

Comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture par l'analyse d'une activité de découverte de texte

Identifier des mots au cours préparatoire¹

François Simon

Cet article porte sur un exemple d'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture au cours préparatoire en France. Avec pour cadre théorique, les recherches les plus récentes concernant l'apprentissage de la lecture – notamment celles issues de la psychologie cognitive et du paradigme des processus interactifs contextualisés, l'auteur analyse l'action du maître et l'activité des élèves au cours d'une séquence de découverte de texte au cours préparatoire. Cette analyse débouche sur une formalisation explicite des procédures utilisées par les élèves pour l'identification des mots dans un extrait de texte. Ce travail de recherche constitue une entrée pour des travaux similaires qui auraient pour objectifs d'observer, d'analyser et de comprendre les activités-phases constitutives des pratiques d'enseignement de la lecture.

Introduction

Les recherches françaises qui se sont intéressées à la question des pratiques d'enseignement de la lecture sont principalement constituées de travaux issus de méthodologies à dominante quantitative fondées sur des questionnaires adressés aux praticiens (Duru-Bellat & Leroy-Audoine, 1990; Ministère de l'Éducation Nationale, 1999), de travaux articulant pratiques déclarées à partir de questionnaires et observations dans les classes (Bressoux, 1990; Fijalkow, É. & Fijalkow, J. 1994) ou de travaux monographiques et d'études de cas centrés sur l'analyse de l'activité d'enseignement de la lecture dans les classes (Goigoux, 2002; Simon, 1999, 2004). Des résultats des travaux de Duru-Bellat et Leroy-Audoine (1990) il faut retenir une partition des enseignants de cours préparatoire en deux catégories: les «experts» et les «animateurs». Selon ces auteurs, les enseignants appartenant à la première catégorie se distinguent par les prises d'appui sur un manuel pour l'apprentissage de la lecture et se montrent relativement «directifs» au cours de l'activité soit parce qu'ils démontrent, soit parce qu'ils insufflent un rythme ou un contenu soutenu à la tâche à réaliser. Dans l'exposé de ses résultats, Bressoux (1990) indique que «l'ancienneté du maître joue favorablement sur la pro-

gression des élèves, aussi bien en français qu'en mathématiques» (p. 20) et que, s'agissant d'analyser les caractéristiques de l'enseignement, par rapport aux méthodes syllabiques, toutes choses égales par ailleurs, les méthodes qualifiées de «phonologisantes» favorisent la progression des élèves de façon très significative, à la fois en français et en mathématiques. La recherche de É. Fijalkow et J. Fijalkow (1994) a pour objectif de réaliser un état des lieux dans le domaine du lire-écrire au cours préparatoire. Cette recherche aboutit, à partir de 1253 réponses à un questionnaire, à une répartition des enseignants de cours préparatoire en quatre catégories:

- Le groupe 1 rassemble des enseignants qualifiés de *traditionnels* et concerne des pratiques centrées sur la découverte des lettres et des syllabes, sur l'attachement à un manuel et aux indications qui s'y rattachent.
- Le groupe 2 est composé d'enseignants qualifiés de *novateurs* ayant pour objectif une centration de l'activité des élèves à la fois sur le décodage et sur la compréhension. La programmation est plus personnelle et se détache du seul recours au manuel. Les activités d'écriture à des fins de communication sont plus présentes que dans le groupe 1.
- Les groupes 3 et 4 sont pour les auteurs à rapprocher du groupe 1. Ils sont désignés par les chercheurs de *traditionnels-novateurs* au sens où s'ils présentent de nombreuses similitudes avec le groupe 1, ils s'en différencient en injectant dans leur démarche des éléments novateurs de façon beaucoup plus importante.

Sur le plan méthodologique, l'intérêt de la recherche de É. Fijalkow et J. Fijalkow réside dans le principe de validation opéré à partir d'observations directes dans les classes. Ainsi les deux chercheurs parviennent-ils à valider leurs hypothèses de départ en établissant des liens directs entre la représentation de l'acte de lire à l'origine de la répartition dans les différents groupes et les résultats de leur observation des pratiques dans les classes.

Les travaux de Goigoux (2002) s'inscrivent dans une approche au carrefour des sciences de l'éducation, de l'ergonomie et des didactiques disciplinaires. À partir de l'observation de la pratique d'une enseignante que Goigoux qualifie d'«expérimentée» parce qu'elle a la réputation d'être «une très bonne enseignante de cours préparatoire» (p. 126), le chercheur se donne pour objectif d'analyser l'activité d'enseignement de la lecture de cette enseignante, à partir de plusieurs séquences réparties dans l'année pour tenter d'établir ce qui fonde son expertise professionnelle. Des entretiens d'auto-confrontation avec l'enseignante ont pour but de mieux comprendre les intentions et les raisons de l'action observée. L'analyse de Goigoux établit les buts principaux de l'activité d'enseignement et permet de dresser un inventaire précis des actions et des opérations privilégiées par l'enseignante dans une activité de découverte de texte. Pour Goigoux, les fondements de l'expertise professionnelle de cette enseignante résident principalement dans «une très grande stabilité dans ses modes de traitement des erreurs des élèves selon l'importance qu'elle leur accorde au moment de l'année scolaire où celles-ci se produisent» (p. 130).

L'ensemble de ces travaux sur les pratiques d'enseignement de la lecture au cours préparatoire apparaît comme complémentaires. Si des recherches quantitatives à partir de questionnaires permettent d'établir les premières catégorisations et valider certaines hypothèses sur le lien entre les représentations de l'acte de lire et les pratiques observées (Fijalkow, E. & Fijalkow, J., 1994), des recherches à *grain plus fin* à partir de monographies et d'études de cas permettent d'affiner les analyses et d'approcher ce qui fonde l'expertise des enseignants de cours préparatoire. Ces travaux doivent permettre d'établir progressivement des configurations de pratiques (Bru, 1991), préalables indispensables à l'établissement de liens entre les actions constitutives des pratiques d'enseignement et l'entrée en activité par les élèves et leurs apprentissages (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004).

Notre recherche (Simon, 1999, 2004), qui participe d'une même préoccupation de comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture au cours préparatoire, apporte des éclairages complémentaires à l'analyse très fine déjà réalisée par Goigoux (2002). Nous partageons avec cet auteur l'idée qu'une analyse des processus d'enseignement de la lecture ne saurait faire l'économie d'une prise en compte des «contenus de savoir et (de) la nature de la médiation que le professeur organise entre les élèves et ces savoirs» (p. 127). L'originalité de notre travail de recherche réside dans la diversité des situations de découverte de textes que nous avons observées et analysées (dix séquences) et dans la référence à un modèle interactionniste écologique ou interactionniste subjectiviste (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997), celui des processus interactifs contextualisés (Altet, 1994a, 2003; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) pour analyser les situations d'enseignement de la lecture au cycle 2. Les travaux de Fabre (Fabre, 1997, 1999) nous ont également permis d'envisager l'activité de découverte de texte comme une activité de type «situation problème» et par là même de mieux expliciter son intérêt pour une analyse des processus d'enseignement-apprentissage.

Nos résultats vont dans le même sens que les analyses de Goigoux (2002, 2003) et apportent des éclairages complémentaires ou nouveaux sur la manière dont les enseignants organisent les séances de découverte de texte et assurent le guidage de l'activité cognitive des élèves dans les domaines de l'identification des mots et de la compréhension.

Cet article a pour objectif de montrer, à partir de l'analyse d'une séquence, comment un enseignant gère l'activité dite de «découverte d'un texte» sur le plan de l'identification des mots. Après avoir présenté le cadre théorique propre à l'apprentissage initial de la lecture et à l'analyse de l'activité d'enseignement, nous nous décrivons la méthodologie en présentant le corpus retenu et les outils que nous avons utilisés pour l'analyse. L'analyse se centre sur les interactions maître/élève(s) dans une activité de découverte de texte avec une focalisation sur les processus d'identification des mots.

Le point de vue est celui d'un didacticien du français et du chercheur en

sciences de l'éducation engagé dans des recherches visant à décrire et à comprendre les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture.

Cadre théorique

Le cadre théorique intègre des modèles issus principalement de recherches récentes dans le domaine de la psychologie cognitive pour l'apprentissage de la lecture et un modèle interactionniste subjectiviste, celui des processus interactifs contextualisés (Altet, 1994a), afféchant aux processus d'enseignement en situation.

