

DOSSIER RECHERCHES ACTIONS (4)

Prospective autour d'une leçon de lecture

Jean Foucambert

Monique Eymard qui est institutrice à l'École du Lac de Grenoble et formatrice au Centre de Classes-Lecture dans cette école, a essayé d'animer une séquence de lecture telle qu'elle a été définie dans l'article précédent, en tenant compte des remarques et propositions faites à la suite des analyses des enregistrements vidéo.

1. la séance de lecture

Le protocole est le suivant (Cf. chap. II de l'article précédent : *La leçon de lecture*) : après avoir entendu l'essentiel de l'histoire, les enfants cherchent, dans le texte, comment le père s'est rendu compte que son fils était en réalité une fille. La séquence, qui a duré une trentaine de minutes, n'a pas été enregistrée. L'enseignante a essayé, le plus fidèlement possible, de rendre compte de ce qui s'était passé en prenant des notes. Le bulletin du Centre de Classes Lecture, **Lire, Agir, Comprendre** n°7, témoigne :

"Cette séquence a été réalisée avec les 10 "très petits lecteurs" de deux classes de cycle 2 : 2 enfants de CE1, 4 enfants de CP, 4 enfants de Grande Section. Le texte que nous avons découvert comprend 98 mots dont 73 différents. J'ai demandé aux enfants, en début de séance de surligner rapidement, sur le dictionnaire des mots du texte, les mots reconnus sans hésitation : 64 mots du texte (43 différents) étaient reconnus par au moins 1 enfant du groupe :

- 1 enfant reconnaît 4 mots différents
- 3 enfants reconnaissent 10 mots différents
- 1 enfant reconnaît 12 mots différents
- 1 enfant reconnaît 17 mots différents
- 1 enfant reconnaît 18 mots différents
- 1 enfant reconnaît 20 mots différents
- 1 enfant reconnaît 24 mots différents
- 1 enfant reconnaît 34 mots différents

Nous avons découvert ensemble le début de l'histoire.

J'ai lu le texte à haute voix.

Nous avons regardé les illustrations.

Les enfants ont réagi.

(La maîtresse raconte l'histoire en s'arrêtant une ligne avant l'extrait que les enfants doivent découvrir : "mais hélas, cela ne dura point."

Que veut dire cette dernière phrase : "Mais hélas, cela ne dura point." ?

- Le papa va s'en apercevoir.
- Il va découvrir que son petit garçon, c'est une fille.
- Aïe, aïe, aïe, qu'est-ce-qu'il va faire ?

Je vais vous donner le texte où l'on raconte que Maître Adalbert a découvert que son petit garçon était une petite fille. Ensemble, nous allons essayer de lire ce texte pour savoir comment Maître Adalbert a découvert le secret, comment ça s'est passé.

(Les enfants ont un texte agrandi en A3, pour deux.)

- Mais on ne sait pas lire toute cette grande page !

Non, mais vous savez beaucoup de choses. Pour lire, vous allez vous servir de tout ce que vous connaissez sur cette histoire, sur les enfants et les parents, sur les filles et les garçons, et puis aussi tout ce que vous avez appris sur la lecture en lisant "La Princesse Parfaite", "Le Gentil Facteur", les textes de "Vie de la Classe", les autres textes et tout et tout... Vous avez bien compris ce que l'on cherche ?

- On veut savoir comment Maître Adalbert a découvert le secret. Comment il sait que c'est pas un garçon. Comment ça s'est passé.

Je l'écris au tableau :

Comment Maître Adalbert a-t-il découvert le secret ?

Comment ça s'est passé ?

Qu'est-ce-que vous imaginez comme réponse ?

- Il regarde ses cheveux.
- C'est pas sûr parce qu'il y a des filles qui ont des cheveux comme les garçons.
- Oui, sa maman lui a coupé les cheveux comme un garçon... On a vu le dessin dans l'histoire. Il est aussi habillé comme un garçon. On croit que c'est un garçon. On croit bien quand on regarde les dessins.
- Son papa veut lui faire des câlins, alors il voit sur son visage que c'est une fille.
- Depuis qu'il était un bébé il lui en a fait des câlins, il a vu sa figure !
- On a déjà dit : sur le dessin, il a une tête de garçon.
- Son papa a vu ses seins. C'est comme ça qu'il sait que c'est une fille.
- Dans le livre, on voit pas ses seins, il est trop petit.
- On sait pas son âge... Peut-être comme nous ?
- Les filles, elles ont pas des seins en cycle 2 !
- Il a vu son zizi.
- Oui, c'est ça, alors il sait que c'est pas un garçon.

