de lettres 3 ou 4 consonnes et puis les cinq voyelles qu'on va étudier au départ ça suffit pour faire comprendre le principe hein » (ACS1- P3 – 102).

Par ce type d'activités, **P3** est aussi très soucieux du coût cognitif que représentent des opérations de décodage et d'encodage chez des élèves de CP en début d'année,

« qui demandent de l'endurance, de la concentration hein, heu, qui n'est pas acquise, forcément très durablement au début du CP et donc c'est toute cette, c'est toute cette mécanique, toute cette heu toute cette heu cette méthode hein qu'il va falloir faire comprendre aux enfants hein. » (ACS – P3 – 170).

P6, est le seul enseignant novice à pratiquer aussi ce type de tâche.

- L'étude du code à partir d'activités **d'encodage et de décodage de mots** est plus spécifique de l'enseignant **P1** (pour qui, rappelons-le, le sens est avancé comme une priorité) et plus généralement des enseignants experts. **P6** est en effet le seul néo-titulaire à pratiquer ce type d'activités.

Notons toutefois qu'en fin d'année, **P2** sera le seul enseignant qui programmera, dans le cadre d'une différenciation des apprentissages, une phase de **décodage de mots** pour trois de ses élèves non lecteurs. 10% de ses interventions sont destinées à expliquer la tâche : rechercher les étiquettes mots pour illustrer des objets dans l'illustration de l'histoire (une aile, un chapeau, un ver de terre, des maracas, une grosse caisse, une fusée) tout en supervisant l'activité des autres élèves.

- En dernier lieu, nous relevons pour deux des enseignants novices (P6 et P8), un nombre important d'observations « apprentissages lire-écrire » dans les phases de **passation des consignes et de supervision des exercices**. Ils donnent en effet des fiches d'exercices à leurs élèves qui devront les réaliser en autonomie pendant qu'ils s'adresseront aux élèves de l'autre niveau. Ces exercices nécessitent de nombreuses explications lesquelles ne seront pas bien comprises et obligeront les enseignants à procéder à de nombreux ajustements auprès de certains élèves. Sans doute la gestion du cours double produit-elle ce type de pratiques. Toutefois, nous remarquons aussi que cette passation des consignes peut manquer d'anticipation pour P6 (ACS P6 – 246) comme pour P8 :

« Oui parce que parce que en fait cet exercice je l'ai très mal expliqué puisque il a été réussi par deux ou trois élèves seulement donc heu, sur six hein (rires) donc c'est... oui c'est vrai que dans le fichier de lecture y'a plusieurs exercices où il faut qu'ils entourent telle ou telle syllabe mais là heu, je sais même pas si je leur dis parce que ça on a du coup c'est entoure les syllabes ils savent à quoi ça correspond mais je suis même pas sûr qu'à un moment je le dise explicitement » (ACS P8- 180)

Les exercices que choisit P6 sont aussi extraits du fichier et leur difficulté n'a pas été anticipée puisque c'est une élève qui remarque l'erreur de l'enseignant.

De manière plus qualitative, attachons-nous maintenant à déterminer les savoirs traités dans ces différentes phases relatives à l'étude du code.

8.1.4.b. Des différences notables dans l'expression de savoirs spécifiques au traitement du code alphabétique

Rappelons que lors du codage, nous avons choisi de pointer les gestes professionnels des enseignants lorsque des savoirs spécifiques à la lecture-écriture apparaissaient. Le nombre d'observations codées dans la catégorie « savoirs » est restreint puisque le savoir n'a été codé qu'une seule fois même si cela a fait l'objet de plusieurs interventions successives de l'enseignant. Par ailleurs, les gestes de l'enseignant peuvent rendre ce savoir explicite ou le maintenir dans une certaine opacité pour les élèves.

Tableau 39 : Les savoirs spécifiques à l'étude du code, des différences entre experts et novices

---	Obs. Apprentissage lire écrire	Geste explicite Absence	Geste Explicite Présence	Savoir lire- écrire Absence	Savoir lire-écrire Présence
Experts	60,8% (1656)	57,5% (1103)	68,8% (553)	59,7% (1463)	71,2% (193)
Novices	39,2% (1067)	42,5% (816)	31,2% (251)	40,3% (989)	28,8% (78)
TOTAL	100% (2723)	100% (1919)	100% (804)	100% (2452)	100% (271)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 44,04$, $ddl = 4$, $1-p = >99,99\%$.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'S1_savoirs_code_exp' contenant 2723 observations et définie par le filtrage

suitant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X"

et Code Parmi "code CGP ; Code consignes exercices ; code dictée ; code décodage mots ; code décodage syllabes ; code encodage mots ; code encodage syllabes ; code exercices ; code phono ; code principes ; ..."

Le tableau ci-dessus laisse entrevoir que les opportunités d'apprentissages sont plus nombreuses dans les séances des experts, que les gestes professionnels sont significativement plus explicites et qu'ils donnent lieu à bien plus d'occasions de construire des savoirs sur le code.

Ce type de tableau cache toutefois des variantes importantes entre les enseignants.

Tableau 40 : Part des savoirs spécifiques à l'étude du code pour chaque enseignant

ENS.	Nbre d'observations apprentissage lire-écrire	Geste explicite Absence	Geste explicite Présence	Savoir lire-écrire Absence	Savoir lire-écrire Présence
P1	19,3% (525)	19,1% (367)	19,7% (158)	18,5% (453)	26,6% (72)
P2	6,5% (178)	7,0% (134)	5,5% (44)	6,4% (157)	7,8% (21)
P3	17,0% (464)	13,1% (252)	26,4% (212)	16,2% (396)	25,1% (68)
P4	18,0% (489)	18,2% (350)	17,3% (139)	18,6% (457)	11,8% (32)
P5	1,5% (40)	1,6% (31)	1,1% (9)	1,5% (36)	1,5% (4)
P6	21,4% (583)	22,7% (436)	18,3% (147)	22,2% (545)	14,0% (38)
P7	11,6% (315)	14,0% (268)	5,9% (47)	12,2% (298)	6,3% (17)
P8	4,7% (129)	4,2% (81)	6,0% (48)	4,5% (110)	7,0% (19)
TOTAL	100% (2723)	100% (1919)	100% (804)	100% (2452)	100% (271)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 147,72$, $ddl = 28$, $1-p = >99,99\%$.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Strate n° 36' contenant 2723 observations et définie par le filtrage suivant :

qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X"

et Code Parmi "code CGP ; Code consignes exercices ; code dictée ; code décodage mots ; code décodage syllabes ; code encodage mots ; code encodage syllabes ; code exercices ; code phono ; code principes ; ..."

Ainsi, concernant l'étude du code, on note que dans la séance de **P3**, sans que le nombre d'interventions de l'enseignant soit significativement plus important, les savoirs sur le code sont eux plus nombreux et les gestes de l'enseignant plus explicites (dans les deux cas,

de manière significative). On relève aussi que la séance vidéoscopée de **P6**, enseignant novice, autorise la construction de plus de savoirs dans ce domaine que celle de P2 et de P4, experts, quand bien même la séance qu'il mène comporte une étape de lecture-découverte de texte.

Nous avons vu plus haut les explications d'une part moindre d'observations consacrées à des savoirs spécifiques à l'étude du code pour les enseignants P2, P5 et P8. Une étude plus approfondie montre par ailleurs que si **P1** offre à ses élèves les plus nombreuses opportunités de construire des savoirs spécifiques au traitement du code (72) les gestes de l'enseignant sont malgré tout significativement moins explicites (Tableau 41). Si l'intervention de l'enseignant vise bien l'élaboration d'un savoir sur le code, la plupart du temps, la forme de l'expression comme l'enjeu de la question restent très opaques comme en témoignent les exemples ci-dessous:

« *Qu'est-ce qu'on entend dans tous ces mots " lune ", " tortue ", " nuage " ?* (Obs. 24) ; *Est-ce que tu sais faire le " u " Késia ?* (Obs. 26) ; « */n/ /n/ C'est quoi cette lettre-là Romain ?* » (Obs. 55) ; (traçant le signe de l'alphabet phonétique international : « *Et quand ça se met, quand on l'entend, quand ça se met entre les oreilles, entre les crochets, on voit ça, on voit pas "u", on voit cette lettre-là.* » (Obs. 149). « *Un. Alors qu'est-ce qu'on peut dire dans "un" ?* » (Obs. 570) ; « *Qu'est-ce que c'est ça ?* » (Obs. 675)... Nous verrons plus loin si ce

Tableau 41 : Clarté cognitive de l'enseignant

ENS	Savoir lire-écrire Présence	Explicite Absence	Explicite Présence
P1	26,6% (72)	53,3% (24)	21,2% (48)
P2	7,8% (21)	4,4% (2)	8,4% (19)
P3	25,1% (68)	2,2% (1)	29,7% (67)
P4	11,8% (32)	8,9% (4)	12,4% (28)
P5	1,5% (4)	2,2% (1)	1,3% (3)
P6	14,0% (38)	6,7% (3)	15,5% (35)
P7	6,3% (17)	13,3% (6)	4,9% (11)
P8	7,0% (19)	8,9% (4)	6,6% (15)
TOTAL	100% (271)	100% (45)	100% (226)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 66,03$, $ddl = 28$, $1-p = 99,99\%$. Attention, 11 (27.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Ce tableau est construit sur la strate de population

'S1_savoirs_code_expl' contenant 271 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et Savoir lire-écrire = "X" et Code Parmi "code CGP ; Code consignes exercices ; code dicté ...

manque de clarté cognitive a un impact sur l'avancée didactique des séances.

Qu'en est-il des savoirs que nous avons qualifiés « d'explicites » ?

8.1.4.c. Les savoirs explicites sur le code alphabétique

Si l'on s'attache à caractériser les savoirs que nous avons qualifiés d'explicites, signalons en premier lieu que les observations ainsi codées sont réparties sur toutes les phases relevant de l'étude du code (soit 226 observations au total) mais que les plus nombreuses

portent sur l'articulation graphème-phonème (51 observations), les interventions explicites sur des principes généraux étant les moins nombreuses (6)⁷⁸.

Le plus souvent, ces savoirs apparaissent à l'initiative des enseignants lorsqu'ils s'adressent à l'ensemble de leurs élèves mais peuvent aussi être verbalisés en privé, lors d'explications adressées aux élèves en difficulté. Ils peuvent être concomitants à des ajustements collectifs (surtout dans les séances de P1, P3 et P6) et/ou à des ajustements individuels (majoritaires pour l'enseignant novice P6). Seuls les experts s'appuient parfois sur des élèves performants pour verbaliser ou procéder à un rappel de ces savoirs.

Sans étonnement, les « savoirs explicites » les plus nombreux portent donc sur **l'articulation graphème-phonème** (51). Dans les tâches qui favorisent l'émergence et la formalisation de ces savoirs, il s'agit surtout d'identifier, de déterminer, de montrer le lien lettre-son (ou inversement), de faire la différence entre « son » et « nom » de la lettre, de prononcer le(s) phonème(s) correspondant à des lettres, de faire épeler, compter le nombre de lettres d'un mot et dire leur nom, de montrer qu'une lettre peut correspondre à plusieurs phonèmes ou être muette, de symboliser les lettres muettes, de « prononcer » une lettre, un mot, en faisant durer le phonème correspondant à la lettre étudiée, de déterminer tous les allographes de la lettre-graphème étudiée, de faire commuter des lettres à l'aide de lettres mobiles et prononcer les assemblages de lettres, les syllabes, de montrer qu'un digramme (ou trigramme) peut correspondre à un seul phonème, d'associer une CGP à un mot référent.

Bien que les observations relevant des activités de **conscience phonologique** soient les plus nombreuses, les « savoirs explicites » (27) apparaissent dans les séances de deux enseignants (P4 et P2) lorsqu'ils doivent, dans un tiers des cas, aider des élèves en difficulté au cours des exercices (P2) ou pour clarifier des tâches (un jeu de devinettes par exemple) et rectifier des erreurs (P4). Nous verrons que ces activités engendrent des obstacles obligeant les enseignants à rappeler explicitement des savoirs.

Les tâches de **décodage** et d'**encodage de mots** nécessitent aussi d'établir des correspondances phonèmes-graphèmes et de clarifier des savoirs. P1 demande d'ailleurs à ses

⁷⁸ On se reportera au tableau 45 : « Les savoirs explicites dans les différentes phases d'étude du code » (en annexe).

élèves de bien séparer les lettres par des tirets pour écrire certains mots tandis que P2 décrit précisément l'écriture d'un mot outil (rituel) en précisant pour chaque correspondance le nom de la lettre, son « bruit » et son « dessin ». Dans les tâches de **dictée** de mots ou de syllabes (11 citations dans les séances de P3, P1 et P6) les interventions des enseignants visent là aussi, à rappeler les mots référents de la CGP et à commenter le tracé des lettres.

Le passage ci-dessous, au cours duquel l'enseignant fait encoder le mot « niche » avec des lettres mobiles est caractéristique de gestes professionnels spécifiques à **P3**. Bastien est au tableau et déplace les lettres devant le groupe classe qui observe :

119	Bastien commence par déplacer la lettre « n » et la déplace vers le bas du tableau. Le M. montre sa bouche avec la baguette	E :	Alors. Au début qu'est-ce qu'on fait avec sa bouche pour écrire niche?.
120	Les élèves :		/nnnnn/
121	Le M. accentue la prononciation du phonème en montrant sa bouche. Bastien s'apprête ensuite à mettre le « h » derrière le « n », le M. l'arrête pour lui demander d'écouter la suite et montre où il faudra placer la lettre suivante (correspondant au son /i/).	E :	/nnnnn/. écoute bien ensuite. On va faire ensemble hein un on va t'aider on va rajouter le son qui suit hein.
122	E et Les élèves :		/niiii/
123	Bastien prend la lettre « i » et vient la placer derrière le « n ». Le M. fait verbaliser à l'élève.	E :	/niiii/ Donc c'est le...
124	Bastien :		i
125	Le M. observe Bastien qui cherche à placer la lettre suivante. Il montre sa bouche quand il prononce /jjjj/ (ch)	E :	« i » très bien. Niche. /nijjjjjjjj/ est-ce que tu sais retrouver le son /jjjj/ (ch)? les lettres pour le faire ce son /j/ (ch) ? Peut-être Lucie pourrait t'aider par ce que elle, elle l'a mis dans sa mémoire déjà... l'écriture de ce son. Tu sais-toi Nicolas aussi ?
126	Nicolas :		c'est la même que..
127	Bastien déplace la lettre « h ». Le M. commente son geste et se déplace en fond de classe	E :	Il a pensé au « h » . mais y a devant il y a la lettre...
128	Une élève :		« c »
129		E :	il y a la lettre « c ». Tu vois, dis lui
130	Nicolas :		(inaudible)
131	Le M. se déplace vers les étiquettes des prénoms affichées à droite du tableau pour montrer le « ni » de « Nicolas ». Il se rapproche d'Anaïs et la touche.	E :	Oui, le n et le i... ils font ni, c'est le début de ton prénom Nicolas hein on l'avait déjà remarqué hier. le ni de Nicolas. Où est-ce qu'il est passé? Ni Colas... niche. Tiens-toi bien Anaïs. Mets tes petites mains sur la table.

Ces gestes, véritables concepts pragmatiques sont caractéristiques, chez **P3** des situations d'encodage réalisées en début d'année : réalisation de la tâche par un élève à l'aide

de lettres mobiles, observation et commentaires devant le collectif ; prononciation et répétition des phonèmes en jouant sur la durée ; rappel du nom des lettres, épellation, appel à la mémoire, utilisation de comparaisons (avec des mots connus) pour ancrer les apprentissages, appui sur les connaissances des élèves et sur les supports référents dans un geste de tissage des activités et des apprentissages.

Les tâches de **décodage** et d'**encodage** de **syllabes** ou d'assemblage de lettres qui donnent lieu à des savoirs explicites sont majoritairement mises en œuvre par **P3** (17 citations sur 22). L'activité réalisée là encore avec des lettres mobiles permet de verbaliser des procédures intellectuelles, d'analyser celles de l'élève et de le conduire à rectifier ses erreurs en cas de besoin. L'extrait ci-dessous est issu de l'étape 8-5 du synopsis. L'enseignant prend en charge un atelier de lecture avec un petit groupe d'élèves de niveau hétérogène « au petit salon de lecture ». Il fait passer au tableau un élève en difficulté, Yannis, et lui fait encoder « ro », « ir » et « ira » avec des lettres mobiles aimantées :

ANALYSE EMPIRIQUE / Chapitre 8 : Les apprentissages du lire-écrire

760	P3 : très bien Éloïse. Ah mais c'est à Yannis. à toi Yannis! Allez on commence par des faciles hein. Chut. On commence par des faciles? Écoute bien... Tu essaie d'écrire /ro/ répète ... /ro/
761	Yannis passe son doigt sur les lettres en hésitant : /ro/
762	P3 : Qu'est-ce que tu fais en premier?
763	Yannis : /o/
764	P3 : Ecoute Bien! /ro/... Fais-le /ro/ , quelle est cette lettre qui fait /rrrr/?
765	Yannis hésite puis prend la lettre « r ». P3 : Prends le temps de chercher
766	P3 : Voilà, n'essaie pas d'aller trop vite. /ro/
767	Yannis prend la lettre « o ». P3 : très bien Yannis! Qu'est-ce que tu as écrit?
768	Le M. se déplace vers un élève de l'autre groupe. P3 :Y'a un ptit problème? Floriane? Non? puis se retourne vers Yannis.
769	Yannis : ... Un "r" et un "o"
770	P3 : Un « r » et un « o », on en écrit encore une hein Yannis. Écoute bien maintenant. Écoute bien, tu vas écrire... /irrrr/... d'abord le
771	Yannis : /i/
772	P3 : /irrr/ très bien
773	P3 (en se déplaçant vers un autre élève): essaye de travailler en silence. Arrêtez de discuter là, vous faites trop de bruit!
774	Le M. retourne vers le tableau du fond près de Yannis et regroupe les lettres en haut du tableau P3 : écoute bien.. Heu, on va démonter déjà celles-là sinon on va pas s'en sortir. Voilà, fais un ptit peu de place. /irrr/
775	P3 pose la main sur la tête de Yannis et s'approche de lui en prononçant : quelle est la lettre qui fait /rrr/?
776	Yannis prend la lettre « r ». P3 est uniquement tourné vers lui. Mais il s'adresse aussi à Théo le dos tourné : très bien! attention tu vas ajouter une lettre pour que ça fasse /ira/. Théo tu me gênes là. /ira/
777	Yannis promène sa main sur les lettres et va pour prendre la lettre « m ». P3 : /ira/ ... écoute bien à la fin... /ira/... prononce le toi!
778	Yannis : /ira/
779	Yannis montre la lettre « a ». P3 : Très bien, voilà quand tu essaies de le faire tu y arrives.
780	P3 :/ira/ tu épelles?
781	Yannis : /ira/
782	P3 : Oui, épelle, dis le nom des lettres maintenant.
783	Yannis : c'est le "i"
784	P3 : tu as écrit un "i", ensuite?
785	P3 montre la lettre « r ». Yannis : un "l"
786	Le M. montre la lettre « l ». P3 : Ah, c'est un "l"? Regarde la lettre "l", c'est celle-ci.
787	Le M. pose la main sur la tête de Yannis. Yannis : un "r"
788	P3 : un "r"
789	Yannis : et un "a"
790	P3 : et un "a", un "i", un "r" et un "a"
791	P3 : Allez, Théo, à toi! On va voir si tu es en forme. Tiens, je vais t'en donner une bien difficile. On va voir ... Tu es prêt Théo? Allez, tu vas essayer /alur/.. /alur/

Des activités cognitives complexes et des savoirs sont rendus explicites grâce à l'utilisation des lettres mobiles mais aussi par la demande récurrente du professeur de prononcer ce qu'il faut encoder, d'épeler, de relire. L'observation fine des hésitations, des difficultés, des erreurs de l'élève, les corrections en public, la routinisation de ces activités contribuent sans doute aussi à la construction et à la mémorisation des savoirs de la lecture-écriture. Nous avons d'ailleurs pu observer que ces concepts pragmatiques ont pu être transmis, notamment à **P6**, enseignant novice qui a eu l'occasion d'observer **P3** en formation. L'extrait issu de l'étape 6 de la séance montre des similitudes, le professeur néo-titulaire utilisant aussi des lettres mobiles :

1030	Il retourne devant la table de Lubin, ouvre son livre (ou son cahier) et pose ses deux mains sur la table	E	Heu, moi j'aimerais qu'on m'écrive, trou
1031		Des élèves	ouh la
1032	Il regarde les élèves, Lubin et Alix	E	trou, Alix, on y va? Trou
1033	Il se redresse, se recule et met ses mains derrière le dos	E	Allez
1034	Il montre sa bouche du doigt	E	trou
1035	Il se rapproche d'Alix au tableau	E	Qu'est-ce qu'on entend au début?
1036		Alix	/u/
1037		E	Ah! trou
1038		Un élève	« t »
1039	Il lève la main	E	chut chut chut
1040		E	trou, trou, répète, trou
1041		Alix	trou
1042		E	trou
1043		Alix	un /t/
1044	Alix déplace les étiquettes	E	Oui, alors vas-y, tu m'as dit au début y a un... j'te dis pas
1045	Elle hésite et montre la lettre « r » en regardant le maître	E	Alors tu m'as dit au début, répète, tu m'as dit, un?
1046		Alix	/t/
1047		E	Un /t/, alors mets-moi un /t/
1048	Alix prend la lettre « t », il se retourne vers les autres élèves de CP	E	Et quelle lettre fait le son /t/?
1049	Il fait un signe de crochet avec la main	E	c'est la lettre?
1050		Les élèves	« t »
1051		E	« t »
1052	Il se retourne vers le tableau	E	Après, trou
1053		Flavien	« r »
1054	Il se retourne et écarte les bras	E	Flavien!
1055	Il se rapproche d'Alix et accompagne ses paroles de gestes de la main près de la bouche et de la gorge	E	trou, est-ce que c'est une lettre on a la lettre qui fait du vent et la lettre qui gratte la gorge tiens
1056	Il montre sa gorge	E	répète, trou, mets ta main sur la gorge pour bien sentir
1057	Alix met sa main sur la gorge	Alix	trou
1058	Alix prend la lettre « r » il acquiesce de la tête	E	trou

1059		Des élèves	/rrrrrrr/
1060	Il se retourne et claque des doigts	E	chut chut chut
1061		Un élève	comme dans trois
1062	Il fait signe de stopper	E	Comme dans trois oui exactement
1063		Issam	/rrrrrrr/
1064	Il pose la main sur la tête d'Issam	E	Issam!
1065	Il se retourne vers Alix	E	Et maintenant tr là tu m'as fait /trrr/ moi j'veux que tu m'écrives trou
1066	Alix ne bouge pas	Alix	... (7s)
1067	Il écarte les bras	E	Comment ça s'écrit le son /u/? Alix
1068		Alix	Ben un « o, u »
1069		E	Un « o » et un « u »
1070	Alix prend les lettres et les positionne, il écarte les bras	E	Là tu as écrit le mot?
1071		Alix	trou
1072	Il acquiesce de la tête	E	trou, bien!

On retrouve des gestes d'étayage (Bruner, 1983) accompagnant l'encodage du mot que **P3** déploie et que **P6** s'est appropriés: faire prononcer (1035), ce qui permet de déceler des erreurs, faire répéter (1040), assurer le guidage de la correspondance entre phonèmes et graphèmes (1047-1048-1055-1067).

Les activités d'entraînement à l'**écriture des graphèmes** permettent d'explicitier des savoirs par le jeu de la démonstration commentée du tracé des lettres et de la correction du geste d'écriture des élèves. En accord avec ses conceptions de l'apprentissage du lire-écrire, c'est encore dans la séance de **P3** que nous relevons le plus de citations « savoirs explicites ». Il est surtout attaché à bien indiquer le point de départ des lettres, leur hauteur, les enchaînements... Les multiples démonstrations, verbalisations, corrections renforcent potentiellement les acquis et la stabilisation des apprentissages. C'est aussi cette activité qui semble favoriser l'émergence de plus nombreux « savoirs explicites » dans les phases d'étude du code chez **P7** (tableau 54 en annexe). Ils ne sont toutefois pas de même nature, les gestes de P3 étant irrigués des savoirs de la recherche comme nous avons pu le constater dans les entretiens.

Nous avons vu que la passation des **consignes des exercices** et leur **supervision** donnaient lieu, surtout pour deux enseignants novices (P6 et P8), à la verbalisation de savoirs notamment dans le cadre d'ajustements collectifs ou individuels en cas d'incompréhension. Il n'est donc pas étonnant que ces deux phases comportent pour ces enseignants significativement plus de « savoirs explicites ». C'est l'occasion pour eux de rappeler les

correspondances, les différentes façons d'écrire une lettre, de combiner des lettres, de donner des exemples ...

Enfin, les savoirs explicites sur des **principes** généraux touchant au code alphabétique, peu nombreux, sont surtout apportés par **P3** pour rappeler qu'en changeant la position des lettres dans un mot on lit un autre mot (chien / niche), pour clarifier le sens de l'activité (Obs. 203 : « *Alors merci beaucoup Margaux. Vous voyez on continue d'apprendre en ce moment à repérer des indices dans les mots on ne sait pas encore vraiment les lire hein ces mots-là.* » ; Obs. 205 : « *je disais simplement que...on continue de prendre les indices dans les mots pour essayer hein heu d'en lire des petits morceaux pour l'instant on ne sait pas encore vraiment les lire mais on a des indices intéressants qui nous permettent de les retrouver.* »).

Toutefois, les apprentissages sur le code ne relèvent pas seulement de ces activités qui y sont spécifiquement dédiées. L'analyse des synopsis a laissé entrevoir les logiques didactiques sous-jacentes des enseignants dans l'étape de lecture-découverte d'un texte. Le texte est alors support de diverses tâches et notamment de déchiffrage et d'identification de mots nouveaux, contenant pour la plupart une nouvelle correspondance graphème-phonème. Il nous paraît donc intéressant de mieux caractériser les savoirs qui s'expriment explicitement dans cette phase de déchiffrage de texte dans les séances de début d'année et d'observer lesquels relèvent de l'étude du code.

8.1.5. Les savoirs dans les phases de lecture d'un texte

L'élaboration des synopsis a montré qu'en début d'année, deux enseignants, **P4** et **P7**, n'avaient pas choisi le texte comme support d'apprentissages. Pour les autres enseignants, le texte donne lieu à une lecture magistrale (P2 et P3), au déchiffrage par les élèves (P1, P5, P6, P8), souvent précédé d'une lecture d'illustration attenante au texte (P5, P6, P8). Il est aussi l'occasion de renforcer des notions telles que « mot », « ligne », « phrase », « paragraphe », « texte » (observations codées dans la phase « paratexte » dans les séances de P1 et P3), de s'exercer à mettre en voix (phases d'oralisation - P8) ou de faire relire les élèves à voix haute (P3 et P5).

8.1.5.a. Les savoirs explicites dans les phases de déchiffrage de texte

Dans les phases de déchiffrage que mettent en œuvre les quatre enseignants, le nombre d'observations codées dans la catégorie « savoirs » n'est pas significativement différent d'un enseignant à l'autre. En revanche, contrairement à ce que l'on aurait pu imaginer, c'est dans la

séance d'un novice, **P6**, que ces savoirs sont les plus explicites, de manière significative (cf. le tableau 42 ci-dessous).

Dans ces quatre séances, nous avons surtout relevé des savoirs favorisant l'identification des mots (conscience alphabétique, connaissance du code alphabétique et du code orthographique) et l'exercice de quelques habiletés à comprendre le texte déchiffré, voire quelquefois tout type de texte narratif (marques de ponctuation, résolution d'anaphores, identification des voix de l'énonciation, élaboration d'inférences) ainsi que la formalisation de quelques principes généraux de la lecture ou de quelques stratégies de lecture.

Tableau 42 : Les savoirs explicites dans les phases de déchiffrage de texte

---	Savoir lire-écrire Absence	Savoir lire-écrire Explicite
P1	13,6% (27)	6,9% (7)
P5	28,8% (57)	25,5% (26)
P6	13,1% (26)	27,5% (28)
P8	44,4% (88)	40,2% (41)
TOTAL	100% (198)	100% (102)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 10,94$, $ddl = 3$, $1-p = 98,80\%$.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E-S1-CP-expl' contenant 300 observations et définie par le filtrage suivant : Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et qui = 'E' et Lecture-Texte = "texte déchiffrage" et Explicite = "X"

Nous avons relevé les gestes professionnels ci-dessous qui contribuent à l'émergence ou à la formalisation de « savoirs explicites » notamment sur le code :

- Aider à la reconnaissance des lettres, rappeler ou faire rappeler le nom d'une lettre (par exemple : « C'est un « n » juste à côté » P5 – Obs. 397) ;
- Faire retrouver le « mot référence » pour effectuer le décodage graphophonologique (en général sur l'affichage didactique) ;
- Donner la valeur phonémique conventionnelle du graphème étudié dans « la leçon du jour » ; assurer la reconnaissance de la nouvelle CGP ;
- Assurer et/ou guider la conversion graphophonologique de correspondances inconnues pour déchiffrer des mots nouveaux (P5 – Obs. 104- la lettre « g » dans le mot « barrage ») ou solliciter des élèves performants pour effectuer ces correspondances graphèmes-phonèmes ;
- Indiquer la (les) valeur(s) phonologique(s) d'une lettre, repérer les lettres muettes, pointer (en les signalant, en les cachant, en entourant de pointillés) des lettres muettes en fin de mot ;

- Utiliser des procédures diverses : combinatoire, analogie (« *Oui ça commence comme colle c'est ça qu'tu nous dis Antoine?* » P5-S1- Obs.187) pour assurer la fusion des phonèmes, des syllabes ;
- Demander de justifier la lecture d'un mot (« *Comment tu as fait pour savoir que c'était le mot « loup ?* » P6 –Obs. 261) ;
- Faciliter la lecture des syllabes, des mots (analyse) par une segmentation en associant des gestes de soulignement, d'entourage, de séparation, d'obturation...
- Distinguer lettre et mot ; clarifier la notion de mot (P1, P5), de phrase (P1, P8), de titre (P6). Notons que la notion de phrase est toujours ramenée à la seule forme « *elle commence par une majuscule et se termine par un point* » chez P1 comme chez les néo-titulaires ;
- Reconnaître les majuscules, associer minuscule et majuscule (P6) ;
- Associer ponctuation et type de phrase (la question – P6) ;
- Reconnaître les accents, identifier l'apostrophe (P8) ;
- Clarifier le rôle de la ponctuation (« *On va non y'en a trois on va lire pour savoir comment pourquoi est-ce qu'y a trois petits points, d'accord? Est-ce qu'y a des mots que tu connais déjà Mathieu?* » P8 – Obs.1118 ou "*des guillemets qu'est-ce que ça veut dire déjà des guillemets dans un texte?* » P8 – Obs. 1269.
- Comprendre le lexique (« lune » ; « fil »...) ; aider à l'élaboration des inférences (« *il bute contre un mur* »), à la résolution des anaphores (« *Elle est tombée sur le vélo de Pascale. Qui c'est elle qui est-ce qui est tombée sur le vélo de Pascale?* » P8 – Obs. 1257) et à la compréhension locale du texte (« *c'est pour ça qu'il est tombé dans la boue* » P5 – Obs. 468 ; « *Alors, il avait une télé en panne, il a tapé dessus, il a retiré un fil puis il a allumé à votre avis que va-t-il se passer?* » P8- Obs. 1097) ;
- Clarifier le sens du « savoir lire » (P1- Obs. n°3 ; 47) ;
- Différencier la lecture par voie directe (les mots « reconnus ») des mots qu'il faut décoder, « lire » (P5, P6).

Si les enseignants engagent les élèves à employer certaines stratégies d'identification des mots (par lecture du contexte) ou de lecture d'une phrase (« *passer au mot suivant quand*

on ne sait pas lire un mot » P5 – Obs126), ces stratégies ne font l'objet d'aucun enseignement explicite voire même d'une simple formalisation.

8.1.5.b. Les savoirs explicites dans les autres phases de lecture de texte

Peu d'observations relevant des autres phases de lecture de texte ont permis l'émergence de savoirs explicites. Vu les petits nombres, un test de dépendance n'aurait pas de sens.

La lecture d'image est surtout l'occasion d'émettre des hypothèses sur le contenu

Tableau 43 : Les savoirs explicites dans les autres phases de lecture de texte

---	Lecture image	lecture Enseignant	lecture oralisation	lecture élève	paratexte
P1	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	57,1% (8)
P2	0,0% (0)	50,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
P3	0,0% (0)	50,0% (1)	0,0% (0)	33,3% (2)	42,9% (6)
P5	16,7% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	66,7% (4)	0,0% (0)
P6	50,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
P8	33,3% (2)	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)
TOTAL	100% (6)	100% (2)	100% (1)	100% (6)	100% (14)

.Ce tableau est construit sur la strate de population 'S1_savoirs_L-E_expl' contenant 374 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et Savoir lire-écrire = "X" et Explicite = "X"

de l'histoire et de déclarer aux élèves que la lecture du texte doit permettre de les vérifier, ce qu'il nous semble en effet important de souligner aux élèves (sans toutefois que les séances permettent d'y revenir). La lecture magistrale donne à voir comment il faut lire le texte ; chez **P3**, elle est accompagnée d'un balayage des mots à l'aide d'une fêrule. **P8** aide ses élèves dans l'oralisation en pointant les tirets comme marques du dialogue. La phase de lecture du texte par un élève est aussi l'occasion pour les enseignants d'aider les élèves à déchiffrer. Dans la séance de **P3**, cela permet à l'enseignant de faire la différence entre « lire » et « déchiffrer » et d'accompagner là encore, la lecture avec une baguette :

60	Il s'approche du tableau et va prendre une baguette	E	Le chien est... arrivé. Le chien est revenu. Tout se passait bien et le chien est arrivé. Qui pourrait venir nous relire euh ce qu'on a réussi à déchiffrer hier ensemble, tous ensemble? Tu veux Lilas ? Tu veux? Tiens je vais te montrer avec la baguette comme ça les copains pourront suivre en même temps hein. Tu essayes de suivre ma baguette. Comme tu lis déjà assez vite je vais essayer d'aller vite aussi. Allez on t'écoute. "Hélas..."
61	Le M. pointe chaque étiquette. Il trace une courbe continue sous les mots qui comportent plus d'une syllabe	Lilas	Le chien revient il crie ma maison et il griffe et il gronde.

Enfin, les observations codées dans la catégorie « **paratexte** », malgré leur petit nombre, sont très souvent l'occasion de clarifier des savoirs lire-écrire dans des tâches spécifiques (et non comme nous l'avons vu plus haut, au cours du déchiffrage du texte.) Ainsi **P1** revient sur la **notion de phrase** et ses caractéristiques formelles ainsi que sur la notion de **texte**, tandis que **P3**, dans l'extrait ci-dessous s'arrête sur la **punctuation** du texte tout en formalisant des savoirs généraux sur la punctuation des dialogues dans un texte :

62	Il reprend sans la lire la dernière phrase. Il donne sa baguette à une élève parmi plusieurs qui lèvent la main et se dirige vers le fond de la classe.	E	Et il griffe et il gronde. Qui peut venir la relire aussi, tout seul en montrant les mots avec la baguette? Tu peux Margaux ? Allez, on met bien le ton, je crois qu'avec les maîtresses on s'était entraîné à mettre le ton hein. y a pas des ptits signes d'ailleurs qui nous aidaient un peu à mettre le ton ? Est-ce que tu peux les montrer ces ptits signes ?
63	Margaux montre les étiquettes sur lesquelles on voit le point et les deux points.	E	Oui... Et encore...
64		E	Très bien. Est-ce que quelqu'un se souvient du nom de ces petits signes qui nous aident à mettre le ton, qui nous font comprendre heu que le personnage parle peut-être un peu plus fort ou.....
65		E	Nicolas?
66		Nicolas	Des points d'exclamations
67	Le M. est toujours en fond de classe et se rapproche du centre de la classe tout en observant tous les élèves?	E	des points d'exclamation on répète tous ensemble
68		Tous	des points d'exclamation
69	le M. reprend un élève sur sa position	E	tiens-toi mieux Yannis tu risques de tomber.
70		Marie	Quand on parle heu...
71		E	Comment Marie ?
72	Marie fait un geste de rotation avec ses deux mains qui semble symboliser les guillemets	Marie	Quand on parle...
73	Il tend la main vers elle lui redonnant la parole	E	On a d'autres signes oui dis voir . On avait repéré effectivement d'autres signes, tu as raison.
74	Marie ne répond pas à sa sollicitation	Marie	...
75	Il reste proche de Marie et l'encourage avec la main.	E	Essaye d'expliquer ce que tu veux dire, laisse la expliquer. Essaie d'expliquer.
76		Marie	Les petits points, c'est pour parler aussi

77	Il engage l'élève à aller montrer avec la baguette.	E	Ah les deux petits points! va les montrer toi , prends la baguette à Margaux, va les montrer. Oui, on avait repéré aussi les deux petits points. Alors à quoi ils servaient ces deux petits points ? Tu les montres ?
78	Toujours placé en fond de classe, il donne la parole à Théo qui lève la main.	E	Voilà très bien ! Qui se souvient ? Qu'est-ce qu'on avait dit ? Théo ?
79		Théo	...
80	Il donne la parole à un élève qui lève la main.	E	Théo si tu lèves la main il faut bien nous donner, il faut nous dire quelque chose. Alors, ces deux petits points, je crois que la maîtresse vous avait expliqué, c'est la première fois qu'on les rencontrait hein. Elle vous avait expliqué qu'en fait ils annonçaient... Oui Colin tu te souviens ?
81		Colin	Que quelqu'un va commencer...
82	Accompagnement de la parole avec des gestes des mains	E	Voilà, ils annonçaient que peut-être il y allait y avoir des paroles de personnages et est-ce qu'on voit effectivement dans ce texte avant même de le déchiffrer et on avait compris qu'un personnage parlait grâce à quoi ?
83	Margaux qui est toujours au tableau montre l'étiquette des points d'interrogation	Margaux	les points d'interrogation
84	Il donne la parole à Eloïse située près de lui qui lève la main	E	les points d'interrogation ? Tu crois ? Éloïse...
85		Eloïse	Les deux points
86	Il interroge Jade en la montrant du doigt.	E	les deux points on l'a dit. Marie nous l'a dit. Dis voir Jade ?
87		Jade	Les guillemets
88		E	les guillemets. Répétez ce mot : les guillemets.
89		E	Souvent on va en rencontrer dans les textes. Tu nous montres Margaux les guillemets qu'on avait repérés et qui encadraient les paroles du personnage. Très très bien. C'est très bien. Ça c'était les guillemets du début du texte. Très bien merci. Allez Margaux on t'écoute tu essayes de lire toute seule.

En début d'année, certaines situations d'apprentissage connexes à la lecture-découverte d'un texte, ou à la relecture d'un texte, semblent donc favoriser l'émergence explicite de quelques savoirs, peu nombreux. On peut donc s'interroger sur l'efficacité des tâches qui sont prescrites aux élèves et en premier lieu sur le sens que les enseignants, comme les élèves donnent à ces tâches.

8.2. Synthèse partielle sur les apprentissages du lire-écrire en début d'année

Les phases consacrées à la lecture découverte de texte, tâche inscrite depuis un certain temps dans le genre scolaire, comme les tâches de conscience phonologique, génèrent de plus nombreuses « observations-enseignants ». Elles ne sont toutefois pas également génératrices de « savoirs explicites » du lire-écrire et les gestes des enseignants sont beaucoup moins explicites quand il s'agit de travailler la conscience phonologique.

Mais lorsqu'on regroupe les observations relevant de l'étude du code, elles deviennent très largement majoritaires (67%). C'est la traduction d'une forte préoccupation chez les enseignants. C'est d'autant plus vrai que les textes et même la tâche de lecture de mots par voie directe chez un novice (P7), sont surtout le prétexte à favoriser le développement d'habiletés visant l'identification des mots (et donc la connaissance du code alphabétique et orthographique).

Si les opportunités d'apprentissages dans le domaine du code sont en moyenne, plus nombreuses dans les séances des experts, que les gestes professionnels sont significativement plus explicites et qu'ils donnent lieu à plus d'occasions de construire des savoirs, un enseignant néo-titulaire, **P6** se démarque de ses collègues par des gestes professionnels, similaires à ceux de **P3** et par l'expression de « savoirs explicites » plus fréquemment que dans les séances d'autres experts.

Sans surprise, les « savoirs explicites » portent en début d'année, sur l'articulation graphème-phonème que des tâches de décodage et d'encodage de syllabes et de mots développent particulièrement. L'utilisation de lettres mobiles aimantées par **P3** mais aussi par **P6** apparaît comme un instrument efficace dans la construction des savoirs dans la mesure où des opérations cognitives complexes de passage de l'oral à l'écrit sont rendues explicites. Toutes les séances ne comportent pas un entraînement à l'écriture du graphème qui pourtant semble une source intéressante de nombreux « savoirs explicites » en écriture (notamment chez P3). Par ailleurs, l'expression rare de savoirs relevant de principes généraux sur le code alphabétique est surtout le fait d'un enseignant (P3) et certaines tâches nous semblent peu efficaces. La question de leur sens est posée.

Le pointage de l'expression des savoirs que nous avons qualifiés d'explicites nous a permis de faire l'inventaire des gestes professionnels qui les favorisent.

Nous avons aussi constaté que l'élaboration du sens du texte se construit surtout, au cours du déchiffrement, par des trames interactives, des jeux de questions-réponses et de devinettes visant la compréhension locale (des mots, des propositions, des phrases) mais les stratégies, les habiletés nécessaires à la compréhension ne sont jamais explicitées. En début d'année, apprendre comment on fait pour comprendre un texte narratif n'est jamais enseigné dans les séances que nous avons observées. Voyons ce qu'il en est dans les séances des experts observées en fin d'année.

8.3. L'expression des savoirs dans les différentes phases consacrées aux apprentissages du lire-écrire en fin d'année

Seules les séances réalisées dans les classes des PEMF ont été filmées, transcrites et analysées. En premier lieu on peut noter, dans le tableau 55 (en annexe) que certaines phases dégagées en début d'année n'apparaissent plus, essentiellement les phases participant de l'étude du code (« code CGP » ; « code dictée » ; « code décodage syllabes » ; « mots lecture élève » ; « code phono » ; « code encodage mots » ; « code écriture graphème » ; « code exercices » ; « code encodage syllabes » ; « code principes » ; « langue oral »). Aucune intervention relevant d'un apprentissage du lire-écrire n'a été relevée durant les phases de « sortie », mais on en observe dans d'autres phases relevant de l'organisation de la « vie de classe » comme les moments d' « accueil », de « transition » ou pendant les « rituels ». Durant ces temps interstitiels, l'enseignant peut être amené à faire des remarques informelles sur la lecture ou bien présenter les apprentissages visés dans les activités qui vont être mises en œuvre. Les analyses qui suivent ne tiendront donc pas compte de ces différentes phases lesquelles n'apparaîtront donc plus dans les tableaux suivants.

8.3.1. La construction du sens global d'un texte : la grande majorité des observations en fin d'année

Le codage des observations consacrées aux apprentissages du lire écrire nous permet d'observer (Tableau 44 ci-dessous) que :

- le nombre le plus important d'interventions des enseignants concerne les phases « sens compréhension global » ; comme nous l'avons vu dans l'étude des synopsis, la construction de la **compréhension globale d'un texte** est une préoccupation partagée par les quatre enseignants PEMF. Nous avons d'ailleurs relevé que dans ce domaine, les gestes des enseignants étaient explicites (de manière significative) et donnaient lieu à l'expression de savoirs sur la lecture-écriture, là aussi de manière significative (première ligne du tableau ci-dessous).

Tableau 44: phases d'apprentissages, gestes explicites et savoirs du lire-écrire en fin d'année

---	Apprentissage lire écrire Absence	Apprentissage lire écrire Présence	Explicite Absence	Explicite Présence	Savoir lire-écrire Absence	Savoir lire-écrire Présence
sens compréhension global	16,8% (47)	25,9% (498)	23,4% (398)	29,1% (147)	24,0% (488)	33,1% (57)
sens compréhension locale	16,4% (46)	11,3% (217)	12,1% (205)	11,5% (58)	11,6% (236)	15,7% (27)
sens organisation texte	15,4% (43)	15,3% (295)	15,5% (263)	14,9% (75)	15,7% (320)	10,5% (18)
Texte lecture oralisation	8,9% (25)	9,7% (186)	9,3% (158)	10,5% (53)	9,6% (195)	9,3% (16)
texte déchiffrage	16,4% (46)	12,4% (239)	14,6% (248)	7,3% (37)	13,3% (271)	8,1% (14)
texte lecture élève	3,9% (11)	5,4% (104)	5,7% (97)	3,6% (18)	5,0% (101)	8,1% (14)
Compréhension consignes exercices	4,3% (12)	4,8% (93)	3,9% (67)	7,5% (38)	4,6% (94)	6,4% (11)
compréhension exercices	12,9% (36)	10,6% (204)	10,6% (180)	11,9% (60)	11,5% (234)	3,5% (6)
texte paratexte	0,0% (0)	1,4% (27)	1,4% (23)	0,8% (4)	1,0% (21)	3,5% (6)
Texte lecture E	0,0% (0)	0,6% (11)	0,3% (5)	1,2% (6)	0,4% (8)	1,7% (3)
Code consignes exercices	4,3% (12)	2,1% (41)	2,7% (46)	1,4% (7)	2,6% (53)	0,0% (0)
Lecture image	0,7% (2)	0,5% (10)	0,6% (10)	0,4% (2)	0,6% (12)	0,0% (0)
TOTAL	100% (280)	100% (1925)	100% (1700)	100% (505)	100% (2033)	100% (172)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 122,53$, $ddl = 55$, $1-p = >99,99\%$.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'enseignants-seance2-CP' contenant 2375 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "mai-juin" et Niveau = "CP"

- Les observations des phases de **déchiffrage de texte** sont celles pour lesquelles nous avons relevé proportionnellement moins de gestes explicites et beaucoup moins de savoirs malgré un nombre important d'interventions des enseignants (239 au total).

Plus de la moitié des observations proviennent de la séance de **P1** qui met en place une étape de déchiffrage d'une partie du texte étudié, par groupe de niveaux (étape 2 du synopsis). L'enseignant prend en charge alternativement un groupe de soutien pour aider au déchiffrage du texte. Nous avons considéré que ces interventions pouvaient être explicites lorsque l'enseignant pointe le mot ou procède à une re-lecture magistrale facilitant l'élaboration de la compréhension, contrecarrée par une lecture des élèves encore trop hésitante. La plupart du temps l'enseignant corrige simplement les erreurs de lecture sans autre explicitation, voire anticipe la lecture de l'élève quand il pressent une difficulté de lecture :

29	E. prend sa fiche sur son bureau et retourne s'asseoir vers le groupe de soutien. E. replace les fiches devant les élèves	E	Allez, je vous écoute. Allez, Romain, je t'écoute.
30		Romain	Un se
31		E	Secret
32		Romain	secret, du ma ti

ANALYSE EMPIRIQUE / Chapitre 8 : Les apprentissages du lire-écrire

33		E	ma
34		Romain	matin
35	E. montre les mots sur la fiche et observe les autres élèves	E	Un secret du matin, vas-y!
36		Romain	A Al
37	S'adressant à une élève de l'autre groupe	E	Esra tu pourras me raconter la fin?
38		Romain	Alice a
39		E	aime
40		Romain	aime ra
41	Montrant le mot sur la fiche de Kamilia	E	ai me, on essaie de lire, aimerait
42		Romain	aimerait, bi
43		E	oui, bien
44		Romain	bien, voir, son
45		E	/sss/ ses
46		Romain	ses, fe
47		E	/fə/
48		Romain	ses, fesses
49		E	fesses oui
50		Romain	ma
51		E	mais
52		Romain	Mais, /s/ co co me comme
53		E	comme, Kamilia je compte sur toi hein, allez!
54		Romain	comme
55	E. montre les mots sur le texte de Kamilia	E	elles sont
56	Certains autres élèves semblent avoir terminé de lire et restent calmes	Romain	/b/ /d/ da
57		E	derr
58		Romain	der riè re
59		E	oui
60		Kamilia	elle
61		E	elle, n'y
62		Romain	elle n'y
63		E	arrive
64		Romain	ja man
65	Kamilia regarde l'autre élève travailler	E	jamais. Je relis. Un secret du matin. Alice aimerait bien voir ses fesses mais comme elles sont derrière, elle n'y arrive jamais. Deuxième, à toi

Dans l'étape 2 de cette séance, les savoirs explicites sont très peu nombreux (deux seulement) et concernent des rappels sur le code. Il s'agit bien de lire tous les mots du texte mais sans étayage, le décodage étant la plupart du temps pris en charge par l'enseignant. De ce point de vue, la séance de **P2** semble plus efficiente comme le montre le tableau 58 (« Les savoirs « explicites » dans les différentes phases d'apprentissage du lire-écrire en fin d'année en annexe). L'enseignant accompagne aussi des lecteurs plus fragiles dans le déchiffrement d'un texte mais ne prend pas en charge la lecture. C'est l'étayage qui autorise l'expression de « savoirs explicites » :

547		Antoine :	Cacahuète, est ravie. Léo et son, orchestre, les, fées
548		Un élève :	(inaudible)
549	Se penchant vers Roméo qui chuchotait	E :	J'peux pas entendre ton copain, tu vois, pour l'aider
550	Elle se tourne de nouveau vers Antoine	Antoine :	... (inaudible)
551		E :	Tu peux lire plus fort, dire plus fort ce qui te gêne?

552	Elle montre le « j » de « jumelles »	E :	Cette lettre là?
553		Antoine :	...
554		E :	Quel son ça fait?
555		Antoine :	...
556		E :	Quel son ça fait?
557		Antoine :	(inaudible)
558	Elle se rapproche de lui	E :	pardon?
559		Antoine :	(inaudible)
560	Elle fait un léger signe de tête	E :	/../ (j)
561		Antoine :	jumelle
562	Elle montre le mot	E :	Les fées jumelles

- Au regard du peu d'observations qui en relèvent, les phases que nous avons dénommées « paratexte » et celles consacrées à la lecture magistrale sont malgré tout l'occasion d'exprimer quelques savoirs, contrairement aux phases d'exercices sur la compréhension d'un texte qui constituent une part importante du corpus (un peu plus de 10% du total des observations).

Un seul enseignant, **P3**, prévoit des exercices d'entraînement, en ateliers, à la suite d'un travail collectif sur un texte (étape 8 du synopsis). Il intervient de nombreuses fois pour superviser l'activité des élèves, la réorienter, valider ou étayer les plus en difficulté (Sébastien, Yannis, Marie, Eva). La plupart du temps, il s'agit d'une aide procédurale rapide auprès de plusieurs élèves (ce qui explique le nombre conséquent d'observations) comme le montre l'extrait ci-dessous :

753	A Marie , penché sur sa table	E	Heu, la méthode , tu la connais, c'est déjà de sortir toutes les étiquettes, tu vois de les mettre à l'endroit pour les lire, parce que là elles sont toutes en paquet dans ta boîte et si tu ne les sors pas tu ne pourras jamais savoir ce qu'il y a écrit dessus. Alors commence par ça !
754		Yannis	J'ai pas de feuille
755	A Yannis	E	On n'a pas besoin de feuille pour l'instant, tu fais sur la table .
756	Il se déplace vers Nicolas qui levait la main, lit son travail	E	Voilà, c'est gagné pour Nicolas !
757	Il va vérifier le travail de Margaux qui lève la main	E	Très bien, c'est gagné pour Margaux !
758	Idem vers Emma	E	Et pour Emma
759	En se déplaçant vers Sébastien, avec le sourire (pour lui)	E	Ah c'était un peu difficile mais on y arrive quand même.
760	Il observe le travail de Sébastien	E	Alors, ici, oui, c'est bien la fin de la scène, tu te rappelles bien de la fin de la scène mais au début le roi ne remercie pas le chat, regarde. « Dis à ton maître que je le remercie », il est pas là le début. Tu te rappelles ce qui se passe au début de la scène ? Que dit le roi ?... Le chat frappe à la porte, que dit le roi ? Tiens...
761		Sébastien	Qui frappe à la porte

762		E	Ah ben oui alors essaye de retrouver cette réplique déjà pour bien commencer.
763	Il se déplace vers Bastien qui lève la main	E	Très bien Bastien
764	Puis vers Lucie	E	Lucie... c'est gagné ! Ah non. Je pense pas qu'il va faire rentrer le chat juste avant qu'il sorte. Décale.
765	Marin lève la main. Il va vers lui	E	Marin c'est bon ?
766		E	Très bien, c'est gagné.
767	Théo lève la main	E	Très bien Théo, tu vois c'était faisable hein ?
768	Il s'assied vers Yannis et Eva	E	Allez on y va. Lucie tu peux coller.
769		E	Alors maintenant on essaie de retrouver, alors tu vois déjà mettre plutôt à gauche comme ça, d'accord ? Alors est ce que tu as réussi à lire déjà, une petite phrase?

- Enfin, signalons que les observations « code consignes exercices » sont uniquement relevées dans la séance de **P2**, seul enseignant à organiser, pour trois élèves non lecteurs, un atelier de lecture dont les objectifs ne relèvent pas de la compréhension de texte. Dans l'étape 4-2 du synopsis, l'enseignant explicite la tâche (lire des mots, découper les étiquettes et les coller sous l'image appropriée) mais prend aussi du temps pour ajuster le vocabulaire. Il ne procède toutefois à aucun rappel sur le code, ce qui explique l'absence d'expression de savoirs dans cette phase.

Une analyse plus fine des savoirs qui s'expriment dans les séances mises en œuvre par chaque enseignant devrait nous éclairer sur les stratégies didactiques poursuivies et les modèles opératifs des PEMF.

8.3.2. Les « savoirs explicites », un reflet des stratégies didactiques des enseignants

---	Explicite Absence	Explicite Présence	Savoir lire-écrire Absence	Savoir lire-écrire Présence
P1	31,1% (445)	25,8% (131)	29,2% (517)	34,1% (59)
P2	20,9% (300)	22,1% (112)	20,9% (369)	24,9% (43)
P3	24,6% (353)	40,2% (204)	28,3% (500)	33,0% (57)
P4	23,4% (335)	12,0% (61)	21,6% (382)	8,1% (14)
TOTAL	100% (1433)	100% (508)	100% (1768)	100% (173)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 76,72$, $ddl = 9$, $1-p = >99,99\%$. Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S2_CP_Lire-écrire' contenant 1941 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "mai-juin" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X"

Outre le constat d'une moindre fréquence d'apparition de savoirs et de gestes peu explicites de **P4** (Tableau 45), nous observons que les savoirs qui s'expriment dans la séance de **P3** sont significativement les plus explicites (Tableau 46 ci-dessous).

Tableau 46 : Savoirs explicites dans les séances des PEMF en fin d'année

---	Savoir lire-écrire Absence	Savoir lire-écrire Présence
P1	24,0% (89)	30,7% (42)
P2	20,0% (74)	27,7% (38)
P3	41,8% (155)	35,8% (49)
P4	14,3% (53)	5,8% (8)
TOTAL	100% (371)	100% (137)

*La dépendance est significative. $\chi^2 = 11,33$,
ddl = 3, 1-p = 98,99%.*

L'analyse des tableaux (de 56 à 59 en annexe) révèle, par l'expression et la nature des savoirs de la lecture-écriture dans les séances de chaque PEMF, des stratégies didactiques que nous avons déjà décelées dans l'analyse des synopsis. Cela nous permet de cerner le modèle opératif de chaque enseignant.

8.3.2.a. P4 : un projet de lecture de poésies ambitieux sans construction de savoirs

Si, au vu du nombre total d'observations qui en relèvent, la construction du sens global d'un texte apparaît bien comme une visée des enseignants en fin d'année, nous en avons codé un nombre significativement inférieur pour **P4** (quatre observations seulement sur les 498 comptabilisées au total – Tableau 56). L'analyse des activités scolaires mises en œuvre dans la première partie de la séance a montré qu'il s'agissait surtout d'assembler des « morceaux de poésie » pour produire des vers sans que ni le sens de la tâche, ni le sens global des textes ainsi constitués n'aient été cernés. Cette première partie de séance (étape 2 du synopsis) est donc surtout codée dans la catégorie « sens organisation texte » qui comporte dès lors un nombre d'observations significatif. Elle n'est toutefois que très rarement l'occasion d'exprimer explicitement des savoirs de la lecture-écriture (deux sont relevés dans le tableau 58, en annexe). Il s'agit alors d'interpeler les élèves sur la notion de phrase, attente que nous considérons comme judicieuse, le traitement de la syntaxe pouvant constituer une difficulté dans la construction du sens local des phrases. L'extrait ci-dessous montre encore une fois un centrage des élèves sur les aspects formels (majuscule et point) et une difficulté pour l'enseignant à articuler la réflexion sur les marques syntaxiques avec le sens de la production réalisée. L'extrait met aussi en exergue une trame interactive cognitivement opaque qui au final, ne conduira pas les élèves à comprendre les attentes de l'enseignant, ni même, à la fin de cette étape, comme à la fin de la séance, à construire des savoirs sur le genre poétique.

183	E. se tourne vers les élèves de CE1	E	Alors Edouardo et Zakaria, vous avez une idée.
184		Eduardo	Et ben...
185		E	Vas y.
186	Zakaria lit les deux étiquettes	Zackaria	heu, un pâté de feuilles vertes sur ma langue.

187		E	Alors qu'est ce que tu as fais?
188		Eduardo	On a formé les mots, ensemble, et on a fait une phrase
189		E	Vous avez assemblé les mots,
190		Zackaria	Y'a pas de point
191	E. se rapproche des CE1, les mains sur les hanches	E	ah est ce que c'est vraiment une phrase?
192		Les élèves	Non!
193		E	Il manque quoi?
194		Eduardo	Un point.
195		E	Un petit point, qu'est ce qu'il manque encore?
196		Les deux élèves	Une majuscule!
197	E. se retourne vers les CP en parlant	E	Une majuscule, et quoi encore? Si on dit juste « un pâté de feuilles vertes sur ma langue »
198		Eduardo	Il faut mettre un ...
199	E. fait signe de ses mains	E	il manque, il manque pas quelque chose pour une phrase?
200		Un élève	Ben si!
201		E	Les CE1 !
202		Un élève	Un point
203		E	Les CE1
204		Un élève	Un point
205		E	Non non mais mis à part le point
206		Nicolas	Une majuscule?
207		E	Oui mais mis à part ça ?
208		Eduardo	Une virgule?
209		E	Qu'est ce que ça signifie un pâté de feuilles vertes sur ma langue?
210		Eduardo	Qu'on peut continuer?
211		E	On peut continuer, il manque le?
212		Des élèves	Ah
213		E	le? le?... le verbe!
214		Des élèves	Ha
215		E	Le verbe ! hein? Il manque le verbe!

Au bout du compte, il aura été rappelé aux élèves que le texte qu'ils ont illustré et lu est une poésie sans que, dans cette séance, des caractéristiques de ce type de texte aient été formalisées ou rappelées et les élèves auront montré qu'ils savent repérer le titre et le nom des auteurs de ces poésies. Si les illustrations « matérielles » des poésies donnent une occasion d'élaborer du sens local (ex : Obs. 541 : « *lisse ça veut dire qu'elle glisse, elle a pas heu, comment t'expliquer, elle a pas de petits grains, elle est toute douce un peu, tu comprends? Ben vous les avez déjà faites vos cerises lisses vous.* »), la recherche, par binôme, d'une oralisation appropriée montrera que les élèves accèdent difficilement au sens global de chaque poésie. C'est d'ailleurs souvent l'enseignant qui les guidera sans faire émerger les

savoirs qui orientent ses propositions et qui visent l'élaboration de la compréhension des textes, malgré différentes tentatives:

646	E. s'adresse à Eduardo	E	Et vous en discutez les deux, vous vous mettez d'accord tous les deux
647		Zackaria	mais quoi?
648	E. se penche entre les deux élèves	E	Pour lire le texte
649		Eduardo	Mais aussi on doit laisser feuille verte pour les autres qui disent
650		E	Ah tu veux faire comme ça?
651		Zackaria	Oui en fait on doit s'arrêter au premier feuilles vertes et les autres ils doivent dire (inaudible)
652		E	Alors, sauf que les autres ils vont pas connaître votre poésie donc, l'idée est bonne, l'idée est bonne mais par contre il y en a un des deux qui lit, d'accord la partie là et l'autre dit feuilles vertes parce que vous deux vous connaissez la poésie
653	Zakaria fait oui de la tête	E	Mais les autres ne la connaissent pas, d'accord?
654	E. montre alternativement les deux élèves	E	je sais pas un des deux lit le texte et l'autre dit feuilles vertes et là ça va marcher
655		Zackaria	Sinon on peut faire une autre idée
656		E	Ah ben si tu as une autre idée mais là il faut faire vite maintenant hein
657	E. se redresse	E	Alors qui va lire et qui va dire « feuilles vertes »
658	A Zackaria	E	Non non non non non non, il faut qu'on comprenne la poésie

Ayant sans doute compris qu'il fallait mettre en scène la voix de la poésie, les élèves ont choisi de faire répéter aux auditeurs les mots « feuilles vertes », mais la proposition n'agrée pas l'enseignant qui impose son schéma de lecture. L'opération se répétera avec le groupe suivant dont la proposition d'oralisation ne reflète ni la structure du texte ni l'humour de l'auteur. Là encore, c'est **P4** qui imposera le schéma de lecture :

686	A Sarah et Youssef	E	Alors comment vous allez faire?
687		Sarah	Moi je lis
688		E	ça ça s'appelle le titre, alors Sarah lit le titre
689	Sarah lit	Sarah	Le menu du cochon qui veut devenir top modèle
690		E	Tu dois plus hésiter hein. Et après comment vous vous répartissez les...
691		Sarah	(inaudible)
692	E. montre chacune du doigt alternativement	E	Un jour chacun ça s'rait p't-être plus facile non? Plutôt que trois jours trois jours, faites un jour chacun

Sans doute, la structure conceptuelle d'une telle situation n'est-elle pas clairement établie pour l'enseignant, le guidage conceptuel de l'action étant peu pertinent au regard des savoirs et des habiletés mis en œuvre (le lexique utilisé par l'enseignant avec les élèves « faire », « ça va marcher » ne contribue sans doute pas à clarifier les attentes). L'entretien d'auto-confrontation montre un manque d'assurance et là encore, l'utilisation de termes très vagues pour décrire ses attentes :

231	P4 :	Ben j'attends une espèce de mise en scène de tu vois de répartition de tâches de choses comme ça de décomposition du texte se rendre que compte que le texte est un dialogue ce n'est pas évident pour Clémence et Ayzé heu, voilà ce genre de choses mise en évidence du texte les feuilles vertes aussi quand ils ont dit vertes je crois feuilles vertes ou vertes qu'ils prenaient en refrain j'ai trouvé que c'était vraiment bien quoi ça mettait bien en valeur le texte c'était ça que j'attendais
232	Chercheuse :	Et donc tu as l'habitude de travailler la lecture à voix haute avec tes élèves ?
233	P4 :	Oh oui systématiquement hein à chaque texte on fait un moment de lecture à voix haute
234	Chercheuse :	Et comment la travailles alors ?
235	P4 :	Ben ça dépend du texte qu'on lit, comment je la travaille oh ben systématiquement comme une lecture classique à lire au hasard dans la classe à la suite si c'est un dialogue on le lit en dialogue heu
236	Chercheuse :	Vous avez appris à lire en dialogue ?
237	P4 :	Oui oui à reconnaître ça oui oui
238	Chercheuse :	Et donc quand tu leur dis vous allez vous organiser pour ça veut dire qu'ils savent qu'ils vont
239	P4 :	Oui j'espère
240	Chercheuse :	Oui
241	P4 :	Hum. Mais là c'était pas forcément s'organiser en dialogue et heu, y'avait l'idée aussi de structure du récit c'est-à-dire l'idée du refrain y'avait une poésie qui venait en refrain tu sais lundi et ils mangeaient tout le temps la même chose
242	Chercheuse :	Oui les raviolis
243	P4 :	Voilà ça j'aurais voulu que ça apparaisse mais c'est pas apparu tu vois cette notion de refrain moi j'étais plus sur la notion de refrain eux ils ont séparé en trois jours trois jours tu vois heu bon voilà quoi

Plus loin, **P4** reviendra sur la séance pour une analyse réflexive didactique plus critique :

« Peut-être qu'il aurait fallu plus travailler plus longtemps sur le texte pour arriver à ce que je voulais tu vois, travailler plus sur l'intonation, sur le côté comique heu... tu vois, que je l'ai avalé, que ça apparaisse plus heu oui peut-être travailler plus sur l'intonation cette poésie-là ... c'était peut-être un peu trop tôt ce que je leur demandais... » (ACS P4 – S2 – 346)

L'analyse de contenu conforte donc l'analyse des synopsis. La « *mise en scène du texte* » sur la base de sa structure et de son contenu (ACS P4 – S2 – 231) donne lieu à l'émergence ou la construction de peu de savoirs, le projet d'un dressage « artistique » de la table de poésie constituant surtout le but de la tâche.

8.3.2.b. P1 et P2 : comprendre un texte narratif et développer des habiletés de lecteur-comprenneur

Malgré des structures de séances, des supports et des formes de travail différents nous avons constaté des stratégies d'enseignement-apprentissage convergentes chez P1 et P2.

L'analyse de contenu des séances révèle une répartition assez similaire des savoirs dans les différentes phases mises en œuvre. On note toutefois des différences au niveau

- de l'absence dans la séance de P1 d'une phase de construction du sens qui s'appuie sur **l'organisation du texte**. C'est l'occasion pour **P2** de construire explicitement avec les élèves la notion de rime comme caractéristique d'une comptine (les trois observations codées dans les catégories « savoirs » et « explicite » cf. tableau 58 en annexe)
- de l'apport et du rappel persistants de **savoirs sur le code** en fin d'année, dans la séance de **P2**. Les choix pédagogiques de l'enseignant d'accompagner et de soutenir fortement un groupe d'élèves plus fragiles dans le décodage, tout en visant l'élaboration de la compréhension d'un texte commun à tous, sont l'occasion de rectifier les erreurs, de rappeler des CGP qui ne seraient pas parfaitement mémorisées. C'est aussi l'occasion de s'appuyer sur la morphologie des mots pour accéder au sens local.
- d'une plus forte centration de **P1** sur la **construction du sens global d'un texte**, et ce de manière significative (315 observations). Cela donne l'occasion de mettre en œuvre de plus nombreuses habiletés à comprendre, sans toutefois que les procédures comme les stratégies de compréhension d'un texte narratif soient clairement explicitées et enseignées aux élèves. Ce sont les questions de l'enseignant, les interactions dans le cours du dialogue qui permettent :
 - de décrire le caractère d'un personnage tout en clarifiant ce qui relève des traits de caractère ;
 - de s'appuyer sur la syntaxe et l'orthographe pour élaborer le sens local d'une phrase ;
 - d'élaborer des hypothèses sur la suite du texte en s'appuyant sur ce que l'on a compris du texte lu ;
 - d'élaborer des inférences en s'appuyant précisément sur les données du texte ;
 - de revenir au début du texte pour mettre en lien les informations et élaborer des inférences ;

- s'appuyer sur une lecture magistrale pour élaborer une représentation mentale cohérente (notamment lorsque P1 demande aux élèves si le texte lu présente la fin de l'histoire (Obs. 766 à 796) ;
- de comprendre que l'écrit, transcrit la pensée qu'un auteur veut partager avec ses lecteurs. **P1** montre en effet que le texte est dirigé, que l'auteur s'adresse aux enfants et veut leur transmettre un message : « *Pourquoi il vous a écrit ce livre l'auteur ? Pour dire quoi? Pour montrer quoi, pour expliquer quoi?* » (Obs. 1081).

Notons que l'enseignant s'assure de la compréhension globale du texte en demandant aux élèves de choisir un résumé pertinent parmi plusieurs et de reformuler l'histoire à partir des illustrations de l'album.

Si **P2** favorise aussi le développement de ces habiletés, utilise la lecture magistrale, aide les élèves à élaborer des inférences en s'appuyant sur les données comme sur la structure du texte, l'accès à la compréhension globale des élèves n'est pas abouti dans cette séance.

L'analyse de contenu conforte donc les premières analyses des synopsis : c'est le travail d'élaboration collective de la compréhension locale puis globale du texte narratif, le guidage de l'enseignant dans le cours de la lecture et des interactions qui vont autoriser le développement d'habiletés et de connaissances; c'est en lisant avec l'enseignant que les élèves, le groupe classe, apprend à comprendre mieux.

P1 indique d'ailleurs dans l'entretien d'auto-confrontation vouloir avancer « petit à petit » dans la compréhension d'une histoire :

« Là c'est pas de l'évaluation, enfin c'est de l'évaluation en continu quoi mais c'est pas c'est pas pour évaluer heu pour c'est pas l'exercice proprement dit c'est je suis en cours de dénouement et je veux petit à petit construire les choses voilà et c'est aussi en répétant et en questionnant à chaque fois, faire répéter les enfants, les faire reformuler et puis arriver à ce que effectivement le plus d'élèves possible poursuivent l'histoire dans la totalité. » (ACS P1 – S2-79)

Et quand on lui demande quelles composantes de la compréhension sont explicitement travaillées **P1** revient sur le choix du support, sur la capacité des élèves à répondre à des questions de compréhension et sur l'aide qui peut leur être apportée en cours de lecture :

190	P1 :	Compréhension directe, c'est-à-dire tu trouves tout de suite dans le texte la réponse à ta question et puis la compréhension où je demande l'avis de... quel est le sujet que tu préfères ? voilà etc.
191	Chercheuse :	Et quand tu heu, travailles la compréhension, heu y'a des choses que tu travailles spécifiquement de la compréhension ? Tu t'es donnée des choses à travailler particulièrement ?
192	P1 :	Heu, moi je dis que j'essaie déjà, moi, ce que j'essaie en premier c'est qu'ils comprennent la question eux-mêmes , d'accord quand tu dis une question sur un texte qui porte sur un texte déjà la compréhension de la question, qu'est-ce qu'on attend de moi et puis après je suis, alors dans la compréhension, mais dans la formulation de la réponse à la question , voilà, c'est surtout sur le, sur la syntaxe, on est plus axés sur la syntaxe
193	Chercheuse :	Et pour les aider à comprendre, sur quoi tu axes
194	P1 :	Ça dépend du support que tu as, bon sur l'album, si tu veux qu'ils comprennent, pas quelque chose de trop difficile, si y a pas d'aide, si y'a rien, si c'est que la lecture, donc il faut que ce soit pas trop long et qu'ils puissent le comprendre facilement , heu maintenant c'est quelque chose qu'on lit ensemble, ça dépend le type de compréhension tu vois, si c'est le texte qu'ils lisent eux-mêmes ou si on le lit ensemble et qu'on pose les questions après heu, bon ben là je peux choisir quelque chose de plus de plus hard

Nous avons aussi déjà relevé chez **P2**, la volonté de créer une attitude de lecteur-compreneur chez les élèves par le biais des échanges. Toutefois, dans l'ACS, P2 précise plus clairement les composantes qu'il est nécessaire de traiter : la nécessité de s'appuyer sur le schéma narratif, de « qualifier les personnes », de « dégager des traits de caractère, des qualités, des défauts », de comprendre le rapport entre le texte et les illustrations, de s'appuyer sur la ponctuation (« *On voit plus tard quel intérêt ça présente au moment de l'oralisation de certains extraits* » ACS-P2-61), de revenir au texte « *pour se mettre tous d'accord dans la classe* », mais il s'agit « *juste d'avoir une attitude* » (ACS-P2-42). L'enseignant dispose donc de connaissances théoriques sur les connaissances à construire, les habiletés à développer, sur les difficultés des élèves, comme le montre l'extrait de l'entretien ci-dessous mais celles-ci doivent être travaillées dans les échanges :

208	Chercheuse:	Pourquoi tu fais le choix de t'arrêter si longuement sur ce passage ?
209	P2:	Parce que ça c'est important parce que je pense que tout ce qui est du domaine des pronoms personnels déjà c'est difficile quand c'est seulement il ou elle mais là c'est un pronom personnel complément c'est plus difficile et heu, et si on enfin si on si je pense que si petits on leur montre pas l'importance que ça a c'est créer enfin j'ai envie de créer chez eux une attitude de lecteur et y'a ce petit mot il est important heu il est petit mais il est important et on recherche dans le texte ce à quoi ça fait référence mais c'est du domaine de la création d'attitude là parce que au CP mais ça marche enfin par les échanges qu'on a je trouve que c'est riche ils disent des choses vraiment pertinentes

Il n'est donc pas étonnant que ce soit dans les différentes phases d'élaboration du sens des textes que nous ayons relevé le plus de savoirs dans les séances de ces deux enseignants, savoirs rendus explicites par les gestes des enseignants sans qu'ils soient toutefois clairement formalisés comme des composantes indispensables à la compréhension.

En revanche, l'analyse des synopsis nous avait conduit à distinguer **P3** des autres enseignants PEMF.

8.3.2.c. P3 : des savoirs explicites dans une phase décrochée de l'activité de lecture-compréhension d'un texte narratif

Nous avons constaté que, comme ses collègues, **P3** conduisait les élèves à comprendre un texte narratif en facilitant la compréhension du sens local par l'explicitation de mots de vocabulaire ou d'expressions complexes, en favorisant l'élaboration des inférences par un retour au texte et par un appel aux connaissances encyclopédiques des élèves, en s'appuyant en outre, sur le schéma narratif. Comme les autres PEMF, ces composantes indispensables à la compréhension de l'écrit sont intégrées à l'activité de lecture, donnent lieu à l'expression de savoirs et à la mise en œuvre d'habiletés diverses mais ne font pas l'objet de situations d'apprentissage spécifiques. On relève que certains savoirs issus du travail sur le texte sont toutefois généralisables comme par exemple distinguer les personnages principaux (« ceux qui ont un rôle dans l'histoire ») et les personnages secondaires.

En revanche, d'autres étapes de la séance présentée ce jour là sont l'occasion, par l'ingénierie didactique élaborée, de généraliser et donc d'institutionnaliser des savoirs. Le tableau 58 (annexe 13) laisse entrevoir que **P3** se distingue de ses collègues par le nombre de savoirs explicites énoncés et construits dans plusieurs phases d'apprentissages du lire-écrire consacrées à l'étude de l'organisation d'un texte et au travail d'oralisation. Il s'agit notamment

- de comprendre le rôle de la ponctuation du dialogue ;
- de comprendre le rôle des passages à la ligne et des tirets (changement d'interlocuteur dans un dialogue) dans la compréhension d'un texte ;
- de savoir lire un texte à plusieurs voix, de manière fluide (en respectant les enchaînements) en s'appuyant sur la structure du dialogue et en respectant la ponctuation (notamment les pauses);
- de distinguer les différentes voix de l'énonciation en s'appuyant notamment sur l'expression de paramètres énonciatifs (les protagonistes, les verbes d'attribution de paroles (ex. « demandèrent »), les circonstances spatio-temporelles, les conditions de la production / réception du message...);
- de distinguer narrateur et personnages dans un texte.

L'extrait ci-dessous montre bien, comment à partir de l'activité de reconstruction collective du texte, les élèves peuvent comprendre des notions complexes grâce à des gestes de tissage entre les activités et les apprentissages (559, 575), de sollicitation d'élèves performants (561), de reformulation claire des propositions des élèves et des savoirs (563, 570, 575), de démonstration par la manipulation d'étiquettes (564):

559	Lise se retourne vers les élèves de la classe et attend	E : Et là on va expliquer pourquoi. Pour l'instant, on a déjà appris que quand un personnage parle, prend la parole, on doit retourner à la ligne. C'est vrai ! ça vous le savez bien. Et quand est-ce qu'on doit aussi retourner à la ligne ?
560		Gaspard : Quand
561		E : Gaspard ?
562		Gaspard : Quand y'a le narrateur qui parle
563	Le M. est toujours en fond de classe, Lise attend devant le tableau. Gaspard hoche la tête	E : Heu, oui, qui écrit, qui raconte la suite. Effectivement, Gaspard le sait, quand le narrateur continue à raconter l'histoire, quand le personnage a fini de parler, et bien, on retourne à la ligne. Pourquoi Gaspard ? essaye d'expliquer !
564	Il se rapproche du tableau et montre le premier tiret.	E : Si on si on fait comme si on dispose le texte comme veut le faire Lise... ici regardez le tiret nous annonce quoi ?
565		Un élève : Qu'y a un personnage
566	Il montre toutes les étiquettes correspondant aux paroles de la souris	E : Ben qu'un personnage parle. Ici c'est la souris hein. Voilà les paroles de la souris.
567		Gaspard : Sinon on va croire que c'est la souris qui raconte
568	Pendant ce temps, Yannis ne suit pas, il s'agite, se retourne. Anaïs s'amuse avec son vêtement	E : Ben sinon on va croire que c'est la suite
569	Le M. montre les étiquettes correspondant aux paroles de la souris	Gaspard : De la souris
570	Le M. prend la première étiquette placée par Lise et la place à la ligne.	E : Des paroles de la souris. D'accord ? Donc, pour montrer que la souris a fini de parler, même si il nous reste de la place, on doit retourner à la ligne.
571	Il montre le début de la ligne avec son doigt	E : Mais est-ce qu'on va mettre un tiret là ?
572		Les élèves : Non
573		E : Ben non, pourquoi ?
574		Les élèves : Parce que c'est pas un personnage
575		E C'est pas un personnage qui parle, c'est le narrateur qui raconte. D'accord ? C'est encore un petit peu difficile mais hein quand on a écrit votre histoire , hein je vous avais fait des flèches pour vous montrer qu'il fallait retourner à la ligne. Alors, vas-y Lise, tu termines.

L'enseignant se distingue aussi par un nombre d'observations conséquent dans les phases de passation de consignes d'exercices (56 interventions) et d'accompagnement des élèves dans les exercices (204 interventions). C'est d'ailleurs le seul, dans ces séances vidéoscopées, qui organise des activités d'entraînement visant dans des situations

décontextualisées, à favoriser cette appropriation des savoirs : « *On va faire des petits jeux de lecture, on va faire des petits exercices de lecture et ces petits exercices de lecture, et bien, ça va être des exercices pour continuer à s'entraîner sur justement les paroles des personnages hein.* » (P3 – S2 – Obs. 589). Les élèves doivent pouvoir reconstituer un dialogue en respectant son aspect formel dans un texte narratif, mais en s'appuyant aussi sur l'aspect formel des dialogues dans une pièce de théâtre (que les élèves ont déjà mise en scène) et dans une bande-dessinée. On peut penser que traiter un même objet, le dialogue, dans différents types de texte est de nature à clarifier les différentes notions entrevues. Les aides, les remarques du professeur au cours de la réalisation des exercices sont surtout l'occasion de rappeler, en privé, quelques savoirs peu nombreux sur le code, et d'autres sur la présentation d'un dialogue (le passage à la ligne).

La carte factorielle ci-dessous illustre notre propos, les pavés étant proportionnels aux effectifs. On voit que les types de tâches (faire déchiffrer et lire un texte ; élaborer la compréhension locale et globale), et les « savoirs explicites » qui s'y expriment sont statistiquement proches dans les séances de P1 et P2. Dans la séance de P3, c'est par d'autres tâches, notamment l'oralisation d'un texte et l'accompagnement des exercices, que des « savoirs explicites » relatifs à la compréhension s'expriment tandis que P4 est symboliquement très éloigné de ses collègues au plan des choix didactiques comme du nombre de savoirs exprimés dans la séance.

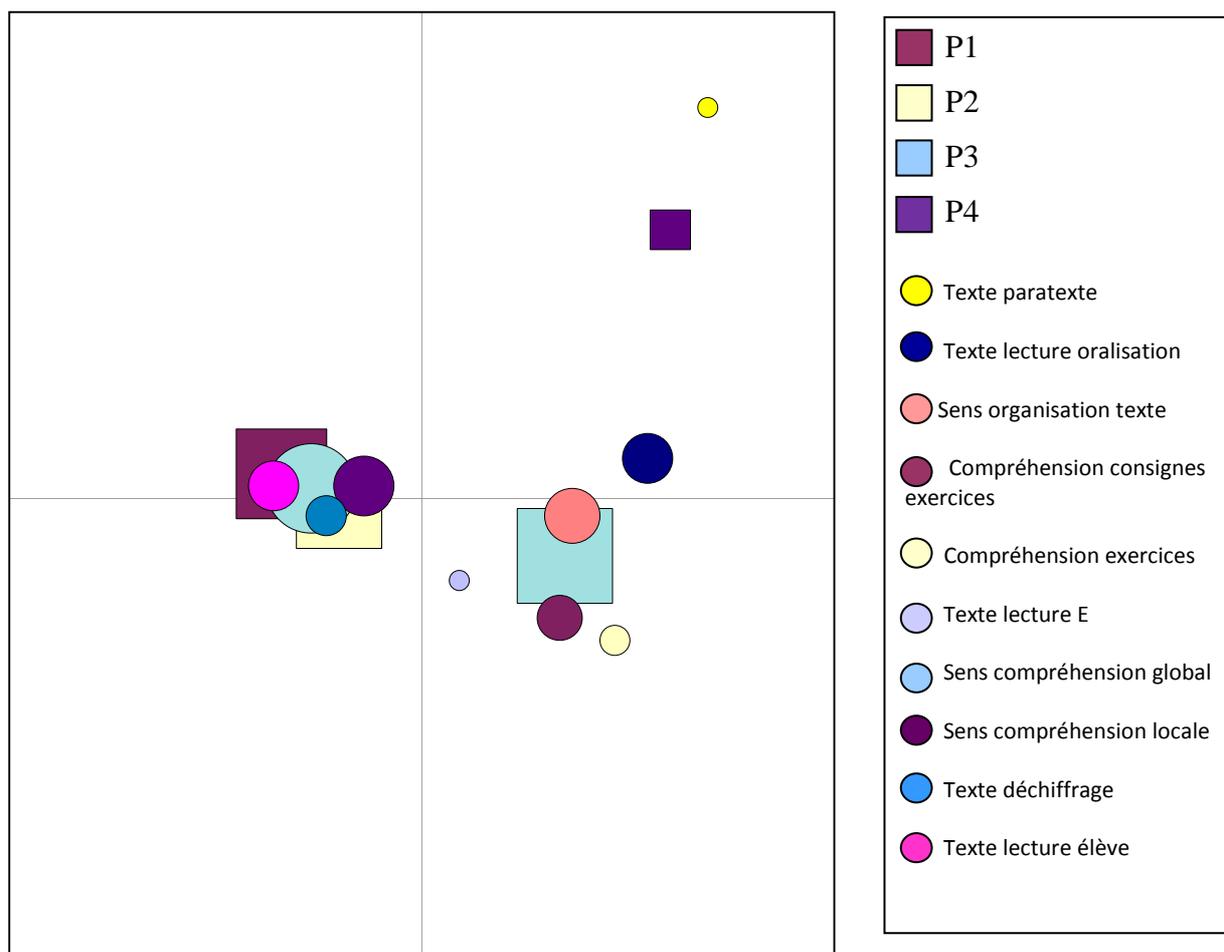


Figure 1: Carte factorielle des « savoirs explicites dans les séances des PEMF en fin d'année

La carte montre les positions des 14 modalités. 26.32% de la variance est expliquée par les deux axes représentés.