Les modèles développementaux pour l'apprentissage de la lecture

Les modèles dits développementaux pour l'apprentissage de la lecture sont issus des modèles de reconnaissance des mots chez le lecteur expert, dits modèles à double voie (*dual route*, Coltheart, 1978). Selon ces modèles dits «à double voie», l'accès au lexique chez le lecteur expert se fait selon deux voies différentes:

- une voie directe (dite voie d'adressage) qui permet la récupération immédiate en mémoire à long terme dans un lexique mental du mot identifié. Cette voie directe repose sur le traitement d'un code orthographique intégré par le lecteur;
- une voie indirecte (dite voie d'assemblage) qui permet d'accéder à l'identification du mot par assemblage (mise en correspondance grapho-phonologique, fusion syllabique). Dans ce cas, un code phonologique pré-lexical permet d'assembler les lettres entre elles et les syllabes entre elles pour contacter un mot stocké en mémoire à long terme dans le lexique mental. Cette voie serait essentiellement utilisée par l'identification des mots rares.

Autre caractéristique des modèles à double voie: ils envisagent l'apprentissage de la lecture comme une suite de stades, de passages plus ou moins obligés pour l'acquisition des compétences de lecteur expert. Dans cette approche théorique, le passage d'un stade à un autre ne s'effectue que sous l'effet de l'enseignement et seulement si les compétences propres à un stade sont parfaitement maîtrisées. Ainsi Frith (1985), dans la description de son modèle, identifie trois étapes dans l'acquisition du savoir-lire: une étape logographique, une étape alphabétique et une étape orthographique.

Des modèles interactifs dans l'apprentissage de la lecture

Tous les chercheurs (Humphreys & Evett, 1985; McCusker, Hillinger & Bias, 1981) ne partagent pas la position selon laquelle le code grapho-phonologique serait limité à l'identification des mots rares et affirment qu'une conscience phonologique se met en place très tôt chez l'apprenti lecteur. Ainsi au modèle à

double voie qui limite l'activation phonologique à un rôle stratégique, lent, basé sur l'application de règles de mise en correspondance grapho-phonologique (Coltheart, 1978; Paap & Noel, 1991), certains chercheurs, s'inscrivant dans un modèle connexionniste, tentent de faire la preuve que l'activation phonologique correspond à un processus général rapide et automatique (Ecalte et Magnan, 2002; Perfetti & Bell, 1991). Ils précisent la nature de ces représentations lexicales dans la reconnaissance des mots:

Deux types de représentations phonologiques sont impliquées dans la reconnaissance des mots: les représentations sous lexicales qui sont des unités d'assemblage de nature visuo-orthographique et phonologique et des représentations lexicales qui correspondent à la forme visuelle, sémantique et phonologique des mots stockés en mémoire lexicale (p. 35-36).

Ce sont les expériences vécues par l'individu qui provoquent «l'émergence d'états globaux parmi des ensembles neuronaux résonnants» (Varela, 1989, p. 76). Le sens serait lié à des états particuliers de ces réseaux neuronaux (relations particulières entre neurones), états qui se retrouveraient identiques à eux-mêmes chaque fois que l'individu est confronté au même ensemble de stimuli. Cette théorie s'avère particulièrement féconde et pertinente lorsqu'il s'agit d'expliquer en le modélisant un système de lecture experte.

Le modèle à interactions restreintes de Perfetti

Perfetti (1989) propose une théorie générale rendant compte de la façon dont un enfant parvient à apprendre à lire. L'auteur définit tout d'abord l'acte lexique de la lecture de l'expert: «La lecture est un ensemble de processus permettant d'extraire la signification du texte. Cet ensemble inclut donc aussi bien l'identification des mots que la compréhension» (p.62). Son modèle à *interactions restreintes* (I. R.) est «un modèle composite qui combine deux aspects importants des principales théories de l'identification des mots: les interactions entre sources d'informations et les restrictions limitant ces interactions» (p. 62). Pour l'auteur, l'identification des mots est en effet interactive, au sens où de nombreuses sources d'informations sont intégrées en parallèle (lettres, phonèmes, mots). Les restrictions du modèle I.R. portent sur l'origine des sources d'informations impliquées dans l'identification des mots. La reconnaissance experte des mots serait indépendante du contexte. Les interactions n'interviennent qu'à l'intérieur de la structure donnée de la formation lexicale (lettres, phonèmes, mots). Ainsi, indique l'auteur, pour identifier le mot «crayon» dans la phrase «Jean n'avait rien pour écrire et il demanda au maître de lui prêter son crayon», le lecteur expert utilisera principalement les interconnexions entre lettres, mots et phonèmes pour identifier le mot hors prise d'appui de type syntaxico-contextuel. C'est ce qui fait dire à Perfetti que «la reconnaissance des mots est indépendante du contexte chez le lecteur accompli» (p. 64). Le contexte pour Perfetti ne sert qu'à valider les hypothèses de signification mais ne joue qu'un rôle marginal dans l'identification des mots.

Après avoir défini un modèle d'expertise en reconnaissance des mots, Perfetti propose une théorie qui rend compte de l'apprentissage de la lecture par un enfant. La particularité du modèle de Perfetti réside dans le passage d'un lexique fonctionnel à un lexique autonome pour atteindre l'expertise en lecture, le lexique autonome présentant les propriétés fondamentales correspondant au modèle I.R. tel que présenté ci-dessus. Le lexique fonctionnel possède la caractéristique d'être peu stable et peu précis. Ainsi un mot du lexique fonctionnel pourra être identifié correctement, mais cette identification demandera un effort. À d'autres moments, un mot du lexique fonctionnel ne sera pas identifié correctement pour des raisons diverses (contexte non présent, confusion avec d'autres mots...). Progressivement, l'enfant va passer d'un lexique fonctionnel à un lexique autonome. Les facteurs fondamentaux de l'acquisition du lexique sont l'augmentation du nombre de mots représentés et l'amélioration de la qualité des représentations. Pour Perfetti, deux principes conditionnent la qualité de la représentation lexicale: la précision et la redondance. Ce modèle a, selon nous, le mérite de préciser explicitement la place des connaissances phonologiques au stade de l'apprentissage et dans la lecture experte.

*Un modèle d'activation des niveaux orthographique et phonologique:
le modèle de Colé, Magnan et Grainger*

Colé, Magnan et Grainger (1999) proposent un modèle interactif d'activation du code phonologique en reconnaissance des mots écrits chez le lecteur expert. Pour ces derniers, l'identification d'un mot, chez un lecteur expert, s'effectue sur la base de l'activation de l'information orthographique et phonologique dans un système où les trois niveaux, celui des unités orthographiques infra-lexicales, celui des unités phonologiques infra-lexicales et celui des unités lexicales sont interconnectés. Le modèle de Colé, Magnan et Grainger (1999) rejoint en grande partie le modèle développé par Perfetti, notamment concernant l'existence de connaissances dans le domaine de la phonologie et de la reconnaissance de mots, connaissances qui s'acquièrent d'une part grâce à la pratique du langage parlé et d'autre part, sous l'effet de l'exposition à l'écrit dans l'environnement quotidien (famille et école). Le modèle proposé par Colé, Magnan et Grainger (1999) est un modèle bi-modal de reconnaissance de mots écrits lors de l'apprentissage de la lecture.

L'exposé de ces modèles pour l'apprentissage de la lecture doit nous aider à mieux identifier les problématiques sous-jacentes à l'apprentissage de la lecture et à son enseignement. Ils doivent nous permettre d'analyser plus finement les enjeux et les pratiques dans le domaine de la reconnaissance et de l'identification des mots. L'importance à accorder par exemple au contexte littéral ou paratextuel pour l'identification des mots est une question qui divise la communauté scientifique. Ainsi pour Goigoux (2001) qui s'inscrit dans un modèle interactif, «les phénomènes de «dépendance contextuelle», loin de préfigurer les difficultés des «mau-

vais lecteurs caractérisent tous les apprentis, même les plus habiles» (Goigoux, 2001, p. 79). Dès lors, cette procédure doit, selon lui, être encouragée, sollicitée par l'enseignant auprès de l'apprenti-lecteur.

En incitant les élèves à confronter les données textuelles aux données contextuelles, le maître de cycle 2 s'oppose à deux dérivés majeures: le «déchiffrage borné» (traitement du mot écrit sans traitement du contexte) et la «devinette sans contrôle» (traitement du contexte sans traitement du mot tel qu'il est écrit) (p. 77).

D'aucuns contestent cette position (Morais, 1994) et voient dans cette utilisation du contexte un obstacle à l'identification des mots susceptible d'enfermer l'élève dans un jeu de «devinette psycho-linguistique» (Goodman, 1967). Selon Morais (1994),

des travaux incontestables ont montré que l'utilisation plus importante du contexte par les mauvais lecteurs est une conséquence de leur infériorité au niveau du décodage. C'est parce que le décodage est insuffisant ou lent que la connaissance dérivée du contexte intervient pour permettre la reconnaissance du mot. Le contexte joue donc un rôle compensatoire (p. 175).

En référence à ces modèles pour l'apprentissage, il s'agit cependant aussi de comprendre ce que font les maîtres dans leur classe. Enseignent-ils en s'appuyant sur le contexte? Observe-t-on un jeu de devinette psycholinguistique? Plus généralement, comment enseignent-ils l'identification des mots?

