

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

Philippe Veyrunes, Nathalie Gal-Petitfaux, Marc Durand

▶ **To cite this version:**

Philippe Veyrunes, Nathalie Gal-Petitfaux, Marc Durand. La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2007, 36, pp.59-76. halshs-00862082

HAL Id: halshs-00862082
https://shs.hal.science/halshs-00862082

Submitted on 16 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

Philippe VEYRUNES – Equipe GPE, CREFI-T, Université de Toulouse 2 le Mirail, Toulouse, France
Nathalie GAL-PETITFAUX – LAPRACOR, UFR. STAPS, Université de Clermont-Ferrand, France
Marc DURAND – Equipe Form'Action, RIFT, Université de Genève, Genève, Suisse

Référence :

Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36, 59-76.

Résumé:

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

Mots-clés: activité ; lecture ; configuration d'activité ; classe ; émergence ; enseignement, apprentissage

1. INTRODUCTION

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

Le rituel de la lecture orale collective constitue une situation privilégiée pour illustrer cette question de la stabilité de formats traditionnels d'enseignement et interroger les possibilités d'apprentissage qu'ils offrent aux élèves, et secondairement pour comprendre les raisons de la pérennité de certaines manières d'enseigner pourtant fréquemment jugées fastidieuses et peu efficaces. Cette situation est en effet largement répandue à tous les cycles de l'école primaire, dans la plupart des systèmes éducatifs, et fortement pérenne quel que soit le niveau d'expérience professionnelle des enseignants. Elle est fréquemment décriée par les chercheurs pour sa faible efficacité en matière d'apprentissage de la lecture par les élèves (Fisher, 2005), la dimension collective de l'activité dans la classe restant notamment encore trop peu étudiée (Barr, 2001).

De nombreux travaux en didactique du français s'intéressent aujourd'hui aux pratiques des enseignants. Ces études adoptent des regards multiples qui se situent au carrefour des sciences de l'éducation, de l'anthropologie, de l'ergonomie et des didactiques disciplinaires. En dépit d'un objet d'étude identique, ces recherches se différencient selon les objectifs qu'elles poursuivent, par exemple (Goigoux, 2002) : décrire et comprendre les fondements de l'expertise professionnelle ; connaître et favoriser le développement des compétences professionnelles ; comprendre les apprentissages des élèves en étudiants leur dépendance à l'égard des pratiques des enseignants ; concevoir de nouveaux instruments professionnels. Notre étude vise le troisième objectif. Elle s'inscrit en continuité avec les études dont l'ambition est de produire des monographies, notamment à propos de l'activité d'enseignant pour guider l'activité cognitive des élèves en situation de lecture orale collective (Goigoux, op. cité). Toutefois, à partir d'une approche d'anthropologie cognitive, notre étude envisage un dépassement de ce niveau d'analyse. Elle considère le niveau de l'activité individuelle de l'enseignant et des élèves, celui des conditions d'articulation des activités individuelles et

celui de la forme collective des échanges en classe qui en émerge. Elle s'intéresse à la façon dont l'enseignant conduit le travail collectif dans la classe, tout en guidant pas à pas l'activité individuelle des élèves, et comment les élèves s'engagent à participer ou pas à l'activité collective de lecture. Elle interroge plus précisément les conditions d'apprentissage dans le contexte particulier de la lecture orale collective. Elle tente d'identifier ce qui, dans ce contexte, rend possible des progrès des élèves (ou empêche leur apprentissage), permet (ou non) aux enseignants de les évaluer comme efficaces, et offre plus globalement à ces différents acteurs des opportunités de satisfaire et d'articuler des préoccupations diverses et parfois divergentes.

