

**ARTICULER COMPRÉHENSION EN LECTURE ET
TRAVAIL DU CODE AU CP
Rôle des interactions enseignante/élèves
dans différents modes de regroupement d'élèves**

Nicole Audoin-Latourte
Université de Lorraine – IUFM
LISEC (ÉA 2310)

Le présent article s'appuie sur une étude de cas, qui s'interroge sur les interactions langagières d'une enseignante avec des élèves de CP en difficulté avec l'écrit, selon les situations dans lesquelles elle enseigne. Je présenterai d'abord mes choix de recueil de données et leurs appuis théoriques, autour de moments de classe où l'enseignante s'efforce d'articuler le travail du code écrit à celui de la compréhension en lecture, dans des contextes de travail différents qui peuvent faire varier ses aides interactionnelles aux élèves en difficulté. J'analyserai alors une situation de lecture d'album dans trois modes de regroupement différents, pour discerner quels types de groupes et de contextes permettent à l'enseignante de croiser les aides interactionnelles dont elle dispose, pour générer une dynamique d'apprentissage du savoir-lire interactif des élèves.

1. CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTE DES ANALYSES PRÉSENTÉES

1. 1. Analyse de l'activité enseignante par l'étude de cas

Le langage verbal enseignant qui retient notre attention ici n'est qu'un aspect de l'activité enseignante, à situer dans son contexte et sa temporalité. La monographie permet de contextualiser les gestes langagiers enseignants dans l'arrière plan professionnel scolaire où ils surviennent, avec les gestes paraverbaux qui les accompagnent. Pour écrire cette monographie, je me suis appuyée sur des enregistrements vidéo de séances de lecture au CP et sur les outils de l'enseignante comme son cahier journal. Mais la monographie n'est qu'une démarche de recueil de données empiriques et multimodales pour offrir au chercheur un terrain d'investigation du problème soulevé. Celui qui motivait mon étude de cas était de comprendre quelles conditions du travail enseignant peuvent catalyser les aides à la difficulté des élèves (Talbot, 2005), dans les apprentissages initiaux et complexes du langage écrit.

1. 2. Choisir une enseignante selon le cadre théorique de l'étude de cas

La quête d'un terrain de recherche était orientée par mes hypothèses, adossées à certains concepts en pédagogie et en didactique de la lecture, dans l'aide aux apprentissages de l'écrit.

Ainsi, concernant l'aide pédagogique à la difficulté scolaire, je me suis référée aux théories de la spécificité (Rivière, 2012) et de la qualité des interactions didactiques entre enseignant et élèves (Altet, 1994), des interactions qui peuvent être gérées différemment selon les choix psychopédagogiques de l'enseignant, et selon les modes de regroupement des élèves et les contextes de travail dans lesquels ils évoluent. Je supposais qu'un enseignant pouvait davantage interagir avec ses élèves pour les faire avancer en « zone proximale de développement » (Vygostki, 1985) quand ceux-ci étaient en petit groupe, mais aussi que l'hétérogénéité d'un groupe était un stimulant du dialogue didactique et des savoirs qui pouvaient être abordés en classe (Bressoux, 2002).

En enseignement initial de la lecture, je suis partie d'une des difficultés majeures constatées par de nombreux didacticiens, à savoir la complexité de l'articulation des savoirs et procédures pluriels du savoir-lire (Chauveau, 2007), entre traitement du code écrit et traitement de ses finalités langagières et sémantiques. Cette difficulté est décuplée pour l'apprenti lecteur de CP qui n'a pas encore automatisé les processus de décodage et de reconnaissance rapide de mots (Fayol et Morais 2004) et qui détient une faible culture des écrits.

Aussi me suis-je mise en quête d'enseignants, d'une part qui auraient un CP, d'autre part qui travailleraient dans des zones d'éducation prioritaire, et enfin qui auraient le souci de travailler cette articulation des apprentissages du code à ceux de la culture et de la compréhension des écrits.

Lors de mes visites effectuées dans les classes, je gardais à l'esprit un autre appui théorique quant à l'aide en lecture : celui des conduites de séquences didactiques *interactives*, recensées par Goigoux (1998) chez les enseignants de CP,

et croisant sept modalités d'aides apportées en interaction, parmi lesquelles Goigoux distingue celles portant sur les « processus de haut niveau » (Goigoux, 1998 : 151) :

– *les aides à la mobilisation des connaissances, linguistiques et encyclopédiques*, recouvrent les incitations enseignantes auprès des élèves pour solliciter leurs connaissances extérieures au texte lu, à savoir celles sur la langue : lexicale possible, syntaxe, énonciation, mais aussi morphologie et phonologie, capacités linguistiques acquises implicitement en langage oral ; quant aux connaissances encyclopédiques, il s'agit des connaissances sur le monde auquel le texte fait référence pour signifier et qui aident à se représenter mentalement ce que le texte veut évoquer (Fayol, 2004) ;

– *les aides à la mobilisation des connaissances textuelles* permettent à l'élève de solliciter ses savoirs sur la structure et la forme des textes selon leurs fonctions, pour se créer des attentes de lecteur et des schémas d'élaboration sémantique ;

– *le recours aux anticipations au sein du contexte phrastique* sollicite les capacités linguistiques et sémantiques de déduction à partir d'un morceau de phrase décodé que le maître engage à compléter ; si elle est employée seule, cette aide peut être critiquée comme une « devinette sans contrôle » (Chauveau, 2007), elle n'est pas une stratégie de lecture à proprement parler (Morais *in* Jaffré, 1994) ; mais associée aux autres aides, comme celles qui suivent et qui portent sur le décodage, elle est un réel appui interactif pour l'apprenti lecteur.

