
Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant

Literacy teaching and learning practices: portrait of the teacher's action

Pier Carlo Bocchi



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1187>

DOI : [10.4000/educationdidactique.1187](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1187)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2011

Pagination : 23-38

ISBN : 978-2-7535-1794-3

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Pier Carlo Bocchi, « Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant », *Éducation et didactique* [En ligne], 5-2 | 2011, mis en ligne le 30 novembre 2013, consulté le 25 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1187> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1187>

Ce document a été généré automatiquement le 25 avril 2022.

Tous droits réservés

Pratiques de l'enseignement/ apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant

Literacy teaching and learning practices: portrait of the teacher's action

Pier Carlo Bocchi

Introduction

- 1 Depuis quelques années un certain nombre de chercheurs en didactique se sont attelés à décrire les conditions de fonctionnement des systèmes didactiques, en incluant l'instance enseignante comme celle d'un metteur en scène de la situation d'enseignement. Si, comme le souligne Jaffré (2000) à propos de la didactique du français, l'évolution historique a permis l'émergence du sujet dans un domaine exclusivement centré sur l'objet-langue, nous ne pouvons que nous réjouir de ce qu'une deuxième évolution soit en train de se réaliser, provoquant l'émergence de l'enseignant comme objet de recherche incontournable. Les études qui suivent cette orientation, dans les didactiques des disciplines aussi bien qu'en didactique comparée, offrent ainsi des options épistémologiques et méthodologiques qui nous semblent d'un grand intérêt pour décrire les conditions de fonctionnement des systèmes en milieu naturel. Telle est donc la perspective que nous avons adoptée avec l'ambition de contribuer à nourrir ce paradigme novateur, et en même temps de progresser dans la compréhension des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'entrée dans l'écrit. Reprenant le travail de théorisation didactique développé dans notre étude (Bocchi, 2008), nous souhaitons ici aborder tout particulièrement la problématique de la gestion de l'hétérogénéité des élèves ; hétérogénéité qui contraint les enseignants à tenir compte aussi des exigences des élèves faibles. Dans cette perspective nous nous proposons d'examiner le fonctionnement des *contrats différentiels* (Schubauer-Leoni, 1986) à l'œuvre dans deux

systèmes didactiques différents, dans le but de mettre en évidence les logiques d'enseignement/apprentissage sous-jacentes lors de tâches portant sur la découverte de mots cachés dans un texte.

- 2 Comme certaines contributions issues du Rapport de recherche PIREF (Sensevy, 2007) l'ont bien mis en exergue, une pratique adressée à l'ensemble d'une classe provoque des effets différents : elle s'avère profitable pour les bons élèves et les moyens et peu profitable ou pas du tout profitable pour les élèves faibles. Pour ces derniers, tout se passe comme s'ils ne pouvaient pas bénéficier d'une confrontation aux savoirs en jeu ; de telle manière les différences entre les groupes d'élèves vont augmenter au cours de l'année scolaire. Cela revient à dire que l'enseignant se comporte plutôt comme un constructeur de normalité statistique, où les performances des élèves se distribuent autour d'une courbe gaussienne. Les hypothèses avancées pour expliquer cette situation sont d'ordre complètement opposé. D'une part, cette persistance pourrait s'expliquer par une moindre interactivité des enseignants avec les élèves faibles : ceux-ci, moins sollicités que les autres, n'auraient que peu d'occasions pour améliorer leurs compétences (Schubauer-Leoni, Bocchi, *et al.* 2007). D'autre part, quelques travaux issus du même rapport montrent que même si les élèves faibles bénéficient systématiquement d'interactions plus fréquentes, elles ne semblent pas suffisantes pour diminuer ce que Maurice (2007) appelle la *Distance à la Performance Attendue*. Quoi qu'il en soit, plusieurs recherches de cette étude dévoilent la difficulté pour l'enseignant de tenir compte des nécessités d'apprentissage et de développement des élèves faibles, en rejoignant sur ce point les analyses effectuées aussi par Goigoux (2001). Ceci étant, faudrait-il revenir à la constitution de classes plus homogènes (les bons élèves avec les bons, les moyens avec les moyens et les faibles avec les faibles) ? Évidemment pas, étant donné qu'à partir de conditions d'enseignement/apprentissage si diverses les différences entre les élèves ne pourraient, au bout du compte, qu'augmenter et ceci y compris à l'intérieur des classes ainsi reconstituées. Par ailleurs, même si l'adoption de pratiques d'enseignement fondées sur une pédagogie différenciée représente une alternative obligatoire, il est pareillement important d'en souligner les limites. Deux problèmes se posent en particulier. Tout d'abord, un enseignant ne peut pas concevoir à chaque moment de la journée des tâches en fonction des besoins spécifiques de chaque élève : des obstacles matériels et cognitifs l'empêchent. Deuxièmement, la différenciation systématique de l'enseignement finit souvent par empêcher les élèves moins avancés de se confronter à la complexité didactique de la tâche et de travailler certains objets de savoir. Or, l'hétérogénéité représente-t-elle un problème sans solution ?
- 3 Même si nous n'avons pas de réponses absolues à ce niveau, il nous semble pourtant incontournable de pouvoir identifier les obstacles que les enseignants doivent aborder au quotidien dans leur salle de classe. Cet ancrage nous amène donc à considérer les interactions qui se développent en classe comme des instruments sémiotiques, permettant à long terme la transformation des capacités de penser, de parler et d'agir des élèves (Schneuwly, 2000). De cette manière on abandonne la vision classique qui essaye d'expliquer les difficultés qui se produisent en classe en invoquant les déficiences cognitives ou affectives des élèves ou bien le manque d'expertise professionnelle de l'enseignant¹ et on se donne la possibilité de sonder de nouvelles pistes de travail. Dès lors, les quelques résultats que nous avons obtenus nous permettent d'avancer l'hypothèse que les dynamiques de différenciation passive au

sens de Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo (2008) sont davantage tributaires des formes d'interaction qui se développent en classe.

Le triplet de genèses : mésogenèse, topogenèse et chronogenèse

- 4 Les suites des travaux sur le contrat didactique ont permis de définir des descripteurs particulièrement intéressants pour l'explication/compréhension de la dialectique au cœur de tout processus d'enseignement/apprentissage (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Il s'agit du triplet : *topogenèse*, *chronogenèse* et *mésogenèse*. La topogenèse définit ce qui a trait à l'évolution des systèmes de places de l'enseignant et des élèves à propos des objets de savoir. Elle spécifie notamment les caractéristiques asymétriques de la relation d'enseignement/apprentissage, la responsabilité des décisions à prendre revenant toujours à l'enseignant. Toutefois, à l'intérieur de ce cadre relationnel, une certaine dynamique concernant la nature des places de l'enseignant et des élèves est pourtant à envisager. Cela signifie que même si l'enseignant (par sa fonction institutionnelle) est celui à qui revient la mise en scène du savoir, tandis que l'élève se trouve (en général et par définition) dans une situation d'attente, les positions que ces acteurs vont occuper à l'intérieur du contexte de la classe sont censées évoluer lors du développement de l'activité d'enseignement/apprentissage. La topogenèse a donc trait au partage des tâches, voire la division du travail, qui s'effectue en classe. Quant à la chronogenèse, elle rend compte de l'évolution au fil du temps des savoirs, enjeux du système étudié. Elle situe donc les savoirs, de manière successive, sur une ligne temporelle. Dans un contrat didactique, la chronogenèse dépend de l'enseignant à qui revient la gestion du temps didactique (Mercier, 1999), mais elle est également déterminée par les élèves participant à l'avancement de l'enseignement. Enfin, la mésogenèse² renvoie au système d'objets auquel l'élève est confronté en vue de modifier ses connaissances. Ces objets, pouvant être de nature différente (matériels, symboliques et langagiers), constituent l'élément médiateur de la relation didactique : autrement dit, ils représentent un système de moyens pour apprendre. Évidemment en transformation, le système d'objets auquel l'élève est confronté change quantitativement (des objets sont substitués à d'autres) et qualitativement (en fonction des connaissances apprises, les rapports à ces objets subissent des modifications). Par conséquent, bien qu'il revienne à l'enseignant de proposer initialement aux élèves un certain système médiateur, ce dernier subit des modifications lors du développement de l'activité, notamment en fonction des réactions des élèves ; le système d'objets se trouve donc co-construit par l'enseignant et les élèves au cours de leurs interactions (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Fluckiger, 2007). Par conséquent, lors d'une tâche donnée, l'action de l'enseignant sur l'action des élèves devrait amener ceux-ci à différencier peu à peu leur rapport au milieu, de manière à ce qu'ils puissent profiter des rétroactions de ce milieu, ou autrement dit, de manière à ce qu'ils puissent traiter les « bonnes » questions³. Dans cette perspective, les processus topogénétiques et chronogénétiques se trouvent précisés du fait que les élèves, par le jeu de leurs actions, vont occuper des places différentes affectant, par là aussi, l'avancement des savoirs. Ces trois dimensions génétiques seront examinées pour caractériser les types de rapport contrastés au contrat didactique des différentes catégories d'élèves.