Les non-réponses ont été ignorées. 22 modalités n'ont pas été prises en compte (effectif nul).

Strate de population 'E_S2_CP_Savoirs_Expl' contenant 136 observations et définie par le filtrage suivant :

qui = 'E' et Période = "mai-juin" et Niveau = "CP" et Savoir lire-écrire = "X" et phase Parmi "Compréhension consignes exercices ; compréhension exercices ; Lecture image ; sens compréhension global ; sens compréhension locale ; sens organisation texte ; texte déchiffrage ; ..." et Explicite = "X"

8.4. Synthèse partielle sur les apprentissages du lire-écrire dans les séances des PEMF en fin d'année

Dans les séances de fin d'année que nous avons analysées (uniquement des séances menées par des experts), plusieurs phases participent à la construction du sens global du texte étudié et donnent lieu à une expression significative de savoirs, les gestes des enseignants étant explicites. L'acquisition du code n'est plus une préoccupation sauf pour quelques élèves non lecteurs dans la classe de P2. Pour les lecteurs plus fragiles, le déchiffrage du texte est pris en charge par l'enseignant (P1) ou étayé (P2), la lecture peu fluente pouvant gêner la compréhension.

L'analyse de contenu des séances, révèle, dans la suite de l'analyse des synopsis, des similitudes et des différences entre les enseignants.

En effet, Pour **P4**, notre analyse à partir du croisement des résultats statistiques du codage et de l'entretien d'autoconfrontation, montre plus une volonté de faire aboutir un projet transdisciplinaire ambitieux (art et lecture) que de développer des habiletés de compréhension d'un texte poétique. Le travail de mise en voix des textes ne s'appuie d'ailleurs pas sur une compréhension explicite du sens de ces textes, ce que reconnaît d'ailleurs l'enseignant au cours de l'entretien.

Dans les séances de **P1** et **P2**, les activités mises en œuvre comme les trames interactives, visent à développer des habiletés de lecteur-compreneur, dans le cours de l'élaboration collective de la compréhension locale puis globale des textes. C'est en lisant collectivement avec l'étayage de l'enseignant que les élèves apprennent à comprendre mieux le texte. Ce sont les échanges successifs qui contribuent à l'élaboration d'une représentation mentale du texte.

En revanche, même si dans la séance de **P3**, des composantes indispensables à la compréhension sont aussi travaillées dans le cours de l'étude des textes, l'analyse de contenu montre que des savoirs de la compréhension peuvent être formalisés et institutionnalisés plus clairement dans le cadre d'activités décrochées de la lecture du texte.

Avec une analyse plus fine des entretiens nous pourrions mieux cerner les modèles opératifs de chacun et notamment leurs représentations, leurs attentes, leurs priorités quant à l'E/A de la lecture-écriture en fin d'année.

Chapitre 9. La prise en charge des difficultés et la gestion de l'hétérogénéité

Nous avons posé l'hypothèse que certaines dimensions de l'activité des experts qui peuvent avoir un impact déterminant sur l'apprentissage des élèves résident dans la connaissance des difficultés possibles de l'apprentissage de la lecture-écriture, la connaissance du niveau et des difficultés de chacun de leurs élèves et l'attention qu'ils portent aux élèves faibles, conséquemment, dans la qualité du traitement des erreurs et des ajustements réalisés en cours de séance suite à l'apparition d'obstacles à l'apprentissage, dans la manière dont ils procèdent pour élaborer des significations conjointes, y compris avec les élèves les plus fragiles, dans la nature de l'étayage. Nous avons déjà constaté que les experts intervenaient plus souvent que les novices auprès de leurs élèves pour capter leur attention, la recentrer sur les activités d'apprentissages pertinentes et maintenir leur implication dans la tâche. Dans ce chapitre, nous chercherons à caractériser les gestes des enseignants quand ils traitent (ou non) les erreurs de leurs élèves, à explorer les modes d'élaboration de significations conjointes suite à l'apparition d'obstacles, d'ajustement didactique (ou de non ajustement). Nous chercherons aussi à analyser les exigences d'apprentissage poursuivies par les enseignants dans les dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté et la manière dont ils soutiennent ces élèves, leur mode de guidage.

L'analyse de contenu nous permet dans un premier temps, de relever et de caractériser les obstacles qui surgissent dans le cours des interactions.

9.1. L'apparition d'obstacles dans le cours de l'apprentissage

Nous avons codé les interventions des enseignants avec la caractéristique « apparition obstacle » quand une question posée aux élèves ne donnait pas immédiatement la réponse attendue (ou restait sans réponse), quand la réponse à une demande de l'enseignant montrait une erreur, un malentendu, des divergences, quand suite aux réactions des élèves, l'enseignant procédait à un ajustement didactique (précision des attentes, réorientation de l'activité cognitive), quand l'enseignant sollicitait l'accord du collectif ou d'un autre élève devant une erreur manifeste de l'élève interrogé...

Une première exploration du corpus permet de quantifier ces apparitions d'obstacles dans les différentes séances.

9.1.1. L'apparition d'obstacles dans les séances : pas de différence significative entre experts et novices

Le nombre d'obstacles qui apparaissent dans le cours des séances n'est pas selon nous révélateur de l'expertise des enseignants. Outre le fait que les différentes hétérogénéités des élèves de la classe peuvent constituer des variables importantes que nous ne maîtrisons pas, certains enseignants peuvent s'attacher à traiter des erreurs qui surviennent quand d'autres les ignorent ; certains peuvent anticiper les difficultés, organiser les séances, calibrer les tâches aux capacités qu'ils supposent des élèves, moins interpeler les élèves les plus en difficulté, guider fortement leur activité, réduire les exigences, fonctionner sur un mode expositif et de ce fait empêcher l'émergence d'erreurs ou d'obstacles au déroulement de l'activité... pour ne pas retarder ou perturber l'avancée didactique de la séance ou pour une question de « désirabilité sociale », l'enseignant ne souhaitant pas se montrer en défaut devant la chercheuse. On sait depuis longtemps que la présence du chercheur ou de la caméra peut modifier les comportements.

Tableau 47: fréquence des apparitions d'obstacles dans les séances de début d'année

---	apparition obstacles Absence	apparition obstacles Présence
P1	16,9% (618)	20,2% (81)
P2	5,8% (212)	3,0% (12)
P3	12,4% (451)	11,2% (45)
P4	11,7% (426)	16,2% (65)
P5	9,3% (339)	9,2% (37)
P6	21,1% (769)	20,4% (82)
P7	9,7% (354)	7,2% (29)
P8	13,2% (481)	12,7% (51)
TOTAL	100% (3650)	100% (402)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 16,35$, $ddl = 7$, $1-p = 97,79\%$.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'S1_apprentiss_lire-ecrire' contenant 4052 observations et définie par le filtrage suivant : apprentissage lire écrire = "X" et Niveau = "CP" et Période = "oct-nov" et qui = 'E'

Plus que le nombre, c'est la nature, le contenu de l'interaction, l'origine de l'obstacle et l'(les) interlocuteur(s) visés qui contribueront à caractériser plus finement les pratiques. Repérer la fréquence des apparitions d'obstacles dans les séances de début d'année nous permet seulement d'observer qu'il n'y a pas de différence significative entre experts et novices et de nous interroger sur la forte proportion d'obstacles qui surgissent dans la séance menée par P4, enseignant-formateur (Tableau 47 ci-dessus). Certains types de tâches mises en œuvre, certains objets d'étude, certaines pratiques pédagogiques ne seraient-ils pas susceptibles de créer des malentendus ou de mettre les élèves en difficulté ? En d'autres termes, dans quelles phases ces quelques 400 obstacles apparaissent-ils ?

9.1.2. Des tâches génératrices de difficultés ?

Nous chercherons donc comment se répartissent ces observations que nous avons codées comme faisant apparaître des « obstacles » ou des difficultés. Si nous reprenons les « macro » catégories que nous avons constituées suivant les objets d'étude (lecture de mots, étude du code, lecture de texte et compréhension), nous constatons que la majorité concerne les phases d'étude du code mais que cela n'est pas significatif (Tableau 48 ci-contre⁷⁹). Les obstacles relevés dans la phase de lecture de mots concernent la séance de **P7** lorsque le professeur fait lire de

Tableau 48: les obstacles dans les différentes phases en début d'année

	Mots lecture élève	CODE	Lecture TEXTE	SENS	TOTAL
P1	0,0% (0)	21,4% (57)	19,3% (23)	16,7% (1)	20,2% (81)
P2	0,0% (0)	4,1% (11)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,0% (11)
P3	0,0% (0)	15,4% (41)	3,4% (4)	0,0% (0)	11,2% (45)
P4	0,0% (0)	24,3% (65)	0,0% (0)	0,0% (0)	16,2% (65)
P5	0,0% (0)	1,1% (3)	28,6% (34)	0,0% (0)	9,2% (37)
P6	0,0% (0)	22,9% (61)	17,7% (21)	0,0% (0)	20,4% (82)
P7	100% (9)	7,5% (20)	0,0% (0)	0,0% (0)	7,2% (29)
P8	0,0% (0)	3,4% (9)	31,1% (37)	83,3% (5)	12,7% (51)
TOTAL	100% (9)	100% (267)	100% (119)	100% (6)	100% (401)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 316,21$, $ddl = 21$, $1-p = >99,99\%$.

Attention, 17 (53.1%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 402 observations. Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S1_CP_obstacles' contenant 402 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et apparition obstacles = "X"

manière directe des mots « outils » (étape 3 du synopsis). Il invite alors les élèves à corriger leurs erreurs (trouver le bon mot) ou bien à procéder à une analyse sans que les élèves maîtrisent les connaissances grapho-phonétiques. Les observations codées dans la catégorie « sens » sont pour la plupart issues de la séance de **P8** (étape 4-11 du synopsis) lorsque l'enseignant demande aux élèves de s'appuyer sur la ponctuation du dialogue (les guillemets et les tirets), que les élèves ne connaissent manifestement pas, pour déduire le nombre de personnages de l'histoire. La fréquence d'apparition d'erreurs ou d'obstacles dans ces deux domaines n'est pas significative car ils sont peu traités par les autres enseignants. Il ressort

⁷⁹ La différence de nombres totaux d'observations codées « apparition obstacle » provient d'une observation relevant de la phase « rituels » qui n'entre donc pas dans les catégories déterminées pour les phases du lire-écrire.

toutefois que dans les deux cas, c'est une mauvaise appréciation des connaissances des élèves qui entraîne l'apparition de ces difficultés.

9.1.2.a. La lecture-découverte d'un texte, source de nombreuses difficultés

La tâche de déchiffrage du texte apparaît essentiellement comme source de nombreuses difficultés, notamment dans les séances de **P5** et **P8**, enseignants débutants. **P5** est d'abord surpris que des élèves aient pu lire le titre de l'histoire (« Le barrage ») et qu'ils connaissent la lettre « b » alors même que la leçon porte sur la correspondance « b » → /b/. Certains élèves, notamment les plus en difficulté vont toutefois peiner à relire le mot, de même qu'ils auront des difficultés à lire d'autres mots contenant des CGP inconnues (beaucoup, boude, robe, font, peur, jouer, crie...). L'étape de relecture individuelle du texte montrera d'ailleurs que les élèves butent encore sur les mêmes mots. Les extraits suivants sont caractéristiques du mode d'ajustement de l'enseignant : appel à la mémoire épisodique des élèves, sollicitation ou recours à une référence (« /b/ comme dans le mot ? ») dans l'affichage didactique ou les pages du manuel, guidage de la segmentation graphémique et syllabique, apport ou sollicitation du nom des lettres, guidage de la conversion grapho-phonologique, guidage de l'assemblage phonémique (en confondant parfois lettre et son : « C'est la lettre « b » comme dans bébé ça fait /b/ /b/ avec un « a » ? Obs. 638), utilisation du contexte pour identifier le mot, procédure par analogie, devinette, sollicitation d'élèves déjà lecteurs, ou correction automatique de l'erreur :

ANALYSE EMPIRIQUE / Chapitre 9 : La prise en charge des difficultés et la gestion de l'hétérogénéité

524	Antoine pose son doigt sur le texte. L'E. interroge Lucas qui lève la main	E	hum. Oui Lucas?
525		Lucas	J'arrive pas à l'lire
526	L'E.se lève	E	J'arrive
527	Il se penche sur l'élève	E	Oh c'est l'mot qu'on avait donné au début tu sais qui finit par coup
528		Lucas	... (3s)
529		E	Il a?
530		Lucas	...
531	E. montre le mot suivant	E	Et là c'est quoi?
532		Lucas	plu
533		E	il reste plu alors entre il a plu qu'est-ce qu'on peut mettre ça finit par coup? Il a?
534		Lucas	... (4s)
535		E	Tu trouves ou pas?
536		Lucas	Non?
537		E	Non, tu as une idée? Pas du tout?... beau coup plu coup tu sais on l'avait déjà vu regarde là
538	Il tourne les pages du livre	E	un coup, un coup de poing et là, beaucoup le mot beaucoup ça termine comme coup d'accord? Allez

572	Il se redresse, regarde les élèves et se dirige vers Loïc	E	Loïc?
573		Loïc	J'arrive pas à lire celui-là
574		E	Celui-ci? Quelle est la première lettre?
575		Loïc	« d »
576		E	Comment?
577		Loïc	« d »
578		E	Non c'est pas l' « d » le « d » il est là dans « des », ça c'est quoi? C'est la lettre du jour
579		Loïc	...
580		E	C'est un?
581		Loïc	... (4s)
582		E	un « b »
583		Loïc	un « b »
584		E	un « b » comme dans banane ou comme dans bébé, d'accord? Donc avec un « o » ça va donner quoi?
585		Loïc	bo
586		E	bo, deux « t » et « e »?
587		Loïc	te bo te
588		E	ben oui
589		Loïc	botte?
590		E	ben oui, Pascale et Arthur ont?
591		Loïc	mis, des, bottes
592		E	voilà! C'est bien

Comme nous l'avons vu dans l'analyse des synopsis, la tâche de lecture-découverte du texte pose problème aux élèves dans la mesure où le texte, support d'étude d'une nouvelle

correspondance graphème-phonème comporte de nombreux mots contenant la lettre « b », correspondance qui n'est jamais ni étudiée, ni traitée dans le cours de la lecture.

Les erreurs reprises par **P8** trouvent la même origine. Le déchiffrage du texte nécessite de décoder des mots contenant une nouvelle CGP « é » →/e/ que l'enseignant pointe dans le cours de l'activité :

988	E. montre le « é » écrit au tableau	E	On a dit cette lettre-là un « e » avec un petit accent comment est-ce qu'on l'entend?
989		Vincent	/ə/
990	E. s'adresse aux autres élèves en montrant le « é »	E	Cette lettre là comment est-ce qu'on l'entend?
991		Vincent	é
992	E. montre à nouveau le mot à déchiffrer	E	Oui très bien, é, alors?
993		Vincent	ré
994		E	Alors le mot en entier ça fait?
995		Vincent	re, ti, ré
996		E	re ti ré

puis plus loin :

1028		Nathan	allume
1029	Elle montre le « é » en fin de mot (« allumé »)	E	Allume?
1030		Nathan	Non pas allum, allume?
1031		E	Allume, c'est quoi la dernière lettre?
1032		Nathan	« e »
1033		E	Un « e »? est-ce que c'est un « e » normal comme on a l'habitude de voir?
1034		Nathan	Non
1035		E	Non qu'est-ce qu'il a de spécial?
1036		Nathan	Y'a un accent
1037		E	Alors comment est-ce qu'on va le prononcer?
1038		Nathan	/ ə /
1039	Elle montre la lettre « e » puis l'accent au tableau	E	Un « e » si on lui ajoute un accent on le prononce toujours / ə /?
1040		Nathan	/ə/
1041		E	Heu, Vincent David est-ce que tu peux aider Nathan?
1042	Davide s'approche du tableau, elle montre la lettre « é » de « allumé »	E	Cette lettre-là qui est tout à la fin comment est-ce qu'on va la prononcer?
1043		David	é
1044	En regardant Nathan	E	é
1045		Nathan	é
1046		E	Alors
1047		Nathan	a llu mé
1048	Elle entoure le mot avec son feutre de couleur	E	a llu mé

P8 formalise toutefois plus explicitement la correspondance et ne manque pas de la rappeler chaque fois qu'un mot la contenant est décodé, voire même sollicite les élèves qui ont lu le mot correctement pour qu'ils rappellent la correspondance « é » → /e/. L'enseignant donne parfois le mot sans fournir d'explication (« réparer » pour corriger « répare ») et demande aussi aux élèves de lire la suite de la phrase pour deviner un mot. Comme P5, il s'appuie sur les élèves déjà lecteurs, pratique la devinette (« mmmmm » entre deux mots) mais recourt au sentiment de grammaticalité pour solliciter l'accord du groupe :

1379	E. reprend en début de phrase (Ce n'est rien je vais le réparer a dit Arthur)	E	Merci. Ce n'est mmmmm je v mmmm le réparer a dit Arthur. Qu'est-ce que c qu'est-ce que
1380	Des élèves lèvent la main	Un élève	je vais
1381		Léa	rien
1382	E. montre le mot « rien » dans le texte.	E	rien, tu penses qu'ici c'est rien?
1383		Léa	oui et l'autre vais
1384		E	et tu penses qu'ici c'est vais?
1385		Léa	oui
1386		E	Alors lis-moi la phrase avec ces deux mots là
1387	Léa se lève et va au tableau	Léa	Ce n'est rien je vais le réparer a dit Arthur
1388		E	Est-ce que ça va est ce que c'est correct?
1389		Des élèves	oui non
1390		E	Ce n'est rien, je vais le réparer a dit Arthur

Dans les deux cas, on peut noter que ces obstacles surgissent aussi lorsque les enseignants interrogent des élèves en difficulté ou lorsque ces derniers les sollicitent (les résultats restent significatifs), ce qui montre aussi leur attention aux plus fragiles.

En fin d'année, dans les séances menées par les PEMF, nous constatons aussi une fréquence significativement plus importante des obstacles dans les phases de lecture des textes. Si tous les enseignants demandent à leurs élèves, collectivement, ou en atelier, de lire une partie d'un texte, les observations « obstacles » sont majoritaires dans la séance de **P1** (de manière significative), certains élèves ayant encore beaucoup de difficultés à déchiffrer les textes. Nous y reviendrons plus loin.

Tableau 49: Obstacles dans les séances des PEMF en fin d'année

---	Apparition obstacles Absence	apparition obstacles Présence
P1	27,8% (477)	44,2% (99)
P2	22,4% (385)	12,1% (27)
P3	28,3% (485)	32,1% (72)
P4	21,6% (370)	11,6% (26)
TOTAL	100% (1717)	100% (224)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 38,68$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S2_CP Lire-écrire' contenant 1941 observations et définie par le filtrage suivant :
qui = 'E' et Période = "mai-juin" et Niveau = "CP"
et apprentissage lire écrire = "X"

En revanche, en début d'année, le nombre significatif d'obstacles apparus dans la séance de **P4** trouve son origine dans la forme que prennent les tâches d'une tout autre phase d'enseignement.

9.1.2.b. Des tâches de conscience phonémique, autres sources de difficultés

La catégorie que nous avons intitulée « code phono » laisse entrevoir aussi de nombreuses difficultés (70 observations codées « apparition obstacle ») dont la majorité sont comptabilisées dans la séance de **P4**, enseignant expert. Précisons d'entrée que les élèves repérés comme les plus fragiles ne contribuent pas à ce résultat (4 observations les concernent). La tâche de « chasse au son » /ə/ débute par un jeu de devinette qui va engendrer confusion et dispersion. A la demande de **P4**, les élèves doivent retrouver « *le son qu'on entend le plus* » dans la phrase « *Le renard regarde le petit cheval sur le chemin.* » (P4-S1-168). Après un temps de silence, certains vont proposer /ʃ/ (ch) puis « renard » quand l'enseignant aura prononcé plusieurs fois la phrase, puis /r/ et /ə/. Le comptage puis l'identification du phonème dans des mots sous la forme d'un nouveau jeu « pigeon vole » et la recherche de la place du phonème dans le mot (« *plutôt au début, plutôt au milieu, plutôt à la fin* » Obs. 287) vont aussi générer de nombreuses erreurs. C'est le guidage fort de l'enseignant qui recourt à la segmentation syllabique orale et la sollicitation du groupe classe qui permettent la correction des erreurs.

La recherche de mots contenant le phonème /ə/ prend aussi l'allure de devinettes et l'habillage de la tâche conduit certains élèves à des malentendus maintenant bien connus quand ils oublient la règle et proposent « mardi » à la suite de « mercredi » et « piranha » à la suite de « requin ». Par ailleurs, l'entrée par le phonème est complexe, /ə/ étant parfois confondu avec /ɛ/ ou /ø/. Les difficultés apparaissant quel que soit l'élève (en difficulté ou pas), on peut penser que ces types de tâches de conscience phonologique pour étudier le phonème /ə/ par ailleurs difficilement identifiable, et l'habillage choisi (le jeu de devinette, le choix de la phrase) sont à l'origine de l'apparition de ces obstacles. En revanche, la tâche d'encodage de syllabes menée par **P3** n'est pas de même nature même si elle apparaît comme significative au plan des obstacles (Tableau 60 en annexe 13).

9.1.2.c. L'encodage de syllabes : une tâche complexe mais source d'apprentissages pour les élèves en difficulté

Nous avons déjà décrit comment P3 organise ses activités de décodage et d'encodage de syllabes. Les lettres mobiles magnétiques deviennent de véritables instruments de concrétisation des opérations cognitives permettant à tous, dans le cadre d'activités récurrentes du groupe classe ou bien en atelier, dans le « petit salon de lecture », de mémoriser les correspondances graphèmes-phonèmes, de se familiariser avec les principes régissant notre code alphabétique. La tâche est complexe car elle nécessite de travailler conjointement sur la conscience phonémique et la connaissance des CGP mais l'enseignant n'hésite pas à solliciter les élèves les plus fragiles, y compris en grand groupe en prenant la précaution d'interrompre toute velléité de répondre à leur place :

309	E.. est toujours assis en fond de classe	E	très bien. Qui veut aller au tableau ? Eva.
310		E	Écoute bien Eva. Toi tu vas écrire /iro/. Répète
311		Eva	/iro/
312		E	d'abord le...
313	Eva déplace la lettre « i » et la pose à gauche du tableau	Eva	/i/
314	Eva cherche la lettre suivante. elle déplace sa main vers chacune des lettres	E	très bien. /iro/ comme dans sirop. /Irrrrrrro/
315	Eva met les lettres "i l r o".	E	Laisse la, laisse la faire, laisse la chercher. On lui laisse le temps de chercher. Tout à l'heure vous le ferez tous.

Chaque tâche est alors susceptible d'être un obstacle qui permet à l'enseignant d'analyser les erreurs de l'élève.

316	Théo est retourné.	E	/iro/. Alors est-ce que tu peux lire ce que tu as écrit? Théo il faut te taire.
317	Eva pose le doigt sur les lettres	Eva	/iIIII/
318	Eva corrige et enlève la lettre « l » et rapproche les lettres pour écrire "i r o"	E	Ah /iIIII/ on entend la lettre "l" qui sonne là. /iIIII/ vous l'entendez là. J'ai simplement dit /iro/... /iro/
319		E	voilà, tu peux épeler?
320		Eva	un « i »
321		E	Parle bien fort.
322		Eva	un i
323		E	Tu as oublié le nom de la lettre ?
324	Elle fait « oui » de la tête en se retournant	Eva	Oui
325		E	qui peut lui redire ? Lise ?
326		Lise	"r"
327		E	le "r" oui. "i", "r",...?
328		Eva	"o"

Pour résoudre la difficulté, l'enseignant va demander à l'élève de prononcer ce qu'il doit écrire (ce qui lui permet de détecter de nouvelles erreurs, et d'accéder à la signification de l'élève, de voir s'il s'agit d'une simple erreur d'attention par exemple). Il fera ensuite préciser ce qu'on entend « en premier », et en cas de besoin, pourra guider la recherche du graphème, solliciter une relecture et guider l'épellation (afin notamment de vérifier les connaissances de l'élève). Au bout du compte, l'élève réalise toujours la tâche, calibrée en fonction des capacités supposées, sans que l'enseignant ou un autre élève prenne en charge l'activité cognitive, ce qui lui permet aussi de lui renvoyer une image positive et de le gratifier d'un compliment. Dans le collectif, les élèves performants sont sollicités pour rappeler des connaissances telles que le nom des lettres, comme pourrait le faire l'enseignant. L'exemple se déroule dans un cadre collectif mais le professeur s'autorise aussi un accompagnement au plus près des élèves les plus fragiles lorsque la tâche se déroule en atelier, le petit groupe d'élèves qui observe restant sous son contrôle pendant que la majorité réalise une autre tâche en autonomie. Durant la séance, tous les élèves en difficulté, comme Eva ou Yannis seront sollicités. (cf. P3-S1- Obs. 760 à 791)

L'étayage est procédural, l'enseignant permettant à l'élève de se focaliser sur ses propres actions (« *Fais-le /ro/ , quelle est cette lettre qui fait /rrrr/?* » ; « */ira/ ... écoute bien à la fin... /ira/... prononce le toi!* »), de se retourner sur ses actions (« *très bien Yannis! Qu'est-ce que tu as écrit?* ») mais il traite aussi les erreurs en les pointant et en faisant appel aux connaissances de l'élève pour les résoudre. On peut penser qu'à terme, quand les élèves auront réalisé et observé de très nombreuses fois l'activité, entendu et pris en compte les verbalisations qui accompagnent l'action, l'enseignant attirant aussi leur attention sur leurs acquis, ils disposeront de procédures efficaces pour un encodage plus autonome.

Nous avons vu que **P6** avait repris le même type de tâche avec des lettres mobiles (étape 6 du synopsis). Le nombre d'obstacles n'est pas significatif mais leur gestion montre des gestes similaires bien que moins précis et réguliers. L'enseignant demande aussi une analyse phonologique (ce qu'on entend au début et non « en premier ») :

1033	Il se redresse, se recule et met ses mains derrière le dos	E	Allez
1034	Il montre sa bouche du doigt	E	trou
1035	Il se rapproche d'Alix au tableau	E	Qu'est-ce qu'on entend au début?
1036		Alix	/u/
1037		E	Ah! trou
1038		Un élève	« t »
1039	Il lève la main	E	chut chut chut

1040		E	trou, trou, répète, trou
1041		Alix	trou
1042		E	trou
1043		Alix	un /t/
1044	Alix déplace les étiquettes	E	Oui, alors vas-y, tu m'as dit au début y a un... j'te dis pas
1045	Elle hésite et montre la lettre « r » en regardant le maître	E	Alors tu m'as dit au début, répète, tu m'as dit, un?
1046		Alix	/t/
1047		E	Un /t/, alors mets-moi un /t/

Il fait assurer le rappel des CPG :

1048	Alix prend la lettre « t », il se retourne vers les autres élèves de CP	E	Et quelle lettre fait le son /t/?
1049	Il fait un signe de crochet avec la main	E	c'est la lettre?
1050		Les élèves	« t »
1051		E	« t »
1052	Il se retourne vers le tableau	E	Après trou
1053		Flavien	« r »
1054	Il se retourne et écarte les bras	E	Flavien!

et sollicite les élèves pour qu'ils répètent la syllabe ou le mot qu'ils doivent encoder :

1055	Il se rapproche d'Alix et accompagne ses paroles de gestes de la main près de la bouche et de la gorge	E	trou, est-ce que c'est une lettre on a la lettre qui fait du vent et la lettre qui gratte la gorge tiens
1056	Il montre sa gorge	E	répète, trou, mets ta main sur la gorge pour bien sentir
1057	Alix met sa main sur la gorge	Alix	trou
1058	Alix prend la lettre « r » il acquiesse de la tête	E	trou
1059		Des élèves	/rrrrrrr/
1060	Il se retourne et claque des doigts	E	chut chut chut
1061		Un élève	comme dans trois
1062	Il fait signe de stopper	E	Comme dans trois oui exactement
1063		Issam	/rrrrrrr/
1064	Il pose la main sur la tête d'Issam	E	Issam!
1065	Il se retourne vers Alix	E	Et maintenant tr là tu m'a fait /trrr/ moi j'veux que tu m'écrives trou
1066	Alix ne bouge pas	Alix	... (7s)

Il observe aussi l'élève au tableau, et en cas d'hésitation, guide la recherche du graphème (avec une affiche référente par exemple) puis fait relire ce qui a été écrit :

1067	Il écarte les bras	E	Comment ça s'écrit le son /u/? Alix
1068		Alix	Ben un « o, u »
1069		E	Un « o » et un « u »
1070	Alix prend les lettres et les positionne, il écarte les bras	E	Là tu as écrit le mot?
1071		Alix	trou
1072	Il acquiesse de la tête	E	trou, bien!

Cela nous incite à observer de plus près comment apparaissent ces obstacles et la manière dont les enseignants les gèrent.

9.2. La gestion des obstacles

Notre codage marque l'apparition d'obstacles dans le cours des séances et nous avons vu que certaines tâches et même une situation générique comme la lecture-découverte de texte sont susceptibles, plus que d'autres, d'engendrer des difficultés et des obstacles à l'avancée didactique de la séance. Il nous semble toutefois que la clarté cognitive des gestes didactiques des enseignants, l'opacité de leurs attentes, peuvent aussi contribuer à l'émergence d'obstacles, de difficultés, notamment sur la base de malentendus.

9.2.1. Des obstacles générés par un manque de clarté cognitive des gestes professionnels ?

Si l'on s'attache uniquement aux observations qui laissent entrevoir un obstacle dans l'avancée didactique de la séance, le traitement des données avec Sphinx révèle que pour les novices, un peu plus d'un tiers d'entre elles sont aussi codées dans la catégorie « implicite » (51 sur 148) et que la différence entre experts et novices est significative (Tableau 50). Les questions posées aux élèves peuvent en effet rester très vagues ou même induire les élèves en erreur. Ainsi la question « *Alors quelle est la première lettre qu'on entend, faites le bruit avec vos langues* » (P1-40) va donner comme réponse « /y/ /ly/ ou « l » de la part des élèves ; des questions très ouvertes vont aussi déboucher sur une multitude de réponses « *Qu'est-ce qui manque ?* » (P1-78) ou bien « *Tout ça ça fait un ... ?* » (P1-509) ou encore « *Qu'est-ce qu'on entend au début ?* » (P6-9913) ; et même « *Ah, y'a loup qui revient plusieurs fois et quel(s) son(s) on entend dans « loup » ?* » (P6-9417) ne permet pas de comprendre que l'enseignant attend comme réponse le phonème /u/.

Tableau 50: Obstacles et clarté cognitive de l'enseignant

---	Implicite Absence	Implicite Présence
Experts	53,3% (169)	40,0% (34)
Novices	46,7% (148)	60,0% (51)
TOTAL	100% (317)	100% (85)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 4,75$, $ddl = 1$, $1-p = 97,07\%$. Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S1_CP_L-E_Obstacles' contenant 402 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et apparition obstacles = "X"

Toutefois, la différence que nous avons notée entre les enseignants ne recouvre pas ce qu'on pourrait déterminer comme un genre « experts » et un genre « novices ». Il ne s'agit que de moyennes, sur les observations codées d'une seule séance et dans ce domaine, les différences entre enseignants ne sont pas significatives (Tableau 51 ci-contre).

On note d'ailleurs que dans les séances de début d'année, les interventions de deux enseignants PEMF (**P1** et **P4**) pour lesquelles nous avons codé l'apparition d'obstacles sont aussi très implicites, et plus fréquemment que chez **P5** et **P7**.

Si cette analyse ne nous permet pas d'établir des liens de causalité directe, d'autres variables pouvant bien sûr intervenir, l'exemple ci-dessous montre bien comment l'opacité des attentes de l'enseignant et sans doute la volonté que les élèves réussissent une tâche complexe peuvent conduire les élèves à des interprétations et des réponses erronées (ici, les élèves ne disposent pas de toutes les correspondances graphèmes-phonèmes, ils ne peuvent décoder les mots). Dans l'étape 6 de la séance de **P1**, à 52.18 min, après avoir demandé aux élèves de recopier des mots dans lesquels ils peuvent voir la lettre « u », l'enseignant souhaite que parmi ces mots (« *ceux qu'on garde* »), les élèves repèrent ceux dans lesquels le graphème « u » ne correspond pas au phonème /y/. Il se rend au tableau pour les lire et décide finalement de dessiner les mots... Les élèves cherchent alors à deviner ce qu'il dessine et non à lire les mots :

Tableau 51: Obstacles et clarté cognitive des enseignants

---	Apprentissage lire écrire Obstacle	Implicite Absence	Implicite Présence
P1	20,2% (81)	19,6% (62)	22,4% (19)
P2	3,0% (12)	3,5% (11)	1,2% (1)
P3	11,2% (45)	13,3% (42)	3,5% (3)
P4	16,2% (65)	17,0% (54)	12,9% (11)
P5	9,2% (37)	9,8% (31)	7,1% (6)
P6	20,4% (82)	18,0% (57)	29,4% (25)
P7	7,2% (29)	7,3% (23)	7,1% (6)
P8	12,7% (51)	11,7% (37)	16,5% (14)
TOTAL	100% (402)	100% (317)	100% (85)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 13,85$, $ddl = 14$, $1-p = 53,87\%$. Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S1_CP_obstacles' contenant 402 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et apparition obstacles = "X"

1020		E	Où on voit le "u". Ecrire des mots dans lesquels on voit des "u". C'est tout juste ! Sauf que maintenant il va falloir en barrer. Écoutez bien ceux où on n'entend pas le "u" je vais vous les lire hein je vais vous les lire
1021	E. se lève et va vers le tableau	Les élèves	papa papa
1022	E. montre rapidement les mots entourés	E	Non dans ceux qu'on garde dans ceux qu'on garde.
1023		E	ça c'est un?
1024	E. dessine comme un nuage sous le mot	Un élève	nuage
1025		E	oh oh j'ai mal dessiné d'accord je reconnais
1026		Un élève	un âne
1027		E	oh oh oh vous savez lire ?
1028		Manale	mouton
1029		E	Ah bon! mouton.
1030		Des élèves	bêêê
1031	E. fait un dessin sous le mot suivant	E	Ça c'est quoi ?
1032		Un élève	canard
1033		Un élève	renard
1034	Elle montre le mot du doigt	E	vous ne savez pas lire!
1035		Un élève	poussin
1036		E	Vous ne savez pas lire !
1037		Un élève	tu po
1038	E. fait un pont sous la première syllabe du mot « poule »	E	pou
1039		Un élève	lune
1040	E. montre le « ou » de poule	E	non on dit, ça c'est le /u/ ils sont mariés c'est deux lettres
1041		Un élève	pou le
1042		E	poule. ça c'est un?

C'est la question « *ça c'est un?* » en 1023 et l'action de dessiner qui font sans doute penser aux élèves que l'important est de deviner le mot. Il faut que l'enseignant rappelle qu'il s'agit d'une tâche de lecture (« *oh oh oh vous savez lire ?* » en 1026) et le secours d'une élève bonne lectrice (Manale) pour que le malentendu soit levé et la réponse attendue apportée. Certains élèves restent toutefois sur une toute autre activité lorsqu'ils imitent le cri du mouton.

Si l'analyse outillée du logiciel Le Sphinx nous autorise à interpréter l'apparition d'obstacles, de difficultés ou d'erreurs dans le cours des séances d'une manière synchronique (une même observation pouvant être codée dans plusieurs catégories), il ne nous permet pas, en revanche, d'éclairer les gestes professionnels mis en œuvre pour dépasser ces obstacles ou donner aux élèves les moyens de corriger leurs erreurs. Il faut pour cela, étudier les scripts de manière diachronique. Le repérage de l'apparition des obstacles et la caractérisation des

trames interactives nous renseignent sur la manière dont les enseignants traitent l'apparition de ces difficultés.

9.2.2. La gestion des obstacles dans le cours des séances

Nous avons donc relu tous les scripts des séances en cherchant à caractériser les gestes des enseignants pour gérer les difficultés, les obstacles, les erreurs qui surgissent dans le cours des apprentissages du lire-écrire. Nous avons noté que, dans très peu de cas, les enseignants ignoraient des erreurs manifestes. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, sans doute **P8** estime-t-il que la gestion de l'erreur de lecture commise par Nathan (Obs. 1284) lui ferait perdre le fil didactique de la séance. Les élèves déchiffrent phrase par phrase le texte découvert dans la séance et indiquent les mots qu'ils reconnaissent dans la phrase « Ce n'est rien je vais le réparer a dit Arthur. » ; Nathan lit /riã/ (rian) le mot « rien » :

1280	E. montre l'avant dernière ligne et la suit du doigt	E	Sur la première ligne, qui est-ce qui vient me montrer les mots qu'il connaît déjà?
1281	Mathieu, Matthieu et Nathan lèvent la main	E	Heu, Nathan
1282		Nathan	Ce
1283	E. va entourer chaque mot lu par l'élève	E	Ce
1284		Nathan	rian
1285		E	rian? Non, c'est pas rian
1286	Mathieu lève la main	E	... (4s) est-ce qu'ya d'autres mots que tu connais?
1287		Nathan	je
1288		E	je
1289		Nathan	le
1290		E	le

Le mot « rien » sera lu plus tard par une élève déjà lectrice et **P8** n'y reviendra pas.

Le plus souvent, les enseignants choisissent donc de traiter les difficultés qui relèvent des apprentissages visés ou à la portée des élèves. Comment s'y prennent-ils ?

Nous avons relevé différents gestes professionnels qui de notre point de vue visent à faire en sorte que la réponse juste soit donnée, la tâche réussie ou bien qui contribuent par les réponses apportées, à construire, mémoriser des savoirs déclaratifs ou procéduraux. Certaines démarches cherchent à accéder aux significations de l'élève, aux procédures qu'il a utilisées en invitant l'élève à les verbaliser pour permettre un ajustement au plus près quand d'autres visent le seul résultat. Certaines erreurs sont corrigées, quand d'autres sont traitées. Des interactions, quelle que soit la démarche, peuvent aboutir à l'expression de savoirs explicites quand d'autres ne les mettent pas en exergue.

Lorsqu'apparaît un obstacle, une difficulté, une erreur, les enseignants peuvent

- **intervenir pour que la correction soit rapide** : corriger immédiatement l'erreur sans explication (P1) ou donner un indice pour que l'élève corrige immédiatement son erreur (P1, P2, P5, notamment dans le cadre du déchiffrement d'un texte, ou P3 pour les erreurs qui ne relèvent pas des apprentissages visés) ;
- **reposer la question, la reformuler** ou demander à un élève de la reformuler (P1, P2, P4), **clarifier les attentes** (P2, P4, P6) ;
- mettre en doute (« tu es sûr ? »), faire répéter, faire refaire (« regarde bien », « réfléchis » P2, P4, P5), et réitérer jusqu'à ce que l'élève donne la bonne réponse (P6) ;
- **poser des questions successives pour obtenir la bonne réponse, valider une réponse** donnée par un élève (P1) ;
- **donner la réponse** quand un élève n'en a apporté qu'une partie ou quand les échanges n'aboutissent pas, sans explication (P1), ou en explicitant l'origine de l'erreur et en formulant des conseils (P4, P5, P6) ;

Ils peuvent aussi **s'appuyer sur le groupe-classe ou les élèves performants** et :

- solliciter le groupe classe, ou laisser les autres élèves intervenir et saisir au vol la réponse correcte d'un élève, sans explication supplémentaire (P1, P4, P5, P7, P8), en rappelant que cela a déjà été vu (P5), en expliquant (P4, P6) ;
- solliciter un élève performant ou le groupe classe pour donner la réponse (P5, P7, P8) et la justifier (P3, P6), pour formaliser des connaissances, procédures ou raisonnements (P2, P3) ;
- solliciter un élève performant pour qu'il donne un conseil ou rappelle une connaissance qui permette de répondre collectivement (P2, P3, P4, P6) ;
- solliciter l'accord du groupe, donner un indice et rebondir sur la réponse des élèves pour faire avancer le dialogue, prendre en compte une bonne réponse proposée (P1) ou arriver collectivement à la bonne réponse (P2, P4, P8) ;
- solliciter le groupe pour donner des indices, des conseils, mais demander à l'élève interrogé de réitérer (P3) ;

Ils peuvent encore **pratiquer un étayage** qui permet à l'élève de dépasser l'obstacle :

- signaler l'erreur et demander à l'élève de revoir sa procédure (P2), de rectifier sans corriger à sa place (P3) ;
- guider l'élève pas à pas dans la réalisation de la tâche (P5, P6, P7, P8) ;
- demander à l'élève de revenir sur sa démarche – aspect métacognitif (P3, P6) ;
- faire une pause, une exemplification, une démonstration pour permettre aux élèves de reprendre la tâche (P3) ;
- cerner l'origine de l'erreur et donner un conseil, une procédure, rappeler une règle ou des connaissances, qui peuvent permettre à l'élève de dépasser l'obstacle (P1, P2, P3, P4, P6).

Nous n'avons pas quantifié ces différents types de gestes professionnels mais constaté que certains d'entre eux caractérisaient plus certains enseignants que d'autres par leur fréquence. Nous pouvons penser que certains de ces gestes sont plus efficaces et permettent réellement une progression dans les apprentissages en particulier pour les élèves en difficulté quand il s'agit de clarifier les savoirs et de leur permettre d'acquérir des procédures qui les conduiront à réaliser la tâche en autonomie. Il apparaît que ces gestes professionnels s'affinent sans doute avec l'expérience (et avec la maîtrise de la discipline et de ses enjeux) puisque nous ne les observons pas dans le panel des réponses de tous les débutants (cf. dernier alinéa). Si tous cherchent à guider les élèves pour qu'ils réussissent, les ressources, les outils utilisés ne sont pas du même ordre pour « *prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* » (Bruner, 1983, p. 263). L'interaction de tutelle n'est pas de même nature. Nous avons vu plus haut comment **P3** enrôle Eva et Yannis dans la tâche d'encodage de « morceaux de mots », comment il simplifie la tâche en la décomposant et conduit ces élèves à atteindre différents sous-buts (lorsqu'il leur demande de répéter, prononcer, se rappeler de la correspondance), comment jusqu'à la fin de la tâche, il maintient les élèves dans le cadre d'apprentissage en leur demandant d'épeler et de relire ce qu'ils ont écrit, comment il pointe les composantes déterminantes et les clarifie par le jeu des lettres mobiles, comment il évite le sentiment d'échec aux élèves (en adaptant la difficulté, en renforçant positivement l'action de l'élève, en lui montrant sa capacité à dépasser l'obstacle), comment il s'autorise à montrer, à

exemplifier... Tous ces gestes s'inscrivent dans le schéma du processus d'étayage dont rendent compte les six fonctions fondamentales dégagées par Bruner et sont de nature à permettre à l'élève de résoudre seul la tâche. Par ailleurs, l'enseignant utilise un lexique de la discipline et oblige l'élève à revenir sur son action (métacognition).

Les extraits des séances ci-dessous montrent chez les néo titulaires, une même volonté d'aider les élèves mais l'étayage nous semble de nature différente. Ainsi, après le déchiffrage du texte, au cours duquel les élèves ont aussi découvert la correspondance graphème-phonème « b » → /b/, **P5** interroge Baptiste, un élève en difficulté, pour qu'il lise la syllabe « ba » :

670	Il tourne son livre et le fait tomber	Baptiste	un « b » et un « a » ça fait pa
671		E	hop hop hop hop hop j'ai pas bien entendu un « b » et un « a » ça fait?
672		Baptiste	Pa
673	il tend l'oreille en mettant sa main autour	E	...
674		Baptiste	Pa
675		E	ça c'est le « p » qui fait /p/, un « b » ça fait /b/
676	Il tourne les pages du livre	E	Alors un « b » et un « a » ça va donner quoi
677		Baptiste	Pa
678	Il fait encore le geste d'écouter	E	Redis-moi s'il te plaît, comment?
679	L'E. est resté assis à sa chaise, assez éloigné de Baptiste. Il demande à Alexia de ranger son ardoise qu'elle vient de sortir de son cartable	E	Ecoute bien la différence entre banane et papa, range-moi ça, banane papa, j'dis pas panane c'est pas une panane que je mange, d'accord? C'est pas baba que je vois d'accord? Donc là c'est la lettre « b » qui fait /b/ comme dans banane, donc le « b » avec le « a » ça va faire quoi?
680		Baptiste	Ba
681		E	ba ba

Si **P5**, réussit à faire dire /ba/ à l'élève, la procédure qu'il utilise, à la place de l'élève, est très contextualisée et ne permettra sans doute pas à Baptiste de la réemployer (pas de comparaison entre les lettres « p » et « b », pas d'association phono graphémique /p/ → « p », pas de référence au connu (« ba » dans « Baptiste »)...

En revanche, le guidage effectué par **P6**, dans l'extrait ci-dessous, utilise d'autres ressorts issus de la didactique du lire-écrire quand il cherche à faire lire le mot « tords » à Issam qui a proposé le mot « égorge » :

437	L'E. va pour procéder à un dévoilement progressif	Issam	égorge
438	Il cache la fin du mot « tords »	E	Tu vois « égorge » là? Ça commence par quelle lettre Issam?
439		Issam	Un « t »
440		E	ça fait quel son dans la bouche le « t »?
441		Issam	/t/
442	Il cache le début et la fin du mot	E	Après avec Laurie, on a dit un « o » avec un « r » ça fait
443		Un élève	to
444		Issam	tor
445		E	Réponds à ma question, un « o » et un « r »?
446		Issam	tor
447	Il écrit « or » sur le tableau à côté	E	Un « o » et un « r » ça fait quel son Issam?
448		Issam	...
449		E	Le « o » et le « r »?
450		Issam	or
451		E	or
452	Il écrit « ro » au tableau	E	si j'écris le « r » et le « o » Issam, ça fait?
453		Issam	ro
454		E	ro
455	Il montre de nouveau « or »	E	Alors là on a dit qu'c'était là tu m'as dit qu'c'était?
456		Issam	or
457		E	or
458	Il écrit un « t » devant « or »	E	Si je rajoute le « t » devant ça fait?
459		Issam	tor
460	Il montre de nouveau le mot « tords » dans le texte	E	tor, les deux dernières lettres elles sont muettes elles ne chantent pas
461	Il montre de nouveau les mots du début de la phrase et s'arrête sur « tords »	E	Je lui
462		Issam	tords, le, cou
463		E	le cou, je lui tords le cou

Le processus d'étayage de **P6** comporte bien selon nous, les six fonctions fondamentales décrites par Bruner :

- **enrôlement de l'élève** que l'on peut observer lorsqu'un peu plus tôt, **P6** reproche à une élève performante de répondre à la place d'Issam : « *Issam Issam, Charline tu es pénible. Issam, là il fait pas le travail* » Obs. 415 ; puis plus loin « *Laurie, c'est moi qui parle ! Issam il fait pas le travail là, il répète, c'est pas l'aider, j'l'ai d'jà dit ça* » (Obs. 418) ;
- **réduction des degrés de liberté** par découpage de la tâche, segmentation puis fusion ;
- **maintien de l'orientation vers le but** : alors que l'élève commence de lire le mot, **P6** maintient sa question: « *Réponds à ma question, un « o » et un « r »?* » (445) ;

- **signalisation des caractéristiques déterminantes** telles que la reconnaissance de la première lettre « *Ça commence par quelle lettre Issam?* » et la lecture des dernières lettres « *les deux dernières lettres elles sont muettes elles ne chantent pas* » ;
- **contrôle de la frustration** : l'élève finit par lire la phrase qui sera relue par l'ensemble du groupe ;
- **démonstration ou présentation de modèles** : en 447, **P6** isole « or » et l'écrit sur le tableau à côté du texte (dans une situation similaire, il utilisera les lettres mobiles aimantées).

La procédure d'étayage est plus experte que celle employée (à de nombreuses reprises) par **P5**. On note par ailleurs que dans ses interactions de tutelle, la médiation de **P3** s'appuie plus fréquemment sur des savoirs de la lecture-écriture, une connaissance très fine des difficultés de chaque élève et des composantes indispensables à maîtriser en cours d'apprentissage pour progresser.

9.3. La prise en charge des élèves en difficulté

Nous avons déjà dit que tous les enseignants observés, experts ou novices n'ignoraient que très peu les obstacles survenus en cours d'apprentissage et traitaient, avec un style différent les erreurs de lecture ou d'écriture.

9.3.1. Quelle organisation pédagogique pour soutenir les élèves en difficulté l'apparition d'obstacles révèle-t-elle?

Il semble que l'expertise se situe plus dans le mode de guidage et de prise en charge des élèves en difficulté que dans l'attention qui leur est portée. Nous n'avons en effet pas trouvé de différence significative entre les enseignants quant au nombre d'observations « obstacle » lorsqu'elles concernent des élèves en difficulté (près d'un tiers des observations « obstacles » les concernent soit 132 sur 402). Compte tenu de ce que nous avons déjà observé, il n'est pas étonnant que la plus importante fréquence d'apparition d'obstacles dus à une réponse erronée ou une absence de réponse d'un élève en difficulté se situe dans les phases de déchiffrement de texte des séances menées par des novices, dans les tâches de conscience phonémique et d'étude du code (« code CGP », « code décodage mots », « code encodage syllabes » et « code encodage mots ») menées par des experts (cf. les cases

surlignées dans le tableau 61 en annexe). Ces résultats sont aussi le reflet de l'organisation pédagogique des enseignants pour gérer l'hétérogénéité de la classe :

- **P1** : des déplacements prioritaires auprès des élèves en difficulté dans les phases de décodage de mots et de reconnaissance de la nouvelle CGP et un regroupement autour de l'enseignant pour la tâche d'encodage de mots ;
- **P2** : un regroupement des élèves les plus en difficulté pour une tâche de conscience phonologique en fin de séance ;
- **P3** : une prise en charge de tous les élèves en difficulté dans un atelier d'encodage de syllabes, au « petit salon de lecture » ;
- **P4** : pas de prise en charge spécifique des élèves en difficulté mais une volonté de faire participer tous les élèves dans des tâches de conscience phonémique (particulièrement échouées par ces élèves) et de nombreuses erreurs des lecteurs précaires au cours de la tâche d'identification de mots contenant la CGP du jour ;
- **P5, P6, P8** : pas de prise en charge spécifique des élèves en difficulté mais une sollicitation dans le cours du déchiffrage du texte qui conduit à de nombreuses erreurs, les élèves ne maîtrisant pas encore toutes les correspondances ;
- **P7** : pas de prise en charge spécifique mais des tâches collectives de lecture de mots par voie directe et de conscience phonémique particulièrement échouées par les élèves en difficulté.

Le codage des observations dans les catégories « ajustement collectif » et « ajustement individuel » nous permet de relever que les interventions auprès des élèves en difficulté, dans les séances observées en début d'année, marquent des différences entre enseignants. Les enseignants novices s'adressent en moyenne, plus souvent aux élèves en difficulté dans un cadre d'ajustement collectif. Les ajustements auprès des élèves en difficulté sont réalisés plus fréquemment en privé dans la classe de **P1** (198 observations codées « ajustement individuel » et 27 observations « ajustement collectif »), tandis que les interventions de **P4** se font dans le cadre d'ajustements collectifs (de manière très significative dans les deux cas), et ce, conformément aux pratiques des enseignants avec l'ensemble de leurs élèves.

Quantifier et comparer dans les séances filmées, la fréquence des interventions des enseignants auprès des élèves en difficulté n'aurait pas de sens ici puisque nous n'avons pas

les moyens de mesurer précisément les niveaux scolaires et le niveau d'hétérogénéité de la classe. En revanche, le codage nous permet de cibler les observations des enseignants quand ils s'adressent aux élèves en difficulté et d'observer la qualité de leurs interactions au plan cognitif.

9.3.2. Quelles préoccupations les interactions avec les élèves en difficulté révèlent-elles ?

9.3.2.a. P4 et les enseignants néo-titulaires : accompagner tous les élèves

A la différence de ses collègues experts, on n'observe donc pas d'organisation pédagogique spécifique pour les lecteurs précaires dans les séances mises en œuvre par **P4**. Cela peut s'expliquer par un ressenti de difficultés moindres (« *ils ont été pris un tout petit peu par le RASED* » ACS P4-S2 70), même si plus loin l'enseignant avoue qu'une élève est « *en grande difficulté* » (Id. 294), mais aussi par la structure de la classe à double cours. Toutefois, l'attention aux élèves les plus en difficulté n'est pas moindre puisqu'il sollicite leur attention et leur participation, les encourage et valorise leurs réussites. Les élèves sont interrogés dans le cours des séances, le plus souvent dans un cadre collectif. « *Je les ai un tout petit plus à l'œil* » dira **P4** au cours de l'entretien (Id. 74). On note toutefois un évitement lorsque la tâche est complexe. Si l'enseignant s'attache généralement à ce que l'élève puisse prendre le temps de répondre, leur donne des indices, des aides ou des conseils, cerne l'origine des erreurs et les explique, lorsque la réponse attendue n'est pas donnée, il repose néanmoins la question collectivement et sollicite l'ensemble du groupe classe ou les élèves performants, en évitant toute forme de stigmatisation. Notre analyse a montré qu'en fin d'année, l'adresse aux élèves est indifférenciée quel que soit leur niveau de classe (CP ou CE1) ou leur niveau de lecture, que les activités mises en œuvre sont peu génératrices de savoirs, les trames interactives visant plus la réussite de la tâche que la compréhension des enjeux de la tâche. Les entretiens d'auto-confrontation dévoilent un manque d'anticipation des difficultés des élèves dans la séance de début d'année (découverte de la CPG /ə/ → « e »): « *Je savais pas où allaient se situer les difficultés des élèves donc...* » (ACS P4-S1-373) même si l'enseignant montre un grand intérêt au rapport que certains élèves nouvellement arrivés en France entretiennent avec la langue française, ce qui peut effectivement entraîner des difficultés dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Et lorsque la chercheuse demande en fin d'entretien quel épisode serait pertinent pour la formation des enseignants, il n'est pas

étonnant que la prise en charge des élèves les plus fragiles ne soit pas choisie comme support de formation, l'intérêt se reportant plutôt sur le plaisir des élèves à réaliser la table de poésies.

Comme P4, **les néo-titulaires** sont attentifs à ce que tous leurs élèves participent et s'investissent dans les apprentissages. Ils n'hésitent pas à les interroger et à leur donner un certain temps de réponse, accueillent positivement les erreurs, s'assurent qu'ils comprennent bien les consignes, les recentrent sur l'activité lorsqu'ils s'en échappent, se déplacent auprès d'eux pour superviser leur travail ou répondre à leurs sollicitations. Il leur semble indispensable de prendre en compte les erreurs non parce que ce serait important dans la progressivité des apprentissages mais parce que la prescription l'exigerait : « *c'est comme heu, on m'dit faut pas laisser passer d'erreur quand on corrige les choses, c'en est une* » (ACS P5 – 433).

Il leur est aussi plus difficile de cerner l'origine des difficultés. Au cours de l'entretien, aucun d'entre eux ne peut d'ailleurs s'appuyer sur des évaluations fines telles que les évaluations de début de CP préconisées par la hiérarchie, soit parce qu'ils ne les ont pas réalisées, soit parce que la tâche a été dévolue aux enseignants du RASED. C'est d'ailleurs ce que **P5** n'hésite pas à dire au cours de l'entretien : « ... *ça aussi c'est une difficulté quand on arrive quand on est débutant c'est être capable de dire cet élève là est en difficulté ou est-ce que c'est normal qu'il en soit là dans ses apprentissages? Et heu, en fait si, ça se sent enfin c'est bizarre à dire mais outre les évaluations que je pourrais avoir heu, j'me dis oh oui là ça s'rait bien que je demande* » (ACS P5 – 424) et plus loin : « *Baptiste il aura compris au bout du troisième... mais il l'aura compris quand même et il va réussir à le faire et une fois que c'est acquis c'est acquis. Donc j'me dis que ça doit pas être un vrai élève comme on appelle en grande difficulté.* » (532). La prise en charge des élèves par les enseignants du RASED constitue ainsi un repère.

Les connaissances partielles sur les difficultés et la progressivité de l'apprentissage de la lecture-écriture expliquent aussi des réponses improvisées, des approximations (comme le souligne d'ailleurs **P6** au cours de l'entretien) ainsi que l'appui sur des élèves performants pour dépasser les obstacles. Les repères dans l'apprentissage sont flous et les novices regrettent tous que la formation ne les ait pas préparés en ce sens. Ils s'appuient donc sur les dires de leurs collègues, leurs préconisations, les « guides du maître » et sur leur ressenti au jour le jour :

« ... j'essaie de faire en sorte que ils restent accrochés et je vérifie bien et... j'me dis que j'ai un bon groupe de lecteurs parce que à chaque fois j'me dis c'est bon, ce son là on peut passer au suivant et ça fonctionne, alors moi je trouve ça bien hein je suis surpris moi-même hein, je je sais pas... donc heu, je prends plus la difficulté quand elle vient quoi, y'a certaines choses que j'essaie d'anticiper j'me dis bon ben tel mot là heu, mais finalement c'est toujours un peu le même système y'en a pas trente six mille... » (ACS P5 – 563).

« ... encore une fois on prend ce qu'il y a à prendre et on s'fait son idée, on essaie, on expérimente, ça marche, ça marche pas heu... voilà tout en disant que faut pas dire ça marche pas donc j'abandonne heu, ça marche pas ben aujourd'hui avec ces enfants, ça marchera peut-être demain avec d'autres heu... à la fois je suis, je me demande si ce que je fais c'est bien pas bien et à la fois heu, est-ce qu'il y a un bien, est-ce qu'il y a un pas bien ?... » (ACS P6 – 281).

« et puis également heu, parce que c'est vrai que y'a vraiment, enfin, les experts font presque eux-mêmes leur méthode heu donc bon nous c'est impossible mais heu... je pense qu'y a peut-être une enfin des étapes heu bien importantes ou heu qu'il faudrait mettre en place pour l'emploi du temps par exemple ou est-ce qu'y a pas un ordre entre heu est-ce qu'il faut pas mieux heu discriminer visuellement effectivement avant est-ce qu'y a pas des recherches là-dessus ou des choses un ordre dans les étapes pour apprendre à lire qui est plus... heu qui est prouvé, plus ou moins... » (ACS P7 – 503).

« C'est heu... parce que c'est vrai là on arrive on a notre classe mais... je pense pas qu'il y ait de normes mais est-ce que... quel niveau ils ont mes élèves ? qu'est-ce que je suis en droit d'attendre là ? de d'élèves de CP à Noël ? Et puis heu, donc moi j'ai mes collègues qui me disent oh tes CP ils sont bons, c'est vrai quand même ils arrivent à faire des remarques sur heu sur de la grammaire tout seuls ils arrivent à me faire des remarques donc heu, je pense qu'ils sont futés quoi mais alors mon élève qui est en difficulté, est-ce qu'il est en vraie difficulté ou est-ce que ben c'est juste un élève avec un niveau heu, moyen quoi » (ACS P8 – 92).

Enfin, malgré leur volonté d'aider les élèves les plus fragiles pour qu'ils ne décrochent pas, de les interroger pour qu'ils ne se sentent pas exclus, la gestion d'un cours double pose particulièrement problème aux novices : « ... j'peux pas m'permettre d'avoir là avec le cours que j'ai, avec les CM2 aussi j'peux pas m'permettre d'avoir heu, une demi-heure dans mon dans mon emploi du temps pour heu, un élève parce que j'ai pas que lui comme élève en difficulté hein, en CM2 j'en ai vraiment, j'en ai d'autres quoi. » (ACS P5 – 532). C'est sans doute ce qui explique en partie ce style d'accompagnement individuel dans le cadre collectif.

9.3.2.b. P1 : être aux côtés des élèves fragiles

Nous avons déjà dit que P1 profitait des temps de travail individuel, alternés aux temps collectifs pour se déplacer près des élèves en difficulté ou les regrouper près de lui (pour la dictée de syllabes en fin de séance). L'attention à ces élèves est remarquable d'autant plus qu'ils sont nombreux (un tiers des élèves sont pris en charge par le RASED) avec des difficultés importantes, voire très lourdes) et l'enseignant n'hésite pas à valoriser les bonnes réponses. Nous avons aussi observé que le manque de clarté cognitive des gestes de l'enseignant pouvait engendrer des malentendus, des obstacles, y compris dans la construction de représentations appropriées de l'acte de lire (« voir » et « regarder » sont plusieurs fois employés en lieu et place de « lire », de même que « ça fait quoi ? »). Par ailleurs, à de nombreuses reprises, les interventions incitent les élèves à se dépêcher, à entrer en compétition avec leurs camarades, l'aide apportée peut-être parfois très lâche ou ne pas aboutir du tout et pour une élève en grande difficulté, les exigences sont souvent réduites à des tâches de bas niveau (répéter la consigne, redire ce qu'a dit un élève, copier, compter). En fin d'année, nous observons un style identique : sollicitation de tous, de manière individuelle ou en petit groupe homogène, encouragements, retours positifs, valorisation des réussites, incitation à la rapidité, guidage non abouti si la difficulté s'avère trop importante. Les interactions montrent que les lecteurs précaires ne sont pas encore autonomes dans le décodage ; la tâche de lecture de texte est alors partiellement prise en charge par l'enseignant : il « souffle » les réponses, corrige les erreurs, propose le début de mot que les élèves complètent ou donne la fin du mot... « *pour gagner du temps* ». Les tâches sont adaptées (au niveau du support et du niveau de difficulté des questions de compréhension) parce que « *ce sont des enfants qui ont commencé, qui sont entrés dans la combinatoire mais le problème, ils n'ont pas tous enregistré tous les phonèmes donc et puis ils lisent de façon très hachée donc on est obligé de les aider, ils ont besoin d'appui, ils ont besoin de prises de conscience, ils sont en plus, pas du tout autonomes, donc on est obligé de les aider* » (ACS S2 – P1- 24) et en conséquence « *Si c'est la même activité ben je l dégrade un p'tit peu pour que ce soit pas le même degré de difficulté.* » (Id. 40). L'ensemble marque une grande préoccupation pour les élèves en difficulté ainsi qu'une volonté nette d'intégrer les lecteurs précaires au groupe classe sans constituer de groupes de niveau, de « *ne pas les laisser à l'écart* » pour « *leur donner un autre élan et puis les raccrocher à l'activité* » et ne pas les stigmatiser : « *donc houai là ce qui est intéressant c'est que bon elle elle participe aussi hein par sa lecture, bon elle est hésitante, je lui souffle, je sais très bien qu'elle a pas lu, hein que c'est pas de la*

lecture ce qu'elle m'a fait ni heu, c'est une façon aussi pour elle de s'intégrer à nouveau au projet et puis de ne pas l'abandonner dans un coin » (Id. 115). A la question posée sur le choix d'épisodes du film que l'on pourrait utiliser en formation, **P1** répond d'ailleurs en montrant son souci d'être souvent aux côtés des élèves en difficulté :

« Ouais ben c'est quand ils sont que quand je suis en soutien avec eux, en remédiation individuelle mais heu pfff ça ça dépend d'un jour à l'autre quoi je dirais hein tout ce qui est en remédiation individuelle ça peut heu heu j'leur montre que je suis là pour eux et que ben ça coûte quelque chose mais on doit on doit s'en sortir comme ça quoi voilà je sais pas le passage ouais peut-être heu je sais pas celui où je suis avec eux, y'en a plusieurs de toute façon hein » (ACS P1-S1-378).

9.3.2.c. **P2 : différencier pour faire « presque la même chose »**

Les interventions de **P2** visent aussi comme nous l'avons vu, à intégrer les élèves en difficulté au groupe classe par la sollicitation de l'attention, l'accompagnement, la valorisation des réussites mais par ses questions, l'enseignant cherche aussi à cerner l'origine des erreurs pour mieux y remédier, comme le montre d'ailleurs l'entretien :

« je pense que j'observe bien la manière dont ils travaillent et dont lorsqu'ils me posent des questions si je comprends pas tout de suite j'ai cette voix mais pourquoi il m'a posé cette question et alors l'expérience on peut pas dire ça aide tout de même on trouve des réponses plus vite on analyse des erreurs heu enfin toutes les erreurs souvent elles ont de la pertinence quoi ça c'est passé comme ça c'est parce que heu il a pas bien compris on comprenait pas de la même manière quoi je pense que je passe enfin j'ai toujours une oreille qui traîne pour écouter ce qu'ils disent quoi et essayer de comprendre pourquoi ils me disent ça... » (ACS P2 – S2 – 16).

Si l'on retrouve cette même préoccupation des élèves en difficulté, les séances montrent une organisation pédagogique en groupe de niveaux, les visées des tâches pour le groupe des élèves non lecteurs en fin d'année étant très différentes. Néanmoins, **P2** choisit aussi un ajustement didactique adapté à la zone proximale de développement des lecteurs précaires et un accompagnement dans la résolution de tâches qu'une partie de la classe réalisera en autonomie, *« /.../ en sachant qu'il faut que tous on fasse quelque chose pour la même cause j'ai envie de dire /.../ »* (Id. 110) *« et donc l'idée c'est nous on va lire pour répondre aux questions et donc on le remarque progressivement au fur et à mesure de la lecture on répond et ensuite bon alors nous on a fait on va s'assurer ensuite que vous avez bien que toute la classe a fait la même chose quoi »* (Id. 142). Le thème d'étude est commun à l'ensemble du groupe classe et pour la très grande majorité, c'est l'objectif qui reste commun,

les conditions pour y parvenir étant adaptées, essentiellement par un mode de guidage procédural et un dialogue didactique qui oriente l'activité cognitive des élèves. Pour **P2**, c'est sur la différenciation pédagogique qu'il importe d'orienter le regard en formation et pas seulement sur l'attention portée aux plus fragiles: « *montrer qu'on peut proposer presque la même chose mais avec des tâches différentes (Id. 241), des tâches pour ceux qui sont qui peuvent faire seuls à leur niveau et moi ben j'aide ceux qui ne peuvent pas encore tout à fait décoder et donc comme ça je trouve que tout le monde a travaillé et personne ne s'est ennuyé (Id. 242) ».*

9.3.2.d. **P3 : individualiser dans l'aventure collective**

Les interventions de **P3** auprès des élèves en difficulté marquent la même attention bienveillante que ses collègues, la même valorisation des réussites. Dans le cadre collectif, les élèves fragiles sont sollicités suivant leurs possibilités « *Donc chacun à sa place dans cette aventure collective hein, c'est un petit peu une généralité mais chacun va pouvoir apporter sa pierre* » (ACS P3-S1-57). Dans les séances vidéoscopées, nous avons vu que les tâches considérées comme prioritaires, notamment le décodage en début d'année, sont similaires mais que l'enseignant individualise, adapte le niveau de difficulté (progressif) et le guidage aux connaissances et difficultés supposées des élèves qu'il ne cesse d'encourager. L'étayage permet aux élèves d'avancer progressivement sans prendre en charge la totalité de la lecture, en formalisant des critères de réussite basés sur la lecture, en pratiquant des gestes de tissage « didactique », en orientant cognitivement les élèves pour qu'ils puissent réussir la tâche mais aussi prendre du recul sur les procédures engagées, chercher, réfléchir. En début d'année, l'enseignant va donc proposer des « *exercices très récurrents dans leur forme* » (ACS P3 – S1 – 159) que les élèves peuvent réaliser en autonomie pendant qu'il prend en charge un atelier. L'entretien montre aussi que **P3** a conçu une programmation des apprentissages très progressive en début d'année qui tient compte des difficultés que rencontrent les élèves dans l'apprentissage du lire-écrire et qu'il a pointées au cours de son expérience. Après la première période, des parcours seront aménagés pour les déchiffreurs (activités supplémentaires) mais tous suivent le « *même rythme de croisière* » de découverte des CGP. Néanmoins, en fin d'année, les élèves performants réaliseront plusieurs tâches et les lecteurs plus fragiles n'effectueront pas la tâche de réécriture d'un texte. L'essentiel pour **P3** semble être de réduire les écarts dès le début de l'année, en contribuant à ce que les élèves les plus faibles deviennent autonomes dans la maîtrise du décodage. Outre la compréhension des principes

généraux de la lecture-écriture, l'enseignant se satisfait qu'en fin d'année ils sachent « déchiffrer des petits textes », « copier sans erreur avec des stratégies » et encoder même s'il « leur manque encore des correspondances » (ACS P3-S2-174). Le discours de l'enseignant montre bien aussi son souci de développer chez ces élèves des attitudes métacognitives autant que d'acquérir les connaissances indispensables :

« /.../ bon on se rend compte aussi que la difficulté scolaire elle est beaucoup liée ça j'en suis convaincu depuis longtemps à des compétences intellectuelles générales qu'il faut développer hein dont c'est la mission de l'école de les développer mais qui sont liées à la mémoire qui sont liées à la à justement à ces notions d'explicitation de justification elle est liée au raisonnement elle est liée à la logique heu tout autant qu'à des connaissances voilà qu'à des connaissances sur l'écrit sur la langue sur les nombres voilà, donc des enfants dont aucun n'a heu même les plus faibles n'aurait n'ont à redoubler quoi parce que voilà ce que j'avais à leur apprendre je leur ai appris simplement /.../ » (Ibid.).

Pour **P3**, la différenciation passe donc prioritairement par une attention individuelle soutenue par un étayage important des élèves les plus fragiles afin qu'ils poursuivent avec les autres « cette aventure collective ». Pour la formation, il retient donc les passages qui montrent une organisation pédagogique qui permette à chacun de « cogiter sur sa tâche », qui organise l'étayage des plus fragiles par la « re décomposition » de la tâche « pour faire passer l'apprentissage voilà pour aboutir » (ACS P3-S2-182).

9.4. Synthèse partielle sur la prise en charge des difficultés et la gestion de l'hétérogénéité

L'analyse de la fréquence d'obstacles dans les différentes séances en début d'année montre qu'ils peuvent survenir du fait

- d'une mauvaise appréciation des connaissances et des difficultés des élèves (surtout les novices) ;
- de la nature de la tâche. Le déchiffrage du texte est source de nombreux obstacles notamment dans les séances menées par les novices. Les difficultés proviennent surtout du décodage de mots contenant la nouvelle CGP, objet d'étude du jour. Les tâches de conscience phonémique, par l'habillage de la tâche, la forme de l'activité

(devinettes, jeux) sont aussi génératrices de difficultés. Cela pose la question de l'efficacité de méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture à entrée phonémique ;

- de la complexité de la tâche, comme l'encodage de mots ou de syllabes qui nécessitent de nombreuses ressources attentionnelles et des connaissances sur le code bien assurées ; elles permettent toutefois un investissement cognitif des élèves source d'apprentissages et de « savoirs explicites » ;
- de la clarté cognitive des gestes didactiques des enseignants, qui malgré ce que l'on aurait pu croire, n'est pas une caractéristique de tous les (des seuls) experts ;
- d'un accroissement des écarts entre les « bons » et les « mauvais » lecteurs en fin d'année quand ces derniers doivent déchiffrer un texte ;

Néanmoins tous les enseignants cherchent à prendre en compte les erreurs qui s'inscrivent dans les apprentissages visés et portent une attention particulière aux élèves les plus fragiles dans les phases d'apprentissages menées dans un cadre collectif.

Pour aider les élèves à dépasser les obstacles et à résoudre les difficultés, les gestes des enseignants ne sont pas tous de même nature, certains contribuant plus que d'autres à accéder aux significations de l'élève, aux procédures et raisonnements qu'il mobilise, à traiter les erreurs quand d'autres visent la performance ou la réussite de la tâche. Nous en avons fait l'inventaire.

Les modes de guidage montrent aussi des différences. Certains enseignants mettent en place un processus d'étayage proche de celui que décrit Bruner quand d'autres se contentent de cadrer fortement l'activité pour que la tâche soit réussie. Nous avons observé de tels gestes professionnels chez **P6**, enseignant néo-titulaire qui s'inspire clairement de la pratique de **P3**. Toutefois, sa connaissance fine des difficultés et du niveau des élèves mais aussi des savoirs de la discipline, des priorités et des composantes de l'apprentissage indispensables à maîtriser permettent à cet enseignant d'étendre le mode opératoire. Outre les gestes fondamentaux de l'étayage, on observe des gestes de tissage didactiques entre activités et connaissances, entre les savoirs, de formalisation des critères de réussite de la lecture-écriture, d'orientation cognitive des élèves, d'invitation à prendre du recul sur les procédures qu'ils engagent de nature à traduire une grande expertise, au-delà du style de l'enseignant.

Synthèse de l'analyse de contenu des séances

Avec l'analyse des synopsis des séances nous avons pu dégager des objets d'étude communs mais des stratégies didactiques différentes. Nous avons pu noter des logiques didactiques plus ou moins cohérentes, des formes scolaires d'apprentissage du lire-écrire génériques mais qui semblaient mal appropriées par les enseignants novices et une prise en charge différente des lecteurs précoces. Il nous fallait aller plus loin pour décrire plus finement les gestes professionnels et tenter de dégager des concepts organisateurs, des observables sur lesquels s'appuient les enseignants dans des classes de situations données révélateurs de formes d'expertise. Nous avons donc choisi d'analyser le contenu des séances en codant le discours des enseignants selon les catégories de notre « grille de lecture ».

Le corpus constitué de plus de treize mille observations dont un peu plus de huit mille interventions « enseignant » a donc été traité à l'aide du logiciel Sphinx. Une première analyse empirique montre peu de différences statistiques entre les séances du point de vue du nombre d'observations mais des niveaux de richesse et de banalité des discours des enseignants significativement différents. En moyenne, dans les phases d'apprentissage du lire-écrire, le discours des novices est moins riche et plus banal que celui des experts.

On remarque par ailleurs que la structure de la classe en cours double a un impact sur le nombre d'observations consacrées aux seuls élèves de CP. L'analyse des synopsis montrait déjà que la gestion d'un cours double pouvait influencer sur la structure des séances (l'organisation temporelle, les types d'activités) et sur leur cohérence interne. On observe aussi des différences significatives entre les enseignants quant à la part des observations relevant d'une phase d'apprentissage du lire-écrire. Une part moindre de périodes d'apprentissage du lire-écrire dans les séances peut être motivée par des choix pédagogiques et didactiques (consacrer beaucoup de temps à la maîtrise de la langue orale, par exemple pour P2) ou par la nécessité de faire la classe avec les élèves de l'autre niveau. La gestion d'une classe à cours double est une tension forte pour tous les enseignants néotitulaires mais la part plus faible du nombre d'observations consacrées aux apprentissages du lire-écrire dans les séances de deux néotitulaires (P7 et P8 ont une classe de CP-CE1) n'apparaît pas comme une préoccupation dans l'entretien. Dès lors, la question de la régularité de ces pratiques interroge sur la répartition des apprentissages dans une classe de CP/CE1, réputée difficile, et sur les obstacles que cela peut constituer pour les enseignants débutants comme pour les

élèves. Si les pratiques observées se réitérent dans la journée et tout au long de l'année, les opportunités d'apprendre en classe de lecture seraient donc moindres pour les élèves de CP d'une classe à double niveau et cela pourrait être préjudiciable pour les élèves les plus fragiles.

Une analyse plus fine de la macro catégorie « **gestion de classe** » nous a permis de cibler des gestes professionnels révélateurs de formes d'expertise susceptibles de favoriser un climat et un milieu favorables aux apprentissages. Certains maîtres formateurs, P2 et P3 se distinguent d'ailleurs nettement de leurs collègues avec plus de 40% de leurs interventions codées dans cette catégorie. Ainsi, nous avons pu montrer que la question de la « **gestion matérielle** » en classe de CP n'est pas anodine et pourrait contribuer, dans le cadre de la formation initiale, à un développement professionnel plus rapide. C'est d'autant plus important que cette gestion matérielle lorsqu'elle est anticipée participe à un gain de temps et d'efficacité notamment pour éviter la dispersion de l'attention et une centration plus rapide des élèves sur la tâche et les objets de savoir. Par ailleurs, la « **gestion du temps** » est une préoccupation partagée par tous et ne différencie pas significativement les enseignants mais on retrouve, notamment chez trois maîtres-formateurs, cette volonté de « gagner du temps » pour les apprentissages en incitant leurs élèves, individuellement, surtout les plus fragiles, à entrer sans retard dans la tâche. Ce geste professionnel relève des organisateurs permettant de gérer l'hétérogénéité des rythmes de travail, là encore par anticipation, et de garder ces élèves dans l'avancée didactique du collectif. Les résultats d'une analyse plus fine de la manière dont les enseignants gèrent **l'atmosphère** de la classe (Bucheton & Dezutter, 2008, *Op. Cit.*) nous montrent que les experts ont aussi développé un geste professionnel qui leur est spécifique, notamment dans les phases d'enseignement-apprentissage de la lecture. Ils interviennent plus souvent que les novices auprès de leurs élèves, pour capter et maintenir l'attention de chacun et la recentrer sur les apprentissages, de manière différente mais la plupart du temps en les interpellant individuellement, soit en les nommant, soit en s'approchant d'eux. On constate aussi le développement de certaines de ces compétences chez un enseignant novice (P6).

Nous avons ensuite analysé les phases dédiées à **l'apprentissage de la lecture-écriture**. Toutes les tâches, dont certaines inscrites dans le genre scolaire ne sont pas également génératrices de « savoirs explicites ». En début d'année, les observations relevant de **l'étude du code** sont très largement majoritaires et l'on observe une préoccupation

moindre pour la construction explicite du sens d'un texte. La lecture-découverte d'un texte semble bien être un prétexte à l'étude du code alphabétique.

En moyenne, les opportunités d'apprentissages dans le domaine du code sont plus nombreuses dans les séances des experts, les gestes professionnels sont significativement plus explicites et donnent lieu à plus d'occasions de construire des savoirs. Néanmoins, un enseignant néo-titulaire, P6 se démarque de ses collègues par des gestes professionnels, similaires à ceux de P3 et par l'expression de « savoirs explicites » plus fréquemment que dans les séances d'autres experts. Nous avons pu faire l'inventaire des gestes professionnels qui favorisent l'émergence de « savoirs explicites » que nous avons caractérisés.

En début d'année, apprendre comment on fait pour comprendre un texte narratif n'est jamais enseigné dans les séances que nous avons observées. Les habiletés nécessaires à la compréhension du texte se construisent dans l'activité de déchiffrage du texte, par un jeu de questions-réponses et de devinettes. Une analyse des entretiens devrait nous aider à clarifier les intentions réelles des enseignants.

Notre analyse empirique des résultats du codage des séances des maîtres-formateurs en fin d'année nous conduit à corroborer ce que nous avons décelé avec l'analyse des synopsis. Elle révèle, par l'expression et la nature des savoirs de la lecture-écriture dans les séances de chaque PEMF, des stratégies didactiques et des modes opératoires plus ou moins proches. La nature du projet de lecture de poésies entrepris par **P4** et le pilotage didactique de la séance laissent peu de place à la construction de savoirs explicites. Pour **P1** et **P2**, c'est le travail d'élaboration collective de la compréhension locale puis globale du texte narratif, le guidage de l'enseignant dans le cours de la lecture et le pilotage des interactions qui vont autoriser le développement d'habiletés et de connaissances, intégrées à l'activité de lecture. Les savoirs rendus explicites par les gestes des enseignants dans le cours de la séance ne sont toutefois pas clairement formalisés et institutionnalisés comme des composantes indispensables à la compréhension. En revanche, certains que nous avons listés, le sont dans la séance de **P3** au cours d'activités décrochées de la lecture d'un texte.

Le repérage des obstacles dans le cours des séances a surtout montré qu'ils étaient liés à la clarté cognitive des gestes de l'enseignant, à une appréciation incertaine des connaissances et des difficultés des élèves (pour les novices) et que certaines tâches sont plus que d'autres sources de nombreux obstacles. Lors de la lecture-découverte d'un texte en début d'année, les novices sont très souvent confrontés aux difficultés des élèves qui doivent

décoder des mots contenant la correspondance grapho-phonétique étudiée. Des tâches de « chasse au son », par leur habillage ou le support choisi sont aussi source d'échecs et l'on peut s'interroger sur leur efficacité. D'autres encore, comme l'encodage de syllabes ou de mots, bien que complexes pour les lecteurs les plus fragiles sont en revanche source de savoirs rendus explicites par l'utilisation de lettres mobiles et l'étayage pratiqué par les enseignants (P3 et P6).

Ce pointage de l'apparition des obstacles nous a aussi permis de caractériser les gestes des enseignants pour aider les élèves à les dépasser, notamment par des interactions de tutelle. Si tous les enseignants sont attentifs à ce que tous leurs élèves réussissent la tâche prescrite, la nature du processus d'étayage des élèves en difficulté diffère selon des degrés d'expertise. L'intérêt pour les significations de l'élève, les feed-back, les verbalisations des procédures, les incitations à anticiper, réfléchir, revenir sur son action et le résultat de l'action, les gestes de tissage, de formalisation des critères de réussite dessinent un modèle opératif susceptible de faire la différence dans l'acquisition des apprentissages et dans le gain d'autonomie.