Ces trois premières modalités d'aide sont orientées vers la compréhension, la quête de sens étant un stimulus en lecture. Mais on ne peut parler de lecture sans une identification exacte des données graphiques du texte et des mots. Les deux modalités suivantes aident à cette tâche :

– *la facilitation de la reconnaissance visuelle des mots* sollicite la mise en mémoire de mots déjà vus, déjà travaillés, et s'appuie sur l'analyse visuelle graphique pour travailler la reconnaissance visuelle directe des mots ou voie d'adressage (Gombert *et al.*, 2000) ;

– *les aides au déchiffrement* sollicitent les différentes procédures d'assemblage ou d'accès indirect aux mots écrits (Gombert *et al.*, 2000), par segmentation syllabique, *correspondance* graphèmes/phonèmes, synthèse ou combinatoire, analogies entre parties de mots ; elles passent par un pointage des composants graphiques du mot et un traitement verbalisant le rapport oralexographique.

Les deux dernières aides portent sur l'articulation et le contrôle des procédures, – *la combinaison de plusieurs des procédures* précédentes, par exemple quand les attentes et anticipations servent de béquilles au déchiffrement difficile de mots nouveaux ;

– *le recours à des procédures de contrôle et de vérification*, par exemple quand l'enseignant encourage l'élève à vérifier la validité de sa proposition en recourant aux procédures qu'il n'a pas utilisées (contrôle de la perte de sens en décodage en sollicitant les procédures de haut niveau ou contrôle de l'approximation de lecture en sollicitant le déchiffrement rigoureux).

C'est avec ces critères d'observation que je me suis mise en quête d'enseignants de CP soucieux d'une didactique interactive de l'écrit, soucieux d'ajuster leur langage enseignant à la parole des élèves et à leurs représentations et capacités. Restait à observer les effets des modes de regroupement des élèves sur les aides apportées : c'est cette hypothèse qui m'a amenée à choisir une enseignante que

je pourrais voir à l'œuvre dans différentes modalités de travail, dans sa pratique habituelle libre, sans commande particulière de ma part, pour être au plus près d'observations du travail enseignant dans son contexte ordinaire.

1. 3. Le contexte scolaire où les données ont été recueillies

Une école de RSS (Réseau Réussite Scolaire), qui expérimentait un dispositif d'aide aux élèves en difficulté au cycle 2, m'a offert le cadre d'étude recherché : l'école organisait divers modes de regroupements des élèves ; chaque enseignant avait sa classe l'après-midi, mais le matin chacun se voyait attribuer un « groupe de besoin » interclasses. Ces groupes interclasses ont été constitués en début d'année (avant mon arrivée) d'après des évaluations d'entrée au CP construites par l'équipe de cycle 2, portant, en lecture, sur des capacités phonologiques, de discrimination visuelle, sur la connaissance du principe alphabétique, sur la connaissance des textes, des écrits et sur des capacités d'écoute et de restitution de textes lus. Les groupes rassemblent des profils d'élèves cognitivement proches dans ces capacités en lecture ; ils peuvent changer à chaque période scolaire où de nouvelles évaluations ont lieu. Je parlerai donc de groupes homogènes pour ces groupes interclasses, même si l'on sait combien peuvent être différents deux enfants qui rencontrent une difficulté a priori similaire dans ses manifestations. Quoi qu'il en soit, ces groupes interclasses sont de fait plus homogènes que les groupes classe. Il faut préciser que l'équipe de cycle avait décidé de privilégier le travail du code dans ces groupes interclasses, en suivant le manuel de lecture de l'école *Gafi le fantôme* ; cela permettait une harmonisation des objets enseignés et facilitait l'exploitation des apprentissages sur le code quand les enseignants retrouvaient les élèves de leur classe.

Des visites de classes et de groupes interclasses m'ont permis de repérer une enseignante dont l'expérience, reconnue par ses collègues dans l'école, l'amenait à se voir attribuer des élèves en grande difficulté avec l'écrit dans deux types de regroupement et deux contextes de travail différents :

– le matin elle avait un groupe de huit élèves, homogène dans le cumul des difficultés importantes en lecture, tant dans les capacités de décodage que dans la culture des écrits ;

– l'après-midi, elle avait une classe peu nombreuse (quinze élèves) parce que très hétérogène : des élèves primo-arrivants au CP qui n'ont donc pas été familiarisés avec l'écrit en maternelle, ou en grandes difficultés dans l'écrit, des élèves étrangers, et cinq bons élèves.

Dans sa classe cette enseignante lit des albums à ses élèves depuis le début de l'année et les a lancés ensuite dans un projet d'écriture d'une histoire inventée, à partir des lectures en réseau.

Dans le groupe interclasses, on trouve des aides plus marquées à la reconnaissance visuelle des mots et au déchiffrage par traitements graphophonologiques ; certaines sont spécifiques aux groupes en dispositif interclasses, comme des appuis matériels permettant une verbalisation des éléments graphiques à traiter (texte sous fiche plastifiée pour pointer ou entourer lettres et syllabes, ou ardoise à côté où l'enseignante écrit les propositions d'élèves pour entraîner leurs capacités analogiques, classeur de référents graphophonologiques ou

de mots appris). D'autres aides sont communes aux deux modes de regroupement des élèves : texte agrandi, sur lequel l'enseignante et les élèves pointent des éléments du code qu'ils abordent, ce qui aide à verbaliser le rapport oralo-graphique.