Les enjeux de l'entrée dans l'écrit : un rapide survol

- 5 On s'accorde aujourd'hui à penser que l'apprenti lecteur doit apprendre à coordonner les informations issues de deux processus : les processus de bas niveau ou *bottom-up* et les processus de haut niveau ou *top-down* (Rieben, 2006 ; Saada-Robert *et al.* 2003 ; Goigoux, 2001 ; Bentolila, 1998 ; Chauveau, 1997 ; Rieben, Fayol & Perfetti, 1997). Les premiers permettent de construire des significations à partir du traitement des mots et privilégient l'analyse des correspondances entre graphèmes et phonèmes. En revanche, les seconds permettent au sujet d'accéder directement au sens du mot en mobilisant ses procédures de raisonnement. Dans ce cas, ce sont davantage les connaissances sémantiques et lexicales qui sont sollicitées dans les processus de reconnaissance des mots, où seulement certains indices indispensables à la compréhension sont analysés. Cela revient à dire que la lecture d'un mot peut se réaliser selon deux voies. D'une part, en privilégiant la mise en correspondance des graphèmes avec leurs phonèmes, c'est-à-dire le décodage. Une fois la représentation phonologique du mot atteinte, il est possible d'en activer le sens. Ce genre de processus est appelé procédure d'*assemblage*. D'autre part, en activant la voie lexicale, où l'identification du mot advient par appariement entre la forme visuelle écrite et une représentation logographique ou orthographique dont le lecteur possède des traces en mémoire. La reconnaissance de certaines unités sublexicales ou de quelques graphèmes appartenant au mot à lire permet donc de repérer d'abord le sens du mot et ensuite l'ensemble des sons le composant. Cette procédure, dite d'*adressage*, consiste donc à identifier un mot sans analyse préalable de ses constituants.
- 6 Précisons qu'aujourd'hui ce modèle (dit à double voie) ne fait à vrai dire plus l'unanimité, étant donné que selon les approches connexionnistes qui se développent depuis une vingtaine d'années (voir par exemple celui de Seidenberg & Mc Clelland, 1989, cité par Gombert, 2003), l'identification des mots est plutôt à interpréter comme le résultat d'une activation dans le système de traitement des lettres et d'informations phonologiques et sémantiques. Cela signifie, par exemple, que la lecture d'un mot non familier ne sollicite pas uniquement le déchiffrage, mais stimule également des représentations logographiques (ou orthographiques) et sémantiques contribuant à activer une configuration plurielle d'unités de traitement. Toutes les informations que le sujet possède à propos d'un mot sont ainsi utilisées par le système. Et si cela est vrai pour un mot non familier, ceci doit valoir aussi à plus forte raison pour un mot familier. Dès lors, il n'y aurait qu'une seule voie pour reconnaître un mot indépendamment de ses caractéristiques. Évidemment, le développement de ces orientations ne peut que présenter un grand intérêt pour l'étude de la lecture, permettant d'échapper à la dichotomie relevant du modèle des deux voies. En offrant une explication des aspects implicites issus de l'acte de lecture, ces travaux contribuent à enrichir les modèles développementaux et les débats les concernant. Toutefois, dans cette étude nous nous en tenons au modèle des deux voies qui nous semble mettre en évidence, bien que d'une manière peut-être un peu simpliste, ce qui se passe pendant l'acte de lecture, surtout chez l'apprenti lecteur. Nous pouvons quand même retenir que chaque mot à lire fait davantage l'objet d'un traitement en parallèle de l'ensemble des lettres (procédure d'*adressage*), et lorsque cette stratégie ne permet pas d'activer un ensemble d'unités correspondant à un mot familier, un traitement plus analytique des lettres

peut être sollicité (procédure d'assemblage). Bien que le fonctionnement de ces deux processus puisse être plus interactif qu'il n'y paraît, il n'en reste pas moins que les descriptions avancées par le modèle à double voie semblent pertinentes et continuent d'ailleurs d'être utilisées par beaucoup de chercheurs, surtout dans le domaine des troubles de l'apprentissage de la lecture, voire des dyslexies (Lussier & Flessas, 2005).

- 7 Ceci étant, il s'en suit que les pratiques d'enseignement/apprentissage peuvent être bien décrites à partir de la dialectique entre processus bottom-up et processus top-down. Dans cet article nous souhaitons mettre en évidence les logiques d'action des enseignants confrontés avec la nécessité de développer chez les apprentis lecteurs à la fois les processus de bas niveau et les processus de haut niveau. Soulignons que les enseignants objets de notre étude s'inspirent de la même méthode d'enseignement (Monighetti, 1994). Cette approche méthodologique, visant une certaine complémentarité entre les processus évoqués, avance tout de même un modèle d'apprentissage de l'écrit se caractérisant par deux moments distincts : pendant la première période de l'année le focus est représenté davantage par la compréhension, sans pour autant perdre complètement de vue la nature phonographique du code alphabétique. En revanche, au cours de la deuxième partie de l'année, l'attention est déplacée vers le code, en considérant de plus en plus l'analyse graphophonologique. L'outil permettant ce genre de transition est donné par la tâche sur le texte masqué, dont certains *échanges significatifs*⁴ font l'objet d'analyse par la suite.

Éléments méthodologiques

Dispositif de production de traces et d'analyse

- 8 Les choix méthodologiques pour appréhender ce qui se passe d'« ordinaire » dans les situations didactiques, s'inscrivent dans *l'approche clinique/expérimentale* (Leutenegger, 2000, 2009 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) permettant d'étudier le fonctionnement du système didactique en gardant l'entité « système » comme une unité insécable. Cette démarche est constituée par deux orientations, distinctes mais interdépendantes : l'une interne, concernant les relations entre les trois pôles du système, et l'autre externe, comprenant les relations entre système didactique et environnement (au sens de Chevallard, 1992). Le dispositif de production de traces comprenait donc à la fois *l'observation de l'activité conjointe* (le système didactique en fonctionnement) et le *récit évocateur* des enseignants (entretien *a posteriori*). Grâce à cette dynamique il a été possible d'articuler des informations recueillies pendant des séances d'enseignement/apprentissage avec d'autres, issues des entretiens avec les enseignants. En faisant exister la séance autrement, on voulait se donner les moyens de construire un *système de traces* reliant un certain nombre d'événements. Ceci dans le but de faire émerger surtout des phénomènes didactiques susceptibles de contredire ou de réaffirmer certains aspects de l'analyse en cours, en réduisant l'incertitude quant à l'interprétation donnée aux faits observés.

Le texte masqué

- 9 Comme nous l'avons déjà évoqué, ce type de tâche occupe un statut particulier au sein de ce qui est appelé institutionnellement la « méthode⁵ ». En effet, cette tâche va

marquer le passage entre une lecture de nature plutôt logographique, se fondant sur l'exploration des textes, vers une lecture explicitement graphophonologique. Grâce à ce dispositif didactique les élèves sont amenés à découvrir progressivement le principe alphabétique, c'est-à-dire à comprendre que les phonèmes – les unités les plus petites du langage parlé – correspondent aux lettres ou groupes de lettres du langage écrit⁶. Ces caractéristiques obligent l'enseignant à prendre en considération en parallèle ou à des temps différents, mais à l'intérieur de la même séance d'enseignement, des aspects à la fois liés au sens et au code. Nous estimons par conséquent que les pratiques d'enseignement, actualisées lors de l'activité sur le texte masqué, peuvent caractériser la démarche adoptée par les enseignants et permettent ainsi d'en esquisser les logiques sous-jacentes.