Répondre à ces questions suppose de mener des recherches en classe et d'adopter des modèles intégrant le caractère interactif et contextualisé de l'enseignement/apprentissage. C'est à cette condition que la connaissance des pratiques enseignantes et leur catégorisation en configurations de pratiques (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) devraient à terme nous permettre d'émettre des hypothèses sur les effets produits sur les apprentissages des élèves.

Le modèle des processus interactifs contextualisés pour analyser l'activité d'enseignement

Pour analyser les processus d'enseignement-apprentissage, nous nous référons au paradigme des processus interactifs contextualisés (Altet, 1994a, 1994b) qui, dans une approche holistique, prend en compte les processus interactifs opératoires, les processus médiateurs sous-jacents et les processus situationnels. Ce paradigme des processus interactifs contextualisés s'inscrit dans un courant interactionniste subjectiviste (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997) et postule que les interactions dans l'enseignement-apprentissage sont fonctionnelles car elles permettent la réalisation des buts définis par l'enseignant.

Dans ce modèle, nous prenons appui sur des situations d'enseignement-apprentissage observées et enregistrées pour analyser les interactions pédagogiques sous divers angles:

- les fonctions des actes interactifs: les buts, actions et stratégies de l'enseignant, ses modes d'action, et les tâches et activités des élèves;
- les modes de communication;

- les opérations cognitives mises en œuvre par les acteurs dans le traitement de l'information, leurs modes cognitifs;
- la situation pédagogique construite, les stratégies, le scénario prévu et la gestion interactive, les facteurs situationnels.

L'examen des situations sous ces différents angles permet d'interroger à la fois les choix opérés par l'enseignant et les adaptations interpersonnelles enseignant-élèves en contexte. Considérant la situation d'enseignement-apprentissage comme centrale, nous cherchons à décrire et comprendre ce qui se joue dans des activités, toujours singulières.

Notre but est d'analyser des activités d'enseignement de la lecture articulant les différents pôles constitutifs d'une situation d'enseignement-apprentissage: le pôle «savoir», constitué ici par le savoir-faire que l'enseignant cherche à développer chez l'élève et le pôle «enseignant», relié au pôle «apprenant». Nous nous intéressons particulièrement à la communication et aux interactions pédagogiques par le biais de l'analyse des interactions maître – élève(s) et élève(s) – élève(s). Finalisées par le but de faire acquérir un savoir-faire de base, elles paraissent en effet déterminantes pour installer chez les élèves les compétences lectorales.

La découverte de texte comme activité contextualisée d'apprentissage de la lecture

Nous avons fait le choix d'observer une activité de découverte de texte, parce que cette activité peut être qualifiée d'«intégrée» (Goigoux, 2003, p. 1) et permettre d'observer l'ensemble des compétences nécessaires à l'acte lexique: compétences de décodage, de traitement syntaxique, de construction d'un modèle mental cohérent de la situation, de mobilisation des connaissances encyclopédiques, etc.

La situation de découverte de texte constitue une véritable situation problème que Fabre (1997, 1999) définit en rappelant l'étymologie du terme *problème* selon trois réseaux sémantiques: celui de l'initiative et du projet (*proballein: se jeter en avant*); celui de l'interposition ou de l'obstacle (*problema: ce qui est placé là devant, le bouclier*); enfin celui de la «saillance» ou du significatif (*problema: le promontoire, la saillie*). Selon Fabre (1997), le problème est une tâche difficile et complexe où plusieurs compétences sont en jeu et qui se distingue d'un exercice «ciblé».

La notion de situation problème est le fruit du remaniement d'un certain nombre d'idées de l'école nouvelle que nous pouvons appliquer à l'enseignement-apprentissage de la lecture en cours préparatoire:

- La situation problème reprend l'idée d'activité comme réponse à un besoin et comme activité productive. La situation problème relève ici de l'inter structuration «dans la mesure où le maître doit gérer les contraintes et les ressources de la situation, bref aider les élèves sans toutefois faire le travail à leur place» (p. 52)
- La conception d'un dispositif reliant problème et opération mentale est nécessaire pour qu'il y ait situation problème. «Le savoir doit être envisagé

comme un ensemble d'outils pour résoudre des problèmes. (...) Qu'est-ce qu'un problème en effet sinon le schème anticipateur de l'opération correspondante?» (p. 52)

- La situation problème rend nécessaire une restructuration de l'idée d'objectif. Ainsi «l'exigence d'opérationnalisation se déplace de l'objectif comportemental du behaviorisme à l'objectif exprimé en terme d'opération mentale» (p. 53). Il s'agit ici de s'intéresser à ce qui se passe dans la *boîte noire* pour apprendre et non plus aux *sorties* sous la forme de «comportements observables en fin de cycle» (p. 53).

La découverte première d'un texte constitue une situation complexe mobilisant l'ensemble des compétences en lecture, et ce faisant révélatrice de la représentation qu'a un maître de l'apprentissage de la lecture et de son enseignement.

Problématique

Plus généralement, les objectifs de présent travail de recherche sont les suivants: décrire les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire; rendre compte de la variabilité des pratiques et situer les points critiques dans cette variabilité; contribuer à une meilleure compréhension des situations de découverte de texte pour valider les outils descripteurs de ces mêmes situations.

Deux volets de questions ont servi de fil conducteur:

- Un premier volet avait pour objectif principal d'examiner la part des activités centrées sur le traitement de l'écrit et celle visant la compréhension. Il s'agit d'identifier clairement la nature de l'activité proposée et de la positionner au regard des modèles théoriques pour l'apprentissage de la lecture. Cette investigation concerne principalement la dimension linguistique, langagière et culturelle de l'apprentissage de la lecture qui apparaît dans le choix du texte, en particulier dans sa contextualisation.
- Un deuxième volet de questions consiste à mieux comprendre l'articulation entre les processus d'enseignement et l'activité des élèves. Il s'agissait ici de repérer toutes les données propres à la situation d'enseignement (les données issues de la planification, des conditions créées en situation, de la gestion des interactions par l'enseignant) et de tenter de les articuler à l'activité des élèves en centrant notre analyse sur les modes d'ajustement sur les plans pédagogique, cognitif et métacognitif.

Méthodologie: une étude de cas

Les séquences de découverte de texte donnent lieu à de fréquentes interactions maître-élève(s) dans des tâches spécifiques centrées sur l'identification des mots

par le biais de procédures orthographique (voie directe), graphophonologique (voie d'assemblage) ou de procédures analogiques (comparer des unités syllabiques, infra-syllabiques...) et la compréhension (des mots, des phrases, du texte). L'objectif est de tenter d'identifier les points sur lesquels les enseignants insistent ou consciemment ou inconsciemment occultés, ceci en rapport avec les théories récentes sur l'apprentissage de la lecture. Dans cette perspective, l'activité des élèves est interrogée, non pas en termes de produit au sens où nous tenterions de faire le rapport entre pratiques d'enseignement et performances des élèves, mais en termes de mise en activité dans tel ou tel domaine plutôt que tel autre, en termes de processus activés dans le domaine du traitement de l'écrit et dans celui de la compréhension. L'étude de cas met en évidence les activités proposées par l'enseignant, en particulier l'analyse des interactions maître-élève(s) permet:

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

Pour le recueil des données, après plusieurs observations exploratoires dans des classes de cours préparatoire (CP), nous en avons retenu dix pour une analyse plus approfondie. Ces dix observations constituent dix études de cas. Elles ont été réalisées dans neuf classes à section unique de cours préparatoire et dans une classe à cours double (CP/CE1). Ce choix se fonde sur trois plans:

- l'ancienneté au niveau du CP (7 enseignantes avaient de 14 à 28 années d'enseignement et 3 enseignantes entre deux et quatre années);
- le lieu d'exercice (écoles rurales, urbaines, semi-urbaines);
- les parcours professionnels (enseignante issue de l'Adaptation Intégration Scolaire (AIS), enseignantes impliquées dans l'accompagnement des professeurs des écoles stagiaires, etc.).

Les situations de découverte de texte ont été enregistrées (audio) et elles ont fait l'objet d'une transcription détaillée, d'un découpage en phases significatives et en épisodes, d'un report de codification à partir de nos outils d'analyse élaborés en référence à des approches théoriques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture (Chauveau, 1990, 1997, 2001 ; Ecalle et Magnan, 2002; Goigoux, 2001, 2002; Gombert *et al.*, 2000;) et dans le domaine de l'articulation entre processus d'enseignement et activité des élèves en référence aux travaux du réseau OPEN² (Altet, 2002, 2003; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004).