L'analyse de données textuelles des entretiens d'autoconfrontation devrait nous aider à mieux cerner encore les stratégies didactiques des enseignants, leurs préoccupations et les priorités qu'ils se donnent, en définitive à clarifier encore « *l'architecture complexe des cadres multiples, déclarés ou non, qui structurent les prises de décision et les ajustements dans l'action* » (Bucheton, 2008c, p. 308). Quelles conceptualisations des situations les entretiens font-ils advenir ? Les représentations des enseignants départagent-elles experts et novices ? Peut-on identifier des savoirs professionnels, des systèmes organisateurs, des configurations potentiellement favorables à un développement professionnel ?

Chapitre 10. Une analyse des entretiens avec ALCESTE : des « univers de pensée » révélateurs

Jusqu'à présent, les entretiens nous ont permis d'éclairer l'analyse des séances que nous avons faite à partir des synopsis et de dévoiler des concepts pragmatiques, des modèles opératifs spécifiques de certaines situations d'E/A de la lecture à partir des gestes professionnels observés. Nous voudrions maintenant passer au peigne fin le corpus de données constitué des différents entretiens d'ACS. Nous ne poursuivons pas ici les mêmes objectifs que ceux de la clinique de l'activité à qui la méthodologie de l'entretien d'autoconfrontation a été empruntée. Il ne s'agit donc pas d'analyser comment se révèle et se retravaille l'activité des enseignants au travers du « développement discursif » de chaque entretien (Clot & Faïta, 2000b). Si nous sommes convaincue que dans un cadre d'autoconfrontation à sa propre pratique, le dialogue du chercheur avec l'enseignant est une instance de développement et permet à ce dernier de « travailler sur lui-même » dans une autre forme d'activité, nous pensons aussi qu'une analyse des données textuelles de l'ensemble du corpus peut éclairer, venir corroborer nos précédentes analyses, dévoiler des préoccupations, des thématiques partagées ou non par les enseignants. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser le logiciel Alceste dont nous avons précédemment présenté le fonctionnement.

Rappelons toutefois rapidement la manière dont le logiciel traite le corpus pour cerner au mieux le processus d'analyse. Lorsque le corpus est suffisamment volumineux, le logiciel Alceste utilise deux classifications descendantes successives sur les unités du texte qu'il aura déterminées en fonction de notre balisage (les enseignants sont repérés). Dans le même temps il fait varier légèrement la longueur de chaque unité de texte (les « unités de contexte ») pour assurer la stabilité des classes terminales, ceci pour écarter d'éventuelles variations dues au découpage du corpus. Ces classes représentent des « mondes lexicaux » regroupant le vocabulaire, les idées, les thèmes dominants du corpus. Alceste ne donne pas le sens d'un texte mais détermine l'organisation des éléments qui le constitue.

« L'objectif d'une analyse "Alceste" ne peut être l'étude d'un objet particulier qui se trouverait enfoui dans les textes mais d'étudier comment un Sujet se constitue à travers son propre tissage, à travers ses ancrages, ses écarts, ses insistances, ses redites, ses échappements. Le

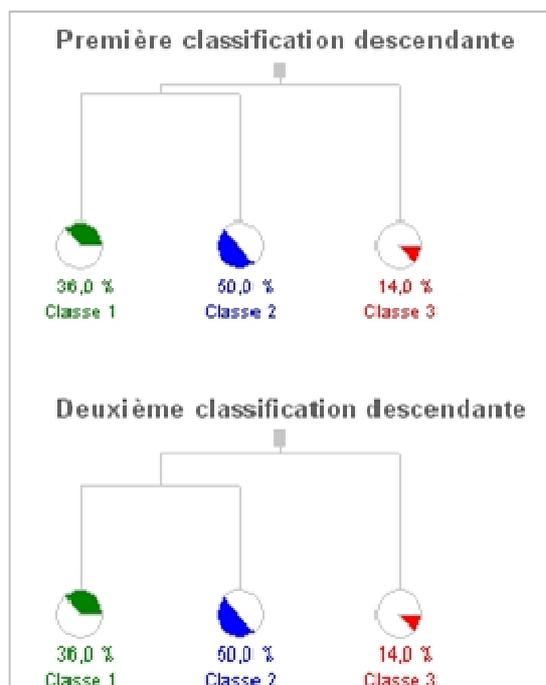
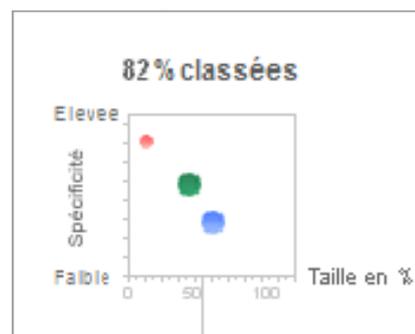
mot "sens" n'exprime, selon ce point de vue, que ce par où un Sujet est passé pour poursuivre son énonciation. » (Reinert, 2000)

Dans chaque classe les fragments de texte ou unités de contexte (unités de contexte élémentaire⁸⁰) issues du découpage d'Alceste, sont triées suivant leur khi2 d'association dans la classe, c'est-à-dire suivant la présence significative de certaines formes et leur rapport de proximité ou d'éloignement aux différentes parties du corpus. Chaque classe devrait donc être le reflet de « mondes sémantiques » renvoyant à des préoccupations, des priorités, des thématiques, communes aux enseignants ou spécifiques, qui peuvent nous aider à dessiner les contours de différentes formes d'expertise.

10.1. Les entretiens d'ACS après les séances de début d'année

10.1.1. Trois « univers de pensée »

Après traitement du corpus constitué des entretiens d'autoconfrontation simples réalisés en début d'année, Alceste dégage trois classes avec 82% d'unités de contexte élémentaires⁸¹ (désormais UCE) classées. En règle générale,



pour avoir une bonne analyse

du corpus, le pourcentage des UCE classées doit être *a priori* supérieur à 70%.

L'arbre de classification descendante ci-contre montre qu'une petite partie du corpus (14%) a déjà été écartée et constitue une classe (classe 3) qui se distingue très nettement du reste du corpus. Le texte restant a ensuite été séparé en

⁸⁰ Dorénavant nous emploierons l'acronyme « UCE. » (ou « uce ») pour « unité de contexte élémentaire », c'est-à-dire les segments de texte constitués par Alceste.

⁸¹ L'unité de contexte élémentaire est l'unité statistique de base d'Alceste.

deux autres classes dont l'une (la classe 2) comporte la moitié des UCE du corpus. Evidemment, le discours des enseignants lors des autoconfrontations est très dépendant du contenu des séances puisqu'il s'agit de commenter sa pratique. Mais le questionnement d'explicitation visait aussi à élargir le discours pour accéder à un réel de l'activité qui dépasse le cadre de la séance. En conséquence, on peut s'attendre à ce que ces trois classes reflètent des représentations communes à tous ou à certains enseignants dans trois domaines distincts. Par ailleurs grâce à l'analyse des synopsis des séances, nous avons vu des structures de séances diverses, des formes de travail communes, des dispositifs et des logiques didactiques différents même si en début d'année la maîtrise du code alphabétique reste un objectif central et commun à tous. On peut donc s'attendre aussi à ce que ces trois classes fassent apparaître des mondes lexicaux relatifs au genre professionnel (la classe, l'enseignement-apprentissage, les élèves, la gestion de classe, le matériel...), aux situations d'enseignement qui ont toutes en commun l'apprentissage du lire-écrire (et donc aux objets didactiques traités dans les séances) mais aussi aux préoccupations des enseignants. Voyons ce que représente chacune d'entre elles en analysant tout d'abord celle qui regroupe le plus d'unités de texte du corpus, la classe 2.

10.1.2. La classe 2 : une représentation fonctionnelle de la tâche de lecture-découverte de texte

C'est sans étonnement que nous retrouvons dans cette classe des cooccurrences et unités de contexte qui contiennent les mots ci-contre⁸² appartenant tous au champ sémantique de la lecture. Ils sont présentés avec entre parenthèses, la référence du Khi2⁸³ et l'effectif, le nombre d'UCE de la classe qui contient la forme. Ils sont aussi associés à d'autres mots qui caractérisent la démarche générique de lecture-découverte de texte que nous avons précédemment décrite. On y retrouve donc des

mot (84-325) ; texte (66-171) ; phrase (53-112) ; sens (26-86) ; ecrit (24-76) ; lis (23-28) ; lecture (18-119).

⁸² Nous présentons les mots les plus représentatifs de la classe. L'ensemble des mots peut être retrouvé dans les documents constituant une partie du rapport d'Alceste en annexe 13....

⁸³ Merci à Jean Vincent, professeur de mathématiques à l'IUFM de Reims Champagne-Ardenne pour ses éclaircissements : les Khi2 dans Alceste sont calculés sur des tableaux 2x2 (présences / absences). Le nombre de degrés de libertés est donc de 1. Si l'on se réfère au tableau de significativité du Khi2, on constate qu'il est significatif à 90% à partir de 2,2 et à 95% à partir de 3,8.

objets comme le mot « image » (51; 71), les enseignants s'appuyant sur l'image du manuel ou plutôt du « livre » (9; 28) de lecture pour déchiffrer le texte et découvrir l'« histoire » (11; 30). C'est aussi « toute une histoire » ou bien « une autre histoire »...

Plus intéressant de notre point de vue sont les verbes associés à cette classe. Rien d'étonnant à ce qu'on retrouve en bonne place le verbe « lire » (39; 33) et ses différentes déclinaisons (lis, lit) mais là où on pouvait s'attendre à voir le mot « déchiffrer » ou « décoder » puisque c'est une tâche principale lors d'une lecture-découverte de texte, le premier verbe représentatif des discours de la classe est « essayer » (27; 87). On « essaye » de lire ou de relire, de « voir ce qu'on peut faire », de « le travailler d'entrée », « d'amener du sens », de « comprendre », de « deviner l'histoire »... Il s'agit encore de « montrer » (16; 37) des mots, l'image, de « montrer » que « l'écrit sert à quelque chose », qu'il y a du sens, pourquoi on a besoin de lire, ce qu'ils savent, « comment ça s'inscrit » et puis d'« entourer » (15; 26), de « regarder (15; 54) les mots, l'image, les syllabes (étant entendu que le mot « regarde » peut être aussi utilisé par l'enseignant pour regarder la vidéo, un livre...). On peut encore y associer le verbe « connaître » (17; 61) dans la mesure où les élèves « connaissent » ou non des mots, des lettres, mais pas les verbes « identifier » ou « reconnaître ».

Une classification ascendante représentative de la classe 2 reflète bien les associations de mots dans les segments et leur importance dans le corpus. Elle révèle le « monde lexical » caractéristique de la lecture découverte de texte, c'est-à-dire de la représentation fonctionnelle (Leplat, 1985) que ces enseignants ont construite et qui s'exprime dans leur discours.

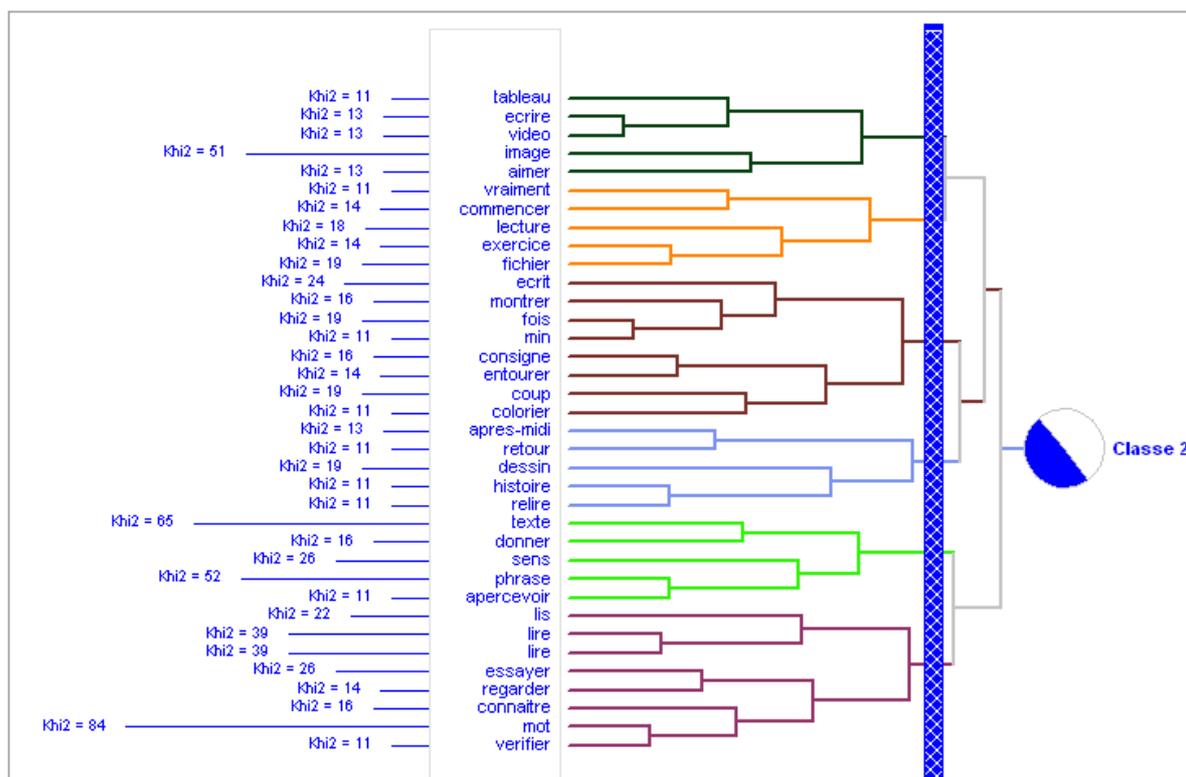


Figure 2: Classification ascendante hiérarchique de la classe 2 (sur 50 mots)

Selon Leplat, une *représentation fonctionnelle* permet d'assurer le guidage de l'action. Elle est évolutive, se construit dans et par l'expérience et se caractérise par la « finalisation », la « sélectivité », « la déformation », « l'instabilité du contenu » et « l'absence possible de scientificité », (*Ibid.*). A partir des UCE de la classe 2, nous pouvons observer que cette *représentation fonctionnelle* de la tâche de lecture-découverte d'un texte est finalisée par un ensemble de buts : donner aux élèves (« enfants », « gamins ») un sens à l'activité de lecture en les rendant acteurs, essayer, et réussir à lire un texte en s'appuyant sur une illustration (« l'image » du texte), en repérant les phrases, en identifiant les mots pour comprendre l'histoire, et intégrer à la tâche différents apports (notions de mots, phrase, majuscule, lexique...). « L'instabilité du contenu » que constitue cette représentation de la lecture-découverte de texte (une tâche collective qui peut durer parce que les élèves n'ont pas toutes les connaissances et qui peut développer de l'agitation) est réglée par un équilibre entre recherche de motivation, rituel de la démarche (notamment l'interrogation des élèves tour à tour), ou par des changements dans ce rituel. L'absence de scientificité est ici marquée par une absence de recours au lexique de la discipline dans le discours des enseignants et par une absence de référence à des savoirs théoriques. Dans le vocabulaire dominant de cette classe on n'observe jamais de mots tels que « déchiffrer », « combiner », « associer » qui pourraient

être associés au travail sur le code pourtant largement majoritaire dans les situations de découverte de texte. On ne discerne pas non plus de lexique de la discipline révélateur du travail sur la compréhension d'un texte, notamment le mot « compréhension ». L'observation de l'ensemble des formes du corpus montre que le mot « comprendre » n'est pas significatif d'une classe particulière (on le trouve dans toutes les classes) et que le mot « compréhension » apparaît significativement dans la classe 3. Le verbe « essayer » est aussi révélateur du vocabulaire utilisé par les débutants (essayer de faire, de voir,...), comme le verbe « apercevoir » (11; 14). L'UCE suivante est à ce titre la plus représentative ⁸⁴:

uce n° 1439 Khi2 = 19 (*Ens_P5 *cat_neotit) :

« on *lit* on *essaye* de de se fixer sur les *mots* qui sont *difficiles* on *essaye* de voir ce qu' on peut faire avec et ensuite on *essaye* de *relire* pour *remettre* du sens et y a un *moment donné* je me *rappelle* là où j'étais satisfait c'est que le personnage de l'*histoire* /»

C'est en général un lexique que l'on pourrait qualifier de sens commun, avec un niveau de langue assez familier (majoritairement chez P5) qui révèle une grande difficulté à utiliser le lexique de la discipline et à formuler ou décrire, nous dirions précisément et techniquement, ce qu'est pour ces enseignants, la lecture-découverte d'un texte.

C'est donc sans étonnement que l'on retrouve dans cette classe les enseignants qui ont pratiqué une lecture-découverte de texte dans les séances vidéoscopées et de manière très significative la catégorie des néo-titulaires (112; 683), notamment P8 (96; 227) - 61% de l'ensemble des UCE relevant de son discours sont dans cette classe - et P5 (21; 228)⁸⁵. Nous avons vu, avec l'étude des synopsis, la grande préoccupation que montrait P8 pour organiser une lecture-découverte de texte articulant le travail sur le code et l'élaboration pas à pas, de la compréhension du récit. Nous avons déjà décelé que les savoirs, pourtant nombreux qui s'expriment dans le cours de cette étape ne sont pas théorisés, ils « font partie de la lecture ».

Certains mots de cette classe correspondent aussi à des attributs de la forme scolaire comme « fichier » (19; 34), « dessin » (19; 29) (ou « dessiner »), « consigne » (17; 32),

⁸⁴ Les mots en caractère gras sont significatifs de la classe 2. L'orthographe a été rétablie pour plus de lisibilité (rajout des apostrophes et des accents).

⁸⁵ Rappelons que nous n'avons pas observé de séance de lecture-découverte de texte dans la classe de P7 mais que les situations mises en œuvre n'étaient pas plus commentées en référence à des éléments théoriques.

« exercice » (15; 51) mais reflètent plus des formes d'activités que des savoirs relatifs à l'apprentissage de la lecture.

Au final, c'est une représentation fonctionnelle de la lecture-découverte de texte synchrétique, assez floue et sans référence à des savoirs théoriques.

Dans cette classe sont significatives aussi des expressions autour du mot « coup » (19; 46), comme « du coup », « pour le coup », « un coup », « dans le coup » qui, si l'on observe les segments dans lesquels ils sont employés, marquent des formes d'improvisations, de constats rétroactifs établis lors de l'entretien d'autoconfrontation : « *du coup je lui ai demandé de me nommer les mots* » ; « *dans lesquels on entendait pas/ b/ et du coup je lui ai dit maintenant tu colories mais que en bleu* » ; « *je sais pas, j'ai lu à l'envers du coup heu parce-que ça encore une fois j'avais pas anticipé ça* » ; « *ah oui, ils me reprennent parce-que du coup ils ont pas compris et est-ce-que j'ai capté l'attention* »...

Ce qui nous paraît intéressant à noter c'est aussi que l'on retrouve la présence significative du maître-formateur **P1** (31; 208) dans ce monde lexical. Après une lecture attentive des UCE extraites de son discours et classées dans ce « profil », on peut dire que c'est son attachement à donner du sens à la lecture de mots et de texte que nous avons déjà pointé, mais aussi la référence à l'activité, à la motivation des élèves, au dessin, au tableau, ainsi que son niveau de langue qui le rapprochent des néo-titulaires :

uce n° 237 Khi2 = 12 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

« *9a fait partie de je dirais de c'est un **exercice** qui permet de montrer que l'**écrit sert à quelque chose** il sert à **dessiner** hein c'est une fonction de l' **écrit** par exemple heu c'est pas systématiquement moi qui le **dessine** je **fais** des **fois** l' inverse je **donne** le **dessin**/ »*

uce n° 148 Khi2 = 14 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

« *et tu **regardes** la première **consigne** du **fichier**, c'est ça c'est lis la **phrase** ou **repère** des **mots** on sait pas **ce que** ce vocabulaire là. on leur **demande** dès les premières **consignes** de le **faire** et je m'étais dit maintenant je vais **essayer** de le travailler d'**entrée**. »*

Il nous semble aussi que c'est un rapport particulier aux élèves, une conception de l'enseignement-apprentissage que nous qualifierions d'affective qui les rejoint. Le mot « aimer » est d'ailleurs significatif de la classe et l'extrait suivant illustre notre propos :

uce n° 242 Khi2 = 10 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

« ***écris** donc là j'ai pensé j'ai **réussi** à lire **hop** j'ai plus à l'**écrire** je vais le **dessiner** **quoi** et la je me **fais plaisir** c'-est aussi je me **fais plaisir** par-rapport a **ce que** j'ai lu »*

Nous remarquons aussi que la construction explicite du sens global du texte n'apparaît pas comme une préoccupation centrale conformément à nos précédents résultats. Nous verrons si l'une des deux autres classes se rapporte au « monde lexical » du traitement du code.

Signalons aussi la présence moins significative de **P4** et de **P7** qui n'ont pas réalisé de lecture découverte de texte. Ce sont les références à la motivation des élèves, l'accès au sens, l'utilisation de l'image, du fichier, des exercices... c'est aussi le niveau de langue et l'évocation de pratiques d'enseignement qui sont très proches :

uce n° 2168 Khi2 = 10 (*Ens_P7 *cat_neotit)

« ils essaient de deviner l'histoire, par-rapport à l'image voilà »

On note aussi une absence très significative de **P3** et de **P2** dans cet « univers de pensée ». Attachons-nous maintenant à l'analyse du discours dominant de la classe 1.

10.1.3. La classe 1 : « moi, mes élèves et ma classe », représentation du travail de professeur des écoles et gestion de classe

C'est une classe que nous dirions assez hétérogène parce qu'elle touche à plusieurs thématiques. Néanmoins les formes les plus représentatives de ce « monde lexical » caractérisent assez nettement la représentation que les enseignants ont de leur travail (nous pouvons dire de leur poste de travail). De nombreux marqueurs de la personne comme « moi » (me, m'), « mon » ou « ma » (ma classe, voix, collègue, façon de faire, méthode...), « mes » (élèves, collègues, CP, CM2...) indiquent que l'enseignant se situe dans son environnement de travail (« enseigner ») et reflètent des préoccupations personnelles, centrales dans leur activité. On peut penser qu'elles sont partagées puisqu'on y retrouve des extraits du discours de tous les enseignants même si on note la présence plus ou moins significative de trois enseignants: **P2** (103 ; 106), **P6** (26 ; 111) et **P7** (2 ; 105) et que les enseignants **P3** et **P8** se démarquent par une absence significative (surtout P3).

Le mot « classe » (71; 110), comme le mot « groupe » (47; 52), les deux formes les plus représentatives de ce « monde lexical » sont associés à « gérer » ou « gestion ». Il s'agit de gérer la classe, le groupe, l'hétérogénéité, la diversité, le niveau des élèves dans la classe, mais aussi de gérer un cours double (notamment pour les néo-titulaires), de gérer le temps, le

matériel, le tableau, de gérer des problèmes, de gérer dans l'urgence. Le « concordancier » de la forme « gerer », c'est-à-dire son environnement textuel en est une bonne illustration :

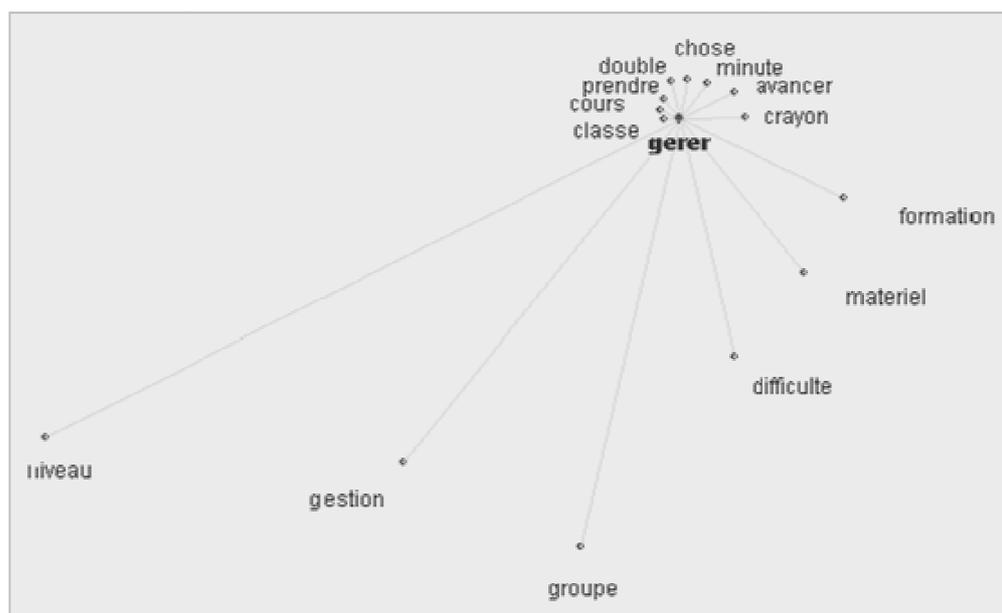


Figure 3: Réseau de la forme « gerer » dans la classe 1

La présence du mot « élève » est aussi significative (vs « enfant ») de cette référence au « métier », la plupart du temps pour pointer le fait que l'enseignant « se consacre » aux élèves en « difficulté », qu'il ne sait pas quelles « difficultés » ils rencontrent ou qu'il se confronte à des « difficultés » de « comportement » ou d' « apprentissage », voire de langue. La question de la gestion de l'hétérogénéité apparaît donc (et les questions de la chercheuse au cours de l'entretien y ont sans doute contribué) mais plutôt autour de la question du « temps », de l' « autonomie » des élèves, de ceux qui sont « en avance » ou « en difficulté » et de la gestion d'un cours double. :

uce n° 2460 Khi2 = 21 (*Ens_P8 *cat_neotit) :

« Voila rien qu'en regardant le film heu ensuite au niveau de la gestion de la classe. Effectivement j'ai un double niveau, c est des CP CE1 donc c'est des élèves qui ont une autonomie très relative »

uce n° 2520 Khi2 = 19 (*Ens_P8 *cat_neotit) :

« je-pense qu'ils sont futés quoi mais alors mon élève qui est en difficulté, est-ce qu'il est en vraie difficulté ou est-ce-que ben c'est juste un élève avec un niveau heu, moyen quoi »

Notons au passage que la forme « difficulté » (26; 64) apparaît de manière significative dans cette classe contrairement à « difficile » que l'on retrouve dans les trois classes déterminées par Alceste, et qu'elle n'est pas l'apanage des novices.

uce n° 708 Khi2 = 29 (*Ens_P2 *cat_pemf) :

« public d'élèves pour certains en difficulté. dans ma classe aussi à-côté de la difficulté extraordinaire j'ai envie de dire qu'il y a de la difficulté qui est liée à la date de naissance parce-que c'est pas la même chose d'être un enfant né en CP au mois de janvier qu'un enfant/ »

uce n° 186 Khi2 = 18 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

« c'est ceux qui ont besoin d'aide ceux qui sont les plus forts je dis pas bon mais les plus forts les plus en avance etc. mais eux c'est-vrai que ça me pose un problème moi dans ma classe je sais jamais si je dois heu faire un groupe de niveau on en est toujours aux mêmes choses hein groupe/ »

Plusieurs marqueurs montrent l'importance de la référence au « temps » (« minute », « aujourd'hui », « année », « mois ») qui est aussi un temps didactique quand il faut « consacrer du temps », « prendre du temps », « avancer au même rythme », « avancer avec les mêmes objectifs », faire « avancer le groupe », « dans le manuel », « coûte que coûte ».

L'importance du « matériel » (18; 23) avec lequel on « fonctionne » est notable, surtout le « crayon » (36; 38) qu'il faut « tailler » (contrairement au mot « cahier » que l'on retrouve dans les trois classes d'Alceste). Il faut donc toujours « avoir du matériel » à disposition et sa gestion prend du temps.

C'est aussi un métier de communication, où l'on « discute » (23; 18) avec les « collègue(s) », les « parents », l'enseignant du « RASED » ou de la « CLIN », voire avec l'« inspecteur » à qui il faut « rendre » des « compte(s) » (notamment par le truchement des « évaluations » de « circonscription » CP). Un métier où l'on se « pose » des questions, qui « pose » « souci » ou des « problèmes », plein de « choses » à gérer, à se dire, des « choses » à redire...

uce n° 2121 Khi2 = 28 (*Ens_P6 *cat_neotit) :

« quand je vois l'an dernier on était dans une école 4 classes avec que des collègues heu qui étaient avec moi en formation bon, forcément quand on a des choses à se dire on se les dit plus facilement, je peux comprendre que parfois en ville aussi heu, on ait du mal à échanger et puis que selon les susceptibilités de chacun heu, oh pour qui tu te prends de me dire ça. »

Enfin pour des raisons qui sont sans doute dues à la situation d'observation et au statut de débutant ou de maître-formateur la « formation » revêt aussi une place certaine.

uce n° 1635 Khi2 = 15 (*Ens_P5 *cat_neotit) :

« j'arrive à gérer a peu près oh je-pense que si j' avais un maitre formateur qui venait dans ma classe il aurait beaucoup de choses à redire mais heu, sur la gestion de mon cours double ou j' en suis moi dans mon avancée heu, »

uce n° 1661 Khi2 = 14 (*Ens_P5 *cat_neotit) :

« alors c'est bien parce-que on nous explique à la formation que c'est bien de se poser des questions l'enseignant doit se poser des-questions mais heu je vous promets que le jour de la rentrée on n' a pas le temps trop de se poser de questions, »

L'arbre de classification ascendante ci-dessous complète l'analyse en dessinant les agrégations de formes :

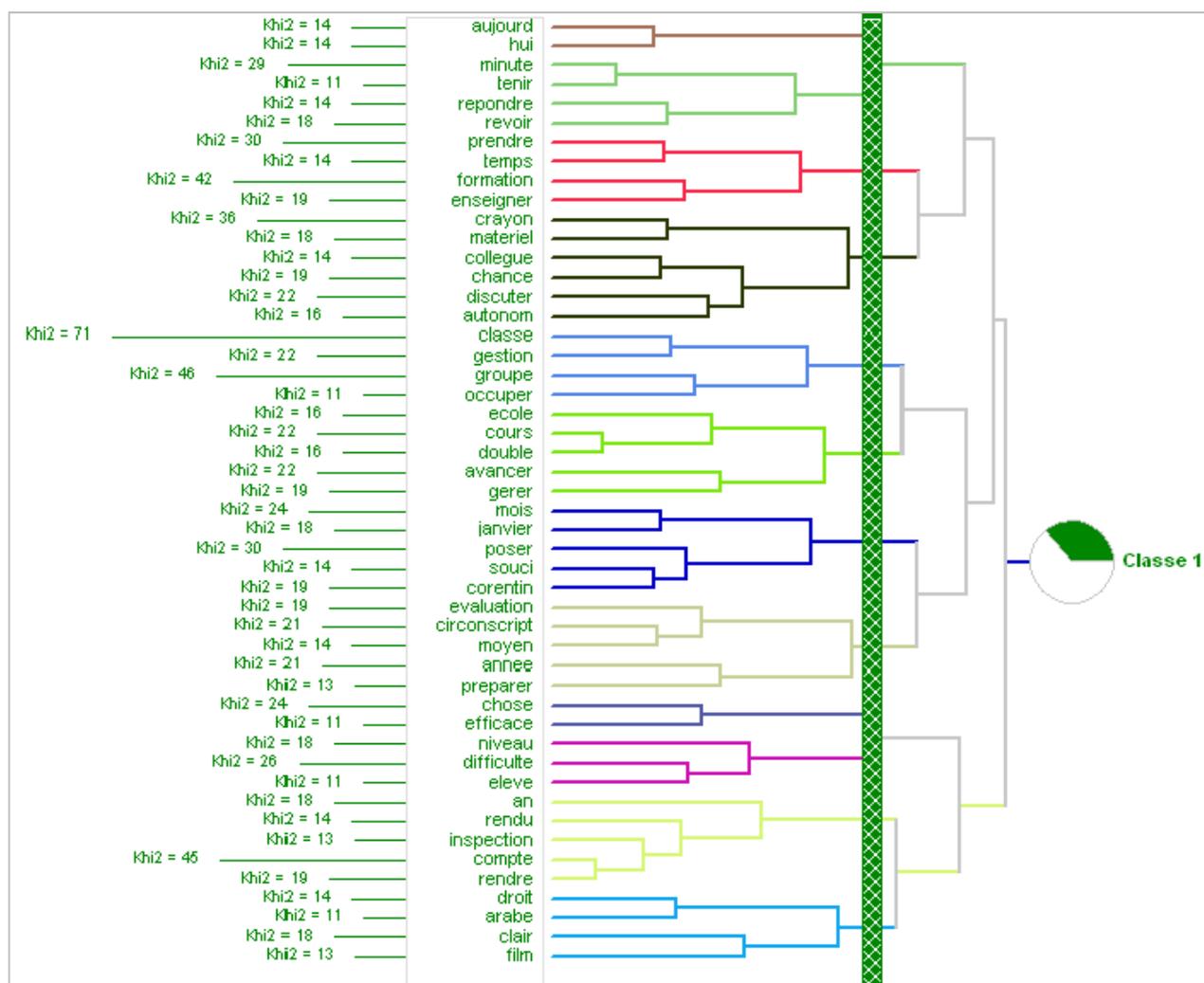


Figure 4: Classification ascendante hiérarchique de la classe 1 (sur 50 mots)
ACS de début d'année

Ces deux classes sont bien en quelque sorte le reflet (heureusement) et la conséquence de l'observation indirecte de pratiques d'enseignants, du discours sur leurs pratiques lorsqu'ils enseignent l'apprentissage de la lecture-écriture à leurs élèves de CP. Elles marquent en effet les préoccupations relatives au type de séance (la lecture-découverte d'un texte) et à leur métier. A ce stade, on peut légitimement penser que les références au travail essentiel d'acquisition et de maîtrise du code en début d'année qui font l'objet de plusieurs étapes et activités scolaires dans les séances observées, constituent le vocabulaire dominant de la troisième classe délimitée par Alceste. Rappelons que par son fonctionnement, c'est la première que le logiciel a séparé du reste du corpus (elle est donc fortement déterminée) et

que l'étude du code concerne près de la moitié des observations « classe » analysées avec Sphinx . Voyons quels en sont les principaux attributs.

10.1.4. La classe 3 : une représentation composite, rationnelle et opérative de l'apprentissage du code alphabétique

Notons-le d'entrée, c'est une classe presque exclusivement constituée du discours de P3. Si on y retrouve quelques UCE de P1, P2, P6 et P7, le vocabulaire de ces enseignants comme des autres, est reconnu comme significativement absent de la classe 3.

C'est une classe caractérisée par un lexique spécifique à la discipline scolaire, en particulier celui se rapportant à l'étude de la langue et principalement au code alphabétique et au processus (et outils) d'apprentissage, notamment celui de la lecture-écriture. Les formes les plus significatives du corpus ne laissent aucun doute sur l'interprétation ; nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Lecture-écriture (Khi2 ; Effectif de la forme)	Apprentissage (Khi2; Effectif de la forme)	
	Spécifique au lire-écrire	
correspondance(s) (160; 31)	decod + (165; 37)	memoriser (-ations, ee...) (159; 36)
voyelle (109; 32)	encod (-age, -e, -er) (73; 18)	apprentissage(s) (116; 46)
graphème (93; 16)	assemblage (-s) (68; 11)	apprendre (27; 29)
lettre (87; 85)	epeler (49; 13)	connaissance (91; 22)
alphabet (85; 19)	tracer (39; 23)	progressif (-ssion...) (72; 15)
consonne (80; 19)	déchiffrer (33; 19)	manuel (69; 35)
phonème (73; 27)	prononcer (20; 7)	etude (62; 12 / etudier (26; 11)
cursif (61; 12)	fusionner (12; 3)	consolider (-ation, -er, ...) (56; 9)
code (40; 11)	identifier (9; 6)	pedagog (39; 14)
graph (-ie, ique, -isme) (40; 15)	reconnaitre (8; 10)	reinvest (-ir, -issent, -it) (37; 7)
écriture (40; 38)		constater (-ent) (37; 6)
chaîne (37; 7)		stabiliser (37; 6)
global (-e) (28; 10)		comprehension (37; 15)
orthograph (-e, -ique) (23; 7)		representation (37; 7)
script (18; 3)		maitre (33; 31)
syllabe (14; 31)		assimiler (30; 7)
phonologi (-e, -ique) (14; 5)		raisonner (-e, -ement) (25; 5)
grammatical (12; 4)		exploration (25; 5)
		observer (24; 5)
		utiliser (24; 16)
		renforcer (18; 3)
		acquérir (14; 4)

D'autres formes de mots montrent aussi l'importance pour l'enseignant que les élèves comprennent qu'il s'agit de « connaissance(s) » faisant partie d'un (de) « système(s) ». Il leur faut donc comprendre et acquérir les « règles du système alphabétique », les différents « systèmes d'écriture » et pour l'enseignant « faire comprendre le système, un principe », « la complexité du système », « le système de la combinatoire » sont des priorités.

uce n° 926 Khi2 = 26 (*Ens_P3 *cat_pemf) :

« voila tout à fait hein, donc heu, on va voila après je reviendrai au décodage donc heu effectivement heu, on apprend alors tout/ comme on apprend dans les sept premières semaines d'apprentissage heu, les règles du système alphabétique, »

uce n° 1021 Khi2 = 11 (Ens_P3 *cat_pemf) :

« heu et bien heu sont toujours les mêmes il s'agit d' un système. une fois que l'enfant et c'est l'objectif hein je me répète, de la première période du CP, hein, heu c'est de faire assimiler, de faire comprendre un système, un principe, »

uce n° 920 Khi2 = 7 (*Ens_P3 *cat_pemf) :

« et c'est pourtant une même lettre il-y-a quatre allographes différents, Winter les travaux de Winter ont bien montre ça heu, et et l'élève pour fréquenter les textes il faut qu'il sache reconnaître au-moins la lettre dans les trois systèmes parce-que il va apprendre lui à l'écriture en cursive hein, bon cette lettre là « r » n' est pas très semblable »

Pour que les élèves comprennent des règles, des principes, un système, **P3** tisse un réseau de liens entre les différentes composantes de l'apprentissage du lire-écrire. Nous avons d'ailleurs vu dans les chapitres précédents que sa pratique était marquée par de nombreux gestes de « tissage » et des gestes professionnels très explicites.

Le réseau de la forme « decod » dont la significativité dans la classe est la plus importante illustre bien les articulations qui sont organisées, comme les UCE suivantes, les plus significatives de la classe 3 :

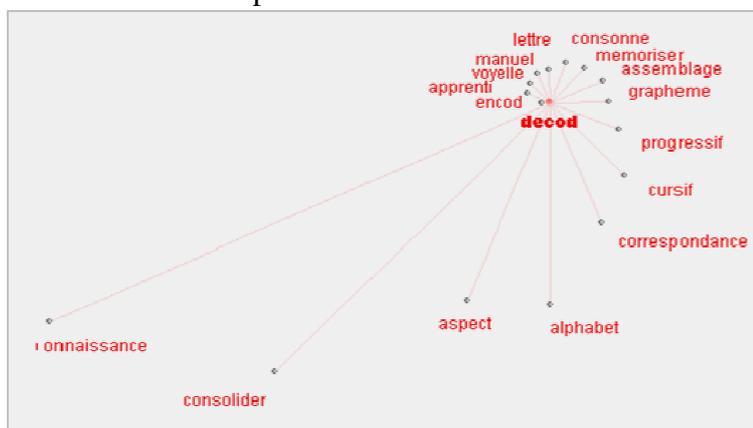


Figure 5: Concordancier de la forme "decod"

uce n° 924 Khi2 = 46 (*Ens_P3 *cat_pemf) :

« donc voila. heu, alors on articule les apprentissages donc les activités donc/ de repérage visuel heu, d'observation tout simplement de repérage auditif localisation, de trace hein tout graphème toute nouvelle/ lettre découverte va faire l'objet d'une leçon d'écriture on va apprendre à tracer cette lettre heu dans son tracé pur dans son tracé/ comme lettre isolée et, »

uce n° 1155 Khi2 = 37 (*Ens_P3 *cat_pemf) :

« compréhension hein toutes les composantes de l'apprentissage en lecture écriture heu, activité graphique heu, orthographique, tout est pointé compétence par compétence, en semaine six juste avant les vacances de toussaint et chaque période heu comment de travail se termine par une/ évaluation.

Lecture et écriture sont traités simultanément (dans la séance) par des procédures de décodage et d'encodage.

Toutefois, ces différentes composantes de l'apprentissage ne sont pas simplement agrégées les unes aux autres. Les UCE de la classe reflètent bien l'organisation didactique des savoirs, la chronogénèse et la topogénèse (Chevallard, 1985). Le texte du savoir est défini en « unités d'apprentissages » et progressivement constitué de semaine en semaine, de période en période. Les premiers mots du manuel sur lesquels l'enseignant s'appuie pour dégager les CGP qui seront étudiées ne sont que des « mémorisations transitoires » et les « connaissances » des élèves, en tout premier lieu, leurs « prénoms ». Le travail sur le code « démarre sans délai » à partir de la « lettre » - « graphème » en commençant par l' « étude » des « voyelles » puis de quelques « consonnes ». Nous avons noté que ce travail était organisé dans des « leçons » décrochées de la situation de lecture-découverte de texte.

uce n° 1049 Khi2 = 31 (*Ens_P3 *cat_pemf)

« alors la progression, elle est définie en unités d'apprentissage, évidemment heu on peut pas espérer faire heu décoder aux enfants les premières syllabes si heu, les enfants n'ont pas mémorisé de façon stable heu les voyelles par-exemple hein\$ »

Les voyelles sont associées pour constituer des « assemblages » de type « voyelle-voyelle » puis l' « étude » d'une « première consonne » va permettre d'encoder et de décoder des « syllabes » et « on va progresser en complexifiant la structure des assemblages » (n° 1057 Khi2 = 28) suivant une progression déterminée par l'enseignant. On apprend d'ailleurs que le manuel a été choisi parce qu'il ne fait pas apparaître de CGP en tête de page et laisse donc toute liberté à l'enseignant de l'utiliser pour « sa fonction première » de « proposer des textes » et pour organiser la progressivité de l'étude du code. Les « sept premières semaines

d'apprentissage » permettent de stabiliser les règles du « principe alphabétique », de « consolider » et de « mémoriser » les « correspondances » graphème-phonème.

Parallèlement, « *tout graphème découvert est pris dans sa complexité enfin dans tous dans tous ses aspects* ». Les différents « allographes » sont présentées, le « geste graphique » permet de « tracer » la lettre « cursive » et les « liaisons » entre les lettres.

Le temps didactique avance sur la base d'une « évaluation » fine des élèves en début d'année, après chaque période et en situation de lecture-écriture. Des procédures de « décodage » et d'« encodage » (menées, on l'a vu précédemment collectivement et individuellement dans le « petit salon de lecture ») vont permettre de « consolider » les apprentissages et les élèves vont pouvoir « réinvestir » leurs « connaissances » dans la lecture-découverte de texte, considérée comme « une situation problème » où « *chacun va pouvoir apporter sa pierre* ».

uce n° 774 Khi2 = 25 (*Ens_P3 *cat_pemf)

« support ou les enfants vont pouvoir réinvestir hein heu des connaissances qu'ils ont acquises sur les correspondances/ phonème graphème hein les réinvestir en allant chercher pour identifier les mots puisque c'est bien ça le cœur de l'apprentissage/ au CP, c'est l'identification des mots, »

uce n° 849 Khi2 = 19 (*Ens_P3 *cat_pemf)

« même le plus faible d'entre eux va pouvoir réinvestir ses connaissances, en faire état et heu, apporter sa pierre à l'édifice hein voila. c'est vécu comme c'est vécu comme une quête hein, le déchiffrage d'une page du manuel une aventure collective heu, que je présente comme telle il va falloir en se débrouillant avec ce que on connait pour ensemble déchiffrer. »

Le « guidage » du « maître » est alors très important.

Dans cette représentation de l'enseignant P3 que dessine la classe 3, la communication avec les « parents », leur « implication dans les apprentissages » constituent une préoccupation notable. Il s'agit surtout de donner des consignes sur l'utilisation du « manuel » et du « cahier de lecture » pour que les parents comprennent bien qu'en début d'année il ne s'agit pas d'utiliser une méthode dite « globale », que les « mémorisations » ne sont que « transitoires », le travail sur le code étant réalisé très tôt comme le montre le « cahier de lecture ».

uce n° 876 Khi2 = 25 (*Ens_P3 *cat_pemf)

« on va trouver des mots qui contiennent des graphèmes qui n'ont pas encore été étudiés, donc on n'est pas dans une stricte activité de décodage, on est on est dans une activité ou il y a une part de décodage et une part de mémorisation heu globale alors que dans le cahier de lecture, le maitre doit, peut, et doit construire heu des, proposer en-tout-cas au décodage heu, »

uce n° 832 Khi2 = 22 (*Ens_P3 *cat_pemf)

« traduire heu confrontés à la maison au simple manuel sans consigne de travail, bon heu, les consignes par-rapport au manuel doivent être précisées très tôt très tôt dans l'année parce que les parents évidemment ne sont pas dupes des mémorisations heu de ces mémorisations globales heu on va avoir heu, »

L'arbre de la classification ascendante de la classe 3 illustre les relations entre les formes du discours que nous venons d'explorer :

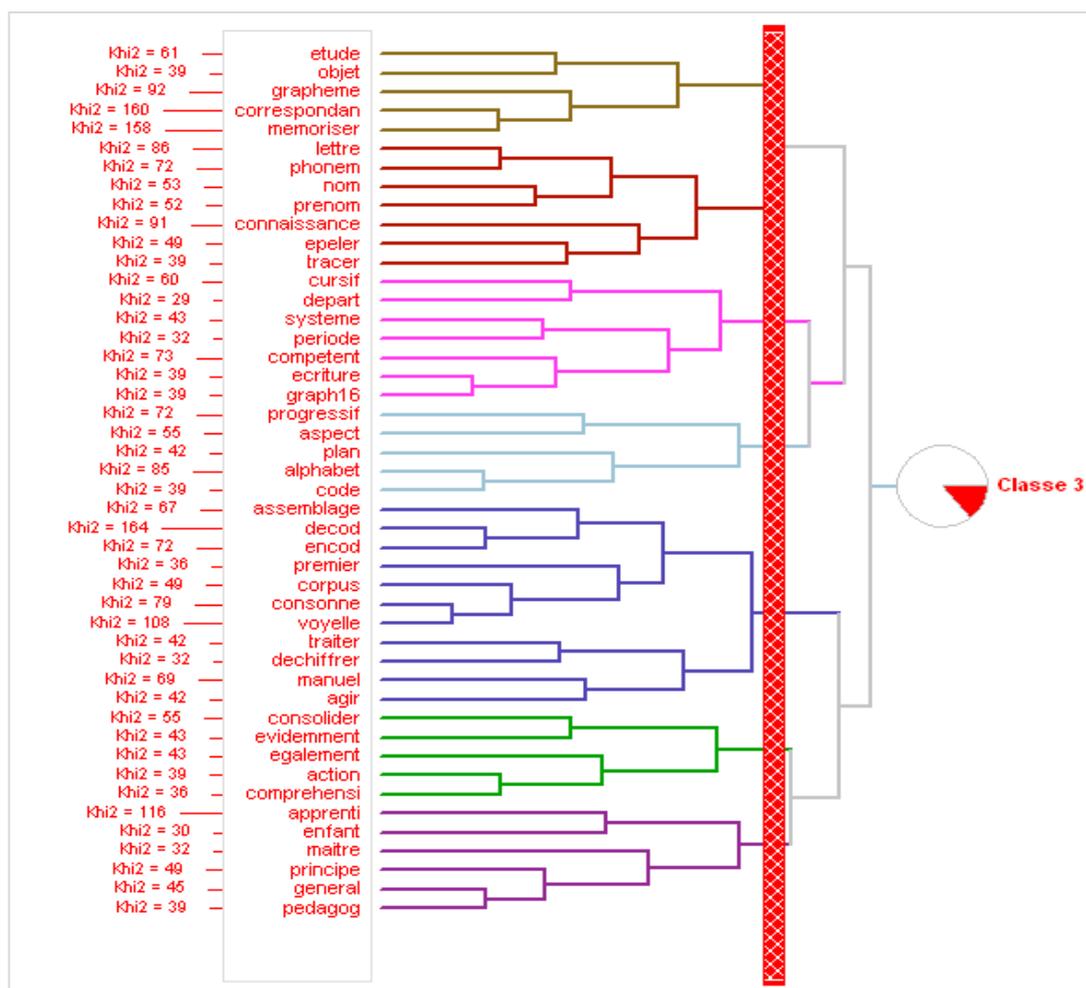


Figure 6: Classification ascendante hiérarchique de la classe 3 (sur 50 mots)
ACS de début d'année

A l'issue de cette analyse, on peut donc dire que l'enseignant **P3** a élaboré, on pourrait dire bricolé, une « méthode » « composite » constituée d'un ensemble de « choix » « pédagogiques », d'un « attirail pédagogique » et de « matériel pédagogique ».

On note aussi dans cette classe une absence significative des marqueurs de la personne (« me », « j » et « tu »), des auxiliaires être et avoir dans leur forme « suis » ou « ai », une absence aussi significative des marqueurs d'une modalisation, notamment négative (« ne » et « pas »), du mot « chose » et la présence significative du mot « maître ». Cela laisse penser que l'ACS révèle une pratique réflexive importante qui permet à l'enseignant d'adopter une position de surplomb et de dégager des éléments de généralisation de sa pratique. C'est aussi selon **P3**, une pratique qui s'appuie sur la théorie :

uce n° 1123 Khi2 = 0 (*Ens_P3 *cat_pemf)

« je m'appuie sur les travaux des chercheurs heu il faut prendre les choses dans l'ordre »

Même si l'analyse des données que constitue l'entretien n'est pas une analyse de la logique interne du discours de l'enseignant (ce n'est pas l'objectif d'Alceste), on peut dégager des UCE de cette classe, en quelque sorte, un modèle opératif de P3 qui dessine les contours d'une structure conceptuelle « macro » de l'enseignement-apprentissage de la lecture élaborée par l'enseignant, c'est-à-dire qui englobe les différentes classes de situations d'E/A du lire-écrire du début d'année. Bien entendu, la focale zoome fortement sur la classe des situations d'étude du code puisque l'entretien commente une séance en relevant. Mais l'analyse de l'entretien que permet Alceste révèle aussi des jugements pragmatiques, des concepts organisateurs plus généraux et conforte nos précédents résultats d'analyse :

- entrer sans tarder dans l'étude du code ;
- rendre clairs, permettre aux élèves d'assimiler des règles, des principes, des systèmes ;
- donner les clefs aux élèves pour être de bons « déchiffreurs » ;
- articuler lecture et écriture, la progression de l'étude du tracé des lettres suivant la découverte des CGP ;
- évaluer les élèves, observer leurs procédures pour décider d'avancer dans la progression de la découverte des CGP ;

- rendre intéressantes, « démonstratives », « explicites », les « opérations intellectuelles liées au code alphabétique » ;
- découvrir, s'entraîner, mémoriser, stabiliser les CGP ; pratiquer des paliers, des temps de consolidation ;
- progresser à partir d'assemblages de lettres mobiles de type VV, puis CV ou VC vers le décodage et l'encodage d'assemblages plus complexes, des « morceaux » de mots ;
- « toujours rattacher à des mots existants » le décodage et l'encodage de ces assemblages ;
- utiliser les connaissances déjà acquises comme autant d'indices pour identifier des mots dans un texte ; pour « valider des hypothèses » ;
- s'appuyer sur les connaissances et compétences de chacun ; solliciter chacun ;
- utiliser des procédures d'« encodage phonologique » ritualisées : prononcer soi-même, analyser ce qu'on « fait en premier avec sa bouche » afin d'écrire les lettres dans le bon ordre, épeler ce qu'on a écrit ;
- « vivre collectivement » les apprentissages, en grand groupe ou en petit groupe ; « conduire les apprentissages collectivement le plus longtemps possible » ; éviter les « distorsions » entre les élèves ;
- établir après plusieurs périodes des « parcours aménagés » pour certains élèves, de « niveau haut » et de « niveau bas », parallèlement à l'avancée collective dans l'étude des CGP ;

Nous avons rassemblé les principales composantes de cette « méthode composite » et tenté de modéliser les choix didactiques et pédagogiques ainsi que les articulations opérées par l'enseignant dans la carte heuristique qui suit.

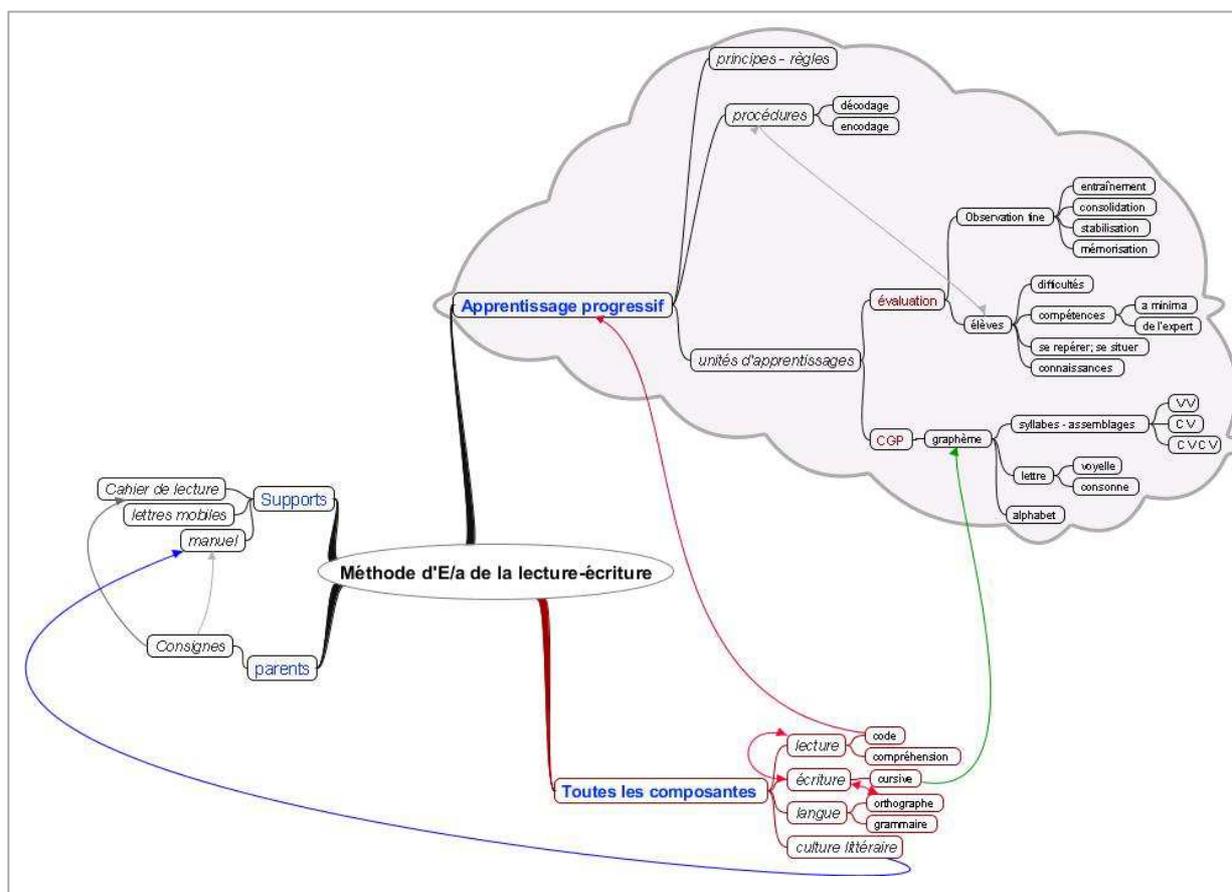


Figure 7: Modèle opératif de P3 dégagé du discours de l'entretien d'ACS en début d'année

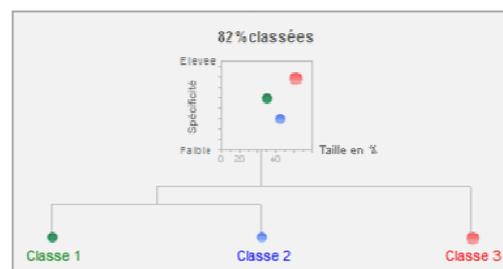
Au final, nous pouvons rapprocher cette analyse de nos résultats précédents. Nous avons en effet relevé dans les différentes phases d'étude du code des différences significatives entre les enseignants et pointé de plus nombreux savoirs et des gestes professionnels plus explicites du côté de **P3**. Il semble que ce soit très en lien avec la posture de « praticien réflexif » (Schön, 1994). Nos résultats d'analyses (l'étude des synopsis, du contenu des séances et du discours des entretiens) rendent compte d'une expertise certaine de **P3** dans l'étude du code, construite avec l'expérience (la plus longue dans une classe de CP) et des apports théoriques qui ont été pragmatifiés. Si nous avons pu dégager ce modèle opératif, c'est parce qu'Alceste regroupe dans une même classe le discours d'un enseignant qui se démarque ainsi de ses collègues.

Voyons maintenant comment Alceste traite les données constituées par les entretiens d'autoconfrontations simples menés après les séances réalisées en fin d'année par les maitres-

formateurs. Nous avons constaté des logiques et des stratégies didactiques différentes pour un objectif partagé : construire des compétences de compréhension d'un texte narratif. Le projet de lecture de poésies mené par **P4** ne donnait lieu qu'à l'émergence de savoirs peu nombreux reflétant une organisation conceptuelle de la situation assez floue. **P1** et **P2** partageaient l'objectif commun de développer chez leurs élèves des habiletés de lecteur-compreneur, tous deux en construisant pas à pas la compréhension d'un texte narratif, selon des stratégies et des modalités diverses. La séance vidéoscopée de **P3**, une situation d'apprentissage décrochée de la phase d'élaboration de la compréhension d'un texte narratif permettait de formaliser et d'institutionnaliser des savoirs spécifiques à la compréhension d'un texte.

10.2. Les entretiens d'ACS après les séances de fin d'année

Une premier traitement du corpus avec une double classification donne des résultats peu satisfaisants, 55% d' UCE seulement ayant pu être classées (dans ce cas près de la moitié du corpus n'est donc pas soumis à l'analyse). Nous avons donc procédé à une classification simple pour obtenir 82% des UCE classées dans trois « mondes sémantiques ». La classe 3 la plus fortement déterminée (41% des UCE) est essentiellement constituée du discours de l'enseignants **P3** (218; 233) tandis que le discours de **P2** est significatif dans la classe 1 (94; 99) et dans une moindre mesure celui de **P1** (8; 67). Le vocabulaire caractéristique de la classe 2 provient essentiellement du discours de **P1** (11; 82) et de **P4** (5; 51).



La représentation ci-dessous de l'Analyse Factorielle des Correspondances (croisement du vocabulaire et des classes) synthétise les résultats et montre la position relative des classes les unes par rapport aux autres. La forme des patatoïdes correspondant à chaque classe, nous montre une certaine opposition entre les discours des classes 1, 2 et de 3. La position des modalités des variables signalétiques (ici les mots étoilés correspondant à l'identité des enseignants) nous renseigne sur la proximité des PEMF avec le vocabulaire caractéristique de chacune des classes. Il montre donc bien une spécificité (encore une fois) du discours de **P3** mais aussi du discours de **P2**.

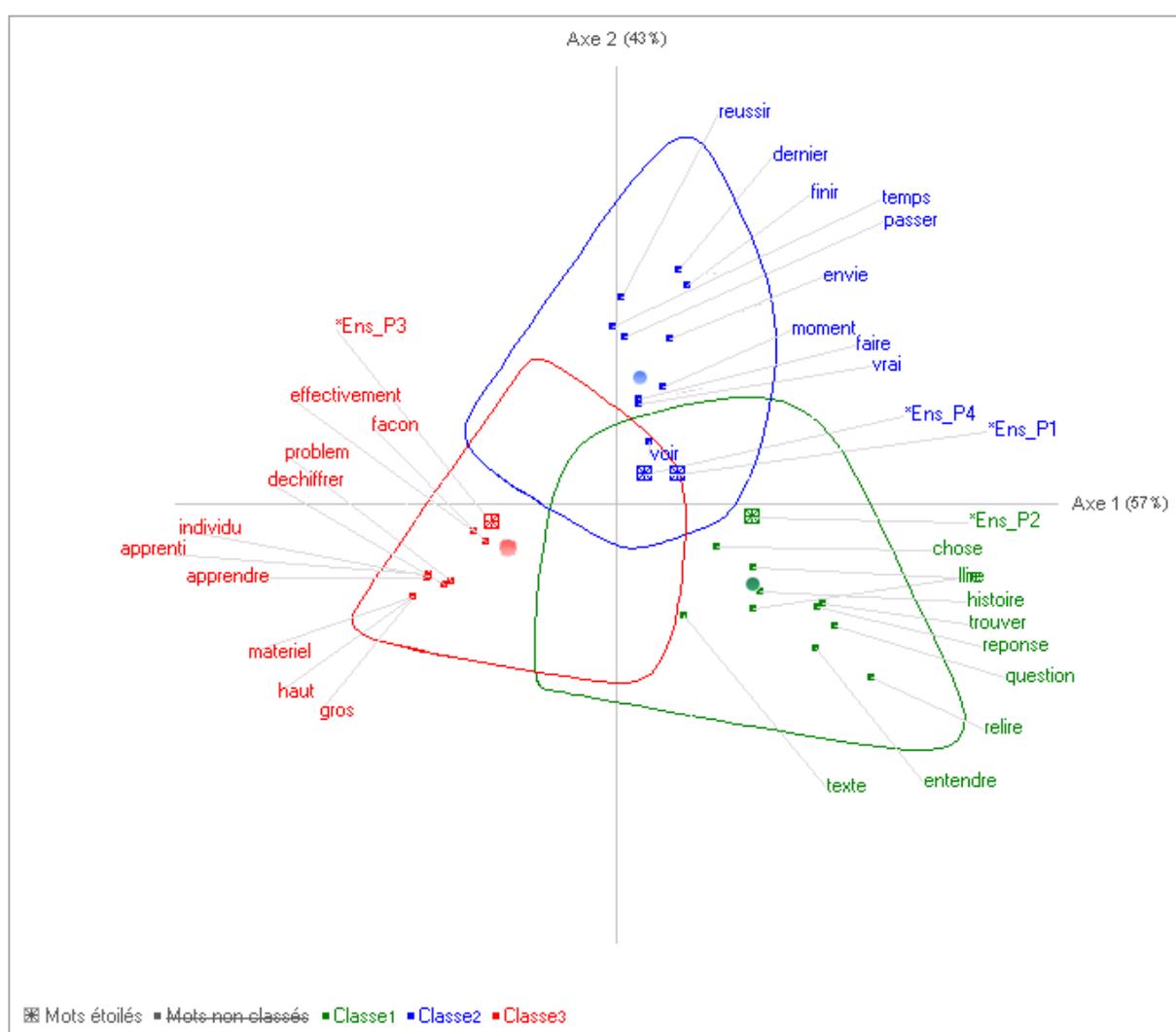


Figure 8 : Analyse factorielle des correspondances en coordonnées (ACS de fin d'année)

Le relevé du vocabulaire spécifique de chacune des classes, la lecture des UCE les plus représentatives, et de quelques exemples d'UCE associées aux formes les plus

représentatives de chaque classe nous permettent d'intituler la classe 1 : « Comprendre un texte narratif en répondant à des questions », la classe 2 : « Entre gestion du collectif et gestion du temps didactique : faire réussir tous les élèves » et la classe 3 : « Conduire les apprentissages pour que les enfants soient des déchiffreurs autonomes ». Attachons nous maintenant à interpréter chacune d'entre elles.

10.2.1. Classe 1 : « Comprendre un texte narratif en répondant à des questions »

Le relevé du vocabulaire spécifique de cette classe (les formes réduites les plus significatives) appartient nettement au champ sémantique de la lecture. Il est aussi le reflet de la démarche de l'enseignant **P2** mise en œuvre dans la séance vidéoscopée par la présence très significative d'UCE de son discours (94 ; 99). Rappelons qu'il s'agissait de comprendre un épisode de l'histoire « Planète Z-99 en vue ! ». Les élèves qui « *sont capables de lire un texte, de le comprendre* » doivent pouvoir « répondre » à des « questions »

question+ ; trouver ; lire ; relire ; chose ; entendre ; histoire+ ; texte+ ; reponse+ ; album+ ; montrer ; mot+ comprendre ; demander ; poser ; répondre ; jeu+ ; livre+ ; dessiner ; est-ce+ ; échange ; lit ; decod+ 15 ; domaine ; parent ; comparer ; concerner ; comprehension ; compris
--

de « compréhension », se poser des « questions », « trouver » des « réponses » dans le « texte », « trouver » l'implicite, « relire » l'endroit où ils ont « trouvé » la réponse. L'enseignant accompagne un autre groupe dans le « décodage » du texte en « montrant » les mots au tableau et « *toutes les stratégies utilisées pour aider à **décoder** faire relire les choses* »⁸⁶. Ils « lisent » ensemble et ils « trouvent » en même temps les « réponses » aux « questions ». Ensuite **P2** « *propose de relire pour que ça soit plus global* », de « *bien relire, de mettre l'intonation* ». Pour préparer la séance, l'enseignant « questionne » aussi le texte pour « trouver » « *une tâche qui va aider à faire comprendre* », des « *tâches qui ne se limitent pas à des questions* » et « *Lorsqu'ils dessinent ils s'approprient davantage l'histoire qu'écrire un mot réponse* » (uce n° 311 Khi2 = 15).

Le réseau de la forme la plus significative « question » (66 ; 35) illustre bien ce modèle opératif :

⁸⁶ Pour plus de lisibilité nous avons rétabli l'orthographe, Alceste supprimant tous les accents.

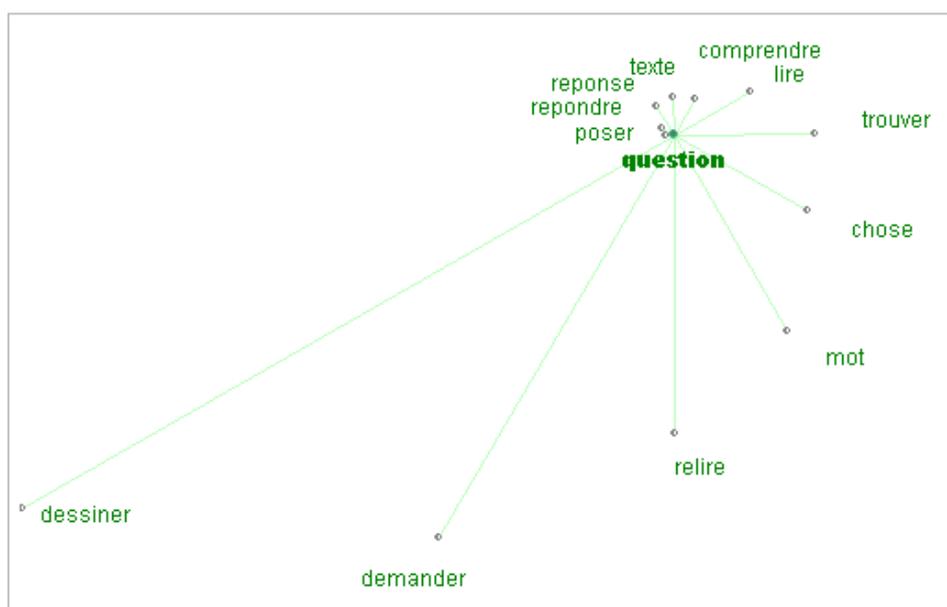


Figure 9 : Réseau de la forme "question" significative de la classe 1 (ACS de fin d'année)

Les termes « demander » et « répondre » ainsi que le mot outil « est-ce-que » révèlent aussi une stratégie pédagogique d'« échanges » collectifs où « on rebondit sur ce qu'un enfant a dit » pour accéder à la compréhension de l'histoire.

uce n° 386 Khi2 = 23 (*Ens_P2 *cat_pemf) :

« c'est du domaine de la création d'attitude là parce que au CP mais ça marche enfin par les échanges qu'on a je trouve que c'est/ riche ils disent des choses vraiment pertinentes »

La compréhension, c'est donc « du domaine de l'imprégnation ».

La stratégie est identique dans les propos que tient P1 illustrés par des UCE parmi les plus significatives (67 uce provenant de son discours soit 35% ont été classées ici):

uce n° 154 Khi2 = 19 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

« si c'est le texte qu'ils lisent eux-mêmes ou si on le lit ensemble et qu'on pose les questions après heu, bon ben là je peux choisir quelque chose de plus de plus hard »

même si l'enseignant distingue des formes diverses de compréhension :

uce n° 149 Khi2 = 19 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

« compréhension directe, c'est-à-dire tu trouves tout-de-suite dans le texte la réponse à ta question et puis la compréhension ou je/ demande l'avis de quel est le sujet que tu préfères? Voilà etc. »

et qu'il est important que les élèves « *comprennent la question eux mêmes, d'accord quand tu dis une question sur un texte qui porte sur un texte déjà la compréhension de la question,* » (uce n° 150 Khi2 = 15).

On peut aussi rapprocher ces propos de ceux de **P4** classés dans cet univers de pensée:

uce n° 973 Khi2 = 19 (*Ens_P4 *cat_pemf) :

« *la compréhension ben je heu, plutôt lecture compréhension c'est-à-dire lire et comprendre ce que on lit heu, poser des-questions/ heu, trouver l'implicite heu, tu vois c'est plutôt ça* »

Cette description du profil de la classe nous permet de dire qu'en définitive, au CP, il s'agit surtout de travailler la compréhension dans une démarche de recherche de réponses à des questions sur l'explicite du texte, de valider sa réponse par un retour au texte comme l'illustre l'extrait suivant :

uce n° 270 Khi2 = 12 (*Ens_P2 *cat_pemf) :

« *heu, les réponses que l'on pose elles sont souvent dans de l'écrit donc c'est écrit quelque part dans l'intérêt enfin je pense que je le fais après est-ce-que tu peux me relire l'endroit ou tu as trouvé cette réponse donc heu,* »

Bien entendu, le fonctionnement d'Alceste conduit à une analyse quelque peu réductrice et caricaturale. Toutefois, nous avons déjà constaté avec l'analyse des synopsis de **P1** et **P2** une même préoccupation forte pour installer une telle attitude de « lecteur-compreneur » avec un rapport au texte et à la compréhension qui ne semble passer que par un jeu de questions-réponses sur le texte. L'analyse des synopsis nous avait toutefois conduite à dégager des activités scolaires et une préoccupation des enseignants pour construire une compréhension globale des textes lus. Elle ne ressort pourtant pas ici.

Notons aussi que le lexique de la discipline habituellement utilisé pour traiter la compréhension d'un texte n'apparaît pas comme significatif dans ce « monde sémantique ». « Implicite » est très peu employé (8 ; 3), « anaphore », « connecteur » et « inférence » ne font pas partie du corpus total tandis que le terme « cohérence » n'a pu être traité puisqu'il n'est prononcé que trois fois au cours des entretiens. On peut en conclure que ces concepts s'ils sont pragmatiques (on peut voir dans les séances une préoccupation des enseignants pour aider à élaborer des inférences, comprendre des anaphores...), ils ne sont pas conscientisés au point qu'ils fassent l'objet d'objectifs et de stratégies d'enseignement. La remarque peut étonner

quand on sait que les maîtres-formateurs travaillent en collaboration avec des professeurs d'IUFM, notamment dans le domaine littéraire. **P2** nous l'avait d'ailleurs signalé dans l'entretien d'ACS. L'échange ci-dessous est révélateur à plus d'un titre. On peut y lire la volonté de l'enseignant de varier les tâches pour ne pas se limiter au questionnaire de compréhension (l'enjeu de ces tâches n'est toutefois pas formalisé) et les traces d'un travail collaboratif avec un professeur spécialisé dans la didactique de la littérature de jeunesse :

256	Chercheuse:	Et quand tu dis que ça t'a apporté c'est le fait d'avoir une autre personne dans la classe ou bien c'est
257	P2:	Alors une autre personne parce que c'est sacrément difficile de tous ces moments d'échanges où on rebondit sur ce qu'un enfant a dit heu, on fait avancer ce qui est difficile c'est de se dire oh la la il faut que je le garde présent je vais le noter après donc là l'autre personne elle est là et elle note et elle note d'autres choses parce que toutes les fois où j'ai eu à le faire toute seule et à garder les notes je me rendais compte que c'était vraiment difficile et puis y'a aussi être deux à préparer c'est deux regards heu, différents moi je vois plus mon côté pratique et elle elle voyait plus ce qu'on pouvait faire émerger chez les enfants possible pas possible enfin après voir comment on pouvait faire
258	Chercheuse:	Faire émerger à quel point de vue ?
259	P2:	Alors par exemple si heu y'avait des choses importantes à retenir dans l'album heu enfin je sais pas la première fois on a dû travailler sur un album qui s'appelle heu, « le dernier des abominaffreux » donc c'est pas quelque chose que moi j'avais vu tout de suite mais y'a une histoire principale et parallèlement à l'histoire principale y'a le chien qui vit une autre petite histoire mais cette petite histoire n'est lisible qu'à travers les illustrations donc comment on fait pour montrer aux enfants que cette petite histoire elle est là heu, parallèlement et bon est-ce que c'est pas trop ambitieux avec de jeunes enfants ou tout ça
260	Chercheuse:	D'accord
261	P2:	Donc tout ce qui est du domaine du recours aux transparents ça c'est sûr que ça vient de cette pratique là donc j'ai toujours des transparents
262	Chercheuse:	D'accord donc y'a le côté deuxième personne mais y a aussi le côté professeur d'IUFM
263	P2:	De l'expert un expert ça aide
264	Chercheuse:	Voilà qui connaît les albums la littérature
265	P2:	Oui voilà ça j'ai beaucoup profité

Alceste nous a aussi permis de voir que **P4** partage cette représentation de la lecture-compréhension d'un texte narratif en fin d'année alors que le contenu de la séance vidéoscopée et l'étude des synopsis n'avait pas autorisé de tels rapprochements. On n'observe pas ici non plus, de convergence avec **P3** même si la séance vidéoscopée vise pour une bonne part la compréhension d'un texte narratif. L'absence d'UCE relevant de son discours est très significative dans ce « profil » (-123 ; 17).

Le dendogramme ci-dessous illustre notre commentaire interprétatif :

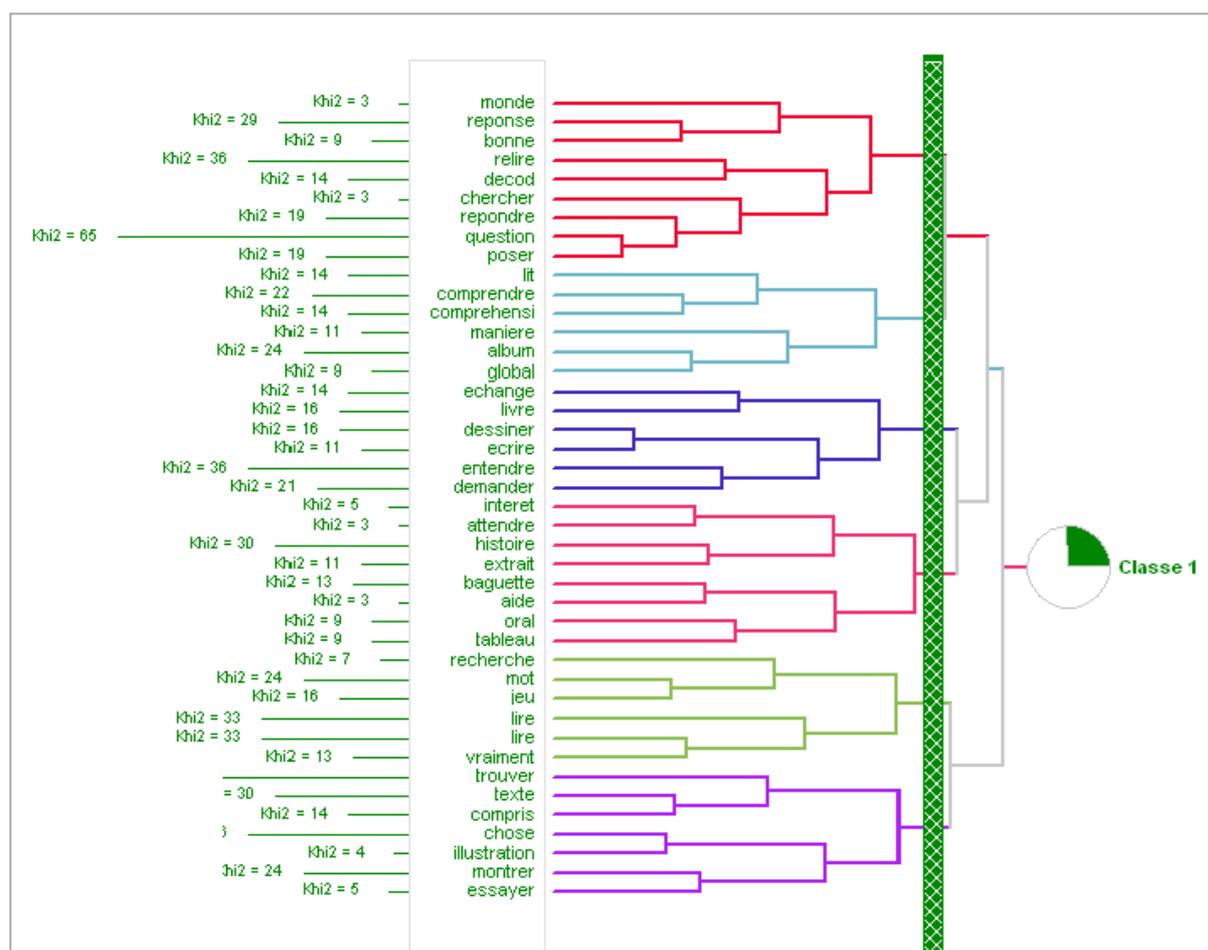


Figure 10 : Classification ascendante hiérarchique de la classe 1 du discours des ACS de fin d'année (sur 50 mots)

Nous avons précédemment émis l'hypothèse que l'activité des enseignants maîtres-formateurs ne s'organisait pas à partir des connaissances théoriques sur la compréhension de l'écrit mais plutôt sur la base de l'expérience de travail avec des didacticiens de la littérature de jeunesse. A ce stade, nous pensons que l'hétérogénéité des niveaux de lecture en fin d'année scolaire organise aussi l'activité des enseignants. Ainsi, comme l'ont mis en évidence les synopsis, les séances sont aménagées de telle manière que les non-lecteurs et les lecteurs fragiles puissent participer à l'élaboration collective du sens global d'un texte, sans que les élèves performants ne s'ennuient.

uce n° 415 KHI2 = 12 (*Ens_P2 *cat_pemf) :

« moi avant je le questionne ce texte j'essaie de trouver des choses qui peuvent être pertinentes à mettre en exergue et après je/ trouve des tâches pour ceux qui sont qui peuvent faire seuls à leur niveau et moi ben j'aide ceux qui ne peuvent pas encore tout/ à fait décoder et donc comme ça je trouve que tout le monde a travaillé et personne ne s'est ennuyé ben j'ai ce sentiment »

Les élèves qui ont travaillé en autonomie peuvent être sollicités pour valider le travail réalisé avec les élèves qui ne peuvent répondre seuls à des questions de compréhension :

uce n° 372 Khi2 = 11 (*Ens_P2 *cat_pemf) :

« nous on a trouvé ça on le dit mais toi t'es dans le groupe tu peux me lire ou c'était inscrit »

uce n° 411 Khi2 = 10 (*Ens_P2 *cat_pemf) :

toutes les stratégies utilisées pour aider à décoder faire relire les choses heu, parce-que je pense que c'est pas des choses qui/ sont faites enfin que j'ai vu faire moi par des gens débutants quoi on va dire après bon plus globalement comment on peut faire/ répondre à la question oui mais ils sont pas tous des lecteurs

L'enseignant P1 souhaite aussi que tous puissent participer à la lecture du texte (« si je veux que tout le monde le lise » (uce n° 124 Khi2 = 15) et choisit aussi le support et les aides en conséquence :

« Ça dépend du support que tu as, bon sur l'album, si tu veux qu'ils comprennent, pas quelque chose de trop difficile, si y a pas d'aide, si y'a rien, si c'est que la lecture (uce n° 152 Khi2 = 8), donc il faut que ce soit pas trop long et qu'ils puissent le comprendre facilement, heu maintenant c'est quelque chose qu'on lit ensemble, ça dépend le type de compréhension tu vois, si c'est le texte qu'ils lisent eux-mêmes ou si on le lit ensemble et qu'on pose les questions après heu, bon ben là je peux choisir quelque chose de plus de plus hard (uce n° 154 Khi2 = 19) »

On peut comprendre cette préoccupation des enseignants, la gestion du collectif est une contrainte forte du métier et la conception pédagogique corollaire de n'écartier aucun élève de l'avancée didactique est largement partagée. Cette volonté influe sans aucun doute sur les situations mises en œuvre et participe de la tension permanente entre les deux. Mais au bout du compte, l'analyse montre qu'en classe de CP, l'enseignement explicite de la compréhension d'un texte narratif n'est pas un objectif premier chez des professionnels reconnus comme des experts proches des centres de formation. Se « posent » alors les « questions » des points d'ancrage théoriques, de la transposition didactique des savoirs de formation et de la manière dont les enseignants réinterprètent les tâches, de l'articulation des résultats de la recherche, de la formation et de la pratique, mais aussi de l'opportunité de rendre claires des habiletés travaillées implicitement dans le cours de la lecture.

Cette problématique de la gestion de classe et de l'accompagnement des élèves les plus fragiles, en d'autres termes de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux scolaires apparaît

d'ailleurs comme centrale dans la classe 2 que dégage Alceste et que nous détaillons ci-dessous.

