



HAL
open science

Analyse interactionnelle et didactique de séances de lecture en pédagogie classique et Freinet

Rouba Hassan, Marie Carcassonne, Mireille Froment

► **To cite this version:**

Rouba Hassan, Marie Carcassonne, Mireille Froment. Analyse interactionnelle et didactique de séances de lecture en pédagogie classique et Freinet. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533729

HAL Id: hal-00533729

<https://hal.science/hal-00533729v1>

Submitted on 8 Feb 2011

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

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

Analyse interactionnelle et didactique de séances de lecture en pédagogie classique et Freinet

HASSAN Rouba

Université Lille 3, Théodile-CIREL EA4354

CARCASSONNE Marie

Université Paris-Dauphine, IRISSO, UMR 7170

FROMENT Mireille

Université Paris 5, Modyco

Quelles influences peuvent avoir des courants pédagogiques sur la construction des contextes pour enseigner/apprendre à lire ? Pouvons nous les observer dans les interactions entre enseignants et élèves ? A ce titre, Bernié (1998) rappelle que « l'analyse des interactions propres aux situations d'apprentissage, situations communicatives, montrent que les interactions ne contribuent aux apprentissages que parce qu'elles sont le cadre où l'élève s'approprie des significations et des outils déposés dans des objets sociaux : significations et outils contextualisés par conséquent » (p. 163). La notion de contexte apparaît ici comme une notion fondamentale pour articuler une analyse didactique à une analyse interactionnelle.

Elles interrogent (i) les effets des contextes sur la situation d'enseignement apprentissage, et plus spécifiquement, concernant l'apprentissage de la lecture, (ii) les conceptions de la lecture, les significations et ressources sémiotiques spécifiques mobilisées dans chacun des contextes.

Nous répondons à cette question en adoptant en arrière-plan quelques uns des fondements de la psychologie socio-culturelle (Rogoff 1990 ; Cole 1994, 1995 ; Wertsch 1991), qui implique de relier certains aspects relatifs au contexte au sens large (organisationnel, institutionnel, culturel) à d'autres relatifs au contexte au sens étroit (analysé à partir des interactions locales). Le façonnage réciproque des contextes au sens large et étroit (François 1998, Cicourel, 2002) joue dans cette perspective un rôle fondamental dans l'émergence du sens et la circulation des savoirs. Nous proposons de les observer ici à partir de la notion de *mouvement*, discursif et interprétatif (François, 1994).

Nous comparons des séances de lecture dans deux classes de CP, l'une relevant d'une pédagogie de type Freinet, l'autre d'une pédagogie « classique », toutes conduites par des maîtresses expérimentées. Nous avons observé quatre séances dans chacun des contextes, dont on trouvera une présentation synoptique en annexe. L'étude présentée ici porte plus spécifiquement sur deux séances, les plus proches dans le temps et dans leur structure. Pour rendre la comparaison encore plus précise nous nous sommes centrées sur les épisodes de lecture à proprement parler : c'est-à-dire lorsque les élèves sont invités à lire/ prendre connaissance du texte de lecture affiché au tableau. Il s'agit de la séance 1 du CP1 et de la séance conduite au CP 2.

Dans ces séances, nous observons des invariants relatifs à la nature des savoirs travaillés (savoirs autour desquels il semble y avoir un certain consensus, Goigoux,

2002 ; Goigoux et Cèbe, 2006) et au processus d'apprentissage (l'apprentissage collaboratif), mais, nous notons aussi des mouvements spécifiques dans les séances des deux contextes pédagogiques que nous proposons d'analyser. Ces mouvements discursifs relatifs aux modes différents de contextualisation qui caractérisent les séances observées sont en lien, selon nous, avec les « philosophies pédagogiques » propres à chacun des deux courants.

1. Lire en classe : comparaison des contextes en pédagogie classique et en pédagogie Freinet

1.1 La méthode naturelle de la pédagogie Freinet

Le mouvement Freinet s'inscrit dans une logique populaire et anticapitaliste qui se traduit au niveau de l'école par l'idée de donner aux élèves le pouvoir de l'écriture, entendu du côté de la production (écriture) comme de la réception (lecture). Un des postulats phare est que les connaissances scolaires peuvent être acquises selon le même principe que les apprentissages naturels, dans un mouvement qui irait du spontané à l'élaboré. Cette pédagogie du travail (Reuter, 2007) est ainsi fondée sur un principe de manipulation concrète et de tâtonnements. La méthode naturelle d'apprentissage de la lecture est ainsi décrite par Freinet : « L'essentiel c'est d'aller comme à bicyclette. On ne considère le mécanisme que lorsque le démarrage est difficile, comme le petit enfant dont le but n'est jamais de prononcer des syllabes ou des mots mais de se faire comprendre et de comprendre les êtres vivants qui sont autour de lui, bêtes et fleurs incluses, pour affermir et affirmer sa puissance » (Freinet, extraits des *Oeuvres pédagogiques*, dans *Le nouvel éducateur*, avril-mai 2006, n°178-179, p. 5).