Les outils pour l'analyse

Pour l'analyse, nous avons utilisé les documents que l'enseignante nous a remis et qui concernent la séquence observée. Dans certains cas, il s'agit d'un simple renvoi à un guide du maître, dans d'autres, de préparations élaborées par l'enseignante ou encore de documents à destination des élèves.

Les séquences retranscrites par nos soins ont par la suite été découpées en phases et en épisodes qui constituent des unités significatives dans une séquence constituées par plusieurs échanges sur un sujet ou une action (Altet, 1994a, 1994b). Ces épisodes sont repérables par des entrées ou des fins marquées par des indicateurs verbaux, paralinguistiques ou gestuels.

Le découpage en phases a permis de repérer les polarisations sur les trois premiers axes (activité centrée sur une contextualisation du texte à lire, sur un traitement de l'écrit ou sur la compréhension des phrases, voire du texte). Chaque séquence a ainsi été découpée en un plus ou moins grand nombre de phases en fonction des activités initiées par l'enseignant. Les phases ont par la suite été découpées en épisodes de manière à analyser les activités portant sur l'identification d'un mot, sur la compréhension d'une phrase, sur le traitement d'indices morpho-syntaxiques spécifiques, etc. Nous avons complété cette analyse «didactique» liée à des savoirs récents sur l'apprentissage de la lecture par une analyse des interactions Maître-Elève(s) en repérant de manière systématique les modes d'ajustement sur les plans cognitif et pédagogique (Altet, 1994a, 1994b). Cette analyse nous a permis de décrire et de comprendre les processus de traitement des erreurs par l'enseignant et d'analyser les dispositifs mis en œuvre dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

La plupart des chercheurs et/ou didacticiens du français (Chauveau, 1997; Bous-sion, Schöttke & Tauveron, 1998a, 1998b; Devanne, Mauguin & Mesnil, 1996; Goigoux, 2003; Gombert *et al.*, 2000) font porter leur analyse sur les pôles «Identification et production de mots», «Compréhension de textes», «Production de textes» et «Acculturation».

Nous avons fait le choix de centrer notre analyse de l'activité «Découverte de texte» sur trois axes principaux (voir schéma 1):

- un axe «Mise en projet / contextualisation» ayant pour objet l'analyse de l'activité «Découverte du texte» sur la base d'une analyse des consignes de mise en activité, des procédés de «dévolution» du problème (Fabre, 1997, 1999);
- un axe «Traitement de l'écrit» qui regroupe les activités d'identification des mots et celles centrées sur la maîtrise des indices morpho-syntaxiques;
- un axe «Compréhension» qui englobe toutes les activités ayant pour objet l'activation des processus d'intégration et des processus d'élaboration avec pour finalité la construction de significations des phrases et du texte.

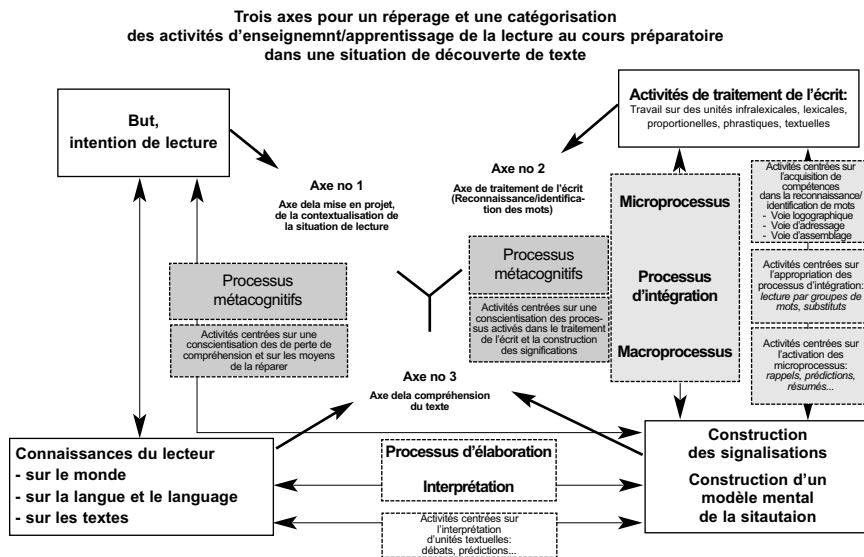
Pour chacun des axes, nous avons détaillé et spécifié les actions de l'enseignant et les activités de l'élève en essayant d'élaborer un document le plus exhaustif possible pour l'activité «Découverte d'un texte» (voir les annexes 1 et 2:

principales actions de l'enseignant dans le domaine du traitement de l'écrit – les activités de l'élève dans le domaine du traitement de l'écrit).

Pour définir les critères d'analyse, nous faisons référence à des recherches contemporaines en psychologie cognitive ou en psycho-linguistique dans le domaine de la compréhension en lecture (Denhière & Legros, 1983; Ecalle & Magnan, 2002, Giasson, 1996) et dans le domaine de l'apprentissage de la lecture (Eccalle & Magnan, 2002; Rieben & Perfetti, 1989).

La spécification de l'action de l'enseignant et celle de l'activité de l'élève ont ensuite fait l'objet d'un codage que nous avons reporté sur la retranscription de chacune des séquences observées. Ainsi l'axe n° 1 «Contextualisation/Mise en projet» comporte deux volets: un volet pour l'analyse de l'action du maître (codé AM 1) et un volet pour l'analyse de l'activité de l'élève (AE 1). Il en est de même pour l'axe n° 2 «traitement de l'écrit» (AM 2 et AE 2) (voir les annexes n° 1 et 2), pour l'axe n° 3 (AM 3 et AE 3) et pour l'axe n° 4 (AM 4 et AE 4) qui constitue un axe consacré aux modes d'ajustement Enseignant-Elève (Altet, 1994).

Schéma 1: Les trois axes pour l'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture



Limites de la recherche

Les limites de ce type de recherche tiennent avant tout au choix méthodologique réalisé qui, s'il favorise une analyse très fine des situations observées, ne permet pas d'établir des liens explicites entre les processus d'enseignement et les apprentissages réalisés par les élèves. Mais tel n'était pas l'objet de notre recherche qui se

veut avant tout une étude exploratoire, centrée sur un repérage des modèles sous-jacents pour l'enseignement-apprentissage de la lecture, sur un perfectionnement et une validation des outils d'analyse. Des observations en nombre plus important, à des périodes différentes de l'année pour un même enseignant, permettraient très certainement d'affiner les analyses produites. Ce travail se situe en amont de travaux de recherche à venir qui pourraient prendre appui sur les outils d'analyse ainsi élaborés et en partie validés.

Ci-après, nous présentons un exemple d'analyse de séquence didactique pour illustrer le problème de l'identification des mots lors de l'activité «découverte d'un texte».

Analyses

L'enseignante

Annie possède 17 ans d'ancienneté dans l'enseignement dont 14 ans en classe de cours préparatoire (CP). Lors de son parcours professionnel en classe de CP, le démarrage d'Annie s'est réalisé principalement en référence à un certain nombre de travaux des années 1970-1980 (Charmeux, 1975; Foucambert, 1976) qui centraient l'apprentissage autour de la problématique de la compréhension. Depuis une dizaine d'années, elle ne suit plus la progression définie par un manuel. Néanmoins les enfants possèdent le manuel «Paginaire»³ (Gérard, 1992) qui est utilisé comme un livre «ressources» dans lequel les enfants trouvent des textes très divers. La progression adoptée par Annie depuis le début de l'année est une progression qu'elle qualifie d'«intuitive» qui vise à introduire des textes en lien avec la vie de la classe (La rentrée, les prénoms des élèves de la classe, faire son portrait, le calendrier), en lien avec des opportunités («Prix des embouquineurs» sur la ville de B. qui amène les élèves à lire quatre albums de fiction). Les textes choisis sont donc d'une grande variété: textes à dominante descriptive, injonctive, narrative.

Présentation du texte à lire et de la séquence observée (découpage en phases)

Dans cette séquence, Annie amorce la découverte d'un album de fiction (N. & E. Gurney, 2002), «Le roi, les souris et le fromage»⁴. Le texte à lire, découpé en trois parties associées aux illustrations de l'album original, est le suivant:

Le roi, les souris et le fromage

- 1 – Au temps jadis, dans un pays très éloigné, vivait un roi.
- 2 – Il habitait un palais magnifique où il pouvait avoir tout ce qu'il aimait, et ce qu'il aimait le plus, c'était le fromage.
- 3 – Ses fabricants de fromage étaient les meilleurs de tout le pays.

La séquence observée a pu être découpée, après analyse, en trois phases principales:

Lors de la phase 1, consacrée à faire le lien avec une séquence précédente de découverte de la couverture de l'album *Le roi, les souris et le fromage* et à annoncer aux élèves le travail de la séquence du jour, Annie conclut cette phase par une consigne:

15 – M.: Bon alors, on fait comme d'habitude. On va regarder d'abord cette partie de texte. On observe et on cherche tout ce qu'on connaît...