10.2.2. Classe 2 : « Entre gestion du collectif et gestion du temps didactique : faire réussir tous les élèves »

La présence significative des formes ci-contre, celle très importante de marqueurs de la personne (tu, te, je), de marqueurs d'une modalisation, caractérisent en effet un discours de l'enseignant sur son activité (c'est le « faire » de l'enseignant mais c'est aussi celui des élèves), sur ses préoccupations, ses difficultés à gérer la diversité des élèves en fin d'année scolaire, tant sur le plan des différences de niveaux scolaires que sur celui du comportement. Les UCE ci-dessous, parmi les plus caractéristiques montrent une organisation de la classe qui prend en compte les difficultés des élèves qu'ils aient la même tâche à réaliser ou non, que ce soit « un moment de soutien » ou « d'accompagnement » :

faire (khi2=46); temps ; passer ; dernier ; voir ; envie ; moment+; vrai ; réussir ; finir ; aujourd'hui ; coup ; souci ; donner ; sentir ; groupe+ ; écouter ; prendre ; sens ; clair (khi2=10);

uce n° 522 Khi2 = 18 (*Ens_P3 *cat_pemf) :

« ils ont la même tâche mais à un moment donné et bien il va falloir que je les épaulé un petit peu que j'étaye pour qu'ils puissent réussir, en fait je les mets en situation de réussir sur la même tâche avec bon un petit coup de pouce, »

uce n° 337 Khi2 = 12 (*Ens_P2 *cat_pemf) :

« pu prendre c'était j'ai pas fait le choix de prendre un groupe de très très performants\$ je pense qu'on peut pas dire que je fais pas comme ça ça se verrait hein si c'était pas comme ça parce que tu viens tu te mets/ »

Ces extraits dévoilent aussi le souci de l'enseignant de ne pas stigmatiser les élèves et une difficulté à gérer les comportements de ceux qui travaillent en autonomie :

uce n° 50 Khi2 = 14 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

« je me partage un p'tit peu auprès de tout le monde, voila. et quand je confie la classe la tâche de tutorat au groupe du fond, c est vrai que c'est aussi pour dire bon t'as fini ta lecture, tu vas pas faire le chantier, tu vas t'occuper un p'tit peu et tu me soulages, quoi ça donne un rôle au tuteur qui bon, »

uce n° 333 Khi2 = 11 (*Ens_P2 *cat_pemf) :

« appartiennent pas à mon groupe ne enfin n'écotent pas nécessairement ils ont leur petite tâche à faire ils font y en a que quelques uns qui essaient de »

uce n° 49 Khi2 = 8 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

« faut pas qu'ils se sentent alors ceux qui sont en groupe en fond de classe, faut pas qu'ils se sentent visés parce que c'est toujours les mêmes et puis ceux qui sont en autonomie faut pas que ce soit toujours les seuls qui soient abandonnés parce que je me consacre donc c'est un p'tit peu aussi dans l'esprit, »

C'est un « univers de pensée » dans lequel on retrouve des extraits d'entretiens qui concernent nettement la difficulté scolaire, le mot RASED étant repéré comme significatif. La prise en charge des élèves les plus en difficulté est ici source de tension, parce qu'un autre organisateur de l'activité de l'enseignant, le temps des apprentissages, ne peut être suspendu :

uce n° 39 Khi2 = 5 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

C'est pour gagner du temps, c'est tout hein, c'est pour gagner du temps, c'est toujours pareil, c'est la gestion du temps pour nous parce que là finalement on revient sur un cours double à-partir-du-moment où tu as trois trois quatre élèves en difficulté t'es sur un cours double et donc heu,

uce n° 309 Khi2 = 5 (*Ens_P2 *cat_pemf) :

d'abord c'est une tâche qu'ils aiment bien faire et puis ça libère davantage de temps parce-que je sais à peu près combien de temps il va me falloir pour lire tout le texte avec les enfants qui pour qui c'est difficile quoi alors après ça/

« Prendre » en charge un petit groupe ; ça « prend » du « temps » et on « prend » du retard.

Si l'on retrouve la présence significative de **P1** (11 ; 82 ; 42% de ses uce) dans la classe 2 c'est sans doute que la tension est d'autant plus forte que l'hétérogénéité des niveaux scolaires est grande et la gestion d'une classe de ZEP difficile même pour un expert :

uce n° 222 Khi2 = 6 (*Ens_P1 *cat_pemf) :

je-crois que la le problème, c'est que, c'est des classes hétérogènes quoi, c'est insoluble je-crois, c'est un souci qui est insoluble, non j'ai fait de mon mieux et bon c'est vrai que au final on est,

On voit dans ces extraits le souci de l'enseignant de dire le réel (« c'est vrai que »), de montrer (« tu vois" ; « on sent ») ce **souci** au quotidien de faire « réussir » les élèves, de « prendre » le « temps », un temps « passé » en préparation, dans les consignes, auprès des élèves... On peut penser que cette tension n'est pas seulement liée à l'E/A de la lecture-écriture même si le souci que tous les élèves sachent lire à la fin de l'année est prégnant dans les entretiens. Entre ces deux logiques, celle de faire avancer le collectif et celle de faire

réussir tous les élèves, la tension est forte au point de s'exprimer de manière significative dans les discours.

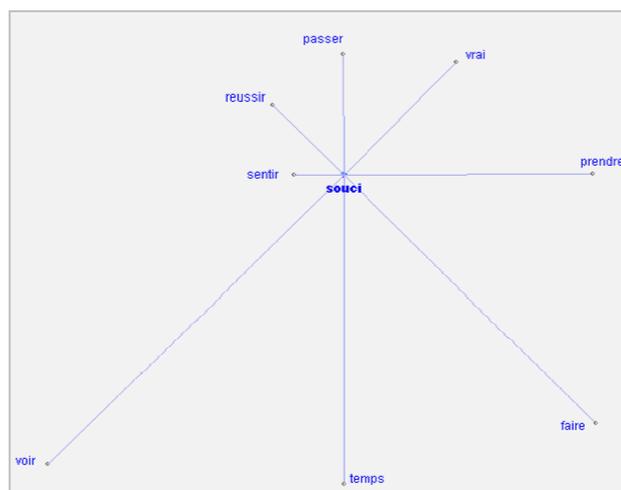


Figure 11 : Concordancier de la forme « souci »

C'est sans doute pour cela que l'on trouve peu de références aux apprentissages et aux savoirs de la discipline scolaire dans cette classe.

« Apprendre » comme « apprenti+ » sont en effet caractéristiques de la classe 3.

10.2.3. Classe 3 : « Conduire les apprentissages pour que les enfants soient des décodeurs autonomes »

Sur les 335 UCE classées dans ce « monde lexical », 233 sont des extraits de l'entretien d'ACS de P3, soit 72% des UCE qui le concernent. L'enseignant y est donc très significativement représenté ($Khi^2=218$)⁸⁷. Interpréter le contenu de la classe 3 revient essentiellement à analyser les « zones d'insistances » de son discours, à décrire les cadres référentiels et les représentations de l'enseignant qui s'énoncent dans l'entretien. L'absence significative de « je » révèle comme précédemment, la posture en surplomb d'un professeur qui va au-delà du commentaire de l'image vidéoscopique (« effectivement » : 19 ; 27) pour analyser sa pratique et dégager des principes plus généraux à partir desquels elle s'organise.

A la lecture du vocabulaire caractéristique de la classe ainsi que des UCE les plus représentatives et des contextes d'utilisation de ces mots, on peut dégager des thématiques qui

⁸⁷ L'absence significative de P2 (-88 ; 19), P1 (-33 ; 45) et dans une moindre mesure P4 (-6 ; 38) renforce cette position.

sont autant de priorités, de « points » « importants », d'invariants opératoires et de préoccupations pour l'enseignant :

- conduire les **apprentissages** pour que tous les élèves soient de bons « déchiffreurs », (« maîtrisent le décodage »), ; « construire ensemble », « collectivement » mais avec un « regard individuel »; articuler lecture-écriture (connaissances sur « l'écrit », « production » d'écrit) ; des « leçons » qui traitent de différents « aspects » (les « aspects formels de l'écrit, de l'écriture, du dialogue », ... Notons que le collectif est ici lié à la construction des apprentissages ;
- c'est le maître qui « *guide l'apprentissage, le construit, avec les élèves* » ;
- conduire des apprentissages « explicites » en les articulant les uns aux autres et permettre aux élèves de savoir « *resituer j'allais dire une unité/ d'apprentissage dans un ensemble quoi* » et puis « *construire les apprentissages c'est ça c'est progresser de façon explicite hein, on a fait ça/ maintenant on va faire ça hein, on sait déjà faire ça* »
- apprendre aux élèves à « **déchiffrer** », « encoder » , « à copier de façon autonome », « à lire à voix haute » mais aussi « à fonctionner », « à faire », « à s'organiser », « à gérer son matériel », « à coller une feuille dans un cahier », à « *s'observer beaucoup en train de faire* », « *des petits apprentissages qui ont l'air anodins mais qu'il faut traiter sérieusement j'allais dire enfin sérieusement de façon explicite et/ récurrente* ».

En définitive :

« *je pense que tout s'apprend à l'école c'est ça déjà l'autonomie on apprend tout hein/ tout s'apprend et c'est vrai qu'il y a des énervements y a des crispations* »

- repérer les besoins des **élèves**, les fonctionnements « individuels », les difficultés , les « **problèmes** » (de « déchiffrage », « mémoriels », d' « autonomie », d' « organisation du travail », d'attention, de concentration) ; s'appuyer sur leurs connaissances, les solliciter, les guider, les évaluer « individuellement », se « mettre à leur portée », partir de leurs connaissances « *c'était pas un texte nouveau, c'était essentiel que ce soit pas un texte nouveau pour conduire cette activité d'observation réfléchie, heu y avait une base donc,* »

En fin d'année, alors même qu'une partie de la séance porte sur l'organisation de la structure du dialogue dans un texte narratif qui selon nous, permettait de traiter explicitement

d'un objet d'apprentissage spécifique de la compréhension de l'écrit, l'importance pour l'enseignant de conduire les élèves à la maîtrise du décodage d'un texte reste prégnante :

uce n° 745 Khi2 = 10 (*Ens_P3 *cat_pemf) :

bon qui ont développé d'autres aptitudes mais pour les plus faibles on va parler de ceux-là et bien heu oui je pense que modestement j'ai rempli ma mission dans la mesure où je les ai conduits à la maîtrise du déchiffrement du décodage ils/

C'est son expérience qui le conduit à se fixer cet objectif, l'évaluation de fin d'année pouvant rendre compte des difficultés probables des élèves dans leur cursus scolaire :

uce n° 756 Khi2 = 5 (*Ens_P3 *cat_pemf) :

capable de déchiffrer même si y a beaucoup de réussites à pointer en difficulté potentielle avec un taux de réussite de 65% qui m'alertent énormément hein que je traduis moi par 35% des apprentissages ou des compétences qui ne sont pas/

uce n° 759 Khi2 = 6 (*Ens_P3 *cat_pemf) :

pouvoir faire des projections c'est à dire que des enfants que j'ai vus sortir de mon CP à 70% de réussite en général ont des/ problèmes jusqu'à la 6ème et au-delà quoi bon c'est tout ça vaut ce que ça vaut mais ça me permet sur les 10 ans d'avoir des/ constantes donc cette petite avec 65% en maîtrise de la langue en français heu,

La classification ascendante hiérarchique de la classe 3, même si elle comporte certaines formes employées par d'autres enseignants (comme « lecture » « écrit » « problème » « autonomie » ou « enfant ») illustre les relations de cooccurrences de ces formes.

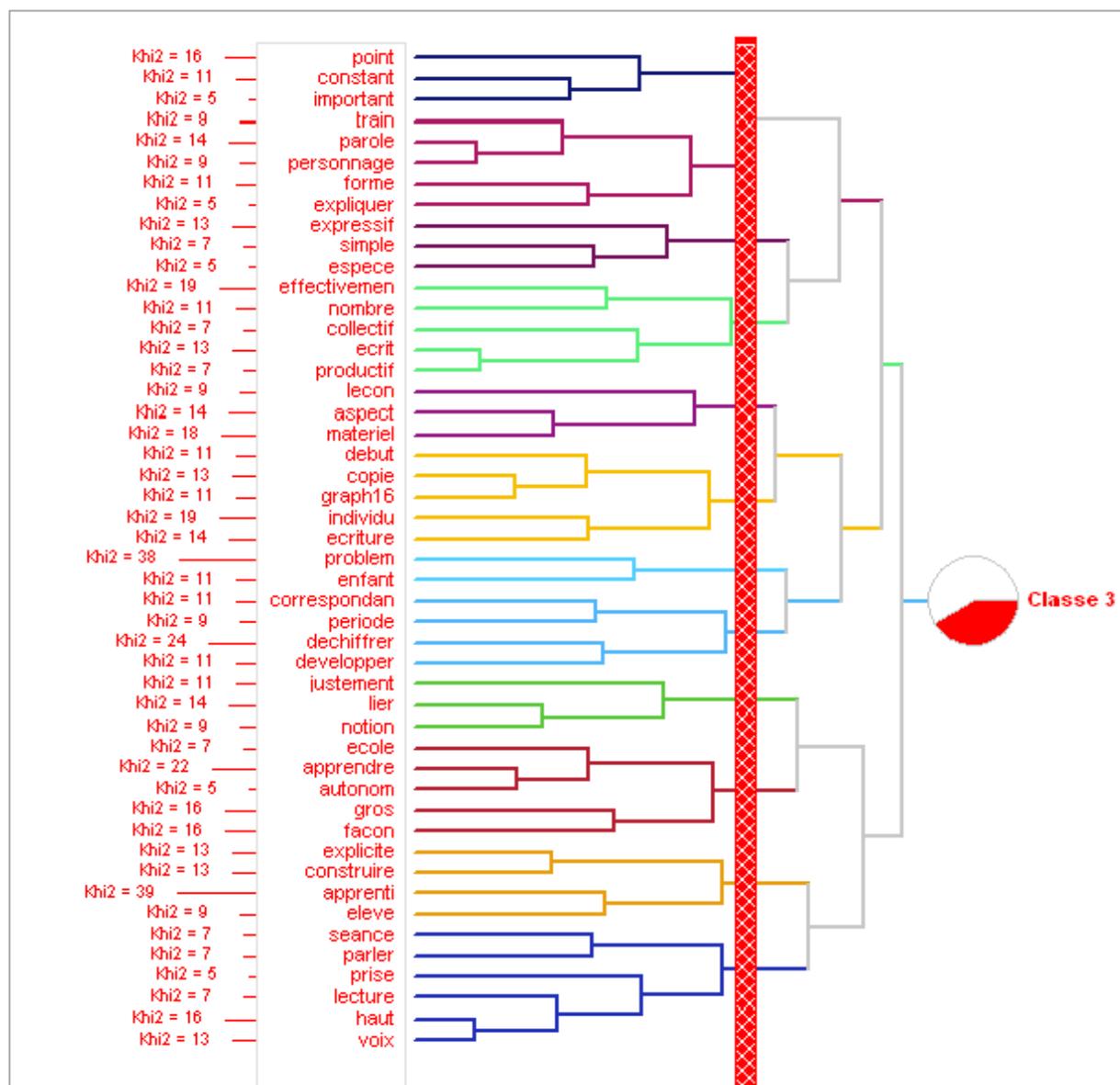


Figure 12 : Classification ascendante hiérarchique de la classe 1 (sur 50 mots)
– ACS de fin d'année

Au bout du compte, la représentation spatiale que propose l'analyse factorielle des correspondances (AFC) peut être lue comme une tension entre trois « mondes lexicaux » (lesquels se superposent partiellement), l'axe horizontal (le plus significatif) pouvant illustrer la tension entre apprentissage (notamment du code) et démarche d'enseignement de la compréhension d'un texte narratif, l'axe vertical tendant le discours vers la gestion de l'hétérogénéité des niveaux scolaires (notamment par un organisateur de l'activité de l'enseignant que serait la tâche scolaire).

Si cette analyse vient renforcer nos résultats précédents à propos des concepts organisateurs de l'activité de **P3**, ils montrent que là encore, très peu (voire aucun) des savoirs théoriques sur la compréhension des textes écrits transparissent. Pour ces enseignants experts, l'enseignement explicite de la compréhension ne semble donc pas un objectif à poursuivre en fin d'année au CP. Cela mérite d'être discuté.

Synthèse de l'analyse des entretiens

Alceste est un logiciel d'analyse de données textuelles. Il découpe le corpus en fragments d'énoncés linguistiques appelés « unités de contexte » et les classe statistiquement selon une procédure descendante hiérarchique. Il commence par effectuer une première distribution des unités de contextes en deux classes les plus différenciées possibles selon le vocabulaire qui leur est spécifique. Il renouvelle l'opération et sépare successivement les différents segments de la plus grande des deux classes nouvellement obtenue jusqu'à ce qu'il obtienne un nombre stable de classes. Cette classification descendante hiérarchique répartit les énoncés en classes marquées par le contraste de leur vocabulaire. Son fonctionnement ne peut en aucun cas tenir compte de l'intersubjectivité du dialogue entre chercheur et enseignant comme le ferait une analyse de la dynamique langagière telle que la « pragmatique interactionniste » (Kerbrat-Orecchioni, 2008). L'approche du discours tenu par les enseignants lors des entretiens d'autoconfrontations que permet Alceste ne peut évidemment conduire à cerner les logiques profondes des sujets au regard du développement discursif et il faut se garder de l'illusion que les diverses représentations qui émanent des calculs du logiciel en soient le miroir. C'est pourquoi, cette analyse n'avait d'autre but que de compléter les précédentes en nous permettant toutefois de dégager d'un corpus très volumineux des thématiques communes aux enseignants ou très distinctes (suivant que le vocabulaire des enseignants est plus ou moins significatif dans chacune des classes), de visualiser aussi leur importance suivant le poids de chacune d'entre elle dans l'ensemble du corpus. C'est d'autant plus intéressant que l'enseignement de la lecture-écriture est le seul sujet commun à tous les enseignants puisque ce sont des entretiens de confrontation à une pratique singulière, la sienne, les contenus des séances n'ayant pas été préalablement déterminés avec la chercheuse. Néanmoins, l'analyse de contenu des séances avait montré des phases communes de traitement des différents objets de savoirs. En sortant de la linéarité du texte nous comptons donc que ce nouveau regard sur le corpus nous permette d'éclairer nos précédents résultats.

C'est l'exploration du vocabulaire, le degré d'appartenance aux classes des formes et des unités de contexte élémentaires selon leur Khi², la lecture fine de l'inventaire des segments répétés et du contexte des formes les plus significatives qui ont favorisé l'analyse des « univers de pensée » qui se donnent à voir dans les différentes classes. Mais c'est aussi

notre connaissance du corpus (pour l'avoir transcrit et relu de nombreuses fois afin d'éclairer nos analyses) et un incessant retour au texte, qui nous ont permis d'échapper au piège de la magie du logiciel et ne pas sur-interpréter le résultat du traitement. C'est aussi le croisement avec nos précédentes analyses qui nous a conduite à nommer les classes, à les interpréter, à corroborer certaines de nos analyses ou bien à faire apparaître de nouvelles pistes.

Dans un premier temps, nous avons soumis au traitement d'Alceste les entretiens d'autoconfrontation réalisés en début d'année. Trois « mondes lexicaux » ont été dégagés que nous avons interprétés. La première classe reflète selon nous « **une représentation fonctionnelle de la tâche de lecture-découverte de texte** » de plusieurs enseignants, finalisée par des buts divers relevant tout aussi bien de la lecture, de la maîtrise de la langue mais aussi de la recherche d'un équilibre entre motivation, attention des élèves et gestion du groupe. La classe est marquée par une absence de référence à des éléments théoriques de l'E/A de la lecture et notamment à celui du code. On y retrouve les enseignants qui ont pratiqué une lecture découverte de texte, en particulier les néo-titulaires mais aussi un PEMF, **P1**. Les frontières de cette représentation sont assez floues et l'on discerne donc mal quelle peut être l'expertise de la pratique de cette forme scolaire pourtant largement partagée dans le métier. Cette analyse du discours ne nous permet pas de dégager « les traits pertinents » d'une structure conceptuelle d'une tâche de lecture-découverte de texte narratif, sans doute parce que la représentation mentale de la situation n'est ni claire, ni stable chez les novices et qu'ils ne donnent pas de sens aux concepts pragmatiques qu'ils ont élaborés dans l'expérience ou qui leur ont été transmis. Le discours d'un maître-formateur, **P1**, est pourtant associé à cette représentation.

La deuxième classe que nous avons intitulée « **moi, mes élèves et ma classe** » constitue une représentation du travail du professeur des écoles et notamment de la gestion de classe. Elle reflète des préoccupations personnelles mais partagées entre plusieurs enseignants qui au travers des situations d'E/A observées, paraissent centrales dans leur activité. La prise en charge des difficultés des élèves, la référence au temps, l'importance du matériel sont autant de satellites du mot « gérer ». Ces deux « mondes lexicaux » ne comportent pas de références au lexique de la discipline scolaire ni aux théories de l'apprentissage du lire-écrire.

Le travail essentiel d'acquisition et de maîtrise du code en début d'année constitue le vocabulaire dominant de la troisième classe délimitée par Alceste. Elle est presque exclusivement constituée du discours d'un enseignant, **P3**, et caractérisée par un

lexique spécifique à la discipline scolaire. On peut y lire le système didactique élaboré pour l'E/A du lire écrire, une « méthode » « composite » constituée d'un ensemble de « choix pédagogiques », de principes, d'un « attirail pédagogique » et de « matériel pédagogique ». Nous avons tenté de modéliser cette « **représentation composite, rationnelle et opérative de l'apprentissage du code alphabétique** » qui se dégage de la classe 3. Elle constitue en quelque sorte un modèle opératif « macro » de **P3**, révélateur de ses jugements pragmatiques et de ses concepts organisateurs (pragmatiques et pragmatisés), autant de reflets d'une expertise certaine dans les situations d'E/A d'étude du code.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé le traitement du corpus constitué des ACS réalisées en fin d'année avec les seuls maîtres formateurs. Une classification simple a dégagé trois classes qui se superposent en partie. La première, que nous avons intitulée « **Comprendre un texte narratif en répondant à des questions** », est surtout le reflet de la démarche de l'enseignant **P2** mise en œuvre dans la séance vidéoscopée, et de stratégies pédagogiques adoptées pour élaborer la compréhension d'un texte narratif que partage par ailleurs **P1**. Le lexique de la discipline habituellement utilisé pour traiter de la compréhension d'un texte n'apparaît pas comme significatif et la description du profil de la classe nous permet de dire qu'en définitive, il s'agit surtout de travailler la compréhension dans une démarche de questionnement de l'explicite du texte. L'expertise, construite en collaboration avec des professeurs d'IUFM, didacticiens de la littérature de jeunesse, se révèle dans la capacité de l'enseignant à questionner le texte de manière pertinente et à aménager la séance de telle manière que les non-lecteurs et les lecteurs fragiles puissent participer à l'élaboration collective du sens global d'un texte sans que les élèves performants ne s'ennuient.

Nous avons intitulé la deuxième classe délimitée par Alceste « **Entre gestion du collectif et gestion du temps didactique : faire réussir tous les élèves** » parce qu'elle marque selon nous la tension entre plusieurs logiques : avancer collectivement dans les apprentissages et prendre en compte les niveaux scolaires des élèves qui peuvent être très différents. Nous observons surtout la volonté de ne pas stigmatiser les élèves les plus fragiles, de les aider sans trop les écarter du groupe, de faire qu'ils réussissent la tâche prescrite, même si elle diffère de celle des autres élèves. C'est sans doute parce que la gestion de ces points de tensions est lourde pour ces enseignants qui par ailleurs doivent faire face à des comportements perturbateurs, qu'on n'observe pas de référence aux apprentissages du lire-écrire dans cet « univers de pensée ».

Le terme « apprentissage » est plus significatif des formes de la troisième classe qui s'oppose clairement aux deux précédentes. Elle est constituée d'une très grande majorité des unités de contexte élémentaires extraites du discours de **P3** lequel y est donc très significativement représenté. Cela revient essentiellement à analyser des « zones d'insistances » de son discours, à décrire ses cadres référentiels, les invariants opératoires et les représentations de l'enseignant qui s'énoncent dans l'ACS et qui semblent avoir pour principal horizon l'objectif de « **conduire tous les élèves à la maîtrise du décodage d'un texte** ».

Au bout du compte, ces trois « mondes sémantiques » illustrent une sorte de tension entre apprentissage (notamment du code), démarche d'enseignement de la compréhension d'un texte narratif et gestion de l'hétérogénéité des niveaux scolaires (pour n'écarter aucun élève) mais ne révèlent pas de formes d'expertises d'un début d'enseignement explicite de la compréhension de textes écrits que l'on pourrait attendre en fin d'année dans une classe de CP.

Se « posent » alors les « questions » des points d'ancrage théoriques, de la transposition didactique des savoirs de formation et de la manière dont la tâche est redéfinie, de l'articulation des résultats de la recherche, de la formation et de la pratique mais aussi des possibilités en classe de CP, de travailler explicitement la compréhension d'un texte narratif.

Chapitre 11. Discussion

Notre principal objectif était de décrire, de caractériser des organisateurs de l'activité d'enseignants en classe de lecture-écriture pour clarifier les fondements et les formes d'expertise professionnelle dans une perspective de professionnalisation qui participe au développement professionnel (Wittorski, 2007) et au bout du compte, à réduire le nombre d'élèves en grande difficulté de lecture à la fin de la scolarité primaire. Nous nous sommes appuyée sur une méthodologie autorisant des analyses de divers types et de différents grains dont les faisceaux de résultats constituent une « constellation », un « système d'indices concordants » (Sensevy, 2009, p. 54) de nature à répondre à nos hypothèses. Choisir d'analyser, de comparer et de contraster l'activité d'enseignants expérimentés (reconnus par l'institution comme des experts) et d'enseignants entrant dans le métier, pourrait au final, nous conduire à considérer les différences entre les uns et les autres comme des écarts à une norme que détermine l'expertise, comme des manques que les novices devraient combler. Le paradigme de la conceptualisation dans l'action et le champ de la didactique professionnelle nous permettent au contraire de considérer que, comme celle des experts, l'activité des débutants est structurée, organisée et significative d'un développement professionnel en construction.

Dans cette perspective, saisir, avec un regard didactique, les ressorts de l'agir professionnel de chacun dans des séances d'enseignement-apprentissage ordinaires a pour ambition, modeste, de contribuer à renforcer ou à discuter d'autres résultats de recherche sur le travail de l'enseignant dans l'apprentissage initial de la lecture (Nonnon & Goigoux, 2007, *Op. cit.*), mais aussi de participer à clarifier le « réseau des variables » comme l'écrit Pastré qui structurent des situations d'E/A du lire-écrire, des composantes, des formes d'une efficience des gestes professionnels, autant d'objets pouvant constituer des ressources pour l'action et le développement professionnel.

Nous allons donc nous employer à synthétiser ces résultats dans le même temps que nous les discuterons. Trois questions nous semblent être intéressantes à traiter. Nous les distinguons pour le propos mais elles sont bien entendu très intriquées.

En premier lieu nous exposerons ce que nos résultats révèlent du travail de l'enseignant en classe de lecture. Qu'est-ce qui dans ce travail est de nature à influencer sur les objets d'apprentissage de l'entrée dans l'écrit ? Quelles « pré-occupations » (Clot, 1999)

peuvent s'interposer entre la tâche et le professionnel ? Quelles conditions du travail peuvent limiter potentiellement le développement des compétences ?

La construction des objets d'apprentissage du lire-écrire (la nature, la cohérence, la manière de les traiter) sera au cœur de notre deuxième questionnement. Quelles structures conceptuelles des diverses situations d'enseignement-apprentissage observées nos analyses des séances et des entretiens révèlent-elles ? Quels modèles opératifs associés nous paraissent engager les élèves dans des registres cognitifs et langagiers potentiellement sources d'apprentissages pour tous, et efficaces du point de vue des enseignants ? S'ils poursuivent le même but d'apprendre à lire un texte à leurs élèves, les diverses stratégies didactiques que dévoilent nos analyses ne font-elles pas glisser les enseignants vers des logiques différentes qui les en éloignent ?

Notre troisième point traitera de la manière dont les enseignants observés prennent en compte l'hétérogénéité des niveaux scolaires et des rythmes de travail des élèves de la classe, comment ils gèrent la tension entre l'avancée collective du texte du savoir et la dimension individuelle de l'apprentissage. Alors que les prescriptions actuelles valorisent différenciation et individualisation du travail scolaire, que nous apprend notre analyse de l'activité de ces enseignants quand elle s'adresse aux élèves en difficulté ? Quelles pratiques ordinaires mises en œuvre, tâches, modes de régulation, d'ajustement sont de nature à favoriser équitablement les apprentissages sans qu'elles soient trop coûteuses pour l'enseignant ?

11.1. Le travail des enseignants en classe de lecture

On sait que le milieu nécessaire à l'étude des savoirs est variable dans le cours d'une séance ; il relève d'un processus de co-construction élèves-enseignant. Quels que soient les contours de la situation d'enseignement-apprentissage (le dispositif didactique envisagé, les formats des tâches...), on ne peut garantir qu'il puisse toujours être contrôlé. Nos analyses montrent que les conditions d'enseignement, en organisant l'activité des enseignants, limitent potentiellement le développement de leurs compétences et en conséquence les opportunités d'apprendre pour les élèves.

11.1.1. Des conditions qui limitent potentiellement le développement des compétences

11.1.1.a. La gestion d'une classe à cours double

Nous avons noté une différence entre les enseignants du point de vue du nombre d'observations « enseignant » consacrées aux apprentissages du lire-écrire, certaines s'expliquant par des choix pédagogiques et didactiques, d'autres, notamment chez les novices, par de nombreux allers-retours auprès des élèves de l'autre niveau de la classe (un cours élémentaire ou un cours moyen).

La pertinence didactique de certains choix des enseignants que nous avons observés nous a aussi interrogée notamment du point de vue de la chronogenèse. Si l'ordre et la cohérence de l'introduction des divers objets de savoirs reflètent aussi des représentations fonctionnelles conceptuelles de situations assez floues, y compris chez des enseignants reconnus comme des experts (nous y reviendrons), il est manifeste que **la structure d'une classe à cours double organise l'activité des enseignants entrant dans le métier**. Ajoutée à la pression de la gestion du temps didactique et de l'hétérogénéité du rythme de travail des élèves, la classe à double niveau constitue une contrainte forte pour ces enseignants novices. Se pose alors pour eux, la question de gérer très rapidement des situations d'enseignement-apprentissage chronophages telles qu'une lecture-découverte de texte, de prévoir des tâches que de jeunes élèves peu autonomes peuvent réaliser seuls, bref d'organiser l'emploi du temps didactique pour ne pénaliser aucun des élèves des deux niveaux. Or, la formation, comme les ouvrages sur lesquels s'appuient les débutants proposent rarement une organisation des situations d'E/A du lire-écrire dans de telles configurations de classe. Il est fort probable que des séances qui mêlent des objets aussi divers que des exercices d'entraînement et de mémorisation de correspondances graphèmes-phonèmes, la lecture-découverte d'un texte associée à une nouvelle correspondance ou des tâches faisant appel à des connaissances qui n'ont pu être étudiées préalablement dans le collectif, participent à brouiller la visibilité et l'articulation des objets de savoirs traités. Ce manque de cohérence accroît sans aucun doute les difficultés des élèves les plus fragiles à les construire, d'autant que les outils qui sont fournis aux élèves (comme les fiches de travail photocopées ou les cahiers d'exercices du commerce) peuvent aussi renforcer cette opacité des enjeux des tâches quand ils ne sont pas choisis et intégrés à des stratégies didactiques claires, quand les enseignants n'ont pas eux-mêmes saisi le sens de ces activités.

Au bout du compte, des contraintes, des tensions et des dilemmes forts (notamment pour l'organisation de dispositifs d'aide aux plus fragiles), moins de temps interactif de construction collective des apprentissages du lire-écrire (l'arbitrage, on l'a vu n'étant pas toujours en faveur de cet enseignement), un découpage des séances et une structuration pas toujours cohérentes, pourraient expliquer des effets négatifs sur les apprentissages des classes à plusieurs cours (Leroy-Audouin & Suchaut, 2007), surtout si l'affectation des élèves dans ces classes n'a pas été réfléchi de telle manière qu'elle puisse neutraliser ces effets. Cette question nous paraît d'autant plus importante que comme l'écrit B. Suchaut (2010) « *l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours n'est pas indépendante de l'expérience professionnelle de l'enseignant* », que « *les classes à cours multiple sont le plus souvent attribuées aux maîtres les plus jeunes qui sont en général les derniers nommés dans l'école* », que « *le couple CP-CE1 représente le contexte le plus défavorable au niveau pédagogique* » et que « *ce sont les élèves qui ont les acquis initiaux les plus fragiles qui sont les plus pénalisés par la fréquentation d'un CP-CE1* » comme d'ailleurs les élèves faibles de CE1. En outre, ces classes représentent une forte proportion des configurations de classes multiniveaux dans un département plutôt rural comme la Côte d'Or⁸⁸. **Nos résultats montrent tout aussi bien la difficulté pour les novices à articuler didactique et pédagogie de manière cohérente pour certaines tâches de lecture-écriture que l'ingéniosité qu'ils déploient dans d'autres situations en classe à cours double. Ils montrent tout l'intérêt d'adapter les situations de formation professionnelle comme les instruments, les ressources destinées aux enseignants, à ce type de classe.**

C'est donc la situation qui contraint et organise en partie l'activité de l'enseignant (Mayen, 2004) et qui influence la chronogenèse. Dès lors, vouloir « saisir » « *dans le microcosme de certaines séances* » et expliquer « *quelque chose de ce qui fait l'efficacité [professorale] sur le long terme* » (Sensevy, 2009, p. 54) c'est-à-dire pouvant expliquer les progrès des élèves, sans chercher à comprendre par des méthodologies permettant l'accès à la subjectivité des acteurs, ce qui se joue dans l'articulation situation-activité, nous paraît

⁸⁸ Sur les 231 classes de Côte d'Or de l'échantillon sur lequel s'appuie B. Suchaut, 56% sont des classes à plusieurs cours et parmi ces classes, la configuration CP-CE1 est de loin la plus fréquente (un quart de l'ensemble des classes de l'échantillon), suivie de l'association GS-CP (environ une classe sur dix) et de la configuration GS-CP-CE1 (7% des classes).

quelque peu présomptueux. D'autant que d'autres éléments de contexte peuvent aussi limiter potentiellement le développement des compétences.

11.1.1.b. La gestion d'une classe en milieu difficile

Contrairement à ce que la communauté scientifique place comme une préoccupation centrale des débutants, la gestion de classe, dans les situations que nous avons filmées, n'est pas problématique. Nous n'avons pas observé que les débutants accentuaient plus fortement que leurs collègues les « *techniques vouées à « prendre » et à « tenir » la classe* » pour pouvoir « *faire* » la classe (Saujat, 2004a). Leurs gestes ne prennent pas la tournure spécifique qui semble caractériser ce que F. Saujat détermine comme un « genre débutants » quand ils cherchent à « maîtriser » la classe. Il faut dire, qu'ils n'enseignent pas dans des secteurs réputés comme particulièrement difficiles. Nos premiers constats sur les observations « enseignants » visant à instaurer un cadre d'apprentissage dans les séances de début d'année, montraient des pourcentages bien plus importants dans la catégorie « autorité » chez les maîtres-formateurs, plus interventionnistes que leurs collègues novices. Cela nous a d'ailleurs conduite à affiner notre codage pour cerner mieux ces gestes de gestion de l'atmosphère (Bucheton et al., 2008) de la classe et à caractériser des concepts pragmatiques plus spécifiques des experts destinés à capter l'attention des élèves et à la centrer sur les objets d'étude. Nous avons aussi noté chez plusieurs enseignants, une prégnance telle de cette question de la gestion du groupe classe sur plusieurs plans, qu'elle constituait à elle seule un « univers de pensée » délimité par Alceste dans l'analyse des entretiens.

Notre analyse montre qu'un **contexte « difficile » organise les pratiques des enseignants y compris de certains experts dont la classe est située en ZEP ou comprend une très forte hétérogénéité de niveaux du fait de la présence d'élèves non francophones.** La gestion des tensions entre logiques d'apprentissage et logiques professionnelles sur lesquels de nombreux chercheurs se sont penchés (Amigues & Kherroubi, 2003) génère dans les séances observées, des stratégies et des conduites qui montrent que « **faire la classe** » **n'est pas dépendant mais articulé, combiné au « tenir la classe »**, selon les conceptions des enseignants sur l'enseignement/apprentissage et les représentations qu'ils se forgent des capacités de leurs élèves. Nos analyses ont montré par exemple que **P1** s'appuyait sur des stratégies pédagogiques diverses pour que les savoirs puissent circuler : nombreuses activités qui se succèdent visant selon lui à « donner du sens », à comprendre le sens de l'activité de lecture, à « motiver », « faire plaisir », pouvant aussi prendre l'allure de jeux, de devinettes ;

alternance rapide du format de travail en collectif et en individuel (aussi bien pour pouvoir prendre en charge les élèves les plus fragiles que pour « souffler ») ; nombreux changements de supports ; utilisation de l'écrit et du dessin, du passage au tableau, pour permettre aux élèves de se « reconcentrer ». Il s'agit, comme le dit **P1**, de « varier tout en répétant » mais d'instaurer aussi un climat relationnel qui passe par une incitation à « faire vite » et à entrer en compétition avec ses camarades. Cela donne néanmoins la possibilité d'exprimer de nombreux savoirs de la lecture-écriture quand bien même ils ne sont pas toujours très explicites sans qu'on observe pourtant une parcellisation du travail en micro-tâches très individualisées comme d'autres chercheurs ont pu le décrire (Crinon, Marin, & Bautier, 2008). Le registre épistémique est intimement lié au registre pragmatique même si ce dernier peut parfois l'emporter et orienter la logique didactique. Or on sait maintenant les conséquences potentielles de pratiques qui ne permettraient pas aux élèves très éloignés de la culture scolaire, d'identifier les objets d'apprentissage et les enjeux cognitifs des tâches et des situations (Bautier, 2006). Nous avons vu aussi que ces choix, malgré l'affichage d'objectifs ambitieux ne sont pas de nature à toujours permettre aux élèves d'investir le registre d'activité cognitive et langagière qu'exigerait l'enseignement-apprentissage de la lecture (dans les séances de début comme de fin d'année) mais ils permettent à l'enseignant de pouvoir faire son métier, d'installer un milieu d'étude, de « tenir malgré tout » tous les enjeux (de socialisation, d'apprentissages...) mais aussi de « tenir » sur une longue durée. **P1** dévoilera d'ailleurs en fin d'année combien ce fut difficile pour lui : « *C'est ma pire des années. C'est pour ça que je dis ce soir, c'est pas sûr que je veuille encore un CP l'année prochaine, là j'ai souffert cette année, heu, bon j'ai déprimé au mois de décembre parce que je pensais que j'y arriverais pas et j'en avais sept en énorme difficulté en début d'année mais vraiment énorme hein* » (ACS-S2-244). Notre analyse de l'activité de cet enseignant expert et de l'effort qu'il consent pour installer des conditions d'étude viables, un milieu didactique, ouvre plus grande encore la trappe soulevée par d'autres sur les ressources qu'élabore un professionnel pour surmonter les difficultés d'un enseignement en établissement relevant de l'éducation prioritaire. Les savoirs ne s'effacent pas mais comme l'indiquent Amade-Escot & Venturini (2009), les équilibres sont fragiles en contexte difficile, les élèves pouvant, au fil des interactions, « désertier l'espace didactique ». Notre analyse peut, par « *la palette des gestes possibles ou impossibles* » que nous avons décrits, venir élargir le « *clavier des sous entendus sur lequel chacun peut jouer ; non seulement en choisissant tel geste mais aussi en élaguant tel autre.* » (Clot, 2007, p. 86) et participer à la construction de cette « histoire

collective », « *ressource décisive pour que cette institution conserve un devenir et eux, leur santé* » (*Ibid.*). **L'intérêt de notre analyse de pratiques professionnelles en contexte divers est qu'elle met à jour des gestes professionnels déployés dans des situations d'E/A très fortement cadrées, structurées, organisées progressivement, rendant visibles les savoirs et opérations cognitives... tels qu'observés dans la classe de P3, gestes qui peuvent constituer des ressources utiles pour des enseignants en milieu difficile, à condition qu'ils ne s'inscrivent pas dans une simple logique de compagnonnage.**

Cette trappe d'accès au métier peut aussi faire l'objet de controverses intéressantes tant les pratiques observées des experts se distinguent dans la manière d'organiser le milieu didactique, les unes pouvant enrichir les autres. Et si la recherche peut servir au développement de la réflexion des professionnels sur leur travail sans doute serait-il intéressant, à partir de nos constats, de discuter la question des situations d'enseignement et des pratiques professionnelles permettant aux élèves de « *s'approprier des pratiques de reconfiguration et de s'approprier le sens de l'univers « second » des savoirs et du langage* » (Bautier, 2005). Nous avons en effet noté que **les nombreuses recherches** mettant à jour depuis quelques années déjà les difficultés, non réductibles à des manques (comme l'exprime encore **P1** au cours de l'entretien⁸⁹), que rencontrent **les élèves de ZEP dans l'apprentissage de l'écrit** (Bautier, 2002a), **n'irriguent pas le discours de l'enseignant expert** dans les entretiens d'autoconfrontation malgré le travail collaboratif avec des professeurs de français de l'IUFM. Dès lors le problème pourrait être pour chaque enseignant, **d'intégrer la question de la « secondarisation » dans son réseau conceptuel pour modeler les formes et activités scolaires qu'il met en œuvre, pour élargir le champ de ses sources d'information, de ses indicateurs afin d'ajuster son modèle opératif.** Si comme d'autres avant nous, notre recherche pointe des pratiques professionnelles potentiellement créatrices d'inégalités sociales d'apprentissage, **elle offre en revanche, des pistes solides pour repenser des situations d'E/A du lire-écrire.**

⁸⁹ La conception de P1 des difficultés de ses élèves relève essentiellement de la théorie du handicap socio-culturel (J.-Y. Rochex, 2000) – comme le montre l'extrait d'un échange organisé avec P5 et P6, néo-titulaires : « *On a une part de, effectivement on a une part heu, j'veux dire de responsabilité dans heu, l'apprentissage de la combinatoire effectivement avec ces enfants en difficulté mais heu, y'a une part où on apprend à déculpabiliser parce que finalement on n'y peut rien c'est soit dans les gènes soit heu, heu, dans la dans dans le milieu, ça peut être heu, le moment qui est mal choisi, l'enfant n'est pas suffisamment mature pour pouvoir apprendre à lire etc. donc y'a des facteurs qui sont quand même heu, externes à nos compétences d'enseignant* »

Prendre en compte, jouer de (se jouer de) l'environnement tout en n'oubliant pas le cœur du métier, prélever divers indicateurs, y compris sur la posture cognitive des élèves, pour ajuster son activité, équilibrer, articuler les deux facettes du métier que sont « faire » et « prendre » la classe semble donc bien une caractéristique du développement professionnel favorisé ou gêné par un contexte plus ou moins complexe.

Outre des conditions de travail difficiles, l'absence de modèle cognitif stable de l'enseignement-apprentissage de la lecture, les prescriptions (primaires et secondaires), parfois contradictoires, le manque de formation constituent aussi des freins au développement professionnel.

11.1.1.c. Des prescriptions, des manuels, des outils ... mais pas de modèle cognitif stabilisé

Nous avons pu constater en effet, qu'en l'absence d'un modèle cognitif stable de l'E/A de la lecture-écriture, le modèle opératif des enseignants relevait d'un « bricolage » didactique plus ou moins pertinent au regard des résultats des recherches dans le domaine, plus ou moins efficient⁹⁰. Loin de nous l'idée de minorer l'intelligence d'un « bricolage » didactique qui comme l'écrit si justement Halté (2002) à propos de la didactique de l'écriture, peut, « *dans sa version idéale* », avec des professeurs bien formés, constituer « *certainement la forme la plus aboutie et la plus efficiente de la pratique d'enseignement* » (p. 22). Car, depuis Lévi-Strauss (1962), la noblesse du bricolage n'est plus à démontrer. L'enseignant, comme le bricoleur qu'il décrit devant s'arranger avec ce dont il dispose :

« Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées, mais à la différence de l'ingénieur il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet. Son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant formé d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler, d'enrichir le stock ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. » (Ibid. p. 27).

⁹⁰L' « efficacité » étant entendu comme susceptible d'organiser un milieu favorable aux apprentissages de tous les élèves compte-tenu des ressources de l'enseignant.

Entre ingénierie et bricolage, pour certaines classes de situation, nous pensons toutefois que la formation professionnelle aurait tout intérêt à s'appuyer sur des modèles opératifs dont la structure est homogène, dont la cohérence est plus facilement descriptible et compréhensible que l'organisation est plus rationnelle et explicite. Nous y reviendrons. Pour l'heure, si les instructions officielles de 2002 et les documents d'accompagnement des programmes publiés dans le même temps (MEN / DESCO, 2003b, 2004), issus des travaux de recherche, ont constitué, avec un gros effort de clarification, un référentiel intéressant des savoirs sur l'entrée dans l'écrit et son apprentissage (notamment pour les formateurs), ils ne font pas référence pour les enseignants que nous avons observés. Ils sont connus, « *je sais que ce document existe et puis heu, peut-être qu'un jour ben j'irai voir vraiment c'qu'y a dedans* » dira **P6** au cours d'un entretien, mais pas exploités. Dès lors, pour les néo titulaires, c'est essentiellement le manuel (et le fichier d'exercice) qui devient l'outil, l'instrument (Rabardel, 1995) principal dont ils disposent puisqu'ils font aussi peu référence aux guides pédagogiques. Mais cette forme de prescription, parce que les éditeurs ont l'ambition de toucher une vaste clientèle, s'adresse à un enseignant lambda qui enseignerait dans un même type de classe (un CP plus ou moins homogène), dans des conditions similaires et disposant de connaissances minima sur l'enseignement-apprentissage de la lecture. Or, nous avons noté, à plusieurs reprises que les enjeux didactiques de certaines tâches qui relèvent du genre scolaire de l'enseignement-apprentissage de la lecture sont mal cernés par les débutants. La lecture-découverte d'un texte, le « jeu des hypothèses » destiné à construire un horizon d'attente à partir d'une illustration, la relecture d'un texte à voix haute, la lecture de mots outils, l'identification de la place du phonème étudié dans un mot, sont autant de tâches qu'ils organisent de manière empirique. C'est semble-t-il sur des représentations fonctionnelles assez floues, parfois erronées, construites avec quelques éléments épars de formation, de vécu personnel, des échanges entre collègues, la lecture des premières pages du guide pédagogique, sur l'expérience au jour le jour, les essais-erreurs, les réussites, que se construisent leurs modèles opératifs. Celui de **P8** quand il pilote le déchiffrement d'un texte par ses huit élèves de CP est à ce titre remarquable d'ingéniosité pour tenter d'articuler identification des mots du texte, découverte d'une nouvelle correspondance graphème-phonème et construction du sens du texte. Les gestes professionnels déployés sont très proches de ceux décrits par R. Goigoux (2002) quand il fait l'inventaire des actions et opérations que met en œuvre une enseignante experte pour que ses élèves reconnaissent et identifient les mots d'un texte. La lecture du texte se déroule avec le même format d'interactions, on pourrait dire aussi suivant

le même protocole, que celui décrit par R. Goigoux et S. Cèbe (2006, p. 58-59), assurant tout aussi bien l'aide au déchiffrage que l'élaboration de la compréhension locale du texte, y compris par des relectures magistrales et des formes de théâtralisation. **P8** ne perd pas le fil de sa problématique didactique quand il pointe aussi la ponctuation du dialogue, oriente l'attention des élèves sur un substitut du nom d'un personnage et permet la découverte et la reconnaissance d'une nouvelle correspondance graphophonétique en créant de nombreux arrêts dans la lecture pour formaliser cette correspondance. Nos analyses montrent toutefois que ces gestes professionnels qui sont l'occasion d'exprimer de nombreux savoirs de la lecture-écriture et qui conduisent les élèves à réussir la tâche de lecture d'un texte (avec l'appui des élèves performants), ne sont pas organisés selon une stratégie didactique visant des objets de savoir de la discipline clairement identifiés, ce que révèle aussi la présentation de la tâche aux élèves « *de quoi va parler la lecture aujourd'hui ?* » (P8 ; S1- Obs 743). Les jugements pragmatiques que les novices ont élaborés leur permettent d'aller au bout de la tâche mais on note qu'ils ne sont pas non plus référés à des savoirs théoriques. Les exercices donnés aux élèves ne sont pas non plus toujours pensés comme participant d'une logique didactique. Ainsi, des exercices sur le code peuvent suivre la lecture découverte d'un texte simplement parce qu'ils se situent juste après dans le manuel de lecture ou engendrer de nombreuses difficultés parce qu'ils relèvent en fait d'un « impensé didactique » (Leclaire-Halté, 2007). Dès lors, le manuel (ou le fichier pour les exercices) structure en partie la séance, oriente l'activité de l'enseignant et constitue plus une ressource qu'un artefact, une boussole qu'un médiateur de l'apprentissage au service des visées didactiques claires.

S'il apparaît que notre constat est beaucoup moins pessimiste que celui de l'équipe de G. Baillat et O. Espinoza (2009) quant à l'émergence de savoirs de la discipline dans les séances observées, et que ce « bricolage » ne peut s'apparenter à un simple « *bricolage [qui] permet à la fois de motiver la classe, d'éviter l'ennui, et de faire passer des savoirs factuels* » (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004⁹¹ cités par Baillat & Philippot, 2009), ces savoirs professionnels issus de l'expérience questionnent comme ils l'indiquent, tout aussi bien une formation universitaire qui semble peiner à articuler savoirs académiques, savoirs de la

⁹¹ Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N., Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire, (2004). Paris : INRP.

recherche, savoirs épistémologiques et didactiques à la pratique professionnelle, que le poste de travail d'un enseignant polyvalent censé maîtriser l'ensemble de ces savoirs dans toutes les disciplines. A l'évidence, il est impossible en formation initiale, que des étudiants s'approprient toutes les connaissances nécessaires à la conduite des apprentissages en classe de lecture-écriture. Nous verrons plus loin que le modèle opératif de certains enseignants chevronnés dans des classes de situations que nous avons décrites permet de rendre compte de stratégies didactiques qu'ils ont construites pour atteindre un but qu'ils se sont consciemment fixés. **Cette recherche permet de penser différemment les priorités et les contenus de formation, en se centrant moins sur la succession d'apports théoriques dans les différents champs théoriques concernés, sur la construction de séquences, de dispositifs, d'analyse de manuels... que sur la compréhension et la maîtrise de situations d'E/A de référence.** Néanmoins, tous les maîtres-formateurs sont loin d'avoir pragmatisé les concepts scientifiques de la lecture, ce qui interroge aussi la formation de formateurs. Mais pour l'heure, nous nous attacherons dans cette partie sur le travail de l'enseignant, à dégager les gestes professionnels d'organisation du milieu d'étude qui nous ont paru potentiellement efficaces et donc utiles à la formation des enseignants.

11.1.2. Des gestes professionnels d'organisation du milieu potentiellement favorables aux apprentissages

En classe de lecture, avec des élèves de CP peu autonomes, la question de la gestion matérielle, du temps et du rythme de travail des élèves n'est pas anodine et c'est là encore l'expérience qui va différencier les gestes professionnels des enseignants, notamment dans la manière de modeler le milieu d'étude par anticipation de ce qui pourrait influencer sur les situations d'enseignement-apprentissage. Si le « répertoire de schèmes disponibles » pour que les élèves puissent apprendre et l'enseignant enseigner est un indicateur de la professionnalité, les concepts pragmatiques que nous avons cernés dans ces trois domaines rendent compte d'une professionnalité en développement mais aussi des moyens mis en œuvre pour que la situation puisse se développer. Ainsi, tous les enseignants que nous avons observés cherchent à centrer l'attention de tous leurs élèves sur la tâche. Ils utilisent différents outils d'enseignement pour assurer une coréférence : texte reproduit au tableau, vidéoprojecteur, férule (qui suit la lecture de l'élève ou de l'enseignant) et interpellent souvent les élèves. Mais nous avons pu constater que les experts, comme certains débutants (notamment P6 qui a déjà eu une petite expérience de stage en classe de CP), se préoccupent très tôt dans l'année de la

gestion par les élèves de leur matériel, de leurs outils, pour anticiper les écarts de rythme de travail. Gagner du temps d'apprentissage en sollicitant chaque élève pour centrer et maintenir son attention sur la tâche, pour garder les plus fragiles dans l'avancée didactique de la séance, construire petit à petit l'autonomie des élèves dans ce domaine, relève clairement de l'expertise. Les enseignants maitres-formateurs interviennent bien plus souvent que les novices auprès de leurs élèves, pour capter et maintenir leur attention sur les objets d'étude, le plus souvent en les interpellant individuellement. Les visées cognitives accompagnent les rappels à l'ordre. Ils prennent donc des indicateurs sur le niveau d'attention de certains élèves relativement aux priorités qu'ils se sont fixées et à la difficulté supposée des tâches. Il ne s'agit pas seulement de demander à l'enfant de faire son métier d'élève (Perrenoud, 1994) que de l'inciter à adopter une posture d'apprenant, centrée sur les savoirs pointés par l'enseignant. Cela explique d'ailleurs que plus de 40% des interventions de deux experts (P2 et P3) soient codées dans la macro-catégorie que nous avons nommée « gestion de classe ». Ils savent que certains élèves peuvent ne pas saisir des gestes didactiques essentiels de double sémiotisation des objets d'étude (Schneuwly, 2000), pointer-montrer les objets de savoirs, tout simplement parce qu'ils passent à côté. Ils savent qu'il sera d'autant plus difficile de réguler l'avancée didactique et le niveau d'hétérogénéité didactique (Chopin, 2011) de la situation si d'entrée, certains élèves (notamment les plus fragiles) ne se sentent pas concernés ou sont perdus avant d'avoir trouvé leur place dans la construction collective des savoirs. En outre, si tous les enseignants sont attentifs à ce que chaque élève réalise une tâche de lecture-écriture, publiquement, au tableau, avec des préoccupations diverses d'ailleurs, les experts montrent eux, des visées plus centrées sur les savoirs et la gestion de l'hétérogénéité didactique que sur la réussite d'une tâche ou la correction d'un exercice. Ils peuvent ainsi demander à un élève de réaliser une tâche en même temps que ses camarades, la production servant ensuite de référence pour des échanges, conseils, correction. Ils peuvent encore demander à la classe d'observer un élève en train de faire, ce qui permet d'ajuster la tâche aux capacités supposées de l'élève mais aussi de verbaliser des conseils, des critères de réussite, des règles ou de dépasser collectivement des obstacles, de corriger des erreurs. Plus rarement, ils demandent à un élève de prendre la place de l'enseignant et de formuler, expliciter, solliciter d'autres élèves... Ils encouragent donc chacun des élèves à vivre ensemble les situations et à s'investir dans la construction collective des apprentissages. Ils montrent par là l'intérêt qu'ils portent à une avancée collective dans le temps didactique. **La description de ces gestes professionnels constitue une grille de lecture heuristique de la posture d'un enseignant « observateur »**

de chacun des élèves apprenants, « analyseur » et « anticipateur » des difficultés et des obstacles à l'apprentissage pour réguler l'avancée didactique du groupe et éviter que ne se creusent les écarts.

Dans la même veine, nous aurions pu aussi observer la gestion de l'espace par l'enseignant. Aller se placer en fond de classe, s'asseoir à côté d'un élève et laisser sa place à un autre, regrouper des élèves autour de soi ou en fond de classe, se déplacer... contribuent sans doute aussi à organiser l'atmosphère et le milieu d'étude.

Bien que paraissant anecdotiques, **ces gestes professionnels sont selon nous, de nature à réduire les tensions inhérentes au travail de l'enseignant en classe de lecture** en particulier chez des novices.

11.1.3. La gestion des tensions et des dilemmes, une affaire d'expérience ou de style d'enseignant ?

Les recherches sur les pratiques enseignantes ont depuis longtemps montré les tensions et dilemmes internes au travail que les enseignants doivent résoudre quotidiennement (Tardif & Lessard, 1999). Les enseignants que nous avons observés n'échappent pas à des tensions, que nous préférons à « contradictions », telles que celles décrites par Butlen, Huraux-Masselot, & Pézard (2012) que vivent les professeurs des écoles qu'ils ont observés lorsqu'ils enseignent les mathématiques en milieu difficile. Tous sont aussi pris entre « *logique d'apprentissage d'une part et logique de socialisation, logique de la réussite immédiate, logique de projet d'autre part ; entre individuel, public et collectif, et enfin entre les différents temps d'apprentissage.* ». Pour l'entrée dans l'écrit, on peut aussi y ajouter les tensions entre les différentes composantes de l'apprentissage, entre écrits littéraires et écrits simplistes, entre motivation, sens et exercisation.... La place du curseur entre les points de tension varie, nous l'avons vu, selon le contexte, selon aussi le style (Clot & Faïta, 2000a) des enseignants mais pas tant qu'on aurait pu s'y attendre, selon qu'ils sont chevronnés ou novices. L'approche du discours des enseignants dans les entretiens d'auto-confrontation réalisée avec le logiciel Alceste, si elle ne peut refléter les logiques profondes de chacun, illustre ces tensions mais aussi des préoccupations centrales dans l'activité des enseignants observés. L'un des « univers de pensée » dégagé de l'analyse des données textuelles, que nous avons intitulé « moi, mes élèves et ma classe » constitue selon nous une représentation du travail du professeur des écoles en classe de lecture et au-delà, des tensions inhérentes au métier, avec une présence très significative des mots « classe », « groupe », « gérer » ou

« gestion ». Il n'est pas étonnant qu'on y retrouve la problématique de la gestion d'un cours double mais celles aussi de la gestion du temps, du matériel, des difficultés des élèves et de l'hétérogénéité de la classe que partagent certains enseignants novices ou expérimentés. **La prégnance de ces préoccupations dans les discours ne relève donc pas d'un genre « débutants » et interroge des modèles de développement professionnel étagés** qui voudraient qu'un enseignant débutant maîtrise le groupe classe avant de se préoccuper de construction de scénarios didactiques puis d'une observation fine des élèves, de régulation et de différenciation.

Dès lors comment aider les enseignants à s'affranchir de ces dilemmes pour contribuer au développement de leurs compétences et augmenter leur pouvoir d'agir (Clot, 2001) ? Comment réactualiser les compromis qu'ils font avec une visée d'efficacité ?

La variabilité des pratiques entre novices et enseignants chevronnés, entre les experts aussi, les conduites que nous avons observées, le repérage des malentendus et des obstacles qui surgissent, la façon de les traiter (ou de les anticiper), de s'adapter aux circonstances de la situation, sont révélateurs de la manière dont les enseignants traitent les « dimensions essentielles de la situation » (Pastré, 2004). Les entretiens révèlent les diagnostics réalisés en cours d'action et la description des organisateurs de l'activité nous permet de distinguer des stratégies et des modèles opératifs qui nous paraissent plus ou moins efficaces. **Nous pensons que parce qu'elle contribue à caractériser des structures conceptuelles de situations d'E/A génériques et la manière dont les enseignants se les approprient, notre analyse de l'activité des enseignants peut répondre à la question « comment ça fonctionne », utile pour la formation mais aussi à la gestion de ces tensions et dilemmes.**

Nous discuterons donc maintenant les stratégies didactiques et modèles opératifs que nous avons mis à jour.

11.2. Des objets d'apprentissages traités aux stratégies didactiques employées, de quelles structures conceptuelles de situation sont révélateurs les différents modèles opératifs ?

Avec la didactique professionnelle, plusieurs éléments nous permettent de comprendre l'activité des enseignants : les concepts pragmatiques qu'ils élaborent, les organisations conceptuelles des situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire dégagées et les stratégies (ici didactiques) dont ils disposent pour atteindre le but de l'action, c'est-à-dire leurs

modèles opératifs. On sait que ces modèles opératifs dépendent de la compétence et de l'expérience des acteurs. Or, même si nous avons pu dégager des objets d'étude communs, des formes scolaires d'apprentissage du lire-écrire génériques, les stratégies didactiques employées divergent et rendent compte de représentations mentales des situations similaires à plusieurs enseignants mais différenciées par l'expertise et le modèle épistémique sous-jacent. Dans le cas de situations d'E/A relevant selon nous de la même classe de situations, nous avons pu constater que certains modèles opératifs traduisaient une organisation peu cohérente quand d'autres reflétaient une expertise certaine construite par l'expérience mais aussi en appui d'un modèle cognitif stabilisé et clairement énoncé. Si comme l'affirme Pastré, des professionnels peuvent mobiliser des stratégies différentes pour agir efficacement en respectant la structure conceptuelle d'une situation, les stratégies didactiques ou du moins les choix didactiques de certains enseignants reflètent des logiques didactiques et des buts différents. Il nous apparaît donc important de clarifier ce qui dans des situations génériques de l'E/A du lire-écrire, est jugé pertinent par les professionnels, de relever les indicateurs à retenir sur lesquels s'appuyer pour orienter l'action en gardant la visée des savoirs et de leur acquisition ; de discuter les éléments des situations plus ou moins essentiels, les variables que l'analyse de l'activité a révélées et qu'un enseignant doit connaître, peut prendre en compte, sur lequel il peut agir pour un enseignement-apprentissage de la lecture potentiellement plus efficient et équitable. **Dessiner les contours de structures conceptuelles de situations qui nous paraissent pertinentes sans pour autant qu'elles soient exhaustives, nous semble heuristique pour la formation professionnelle.** Nous souhaitons aussi discuter ce qui, dans les jugements pragmatiques des enseignants, mériterait d'être interrogé par le collectif pour favoriser la mise au travail de différentes représentations, développer l'agir et la réflexion professionnelle.

11.2.1. Des logiques et des stratégies didactiques différentes, des structures conceptuelles de situations plus ou moins élaborées

Nous avons vu que le modèle cognitif de certaines situations n'étant ni vraiment stabilisé, ni clairement formalisé, les novices s'appuyaient sur les manuels, les exercices des fichiers d'entraînement, les élèves déjà lecteurs... Par ailleurs, nos résultats montrent que faute de s'être approprié le sens de certaines tâches, ils se construisaient des représentations fonctionnelles des situations plus ou moins éloignées des contours de la tâche attendue et plus ou moins efficientes. Les experts, eux, aménagent ce que préconisent les auteurs des manuels,

suivant les orientations qu'ils se sont forgées par leurs lectures et/ou leur expérience. Néanmoins toutes les situations d'apprentissage ne montrent pas un « régime de fonctionnement » propre à développer chez tous les élèves des connaissances et compétences de lecteur que l'on considère aujourd'hui indispensables.

11.2.1.a. Le « jeu des hypothèses »

Dans l'architecture didactique de la lecture-découverte d'un texte, forme scolaire devenue générique, on observe très souvent une étape de lecture d'illustration et de « jeu des hypothèses » (Jaubert et al., 2004) qui précède le déchiffrage d'un texte et qui devrait contribuer à construire un horizon d'attente, facilitateur aussi bien de l'identification des mots que de la compréhension du texte. Or les novices qui mettent en place cette situation qui consiste à émettre des hypothèses sur le contenu du texte (une pratique discursive courante inscrite dans le genre professionnel de la lecture littéraire) ne se sont pas approprié le modèle cognitif de la tâche. S'ils l'utilisent comme une recette pédagogique pour motiver les élèves, ils n'envisagent pas que les indices recueillis par le collectif puissent constituer des références explicites ou implicites pouvant participer à l'élaboration d'une représentation mentale du texte mais pouvant aussi contribuer à l'identification des mots et des structures et favoriser la compréhension. On n'observe pas de retour sur les hypothèses qui permettrait un travail de réélaboration d'une représentation en cours ou en fin de lecture ni de recherche des intentions de l'auteur du texte. Le « jeu des hypothèses » est conçu comme un rituel d'entrée dans le déchiffrage du texte. Par ailleurs, la situation n'est rattachée à aucun fondement théorique et les enjeux de la tâche ne sont jamais clairement explicités aux élèves. Bien qu'usuelle à l'école primaire, la pratique ne semble pas reposer sur une structure conceptuelle bien établie.

Il nous paraît donc indispensable de clarifier les enjeux cognitifs d'une telle tâche.

11.2.1.b. La lecture-découverte d'un texte narratif

Dans les séances vidéoscopées, quatre enseignants (dont trois néo-titulaires) pratiquent la lecture-découverte d'un texte narratif. Depuis l'avènement des méthodes dites « mixtes » des années 1950 dans lesquelles le travail de lecture entre reconnaissance globale de mots et reconstructions syllabiques doit permettre de « retrouver la signification d'un texte » (Chartier & Hébrard, 2006, p. 119) en évitant à l'enfant « de s'engager dans la voie d'un déchiffrage mécanique », de nombreux manuels organisent l'apprentissage du code à partir de phrases ou de textes qu'illustre une image. Néanmoins, le travail de phonologie que les recherches mettent en avant est intégré au dispositif comme le seront d'autres apports de la recherche.

« En déplaçant les problèmes de la lecture vers la signification des textes, les recherches des années 1980 ont quelque peu vidé de leur sens les interrogations « phonologiques » des années 1970 » (Maisonneuve, 2002a, p. 350). A partir des années 1980, la prise en compte simultanée du code et du sens prend, à l'initiative de G. Chauveau, le nom de « méthode interactive ». Tous les manuels qui s'en réclament plus ou moins, utilisent donc des textes supports pour l'apprentissage de la lecture, le plus souvent des récits. De l'indigence des propositions pédagogiques de « leçons de lecture » du guide du maître « Ratus » aux propositions plus détaillées des autres ouvrages pédagogiques, on distingue plus ou moins les mêmes étapes que ne manquent pas de suivre les néotitulaires : découverte d'une illustration et émission d'hypothèses sur le texte (anticipation), repérage de mots connus et d'indices susceptibles d'aider la lecture, lecture phrase par phrase avec décodage des mots et traitement du sens local puis lecture à voix haute de l'ensemble du texte. C'est donc une forme scolaire traditionnelle de l'enseignement-apprentissage de la lecture qu'il nous parait intéressant d'interroger au regard de la manière dont des novices se l'approprient mais aussi des savoirs qu'elle autorise. Contrairement aux indications des guides du maître, les jeunes enseignants intègrent la découverte et l'appropriation d'une nouvelle correspondance graphème-phonème à la lecture du texte ce qui sera à l'origine de nombreux obstacles. Si tous disent viser la construction du sens global du texte, la situation de lecture-découverte constitue surtout le vecteur d'apprentissages sur le code. Nous avons en effet surtout relevé et décrit des stratégies pédagogiques et des gestes didactiques communs, pour assurer la coréférence (montrer le mot, souligner, entourer...), aider au traitement des mots, pour avancer pas à pas dans le déchiffrement et maintenir l'attention du groupe (l'attribution de tours de paroles est réalisée suivant le niveau de lecture des élèves, les élèves déjà lecteurs étant à la fois freinés et sollicités en cas de difficulté), pour aider à l'identification des mots en clarifiant le lexique. Nous avons aussi observé des phases de relecture et de construction du sens local de propositions ou de phrases mais seul un néo-titulaire (P8) articule réellement étude du code et construction du sens dans le cours de la lecture-découverte du texte. Toutefois les différentes habiletés indispensables aux apprentissages du code et de la compréhension y sont intégrées et ne peuvent faire l'objet d'une activité spécifique. La forme scolaire et le travail socioconstructiviste d'ajustement permet donc aux enseignants de gérer avec une grande ingéniosité les tensions entre avancée collective (on découvre le texte tous ensemble) et sollicitation individuelle suivant les capacités des élèves (la face de chacun est donc préservée), entre réussite de la tâche (lire le texte et découvrir une nouvelle histoire) et

acquisition de connaissances, entre analyse et synthèse, entre sens et code... La situation s'apparente donc bien à une véritable situation problème (Simon, 2007a) : les élèves comprennent qu'ils vont devoir s'atteler à une tâche complexe, déchiffrer le texte d'une histoire en s'engageant dans la lecture avec leurs connaissances et en procédant par essais-erreurs avec le guidage de l'enseignant. **On comprend mieux la pérennité de la forme scolaire dans le temps et les raisons d'une transmission intergénérationnelle** (Chartier, 2007) **qui trouve sa légitimation dans l'équilibre entre différentes logiques en tension**, mais nous constatons toutefois que les enjeux de la tâche pour les néotitulaires restent assez flous. Par ailleurs, le coût cognitif d'un déchiffrage très chronophage, la configuration des activités scolaires mises en œuvre, leur succession, leur organisation pour traiter tout à la fois code et sens local, le jeu des interactions et des questions que nous avons analysés ne peuvent à l'évidence, conduire tous les élèves à construire une représentation mentale du texte cohérente, fine et pertinente, ni à développer explicitement les habiletés nécessaires à la compréhension d'un récit qui nécessiteraient pourtant un enseignement. **En définitive, le code est outil au service d'une finalité : le sens du texte qui n'est par ailleurs jamais objet d'étude** (Douady, 1986). L'enseignant expert, **P1**, se distingue de ses jeunes collègues en déplaçant le curseur sur ces axes de tensions par des choix didactiques différents. La découverte d'une nouvelle CGP dont le texte fait l'objet précède le déchiffrage. L'accès au sens global (une préoccupation forte de l'enseignant) est permis grâce à une lecture collective, en chœur, mais qui produit en revanche beaucoup moins d'occasions d'apprendre que dans les séances menées par les néotitulaires.

Enfin, en début d'année, **la construction du sens du texte, bien qu'étant une préoccupation partagée, ne s'appuie pas sur un traitement explicite des compétences textuelles**. On n'y observe pas non plus de développement de la conscience morphologique, très peu de traitements syntaxico-sémantiques de l'écrit et jamais d'explicitation des compétences stratégiques. Aucune activité scolaire explicite ne permet aux élèves de « *prendre conscience des éléments qui assurent la cohésion du texte* » comme d'autres enseignants peuvent l'intégrer à ce type de séance (Goigoux & Cèbe, 2006, p. 60). Si nous rejoignons R. Goigoux (2004 p. 41) quand il écrit que des pratiques pédagogiques qui dissocieraient « excessivement » déchiffrage et compréhension, qui privilégieraient « *compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension fine qui intègre les intentions de l'auteur* » peuvent au final, conduire des lecteurs en difficulté à se méprendre sur la nature de l'activité intellectuelle de lecture, nous pensons néanmoins que

cette forme scolaire, telle que pratiquée par les débutants, n'est pas de nature à clarifier le sens de la tâche de lecture (ni d'ailleurs celle pratiquée par l'enseignant expert observé). Le modèle opératif de ces jeunes enseignants n'est pas aussi élaboré que celui décrit par R. Goigoux et S. Cèbe (*Op. cit.*), notamment pour ce qui concerne la compréhension. Par ailleurs, **si nous avons décrit des gestes professionnels qui contribuent à l'émergence ou à la verbalisation de « savoirs explicites » sur le code, tous ne sont pas clairement formalisés, institutionnalisés dans ce type de séance** alors même qu'ils seront ensuite traités en autonomie dans des exercices. Une pratique réitérée de la « pêche aux indices » pour déchiffrer le texte pourrait aussi imprimer longtemps une représentation erronée de la lecture. Contrairement à Simon (2007b), nous n'avons pas observé que ces tâches de lecture-découverte de texte favorisaient le développement d'habiletés méta-cognitives par une « *prise de conscience des processus activés pour identifier les mots, comprendre les phrases, comprendre le texte.* » (p. 81).

L'analyse des entretiens avec Alceste révèle ainsi une représentation fonctionnelle (Leplat, 1985) syncrétique de la tâche de lecture-découverte d'un texte, finalisée par divers buts (donner un sens à l'activité de lecture en rendant acteurs les élèves dans l'identification des mots, contribuer à travailler différentes notions). C'est une situation complexe, multifinalisée, dont l'instabilité de la gestion est réglée par des rituels (ou des ruptures dans ces rituels) qui permettent d'associer chacun dans un projet collectif (de faire plaisir à chacun). Cette analyse du discours ne nous a pas permis de dégager « les traits pertinents » d'une structure conceptuelle d'une tâche de lecture-découverte de texte narratif, sans doute parce que la représentation mentale de la situation n'est pas stabilisée, sans doute aussi parce que les gestes professionnels élaborés dans l'action ne sont pas, pour les enseignants observés, référés à des enjeux d'apprentissages clairs. Ils ne sont pas, en tous cas, référés à des éléments théoriques de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Au final, nous pensons donc que cette forme scolaire prégnante de lecture guidée interactive, construite essentiellement dans et par la pratique, qui dans une réification d'un modèle socio-constructiviste, voudrait tout combiner, permet en effet d'aborder des notions essentielles à la lecture (notamment à l'étude du code), de les travailler dans l'action collective et les interactions, ce qui vient conforter d'autres recherches. Le bénéfice n'est assurément pas négligeable quand on sait l'importance des apprentissages implicites (Demont & Gombert, 2004) **mais le risque est grand que ce travail sur le texte ne permette à tous**

les élèves de s'approprier des connaissances et de développer des habiletés indispensables si elles ne sont pas reprises, clarifiées, systématisées, entraînées explicitement par ailleurs. Notre analyse pointe aussi la capacité des enseignants novices à mettre en œuvre des situations complexes dans lesquelles ils mobilisent différents types de savoirs professionnels (Altet, 2004) et rend compte de leur potentiel de développement, sans toutefois que l'analyse réflexive soit adossée à des savoirs de la discipline qui ont pourtant fait l'objet de fortes prescriptions à l'époque. Les concepts scientifiques n'apparaissent pas dans les discours sur la pratique comme des organisateurs de l'activité. **Dès lors, il nous paraît judicieux de faire de cette situation professionnelle une référence (et une réflexion) pour la formation.**

11.2.1.c. Le rappel de récit

Autre forme scolaire issue du genre scolaire (et qui d'ailleurs fait l'objet d'une attente forte de l'institution qu'on peut lire dans de nombreuses prescriptions) ce moment didactique s'inscrit dans le cadre d'une lecture par épisodes et consiste à demander aux élèves de rappeler avec leurs propres mots une histoire déjà lue. C'est une stratégie didactique qui devrait permettre à l'enseignant d'évaluer la compréhension des élèves, de renforcer la compréhension des plus fragiles ou des inattentifs, de sensibiliser les élèves à la structure du récit mais qui ne fait pas l'objet de propositions didactiques explicites dans la littérature. Si ce type de situation est bien utilisé pour réactiver la mémoire des événements de l'histoire et faire le lien entre deux activités, certains enseignants, y compris des professeurs chevronnés, ne s'en servent pas comme d'une étape de construction de connaissances et d'élaboration de la compréhension globale du texte comme nous l'avons vu réalisée par l'un des experts (P3). L'analyse approfondie de l'activité de cet enseignant nous a permis de dessiner les contours d'un modèle opératif proche d'une structure conceptuelle élaborée par des psychologues cognitivistes lorsqu'ils cherchent à évaluer le niveau de compréhension des lecteurs. Des concepts organisateurs d'ordre didactique guident la restitution orale du récit : faire raconter les élèves avec leurs propres mots et identifier le niveau de compréhension, montrer qu'il faut « sélectionner les informations importantes », faire rappeler le lieu, les personnages principaux et leur rôle (et non les personnages secondaires), la situation initiale, l'élément déclencheur du récit (sous le vocable de « problème »), dégager l'enchaînement des événements en mettant en avant les rapports de causalité afin de comprendre la fin de l'histoire. Nous avons décrit les gestes professionnels qui permettent au professeur de réaliser

son objectif en quelques minutes et qui nous paraissent efficaces pour ce type de situation puisqu'associés à une grande clarté cognitive de l'enseignant, ils contribuent bien à permettre aux élèves de s'approprier le sens global du texte lu. **Ces résultats contribuent donc à élucider ce qui pourrait constituer la structure conceptuelle d'une situation de rappel de récit dans l'apprentissage initial du lire-écrire.**

A ce moment de la discussion, nous dirions que notre analyse permet d'observer ce que Pastré qualifie de « genèse opérative » des débutants qui ont construit un modèle opératif pour gérer des situations génériques sans disposer des connaissances théoriques qui leur permettraient de faire d'autres choix didactiques.

« Au fond, le modèle opératif péniblement construit dans l'action s'avère trop lié à une classe de situations particulière : il était une ressource pour l'action, il devient un obstacle épistémologique au sens de Bachelard. Dans ce mouvement de déstructuration-restructuration, l'appui apporté par le modèle cognitif, les connaissances du domaine, est important. On peut donc supposer que l'apprentissage sera maximal quand modèle cognitif et modèle opératif s'étaient mutuellement. » (Pastré et al., 2006, p. 167-168).

Il nous paraît donc indispensable d'associer praticiens de terrain, chercheurs, didacticiens pour clarifier ce qui pourrait être un modèle cognitif utile à ces situations de référence. D'autant que la prescription de travailler « simultanément » des activités sur le code et le sens est forte sans pour autant qu'elle soit clarifiée, que l'enseignement explicite n'est pas clairement une référence pour les guides pédagogiques qu'utilisent plus ou moins les enseignants débutants desquels il ressort que « *l'élève apprend sans intervention magistrale repérable, sans effort apparent et sans transmission d'aucun savoir.* » (Maisonneuve, 2002b, p. 100) et que la plupart du temps, les références théoriques ne sont pas utilisées pour soutenir l'argumentaire des auteurs de manuels.

Au vu de l'analyse de l'activité des experts comme des débutants, d'autres situations emblématiques du genre, nous paraissent aussi devoir être discutées.

11.2.1.d. Les tâches de conscience phonémique

Nous avons en effet relevé des apprentissages spécifiques au développement de la conscience phonologique dans pratiquement toutes les séances (sauf P5). Un expert, **P2**, en fait l'objet d'étude principal de la séance vidéoscopée. Depuis les années quatre-vingt, la

recherche a montré que la conscience phonologique est déterminante pour l'apprentissage de la lecture. Ainsi travailler la conscience phonologique aiderait les enfants à entrer dans la lecture et l'apprentissage de la lecture favoriserait la prise de conscience phonologique. Il n'est donc pas étonnant que les prescriptions recommandent dès 2002 de « jouer » avec les constituants de la langue, en 2006 d'en faire l'objet de tâches spécifiques dès la maternelle, et que des outils didactiques se soient développés avec un fort succès dans la profession. Le rapport de l'Observatoire National de la Lecture à la demande du ministre de l'Éducation nationale G. de Robien (O.N.L., 2007) précise même qu'étant donné l'importance de la conscience phonologique dans la découverte du principe alphabétique « *des exercices spécifiques d'entraînement de la conscience phonologique doivent précéder et accompagner l'apprentissage de la lecture. /.../ Un travail systématique d'identification et de manipulation des phonèmes doit ensuite être proposé en lien avec les unités travaillées en lecture.* » (p.18). Or, les différentes tâches observées qui s'y réfèrent sont source de nombreux obstacles. Des incohérences montrent une représentation fonctionnelle de la tâche erronée pour un néo-titulaire quand il suffit aux élèves de repérer une lettre pour identifier la place du phonème dans un mot écrit au tableau. Deux enseignants experts (P2 et P4) peinent à faire deviner le phonème qui va être mis en correspondance avec un graphème dans « la leçon du jour ». L'habillage de la tâche (dimension ludique, devinettes et les désormais célèbres malentendus qu'elles génèrent), les supports (des phrases ou virelangues contenant plusieurs fois le phonème), la difficulté de distinguer des phonèmes proches, le format collectif des tâches... nécessitent de nombreux ajustements tandis que ces phases de travail génèrent très peu d'occasions d'apprendre. **La question se pose de l'efficacité de telles tâches en classe de CP.** D'ailleurs, si les manipulations phonologiques à l'école maternelle ont une finalité claire de préparation à l'apprentissage de la lecture, « *les recherches ont montré que l'utilité de tels exercices est très limitée si le lien explicite entre ces manipulations phonologiques et les caractéristiques de l'écrit alphabétique n'est pas explicitement mis en évidence pour les élèves* » (J.-É. Gombert, 2003). En revanche, le travail de conscience phonémique réalisé au cours de tâches d'encodage de syllabe ou de mots paraît bien plus efficace. Les obstacles qui surgissent sont d'ordre épistémologique et leur dépassement favorise l'acquisition de nombreux savoirs. Il est à mettre en relation avec les recherches qui montrent que l'enseignement de la conscience phonologique « *a davantage d'influence s'il est réalisé avec le support des lettres graphiques que sans support* » (V. Rey & Sabater, 2007). Dans l'organisation choisie par **P3**, cette opération cognitive est rendue visible par l'utilisation de

lettres mobiles aimantées. Le traitement cognitif réalisé par chaque élève, dans des petits groupes, ou lorsqu'un élève manipule les graphèmes mobiles au tableau, est aussi rendu accessible à l'enseignant qui peut diagnostiquer les difficultés, les erreurs et aider les élèves. **Pour nous, ce n'est donc pas tant la durée du temps de ce travail de phonologie, ni même ici la clarification de règles qui seraient pertinentes mais l'articulation avec l'écriture associée aux schèmes professionnels que nous avons décrits** (faire prononcer, analyser « ce qu'on fait en premier avec sa bouche », faire durer, répéter, associer graphème et phonème, comparer, lire, épeler). Nous avons d'ailleurs noté qu'un enseignant néotitulaire avait compris tout l'intérêt de telles tâches en se réappropriant l'utilisation des lettres mobiles qu'il avait observée chez **P3**, maître-formateur. C'est aussi un moyen d'articuler lecture et écriture.