- 10 La méthode prévoit que cette tâche se développe en trois étapes. Un premier moment est consacré à l'exploration du texte soumis à la classe où des mots ont été cachés par l'enseignant. Durant cette phase les élèves peuvent être sollicités à identifier des « petits mots⁷ » ou des mots par adressage. Suit une deuxième phase dans laquelle les élèves sont amenés à découvrir les mots cachés, l'un après l'autre. Pendant cette étape, deux sous-tâches s'articulent entre elles : les élèves sont d'abord invités à anticiper le mot manquant et ensuite ils sont confrontés au déchiffrement du mot de droite à gauche. La décision de suivre cette direction est due à une double exigence : celle de maintenir le plus longtemps possible l'incertitude liée au mot à démasquer en favorisant la découverte des différents graphèmes, et celle de permettre aux élèves de s'appuyer sur les morphèmes terminant les mots.

Résultats et discussions

Dimensions distinctives de l'action didactique chez l'enseignant A

- 11 Avant d'analyser quelques échanges significatifs⁸ caractérisant l'action de cet enseignant, nous soulignons que le déroulement de l'activité est influencé par une certaine opacité de la situation didactique, étant donné que l'enseignant ne clarifie pas de manière suffisante les enjeux et les objectifs de la tâche. Les élèves éprouvent en général une évidente difficulté à comprendre le sens du « jeu d'apprentissage » et par conséquent à s'y insérer. En particulier, nous avons l'impression qu'au fur et à mesure que la mise en situation avance, les élèves développent la conviction que le travail à faire est celui de deviner des mots.
- 12 Ce trait distinctif de l'action enseignante relevé, prenons maintenant en considération le moment dédié à l'exploration du texte⁹. Disons d'abord que l'enseignant va pointer tous les mots à lire l'un après l'autre et va entourer les mots familiers et les « petits mots ». Du fait que ces derniers ont fait l'objet de traitement au cours des séances précédentes, ils peuvent être identifiés par adressage. Au contraire, pour lire des mots non familiers la procédure d'assemblage doit être activée. Analysons l'extrait suivant.

Extrait 1

[...] ¹⁰		
43	En	<i>che aspetto</i> [que j'attends]// <i>che aspetto</i> [que j'attends] quoi > (en regardant Edoardo)

44	Ed	voi [vous]
45	En	<i>che aspetto voi</i> [que j'attends vous] < // ça pourrait être >
46	Sa	ah/ <i>una</i> [une]
47	En	<i>una</i> [une] > (petit mouvement vertical de la tête)/Elias/tu ne te souviens plus de ce mot >
48	El	<i>cartolina</i> [carte postale]
49	En	<i>cartolina</i> [carte postale] mh mh ou bien >
50	Ed	<i>una lettera</i> [lettre]
51	En	<i>una lettera</i> > [lettre] <i>una lettera</i> > [lettre] (mouvement horizontal de la tête)/Sabina >
52	Sa	vo vos <i>vostra</i> [votre]
53	En	oui <i>una vostra</i> [une votre] >
54	El	<i>cartolina</i> [carte postale]
55	En	<i>una vostra cartolina</i> [une votre carte postale] // ça pourrait être (il fait une grimace) // regardez bien comment il est écrit ce mot est-ce que ça (en soulignant le début du mot <i>risposta</i> [réponse]) pourrait être <i>cartolina</i> [carte postale] >
56	Sa	ça commence par r
57	En	alors nous allons relire <i>cari bambini vi scrivo per dirvi che aspetto una</i> [chers enfants je vous écris pour vous dire que j'attends une] > /r/ > (en soulignant le mot à lire) nous sommes ici
58	To	<i>rispondere</i> [répondre]
59	En	on y est presque
60	Gr	ri ris <i>rispo</i>
61	Mr	<i>risposta</i> [réponse]
62	En	c'est ça <i>risposta</i> [réponse] <
[...]		

- 13 Au début (43), l'enseignant regarde Edoardo (élève faible) pour l'encourager à identifier le « petit mot » *una* [une]. Étant donné que cet élève ne reconnaît pas ce « petit mot », il baisse sa voix pour faire relever une contradiction syntaxique. Après la réponse correcte de Sabina (46), il change le ton de sa voix en signe de confirmation et bouge sa tête afin d'inciter les élèves à découvrir le mot suivant (47). Ayant obtenu une réponse plausible (48), mais ne concordant pas avec celle souhaitée, l'enseignant ajoute de petites exclamations afin d'insinuer que le mot *cartolina* [carte postale] n'est peut-être pas celui qui se trouve dans le texte (49). Edoardo suggère *lettera* [lettre] en montrant qu'il est ancré dans un autre registre que celui attendu par l'enseignant (50). En effet, il semble décoder la réaction de l'enseignant comme une sollicitation à trouver des synonymes et pas comme une exhortation implicite à mettre en œuvre des stratégies de lecture plus analytiques. L'enseignant répète alors deux fois le mot avancé par Edoardo en soulignant de la tête que la réponse n'est pas correcte (51) et fait appel à une bonne élève pour sortir de l'impasse (accélération de l'action). Au tour de parole 53, l'enseignant évalue favorablement la réponse exacte de cette élève et encourage la classe à continuer. Ensuite, il enregistre la proposition d'Elias, élève faible (54), qui reedit la suggestion avancée auparavant. Puisqu'il s'agit d'une réponse plausible,

l'enseignant se voit alors contraint de faire une grimace pour faire comprendre que cette proposition n'est pourtant pas correcte (55). À ce moment, il pointe le mot pour attirer l'attention des élèves sur la lettre initiale et, ce faisant, introduit dans le milieu un changement susceptible de faire avancer le temps didactique. Après la réponse correcte de Sabina, qui justement repère la lettre initiale (56), l'enseignant relit le texte jusqu'au mot qui pose problème en intégrant la suggestion de cette élève (57). À travers ce geste, l'enseignant favorise ainsi la diffusion de *traits pertinents* (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) au plan sémantique et graphophonologique dans le but d'inviter les élèves à identifier ce mot. Tobia, qui semble avoir compris qu'il faut intégrer la suggestion de Sabina, propose le mot *rispondere* [répondre] (58). À ce moment, l'enseignant réduit l'incertitude. En déclarant qu'on est sur la bonne route (59), il oriente l'action des élèves dans le sens souhaité. Greta se lance dans une activité de déchiffrage (61) et Marc la suit en parvenant à l'identification du mot ; réponse que l'enseignant valide après coup (62).

- 14 D'après cet extrait, nous relevons tout d'abord comment l'enseignant utilise différents gestes verbaux et non verbaux dans le but de permettre aux élèves de se tirer d'affaire. En ce sens, il est à souligner comment il joue d'avantage au niveau des attentes contractuelles, sans introduire de changements substantiels dans le milieu, c'est-à-dire sans avancer des ajustements pouvant permettre aux élèves de s'engager davantage cognitivement dans la tâche. En revanche, l'action de cet enseignant stimule plutôt les élèves pour les amener à construire les connaissances par des effets de contrat, en les obligeant à focaliser de préférence l'attention sur les contraintes d'ordre sociale (les petites exclamations, les commentaires, les gestes non verbaux, les grimaces...). C'est ainsi que sa démarche se caractérise par un guidage soutenu et par l'adoption de gestes d'ostension répétés. De cette manière la responsabilité des transactions didactiques reste plutôt une affaire de l'enseignant et de quelques élèves seulement. Cette attitude de l'enseignant semble avoir des effets nuisibles en particulier chez les élèves moins avancés. Les quelques réactions d'Edoardo et d'Elias, appartenant à un autre registre de réponses par rapport à celui qui était attendu, semblent bien le montrer. Par ailleurs, nous souhaitons mettre en évidence une dynamique particulière caractérisant les pratiques d'enseignement/apprentissage. Si nous prenons en considération les réactions des différents élèves nous pouvons en effet constater comment les élèves faibles (Edoardo et Elias) sont sollicités davantage pour l'identification des mots à travers la procédure d'adressage, tandis que chez les élèves plus avancés (Sabina, Tobia, Greta et Marc) l'analyse segmentale des mots est aussi stimulée. À souligner que ces élèves semblent bien profiter de l'activité collective pour parvenir à la découverte du mot. Autrement dit, ils ont la possibilité d'effectuer une expérience où ils peuvent mettre en œuvre des actions à partir du collectif. Cette tendance à considérer les élèves en fonction de leurs *topos*, c'est-à-dire à stimuler chez les élèves moins avancés la procédure d'adressage et chez les élèves plus avancés la procédure d'assemblage, se confirme pendant d'autres moments, comme le montre par exemple l'extrait qui suit, engageant Martino (bon élève) et Elias (élève faible).