Alors, qu'est-ce-qu'on va chercher dans le texte ?

- On cherche si c'est écrit que son papa a vu son zizi.

Quel est le mot le plus important, celui qu'on va chercher en premier ?

- Zizi !

Comment ça s'écrit ?

???......

Personne ne sait ? Alors, je l'écris : zizi

- Il n'y est pas.

Est-ce-qu'on pourrait trouver un autre mot pour dire la même chose ?

- Moi, je sais : le zizi, c'est le sexe.
- Quand on écrit dans les livres, on dit pas zizi, ni zizounette. On dit pas la bite, c'est pas bien. Dans les livres, on écrit le sexe.

Alors on cherche sexe ? Je l'écris : sexe

- Oui, c'est écrit tout en bas !

Tout le monde a trouvé ? Vous surlignez le mot sexe.

On cherchait quelle phrase ?

- Le papa a vu son sexe.

Vous regardez près du mot sexe.

- Y'a pas "papa", ni "a", ni "vu".
- Y'a "fille". Et "petite", "une". Une petite fille...
- C'est écrit : le sexe d'une petite fille !
- Y'a "tu". Tu as le sexe d'une petite fille !

Tout le monde a trouvé ? Vous surlignez "Tu as le sexe d'une petite fille !"

- C'est son papa qui crie... Il y a " !".
- Il a vu le sexe. Voilà, on a fini !

On a trouvé ce qu'on cherchait ?

- Oui, il a vu le sexe.

On vérifie si on a trouvé la réponse. On regarde les questions au tableau :

- Comment Maître Adalbert a-t-il découvert le secret ?
- Comment ça s'est passé ?

Il lui dit : "tu as le sexe d'une petite fille". Est-ce-qu'on sait comment ça s'est passé, comment il a fait pour voir son sexe ? Qu'est-ce-qu'on va chercher dans le texte ? Qu'est-ce que vous imaginez qu'il s'est passé ?

- Il s'est déshabillé. Il se déshabille.
- Son papa l'a déshabillé.

Quel est le mot le plus important ?

- Déshabille ou déshabillé.

J'écris ces deux mots : déshabille, déshabillé.

- Ca change seulement à la fin. Le "e".
- Y'a un accent.
- Ça y'est pas...

Est-ce qu'on peut le dire autrement ?

- Il enlève ses habits. Il quitte ses habits.

J'écris les deux mots : ses habits

- Ça y'est pas.
- J'ai une idée : il est tout nu !

J'écris au tableau : tout nu

- C'est écrit ! Au-dessus de "sexe".

Vous surlignez "tout nu".

- À côté c'est "fils"... Et puis "son"...
- Après, il y a "il".

Est-ce que vous pouvez faire une phrase ?

- Il voit son fils tout nu.
- Non. "Il" c'est après !
- Le papa voit son fils tout nu.
- On a dit tout à l'heure : y'a pas "papa".
- Ca commence pareil, avec "p".
- Je sais : le père voit son fils tout nu.

C'est presque ça. Mais ce n'est pas "voit". C'est "vit". Regardez, j'écris ces deux mots : voit, vit.

- Il y a le "o" qui change.

Vous surlignez : le père vit son fils tout nu.

Est-ce qu'on peut trouver le mot qui vient avant "père" ?

- Alors ? Alors le père vit son fils tout nu...
- Non. "Alors", c'est avec un "a", comme "avec".
- C'est pas "Après"...
- C'est "Quand" ? Comme dans Jean-Rage : "Quand quelque chose lui déplait, il pique une abominable colère."
- Quand il voit son fils tout nu, le papa aussi il va se mettre en colère. Comme ça ! (Mime) Il va être tout rouge comme Jean-Rage. Il crie.

Et comment ça se voit qu'il est en colère ?

- Il crie, il y a des " !".

Est-ce que c'est écrit : il crie ? Je l'écris au tableau : il crie

- Non, il y a "s". Il s'écrie ?

Je l'écris au tableau : il s'écrie

- À la fin, c'est pas "e", c'est "a".

Relisez la phrase, vous trouverez.

Quand le père vit son fils tout nu, il s'écria :

- Il y a des guillemets, c'est le père qui parle.
- Il crie quand il dit "tu as le sexe d'une petite fille !" Il dit deux fois pareil.

Qu'est-ce qu'il peut dire ?

- Nom d'une pipe, tu m'as menti !
- C'est pas lui qui a menti... C'est la maman...
- Il y a "on". On m'a menti...