1.2 La question des supports de lecture

Les supports de lecture renvoient très concrètement à des conceptions différentes des finalités de la lecture selon les deux types de pédagogie :

En pédagogie Freinet, les élèves fabriquent, avec l'aide de l'enseignant, les supports de la lecture. Au fur et à mesure, le patrimoine de textes de la classe s'agrandit avec les textes des correspondants, d'élèves plus âgés puis avec des textes d'auteurs. Le texte produit individuellement d'abord, devient collectif¹, il est copié sur une grande feuille et affiché dans la classe : « ils (ces textes) constituent ce que nous appelons les textes référents, une sorte de lexique où l'enfant va puiser pour lire et écrire de nouveaux textes. » Cette mémoire facilite l'identification des mots. Le texte libre joue dans cette pédagogie du lire écrire un rôle central. Les supports en pédagogie Freinet ont ainsi toujours une inscription dans l'histoire des sujets-élèves et influencent le processus d'engagement (Goffman) dans l'apprentissage.

¹ La grande lettre collective des correspondants (qui se distingue des lettres individuelles) est un support de lecture très utilisé en pédagogie Freinet. Ce dernier critiquait d'une manière véhémente les manuels scolaires classiques et particulièrement les manuels de lecture syllabique de l'époque qui « par le morcellement artificiel de la forme détruit la pensée et désintègre l'unité de la personnalité » (Elise Freinet in Vergnoux, 2001, 155).

La finalité de la lecture se différencie de celle de la pédagogie classique : il s'agit de lire pour communiquer, pour construire une culture commune au groupe sur la base de la participation de chacun.

En pédagogie classique, nous avons des supports externes, essentiellement issus des manuels scolaires. La finalité de la lecture (lecture-plaisir, lecture pour apprendre, s'informer, entrer dans une culture) s'inscrit dans un projet d'éducation humaniste et universaliste, visible par exemple dans le travail autour du lexique - définitions de mots, recherche de synonymes-, autour de la compréhension-émission d'hypothèses, enchaînements syntaxiques, exercices de mise en ordre des phrases. La distance entre le sujet et le contexte d'apprentissage apparaît fortement ; elle explique très certainement les longues phases de contextualisation.

1.3 Des philosophies pédagogiques qui induisent des modes de contextualisation différentes

Nous formulons l'hypothèse que ces philosophies pédagogiques produisent des différences sur l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture. Comme le résume Vasseur, la contextualisation est « accomplie d'abord par des éléments non-modifiables, qu'ils soient "déterminés" (*brought along* selon Auer) comme l'environnement physique, la profession, le sexe et les caractères ethniques ou "apportés" (*brought about* toujours selon Auer) comme les savoirs, les cadres de participation, les scripts. Plus encore, la contextualisation est aussi accomplie, comme le souligne Auer, par les éléments modifiables, négociables, tels que l'activité elle-même, toute l'activité ou tout aspect de l'activité, tels que le genre, l'acte de parole, le thème, les rôles sociaux, que le jeu des positionnements et des objectifs peut remettre en cause. C'est à ce niveau où le contexte peut être « flexible » et « réflexif » (Auer 1992), que se situe la marge de manœuvre des partenaires et plus particulièrement du partenaire expert (...) » (Vasseur, 2005, p. 159).

Les différents types de mouvements repérés dans les deux types de pédagogie seront ici vus comme des « indices de contextualisation » (Gumperz 1989) ou des « modes de renvois » à ces différents niveaux contextuels (*déterminés, apportés, flexibles*) ; ces mouvements apparaîtront portés par un macro-genre particulier, que l'on propose d'appeler « séance scolaire de lecture dialoguée ».

L'interprétation locale d'une interaction donnée (réplique à réplique) et l'interprétation socio-culturelle et idéologique globale (système de valeurs, relations hiérarchiques larges...) sont donc étroitement imbriquées.

2. Les notions de genre et de mouvement

2.1 Macro-genre et micro-genre

Différents travaux ont montré le lien entre données verbales et activité illustrant, à quel point les genres premiers (bakhtiniens) sont « structurés par des actions non langagières » auxquelles ils s'articulent, pour constituer de « véritables actions langagières » (Bronckart, 1996, p. 63)². Pour Bakhtine (1984), les « genres » de discours correspondent à des types relativement stables d'énoncés en tant qu'ils sont liés à une pratique sociale et/ou une activité. Cette stabilité n'exclut pas et

² Les typologies de Lacoste (2001) et de Filiettaz (2002) caractérisent ainsi en différents niveaux la façon dont le discours se dégage ou au contraire s'ancre dans l'activité (pratique) non langagière.

implique même qu'un un genre n'est jamais « répété » ou « imité », mais toujours refaçonné par le contexte local. Nous proposons³ de distinguer :

-le "macro-genre"⁴ comme la liaison entre discours et pratique sociale ou activité, en tant que norme abstraite attendue ou « représentation » : genre entretien, genre débat, genre séance de lecture ;

- "micro-genres" comme les types d'organisations discursives plus « locales » se repérant concrètement dans le déroulement d'un discours ». L'analyse en termes de mouvements, nous permet d'observer les micro-genres (portés par les tâches, les consignes, les supports) dans les séances de lecture, en les considérant comme configurant un macro-genre abstrait « séance de lecture collective au CP ».