11.2.1.e. L'articulation lecture-écriture

Dans les séances observées, tous les enseignants ne pratiquent pas ces tâches d'encodage de syllabes ou de mots alors qu'elles concrétisent l'articulation entre phonème et graphème. L'analyse des synopsis montre aussi que plusieurs d'entre eux n'entraînent pas leurs élèves à l'écriture du graphème dans une séance de découverte d'une correspondance graphème-phonème. Nous avons d'ailleurs constaté à ce propos des orientations didactiques très différentes. La plupart des enseignants font le choix de faire écrire des mots sans avoir préalablement étudié le tracé des graphèmes conjointement à l'étude de la correspondance. Même si tous, vont à un moment ou un autre, étudier le tracé du graphème, un seul enseignant, **P3**, revendique une stricte progression articulant étude de la lettre, phonème et geste graphique : *« donc la méthode de lecture que je que j'applique dans ma classe heu, elle articule elle articule dans un va et vient permanent hein des activités de d'ailleurs on le voit bien dans la séance heu, dans un va et vient permanent des activités des activités de lecture et écriture hein, un va et vient permanent voilà. Y a pas non plus à différer l'apprentissage des règles de l'orthographe phonologique ni à différer heu l'écriture le graphisme-écriture ou à séparer les deux, y a pas trois progressions, y a une progression qui articule heu les différents apprentissages. »* et puis *« l'activité orthographique elle doit démarrer à mon avis sans délai, parce qu'elle participe de la compréhension du système alphabétique, on decode, on encode, pour encoder on apprend à tracer »* (ACS1 – P3). L'entrée dans la lecture est graphémique et la production d'écrits relève, en début d'année, de la dictée à l'adulte ou de manipulations d'étiquettes. Le postulat est que les élèves vont d'autant mieux mémoriser et automatiser les connaissances des correspondances phonographémiques qu'ils vont s'entraîner à écrire les

graphèmes (notamment les graphèmes complexes dont les lettres sont indissociables comme « ou », « ch »...), que le passage à l'écrit et l'apprentissage de l'orthographe sont coûteux et nécessitent de progresser lentement et d'installer des bases solides. L'enseignement de la copie fait d'ailleurs partie de cette progressivité des apprentissages. En cela, il illustre parfaitement ce qu'écrivent par ailleurs C. Brissaud et J.-P. Jaffré (2003) : « *Dans une orthographe, le nombre de graphèmes est en général plus grand que celui des phonèmes et plus cet écart est important, plus l'irrégularité est conséquente. La lecture, qui procède plutôt des graphèmes aux phonèmes, y est toutefois moins sensible que l'écriture qui elle va plutôt des phonèmes aux graphèmes.* ». Nous avons tendance à penser que ce choix **d'articulation de la lecture et de l'écriture, la clarification d'opérations cognitives complexes qu'autorise l'utilisation de graphèmes mobiles (étiquettes), le travail régulier, réalisé en début d'année dans le cadre d'un atelier, d'encodage d'assemblages (parties de « vrais mots ») ou de mots dont toutes les correspondances sont connues, l'élaboration d'une planification rigoureuse du tracé des lettres et des enchainements, relèvent d'une logique didactique cohérente et de nature à faciliter les apprentissages des élèves les plus fragiles.** Ces choix, peu courants à notre connaissance, pourraient faire l'objet d'une belle controverse entre enseignants. Ses collègues choisissent en effet de faire écrire très vite les élèves, pour installer un rapport à l'écriture, installer le sens de l'écriture, « produire de l'écrit », (« *Ce qui m'intéresse en fait c'est que la pensée heu qu'ils arrivent à dire que la pensée ben on arrive on arrive à la mettre à plat par l'écriture voilà j'arrive à transcrire c'est ça* » explique P1), afin aussi d'alterner l'oral et l'écrit, d'occuper les plus rapides, de se dégager du temps pour prendre en charge les plus fragiles, pour gérer le cours double, parce que « *c'est important qu'ils qu'ils découvrent aussi que l'écriture ça peut permettre de structurer bon une page de cahier par exemple ou heu que ça va permettre de laisser des traces de ce qu'on a su faire dans la journée ou heu que ça se passe pas qu'à l'oral* » (ACS1-P6), pour mémoriser des mots outils (« *je consacre des moments à ce que j'appelle la mémorisation des mots-outils et cette mémorisation des mots-outils elle passe par l'écriture, alors écriture, épellation, et puis apprentissage de la formation des lettres par un entraînement. /.../ Pourquoi ? Parce que d'abord parce que c'est rapide, y a beaucoup de choses à mémoriser, y a beaucoup de lettres sur lesquelles s'entraîner, et puis ces petits moments ben ça peut me permettre de... de banaliser un petit moment durant lequel j'ai besoin de parler avec un enfant en particulier* » précise P2). C'est possible dès le début de

l'année car « *ils n'arrivent pas vierges de la maternelle* » et savent déjà copier une petite phrase. L'extrait ci-dessous permet de pointer mieux encore les divergences avec **P3**:

« Par exemple heu moi je suis convaincu que, en matière de graphisme-écriture, en début de CP hein, heu, sachant qu'on a des enfants qui arrivent de différentes écoles avec des pratiques différentes bon, des préparations heu variables, alors le choix pédagogique fort c'est de partir et là je m'appuie aussi sur la recherche sur des chercheurs qui disent bien qu'il faut partir du tracé des lettres isolées hein, il faut pas heu, il faut renoncer à cette idée soutenue par Charmeux à l'époque heu qui disait en gros peu importe comment les enfants tracent pourvu qu'ils écrivent hein, pourvu qu'ils s'expriment et qu'ils expriment leur pensée, heu, j'ai fait un choix qui est contraignant on part du tracé d'une étude très précise rigoureuse du tracé des lettres isolées on étudie de façon très rigoureuse les liaisons que les lettres entretiennent entre elles etc. pour dégager les règles de l'écriture cursive et ensuite libérer justement les enfants, leur donner une aisance graphique qui va libérer la pensée, leur permettre de plus avoir de problèmes de copie de... bon et de tracé. Bon c'est un choix qui est très contraignant en début d'année parce que si le support que l'on choisit c'est un fichier de lecture qui demande aux enfants d'écrire des mots complets hein, y compris des mots heu, bon que je vois le mot Gaffi par exemple avec une lettre "f" qui est redoutable hein ou d'écrire dans mon manuel à moi le mot le mot "lièvre" avec la liaison "vr" etc. qui est redoutable ou comme mon petit garçon moi, les premiers jours de la classe, qui a dû écrire la date en attaché hein, "vendredi 5 septembre", avec des réalisations qui sont absolument pas recevables hein, des enchaînements, des liaisons, des levers de crayon qui étaient complètement anarchiques heu y a pas de cohérence-là, donc ça veut dire que le support pour le travail écrit que je vais me choisir heu, et ben il va proposer aux élèves heu des exercices qui seront intéressants sur le plan de la compréhension, mais ou peut-être on va simplement relier, entourer, heu on va définir des exercices qui seront en cohérence avec le choix général, et ça c'est plus voilà c'est plus dans cette direction-là, que porte ma réflexion » (ACS1 – P3)

L'articulation lecture-écriture en classe de CP, bien que faisant l'objet de prescriptions nombreuses, nous semble relever d'un impensé didactique que la recherche peut creuser à partir des différentes orientations que nous avons dégagées.

L'analyse de l'activité de ces enseignants a donc permis d'identifier les variables qui structurent diverses situations relevant du genre professionnel et que les professeurs observés ont construites dans l'action. Nous les avons mises en relation avec les jugements pragmatiques des enseignants (ce qu'ils tiennent pour acceptable, vrai, efficace...), leurs modes opératoires et leur conceptualisation de ces situations. Cela nous a conduite à dégager des structures conceptuelles plus ou moins élaborées, selon les objets effectivement enseignés, qui dessinent les contours d'une certaine expertise professionnelle. Mais cette recherche nous

a aussi permis de caractériser des gestes professionnels et des modèles opératifs révélateurs d'un niveau d'expertise certain.

11.2.2. Des gestes professionnels et des modèles opératifs révélateurs d'une expertise certaine

Nous avons choisi d'analyser l'activité des enseignants avec une perspective didactique. Nous avons donc observé et décrit les gestes professionnels à l'aune des savoirs visés et traités dans les séances. A l'issue de ce travail, il apparaît que certains gestes didactiques font la différence dans la manière dont les enseignants organisent l'activité collective et individuelle pour orienter, encadrer, accompagner, contrôler l'activité cognitive des élèves et ajuster le niveau d'hétérogénéité didactique.

11.2.2.a. Tissage, formalisation, institutionnalisation des savoirs... des gestes didactiques qui font la différence

Le modèle théorique du multi-agenda mis en évidence par l'équipe de D. Bucheton (2008; 2009) détermine cinq grandes « préoccupations » constituant un système des invariants de l'activité de l'enseignant de la maternelle à l'université, leurs « organisateurs pragmatiques dominants » : « 1) *piloter et organiser l'avancée de la leçon*, 2) *maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive*, 3) *tisser le sens de ce qui se passe*, 4) *étayer le travail en cours*, 5) *tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit*. ». Ces préoccupations sont plus ou moins « *embryonnaires, développées et précises selon le degré d'expérience et selon la culture des enseignants*. » qui mêlent intentionnellement des composantes didactiques et pédagogiques de l'agir enseignant. Nous nous sommes appuyée sur ce modèle mais avec un regard essentiellement didactique. Ainsi, lorsque, pour caractériser un geste de « tissage », l'équipe se réfère à « *l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon*. » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 35), nous observons ces gestes de tissage quand l'enseignant assure le lien entre les tâches bien sûr, mais surtout entre activités et savoirs du lire-écrire et entre les différents savoirs de la discipline. Or, concernant ces gestes de tissage, si nous n'avons pas observé de différence significative, en moyenne, entre enseignants chevronnés et enseignants experts, nous avons constaté de grandes différences entre les enseignants. Quand l'équipe de Montpellier quantifie ces gestes de tissage aux alentours d'une « *constance de 7% des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées en primaire* » nous relevons nous

un pourcentage assez faible d'observations exprimant un geste de tissage didactique sur l'ensemble des observations d'une séance (dans les séances de début d'année on oscille entre 0,4% et 1,5%). Cependant la différence est très significative si on se réfère aux gestes de tissage didactique dans les seules observations relevant de l'apprentissage du lire-écrire exprimant un savoir. Un enseignant, **P3**, se distingue nettement de ses collègues, débutants et experts. En fin d'année le pourcentage dépasse les 9% quand nous n'avons observé aucun geste de tissage didactique dans la séance de **P4**, tandis que dans la séance de **P1** où de nombreux savoirs sont convoqués, l'enseignant montre très peu de gestes de tissage didactique. Si bien sûr l'activité des enseignants résulte des contraintes de la situation mais aussi de leurs représentations des situations et des élèves, des convictions, des dilemmes, de leur identité professionnelle comme de leur éthique, l'expression de gestes de tissage didactiques est à mettre en relation avec, nous semble-t-il, le niveau de clarté pour l'enseignant des enjeux didactiques des situations. **C'est parce que les situations d'enseignement/apprentissage prennent sens dans un modèle épistémique élaboré par l'enseignant, qu'il lui est possible de construire des dispositifs didactiques potentiellement pertinents pour l'apprentissage des savoirs visés et en conséquence de déployer des gestes de tissage didactique.** Nos trois analyses ont finalement permis de dégager le modèle épistémique, on pourrait dire **une structure conceptuelle « macro » de l'enseignement-apprentissage de la lecture** élaborée par l'enseignant **P3** dans laquelle la construction de liens explicites entre les différentes composantes de l'apprentissage du lire-écrire, entre les connaissances, sont indispensables à la compréhension par les élèves des règles et des principes de fonctionnement de la langue.

Ce sens clair des enjeux didactiques des situations se traduit aussi dans la lisibilité cognitive des gestes professionnels.

11.2.2.b. Clarté cognitive des enjeux et des tâches, lisibilité cognitive des gestes de l'enseignant

Depuis les travaux de Bruner (1983), de Fijalkow sur l'entrée dans l'écrit (Fijalkow, 1993; Fijalkow & Liva, 1993) et ceux de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier, & Rochex, 2000), on connaît l'importance de la clarification des enjeux de l'apprentissage de la lecture et des enjeux des tâches. Nous avons constaté que certaines tâches sont plus que d'autres sources de nombreux obstacles et de difficultés pour les élèves mais le manque de lisibilité cognitive des gestes des enseignants qui s'y déploient est aussi très lié à l'apparition de malentendus ou

d'erreurs. Ils sont bien plus le fait des enseignants novices (en moyenne, de manière significative) mais aussi de certains experts (P1 et P4). Ainsi, des questions, des formulations peuvent être très opaques et ne permettent ni de saisir les intentions de l'enseignant ni sans doute de s'approprier les caractéristiques des savoirs en jeu. Des objets de la discipline comme par exemple le traitement des CGP, peuvent aussi être étudiés de manière implicite parce qu'intégrés sans formalisation au cours de la tâche de lecture-découverte de texte. **De ce point de vue, notre travail, comme les travaux d'autres chercheurs montre que les concepts de malentendus, de lisibilité cognitive des gestes de l'enseignant sont pertinents dans l'analyse de pratiques d'enseignants pour déceler des difficultés que rencontrent les élèves dès le plus jeune âge.** Si nous ne pouvons pas établir de corrélation directe, nous observons que le discours d'un enseignant dont les gestes professionnels sont plus souvent explicites est aussi plus riche. Des mots comme « reconnu » et « déchiffré » sont employés plutôt que « regarder » ; chaque objet est systématiquement désigné et précisé tandis qu'ailleurs, le terme « ça » peut tout à la fois désigner un mot, une syllabe, le nom de la lettre peut être confondu avec le phonème... Or, nous pensons que la signification des objets traités est aussi façonnée par le langage employé par l'enseignant. Alors qu'un enseignant peut demander aux élèves « *qu'est-ce que ça fait ça ?* », un autre les sollicitera pour qu'ils « *prononcent le son qu'on doit faire avec sa bouche quand on voit la lettre* ». **Il est manifeste aussi que le manque de maîtrise des savoirs disciplinaires que traduisent des formulations inadaptées est susceptible d'engendrer des représentations erronées chez les élèves.** Ainsi lorsque l'enseignant interpelle les élèves pour qu'ils disent qu'« avec tous les mots », « on peut faire une phrase » et que la réponse d'une élève performante, « un texte », à la question « avec toutes les phrases ça m'fait ? » est accueillie positivement par « c'est très bien! c'est ça que je veux qu'on arrive à dire toutes les fois. », on peut craindre que les élèves ne construisent dès le CP des représentations, obstacles à l'apprentissage. En 2004, une équipe pluridisciplinaire de chercheurs⁹² (Bucheton et al., 2004) attirait l'attention sur l'importance du rôle structurant du langage de l'enseignant (et plus largement des gestes langagiers) dans la construction des apprentissages. Estimant que ces savoirs professionnels, alors même qu'ils font l'objet de quelques travaux de recherche (Bressoux & Dessus, 2003)

⁹² LIRDEF- ERT, IUFM de Montpellier1

étaient alors « inédits en formation », l'équipe insistait sur la nécessité d'y faire référence dans les cursus de formation des maîtres. L'utilisation du mot « juste », d'un vocabulaire précis spécifique du lire-écrire, peut paraître anecdotique dans la jungle des divers rôles de ces « gestes langagiers » mais il est clair que cela différencie les enseignants du point de vue du niveau d'expertise. **Si nous avons décrit des gestes susceptibles d'engendrer des malentendus et des obstacles, nous avons aussi mis l'accent sur des dispositifs, des tâches, des gestes langagiers dans des situations ordinaires susceptibles d'aider les élèves à comprendre les enjeux cognitifs, à construire les apprentissages.**

Nous avons vu aussi que des gestes professionnels médiatisés par divers artefacts, telles que la férule du maître ou les lettres mobiles pouvaient aussi bien assurer cette clarté cognitive. L'utilisation de graphèmes mobiles dans des activités de décodage et d'encodage, sous certaines conditions, nous paraît tout à fait efficiente pour clarifier les règles du principe alphabétique et mémoriser les correspondances. Plus généralement, l'utilisation de supports pédagogiques permettant de visualiser des opérations cognitives complexes semblent aussi très intéressante comme le montre **P3** dans l'activité de structuration d'un texte comportant un dialogue.

Les stratégies que révèlent les dispositifs et les gestes didactiques déployés par les enseignants dans ces séances participent aussi de cette clarté cognitive. Des gestes de présentification, de pointage/élémentarisation, d'institutionnalisation, c'est-à-dire de formalisation en termes de savoirs décontextualisés, sont visibles ou non dans les situations que nous avons observées. Bien entendu, nous ne saurions généraliser des pratiques observées ponctuellement mais nous constatons néanmoins que ces situations génériques, qui vont être répétées à l'identique plusieurs fois dans l'année sont l'occasion, par l'activité, de traiter des savoirs du lire-écrire sans que tous les élèves puissent clairement saisir les enjeux d'apprentissage. Ainsi la formalisation de la correspondance graphème-phonème découverte dans le cours du déchiffrement de texte de la séance de **P5** est réalisée au cours de deux courtes interventions de l'enseignant : Obs. : « *Alors, la lettre du jour?* » (Obs. 657) et « *le « b » en écriture attachée et on a le « b » majuscule du livre.* » (Obs. 667). Il est fort probable que les élèves restent dans l'incertitude (Sensevy, 2006) à l'issue de la séance. Ceux qui découvrent la correspondance phonographique dans la séance (certains semblant l'avoir déjà acquise) auront d'ailleurs beaucoup de difficultés à transférer ce nouveau savoir et à l'exploiter dans la lecture de syllabes et de mots qui s'ensuit. Pourtant, l'enseignant débutant estime la séance

réussie. A l'opposé, les élèves de la classe de **P3** ne devraient pas avoir de difficulté à cerner les enjeux cognitifs des tâches qui vont suivre la présentation de l'enseignant : « *Alors cette lettre "r" on sait maintenant la repérer. Quand on la voit dans des mots... hier on avait montré qu'il y avait quatre façons de la tracer vous vous souvenez de ça. On n'y revient pas aujourd'hui hein. On reconnaît par exemple ici le R majuscule de Rosemonde. On l'avait repéré, d'accord ? Très bien. Alors aujourd'hui cette lettre "r" là et bien on va tout de suite essayer de lire avec cette nouvelle lettre... des syllabes, de nouvelles syllabes hein vous savez ces petits morceaux de mot qu'on apprend à lire pour pouvoir lire ensuite des mots complets.* » (Obs. 215). Formalisation de la correspondance, mémorisation, décontextualisation (la lettre « r » a déjà été repérée dans le court texte qui vient d'être relu) ont lieu au cours d'exercices décrochés de décodage et d'encodage de syllabes et l'institutionnalisation est toujours réalisée sur une fiche mémoire que les élèves réalisent. **Ces étapes nous semblent indispensables à la prise de conscience des enjeux cognitifs des tâches de lecture-écriture et à l'acquisition des connaissances.**

Nous constatons toutefois que si ce processus d'institutionnalisation relève de l'expérience professionnelle (on ne l'observe pas toujours explicitement dans les séances des néo-titulaires, ou bien très furtivement), il n'est pas non plus l'apanage de tous les experts, du moins dans les séances observées, et semble relever du style de l'enseignant voire de l'élaboration d'un modèle opératif en cohérence avec un modèle épistémique solide. Au passage, **nous pouvons souligner, comme d'autres, la fonction heuristique du concept d'institutionnalisation importé de la didactique des mathématiques, pour clarifier l'activité des enseignants dans les situations que nous avons observées.**

Si la maîtrise de toutes les composantes théoriques de l'entrée dans l'écrit ne permet pas d'assurer à coup sûr les apprentissages, si, comme le dit Pastré, la compétence d'un opérateur n'est pas réductible à la maîtrise de la structure conceptuelle de la situation, du moins une perception des enjeux d'apprentissages des situations de référence, l'identification de la structure conceptuelle des situations génériques qu'ils mettent en œuvre devrait faciliter chez les débutants une hiérarchisation des priorités car elle « *constitue la clé de voûte de la compétence, autour de laquelle vont s'organiser de façon hiérarchisée des habiletés, des procédures, la gestion de ses ressources, etc.* ». Son appropriation permet d'établir un diagnostic du fonctionnement de la situation, d'orienter son activité et selon nous de gérer l'hétérogénéité didactique. Nous y reviendrons plus loin. Nos analyses nous ont permis de

cerner les modèles opératif et épistémique d'un enseignant expert, **P3**, et de là, à dessiner les contours d'une structure conceptuelle que nous pourrions qualifier de « macro » de situations d'E/A du lire-écrire en début d'année dont les composantes peuvent guider l'action des professionnels.

11.2.2.c. Une structure conceptuelle « macro » de situations d'E/A de la lecture-écriture en début d'année de CP

Si l'on pouvait généraliser à partir du modèle opératif de P3, de ses concepts organisateurs et de ses jugements pragmatiques, des composantes utiles à la formation, sans que cela soit exhaustif, voici ce que nous retiendrions d'une méthode que l'enseignant qualifie lui-même de composite et que nous dirions plutôt éclectique dans la mesure où elle emprunte à des méthodes diverses ce que l'enseignant considère comme pertinent :

- Entrer sans tarder dans l'étude du code ; à partir de mémorisations « transitoires » et globales de mots reconnus dans un court texte. L'objectif principal est de donner les clefs aux élèves pour être de bons « déchiffreurs » afin d'être autonome pour comprendre un texte.
- Décrocher lecture de texte et activités sur le code. La lecture de texte installe un rapport à la lecture dans lequel l'accès au sens n'est pas soumis au seul déchiffrage mais où les élèves doivent être conscients qu'en début d'année ils ne disposent que de quelques connaissances leur permettant de prendre des indices et de faire des hypothèses sur les mots et le sens du texte.
- La lecture à haute voix nécessite un entraînement. Elle vient après le déchiffrage du texte et en articulation avec le travail de compréhension.
- Quelle que soit l'activité (lecture de texte ou étude du code), rendre clairs des règles, des principes, des systèmes pour que les élèves les assimilent, pour qu'ils comprennent que la langue comporte des règles que chacun (et tous) doit (doivent) respecter.
- Le travail sur le code nécessite un apprentissage systématique et régulier avec entraînement, mémorisation, stabilisation des CGP. La démarche est graphémique. La progressivité s'organise par paliers, à partir de l'étude des correspondances graphophonémiques des lettres-voyelles (parce que le son de la lettre correspond au nom de la lettre), de la combinatoire de type voyelle-voyelle puis consonne-voyelle ou

voyelle-consonne vers des assemblages plus complexes, toujours mis en relation avec des mots de la langue. Des temps de consolidation sont nécessaires.

- Il est indispensable de rendre intéressantes, « démonstratives », « explicites », les opérations intellectuelles liées au code alphabétique. L'utilisation d'un artefact, les graphèmes mobiles le permettent tout en facilitant la prise d'indicateurs des progrès ou de difficultés des élèves. L'enseignant doit toujours être très « démonstratif », expliquer les raisons du succès ou des erreurs, montrer ce qui est déjà connu et ce qui reste à apprendre.
- Il est indispensable d'assurer la mémorisation des correspondances. Un « cahier de leçons » y contribue comme il facilite dans le même temps le lien école-famille.
- Articuler lecture-écriture par des activités de décodage et d'encodage régulières, avec une progression parallèle dans l'apprentissage graphique du tracé des lettres ; les procédures sont ritualisées et permettent un travail de la conscience phonémique en lien avec les graphèmes (prononcer, répéter, discriminer les phonèmes, écrire, lire, épeler ce qu'on a écrit) ; l'acquisition du geste graphique passe par un entraînement méthodique rigoureux et progressif du ductus. La production d'écrits longs très coûteuse cognitivement (phrase ou texte) relève, en début d'année, de la dictée à l'adulte ou de la manipulation d'étiquettes.
- Une évaluation individuelle en début de CP doit permettre de cerner les difficultés des élèves. Les activités mises en œuvre, notamment en petit groupe hétérogène, doivent faciliter une observation fine des procédures des élèves, une évaluation individuelle formative et des ajustements.

Ces éléments constitutifs d'une professionnalité que nous dégagons du modèle opératif et épistémique de P3 contribuent à cerner des concepts organisateurs de l'action (pragmatiques et/ou pragmatisés) utiles à la formation. Cette recherche montre ainsi la fécondité du triptyque conceptuel propre à la didactique professionnelle (concepts organisateurs, structure conceptuelle d'une situation et modèle opératif) pour comprendre l'activité des enseignants et participer à théoriser des pratiques afin d'apprendre la théorie de la pratique.

D'autres concepts organisateurs ont trait à la gestion de l'hétérogénéité des élèves que nous traitons plus loin. Mais on note déjà que n'apparaissent pas les composantes spécifiques à la compréhension de texte. Qu'en est-il exactement ?

11.2.1. L'enseignement de la compréhension d'un texte, un impensé didactique ?

Nos analyses montrent que c'est le travail d'élaboration collective de la compréhension locale puis globale du texte narratif, le guidage interactif de l'enseignant dans le cours de la lecture et le jeu d'interactions qui vont autoriser le développement d'habiletés et de connaissances; c'est en lisant avec l'enseignant que les élèves, le groupe classe, apprend à comprendre mieux.

Nous n'avons pas observé dans les séances de lecture-découverte d'un texte menées par les néo-titulaires en début d'année, d'activités scolaires spécifiques à la compréhension. Les enseignants sont bien entendu attentifs aux microprocessus (compréhension de la phrase) : ils aident à la reconnaissance et à l'identification des mots, font relire des groupes de mots et pointent des éléments pertinents au niveau de la syntaxe. Ils facilitent la compréhension de certains liens et inférences (notamment les anaphores) mais n'explicitent pas clairement l'intérêt de développer les habiletés nécessaires à ces processus d'intégration. Les macroprocessus (différencier l'essentiel de l'anecdotique pour repérer les éléments importants, dégager et s'appuyer sur la structure narrative pour établir la chaîne événementielle...) sont en réalité traités implicitement et collectivement. Les questions orales sur le texte ne permettent ni à l'enseignant de cerner les raisonnements élaborés par chacun pour se construire une représentation mentale ni à chaque élève de prendre conscience de son raisonnement. Au bout du compte, la construction d'une représentation mentale du contenu du texte se réalise collectivement sans que chaque élève ait eu, à coup sûr, l'occasion de se construire la palette de stratégies cognitives et métacognitives qui lui seront nécessaires pour comprendre tout texte narratif. « *L'efficacité de l'aide en ligne* » repose sur des gestes professionnels similaires à ceux que décrivent S. Cèbe et R. Goigoux (2007) chez des enseignants de cycle 3. Il est toutefois possible qu'un enseignement de la compréhension de l'écrit fasse, en début d'année, l'objet de situations décrochées de la lecture-découverte⁹³ comme nous l'avons observé dans la séance menée par **P3**. Dans ce moment didactique de rappel de récit, nous avons identifié des schèmes professionnels permettant aux élèves de mobiliser des connaissances et des compétences sur la structure textuelle. Il reste qu'encore

⁹³ Une observation des classes et des outils du maître sur une longue durée serait alors nécessaire.

une fois, même si l'activité cognitive des élèves est sollicitée notamment pour hiérarchiser les informations, les mettre en cohérence, comprendre les relations causales, c'est l'échange collectif, la réitération du dispositif qui doit permettre aux élèves, par imprégnation, d'acquérir les habiletés nécessaires à la compréhension d'un texte narratif.

Un rapport de l'inspection générale au ministre de l'éducation nationale (Bouysse et al., 2006) constate la place importante de l'apprentissage du code dans les classes mais un travail de la compréhension « *pas bien appréhendé* » (p. 11) dans le sens où « *Tout se passe comme si l'accès au sens du texte devait résulter naturellement de son décodage.* » et conclue que « *C'est du côté de la compréhension que l'effort d'explication et de formation doit prioritairement porter maintenant.* ».

Sans doute, la mise en place de situations visant explicitement le travail de compréhension d'un texte lu par l'enseignant est-il envisageable, mais la préoccupation de former des lecteurs déchiffreurs est tellement forte qu'ajouter encore d'autres dispositifs en début d'année paraît difficile. Très absorbés par l'étude du code, les enseignants que nous avons rencontrés ne semblent pas prêts à planifier un enseignement explicite de la compréhension. Il apparaît que le temps manque pour poursuivre ce que les enseignants de maternelle mettent en place à partir de la lecture magistrale de textes littéraires. **Un simple changement de posture de l'enseignant, convaincu que des élèves peuvent très tôt travailler ces différents processus malgré leur jeune âge, pourrait permettre d'exploiter mieux les situations qu'ils mettent déjà en œuvre en clarifiant les procédures et les enjeux.**

Ainsi, le « jeu des hypothèses » nous paraîtrait pertinent et plus efficient si avant la lecture, les prédictions (et les arguments sur lesquelles elles reposent) étaient notées pour qu'on puisse y revenir, si après la lecture d'une partie du texte, on s'arrêtait et on revenait sur les prédictions pour les infirmer, les confirmer, ou les modifier ; si on invitait chaque élève à « se faire un film dans sa tête » (Cèbe & Goigoux, 2009) puis à revoir ce film en fonction des nouvelles découvertes tout en questionnant les élèves sur les indices qui ont fait évoluer leur représentation et en retournant au texte ; si l'on prenait systématiquement le texte comme objet d'étude pour s'interroger sur les intentions de l'auteur au regard des hypothèses des lecteurs.

La pratique du rappel de récit, telle que menée par **P3**, nous paraît aussi déterminante par le simple fait que le dispositif didactique formalise ce qui est important à retenir sans que

les élèves disposent du texte sous les yeux. En obligeant aussi les élèves à dire avec leurs propres mots ce qu'ils ont compris du texte lu, elle donne des indications à l'enseignant des problèmes de résolution de la compréhension. Formaliser plus clairement les opérations qui permettent de réaliser ce résumé du texte se situe sans aucun doute dans la « zone proximale de développement de l'enseignant » (Cèbe & Goigoux, 2007).

Il importerait aussi de visualiser les opérations effectuées pour aider à élaborer les inférences dans les textes lus et de verbaliser les différentes habiletés nécessaires à leur réalisation, d'orienter en quelque sorte les échanges au sein du collectif vers l'expression des opérations métacognitives de chacun, élève comme enseignant. Une solution nous semble résider dans une évolution des postures et pratiques, vers plus de clarification des procédures efficaces pour comprendre un texte et vers le développement et la prise de conscience chez les élèves de processus métacognitifs qui permettent le contrôle de la compréhension d'un texte.

Dans les séances de lecture menées en fin d'année, tous les PEMF visent la construction de la compréhension globale du texte lu. Si la séance menée par un expert (**P4**) ne donne pas lieu à l'expression de savoirs, la logique de projet prenant le pas sur la logique des apprentissages, les stratégies didactiques des enseignants **P1** et **P2** et leurs modes opératoires sont l'occasion de mettre en œuvre de nombreuses habiletés à comprendre un texte lu que nous avons listées. Le jeu des questions et des échanges dans le collectif, des activités scolaires pertinentes conduisent effectivement les élèves à élaborer une représentation mentale cohérente des récits et à de nombreuses opportunités d'apprendre. Les dispositifs comme les gestes professionnels montrent une expertise à cerner et à traiter explicitement les savoirs nécessaires à la compréhension des textes étudiés (aide à l'identification des mots et à la compréhension du vocabulaire, utilisation du contexte, appui sur le lexique et la syntaxe pour établir un sens local, réalisation des inférences, interprétation des anaphores, utilisation de la ponctuation et identification des voix de l'énonciation...), à s'appuyer sur les différents processus (micro, macro, intégration, élaboration) établis par J. Giasson (1990). Les capacités mises en œuvre ne sont toutefois pas formalisées et institutionnalisées comme des traitements et stratégies indispensables à la compréhension de tout récit narratif et les compétences métacognitives ne sont pas rendues explicites, exploitées et développées. Il s'agit de créer chez les élèves une attitude de lecteur-compreneur par des pratiques réitérées, motivantes et réussies de lecture de textes. **Ce constat vient renforcer les résultats d'observations d'autres chercheurs dans des classes de cycle III** (Cèbe &

Goigoux, 2007; Van Grunderbeeck & Payette, 2007). L'analyse des entretiens avec Alceste montre en outre, qu'en fin d'année, le poids de l'hétérogénéité des niveaux scolaires pèse fortement et organise l'activité des enseignants dans la gestion d'une tension entre la logique de faire réussir tous les élèves et celle de continuer à vivre collectivement les apprentissages. Dès lors, les dispositifs didactiques visent aussi à favoriser l'engagement des élèves moins bons ou faibles lecteurs dans l'activité de compréhension du texte tout en maintenant la motivation des lecteurs habiles. Nous avons pu observer dans une autre classe d'un PEMF, **P3**, une séance traitant dans une démarche analytique, les composantes structurelles d'un texte dans des activités, notamment des exercices et un entraînement à l'oralisation, décrochées d'une lecture-compréhension. L'analyse du discours de l'enseignant montre encore une fois, malgré une séance effectivement centrée sur la compréhension, une préoccupation forte pour le renforcement des compétences de décodage d'un texte. **Nous avons aussi noté dans les analyses de leur pratique, que ces maîtres-formateurs qui pourtant travaillent avec des professeurs d'IUFM spécialistes de la didactique du français, ne mobilisaient pas les concepts scientifiques sur la compréhension d'un texte qu'ils semblent pourtant pragmatiser.** Nous l'expliquons par la complexité des contraintes auxquelles doivent faire face les enseignants d'une classe de CP et par la visée toujours centrale de développer les compétences de traitement de l'écrit. Cette analyse de l'activité des enseignants montre toute la difficulté à caractériser des pratiques sur la base de pratiques déclarées et à les mettre en relation avec les progressions des élèves (Piquée & Sensevy, 2007). Elle montre aussi que l'enseignement explicite de stratégies de compréhension n'est apparemment pas une des priorités des enseignants de classe de CP. Malgré l'importance centrale de la dimension métacognitive dans l'apprentissage de la lecture que rappellent de nombreux chercheurs (Nonnon & Goigoux, 2007b) des préconisations d'évolution des pratiques visant la mise en place de situations formelles risqueraient de ne pas aboutir et d'accroître encore les dilemmes. Par ailleurs, les programmes actuels ne les y engagent absolument pas quand ils se centrent uniquement au cycle II sur le développement des compétences textuelles. Il n'est donc pas étonnant que des inspecteurs généraux s'autorisent à écrire dans un rapport au ministre sur « la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire » (Claus, Pétreault, & Louis, 2010) qu' « *En lecture, les observations témoignent d'un travail très nourri sur le code au cycle 2. La découverte des textes reste indigente au cours préparatoire et les pratiques courantes au CE1 ne constituent pas un réel enseignement de la compréhension. Ces pratiques sont essentiellement fondées sur des exercices de*

questions / réponses corrigés sans être réellement expliqués, que ce soit du point de vue de la langue (formation des mots, ...), du texte (identification des protagonistes et des événements référés aux éléments du texte, mise en relations d'éléments éloignés,...)... » tout en préconisant des orientations tout aussi indigentes.

Il nous semblerait toutefois important que les enseignants, dès l'année de CP, centrent l'attention des élèves sur les procédures utilisées pour comprendre le texte lu collectivement, qu'ils rendent possible cette prise de conscience que le modèle de situation se construit au cours de la lecture. Pour ce faire il faudrait pouvoir intégrer cette dimension à la structure conceptuelle de situations de lectures collectives en fin d'année. Nous avons vu que de nombreuses composantes sont en effet déjà traitées dans les séances et les aides apportées pour construire une représentation mentale cohérente, pour effectuer un rappel de récit... Elles pourraient être rendues explicites par une évolution de la posture de l'enseignant visant une plus grande clarté cognitive. **La formation professionnelle devrait pouvoir engager les enseignants dans cette voie, en s'appuyant sur les pratiques professionnelles que nous avons décrites.**

11.3. La prise en charge de l'hétérogénéité

Nous avons postulé que la gestion de l'hétérogénéité de la classe était une composante importante de l'expertise des enseignants. C'est donc avec ce point de vue que nous avons aussi observé et analysé les dispositifs didactiques, l'activité conjointe de construction des savoirs avec une attention particulière à la prise en compte des élèves en difficulté ou des élèves plus performants, à la manière des enseignants de gérer les erreurs et difficultés des élèves et de dépasser les obstacles et malentendus.

Nous avons constaté une tension forte, chez tous les enseignants, entre avancée collective du temps didactique, apprentissages et intégration des lecteurs précaires au collectif de la classe. Dans les discours, la volonté de ne laisser aucun élève sur le bord du chemin est claire et traduit un principe d'équité que tous partagent. Dans les séances que nous avons filmées, tous portent une attention particulière aux élèves les plus fragiles dans les phases d'apprentissage menées dans un cadre collectif. Aucun n'ignore les erreurs et obstacles à l'apprentissage qui surgissent dans le cours des séances. Nous n'avons pas constaté que ces enseignants ignoraient davantage les élèves les plus fragiles « *en rentrant moins souvent en interaction avec eux* » (Sirota, 1988 cité par Clanet, 2007). Nos analyses montrent toutefois

des préoccupations différentes quels que soient les dispositifs didactiques et les organisations pédagogiques, qui déterminent des modes d'ajustement, de régulation et d'étayage différents. Les pratiques observées révèlent tout à la fois ces préoccupations mais aussi un niveau d'expertise différent dans la manière d'organiser le milieu d'étude pour mieux gérer les tensions que nous avons décrites. Des chercheurs (Piquée & Sensevy, 2007) ont montré une plus grande influence des choix didactiques sur les progrès des élèves que celle des représentations des enseignants (attentes et jugements des enseignants sur le niveau des élèves de la classe), ou celle de leurs choix d'organisation pédagogique (écrit/oral ; directivité ; différenciation pédagogique). « *Pour le dire de façon plus simple, ce qui compte, c'est d'avantage ce que l'on fait que la façon dont on le fait* » (p. 244). Ainsi, la variété des contenus d'enseignement, le travail sur la discrimination auditive et sur la syntaxe, l'articulation « mot-phrase-texte », l'étude de textes et le « travail sur la compréhension élargi » (relation entre textes) contribueraient à expliquer les différences entre élèves et auraient un impact sur les progrès des élèves faibles. Il reste que la caractérisation des pratiques didactiques en lecture est réalisée à partir de pratiques déclarées, des questionnaires, méthodologie incontournable si l'on souhaite travailler sur des échantillons importants. Quels gestes professionnels, quels « savoirs incorporés » se cachent derrière ces pratiques déclarées ? Quel poids de la représentation de la tâche attendue dans ces réponses ? La méthodologie que nous avons choisie ne nous permet pas de mesurer les progrès ou les écarts socialement différenciés. Toutefois, certaines pratiques observées, dans le même temps où elles paraissent pertinentes et efficaces pour l'enseignant (en termes de gain et de coût parce qu'elles répondent aux contraintes et visées multiples), offrent aussi des opportunités intéressantes de réduire les écarts que provoque inévitablement la forme scolaire du travail collectif. La prudence s'impose car même si les séances analysées révèlent des convergences, des invariants, des modèles opératifs plus ou moins élaborés, nous le rappelons encore, les pratiques d'un même enseignant peuvent varier, évoluer, se diversifier dans le cours de la journée, de la semaine, et de l'année et dépendent très fortement, nous l'avons vu, du contexte de la classe. Nous ne concluons pas non plus sur l'efficacité et la supériorité de telle ou telle pratique. Mais dans le domaine des savoirs lire-écrire, la description de ces gestes professionnels, replacés dans les situations analysées, peuvent, nous semble-t-il, élargir la palette des possibles pour qu'à mesure que se développent les apprentissages en classe de lecture, les enseignants trouvent des solutions pour gérer plus facilement les tensions entre efficacité, avancée didactique et équité. Nous avons en effet observé, comme d'autres avant

nous (Goigoux, 2007) toute **la difficulté des enseignants chevronnés à gérer en fin d'année scolaire, une situation didactique collective en intégrant les lecteurs précaires et les non lecteurs**. Ils sont donc contraints de diversifier les tâches (**P1** et **P2**), de procéder à des surajustements improductifs (**P4**) ou de réduire les exigences en termes de quantité de travail, d'adapter le niveau de difficulté et le guidage aux connaissances et difficultés des élèves (**P3**). Il semble là encore que « *les contraintes des situations d'enseignement à un groupe-classe hétérogène réduisent largement leurs marges de manœuvre, même lorsque les enseignants sont expérimentés et exercent dans des classes « ordinaires* » » (Murillo, 2010, p.91).

Pour aider les élèves à dépasser les obstacles et à résoudre les difficultés, les gestes des enseignants ne sont pas tous de même nature, certains contribuant plus que d'autres à accéder aux significations de l'élève, aux procédures et raisonnements qu'il mobilise, à traiter les erreurs quand d'autres visent la performance ou la réussite de la tâche. Quand la plupart des novices guident l'élève pas à pas dans la réalisation de la tâche, les experts (mais nous l'avons aussi observé chez un néo-titulaire, **P6**) facilitent l'expression et la verbalisation des procédures (erronées ou efficaces), la réflexion individuelle ou collective, métacognitive, pour cerner l'origine de l'erreur et la résoudre. Ils n'hésitent pas à faire une pause, exemplifier, démontrer, donner un conseil (sans résoudre la difficulté), rappeler une règle ou des connaissances, qui peuvent permettre à l'élève de comprendre et de dépasser l'obstacle. **Ces gestes font système avec une gestion différenciée des interactions dans les tâches collectives ou en petit groupe, avec aussi une observation, une évaluation formative pointues et des modes de guidage très fins, des gestes de tissage et d'ajustement didactique associés à un sens clair des enjeux cognitifs des tâches**. Outre les choix didactiques, l'organisation pédagogique mise en œuvre dès le début de l'année contribue à la possibilité de déployer ces gestes : déplacements prioritaires vers les élèves en difficulté ou regroupement des élèves les plus en difficulté dans des phases spécifiques de l'apprentissage du lire-écrire, organisation d'un atelier de décodage et d'encodage avec des graphèmes mobiles (petit groupe hétérogène mais passation individuelle et ajustement de la difficulté de la tâche). Une différence notable entre novices et experts, mais aussi entre les experts nous semble être **la capacité de l'enseignant à prendre le temps, avec les élèves les plus fragiles de traiter les difficultés mais aussi de planifier une avancée progressive des apprentissages**.

Au final, **l'expertise consisterait à ajuster temps didactique, dispositifs didactiques et organisation pédagogique des situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire, difficultés des tâches et pratiques interactives, pour que chaque élève puisse dès le début de l'année, poursuivre « l'aventure collective » le plus longtemps possible.** Cela nécessite un modèle épistémique élaboré des situations, une connaissance fine des capacités et difficultés des élèves, de leurs progrès, ainsi que des composantes de l'apprentissage indispensables à maîtriser pour hiérarchiser les habiletés à traiter prioritairement. Mais nous avons noté aussi que cette préoccupation du collectif pouvait conduire les enseignants (ici P1 et P4) à prendre en charge l'activité de lecture à la place des lecteurs précaires.

Cette analyse vient percuter les prescriptions qui, de la mise en place des cycles à l'école primaire à la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » dite « Loi Fillon » (2005) n'ont eu de cesse de proposer des dispositifs de différenciation pédagogique, la solution résidant pour B. Suchaut « *dans l'adaptation des pratiques pédagogiques à la diversité naturelle des élèves (Burns, 1971)* » (Suchaut, 2007, p. 19). Dans un rapport sur l'état de la prise en compte de l'hétérogénéité au sein de notre système éducatif lors d'un séminaire organisé par la direction générale des enseignements scolaires (MEN), le même chercheur estime que les « acteurs de l'Education nationale » dont on peut penser que les principaux sont les enseignants, pensent trop cette prise en charge de la diversité en termes de « classes » plutôt qu'en termes de « cycles » :

« La politique des cycles à l'école primaire a été la réponse institutionnelle la plus ambitieuse pour lutter contre la difficulté scolaire et prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissage. Il ne s'agit plus ici de tenter de réduire l'hétérogénéité, mais au contraire d'adapter les pratiques pédagogiques à cette diversité. Il revenait aux enseignants d'élaborer, dans le cadre d'un travail d'équipe, des « projets pédagogiques de cycles » afin de prendre en compte de manière différenciée les élèves. Près de vingt ans après la loi d'orientation de 1989, la mise en place effective des cycles reste très insuffisante et les acteurs de l'Education nationale raisonnent encore davantage en termes de classes que de cycles. L'hypothèse principale qui peut-être mobilisée pour expliquer cet échec est l'insuffisance de mesures d'accompagnement, notamment en termes de formation initiale et continue des enseignants. » (Suchaut, 2008).

La position tend à nier la volonté, l'ingéniosité et la compétence de ces acteurs à prendre en charge, dans le cœur de la classe, toutes les formes d'hétérogénéités. Dans le même sens, ces dernières années, se sont développées des incitations fortes à valoriser des aptitudes particulières tout en prenant en charge les différences de rythmes d'acquisition des

élèves. Dans l'introduction des programmes et instructions pour l'école élémentaire de 1985, il était déjà stipulé que l'enseignant doit avoir « *recours à des pratiques pédagogiques différenciées, adaptées aux rythmes, aux difficultés et à la diversité des enfants* ». A l'heure actuelle, individualisation et différenciation des apprentissages sont indissociables comme le montre d'ailleurs le dossier de l'INRP (Feyfant, 2008) même si cela ne signifie pas que l'enseignement soit individualisé. Le ministère de l'Education nationale enjoint donc les enseignants à mettre en place des dispositifs distincts d'un enseignement collectif comme le précise d'ailleurs un rapport d'inspecteurs généraux au ministre de l'Education nationale sur les dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement:

« Il s'agit donc d'organisations prescrites (par des textes législatifs ou réglementaires), au plan national ou local, visant à mettre en œuvre des actions pédagogiques au bénéfice de l'individu-élève, en fonction de ses aptitudes et besoins individuels. Ces actions peuvent être conduites au sein de la classe entière ; elles sont alors adaptées, diversifiées en fonction des besoins des élèves et s'adressent à des individus ou des petits groupes (« pédagogie différenciée ») ; elles peuvent aussi être réservées à des individus ou des petits groupes en dehors de la classe entière. En cela ces actions se distinguent de l'enseignement collectif ou frontal qui consiste à dispenser le même enseignement, de la même façon et en même temps, à un groupe d'élèves (classe). » (Bouysse, Desbuissons, & Vogler, 2010, p. 8).

Le « soutien », « l'accompagnement », « l'aide » sont « individualisés » même si l'on observe un glissement vers le vocable « personnalisé » et sont dispensés dans la classe (programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP) remplacés par les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE ; 2005) ou en dehors de la classe (accompagnement éducatif dans l'éducation prioritaire (2007), aide personnalisée (2008), stage de remise à niveau pendant les vacances (2008). Au sein de la classe, il s'agit principalement de « *travailler différemment avec des élèves dont les besoins sont différents* » sans clarifier plus la prescription. Or non seulement ces prescriptions, avec d'autres (notamment l'ajout de domaines disciplinaires, des éducations à..., de l'aide personnalisée), transforment le métier et, avec le sentiment d'une plus grande exigence et d'une absence de soutien de la hiérarchie, risquent fort de décourager les enseignants, mais il n'est pas non plus certain qu'elles contribuent à faire progresser les élèves. **Nous l'avons montré, le travail en collectif-classe fonde cette « efficacité malgré tout »** (Clot, 1995; Saujat, 2004a). **Nos résultats viennent compléter le répertoire de gestes professionnels de l'enseignant en classe de lecture-écriture et constituent une ressource de nature à répondre à des préoccupations fortes, entre gestion de classe, avancée collective dans les savoirs et équité.**

Conclusion

En conclusion, quelques pistes...

Pour des raisons multiples, qui ne tiennent pas toutes aux seules raisons d'un développement harmonieux et émancipateur de l'humain qu'apporte la puissance cognitive et langagière de l'écrit (Bautier & Rayou, 2009), les progrès en littératie font l'objet d'une attente sociale forte. L'augmentation des niveaux de compétences en lecture-écriture de la frange des 15 à 20% des élèves qui maîtrisent mal les compétences attendues à l'entrée en 6^{ème} repose sans doute en partie sur la qualité de l'enseignement-apprentissage de l'entrée dans l'écrit. Il n'est donc pas étonnant que de vastes programmes de recherche, notamment en psychologie cognitive aient été réalisés auprès des apprentis lecteurs. En 2002, les programmes d'enseignement de l'entrée dans l'écrit au cycle II portent la marque de cet effort d'élaboration conceptuelle. Dans le même temps, de nombreuses recherches ont montré le caractère déterminant des facteurs sociaux dans la réussite ou l'échec scolaires mais aussi le rôle de l'école dans la co-construction d'inégalités scolaires persistantes, certaines formes scolaires, dispositifs et pratiques pouvant créer, voire renforcer les inégalités sociales dans les apprentissages en maintenant les élèves éloignés de la culture scolaire dans des malentendus sociolangagiers et sociocognitifs. Las, les avancées de la recherche dans les différentes disciplines qu'intègrent les sciences de l'éducation n'ont pourtant pas empêché un ministre de rouvrir en 2005 le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture qu'on croyait clos, et de stigmatiser l'école et les enseignants. Pointer les méthodes d'apprentissage de la lecture et la responsabilité des enseignants permet à l'évidence au politique de n'engager aucune réforme structurelle de l'école. Dès lors, les solutions se trouveraient dans la seule multiplication des prescriptions (et la sous-prescription des moyens pour y parvenir), l'augmentation du contrôle et des évaluations, l'évolution des fonctions (notamment la multiplication des tâches hors de la classe, la répartition temps d'enseignement / aide personnalisée), toutes dispositions qui vont peser lourdement sur la profession. Selon nous, faire progresser tous les élèves passe évidemment par des décisions politiques qui redonneraient du pouvoir d'agir aux différents acteurs notamment dans les secteurs difficiles, mais nous pensons aussi que le développement professionnel, par un processus de professionnalisation (Wittorski, 2007), peut y contribuer.

Si l'observation et l'analyse des « ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège » (Nonnon & Goigoux, 2007b) permet de comprendre les difficultés des « faibles lecteurs » mais aussi celles des enseignants pour déterminer une palette de stratégies d'aide et de progrès, nous avons choisi de nous inscrire dans la lignée des travaux qui s'intéressent au « travail de l'enseignant » et au « travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture » (Nonnon & Goigoux, 2007a). A la suite de M. de Montmollin (1984), nous admettons la complexité et la cohérence des pratiques et nous pensons que l'observation et l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire peut, non seulement contribuer à révéler l'ingéniosité pédagogique et didactique des enseignants, leurs savoirs cachés, mais dévoiler aussi les traces d'un « développement professionnel » dans la manière dont les enseignants font face aux multiples contraintes et difficultés du métier, les traces d'une expertise professionnelle certaine ou en devenir. En d'autres termes notre projet de recherche repose sur la conviction que l'on peut « apprendre des situations » de travail (Pastré, 1999) pour constituer une « situation d'apprentissage professionnel ».

Cette recherche s'inscrit dans le cadre et les questions théoriques développés dans le courant de la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006; Mayen, 2007, 2008a; Pastré, 2011a) dont l'objectif principal est d'analyser le travail en vue de la formation. Nous nous sommes donc centrée sur l'activité au sens de Leplat (1997), c'est-à-dire qui « *exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute* » et qui « *traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs* » (p.33), activité d'enseignement-apprentissage du lire-écrire dans des situations ordinaires. Mais nous avons voulu saisir, lire et interpréter cet agir professionnel en suivant toujours le fil des savoirs de la discipline. Nous avons donc cherché à articuler les concepts de la didactique professionnelle et ceux de la didactique disciplinaire (celle du français et des mathématiques) autour des concepts centraux de situation (professionnelle et didactique) et de conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), le processus de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) de ces savoirs étant au cœur de la réflexion. Nous nous sommes appuyée sur ces références théoriques que nous avons décrites dans une première partie pour cerner les composantes de modèles épistémiques et opératifs pouvant constituer une grille de lecture et d'analyse des pratiques pour en dégager les formes d'expertise qui se déploient dans l'activité.

Pour concrétiser cette intention d'intelligibilité des pratiques, nous avons fait le choix d'une méthodologie basée sur l'observation directe et indirecte de situations d'enseignement-

apprentissage menées par des experts, des maîtres-formateurs, et des novices, nouvellement titularisés, un ou deux ans après leur formation initiale. En ne formulant pas de contrat spécifique aux enseignants, nous avons fait le pari que cette observation permettrait de dégager des invariants de la diversité des pratiques, que l'on pourrait approcher des formes génériques d'expertise à partir de pratiques singulières. Le choix d'un « échantillon de convenance » (Maubant et al., 2005) d'enseignants plus ou moins expérimentés s'est révélé intéressant dans la mesure où l'analyse de l'activité des novices produit un effet de loupe sur les concepts pragmatiques que les experts ont élaboré avec l'expérience. Mais nos analyses d'expériences contrastées révèlent tout aussi bien des préoccupations partagées par tous les enseignants et des gestes professionnels communs. En définitive, si nous avons observé une expertise certaine dans la manière des enseignants chevronnés de « faire » classe, c'est-à-dire d'organiser les conditions d'appropriation des savoirs en tenant compte des différentes hétérogénéités, nous n'avons pas déterminé de « genres d'activité professorale » (Saujat, 2004b) qui distingueraient nettement et toujours, débutants et experts dans la manière d'apprendre à lire et à écrire à leurs élèves. Les conditions différentes d'enseignement nous ont aussi permis de voir que le contexte d'enseignement, par les contraintes, les tensions, les dilemmes qu'il crée, limite potentiellement le développement des compétences d'enseignement du lire-écrire. La gestion d'une classe en cours double par les néo-titulaires ou d'une classe de CP en ZEP par un expert conduit les enseignants à organiser le milieu d'étude dans un équilibre fragile entre logiques d'apprentissage et logiques professionnelles (pouvoir faire son métier), selon leurs conceptions sur l'enseignement/apprentissage du lire-écrire et les représentations qu'ils se forgent des capacités de leurs élèves. Ce sont bien des savoirs de la discipline, du moins des représentations des situations d'enseignement de ces savoirs qui orientent l'action de ces enseignants mais les variables fonctionnelles qu'ils retiennent et les indicateurs qu'ils prennent pour réguler leur action ne nous paraissent pas toujours de nature à installer chez leurs élèves, notamment les plus fragiles un rapport second aux tâches et objets d'étude traités dans les séances. L'absence d'un modèle cognitif stable de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture fait aussi défaut aux novices comme à certains experts. Leur modèle opératif relève donc d'un « bricolage » didactique plus ou moins pertinent au regard des résultats des recherches dans le domaine, potentiellement, plus ou moins efficient.

La méthodologie que nous avons élaborée et qui fait l'objet d'une description minutieuse dans la deuxième partie de cette thèse a permis que nous construisions des

analyses de divers types et de différents grains. L'élaboration de synopsis à partir du modèle développé par l'équipe du GRAFE s'est révélée heuristique pour réduire la complexité de la masse d'informations fournies par les séances vidéoscopées, cerner la cohérence des modèles opératifs et dégager des phases communes d'enseignement que nous pouvions dès lors mieux comparer. L'analyse de contenu des séances a été réalisée à l'aide d'une grille qui nous a permis de coder les quelques treize mille observations constituées du discours des enseignants et des élèves que nous avons ensuite traitées à l'aide du logiciel Le Sphinx. Ce travail d'analyse et les fonctions statistiques et lexicales du logiciel nous ont permis de cerner des gestes professionnels très fins, des schèmes professionnels, par un incessant aller-retour entre les verbatim des séances et les entretiens d'auto-confrontation. Enfin c'est le croisement de ces résultats avec ceux d'une analyse de données textuelles constituées du discours des enseignants sur leur pratique et réalisée avec le logiciel Alceste qui a constitué une « constellation », un « système d'indices concordants » (Sensevy, 2009, p. 54) de nature à cerner des structures conceptuelles de situations et modèles opératifs de l'enseignement-apprentissage du lire-écrire.

Au bout du compte, toutes ces situations sont singulières, mais leur analyse montre qu'elles contiennent une part de généralisation potentielle que l'on peut mettre au service d'une professionnalisation visant le développement professionnel (des enseignants novices ou chevronnés) et une efficacité accrue de l'enseignement en classe de lecture.

Les travaux des chercheurs sur l'enseignement-apprentissage du lire-écrire ont constitué des ressources importantes pour cerner ce qui peut faire la différence dans la capacité à faire progresser les élèves de manière équitable mais on dispose finalement de peu de connaissances pour établir les composantes pertinentes de l'expertise enseignante. La structure conceptuelle de situations de référence et le réseau de variables qui s'y réfèrent nous paraissent devoir être interrogés et mieux appréhendés. L'organisation de controverses professionnelles entre experts, entre novices et experts, sur plusieurs thématiques sont aussi nécessaires. L'observation, l'analyse, la compréhension de l'intelligence de la tâche dans des situations de référence, des situations critiques et l'élaboration de dispositifs de formation favorisant la coopération entre formateurs, experts, étudiants ou novices nous paraissent tout aussi déterminantes.

L'ensemble des travaux de recherche conclue sur la supériorité des méthodes phoniques c'est-à-dire un enseignement explicite et systématique des correspondances

graphème-phonème, les approches synthétique et analytique étant toutes deux importantes pour le développement des capacités d'identification des mots écrits. Tous les enseignants observés enseignent le déchiffrage en lien avec la lecture de textes. Nous avons vu toutefois que les experts préféraient des stratégies didactiques de construction du système des CGP de manière décrochée des séances de lecture de texte. En d'autres termes ils organisent la dialectique sens/code différemment de leurs jeunes collègues qui élaborent un modèle opératif en puisant dans leur expérience quotidienne et les ressources à leur dispositions (manuels, collègues). Nous n'avons pas pu dégager des pratiques que nous avons observées une structure conceptuelle d'une situation de lecture-découverte de texte qui puisse faire référence même si les stratégies et gestes professionnels s'approchent de ceux décrits par d'autres chercheurs (Goigoux, 2002a; Goigoux & Cèbe, 2006; Simon, 2007a). Les nombreux obstacles observés dans les séances menées par les néo-titulaires, nous ont amenée à mettre en évidence les raisons qui poussent les experts à dissocier la lecture d'un texte de l'étude du code. Il reste toutefois à analyser comment les experts conduisent ce type de tâche pour que le texte ne soit pas uniquement le support d'apprentissages implicites sur le code ou sur la compréhension. Acquérir la structure conceptuelle de situations de référence dans le domaine serait des plus bénéfiques en formation initiale, le modèle opératif des novices qu'ils ont patiemment élaboré à partir des seuls traits de surface des situations, gagnerait en puissance d'élaboration de savoirs rendus explicites et en efficacité. Nous avons aussi constaté que les tâches de lecture de texte mises en œuvre par les experts en fin d'année, si elles poursuivent toutes l'objectif de construire le sens global d'un texte, et y parviennent plus ou moins, ne clarifient pas les stratégies de compréhension mises en œuvre par le collectif pour faire aboutir la tâche. Si l'on peut comprendre que l'enseignement de ces stratégies relève d'un processus à long terme, il nous semble pertinent de rendre clairs ce que l'on pratique implicitement dans des situations de lecture-découverte de texte dès le début d'année : comprendre un texte narratif c'est faire évoluer ses représentations au fur et à mesure de la lecture, c'est faire des hypothèses et les vérifier, les utiliser, c'est s'appuyer sur la structure des récits, c'est savoir discerner le principal de l'anecdotique (les personnages, les événements), c'est aussi pouvoir s'intéresser au texte en tant qu'objet...

En revanche, nous avons pu décrire le modèle opératif solidement construit d'un expert, et dégager les concepts organisateurs de son action, les indicateurs sur lesquels s'appuie l'enseignant pour orienter son action, notamment auprès des élèves les plus fragiles, pour que tous acquièrent des compétences de déchiffreur. Le modèle n'est pas en soi

reproductible, mais les composantes de la structure conceptuelle qu'il dessine nous paraissent tout à fait intéressantes pour la formation. Il répond au souci de cohérence, de progressivité, de clarté cognitive, d'ajustement de l'hétérogénéité didactique, nécessaires à la compréhension par les élèves du « texte du savoir » qui se déroule au fil des séances. Ce modèle, parce que différent en plusieurs points de ce que nous avons pu observer par ailleurs, répond de manière pertinente aux questions de l'entrée dans la lecture (par le graphème ou le phonème), de l'articulation de la lecture et de l'écriture, de la hiérarchisation et de l'organisation des apprentissages qui sont traités méthodiquement et rigoureusement par l'enseignant. Ces questions qui portent sur des dimensions épistémologiques relatives à la matrice disciplinaire, encore peu étudiées, devraient faire l'objet de discussions entre experts mais pourraient aussi enrichir le répertoire des composantes des pratiques d'enseignement de nature à influencer sur les apprentissages des élèves et que la recherche doit encore investiguer. Ce modèle opératif permet aussi d'apprendre de situations dans lesquelles on observe des gestes didactiques fondamentaux de pointage des objets de savoirs de la lecture et de l'écriture, d'institutionnalisation, d'évaluation formative et d'ajustement.

Enfin, dans la mesure où les enseignants tiennent particulièrement à construire et conserver un collectif-classe, voire une « communauté d'apprentissage » comme nous l'avons particulièrement observé chez un enseignant, et que cette préoccupation constitue l'un des organisateurs de leur activité, notre analyse de l'activité contrastée des experts et des novices a permis de dégager des modèles opératifs, des situations, qui leur permettent d'intégrer les élèves en difficulté et de les faire progresser dans un cadre commun d'apprentissage. Du jeu subtil de gestion différenciée des interactions dans les situations collectives, à l'organisation d'ateliers, les gestes d'ajustements didactiques aux caractéristiques des élèves que nous avons décelés permettent de résoudre la tension forte entre efficacité et équité, entre avancée didactique et accompagnement des élèves faibles lecteurs. Ces ajustements nous semblent d'autant plus pertinents qu'ils s'insèrent dans un système complexe d'organisation rationnelle des apprentissages, de gestion du temps didactique (lent, posé, avec des paliers d'acquisition, des renforcements), d'articulation entre situations d'enseignement-apprentissage complexes et stabilisation, mémorisation, exploitation des acquis, dans des situations très ritualisées au cours desquelles les élèves les plus fragiles conscientisent leurs progrès. Dans une certaine mesure, c'est-à-dire jusqu'à un certain seuil d'hétérogénéité, ils répondent au souci des enseignants de travailler avec le collectif sans individualiser ou différencier le curriculum.

Il apparaît toutefois indispensable de poursuivre, si ce n'est initier auprès des enseignants, novices comme experts, ainsi que des formateurs, l'apport des différentes recherches à orientation sociologique sur les phénomènes de différenciation sociale linguistiques, langagiers et scolaires qui participent de la construction de malentendus sociocognitifs et socioculturels chez les élèves (Bautier, 2008). Seule une formation qui s'appuierait sur la caractérisation objective d'une posture de secondarisation des savoirs scolaires et des pratiques d'enseignement qui la favorisent ou y font obstacle, qui interrogerait de manière réflexive et collective les situations d'enseignement-apprentissage avec ce regard, qui permettrait de questionner sans entrave les notions de déterminisme culturel et social, de pédagogie de la compétence, de pédagogie transmissive ou constructiviste, de projet, de différenciation..., serait de nature à ne pas culpabiliser les enseignants. Elle offrirait les conditions d'un développement professionnel en les autorisant à penser différemment les situations d'enseignement-apprentissage et la posture d'enseignant, en augmentant la capacité des enseignants à prendre des indices sur les modes et registres de travail dans lesquels se situent les élèves, pour pouvoir notamment, ajuster leur pratique à des difficultés des élèves dénaturalisées.

« La formation continue des professionnels peut donc constituer cette zone de migration fonctionnelle du savoir académique dans l'expérience et de l'expérience dans le savoir académique, le lieu même du développement du savoir académique et de l'expérience grâce à l'organisation réglée du nomadisme des concepts » (Clot, 2007, p. 91).

Nos observations peuvent y contribuer.

Mais une telle démarche de formation « professionnalisante » (Wittorski, 2012) devrait suivre plusieurs voies combinant des logiques d'action, de réflexion sur l'action, de réflexion pour l'action (*Ibid.*). Or la formation continue des enseignants, exsangue, associe de moins en moins l'université et l'université partage de moins en moins « *le pouvoir de conception de la formation avec les milieux professionnels* » (*Ibid.*). Depuis la réforme dite de « mastérisation » en 2010, la formation initiale des enseignants scinde théorie et pratique dans un modèle successif en rupture avec les préconisations du rapport du recteur Bancel (1989)

qui avaient accompagné la création des IUFM⁹⁴ en France. Nos résultats plaident au contraire pour une dialectique entre savoirs universitaires et savoirs professionnels, plutôt d'ailleurs qu'une alternance qui ne permettrait pas aux enseignants de s'approprier tout aussi bien le sens de l'action que les moyens de l'action, qui ne développerait pas l'autonomie et la prise de distance critique nécessaires pour s'émanciper des doxas pédagogiques et des discours qui semblent faire autorité.

« Bien plus, une formation professionnalisante nous semble donc devoir s'appuyer sur une conception intégrative ou itérative de l'alternance et des rapports travail-formation en lien avec un paradigme différent susceptible de penser la continuité et la complémentarité entre les deux espaces du travail et de la formation. Les individus sont alors invités à développer une posture réflexive rétrospective par rapport à leur action permettant de transformer une expérience en actes en une expérience sive. L'analyse de pratiques articule alors les deux espaces du travail et de la formation. On parle non seulement de savoirs théoriques mais aussi de savoirs d'action. » (Wittorski, 2012 Op. cit.)

Des situations et des discours des enseignants que nous avons analysés, nous avons aussi dégagé d'autres besoins en formation. Les repères, les instruments manquent cruellement aux débutants pour élaborer des choix épistémologiques et identifier les difficultés des élèves, les traiter voire les anticiper (c'est d'ailleurs ce qui fait nettement la différence avec les enseignants chevronnés). Les jugements pragmatiques des experts que nous avons formulés, les observables sur lesquels ils s'appuient, la manière dont ils posent un diagnostic en situation, leurs stratégies didactiques et pédagogiques pour prendre en charge ces difficultés constituent déjà une ressource.

Notre recherche parce qu'elle contribue à « réduire la complexité de l'activité d'enseignement » (Goigoux & Paries, 2006) peut aussi contribuer à outiller l'observation de situations d'enseignement-apprentissage en aidant à repérer le traitement des objets

⁹⁴ On peut y lire notamment que : « *Au cours de sa formation, le futur enseignant doit transformer les connaissances qu'il acquiert en compétences à mettre en oeuvre sur le terrain, dans les classes et les établissements scolaires. D'où la nécessité de parvenir à une interaction harmonieuse et continue entre tous les types de formations, pratiques et théoriques, qu'il reçoit. Ces différents apprentissages devront donc s'effectuer de façon simultanée. Cette articulation exclut, par conséquent, la possibilité de validations distinctes et effectuées à un an d'intervalle pour la formation pratique et la formation théorique. Les interventions des enseignants-chercheurs universitaires, des formateurs et des praticiens des classes pré-élémentaires, élémentaires et secondaires devront être étroitement liées. C'est en effet de la rencontre et de l'enrichissement mutuel de ces nombreux intervenants, avec leurs compétences complémentaires, que dépend la qualité de la formation donnée aux futurs enseignants et donc la réussite des IUFM.* » (Bancel, 1989, p. 8)

didactiques, les ajustements didactiques d'enseignants experts faisant appel aux deux composantes médiative et cognitive des pratiques (notamment dans l'étayage des élèves les plus fragiles) ; en aidant à lire et comprendre les productions et discours des élèves dans une perspective socio-didactique, en aidant à déceler des pratiques « secondarisantes ». Cela n'est possible que si les dispositifs de formation favorisent une ingénierie coopérative entre experts de terrain et formateurs avisés des résultats de recherches dans le domaine de l'entrée dans l'écrit, autour de l'analyse de situations de référence, pour dégager ce qui constitue les traits structurels pertinents et les facettes épistémiques des gestes professionnels. Sans cette analyse distanciée que permet la coopération, le risque est grand que comme l'écrivaient déjà Bourdieu et Passeron,

« La tendance à l'autoreproduction ne s'accomplit jamais aussi complètement que dans un SE (système d'enseignement) où la pédagogie reste implicite [...], i.e. dans un SE où les agents chargés de l'inculcation ne possèdent de principes pédagogiques qu'à l'état pratique, du fait qu'ils les ont acquis inconsciemment par la fréquentation prolongée de maîtres qui ne les maîtrisaient eux-mêmes qu'à l'état pratique » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 77, cités par Lenoir, 2004, p. 19).

Comme pour les élèves, la situation est « ce dont on part nécessairement et à la fois ce dont il faut impérativement sortir » (B. Rey, 2011, p. 47). Une professionnalisation des formateurs de terrain nous paraît donc indispensable et si la question de l'articulation des acteurs d'une formation universitaire professionnalisante est cruciale (Baillat, 2010), celle de la formation des différents formateurs et de leur participation à la recherche le sont tout autant. Les *Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* (ESPE) dont la création a été annoncée par le nouveau gouvernement issu des élections de mai 2012 devront répondre à ce défi.

Les résultats que nous formulons, ne sont, nous en avons bien conscience, qu'une petite contribution à l'élucidation de la complexité des pratiques enseignantes dans les situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire. Ils viennent néanmoins, dans une recherche de formes d'expertise et un dialogue entre didactique professionnelle et didactique des disciplines, renforcer les connaissances d'une grammaire générique des pratiques didactiques de l'entrée dans l'écrit par l'identification de structures conceptuelles de situations et de modèles opératifs. Ils permettent aussi de mieux saisir les conflits de métier, les dilemmes, de pointer des éléments potentiellement explicatifs des différences d'efficacité/équité qui ne relèvent pas du seul style des enseignants et qui mériteraient d'être approfondis avec une étude plus longitudinale et par des controverses professionnelles. Enfin,

En conclusion, quelques pistes...

il nous semble que loin de formuler des « bonnes pratiques », ce travail contribue à enrichir la palette de « gestes riches » comme le dit Clot, utiles à un développement professionnel des enseignants et à l'élaboration de scénarii d'une formation réellement professionnalisante.

Il nous reste à le fructifier.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 83-105). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (1994a). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1994b). Note de synthèse: Comment interagissent enseignant et élèves en classe? *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 85-93.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?*, Perspectives en Education et Formation (p. 159-178). De Boeck Université.
- Altet, M. (2006). L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et formation*, (51), 11-25.
- Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & didactique*, Vol. 3(1), 7-43.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, (hors-série 1), 5-16.
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57 (1)(469), 41-44.
- Amigues, R., & Kherroubi, M. (2003). Les pratiques de la classe en « milieux difficiles » : Editorial. *Recherche et formation*, (44).
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés* (Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école). Rapports publics - La documentation Française. Consulté de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000533/index.shtml>
- Attar-Legrand, M.-P., Chaulet, P., Delomier, D., Drévilion, V., & Larue, J.-P. (1999). *Grindelire. Méthode de lecture : CP cycle 2*.
- Aubert-Lotarski, A., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2002). Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel Alceste en sciences humaines et sociales: « lisibilité » du corpus et interprétation des résultats. *Actes des 6èmes journées internationales*

- d'analyse statistique des Données Textuelles*. Lexicometrica. Consulté de <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2002/tocJADT2002.htm>
- Baillat, G. (2000). *La professionnalisation des enseignants : une approche didactique* (Habilitation à diriger des recherches). Université de Reims - Champagne Ardenne.
- Baillat, G. (2010). L'évolution des formations universitaires et professionnalisantes. Quels modèles? Quels acteurs? *Spirale*, (46), 31-41.
- Baillat, G., & Espinoza, O. (Éd.). (2009). *Les enseignants du primaire et les savoirs scolaires*. CRDP de Champagne-Ardenne.
- Baillat, G., & Philippot, T. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. *Recherche & formation*, 60(1), 63-74.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* (Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports) (p. 19). Paris. Consulté de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/894185300/0000.pdf>
- Bara, F., & Gentaz, E. (2007). Apprendre à écrire. *Médecine & enfance*, 27(4), 206-210.
- Barré-de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113(1), 93-133. doi:10.3406/rfp.1995.1221
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, (N°137).
- Bautier, É. (2002a). L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. *Revue Française de Pédagogie*, (140), 53-64.
- Bautier, É. (2002b). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques*, (n°113-114), 41-54.
- Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence. Consulté de <http://escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/Bautier.pdf>
- Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves: une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, (51), 105-118.
- Bautier, É. (2007). Préface. *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*.
- Bautier, É. (2008). Langage et différenciation sociale. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF.

- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P., & Rochex, J.-Y. (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue Française de Pédagogie*, (157), 85-101.
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (n°148), 89-100.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Situation éducative et significations* (Raisons Educatives., p. 199-220). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bentolila, A. (2011, novembre). Apprendre à lire. « Tu peux savoir ». *Le site des auteurs de la collection Léo et Léa*. Consulté de <http://www.leolea.org/index.php/Apprendre-a-lire-par-Alain-Bentolila/Page-7.html>
- Bentolila, A., Rémond, G., Rousseau, J.-P., & Mérel. (1992). *Gafi le fantôme. Méthode de lecture. Cycle des apprentissages fondamentaux 2e année, CP. livret 1*. Gafi.
- Bentolila, A., Robert, N., Le Guay, I., Hartmann, M., Boyer, C., Lamblin, C., Rocard, A., et al. (2004). *Un Monde à Lire CP - Cahier-livre 1* (Nathan.). Paris. Consulté de http://www.nathan.fr/catalogue/catalogue_detail_enseignants.asp?ean13=9782091216447
- Bernardin, J. (2002). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris: RETZ.
- Bernié, J.-P. (2008). Le travail sur le geste professionnel: à la recherche du chaînon manquant. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 239-245). Bruxelles: De Boeck.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension. In V. Dupriez & X. Dumay (Éd.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (p. 35-54). De Boeck.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, (3), 1-35.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Le Sens commun, ISSN 0768-049X (Vol. 1-1). Paris: Les Éd. de Minuit.
- Bouysse, V., Claus, P., Leblanc, M., & Safra, M. (2006). *Mise en oeuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*.

- Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars 2006* (Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche No. 2006-083). Paris: MEN-IGEN.
- Bouysse, V., Desbuissons, G., & Vogler, J. (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée* (Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale No. 2010-114). IGEN-IGAENR-.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: Quel impact sur les élèves de CP? *Revue Française de Pédagogie*, (93), 17-26.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, (126), 97-110.
- Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol (Éd.), *Les sciences cognitives et l'école : la question des apprentissages* (p. 213-257). Paris: PUF.
- Brigaudiot, M., & Institut national de recherche pédagogique. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle : PROG-INRP*. Paris: Hachette Education.
- Brissaud, C., & Jaffré, J.-P. (2003). Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VIII(1), 5-14.
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46(2), 189-199.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G., & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, Recherches en didactique des mathématiques, 11/2.3, 167-210.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 63-73.
- 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*, (148), 75-87.
- Bruner, J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant*. (M. Deleau & J. Michel, Trans.).
- Bucheton, D. (2008a). Professionnaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 7-14). Bruxelles: De Boeck.
- Bucheton, D. (2008b). Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires: le rôle intégrateur du langage. In Y. Lenoir & P. Pastré (Éd.), *Didactique professionnelle et*

- didactiques disciplinaires en débats: Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 285-310). Toulouse: Octarès éd.
- Bucheton, D. (2008c). Didactique professionnelle, didactique disciplinaires: le rôle intégrateur du langage. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeux pour la professionnalisation des enseignants* (p. 285-310). Toulouse: Octarès éd.
- Bucheton, D. (Éd.). (2007). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès éd.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A., & Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, (30), 33-53.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M., Dupuy, C., & Soulé, Y. (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 35-59). Bruxelles: De Boeck.
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, 3(3). Consulté de <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Butlen, D., Huraux-Masselot, P., & Pézard, M. (2012). Gestes et routines professionnels: un enjeu pour analyser et intervenir sur les pratiques enseignantes. *Professeurs des écoles débutants en ZEP: Quelles pratiques? Quelle formation?* Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Caille, J.-P., Rosenwald, F., & MEN/DEP. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire: construction et évolution. Institut national de la statistique et des études économiques. Consulté de http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/FPORSOC06d.PDF
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, Les ratés de l'apprentissage de la lecture*, 35, 185-206.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs : CM1, CM2, 6e, Segpa*.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Bailleux, C., Paour, J.-L., Blaye, A., Gilles, P. Y., & Pellenq, C. (2003). L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture. *De l'efficacité des pratiques enseignantes?* (p. 77-92).
- Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2001). Education cognitive à l'école maternelle et apprentissage de la lecture en primaire. *Revue de psychologie de l'Education*, (n°3), 86-111.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris: Ed.ECONOMICA.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2000). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: A. Colin.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: RETZ.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (2006). Chronique « Histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, (153), 113-123.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, É. (1985). Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, (70), 95-100.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, É., & Martins, M. A. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Pédagogie.
- Chervel, A. (1992). *L'enseignement du français à l'école primaire. Tome I, 1791-1879 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. INRP / Economica.
- Chervel, A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire. Tome II, 1880-1939 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours* (INRP: Economica.).
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Education & didactique*, Vol. 4(1), 139-148.
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe* (Vol. 1-1). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

- Clanet, J. (2005a). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignements: caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. In Y. Lenoir (Éd.), *Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques*, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation (p. 11-28). Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.
- Clanet, J. (2005b). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. *Connaissances de la diversité*, 35-48.
- Clanet, J. (2007). Eléments organisateurs de séances de lecture au cours préparatoire. *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères (p. 211-230). Lyon: I.N.R.P.
- Claus, P., Pétreault, G., & Louis, F. (2010). *Note de synthèse sur la mise en oeuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010: la mise en oeuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré* (Note à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale No. 2010-092) (p. 44). MEN- MESR - IGEN - IGAENR.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: Ed. la Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie, Tome 57 (1)(469)*, 5-12.
- Clot, Y. (2005). Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ? (p. 13 p.). Présenté à Symposium international Artefacts et collectifs, 4-6 juillet 2005, Lyon.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique, Varia, 1(1)*, 83-93.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000a). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler, (4)*, 7-42.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000b). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, 2(1)*. Consulté de <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>
- Cohen-Azria, C. (2007). Transposition didactique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Paris: De Boeck.
- Colé, P., & Fayol, M. (2000). Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de la lecture: rôle des connaissances morphologiques. *L'acquisition du langage. Le langage en développement au delà de 3 ans* (Vol. tome 2). Paris: PUF.

- Cote, S., Varier, M., Videau, V., & Coudeyre, M. (2003). *Max, Jules et leurs copains : méthode de lecture, CP, cycle 2 : fichier 1*.
- Crahay, M. (1989). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 88(1), 67-94.
- Crinon, J. (Éd.). (2004). Apprendre à lire, quoi de neuf? *Les Cahiers Pédagogiques*, (422), 9-61.
- Crinon, J., Marin, B., & Bautier, É. (2008). Quelles situations de travail pour quel apprentissage? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 123-147). Bruxelles: De Boeck.
- Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants* (Thèse de doctorat). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Daunay, B., & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, (137-138), 57-78.
- De La Haye, F., Gombert, J.-É., & Rivière, J. P. (2010). Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense, année 2009, note d'information de la DEPP 10-11. MEN, DEPP. Consulté de http://media.education.gouv.fr/file/2010/81/0/NIMEN1011_152810.pdf
- de Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. Sciences pour la communication, ISSN 0933-6079 ; 8. Berne ; New York: P. Lang.
- De Robien, G., & MENESR. (2006). Apprendre à lire. Circulaire n° 2006-003 du 3-1-2006. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, (2), 77-78.
- Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., Gentaz, E., Huron, C., & Sprenger-Charolles, L. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.
- Demont, É., & Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56, 245.
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, (23), 103-117.
- Develay, M. (Éd.). (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éd.
- Dezutter, O., & Pastré, P. (2008). Didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle: de l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées. In Y. Lenoir & P. Pastré (Éd.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats: Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 269-284). Toulouse: Octarès éd.

- Dolz, J., & Toulou, S. (2008). De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail et formation en éducation*, (1). Consulté de <http://tfe.revues.org/index596.html>
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 5-31.
- Douady, R. (1992). Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement. *Repères IREM*, (6), 133-158.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (p. 392-431). New York : Macmillan: Collier Macmillan.
- Ducancel, G., & Institut national de recherche pédagogique. (2006). *Sens et code au cycle 2 : apprentissages progressifs de l'écrit*. Paris: Hachette Education.
- Dumont, L. (2006). *Globale ou B.A.-BA: Que cache la guerre des méthodes d'apprentissage de la lecture ?* R. Laffont.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 145-165.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2008). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans: étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa*, (105), 36-48.
- Ecalte, Jean, & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Collection U. Série Psychologie, ISSN 0297-2778.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités*, 4(2), 3-15.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. *Analyser L'activité Enseignante: Des Outils Méthodologiques et Théoriques Pour L'intervention et la Formation* (p. 41-72). Québec: Presses Université Laval.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Fayol, M. (2003). La compréhension: évaluation, difficultés et interventions. PIREF. Consulté de <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fayol.pdf>
- Fayol, M., & al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Psychologie d'aujourd'hui, ISSN 0768-1623.
- Fayol, M., & Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans: Actes des Journées de l'Observatoire - janvier 2004*. MEN, ONL.

- Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, (40). Consulté de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/40-decembre-2008.php>
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris: Magnard.
- Fijalkow, J. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire? PIREF. Consulté de <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>
- Fijalkow, J., & Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit. *Lecture-écriture: acquisition: les actes de La Villette* (p. 203-229). Paris: Nathan.
- Fijalkow, J., & Ragano, S. (1999). Recherche-action et entrée dans la culture écrite. *Repères*, (20), 15-28.
- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. De Boeck Supérieur.
- Fillon, F. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. , L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005 (2005). Consulté de <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>
- Fumel, S., Keskaik, S., & Girard, J. (2010). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit: Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009, Note d'information DEPP n°10.24. MEN, DEPP.
- Gal-Petifaux, N., & Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 51-61.
- Gaonac'h, D., & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Profession enseignant (Hachette), ISSN 1242-868X.
- Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif : la mémoire de travail*. Collection U. Série Psychologie,.
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte: trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, (137-138), 39-56.
- Germain, B. (2004). Les méthodes de lecture en cours préparatoire. *Bulletin des Bibliothèques de France*, (1), 34-48.
- Germain, B., Le Guay, I., Robert, N., & O.N.L. (2003). *Le manuel de lecture au CP : réflexions, analyses et critères de choix*. Paris: SCEREN-CNDP.
- Germain, B., Mazel, I., & Observatoire national de la lecture. (2007). *La lecture au début du collège: éléments de réflexion*. MEN, ONL.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck Supérieur.