Je l'écris au tableau : On m'a menti !

- La fin, c'est pas ça.

Vous avez raison. C'est : "On m'a trompé !" Vous surlignez tout ce qu'on a trouvé. Je vous dis le dernier paragraphe : "C'est alors que le secret si bien gardé fut découvert. Quand le père vit son fils tout nu, il s'écria : "Ma parole, tu as le sexe d'une petite fille ! On m'a trompé ! Mille boudins ! On m'a trompé !"

- On a fini ? On n'a pas lu le début...

Qu'est-ce qu'on voulait savoir ?

- Comment ça s'est passé.
- Ben, on le sait. Il l'a vu tout nu et il a vu son sexe.

Ce que nous ne savons pas c'est pourquoi il l'a vu tout nu, alors que sa maman avait toujours bien fait attention. Pouvez-vous imaginer ce qui est arrivé ?

- Un jour, sa maman était malade alors il s'est baigné avec son papa.

Qu'est-ce qu'on va chercher dans le texte ?

Sa maman était malade.

Quels sont les mots les plus importants ?

Maman, Malade

- On ne trouve pas.

- On peut chercher s'il s'est baigné avec son papa ?

Quel est le mot le plus important ?

baigné

- Il y a un mot pareil... Non, pas pareil... Un peu pareil
- En haut, sous le trait.

Je l'écris : baigner

- A la fin il y a un "r". Et pas d'accent sur le "e".

C'est une autre façon d'écrire "baigner", quand on dit :

- On va se baigner
- Pour se baigner

- C'est pas écrit "se baigner".
- C'est écrit "me baigner"... "me baigner avec"...
- "me baigner avec toi".
- C'est le papa qui lui dit : je veux me baigner avec toi.
- Non, c'est le petit garçon...

Comment peut-on savoir ?

- Ils sont tous les deux parce que c'est écrit "avec toi".
- Ils parlent deux fois parce qu'il y a deux traits.
- C'est écrit "fils". "mon fils".
- "mon fils, je veux me baigner avec toi".

Presque. J'écris les mots que vous confondez :

je veux, je vais

Dans le texte, c'est "je vais".

- C'est le papa qui parle. Il dit "mon fils".
- Alors, c'est pas dans le bain.
- Il y a "Lac". Ils vont se baigner dans le Lac".
- Après il y a des majuscules. C'est le nom du lac.
- On connaît pas les mots.

C'est le Lac des Sept Forêts.

- A la fin, il y a un " !". Il crie ?
- Il l'appelle... Il lui dit ce qu'il veut...
- Il lui dit "je t'" "à".
- Il lui dit qu'ils vont faire des choses tous les deux.

À votre avis, qu'est-ce-qu'ils vont faire dans un Lac avec ces mots-là ? Relisez ce qu'on a trouvé :

"mon fils, je vais me baigner avec toi dans le Lac des Sept Forêts, je t'——— à ——."

- Je t'apprendrai à nager !

Je l'écris et vous vérifiez.

- C'est ça !
- Ca y est ! Maintenant, on sait comment il l'a vu tout nu.

Vous surlignez ce que nous avons trouvé. Nous avons trouvé la réponse à nos questions. Y a-t-il dans ce texte d'autres informations que vous sauriez lire ?

- Des mots : "Maître Adalbert" "petite fille"...
- Encore "petite fille"... "petit garçon", 2 fois
- "dit" 2 fois...

Avec ces mots que sait-on de plus ?

- On sait que c'est Maître Adalbert qui dit au petit garçon qui était une petite fille : "je vais me baigner avec toi".
- On le savait déjà parce qu'il disait "mon fils".
- Oui, mais là, c'est écrit !
- On sait que c'est le petit garçon qui parle, au deuxième trait. Il répond à son papa... Je ne sais pas ce qu'il dit, mais c'est écrit "dit le petit garçon qui était une petite fille".

Qu'est-ce que vous auriez dit à sa place ?

- Ouais ! Super !
- Super, c'est comme essence...
- Ce qu'il dit, ça commence comme "châteaux"...

Il dit : Chic ! Chouette !

- Il y a encore des petits mots : "Et", "ils", "la", "dans", "la".

Est-ce que ça nous apprend quelque chose ?

- Non... Y'a deux mots pareils...

C'est : "Et ils partirent la main dans la main."

Voici la page du livre que vous collerez dans votre cahier. Qui veut essayer de "dire" ce texte ? On l'aidera.