Quant au travail de la compréhension, plus fréquent en contexte de classe, on retrouve des situations didactiques que l'on peut rencontrer en maternelle, concernant l'élaboration de sens en lecture à partir de textes entendus-lus (Brigaudiot-Goigoux, 1998) : motivation de la lecture pour créer une attente de lecteur, lecture magistrale expressive, sollicitation des connaissances des élèves (sur d'autres écrits connus, sur le monde), appui paraverbal sur des images, demande de reformulation, de rappel de récit, de définition lexicale ou d'explication.

Mais puisque ce sont les objectifs d'articulation du travail du code et du sens qui m'intéressent ici, j'ai sélectionné dans l'un et l'autre mode de regroupement (interclasses et classe) des situations d'enseignement qui ont pour but de solliciter et de coordonner les deux types de savoirs et de savoir-faire, ce que Goigoux (1998) nomme des « situations didactiques interactives ».

L'enseignante observée avait cette conduite interactive quand elle découvrait un titre d'ouvrage ou un texte qu'on a besoin de lire pour les activités de sa classe de l'après-midi, également quand elle découvrait un nouveau texte du manuel de lecture dans le groupe interclasses de difficulté du matin. Peu satisfaite des « lectures-découvertes » sur le manuel en groupe interclasses, l'enseignante s'est mise à proposer, à partir du mois d'avril, d'autres supports de lecture, pour développer la culture des livres chez ces élèves peu familiers de l'écrit, et ce bien que le travail du code soit prioritaire dans ce groupe. Ce sont ces propositions de séances d'après albums qui alimentent mon étude de cas. Pour analyser le fonctionnement des aides enseignantes dans ces situations filmées puis transcrites, j'ai utilisé un critère d'observation des interactions enseignante/élèves qui puisse être signe d'apprentissage chez les élèves et qu'il convient de préciser maintenant.

1. 4. Le critère d'analyse choisi : la dynamique interactionnelle d'apprentissage

Puisque j'analyse les interactions langagières enseignante/élèves en situation d'enseignement de la lecture, je les ai découpées en séquences, chacune portant sur une composante enseignée du savoir-lire ; chaque séquence peut être ensuite décomposée en échanges, tels que les définit Kerbrat-Orrecchioni (1990), composés d'au moins deux interventions (souvent question / réponse), délimités eux-aussi par une unité thématique, ouverte par le premier locuteur et refermée par un dernier locuteur. Dans ces interactions, l'identification du locuteur qui ouvre l'échange retient plus particulièrement mon attention : ainsi les interventions de l'enseignante sont repérées dans les transcriptions par M et par les caractères gras qui les transcrivent, pour les distinguer de celles des élèves ; ce repérage me permet de voir qui, d'elle ou des élèves, ouvre certains échanges sur une composante du savoir-lire, et avec quelle alternance et quelle dynamique des prises de parole.

Avec la notion de « dynamique des interactions » M. Altet (2008) désigne les « ajustements » permanents de l'enseignant, pour gérer les imprévus et les tensions de toute situation d'enseignement en classe, entre les différentes logiques en jeu

(pédagogique, de communication, didactique, épistémique). La dynamique interactive est la conséquence de l' « habileté pédagogique » de l'enseignant (p. 52) :

Sa médiation, ses ajustements, ses relances favorisent par un subtil dosage l'implication des élèves et mettent en place une dynamique interactive collective qui dirige les explications des élèves vers la conceptualisation attendue.

Les élèves de début d'école élémentaire, encore peu habitués au dialogue didactique, ont besoin d'être dirigés dans les interactions ; néanmoins, selon les situations de classe mises en place au CP, on peut constater des variations du taux de prise de parole des élèves par rapport à celle de l'enseignante, et de l'adéquation de ces prises de parole aux objectifs d'apprentissage assignés à la séance de classe. Ces variations de dynamique interactionnelle peuvent donc être un indicateur de l'efficacité du dialogue didactique et de l'apprentissage de l'objet enseigné.

Altet (1994) distingue aussi, selon les choix pédagogiques des enseignants, des interactions qu'elle découpe en unités pédagogiques appelées « épisodes », qui peuvent être inducteurs, adaptateurs ou médiateurs selon la place qu'y tient l'enseignant. Dans ce troisième cas, « des épisodes médiateurs », l'enseignant n'initie pas les échanges mais exploite les initiatives des élèves. La notion de médiation adoptée par Altet, pour qualifier la nature des interactions pédagogiques qui se tiennent alors, se rapproche de la conception vygotskienne de l'échafaudage, qui s'appuie sur les initiatives d'élèves pour les faire avancer dans leurs apprentissages. Dans cette conception du développement, c'est dans l'interaction langagière avec l'adulte que l'élève peut passer de compétences interpsychiques, qu'il ne peut faire qu'aidé par autrui, à des compétences intrapsychiques d'un apprentissage construit. Quand l'élève aborde lui-même et verbalise un savoir ou une procédure de traitement de l'écrit, que l'enseignant valide ou exploite et poursuit, il se montre en activité cognitive et en marche vers un apprentissage effectif intrapsychique. Aussi avons-nous choisi de parler, dans notre étude de cas, de « dynamique interactionnelle d'apprentissage » dans ces moments où les interactions ne sont plus animées par « des actes directeurs enseignants » (Altet, 1994), mais où les échanges sur des composantes du savoir-lire sont initiés par les élèves, poursuivis par eux et/ou exploités par l'enseignante. Sachant que « le professionnel ne peut voir, immédiatement, les effets de ses actions » (Altet, 2008 : 11), mais qu'il est toujours amené à s'adapter aux propos et activités de ses élèves en situation, cette « dynamique interactionnelle » est le critère d'appréciation du praticien sur l'efficacité du déroulement de sa séance, au cœur de l'action. Nous ne trahissons donc pas la logique de l'activité enseignante in situ en choisissant tout échange, sur une composante du savoir-lire, initié par un élève comme signe d'apprentissage de cet élève en classe, et donc comme critère d'évaluation de l'efficacité des interactions d'aide enseignantes observées en amont de cette initiative d'élève. Nous remontons alors dans la chaîne des interactions pour voir quels schèmes enseignants ont enclenché cette dynamique interactionnelle chez les élèves et quels paramètres favorisent leur usage.