Après une phase de lecture individuelle par les élèves (phase 2.1), une mise en commun (phases 2.2 et 2.3) a pour objet de centrer l'activité des élèves sur la reconnaissance et l'identification des mots⁵.

La phase 3 est consacrée principalement à un travail de compréhension et d'écriture de mots:

- en phase 3.1, les élèves doivent écrire sur l'ardoise des mots cachés dans le texte;
- en phase 3.2, les élèves doivent reconstituer le texte original en sélectionnant les bons extraits parmi des propositions multiples.

Le tableau qui suit présente ce découpage:

Tableau 1. *Découpage de la séquence 01 en phases*

SEQUENCE 01 – Annie (durée 45'): Le roi, les souris et le fromage (N.& E. Gurney)
Phase 1 (durée: 1') -Lien avec une séquence précédente réalisé par l'enseignante (la couverture de l'album «Le roi, les souris et le fromage» avait alors été présentée aux élèves) et annonce de la lecture du texte de cet album.
Phase 2 2.1/ Lecture individuelle par les élèves du texte écrit au tableau (durée: 2'); 2.2/ Restitution à l'enseignante avec focalisation sur les mots reconnus aisément globalement; (durée: 4') 2.3/ Recherche des mots inconnus ou «difficiles» à identifier par l'utilisation de diverses stratégies avec possibilité de prise d'appui sur les illustrations introduites en cours de séquence (durée: 12');
Phase 3 3.1/ Travail de compréhension conduit par l'enseignante (durée: 8'); 3.2/ Travail de compréhension individuel visant à faire retrouver le texte lu parmi des textes ressemblants (durée: 18').

La reconnaissance et l'identification des mots dans la séquence observée

Annie laisse les élèves parcourir l'extrait du texte *Le roi, les souris et le fromage*. La lecture est silencieuse pour certains, subvocalisée pour d'autres.

Cette lecture est le point de départ pour des activités de traitement de l'écrit centrées sur la reconnaissance et l'identification de mots lors des phases 2.2 et 2.3 de notre découpage.

Dans cette séquence 01, la reconnaissance/identification des mots est abordée comme une activité qui autorise l'activation de processus métacognitifs (voir schéma 1: processus métacognitifs sur l'axe 2) pour traiter l'écrit afin d'asseoir les capacités à prendre appui sur une diversité et une combinaison de procédures pour identifier les mots. C'est ainsi que des actions spécifiques orientées par l'enseignant vont favoriser l'implication des élèves dans des opérations centrées sur la reconnaissance/identification des mots par voie d'assemblage (voir annexe 1, AM. 212). Cette séquence, mise en œuvre par Annie, est caractérisée par un accompagnement explicite des processus d'assemblage grapho-phonologique. Cet accompagnement prend essentiellement appui sur une réaction aux erreurs de reconnaissance/identification des mots commises par les élèves.

Phase 2.2: les élèves sont invités à faire collectivement un inventaire des mots connus (des mots que les enfants ont déjà mémorisés). Sont ainsi reconnus des mots d'usage courant, tels les mots *il, un, dans*. D'autres mots a priori plus difficiles sont reconnus: les mots «*roi*» (une systématisation de l'étude du /wa/ est prévue dans le cadre de la séquence), «*il habitait un palais*», etc.

Lors de cette phase les enfants ne sont pas invités à communiquer leurs procédures de reconnaissance des mots, la phase s'achevant par ces mots: «*Bon on va arrêter. Ces mots vous les connaissez par cœur*» (42-M).

Phase 2.3: Annie oriente l'activité des élèves sur la reconnaissance et l'identification de mots jugés plus «difficiles». Les enfants sont invités à centrer leur attention sur une illustration présentant cinq personnages avec une toque de cuisinier sur la tête qui tendent des plateaux sur lesquels sont disposées des parts que l'on sait être du fromage, en lisant le texte.

42 – M: On va maintenant chercher les mots qu'on ne connaît pas... Bien maintenant on regarde les dessins et on cherche quels mots on pourrait trouver dans le texte...

L'enseignante établit ici un lien explicite entre les illustrations et le texte. Les illustrations para-textuelles devraient aider les élèves à anticiper des mots possibles. L'illustration est ici suggérée comme redondante du texte. Les enfants font alors des propositions de mots que l'enseignante va instruire tout au long du déroulement de cette phase 2.3. L'analyse des interactions maître-élève(s) a permis de classer les procédures utilisées selon plusieurs critères afférant au traitement de

l'écrit chez un apprenti-lecteur (voir annexe 1). C'est ainsi qu'ont pu être observées diverses procédures visant à faire reconnaître et identifier les mots. Parmi ces procédures, nous avons pu en repérer quatre:

1. prendre appui sur le contexte paratextuel ou syntaxico-sémantique pour faire identifier le mot (tableau 2, 3 et 4).
2. se centrer sur le découpage syllabique, opérer une conversion grapho-phonologique par voie d'assemblage (tableau 5).
3. combiner diverses procédures (tableau 6): rechercher des analogies avec des syllabes, des mots déjà connus; s'appuyer sur un indice sémantique; repérer les lettres du mot; prendre conscience de l'absence de correspondance grapho-phonologique à propos des indices morphologiques (les lettres «ps» du mot «temps»).
4. opérer une oralisation de synthèse de l'extrait pour favoriser l'intégration sémantique (voir schéma 1 et tableau 7).

Exemples de prises d'appui sur le contexte paratextuel ou syntaxico-sémantique

Tableau 2. L'identification d'un mot inconnu (le mot «fabricants» par recours à l'illustration et par recherche d'analogies éventuelles)

49 – M. Bien, sur le dessin on voit des messieurs qui portent du fromage... Qui sont ces gens-là? On lève le doigt...	
51 – M. Bien vous me dites que ce sont des cuisiniers. Je vais vous écrire le mot «cuisinier» au tableau et vous allez me dire si vous le trouvez dans le texte...	50 – 1él. des cuisiniers
53 – M. Est-ce qu'il y a ce mot-là dans le texte?	52 – 1 él. Le roi, il est en train de sentir le fromage. (<i>allusion à une autre illustration de l'album</i>)
55 – M. Vous êtes sûr?	54 – <i>Le regard des élèves fixe le texte.</i> Quelques élèves: «Non, non, non...»
57 – M. Vous avez raison. Il n'y est pas. Alors, il faut chercher un autre mot...	56 – El. Oui!

Dans l'exemple du tableau 2, Annie invite à prendre appui sur un contexte iconographique pour tenter de faire identifier le mot *fabricants*.

Pour invalider la proposition *des cuisiniers* faite par les élèves, Annie écrit le mot au tableau et fait vérifier la présence ou non de ce mot dans le texte. Les élèves proposent alors d'autres mots en rapport avec l'illustration: les mots *esclaves* (qui paraît plausible au vu de l'attitude des personnages dans l'illustration), *boulangers*, *souris* sont ainsi proposés. Annie, en bout de course, donne le mot *fabricants*, et demande aux élèves de le retrouver dans le texte (tableau 3). Les élèves vont alors rechercher ce mot en prenant appui sur une correspondance grapho-phonologique, sur la syllabe «fa». Les élèves se mettent alors à décomposer le mot pour tenter de le repérer en fonction de la correspondance entre la syllabe orale /fa/ et la syllabe écrite «fa». Cette mise en correspondance guide leur recherche dans le texte. Une fois le mot identifié, certains élèves vont le décoder intégralement.

Tableau 3. Utilisation d'une procédure grapho-phonologique pour identifier un mot.

<p>73 – M. Non, on n'voit pas de souris encore! Allez, je vous aide... puisque vous ne trouvez pas. Ce sont les fabricants de fromage...</p>	<p>74 – 1 él. Y'a pas de fabricants dans le texte.</p>
<p>75 – M. Allez! on va chercher où est le mot «fabricants»...</p>	<p>76 – 1 él. fa... fa... (allusion à la première syllabe entendue) 77 – Plusieurs élèves: Oh, ça y est, j'ai trouvé Oh! moi aussi, moi aussi... Fabricants, fa-bri-cants (épellation syllabique par certains élèves qui ont identifié le mot.</p>
<p>78 – M. fabricants de ... (montre le mot dans le texte)</p>	<p>79 – El. fromage</p>
<p>80 – M. Voilà... fabricants de fromage</p>	<p>81 – Plusieurs él. Ses fabricants de fromage</p>

Dans d'autres cas (tableau 4), l'enseignante associe une invitation à opérer une anticipation syntaxico-sémantique qu'un élève réalise et une épellation grapho-phonologique pour invalider la proposition d'un autre élève. L'enseignante valide alors la réponse en reformulant l'expression.