Nous décrivons et analysons l'activité individuelle et collective lors d'une séance de lecture d'un texte, au sein d'une classe de Cours Préparatoire (CP) et Cours élémentaire Première année (CE1 ; élèves de 7 à 8 ans). L'activité individuelle de l'enseignante ainsi que celle de quelques élèves manifestant une activité typique, seront décrites. Nous recourons à la notion de configuration sociale (Elias, 1970/1991) pour caractériser la forme que prend l'activité collective dans la classe et les possibilités d'apprentissage associées. Nous présentons successivement : (a) les présupposés théoriques de notre approche, (b) la méthode d'étude de l'action en classe, puis (c) nous décrivons une situation d'enseignement de la lecture orale et collective à l'école et (d) la configuration d'activité qui émerge de l'articulation de l'activité individuelle et enfin (e) nous précisons ce concept de configuration d'activité et sa pertinence pour discuter nos résultats.

2. APPROCHE DE L'ACTION EN CLASSE

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

l'action) pour ensuite "re-construire" le processus d'organisation du cours d'action de chaque acteur.

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

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

L'activité collective émerge de l'articulation des cours d'action de plusieurs acteurs. Cette articulation résulte de multiples points de relations locales d'interdépendance (i.e., de dépendance réciproque). Elle peut être décrite à partir de la convergence ou de la divergence des préoccupations des acteurs impliqués. La configuration d'activité est donc étudiée ici à partir de l'articulation collective des préoccupations des acteurs présents et des actions qui leur sont liées, à un instant donné de sa dynamique de changement.

3. LA LECTURE ORALE ET COLLECTIVE D'UN TEXTE

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

Trois catégories de données ont été recueillies.

- Des données d'observation et d'enregistrement audio-visuel en classe : à l'aide d'un caméscope couplé à un micro HF porté par l'enseignante et à un micro d'ambiance captant les verbalisations des élèves ;
- Des données d'autoconfrontation issues d'entretiens consécutifs à la leçon : l'enseignante était confrontée à l'enregistrement de la leçon et, guidée par un questionnement, devait commenter le déroulement de ses actions, en explicitant ce qu'elle faisait, ce à quoi elle pensait, ce qu'elle percevait, ce qu'elle ressentait.
- Des données d'entretiens avec trois élèves de CE1 : ceux-ci ont été choisis car considérés comme représentatifs de l'hétérogénéité du niveau de lecture des élèves dans la classe. Ces élèves ont été confrontés à l'enregistrement de la leçon et invités à commenter le déroulement de leurs actions. Les relances étaient les plus neutres possible quant au ton, visaient à obtenir de la part des élèves une présentation de leurs actions spécifiquement pendant ces leçons, et à éviter les justifications et explications. Par ailleurs, afin de compléter les données, des entretiens de type semi-directifs ont été conduits avec deux autres élèves de CE1, au cours desquels ils ont été invités à raconter ce qu'ils faisaient durant les leçons de lecture.

Le traitement a consisté en cinq étapes.

- Etape 1 : Présentation des données par la mise en correspondance temporelle de deux volets de données. Le Volet 1 présente les transcriptions *verbatim* des communications en

classe, et la description des actions en classe, à partir de l'enregistrement audio-visuel. En correspondance, le Volet 2 présente les transcriptions *verbatim* des entretiens d'autoconfrontation.

- Etape 2 : A partir de la description des actions pratiques et des communications en classe, ainsi que des *verbatim* d'autoconfrontation, ont été identifiées les Unités d'action et les préoccupations de l'enseignante et des élèves. Les Unités d'action ont été repérées et dénommées à partir des réponses aux questions suivantes : Que fait l'acteur ? Que dit-il ? Que pense-t-il ? Les préoccupations ont été identifiées et dénommées à partir des réponses à la question suivante : Quelle(s) est (sont) la (les) préoccupation(s) de l'acteur à l'instant étudié ?
- Etape 3 : Mise en correspondance des Unités d'action relatives au cours d'action de l'enseignante et des élèves par repérage des convergences/divergences entre leurs préoccupations. Les préoccupations ont été considérées comme convergentes lorsqu'elles correspondaient à des attentes proches et comme divergentes lorsqu'elles correspondaient à des attentes plus ou moins éloignées.
- Etape 4 : Description de la dynamique de la configuration d'activité, des tensions et de l'équilibre qui résultent de l'articulation des cours d'action dans la classe.
- Etape 5 : Deux des trois chercheurs engagés dans la recherche se sont réunis pour lever les points de désaccord sur le découpage, l'étiquetage des Unités d'action, la documentation des signes, la convergence / divergence des préoccupations. Ils sont parvenus à un taux d'accord de 97%, et de 100% après échanges avec le Chercheur 3.