2. OBSERVATION DES AIDES ENSEIGNANTES ARTICULANT CODE ET SENS DANS UNE SITUATION DIDACTIQUE INTERACTIVE DE LECTURE D'ALBUM

L'étude de cas permet d'observer les aides interactionnelles enseignantes, en décodage-compréhension d'album, selon que les élèves en difficulté sont dans trois types de groupes différents.

Situation 1 : en groupe classe, sur le titre et la couverture de l'album *On a volé Jeannot Lapin*¹.

Situation 2 : en groupe interclasses, de huit élèves pour la lecture magistrale des premières pages de *Le cadeau de Noël de Gaston Grippemine*², scindé en 2 (groupes de quatre élèves) pour le décodage d'une nouvelle page de l'album.

Situation 3 : en contexte de projet de classe, en groupe de cinq élèves en difficulté, pour lecture du titre et d'une page de l'album BD : *Monsieur Blaireau et Madame Renarde*³.

2. 1. Situation 1 : découverte d'album en groupe classe hétérogène

Précisons le contexte : l'enseignante a constitué un réseau de lectures d'histoires de jeunes animaux ignorant les lois de la chaîne alimentaire ; aux lectures fictionnelles s'associent des lectures documentaires alimentant les séances de « découverte du vivant ». Le groupe classe est en activités langagières avec les albums, lus par l'enseignante, et ne décode lui-même généralement que les titres ou de courts extraits des livres quand l'enseignante les présente.

L'hétérogénéité du groupe classe offre deux possibles intéressants pour les aides interactionnelles :

– l'enseignante s'adresse aux élèves de manière personnalisée pour encourager leurs initiatives : elle enjoint les bons élèves à une lecture silencieuse, elle encourage les élèves en difficulté de décodage à formuler leurs hypothèses de sens ; elle sollicite la culture des textes lus en réseau quand elle perçoit qu'une initiative élève s'en inspire implicitement, puis elle confronte les hypothèses aux éléments de code trouvés par les petits décodeurs, puis aux ajustements des meilleurs décodeurs ;

– elle exploite les apports des bons élèves, apports linguistiques et métagraphiques ou culturels et sémantiques, qui lui permettent de croiser les stratégies sur le code et celles sur le sens. Dans l'exemple ci-dessous, Éléonore⁴, une bonne élève, fait une remarque spontanée sur une graphie du titre lu du nouvel album, *On a volé Jeannot Lapin*. Elle donne à l'enseignante l'occasion de rappeler les lectures faites et de relancer la demande d'hypothèses qui était en cours

Éléonore : eh ben Jeannot Lapin eh ben c'est son prénom Lapin parce que y a des majuscules

1. Claude Boujon, 1997, *L'école des loisirs*.

2. John Burningham, 1998, *Père Castor Flammarion*.

3. Brigitte Luciani et Ève Tharlet, 2006, *Dargaud*.

4. Tous les prénoms utilisés dans les transcriptions sont fictifs.

M : (*signe d'acquiescement de la tête*) tiens donc c'est comme *Petit Renard perdu* ça y a des majuscules alors qui vient entourer les majuscules ? Tiens Viens me les entourer les majuscules Voilà Donc y a quelqu'un qui s'appelle ↗⁵ Jeannot Lapin c'est un ↗ prénom.

Les hypothèses de sens investissent spontanément la culture des albums et des documentaires lus. La dynamique interactionnelle émane certes des bons élèves (110, 114, 120 ci-dessous), mais, avec les reformulations enseignantes, elle entraîne des interventions d'élèves en difficulté (comme Joey) qui apprennent ainsi à tisser des liens entre le décodé, son évocation sémantique et des hypothèses déduites de la culture de classe. En voici un exemple :