À la fin de la séquence, nous observons le tableau. Il indique le chemin que nous avons suivi pour arriver à la réponse. Saurons-nous le refaire ? Reconnaitrons-nous les pancartes ?

zizi
sexe
le papa a vu son sexe
tu as le sexe d'une petite fille !
déshabillé
déshabille
ses habits
tout nu
voit
vit
le père vit son fils tout nu
il crie
il s'écrie
On m'a menti !
On m'a trompé !
sa maman était malade
maman
malade
baigné
baigner
je veux
je vais
mon fils
je vais me baigner avec toi
dans le Lac
je t'apprendrai à nager !

2. Analyse

L'analyse de cette séquence nous a conduit à isoler 262 interventions dont 67 ont été réalisées par la maîtresse (26% contre 34%, 64% et 56% dans 3 autres classes). Les renseignements dont nous disposons n'étant pas dus à un enregistrement intégral mais à une prise de notes effectuée par l'enseignante en train d'animer la séance, il faut sûrement attribuer à cette méthode l'écart important entre le temps de parole constaté à l'école du Lac et ceux impartis aux autres classes. Il n'est en effet pas facile de noter ce qu'on dit au fur et à mesure que l'on parle avec les enfants et de nombreuses interventions, jugées comme des détails (reprise d'un mot, répétition d'une question etc.) disparaissent en raison de leur peu d'intérêt dans le travail entrepris même si l'enregistrement par écrit semble avoir été effectué avec rigueur.

A) Codage

Nous allons donc observer ce qui s'est passé dans ce groupe en codant cette leçon avec la première grille de codage (Cf. notre article précédent : chap. II, paragraphe D).

Les interventions se répartissent en 24 niveaux, eux-mêmes regroupés en cinq "couches" correspondant au cadre théorique que nous nous sommes construit. En pourcentage, nous obtenons les résultats suivants à propos des prises de parole de l'enseignante que nous comparons, entre parenthèses, (pour les regroupements) aux résultats des autres classes :

Produits : 22% des interventions (pour 7%, 16%, 8%)

05%	24 - Réponse à l'objectif initial de lecture
	23 - Compréhension du texte
15%	22 - Compréhension (locale) de certains éléments
01%	21 - Acquisition de nouvelles compétences
01%	20 - "Prise de distance" par rapport au texte

Buts : 30% des interventions (pour 19%, 14%, 13%)

16%	19 - Objectif explicite de la séquence de lecture
	18 - Objectif générique de compréhension du texte
12%	17 - Compréhension de certains éléments locaux
01%	16 - Apprentissage de nouvelles compétences
01%	15 - Prise de distance par rapport au texte

Connaissances préalables : 1% des interventions (pour 21%, 28%, 15%)

	14 - Sur le monde
	13 - Sur la langue orale
01%	12 - Sur la langue écrite
	11 - Sur les mots
	10 - Sur ce texte singulier

Données : 50% des interventions (pour 53%, 43%, 57%)

	09 - Aspects matériels
04%	08 - Texte dans son ensemble et relations interphrastiques
10%	07 - Phrases
06%	06 - Groupes de mots
30%	05 - Mots
	04 - Morphogrammes et monogrammes
	03 - Phonogrammes
	02 - Lettres
	01 - Traits

Comme pour les autres classes, les interventions les plus nombreuses portent sur les données (50%) et plus précisément sur les mots du texte (30%). Mais, comparativement aux autres séances, celle-ci se distingue par trois éléments :

- pas (ou très peu) d'interventions de la maîtresse concernant les connaissances préalables au texte (1% pour 27%, 21% et 15% dans les autres classes). Ici, l'enseignante laisse ce rôle aux enfants (16% de leurs interventions) qui mettent en commun leurs connaissances personnelles dans l'intention de questionner le texte.

- une grande partie des interventions de la maîtresse porte sur les buts de l'exploration de texte (30% pour 14%, 19% et 13%). Dans ce temps, plus de la moitié (16%) est consacrée au rappel explicite de l'objectif global de lecture et 12% sont réservés à la compréhension d'éléments locaux. La maîtresse s'efforce donc de relier les recherches sur les composants "élémentaires" aux buts qui pilotent ces recherches. Elle limite les investigations brouillonnes des enfants qui privilégient souvent l'inventaire d'éléments (les guillemets, les majuscules, les mots connus...) à la construction de sens.