4. RESULTATS

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

4.1. Les actions individuelles

Pendant que les élèves de CP travaillaient seuls à la réalisation d'exercices de lecture, les élèves de CE1 devaient lire oralement et collectivement un texte, extrait de "Zékéyé et le

serpent python" (Dieterlé, 1991). Cet album appartenait au manuel de lecture en vigueur dans la classe "Ribambelle" (Demeulemeester, Demeulemeester, Geniquet et Fournier-Bergeron, 2000). Les élèves le découvraient lors de la séance étudiée, avant qu'il ne serve de support, dans les jours suivants à une étude du système graphophonologique. Ce texte avait été préalablement manuscrit au tableau par l'enseignante :

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

4.1.1. L'action de l'enseignante

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

Tableau 1 : Verbalisations en classe et lors de l'entretien d'autoconfrontation (Minute 44)

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

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

Tableau 2 : Verbalisations en classe et lors de l'entretien d'autoconfrontation à la minute 44

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

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

Tableau 3 : Verbalisations en classe et lors de l'entretien d'autoconfrontation à la minute 45

Verbalisations en classe	**Verbalisations en autoconfrontation**
Enseignante : Allez vas-y Leïla, bien fort ! Leïla: il était… une… fois… en Afrique il y	Chercheur : Voilà : là, qu'est-ce que tu te dis là ? Enseignante : Ben je… Je pense que… Pour moi, ça va là… ça va quoi… Chercheur : Oui. Tu es satisfaite là ? Enseignante : Oui. Ben en fait c'est…

a… très longtemps… un serpent… python	Chercheur : C'est ce que tu attendais ? Enseignante : Elle déchiffre comme ça, elle. Leïla en gros, elle y arr… C'est ce que ça donne.

Après une hésitation, l'enseignante a attribué un nouveau tour de lecture à Sofiane (Minute 45). Elle a dû faire patienter Marie qui voulait lire à sa place. Comme Sofiane hésitait sur le mot "vivait", l'enseignante lui a demandé d'en repérer le premier son. Elle considérait que cet élève, lui aussi un "lecteur moyen", devinait souvent les mots quand il avait reconnu un phonème. Mais son attention était attirée par Fabien, considéré comme un élève difficile. Lorsque Sofiane a buté sur le mot "pays" (Minute 46), plusieurs élèves lui ont soufflé la réponse. L'enseignante a aidé Sofiane, qui déchiffrait [pai], en lui indiquant que ce mot n'existait pas. Sofiane a poursuivi la lecture et a buté sur le mot "s'appelle". L'enseignante a demandé vivement à Paul de se retourner vers le tableau. Elle a aidé Sofiane qui hésitait à déchiffrer le son [ɛ] devant les doubles consonnes en entourant à la craie la syllabe "elle" du mot "s'appelle". De nombreux élèves ont donné à haute voix la réponse "s'appelait" au lieu de "s'appelle", mettant ce verbe, comme le reste du texte, à l'imparfait. L'enseignante a demandé que les élèves laissent Sofiane réfléchir. Elle a fait remarquer à Fabien qu'il ne cessait de parler et a constaté qu'elle aurait dû isoler cet élève perturbateur au fond de la classe (Tableau 4). Au cours de ce segment, les préoccupations de l'enseignante étaient : (a) *Attribuer un tour de lecture,* (b) *Amener Sofiane à déchiffrer le mot "s'appelle",* (c) *Aider Sofiane à repérer les phonèmes dans les mots,* (d) *Eviter que Sofiane ne devine les mots en utilisant le contexte*, (e) *Laisser à Sofiane le temps de chercher*, (f) *Obtenir le silence*, (g) *Faire patienter les élèves qui savent déchiffrer le mot recherché,* (h) *Contrôler la lecture de Sofiane*, (i) *Obliger Paul à s'impliquer dans la tâche,* (j) *Obtenir le silence*, (k) *Contraindre Fabien à être attentif*.