- Giasson, J. (2004). Etat de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (n°1), pp. 27-35.
- Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire: de la pratique à la théorie. *Repères*, (18), 147-162.
- Goigoux, R. (2000a). *Enseigner la lecture au cycle 2*.
- Goigoux, R. (2000b). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés* (Rapport à la demande de la DESCO publié dans le livret « Accompagnement des programmes en SEGPA »). CNDP.
Consulté de http://www2.cndp.fr/textes_officiels/college/programmes/segpa/Annexe.pdf
- Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'activité du maître. In J.-P. Bernié (Éd.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 129-154). Paris: PUF.
- Goigoux, R. (2002a). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 125-134.
- Goigoux, R. (2002b). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs: l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. *Les évolutions de la prescription: Actes du XXXVIIe congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française* (p. 77-84). Aix-en-Provence: Greact.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension: l'importance de l'autorégulation. In D. Gaonac'h & M. Fayol (Éd.), *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. Hachette.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 37-56.
- Goigoux, R. (2006a). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. *Analyses des objets enseignés: Le cas du français* (p. 67-92). Bruxelles: De Boeck & Lancier.
- Goigoux, R. (2006b). Les méthodes intégratives, une alternative à la syllabique. *Le nouvel éducateur*, (178-179), 58-59.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Goigoux, R. (2008). Lecture (Méthodes de). Comment décrire les méthodes de lecture? *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*.
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2004). *Phono : développer les compétences phonologiques : grande section maternelle et début du cours préparatoire*. Hatier.

- Goigoux, R., & Paries, M. (2006). Réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion. In A. Robert (Éd.), *CD Rom du colloque international*. Présenté à Formation d'enseignants. Quels scénarios? Quelles évaluations?, IUFM de Versailles. Consulté de <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/syntheses.htm>
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*.
- Gombert, J. E. (2009). Quelles difficultés faut-il surmonter pour apprendre à lire? In M; Crahay & G. Chapelle (Éd.), *Réussir à apprendre, Apprendre* (p. 113-125). Paris: PUF.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gombert, J.-É. (2003). Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture. PIREF.
- Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V., & Sautot, J.-P. (2006). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages: Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires. Journées d'étude organisées à Lyon, 19 et 20 mai 2005*. Presses Univ. Franche-Comté.
- Guion, J., & Guion, J. (1987). *Ratus et ses amis. Méthode de lecture CP*.
- Halté, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français: vers la cohérence configurationnelle. *Pratiques*, (115/116), 15-28.
- Halté, J.-F. (2005). Interaction : une problématique à la frontière. *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck.
- Halté, J.-F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, (137-138), 23-38.
- Hawken, J. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Consulté de http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- Huber, M., & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leur compétences professionnelles ?* (Vol. 1-1). Paris: l'Harmattan.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Duguet, M. (2004). Parler et débattre pour repenser son enseignement au collège : une étude de cas. *Repères*, (30), 55-86.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). Bruxelles: De Boeck.

- Johsua, S., & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF éd.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation*. Paris: CNAM. Consulté de <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>
- Jorro, A., & Maurice, J.-J. (2008). De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle (p. 29-42). De Boeck Supérieur.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours: Théorie et fonctionnement*. Armand Colin.
- Lafontaine, D. (2003). Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? PIREF.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: PUL.
- Le Sphinx Développement. (2006). Le Sphinx. Analyse Lexicale avec Le Sphinx. Chavanod.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Leclaire-Halté, A. (2007). Un impensé didactique: la mise en espace de l'exercice de lecture au CP. In E. Nonnon & R. Goigoux (Éd.), *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture* (Repères n° 36.). Lyon : INRP.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert : Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, (47), 9-23.
- Lenoir, Y. (2008). Apport fondamental et limites potentielles de la didactique professionnelle en contexte de formation à l'enseignement. In Y. Lenoir & P. Pastré (Éd.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats: Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 311-319). Toulouse: Octarès éd.
- Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie française*, 30(314), 269-275.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*.
- Leplat, J. (2000). La psychologie du travail. *Psychologie française*, 45(1), 83-96.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.

- Leroy-Audouin, C., & Suchaut, B. (2007). Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (160), 103-118.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage* (Vol. 1-1). Paris: Plon.
- Maisonneuve, L. (2002a). *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels. Tome 1.* (Apprentissage de la lecture. Tome 1). Paris: L'Harmattan.
- Maisonneuve, L. (2002b). *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels. Tome 2.* (Apprentissage de la lecture. Tome 2). Paris: L'Harmattan.
- Marec-Breton, N., Besse, A.-S., & Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educar em Revista*, (38), 73-91.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière.* (Exploration, recherches en sciences de l'éducation). Berne: Peter Lang.
- Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, (56), 15-32.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A. A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. In Y. Lenoir (Éd.), *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques*, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation (p. 61-75). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Maurice, J.-J., & Murillo, A. (2008). La Distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue Française de Pédagogie*, 162(1), 67-79.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, (139), 65-86.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité. Sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. *Recherches contextualisées en éducation* (p. 29-39). Paris: INRP.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Education*, (4), 51-64.
- Mayen, P. (2008a). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 109-125.). Toulouse: Octarès éd.
- Mayen, P. (2008b). Intégrer les savoirs à l'action. *Perspectives en éducation et formation*, 43-58.

- MEN. (1972). « Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école primaire ». Circulaire n°72-474 du 4 décembre 1972. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale (BOEN)*, (46), 3978-4015.
- MEN. (1985). *École élémentaire : programmes et instructions, 1985* (Vol. 1-1). Paris: Centre national de la recherche pédagogique.
- MEN. (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Collection une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres.-. - Paris : Centre national de documentation pédagogique ; des outils pour les maîtres. CNDP.
- MEN. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? : les nouveaux programmes*.
- MEN / DESCO. (2003a). *Prévenir l'illettrisme. n° 2, Apprendre à lire avec un trouble du langage*. MEN.
- MEN / DESCO. (2003b). *Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir*. Documents d'accompagnement des programmes. Paris: CNDP.
- MEN / DESCO, V. (2004). *Lire au CP. 2, Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. Documents d'accompagnement des programmes. Paris: CNDP.
- MEN / DGESCO. (2010). *Lire au CP : programmes 2008*. Documents d'accompagnement des programmes. Paris: CNDP.
- MEN ESR. (2006). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? : 2006-2007 : les programmes*.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, (141), 5-17.
- 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. Consulté de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf
- Morais, J. (2004). La science de la lecture: d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir. *Nouveaux regards sur la lecture* (p. 159-174). Paris: CNDP.
- Morais, J., Robillart, G., Bentolila, A., & O.N.L. (1998). *Apprendre à lire : au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions et propositions*.
- Moscarola, J. (1995). Les utilisations pédagogiques du Sphinx, de l'enseignement à la recherche. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, (78), 219-235.
- Murillo, A. (2010). Le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 29(1), 77-92.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Nonnon, E., & Goigoux, R. (2007a). *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*. Repères. Lyon : I.N.R.P.

- Nonnon, E., & Goigoux, R. (2007b). *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. Repères. Lyon : I.N.R.P.
- Observatoire national de la lecture. (2000). *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*.
- Observatoire national de la lecture. (2002). *La formation à l'apprentissage de la lecture. Actes des « Journées de l'observatoire »*. Paris: ONL.
- Observatoire national de la lecture. (2004). *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans: Actes des Journées de l'Observatoire - janvier 2004*. Paris: MEN, ONL. Consulté de <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2004/evolution/texteintegral/download>
- Observatoire national de la lecture. (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*.
- Observatoire national de la lecture. (2007). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP : rapport de l'Observatoire : mars 2007*.
- Observatoire national de la lecture, & Inspection générale de l'éducation nationale. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. A. Colin.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. De Boeck Supérieur.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42(1), 89-100.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, (139 (2)).
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes: le cas des régleurs en plasturgie. *Recherches en didactique professionnelle* (p. 17-48). Toulouse: Octarès éd.
- Pastré, P. (2005). Dynamique et métamorphose des compétences professionnelles. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 11, 73-87.
- Pastré, P. (2007a). Analyse du travail et formation. *Recherches en Education*, (4), 23-28.
- Pastré, P. (2007b). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 81-93.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeux pour la professionnalisation des enseignants* (p. 53-80). Toulouse: Octarès éd.

- Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Pastré, P. (2011b). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences And Society*, 1(1). Consulté de http://www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/view/136
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145-198.
- Piquée, C., & Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire: une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères (p. 231-252). Lyon: I.N.R.P.
- PIREF. (2003). L'enseignement de la lecture à l'école primaire.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: A. Colin.
- Reinert, M. (2000). La tresse du sens et la méthode « Alceste »: Application aux « Rêveries du promeneur solitaire ». *5ème Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles*. Lausanne. Consulté de <http://www.image-zafar.com/fr/publications-fr>
- Reinert, M. (s. d.). Alceste. Un logiciel d'aide pour l'analyse du discours. Notice simplifiée. Laboratoire Printemps. Centre National de la recherche Scientifique. Consulté de http://tic-recherche.crifpe.ca/docs/guides/fr/Alceste_guide.pdf
- Rémond, M. (2003). Enseigner à comprendre: les entraînements métacognitifs. In D. Gaonac'h & M. Fayol (Éd.), *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. Hachette.
- Rémond, M. (2007). La lecture des élèves français au collège : un état des lieux. In B. Germain, I. Mazel, & O.N.L. (Éd.), *La lecture au début du collège* (p. pp. 17-27). MEN, ONL.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*.
- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en Education*, (12), 35-49.
- Rey, V., & Sabater, C. (2007). Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture: état de la question. *Glossa*, (100), 22-35.
- Robillard, G. (1995). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* (Rapport de l'IGEN) (p. 11-58). La Documentation française.
- Rocher, A.-S. (2005). *Régularités graphophonologiques, orthographiques et morphologiques : apprentissage implicite et impact précoce sur la lecture* (Thèse de doctorat). Université de Haute-Bretagne.

- Rochex, J. Y. (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, (n° 164).
- Rochex, J.-Y. (2000). La « théorie » du handicap socio-culturel: une explication ethnocentriste, qui n'explique rien. *Dialogue*, (96_97), 6-10.
- Rochex, Jean-Yves. (2004). Présentation. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 5-10.
- Rodes, F. (2000). Historique des démarches d'apprentissage de la lecture (1969-1999). *Le Français aujourd'hui*, (131), 8-18.
- Rogalski, J. (1999). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *Actes du XXVIème colloque inter-IREM des formateurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres* (p. 45-66). Limoges: IREM.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Romian, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris: PUF.
- Romian, H. (1992). Maîtrise de la langue et cohérence pédagogique, didactique. Apprentissages de la lecture/écriture au cycle 2. *Repères, Problématique des cycles et recherche*(5), 149-166.
- Romian, H., & de Miniac, C. (1973). Analyse de contenu : « traits pertinents » du Plan de Renovation par rapport aux I.O. de 1923 et 1938. *Publication de l'INRDP, n°61*, 29-77.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente*, (123), 13-32.
- Sarrazy, B. (2008). Différencier les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques: Tenants idéologiques et enjeux didactiques. *Perspectives en didactique des mathématiques : cours de la 13e École d'été de didactique des mathématiques, Sainte Livrade, Lot-et-Garonne, du 18 au 16 août 2005*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Sarrazy, B., & Chopin, M.-P. (2009). Apports du modèle d'hétérogénéisation didactique à l'étude des pratiques d'enseignement en mathématiques. Perspectives théoriques et praxéologiques. Présenté à 4ème congrès international « Espace Mathématique Francophone », Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Consulté de http://www.fse.ulaval.ca/ldeblois/pdf/CHOPIN_SARRAZY.pdf
- Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education Permanente*, (146), 87-98.
- Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 97-106.
- Saujat, F. (2004b). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, (8), 67-94.

- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages : [revue de didactique professionnelle]*, (1). Consulté de <http://didactiqueprofessionnelle.org>
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant un essai didactique. *Repères*, (22), 19-38.
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français »: une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. (p. 20-35). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale : Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 77-93.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. *Les méthodes de recherche en didactiques: actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Collection Formation des maîtres (Montréal), ISSN 1717-7316 (Vol. 1-1). Montréal: les Éd. Logiques.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2007a). *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire (Première primaire)* (Rapport au programme incitatif de recherche en éducation et formation.).
- Sensevy, G. (2007b). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 9-51). Rennes: PUR.
- Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 168(3), 39-58.
- Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M., & Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité: le travail de régulation du professeur. Le cas d'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *ASTER*, (35 (« Hétérogénéité et différenciation »)), 86-122.
- Simon, F. (2007a). Comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture par l'analyse d'une activité de découverte de texte. Identifier des mots au cours préparatoire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(1), 95-124.

- Simon, F. (2007b). Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves dans une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire. *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères (p. 77-99). Lyon: I.N.R.P.
- Sonntag, M., Rothier-Bautzer, E., Olry, P., & Marcel, J.-F. (2002). Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 135-170.
- Suchaut, B. (2002). La lecture au CP: diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs socio-démographiques et scolaires. (p. 13). Présenté à Vers la maîtrise de l'écrit par tous, organisé par l'APFFEE (Association pour favoriser une école efficace), Conseil régional Rhône-Alpes. Consulté de www.u-bourgogne.fr/IREDU/2002/02065.pdf
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves: un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers Pédagogiques*, (454), 18-19.
- Suchaut, B. (2008). *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique* (Manuscrit auteur, publié dans « Séminaire inter académique » Enseigner en réseaux « ambition réussite »: le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique" organisé par la DGESCO / MEN) (p. 11). Paris: DGESCO / MEN. Consulté de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/22/13/74/PDF/08002.pdf>
- Suchaut, B. (2010). Efficacité pédagogique des classes à cours double à l'école primaire: le cas du cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, (173), 51-66.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Perspectives en éducation et formation, ISSN 1373-0258. Montréal: Les Presses de l'Université LAVAL.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, (19), 9-38.
- Valdois, S. (2003). Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture: note à l'attention du PIREF. PIREF. Consulté de <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/valdois.pdf>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (Vol. 1-1). Montréal : Presses de l'Université de Montréal ; Bruxelles: De Boeck Université.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal: Gaétan Morin Editeur.
- Van Grunderbeeck, N., & Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire. *Repères*, (35), 73-91.
- Vergnaud, G. (1995). Evolution du travail et formation des compétences. *Le Monde*.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: PUF.
- Vergnaud, G., & Recopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie française*, 45(1), 35-50.

- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation* (Vol. 1-1). Paris: ESF éd.
- Verret, M. (1975). *Le Temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4(1), 49-84.
- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste: définitions et enjeux. *Recherche et formation*, (56), 33-46.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs: organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95-108.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant : les préludes du sentiment de personnalité* (Vol. 1-1). Paris: Presses universitaires de France.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [en ligne]*, (28-1). Consulté de <http://ripes.revues.org/580>
- Zerbato-Poudou, M.-T. (1998). Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle. *Repères*, (n°18), 113-122.

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1: Les enseignants et classes de l'échantillon	126
Tableau 2 : Les objets d'apprentissage en jeu dans les séances menées en début d'année.....	190
Tableau 3: les formes de travail dans les séances du début d'année	194
Tableau 4: les formes de travail dans les séances en fin d'année.....	195
Tableau 5: place de la séance dans l'étude des CGP	202
Tableau 6: l'étape de lecture de l'illustration dans les synopsis.....	220
Tableau 7: les activités mises en œuvre dans la lecture-découverte d'un texte narratif	225
Tableau 8: les activités mises en œuvre pour l'étude des CGP (dispositif didactique décroché de la lecture- découverte d'un texte).....	244
Tableau 9: les activités mises en œuvre pour l'étude des CGP (dispositif didactique intégré à la lecture- découverte d'un texte).....	247
Tableau 10: les objets d'apprentissage en jeu dans les séances menées par les experts en fin d'année	264
Tableau 11: Nombre d'observations par séance	296
Tableau 12: Nombre d'observations et durée des séances	297
Tableau 13: Une différence significative entre les séances de P4	298
Tableau 14: Nombre d'observations "Enseignants"	299
Tableau 15: part des observations « enseignants » sur l'ensemble des observations	299
Tableau 16 : Nombre d'observations « PEMF » par séance.....	299
Tableau 17 : Longueur moyenne du discours des enseignants	300
Tableau 18 : Longueur moyenne du discours des enseignants au cours de l'apprentissage du lire/écrire.....	301
Tableau 19: Longueur moyenne du discours des PEMF dans les séances de fin d'année.....	302
Tableau 20: Richesse et banalité des discours des enseignants.....	303
Tableau 21: Richesse et banalité du discours adressé aux élèves de CP, en début d'année.....	304
Tableau 22: Richesse et banalité du discours des PEMF adressé aux élèves de CP, en début et en fin d'année	304
Tableau 23: Richesse et banalité du discours des enseignants au cours de l'apprentissage du lire-écrire dans les séances du début d'année.	305

Tableau 24: richesse et banalité des discours, moyennes globales PEMF / néo-titulaires.....	306
Tableau 25: Nombre d'observations du discours "Enseignants" adressé aux élèves des différents niveaux de la classe	308
Tableau 26 : part des observations consacrées au lire/écrire en début d'année.....	312
Tableau 27 : Observations consacrées au lire-écrire ; comparaison des moyennes experts/novices	312
Tableau 28 : Nombre d'observations consacrées à la vie de classe.....	315
Tableau 29 : part des observations « autres apprentissages » dans les séances du début d'année.....	318
Tableau 30 : Interventions des enseignants consacrées aux autres apprentissages dans chacun des niveaux de classe	319
Tableau 31 : La « gestion de classe », un groupement de variables dichotomiques	323
Tableau 32 : Interventions auprès des élèves en difficulté pour gérer le temps	327
Tableau 33 : L'autorité, entre gestion de la discipline et sollicitation de l'attention	330
Tableau 34 : la sollicitation de l'attention des élèves, un geste caractéristique des experts	331
Tableau 35 : sollicitation de l'attention des élèves en difficulté	333
Tableau 36 : Les phases consacrées au lire-écrire	342
Tableau 37 : Répartition des observations « apprentissage lire-écrire » sur les différentes phases	344
Tableau 38 : les observations codées « apprentissages lire-écrire » dans les différentes phases d'étude du code	348
Tableau 39 : Les savoirs spécifiques à l'étude du code, des différences entre experts et novices.....	352
Tableau 40 : Part des savoirs spécifiques à l'étude du code pour chaque enseignant	352
Tableau 41 : Clarté cognitive de l'enseignant.....	353
Tableau 42 : Les savoirs explicites dans les phases de déchiffrage de texte.....	361
Tableau 43 : Les savoirs explicites dans les autres phases de lecture de texte.....	363
Tableau 44: phases d'apprentissages, gestes explicites et savoirs du lire-écrire en fin d'année	368
Tableau 45 : Gestes explicites et savoirs dans les séances des PEMF en fin d'année	371
Tableau 46 : Savoirs explicites dans les séances des PEMF en fin d'année	372
Tableau 47: fréquence des apparitions d'obstacles dans les séances de début d'année.....	385

Tableau 48: les obstacles dans les différentes phases en début d'année	386
Tableau 49: Obstacles dans les séances des PEMF en fin d'année	390
Tableau 50: Obstacles et clarté cognitive de l'enseignant.....	395
Tableau 51: Obstacles et clarté cognitive des enseignants	396

En annexe 13:

Tableau 52 : Les savoirs de la lecture-écriture dans les différentes phases des séances de début d'année	612
Tableau 53 : Les savoirs explicites de la lecture-écriture dans les différentes phases en début d'année	613
Tableau 54 : Les savoirs explicites dans les différentes phases d'étude du code	614
Tableau 55 : Les phases d'apprentissages du lire-écrire dans les séances de fin d'année	615
Tableau 56 : Les phases d'apprentissages du lire-écrire dans les séances des PEMF en fin d'année	616
Tableau 57 : Les savoirs dans les différentes phases d'apprentissage du lire-écrire en fin d'année	616
Tableau 58 : Les savoirs « explicites » dans les différentes phases d'apprentissage du lire-écrire en fin d'année	617
Tableau 59 : Les savoirs « explicites » dans les différentes phases d'apprentissage du lire-écrire en fin d'année	617
Tableau 60 : L'apparition des obstacles dans les différentes phases des séances de début d'année	618
Tableau 61 : Obstacles et élèves en difficulté, dans les différentes phases des séances de début d'année	619

INDEX DES FIGURES

Figure 1: Carte factorielle des « savoirs explicites dans les séances des PEMF en fin d'année.....	382
Figure 2: Classification ascendante hiérarchique de la classe 2 (sur 50 mots).....	421
Figure 3: Réseau de la forme « gerer » dans la classe 1.....	425
Figure 4: Classification ascendante hiérarchique de la classe 1 (sur 50 mots) ACS de début d'année	428
Figure 5: Concordancier de la forme "decod"	430
Figure 6: Classification ascendante hiérarchique de la classe 3 (sur 50 mots) ACS de début d'année	433
Figure 7: Modèle opératif de P3 dégagé du discours de l'entretien d'ACS en début d'année	436
Figure 8 : Analyse factorielle des correspondances en coordonnées (ACS de fin d'année)	438
Figure 9 : Réseau de la forme "question" significative de la classe 1 (ACS de fin d'année)	440
Figure 10 : Classification ascendante hiérarchique de la classe 1 du discours des ACS de fin d'année (sur 50 mots).....	443
Figure 11 : Concordancier de la forme « souci »	447
Figure 12 : Classification ascendante hiérarchique de la classe 1 (sur 50 mots) – ACS de fin d'année.....	450

INDEX DES AUTEURS

A

Aeby-Daghé · 101
 Altet · 14, 70, 72, 149, 165
 Amigues · 77, 130
 Attali · 69, 70, 79
 Aubert-Lotarski · 174

B

Baillat · 76, 116
 Bara · 49
 Barré-de Miniac · 46, 47
 Bautier · 31, 57, 58, 59, 74, 75, 76, 161, 165, 275, 283
 Bentolila · 33, 182
 Bernardin · 56
 Bernié · 97
 Besse · 39
 Bianco · 44
 Bissonnette · 44
 Blanchard-Laville · 72
 Bouchafa · 39
 Bouchard · 44
 Bressoux · 44, 67, 69, 70, 79
 Brossard · 161
 Brousseau · 87, 101, 102, 217
 Bru · 70, 72, 74, 126, 176
 Bruner · 180, 359, 400
 Brunet · 97
 Bucheton · 97, 98, 99, 157, 159, 169, 210, 329, 414, 416

C

Caille · 13
 Capdevielle-Mougnibas · 174
 Cèbe · 29, 51, 52, 58, 184, 240, 287, 292
 Centeno · 217

Charlot · 56
 Chartier · 32, 46, 50
 Chautard · 160
 Chauveau · 13, 34, 66
 Chervel · 20, 46, 106
 Chevallard · 64, 87, 102, 158, 178, 325
 Chopin · 80, 171, 325
 Chouinard · 169, 171
 Clanet · 129, 169
 Clausard · 94
 Clot · 83, 90, 95, 96, 99, 100, 104, 122, 129, 130, 131, 132, 137, 143, 176, 177, 289
 Cohen-Azria · 64
 Colé · 30
 Cordeiro · 146
 Crahay · 67, 146
 Crinon · 12, 59

D

Daguzon · 111
 Daunay · 23, 115
 De Ketele · 146
 De La Haye · 14, 53
 de Miniac · 32
 de Montmollin · 115
 Dehaene · 49, 60
 Dehaene-Lambertz · 49
 Demont · 56, 248
 Dessus · 67, 70, 122
 Develay · 76, 115
 Dezutter · 63, 82, 83, 85, 87, 98, 414
 Dieumegard · 117
 Dolz · 101, 146, 149, 291
 Douady · 237
 Draelants · 79
 Duguet · 219
 Dupin · 23
 Dupriez · 79

Dupuy · 97
 Durand · 117
 Durand-Guerrier · 129
 Duru-Bellat · 79

E

Ecalle · 28, 39
 Espinoza · 76

F

Faïta · 96, 100, 104, 130, 131
 Falardeau · 269
 Fayol · 26, 28, 30, 32, 33, 34, 37, 38
 Fernandez · 130
 Fijalkow · 48, 60, 169
 Filliettaz · 156
 Fumel · 53

G

Gal-Petifaux · 130
 Gaonac'h · 33, 35, 36, 38, 40
 Garcia-Debanc · 22, 100
 Gauthier · 44
 Gentaz · 49
 Germain · 51, 53, 182, 184
 Giasson · 34, 44, 60, 261
 Girard · 53
 Goigoux · 22, 29, 35, 38, 43, 51, 52, 58, 59, 63, 65, 67, 68,
 77, 78, 90, 91, 104, 106, 108, 115, 116, 117, 118, 130,
 165, 182, 184, 240, 287, 292
 Golder · 35, 40
 Gombert · 14, 29, 48, 55, 56, 248
 Guernier · 129
 Guion · 187

H

Halté · 22, 100
 Hawken · 72
 Hoc · 103, 104
 Huber · 160
 Huron · 49

I

I.G.E.N. · 80, 105, 110, 226

J

Jaffré · 49
 Jaubert · 219
 Johnsua · 23, 64
 Jorro · 98, 99, 156, 158

K

Kerbrat-Orecchioni · 145
 Kesksaik · 53

L

Lafontaine · 44
 Lahire · 31, 56
 Larigauderie · 36
 Le Guay · 51
 Le Tiec · 80
 Leblanc · 117
 Leconte-Lambert · 70
 Lenoir · 97, 123
 Leplat · 83, 84, 103, 104
 Lessard · 123, 160, 169, 193

M

M.E.N. · 40, 44, 61, 105, 106, 107
 MEN / DESCO · 54, 61, 108, 241
 MEN / DGESCO · 340
 MEN ESR · 62, 212
 MEN/DEP · 13
 Magnan · 28, 39
 Maisonneuve · 51
 Marcel · 121
 Marchand · 173
 Marec-Breton · 39
 Martinand · 64
 Martins · 34
 Masselot · 120
 Maubant · 125
 Maurice · 71, 98, 158
 Mayen · 81, 82, 100, 111, 113, 116, 176
 Mazel · 53
 Mercier · 87, 102
 Mingat · 79
 Morais · 24, 26, 28, 33
 Moscarola · 152
 Mucchielli · 147
 Murillo · 71

N

Nault · 169
 Nonnon · 22, 52, 65, 67, 68, 77

O

Observatoire National de la Lecture · 38, 39, 40, 43, 45,
 53, 54, 110
 O.N.L. · 33, 39, 51, 105, 110, 226
 Olry · 121

P

Paillé · 147
 Paour · 29, 58
 Paquay · 146
 Paries · 116
 Pastré · 63, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93,
 95, 96, 116, 145, 176, 276, 284
 Petitjean · 64
 Piquée · 79
 PIREF · 12, 33, 37, 42, 44, 45, 105

R

Ragano · 60
 Rayou · 59
 Rebière · 219
 Recopé · 85, 86, 89, 90
 Reinert · 173, 174
 Rémond · 43, 53
 Reuter · 20, 21, 23, 115
 Rey · 250
 Ria · 117
 Richard · 44
 Rivière · 14
 Robert · 51, 120
 Robillard · 107
 Robillart · 33
 Rocher · 28
 Rochex · 53, 59, 60, 66, 161
 Rodes · 32
 Rogalski · 91, 93, 94, 103, 122
 Rogovas-Chauveau · 13, 34
 Romian · 21, 32, 47
 Ronveaux · 146, 291
 Rosenwald · 13
 Rothier-Bautzer · 121
 Royer · 39

S

Sabater · 250
Samurçay · 91
Sarrazy · 80
Saujat · 104, 117, 130, 131
Saury · 130
Sautot · 129
Savoyant · 116
Scheller · 130
Schneuwly · 21, 101, 146, 149, 151, 158, 291
Schubauer-Leoni · 87, 102, 156
Sencibaugh · 44
Sensevy · 71, 72, 80, 87, 102, 122
Sonntag · 121
Soulé · 97, 329
Sprenger-Charolles · 49
Stallaerts · 80
Suchaut · 14, 70, 79, 80

T

Tardif · 123, 160, 169, 193
Tauveron · 261, 265
Toulou · 146

Turco · 80

V

Valdois · 54
Van der Maren · 128
Van Grunderbeeck · 55
Vergnaud · 81, 82, 85, 86, 89, 90, 96, 268
Vermersch · 130, 132, 139
Verret · 64
Vidal-Gomel · 91, 93, 94
Vinatier · 284
Vygotski · 122, 131

W

Wallon · 129
Wittgenstein · 123
Wittorski · 113

Z

Zerbato-Poudou · 59

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Demande d'autorisation de filmer	543
Annexe 2 : Les plans des classes	544
Annexe 3 : Les guides d'entretiens d'auto-confrontation	555
Annexe 4 : Les entretiens d'autoconfrontation simples	564
Annexe 5 : Les transcriptions des séances d'enseignement-apprentissage.	565
Annexe 6 : La grille de codage sous Sphinx	566
Annexe 7 : Les synopsis des séances.....	570
Annexe 8 : Les textes supports	597
Annexe 9 : Les activités mises en œuvre dans la lecture-découverte d'un texte narratif..	604
Annexe 10 : Les activités mises en œuvre pour l'étude des CGP, décrochée de la lecture-découverte d'un texte.....	605
Annexe 11 : Les activités mises en œuvre pour l'étude des CGP, intégrée à la lecture d'un texte	608
Annexe 12 : Les objets d'apprentissage en jeu dans les séances menées par les experts en fin d'année	609
Annexe 13 : Analyse de contenu avec le logiciel Le Sphinx : les tableaux.....	610
Annexe 14 : Analyse de données textuelles : le rapport d'Alceste	618

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	5
Résumé	6
Abstract	7
SOMMAIRE.....	8
Introduction	11
Partie A : CADRE DE REFERENCES THEORIQUES	
Chapitre 1. L'enseignement-apprentissage du lire-écrire : une didactique disciplinaire	20
1.1. <i>L'enseignement-apprentissage du lire-écrire : peut-on parler d'une didactique disciplinaire ?</i>	20
1.2. <i>La lecture et l'apprentissage initial de la lecture-écriture: le point sur les connaissances scientifiques</i>	24
1.3. <i>Que disent les recherches scientifiques et didactiques de l'articulation lecture-écriture ?.....</i>	45
1.4. <i>Les méthodes d'enseignement-apprentissage du lire-écrire.....</i>	50
1.5. <i>Difficultés d'apprentissage et lecteurs en difficulté</i>	53
1.6. <i>Synthèse sur l'enseignement-apprentissage initial du lire-écrire.....</i>	63
Chapitre 2. Analyser des pratiques d'enseignement-apprentissage : vers une didactique professionnelle.....	66
2.1. <i>Dans quel but analyser les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture ?.....</i>	67
2.2. <i>Des pratiques plus efficaces que d'autres ?</i>	69
2.3. <i>La didactique professionnelle, un champ pertinent pour l'analyse de l'activité professionnelle</i>	81
2.4. <i>L'analyse de l'activité des enseignants au croisement des didactiques disciplinaires et professionnelle</i>	97
2.5. <i>L'analyse de la tâche : les prescriptions.</i>	103
2.6. <i>Synthèse sur l'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage du lire-écrire</i>	112
Partie B: PROBLEMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE	
Chapitre 3. Problématisation et hypothèses	115
Chapitre 4. Cadre méthodologique.....	121
4.1. <i>Une intention d'intelligibilité des pratiques et de contribution à la professionnalisation</i>	121
4.2. <i>Le recueil de données :.....</i>	122
4.3. <i>Les transcriptions : une constitution de données.....</i>	143
4.4. <i>Le traitement des données :.....</i>	146
Chapitre 5. Synthèse	176

Partie C : ANALYSE EMPIRIQUE**Chapitre 6. Une analyse macroscopique des séances : les synopsis180**

- 6.1. *Bref descriptif des supports et méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture utilisés par les enseignants..... 181*
- 6.2. *Cartographie des séances menées en début d'année : quelles orientations ? Quels objets disciplinaires ? 188*
- 6.3. *Des configurations d'activités scolaires à la logique didactique sous-jacente des enseignants : quelle intelligibilité des savoirs en jeu ? Quelles différences entre experts et novices ? 216*
- 6.4. *Cartographie des séances menées en fin d'année : à la poursuite du sens d'un texte 261*
- 6.5. *L'élaboration de la compréhension de textes narratifs : des configurations d'activités scolaires aux logiques didactiques des enseignants 265*
- 6.6. *Et quand le traitement du code n'est pas automatisé en fin d'année?..... 285*

Synthèse de l'analyse des synopsis des séances291**Chapitre 7. L'analyse de contenu des séances : un regard plus microscopique sur les gestes professionnels296**

- 7.1. *Premiers constats sur le corpus..... 296*
- 7.2. *Synthèse partielle sur les données du corpus..... 306*
- 7.3. *Quel impact de la structure des classes observées ? 307*
- 7.4. *Synthèse partielle sur l'impact de la structure des classes..... 309*
- 7.5. *Le poids des apprentissages consacrés au « lire-écrire » 309*
- 7.6. *Synthèse partielle sur les observations codées « lire-écrire » 313*
- 7.7. *La part consacrée à la « vie de classe » dans les séances 314*
- 7.8. *Synthèse partielle : des explications d'une part moindre des apprentissages du lire-écrire dans la séance de P2..... 317*
- 7.9. *Quels autres apprentissages que ceux consacrés au lire-écrire ? 318*
- 7.10. *Synthèse partielle sur la part des autres apprentissages dans les séances..... 321*
- 7.11. *La « gestion de classe » : des gestes professionnels spécifiques ? 322*
- 7.12. *Synthèse partielle sur la gestion de classe et les gestes professionnels des experts..... 334*

Chapitre 8. Les apprentissages du lire-écrire.....336

- 8.1. *L'expression des savoirs dans les différentes phases consacrées aux apprentissages du lire-écrire en début d'année 337*
- 8.2. *Synthèse partielle sur les apprentissages du lire-écrire en début d'année 365*
- 8.3. *L'expression des savoirs dans les différentes phases consacrées aux apprentissages du lire-écrire en fin d'année..... 367*
- 8.4. *Synthèse partielle sur les apprentissages du lire-écrire dans les séances des PEMF en fin d'année 383*

Chapitre 9. La prise en charge des difficultés et la gestion de l'hétérogénéité384

- 9.1. *L'apparition d'obstacles dans le cours de l'apprentissage..... 384*
- 9.2. *La gestion des obstacles..... 395*

9.3.	<i>La prise en charge des élèves en difficulté</i>	403
9.4.	<i>Synthèse partielle sur la prise en charge des difficultés et la gestion de l'hétérogénéité.....</i>	411
Synthèse de l'analyse de contenu des séances		413
Chapitre 10. Une analyse des entretiens avec ALCESTE : des « univers de pensée » révélateurs		417
10.1.	<i>Les entretiens d'ACS après les séances de début d'année.....</i>	418
10.2.	<i>Les entretiens d'ACS après les séances de fin d'année.....</i>	437
Synthèse de l'analyse des entretiens.....		452
Chapitre 11. Discussion.....		456
11.1.	<i>Le travail des enseignants en classe de lecture.....</i>	457
11.2.	<i>Des objets d'apprentissages traités aux stratégies didactiques employées, de quelles structures conceptuelles de situation sont révélateurs les différents modèles opératifs ?</i>	469
11.3.	<i>La prise en charge de l'hétérogénéité</i>	492
En conclusion, quelques pistes.....		498
BIBLIOGRAPHIE.....		508
INDEX DES TABLEAUX		530
INDEX DES FIGURES		533
INDEX DES AUTEURS.....		534
LISTE DES ANNEXES.....		538
TABLE DES MATIÈRES.....		539

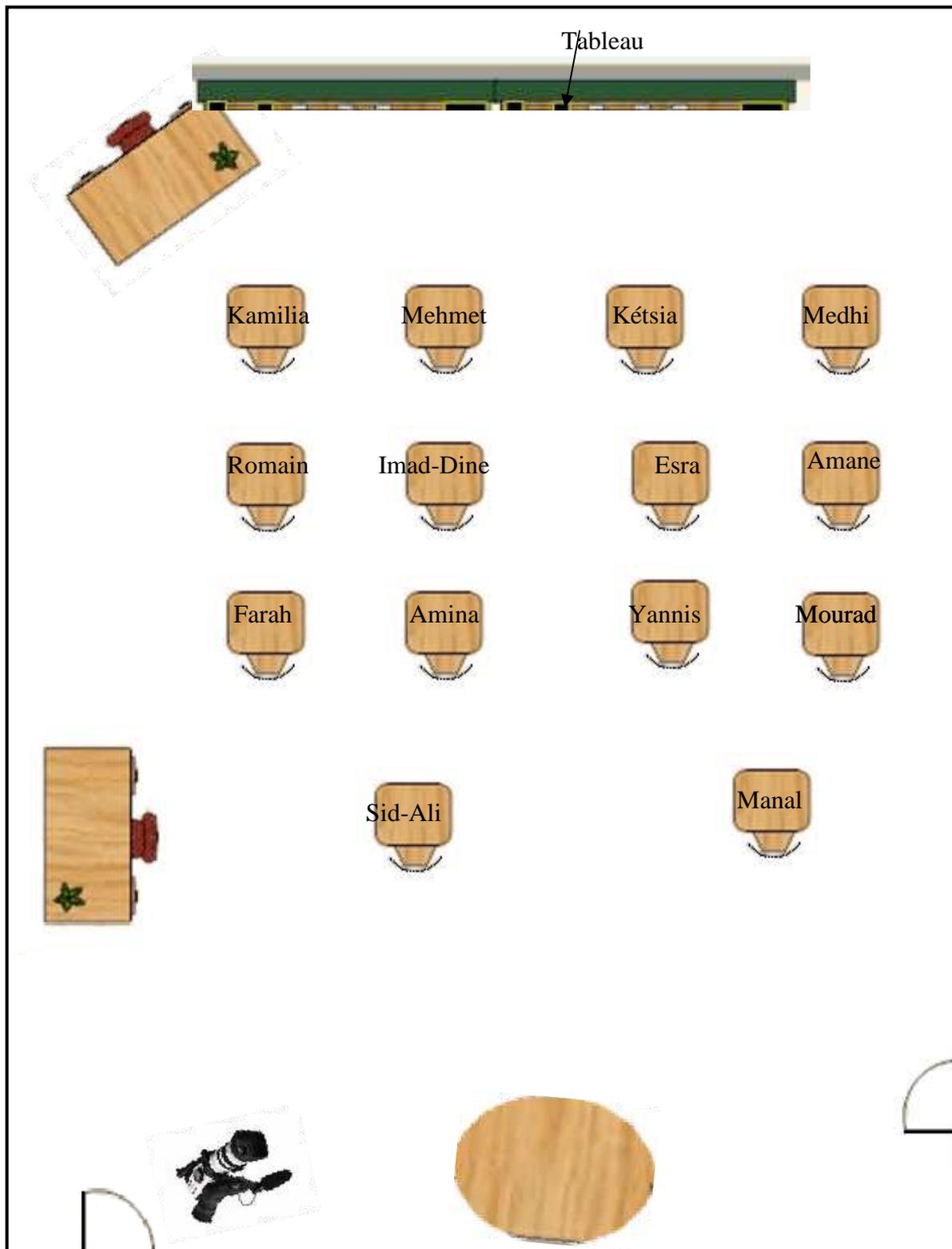
ANNEXES

Annexe 1 : Demande d'autorisation de filmer

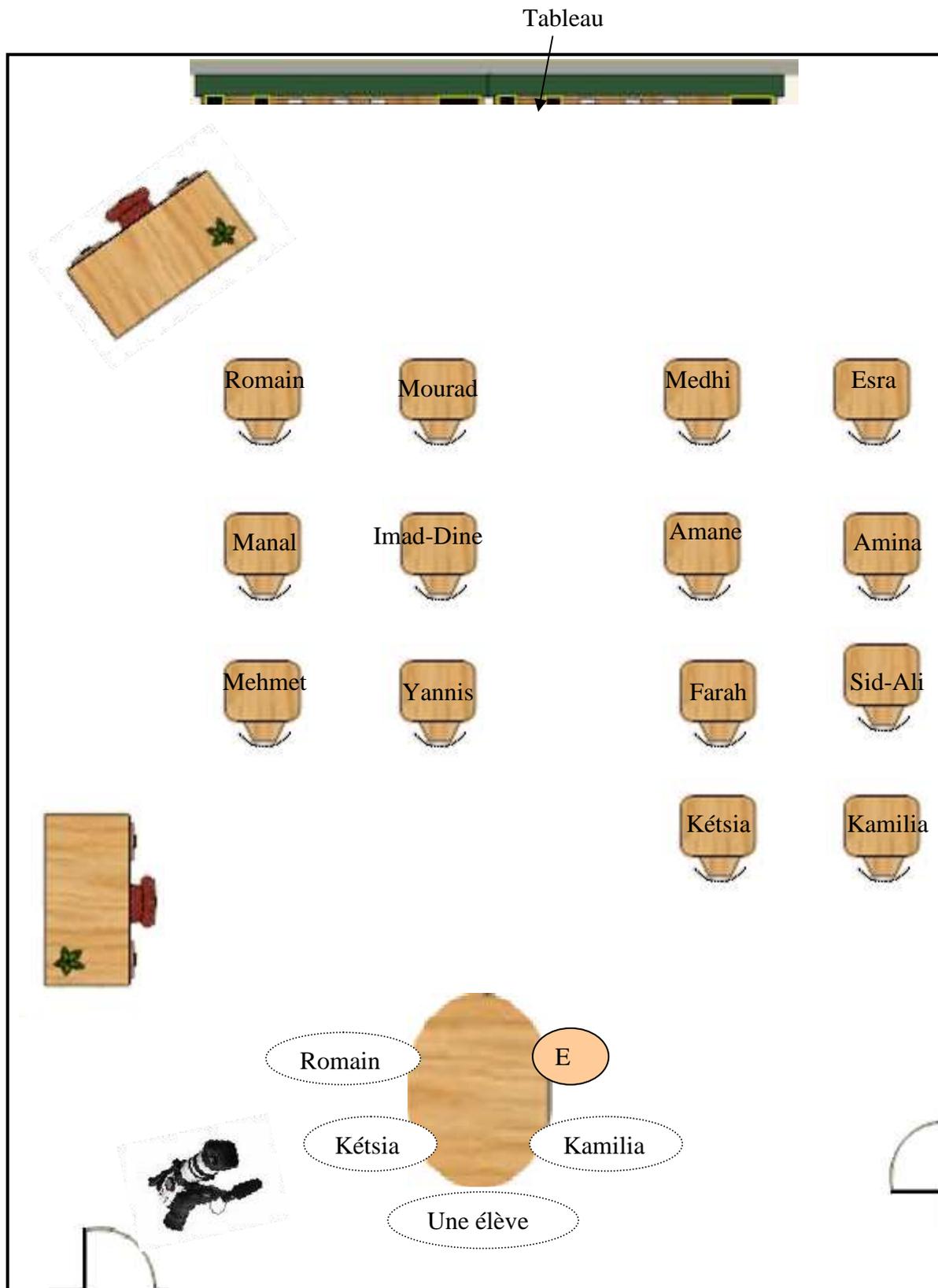
	AUTORISATION D'ENREGISTREMENT DE SEANCES DE CLASSES
<p>Madame, Monsieur,</p>	
<p>Dans le cadre d'un travail de recherche en Sciences de l'Education, deux séances de classe (l'une en octobre et l'autre en janvier), seront filmées dans la classe de M.....</p>	
<p>Ces séances sont des cours tout à fait ordinaires et s'inscrivent dans la progression normale de la classe de votre enfant.</p>	
<p>Ce film, réalisé dans le cadre d'une recherche sur le travail des enseignants du premier degré, sera exclusivement exploité par les chercheurs. Des images extraites du film pourront être éventuellement utilisées dans le cadre de la formation des maîtres.</p>	
<p>Nous nous permettons d'attirer votre attention sur le réel intérêt pédagogique que représentent ces filmages de leçons et vous remercions par avance de votre collaboration et de celle de vos enfants.</p>	
<p>Si toutefois vous souhaitez que votre enfant n'apparaisse pas sur le film, nous vous remercions de le signaler à son enseignant qui veillera à ce qu'il soit placé hors du champ de la caméra.</p>	
<p>En vous renouvelant nos remerciements pour votre collaboration, recevez, Madame, Monsieur, nos meilleures salutations.</p>	
<p>Le directeur de recherche M. Gilles Baillat</p>	<p>Le chercheur</p>
	
AUTORISATION EXPRESSE D'ENREGISTREMENT	
<p>Je soussigné,, responsable légal de l'enfant, actuellement en classe de dans l'école</p>	
<p>donne mon accord pour que mon enfant soit filmé dans le cadre de la recherche présentée ci-dessus.</p>	
<p>Je prends note que l'autorisation de filmer est donnée à titre gratuit et de ce fait, aucune redevance ne sera versée aux représentants légaux de l'enfant.</p>	
<p>Date :</p>	<p>Signature du représentant légal de l'enfant.</p>

Annexe 2 : Les plans des classes

Classe de P1- Début d'année



Classe de P1- Fin d'année



**Classe de P2-
Début d'année**

Tableau

Tableau blanc



Zélie

Ami

Mathieu

Tristan

Audrey

Florentine

David

Antoine

Léa

Jules

Nacéra

Gaétan

Célia

Théo

Dari

Léo

Emré

Djévahira

Andranik

Aymane

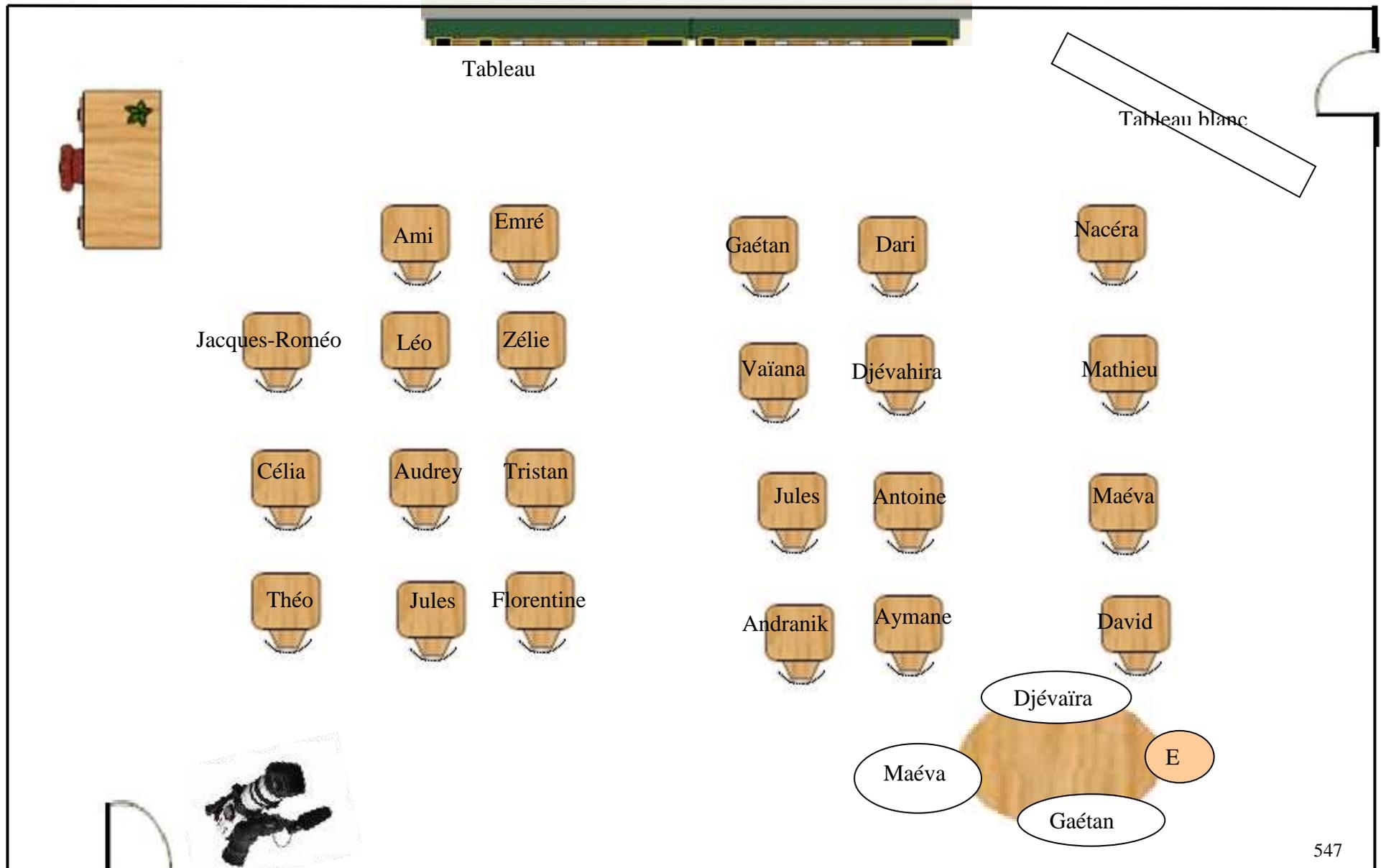
Vaïana

Jacques-Roméo

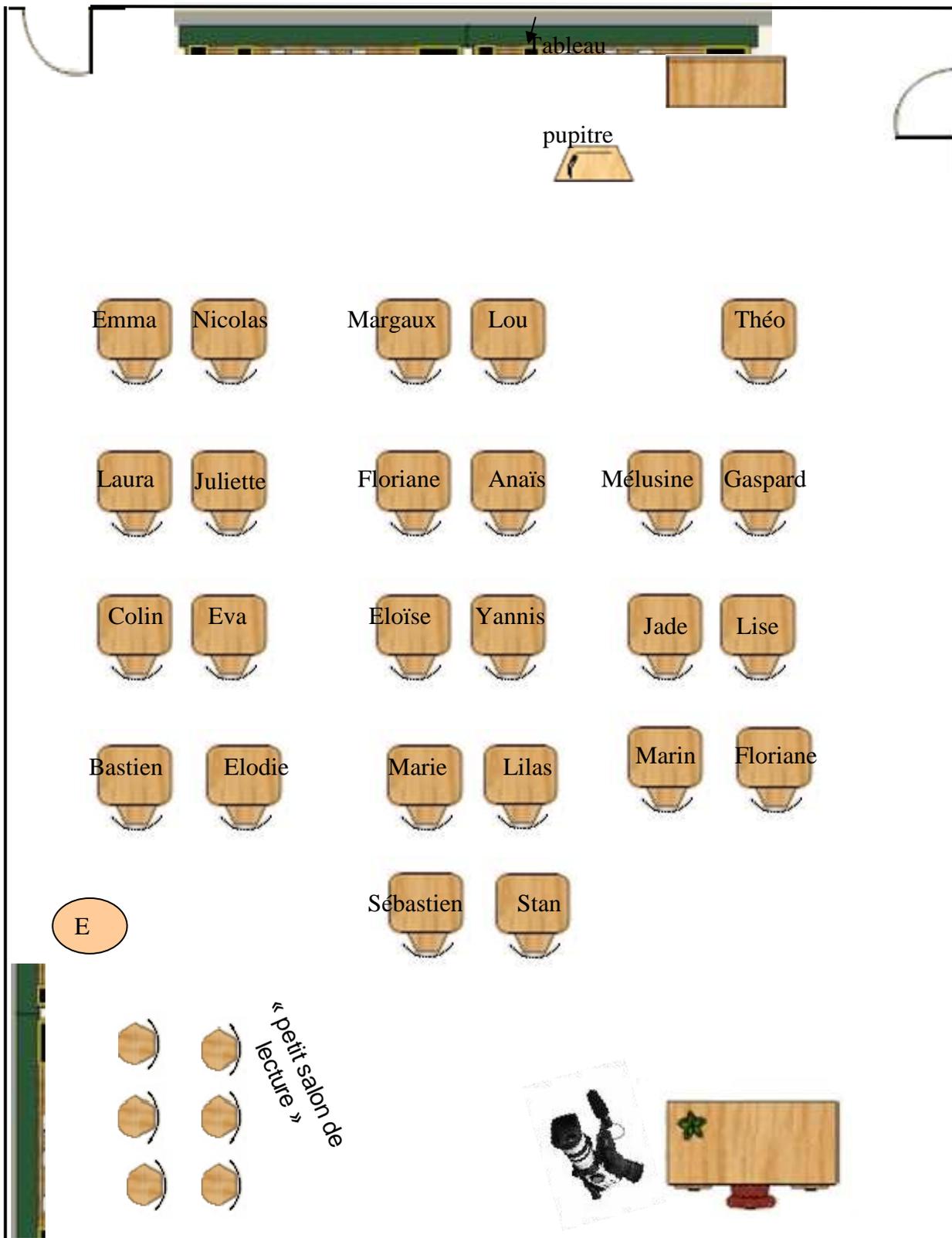
Maéva



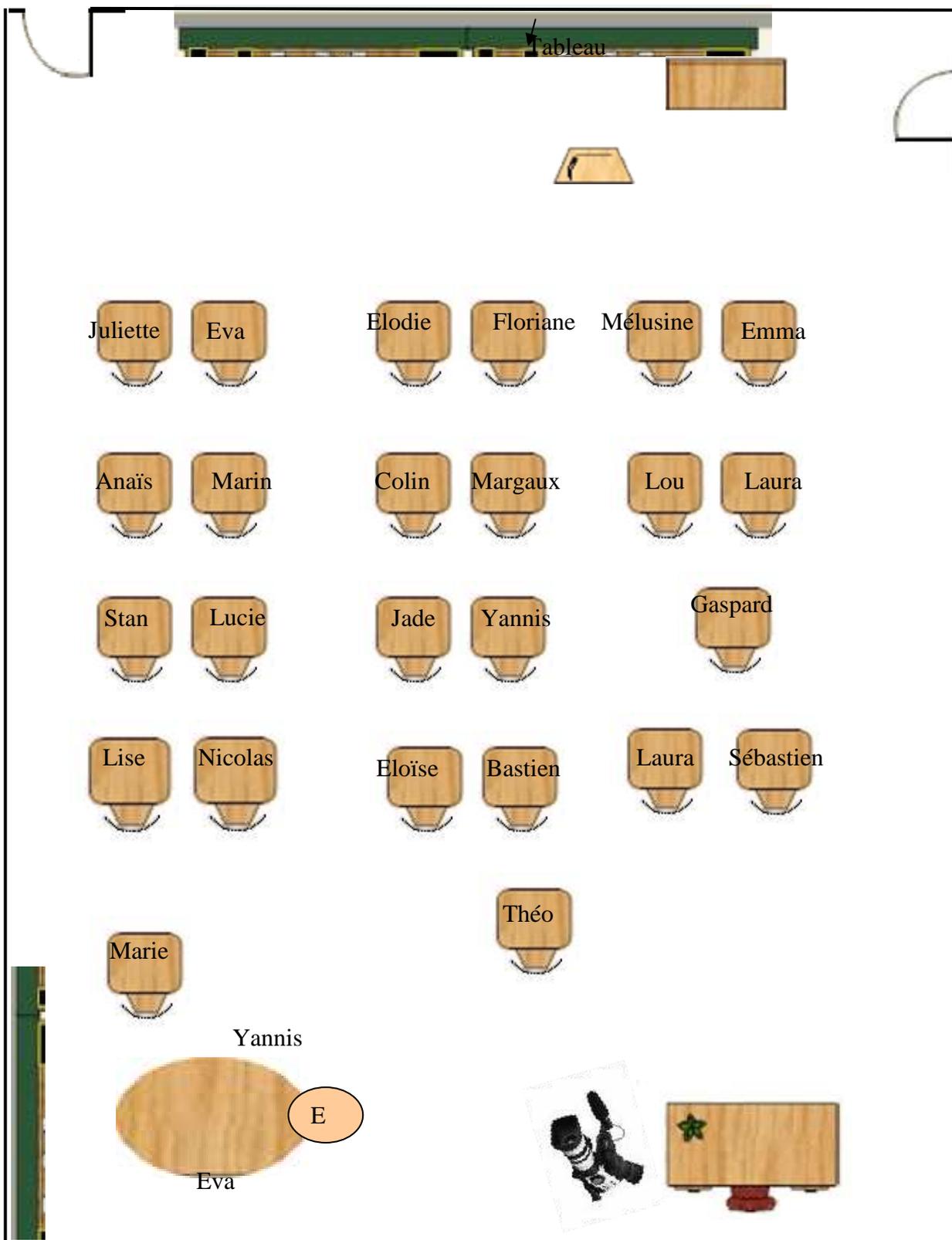
P2- Fin d'année



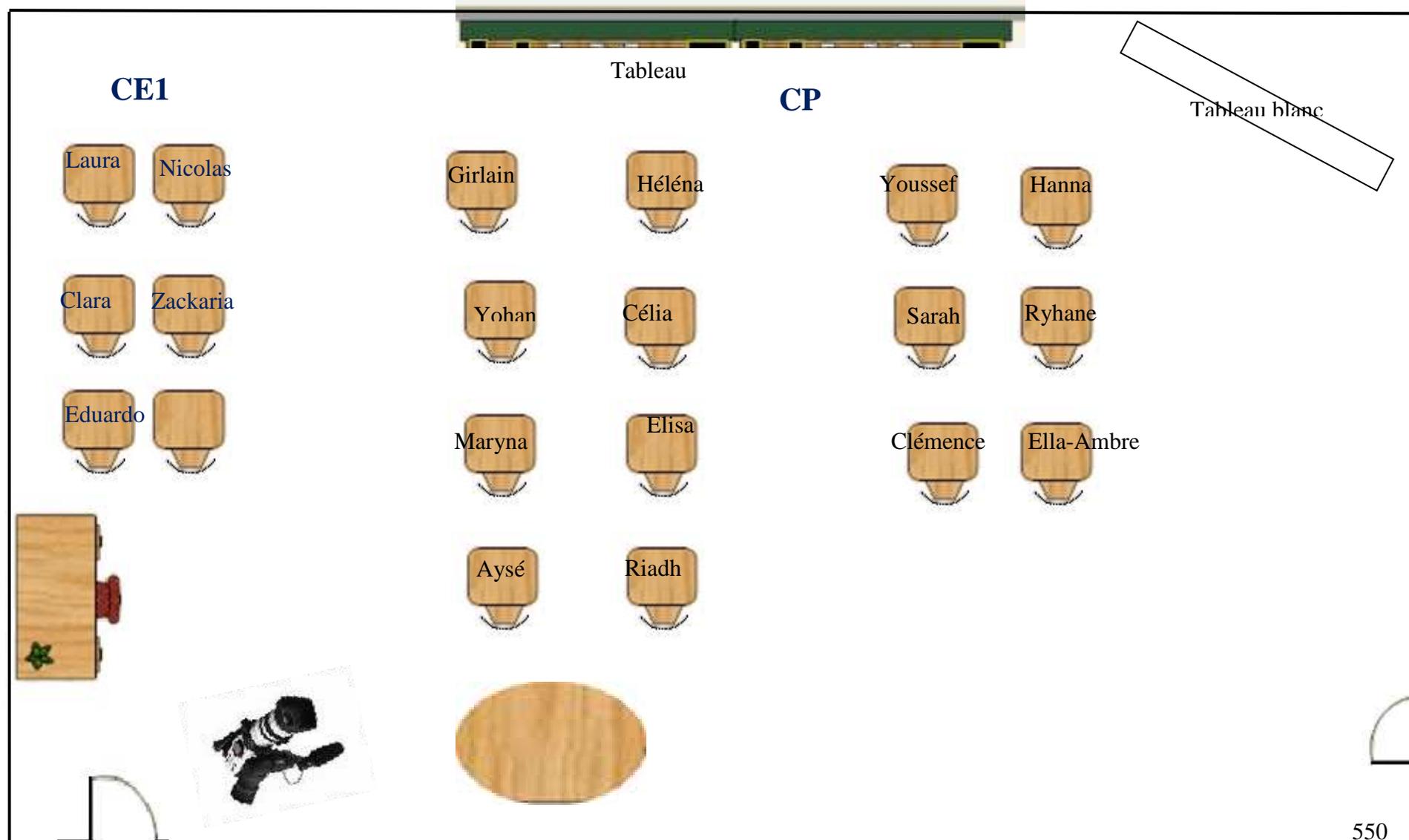
Classe de P3- Début d'année



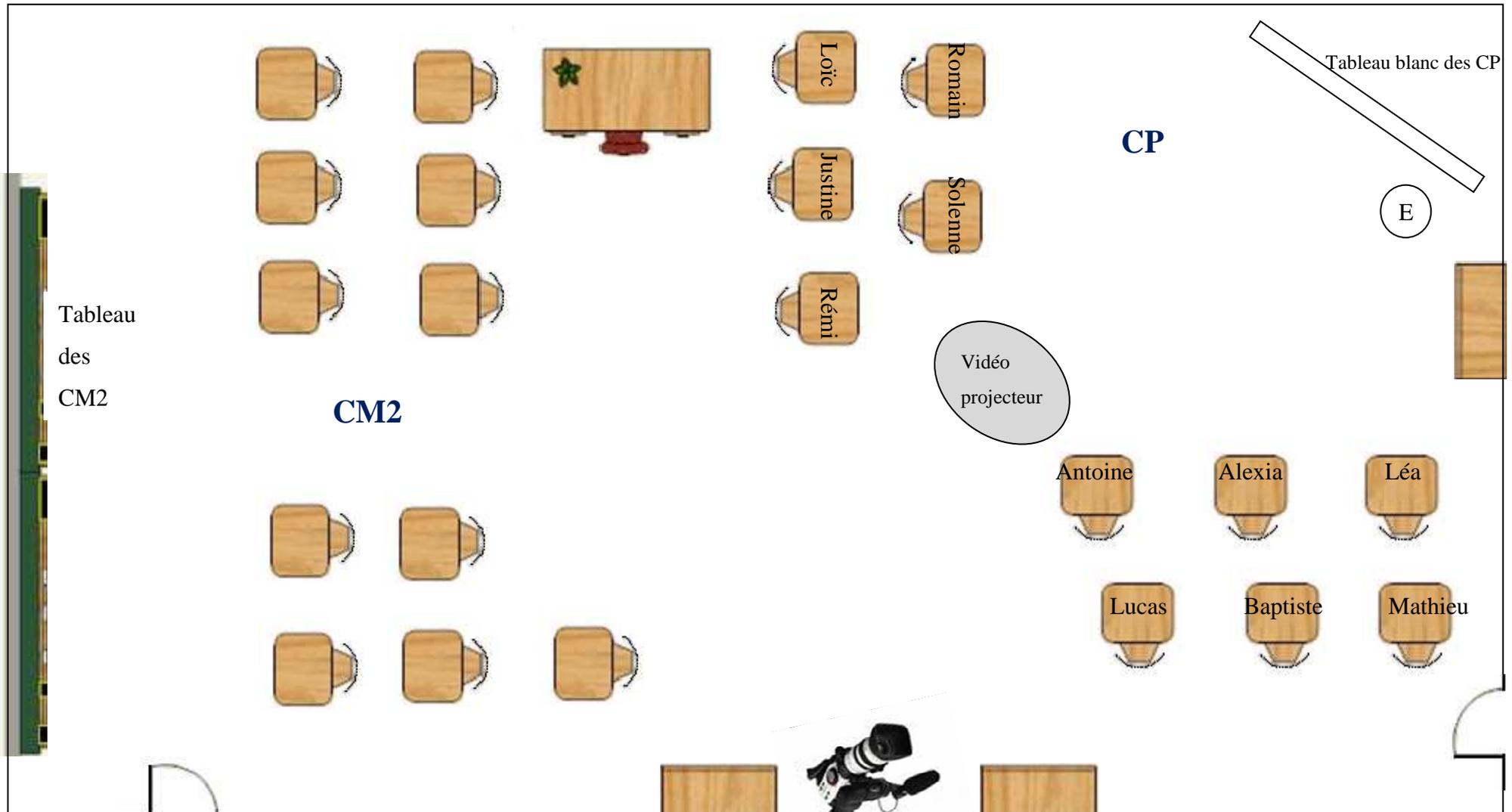
Classe de P3- Fin d'année



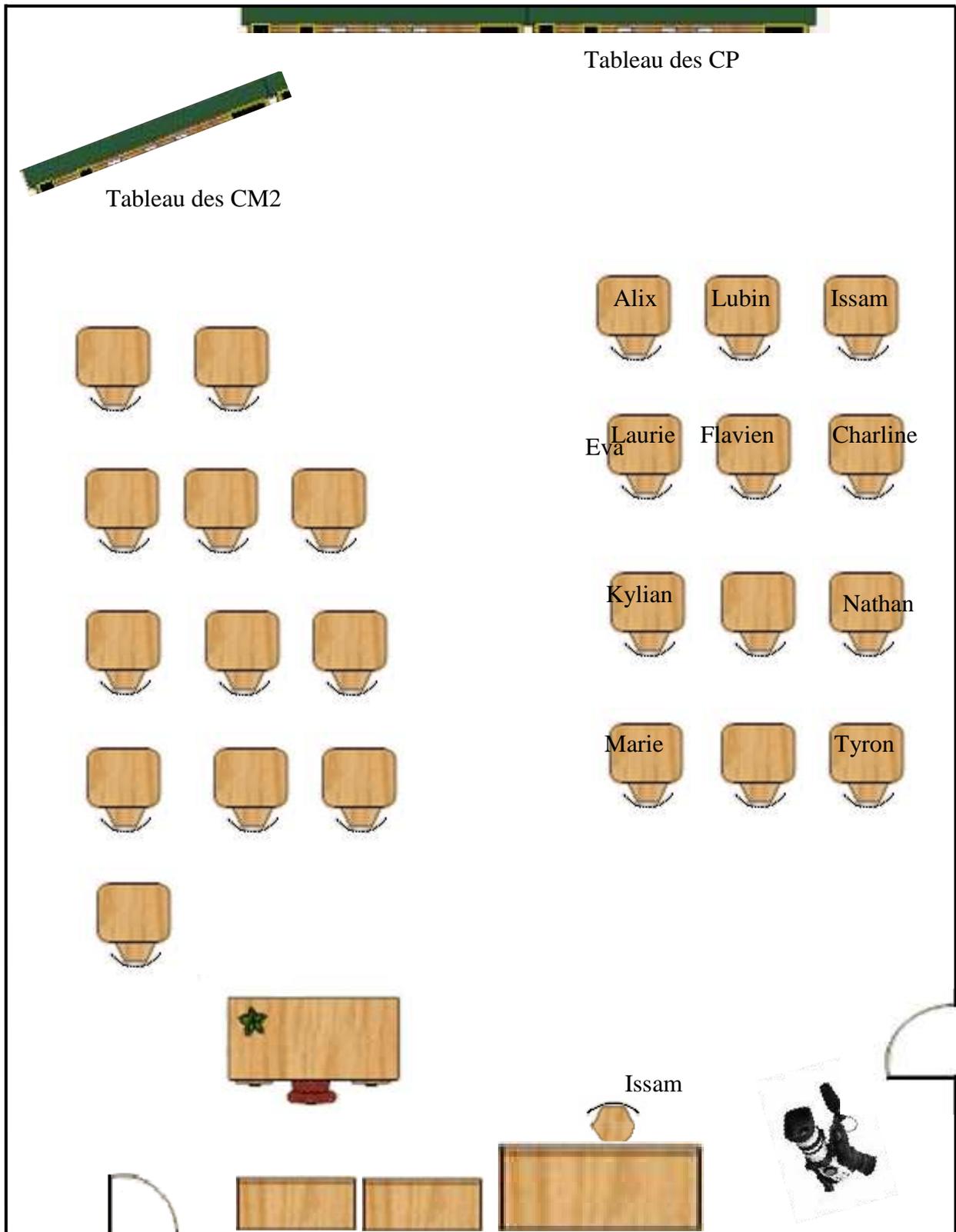
Classe de CP- CE1 de P4



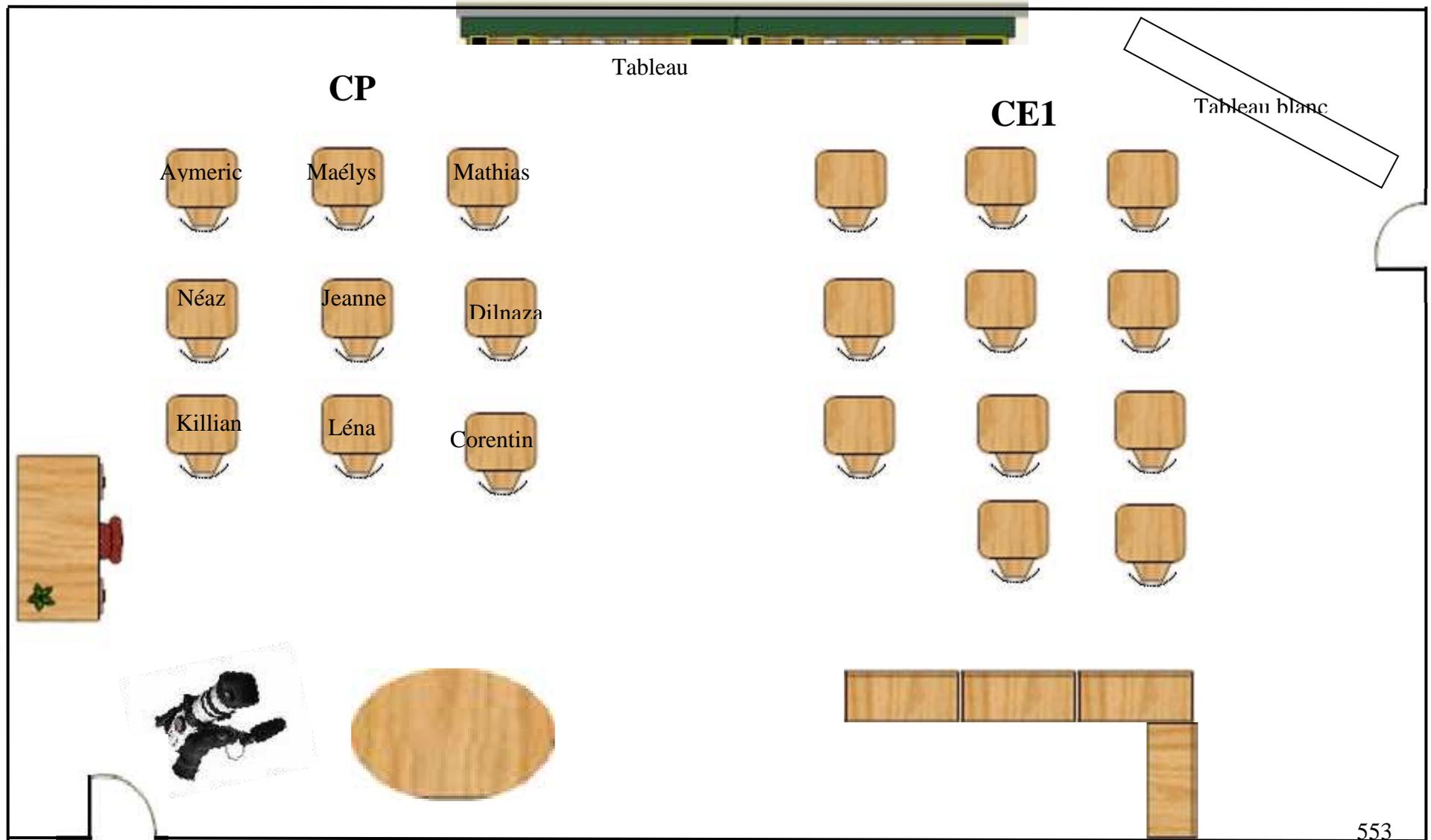
Classe de CP- CM2 de P5



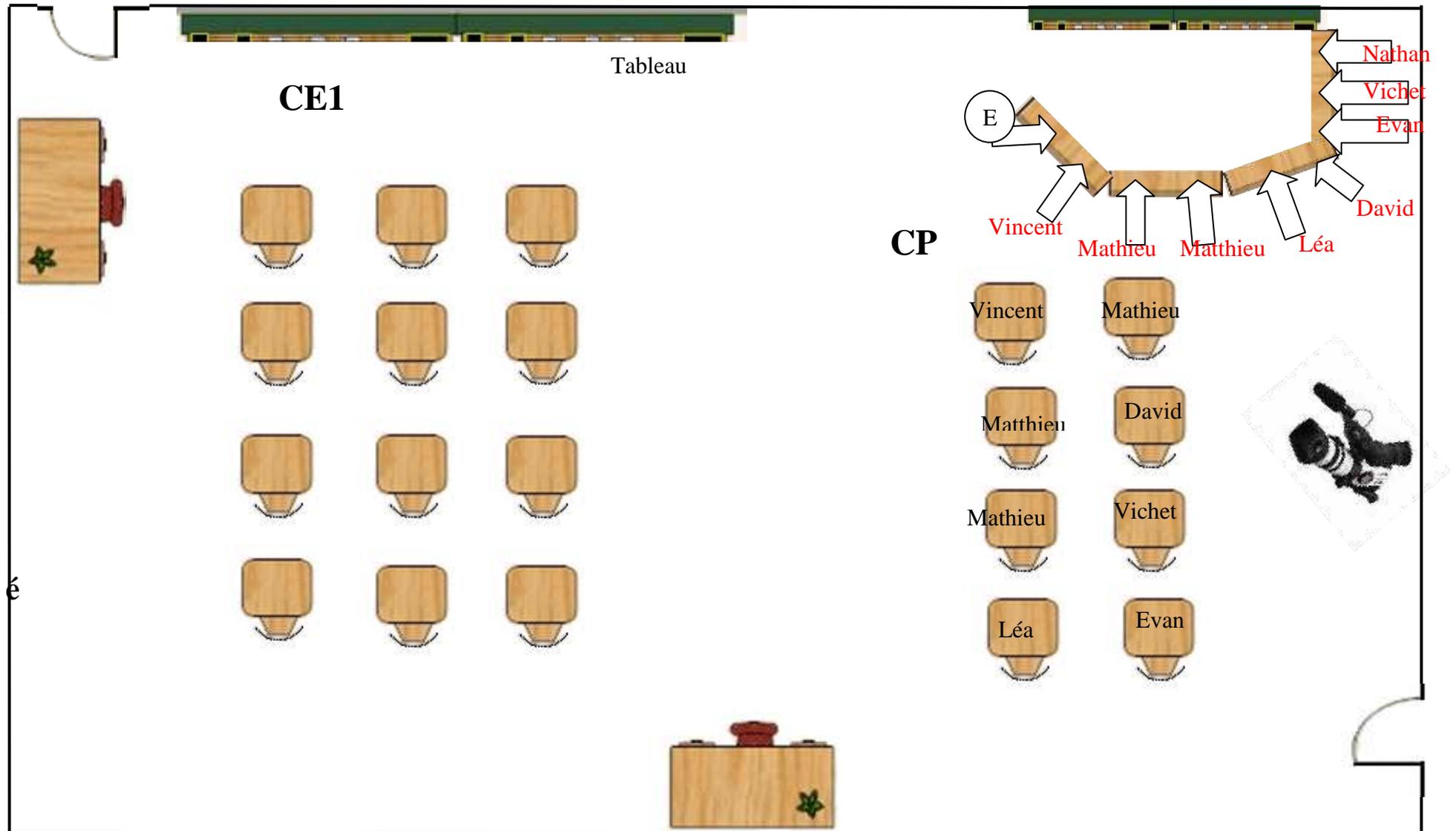
Classe de CP- CM2 de P6



Classe de CP-CE1 de P7



Classe de CP-CE1 de P8



Annexe 3 : Les guides d'entretiens d'auto-confrontation

Deux exemples de guides d'entretien. Les autres guides sont disponibles sur format numérique (cf. [annexe3](#))

Guide d'entretien Séance 1 de P1

0.01.28 « on regarde le tableau pour essayer de deviner ce mot »

Késia confond /ly/ et /u/ et plus tard dessine une lune au lieu d'écrire un « u » → comment expliquer cette erreur ?

{ 0.03.00 Synthèse des phonèmes et écriture de /lun/ →

{ 0.04.00 tortue / nuage « et il faut même un « e » → choix de le dire mais de passer vite

0.04.50 E. demande à Mehmet ce qu'il vient de faire... confusion faire et entourer des « u » → pourquoi poser cette question à Mehmet ?

0.05 .30 E. insiste sur mot / lettre/ nom de la lettre / bruit de la lettre

0.06.40 codage du phonème « c'est un signe

0.08.50 E. demande un mot à Kamilia qui dit « a »

0.07.20 Vous êtes très très fort, c'est difficile ; tu es très fort, on va voir si Mourad est aussi fort, allez encore plus dur, j't'ai fait un gros difficile, un autre encore difficile » → ? (motivation ?)

0.08.19 Découverte d'un texte au tableau. Passage d'un travail d'assemblage, de CGP à un travail de lecture de texte → tu alternes toujours ainsi ? Quel lien entre le travail sur le code et le travail sur le texte ?

0.08.40 E. se déplace à plusieurs reprises vers un élève (Kamilia, Mehmet, Kétsia, Medhi) Sur quelle base le choix de ces élèves ? Quelles difficultés ?

0.10.30 E. demande à Manale d'écrire le texte sur le cahier → pourquoi une activité différente à cette élève ?

0.12.24 Confusion majuscule « Il »

0.13.08 : lecture du texte → on est en octobre. Il semble que les élèves connaissent beaucoup de mots → comment en es-tu arrivé là ?

0.13.49 : « il est dans la lune » → qu'est-ce qui te pousse à demander aux élèves ce que ça veut dire ?, puis un peu plus tard à ne plus prendre en compte leurs réponses, à arrêter brusquement pour retourner au texte ?

0.17.30 : « il bute contre un mur » - même interrogation aux élèves

0.15.20 M. donne le mot « coup » puis fait découvrir aux élèves « recule » puis « bute » et donne « contre » → ce sont des mots nouveaux ? comment les fais-tu découvrir habituellement ? comment les choisis-tu ?

0.15.50 « vous souhaitez apprendre à lire » ?

0.16.34 « Mourad... tu m'inventes n'importe quel mot... tu ne sais pas lire... savoir lire c'est... » → pourquoi cette intervention ?

0.18.20 : « pourquoi il a buté ? → ici on est sur une question de compréhension. C'est rapide... quel sens donner à cette question ?

0.11.20 E.. focalise sur les majuscules puis sur les phrases. → quel objectif ?

0.19.13 : rechercher le nombre de phrases. Dire ce qu'est une phrase... → id. quel objectif ?

Habituel de traiter les questions du fonctionnement de la langue ?

0.24.10 « les phrases ce sont des petites histoires » → ici on n'est plus sur la syntaxe mais sur le sémantique... ?

0.23.15 : accepte que Manale se déplace mais refuse à une autre élève puis plus tard « ne vous déplacez pas merci » → qu'est-ce qui te fait choisir une attitude différente suivant les moments, suivant les élèves ?

{ 0.26.10 : « entourer des mots contenant /y/ E.. s'assied vers les és placés devant
→ passage du texte à un travail sur le code (CGP /y/---> u) quelle composante de la lecture est travaillée ?
→ Place des élèves choisie ?
→ Comment détermine-tu les difficultés des élèves et leurs besoins ?

0.30.10 écrire les lettres du mot « bus » en les séparant par un tiret → tâche habituelle ?

{ 0.25.20 « toutes les petites phrases ça fait un texte »
0.35.00 « lettres du mot lune font un mot, puis ... des phrases... puis un texte → c'est important pour toi ?

{ 0.32.20 Késia ne trouve pas la lettre « m » dans « mur » → quelles difficultés pour cette élève ?
0.40.30 Késia ne sait pas retrouver le « u » et tu lui dis « fais pas semblant » dit aussi B et LU au lieu de B et U (voir aussi erreur au tout début de la séance confusion /ly/ /y/ → comment analyses-tu cette résistance ?

{ 0.37.50 : lire le mot et le dessiner → pourquoi ce format de tâche ?
0.44.44 E.. dessine les mots

0.39.40 : donner une image → E.. donne des récompenses ?

{ 0.39.20 : E. demande à Mehmet de réécrire le mot « bus » qu'il a dessiné → pourquoi demander à cet élève de réécrire le mot ?
0.45.40 : E.. fait venir Mehmet au tableau pour lire « tulipe » → qu'est ce qui te pousse à choisir cet élève ?

0.46.40 : lecture de mots au tableau → comment choisis-tu les mots ? Quelles sont les CGP qui ont déjà été travaillés ?

0.51.37 « une mule, c'est un âne ».... un élève dit « au Maroc »....

0.54.10 le même élève dit « au Maroc »... tout à l'heure tu lui réponds, et là tu lui dis « non on n'est pas au Maroc, tu dois... » → comment expliques-tu cette intervention de Medhi, qu'est-ce qui te fait changer d'attitude ?

{ 0.22.25 : demande de formuler ce qu'il faut faire... plus loin, qu'est-ce qu'on cherche ?
0.52.05 : « j'avais dit quoi comme consigne ? » →
0.54.00 « qu'est-ce qu'on doit faire Yannis... ? »

0.52.40 Lecture des mots pour barrer ceux où on n'entend pas les « u » « vous ne savez pas lire » « ça c'est le « ou », ils sont mariés »

0.57.10 : entendre ou non le /y/ → est-ce que tu choisis toujours ce format de tâche ?

0.58.50 : rapprochement des élèves situés devant pour la dictée → semble habituel... pourquoi ?... autres modalités de prise en charge des élèves en difficulté ?

1.00.45 : attention c'est facile, c'est une syllabe en 2 lettres → élèves connaissent bien ce vocabulaire ?

1.03.40 « attention écoutez-bien «tu » et tu fais un geste puis « celui qui roule » → tu utilises des gestes pour tous les phonèmes ?

1.04.25 « pour ceux qui veulent on écrit le mot « pure » » → tu leur laisses souvent le choix ?

1.05.05 « tu n'essayes pas Mehmet, tu ne me fais pas plaisir »

Tout à l'heure à un autre élève « c'est un plaisir de voir comme tu obéis ».... → le mot « plaisir » revient... tu les sollicites souvent à ce niveau ?

1.08.00 « j'écris juste... pour voir s'ils se rappellent... qui pense avoir écrit les deux » → activité habituelle ? Quel sens ?

A un moment tu relis le texte en mettant le ton. C'est important pour toi ?

Questions subsidiaires :

La séance dure un peu plus d'une heure. En CP et en ZEP, ça peut paraître long... ?
Pratiques-tu des séances aussi longues habituellement ?

Combien de temps est consacré à la lecture dans l'emploi du temps ?

Tu as fait travailler les élèves au tableau, sur l'ardoise et sur le cahier, tu n'utilises pas de manuel ? Sur quoi t'appuies-tu pour construire ces séances ?

Y-a-t-il des élèves à risque qui ne sont pas susceptibles d'apprendre à lire ?