Extrait 2

[...]		
93	En	suona [joue] Martino > suona [joue] >

94	Mr	ça commence par <i>i</i>
95	En	c'est vrai ça commence par <i>i</i> de quel petit mot s'agit-il > Elias >
96	El	(en se déplaçant vers le panneau où il y a écrit les « petits mots » et en le montrant du doigt) <i>il</i>
97	En	c'est juste <i>qualcuno di voi suona il</i> > [quelqu'un parmi vous joue du]

- 15 Pendant un autre échange (extrait 3) différents élèves sont invités à intervenir, mais les dynamiques interactionnelles restent les mêmes. L'activité de déchiffrage semble plutôt l'apanage des élèves plus avancés, tandis que l'identification des « petits mots » par adressage est une prérogative des élèves moins avancés. Soulignons que pendant ce moment l'enseignant ralentit le temps didactique (122) en invitant Edoardo à identifier le « petit mot » *con* [avec]. Étant donné qu'il se trompe en proposant un autre « petit mot » (*che* [que]) ayant le même attaque et n'aborde pas une analyse segmentale, Edoardo active davantage la procédure d'adressage. En revanche, dans la suite l'enseignant encourage la lecture du mot *saranno* [ils seront] par assemblage chez d'autres élèves. À noter comment à ce moment l'enseignant cherche de contraindre l'action des élèves dans le milieu, en soulignant d'abord de la voix la syllabe initiale du mot et en prononçant ensuite la lettre *r*. Toutefois, ces ajustements didactiques ne permettent pas aux élèves de parvenir à l'identification de ce mot. Raison pour laquelle l'enseignant décide de donner lui-même la réponse en faisant ainsi avancer le temps didactique. Par ailleurs, sur le plan de la structure de l'action conjointe nous relevons à nouveau que les éléments mésogénétiques, qui apparaissent dans l'interaction, sont majoritairement portés par l'enseignant à partir d'une position topogénétique d'accompagnement (124, 126 et 131) ou surplombante (136). La co-construction se développe grâce à des éléments de décodage d'attentes contractuelles via la diffusion par quelques élèves de trait pertinents, dont l'enseignant favorise l'émergence.

Extrait 3

[...]		
121	Sa	<i>con voi</i> [avec vous]
122	En	attend attend/je veux écouter Edoardo
123	Ed	<i>bambini</i> [enfants]
124	En	oui d'accord mais avant/ici (en montrant du doigt le « petit mot » <i>con</i> [avec]) il y a >/de quel petit mot s'agit-il >
125	Ed	<i>che</i> [que]
126	En	t'es sûr Edoardo >
127	Els	<i>con</i> [avec]
128	Ed	<i>con</i> [avec]
129	En	<i>con</i> [avec] c'est ça maintenant fais bien attention Edoardo car après nous avons d'autres petits mots à lire d'accord > donc nous sommes ici (en montrant du doigt le mot <i>i bambini</i> [les enfants])
130	Ma	<i>i bambini</i> [les enfants])

131	En	ouii maintenant comment ça se lit// ça commence par quelle lettre/Greta >
132	Gr	s
133	Sa	sa
134	En	oui saa/saa Tobia > ici il y a un r donc
135	Sa	sarà [il sera]
136	En	presque bravo Sabina saranno [ils seront] <
[...]		

- 16 Concernant la phase suivante, consacrée à l'anticipation des mots cachés, nous n'assistons pas à un changement important dans l'agir de cet enseignant. En général tous les élèves sont amplement invités à avancer des inférences. Néanmoins, nous précisons que souvent les élèves moins avancés s'engagent dans cette sous-tâche en l'interprétant comme une activité de devinette. En ce sens nous avons relevé qu'à plusieurs reprises ce groupe d'élèves, ne pouvant pas se donner les moyens d'investir cognitivement la tâche en tenant compte à la fois du contexte et du cotexte, semblent plutôt suivre au pied de la lettre les indications que l'enseignant leur adresse. En revanche, lors des sous-tâches portant sur le démasquage des mots cachés, ce sont à nouveau les élèves plus avancés qui sont particulièrement encouragés dans le déchiffrement. Cette constatation permet donc d'affirmer que chez cet enseignant les pratiques portant sur le texte masqué, censées stimuler davantage des stratégies de lecture de plus en plus analytiques, s'avèrent profitables pour les élèves avancés et moins profitables pour les élèves moins performants. L'enseignant est à ce sujet très explicite comme le témoigne l'entretien *a posteriori* : « *Il n'est pas important si certains élèves ne connaissent pas toutes les lettres il faut veiller surtout qu'ils sachent anticiper avec cohérence [...] la connaissance du code est un objectif à développer dans les prochains mois chez ces élèves* ». Par ailleurs, il souligne la nécessité de confronter les élèves moins avancés aux traitements logographiques (identification de « petits mots » ou de mots familiers), car à ses dires ce groupe d'élèves n'est pas encore sensible aux propriétés phonologiques des mots : « *Il est important de revenir à la globalité de certains mots ; je pense qu'il faut que certains élèves fassent ce genre d'exercice car cela leur permet de lire des mots connus et des petits mots [...] De cette manière ils participent activement et ils offrent leur apport à la tâche* ». Pourtant l'enseignant précise également que « *Si je ne cherche pas à impliquer de temps en temps aussi les élèves faibles, il arrive que certains élèves ne participent pas spontanément et dérangent le déroulement de l'activité* ». Étant obligé d'assurer une certaine discipline, l'enseignant régule l'écoute et la prise de parole permettant ainsi aux élèves moins avancés de s'engager dans la tâche, du moins pendant certains moments. Toutefois, ce groupe d'élèves ne semble pas en bénéficier particulièrement étant donné que les savoirs visés représentent, à ce point de l'année, des connaissances désormais acquises. Cela signifie qu'à certains moments de la tâche l'organisation du travail l'emporte sur les besoins d'apprentissage des élèves. En même temps l'enseignant se rend compte que les différences entre ces deux groupes d'élèves tendent à augmenter, raison pour laquelle il estime que « *Avec les élèves qui sont en difficulté avec le déchiffrement je vais mettre en place par la suite des moments d'activité individualisée de manière à leur offrir les aides nécessaires* ». Ceci étant, pour les élèves avancés les expériences visant la découverte du code semblent se configurer davantage

comme des expériences partagées dans le collectif de la classe, articulées à des expériences individuelles qui prendront place à d'autres moments. En revanche, pour les élèves moins avancés il semble que l'accès au code soit de préférence sollicité à travers des expériences de nature plus individuelle au cours desquelles une tutelle de la part de l'enseignant leur est offerte.

Dimensions distinctives de l'action didactique chez l'enseignante B

- 17 Concernant cette enseignante nous remarquons tout d'abord que celle-ci montre une attention plus importante à la mise en situation. À ce propos, elle explique qu'il s'agit d'une activité nouvelle par rapport à ce que l'on a fait jusqu'à présent et souligne d'autre part que le texte à analyser contient des informations importantes pour les élèves¹¹. Bien qu'elle renvoie à d'autres occasions une explication plus ponctuelle de ce qui est à faire (notamment avant les sous-tâches d'anticipation et d'analyse graphophonologique), durant la mise en place elle donne pourtant une consigne d'ordre général en expliquant le déroulement de la séance et en avançant à la fois le but de l'activité (comprendre ce que dit le message) et les destinataires (les parents des élèves). De cette manière, elle offre à la classe des informations qui favorisent la perception du sens du travail à réaliser, jetant les bases pour que les élèves puissent mieux investir les enjeux de savoir sous-jacents. Analysons maintenant les extraits qui suivent.