Tableau 4 : Verbalisations en classe et lors de l'entretien d'autoconfrontation à la minute 46

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

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

Tableau 5 : Verbalisations en classe et lors de l'entretien d'autoconfrontation à la minute 50

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

4.1.2 L'action individuelle des élèves

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

L'action de Leila

Leila a demandé à lire et a été la première élève sollicitée. Après s'être trompée de texte, guidée par l'enseignante, elle a déchiffré sans difficulté le début de la phrase : "Il était une fois, en Afrique, il y a très…". Elle a buté ensuite sur le mot "longtemps". Plusieurs élèves ont répondu en même temps aux questions de l'enseignante et ont reconnu les phonèmes [ά] et [õ] dans ce mot. Leila a indiqué lors de l'entretien qu'elle entendait ces réponses, mais qu'elle voulait déchiffrer seule le mot "pour apprendre à lire". Comme elle prononçait toutes les lettres du mot, l'enseignante l'a aidée en signalant d'une croix, les "lettres muettes". Leila est alors parvenue à le déchiffrer. A la demande de l'enseignante, elle

a repris au début de la phrase et l'a lue sans difficulté jusqu'à la fin. Quand l'enseignante a demandé à Sofiane de poursuivre (Minute 46), Leila s'est inclinée en arrière sur sa chaise, dans une attitude de détente. Puis, elle a manipulé ses objets scolaires, allongée sur sa table. Pendant que Fabien lisait, elle a demandé la parole avec insistance. A la demande de l'enseignante, elle a laissé chercher Fabien sans l'interrompre. Puis, comme elle levait toujours le doigt, elle a été sollicitée à son tour. Les préoccupations suivantes ont pu être inférées à partir de l'entretien avec Leila : (a) *Obtenir un tour de lecture,* (b) *Lire le texte,* (c) *Obtenir une validation positive de l'enseignante,* (d) *Déchiffrer seule les mots du texte,* (e) *Jouer avec son matériel scolaire*.

L'action de Paul

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

L'action de Marie

Au début du segment, alors que l'enseignante était tournée vers le tableau, Marie a exécuté quelques mouvements de danse en regardant ses camarades et en riant, avant de s'asseoir dès que l'enseignante s'est retournée. Elle a ensuite manifesté une forte demande de participation à la lecture (Minutes 44 et 45). Marie savait lire sans difficulté la plupart des mots du texte. Dès le début de la lecture, l'enseignante lui a demandé de patienter. Elle a cependant levé la main à cinq reprises pendant la lecture de Leila, manifestant son impatience de prendre la parole et sa frustration de ne pas être interrogée. Tournée vers l'arrière, elle a mis à profit le fait que l'enseignante ne pouvait la voir pour "souffler" des réponses à Leila

qui hésitait (sur les mots "longtemps" et "vivait"). Elle a donné plusieurs réponses à haute voix, sans être interrogée. Puis, elle a paru se résigner à attendre, tentant encore vainement d'obtenir un tour de lecture lorsque l'enseignante a attribué le suivant. Elle a soufflé des réponses à Sofiane ("pays", "s'appelle") et à Leila. N'étant pas interrogée, elle est restée plus de deux minutes sans lever la main, manifestant son impatience par de grands balancements sur sa chaise. Puis elle s'est découragée et a manipulé son matériel scolaire, tout en continuant à demander la parole avec une faible insistance. Elle a levé vivement la main lorsque l'enseignante a demandé un volontaire pour lire le mot "Bamiléké". Elle a obtenu son tour de lecture à la Minute 51 et a déchiffré rapidement et avec entrain la phrase. Grâce à l'entretien, les préoccupations suivantes ont été inférées : (a) *Jouer avec son matériel scolaire*, (b) *Faire rire ses camarades*, (c) *Obtenir son tour de lecture*, (d) *Lire le texte*, (e) *Aider ses camarades à répondre*, (f) *Montrer qu'elle sait lire les mots du texte*, (g) *Patienter en attendant son tour de lecture*, (h) *Suivre la lecture*, (i) *Obtenir une validation positive*.