Programmations, progressions identiques pour tous ?

Quels épisodes choisirais-tu qui te paraîtraient importants à montrer et à traiter en formation des maîtres ?

Qu'est-ce que tu as ressenti quand tu t'es vu faire la classe ?

Guide d'entretien Séance de P6

0.03 à 0.04.26: « Les CP sortez vos livres de lecture »

Tu as choisi pour cette séance de donner un travail assez long aux CM2 (lecture et évaluation) pour rester vers les CP, est-ce que tu fonctionnes toujours comme ça. Sinon, comment t'arranges-tu pour gérer ce cours double, quelles difficultés rencontrées en début d'année ?

*** De ce fait, quels choix fais-tu au niveau des activités d'apprentissage de la lecture ?

0.06.40 à 0.07.00: « est-ce qu'on dit elle lit un livre de loup ? » (langage)

Ici tu t'arrêtes pour reprendre une élève. Un peu plus tard, tu reprends ce que dit une élève quand elle dit : « Mélanie elle lit un livre sur les informations des loups » par « qui contient des informations sur les loups ». C'est important pour toi ?

0.07.55 : tu prends quelque chose (un livre, un cahier), qu'est-ce que c'est ; à quoi cela va-t-il te servir ?

0.08.40 « Oh la la tu es déjà bien avancé dans l'histoire »... « il va falloir refaire ».

Que supposes-tu à ce moment là ?

→ questions sur les conceptions de l'enseignant sur le savoir lire

Plus tard : Juste après un élève qui dit « moi je le connais déjà par cœur ». M. « on n'a pas le droit de lire le texte avant ».

→ question sur les conceptions des enfants sur le savoir lire

0.10.00 à 0.11.07 : « c'est bizarre parce que Mélanie elle lit un livre sur les loups... elle ne devrait pas avoir peur » « et toi... les serpents... les araignées »

Un épisode qui semble t'étonner – une rupture dans les attentes ???? Qu'est-ce qui te fait t'engager dans cet échange

En 0.11.54, tu conclus par « et bien c'est ce qu'on va voir... on va découvrir le texte ». Tu passes un grand moment sur la description de l'image et à l'émergence d'hypothèses sur l'histoire. Tu fonctionnes toujours comme ça ? (rapport au manuel)

→ C'est toi qui as choisi ce manuel ? Que penses-tu de la méthode ? Comment aménages-tu le guide pédagogique ?

0.12.20 : Tu demandes à Issam de montrer tous les personnages de Gafi qu'il reconnaît. Pourquoi cet élève ?

→ Si c'est un élève qui rencontre des difficultés, lesquelles ? Comment les cernes-tu ?

→ Tu as fait des évaluations en début d'année ? (demander les résultats)

0.13.15 à 0.14.59: Lorie propose « tortue » (confusion avec tords) – lettre qui chante – confusion /tr/

Qu'est-ce qui te fait arrêter sur l'erreur de cette élève ?

0.14.50 à 0.16.40: donner des mots que l'on peut lire, attention pas des mots que l'on reconnaît ?

Qu'est-ce que tu entends par là ? Les élèves ont-ils conscience de la différence ?

→ Tu demandes à l'élève de justifier sa lecture ; il semble que le phonème /u/ n'ait pas encore été étudié. Qu'est-ce qui t'importe ici ?

→ Tu fais un court rappel sur le point d'interrogation « où est Gaffi ? » Plus tard tu t'arrêtes aussi sur le ton que mettra un élève en relisant « qui a peur du loup ? »- Là encore ce sont des digressions par rapport à l'objectif de découverte et de lecture du texte...

0.18 à 0.19.16 : Tu fais donc souligner les mots que les enfants savent lire et ensuite vous lisez le texte ensemble. Tu procèdes toujours comme cela (voir controverse P5. qui fait décoder les mots inconnus)

0.21.00 à 0.23.42: tu prends du temps pour aider Issam à lire et pour que les autres ne lisent pas à sa place; c'est un enfant en difficulté ? Tu pourrais faire d'autres choix ? (ex. solliciter directement ceux qui savent lire)

0.24.30 à 0.25.46 : décodage de « donne » et correspondance avec « pomme » / « poire »

0.27 : « y a un son qui revient tout le temps » « si je » revient tout le temps « loup » « loup qui revient plusieurs fois » - Etude de /u/

→ Tu passes donc ici à l'étude du phonème (on voit que les élèves confondent avec la recherche d'un mot) – A quoi te sers la 1^{ère} partie de découverte du texte ?

0.28.50 : « vous allez m'entourer les mots où on entend le son /u/ » - Qu'est-ce qui te fait choisir cette tâche ? qu'est-ce qu'elle apporte à l'apprentissage dans la séance ? (est-ce que ça n'est pas pour se libérer des CP et retourner vers les CM, certains semblant en difficulté)

0.29.40 : gestion du matériel : ça n'est pas facile avec des CP ...

0.33.15. à 0.33.36 : entourer les mots/ entourer les lettres qui font /u/

« Il y en a qui vont plus vite que d'autres... compte les mots.... » Comment fais-tu pour gérer les différences de rythme de travail chez des CP avec le cours double ?

0.35.50 : « le son /u/ ici - Qu'est-ce que tu fais ?

0.42.20 à 0.43.40: « on va faire un petit question pour un champion » ? « Qui peut me rappeler la règle du jeu ? » Pourquoi cette tâche, cette appellation ? pourquoi faire rappeler la règle ?

0.44.50 à 0.46.04 : « loupe » puis « jumelles », puis « journal » et « magazine » Tu aurais pu ignorer la réponse de ces élèves puisque la bonne réponse avait été donnée

0.47.50 à 0.49.15: identifier la place de /u/ dans un mot : difficultés avec fourmi ET dessous – Lubin a des difficultés.

0.55.00 à 0.56.24. : Tu fais écrire des syllabes. Tu utilises des lettres magnétiques...

Là il faut écrire TROU -

Après tu refuses hibou et tu proposes d'écrire « OUL » - comment choisis-tu les syllabes à écrire ?

0.59.55 à 1.01.50: Issam a du mal à écrire ROULE – Tu prends là encore le temps de le faire aller au bout de la tâche...

1.05.39 : « Dans l'exercice 2 que faut-il faire Charline ? » tu demandes aux élèves d'explicitier la consigne de l'exercice... qu'est-ce qui te pousse à le faire à ce moment ? pourquoi cette élève ?

1.07.45 à 1.11.35: Exercice de la syllabe pirate. Une élève (Charline) fait remarquer que le maître s'est trompé

1.17.45 « Issam prends tes affaires et va au fond ! »

1.19.15 à 1.21.42 « Dis-moi tout, qu'est-ce que tu ne comprends pas » - exercice de la syllabe pirate – « le o et le U ça fait quel son ça ? » « tout »

1.21.19 → M. regarde sa montre

1.22.50 à 1.24.18: retour vers les CP et M. s'adresse aux CM – Tu demandes à de faire un exercice de mathématiques « tu vas me faire des opérations qu'on donnera aux copains cet après-midi ». → C'est ta façon de gérer le rythme rapide de cet élève ? Tu as trouvé d'autres dispositifs ?

1.24.40 à 1.26.30 : Lubin ne comprend pas non plus l'exercice de la syllabe pirate. M. va plus loin et demande comment se lit un R, un O et un U. M. tient longtemps avec Lubin – Qu'est-ce qui te pousse à rester avec cet enfant ?

1.27.12 : le maître se fache après un élève de CM2

1.27.30 : Issam... appelle le maître « ça commence à être un peu long » puis demande d'explication sur l'exercice de la syllabe pirate

1.31 à 1.32.47: dictée de syllabe PUIS graphie de /u/ - entraînement à écrire ou. Qu'est-ce qui te fait changer d'activité ? (question de l'anticipation)

1.36.04 à 1.37.19 M. demande à un élève de refaire. Tu sembles attentif à l'écriture de chaque élève ?

1.37.24 à 1.42.15: « maintenant vous allez m'écrire /urs/ ; attention je vous donne un indice, on écrit /urs/ d'un seul coup de crayon » - C'est difficile à comprendre pour les élèves non ?

QUESTIONS SUBSIDIAIRES :

*** Donc sur la séance, tu as travaillé la découverte du texte, la CGP /u/, sur quoi travailles-tu ensuite (en matière de lecture-écriture) – Qu'est-ce qui te paraît important ?

*** Le film dure plus d'une heure. En CP ça peut paraître long.... ? Pratiques-tu des séances aussi longues habituellement ?

Combien de temps est consacré à la lecture dans l'emploi du temps ?

*** Dans ta classe, y a-t-il à ton avis des élèves en risque de ne pas apprendre à lire ?

Ils suivent tous ensemble le programme ?

*** Quels épisodes choisirais-tu qui pourraient faire l'objet d'échanges entre collègues, avec des maîtres plus expérimentés ?

*** Est-ce que tu m'autorises à utiliser des épisodes en formation des maîtres ?

Annexe 4 : Les entretiens d'autoconfrontation simples

La transcription des entretiens est fournie sur support numérique joint (cf. les liens ci-dessous).

Les maîtres-formateurs :

[Entretien P1 – Séance 1 – Début d'année](#)

[Entretien P1 – Séance 2 – Fin d'année](#)

[Entretien P2 – Séance 1 – Début d'année](#)

[Entretien P2 – Séance 2 – Fin d'année](#)

[Entretien P3 – Séance 1 – Début d'année](#)

[Entretien P3 – Séance 2 – Fin d'année](#)

[Entretien P4 – Séance 1 – Début d'année](#)

[Entretien P4 – Séance 2 – Fin d'année](#)

Les néo-titulaires :

[Entretien P5](#)

[Entretien P6](#)

[Entretien P7](#)

[Entretien P8](#)

Annexe 5 : Les transcriptions des séances d'enseignement-apprentissage.

Ces transcriptions accompagnées des analyses représentent un volume trop important pour être imprimées ; elles sont fournies sur support numérique (voir lien ci-dessous).

[Transcriptions et analyse des séances d'enseignement-apprentissage](#)

Annexe 6 : La grille de codage sous Sphinx

<p>1. Num <input type="text"/></p>	<p>8. Niveau <input type="radio"/> 1. CE1 <input type="radio"/> 2. CM <input type="radio"/> 3. CP <input type="radio"/> 4. CP-CE1 <input type="radio"/> 5. CP-CM</p>
<p>2. id <input type="text"/></p>	<p>9. gestes <input type="text"/></p>
<p>3. Ens <input type="radio"/> 1. P1 <input type="radio"/> 2. P2 <input type="radio"/> 3. P3 <input type="radio"/> 4. P4 <input type="radio"/> 5. P5 <input type="radio"/> 6. P6 <input type="radio"/> 7. P7 <input type="radio"/> 8. P8</p>	<p>10. qui <input type="text"/></p>
<p>4. Période <input type="radio"/> 1. mai-juin <input type="radio"/> 2. oct-nov</p>	<p>11. discours <input type="text"/></p>
<p>5. N° <input type="text"/></p>	<p>12. gestion didactique <input type="text"/></p>
<p>6. Durée <input type="text"/></p>	<p>13. gestion hétérogénéité <input type="text"/></p>
<p>7. phase</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. accueil <input type="radio"/> 2. code CGP <input type="radio"/> 3. Code consignes exercices <input type="radio"/> 4. code dictée <input type="radio"/> 5. code décodage mots <input type="radio"/> 6. code décodage syllabes <input type="radio"/> 7. code encodage mots <input type="radio"/> 8. code encodage syllabes <input type="radio"/> 9. code exercices <input type="radio"/> 10. code phono <input type="radio"/> 11. code principes <input type="radio"/> 12. code écriture graphème <input type="radio"/> 13. Compréhension consignes exercices <input type="radio"/> 14. compréhension exercices <input type="radio"/> 15. Langue oral <input type="radio"/> 16. Lecture image <input type="radio"/> 17. Mots lecture élève <input type="radio"/> 18. Rituels <input type="radio"/> 19. sens compréhension global <input type="radio"/> 20. sens compréhension locale <input type="radio"/> 21. sens organisation texte <input type="radio"/> 22. sortie <input type="radio"/> 23. texte déchiffrage <input type="radio"/> 24. Texte lecture E <input type="radio"/> 25. Texte lecture oralisation <input type="radio"/> 26. texte lecture élève <input type="radio"/> 27. texte paratexte <input type="radio"/> 28. transition 	

<p>14. élève diff</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. alexia <input type="radio"/> 2. alix <input type="radio"/> 3. Amane <input type="radio"/> 4. Amina <input type="radio"/> 5. Anaïs <input type="radio"/> 6. Aymane <input type="radio"/> 7. Aysé <input type="radio"/> 8. Baptiste <input type="radio"/> 9. Bastien <input type="radio"/> 10. Clémence <input type="radio"/> 11. Corentin <input type="radio"/> 12. Célia <input type="radio"/> 13. David <input type="radio"/> 14. David Mathieu <input type="radio"/> 15. Dilnaza <input type="radio"/> 16. Djévahira <input type="radio"/> 17. Djévahira, Gaétan, Maéva <input type="radio"/> 18. Emré <input type="radio"/> 19. Emré, Djévahira <input type="radio"/> 20. Esra <input type="radio"/> 21. Eva <input type="radio"/> 22. Farah <input type="radio"/> 23. Gaétan <input type="radio"/> 24. Gaétan, Maéva, Djévaira <input type="radio"/> 25. Girlain <input type="radio"/> 26. Hanna <input type="radio"/> 27. Imad Dine <input type="radio"/> 28. issam <input type="radio"/> 29. Jade <input type="radio"/> 30. Justine <input type="radio"/> 31. Kamilia <input type="radio"/> 32. Kamilia, Mehmet, Kétsia, Mehdi <input type="radio"/> 33. kylian <input type="radio"/> 34. Kétsia <input type="radio"/> 35. Kétsia Kamilia <input type="radio"/> 36. Kétsia, Kamilia, Romain <input type="radio"/> 37. laurie <input type="radio"/> 38. Loïc <input type="radio"/> 39. lubin <input type="radio"/> 40. lucas <input type="radio"/> 41. Léa <input type="radio"/> 42. Léo <input type="radio"/> 43. Léo, Vaïana, Djévaira, Gaétan <input type="radio"/> 44. Manale <input type="radio"/> 45. Margaux <input type="radio"/> 46. Marie <input type="radio"/> 47. Maryna <input type="radio"/> 48. mathias <input type="radio"/> 49. Mathieu <input type="radio"/> 50. Mathieu2 <input type="radio"/> 51. Matthieu <input type="radio"/> 52. Maéva <input type="radio"/> 53. Maéva , Djévahira , Gaétan <input type="radio"/> 54. Medhi <input type="radio"/> 55. Medhi, Esra <input type="radio"/> 56. Mehmet <input type="radio"/> 57. Mehmet Kétsia <input type="radio"/> 58. Mourad 	<p>15. Autres apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X <p>16. apprentissage lire écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X <p>17. Savoir lire-écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X <p>18. tissage</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X <p>19. pilotage didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X <p>20. gestion interactions</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X <p>21. apparition obstacles</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X <p>22. implicite</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X <p>23. Explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X <p>24. Ajustement collectif</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1. X
---	---

<p>25. Ajustement individuel</p> <p><input type="radio"/> 1. X</p>	<p>38. Recodage des modalités de la question fermée 'élève diff'</p> <p><input type="radio"/> 1. alexia</p>
<p>26. sollicitation élève(s)</p> <p><input type="radio"/> 1. X</p>	<p><input type="radio"/> 2. alix</p> <p><input type="radio"/> 3. Amane</p>
<p>27. autorité</p> <p><input type="radio"/> 1. X</p>	<p><input type="radio"/> 4. Amina</p> <p><input type="radio"/> 5. Anaïs</p>
<p>28. gestion matérielle admi</p> <p><input type="radio"/> 1. X</p>	<p><input type="radio"/> 6. Aymane</p> <p><input type="radio"/> 7. Aysé</p>
<p>29. Gestion temps</p> <p><input type="radio"/> 1. X</p>	<p><input type="radio"/> 8. Baptiste</p> <p><input type="radio"/> 9. Bastien</p>
<p>30. Divers</p> <p><input type="radio"/> 1. X</p>	<p><input type="radio"/> 10. Corentin</p> <p><input type="radio"/> 11. David</p>
<p>31. Groupement de variables dichotomiques</p> <p><input type="checkbox"/> 1. autorité <input type="checkbox"/> 2. gestion matérielle admi</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Gestion temps <input type="checkbox"/> 4. Divers</p> <p><i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i></p>	<p><input type="radio"/> 12. David Mathieu</p> <p><input type="radio"/> 13. Dilnaza</p>
<p>32. discours : Longueur de la réponse <input type="text"/></p>	<p><input type="radio"/> 14. Djévahira</p> <p><input type="radio"/> 15. Djévahira, Gaétan, Maéva</p>
<p>33. discours : Richesse (nombre de mots différents) de la réponse <input type="text"/></p>	<p><input type="radio"/> 16. Emré</p> <p><input type="radio"/> 17. Emré, Djévahira</p>
<p>34. discours : Banalité de la réponse <input type="text"/></p>	<p><input type="radio"/> 18. Esra</p> <p><input type="radio"/> 19. Eva</p>
<p>35. Sollicitation de l'attention des élèves</p> <p><input type="checkbox"/> 1. discipline <input type="checkbox"/> 2. sollicitation attention</p> <p><i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i></p>	<p><input type="radio"/> 20. Farah</p> <p><input type="radio"/> 21. Gaétan</p>
<p>36. en diff</p> <p><input type="checkbox"/> 1. en difficulté <input type="checkbox"/> 2. performant</p> <p><i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i></p>	<p><input type="radio"/> 22. Gaétan, Maéva, Djévaira</p> <p><input type="radio"/> 23. Girlain</p>
<p>37. Réponses singulières aux variables</p> <p><input type="checkbox"/> 1. en diff</p> <p><i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i></p>	<p><input type="radio"/> 24. Imad Dine</p> <p><input type="radio"/> 25. issam</p>
	<p><input type="radio"/> 26. Jade</p> <p><input type="radio"/> 27. Justine</p>
	<p><input type="radio"/> 28. Kamilia</p> <p><input type="radio"/> 29. Kamilia, Mehmet, Kétsia, Mehdi</p>
	<p><input type="radio"/> 30. kylian</p> <p><input type="radio"/> 31. Kétsia</p>
	<p><input type="radio"/> 32. Kétsia Kamilia</p> <p><input type="radio"/> 33. Kétsia, Kamilia, Romain</p>
	<p><input type="radio"/> 34. laurie</p> <p><input type="radio"/> 35. Loïc</p>
	<p><input type="radio"/> 36. lubin</p> <p><input type="radio"/> 37. lucas</p>
	<p><input type="radio"/> 38. Léa</p> <p><input type="radio"/> 39. Léo</p>
	<p><input type="radio"/> 40. Léo, Vaïana, Djévaira, Gaétan</p> <p><input type="radio"/> 41. Marie</p>
	<p><input type="radio"/> 42. mathias</p> <p><input type="radio"/> 43. Mathieu</p>
	<p><input type="radio"/> 44. Mathieu2</p> <p><input type="radio"/> 45. Matthieu</p>
	<p><input type="radio"/> 46. Maéva</p> <p><input type="radio"/> 47. Maéva , Djévahira , Gaétan</p>
	<p><input type="radio"/> 48. Medhi</p> <p><input type="radio"/> 49. Medhi, Esra</p>
	<p><input type="radio"/> 50. Mehmet</p> <p><input type="radio"/> 51. Mehmet Kétsia</p>
	<p><input type="radio"/> 52. Mourad</p> <p><input type="radio"/> 53. Muella</p>
	<p><input type="radio"/> 54. Nathan</p> <p><input type="radio"/> 55. Nicolas</p>
	<p><input type="radio"/> 56. Néaz</p> <p><input type="radio"/> 57. Romain</p>
	<p><input type="radio"/> 58. Romain, Kétsia, Kamilia</p>

39. Recodage des modalités de la question fermée 'phase'

1. CODE 2. SENS 3. Lecture texte

40. Recodage des modalités de la question fermée 'phase'

1. Compréhension consignes exercices
 2. compréhension exercices
 3. sens compréhension global
 4. sens compréhension locale
 5. sens organisation texte

41. Recodage des modalités de la question fermée 'phase'

1. Vie de classe 2. Lire/Ecrire 3. Langue oral

42. Recodage des modalités de la question fermée 'phase'

1. code CGP
 2. Code consignes exercices
 3. code dictée
 4. code décodage mots
 5. code décodage syllabes
 6. code encodage mots
 7. code encodage syllabes
 8. code exercices
 9. code phono
 10. code principes
 11. code écriture graphème

43. Recodage des modalités de la question fermée 'phase'

1. Lecture image 2. texte déchiffrage
 3. Texte lecture E 4. Texte lecture oralisation
 5. texte lecture élève 6. texte paratexte

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignant	P1
Classe	CP –
Date	Oct.
Durée de la séance	1.08.58

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ; LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.08.07 (8'07)	1-185	Découverte et reconnaissance du phonème /y/ et du graphème « u »			
1-1	0.00.00	P1octnov1	accueil	CO	T	Accueil et installation des élèves
1-2	0.01.26	P1octnov 16	Code CGP	CO	T	- Devinette des noms correspondant à trois dessins au tableau (lune, tortue, nuage) - Recherche du phonème commun aux trois mots : /y/ - Ecriture de la graphie de /y/ = « u » (par Kétsia puis la M.)
1-3	0.01.34	P1octnov 40	Code encodage mots	CO	T	- Discrimination auditive des phonèmes des mots « lune », « tortue », « nuage » - Encodage de chacun des mots par P1 sur propositions des élèves
1-4	0:04:30	P1octnov 103	Code CGP	I/CO CO	T	- Repérage des « u » dans les mots (les entourer) - Construction de la notion de « mot » : comptage des lettres, épellation des lettres des mots (distinction nom et bruit de la lettre), - Formalisation de la correspondance : notation du phonème
1-5	0.06.45	P1octnov 152	Code décodage syllabes	I puis CO	T	- lecture silencieuse puis collective de syllabes contenant le phonème /y/
2	0.08.07 0.18.42 (10'35)	186-373	Lecture-découverte d'un texte narratif			
2-1	0.08.07	P1octnov 186	Texte déchiffrage	I + Ai Diff	T	- Lecture silencieuse d'un texte écrit au tableau - Reconnaissance de petits mots dans le texte (il, le, la, dans): aide de quelques élèves - Réécriture du texte par une élève (Manale)
2-2	0.11.18	P1octnov 245	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Repérage des majuscules dans le texte (les entourer) - Correction d'erreur : discriminer « il » d'une majuscule
2-3	0.13.02	P1octnov 271	Texte déchiffrage	CO	T	- Lecture collective (tous en même temps) de la première phrase du texte, mot à mot - Compréhension locale : explicitation de l'expression « il est dans la lune » - Déchiffrage des mots inconnus par lecture syllabique
2-4	0.15.34	P1octnov 323	Texte déchiffrage	CO	T	- Gestion de la discipline - Poursuite et fin du déchiffrage - Explicitation de « savoir lire »
2-5	0.16.35	P1octnov 348	Texte déchiffrage	CO	T	- Lecture magistrale du texte. - Compréhension locale de la phrase : « Il bute contre un mur »
2-6	0.17.55	P1octnov 362	Texte sens global	CO	T	- Relecture magistrale - Accès à la compréhension globale : établir une relation causale (« Pourquoi il a buté ? »)
3	0.18.42 0.25.45 (6'55)	374-511	Recherche du nombre de phrases dans le texte			
3-1	0.18.50	P1octnov 374	Texte paratexte	CO puis I	T Br	- Recherche d'une définition de la notion de phrase (à discriminer de la notion de mot) - Recherche du nombre de phrases (écriture sur le cahier d'essais)
3-2	0.19.50	P1octnov 394	Texte paratexte	I + Ai	Br	- Aide individualisée : recherche des points.
3-3	0.23.32	P1octnov 454	Texte paratexte	CO	T	- Comptage collectif du nombre de phrases. - Discrimination point et virgule. - Distinction ligne et phrase - Nouveau comptage des phrases et rappel rapide sur la notion de texte.

Annexe 7 : Les synopsis des séances

4	0.25.45 0.36.45 (11'00)	512-713	Reconnaissance et analyse des mots du texte contenant la CGP « u » /y/			
4-1	0.25.45	P1octnov 512	Code CGP	I + Ai	Br	- Ecriture sur le cahier de tous les mots du texte contenant « u » et entourage du mot au tableau ; aide individualisée
4-2	0.29.00	P1octnov 567	Code CGP	CO		- Observation du mot « un » : on voit « u » mais on n'entend pas /y/
4-3	0.29.40	P1octnov 582	Code encodage mots	I + Ai CO I + Ai CO	Br	- Recherche du mot bus dans le texte et réécriture du mot « bus » en séparant les lettres → b-u-s + correction - Ecriture du mot « mur » en séparant les lettres → m-u-r + correction - Ecriture du mot « lune » en séparant les lettres → l-u-n-e + correction
4-4	0.34.40	P1octnov 674	Code principes	CO	T	- Différencier les notions de lettres, mots, phrases, texte
4-5	0.35.30	P1octnov 688	Code décodage mots	CO	T	- Lecture collective de mots du texte contenant le phonème /y/
5	0.36.45 0.48.14 (11'29)	714-958	Consolidation : décodage et lecture de mots contenant la CGP « u » /y/			
5-1	0.36.45	P1octnov 714	Code décodage mots	I + Ai	A	Retour au calme - Lecture silencieuse de mots écrits au tableau (mur, bus, tulipe, nuage) et dessin des mots sur l'ardoise - Aide individualisée à la lecture des mots (aide au déchiffrage) - vérification du travail individuel
5-2	0.44.17	P1octnov 865	Code décodage mots	I /CO Diff	T	- Correction collective avec lecture de chaque mot par un élève et dessin par la M.; différenciation pour une élève : dessiner les mots lus
5-3	0.46.10	P1octnov 894	Code décodage mots	CO	T	- Lecture collective de mots écrits au tableau (la purée ; du sucre ; une voiture ; un pull ; une plume ; une mule) ;
5-4	0.47.43	P1octnov 945	Code décodage mots	CO		- Explicitation du mot « mule »
6	0.48.14 0.56.30 (8'16)	959-113	Etude des CGP « u » - /y/ (je vois mais je n'entends pas) - /u/			
6-1	0.48.14	P1octnov 959	Code CGP	I + Ai	A ou Br	- Lecture de mots ; démonstration magistrale de la graphie « u » - écriture sur l'ardoise des seuls mots d'une liste contenant la graphie « u » (un élève les entoure au tableau) - Rappel de la consigne et du tracé de la lettre « u »
6-2	0.51.49	P1octnov 1015	Code CGP	CO	T	- Lecture -devinette de mots du tableau contenant « u » (mouton, poule, cube, puni) ; aide par le dessin de P1 - Présentation magistrale de la CGP « ou » /u/
6-3	0.53.29	P1octnov 1055	Code CGP	I	A ou Br	- Identification des mots dans lesquels on voit « u » sans entendre /y/ (mouton, poule, cube, puni) en les barrant
6-4	0.55.04	P1octnov 1083	Code CGP	CO	T	- Correction collective
7	0.56.30 0.58.20 (1'50)	1114-1150	Phonologie : discrimination auditive (j'entends/ je n'entends pas /y/)			
7-1	0.56.30	P1octnov 1114	Code phono	CO		- Discrimination auditive : repérage des mots contenant le phonème /y/ (jeu de « pigeon vole »)
8	0.58.20 1.08.58 (10'38)	1151-1296	Dictée de syllabes et de mots contenant la CGP /y/ « u »			
8-1	0.58.20	P1octnov 1151	Code dictée	I	Ca	- Dictée de syllabes contenant le phonème /y/ (lu, mu, pu, ru) ; aide auprès d'un petit groupe de soutien - Dictée de mots (pure – mule) pour les volontaires
8-2	1.06.10	P1octnov 1267 à 1296	Code dictée	CO	T	Retour au calme et nettoyage du tableau - Correction au tableau des mots pure et mule

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignante	P2
Classe	CP –
Date	Oct.
Durée de la séance	0.55.18 (+ après la récréation 0.07)

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ; LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.13.13 (13'13)	1-182	Vie de la classe / Rituels (absences, calendrier)/ écriture d'un mot outil			
1-1	0.00.00	P2oct-nov 1	Rituels	I.		Accueil, rangement du cartable Distribution d'un document et collage dans le cahier de liaison Rangement du matériel
1-2	0.04.18	P2oct-nov 41	Code encodage mots	CO I	T A	- Entraînement à l'écriture du mot outil « son » sur l'ardoise, sans ligne
1-3		P2oct-nov 56	Rituels	Ai	T Et	- Gestion du calendrier : lecture par une élève du nom des jours de la semaine (jours de la semaine, notions de hier, aujourd'hui, demain) ; étayage de P2
1-4		P2oct-nov 82	Rituels	I/CO	T	- Consolidation de la notion de durée d'une saison ; l'automne
1-5		P2oct-nov 106	Code encodage mots	I + Ai	T A	- Vérification du travail individuel d'écriture du mot « son », aide individualisée du tracé des lettres
1-6		P2oct-nov 119	Rituels	Ai	T	- gestion du calendrier : supervision de la tâche par P2
		P2oct-nov 125	Code encodage mots	I + Ai	A	- Ecriture du mot « son » sur les lignes de l'ardoise (consigne) - Aide individualisée gestion du calendrier
		P2oct-nov 127	Rituels	CO	T Et	- Gestion collective du calendrier
1-7		P2oct-nov 140	Code encodage mots	I + Ai	A	- Supervision et étayage de l'écriture du mot « son »
	0.11.51	P2oct-nov 165	Rituels	CO	T	- Ecriture de la date (dictée par un élève)
	0.12.42	P2oct-nov 182	Rituels			Rangement du matériel
2	0.13.13 (22'14)	183-435	Structuration de la langue orale (savoir poser des questions) et maîtrise du vocabulaire (faune et flore de la forêt)			
2-1	0.13.13	P2oct-nov 183	Rituels	CO		Retour au calme : chant collectif de la comptine « Dame souris trotte »
2-2	0.13.46	P2oct-nov 188	Sens compréhension global	CO	T	- Recherche du titre de l'histoire étudiée - Rappel du début de l'histoire
2-3		P2oct-nov 216	Texte lecture E	I/CO	T	- Lecture magistrale ; suivi du voyage des personnages sur une illustration au tableau
2-4	0.18.55	P2oct-nov 232	Transition	CO		Distribution de fichiers et d'étiquettes Chant d'une comptine pour un retour au calme : « un petit pouce qui bouge »
2-5	0.21.00	P2oct-nov 253	Langue oral	CO	T F	- Rappel de l'activité de la veille : jeu permettant d'utiliser la structure « où est... ? » pour situer la place des personnages de l'histoire sur l'image - Recherche de la tâche du jour : trouver la nouvelle règle du jeu (utiliser la structure « qui est... ? »)
2-6		P2oct-nov 317	Langue oral	CO	T+ F	- Jeu de questions / réponses utilisant la structure « qui est... ? » pour localiser les personnages sur l'illustration
2-7	0.29.48	P2oct-nov 373	Langue oral	CO	T+ F	- Validation des réponses
2-8	0.31.18	P2oct-nov 398	Transition	CO		Rangement du matériel Récitation d'une comptine : « Dame souris trotte ».

Annexe 7 : Les synopsis des séances

3	0.35.27 0.45.26 (9'59)	436-610	Phonologie : devinette du phonème /p/			
3-1	0.35.27	P2oct-nov 436	Code phono	CO		<ul style="list-style-type: none"> - Diction d'un virelangue : « pas de pim pon, pas de pompier sans pim pom » - Explication du sens - Répétition du virelangue par plusieurs élèves successivement - Répétition collective du virelangue - Vocalises : faire la sirène de pompier - Recherche de la définition du mot pompier
3-2		P2oct-nov 558	Code phono	CO	T	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche du nom de quatre dessins au tableau (champignon, chapeau, écharpe, épée) - Devinette de la tâche : trouver le « son » qui va être travaillé en lecture (présent dans les quatre mots)
3-3		P2oct-nov 436	Code phono	I		<ul style="list-style-type: none"> - Réponse à la devinette : dire le « son » à l'oreille de P2
3-4	0.43.52	P2oct-nov 577	Code phono	CO I CO	T	<ul style="list-style-type: none"> Retour au calme : diction du virelangue - Retour sur les 4 mots dessinés au tableau - Nouvelle proposition du son étudié à l'oreille de P2 - Prononciation du phonème étudié : /p/
4	0.45.26 0.55.18 (9'52)	611-769	Phonologie : étude du phonème /p/			
4-1	0.45.26	P2oct-nov 611	Code phono	CO	F	<ul style="list-style-type: none"> Distribution des fiches photocopiées - Dénomination des noms d'objets dessinés sur la fiche - Passation des consignes pour le repérage et la localisation du phonème : <ul style="list-style-type: none"> ▪ colorier le seul dessin de la ligne dont le nom contient le phonème /p/ - tracer autant de cases que de syllabes orales dans le nom - cocher la case de la syllabe qui contient le phonème /p/ - Reformulation des consignes pour un travail en autonomie
4-2	0.51.17	P2oct-nov 687	Code phono	Diff I + GS	F	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices sur la fiche - Entraînement phonologique (groupe de soutien) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ suppression de la première syllabe orale d'un mot ▪ suppression de la dernière syllabe orale d'un mot ▪ substitution de la première syllabe orale par une autre syllabe
4-3		P2oct-nov 752 à 769	Code phono	I		Supervision rapide du travail en autonomie
4-4	0.55.18	Sortie en récréation				

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignante	P3
Classe	CP –
Date	Oct.
Durée de la séance	1.36.25

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ;

LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.06.15 (6'15)	1-53	Vie de la classe / Rituels			
1-1	0.00.00	P3octnov 1	rituels	CO		Appel de la cantine Distribution des devoirs Récupération des documents de communication aux familles Gestion du rythme de travail des élèves
1-2	0.04.35	P3octnov 44	Transition	CO		Rangement des outils de l'élève (table nette)
1-3	0.05.11	P3octnov 49	Transition	I/CO		Retour au calme : échange avec une élève qui pleure
2	0.06.15 0.10.35 (4'20)	54-105	Relecture d'un texte narratif déchiffré la veille			
2-1	0.06.15	P3octnov 54	Sens compréhension global	CO	T	- Rappel de l'activité de lecture de la veille : le déchiffrage du texte du manuel (Grindelire) - Rappel du début de l'histoire par une élève et reformulation par l'enseignant.
2-2	0.07.15	P3octnov 60	Texte lecture élève	I/CO	T Et	- Lecture par une élève des étiquettes du texte affichées au tableau (P3 montre les mots avec sa baguette)
2-3	0.07.23	P3octnov 62	Texte paratexte	I/CO CO	T Et	- Recherche des signes de ponctuation pour mettre le ton dans la lecture oralisée : une élève vient les montrer avec la baguette - Repérage des points d'exclamation ; formalisation du rôle et répétition du mot « exclamation » - Repérage de la ponctuation du dialogue (les deux points, les guillemets) ; formalisation de leur rôle et répétition du mot « guillemets »
2-4	0.09.26	P3octnov 89	Texte lecture élève	I/CO CO	T Et	- Relecture du texte par une élève et par le groupe classe - Reconnaissance du mot « Et » - Lecture collective
2-5	0.10.27	P3octnov 105	Texte lecture E	CO	T Et	- Relecture de P3 en mettant le ton
3	0.10.35 0.18.53 (8'18)	106-205	Etude du code : travail sur des mots du texte (reconnaissance, analyse phonologique) et reconnaissance de la CGP « r » /r/			
3-1	0.10.35	P3octnov 106	Code décodage mots	I/CO	T	- Recherche du mot « chien » (donné par le M.) dans le texte écrit au tableau. - Justification des indices utilisés (passage d'un élève au tableau)
3-2	0.11.14	P3octnov 111	Code principes	CO	T Et	- Compréhension du principe alphabétique : (rappel): le mot change si les lettres changent de place (chien / niche)
3-3		P3octnov 119	Code encodage mots	I/CO	T LM	- Encodage du mot « niche » à partir des lettres du mot "chien" (lettres mobiles) <ul style="list-style-type: none"> ▪ analyse phonologique du mot « niche » ; retrouver le premier phonème et le suivant ▪ assemblage des lettres mobiles ▪ correspondance phonèmegraphème /f/ (ch) Comparaison avec le « ni » de « Nicolas »
3-4	0.13.45	P3octnov 133	Code décodage mots	I/CO	T Et	- Repérage dans le texte d'un autre mot donné par un élève (« hélas »). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Justifications : donner les indices servant à reconnaître le mot ? ▪ Reconnaissance du « h » comme lettre muette ▪ Correspondance graphèmophonème s -/s/, é/e/, l/l/ ▪ Travail phonologique (faire sonner des lettres du mot)

Annexe 7 : Les synopsis des séances

3-5	0.16.12	P3octnov 176	Code décodage mots	I/CO	T Et	- Repérage du mot « griffe » ▪ Justification : donner des indices de reconnaissance (les 2 « f ») ▪ Décodage de la rime du mot « iffe » ▪ Justification par un autre indice : la lettre « r »
3-6	0.17.46	P3octnov 200	Code CGP	CO	T	- Reconnaissance de la correspondance graphème / phonème /r/ r ; prononciation du « r » dans « griffe »
3-7		P3octnov 202	Code principes	CO		- Clarification de l'acte de lire (reconnaissance / prise d'indices / déchiffrage)
4	0.18.53 0.29.59 (10'06)	206-341	Analyse et combinatoire : décodage et encodage de syllabes contenant la CGP « r » /r/			
4-1	0.18.53	P3octnov 206	Code CGP	CO	T Et	- Retour sur l'activité de repérage de la lettre « r » effectuée la veille - Rappel des mots connus contenant la lettre « r » (les prénoms, les jours de la semaine) - Rappel des différentes « façons de tracer la lettre » (les allographes)
4-2	0.20.31	P3octnov 216	Code CGP	I/CO	T LM	- Révision des lettres connues (CGP) ▪ présentation de l'activité de lecture de syllabes contenant la lettre « r » ▪ retour sur les termes de voyelles et de consonnes ▪ vérification des connaissances sur les consonnes « s , l, m » ▪ distinction lettre et son ▪ lecture phonologique des lettres « s, l, m, r »
4-3	0.21.56	P3octnov 235	Code décodage syllabes	I/CO	T LM	- Lecture de syllabes de type CV (P3. montre, un élève lit) ▪ Lecture de « ri », « ra », « ré » ▪ recherche de mots contenant la syllabe orale ▪ lecture de « ro »
4-4	0.23.05	P3octnov 256	Code décodage syllabes	I/CO	T LM	- Lecture de syllabes de type VC, de type VCV, de type CVV ▪ Lecture de « or », « ar », « ér » ▪ Lecture de « éru », « ori », « uri » ▪ Lecture de « rui », « réa », « ria »
4-5	0.24.54	P3octnov 288	Code décodage syllabes	I/CO	T LM	- Encodage de syllabes : P3 propose un assemblage (extrait d'un mot), un élève l'écrit au tableau avec les lettres mobiles ▪ présentation de l'activité ▪ gestion d'un incident (un élève saigne du nez) ▪ Prononciation du « morceau de mot » ; encodage de « mur » ; ▪ Relecture du mot ; épellation ▪ encodage de « iro » ; analyse d'erreur
4-6	0.28.20	P3octnov 329	Code décodage syllabes	I/CO	T LM	- Encodage de syllabes : un E. propose à un autre E. ▪ Encodage de « lur » avec les lettres mobiles
5	0.29.59 0.41.41 (11'40)	342-449	Phonologie : jeu de devinette d'un mot contenant /r/ à partir d'une définition (« questions pour un champion »)			
5-1	0.29.50	P3octnov 342	Code phono	CO		- Explication des règles et exemplification (à partir des devinettes effectuées en sciences (le héron)
5-2	0.32.28	P3octnov 356	Code phono	Gr /CO		- Clarification de la règle (deviner un mot qui commence par la lettre « r » et qui fait /r/) - Jeu avec des groupes de 4 élèves (roulement) ▪ mot « radis » ; argumenter sa réponse ▪ le mot « renard » ; ▪ le mot « rose » ; argumenter sa réponse ; clarification de mots de vocabulaire (odorante) ▪ le mot « roues » ; vocabulaire (véhicule)
5-3	0.38.01	P3octnov 410	Code phono	Gr /CO		- Devinette du mot rhume ▪ le mot « rhume » ; argumenter sa réponse ▪ Ajustement (malentendu) : débat sur la réponse « rhume » ou « pollen » ? ; rappel des règles
5-4	0.40.22	P3octnov 440	Code phono	Gr /CO		- Nouvelle devinette d'un mot (robe) ▪ Explication du vocabulaire (vêtement féminin) ▪ Remarque sur joli/jolie
6	0.41.41 0.54.17 (12'36)	450-517	Ecriture de la graphie de la lettre « r »			
6-1	0.41.41	P3octnov 450	Code écriture graphème	CO I/CO	T	- Ecriture de la lettre « r » au tableau ▪ Traçage des lignes au tableau ▪ Ecriture de la lettre « r » par un élève ▪ Observation et recherche du point de départ ; verbalisation des gestes
6-2	0.44.02	P3octnov 465	Code écriture graphème	CO	T	- Observation et échanges sur les réussites et les échecs
6-3	0.45.10	P3octnov 475	Code écriture graphème	CO	T	- Description du tracé de la lettre « r » ▪ Traçage par P3 en commentant les gestes ▪ Traçage par les élèves (geste dans l'espace)

Annexe 7 : Les synopsis des séances

6-4	0.46.06	P3octnov 479	Code écriture graphème	I + Ai	A	- Ecriture sur l'ardoise Distribution des feutres ▪ Traçage des lignes ▪ Entraînement ▪ Supervision de P3 (encouragements, démonstration, correction, aide, retour au modèle)
6-5	0.49.59	P3octnov 499	Code écriture graphème	CO	T	- Correction d'une erreur généralisée (les élèves ne dépassent pas la ligne pour dessiner la boucle du « r ») ▪ Démonstration du maître au tableau
6-6		P3octnov 500	Code écriture graphème	I + Ai	A	- Entraînement ; correction individuelle des tracés
6-7	0.52.10	P3octnov 512	Transition	I	A	- Rangement du matériel après validation individuelle
7	0.54.17 1.03.05 (8'48)	518-592	Passation de consignes pour le travail en autonomie (fiche mémoire et fiche d'exercices)			
7-1	0.54.17	P3octnov 518	Code consignes exercices	I/CO I	F	- Explication par une élève du travail sur la « fiche-mémoire » et distribution des photocopies - Ecriture du prénom en autonomie
7-2	0.57.42	P3octnov 526	Code consignes exercices	I/CO CO	F	- Explication du travail sur la deuxième fiche par un élève : ▪ retrouver la syllabe manquante dans un mot ▪ Dénomination des mots correspondant aux dessins ▪ Rappel de la règle : le mot contient la lettre « r » et on entend /r/
7-3	1.01.50	P3octnov 587	Code consignes exercices	CO		- Rappel des consignes par P3 - Présentation de l'activité parallèle (lecture au « petit salon de lecture »)
8	1.03.05 1.25.10 (21'45)	593-817	Encodage de syllabes par petits groupes			
8-1	1.03.25	P3octnov 593	Code encodage syllabes	Diff Gr + I	T / LM F	Installation dans le « salon de lecture » Présentation de l'activité (changement de cassette)
8-2	1.06.20	P3octnov 597	Code encodage syllabes	Diff Gr + I	F T / LM	- Exercices en autonomie sur fiche - Encodage d'une syllabe orale avec des lettres mobiles (petit groupe) ▪ Encodage d'un « morceau de mot » : « uro » ; relire ; épeler ▪ encodage de « mari » ; frapper les syllabes ▪ encodage de « émir » ; relire, épeler ▪ encodage de « rus » ; lien avec le mot « russes », « russe », « papyrus » ▪ encodage de « ori »
8-3	1.11.24	P3octnov 653	Code encodage syllabes	Diff Gr + I	F T / LM	- Même activité avec un changement de groupe ▪ encodage de « éri » puis « aro » ▪ encodage de « ris » ▪ encodage de « urée » comme dans « purée » ▪ encodage de « rui », épeler, trouver un mot contenant la syllabe ▪ écrire « omar », épeler ▪ encodage de « alur », épeler
8-4	1.17.25	P3octnov 738	Code encodage syllabes	CO Gr	F T / LM	- Utilisation de l'affichage didactique (remarque d'un élève rendue publique) pour réaliser les exercices
8-5	1.18.33	P3octnov 750	Code encodage syllabes	Diff Gr + I	F T / LM	- Encodage de syllabes ou de mots avec les lettres mobiles (changement de groupe) ▪ Encodage de « marie » ; remarque sur le « e » muet, épeler ▪ Encodage de « rolu » ; épeler ▪ Encodage de « ro » puis de « ir », puis de « ira » ; épeler ▪ Encodage de « alur » ▪ Encodage de « sur » ▪ Encodage de « ralo »

9	1.25.10 1.36.25 (11'15)	818-911	Dictée de syllabes contenant le phonème /r/			
9-1	1.25.10	P3octnov 818	Transition	CO		Rangement du matériel Distribution des feutres
9-2	1.28.30	P3octnov 839	Code dictée	I I/CO	A / T	- Ecriture de la lettre « r » sur l'ardoise (au dos du tableau par un élève) - Vérification de la calligraphie
9-3	1.30.29	P3octnov 852 à 911	Code dictée	I + I/CO	A / T	- Ecriture des syllabes ▪ Ecoute, prononciation, encodage de la syllabe « ra » ▪ Validation et correction : épellation ▪ Conseils sur la calligraphie ▪ Ecriture de « ro » (même démarche) ▪ Ecriture de « ur »
Récréation						

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignante	P4
Classe	CP – CE1
Date	Oct. 2007
Durée de la séance	1h36min46 (séance en deux parties séparées par une récréation)

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ; LM = lettres mobiles ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.10.43 (10'43)	1-78				Rituels (calendrier / restauration scolaire)
1-1	0.00.00 à 0.03.40	P4oct-nov 1	Rituels	I/CO	Et T	Lecture de la date du jour sur l'éphéméride par une élève Ecriture de la date
1-2	0.03.40	P4oct-nov 50	Rituels	CO		Appel pour la restauration scolaire et comptage des élèves Présentation de la chercheuse
1-3	0.06.30	P4oct-nov 78	Langue oral	CO	Div .	CP-CE1 : Lecture d'image (peinture de tableau représentée sur un calendrier)
2	0.10.43 0.26.20 (15'37)	125-375				Phonologie : découverte et reconnaissance du phonème /ə/ (e)
2-1	0.10.43	P4oct-nov 125	Transition	CO	F	CE1 : présentation de l'activité de lecture en autonomie (devinettes)
2-2		P4oct-nov 131	Code CGP	CO		Présentation de l'activité : découvrir un nouveau son Rappel des CPG étudiées (/r/ « r » ; /m/ « m » ; /a/ « a » ; /l/ « l » ;
2-3	0.12.30	P4oct-nov 156	Code phono	CO		CE1 : rappel des consignes de travail en autonomie Ecoute d'une phrase (« Le renard regarde le petit cheval sur le chemin ») et devinette du phonème étudié /ə/ Distinction phonème/ mot comparaison des occurrences de /r/ et de /ə/ dans la phrase orale Comptage des occurrences du phonème /ə/ dans la phrase orale
2-4	0.17.53	P4oct-nov 248	Code phono	CO		« Chasse au son » /ə/ sous forme d'un jeu de « pigeon vole » Frappe des syllabes et localisation du phonème (au début, au milieu ou à la fin du mot)
2-5	0.23.07	P4oct-nov 323	Code phono	CO		CE1 : Passation de consigne à l'aide-éducatrice pour la prise en charge des élèves de CE1 à la bibliothèque Gestion du travail d'une élève de CLIN, de passage Reprise du jeu de l'activité de chasse au son Explication de la définition du mot « édreton »
3	0.26.20 0.49.17 (22'57)	376-720				Etude de la correspondance phono-graphémique /ə/ « e »
3-1	0.26.20	P4oct-nov 376	Code CGP	CO	T	Recherche et proposition de mots contenant le phonème /ə/ écrits par P4 au tableau
3-2	0.30.40	P4oct-nov 454	Code phono	CO	T	Devinettes de mots contenant le phonème /ə/ Vérification par frapper de syllabes Ecriture des mots au tableau par P4
3-3	0.35.27	P4oct-nov 529	Code CGP	I/CO	T	Recherche de la lettre « e » dans les mots écrits au tableau (passage successif d'un élève au tableau) entourage de « e » identification des mots par reconnaissance, prélèvement d'indices et appui sur les « souvenirs » valeur phonémique du « e » différente de /ə/ dans les mots « vendredi » puis « mercredi » et « regarder »
3-4	0.46.15	P4oct-nov 684	Code CGP	CO	T	Recherche de deux mots nouveaux contenant /ə/ par devinette Localisation du graphème « e » dans les mots et identification des mots (passage de deux élèves au tableau)
	0.48.18	P4oct-nov 711	Code CGP	CO		Tracé (formalisation par P4) des allographes de la lettre « e » (en cursive et en scripte)
	0.49.17					Récréation

Annexe 7 : Les synopsis des séances

4	0.50.00 1.04.29 (14'29)	721-917	Consolidation : lecture de mots contenant la CGP /ə/ « e »			
4-1	0.50.00	P4oct-nov 721	Transition	CO	F F	CP : Distribution du fichier et recherche de la page donnée CE1 : Passation de consigne de travail de lecture en autonomie
4-2	0.54.26	P4oct-nov 765	Code décodage mots	CO I/CO		CP : - Lecture de l'image du fichier de lecture - Identification du mot repère de la CPG /ə/ « e » = « repas » - Lecture orale (tour à tour) des mots sur le fichier : « repas, le, il regarde, me, il est petit, de » - repérage du codage du « e » muet (lettre finale) avec des pointillés et lecture de mots : un arbre, il arrive - Lecture des mots : « petite, elle regarde »
5	1.04.29 1.15.10 (10'41)	918-1081	Phonologie : exercices en autonomie			
5-1	1.04.29	P4oct-nov 918	Code consignes exercices	CO	F	- Passation de consigne (entourer l'image quand on entend /ə/) - Dénomination des objets illustrés sur la fiche
5-2	1.05.43	P4oct-nov 934	Code exercices	I	F	- Exercice en autonomie de repérage de mots (images) contenant /ə/ CE1 : Supervision du travail des élèves
5-3		P4oct-nov 961	Code consignes exercices	CO	F	- Passation de consigne (mettre une croix dans la syllabe contenant /ə/) - Dénomination des objets illustrés sur la fiche par devinette
5-4	1.10.20	P4oct-nov 1007	Code exercices	I	F	- Exercice sur fichier de localisation des syllabes orales contenant le phonème /ə/ Supervision du travail des élèves de CE1
5-5	1.11.16	P4oct-nov 1020	Code consignes exercices	CO	F	- Passation de consigne (entourer la lettre « e » dans les mots) - Exercice en autonomie
	1.14.13	P4oct-nov 1065	Transition			Rangement du fichier
6	1.15.10 1.26.07 (10'57)	1082-1137	Retour au calme : répondre aux devinettes posées par les élèves de CE1			
6-1	1.15.10	P4oct-nov 1082	Transition	CO	F	Lecture à voix haute de devinettes par les élèves de CE1 aux élèves de CP Recherche de réponses
7	1.26.07 0.36.07 (10'39)	1138-1275	Ecriture de la graphie de la lettre « e »			
7-1	1.26.07	P4oct-nov 1138	Code écriture graphème	CO	T	- Repérage du tracé de la lettre (hauteur et sens de rotation) - Tracé de la lettre dans l'espace
7-2	1.27.56	P4oct-nov 1160	Code écriture graphème	I	A F	- Entraînement sur l'ardoise (en autonomie) CE1 : étayage pour le texte de closure
7-3	1.30.22	P4oct-nov 1198 à 1275	Code écriture graphème	I	A	- Ecriture du « e » entre deux lignes (supervision du travail) CE1 : étayage pour le texte de closure
	1.36.46	Récréation				

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignant	P5
Classe	CP – CM
Date	Oct.
Durée de la séance	0.39.08

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ;

LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.00.42 (0'42)	1-5	Accueil/ Consignes			
1-1	0.00.0	P5octnov 1	Accueil	CO	F	CM : consigne pour un travail en autonomie en géométrie
1-2		P5octnov 2	Transition	CO	F	CP : sortie du matériel CM : passation de consigne
2	0.00.42 0.04.36 (3'54)	6-90	Lecture d'image : faire des hypothèses sur le sens du texte à découvrir (Gafi p. 42)			
2-1	0.00.42	P5octnov 6	Lecture d'image	CO	Vi	- Description de l'image vidéo-projetée - Emission de quelques hypothèses sur l'histoire
3	0.04.36 0.26.50 (22'14)	91-502	Lecture-découverte du texte « Le barrage » (manuel p. 42)			
3-1	0.04.36	P5octnov 91	Texte déchiffrement	I /CO	T Ma	- Déchiffrement du titre « Le barrage » - lecture par un élève ; justifications par l'élève des correspondances grapho-phonémiques (pour « b », « a », « r », « ge »)
3-2	0.05.33	P5octnov 108	Texte déchiffrement	I	T Ma	- Lecture silencieuse : déchiffrement individuel du texte - Rappel du principe de décomposition - recherche de mots « connus »
3-3	0.07.30	P5octnov 134	Texte déchiffrement	I /CO	T Ma	- Repérage des mots difficiles à déchiffrer proposés successivement par des élèves <ul style="list-style-type: none"> ▪ soulignage de « beaucoup plu » ▪ soulignage, lecture et effaçage de « barrage » ▪ soulignage de « boude » ▪ soulignage de « bottes » ▪ soulignage de « ils font »
3-4	0.11.25	P5octnov 179	Texte déchiffrement	I /CO	T Ma	- Lecture des mots soulignés et des phrases du texte par un élève ; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture de « beaucoup » par déchiffrement de « coup » et devinette ▪ Déchiffrement de « plu » et lecture de la première phrase « Il a beaucoup plu ». ▪ Lecture de la deuxième phrase « Pascale et Arthur on mis des bottes et ils jouent dans la rue » ▪ Lecture de « ils font » puis de la 3ème phrase « Ils font un barrage avec de la boue » ▪ Déchiffrement de « boude » et définition lexicale du mot ▪ Déchiffrement de « salir » et lecture de la 4ème phrase « Gafi boude : il a peur de se salir. » ▪ Devinette de « on » et lecture des mots de la 5ème phrase « On va lui jouer un tour dit Arthur et il crie : oh la la Gafi il y a un rat sous ta » ▪ Déchiffrement de « robe » ; relecture de la phrase - Accès compréhension locale : aide à établir une inférence causale suite à une remarque d'élève (« qui lui fait la blague ? ») - Lecture de « Il recule et tombe dans la boue »

Annexe 7 : Les synopsis des séances

4	0.26.50 0.34.44 (7'54)	503-654	Lecture silencieuse du texte « Le barrage »			
4-1	0.26.50	P5octnov 503	Texte lecture élève	I	Ma	- Lecture silencieuse du texte CM : supervision du travail et aide des élèves
4-2	0.28.15	P5octnov 518	Texte lecture élève	I + Ai	Ma	- Aide individuelle au décodage de mots du texte <ul style="list-style-type: none"> ▪ décodage de « beaucoup » ▪ décodage de « boude » ▪ décodage de « salir » ▪ décodage de « bottes » ▪ décodage de « peur » ▪ lecture de « font » et décodage de « barrage » ▪ décodage de « boude »
4-3	0.33.30	P5octnov 624	Texte lecture élève	Diff I + Ai	Ma	- Activité de délestage pour les plus rapides : lecture silencieuse, en autonomie, de syllabes et de mots contenant la lettre « b » (page de droite du manuel) - Aide au décodage de « balle »
5	0.34.44 0.39.08 (4'24)	655-732	Découverte et reconnaissance de la CGP : « b » /b/ ; combinatoire			
5-1	0.34.44	P5octnov 655	Code CGP	CO	Ma	- Découverte du mot « repère » de la correspondance «b » /b/ : « robe » - Découverte des allographes de la lettre « b »
5-2		P5octnov 668 à 732	Code décodage syllabes	I /CO	Ma	- Décodage de syllabes contenant la lettre « b » <ul style="list-style-type: none"> ▪ décodage de « ba » et comparaison avec « pa » suite à confusion; « balle » ▪ décodage de « bou » et lecture de « boule » ▪ décodage de « bo » et lecture de « boa » - explication lexicale
	0.39.08	Fin de la séance filmée; exercices d'entraînement sur le fichier				

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignant	P6
Classe	CP – CM
Date	Oct.
Durée de la séance	1.42.21

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ; LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.04.15 (4'15)	1-52	Vie de la classe / Rituels / Consignes			
1-1	0.00.00	P6oct-nov 1	Accueil	CO		Accueil Gestion administrative
1-2	0.03.01	P6oct-nov 39	Transition	CO		CM : présentation du programme de travail et consignes aux élèves pour un travail de lecture silencieuse en autonomie CP : ouverture du manuel
2	0.04.15 0.11.54 (7'39)	53-173	Lecture d'image : faire des hypothèses sur le sens du texte à découvrir (Gafi p. 38)			
2-1	0.04.15	P6oct-nov 53	Lecture image	I CO	Ma F	- CP : observation individuelle de l'image du texte du manuel « Gafi » CM : consignes
2-1	0.06.23	P6oct-nov 77	Lecture image	CO	Ma	- Description de chaque vignette de l'image - Emission d'hypothèses sur l'histoire
3	0.11.54 0.27.00 (15'06)	174-531	Lecture-découverte du texte narratif « Qui a peur du loup ? » (manuel p. 38)			
3-1	0.11.54	P6oct-nov 174	Texte déchiffrement	I/CO	T	- Recherche et soulignement des mots « reconnus » : les personnages de l'histoire - Décodage du mot « tords » (confusion d'un élève avec « tortue ») et explication lexicale de « tords »
3-2	0.14.38	P6oct-nov 243	Texte déchiffrement	I/CO	T	- Recherche et soulignement d'autres mots « lisibles » (= déchiffrables) - lecture de « cou » par un élève - lecture de « loup » par un élève et justification (utilisation de « où » déjà connu)
3-3	0.16.45	P6oct-nov 281	Texte déchiffrement	CO	T	- Reconnaissance de la correspondance phonème-graphème /u/ « ou » (suite à la lecture par un élève)
3-4	0.17.25	P6oct-nov 296	Texte déchiffrement	I/CO	T	- Lecture du mot outil « avec » puis de « lui » dans « avec lui » - Lecture du mot « peur » par une élève
3-5	0.19.15	P6oct-nov 343	Texte déchiffrement	I/CO + CO	T	- Déchiffrement et lecture du texte mot à mot <ul style="list-style-type: none"> ▪ lecture du titre par une élève ▪ prononciation de la phrase interrogative « qui a peur du loup ? » ; rappels sur point d'interrogation et question ▪ lecture de la première phrase par une élève (« Qui a peur du loup ? ») ▪ lecture de mots de la 2ème phrase (« Pas moi dit Arthur) ▪ déchiffrement de « si » puis de « tords » ▪ lecture collective de la 2ème phrase (« Pas moi dit Arthur, si je trouve un loup je lui tords le cou. ») ▪ lecture de mots de la 3ème phrase (« Pas moi dit Mélanie ! ») ▪ déchiffrement de « donne » puis de « coups » ; explication lexicale de « coups » puis lecture de « je lui donne des coups » ▪ lecture de la dernière phrase (« Moi, dit Rachid, si je trouve un loup, je joue avec lui. »)

Annexe 7 : Les synopsis des séances

4	0.27.00 0.42.15 (15'15)	532-773	Reconnaissance de la correspondance phonème-graphème /u/ - « ou » dans les mots du texte			
4-1	0.27.00	P6oct-nov 532	Code CGP	CO	T	- Reconnaissance de la correspondance phonème-graphème /u/ « ou » - jeu de devinette : trouver « le son qui revient beaucoup dans le texte » - association du graphème « ou » au phonème /u/ ; lien avec l'étape 3/3
4-2	0.28.07	P6oct-nov 562	Code décodage mots	CO	Ma Div	- Passation de consigne : entourer les mots du texte contenant le phonème /u/ Gestion du matériel
4-3	0.31.07	P6oct-nov 599	Code décodage mots	CO	F Ma Div	CM : Etayage des élèves : explication de la tâche de compréhension de lecture (tableau à remplir) - Entourage des mots du texte contenant /u/ (sur transparent)
4-4	0.32.59	P6oct-nov 626	Code décodage mots	I + Ai Diff	Ma Div	- Etayage individuel (entourer le graphème « ou » plutôt que le mot) - Vérification par comptage des mots contenant « ou » par un élève plus rapide
4-5	0.35.20	P6oct-nov 661	Code décodage mots	I/CO	T	- Correction collective de la recherche : passage successif des élèves au tableau - entourage du graphème « ou » dans les mots - lecture de phrases du texte pour repérer les mots contenant /u/ ; aide au décodage - lecture du mot « trouve » puis de « joue »
4-6	0.39.53	P6oct-nov 748	Transition	CO		Rangement du matériel
5	0.42.15 0.51.15 (9'00)	774-988	Phonologie : jeu de devinettes de mots contenant /u/ à partir d'une définition ; identification et localisation du phonème dans des mots			
5-1	0.42.15	P6oct-nov 774	Code phono	CO		- Rappel de la règle du jeu « Questions pour un champion » : répondre à une devinette en trouvant un mot contenant le phonème /u/ - Jeu de questions pour un champion : deviner « rouleau », « moule », « ours », « poule », « loupe », « toupie », « journal »
5-2	0.46.04	P6oct-nov 855	Transition	CO / I		CM : réponse à des questions posées par les élèves; étayage
5-3	0.46.50	P6oct-nov 866	Code phono	CO + Ai		- Localisation du phonème /u/ : au début, au milieu ou à la fin de mots proposés par l'enseignant ▪ localisation dans « bouche », « ouvrir », ▪ localisation dans « fourmi » ; étayage d'un élève ; ▪ localisation dans « dessous »
5-4	0.49.15	P6oct-nov 924	Code phono	CO		- Recherche et proposition par les élèves de mots contenant le phonème /u/ et localisation du phonème ▪ proposition de « coucou » ; « trou » ; « Loulou » ; « hibou » ; ▪ localisation du phonème /u/ dans « hibou » ▪ proposition de « brouette », « loup » ; « tout »
6	0.51.15 1.01.55 (10'40)	989-1166	Encodage de syllabes et de mots			
6-1	0.51.15	P6oct-nov 989	Code encodage syllabes	I/CO	T LM.	- Encodage de mots avec des lettres mobiles ; passage successif d'un élève au tableau ▪ encodage du mot « pou » CM : Consigne aux élèves pour les exercices de grammaire ▪ Encodage du mot « mou » puis de « mou le » ▪ Encodage du mot « trou »
6-2	0.56.20	P6oct-nov 1073	Code encodage syllabes	I/CO	T LM.	- Propositions par un élève de mots d'une syllabe à encoder puis proposition de syllabes par l'enseignant ▪ « oul » ; « oum » ;
6-3		P6oct-nov 1103	Code encodage mots	I/CO	T LM.	- Encodage de mots donnés par l'enseignant : ▪ Encodage de « loupe » ; ▪ Encodage de « roule » (étayage ; rappel de la CGP)

Annexe 7 : Les synopsis des séances

7	1.01.55 1.29.19 (27/24)	1167-1592	Consolidation des connaissances sur la CGP /u/ « ou » (exercices d'entraînement sur le fichier de lecture)			
7-1	1.01.15	P6oct-nov 1167	Code consignes exercices	CO	F T	- Lecture des consignes des exercices du fichier CM : Réponse aux questions des élèves - Reprise des consignes des exercices <ul style="list-style-type: none"> ▪ colorier les images de mots contenant le phonème /u/ ; dénomination (bulle, loup, tortue, couteau, cou) ▪ colorier la case correspondant à la syllabe « pou » dans les mots ; dénomination et frapper des syllabes (poussette, poulet, épouvantail, poubelle, poussin) ▪ trouver la syllabe « pirate » dans un mot (exemple avec « poli » et « pipouli ») ▪ retrouver le mot « étiquette » - Retour sur une consigne erronée : trouver la syllabe « pirate » avec « poli » et « popouli »
7-2	1.11.48	P6oct-nov 1354	Code exercices	I	F	CP : Travail en autonomie CM : Aide des élèves (phrase verbale ; phrase nominale)
7-3	1.14.44	P6oct-nov 1388	Code exercices	I + Ai	F	- Etayage : aide à la compréhension des exercices <ul style="list-style-type: none"> ▪ mot « épouvantail » ▪ entourage de la syllabe pirate dans « potouli », « ramo » et « ramotur » CM : Aide des élèves - Etayage : aide à la compréhension de l'exercice de la « syllabe pirate » CM : Aide des élèves
7-4	1.22.48	P6oct-nov 1501	Code exercices	I + Ai Diff	F	- Supervision du travail des élèves de CP Consigne d'activité de délestage à un élève plus rapide Etayage : aide à la lecture de la syllabe « rou » pour l'exercice de la « syllabe pirate »
7-5	1.26.28	P6oct-nov 1559	Code exercices	I + Ai	F	CM : Aide des élèves - Etayage d'un élève en difficulté dans l'exercice de la « syllabe pirate » : lecture de « tilu » et de « tiroulu »
8	1.29.19 1.42.21 (13'03)	1593-1765	Dictée de syllabes contenant la CGP /u/ « ou » ; écriture du digramme « ou »			
8-1	1.29.19	P6oct-nov 1593	Transition	CO		Rangement du matériel - Annonce de l'activité de dictée de syllabes
8-2	1.31.03	P6oct-nov 1609	Code encodage syllabes	I + CO	A	- Encodage de « pou » et correction
8-3	1.32.45	P6oct-nov 1635	Code écriture graphème	CO I Ai	T A	- Démonstration de l'écriture du digramme « ou » au tableau - Entraînement à l'écriture du digramme sur l'ardoise CM : Aide des élèves - Supervision de l'écriture du digramme « ou » sur l'ardoise
8-5	1.37.25	P6oct-nov 1707 à 1765	Code encodage syllabes	I + Ai CO	A T	- Encodage de la syllabe « ours » - Etayage pour l'écriture - Correction magistrale au tableau
	1.42.21	Sortie en récréation				

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignant	P7
Classe	CP – CE1
Date	Oct.
Durée de la séance	1.23.30

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ;

LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.05.42 (5'42)	1- 69	Vie de la classe / Rituels			
1-1	0.00.0	P7oct-nov 1	Rituels	CO		Gestion administrative ; appel de la cantine ; vérification des cahiers de liaison
2	0.05.42 0.10.03 (4'21)	70-120	Lecture silencieuse (relecture du texte p.28 du manuel)			
2-1	0.05.42	P7oct-nov 70	Texte lecture élève	I CO	Ma	- CP : Lecture silencieuse du texte du manuel « Ratus » p. 28 (« révision ») CE1 : écriture de la lettre majuscule « Y » (démonstration, entraînement spatial) ; consignes
3	0.10.03 0.14.58 (4'55)	121-228	Lecture à voix haute de « mots outils »			
3-1	0.10.03	P7oct-nov 121	Texte lecture élève	I/CO	Et / T	- Lecture publique de « mots outils » affichés au tableau (par reconnaissance ou par déchiffrage) ; séries lues successivement par plusieurs élèves : <ul style="list-style-type: none"> ▪ un, une, de, avec, des, mais ▪ le, il, au, sa, je ▪ nous, des, dans, des, fait, est, c'est ▪ je, il, elle, son, au ▪ il, la, ou, mais, ▪ le, dans, pour, fait, il ▪ au, un, avec, et, elle ▪ la, au, avec, il, je ▪ son, sur, ses, fait, comme
4	0.14.58 0.29.53 (14'55)	229-516	Reconnaissance de la CGP /r/« r » (phonologie, localisation, graphie)			
4-1	0.14.58	P7oct-nov 229	Code phono	CO Ai	Ma T	- Rappel de la correspondance /r/ « r » - Recherche de mots contenant le phonème /r/ à partir de l'image du manuel et écriture des mots, en script, au tableau par P7 <ul style="list-style-type: none"> ▪ définition du mot « tabouret » ▪ correction de la prononciation « fromage » / « fromage »
4-2	0.19.04	P7oct-nov 311	Code décodage mots	CO	T	- Lecture collective des mots écrits au tableau (par décodage ou sollicitation de bons lecteurs) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marou, radis, rôti, radio, tabouret, raisin, placard, carotte, poire
4-3	0.20.22	P7oct-nov 348	Code CGP	I/CO CO	T	- Repérage de la lettre « r » dans les mots écrits au tableau (entourage par un élève, successivement) - rappel de la CPG
4-4	0.22.43	P7oct-nov 376	Code CGP	CO	Div	- Présentation de l'écriture manuscrite de « r » - Repérage de la lettre « r » dans l'alphabet (affiche en sous-main)
4-5	0.23.50	P7oct-nov 395	Code phono	CO I/CO	T	- Observation des mots écrits au tableau et rappel de la correspondance « nom de la lettre » / « son de la lettre » - Classement des mots écrits au tableau suivant la place de la lettre « r » dans le mot (au début, au milieu, à la fin) <ul style="list-style-type: none"> ▪ proposition d'inscription du mot dans une colonne et écriture par P7 ▪ apports lexicaux (premier, deuxième, troisième, dernière) - Comparaison de l'écriture des mots « radio » et « radis » (proposé par une élève)
4-6	0.28.20	P7oct-nov 495	Transition	CO		Rangement du matériel CE1 : Supervision du travail des élèves

Annexe 7 : Les synopsis des séances

5	0.29.53 0.54.42 (24'49)	517- 867	Consolidation : exercices de reconnaissance de la lettre « r »			
5-1	0.29.53	P7oct-nov 517	Code consignes exercices	CO	F	- Passation de consignes pour les exercices sur fiche <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entourer la lettre « r » ou le mot contenant la lettre « r » ▪ Colorier des cases correspondant à des mots contenant « ar »
5-2	0.31.36	P7oct-nov 536	Code exercices	I	F	- CP : exercices individuels en autonomie CE1 : Grammaire – reconnaître un verbe dans une phrase
5-3	0.53.34	P7oct-nov 853	Transition	CO	F	Rangement
6	0.54.42 1.23.30 (28'48)	868-1210	Ecriture de la graphie de la lettre « r »			
6-1	0.54.42	P7oct-nov 868	Code écriture graphème	CO	T	- Ecriture de la lettre « r » en manuscrit <ul style="list-style-type: none"> ▪ Démonstration magistrale (point de départ, tracé, hauteur) ▪ Entraînement dans l'espace (avec les yeux ouverts puis fermés) CE1 : exercices de grammaire
6-2	1.01.40	P7oct-nov 933	Code écriture graphème	I/CO I+Ai	T / A	- Entraînement individuel à l'écriture de la lettre « r » (passage successif des élèves au tableau) ; correction publique - Entraînement individuel sur l'ardoise ; supervision de P7
6-3	1.10.13	P7oct-nov 1017	Code écriture graphème	I	F	Rangement de l'ardoise et préparation du matériel (taillage du crayon de papier) - Ecriture de la lettre « r » en autonomie, sur fiche CE1 : correction des exercices de grammaire
6-4	1.23.00	P7oct-nov 1196 à 1210	Code écriture graphème	I	F	- Supervision du travail de quelques élèves de CP Rangement
	1.23.30		Récréation			

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignant	P8
Classe	CP – CE1
Date	Oct. 2008
Durée de la séance	1.40.50

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ;

LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.04.23 (4'23)	1-53	Vie de la classe / Accueil			
1-1		P8oct-nov 1	Accueil	CO		Accueil Echanges Présentation du programme Gestion matérielle
2	0.04.23 0.50.38 (46'15)	54-682	Consolidation : reconnaissance de la CPG /b/ - « b » (exercices en autonomie)			
2-1	0.04.23	P8oct-nov 54	Code phono	CO		- Rappel de la correspondance phonème-graphème /b/ « b » et du mot référent « robe » - Recherche de mots contenant le phonème /b/ ▪ « Baleine, bricoleur, novembre, boutique » - Explication lexicale de « boutique » ▪ « girafe, bibliothèque, robot »
2-2	0.06.31	P8oct-nov 89	Code consignes exercices	CO	F	- Passation de consignes pour les exercices : ▪ colorier sur une image des objets dont le nom contient le phonème /b/ ; dénomination des objets dessinés ▪ cocher les cases correspondant à une syllabe contenant le phonème /b/ dans les mots représentés par un dessin « ballon ; tabouret ; tableau ; tambourin ; toboggan » ▪ colorier toutes les cases contenant un allographe de la lettre « b » ▪ entourer les syllabes « ba, bo, bi, bou, bé, bri, bli, bleu » dans un texte
2-3	0.09.34	P8oct-nov 125	Code exercices	I	F	- CP : Exercices en autonomie CE1 : Dictée de mots contenant le phonème /ɛ/
2-4	0.19.30	P8oct-nov 187	Code exercices	I	F	- CP : Exercices en autonomie CE1 : Grammaire – Le nombre des noms comparer « chat » et « chats » trouver un déterminant pluriel ou singulier donner des noms au singulier ou pluriel repérer la marque du pluriel « s », ou « x » indiquer le nombre d'un nom
2-5	0.37.32	P8oct-nov 521	Code consignes exercices	Diff	F	- CP : consignes aux élèves de retour d'une prise en charge RASED ▪ colorier sur une image des objets dont le nom contient le phonème /b/
2-5	0.38.40	P8oct-nov 534	Code exercices	I + Ai	F	CE1 : Grammaire : formalisation d'une première règle et écriture de la leçon - CP : Etayage des élèves en difficulté CE1 : Formalisation d'une deuxième règle et écriture de la leçon - CP : Supervision du travail des élèves CE1 : Formalisation d'une troisième règle et écriture de la leçon
2-6	0.49.18	P8oct-nov 669	Transition	CO		Rangement
3	0.50.38 0.57.22 (6'44)	683-760	Lecture d'image : faire des hypothèses sur le sens du texte à découvrir (Gafi p. 44)			
3-1	0.50.38	P8oct-nov 683	Transition	CO	Ma	- Présentation de l'activité et ouverture du manuel (« Gafi » p. 20)
3-2	0.51.03	P8oct-nov 690	Lecture image	CO I	Ma	- Passation de consigne : observer l'image (manuel Gafi p. 20) pour « se demander de quoi va parler la lecture » - Recherche individuelle en autonomie CE1 : Consignes pour les exercices de grammaire
3-3	0.56.05	P8oct-nov 736	Lecture image	CO	T	Regroupement des CP vers le tableau - Emission d'hypothèses sur l'histoire du texte

Annexe 7 : Les synopsis des séances

4	0.57.22 1.33.36 (37/31)	761-1476	Lecture-découverte du texte « La télé d'Arthur » (manuel p. 44)			
4-1	0.57.22	P8oct-nov 761	Texte déchiffrage	CO	T	- Repérage et comptage du nombre de lignes du texte
4-2	0.58.13	P8oct-nov 775	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Lecture de la 1 ^{ère} phrase : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérage de la 1^{ère} phrase (majuscule et point) et recherche des mots connus (entourage) ▪ identification par un élève d'une correspondance graphème « é » - phonème /e/ ▪ lecture du mot « tombé » ▪ lecture du mot « télé » ; écriture du mot au tableau et repérage du « é » ; renforcement de la CGP « é » /e/ ▪ lecture de la 1^{ère} phrase « La télé d'Arthur est en panne. » ▪ relecture de la 1^{ère} phrase
4-3	1.03.14	P8oct-nov 879	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Repérage de la 2 ^{ème} phrase (début/fin ; majuscule/point) - Recherche de mots connus - Lecture de la phrase « Arthur a voulu la réparer. » - Lien des élèves avec « répare » lu dans une leçon précédente
4-4	1.05.05	P8oct-nov 927	Texte déchiffrage	I/CO	T	Repérage de la 3 ^{ème} phrase (majuscule, point) Entourage des mots connus. Lecture de la 3 ^{ème} phrase : « Il a tapé dessus ».
4-5	1.06.52	P8oct-nov 967	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Repérage de la 4 ^{ème} phrase - Entourage des mots connus - Décodage du mot « retiré » avec rappel de la CGP « é » /e/ - Lecture de la 4 ^{ème} phrase : « Il a retiré un fil. » - Compréhension locale : explication du mot « fil ».
4-6		P8oct-nov 1017	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Repérage de la 5 ^{ème} phrase et des mots connus - Décodage du mot « allumé » (« e » avec un accent se prononce /e/ (é) et du mot « puis » - Lecture de la phrase « Puis il a allumé »
4-7	1.11.52	P8oct-nov 1067	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Relecture du début de l'histoire par un élève - Reformulation magistrale - Accès à la compréhension globale : émission d'hypothèses sur la suite de l'histoire
4-8	1.14.15	P8oct-nov 1104	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Repérage de la 6 ^{ème} phrase , des points de suspension et des mots connus. - Décodage de « arrivé, télé, brûlé » - Justification par CGP « é » /e/ - Lecture de la 6 ^{ème} phrase : « C'est là que tout est arrivé, la télé a brûlé » - Repérage de la ponctuation (les deux points)
4-9	1.17.30	P8oct-nov 1173	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Repérage de la 7 ^{ème} phrase et des mots connus - Décodage du mot « jeté » ; retour sur la CGP « é » /e/ - lecture de la 7 ^{ème} phrase : « Arthur l'a jetée dans la rue. » - Compréhension locale : retour sur ce qui s'est passé et construction d'un horizon d'attente
4-10	1.19.33	P8oct-nov 1224	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Repérage de la 8 ^{ème} phrase et des mots connus - Déchiffrage de la phrase « Elle est tombée sur le vélo de Pascale » et relecture par un élève
4-11	1.20.54	P8oct-nov 1257	Texte sens local	CO	T	- Accès à la compréhension locale : <ul style="list-style-type: none"> ▪ reformulation magistrale ▪ recherche du mot référent de l'anaphore « elle » dans « Elle est tombée sur le vélo de Pascale » ▪ repérage de la ponctuation du dialogue ; identification du rôle des guillemets
4-12	1.22.23	P8oct-nov 1280	Texte déchiffrage	CO	T	- Repérage de la 9 ^{ème} phrase et des mots connus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Décodage de « réparer » et de « n'est » ; repérage de l'apostrophe ▪ Décodage de « réparer » ▪ Retour sur CGP « é » /e/ après confusion avec /ε/ ▪ Lecture magistrale de la phrase avec les mots reconnus et propositions par une élève pour les mots non lus (« rien » et « vais ») ▪ Lecture de la phrase « Ce n'est rien, je vais la réparer a dit Arthur » et validation de la lecture de « rien » et « vais ».
4-13	1.29.33	P8oct-nov 1419	Texte déchiffrage	I/CO	T	- Repérage de la dernière phrase et des mots connus. - Lecture de la phrase : « Ah non ! a hurlé Pascale. Pas toi ! » ; - Oralisation et reconnaissance du point d'exclamation
4-14	1.30.52	P8oct-nov 1453	Sens compréhens- sion locale	I/CO	T	- Compréhension locale <ul style="list-style-type: none"> ▪ aide à la compréhension des inférences ▪ repérage de la ponctuation du dialogue : guillemets et tiret pour déterminer le nombre d'interlocuteurs
4-15	1.32.05	P8oct-nov 1469	Texte lecture oralisation	CO	T	- Relecture du texte par une élève lectrice
4-16	1.33.20	P8oct-nov 1473	Sortie			Rangement Sortie
	1.33.36	Récréation				

Annexe 7 : Les synopsis des séances

5	1.33.40 1.40.50 (7'10)	1478-1574	Reconnaissance de la CPG /e/ - « é »			
5-1	1.33.40	P8oct-nov 1478	Transition			CE1 : rangement du matériel
5-2	1.34.28	P8oct-nov 1482	Code CGP	CO		<ul style="list-style-type: none"> - Formalisation de la correspondance phonème-graphème : /e/ « é » - Repérage du sens de l'accent aigu - Tracé dans l'espace de l'accent aigu
5-3	1.36.40	P8oct-nov 1509 à 1574	Code consignes exercices	CO I/CO	F	<ul style="list-style-type: none"> - Passation des consignes des exercices du fichier <ul style="list-style-type: none"> ▪ colorier les cases correspondant à des mots contenant le phonème /e/ ; dénomination des objets ▪ colorier la case « à l'endroit où l'on entend /pe/ « pé » ; dénomination des objets ▪ barrer l'intrus (mot ne contenant pas le phonème /e/, le phonème /b/ et le phonème /u/) ▪ repérer la syllabe pirate dans les mots
	1.40.50			I		CP : exercices en autonomie CE1 : mathématiques

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignante	P1
Classe	CP –
Date	Juin
Durée de la séance	1.03.54

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.04.35 (4'35)	1-25	Rappel du début de l'histoire « Cœur d'Alice » (*)			
1-1	0.00.00	P1mai juin 1	Accueil	CO		Installation des élèves
1-2	0.00.17	P1mai juin 2	Sens Compréhension global	CO		- Rappel du titre de l'album découvert le matin - Lecture magistrale du début de l'histoire
1-3		P1mai juin 8	Sens Compréhension global	CO		- Rappel : éléments connus du caractère du personnage principal de l'histoire, Alice.
2	0.04.35 0.13.11 (8'36)	25-260	Lecture de la suite de l'histoire (différenciation : lecture silencieuse autonome et déchiffrage)			
2-1	0.04.35	P1mai juin 25	Texte déchiffrage	Diff I / Gs	Fi	- Lecture silencieuse en autonomie pour certains élèves (G1 + G2) ▪ Déchiffrage d'un texte photocopie (prise en charge d'un groupe de soutien de trois élèves G3) ▪ déchiffrage d'un paragraphe par un élève ▪ relecture magistrale
2-2	0.08.58	P1mai juin 140	Texte déchiffrage	Diff I / Gs	Fi	- Lecture silencieuse en autonomie pour certains élèves (G1) - Relecture du texte (prise en charge d'un autre groupe de soutien de 2 élèves (G2) ; - Tutorat des élèves de G3 pour une relecture ; relecture en autonomie pour les élèves de G1
3	0.13.11 0.26.01 (12'50)	261-479	Construction du sens du texte (représentations, recherche d'informations explicites et construction d'inférences)			
3-1	0.13.11	P1mai juin 261	Texte sens global	CO	Fi	- Relevé des représentations : dire ce qu'on a compris du texte - Echanges sur les représentations
3-2	0.15.01	P1mai juin 288	Texte sens local	CO	Fi	- Explication lexicale du mot « ornithorynque » - Reformulations partielles des textes lus - Hypothèse sur la signification de « plage de la lune ».
3-3	0.17.42	P1mai juin 343	Texte sens global	I + Ai CO	T / CA/ A	- Construction de la compréhension (et évaluation du travail des élèves) par réponse à un questionnaire ▪ Repérage d'informations explicites dans le texte : « combien de secrets ? » - lecture silencieuse de la 1ère question écrite au tableau ; étayage individuel ▪ Recherche individuelle écrite (ardoise ou cahier) puis correction collective (lecture des trois secrets) ▪ Lecture collective d'un extrait du texte et construction d'une inférence : répondre à la 2 ^{ème} question « quel est le secret qu'elle ne peut dire à personne ? » ▪ Recherche individuelle écrite; mise en commun des propositions (sans débat) ▪ Repérage d'une information explicite: recherche collective, à l'oral, de la réponse à la 3 ^{ème} question « où va-t-elle conduire ses parents ? » ▪ Construction d'une inférence : débat autour de la 4 ^{ème} question (« qu'est-ce qui lui fait de la peine ? »)
4	0.26.01 0.34.45 (08'44)	480-628	Lecture du texte à voix haute ; construction partielle de la compréhension globale du texte			
4-1	0.26.01	P1mai juin 480	Texte lecture élève	I / CO	Fi	- Re-lecture à voix haute par plusieurs élèves successivement - Construction du sens local de la notion de « réalité » (vs « rêve ») - Reprise de la lecture à voix haute du texte par un élève
4-4		P1mai juin 576	Texte sens global	CO	T	- Retour sur les réponses au questionnaire (sans validation par P1): ▪ Trois secrets ▪ Un secret : Alice ne peut pas marcher ▪ Alice rêve
4-5		P1mai juin 593	Texte sens local	CO		- Débat d'interprétation autour d'une phrase du texte permettant l'accès à la compréhension globale du texte « de ceux qui se sont cachés pour rigoler ».