Extrait 4

[...]		
34	En	maintenant cherchons eh je pense qu'ici (en montrant le texte) il y a des mots/peut-être un mot qui fait partie de notre adresse peut-être il y a quelque chose de nos phrases pas de petits mots/alors qui a trouvé quelque chose > Diego >
35	Di	(il va au tableau noir mais il ne trouve aucun mot)
36	En	tu ne trouves rien mmh// Giulia >
37	Gi	(elle va au tableau et elle montre) <i>non</i>
38	En	voilà Giulia a trouvé <i>non</i> [adverbe de négation] mmh/dans quelle phrase nous avons <i>non</i> nous ne l'avons pas encore mis sur le bus ¹² mmh mais dans la dernière phrase il me semble qu'il y avait <i>non</i>
39	Gi	<i>Oggi c'è la nebbia e non si vede quasi niente</i> [Aujourd'hui il y a le brouillard et on ne voit presque rien]
40	En	eh oui c'est celle-là/puisque il ne figure pas encore dans le bus je fais seulement des petits points eh mmh > (en soulignant le mot)
[...]		

- 18 Après avoir consacré les minutes initiales de la séance à l'identification de « petits mots », où les élèves moins avancés sont davantage sollicités, cette enseignante propense à la classe d'identifier des mots familiers par adressage. Toutefois, à ce moment de la séance, la démarche de l'enseignante se caractérise par un agir qui mérite d'être mis en évidence. En effet, comme nous pouvons le remarquer,

l'enseignante cherche à favoriser l'identification des mots familiers en faisant appel à la mémoire didactique de la classe ; plus particulièrement, elle stimule les élèves pour les amener à revenir sur les mots qu'ils ont déjà vus en faisant référence aux textes travaillés auparavant. Ainsi à deux reprises (34, 38) l'enseignante fait appel au passé de la classe, ce qui permet à Giulia d'identifier le mot *non* [ne pas]. Soulignons que la mémoire didactique joue un rôle précis, celui d'élargir les possibilités d'action de l'élève au-delà des connaissances et des savoirs qu'il est en mesure de maîtriser tout seul. De ce fait, elle agit dans la *Zone de Développement Proche* et offre à l'élève la possibilité d'utiliser des savoirs contextualisés, vécus avec l'enseignant, dans le but de pouvoir les généraliser. D'après nos observations, cette enseignante montre à d'autres occasions la tendance à faire référence au passé de la classe. Ainsi, dans la suite de cette séance, lorsqu'un élève identifie un mot familier, l'enseignante adopte régulièrement le geste de désignation verbale : « où est-ce que nous avons ce mot-là > » ; en invitant ainsi les élèves à trouver dans quel texte présent en classe on peut le repérer. Voici un autre extrait qui témoigne cette aptitude.

Extrait 5

[...]		
57	En	est-ce que quelqu'un trouve un autre mot >
58	Ar	(il va au tableau noir et il montre) <i>scuola</i> [école]
59	En	<i>scuola scuola</i> [école] <
60	Ni	ça se termine par <i>a</i>
61	En	<i>scuola</i> [école] dit Nina eh ça se termine// (en entourant avec le doigt) il y a le petit mot <i>a</i>
[...]		

- 19 D'après ces échanges nous relevons comment l'enseignante cherche à mettre en relation la découverte de Nina (bonne élève) avec les connaissances antérieures de la classe. L'enseignante profite de l'intervention de cette élève pour attirer l'attention de la classe sur les caractéristiques graphophonologiques du mot *scuola* [école]. Cette élève, avec ce mouvement topogénétique, force ainsi la main et fait assumer aux caractéristiques graphophonologiques du mot *scuola* [école] le statut de trait pertinent. L'enseignante ne laisse pas de côté la proposition de cette élève (« ça se termine par *a* »), mais légitime l'affirmation de Nina et vise l'institutionnalisation de ce savoir par un geste de désignation spécifique : elle invite les élèves à percevoir dans la fin du mot *scuola* [école] le « petit mot » *a*. De cette manière les élèves sont encouragés à effectuer une activité de segmentation (isoler le graphème *a* du mot *scuola*) à partir des connaissances déjà construites (la fin de ce mot est constitué par un « petit mot » familier). Ce faisant, l'enseignante encourage la construction d'un nouveau milieu, susceptible de créer les conditions favorables pour accéder au code. La mémoire didactique se constitue ainsi comme un instrument précieux, permettant surtout aux élèves moins avancés de pouvoir mobiliser un savoir qu'ils ne sont pas encore en mesure d'utiliser de manière autonome. Du point de vue de la structure de l'action didactique l'appel à la mémoire collective, convoquant implicitement un rapport normé par les institutionnalisations précédentes, caractérise la gestion des temporalités. Dans cette perspective, l'analyse des extraits de séance considérés,

montre comment le recours au passé de la classe représente une variable favorisant l'avancement du temps didactique.

- 20 Ceci dit, nous allons spécifier une autre caractéristique qui nous semble pouvoir contribuer à l'efficacité des pratiques : l'aptitude à associer une grande partie de la classe au travail collectif. Dans la sous-tâche consacrée au démasquage du mot caché l'activité se déroule sans problèmes majeurs et après la découverte de la deuxième lettre certains élèves s'aperçoivent que le mot caché ne peut qu'être *sopresa* [surprise]. Une fois l'unité sublexicale *esa* découverte, un ralentissement de l'action se vérifie. En effet, l'enseignante suspend l'activité de découverte du mot caché pour introduire une activité phonologique dans le but de consolider le savoir appris jusqu'ici (c'est-à-dire que le mot à découvrir se termine par *esa*). Considérons cet extrait :

Extrait 6

[...]		
221	En	comment lisez-vous ce morceau >
222	Els	<i>esa</i>
223	En	<i>esa</i> dites-moi un autre mot qui se termine de la même manière/qui se termine par <i>esa</i>
224	Ar	<i>spesa</i> [achats]
225	En	<i>spesa</i> [achats]
226	So	<i>Teresa</i> [Thérèse]
227	Di	<i>esa esa esatto</i> [exacte]
228	Ni	non c'est au début
229	En	c'est au début dit Nina mhm mais Nina/tu peux mieux nous expliquer ce que tu penses >
230	Ni	qu'on doit trouver un mot qui se termine par <i>esa</i> et non qui commence
231	Lo	ça se termine par <i>atto</i>
232	En	alors Diego tu as compris > <i>esatto</i> [exacte] ça se termine par <i>atto</i> et non par <i>esa mhm</i>
233	Gi	<i>sopresa</i> [surprise]
234	Lo	ehm ehm <i>Tresa</i> [le nom d'une rivière] >
235	Els	ouii
236	Di	moi aussi je le savais
237	En	très bien Diego voilà <i>Tresa</i>
[...]		
241	En	donc revenons au texte/vous avez dit que notre mot se termine par >
242	El	<i>s esa</i>
243	En	<i>esa</i> d'accord < mais avant de découvrir la prochaine lettre je vais relire tout le texte mhm
244	Ch	moi je veux lire
245	En	d'accord Chiara vas-y

246	Ch	<i>Domani non si va a ginnastica perchè a scuola ci sarà una</i> [Demain on ne va pas faire de gymnastique car à l'école il y aura une] >
247	En	(en dévoilant la lettre r) voilà
	Els	<i>sorpresa</i> [surprise]
[...]		