Tableau 4. Même procédure grapho-phonologique pour identifier le mot «éloigné» et oralisation de synthèse par un élève.

118 – M. reprend toute la phrase et dit: Au temps jadis dans un pays très... quoi?	
120 – M. Est-ce que c'est loin?	119 – 1 él. loin
	121 – 1 él. «é-loi...» (épellation syllabique, niveau grapho-phonologique)
	122 – un autre élève s'exclame: Éloigné! éloigné!
123 – M. éloigné...Dans un pays très	

Exemple de centration du guidage sur le découpage syllabique, une invitation à opérer une conversion grapho-phonologique par voie d'assemblage (tableau 5).

Tableau 5. L'exemple de la reconnaissance/identification du mot «jadis»

91 – M. Maintenant, on va essayer de lire ça... (M. montre le mot «jadis»). Ça, on est capable de le trouver seul... (M. désigne la syllabe «ja» dans le mot)	91 – 1 él. Au temps... (cherche à deviner la suite)
92 – M. Ma. tu as trouvé?	92 – Quelques él. Au temps ja... ja...
	93- Ma.: jour (s'appuie sur la première lettre uniquement)
94 – M. Ah, non! Cherche les sons et je suis sûr que tu vas trouver...	
96 – M. On prononce aussi le «s»	95 – 1 él. ja...di
98 – M. Est-ce que vous connaissez le sens de ce mot?	97 – Quelques élèves: jadis... au temps jadis...
100 – M. Vous n'avez jamais entendu cette expression? ça veut dire «autrefois»	99 – El. Non!
102 – M. Ah, non! on prononce le «s»	101 – Plusieurs él. Au temps jadis
104 – M. Alors quelqu'un va dire tout seul? J.?	103 – Plusieurs él. Au temps jadis...
	105 – J. Au temps jadis

<p>106 – M. Au temps jadis, ça veut dire autrefois... Au temps jadis, A.? M. Qui peut l'aider?</p> <p>111 – M. pays, le «y» se prononce comme un «i»... dans un pays (commentaire de type graphophonique)</p> <p>M. invite à poursuivre l'exploration de la phrase...</p> <p>114 – M. Ma?</p> <p>116 – M. B?</p>	<p>107 – A. dans un pa...</p> <p>108 – Quelques él. pa...i, pa...i</p> <p>109 – 1 él. pa...is</p> <p>110 – Autres él. pa...i, pa...i</p> <p>112 – 1 él. pays, pays!</p> <p>113 – 1 él. tous, tous...</p> <p>115 – Ma. è, è...</p> <p>117 – B. très</p>
--	--

Exemples de combinaisons de procédures (tableau 6): rechercher des analogies avec des syllabes, des mots déjà connus; s'appuyer sur un indice sémantique; repérer les lettres du mot; prendre conscience de l'absence de correspondance grapho-phonologique pour les indices morphologiques (les lettres «ps» du mot «temps»).

Tableau 6. Invitation par l'enseignante à opérer plusieurs repérages (analogiques, sémantiques, grapho-phonologiques).

<p>82 – M. Bon, maintenant, je vais vous aider à lire les mots difficiles... On va commencer par le début de l'histoire... Ce mot-là?</p> <p>84 – M. désigne le mot «temps» et dit: Ce mot-là, vous l'avez déjà rencontré dans un autre mot que je vais mettre au tableau... (M. écrit le mot «printemps» au tableau). (critère graphique et phonique)</p> <p>85 – M. C'est une saison (connaissance du monde ou sémantique)</p>	<p>83 – El. Au, au... <i>El. explore le mot et cherche à le reconnaître...</i></p> <p>86 – El. Oh! printemps! temps, temps!</p>
--	---

87 – M. Bien, ça c'est le mot «temps». On épelle le mot «temps»	88 – Tous les él.: t-e-m-p-s
89 – M. Est-ce qu'on entend le «p» et le «s»? (phonique)	90 – Plusieurs él. Non...

Exemple pour opérer une oralisation de synthèse de l'extrait pour favoriser l'intégration sémantique (voir schéma 1 et tableau 7).

Tableau 7. Exemple d'oralisation de synthèse par un élève (J.)

125 – M. Alors quelqu'un va me lire ce bout de texte...la partie noire... (allusion à ce paragraphe qui est écrit en noir sur l'affiche support). Qui veut bien? J.?	126 – J. Autrefois (Rires des autres élèves)
127 – M. Au...	128 – J. Au temps... jadis... dans un...pays...très loin...
129 – M. Non! Qui va l'aider?	130 – Plusieurs él. très éloigné, très éloigné (sans faire la liaison).
131 – M. très éloigné... alors, on va ajouter quoi ici? (M. marque la liaison au tableau).	132 – El. une liaison...
<i>M. montre la suite... et marque également la liaison entre «vivait» et «un».</i>	133 – El. vivait un roi» (avec marquage de la liaison).

Remarquons que l'oralisation des unités lues apparaît fréquemment lors des temps de découverte de texte que nous avons observés. Cette oralisation peut s'effectuer à la demande de l'enseignant:

- *sur des mots*, lorsque l'attention se focalise sur la reconnaissance/identification des mots. Les tableaux qui précèdent fournissent maints exemples de ces déchiffrages oralisés qui accompagnent l'activité de reconnaissance/identification et qui permettent à l'enseignant d'évaluer les propositions des élèves;
- *sur des groupes de mots, des phrases voire des textes*, pour réaliser la synthèse oralisée de ce qui vient d'être lu. Dans ce cas, il semble que la fonction de cette

oralisation soit de favoriser l'intégration sémantique de ce qui vient d'être lu. Même si des erreurs peuvent de nouveau surgir (voir J. 128), elles sont vite réglées par l'enseignant (129 et 130) de manière à privilégier la compréhension des unités ainsi oralisées.

Conclusion

L'analyse de cette séquence fait apparaître que l'enseignante organise et gère le travail collectif de traitement des mots en favorisant:

- une centration sur les mots à reconnaître et à identifier; L'enseignante sollicite l'activation de procédures multiples (recherche d'analogies, mise en correspondance grapho-phonologique, prises d'appui sur un contexte iconographique ou syntaxique... pour faire identifier les mots;
- les interactions maître-élève(s) et élève(s)-élève(s).

L'identification des mots constitue de véritables micro-problèmes (Fabre, 1997, 1999) que les élèves sont invités à résoudre au sein d'une activité plus générale constituée par la lecture d'un extrait de l'album *Le roi, les souris et le fromage*. Pour résoudre ces micro-problèmes d'identification des mots, les élèves recourent à des procédures multiples, variées et parfois articulées entre elles. L'activité «découverte de texte» induit ici une démarche d'émissions d'hypothèses et de vérification de ces mêmes hypothèses parce que l'enseignante s'applique à «gérer les contraintes et les ressources de la situation», c'est-à-dire à accompagner les élèves dans leurs procédures «sans toutefois faire le travail à leur place.» (Fabre, 1997, p. 52). La prise d'appui sur un contexte iconographique ou syntaxico-sémantique apparaît pour l'identification de certains mots (exemples: «fabricants», «éloigné»). Cette identification par adressage est associée au recours à une validation par une procédure de décodage grapho-phonologique après recherche dans le texte. Les erreurs, lorsqu'elles apparaissent, sont renvoyées aux autres élèves (exemple: «loin» pour «éloigné») et c'est une procédure grapho-phonologique qui va permettre d'identifier le mot. Les modalités de traitement de l'erreur sur cette activité de découverte de texte sont caractéristiques des modes d'ajustement maître-élève(s) sur le plan cognitif (Altet, 1994a, 1994b).

L'enseignante favorise également des combinaisons de procédures en sollicitant des recherches d'analogies avec des syllabes, des mots déjà connus, en communiquant des indices sémantiques, en favorisant le repérage des lettres du mot, la prise de conscience de l'absence de correspondance grapho-phonologique pour les indices morphologiques (les lettres «ps» du mot «temps»). La pratique d'Annie au cours de l'activité de découverte de texte n'a rien de la devinette et semble s'inscrire dans un modèle interactif de l'apprentissage de la lecture au sens où l'identification des mots emprunte plusieurs voies procédurales possibles (Chauveau, 1990). L'identification des mots est en effet reliée à une recherche de sens et intègre le contexte littéral et paratextuel. L'activité que nous avons dési-

gnée sous le terme *d'oralisation de synthèse* (Simon, 2004) apparaît également comme une activité prototypique de cette articulation entre une activité centrée sur l'identification des mots (par voie d'assemblage, par voie d'adressage, par recours aux analogies) et une activité d'intégration sémantique. Ainsi, dans une autre séquence que nous avons analysée, le découpage en phases fait apparaître cette alternance entre des temps centrés sur la reconnaissance/identification des mots et des temps d'oralisation de synthèse qui en quelque sorte constituent les marqueurs d'une centration sur le sens de l'énoncé lu.