Annexe 7 : Les synopsis des séances

5	0.34.45 0.43.08 (08'23)	628-762	Construction du sens global du texte ; différenciation			
5-1	0.34.45	P1mai 628	Texte lecture élève	I/CO	Fi	- Repérage d'informations explicites, éparses, dans le texte et construction d'inférence: ▪ passation de consigne (rechercher et colorier dans le texte « ce qui montre ce qu'Alice sait faire dans la réalité ») - Relecture du texte par une élève
5-2	0.37.11	P1mai 660	Texte sens global	Diff I	Fi	- Rappel de la consigne - Recherche individuelle (différenciation pour G3 : repérage d'informations explicites : colorier la phrase « qui dit qu'elle emmènera ses parents en vacances ») - Supervision du travail
5-3	0.40.21	P1mai 712	Texte sens global	CO	Fi	- Correction de la recherche - Rappel de la définition d'un « ornithorynque »
6	0.43.08 0.55.44 (12'36)	763-988	Lecture de la suite de l'histoire et accès à la compréhension globale (synthèse)			
6-1	0.43.08	P1mai 763	Texte lecture E	CO		- Appel à l'écoute ; lecture magistrale du texte ;
6-2	0.44.20	P1mai 766	Sens compré- hension global	CO		- Accès à la compréhension globale du texte : « Est-ce la fin de l'histoire » ?
6-3	0.45.12	P1mai 797	Texte déchiffrage	I / CO	T	- Lecture à voix haute de la fin de l'histoire écrite au tableau : plusieurs élèves lisent chacun une phrase
6-4	0.48.19	P1mai 878	Sens compré- hension global	CO		- Construction d'une inférence : question de compréhension locale pour un accès à la compréhension globale du texte (« pourquoi la vie est-elle importante comme une fourmi ? ») - Lien avec le début de l'histoire
6-5	0.48.53	P1mai 887	Sens compré- hension global	I + Ai	T / CA	- Construction du sens global du texte : choix du bon résumé de l'histoire parmi trois propositions ▪ lecture silencieuse des trois résumés / lecture par l'enseignante à une élève ; aide à la lecture ▪ écriture du bon résumé sur son cahier ▪ supervision du travail
6-6	0.55.09	P1mai 981	Sens compré- hension global	CO	T	- Correction collective de l'exercice ; validation
7	0.55.44 1.03.54 (8'10)	989-1125	Découverte de l'album, reformulation de l'histoire et accès aux intentions de l'auteur			
7-1	0.55.44	P1mai 989	Sens compré- hension global	CO	AI	- Regroupement autour de P1 - Découverte des illustrations et narration de l'histoire - Lecture magistrale d'extraits
7-2	1.00.37	P1mai 1077	Sens compré- hension global	CO	AI	- Recherche des intentions de l'auteur : pourquoi a-t-il écrit ce livre ?
7-3	1.01.33	P1mai 1091 à 1125	Sens compré- hension global	CO	AI	- Compréhension d'une inférence : répondre à la question « pourquoi ils regardent Alice en rigolant ? » ▪ Lecture magistrale ▪ Réponse à la question - Lecture du nom des auteurs par une élève (Stéphane Servant et Cécile Gambini). Rangement

(*) « Cœur d'Alice », Stéphane Servant & Cécile Gambini, Eds Rue du Monde.

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignante	P2
Classe	CP
Date	Mai 2008
Durée de la séance	0.53.50

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ; LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.04.15 (4'15)	1-46	Vie de la classe / Rituels			
1-1	0.00.00	P2mai-juin 1	Accueil	CO		Appel de la cantine
1-2		P2mai-juin 2	Rituels	CO		Distribution des devoirs Récupération des documents de communication aux familles Gestion du rythme de travail des élèves
2	0.00.00 0.08.24 (08'24)	47-107	Rappel du début de l'histoire (*) et lecture magistrale de l'épisode suivant			
2-1	0.04.15	P2mai-juin 47	Sens Compréhension global	CO		- Introduction de la séance par une recherche du titre de l'histoire étudiée (« Planète Z-99 en vue ! ») - Rappel des épisodes de l'histoire précédemment étudiés
2-2	0.06.03	P2mai-juin 77	Sens Compréhension global	CO		- Construction d'inférences : explication du terme « paradis »
2-3	0.07.13	P2mai-juin 103	Texte lecture E	CO		- Présentation de la suite des activités (lecture magistrale puis individuelle) - Lecture magistrale de la suite de l'histoire
3	0.08.24 0.18.36 (10'12)	108-294	Construction collective du sens d'un texte : lecture et analyse d'une comptine			
3-1	0.08.24	P2mai-juin 108	Texte déchiffrement	I/CO	T	- Lecture silencieuse de la suite de l'histoire (texte écrit au tableau : une comptine chantée par un des personnages) ; suivre des yeux la baguette de P2
3-2	0.09.16	P2mai-juin 112	Texte déchiffrement	CO		- Construction d'inférence : recherche du personnage auteur de la comptine (appel aux références des épisodes précédents)
3-3	0.10.33	P2mai-juin 139	Texte lecture élève	I/CO	T	- Lecture à voix haute du texte de la comptine, successivement, par plusieurs élèves - Travail sur la prosodie : le rôle du point d'exclamation - Relecture d'un vers par un élève
3-4	0.13.48	P2mai-juin 204	Texte sens global	CO	T	- Construction du sens du texte : déterminer le type de texte (une chanson chantée par la sorcière) - Relecture magistrale avec l'intonation appropriée
3-5	0.14.43	P2mai-juin 222	Texte sens	CO	T	- Etude de la structure de la comptine et de ses caractéristiques <ul style="list-style-type: none"> ▪ remarquer les rimes ▪ rechercher les rimes ▪ comprendre ce que sont les rimes ▪ comprendre la notion de « vers »

Annexe 7 : Les synopsis des séances

4	0.18.36 0.43.54 (19'44)	295-714	Construction du sens local : recherche d'informations explicites et implicites ; différenciation : lecture silencieuse, aide à la lecture de texte et questions de compréhension / identification de mots			
4-1	0.18.36	P2mai-juin 295	Texte sens local	CO	T + F	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'activité: rechercher des informations dans un nouveau texte pour répondre à des questions - Lecture des consignes : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construction d'inférences : colorier la fusée, l'orchestre ▪ Compréhension d'anaphore : rechercher le référent du pronom « la » entouré dans une phrase du texte ▪ Construction d'inférence : dessiner le personnage qui dit « Que la fête commence ! » - Reformulation et relecture des consignes par une élève
4-2	0.23.15	P2mai-juin 363	Code décodage mots	Diff I+GS	Fi + Et .	<ul style="list-style-type: none"> - Regroupement de trois élèves en fond de classe (groupe de soutien, G1) : travail d'identification de mots - Observation de la fiche et dénomination des objets désignés (illustration de l'album lu par la classe) - Passation de consignes : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Découper les étiquettes-mots ▪ Lire les mots ▪ Coller les étiquettes-mots au bon emplacement sur l'illustration - Supervision rapide du travail des élèves en autonomie
4-3	0.29.01	P2mai-juin 463	Texte déchiffrage	G	T	<ul style="list-style-type: none"> - Regroupement des élèves du 2^{ème} groupe de soutien (G2) - Lecture silencieuse de la première phrase du texte écrit au tableau (les élèves suivent des yeux la baguette de P2) - Lecture à voix haute de la 1^{ère} phrase par un élève ; aide au déchiffrage - Lecture silencieuse de la deuxième phrase du texte - Lecture à voix haute de la 2^{ème} phrase par un autre élève ; aide au déchiffrage ; relecture par un autre élève - Recherche collective de la réponse à la première question de compréhension (la couleur de la fusée) - Lecture silencieuse puis à voix haute des phrases suivantes ; aide au déchiffrage
4-4	0.37.22	P2mai-juin 608	Transition			Retour à leur place des élèves
4-5	0.37.46	P2mai-juin 614	Texte sens local	CO	T F	<ul style="list-style-type: none"> - Correction du questionnaire - Recherche du référent du pronom « la » ; ajustement par comparaison avec le pronom « les »
5	0.43.54 0.53.50 (9'54)	715-867	Lecture magistrale et construction d'une compréhension globale			
5-1	0.43.54	P2mai-juin 715	Transition			Rangement du matériel Installation du vidéo projecteur
5-2	0.45.55	P2mai-juin 731	Lecture image	CO	Vi	- Découverte et étude de la dernière illustration de l'album : repérage des personnages de l'histoire
5-3	0.46.45	P2mai-juin 747	Texte lecture E	CO	Vi	- Lecture magistrale (version de l'album) de la fin de l'histoire
5-4	0.47.32	P2mai-juin 751	Sens compréhension global	CO	Vi T	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche des éléments nouveaux apportés par le texte lu et entendu - travail d'élucidation du nom des personnages <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Lulu et Lili La Baguette » : compréhension de l'inférence (fées, baguette magique) ▪ « Alfrédo Le Poète » : compréhension de « il parle en vers » ; illustration par la relecture magistrale de la comptine - Comptage des syllabes orales de chaque vers de la comptine
5-5	0.51.10	P2mai-juin 816	Sens compréhension global	CO	T	- Etude de la notion d'écriture en vers : lecture des vers de la comptine et comptage des syllabes orales de chaque vers
5-6	0.52.38	P2mai-juin 850 A 867	Sortie			Rangement et sortie en récréation

(*) : Album de littérature de jeunesse inclut dans la collection « Un monde à lire » : « Planète Z-99 en vue ! », Ann Rocard & P. Caillou, Nathan

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignante	P3
Classe	CP –
Date	Juin 2008
Durée de la séance	1.34.52

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ;

LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.06.44 (6'44)	1-117	Rappel du début d'une histoire lu la veille (*) et de la situation problème du schéma narratif			
1-1	0.00.00	P3mai-juin 1	Accueil	CO		Installation des élèves
1-2		P3mai-juin 3	Sens compréhension global	I/ CO		<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'activité - Reformulation par une élève de l'histoire lue ; participation des élèves <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lieu, personnages (animaux), événement ▪ Distinction personnages principaux, personnages secondaires - Formulation du problème rencontré par les personnages - Recherche des paroles d'un personnage expliquant la notion de « chef »
1-2	0.05.09	P3mai-juin 82	Sens compréhension global	CO		<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'activité de l'après-midi : lire la suite de l'histoire - Rappel des paroles des personnages - Résumé de l'histoire par P3
2	0.06.44 0.12.45 (6'01)	117-170	Lecture à haute voix du début de l'histoire (récit avec mise en voix des dialogues)			
2-1	0.06.44	P3mai-juin 117	Texte lecture élèves	CO/ Gr		<ul style="list-style-type: none"> - Gestion matérielle et clarification de la tâche - Lecture du texte (oralisation du texte des dialogues) <ul style="list-style-type: none"> ▪ par quatre élèves (un narrateur et trois personnages) ▪ par l'ensemble des élèves pour les paroles « en chœur »
3	0.12.45 0.19.56 (7'16)	171-235	Lecture à voix haute de la suite de l'histoire			
3-1	0.06.44	P3mai-juin 171	Texte déchiffrage	I/ CO	Div (pupitre)	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'activité (lire la seconde partie du texte) et installation des élèves - Lecture du texte par un élève au pupitre : <ul style="list-style-type: none"> ▪ aide à la lecture et recherche de la définition du mot « fermement » ▪ changement de lecteur ▪ compréhension locale : recherche de la définition du mot « urne » ; référence aux connaissances externes : les élections des délégués d'élèves ▪ aide à la lecture du mot « vingt-huit » ▪ changement de lecteur
3-2	0.18.15	P3mai-juin 232	Texte paratexte	CO		- Enonciation du nom de l'auteur
3-3		P3mai-juin 233	Texte lecture E	CO		- Relecture magistrale du texte
4	0.19.56 0.25.46 (5'40)	236-312	Construction de la compréhension globale du texte lu et entendu			
4-1	0.19.56	P3mai-juin 236	Texte sens local	CO		<ul style="list-style-type: none"> - Construction de la compréhension ; échanges : <ul style="list-style-type: none"> ▪ recherche d'informations dans le texte : rappel du résultat des élections ▪ compréhension locale : explication du terme « élu », référence aux élections dans la classe ▪ Construction d'inférences : recherche des raisons du vote (justifier l'élection du chien comme chef) ▪ Construction de sens local : recherche d'une définition pour l'expression « parler à tort et à travers »
4-2	0.25.34	P3mai-juin 307	Texte sens global	CO		- Compréhension globale : retour sur la résolution du problème survenu dans l'histoire (nécessité de voter pour élire un responsable).

Annexe 7 : Les synopsis des séances

5	0.25.46 0.38.10 (12'24)	313-432	Lecture à voix haute du texte (récit avec repérage et mise en voix des dialogues)			
5-1	0.25.46	P3mai-juin 313	Texte lecture oralisation	I/ CO	F	- Distribution du texte et re-lecture de la seconde partie du texte par un élève (le narrateur) au pupitre et par d'autres élèves pour les personnages ; lecture collective pour les paroles « en chœur » - Repérage des dialogues : paroles des différents personnages, tirets - Nouvelle lecture (même dispositif)
5-2	0.35.14	P3mai-juin 412	Transition			Gestion matérielle et collage de la feuille dans le cahier
6	0.38.10 0.53.53 (15'43)	433-588	Etude de la structure d'un texte : le dialogue dans un récit			
6-1	0.38.10	P3mai-juin 433	Texte énonciation	CO	T / EM	- Découverte du texte (une partie de l'histoire lue) au tableau ▪ Remarques diverses sur la présentation du texte (étiquettes sans structuration du dialogue) : deviner ce qui ne va pas ▪ Ajustement et remarques sur l'organisation du texte : absence de tirets et de retours à la ligne pour les paroles des personnages
6-2	0.41.36	P3mai-juin 467	Texte énonciation	I/ CO	T / EM	- Construction de la structure du dialogue : organiser le texte ▪ Déplacement des étiquettes par une élève et marquage du tiret de la première répartition ▪ Déplacement des étiquettes par un autre élève ▪ Même activité par une troisième élève ▪ Gestion d'une difficulté : le retour à la ligne pour le texte de narration ▪ Déplacement des étiquettes par un quatrième élève puis par un cinquième ▪ Gestion du retour à la ligne
6-4	0.52.05	P3mai-juin 579	Texte lecture élève	I/ CO	T / EM	- Relecture du texte par une élève en respectant la structure du dialogue
6-5		P3mai-juin 587	Compréhension consignes exercices	CO		- Anticipation sur l'activité suivante : réécriture correcte du texte en allant à la ligne chaque fois que nécessaire
7	0.53.53 1.07.30 (13'37)	589-668	Consolidation : lecture et reconstitution de dialogues ; passation de consignes et répartition du travail en ateliers			
7-1	0.53.53	P3mai-juin 589	Compréhension consignes exercices	CO	Div Et	- Rappel sur la présentation des paroles de personnages suivant les types de texte (théâtre, bande dessinée) ; lien avec activités antérieures - Présentation du matériel et des tâches
7-2		P3mai-juin 597	Compréhension consignes exercices	CO	Div Et	- Passation de consignes pour le 1 ^{er} exercice : ▪ associer personnages et paroles en collant les étiquettes dans les bulles - Passation de consigne pour le 2 ^{ème} exercice : ▪ reconstituer une scène de théâtre (Le Chat botté) en associant personnages et paroles et en mettant les répliques dans l'ordre - Recommandation pour la gestion matérielle
7-3	1.00.20	P3mai-juin 626	Compréhension consignes exercices	CO	T	- Passation de consignes pour le 3 ^{ème} exercice : ▪ Rappel du sens des exercices : apprendre à écrire des dialogues ▪ Retour sur les activités antérieures de production écrite et appel des difficultés ▪ Consignes pour recopier le texte en respectant la structure du dialogue
	1.02.45	P3mai-juin 647	Compréhension consignes exercices	CO	F Div Et	Répartition du travail en atelier et des élèves (constitution d'un groupe de soutien) Distribution du matériel et réponse aux questions

Annexe 7 : Les synopsis des séances

8	1.07.30 1.34.52 (27'22)	669- 1006	Travail en ateliers : Reconstituer une scène de théâtre ; associer personnages et paroles ; réécrire un dialogue en respectant la forme du texte.			
8-1	1.07.30	P3mai-juin 669	Compréhension exercices	Diff I / Gs	F Div Et	- Gestion du groupe de soutien : aide procédurale (lire les étiquette) - Supervision de l'activité des autres élèves
8-2	1.53.52	P3mai-juin 687	Compréhension exercices	Diff I / Gs	F F Div Et	- Aide au travail du groupe de soutien - Vérification du travail des autres élèves - Etayage (lecture) du groupe de soutien ; validation - Vérification du travail des autres élèves et aide individualisée
8-4	1.14.14	P3mai-juin 730	Compréhension consignes exercices	CO	T	- Aide procédurale pour la réalisation du texte puzzle (scène de théâtre à reconstituer) ▪ Associer l'étiquette « parole » à l'étiquette « personnage » ▪ Se souvenir de la scène et retrouver l'ordre du dialogue
8-5	1.15.58	P3mai-juin 746 A 1006	Compréhension exercices	Diff I / Gs	F Div Et	- Aide procédurale du groupe de soutien : ▪ lire les bandelettes – répliques ▪ chercher le nom du personnage - Vérification du travail des autres élèves et aide individualisée - Etayage des élèves du groupe de soutien : aide à la lecture, aide méthodologique - Validation du travail des autres élèves et aide à la mise en ordre des répliques de la scène de théâtre - Retour vers le groupe de soutien : aide à la lecture et association paroles/personnages - Validation du travail des autres élèves ; engagement dans les exercices suivants - Aide au travail du groupe de soutien : reconstituer l'ordre des répliques de la scène de théâtre - Validation du travail des autres élèves (aide à la copie du texte) ; engagement dans les exercices suivants
	1.34.52					Sortie en récréation

* « L'île des animaux » in « Raconte-mi, raconte-moi », Jacqueline Pierre

Annexe 7 : Les synopsis des séances

Synopsis de séquence d'enseignement	LECTURE / ECRITURE
Enseignante	P4
Classe	CP – CE1
Date	Juin 2008
Durée de la séance	1.01.30

Formes de travail : CO=collectif en classe ; I= individuel ; I/CO = individuel devant collectif ; G = groupe ; Ai = aide individualisée ; Diff = différenciation ; GS = Groupe de soutien

Matériel : T= tableau ; BR= brouillon ; CA = cahier ; A= ardoise ; F = fiche ou fichier ; Et = étiquettes ;

LM = lettres mobiles ; Ma = manuel ; Vi=vidéoprojecteur ; Div. = divers

Niveaux	Repères Chrono. (Durée)	Repères N° Obs.	Phases	Forme de travail	Matériel	Description
1	0.00.00 0.07.01 (07'01)	1-59	Rituels : gestion administrative / calendrier / restauration scolaire			
1-1	0.00.00	P4mai-juin 1	Accueil		Et T	Vérification des cahiers de liaison Appel pour la restauration scolaire Présentation de la chercheuse
1-2	0.02.55	P4mai-juin 35	Rituels	CO	Div	Gestion du calendrier Ecriture de la date
2	0.07.01 0.33.15 (26'14)	60-495	Construction de sens local : production de « vers » de poésies à partir de morceaux de phrases			
2-1	0.07.01	P4mai-juin 60	Sens compréhension global	CO		- Présentation de l'activité : poursuivre le travail autour des poésies - Rappel du projet par les élèves
2-2	0.08.18	P4mai-juin 74	Transition	CO		Distribution de bandelettes – étiquettes de mots
2-3	0.10.12	P4mai-juin 108	Texte paratexte	I CO	Et	- Lecture individuelle silencieuse du texte des bandelettes - Recherche d'identification du type de texte (morceau de phrase) ; notion de phrase
2-4	0.13.05	P4mai-juin 151	Texte lecture élève	I / CO	Et	- Lecture individuelle du texte de chaque bandelette, à voix haute
2-5	0.14.30	P4mai-juin 180	Texte sens	CO	Et	- Proposition d'assemblage des textes des bandelettes - Débat autour de la notion de phrase
2-6	0.15.58	P4mai-juin 216	Texte sens	Gr	Et	- Construction de sens : assemblage de « morceaux de poésies » « qui vont ensemble » entre les élèves de la classe ; supervision du travail
2-7	0.22.10 (14'45)	P4mai-juin 296	Texte sens	CO	T Et	- Exposition des assemblages d'étiquettes devant constituer des vers de poésie - Reconstruction des assemblages (implicitement pour donner plus de sens)
2-8	0.30.20	P4mai-juin 460	Texte sens	CO	T Et	- Présentation d'une éventuelle poursuite de l'activité : trouver d'autres assemblages possibles ; tentative de clarification du sens de l'activité: créer d'autres assemblages de mots pour élaborer une poésie
3	0.33.15 0.51.00 (17'45)	496-769	Construction de sens global : construction d'une "table de poésies" illustrant des poésies ; mise en voix des poésies			
3-1	0.33.15	P4mai-juin 496	Texte sens	Gr	F Div	Distribution des textes de poésie - Poursuite du dressage d'une « table de poésie » illustrant les poésies : par deux, associer différents objets à la poésie
3-2	0.41.19	P4mai-juin 460	Texte oralisation	Gr + Ai	F Div	- Lecture de la poésie et recherche d'une organisation d'une mise en voix à deux - Aide à la compréhension, au choix de l'organisation de la lecture
3-3	0.49.10	P4mai-juin 460	Transition	CO	F Div	Préparation de l'accueil des auditeurs (élèves d'une autre classe de CE1)
4	0.51.00 1.01.30 (10'30)	770-897	Lecture à haute voix des textes de poésie			
4-1	0.51.00	P4mai-juin 770	Transition	CO	F Div	Installation des auditeurs
4-2	0.52.18	P4mai-juin 790 A 897	Texte lecture oralisation	G / CO	F Div	- Lecture à voix haute des textes de poésie, par deux - Ecoute et recherche du couvert dressé sur la table, correspondant à l'illustration de la poésie - Recherche d'une catégorie à laquelle appartient le corpus de poésies : « des poésies qui se mangent ».
Sortie en récréation						

Annexe 8 : Les textes supports

Le texte support dans la séance 1 de P1 :

"Dans la rue, il y a Jules. Il est dans la lune. Il rêve. Il n'a pas vu le bus. D'un coup, il recule et bute contre mur. »

Le texte support dans la séance 1 de P3 :

L'épisode étudié dans la séance est extrait de l'histoire « Le lièvre et la tortue Rosemonde » (PEF) reproduit dans le manuel de lecture. Chaque ligne du texte ci-dessous représente un épisode étudié dans des séances différentes. Celui qui nous intéresse est retranscrit en rouge dans le texte ci-dessous :

« Le lièvre et la tortue sont de très bons amis.

La tortue, sur son dos, emporte sa maison.

« Moi aussi, j'ai un dos, dit le lièvre. Allons, je veux une maison. »

La tortue réfléchit. Elle connaît un abri : c'est la niche du chien !

« Oh ! Comme elle est jolie ! Comme elle te va bien ! » dit la tortue à son ami.

« Chacun viendra te voir du matin jusqu'au soir pour te féliciter. »

« Il peut neiger, pleuvoir, faire jour, faire noir, c'est le plus bel abri du monde. »

Hélas, le chien revient. Il crie : « Ma maison ! » Et il griffe et il gronde !

Le lièvre s'est enfui. Depuis, il court le monde sous le soleil ou sous la pluie.

Elle n'a plus de sanglots, la tortue Rosemonde. Trois petits escargots sont ses nouveaux amis. »

Le texte support dans la séance de P5 :



Il a beaucoup plu.
Pascale et Arthur ont mis des bottes
et ils jouent dans la rue.
Ils font un barrage avec de la boue.
Gafi boude : il a peur de se salir.
« On va lui jouer un tour ! » dit Arthur
et il crie :
« Oh ! là, là ! Gafi, il y a un rat sous ta robe ! »
Aaaaah ! Gafi a peur.
Il recule et tombe dans la boue.

Le texte support dans la séance de P6 :

15 Qui a peur du loup ?

« Qui a peur du loup ?
– Pas moi, dit Arthur. Si je trouve un loup,
je lui tords le cou.
– Pas moi, dit Mélanie. Si je trouve un loup,
je lui donne des coups.
– Moi, si je trouve un loup, dit Rachid,
je joue au loup avec lui.
– Hou ! hou ! me voilà, crie le loup,
je joue avec toi. »

Le texte support dans la séance de P8 :



La télé d'Arthur est tombée en panne.
Arthur a voulu la réparer.
Il a tapé dessus. Il a retiré un fil.
Puis il l'a allumée et c'est là que tout est arrivé :
la télé a brûlé...
Arthur l'a jetée dans la rue
et elle est tombée sur le vélo de Pascale.
« Ce n'est rien, je vais le réparer, a dit Arthur.
– Ah non ! a hurlé Pascale, pas toi ! »

Les textes supports dans la séance 2 de P1 :

Synopsis - épisode 1-2 : lecture magistrale

Alice aime bien quand une fourmi lui chatouille le bout des pieds et aussi sentir la caresse de l'herbe verte entre ses orteils.

Avec ses pieds, Alice ne peut pas marcher ni courir, ni sauter, ni tenir en équilibre, ni danser, ni jouer au foot, mais ça, elle s'en fiche, elle n'aime pas le foot.

Alice aime bien quand ses orteils remuent tout seuls comme s'ils lui disaient bonjour tout au bout de ses jambes, à elle toute seule « bonjour », comme un garçon qui un soir lui a dit « bonsoir ».

Avec ses mains, Alice peut tout casser: les verres, les assiettes, les petites voitures, les poupées, les vitres et les miroirs et peut-être même qu'elle pourrait casser la terre entière quand elle est énervée. Avec ses mains, Alice peut tout casser sans faire exprès. Alice aime beaucoup toucher, tripoter, malaxer, et caresser. Parfois les mains d'Alice sont toutes douces comme un pinceau sur le jaune.

Le nombril d'Alice est comme un petit pois, tout rond. Souvent, la nuit, Alice se demande comment on fait les bébés. Les yeux et les oreilles d'Alice voient tout, entendent tout, rien ne peut lui échapper.

Avec ses oreilles, Alice suce les mots comme des bonbons au citron. Avec ses yeux, elle arrive même à parler, à dire des choses secrètes à ceux qui savent la regarder. Elle ne les oublie jamais. Alice sait aussi fermer ses yeux et ses oreilles. Elle devient un vrai sous-marin, personne ne peut la déranger. Elle s'allonge un instant au fond de la mer pour se reposer. Avec ses yeux, Alice peut rire ou pleurer. Sous l'eau, les larmes ne se voient pas et le chagrin se noie. Alice peut crier à tue-tête. Avec sa bouche, elle peut dire cent mille gros mots que personne ne connaît. Elle peut donner des ordres, commander. Alice peut aussi se taire toute une journée. Même, mais c'est quand même difficile d'y arriver. En s'appliquant, Alice peut parler: « oui, non, je aime, arrête, regardez ». Elle peut aussi mettre sept fraises dans sa bouche d'un coup et les laisser fondre sous sa langue. Alice aimerait qu'il y ait des fraises partout et toute l'année.

Episode 2-1 : déchiffrage par les élèves

Groupes 1, 2 et 3 :

Le secret du matin. Alice aimerait bien voir ses fesses, mais comme elles sont derrière, elle n'y arrive jamais. Un secret de l'après-midi. Un jour Alice emmènera ses parents en vacances sur la plus belle des plages de la lune. Secret du soir. C'est vraiment un secret, tellement secret que son cœur ne peut le dire à personne.

Groupes 1 et 2 :

Avec sa tête Alice peut tout imaginer, tout, des choses plus belles que des histoires de filles, de princesses, fleurs ou fées, des choses sans queue ni tête, sans tête ni queue. Alice peut aussi penser à la réalité, compter de zéro à l'infini, épeler ornithorynque, se tromper se souvenir de la date à laquelle elle est visage de ce garçon qui un soir lui a souri, de ceux qui se sont cachés pour rigoler.

Avec sa tête Alice peut se souvenir de tout, du bon, comme du mauvais. Elle peut se souvenir de tout, de la date où elle est née, de tout ce qui lui arrive, du garçon qui lui a souri un soir et elle peut aussi se souvenir de ceux qui se sont cachés pour rigoler.

Episode 6-3 : lecture collective de la fin de l'histoire

Avec son fauteuil roulant Alice peut tout faire. Aller jusqu'au bout de la rue, poster une lettre à quelqu'un, attendre longtemps, très longtemps et même foncer sur les autoroutes de la nuit, dans son fauteuil rien ne peut l'arrêter. Avec son cœur, c'est selon, Alice peut aimer ou détester, aimer un garçon qui lui sourit, détester tous ceux qui n'aiment pas la vie. Parce que c'est important la vie comme une fourmi.

Les textes supports dans la séance 2 de P2 :

Episode 2-3 : lecture magistrale

Cacahuète a semé des graines un peu partout. Fatiguée, elle finit par s'endormir dans sa capsule spatiale. Le lendemain, Bouchon la secoue comme un prunier. Debout sorcière chérie ! Tu as réussi ! Ça alors, les graines ont poussé, poussé, des fleurs multicolores parfument l'air, le ruisseau scintille entre les herbes, des arbres s'élevèrent dans les prés. Il y a des plantes des quatre coins de l'espace et même... un bain de boue. Sans hésiter la sorcière suspend son hamac entre un sapin et un bananier et elle commence à chanter.

Etape 3 : Etude collective du texte écrit au tableau

*« Mon voyage est terminé
Youpi youpi youpi yé !
On a enfin découvert
au milieu de l'Univers
une planète fleurie
Un vrai petit paradis !
Venez tous, venez bien vite !
Je vous invite. »*

Etape 4 : Lecture et étude du texte

Elle décide d'inviter tous ses amis pour faire la fête. La semaine suivante, une fusée vert pomme se pose sur la planète Z.99. Cacahouette est ravie, Léo et son orchestre, les fées jumelles Lili et Lulu, Alfredo le poète, tous la félicitent. « Que la fête commence! » dit Bouchon le cochon chouchou.

Etape 5 : Lecture magistrale

Des voyageurs de l'espace entendent cette invitation. La semaine suivante, une fusée vert pomme se pose sur la planète Z 99. Et qui en descend? Les meilleurs amis de la sorcière. Léo et son orchestre de Rock à la coque, les fées jumelles Lili et Lulu la baguette, Alfredo le poète et son ver de terre qui parle en vers. Alors, tous félicitent Cacahuète qui rougit de plaisir et qui dit: « Bienvenue chez nous! ». « Et que la fête commence! », ajoute Bouchon son cochon Chouchou.

Les textes supports dans la séance 2 de P3 :

1^{ère} partie :

L'île des animaux

Il y avait autrefois une jolie petite île habitée par des zèbres pressés, des éléphants têtus, des lions rugissants, des gros ours gourmands et d'autres animaux encore. Il y avait aussi un chien très sympathique qui protégeait les moutons et qui chassait les loups.

Arthur, le crocodile, était le plus féroce des animaux de l'île. Un jour, il dévora un ânon, un raton-laveur et un charmant lionceau en une heure à peine. Le lion, qui était le roi des animaux, tapa du pied et dit : « Ca suffit ! »

Les autres animaux reprirent en cœur : « Ça suffit ! »

- Il faut mettre un peu d'ordre, dit un chameau distingué.

- Pour cela, répondit Adélaïde la souris-à-lunettes, il faut un chef !

- Un chef ! Qu'est-ce que c'est ? demandèrent les animaux.

La souris réfléchit et expliqua :

- Un chef, c'est celui qui commande et qui met de l'ordre. Il est toujours accompagné de sous-chefs.

- Je serai un bon chef, moi ! rugit le lion. Je suis le roi des animaux !

- Moi aussi, je serai un bon chef ! dit le singe suspendu à un arbre. Je suis le plus malin.

- Moi, je suis le plus rapide ! ajouta le zèbre.

- Je ne suis pas mal non plus, dit le chameau en se redressant de toute sa hauteur.

Seul le chien ne disait rien. Il écoutait tout le monde avec attention.

2^{ème} partie :

C'est alors qu'Adélaïde déclara fermement :

- Il faut voter.

- Voter ? C'est quoi, voter ? demandèrent les animaux.

- C'est choisir un chef en inscrivant son nom sur un morceau de papier, expliqua la souris.

Aidé par la girafe au long cou, l'éléphant installa les portraits des candidats. Les habitants de l'île vinrent voter à l'Ecole-des-Animaux. Ils glissèrent les morceaux de papier dans une grosse boîte appelée urne. Puis, la souris compta : le lion, dix points ; le chameau, quinze points ; le zèbre, huit points ; le chien, vingt-huit points !

- Hourrah ! Bravo ! Vive notre bon chien ! Vive notre chef ! applaudirent les animaux.

Le chien avait été choisi parce qu'il ne parlait pas à tort et à travers, parce qu'il réfléchissait et qu'il avait de bonnes idées. Depuis ce jour, le calme régna sur l'île.

Le chef chien a nommé le chameau premier sous-chef, la souris Adélaïde deuxième sous-chef, le singe troisième sous-chef. Arthur le crocodile a été condamné par le sous-chef des gendarmes à faire son baluchon et à aller vivre sur une autre île. Là, les crocodiles sont aussi féroces les uns que les autres. Et c'est bien fait pour lui !

Raconte-mi, raconte-moi
Jacqueline Pierre

Les textes supports dans la séance 2 de P4:

Le menu du Cochon qui veut devenir top model

LUNDI : Un pépin de pomme de reinette et une gorgée d'eau fraîche
 MARDI : Un pépin de pomme de reinette et une gorgée d'eau fraîche
 MERCREDI : Un pépin de pomme de reinette et une gorgée d'eau fraîche
 JEUDI : Un pépin de pomme de reinette et une gorgée d'eau fraîche
 VENDREDI : Un pépin de pomme de reinette et une gorgée d'eau fraîche
 SAMEDI : Un pépin de pomme de reinette et une gorgée d'eau fraîche
 ET DIMANCHE ? Dimanche à l'hôpital.

Jacques Roubaud

Chanson de la noix

J'ai pelé la petite noix
 Dont j'ai cassé la coque blanche
 Entre deux pierres,
 La curieuse coque de bois.
 J'ai pelé la petite noix;
 On dirait un jouet d'ivoire,
 Un curieux jouet chinois.
 L'odeur fraîche et un peu amère
 De ces grands bois
 M'a parfumé la bouche entière !
 J'ai croqué la petite noix,
 Ce curieux jouet chinois.

Louis Codet

Le menu du corbeau de La Fontaine

Je vous propose :
 Une salade de vers de terre
 Une poubelle de carcasses de poulets
 Et des débris de hamburgers
 Une assiette de cerises rouges et de tomates vertes
 - Non
 - Vous préférez des cerises vertes et des tomates rouges ?
 - Non, je ne veux rien de tout ça.
 - Qu'est-ce que vous voulez, alors ?
 - Je veux mon fromage,
 Celui que le renard m'a volé.

Jacques ROUBAUD
 (Menu, menu - 2000)

Le menu jaune

Œuf à la coque (jeter le blanc)
 Lieu jaune, beurre, citron
 Poivrons
 Banane, melon, pomme de Chine
 Crème renversée
 Rayon de soleil (au miel)

J. Roubaud

J'ai trempé mon doigt dans la confiture -

J'ai trempé mon doigt dans la confiture
 turelure
 Ça sentait les abeilles
 Ça sentait les groseilles
 Ça sentait le soleil
 J'ai trempé mon doigt dans la confiture
 Puis je l'ai sucé
 Comme on suce les joues de bonne grand-maman
 Qui n'a plus mal aux dents
 Et qui parle de fées...
 Puis je l'ai sucé
 Sucé
 Mais tellement sucé
 Que je l'ai avalé.

René de Obaldia

Pâté de feuilles vertes
 Grillade de feuilles vertes
 Fromage de feuilles vertes
 Enveloppé de feuilles vertes
 Glace aux feuilles vertes
 Bière blanche de feuilles vertes
 Thé de feuilles vertes

J. Roubaud

Annexe 9 : Les activités mises en œuvre dans la lecture-découverte d'un texte narratif

Lecture découverte d'un texte narratif

P1 : (étape 2 : 0'35)	P5 : (étape 3 : 2'14)	P6 : (étape 3 : 5'06)	P8 : (étape 4 : 37'31)
- Lecture silencieuse du texte écrit au tableau et aide individuelle à la reconnaissance de petits mots / écriture du texte par une élève	- Déchiffrage du titre	- Recherche et soulignage des mots « reconnus » : les personnages de l'histoire	- Repérage et comptage du nombre de lignes du texte
- Repérage des majuscules (et correction d'erreur de reconnaissance d'une majuscule)	- Reconnaissance par un élève de la CGP « b » /b/ dans la lecture du titre (le mot « barrage »)	- Aide au décodage du mot « tords » (confusion avec « tortue ») et explication lexicale (mot « tords »)	- Lecture phrase par phrase avec le même dispositif : <ul style="list-style-type: none"> • Repérage de la phrase à l'aide de la ponctuation (majuscule et point) • Recherche des mots connus • Décodage des mots • Relecture de la phrase
- Lecture collective du texte, mot à mot ; aide au déchiffrage des mots inconnus	- Lecture silencieuse : lire des mots reconnus	- Recherche et soulignage d'autres mots « lisibles » proposés par les élèves (« cou », « loup »)	- Déchiffrage de la 1ère phrase et identification de la CGP "é" /e/ par un élève
- Compréhension locale de l'expression « il est dans la lune »	- Repérage des mots difficiles à déchiffrer (les souligner) puis décodage	- Explication lexicale (mot « tords »)	- Ecriture du mot « télé » au tableau et ancrage de la CGP « é » /e/
- Déchiffrage de la suite du texte	- Lecture phrase par phrase (déchiffrage des mots par un élève dans le cadre collectif)	- Reconnaissance de la correspondance phonème-graphème /u/ « ou » (suite à la lecture par un élève)	- Lecture du mot « réparer » (lien des élèves avec « répare » déjà vu)
- Clarification du savoir lire	Et explication lexicale (mot « boude »)	- Lecture du mot outil « avec » puis de « lui » dans « avec lui »	- Rappel de la CGP « é » /e/ pour lire « retiré »
- Lecture magistrale	Déchiffrage de la suite du texte	- Lecture du mot « peur » par une élève	- Lecture de la 4ème phrase
- Compréhension locale de la phrase « Il bute contre un mur ».	- Accès à la compréhension locale : aide à établir une inférence causale (« qui lui fait la blague ? ») suite à une remarque d'élève	- Déchiffrage et lecture du titre par un élève	Et accès à la compréhension locale par explication lexicale du mot « fil »
- Nouvelle lecture magistrale	Déchiffrage de la fin du texte	- arrêt sur le point d'interrogation et la notion de question et oralisation du titre	- Rappel de la CGP « é » /e/ pour lire « allumé »
- Accès à la compréhension globale : établir une relation causale (« Pourquoi il a buté ? »)	Etape 4 : 7'54	- Déchiffrage et lecture du mot outil « avec » puis de « lui » dans « avec lui »	- Lecture de la 5ème phrase
	- Lecture silencieuse	- Lecture du mot « avec » puis de « lui » dans « avec lui »	Et relecture du début de l'histoire par un élève
	- Aide individuelle au décodage de mots du texte	- Lecture du mot « peur » par une élève	- Reformulation magistrale
	- Activité de délestage pour les plus rapides : lecture de syllabes et de mots contenant la CGP « b » /b/ dans une activité du manuel	- Déchiffrage et lecture du titre par un élève	- Accès à la compréhension globale : émission d'hypothèses sur la suite de l'histoire
		- re-lecture collective de la 2ème phrase	- Repérage de la ponctuation : les deux points ; les points de suspension dans la 6ème phrase
		- Déchiffrage et lecture du texte phrase par phrase successivement par un élève	- Rappel de la CGP « é » /e/ pour justifier la lecture des mots « arrivé, télé, brûlé »
		Explication lexicale (le mot « coups »)	- Lecture de la 7ème phrase
		- Déchiffrage et lecture de la dernière phrase du texte par un élève	avec retour sur la CGP « é » /e/ mot « jeté »)
			- Compréhension locale : retour sur ce qui s'est passé et construction d'un horizon d'attente
			- Lecture de la 8ème phrase
			Et accès à la compréhension locale (anaphore ; ponctuation du dialogue)
			- Repérage d'une apostrophe (dans « n'est »)
			- Retour sur la CGP « é » /e/ suite à confusion avec /è/ (lecture de « réparer »)
			- Aide par lecture magistrale « à trous »
			- Reconnaissance du point d'exclamation et lecture et oralisation de la 9ème phrase
			- Compréhension locale : aide à la compréhension des inférences
			- repérage de la ponctuation du dialogue : guillemets et tiret pour déterminer le nombre d'interlocuteurs
			- Relecture du texte par une élève lectrice

Annexe 10 : Les activités mises en œuvre pour l'étude des CGP, décrochée de la lecture-découverte d'un texte

CGP	P1 « u » /y/	P2 /p/	P4 « e » /ə/	P3 « r » /r/	P7 « r » /r/
Emergence de la CGP	<p>Entrée phonémique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recherche du phonème commun à trois mots dessinés au tableau sous forme de devinette (1-2) 	<p>Entrée phonémique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recherche du nom de quatre dessins au tableau (champignon, chapeau, écharpe, épée) - Devinette de la tâche : trouver le « son » (présent dans les quatre mots) qui va être travaillé en lecture (3-2) 	<p>Entrée phonémique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'activité : découvrir un nouveau son (2-2) - Rappel des CPG étudiées (/r/ « r » ; /m/ « m » ; /a/ « a » ; /l/ « l » ; (2-2) - Ecoute d'une phrase (« Le renard regarde le petit cheval sur le chemin ») et devinette du phonème étudié /ə/ - comparaison des occurrences de /r/ et de /ə/ dans la phrase orale - Comptage des occurrences du phonème /ə/ dans la phrase orale (2-3) 	<p>Entrée graphémique</p> <p>Au cours de la lecture du texte déchiffré la veille</p>	<p>Entrée phonémique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la correspondance /r/ « r » découverte au cours de la lecture du texte déchiffré la veille - Recherche de mots contenant le phonème /r/ à partir de l'image du manuel (4-1)
Etablissement de la CGP	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage des « u » dans les mots « lune, tortue, nuage » (les entourer) (1-4) - Epellation des lettres des mots (1-4) - Formalisation de la correspondance : notation du phonème (1-4) 	<p>Pas de correspondance établie dans cette séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche et proposition par les élèves de mots contenant le phonème /ə/ écrits par P4 au tableau (3-1) - Devinettes de mots contenant le phonème /ə/ : vérification par frapper de syllabes et écriture des mots au tableau par P4 (3-2) - Recherche de la lettre « e » dans les mots écrits au tableau (passage successif d'un élève au tableau : entourage de « e » ; • identification des mots par reconnaissance, prélèvement d'indices et appui sur les « souvenirs » • valeur phonémique du « e » différente de /ə/ dans les mots « vendredi » puis « mercredi » et « regarder » (3-3 et 3-4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance de la CGP (repérée la veille) au cours de l'étude d'un mot du texte (« griffe »); (3-6) - Rappel des mots connus contenant la lettre « r » (les prénoms, les jours de la semaine) (4-1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture au tableau des mots contenant /r/ proposés par les élèves (4-1) - Repérage de la lettre « r » dans les mots écrits au tableau (entourage par un élève, successivement) et rappel de la CPG (4-3)

Annexe 10 : Les activités pour l'étude des CGP décrochée de la lecture découverte d'un texte

	P1	P2	P4	P3	P7
Conscience phonologique	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimination auditive des phonèmes des mots « lune, tortue, nuage » et encodage des mots par P1 (1-3) - Discrimination auditive : repérage des mots contenant le phonème /y/ (jeu de « pigeon vole ») (7-1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Réponse à la devinette : dire le « son » à l'oreille de P2 (3-3 et 3-4) - Prononciation du phonème étudié : /p/ (3-5) - Exercice individuel de repérage du phonème dans un mot oral (représentation iconographique) et localisation dans la syllabe orale du mot (4-1 et 4-2) - Différenciation : entraînement phonologique (groupe de soutien) sur les syllabes orales (suppression, substitution) (4-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - « Chasse au son » /ə/ sous forme d'un jeu de « pigeon vole » : frappe des syllabes et localisation du phonème (au début, au milieu ou à la fin du mot) (2-4) et (2-5) - Exercice en autonomie de repérage de mots (images) contenant /ə/ (5-1) - Exercice sur fichier de localisation des syllabes orales contenant le phonème /ə/ (5-4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prononciation du « r » dans « griffe » (3-6) - Jeu de « question pour un champion » : deviner un mot qui commence par la lettre « r » suivant la définition donnée (5-1 à 5-4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Observation des mots écrits au tableau et rappel de la correspondance « nom de la lettre » / « son de la lettre » - Classement des mots écrits au tableau suivant la place de la lettre « r » dans le mot (au début, au milieu, à la fin) (4-5)
Etude du graphème	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture de la graphie de /y/ par une élève puis par P1 (1-2) - Ecriture de tous les mots du texte contenant « u » (4-1) - Démonstration magistrale de la graphie « u » (6-1) 		<ul style="list-style-type: none"> - Tracé (formalisation par P4) des allographes de la lettre « e » (en cursive et en scripte) - Passation de consigne et exercice en autonomie : entourer la lettre « e » dans les mots (5-5) - repérage du tracé de la lettre (hauteur et sens de rotation) puis tracé de la lettre dans l'espace (7-1) - Entraînement sur l'ardoise (en autonomie) (7-2) - Ecriture du « e » entre deux lignes sur l'ardoise (7-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel des différentes « façons de tracer la lettre » (les allographes) (4-1) - Ecriture de la lettre « r » au tableau par un élève ; observation ; correction ; verbalisation des gestes (6-1) - Description du tracé de la lettre « r » et graphie par P3 (6-3) - Entraînement à l'écriture sur l'ardoise (6-4) - Remédiation collective et démonstration magistrale (6-5) - Nouvel entraînement sur l'ardoise et correction individuelle des tracés (6-6) - Réécriture et vérification du tracé avant la dictée de syllabes (9-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'écriture manuscrite de « r » - Repérage de la lettre « r » dans l'alphabet (affiche en sous-main) (4-4) - Passation de consignes pour les exercices sur fiche : entourer la lettre « r » ou le mot contenant la lettre « r » ; colorier des cases correspondant à des mots contenant « ar » - Ecriture de la lettre « r » en manuscrit (démonstration magistrale et entraînement dans l'espace (6-1) - Entraînement individuel à l'écriture de la lettre « r » (passage successif des élèves au tableau) ; correction publique (6-2) et entraînement individuel sur l'ardoise (6-2) - Ecriture de la lettre « r » en autonomie, sur fiche (6-3)

Annexe 10 : Les activités pour l'étude des CGP décrochée de la lecture découverte d'un texte

	P1	P2	P4	P3	P7
Décodage	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse puis collective de syllabes contenant le phonème /y/ (1-5) - Observation du mot « un » : on voit « u » mais on n'entend pas /y/ (4-2) - Lecture collective de mots du texte contenant le phonème /y/ (4-5) - Lecture silencieuse de mots écrits au tableau (mur, bus, tulipe, nuage) et dessin des mots sur l'ardoise (5-1) - Lecture collective de mots écrits au tableau (la purée ; du sucre ; une voiture ; un pull ; une plume ; une mule) (5-3) - Lecture -devinette de mots du tableau contenant « u » (mouton, poule, cube, puni) ; barrer les mots dans lesquels on n'entend pas /y/ (6-1,2) 		<ul style="list-style-type: none"> - Lecture orale (tour à tour) des mots sur le fichier : « repas, le, il regarde, me, il est petit, de » - repérage du codage du « e » muet (lettre finale) avec des pointillés et lecture de mots : un arbre, il arrive - Lecture des mots : « petite, elle regarde » (4-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de syllabes de type CV (P3. montre, un élève lit « ri » ; « ra » ; « ré » ; « ro » ; recherche simultanée de mots contenant la syllabe orale (4-3) - Lecture de syllabes de type VC (« or », « ar », « ér ») ; de type VCV (« éru », « ori », « uri »), de type CVV (« rui », « réa », « ria ») (4-4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture collective des mots écrits au tableau (par décodage ou sollicitation de bons lecteurs) : « Marou, radis, rôti, radio, tabouret, raisin, placard, carotte, poire » (4-2)
Encodage	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture sur le cahier de tous les mots du texte contenant « u » et entourage du mot au tableau (4-1) - Recherche des mots « bus », « mur », « lune » dans le texte et écriture en séparant les lettres (4-3) - Ecriture sur l'ardoise des seuls mots d'une liste contenant la graphie « u » (6-1) - Dictée de syllabes contenant le phonème /y/ (lu, mu, pu, ru) et dictée de mots (pure – mule) pour les volontaires (8-1) 			<ul style="list-style-type: none"> - Encodage de syllabes : P3 propose un assemblage (extrait d'un mot), un élève l'écrit au tableau avec les lettres mobiles (« iro ») (4-5) - Encodage de syllabes : un é. propose un assemblage (« lur ») à un autre é. qui l'écrit avec les lettres mobiles (4-6) - Exercice en autonomie sur fiche : retrouver et écrire la syllabe manquante dans un mot (7-2 et 8) - Diff : Encodage individuel d'une syllabe orale dans le cadre d'un atelier (« petit salon de lecture ») (8-2 à 8-5) et - dictée de syllabes 	
Mémorisation			<ul style="list-style-type: none"> - Identification du mot repère de la CPG /ø/ « e » = « repas » (4-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en autonomie sur une fiche mémoire (mot référent ; écriture) (7-1 et 8) 	

Annexe 11 : Les activités mises en œuvre pour l'étude des CGP, intégrée à la lecture d'un texte

CGP	P5 « b » /b/	P6 « ou » /u/	P8 « r » /r/
Emergence de la correspondance	<p>Pas d'activité scolaire spécifique : émergence en cours de lecture de texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déchiffrage du titre « Le barrage » lecture par un élève ; justifications par l'élève des correspondances grapho-phonémiques (pour « b », « a », « r », « ge ») (3-1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance de la correspondance phonème-graphème /u/ « ou » (suite à la lecture par un élève des mots « coups » et « loup » dans le texte) - (3-3) - Jeu de devinette : trouver « le son qui revient beaucoup dans le texte » (4-1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identification par un élève de la CGP au cours de la lecture ; reprise par P8 plusieurs fois en cours de lecture de texte
Etablissement de la correspondance	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte du mot « repère » de la correspondance «b » /b/: « robe » - Découverte des allographes de la lettre « b » (5-1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Association du graphème « ou » au phonème /u/ ; lien avec l'étape 3-3 (4-1) - Exercice en autonomie : entourer les mots du texte contenant le phonème /u/ (4-2) - Jeu de « Questions pour un champion » : répondre à une devinette en trouvant un mot contenant le phonème /u/ (5-1) - Localisation du phonème /u/ : au début, au milieu ou à la fin de mots proposés par l'enseignant puis par des élèves (5-3) - Recherche et proposition par les élèves de mots contenant le phonème /u/ et localisation du phonème (5-4) - Exercices en autonomie (7-1) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ colorier les images de mots contenant le phonème /u/ ; dénomination ▪ colorier la case correspondant à la syllabe « pou » dans les mots ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombreux retours sur la correspondance en cours de lecture-découverte de texte. - Formalisation de la correspondance phonème-graphème : /e/ « é » (5-2) - Exercices en autonomie sur le fichier (5-3) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ colorier les cases correspondant à des mots contenant le phonème /e/ ; dénomination des objets ▪ colorier la case « à l'endroit où l'on entend /pe/ « pé » ; dénomination des objets
Conscience phonologique			
Etude du graphème			
Décodage	<ul style="list-style-type: none"> - Décodage de syllabes contenant la lettre « b » dans le manuel (5-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Démonstration de l'écriture du digramme « ou » au tableau - Entraînement à l'écriture du digramme sur l'ardoise (8-3) - Relecture de mots du texte contenant « ou » (4-5) - Exercices en autonomie (7-1) trouver la syllabe « pirate » dans un mot retrouver le mot « étiquette » 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage du sens de l'accent aigu - Tracé dans l'espace de l'accent aigu (5-2) - Exercices en autonomie sur le fichier (5-3) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ barrer l'intrus (mot ne contenant pas le phonème /e/, le phonème /b/ et le phonème /u/) ▪ repérer la syllabe pirate dans les mots
Encodage		<ul style="list-style-type: none"> - Encodage de mots avec des lettres mobiles ; passage successif d'un élève au tableau (6-1) - Propositions par un élève de mots d'une syllabe à encoder puis proposition de syllabes par l'enseignant (6-2) - Encodage de mots donnés par l'enseignant (6-3) - Encodage de la syllabe « ours » sur l'ardoise 	
Mémorisation			

Annexe 12 : Les objets d'apprentissage en jeu dans les séances menées par les experts en fin d'année

	P1 – Classe de CP (1h03min54s)	P2 – Classe de CP (0h53min50s)	P3 – Classe de CP (1h34min52s)	P4 – Classe de CP-CE1 (1h01min30s)
1	Rappel du début de l'histoire « Cœur d'Alice » (4'35) - Obs. 1-25	Vie de la classe / Rituels (4'15) - Obs. 1-46	Rappel du début d'une histoire lu la veille (« L'île des animaux ») et de la situation problème du schéma narratif (6'44) - Obs. 1-117	Vie de la classe / Rituels (7'01) - Obs. 1-78
2	Lecture de la suite de l'histoire (différenciation : lecture silencieuse autonome et déchiffrage) (8'36) - Obs. 25-260	Rappel du début de l'histoire (« Planète Z-99 en vue ! ») et lecture magistrale de l'épisode suivant (8'24) - Obs. 47-107	Lecture à haute voix du début de l'histoire (récit avec mise en voix des dialogues) (6'01) - Obs. 118-170	Construction de sens local : production de « vers » de poésies à partir de morceaux de phrases (26'14) - Obs. 60-495
3	Construction du sens du texte (représentations, recherche d'informations explicites et construction d'inférences) (12'50) - Obs. 261-479	Construction collective du sens d'un texte : lecture et analyse d'une comptine (10'12) - Obs. 108-294	Lecture à voix haute de la suite de l'histoire (7'16) - Obs. 171-235	Construction de sens global : construction d'une «table de poésies» illustrant des poésies ; mise en voix des poésies (17'45) - Obs. 496-769
4	Lecture du texte à voix haute ; construction partielle de la compréhension globale du texte (08'44) - Obs. 480-628	Construction du sens local (recherche d'informations explicites et implicites); différenciation : <ul style="list-style-type: none"> lecture silencieuse, et questions de compréhension aide à la lecture de texte et questions de compréhension identification de mots (19'44) - Obs. 295-714	Construction de la compréhension globale du texte lu et entendu (5'40) - Obs. 236-312	Lecture à voix haute des textes de poésie (14'29) - Obs. 721-917
5	Construction du sens global du texte ; différenciation (08'23) - Obs. 628-762	Découverte de la fin de l'histoire : lecture magistrale et construction d'une compréhension globale (9'54) - Obs. 715-867	Lecture à voix haute du texte (récit avec repérage et mise en voix des dialogues) (12'24) - Obs. 313-432	Récréation
6	Lecture de la suite de l'histoire et accès à la compréhension globale (synthèse) (12'36) - Obs. 763-988	Récréation	Etude de la structure d'un texte : le dialogue dans un récit (15'43) - Obs. 433-588	
7	Découverte de l'album, lecture magistrale reformulation de l'histoire et accès aux intentions de l'auteur (8'10) - Obs. 989-1125		Consolidation : lecture et reconstitution de dialogues; passation de consignes et répartition du travail en ateliers (13'37) - Obs. 589-668	
8	Récréation		Travail en ateliers : Reconstituer une scène de théâtre ; associer personnages et paroles ; réécrire un dialogue en respectant la forme du texte. (27'22) - Obs. 669-1006	

Annexe 13 : Analyse de contenu avec le logiciel Le Sphinx : les tableaux

Tableau 52 : Les savoirs de la lecture-écriture dans les différentes phases des séances de début d'année

---	Apprentissage lire écrire Absence	apprentissage lire écrire Présence	Explicite Absence	Explicite Présence	Savoir lire-écriture Absence	Savoir lire-écriture Présence
texte déchiffrage	11,4% (36)	21,6% (865)	19,7% (607)	23,7% (294)	19,9% (769)	28,3% (132)
code phono	19,9% (63)	15,7% (629)	17,5% (539)	12,3% (153)	17,1% (660)	6,9% (32)
code CGP	5,1% (16)	10,9% (435)	10,0% (308)	11,5% (143)	9,9% (380)	15,2% (71)
code décodage mots	7,3% (23)	8,4% (336)	8,4% (259)	8,1% (100)	8,6% (333)	5,6% (26)
Code consignes exercices	12,7% (40)	6,4% (255)	7,3% (226)	5,6% (69)	7,2% (278)	3,7% (17)
code écriture graphème	9,8% (31)	6,1% (246)	6,7% (208)	5,6% (69)	6,5% (250)	5,8% (27)
code encodage syllabes	8,9% (28)	6,0% (241)	6,0% (186)	6,7% (83)	6,5% (252)	3,7% (17)
code encodage mots	1,3% (4)	4,8% (194)	4,1% (126)	5,8% (72)	4,1% (158)	8,6% (40)
code dictée	5,1% (16)	3,7% (148)	3,6% (111)	4,3% (53)	4,0% (153)	2,4% (11)
code exercices	12,3% (39)	3,5% (140)	4,4% (136)	3,5% (43)	4,3% (166)	2,8% (13)
Lecture image	1,0% (3)	3,0% (120)	3,3% (101)	1,8% (22)	3,0% (114)	1,9% (9)
texte lecture élève	1,0% (3)	2,3% (94)	1,9% (59)	3,1% (38)	2,4% (91)	1,3% (6)
texte paratexte	1,0% (3)	2,2% (89)	2,0% (60)	2,6% (32)	1,9% (74)	3,9% (18)
code décodage syllabes	1,6% (5)	1,9% (76)	2,1% (66)	1,2% (15)	1,9% (74)	1,5% (7)
Mots lecture élève	0,3% (1)	1,5% (59)	1,4% (44)	1,3% (16)	1,2% (45)	3,2% (15)
compréhension globale	1,3% (4)	0,6% (24)	0,6% (18)	0,8% (10)	0,7% (25)	0,6% (3)
code principes	0,0% (0)	0,6% (23)	0,3% (10)	1,1% (13)	0,3% (13)	2,2% (10)
compréhension locale	0,3% (1)	0,5% (20)	0,4% (12)	0,7% (9)	0,3% (12)	1,9% (9)
Texte lecture E	0,0% (0)	0,3% (13)	0,2% (7)	0,5% (6)	0,3% (11)	0,4% (2)
Texte lecture oralisation	0,0% (0)	0,1% (2)	0,0% (1)	0,1% (1)	0,0% (1)	0,2% (1)
TOTAL	100% (316)	100% (4009)	100% (3084)	100% (1241)	100% (3859)	100% (466)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 378,01$, $ddl = 95$, $1-p = >99,99\%$.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E-S1-CP' contenant 4707 observations et définie par le filtrage suivant :
Période = "oct-nov" - et Niveau = "CP" et qui = 'E'

A noter : n'apparaissent pas les phases qui ne sont pas spécifiques au lire-écrire (accueil, rituels, sortie, transition, langue oral) et celles qui n'ont pas été répertoriées dans les séances en début d'année (sens organisation texte, compréhension consignes exercices, compréhension exercices). Les calculs statistiques ne tiennent pas compte de ces phases

Tableau 53 : Les savoirs explicites de la lecture-écriture dans les différentes phases en début d'année

---	apprentissage lire écrire Absence	apprentissage lire écrire Présence	Explicite Absence	Explicite Présence	Savoir lire- écrire Absence	Savoir lire- écrire Présence
texte déchiffrage	11,4% (36)	21,6% (865)	19,7% (607)	23,7% (294)	19,9% (769)	28,3% (132)
code phono	19,9% (63)	15,7% (629)	17,5% (539)	12,3% (153)	17,1% (660)	6,9% (32)
code mots	8,5% (27)	13,2% (530)	12,5% (385)	13,9% (172)	12,7% (491)	14,2% (66)
code CGP	5,1% (16)	10,9% (435)	10,0% (308)	11,5% (143)	9,9% (380)	15,2% (71)
Code exercices	25,0% (79)	9,9% (395)	11,7% (362)	9,0% (112)	11,5% (444)	6,4% (30)
code syllabes	10,4% (33)	7,9% (317)	8,2% (252)	7,9% (98)	8,5% (326)	5,2% (24)
code écriture graphème	9,8% (31)	6,1% (246)	6,7% (208)	5,6% (69)	6,5% (250)	5,8% (27)
code dictée	5,1% (16)	3,7% (148)	3,6% (111)	4,3% (53)	4,0% (153)	2,4% (11)
Lecture image	1,0% (3)	3,0% (120)	3,3% (101)	1,8% (22)	3,0% (114)	1,9% (9)
texte lecture élève	1,0% (3)	2,3% (94)	1,9% (59)	3,1% (38)	2,4% (91)	1,3% (6)
texte paratexte	1,0% (3)	2,2% (89)	2,0% (60)	2,6% (32)	1,9% (74)	3,9% (18)
Mots lecture élève	0,3% (1)	1,5% (59)	1,4% (44)	1,3% (16)	1,2% (45)	3,2% (15)
sens compréhension	1,6% (5)	1,1% (44)	1,0% (30)	1,5% (19)	1,0% (37)	2,6% (12)
code principes	0,0% (0)	0,6% (23)	0,3% (10)	1,1% (13)	0,3% (13)	2,2% (10)
Texte lecture E	0,0% (0)	0,3% (13)	0,2% (7)	0,5% (6)	0,3% (11)	0,4% (2)
Texte lecture oralisation	0,0% (0)	0,1% (2)	0,0% (1)	0,1% (1)	0,0% (1)	0,2% (1)
TOTAL	100% (316)	100% (4009)	100% (3084)	100% (1241)	100% (3859)	100% (466)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 314,73$, $ddl = 75$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E-S1-CP' contenant 4707 observations et définie par le filtrage suivant :

Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et qui = 'E'

Tableau 54 : Les savoirs explicites dans les différentes phases d'étude du code

Ens/Code	code CGP	Code consignes exercices	code dictée	code décodage mots	code décodage syllabes	code encodage mots	code encodage syllabes	code exercices	code phono	code principes	code écriture graphème	TOTAL
P1	41,7% (20)	0,0% (0)	8,3% (4)	8,3% (4)	0,0% (0)	35,4% (17)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,1% (1)	4,2% (2)	0,0% (0)	100% (48)
P2	0,0% (0)	21,1% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	42,1% (8)	0,0% (0)	0,0% (0)	36,8% (7)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (19)
P3	13,4% (9)	4,5% (3)	7,5% (5)	17,9% (12)	6,0% (4)	6,0% (4)	19,4% (13)	0,0% (0)	4,5% (3)	6,0% (4)	14,9% (10)	100% (67)
P4	46,4% (13)	3,6% (1)	0,0% (0)	14,3% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,6% (1)	25,0% (7)	0,0% (0)	7,1% (2)	100% (28)
P5	33,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	66,7% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (3)
P6	11,4% (4)	8,6% (3)	5,7% (2)	2,9% (1)	0,0% (0)	17,1% (6)	8,6% (3)	25,7% (9)	8,6% (3)	0,0% (0)	11,4% (4)	100% (35)
P7	9,1% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	18,2% (2)	0,0% (0)	72,7% (8)	100% (11)
P8	20,0% (3)	33,3% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	20,0% (3)	26,7% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (15)
TOTAL	22,6% (51)	7,1% (16)	4,9% (11)	9,3% (21)	2,7% (6)	15,5% (35)	7,1% (16)	5,8% (13)	12,0% (27)	2,7% (6)	10,6% (24)	100% (226)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 297,96$, $ddl = 70$, $1-p = >99,99\%$.

Attention, 76 (86.4%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 226 observations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'S1_savoirs_code_expl' contenant 226 observations et définie par le filtrage suivant :

qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et Code Parmi "code CGP ; Code consignes exercices ; code dictée ; code décodage mots ; code décodage syllabes ; code encodage mots ; code encodage syllabes ; code exercices ; code phono ; code principes ; ..." et Savoir lire-écrire = "X" et Explicite = "X"

Tableau 55 : Les phases d'apprentissages du lire-écrire dans les séances de fin d'année

---	Apprentissage lire écrire Absence	Apprentissage lire écrire Présence	Explicite Absence	Explicite Présence	Savoir lire-écriture Absence	Savoir lire-écriture Présence
sens compréhension global	11,1% (47)	25,7% (498)	21,5% (398)	28,9% (147)	22,3% (488)	32,8% (57)
sens organisation texte	10,2% (43)	15,2% (295)	14,2% (263)	14,8% (75)	14,6% (320)	10,3% (18)
texte déchiffrage	10,9% (46)	12,3% (239)	13,4% (248)	7,3% (37)	12,4% (271)	8,1% (14)
sens compréhension locale	10,9% (46)	11,2% (217)	11,1% (205)	11,4% (58)	10,8% (236)	15,5% (27)
compréhension exercices	8,5% (36)	10,5% (204)	9,7% (180)	11,8% (60)	10,7% (234)	3,5% (6)
Texte lecture oralisation	5,9% (25)	9,6% (186)	8,5% (158)	10,4% (53)	8,9% (195)	9,2% (16)
texte lecture élève	2,6% (11)	5,4% (104)	5,2% (97)	3,5% (18)	4,6% (101)	8,1% (14)
Compréhension consignes exercices	2,8% (12)	4,8% (93)	3,6% (67)	7,5% (38)	4,3% (94)	6,3% (11)
Code consignes exercices	2,8% (12)	2,1% (41)	2,5% (46)	1,4% (7)	2,4% (53)	0,0% (0)
texte paratexte	0,0% (0)	1,4% (27)	1,2% (23)	0,8% (4)	1,0% (21)	3,5% (6)
Texte lecture E	0,0% (0)	0,6% (11)	0,3% (5)	1,2% (6)	0,4% (8)	1,7% (3)
transition	16,8% (71)	0,6% (11)	4,4% (81)	0,2% (1)	3,7% (81)	0,6% (1)
Lecture image	0,5% (2)	0,5% (10)	0,5% (10)	0,4% (2)	0,6% (12)	0,0% (0)
code décodage mots	0,0% (0)	0,1% (2)	0,1% (1)	0,2% (1)	0,1% (2)	0,0% (0)
Rituels	10,2% (43)	0,1% (2)	2,4% (44)	0,2% (1)	2,0% (44)	0,6% (1)
accueil	6,6% (28)	0,1% (1)	1,6% (29)	0,0% (0)	1,3% (29)	0,0% (0)
TOTAL	100% (422)	100% (1941)	100% (1855)	100% (508)	100% (2189)	100% (174)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 782,83$, $ddl = 75$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Ce tableau est construit sur la strate de population 'enseignants-seance2-CP' contenant 2375 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "mai-juin" et Niveau = "CP"

Tableau 56 : Les phases d'apprentissages du lire-écrire dans les séances des PEMF en fin d'année

Ens/phase	Compréhension consignes exercices	Compréhension exercices	Lecture image	sens compréhension global	sens compréhension locale	sens organisation texte	texte déchiffrage	Texte lecture E	Texte lecture oralisation	texte lecture élève	texte paratexte	TOTAL
P1	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	54,7% (315)	9,7% (56)	0,0% (0)	24,0% (138)	0,5% (3)	0,0% (0)	11,1% (64)	0,0% (0)	100% (576)
P2	10,1% (37)	0,0% (0)	2,7% (10)	29,2% (107)	19,1% (70)	10,4% (38)	19,6% (72)	1,6% (6)	0,0% (0)	7,4% (27)	0,0% (0)	100% (367)
P3	10,1% (56)	36,8% (204)	0,0% (0)	13,0% (72)	5,1% (28)	15,9% (88)	5,2% (29)	0,4% (2)	12,6% (70)	0,7% (4)	0,2% (1)	100% (554)
P4	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,0% (4)	16,3% (63)	43,7% (169)	0,0% (0)	0,0% (0)	30,0% (116)	2,3% (9)	6,7% (26)	100% (387)
TOTAL	4,9% (93)	10,8% (204)	0,5% (10)	26,4% (498)	11,5% (217)	15,7% (295)	12,7% (239)	0,6% (11)	9,9% (186)	5,5% (104)	1,4% (27)	100% (1884)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 1844,41$, $ddl = 30$, $1-p = >99,99\%$.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 1884 observations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S2_CP_Savoirs' contenant 1884 observations et définie par le filtrage suivant :

qui = 'E' et Période = "mai-juin" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X"

et phase Parmi "Compréhension consignes exercices ; compréhension exercices ; Lecture image ; sens compréhension global ; sens compréhension locale ; sens organisation texte ; texte déchiffrage ; ..."

Tableau 57 : Les savoirs dans les différentes phases d'apprentissage du lire-écrire en fin d'année

Ens/phase	Compréhension consignes exercices	compréhension exercices	sens compréhension global	sens compréhension locale	sens organisation texte	texte déchiffrage	Texte lecture E	Texte lecture oralisation	texte lecture élève	texte paratexte	TOTAL
P1	0,0% (0)	0,0% (0)	62,7% (37)	15,3% (9)	0,0% (0)	8,5% (5)	1,7% (1)	0,0% (0)	11,9% (7)	0,0% (0)	100% (59)
P2	4,8% (2)	0,0% (0)	26,2% (11)	26,2% (11)	7,1% (3)	16,7% (7)	2,4% (1)	0,0% (0)	16,7% (7)	0,0% (0)	100% (42)
P3	15,8% (9)	8,8% (5)	15,8% (9)	8,8% (5)	22,8% (13)	3,5% (2)	1,8% (1)	21,1% (12)	0,0% (0)	1,8% (1)	100% (57)
P4	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	15,4% (2)	15,4% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	30,8% (4)	0,0% (0)	38,5% (5)	100% (13)
TOTAL	6,4% (11)	2,9% (5)	33,3% (57)	15,8% (27)	10,5% (18)	8,2% (14)	1,8% (3)	9,4% (16)	8,2% (14)	3,5% (6)	100% (171)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 158,34$, $ddl = 27$, $1-p = >99,99\%$.

Attention, 30 (75.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 171 observations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S2_CP_Savoirs' contenant 171 observations et définie par le filtrage suivant :

qui = 'E' et Période = "mai-juin" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et Savoir lire-écrire = "X"

et phase Parmi "Compréhension consignes exercices ; compréhension exercices ; Lecture image ; sens compréhension global ; sens compréhension locale ; sens organisation texte ; texte déchiffrage ; ..."

Tableau 58 : Les savoirs « explicites » dans les différentes phases d'apprentissage du lire-écrire en fin d'année*Pourcentages en colonne*

Ens/phase	Compréhension consignes exercices	compréhension exercices	sens compréhension global	sens compréhension locale	sens organisation texte	texte déchiffrage	Texte lecture E	Texte lecture oralisation	texte lecture élève	texte paratexte	TOTAL
P1	0,0% (0)	0,0% (0)	62,8% (27)	33,3% (7)	0,0% (0)	22,2% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	46,2% (6)	0,0% (0)	30,9% (42)
P2	18,2% (2)	0,0% (0)	20,9% (9)	42,9% (9)	18,8% (3)	66,7% (6)	50,0% (1)	0,0% (0)	53,9% (7)	0,0% (0)	27,2% (37)
P3	81,8% (9)	100% (5)	16,3% (7)	19,1% (4)	68,8% (11)	11,1% (1)	50,0% (1)	76,9% (10)	0,0% (0)	33,3% (1)	36,0% (49)
P4	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	4,8% (1)	12,5% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	23,1% (3)	0,0% (0)	66,7% (2)	5,9% (8)
TOTAL	100% (11)	100% (5)	100% (43)	100% (21)	100% (16)	100% (9)	100% (2)	100% (13)	100% (13)	100% (3)	100% (136)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 115,81$, $ddl = 27$, $1-p = >99,99\%$.

Attention, 33 (82.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 136 observations. Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S2_CP_Savoirs_Expl' contenant 136 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "mai-juin" et Niveau = "CP" et Savoir lire-écrire = "X" et Explicite = "X" et phase Parmi "Compréhension consignes exercices ; compréhension exercices ; Lecture image ; sens compréhension global ; sens compréhension locale ; sens organisation texte ; texte déchiffrage ; ..."

Tableau 59 : Les savoirs « explicites » dans les différentes phases d'apprentissage du lire-écrire en fin d'année (Pourcentages en ligne)

Ens/phase	Compréhension consignes exercices	compréhension exercices	sens compréhension global	sens compréhension locale	sens organisation texte	texte déchiffrage	Texte lecture E	Texte lecture oralisation	texte lecture élève	texte paratexte	TOTAL
P1	0,0% (0)	0,0% (0)	64,3% (27)	16,7% (7)	0,0% (0)	4,8% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	14,3% (6)	0,0% (0)	100% (42)
P2	5,4% (2)	0,0% (0)	24,3% (9)	24,3% (9)	8,1% (3)	16,2% (6)	2,7% (1)	0,0% (0)	18,9% (7)	0,0% (0)	100% (37)
P3	18,4% (9)	10,2% (5)	14,3% (7)	8,2% (4)	22,5% (11)	2,0% (1)	2,0% (1)	20,4% (10)	0,0% (0)	2,0% (1)	100% (49)
P4	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,5% (1)	25,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	37,5% (3)	0,0% (0)	25,0% (2)	100% (8)
TOTAL	8,1% (11)	3,7% (5)	31,6% (43)	15,4% (21)	11,8% (16)	6,6% (9)	1,5% (2)	9,6% (13)	9,6% (13)	2,2% (3)	100% (136)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 115,81$, $ddl = 27$, $1-p = >99,99\%$.

Attention, 33 (82.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 136 observations. Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S2_CP_Savoirs_Expl' contenant 136 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "mai-juin" et Niveau = "CP" et Savoir lire-écrire = "X" et Explicite = "X" et phase Parmi "Compréhension consignes exercices ; compréhension exercices ; Lecture image ; sens compréhension global ; sens compréhension locale ; sens organisation texte ; texte déchiffrage ; ..."

Tableau 60 : L'apparition des obstacles dans les différentes phases des séances de début d'année

phase/Ens	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	TOTAL
code CGP	19,8% (16)	0,0% (0)	2,2% (1)	23,1% (15)	0,0% (0)	9,8% (8)	3,5% (1)	3,9% (2)	10,7% (43)
Code consignes exercices	0,0% (0)	16,7% (2)	8,9% (4)	6,2% (4)	0,0% (0)	8,5% (7)	3,5% (1)	7,8% (4)	5,5% (22)
code dictée	7,4% (6)	0,0% (0)	8,9% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,2% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,7% (11)
code décodage mots	25,9% (21)	0,0% (0)	6,7% (3)	10,8% (7)	0,0% (0)	6,1% (5)	13,8% (4)	0,0% (0)	10,0% (40)
code décodage syllabes	0,0% (0)	0,0% (0)	2,2% (1)	0,0% (0)	8,1% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,0% (4)
code encodage mots	14,8% (12)	16,7% (2)	4,4% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	11,0% (9)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,2% (25)
code encodage syllabes	0,0% (0)	0,0% (0)	42,2% (19)	0,0% (0)	0,0% (0)	8,5% (7)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,5% (26)
code exercices	0,0% (0)	8,3% (1)	0,0% (0)	3,1% (2)	0,0% (0)	12,2% (10)	0,0% (0)	3,9% (2)	3,7% (15)
code phono	2,5% (2)	50,0% (6)	8,9% (4)	56,9% (37)	0,0% (0)	13,4% (11)	31,0% (9)	2,0% (1)	17,4% (70)
code écriture graphème	0,0% (0)	0,0% (0)	6,7% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,7% (3)	17,2% (5)	0,0% (0)	2,7% (11)
Lecture image	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,4% (2)	3,7% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,2% (5)
Mots lecture élève	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	31,0% (9)	0,0% (0)	2,2% (9)
Rituels	0,0% (0)	8,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,3% (1)
sens compréhension global	1,2% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,3% (1)
sens compréhension locale	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	9,8% (5)	1,2% (5)
texte déchiffrage	13,6% (11)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	62,2% (23)	22,0% (18)	0,0% (0)	72,6% (37)	22,1% (89)
texte lecture élève	0,0% (0)	0,0% (0)	2,2% (1)	0,0% (0)	24,3% (9)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,5% (10)
texte paratexte	14,8% (12)	0,0% (0)	6,7% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,7% (15)
TOTAL	100% (81)	100% (12)	100% (45)	100% (65)	100% (37)	100% (82)	100% (29)	100% (51)	100% (402)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 835,74$, $ddl = 119$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 118 (81.9%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 402 observations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S1_CP_obstacles' contenant 402 observations et définie par le filtrage suivant :

qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et apparition obstacles = "X"

Tableau 61: Obstacles et élèves en difficulté, dans les différentes phases des séances de début d'année

phase/Ens	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	TOTAL
code CGP	19,8% (16)	0,0% (0)	2,2% (1)	23,1% (15)	0,0% (0)	9,8% (8)	3,5% (1)	3,9% (2)	10,7% (43)
Code consignes exercices	0,0% (0)	16,7% (2)	8,9% (4)	6,2% (4)	0,0% (0)	8,5% (7)	3,5% (1)	7,8% (4)	5,5% (22)
code dictée	7,4% (6)	0,0% (0)	8,9% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,2% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,7% (11)
code décodage mots	25,9% (21)	0,0% (0)	6,7% (3)	10,8% (7)	0,0% (0)	6,1% (5)	13,8% (4)	0,0% (0)	10,0% (40)
code décodage syllabes	0,0% (0)	0,0% (0)	2,2% (1)	0,0% (0)	8,1% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,0% (4)
code encodage mots	14,8% (12)	16,7% (2)	4,4% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	11,0% (9)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,2% (25)
code encodage syllabes	0,0% (0)	0,0% (0)	42,2% (19)	0,0% (0)	0,0% (0)	8,5% (7)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,5% (26)
code exercices	0,0% (0)	8,3% (1)	0,0% (0)	3,1% (2)	0,0% (0)	12,2% (10)	0,0% (0)	3,9% (2)	3,7% (15)
code phono	2,5% (2)	50,0% (6)	8,9% (4)	56,9% (37)	0,0% (0)	13,4% (11)	31,0% (9)	2,0% (1)	17,4% (70)
code écriture graphème	0,0% (0)	0,0% (0)	6,7% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,7% (3)	17,2% (5)	0,0% (0)	2,7% (11)
Lecture image	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,4% (2)	3,7% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,2% (5)
Mots lecture élève	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	31,0% (9)	0,0% (0)	2,2% (9)
sens compréhension global	1,2% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,3% (1)
sens compréhension locale	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	9,8% (5)	1,2% (5)
texte déchiffrage	13,6% (11)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	62,2% (23)	22,0% (18)	0,0% (0)	72,6% (37)	22,1% (89)
texte lecture élève	0,0% (0)	0,0% (0)	2,2% (1)	0,0% (0)	24,3% (9)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,5% (10)
texte paratexte	14,8% (12)	0,0% (0)	6,7% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,7% (15)
TOTAL	100% (81)	100% (11)	100% (45)	100% (65)	100% (37)	100% (82)	100% (29)	100% (51)	100% (401)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 803,05$, $ddl = 112$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 110 (80.9%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 402 observations.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'E_S1_CP_L-E_Obstacle_diff' contenant 402 observations et définie par le filtrage suivant : qui = 'E' et Période = "oct-nov" et Niveau = "CP" et apprentissage lire écrire = "X" et apparition obstacles = "X" sauf élève diff = "en difficulté"

Annexe 14 : Analyse de données textuelles : le rapport d'Alceste

Le rapport étant conséquent, il est fourni sur support numérique joint.

(voir les liens ci-dessous)

[Rapport Alceste de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation des séances de début d'année](#)

[Rapport Alceste de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation des séances de fin d'année](#)