- 21 Comme on peut le constater, il s'agit d'un moment de la séance montrant des aspects intéressants. Premièrement, nous relevons comment la structure dialogique assume des caractéristiques différentes par rapport à ce qui se met généralement en place dans le contexte scolaire. Ici les tours de parole ne suivent plus la logique du triplet « question de l'enseignant/réponse d'élève/évaluation par l'enseignant de la réponse », où l'enseignant a toujours le dernier mot et deux tours pour parler, tandis qu'en principe un seul tour est à disposition des élèves (Fele & Paoletti, 2003). Pendant ce moment l'enseignante semble renoncer à son droit lui permettant de parler deux fois plus que les élèves. Grâce à l'adoption d'une position mimétique (mouvement topogénétique descendant), elle crée ainsi les conditions pour qu'une communication plus ample s'établisse, ayant pour destinataire le collectif de la classe et non pas le maître seulement. Nous assistons donc à un partage majeur de certaines responsabilités des élèves dans l'avancement du savoir. Deuxièmement, la participation des élèves est beaucoup plus différenciée (les élèves qui interviennent à ce moment sont sept) et plus équitable (les élèves ne sont pas invités à intervenir en fonction de leurs *topos*, mais en principe sont tous impliqués dans cette sous-tâche). De plus, les interactions sont aussi caractérisées par l'attitude de l'enseignante à encourager une élève à préciser son intervention (229), à relever un trait pertinent (232), à diffuser une désignation produite par des élèves (241) et à la mettre en relation avec d'autres informations (243). À ce moment nous avons bien l'impression que plusieurs élèves (parmi lesquels aussi Diego et Sofia, des élèves faibles) bénéficient d'une expérience partagée dans le collectif. Par ailleurs, celle-ci est bien la raison qui pousse l'enseignante à ralentir son action. En effet, au cours de l'entretien *a posteriori*, elle nous explique que « *Cette pause devait permettre à la classe de comprendre où nous en sommes, autrement ce sont les mêmes qui lèvent la main et puis les élèves ayant des difficultés dans le décodage peuvent participer plus activement car cette activité phonologique pose moins de difficultés* ». Après avoir recueilli des indices (ce sont les mêmes élèves qui participent directement à l'activité), elle pense donc que la situation demande un autre type d'action et propose un nouveau milieu propice à son développement (focalisation sur la composante phonologique). Cette technique chronogénétique¹³ permet donc de faire évoluer cette situation : le nouveau milieu ainsi constitué sollicitant tous les élèves à considérer la fin de ce mot, jette les bases pour une meilleure fixation en mémoire de cette unité sublexicale, tout en contribuant à définir des conditions plus favorables pour l'analyse graphophonologique qui va suivre. Par ailleurs, même si les traitements de bas niveau représentent l'objectif principal de la tâche, elle affirme ne pas vouloir négliger les traitements de haut niveau : « *Il est difficile de solliciter en même temps le sens et le code, c'est problématique mais j'aime revenir un peu sur la globalité du texte et le sens du message car cela favorise l'anticipation du mot caché. De cette manière les élèves plus faibles peuvent ainsi découvrir le mot sans le décoder* ». Même si l'analyse graphophonologique semble plutôt rester l'affaire des élèves plus avancés, l'agir de cette enseignante, permet quand même

une plus large participation des élèves aux discours de la classe ; c'est en effet ce que nous avons observé, du moins pendant certains moments de la séance.

Conclusions

- 22 Les analyses que nous avons menées lors des séances observées nous permettent de relever comment les formes d'interaction qui se développent en classe sont responsables de phénomènes de différenciation passive. Cette dynamique, prenant corps sans que les enseignants en aient pleine conscience, détermine d'une part une participation réduite des élèves moins avancés aux faits d'enseignement en général et d'autre part l'exclusion de ces élèves des activités retenues trop complexes. Ces deux processus, évidemment imbriqués l'un dans l'autre, sont à la base de l'accroissement des différences entre les élèves. Pour ce qui a trait à la tâche sur le texte masqué, nous assistons ainsi à un double mouvement caractérisant les deux systèmes didactiques observés : les élèves plus avancés sont en général sollicités au niveau du code et l'enseignant leur donne la parole surtout pendant les moments consacrés à l'exploration du texte et au déchiffrage des mots cachés ; en revanche, les élèves moins avancés se voient engagés prioritairement au niveau du sens lors des phases portant sur l'anticipation, tandis qu'au niveau du code ceux-ci sont sollicités uniquement par rapport à l'identification des « petits mots » et des mots familiers par adressage. Ceci étant, l'activité sur le texte masqué, censée stimuler davantage des stratégies de lecture de plus en plus analytiques, favorisant la mise en place de la procédure d'assemblage, s'avère profitable en particulier pour les élèves avancés et moins profitable pour les élèves en difficulté. Pour les premiers cette tâche assume toutes les caractéristiques d'une expérience cruciale (au sens de Dewey, 1938-1949). En revanche, les seconds ne semblent pas avoir été confrontés aux mêmes obstacles, du fait que ces élèves sont plutôt exposés aux contraintes sociales en relation avec les attentes de l'enseignant. Dans cette perspective, nous pouvons même affirmer que pour les différents élèves les dynamiques mésogénétiques, officiellement les mêmes pour tous, ont abouti à des résultats différents. Autrement dit, le milieu, au sens de « système antagoniste de l'élève » comme le définit Brousseau (1990), n'a pas été le même pour ces deux groupes d'élèves.
- 23 D'ailleurs, grâce à l'habitude d'aborder l'analyse segmentale des mots, les élèves plus avancés se lanceront par la suite de plus en plus spontanément dans cette activité, sans que l'enseignant les invite formellement à le faire. Étant donné que la maîtrise des correspondances graphophonologiques constitue une compétence incontournable pour apprendre à lire et à écrire, il est évident que de cette manière ce groupe d'élèves aura plus de facilité à construire un rapport idoine à l'écrit et donc à développer le plaisir de lire. Au contraire, cela risque d'affecter, du moins en partie, les élèves moins avancés (voire faibles), à la suite justement d'une exposition moins soutenue aux traitements phonologiques et graphophonologiques¹⁴.
- 24 Toutefois, au-delà de cette caractéristique commune aux deux systèmes didactiques, nous avons relevé dans les pratiques des deux enseignants une différence qui mérite d'être précisée, témoignant d'une conception autre de l'enseignement/apprentissage. Grâce aux analyses effectuées, nous pouvons remarquer comment chez l'enseignant A tout se passe comme si la possibilité de construire les connaissances à travers une expérience partagée dans le collectif de la classe est offerte de préférence aux élèves

plus avancés. En revanche, les élèves moins avancés, voire faibles, doivent davantage développer leurs connaissances à partir d'expériences plutôt individuelles portant sur des objets de savoir décalés par rapport à ce qui est la norme de la classe. Dès lors un paradoxe apparaît : les élèves moins avancés, voire faibles, qui plus que les autres, auraient besoin d'agir dans le collectif pour repersonnaliser l'enjeu de connaissance, sont ceux qui, pour finir, ont moins de temps et d'occasions pour interagir avec autrui en relation à un objet de savoir donné (dans le cas qui nous occupe ici l'apprentissage du code). Cette logique portant sur une conception collective de l'enseignement/apprentissage en faveur des élèves plus avancés et une conception plutôt individualisée en faveur des élèves moins performants, apparaît moins évidente chez l'enseignante B. Les analyses montrent en effet que dans ce système didactique, pendant certains moments du moins, les élèves moins avancés ont bénéficié de l'apport d'un *collectif de pensée* (au sens de Sensevy & Mercier, 2007). Cela s'est produit grâce à la mise en scène de pratiques d'enseignement/apprentissage visant une attitude favorable à la construction de la mémoire didactique et au développement de dynamiques conversationnelles qui, dépassant la logique du triplet, permettent une distribution plus large des échanges en classe.