- 110. E : il veut peut-être le garder
- 111. M : il veut peut-être le garder pour lui tout seul et pour en faire quoi ?
- 112. Laurine : pour que le renard il dise que c'est son ami il l'emmène chez lui
- 113. M : alors un renard qui vole un lapin pour ↗ que le renard pour que le lapin soit son ami
- 114. Étienne : oh non
- 115. M : non pourquoi ? Oui ↗ (*en interrogeant Étienne qui lève le doigt*)
- 116. Étienne : je crois pas
- 117. M : un renard ne peut pas être l'ami d'un lapin ?
- 118. Joey : si
- 119. Éléonore : un renard peut être ça peut être un l'ami d'un renard dans une histoire
- 120. Laurine : on l'a vu dans *Loulou* même si c'était un loup on l'a vu dans *Loulou* c'était un ami
- 121. M : qui était amis dans *Loulou* ?
- 122. Joey : eh le lapin ↗
- 123. M (*en se tournant vers Joey*)
- 124. Joey : le lapin ↘
- 125. M : le lapin et ↗
- 126. E : le loup
- 127. M : donc dans les histoires (*en se tournant vers Joey qui prend la parole*)
- 128. Joey⁶ : on peut les retrouver amis

L'intérêt du groupe hétérogène est de croiser les prises de parole élèves (Bressoux, 2002) et les savoirs qui s'y énoncent, mais il n'est enclencheur de dynamique interactionnelle que si l'enseignante veille, comme ici, à répartir et valoriser la parole des élèves.

5. Ce signe ↗ indique une intonation montante qui ne soit pas une question, celui-ci : ↘ une intonation descendante.

6. L'élève Joey est intéressant à observer parce qu'il est dans les deux autres situations. Celle-ci se déroulait mi mars, la suivante le 8 avril et la troisième le 29 avril, alors que le projet d'écriture de la classe est lancé.

2. 2. Situation 2 : lecture d'album en groupe interclasses

La situation est inhabituelle : pour la première fois avec le groupe interclasses de huit élèves qui travaille prioritairement le code, l'enseignante a choisi de pratiquer une activité de lecture d'album et de poursuivre des objectifs de compréhension en lecture. La séance se déroule en trois temps :

- découverte de l'album pour tout le groupe, lecture magistrale des trois premières pages ;
- présentation d'une fiche de travail à réaliser en autonomie ;
- décodage de la suite de l'album avec un sous-groupe de quatre élèves (les autres travaillant sur la fiche).

Les première et troisième étapes donnent lieu à des interactions de nature et d'intensité différentes que je me propose d'analyser.

2. 2. 1. La découverte de l'album : une situation génératrice de dynamique interactionnelle

L'enseignante a d'abord montré la couverture en couleur du livre *Le cadeau de Noël de Gaston Grippemine*, qu'elle présente à tout le groupe rassemblé par terre devant elle pour mieux voir le livre (comme dans les autres modes de regroupement). La découverte de la couverture de l'album a visé la construction de savoirs culturels sur les supports et textes d'album (termes de titre, auteur, couverture, album, histoire) et la capacité à se créer un premier horizon d'attente d'après l'observation de la couverture. L'enseignante lit ensuite les trois premières pages, demande un rappel de récit, puis montre les illustrations. J'observe des initiatives d'élève ne répondant pas aux consignes enseignantes, ou ne recourant pas à l'usage de modalisateurs (comme « peut-être ») pour distinguer reformulation du texte ou hypothèses personnelles ; elles montrent le peu d'habitude de ces élèves pour ces activités de construction de sens. Elles permettent en revanche à l'enseignante de partir de leurs représentations.

Ainsi les élèves formulent des remarques inattendues (285), qui permettent à l'enseignante d'apporter un commentaire culturel (286) : ici sur la fonction des histoires, que visiblement Bertrand ignore, dérangé qu'il est par l'imaginaire fictionnel de l'album de littérature.

285. Bertrand : en fait, n'importe quoi, en fait les rennes en fait ça va pas au lit

286. M : c'est une histoire on a le droit de raconter ça

287. E : mais ça existe pas

288. E : ben oui

289. M : ça existe que dans les livres comme ça c'est une histoire

On doit cette clarification à l'initiative d'un élève. Le fait se renouvelle à plusieurs reprises, quand l'enseignante montre les images ou lit les premières pages, ce qui amène les élèves à confronter leurs premières observations et le texte lu-entendu.

Dans l'extrait qui suit, alors que l'enseignante redit les données de la situation racontée, ce sont deux élèves (268, 275) qui initient l'énoncé du problème de l'histoire ; ils se souviennent, grâce à la couverture que la maîtresse a placée sous leurs yeux pendant sa lecture, de ce que montre l'image : un Père Noël à cheval sur

un renne portant un seul cadeau ; une information qui entre en contradiction avec le texte lu (tous les cadeaux de Noël ont été livrés)

- 267. M : c'est ce que j'ai lu « ils venaient de livrer leur cadeau à tous les enfants du monde et ils étaient très très fatigués »
- 268. E : alors pourquoi y a un cadeau là ?
- 272. M : alors comme dit Paola il a TOUT livré
(...)
- 274. M : il a tout donné
- 275. E : peut-être il reste des cadeaux