4.2. La configuration d'activité collective

Le rituel de la lecture collective est analysé comme une configuration qui permet le déploiement des préoccupations et des actions individuelles. Ce sont ces préoccupations et actions qui, en retour permettent l'émergence de la configuration de l'activité collective. Celle-ci exprime l'émergence d'un ordre relativement stable dans la classe, en dépit de l'existence de préoccupations et d'actions souvent divergentes. Nous décrivons et analysons cette configuration de l'activité collective, dénommée "passage à tour de rôle", en deux temps : (a) l'émergence de la configuration à partir de l'articulation des actions individuelles, et (b) la stabilisation d'un ordre dans la classe.

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

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

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

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

Cependant, en dépit de ces divergences, le caractère cyclique et itératif des actions de l'enseignante permet aux actions individuelles des élèves de se coordonner entre elles et avec celles de l'enseignante ; il conduit aussi à l'établissement dans la classe d'un ordre viable et suffisant pour qu'une telle coordination collective soit possible. Ainsi, l'attribution de tours de parole, l'insistance marquée sur le questionnement sur les mots et les sons, les aides apportées comme le soulignement ou la désignation de mots et syllabes avec la craie ou la règle,

entrainent-ils des réponses adaptées de la part des élèves : le déchiffrage de la syllabe ou du mot, que ce soit par l'élève interrogé ou par un autre. Les rappels cycliques à l'ordre ("*Marie ! Tu la laisses, tu passeras après. Je veux voir…*" ou bien "*Paul, les yeux au tableau*") entrainent chez les élèves des actions articulées avec ces demandes, bien qu'elles ne correspondent pas toujours aux attentes de l'enseignante : Marie souffle la réponse ou patiente en attendant son tour de lecture, Paul regarde momentanément le tableau avant de se distraire à nouveau. C'est parce que les élèves savent qu'ils peuvent obtenir un tour de lecture ultérieurement et que leurs distractions et leurs jeux doivent être maintenus dans des limites acceptables par l'enseignante qu'une forme stable peut émerger de l'articulation de ces actions individuelles en dépit des divergences entre les préoccupations. Le caractère cyclique des actions de l'enseignante maintient alors les actions et les préoccupations des élèves dans des limites acceptables pour elle et appelle en retour des adaptations de leur part.

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

jouent, se distraient, passent le temps. Cette configuration "contient", au double sens du terme, les actions individuelles : elle permet leur articulation en les mettant ensemble et en même temps les maintient dans un domaine borné. Elle est le contenant des actions au sens où ce sont ces actions individuelles et leur coordination qui fabriquent la configuration, c'est-à-dire une forme organisée et organisante du travail dans la classe.

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

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

Ces activités compétitives, pouvant parfois gêner ou empêcher l'activité de lecture d'un élève, sont contrebalancées par des formes de coopération. Cette coopération ne vise pas essentiellement pour les élèves à apporter leur aide au lecteur : il s'agit plutôt d'une sorte de "mise en commun" des connaissances des mots écrits. C'est cette mise en commun qui permet le déchiffrage collectif du texte : ce que de nombreux élèves ne pourraient faire et apprendre seuls est relayé par le collectif. Ainsi l'enseignante attribue dans un premier temps la parole à des "lecteurs moyens" qui peuvent faire avancer le déchiffrage. Mais lorsqu'elle estime que l'attention se relâche et que la lassitude se fait sentir, elle attribue la parole à Marie, la "bonne

lectrice", afin de faire avancer la lecture, de permettre aux autres élèves de se relâcher un peu et de les aider pour la suite de la lecture. Elle offre aussi des aides à l'accomplissement du déchiffrage et apporte de nombreuses rectifications : elle entoure des syllabes rendant visible du même coup l'objet d'attention pour les autres élèves, ce qui amène l'élève à se corriger, elle corrige elle-même une réponse erronée ("pays"). La coopération passe aussi par le fait de souffler ou de donner les réponses ce qui contribue à faire avancer le déchiffrage collectif du texte.

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

5. DISCUSSION

5.1. La viabilité de la configuration d'activité

Les configurations sociales permettent l'accomplissement des buts des acteurs engagés dans des contextes collectifs d'action (Elias (1970-1991). La viabilité des configurations découle de cette possibilité d'accomplissement : dans la mesure où les préoccupations essentielles des acteurs, non convergentes a priori, peuvent être satisfaites, les configurations sont viables et les tensions s'équilibrent. Même si, à l'école, le maintien de l'ordre est fréquemment difficile à réaliser par les enseignants dans de telles configurations de passage à tour de rôle, celles-ci atteignent une certaine viabilité qui leur permet de "tenir". La plupart des préoccupations essentielles des acteurs y trouvent leur possibilité d'actualisation. Dans la situation étudiée, l'enseignante considère que la lecture collective orale lui permet de mettre la classe au travail, d'évaluer les difficultés et le niveau des élèves dans le déchiffrage, de les faire apprendre, de favoriser leur implication potentielle, d'accéder à l'intimité de leurs processus de lecture et d'utiliser la lecture à voix haute d'un élève comme aide pour faire progresser les autres. Les élèves considèrent qu'ils peuvent adapter leur implication dans l'activité scolaire de lecture prescrite par l'enseignant : ils peuvent participer réellement, ou bien simuler l'attention et ne pas s'impliquer, ils peuvent s'amuser, apprendre à lire, démontrer leur maitrise, aider des camarades, deviner, etc. La viabilité de la configuration

tient aussi à la qualité de l'articulation entre les actions et au contrôle que l'enseignante exerce sur les interactions sociales entre les élèves, verbales (*e.g.*, donner la réponse) ou non verbales (*e.g.*, manifester ostensiblement l'envie de lire). Ainsi, les élèves savent qu'ils ne seront généralement pas réprimandés s'ils fournissent une bonne réponse, même sans être interrogés, lorsque l'enseignante pose une question à la cantonade, mais qu'ils risquent d'être réprimandés s'ils font une réponse complètement hors de propos à la même question. Ils savent qu'ils peuvent transgresser les règles de comportement en classe s'ils restent dans des limites acceptables, c'est-à-dire qui permettent à l'enseignante de poursuivre le dialogue ou de prolonger la fenêtre de dialogue qu'elle vient d'ouvrir avec l'élève désigné pour lire : par exemple, lorsque Marie exécute une brève danse au début de l'épisode elle sait qu'elle reste dans les limites de ce que l'enseignante peut tolérer à cet instant. Enfin, la viabilité de l'activité collective dans la classe tient aussi au fait que l'activité collective participe à configurer et rendre pérenne l'engagement individuel des élèves dans la lecture : la reconnaissance collective des mots, permise par les tours de parole, focalise l'attention de chaque élève sur l'unité mot ; en pointant ou montrant le mot à tous, l'enseignante assure publiquement la co-référence ; et en répétant après l'énoncé d'un élève, ou en laissant les élèves souffler, elle favorise la mise en mémoire par chaque élève des acquisitions réalisées. Ainsi, l'apprentissage individuel, notamment la réponse apportée par un élève au problème d'identification des mots, se construit publiquement et collectivement, pas à pas.