- 25 La mémoire didactique, permettant de convoquer des faits du passé de la classe (en tant que pratiques sociales cristallisées sous forme d'outils fabriqués collectivement), crée les conditions pour que les élèves puissent apprendre à faire le lien avec les objets de savoir anciens et les expériences d'apprentissages passées. Ce faisant, la mémoire didactique élargit les possibilités d'action de l'élève au-delà des connaissances et des savoirs qu'il est en mesure d'utiliser tout seul. Soulignons que, pour qu'il y ait mémoire didactique, il faut que le système didactique contribue à la construction d'un contexte de pertinence où les savoirs peuvent être appropriés et mobilisés. Autrement dit, il faut que l'enseignant se donne les moyens pour évoquer et utiliser avec les élèves des faits de classe qui ne font pas l'objet d'enseignement, mais qui importent pour l'apprentissage. Cela dépend au moins de trois facteurs : l'épistémologie de l'enseignant, sa personnalité et sa disponibilité à faire appel à ce type d'outil. Or, d'après l'ensemble de nos observations, nous pouvons affirmer qu'il existe des systèmes didactiques « avec mémoire » et d'autres qui se caractérisent plutôt par l'absence de mémoire. La distinction n'est pas sans importance, car les systèmes « sans mémoire » produisent des limitations pouvant affecter le rapport au savoir des élèves, en particulier chez les élèves moins avancés. En effet, nous pouvons avancer l'hypothèse que les élèves plus performants pourraient bénéficier d'une forme d'émancipation, étant eux-mêmes en mesure de convoquer certains faits du passé et d'activer les moyens pour aborder les questions auxquelles ils sont confrontés. En revanche, l'impossibilité de recourir à la mémoire didactique pourrait mettre les élèves moins avancés dans la situation de ne plus « s'y retrouver », leur rapport aux tâches relevant d'une suite d'expériences individuelles ou dans le face-à-face avec l'enseignant mais sans lien avec un enchaînement collectif et culturel. Rappelons qu'une caractéristique emblématique de cette catégorie d'élèves est bien la dépendance par rapport à un contexte local et conjoncturel qui fait en sorte qu'ils manifestent une certaine difficulté à généraliser leurs connaissances et à transférer spontanément leurs acquis d'un domaine à un autre (Borkowsky & Muthukrishna, 1994 ; Cèbe, 1998). Loin de pouvoir examiner ce genre de question de manière plus ponctuelle (ce qui serait tout à fait souhaitable), nous attirons l'attention sur le fait que la manière de concevoir et donc d'utiliser la mémoire didactique va avoir évidemment des répercussions au niveau de

l'efficacité des pratiques. Mais cette problématique de la mémoire didactique est étroitement liée aux processus d'institutionnalisation à travers lesquels les savoirs trouvent un statut au sein du collectif. Or, la participation des élèves aux pratiques collectives est, déjà, un constituant majeur de ce processus et nous avons vu que les élèves moins avancés sont, par définition, les moins chronogènes¹⁵. Privés de mémoire collective ils sont donc doublement pénalisés.

- 26 Par ailleurs, une plus large distribution des droits conversationnels en classe permet de dépasser la structure dialogique classique caractérisant les discours dans le contexte scolaire (question de l'enseignant/réponse d'élève/évaluation par l'enseignant sur cette réponse) ; modalité qui amène davantage les élèves à construire leurs réponses à partir des contraintes contractuelles. Dans cette autre perspective, les questions habituelles de l'enseignant sont remplacées par une attitude favorisant une conduite interactive, où l'enseignant privilégie la désignation de traits pertinents à travers la reprise et la reformulation des interventions des élèves, tout comme le repérage de contradictions. En assumant le rôle de celui qui s'efforce de comprendre, l'enseignant pose également des questions spécifiques dans le but de solliciter les élèves à mieux s'expliquer. De cette manière ceux-ci se trouvent installés dans un *topos* de diffuseurs potentiels de traits pertinents en lien avec la situation didactique du moment. Encouragés à poursuivre le discours initié, ils ont l'opportunité d'argumenter sur la base de leurs conjectures et de celles des camarades. L'enseignant crée ainsi les conditions pour que les élèves acquièrent les habitudes de penser du collectif, tout en acceptant les transactions du système didactique.
- 27 Ces dernières remarques dépassent évidemment le champ de la lecture. Nous avons en effet de bonnes raisons de croire que de telles pratiques d'enseignement/apprentissage peuvent se développer par rapport à d'autres objets d'apprentissage. Cela mériterait certainement d'être exploré pour mieux comprendre si l'utilisation de la mémoire didactique et l'adoption de formes d'interaction favorisant davantage la construction collective d'un objet de savoir, peuvent favoriser, au bout du compte, une démarche d'action résistant plus efficacement aux contraintes de différenciation passive. Le débat est donc lancé.

BIBLIOGRAPHIE

Bentolila, A. (1998) Introduction. In O.N.L. (Éd.), *Apprendre à lire*. (p. 15-29). Paris : CNDP/Éditions Odile Jacob.

Bocchi, P.C. (2008) *Le fonctionnement didactique de l'entrée dans l'écrit. Contribution à l'élaboration d'une théorie des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, université de Genève.

Borkowski, J.G. & Muthukrishna, N. (1996) Il contesto di apprendimento e la generalizzazione di strategie. In R. Vianello & C. Cornoldi (a cura di) *Metacognizione, disturbi dell'apprendimento e handicap* (p. 36-56). Bergamo : Junior.

- Brousseau, G. (1990) Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 9/3, 309-336.
- Cèbe, S. (1998) Une intervention à visée cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. *Repères*, 18, 97-111.
- Chauveau, G. (1997) *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz pédagogie.
- Chevallard, Y. (1992) Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12/1, 73-112.
- Dewey, J. (1938-1949) *Expérience et Éducation*. Paris : Bourrelly.
- Fele, G. & Paoletti, I. (2003) *L'interazione in classe*. Bologna : IL Mulino.
- Goigoux, R. (2001) *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Note de synthèse du dossier d'habilitation à diriger les recherches. Paris : université de Paris 8.
- Gombert, J.E. (2003) L'apprentissage des codes grapho-phonologique et grapho-sémantique en lecture. In M.N. Romdhane & J.E. Gombert (Dir), *L'apprentissage de la lecture* (p. 19-34). Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- Jaffré, J. P. (2000) 15 ans après : retour sur les didactiques de l'orthographe. *Repères*, 20, 111-120.
- Leutenegger, F. (2000) Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20/2, 209-250.
- Leutenegger, F. (2009) *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Leutenegger, F. & Schubauer-Leoni, M. L. (2002) Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 73-86.
- Lussier, F. & Flessas, J. (2005) Troubles du langage oral et écrit. In F. Lussier & J. Flessas (Éds.), *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage* (p. 160-195) Paris : Dunod
- Maurice, J.-J. (2007). La distance à la performance attendue. In J. Sensevy (dir.) *Rapport de recherche PIREF. Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire* (p. 188-215).
- Mercier, A. (1999) *L'espace-temps didactique. Étude du didactique en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches. Lambesc, Université de Provence.
- Monighetti, I. (1994) *La lettera e il senso*. Firenze : La Nuova Italia.
- Saada Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzurczak, K. & Veuthey, C. (2003) Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n. 100.
- Seidenberg, M.S. & McClelland, J. L. (1989) A distributed developmental model of word recognition and naming, *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Schneuwly, B. (2000) Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repère*, 22, 19-38.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986) Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques. *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, 1/2, 139-153.

- Schubauer-Leoni, M.L. (2002) Didactique comparée et représentations sociales. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2002, 127-149.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002) Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique d'ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éd.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'éducation* (p. 227-252). Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Perret-Clermont, A.N. (1997) Social Interactions and mathematics Learning. In T. Nunes & P. Bryant (Ed.) *Learning and teaching mathematics. An International Perspective* (p. 265-283). Hove : Psychology Press.
- Schubauer-Leoni, M.L., Bocchi, P.C., Flukiger, A., Leutenegger, F., Ligozat, F., Saada-Robert, M. & Thévenaz-Christen, T. (2007) Mathématiques et lecture. In G. Sensevy (dir.) Rapport de recherche PIREF *Rapport de recherche PIREF. Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire* (p. 246-284).
- Schubauer-Leoni, M.L. Leutenegger, F. & Fluckiger, A. (2007) Le modèle de l'action conjointe professeur-élève : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy et A. Mercier (sous la dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2007) (dir.). *Rapport de recherche PIREF. Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire*.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007) (dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.L. (2000) Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, vol. 20, n.3, 263-304.
- Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J. & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, 105-122.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Rieben, L. (2006) Le XXI^e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture. *Savoir lire, un défi permanent, Acte du séminaire*. Neuchâtel : IRDP
- Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. (1997) *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

NOTES

1. Des études dans le champs des mathématiques (voir par exemple Schubauer-Leoni & Perret Clermont 1997 ; Schubauer-Leoni, 2002 ; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002) s'inscrivent dans cette même perspective et montrent que les phénomènes d'échec scolaire n'appartiennent en principe pas à la personne de l'élève, mais ils sont davantage tributaires des dynamiques contractuelles qui se développent en classe.
2. Précisons que ce concept retravaille celui de *milieu* développé par Brousseau (1990) et, par la suite, par Chevallard (1992).
3. À souligner que le milieu peut être considéré aussi comme un système antagoniste au sens de Brousseau (1990), c'est-à-dire pouvant provoquer chez l'élève la nécessité

d'adapter ses connaissances antérieures en fonction des caractéristiques du nouveau milieu.

4. Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002) parlent à ce propos d'*événements remarquables*, entendant par là des moments cruciaux et emblématiques d'une séance. Le but de notre investigation n'étant pas le repérage tout court de ces moments, mais plutôt la prise en compte des actions caractéristiques des enseignants à différents moments de leur démarche, nous lui préférons l'appellation d'*échanges significatifs*, se référant directement aux acteurs concernés par les interactions sous-jacentes et non indirectement par le biais de l'événement qui se produit. Il en reste qu'on perçoit une certaine parenté entre les deux notions.

5. Il s'agit d'un ouvrage (Monighetti, (1994) qui joue le rôle de manuel pour l'entrée dans la culture écrite. Le texte, auquel renvoient les recommandations officielles peut dès lors être considéré comme ayant un caractère prescriptif. Dans la suite de cette contribution il sera désigné en termes de « méthode » en référence à l'usage institutionnel du contexte observé.

6. L'étude a été conduite dans une région de la Suisse de langue italienne et concerne des enfants de 6-7 ans. Il s'agit donc de l'entrée dans les pratiques de lecture/écriture de l'italien langue 1. Toutefois, les références aux modèles théoriques qui traitent de la lecture/écriture dans le cas du français sont considérés comme adéquats à ce niveau d'analyse. L'analyse des corpus permettra d'apprécier des éléments spécifiques de la langue italienne. Précisons que dans les écoles maternelles de cette région l'apprentissage de l'écrit n'est en principe pas envisagé. En revanche, pendant la dernière année, les élèves sont encouragés plutôt à relever des signes dans leur milieu et à s'en souvenir à travers une lecture logographique. L'entrée dans l'écrit débute donc formellement à partir de la première primaire selon les choix méthodologiques des enseignants.

7. Les « petits mots » sont représentés par les articles, les conjonctions et tout autre genre de connectif ayant une écriture simple.

8. Nous remarquons que dans le contexte de cette publication nous ne pouvons citer que quelques extraits à soutien de nos argumentations. D'autres extraits, affectant les mêmes dynamiques, pourraient bien être affichés. Dès lors, les considérations que nous avançons reposent sur un corpus de traces beaucoup plus étendu que celui qui fait l'objet d'analyse ici. Néanmoins, nous renvoyons le lecteur, soucieux d'approfondir la problématique, à notre étude intégrale (Bocchi, 2008), qui vise à caractériser les pratiques d'enseignement/apprentissage de l'entrée dans l'écrit sur le temps « long » d'une année scolaire.

9. Ici le texte proposé traduit de manière littérale de l'italien avec les mots cachés mis en évidence par soulignement : *Cari bambini, vi scrivo per dirvi che aspetto una vostra risposta. Qualcuno di voi suona il violino ? Mi piacerebbe cantare con voi. I bambini saranno felici ed entusiasti di vedervi far musica. Un saluto. Firulì.* [Chers enfants, je vous écris pour vous dire que j'attends une réponse de votre part. Quelqu'un parmi vous joue du violon ? J'aimerais chanter avec vous. Les enfants seront contents et enthousiastes de vous voir faire de la musique. Un salut Firulì].

10. Explication du codage utilisé :- En enseignant- Els différents élèves- Al (p. ex) initiales du prénom d'un élève- / -// — /// silences du moins de 3 secondes — de 3 secondes et moins de 5 — de plus de 5 secondes- > - < ton de la voix qui monte — ton de la voix qui baisse- italique : lettre, mot ou suites de mots telles qu'elles ont été

réellement utilisées en langue italienne- [...] tournes de parole omis (du fait de leur moindre relevance)

11. Ici le texte proposé traduit de l'italien, avec le mot caché mis en évidence par soulignement : *Domani non si va a ginnastica perchè a scuola ci sarà una sorpresa* [Demain on ne va pas faire de la gymnastique car à l'école il y aura une surprise].

12. Le « bus » est le lieu d'affichage des « petits mots » déjà traités en classe. Il s'agit donc d'une référence considérée commune, émergeant des pratiques collectives.

13. Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000) parlent de « technique du moment propice », technique chronogénétique générique qui, sur la base d'un certain nombre d'indices d'une situation, permet de produire tel ou tel type d'action en favorisant son développement.

14. Soulignons qu'en relation avec ce phénomène d'exclusion Stanovich (1986) a utilisé le terme « d'effet Matthieu » pour relever que les habiletés des bons lecteurs s'améliorent et celles des lecteurs en difficulté se péjorent. Cela à cause du fait que les enfants présentant dès l'entrée dans l'écrit des difficultés d'apprentissage seront exposés à un moindre degré à la langue écrite. De telles situations risquent ainsi d'entraver le développement des compétences en lecture.

15. On désigne avec cette appellation les élèves favorisant davantage l'avancement du temps didactique.

RÉSUMÉS

Des éléments d'une étude comparative, centrée sur des séances portant sur la découverte de mots dans un texte, sont illustrés dans le but de caractériser les pratiques mises en scène. Le dispositif concerne deux classes « ordinaires » de première primaire (élèves âgés de 6-7 ans) issues de la partie italophone de la Suisse, où les enseignants disent suivre la même méthode d'apprentissage de la lecture. L'observation des faits d'enseignement permet de relever comment les formes d'interaction qui se développent en classe sont responsables de dynamiques de différenciation passive. Ces dynamiques déterminent généralement une participation active réduite des élèves moins avancés et, en particulier, l'exclusion de ces élèves des activités de décodage. Ces deux processus, évidemment imbriqués l'un dans l'autre, sont à la base de l'accroissement des différences entre les élèves. Par ailleurs, des dissemblances sont relevables dans les deux systèmes didactiques étudiés : dans le premier apparaît une logique portant sur une conception collective de l'enseignement/apprentissage en faveur des élèves plus avancés et une conception plutôt individualisée en faveur des élèves moins performants, tandis que dans le deuxième, du moins pendant certains moments, on remarque que les élèves moins avancés bénéficient également de l'apport du collectif. Cela grâce à l'utilisation de la mémoire didactique de la classe et à l'adoption de formes d'interaction favorisant davantage la construction collective d'un objet de savoir.

This paper describes elements of a comparative study on sessions focussing on the discovery of words in a text, hence characterising the procedures applied. Two 'ordinary' classes of primary

school (pupils btw 6-7) from the Italian speaking part of Switzerland were observed. Their teachers claimed to be following the same method when it came to learning reading.

Observing teaching practices showed how interaction in the classroom is responsible for dynamics of passive differentiation. These dynamics generally determine, on the one hand, reduced active participation of less advanced students, and on the other hand, the exclusion of those pupils involved in decoding activities. These two processes are closely connected and may cause an increase in differences among pupils.

However, differences can be found in the two teaching methods (lett didactic systems) analysed. The first method shows a collected conception of teaching/learning in favour of the most advanced students and a rather individualised conception favouring the least performing students. The second approach, at least occasionally, seems to indicate that the least advanced students benefit equally from the collective contribution, thanks to the use of the so called didactic memory of the class and the application of interaction forms mainly favouring the collective construction of the object of knowledge.

INDEX

Keywords : didactical contract, passive differentiation, thought collective, Joint Action Theory in Didactic (TACD)

Mots-clés : articulation collectif/individuel, contrat didactique, différenciation passive, action conjointe

AUTEUR

PIER CARLO BOCCHI

(DFA-SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento)