

DOSSIER RECHERCHES ACTIONS (4)

LA LEÇON DE LECTURE

Jean FOUCAMBERT

Introduction

Il est bien clair qu'au fil d'une journée de classe ou en dehors de l'école, les occasions sont nombreuses au cours desquelles un enfant rencontre des textes, seul ou en petit groupe, et mobilise ses savoirs du moment pour trouver dans l'écrit qu'il examine réponse aux questions qui l'ont conduit à l'interroger : retour sur une histoire, observation d'une consigne, recherche d'informations, etc. La leçon de lecture a un autre statut : elle est un moment délibéré qui prend prétexte d'une rencontre avec un texte qui aurait pu rester occasionnelle et qui la déploie, l'explicite et la constitue en référent méthodologique commun sur lequel le groupe continuera de travailler. C'est au sens fort du mot une leçon, une leçon de lecture, donnée et reçue, la mise en scène et la représentation de ce qui est d'ordinaire particulièrement bref, discret pour ne pas dire transparent à la conscience même du lecteur.

Et, à la différence d'une leçon d'histoire au cours de laquelle, en général, le maître dispense des savoirs historiques et non la façon dont on fait de l'histoire (à défaut de faire l'histoire), lors d'une leçon de lecture, l'effort porte sur le processus constitutif de l'activité, sur les savoir-faire plutôt que sur des savoirs. Une leçon de lecture est par conséquent nécessairement révélatrice de la manière dont les enseignants conçoivent le processus de lecture puisque c'est ce processus même qu'elle cherche à exemplifier. Aussi l'observation de séquences de lecture est-elle un révélateur précieux des conceptions des maîtres concernant la nature de l'acte lexique et, plus globalement, de la pédagogie de la lecture qu'ils mettent en oeuvre. Dès lors, pour affiner la caractérisation des pédagogies que nous avons entreprise à travers l'analyse des emplois du temps et des textes utilisés dans les classes, il est indispensable d'observer les leçons de lecture telles qu'elles se déroulent effectivement dans les classes de notre échantillon.

I. Rapide ébauche d'un cadre théorique

A) La maîtrise de la langue à l'école

Réunie à l'initiative de la Direction des Écoles (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture), une commission d'experts (Bentolila, Chauveau, Denhière, Fayol, Fijalkow, Hébrard, Jaffré, Rogovas-Chauveau, Sprenger-Charolles) a récemment proposé un texte de synthèse sur les "*nouveaux savoirs*" susceptibles de favoriser de "*nouvelles exigences*" dans l'enseignement de la langue écrite à l'école (MEN-DE, 1992, pages 109 à 166). Ce texte fait notamment le point sur l'enseignement initial de la lecture à l'école. Sur le plan historique, il rappelle par exemple que les débats des années 70 portant sur les questions de méthode d'enseignement de la lecture ont eu surtout pour fonction de "*déplacer l'attention vers la question de la compréhension, à un moment où tout l'effort méthodologique se portait vers l'amélioration du déchiffrage (grâce aux acquis de la phonologie) ou vers celle des motivations à la lecture (pour répondre à l'inquiétude grandissante devant la concurrence de l'image).*" (Op. cit. p.121). Or, s'il était possible de préciser et de rationaliser l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques sur la base d'une meilleure analyse du système graphique du français (Catach 1980), il est apparu difficile de prescrire une pédagogie de la relation entre le texte, l'adulte et l'élève susceptible de guider ce dernier dans ses stratégies d'élaboration du sens. Cette pratique "*difficile à confier aux pages des manuels, relevait donc d'une transmission par contact direct, caractéristique des modalités de formation permanente ou de celles qui ont cours dans les associations pédagogi-*

ques." (Op. cit. p.121). C'est pourquoi nous avons choisi les classes de notre expérimentation au sein d'une association réputée pour mettre en avant "une pédagogie de la compréhension". Et c'est pourquoi nous allons étudier maintenant la manière dont se déroulent en classe les relations entre le texte, l'adulte et l'élève.

B) Deux approches méthodologiques

Le texte des experts, lorsqu'il tente de décrire les choix méthodologiques retenus par les instituteurs pour planifier leurs progressions d'enseignement, identifie essentiellement "deux voies méthodologiques" divergentes (Op. Cit., p.135).

1. La première voie est celle qui est retenue par le plus grand nombre de maîtres : elle vise tout d'abord à obtenir de l'enfant une automatisation des processus d'identification des mots. "*La tradition scolaire a ainsi opposé l'enfant qui "déchiffre" (et dont la lecture à haute voix est hésitante, saccadée, ânonnante) à celui qui a atteint la lecture "courante" (dans l'oralisation, tous les mots sont rapidement et correctement énoncés à la suite).*" (Op. Cit., p.135). Cette approche "traditionnelle" de l'enseignement de la lecture, inscrite dans les instructions officielles dès 1923 (instructions qui resteront en vigueur jusqu'en 1972 !), distingue une pédagogie de la compréhension (lecture "expressive" au cours moyen) succédant à une pédagogie de l'automatisation du déchiffrage (acquisition de la "lecture courante" au cours élémentaire). Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle "*c'est seulement à l'issue de cette phase d'automatisation que l'enfant, libéré des servitudes du décodage, peut être en mesure de résoudre les problèmes de compréhension qu'il rencontre dans l'écrit dès qu'il aborde de vrais textes.*" (Op. cit., p.136).

2. La seconde voie repose sur le postulat inverse : l'unité de sens n'est pas le mot mais, au minimum, la phrase et, pour de nombreux pédagogues, le texte. Pour travailler la compréhension dès le plus jeune âge, ce courant méthodologique envisage la lecture de textes comme une situation de type "**résolution de problème**". "*Le sens du texte est pour l'enfant un problème à résoudre à l'aide de tous les indices disponibles (support du texte, illustration, présentation typographique, mots connus, "morceaux de mots" ou lettres). L'enseignant module son aide ("poser des questions, répondre à des demandes, donner certains mots, faire prendre conscience que certaines propositions sont "impossibles") en fonction du moment de l'année et du capital d'expériences maîtrisé dans la classe. Il vise ainsi prioritairement à ce que l'enfant se dote de bonnes stratégies de compréhension des textes. L'automatisation des procédures d'identification des mots est alors la seconde phase du processus.*" (op. cit. p.139) Lorsque l'enfant a découvert la nature langagière de l'écrit, "*il ne traite plus celui-ci comme une suite d'objets-mots isolés qu'il faut identifier tour à tour, mais comme une structure langagière cohérente. Lorsque l'enfant hésite sur un mot, le contexte sémantique (le début du texte) et syntaxique (le début de la phrase) limite d'emblée les possibles.*" ajoutent les experts. (op. cit. p.139)

C) L'observation de séquences de lecture

Les deux voies que nous venons d'évoquer ne constituent bien sûr que les deux pôles schématisés d'un axe descriptif tout au long duquel s'organise une grande variété de pratiques didactiques. Elles présentent toutefois l'avantage de générer des indicateurs permettant de différencier des conceptions didactiques contrastées, en particulier lors de l'observation des "*leçons de lecture*", c'est-à-dire des moments où le maître enseigne "*ce qu'il faut faire pour lire*".

Les maîtres se référant à la première conception méthodologique conduiraient par exemple la lecture d'un texte nouveau de manière linéaire, en identifiant tour à tour chacun des mots du texte puis en cherchant à interpréter le produit de la lecture à haute voix qui en découle. Les maîtres se référant à la seconde conception tenteraient au contraire de guider les enfants dans la résolution du problème de compréhension du texte en mobilisant tous les indices graphiques disponibles en interaction avec les connaissances préalables des apprentis-lecteurs (sur le "monde" de référence, sur la langue orale et sur la langue écrite). Dans le premier cas, le "pilotage" de la lecture est guidé par les données du texte, dans le second il est plutôt réalisé sous le contrôle des connaissances des sujets.

L'outil d'analyse que nous avons réalisé s'appuie sur cette différenciation pour tenter de rendre compte de la nature des séquences didactiques. Il convient cependant de garder à l'esprit que cette distinction est, dans la pratique, souvent trompeuse car s'il est vrai que dans le premier cas les mots sont identifiés les uns après les autres pour en faire ultérieurement la somme, il n'est pas assuré que dans le deuxième cas, cette navigation dans le texte porte totalement sur une recherche de sens. Fréquemment, il s'agit plutôt d'un même souci et d'un même processus d'identification mais déplacés dans l'espace (travail sur des unités dans leur correspondance avec l'oral). Autrement dit, il reste à voir si les gens qui croient "faire autrement" font vraiment autre chose dans le traitement de l'écrit. Ce que l'outil devrait permettre d'appréhender.

II. Le dispositif expérimental

L'outil utilisé pour décrire la pédagogie est, tout comme l'instrument d'analyse des emplois du temps, un outil original créé pour les besoins de cette recherche (*La lecture dans le cycle des 5/8 ans*. NDLR), même si, depuis, il est devenu lui-aussi un outil pédagogique utilisé notamment dans les actions de formation continue des maîtres (Goigoux & Chauffier, 1993).

A) La mise en scène

Afin de pouvoir établir des points de comparaison dans la manière de conduire une "leçon de lecture", nous avons demandé à tous les maîtres accueillant les enfants de notre échantillon de bien vouloir conduire une séquence de découverte d'un texte nouveau sous l'œil inquisiteur d'une caméra. Ces séquences de lecture ont toutes été enregistrées au même moment (début février, enfants en cours préparatoire) dans les 17 classes réparties dans les 11 écoles. Le texte-support (Cf. plus loin) était le même pour tous et il avait été introduit en classe de manière similaire, en trois temps.

- Premier temps : présentation du titre du livre (*Histoire du petit garçon qui était une petite fille*) et dialogue avec la classe pour imaginer des "possibles narratifs" introduits par ce titre.

- Second temps : le maître raconte l'histoire intégrale mais sans détailler la scène où le père découvre que son "fils" est en réalité une petite fille.

Le livre de Didier Herlem (illustré par J.C. Luton, Album Grand carré Magnard) raconte l'histoire d'un charcutier, Maître Adalbert Tripette, qui a six filles et qui menace de découper en morceau le nouveau-né que porte sa femme si par malheur c'était encore une fille. A la naissance de la septième fillette, sa femme lui fait croire qu'il s'agit d'un garçon ; le bébé grandit, fort et intelligent, élevé comme un garçon. Hélas, un jour, le père découvre l'imposture et abandonne l'enfant au beau milieu d'une forêt profonde. Mais le loup qui découvre l'enfant, au lieu de le dévorer, s'indigne du comportement paternel et va terroriser le charcutier contraint de répéter : "une fille vaut un garçon, nom de nom, une fille vaut un garçon !"

(Ces deux premières étapes pouvaient avoir lieu le même jour.)

- Troisième temps (séquence filmée) : le lendemain, lecture collective de l'extrait qui raconte comment le père a découvert le terrible secret. Les enfants savaient à l'issue des deux premières étapes que le "petit garçon" était une petite fille : la recherche du sens de l'extrait portait donc sur le "comment". "**Comment Maître Adalbert a-t-il découvert que son "fils" était en réalité une petite fille ?**". Les enregistrements réalisés nous ont permis de vérifier que cette question a bien été posée par tous les maîtres au début de la lecture de l'extrait et que, à un moment ou à un autre, on y a bien répondu.

B) Critique de l'extrait support

Cette mise en scène élaborée pour la recherche a appelé, au moment de sa définition, des remarques quant à la pertinence et la validité de la situation qu'elle cherchait à mettre en place. Il convient de les rappeler aujourd'hui pour mesurer les biais qu'elle introduit et préciser la valeur à accorder aux résultats qui ont été obtenus.

En particulier, il ne s'agit pas à proprement parler d'une situation de lecture. En effet, alors que nous attachons beaucoup d'importance à la fonctionnalité des écrits utilisés en classe, nous avons proposé un texte unique à des classes différentes, texte qui ne s'inscrit pas forcément dans un projet réunissant enfants et adultes et qui induit ainsi une certaine artificialité de la situation observée. En outre, si le protocole repose bien sur une question portant sur un élément de compréhension, il s'agit d'une question "externe" au processus de lecture qu'un lecteur découvrant le texte en situation réelle de lecture ne se poserait pas en ces termes. Il s'agirait pour lui de comprendre le passage et, si l'on pouvait résumer cette activité par une question, elle serait : "est-ce que le père va se rendre compte que son petit garçon est en réalité une petite fille (et donc comment)" et non pas "comment va-t-il s'en rendre compte" (alors que, dans la situation expérimentale, on sait déjà, avant de le lire, qu'il va s'en rendre compte dans ce passage).

Toutefois, conscients de ses limites, nous avons pris le parti d'utiliser ce dispositif. D'abord parce que, dans la réalité des pratiques pédagogiques, les leçons de lecture ressemblent très souvent à celle que nous avons mis en place. Et surtout parce que ce dispositif présente à nos yeux un bon compromis entre ce que nous voulions réellement observer (une leçon de lecture) et l'exigence de neutraliser l'inévitable disparité entre les niveaux des 17 classes qui nous ont accueillis (par exemple, le fait qu'elles ne connaissent pas toutes le même nombre de mots, qu'elles n'ont pas la même culture de l'écrit...). Il était donc nécessaire d'imaginer une situation uniforme et contrôlée, proposant une consigne précise et pointue mais se rapprochant le plus possible d'une véritable situation de lecture.

En dépit de cette imperfection, les données que nous avons recueillies semblent pertinentes en autorisant un traitement comparatif des séquences analysées ; elles permettent en tout cas de bien différencier des "manières de faire".

C) Le principe de l'analyse

Il repose sur l'idée que la lecture est un processus actif de construction de significations, réalisé par un lecteur, à partir d'un texte, en fonction de ses connaissances antérieures et des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Autrement dit que la lecture repose sur un ensemble complexe d'interactions entre ces deux composantes (le texte et les connaissances du lecteur) piloté par les intentions du lecteur, que toute "leçon de lecture" devrait mettre en scène aux yeux des enfants.

La conduite de la séquence didactique rend visible la confrontation des savoirs antérieurs des apprentis lecteurs avec la réalité du texte : elle est destinée à permettre aux enfants de percevoir et de prendre conscience des interactions constitutives de l'activité de lecture. Nous pouvons donc considérer que la "leçon de lecture" est une représentation de l'acte lexique qui préfigure l'activité solitaire, silencieuse et peu consciente de l'enfant telle que le maître souhaite la voir intériorisée par les élèves. Sur ce point, nous prenons appui sur la théorie de Vygotski à travers l'idée que la genèse des systèmes cognitifs complexes va de l'extérieur (interpsychique) vers l'intérieur (intrapyschique), "*du contrôle matériel par les signes extérieurs vers un contrôle intérieur automatisé.*" (Schneuwly, 1985).

À ce titre, l'analyse de la "*mise en scène du savoir*" (Brousseau, 1986) réalisée par le maître nous semble pouvoir être un bon indicateur de la nature du dispositif didactique d'ensemble. Et, en effet, l'étude des 17 séquences enregistrées dans les classes supports à notre expérimentation a permis de déceler des "manières de faire" très contrastées qui nous semblent révéler des conceptions assez différentes de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture, y compris au sein de classes expérimentales qui se distinguent davantage des autres qu'elles ne se distinguent entre elles.

D) Grille de codage

La grille d'analyse des séquences que nous avons retenue est organisée autour des deux grands pôles constitutifs du système d'interaction : les données graphiques présentes dans le texte et les connaissances du lecteur. Mais, parallèlement, puisqu'il s'agit de rendre compte des échanges qui ont lieu entre le maître et les élèves et que nous analysons les leçons de lecture sous l'angle pédagogique, nous avons ajouté une troisième instance, centrée sur les interventions gérant les buts de la lecture. D'autant que la nature de la situation observée, liée à une question externe ou quelque peu artificielle, contraint le maître à recadrer fréquemment l'activité des enfants afin qu'ils se concentrent sur la réponse à donner à la question. Et ces interventions, qui ne constituent pas forcément l'explicitation de l'interaction, nous intéressent grandement en tant que "traces pédagogiques" de la leçon de lecture. Parmi elles, certaines interventions du maître ou des élèves ont pour fonction de formuler ou de reformuler "aux oreilles de tous" le produit de cette activité de lecture. C'est pourquoi nous avons choisi de dissocier, au niveau des buts, ce qui relève de l'**intention** de lecture de ce qui est le **produit** de cette lecture. On distinguera par exemple "*Cherchez où vont Maître Adalbert et sa fille*" (But assigné) de "*J'ai compris, ils vont au lac*" (Produit de la lecture).

Nous avons donc abouti à cette proposition de codage des interventions du maître et des élèves.

- Buts poursuivis par cette lecture.

Buts assignés à la lecture (intentions de lecture).