Cette contradiction (entre ce qui est dit et ce qui est), à l'origine de nombreuses situations de récits, constitue un réel problème de compréhension (Brigaudiot, 1998), pour des élèves peu familiers des structures narratives fictionnelles comme ici, mais aussi en général pour des enfants de 6 ans qui n'ont pas encore construit cognitivement « la théorie de l'esprit » (Leslie, 1987). Ce n'est que de 5 à 7 ans que les enfants parviennent à concevoir que ce qu'ils savent eux n'est pas forcément connu d'autrui, que l'état mental et cognitif d'un individu est différent de celui d'un autre ; sans cette étape de développement cognitif, l'entrée dans les usages de l'écrit reste délicate puisque l'écrit est « communication en l'absence » (Danon Boileau *in* Brigaudiot-Goigoux, 1998) : absence de l'émetteur et de la situation d'émission quand on lit, absence du destinataire (qui ne connaîtra pas le contexte d'émission) quand on écrit. Brigaudiot (1998) précise d'ailleurs que les apprentissages progressifs de l'écrit en maternelle stimulent la construction de la « théorie de l'esprit », en confrontant les enfants à des situations de production de messages écrits à l'intention de personnes absentes, ou à des situations de lecture d'histoires qui présentent des pièges tendus et des croyances de personnages qui se trouvent contredites. Aussi, dans cet album, il faut saisir que le Père Noël croit avoir livré tous les cadeaux, c'est ce que dit le texte lu, mais que c'est une fausse croyance, ce qui est d'autant plus difficile à admettre pour les enfants chez des personnages mythiques omniscients comme le Père Noël ! Les initiatives d'élèves en 268 et 275 manifestent cette construction progressive de l'idée d'une fausse croyance, puisqu'en 268 l'élève émet une objection : « alors pourquoi y a un cadeau là ? », le déterminant « un » entrant en contradiction avec le « tout » de la phrase lue juste avant, et en 275 l'élève réitère le doute avec l'hypothèse d'un « peut-être » et l'emploi du verbe « il reste ». Les élèves n'emploient pas encore pour autant le verbe « croire » pour dire que le Père Noël « croit » avoir tout livré, c'est le travail ultérieur de reformulation enseignante qui parachève cette construction de la théorie de l'esprit et de la possibilité des « fausses croyances ». On mesure ici la complexité des activités psychocognitives investies en compréhension en lecture.

Certes cette situation réussit à travailler les procédures de « haut niveau » (Goigoux, 1998) en élaboration de sens, dans ce groupe interclasses habitué plutôt au travail du code. Mais ces procédures de compréhension s'ajoutent à celles liées au décodage, et sollicitent intensément la mémoire de travail. Or les aides enseignantes jusqu'ici stimulent une dynamique interactionnelle qui ne porte que sur le rappel des informations sémantiques mises en mémoire ; il n'y a pas d'aides au lien code / sens. On en constate une seule dans cette phase de lecture en groupe de

huit élèves, quand l'enseignante passe des hypothèses d'après la couverture à la lecture magistrale des premières pages.

Il s'agit d'une aide métacognitive : l'enseignante explicite le lien entre le travail du sens qui vient d'être mené (construire des hypothèses) et le travail du code qui va suivre (lire pour vérifier et savoir la suite), puis elle cherche à finaliser le travail quotidien dans le manuel, comme en 248 : « M (...) on apprend à lire avec *Gafi* pour pouvoir après lire des albums. »

246. M : alors là (*en montrant l'image de couverture*) là ça c'est peut-être la maison de Gaston on ne sait pas alors je commence à lire j'en lis un tout petit tout petit bout ensuite comme on apprend à lire avec *Gafi* eh ben lire avec *Gafi* c'est aussi lire avec des ?

247. E : livres

248. M : albums on apprend à lire avec *Gafi* pour pouvoir après lire des albums donc on va lire un bout de l'histoire (...) ensemble et après je terminerai de raconter l'histoire je lis

À la fin de la lecture magistrale des premières pages, il est intéressant de voir alors l'initiative de Joey (en 315) catalysée par le rappel de situation (en 314) et par l'explication de l'enseignante sur le lien à faire entre l'histoire et la tâche de lecture ; l'élève, curieux de connaître la suite, initie la lecture.

312. M : ben c'est en c'est en lisant donc

313. E : c'est sa couverture

314. M : là on en est où le Père Noël va se coucher « ouf que c'est bon d'aller se coucher »

315. Joey : j'essaye de lire

316. M : tu commences à lire ? et ben c'est ce qu'on va faire ensemble on va lire pour connaître un petit peu la suite de l'histoire et je vous ai dit le restant je vous le lirai voilà

Mais hormis cette remarque spontanée de Joey, on constate que les initiatives élèves n'utilisent ni les signes graphiques ni les mots du texte, que l'enseignante leur montre pourtant en même temps que les images, et cela même dans la suite de la séance où le décodage va devenir important.

2. 2. 2. Intermède : présentation de la fiche de travail sur le code

C'est à ce moment de la séance, quand l'enseignante arrête sa lecture des premières pages, qu'elle présente aux huit élèves du groupe une fiche de travail sur les graphies du son [O], expliquée et distribuée à tous, afin que chaque sous-groupe de quatre puisse travailler en autonomie. Cette fiche porte sur un corpus de mots extérieurs au texte de l'album. Ce choix répond au contrat établi avec l'équipe de cycle 2 de l'école sur le travail du code en groupe interclasses. Mais ce moment de « code » va gêner la cohérence de la séance, qui a débuté par une phase de découverte de la couverture de l'album, et qui s'est poursuivie par la lecture magistrale des premières pages de l'album.

2. 2. 3. Le décodage de la suite de l'album : faiblesse de la dynamique interactionnelle

Laissant donc la moitié des élèves en autonomie sur la fiche de code, l'enseignante s'occupe de quatre élèves mis face à la suite du texte agrandi (sans images), affiché au dos d'un tableau amovible. L'album est placé sur un banc à proximité, ouvert à la page concernée mais retourné. L'enseignante rappelle elle-même la dernière phrase du texte lu, paroles du Père Noël (« Ouf... » cf. dans le 20201.) ; la centration sur le code lui fait oublier le rappel des éléments évoqués d'après la couverture et d'après sa lecture des premières pages. Rappelons que ces premières activités sur l'album ont été coupées du moment de lecture actuel (avec les élèves eux-mêmes) par la présentation de la fiche-code (voir 2. 2. 2). La récupération en mémoire du contexte de l'extrait à lire maintenant est donc assez faible.

Pour lire la première phrase de la suite du texte, « C'est alors qu'il vit quelque chose qui le fit sursauter », les aides enseignantes que je recense portent massivement sur la traduction de l'écrit décodé en formes orales reconnaissables :

– nombreuses reprises de la dernière expression lue avec intonation montante, de façon à inciter les élèves à compléter l'expression, à anticiper sur la suite de la phrase (aide à l'intégration phrastique de Goigoux [1998]) :

M : c'est alors que le Père-Noël a ↗

– reprise oralisante du décodé pour le faire résonner langagièrement et permettre sa reconnaissance idiomatique : par exemple la lecture de l'expression « quelque chose » et en particulier du mot « quelque » est délicate ; le mot n'a jamais été vu ni mémorisé, les élèves passent donc par la voie d'assemblage pour le lire ; mais la lettre « e » ne code pas le son [O] ici mais le [E] en première syllabe et le « e » caduc [e] en deuxième syllabe. Un élève a repéré une partie du mot qu'il connaît et l'enseignante valorise cette proposition :

E : queul que

M : alors toi tu as repéré... que

L'enseignante choisit alors de redire le mot tel qu'il vient d'être lu par les élèves, oralisé de façon erronée, dans l'espoir que l'écoute orale du mot, intégré dans l'expression avec « chose », fasse résonner l'expression orale connue :

M : qu'il vit queulque chose

– formulation d'un avis, d'un commentaire, quand les élèves ne réagissent pas à cette oralisation erronée :

M : c'est alors qu'il vite ? ça ne veut rien dire ça

– intégration phrastique du décodé dans l'expression ou la phrase entière où il doit prendre sens, avec un « hum » par lequel l'enseignante signale le mot manquant :

E : qu'il vit

M : hum chose

– recours à la verbalisation métalinguistique des éléments graphiques (« mot », correspondance lettres / sons, « liaison » explicitée et faite), sollicitant des connaissances acquises sur le code et sur les signes linguistiques de l'écrit.

Toutes ces aides, qui s'appuient de façon récurrente sur les capacités linguistiques orales des élèves, relèvent seulement d'une ou deux des modalités recensées par Goigoux. Pourtant l'enseignante avait mis en place une situation didactique langagière, avec un support écrit agrandi (aide au pointage oralographique en déchiffrage), pour stimuler une démarche interactive de lecture. Les aides observées s'avèrent peu porteuses : leur répétition montre l'absence de réponses élèves adéquates et le peu de variété des interventions enseignantes ; elles n'enclenchent pas de dynamique interactionnelle. On remarque aussi qu'en ne sollicitant pas pour construire le sens, que les connaissances linguistiques implicites du langage parlé, l'enseignante n'exploite pas le contexte langagier spécifique à la lecture d'album et à la situation évoquée par le texte en amont. Elle ne sollicite pas davantage l'image de l'album où on voit le Père Noël regarder vers le pied de son lit. Elle ne s'appuie pas non plus sur le paradoxe entre ce qu'a dit le texte au début de l'histoire (ce que croit le Père Noël) et ce que la couverture a montré et qu'ont dit les élèves : il n'y a qu'un cadeau dans les mains du Père Noël en couverture. Ce n'est qu'en 494 que l'enseignante rejette la proposition de Boris en renvoyant au contexte lu en amont

491. Bertrand : ça veut rien dire

492. M : mais si ça veut dire quelque chose c'est alors que le Père-Noël a↗

493. Boris : vite quelque il voulait vite aller au lit

494. M : non ça c'est déjà raconté

[...]

496. M : c'est le mot « vit », c'est le mot « vit » que vous ne comprenez pas
ça veut dire « c'est alors que le Père Noël a↗

Pour trouver le sens « voir » sous la forme « vit », il manque aussi aux élèves une plongée suffisante dans la langue de l'écrit avec ses formes du passé simple. Par ailleurs, le rappel de la structure narrative ou le recours à l'image ou au mime de la situation, pour accompagner le verbal et faire accéder à son sens, ne sont pas mobilisés, contrairement à ce que l'enseignante fait d'autres fois.

Il semble que le contexte de travail habituel avec les exercices du manuel de lecture, de l'assemblage à l'intégration phrastique, ait envahi non seulement les pratiques élèves mais aussi les pratiques enseignantes. Les aides sur le lien code/sens se trouvent limitées, alors même que la situation didactique avait été pensée pour les favoriser. Qu'en est-il dans un autre contexte ?