2.2 Mouvement discursif et interprétatif

2.2.1 *Sources théoriques de la notion de mouvement.* L'approche en termes de *mouvement* est en partie à relier au courant du dialogisme bakhtinien et à celui de la linguistique interactionnelle.

Les mouvements dans notre analyse sont donc à entendre comme des processus interprétatifs des interactions verbales et non verbales : ils correspondent à des propositions d'interprétation d'un discours donné, (ici d'un dialogue scolaire), pour un récepteur partiellement semblable à tous et partiellement différent. Rappelons que la notion de mouvement renvoie à une position herméneutique du chercheur analyste qui tient compte des ces modes de réception.

Le sens d'un discours se « dessine » (François, 1994) d'une part dans la façon dont le récepteur *peut mettre en rapport des séquences ou énoncés d'un discours donné avec son contexte* (large comme étroit) comme avec ses attentes liées au macro-genre de discours en question ; d'autre part au sein même d'un discours donné, à partir du repérage des mouvements de *thèmes*, de *catégories* (aspect plus local d'un même thème), de *micro-genres* (passer par exemple d'une description à une explication), de *modes énonciatifs* (passer par exemple d'un discours doxique à un discours particulier ou d'un ancrage énonciatif (plan du « discours » au sens de Benveniste 1966) à un désancrage énonciatif (plan du « récit »), de *mondes* (passer d'un discours relevant de la fiction à un discours sur soi), de *places* (poser des questions alors qu'on est « normalement » à la place de celui qui répond), etc.

L'interprétation locale d'une interaction donnée (en suivant le mouvement discursif) et l'interprétation socio-culturelle et idéologique globale (système de valeurs, relations hiérarchiques larges...) sont donc étroitement imbriquées.

2.2.3 *Une méthodologie prenant en compte la multimodalité.* En termes méthodologiques, repérer des mouvements implique d'observer très précisément dans le cours de la leçon l'enchaînement des actions et des prises de parole pour les relier aux apprentissages. (cf. nos conventions en annexe).

³ Distinction développée in Carcassonne 2008, p. 89.

⁴ La notion de « genre » est alors prise au sens de Bakhtine qui a décrit comment chaque « sphère » de l'activité humaine « (...) comporte un répertoire de genres de discours qui va se différenciant et s'amplifiant au fur et à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée » (Bakhtine 1984, p. 265) : les « genres » de discours correspondent à des types relativement stables d'énoncés en tant qu'ils sont liés à une pratique sociale et/ou une activité. Ils sont issus de modèles historiquement constitués qui « orientent » (Schneuwly, 1994, p. 160) nos processus de réception et surtout de production des discours. Sinon, « l'échange verbal serait quasiment impossible » (Bakhtine, 1984, p. 285).

3. Activité de lecture : les modes de renvoi au texte. Quelques exemples de mouvements typiques⁵

Les séances, dans chacun des contextes pédagogiques, sont globalement organisées de la même manière avec une alternance de phases collectives dévolues à la découverte et la lecture du texte et de phases individuelles (Daunay & Hassan 2009) où les élèves travaillent sur des exercices articulant lecture et écriture (du type mise en ordre des phrases du texte, dictée de mots, identification à l'écrit de mots énoncés à l'oral, etc).

Mais des différences apparaissent quand on observe plus minutieusement les façons de faire (le contexte local). La séance de lecture est précédée d'une « contextualisation » et d'un enrôlement des élèves par la maîtresse dans le CP1, ce qui n'est pas le cas dans le CP2. Comme on l'a vu plus haut, cela s'explique en partie par la différence de nature des supports de lecture.

Etant donné que nous avons considéré le contexte comme ce qui structure l'activité nous dans une perspective psychosociale du développement, nous serons attentives à certains paramètres relevant de la définition du contexte local en rapport avec le contexte plus général, comme nous l'avons montré plus haut. Les paramètres que nous avons retenus sont les suivants :

- La formulation des consignes relatives à l'activité de lecture ;
- Les effets de sens produits par le déroulement même de l'interaction ;
- L'induction chez l'enfant de certaines attentes concernant la tâche ;
- La gestion de la subjectivité (identités et rôles des participants) ;

Nous avons distingué sur cette base quatre domaines qui différencient les deux séances :

- les modalités d'introduction de l'activité ;
- les techniques de lecture ;
- le traitement global du texte (compréhension)
- le traitement du texte en rapport avec le « hors-texte »

3.1 Introduction de l'activité

La séance du CP1 (classique) dure 37 mn. Elle commence par un rappel du dernier épisode lu d'un texte documentaire sur les loups. Ensuite la maîtresse affiche le texte du jour au tableau, qui est la suite de ce documentaire-fictionnel (les loups ont des noms propres). Dès cette phase initiale de l'activité, nous remarquons que la maîtresse de CP1 renvoie à un savoir acquis à réinvestir. La lecture du nouveau passage est, à travers le discours de la maîtresse, orientée vers le repérage d'éléments textuels (actants, prédicats). Dès l'entrée dans l'activité, la maîtresse induit chez les élèves une posture « méta » plaçant la lecture au niveau de la recherche du sens à travers le repérage d'éléments textuels relatifs aux cadres actanciel et spatio-temporels. Après avoir demandé une « lecture avec les yeux », la maîtresse formule la première question :

M. : Zoé ?! pourtant j't'ai pas vu beaucoup ::p...regarder l'texte , Zoé ! hein ! Mais c'est bien : t'as sûrement lu des choses déjà...<à tous> Alors de- de quoi y parle, ce texte ? Où ça s'passe, de quoi y parle, de qui ? On va d'mander à Zoé, qui a levé le doigt la première : dis-nous, Zoé !

⁵ Les textes lus sont présentés en annexe.

Le terme « parler » renvoie à la recherche de « mots-thèmes » relatifs aux « indications » (Labov 1978) d'un récit, à savoir les catégories « où », « quoi », « qui ». La maîtresse relie ici directement le texte de l'affiche *hic et nunc* à celui de l'histoire lue précédemment, et le *mouvement catégoriel* qu'elle propose oriente les enfants vers une lecture qui est en même temps une reconfiguration d'une histoire entendue précédemment : c'est-à-dire qu'elle propose tout à la fois aux enfants de faire un lien entre le texte et un autre texte (*mouvement interdiscursif*), et un lien au sein de du même texte (*mouvement intra-discursif*). Cette question de la maîtresse (« de quoi parle ce texte ? ») montre plus généralement qu'elle fait faire aux élèves un *mouvement interprétatif* allant des mots au texte. Le nouveau texte fait sens dans un contexte plus large, celui de l'arrière fond commun élaboré lors des séances précédentes.

De l'autre côté, dans le CP2 (Freinet), l'activité de lecture est inscrite dans la communication épistolaire qui implique « naturellement » la chaîne scripteur/lecteur. La lecture est orientée vers la prise de connaissance des activités des correspondants et la nature du support n'appelle pas une consigne en termes de repérage des éléments fonctionnels du texte (qui, quoi, où).

M. : c'est bon ? Tout le monde est au travail les maternelles ? On ouvrira quand même ces oreilles les maternelles parce qu'ils vont lire la grande lettre qui vient d'où ?

(...)

M. : celle là regardez les dessins, vous devriez reconnaître <en montrant les dessins sur la lettre>

E. : de Diawar, de Diawar

M. : celle qui arrive du Sénégal <décroche la lettre pour la mettre au centre du tableau> on l'a reçue en même temps que celle de xxx mais ce n'est pas xxx

E. : on va la lire ?

M. : on va la lire

Comme nous venons de le voir, dans le CP1, la maîtresse demande « de quoi parle ce texte ? »

3.2 Les techniques de lecture

Il s'agit d'étudier ici les renvois à des savoirs et savoir-faire propres à la lecture. Quelques minutes après le début de la lecture, un élève lit « affamé » au lieu de « affaibli », la maîtresse dit alors :

M. <M regarde Matis> ah ! Y nous dit nan ! ++ J'veis écrire le mot « affamé » a::fa::mé <écrit « affamé » au tableau>

(...)

M. Est-ce que c'est ce mot-là ? <regarde Matis> Nan ? Regarde↑ <se retourne vers la classe, met l'index devant la bouche (« chut »)> <à la classe> oN- oh- ! Il va y arriver. Il va y arriver, Matis, hein <à la craie, découpe le mot sur l'affiche, regarde l'affiche, puis Matis > <bas> on va découper <plus fort> [a][i] qui se donnent la main, ça fait quoi ?

(...)

Matis : [ε]

M. : Bravo ! < remontre le mot à Matis > Alors on essaye, Matis ? < matis regarde l'affiche> (3s16). Quelle est cette lettre, Matis ? Alors vas-y < Matis fait claquer le bout de la baguette par terre> (3s09) Quelle est cette lettre ?

Matis : <tout bas> F

M. : F, voilà ++Comment est-ce que tu vas lire « [ɛf]- [a]- [i] » ?

Ax. : <tout haut> Moi j'lis un mot

M. <à Matis toujours> Victor t'a dit que le [a] et le [i] qui se donnaient la main↑, ça faisait [ɛ] alors ? < Se tourne vers l'affiche, place ses mains de manière à ne découvrir que les lettres « fai » du mot « affaibli » puis baisse la main qui cachait « - bli »> recommence <pointe l'index sur les lettres>

Pour permettre le déchiffrement d'un mot mal identifié, la maîtresse procède à un découpage en syllabes et emploie un métalangage « local » (« les lettres qui se donnent la main »), représentant aussi bien les phonèmes complexes que les syllabes. Cette démarche classique se retrouve dans l'autre CP également.

Marcus est au tableau, c'est lui qui initie la lecture. Il pointe le premier mot du « titre » (chers) et lit « chats ».

Mar : chat <le mot est *chers*>

M. : continue

<Marcus a des difficultés à lire *amis*>

M. : qu'est ce qui t'embête dans ce mot là ? Pourquoi tu ne commences pas par le début ? Comment s'appelle cette lettre là ?

Mar : a

(...)

M. : < à Marcus> tu dois lire ce mot tout seul, on va faire comme hier

<M prend la craie et écrit *amis* au tableau puis dit à Marcus>

M. : fais un grand trait où tu penses qu'il faut couper pour savoir lire le mot

<Marcus trace un trait après i>

M. : et après, ça suffit ça ? Les trois premières lettres ensemble pour lire le mot ? ça <pointant le trait tracé par Marcus après le « i »> je veux bien que tu le fasses mais à condition que t'en fasses encore un pour réussir à lire les trois lettres, parce que les trois lettres c'est sûr que tu vas pas y arriver comme ça d'un seul coup.

<Marcus fait un geste vers le s de amis>

M. : ah non dans le mot, pas après ++ allez fais ton trait

Marcus déplace sa main vers le a

M : allez fais le, voilà, alors tu nous lis ce qu'il y a avant le premier trait

Ma : a

M : ce qu'il y a entre les deux

Ma : ni

M : ah non pas n

Ma : m

M : avec i

Ma : mi

M : lit le mot maintenant

Ma : amis

Dans ce passage, la maîtresse renvoie, comme dans CP1, à une procédure et un métalangage habituels. Elle ouvre l'espace discursif sur l'espace des savoirs et

savoir faire scolaires, et sur les figements qui permettent de « lire » le mot avant de le déchiffrer. Lorsque Marcus a déchiffré « amis », la maîtresse revient vers la première erreur (chats/chers) en réinsérant le mot dans le syntagme, faisant appel à un savoir social :

M : est ce que ça se dit ça « chats amis » ? Non, alors reviens à ton titre

<Marcus pointe chers>

M : toit t'as dit « chat amis »

Ma : chers amis

3.3 Compréhension et activité définitionnelle

*Dans la séance de CP1, nous pouvons dire que deux types de logique s'entrecroisent : la logique des unités qui composent le texte écrit (les mots, eux-mêmes composés de syllabes et de lettres, et la phrase) et la logique du sens sur le modèle thème/propos qui se traduit par la classique identification de qui fait quoi.

Du point de vue des savoirs syntaxiques et grammaticaux (relatifs à la dimension textuelle), la maîtresse fait procéder au repérage des marques de l'unité « phrase », et aux marques de continuité au-delà de la phrase dans le texte : elle fait expliciter les anaphores nominales et pronominales. Dans l'exemple ci-dessous, la maîtresse demande à quel personnage renvoie « il » :

M. : La ch::asse...<fort> « ALORS, Il DONne l'ORdre / d'ORGaniser la chasse » ! On parle de qui encore ? Tim↑ !

T. : On parle de Loup-Gris.

Après le déchiffrement du mot « affaibli » (cf. les extraits précédents), la maîtresse en demande le sens :

M. : Bravo « affaibli » ça veut dire quoi « affaibli » ? < se retourne complètement vers la classe, reprend la baguette des mains de Matis, Matis est toujours face au tableau (et donc dos à la classe), puis elle avance d'un pas vers la 2^{ème} allée, Regarde vers Anne de nouveau, puis vers Pedro > Tu sais c'que ça veut dire↑, Anne, « affaišbli » ? No:n↓ ? ...Pedro

P. : ca veut dire que le:: y (z')ont plus d'force... et...|

Ce mouvement allant d'un mot-thème à une demande de définition (*mouvement de micro-genre*) fait apparaître clairement le lien entre déchiffrer et comprendre. Le renvoi au sens générique (affaibli, être faible) est fait par le biais du rapprochement entre ce terme et celui de « malade » qui précède le mot « affaibli » dans l'énoncé (par juxtaposition et commentaire explicatif) : il y a ici construction d'une isotopie dans le texte sur la base implicite du regroupement et/ou de l'affinité sémantique entre les deux mots.

Cet épisode est suivi d'une autre où « mouflon » est lu « mouton », où l'on assiste à un mouvement parallèle de micro-genre allant d'un mot-thème à une demande de définition.

M. : Vous savez c'que c'est↑ qu'un mouflon ? Qui est-ce qui peut expliquer à ceux qui ne savent pas c'que c'est qu'un mouflo:n ? Oui ?

E1. : C'est un bébé- un bébé mouton

M. : Un bébé mouton... ? Non. Vous savez, vous allez ouvrir votre cahier, parce qu'il y a une photo d'un mouflon. Y'a une photo d'un mouflon.

E2. : Moi j- Je sais c'est quoi !

M. : A la page s::ept ! Sept: ! Vous voyez l'mouflon ? ++ Ben l'mouflon, c'est un animal sauvage, qui vit en monta:gne... Et r'gardez, §on l'reconnaît surtout§ à ses cornes qui s- Des gro:sses cornes... qui sont un peu en... ...Comment est-ce qu'on peut appeler ça ? En...

Cette fois, pour expliquer le mot, la maîtresse demande aux élèves de se reporter à la photo du livre qui est décrite et commentée (apprentissage de vocabulaire et connaissances encyclopédiques), ce qui aboutit à leur faire un *mouvement de monde* (du monde fictif du texte au monde réaliste de la photo).

Par ailleurs, la maîtresse fait faire un mouvement du mot à la signification globale du texte. Avec l'exemple suivant, on observe que les mouvements de référencement internes au texte construisent un réseau de significations intra-textuels avec des reformulations :

M. : Oui... « Tout va très vite ». Tout va très vite ! Aa::hh... <plus fort> Tout va très vite. Alors qu'est-ce qui s'passe, après↓ ? Qu'est-ce qui s'passe après ? Juliette, tu essayes de lire, Abhijit aussi↑↑. Kyrélos, je n't'ai pas entendu... Et toi Justine (*sourire*) ? Qu'est-ce qui s'passe après ? Loup-Gris a repéré au milieu du troupeau... un v:ieux mâle affaibli. (2, *pouce + index*) IL donne l'ordre... Ben il donne l'ordre d'attaquer... Tu veux essayer d'lire Justine ? ...Allez, on y va Justine...
Justine lit la phrase

M. ET, | On vous p- Oui ! Eh oui, c'est le « vieux mâle affaibli- », « malade et affaibli » « Les loups se jettent à la gorge / ...du vieux mâle »... (avale sa salive) Quelqu'un nous a dit cette phrase tout à l'heure... Tu veux la r'lire Alexandre ?

Al. Le / mouflon / va / mourir / pour / les / nourrir...

M. Pour nourrir qui ?

Els. Les loups !

M. Pour nourrir la meute. Pour nourrir les loups...

*Aucun épisode de ce type n'est observé dans le CP 2. Cependant, apparaît à la minute 16 un travail d'explicitation en relation avec le contenu de la lettre. Dans la lettre il est écrit : « nous remercions Mr Gaspard ». La maîtresse demande alors, amusée :

M. : Comment ça se fait qu'ils remercient M. Gaspard ?

E1 : il les aide à poster les lettres

M. : peut-être qu'il les aide poster les lettres mais à mon avis il les aide surtout à les écrire. Je vous rappelle que les enfants au Sénégal, ils ne parlent pas français au départ. Ils l'apprennent le français. Ils ont une autre langue hein, donc M. Gaspard comme ils disent, nous on l'appelle plutôt Gaspard, il les aide donc à traduire, on dit, dans leur langue.

Dans ce passage on note une explication concernant la langue maternelle des correspondants et une « offre » lexicale : le mot « traduire », pour l'activité de M. Gaspard en lien avec le fait que les correspondants ne maîtrisent pas complètement le français. Ce mouvement renvoie à un savoir extra-textuel, apporté par la maîtresse seule, et qui ne correspond pas, comme on l'a vu dans le CP1 à une activité de mise en relation d'informations textuelles.

Plus tard, la maîtresse demande une définition/identification pour *Tamkharite* :

M. Est-ce que quelqu'un sait ce que c'est ?

<Réponses négatives>

M : Ah ben non on va leur demander

Cette demande reste très locale sans référence à un avant ou après du texte.

On voit que dans le CP2, les réseaux de significations construits, le sont par rapport à des mouvements de référencement externes et ne rejaillissent pas sur l'activité de lecture des élèves elle-même, contrairement à ce que l'on a observé pour le CP1.

3.4 Le texte et le hors texte

Nous observons ici comment, dans chaque séance, la maîtresse gère les apports des élèves qui semblent opérer un mouvement de cadrage vers un ailleurs du texte, que nous appelons ici le hors-texte. Tout en faisant élaborer la continuité du texte, la maîtresse est attentive aux apports des élèves qui ne se situeraient pas selon elle dans son horizon d'attente :

M. : La *ch::asse*...<fort> « ALORS, Il DONne l'ORDre / d'ORGaniser la chasse » ! On parle de qui encore ? Tim↑ !

T. : On parle de Loup-Gris.

M. : « ALors, il donne L'ORDre... » Aa:h↑§On a§ parlé tout à l'heure... Comment↑ est-ce qu'on appelle... Les loups.....qui donnent des ordres ? Oui...?

El. : Les chefs.

M. : Les chefs... J'ai employé un autre mot... ++Comment est-ce qu'on appelle les loups ...qui dominant les autres ? §loup domi...§ !

EL. : Loup DOminant ! Le loup dominant

M. : Les loups dominants. Hein. Loup-Gris, c'est un loup dominant, c'est un Mâle dominant, Loup-Gris, hein... C'est lui... C'est lui qui repère, hein, les animaux blessé:s, ou affaiblis. C'EST lui qui donne l'ordre ...d'organiser la chasse. ...À qui il donne cet ordre ?

On voit ici comment pour activer le souvenir du syntagme « loup dominant », elle incite à reformuler « chef » (« j'ai employé un autre mot »), toujours dans un mouvement de référencement interne au texte. On observe également le mouvement déjà mis en évidence du passage du spécifique du texte (loup dominant) à un registre générique (un mâle dominant).

Lorsque le texte est entièrement lu-déchiffré, la maîtresse demande une sorte de synthèse sur ce que les élèves ont appris, et sollicite l'expérience propre des enfants :

M. : Eh (*Et ?*)... Est-ce que vous en avez déjà rencontré, des loups ?

G. : §moi oui...§
(...)

M. : Bon ! Ben, écoute, pourquoi pas ! Mais, dites ! Moi j'suis étonn- j'suis- j'
Simplement, j'suis étonnée, Gaspard, de c'que tu m'dis, parce que, dans le texte...
On vous dit qu'il y a combien de loups, en ce moment, en France ?

(...)

M. : DOUze loups ! ...Y a seulement douze loups en France ! donc Y'a quand même
peu d'chances d'en rencontrer, Gaspard, hein...|

Mais cette expérience est contrôlée, sa vraisemblance de l'expérience est jugée à
l'aune du texte (cf. la deuxième intervention de la maitresse). Le déplacement opéré
par l'élève vers un monde fictif-subjectif est en quelque sorte « rejeté ». Dans l'extrait
qui suit, on assiste au même mouvement de recadrage (tirant vers la rationalité) du
discours fictif vers un discours vraisemblable.

Ms. : Des fois, quand les loups sont très très beaucoup eh ben y peuvent mange un
éléphant < le ton est sérieux>

Éls. : <rires>

Ms. : Un BÉbé éléphant!

M. : <calmement> Mais ! Je n'crois pas-, je n'crois pas, jeune homme,

*Dans le CP 2, ces renvois à l'hors-texte sont différents et on voit, comme dans
l'exemple de la Tamkharite, qu'ils vont constituer des éléments de l'échange
épistolaire : « on va leur demander » avait conclu la maîtresse. A cet égard, la lettre
des correspondants se termine par des questions, dont celle-ci : « est-ce que vous
faites de la lutte ? ». Ces questions donnent lieu à des échanges, des réponses
ancrées dans l'expérience des élèves. Ces échanges portent sur soi à partir du texte.

M. : de la lutte ? Eh oui, on en fait nous

E1. : non

M. : non mais on fait quelque chose qui y ressemble peut-être un petit peu

E2. : xxx

M : personne n'en a jamais vu à la télé ? Ben on leur demandera

Conclusion

En nous intéressant à deux contextes différents, notre analyse exploratoire a mis en
évidence des variables et du commun. Les différences ne se situent pas au niveau
de l'apprentissage du déchiffrage (en lien avec la compréhension). On retrouve les
mêmes règles, les mêmes étapes, les mêmes modes de raisonnement / lecture mais
plutôt dans la manière dont sont convoqués des savoirs associés.

Le pôle de la variation, voire de différenciation, touche les supports, les finalités, ce
que nous avons analysé à travers les épisodes introductifs, la nature des explications
les types de savoirs et d'apprentissage convoqués et la gestion des renvois au hors
texte. On a vu que les micro-genres et les modalités de travail (tâches) étaient
déterminées par le support et les finalités de la lecture et du savoir-lire.

Dans le CP1, l'activité de déchiffrage est enchâssée dans une activité plus globale d'étude du texte alors que dans l'autre CP, l'activité de déchiffrage semble occuper tout l'espace. Dans le CP1, on observe l'activité constante de cadrage par la maîtresse, pour permettre la connaissance d'un texte et surtout la construction d'une démarche, d'une posture de lecture et de « traitement des textes ». Elle propose une stratégie d'approche des textes en rappelant toujours la question des personnages, des actions et en cherchant ensuite à rétablir le texte dans l'ordre linéaire.

Dans l'autre CP, c'est la finalité communicative qui domine, nous ne trouvons pas par conséquent, ces mouvements constants de cadrage de l'activité qui lui donne son sens et contribuent à enrôler les élèves.

Nous pouvons dire que dans le CP1, la finalité lointaine est la construction d'une culture générale et humaniste où l'on apprend par l'étude d'un documentaire à s'intéresser à la vie des loups et à développer des stratégies de compréhension et d'interprétation des textes.

Dans les classes Freinet, dans la mesure où le texte de lecture est la lettre des correspondants, l'activité de déchiffrage est au service de la prise de connaissance du contenu, elle a une justification (socialement) « naturelle ». La finalité est l'éducation à l'autonomie et l'émancipation par l'expression. Moyen de participer à la vie de la communauté avec un investissement affectif de l'activité supposé acquis.

Les résultats de cette étude exploratoire nous semblent intéressants à approfondir et à confirmer par des études portant sur un plus grand nombre de séances.

Références bibliographiques

- Auer, P. (1992). *Introduction : John Gumperz's Approach to Contextualization*. In P. Auer & A. di Luzio (Ed.), *The Contextualization of Language* (pp.1-37). Amsterdam : Benjamins.
- Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bernié, J.-P. (1998). Fondements théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard et J. Fijalkow (Dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotskiennes*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*, : Delachaux & Niestlé.
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire, *Enfance*, tome 46, n°4, 189-200.
- Carcassonne, M. (2008). Entretiens de recherche en psychopathologie : une approche par les mouvements de genres. *Langage & Société*, n°123, 87-103.
- Cicourel, A. V. (2002). *Le Raisonnement médical. Une Approche socio-cognitive*. Textes réunis et présentés par Pierre Bourdieu et Yves Winkin. Paris : Éditions du Seuil
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Editions Nota Bene.
- François, F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris : L' Harmattan
- Goigoux, R & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz

- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation*. Paris : Minuit
- Daunay, B. & Hassan, R. (2009). Petite poule rousse : l'exposition des savoirs par l'enseignante ou l'objet effectivement enseigné. Journées VISA, 17-18 décembre 2009, ENS-LSH, Lyon.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*, Paris : Minuit
- Lacoste, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? In A. Borzeix & B. Fraenkel. (Dir.), *Langage et travail : communication, cognition, action*. Paris : Editions CNRS.
- Le nouvel éducateur*, avril-mai 2006, n°178-179.
- Reuter, Y. (Dir.). (2007). *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York : Oxford University Press
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogéniques. In Y. Reuter (Dir.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues-Question(s) d'interaction*. Paris, Crédif/Didier, coll. LAL.
- Vergnoux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet, *Repères*, 23, 151-170.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Hertfordshire : Harvester Wheatsheaf

Annexes

Annexe 1. Processus de production du texte libre en 6 étapes de la maternelle au CM, dans l'école Freinet observée :

- écrire seul ou collectivement ou en dictée à l'adulte sur son cahier un premier jet ou un brouillon
- relire avec l'enseignant en aparté
- recopier en corrigeant sur son cahier d'écrivain
- lire devant le groupe de pairs (cela peut se faire dans une salle voisine, au CP un coin de la salle est aménagé en auditorium).
- taper son texte et l'imprimer
- mettre une copie dans le cahier de bord de la classe (ou livre de vie ou journal de la classe) si le texte est retenu après un vote de sélection

Annexe 2. Texte de la lettre des correspondants, CP 2 :

Chers amis

Nous sommes très contents de votre lettre. Nous aussi nous allons bien.

Dans 4 jours c'est les fêtes de Pâques et on va apprendre l'arabe.

Nous remercions beaucoup Mr Gaspard qui nous aide à la communication avec vous bien que nous sommes très loin.

A diawar on fait des exercices, de la copie, des exercices de français, de l'auto-dictée, du calcul, de l'écriture, du dessin, du théâtre et plein d'autres choses.

Après les fêtes, on va préparer un dossier sur la lutte, le tam-tam, le tabaski, le baptême et la tamkharite qui sont des choses de notre culture. Est-ce que vous faites la lutte ? Comment ? Est ce que vous faites du théâtre ?
Au revoir les amis de Mons en Baroeul.

Annexe 3. Texte de lecture du CP1

Ce matin Loup-Gris a aperçu un troupeau de quelques mouflons.
De loin, il a repéré au milieu un vieux mâle malade et affaibli.
Alors, il donne l'ordre d'organiser la chasse.
Les loups se jettent à la gorge du vieux mâle. Le mouflon va mourir pour les nourrir.
Loup-Gris et Grande-Louve ensemble se servent le premiers.
Les autres loups prendront les restes et tous seront rassasiés.

Annexe 4. Tableau synoptique des séances observées

	Résumé du déroulement des séquences de lecture Au CP 1 (pédagogie classique)
Séance 1	-Rappel minutieux des informations contenues dans le texte lu la fois précédente. -Lecture de l'extrait auquel la séance est consacrée. Cette phase se déroule en plusieurs temps : *Les élèves sont d'abord invités à regarder le texte puis dire « de quoi il parle ». *Les élèves disent les mots qu'ils ont reconnus et viennent au tableau les pointer avec la baguette. *Les élèves viennent lire le texte au tableau phrase par phrase. *Tour de lecture du texte sur les documents personnels
séance 2	-Rappel de l'épisode lu précédemment du récit travaillé. -Lecture de phrases affichées (en désordre) au tableau et correspondant au dernier épisode lu de l'histoire : les élèves sont invités à lire d'abord avec les yeux ensuite à haute voix. -Exercice 1 de mise en ordre des phrases -Exercice 2 de mise en ordre des phrases d'une histoire non connue des élèves -Fiche exercice individuelle
	Résumé du déroulement des séquences de lecture Au CP (pédagogie Freinet)
CP2	-Episode introductif : la maîtresse annonce que les CP vont lire la lettre des correspondants et demande aux élèves d'identifier sa provenance. -Lecture de la lettre des correspondants du Sénégal
CP3	-Episode introductif : La maîtresse commence par demander aux élèves combien de textes ils connaissent, elle introduit alors la séance en disant : « aujourd'hui on va essayer ensemble d'en lire un cinquième, de voir de quoi ça parle » -Lecture du texte de Dayve « Les trois papillons » écrit au tableau : *Les élèves vont au tableau et pointent les mots ou les segments de mots qu'ils reconnaissent, la maîtresse les repasse à la craie,

	les soulignent ou les entourent. Recherches d'analogies *Lecture du texte ligne par ligne. Un élève vient au tableau mais tous participent. *les élèves lisent tous ensemble à haute voix le paragraphe de leur place
--	---

Annexe 5. Conventions de transcription :

- les actions non verbales et les intonations sont décrites entre chevrons < Pose une extrémité de la baguette par terre.> (Notons que souvent la réponse de l'élève est purement comportementale et constitue alors non pas un « tour de parole » mais un « tour actionnel » que nous n'avons pas numéroté mais intégré dans les tours de parole, avec systématiquement cependant un retour à la ligne)
- les aspects vocaux sont notés entre chevrons immédiatement après le passage concerné
- les intonations montantes et descendantes sont notées par des flèches
- les tons exclamatifs sont signalés par un point d'exclamation : !
- les coupures de mots ou de phrases sont notées par un tiret : -
- les suspensions d'énonciation sont traduites par des ...
- les pauses de durées variables sont notées par des +
- les segments accentués sont notés en majuscules : « *tu prends TOUT* »
- les chevauchements sont signalés par le signe §
- les ::: indiquent un allongement de syllabe.
- les segments inintelligibles sont notés par des xxx