- enfin, 22% des interventions de Mme Eymard concernent les produits de la lecture (pour 16%, 7% et 8%). Cette enseignante a l'habitude de dire, qu'avec des jeunes enfants, il faut "penser à voix haute", verbaliser pour tout le monde ce que certains ont découvert, ce qu'une situation suggère ou ce qu'on peut déduire d'un événement. Ici, elle consacre presque un quart de son temps à reformuler, résumer, préciser ce que les enfants ont dit et le leur faire matérialiser par de fréquents surlignages.

B) Déroulement chronologique

Si nous procédons, comme pour les trois autres classes, au déroulement chronologique, nous obtenons les informations suivantes :

A - rencontre avec l'histoire par le dictionnaire des mots qui la composent. Mme Eymard justifie ainsi cette démarche originale : *"Toute lecture est une interaction entre les connaissances du lecteur (antérieures/extérieures au texte) et les informations qu'il prélève dans le texte. C'est pourquoi, avant d'aborder un texte, un lecteur mobilise les connaissances utiles à la lecture de ce texte en fonction des attentes qu'il a. On peut aider les enfants à mobiliser leurs connaissances et à préciser leurs attentes de diverses façons. On entrera dans un texte à partir du titre, de la couverture, des illustrations, d'un extrait... Cette fois, nous avons choisi de chercher ce que nous pouvions savoir du livre **La chasse à l'ours** (M. Rosen, H. Oxenbury. Éd. Ouest-France) à partir du dictionnaire alphabétique des mots de l'histoire."* (**Lire, Agir, Comprendre** n°4, p.9, Décembre 1992) Les enfants disposent tous du dictionnaire des mots de l'histoire et ils surlignent, individuellement, les éléments qu'ils reconnaissent. Ensuite, l'enseignante procède à une mise en commun.

B - lecture du début de l'histoire, par la maîtresse, jusqu'au moment où l'histoire "bascule", c'est-à-dire jusqu'au moment où l'on pressent que le subterfuge va arriver au bout de son fonctionnement : *"Pourvu que ça dure, songeait Dame Perrine, pourvu que ça dure."* Mme Eymard n'a donc pas choisi, contrairement aux autres classes, de raconter l'histoire dans son intégralité. Le fait d'interrompre le texte à ce moment stimule la dynamique de compréhension dans la mesure où tout lecteur pressent que "ça ne va pas durer" et attend la suite. Dans les autres séquences que nous avons construites, la fin de l'histoire était déjà connue, il ne restait plus qu'à savoir comment s'était déroulée une scène particulière. L'intérêt devait être moindre.

C - Renforcement de ce début d'histoire par la découverte et le commentaire des illustrations par les enfants.

D - Reprise de l'histoire à son point de rupture : *"Mais cela ne dura point."* Lecture à haute voix, par la maîtresse, de cette phrase qui, une fois élucidée, va soutenir le questionnement des enfants et stimuler leur intérêt comme le précise un élève quand il dit : *"aïe, aïe, aïe, qu'est-ce-qu'il va se passer ?"*

E - Invitation à la formulation de diverses hypothèses concernant la suite du récit puis découverte de l'extrait à lire, à l'ombre de la consigne : "*ensemble, nous allons essayer de lire ce texte pour savoir comment Maître Adalbert a découvert le secret, comment ça s'est passé.*"

F - Prise en compte du désarroi des enfants face au texte à lire (on est en début d'année et en présence de "très petits lecteurs") qui donne lieu à une nouvelle explicitation de la "manière d'être lecteur" : mobilisation des connaissances sur le texte, sur les relations enfants/parents, remémorisation d'autres lectures, etc. : "*Pour lire, vous allez vous servir de tout ce que vous connaissez sur cette histoire, sur les enfants et les parents, sur les filles et les garçons, et puis aussi tout ce que vous avez appris sur la lecture en lisant **La Princesse Parfaite, Le Gentil Facteur, les textes de Vie de la classe, les autres textes...***"

Nous pouvons considérer ce moment qui s'achève comme la première partie de la leçon. Les enfants ont recensé leurs connaissances, ils disposent du début de l'histoire et sont informés sur les moyens à mettre en oeuvre pour lire, c'est-à-dire comprendre comment "ça s'est passé". Le contrat didactique est bien clarifié, il continuera à l'être, par d'incessants rappels d'objectifs, tout au long du travail de construction de sens qui peut alors commencer.

G - Écriture au tableau de la consigne. Ce passage à l'écrit va, lui aussi, jalonner le travail qu'il s'agisse de la recherche d'une phrase, d'un mot ou groupe de mots. Chaque investigation est écrite, évitant aux enfants de se référer à une forme orale pour la retrouver dans l'écrit.