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

Malgré ces tensions entre les activités individuelles, la configuration de l'activité collective reste viable. Cette viabilité peut s'expliquer par l'émergence dans la classe d'un processus de production d'intelligibilité mutuelle et de compréhension partagée, qui supporte l'articulation des activités individuelles et qui permet aux acteurs de se coordonner et de réaliser collectivement la tâche de lecture du texte. Dans la classe, l'enseignante et les élèves s'accordent et articulent leurs actions par une sorte de transaction tacite orientée vers la

minimisation des coûts et des risques. Le caractère répétitif et routinier des interventions verbales et gestuelles de l'enseignante rend visibles ses attentes pour les élèves ; ces derniers, en retour, y reconnaissent des possibilités typiques d'action qui s'offrent à eux. Ils négocient alors leurs réponses dans le souci de maintenir le mode d'interaction en cours dans la classe. La configuration "tient" alors par le sens que les acteurs produisent et partagent dans et par leurs interactions. Elle est le lieu d'émergence d'"ethnométhodes", c'est-à-dire d'activités que les membres d'une forme sociale construisent et utilisent pour produire et reconnaitre leur situation, et pour se la rendre familière (Coulon, 1988).

Sans entrer dans des considérations relatives aux processus de l'apprentissage de la lecture, cette situation de lecture collective n'est sans doute pas exemplaire en termes de guidage et de construction des apprentissages, mais elle est relativement satisfaisante pour les acteurs en termes de *modus vivendi* en classe. Ceci constitue à nos yeux un élément d'explication de la pérennité dans le temps et dans différents systèmes scolaires de la lecture collective, notamment lors des étapes initiales de l'enseignement de la lecture. Elle occasionne de la satisfaction pour les élèves qui s'amusent, trouvent la bonne réponse, sont gratifiés, s'entraident… Elle offre à l'enseignante la possibilité d'estimer leurs progrès, de contrôler la classe, de constater leur émulation, même si la situation est également insatisfaisante à ses yeux sur certains aspects, comme elle l'indique à plusieurs reprises lors de l'autoconfrontation. Elle considère en effet que la lecture du texte est laborieuse ("*ça recentre un peu, […] comme c'est laborieux…*"), que de nombreux élèves sont en échec et ne peuvent participer ("*Rylan, il est non lecteur*"), que certains sont très agités ("*celui qui pose le plus de problèmes, c'est Fabien*") et perturbent la classe ("*je suis tout le temps obligée de faire la police*").

5.2. Les possibilités d'apprentissage pour les élèves

La situation de lecture collective est une situation paradigmatique de l'enseignement initial de la lecture à l'école, considérée par les enseignants comme un moyen privilégié pour contrôler les capacités de lecture des élèves (Campbell, 1981). Pour cette enseignante, c'est au cours de ces moments que les élèves doivent réaliser une part des apprentissages visés en matière de déchiffrage : ils doivent leur permettre d'actualiser ce qui a été appris lors des séances de travail systématique sur le système graphophonologique. Les efforts qu'ils effectuent pour le déchiffrage des mots sont aussi des occasions d'apprendre. Ces moments

permettent parallèlement à l'enseignante de vérifier dans quelle mesure ces apprentissages ont été effectués. Le potentiel d'apprentissage que la situation offre aux élèves tient au couplage possible (mais non garanti) entre un déchiffrage guidé et assisté par l'enseignante et une lecture, éventuellement compréhensive, possible pour les élèves. Si ce couplage est assuré, les élèves déchiffrent et apprennent avec des aides, une facilitation, des exemples, etc. Mais la dynamique de la situation et les possibles et contraintes qu'elle propose pour les acteurs font que les élèves ne s'impliquent pas également dans le déchiffrage : certains ne sont pas sollicités car considérés comme non lecteurs, d'autres s'impliquent *a minima* seulement lorsqu'ils obtiennent un tour de lecture. Par ailleurs, si un élève donne la réponse avant l'élève lecteur, il empêche ainsi l'activité de déchiffrage de l'élève interrogé. Certains se limitent alors à répéter le mot soufflé par le voisin. Le surinvestissement de la compétition pour l'obtention d'un tour de lecture et l'exploitation des possibilités d'activité déviante limitent aussi les possibilités d'apprentissage.