19 - objectif explicite de la séquence de lecture

18 - objectif générique de compréhension du texte

17 - compréhension de certains éléments du texte (mots, groupes de mots, ligne...)

16 - apprentissage de la lecture, acquisition de compétences métalinguistiques ou métalexiques (ex : extraction de règles, demande de justification d'une réponse...)

15 - prise de distance par rapport au texte (point de vue, interprétation...)

Produits de la lecture (connaissances issues de la lecture).

24 - réponse à l'objectif initial de la séquence de lecture

23 - compréhension du texte

22 - compréhension (locale) de certains éléments du texte

21 - apprentissage de la lecture, acquisition de compétences métalinguistiques ou métalexiques

20 - prise de distance par rapport au texte (point de vue, interprétation...)

- Connaissances antérieures à la lecture et/ou extérieures au texte.

14 - sur le monde

13 - sur la langue orale

12 - sur la langue écrite

- typologies de textes, intentions de communication, intertextualité...

- structures déjà rencontrées dans un autre texte, règles ou régularités constituant les éléments du code écrit ou d'une grammaire de la langue écrite, etc.

11 - cas particulier de mots déjà lus dans d'autres circonstances

(Ex. : "c'est le mot "matin", on l'a vu dans l'histoire de "Paulo").

10 - sur ce texte singulier

- sur la situation de production et/ou de réception du texte.

- sur le contenu du texte (connaissance préalable à la lecture)

- sur les parties de ce texte lues préalablement (au cours de cette même séquence) et considérées dorénavant comme appartenant à la mémoire collective.

- Données graphiques

• Données paralinguistiques

09 - aspects matériels

- nature du support, organisation de la page, illustration.
- manifestations d'accentuations propres au code graphique : découpage en paragraphes, variation dans les types de caractères, indicateurs de dialogue ...
- ponctuation délimitant les phrases ou interne à la phrase, majuscules, etc.

• Données textuelles

08 - texte dans son ensemble et relations interphrastiques

- type d'écrit : l'objet social (lettre, album...)
- types de textes ; structure profonde, mode d'organisation, de progression, de clôture.
- organisateurs textuels, connecteurs
- cohérence thématique et sémantique
- continuité dans l'identité des référents, substitutions ou anaphores
- système et valeurs des temps verbaux

07 - phrases

- cohérence sémantique
- syntaxe de la phrase (grammaire scolaire)
- morphologie verbale (conjugaison)

06 - groupes de mots

- unité sémantique ou syntaxique

05 - mots

- lexie, mot : sémantisme, étymologie, valeur orale.
- opposition lexème / morphème née de la comparaison de mots (radical / terminaison)
- éléments caractéristiques d'un type de texte : personnages et marqueurs temporels du récit, etc.
- marques de l'énonciation : déictiques, embrayeurs du discours, référents textuels .

• Données infra-lexicales

04 - morphogrammes et logogrammes :

- notation des morphèmes (féminin/masculin, singulier/pluriel, suffixes, préfixes, radicaux / dérivés...)
- notation de lexèmes, graphies et lettres logogrammiques (ex : notation des homophones), lettres distinctives participant à la physionomie du mot.

03 - phonogrammes

- notation des graphèmes chargés de transcrire les phonèmes (archigraphèmes et leurs variantes positionnelles)

02 - lettres

- lettres et signes diacritiques

01 - traits

- éléments graphiques constitutifs des lettres

00 - Hors code

Interventions non centrées sur la lecture du texte. (fonction phatique, conduite du groupe, etc.)

E) Technique de codage

Le texte intégral des échanges verbaux est tout d'abord retranscrit : chaque prise de parole, voire même chaque proposition introduisant une idée nouvelle au sein d'une même prise de parole, est l'objet d'une unité de codage. Les propositions erronées des enfants sont codées de la même manière que les propositions exactes, au niveau qu'elles visaient à atteindre.

Afin de vérifier la pertinence du codage retenu, nous avons procédé pour plusieurs d'entre eux à un double codage, "en aveugle", et nous avons comparé leur concordance (satisfaisante dans 90% des cas). Nous avons également procédé à l'analyse de l'ensemble des énoncés verbaux codés sous une même rubrique afin de vérifier la cohérence et l'homogénéité de notre catégorisation.

Jean FOUCAMBERT