H - La deuxième partie de la leçon débute et va se dérouler selon un protocole presque immuable :

H1/ Prise en compte de l'état d'avancement de l'histoire

H2/ hypothèses sur la suite à trouver

H3/ double enquête : le sens (ce qu'on cherche) et la forme (comment ça s'écrit).

H4/ repérage de termes d'appui (mots, groupes de mots, phrases...) qui donnent lieu à de multiples stratégies, elles-mêmes accompagnées de nombreux échanges langagiers :

- **le terme recherché est toujours écrit au tableau.** On invite les enfants à en regarder la forme et à la retrouver dans le texte. Si le terme désiré ne figure pas dans le texte, on cherche un synonyme qu'on écrit au tableau, qu'on visualise et qu'on cherche à nouveau sur sa feuille : "*Zizi, il n'y est pas. Moi, je sais, le zizi, c'est le sexe.*"

- l'association de mots donne lieu à la construction d'une phrase : "*Y'a "fille". Et "petite", "une". "Une petite fille..." C'est écrit : "le sexe d'une petite fille" ! Y'a "tu". "Tu as le sexe d'une petite fille."*

- un mot peut être découvert grâce à la combinaison du sens possible et de la composition des lettres qui le forment : "*Le papa voit son fils tout nu. On l'a dit tout à l'heure : y'a pas "papa". Ça commence pareil avec "p". Je sais : le père voit son fils tout nu.*"

- une attention particulière est apportée à l'observation des différences, même infimes, entre deux mots : "*Je sais : le père voit son fils tout nu. C'est presque ça. Mais ce n'est pas "voit". C'est "vit". Regardez, j'écris les deux mots : voit, vit. Il y a le "o" qui change.*"

- si la recherche attribue partiellement du sens à une phrase, les enfants sont invités à compléter la proposition : "*Est-ce qu'on peut trouver le mot qui vient avant "le père" ?"*

- lorsque la signification d'un mot est "devinée", les enfants sont amenés à justifier : "*Alors ? Non, "alors" c'est avec un "a" comme "avec". C'est pas "après". C'est "quand" ? Comme Jean-Rage : "Quand quelque chose lui déplait, il pique une abominable colère."*

I - surlignage de toutes les parties découvertes dans le texte qu'il s'agisse de mots, de groupes de mots ou de phrases, au fur et à mesure de l'aboutissement d'une recherche. Cette opération scelle un accord dans le groupe, indiquant concrètement qu'un objectif vient d'être atteint et qu'un nouveau peut s'annoncer, ouvrant ainsi une nouvelle étape dans le travail. Ces étapes sont nettement repérables dans le déroulement de cette leçon. Elles sont au nombre de trois :

- le but principal est de savoir comment le père s'est rendu compte de la méprise : "*tu as le sexe d'une petite fille.*" C'est alors que deux sous-buts vont se dessiner et être atteints, tous les deux, selon le protocole décrit plus haut. Il s'agit de savoir :
 - comment il a fait pour voir son sexe. Recherche aboutie au moment où un enfant déclare : "*Il l'a vu tout nu et il l'a vu son sexe.*"
 - pour quelle raison, ce secret si bien gardé, a pu, un jour, être découvert : "*mon fils, je vais me baigner avec toi, je t'apprendrai à nager.*"

Cette manière de procéder a un double mérite :

- montrer que la lecture ne s'arrête pas à la compréhension d'un événement dans le récit mais qu'elle s'intéresse aussi au repérage des structures qui le soutiennent
- faire de la lecture une activité où chaque réponse obtenue peut renvoyer à une autre question, invitant ainsi le lecteur à entrer dans la complexité du travail d'écriture qui a dû régler de multiples problèmes avant de penser le texte fini.

J - lecture à haute voix d'un enfant qui fixe le récit.

- K** - recherche annexe d'autres informations même quand le but et les sous-buts sont atteints et discussion autour du sens supplémentaire ou différent qui peut ainsi surgir et modifier, même légèrement, celui qui venait d'être construit. Cette recherche porte essentiellement sur les mots et les groupes de mots qui, lorsqu'ils sont identifiés, sont évalués dans leur pertinence : "*on le savait déjà parce qu'il disait "mon fils". Oui mais là, c'est écrit.*" Les investigations sont principalement menées de cette façon :
- hypothèses sur "*ce que vous auriez dit à sa place ?*"
 - examen des mots ou expressions choisies : "*Ouais ! Super ! Super, c'est comme essence...*"
 - vérification au niveau des éléments les plus simples : "*ce qu'il dit, ça commence comme "châteaux"..."*"

L - lecture des notes prises pendant la séance. Chaque observation a été notée, chaque identification aussi. Cette activité est mise en place dans toutes les leçons de lecture et pas seulement à l'occasion de cette recherche. En relisant la liste des remarques, qu'il s'agisse d'explorations, de comparaisons ou de découvertes, la maîtresse attire ainsi l'attention sur la démarche empruntée pour arriver à la compréhension du texte, essayant de rendre visible l'activité de construction de sens.