L'activité de découverte de texte constitue une situation complexe, problématique (Fabre, 1997, 1999) qui permet aux élèves de réinvestir et de développer leurs compétences en matière de reconnaissance/identification des mots et de compréhension des textes. Elle semble également favoriser la mobilisation et le développement des habiletés méta-cognitives (voir schéma 1) pour asseoir et fixer les procédures efficaces pour identifier les mots et comprendre les textes. L'analyse des pratiques des enseignants lors de cette *activité-phare* constitue donc une base non négligeable pour décrire et comprendre l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. Cette analyse doit permettre d'articuler des données issues des recherches les plus récentes sur l'apprentissage de la lecture et des données issues de recherches sur l'enseignement. La séquence comme celle que nous venons d'analyser fait apparaître toute la complexité de ce type de situation. La pratique de l'enseignante apparaît comme une réponse singulière à des problématiques générales de centration sur tel ou tel domaine de compétences en lien avec l'apprentissage de la lecture, de régulation des interactions en situation (ajustements cognitifs au moyen d'un mode de traitement des erreurs, de reformulations). Cette activité montre que l'enseignant se trouve aux prises avec toute une série de contraintes liées:

- aux objectifs qu'il définit pour la séquence et qu'il doit articuler: des objectifs centrés sur la maîtrise du décodage et d'autres centrés sur le développement de compétences dans le domaine de la compréhension des textes,
- à la gestion des interactions en situation qui le conduisent à ajuster ses réponses aux réponses des élèves,
- à la conception qu'il se fait de la lecture et de son apprentissage (liée à son histoire, sa formation, l'environnement, ses prises de position).

C'est en gérant au mieux l'ensemble de ces contraintes, que l'enseignant de CP se positionne, fait des choix, invente des réponses singulières qui déterminent probablement l'apprentissage des élèves. La compréhension des pratiques ne saurait faire l'économie des analyses fondées sur des observations méthodiques et minutieuses d'activités complexes de lecture.

En conclusion, l'activité découverte de texte apparaît comme une activité fondamentale à analyser car susceptible d'apporter des éclairages sur les pratiques professionnelles de l'enseignant de CP relativement à l'enseignement de la lecture.

Des points importants feront l'objet d'un approfondissement de nos investigations:

- le dosage entre les temps de découverte de texte et les activités centrées sur le traitement de l'écrit ou sur la compréhension des mots, des phrases du texte;
- le traitement de l'erreur au cours de cette activité découverte de texte. Quelles sont les erreurs qui font l'objet d'un traitement spécifique? De quelle nature est ce traitement de l'erreur?
- La part dévolue aux oralisations de synthèse au cours de l'activité *découverte de texte*. Apparaissent-elles de manière systématique? Quelle en est la fonction véritable? Comment l'enseignant gère-t-il ces temps d'oralisation de synthèse? Comment l'enseignant intègre-t-il ces oralisations de synthèse dans un processus d'évaluation des savoirs de l'élève?

Notes

- 1 Le cours préparatoire constitue en France la première année de l'école dite élémentaire et fait suite à l'école maternelle. Il s'agit en fait de la première année de l'école obligatoire. Les enfants y accèdent généralement l'année de leurs six ans. Cette classe est rattachée au cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2) qui comprend trois niveaux de classe: la grande section de maternelle, le cours préparatoire (CP) et le cours élémentaire 1ère année (CE1).
- 2 Le réseau Observation des pratiques enseignantes (Open) rassemble des équipes de recherche françaises (Cren/Université de Nantes, Cref/Université Paris X Nanterre, Créfi/Université Toulouse II) qui travaillent sur les pratiques enseignantes en accordant une large place à l'observation de ces pratiques dans une perspective pluridisciplinaire, convoquant à la fois les sciences de l'Éducation, les didactiques des disciplines, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, l'ergonomie.
- 3 Paru aux éditions Hachette
- 4 Un album de la littérature enfantine, éditions *L'école des loisirs*.
- 5 Nous avons ici retenu la définition proposée par l'Observatoire National de la lecture qui fait la distinction entre reconnaissance (activation de la forme – qui peut être soit phonologique, soit orthographique) et identification (appréhension du sens). (O.N.L., 1998, p. 47).

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994a). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: P.U.F.
- Altet, M. (1994b). *Comment interagissent enseignant et élèves en classe. Note de synthèse. Revue française de pédagogie, 107*, 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. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 10*, 31-44.
- BouSSION, J., Schöttke, M., Tauveron, C. (1998a). *Lecture, écriture et culture au CP*. Paris: Hachette Education.
- BouSSION, J., Schöttke, M., Tauveron, C. (1998b). *Apprendre à lire. Bâtir une culture au CP. Une année de lectures*. Paris: Hachette Education.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de C.P.? *Revue française de pédagogie, 93*, 17-26.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie, 148*, 75-87.

- Bru, M., (1991). *Ecrire pour apprendre à lire ; Références pour une pédagogie de la langue écrite au cycle des apprentissages*. Toulouse : E.U.S.
- Charmeux, E. (1975). *La lecture à l'école*. Paris: Cédic.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur; Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.
- Chauveau, G. (Éd.) (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur; Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1990). Les processus interactifs dans le savoir lire de base. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 23-30.
- Colé, P., Magnan, A. & Grainger, J. (1999). Syllable-sized units in visual words recognition: Evidence from skilled and beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 20, 507-532.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Éd.), *Strategies of information processes* (pp. 151-216). Londres: Academic Press.
- Denhière, G. & Legros, D. (1983). Comprendre un texte: construire quoi? Avec quoi? Comment?. *Revue Française de Pédagogie*, 65, 19-29.
- Devanne, B., Mauguin, L. & Mesnil, P. (1996). *Conduire un cours préparatoire – Lire, écrire: des apprentissages culturels* (tome 3). Paris: Colin.
- Duru-Bellat, M. & Leroy-Audoin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP, Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de Pédagogie*, 93, 5-16.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture, Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: A. Colin.
- Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques: le cas de la situation-problème. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 49-58.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF.
- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP: état des lieux. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 63-79.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris: OCDL – Sermap.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marschall & M. Coltheart (Éd.), *Surface dyslexia* (pp. 310-330). London: Erlbaum.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie; Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles: De Boeck.
- Gérard, M. (1992); *Paginaire, CP – Manuel de lecture CP*. Paris: Hachette.
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture* (2ème édition). Paris – Bruxelles: De Boeck Université.
- Goigoux, R. (2001). De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture. In G. Chauveau (Éd.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 72-88). Paris: Retz.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134
- Goigoux, R. (2003). *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, Paris, 4-5 décembre 2003, Accès: <http://www.auvergne.iufm.fr/ER/rgoigoux>.
- Gombert, J. E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Nathan.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic game. *Journal of the reading specialist*, 6, 126-135.
- Gurney, N. & E. (2002). *Le roi, les souris et le fromage*. Paris: École des loisirs, Lutin poche.
- Humphreys, G. W. & Evett, L. J. (1985). Are there independent lexical and non lexical routes in word processing? An evaluation of the dual-route theory of reading. *Behavioral and Brain Sciences*, 8, 689-740.

- McCusker, L. X., Hillinger, M. L. & Bias, R. G. (1981). Phonological recoding and reading. *Psychological Bulletin*, 89, 217-245.
- Ministère de l'Éducation Nationale – Direction de la Programmation et du Développement (sous la responsabilité de Michèle Thauvel-Richard) (1999). *L'enseignement de la lecture au CP et au CE1* (Les dossiers, 106). Paris: M.E.N.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris: C.N.D.P., Editions Odile Jacob.
- Paap, K. R. & Noel, R. W. (1991). Dual-route models of print to sound: Still a good horse race. *Psychological Research*, 53, 13-24.
- Perfetti, C. A. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Éd.), *L'apprenti lecteur* (pp. 61-82). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Perfetti, C. A. & Bell, L. C. (1991). Phonemic activation during the first 40 ms of word identification: Evidence from backward masking. *Journal of Memory and Language*, 30, 473-485.
- Rieben, L. & Perfetti, C. A. (Éd.) (1989). *L'apprenti lecteur – Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.
- Simon, F. (1999). *Choix d'une «méthode de lecture» en cours préparatoire et pratiques d'enseignement-apprentissage: cohérences et décalages*. Mémoire de DEA, Université de Nantes.
- Simon, F. (2004). *Les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire: positionnement des activités de compréhension et de traitement de l'écrit – Interactions entre processus d'enseignement et activité des élèves dans une situation de découverte de texte*. Thèse de doctorat soutenue publiquement le 17 décembre 2004, Université de Nantes, U.F.R. Sciences et Langages.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives – Tendances et perspectives*. Paris: Le Seuil.