Ces analyses visent à montrer que les interactions dans la classe, inscrites dans cette configuration, ne favorisent pas toujours au mieux le processus d'apprentissage, voire même dans certains cas le freinent. Elles rejoignent de ce point de vue les résultats de l'étude de McDermott (1977) sur la lecture, montrant que la forme stable et routinière des interactions entre l'enseignante et les élèves fabrique des différences et produit l'échec de certains élèves. Cette enseignante se trouve dans un contexte très difficile : peu expérimentée, elle doit tout à la fois conduire une classe à cours double et assurer l'un des enseignements les plus complexes à des élèves en grande difficulté. Mais l'efficacité de la configuration tient aussi notamment à la dimension collective de la lecture : tous les élèves sont sollicités pour être constamment engagés dans la même activité, qu'elle soit à leur portée ou trop difficile. Toutefois, cette efficacité reste relative : au cours de l'épisode étudié, en raison des fortes contraintes que la situation fait peser sur l'enseignante, les quatre élèves considérés comme non lecteurs n'obtiennent pas de tour de lecture et l'élève considérée comme bonne lectrice est freinée dans sa lecture. Les premiers se désintéressent de la lecture, la seconde, n'obtenant que tardivement la parole, se décourage progressivement et se désintéresse elle aussi momentanément de la lecture. Cette configuration offre des possibles pour l'apprentissage des élèves considérés comme des lecteurs moyens, qui sont les plus sollicités : ce sont ceux qui peuvent, aux yeux de l'enseignante, tirer profit de la lecture orale, qui peinent à déchiffrer le texte, mais y parviennent avec de l'aide.

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

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

Références

BARR, R. (2001) : Research on teaching of reading. In V. Richardson, (Dir.), *Handbook of research on teaching*, Washington, American Educational Research Association, p.433-456.

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.

CAMPBELL, R. (1981): An approach to analysing teacher verbal moves in hearing children read. *Journal of Research in Reading*, 4(1), p.43–56.

COULON, A. (1988) : Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie,* 82, 65-101.

DEMEULEMEESTER, J. P., DEMEULEMEESTER, N., GENIQUET, M., FOURNIER-BERGERON, J. (2000) : *Ribambelle*, Paris, Hatier.

DIETERLE, N. (1991) : *Zékéyé et le serpent python*, Paris, Hachette.

DURAND, M., SAURY, J., et SEVE, C. (2006) : Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements. In J.M. Barbier et M. Durand (Dir.) : *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, Paris, PUF, p. 61-83.

DURAND, M., VEYRUNES, P. (2005) : L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. In Y. Lenoir (Dir.) : Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. *Les Dossiers des Sciences de l'Education,* 14, p.47-60.

ELIAS, N. (1970/1991) : *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris, Pandora.

FISHER, R. (2005) : Teacher-child interaction in the teaching of reading : A review of research perspectives over twenty-five years, *Journal of Research in Reading,* 28 (1), p. 15–27.

GAL-PETITFAUX, N. (2003) : Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en Education physique. In J.F. Desbiens et C. Borgès (Dir.) : *A propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 121-145.

GOIGOUX, R. (2002) : Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. In J.F. Marcel (Dir.) : Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation, *Revue Française de Péda*gogie n°138, pp 125 – 134.

McDERMOTT, R.P. (1977) : Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review, 47(2),* 198-213.

PASSERON, J.C., REVEL, J. (2005) : Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. In J.C. Passeron et J. Revel (Dir.) : *Penser par cas*, ¨Paris, Editions EHSS, p. 9-44.

THEUREAU, J. (2004) : *Le cours d'action. Méthode élémentaire,* Toulouse, Octarès.