Si l'on observe ce que l'enseignante appelle "les pancartes" à reconnaître, on observe :

- deux mots (celui auquel pensaient les enfants "zizi" et celui qui est utilisé dans le texte "sexe").
- une phrase comprise par identifications successives de mots "*le papa a vu son sexe*", et cette découverte marque la réalisation du premier objectif. On sait comment le père a su que sa fille était en réalité un petit garçon.
- une deuxième phrase, dont le sens a été construit sur le même modèle que pour la première, par association d'éléments reconnus : "*tu as le sexe d'une petite fille !*"
- une troisième phrase, au sens révélé de la même façon que précédemment mais avec des identifications de mots moins immédiates (comparaison de mots proches graphiquement "deshabille, deshabillé, voit, vit" ; recherche de mots de la même famille "deshabillé = ses habits", recherche de mots sémantiquement proches "deshabillé = tout nu" etc.
- expression précisée par comparaison, élimination et déduction : "*Est-ce que c'est écrit : il crie ? Non, il y a "s". Il s'écrie ?* (La maîtresse l'écrit au tableau). *À la fin c'est pas "e", c'est "a".*" Et, plus loin, même schéma mais, au lieu d'être trouvée par déduction des enfants, la réponse est donnée par la maîtresse : "*On m'a menti... (La maîtresse écrit au tableau.) La fin, c'est pas ça. Vous avez raison. C'est : "On m'a trompé !*"
- La suite se déroule en utilisant les mêmes stratégies mais pas forcément dans le même ordre : recherche d'un mot supposé et noté au tableau "*maman, malade*", remplacement quand il n'y est pas par un synonyme ou alors exploration d'une autre piste (celle de la maman malade est abandonnée), discrimination fine des formes proposées et de celles qui sont réellement dans le texte "*baigné, baigner*", "*je veux, je vais*" ce qui implique d'autres formulations verbales, d'autres composition de phrases par asso-

ciations de termes trouvés par les enfants ou donnés par la maîtresse quand les enfants ne trouvent pas seuls *"C'est le Lac des Sept Forêts, Et ils partirent la main dans la main."*

C) Vocabulaire technique (utilisé par la maîtresse)

- la page du livre
- lire, relisez, dire ce texte
- comment ça s'est passé, qu'est-ce que vous imaginez
- comment ça s'écrit, une autre façon d'écrire, comment ça se voit dans le texte
- est-ce qu'on peut le dire autrement
- qu'est-ce qu'on va chercher
- vous regardez
- on vérifie
- c'est (ce mot-là ou cette expression...)
- est-ce que ça nous apprend quelque chose, que sait-on de plus
- texte
- phrase, chercher une phrase, faire une phrase
- mot, le mot le plus important

D) Justifications

- Pas de correspondances grapho-phonologiques au cours de cette séance. Les remarques concernent le code graphique : *"ce qu'il dit ça commence comme "châteaux", y'a deux mots pareils, à la fin il y a un "r" et pas d'accent sur le "e", y'a des majuscules, c'est le nom du lac..."*

Le rapport à l'oral se fait surtout dans la comparaison d'une signification donnée à l'écrit avec sa forme parlée (quand les enfants butent sur "il s'écria" qu'ils prennent pour "s'écrie", la maîtresse leur conseille de redire la phrase du début. Ils rétablissent le mot exact grâce à l'utilisation des temps de conjugaison.)