2. 3. Situation 3 : lecture d'extraits de livre, en groupe homogène de cinq élèves en difficulté, en contexte de projet de classe

Rappelons que l'enseignante a lancé la classe mi-avril dans un projet d'écriture : l'histoire d'une maman renard et de son petit, qui s'inspire du réseau de lectures et sera communiquée à l'école en fin d'année. Les activités langagières sont privilégiées ; celles sur le code ne sont pas délaissées mais mises au service des objectifs langagiers. Ici, à un groupe de cinq élèves en difficulté, l'enseignante apporte un livre pour alimenter l'histoire que la classe invente. Dans l'extrait

suisant, sur cinq interventions, on observe trois initiatives d'élèves : en 182, Asmina (élève étrangère) propose une hypothèse expliquant pourquoi le personnage héros de l'histoire (Maman Renard) a pu décider de changer de terrier ; en 184, Joey propose un titre au livre que l'enseignante a apporté pour trouver des informations sur la vie des renards, mais il ne s'appuie que sur l'image ; en 186, Asmina initie un déchiffrement des mots du titre, ayant perçu l'étonnement de la maitresse (en 185), le titre réel étant « Monsieur Blaireau et Madame Renarde ».

182. Asmina : après elle réfléchit elle dit je vais aller chez le blaireau

183. M : alors toi du dis peut-être qu'elle a réfléchi alors je vais vous montrer un livre que j'ai trouvé qui s'appelle ↗

184. Joey : les chiens et les deux renards

185. M : (*avec une tête étonnée*) tu lis où ?

186. Asmina : (*lisant « monsieur »*) mon s j œ r

Puisque l'enseignante recourt à des aides interactives que l'on a pu observer ailleurs – reformulation d'hypothèse, recours à un écrit pour vérifier des idées (en 183), pointage oralographique pour traduire l'écrit à lire en oral qui le respecte (en 185) et puisque les élèves sont en groupe homogène de difficulté comme en situation 2, c'est donc le contexte d'attente langagière qui catalyse la dynamique interactionnelle dans le lien code / sens.

Dans l'extrait pris un peu plus loin, dans la lecture-décodage d'une page de cet album, le mot « quelque » qu'on a vu tant poser problème en situation 2 résonne aussitôt langagièrement, en initiative élève (en 419) d'intégration phrastique orale.

Les initiatives élèves de décodage trouvent le sens des expressions lues parce que l'enseignante rappelle le contexte langagier de l'album, en pointant les page et image (417) ; elle ajuste aussi la lecture du « il y a quelqu'un » en attirant l'attention sur la ponctuation (420) et l'intonation à mettre à l'oral pour respecter la marque graphique d'une question : elle investit des aides métagraphiques qu'elle a vu fonctionner dans le groupe hétérogène, dès lors qu'on est en contexte culturel suffisamment parlant.

CONCLUSION

Ces observations, en confirmant l'intérêt de l'approche « intégrative » (Chauveau, 2007) du travail technique du code dans les activités langagières et culturelles de l'écrit, montrent que l'enseignante parvient à investir et tisser des aides interactionnelles plus efficaces dans le contexte de culture de classe et de projet langagier.

En effet, malgré son choix d'une situation de lecture d'album en groupe interclasses en situation 2, pour stimuler le lien code/sens, on l'a vue proposer des aides limitées, peu variées, ne combinant pas différentes procédures de construction de sens, et non génératrices de dynamique interactionnelle. L'intention d'aider les élèves du groupe de besoin interclasses, en situation 2, à apprendre à articuler stratégies de lecture sur le code et sur le sens, échoue à générer une dynamique d'apprentissage de la compétence « interactive » visée.

Les situations 1 et 3 en revanche offrent davantage d'initiatives d'élèves, et illustrent comment le contexte de travail dans la culture de classe permet de

répondre au souci enseignant de donner la parole aux élèves, afin qu'ils construisent leurs apprentissages en interaction entre eux et avec elle :

- en situation 1, l'hétérogénéité du groupe donne à l'enseignante l'occasion de répartir la parole (les élèves en difficulté pouvant exprimer leurs représentations), d'exploiter les initiatives de bons élèves pour les croiser avec celles d'élèves en difficulté, et de diversifier ainsi ses propres aides interactionnelles ;
- en situation 3, la dynamique interactionnelle est le fait des élèves en difficulté eux-mêmes, pourtant privés des apports du groupe hétérogène et des aides du petit groupe interclasses ; on doit cette réussite aux stimulants cognitifs de la situation langagière proposée par l'enseignante et aux aides interactionnelles qu'elle sait apporter dans ce contexte de travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994) « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? » *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Bressoux, P. (2002) *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour *Cognitive* : Programme École et Sciences Cognitives. Ministère de la Recherche.
- Brigaudiot, M. & Goigoux, R. (1998) *Revue Repères* n° 18, « À la conquête de l'écrit ». INRP.
- Chauveau, G. (2007) *Le savoir-lire*. Paris : Retz.
- Fayol, M., Morais (de), J.-J., (2004) « La lecture et son apprentissage », Les Journées de l'Observatoire, janvier 2004 : *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans*. Paris : ONL Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., Fayol, M. (2000) *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan pédagogie.
- Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M. (1994) *Lecture-écriture : Acquisition*. (Les actes de La Villette). Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les interactions verbales*, tome 1. Paris : A. Colin.
- Leslie, A. M. (1987) « Pretense and representation : The origins of "theory of the mind" », *Psychological review*, 94, 412-426.
- ONL (Observatoire National de la Lecture), (2000) *La lecture dans les trois cycles du primaire, Maîtriser la lecture*, (2002) *La formation à l'apprentissage de la lecture*. Consultables à <http://onl.inrp.fr/ONL/publications>.
- Rivière, V. (2012) *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve éditions.
- Talbot, L. (2005) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Érès.
- Vinatier, I. & Altet, M. (2008) *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vygotski, L.S. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.