Mots clés: apprentissage de la lecture au cours préparatoire, découverte de texte, analyse des pratiques enseignantes, méthodologie de l'observation, identification des mots

Zum Verständnis der angewandten Techniken beim Leseunterricht anhand einer Analysierung eines ausgewählten Schriftstückes Identifizieren von Wörtern au cours préparatoire (1. Primarklasse)

Zusammenfassung

In diesem Artikel interessiert sich der Autor hauptsächlich für die Leselernmethode in dem cours préparatoire (1. Primarklasse). In der Theorie beziehen sich die neusten Nachforschungen auf die Lehrmethode des Erstlesens – hauptsächlich auf die Nachforschungen aus der kognitiven Psychologie – sowie auf Paradigma von interaktiven Prozessen. François Simon analysiert die Vorgehensweise der Lehrkörper und die Mitarbeit der Schüler während einer Schulstunde au cours préparatoire, in der gemeinsam ein Text entschlüsselt wird.

Diese Analyse führt zu einer ausdrücklichen Formalisierung der Verfahren, die von den Schülern zur Identifizierung der Wörter eines Textauszuges benutzt werden.

Diese Forschungsarbeiten ermöglichen den Zugang für ähnliche Arbeiten mit dem gleichen Ziel; die Aktivitäten zu beobachten, zu analysieren und zu verstehen, grundlegende Leitsterne für den praktischen Leseunterricht.

Schlagerworte: Unterrichten des Lesens au cours préparatoire (Vorschule), Entdeckung eines Schriftstückes, Analyse der Vorgehensweise der Lehrkörper, Methodik der Beobachtung, Identifizierung der Wörter.

Capire le pratiche d'insegnamento della lettura attraverso l'analisi di una attività di scoperta del testo. Indentificare le parole nel Cours Préparatoire (prescolastico).

Riassunto

Questo articolo verte su di un esempio di pratica d'insegnamento della lettura nel corso propedeutico in Francia. Avendo come sfondo teorico le ricerche più recenti riguardanti l'apprendimento della lettura – in particolar modo in psicologia cognitiva e nel paradigma dei processi interattivi contestualizzati – l'autore analizza l'azione del maestro e l'attività degli allievi durante una fase di scoperta del testo. Questa analisi dà luogo a una formalizzazione esplicita delle procedure utilizzate dagli allievi per identificare delle parole in un passaggio del testo. Questo lavoro di ricerca costituisce un'introduzione a lavori analoghi che avrebbero come obiettivo d'osservare, analizzare e capire le attività costitutive delle pratiche di insegnamento della lettura.

Parole chiave: Apprendimento della lettura, scoperta del testo, analisi di pratiche d'insegnamento, metodologia dell'osservazione, identificazione delle parole.

Understanding the Practices of Teaching Reading through Analyzing Discovering Text activities: Word Identification in «Cours Préparatoire»

Summary

This article concerns the teaching reading method in Cours Préparatoire. The author relates to the most recent results in research on learning to read, particularly those from cognitive psychology, and refers to the paradigm of interactive and contextualized processes. The empirical work is an analysis of teacher's action and children's activities during a lesson on discovering a text. It leads to an explicit formalization of the processes which the students use in order to identify words in an extract of a text. This research offers access to the understanding of similar works which have the same goals, namely the observation, analysis and understanding of the main activities which constitute the practices of teaching reading.

Key words: teaching reading, Cours Préparatoire, teaching methods, discovering text, observation methods, word identification

Annexe no 1: Exemple d'outil pour l'analyse de l'action maître

Axe 2: principales actions de l'enseignant dans le domaine du traitement de l'écrit

Axe n° 2:

Traitement de l'écrit – Code AM.2

L'enseignant:

AM.2.1 / centre le travail de traitement de l'écrit sur la reconnaissance/identification des mots:

AM.211 / *Reconnaissance/identification des mots par la voie directe (dite voie d'adressage)* (mots supposés être déjà mémorisés)

AM.211/01 – fait référence aux contextes dans lesquels ces mots ont déjà été rencontrés (utilisation ou non de référentiels...);

AM.211/02 – utilise, fait utiliser ou non un métalangage (par exemple « photographier le mot »), d'un code pour aider à la reconnaissance ou à l'identification des unités faisant l'objet d'un travail spécifique;

AM.211/ 03 – invite ou non à verbaliser la stratégie de reconnaissance/identification d'un mot;

AM.211/04 – procède à une gestion des erreurs de reconnaissance/identification par voie supposée être celle d'adressage.

AM.212 / *Reconnaissance/identification des mots par la voie indirecte (dite voie d'assemblage)*

AM.212/01 – aide au repérage des unités faisant l'objet d'une focalisation explicite: soulignement, encadrement...;

AM.212/02 – Utilise ou non un métalangage (« costume » d'un phonème par exemple), d'un code pour aider à l'identification des unités faisant l'objet d'un travail spécifique;

AM.212/03 – accompagne/guide la désignation des lettres, des graphèmes, des syllabes (ex. nommer les lettres, les syllabes, compter les syllabes...);

AM.212/04 – accompagne/guide la conversion graphophonologique (ex. « an » fait /ā/ dans ce mot), du classement des mots sur un plan grapho-phonologique.

AM.212/05 – accompagne/guide la segmentation graphémique et/ou syllabique e (tableau -> /t/ + /a/ -> /ta/ - /b/ + /l/ + /o/ (graphème « eau ») -> /blo/;

AM.212/06 – accompagne/guide l'assemblage grapho-phonologique (Exemple: éléphant -> /él/ /lé/ /fā/;

AM.212/07 – accompagne/guide une recherche d'analogies avec des lettres, des graphèmes, des phonèmes, des syllabes, des mots déjà rencontrés (exemple: mar-di / mar-ché);

AM.212/08 – procède à une gestion des erreurs de reconnaissance/identification par la voie dite d'assemblage.

AM.2.2 / favorise le recours à des anticipations syntaxico-sémantiques pour identifier un mot:

AM.221 – émission d'hypothèses et vérification au sein du contexte phrastique:

AM.221-01 – invite à émettre une hypothèse par anticipation;

AM.221-02 – invite à vérifier cette hypothèse.

AM.2.3 / centre l'attention des élèves sur des indices morphosyntaxiques (morphologie flexionnelle ou dérivationnelle, ponctuation...) et verbalise (ou fait verbaliser) la fonction de ces indices.

AM.231 – centre l'attention des élèves sur des indices morphologiques (morphologie flexionnelle -> genre et nombre; morphologie dérivationnelle -> préfixe, suffixe...) pour leur permettre d'identifier un mot;

AM.232 – centre l'attention des élèves sur des indices morpho-syntaxiques (signes de ponctuation, majuscules...; type et forme des phrases) pour leur permettre d'identifier et de comprendre une phrase, un texte.

AM.2.4 / favorise ou non le recours à une combinaison de plusieurs des procédures précédentes et fait verbaliser ces procédures (par exemple: combinaison d'une procédure de déchiffrement partiel et d'une procédure d'anticipation) pour reconnaître/identifier un mot inconnu.

AM.2.5 / invite à lire silencieusement le texte.

AM.2.6 / invite à oraliser ou à lire à haute voix le texte.

Annexe n°2: Exemple d'outil pour l'analyse de l'activité de l'élève

Axe 2: principales activités de l'élève dans le domaine du traitement de l'écrit

Axe n° 2:

Traitement de l'écrit – Code AE.2

L'élève:

AE.2.1 / reconnaît/identifie des mots:

AE.211 / *Reconnaissance/identification des mots par la voie directe (dite voie d'adressage)* (mots supposés être déjà mémorisés).

AE.211/01 – fait référence aux contextes dans lesquels ces mots ont déjà été rencontrés (utilisation ou non de référentiels...);

AE.211/02 – utilise ou non un métalangage (« photographier le mot » par exemple), un code pour reconnaître/identifier les mots. Verbalise ou non ce métalangage ou ce code;

AE.211/ 03 – verbalise sa stratégie de reconnaissance/identification d'un mot;

A.212 / *Reconnaissance/identification des mots par la voie indirecte (dite voie d'assemblage)*

AE.212/01 – participe au repérage des unités faisant l'objet d'une focalisation explicite: soulignement, encadrement...;

AE.212/02 – utilise un métalangage (« costume » d'un phonème par exemple), un code pour aider à l'identification des unités faisant l'objet d'un travail spécifique;

AE.212/03 – désigne les lettres de l'alphabet en les nommant;

AE.212/04 – opère des conversions graphophonologiques (ex. « an » fait /B/ dans ce mot), classe des mots sur le plan graphophonologique;

AE.212/05 – opère des segmentations graphémiques et/ou syllabiques (tableau -> /t/ + /a/ -> /ta/ - /b/ + /l/ + /o/ (graphème « eau ») -> /blo/;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AE.2.5 / lit silencieusement le texte.

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