- Toutes les formes sont d'abord imaginées :
 - par rapport au sens du texte *"Qu'est-ce qu'on va chercher ? Qu'est-ce qu'il peut dire ? Qu'est-ce que vous auriez dit à sa place ?"*
 - par rapport aux autres mots dont on dispose : *"À votre avis, qu'est-ce qu'ils vont faire, dans un lac, avec ces mots-là ?"*
 - par rapport à l'étendue du vocabulaire connu : *"Est-ce qu'on pourrait trouver un autre mot pour dire la même chose ?"*

- Puis, lorsque ces formes verbales à chercher dans l'écrit sont repérées (dans le cas où deux formes se juxtaposent, la maîtresse demande aux enfants de choisir celle qui est la plus importante pour le sens) les enfants sont invités à identifier les mots, c'est-à-dire à les reconnaître. Enfants qui semblent être très familiers de cette démarche puisqu'ils y font référence quand surgit une difficulté : *"on connaît pas les mots"* ou qu'ils ne peuvent pas aller plus loin : *"je ne sais pas ce qu'il dit, mais c'est écrit "dit le petit garçon qui était une petite fille."*

Quand l'identification n'est pas immédiate, elle est construite :

- soit grâce à l'aide d'une lettre connue *"ça commence pareil, avec "p" associée à un mot qui la possède et qui pourrait avoir le même sens que le mot cherché*
- soit grâce au saut de terme non identifié : *"mon fils, je vais me baigner avec toi dans le Lac des Sept Forêts, je t'— à ——. "Je t'apprendrai à nager !"*
- soit grâce au souvenir d'une autre lecture qui confirme un soupçon : *"C'est "Quand" ? Comme Jean-Rage : "Quand quelque chose lui déplait, il pique une abominable colère."*
- soit grâce à une prédiction sémantique (synonyme - sexe pour zizi, tout nu pour déshabillé, activité comparable : *"Alors, c'est pas dans le bain. Il y a Lac. Ils vont se baigner dans le lac."*, action prévisible etc.)

C'est par association des formes identifiées que se construit le sens des phrases qui, mises bout à bout, donnent la signification d'un extrait : "Y'a "fille". Et "petite", "une". Une petite fille... C'est écrit : le sexe d'une petite fille ! Y'a "tu". Tu as le sexe d'une petite fille !" Les enfants explorent profondément ce qui est dans la ligne et à sa périphérie : "au-dessus, à côté, en haut, après..." Quand après plusieurs efforts il y a échec ou parce que l'urgence est ailleurs ou alors vers la fin de la leçon quand les enfants sont fatigués, la maîtresse fournit les réponses.

Conclusion

On voit dans cette leçon que les enfants sont invités à développer des stratégies variées, à les choisir selon l'occasion et donc à les justifier, à les combiner entre elles quand l'emploi d'une seule ne permet pas d'atteindre le résultat obtenu.

Si la lecture est bien la rencontre entre un lecteur et un texte à travers la représentation claire du but de cette activité, cette maîtresse entraîne ces différentes composantes de la manière suivante chez les apprentis-lecteurs :

- conscience claire du but (7% de leurs interventions)
- mobilisation des connaissances antérieures ou extérieures au texte (32% de leurs interventions)
- la prise en compte des données du texte et le développement des capacités métalinguistiques (41%)
- prise à leur compte de la compréhension et donc du pilotage de l'interaction (20%) Les 145 prises de paroles des enfants témoignent de stratégies multiples dont l'adaptation au problème posé fait l'objet de discussions exerçant sans relâche la conscience stratégique (Chauveau).

Il convient également d'attirer l'attention sur la prise de notes au tableau qui constitue, à un double titre, un point d'appui essentiel :

- une première fois au cours de la lecture puisque les enfants peuvent aller chercher dans le texte des informations de nature graphique et non des éléments supposés correspondre à des unités phonologiques ; ou qu'ils peuvent observer la forme graphique d'un mot qu'ils proposent et la comparer à celle présente dans le texte. La recherche se fait donc entièrement dans l'univers graphique pour apprendre à en différencier les éléments et à les organiser et jamais pour les repérer à partir d'éléments pris dans un autre univers. L'oral permet en permanence de parler du texte, jamais de lui substituer un autre système linguistique sur lequel s'opérerait l'interaction. Les professeurs de langue étrangère s'y retrouveraient aisément.

- une deuxième fois dans une séance ultérieure où les notes deviennent alors la trace observable de l'interaction, l'historique du processus d'investigation, le témoin des acquis et de la manière dont ils génèrent des règles provisoires qui permettent d'inférer de nouvelles hypothèses pour le fonctionnement de l'écrit. Cet observable devient alors le pivot de l'activité réflexive qui part des processus à l'oeuvre pour aborder le système graphique, système qui se découvre et se construit à partir de l'usage qu'on en fait à un moment donné. La lecture est une opération de nature psycho-linguistique, son apprentissage aussi : c'est bien toujours par le message qu'on accède au code. Graphique évidemment !

Jean Foucambert