

Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture

Élisabeth Nonnon, IUFM Nord-Pas-de-Calais, équipe THÉODILE
Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI

La question de l'apprentissage de la lecture, des effets de son enseignement n'a cessé d'être une question vive, à cause des multiples enjeux, sociaux, scolaires et idéologiques des réussites et des échecs dans les premiers apprentissages de l'écrit, qui se répercutent sur toute la scolarité et l'intégration ultérieures des élèves. Les difficultés constatées, telles qu'on peut les mesurer à court terme, par exemple dans les évaluations de début CE1, ou quelques années après, dans les évaluations nationales et internationales, questionnent l'institution scolaire sur son efficacité¹. On comprend qu'en la matière, la recherche des « bonnes pratiques » soit une constante, sur le plan institutionnel comme sur le plan scientifique, recherche qui se réactualise périodiquement et se médiatise souvent sous forme polémique, à la faveur de ce qui est présenté comme des crises de la lecture scolaire (révélées par exemple par les résultats aux évaluations). L'actualité récente a montré une résurgence de cette problématique, sous sa forme la plus traditionnelle et normative, celle d'une dénonciation globale des pratiques d'enseignement de la lecture existantes, d'une part, et celle d'une recherche, voire d'une préconisation de « la bonne méthode », d'autre part.

Ce débat renvoie en fait à plusieurs ordres de questions, bien sûr liées. Certaines ont fait l'objet de beaucoup de travaux, qui éclairent la nature de l'apprentissage visé par l'enseignement de la lecture et les processus à favoriser pour cet apprentissage. Mais d'autres dimensions de cet enseignement et de cet apprentissage dans le cadre scolaire restent encore à mieux connaître, pour que les acquis de ces travaux puissent être effectivement intégrés aux pratiques professionnelles des enseignants, et qu'on puisse appréhender les effets sur les

1 Voir le précédent numéro de *Repères*, n° 35 (2007) « Les ratés de l'apprentissage de la lecture ». Sur la question de l'interprétation des résultats aux évaluations institutionnelles de la lecture, voir le dossier de la *Revue française de pédagogie*, n° 157 (2006).

apprentissages des élèves des modalités d'enseignement de la lecture autrement que de manière volontariste ou idéologique.

Les travaux sur la lecture ont en effet progressé, identifiant mieux les composantes cognitives, linguistiques, culturelles d'une activité dont la plupart des études soulignent la complexité, quel que soit le modèle d'analyse adopté. On ne reviendra pas ici sur les divergences au plan théorique, épistémologique, méthodologique, des modèles scientifiques de l'activité de lecture et de son apprentissage, ni sur les clivages qui peuvent apparaître dans les documents mettant à disposition des enseignants les résultats de ces recherches². On considèrera, pour dire vite, qu'un consensus se fait actuellement autour de l'importance centrale de la maîtrise des correspondances graphophonologiques, et qu'en même temps, malgré les désaccords sur les priorités et le poids réciproque des facteurs, personne ne nie que d'autres compétences sont mises en œuvre parallèlement ou interactivement avec la maîtrise du code graphophonologique (compétences lexicales, orthographiques et syntaxiques, compétences relatives à la compréhension, dispositions permettant une appropriation des fonctions de la lecture-écriture).

Mais la plupart des travaux s'accordent aussi pour dire qu'on ne peut pas, à partir de modélisations de l'activité de lecture ou du fonctionnement du code écrit, déduire directement des conclusions sur la façon de mener les apprentissages. Il y a à cela au moins deux raisons. D'une part, la logique des activités scolaires, leurs fonctions et leurs contraintes font qu'elles ne peuvent être régies par la seule application de principes cognitifs, ou même strictement didactiques. Elles renvoient à la pluralité des fonctions et des contraintes qu'assument le travail scolaire (notamment à travers l'acculturation à l'écrit) et la socialisation liée à la scolarisation. On pense à l'analyse de Chervel sur la notion de discipline et les liens entre les divers sens du terme³, celle de Hébrard sur l'exercice⁴, ou de Perrenoud sur les apprentissages incidents que font les élèves à travers l'exercice du « métier d'élève »⁵. D'autre part, au delà des compétences cognitives et scripturales que suppose la maîtrise du code écrit, l'entrée dans la lecture-écriture comporte tant de facettes, met en jeu des dispositions si diverses (au niveau du rapport au langage, à la culture écrite, au travail scolaire⁶) qu'entre les modèles de l'activité de lecture et les apprentissages observés chez les élèves, on est obligé de faire intervenir de multiples niveaux intermédiaires d'analyse. On doit en particulier reconnaître l'épaisseur et la complexité de ce qui se passe quotidiennement dans les contextes d'apprentissage mis en place dans la classe. Le travail mené par les enseignants et les élèves dans les tâches de lecture n'est pas une simple application d'un modèle didactique *a priori*, d'où découleraient de façon univoque les pratiques

2 Notamment entre les différents ouvrages proposés par l'Observatoire national de la lecture.

3 Chervel A. (1998) p. 18 et 19 notamment.

4 J. Hébrard montre ainsi les fonctions sociales et anthropologiques, autant que didactiques, de l'exercice. *Revue de linguistique appliquée*, n° 48 (1982) « L'exercice », p. 6.

5 Perrenoud P. (1995).

6 Voir *Repères*, n° 18 (1998) : Goigoux R. « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie ».

et leurs effets sur l'apprentissage. Il comporte de nombreux niveaux différents qu'il ne faut pas écraser et qui ont tous leur logique.

L'activité d'enseignement effectivement mise en œuvre par un enseignant dans l'interaction avec ses élèves ne coïncide pas forcément avec celle qu'il pense ou dit avoir prévue *a priori*. L'activité effective des élèves dans ces situations n'est pas le reflet direct et transparent de ce qui est visé par la tâche proposée par l'enseignant. La réalité de l'apprentissage de chaque élève ne coïncide pas directement avec l'activité observable des élèves dans les tâches. C'est pourquoi, comme le montre un dossier de la *Revue française de pédagogie*⁷, il est difficile d'évaluer directement les effets de pratiques pédagogiques sur les apprentissages. S'y ajoute la nécessité de prendre en compte, non seulement les apprentissages explicites et formalisés, mais tous les apprentissages implicites et inconscients auxquels s'intéressent aujourd'hui nombre de chercheurs (par exemple dans le domaine de l'orthographe).

De fait, le travail scolaire met en jeu, de la part de l'enseignant comme des élèves, une ergonomie complexe, où interviennent nombre d'éléments qui peuvent échapper à la conscience et à la théorisation, et relever de logiques différentes⁸ : des routines, des savoir-faire et des gestes de travail intériorisés, en partie invisibles, des environnements matériels (tableaux, affiches, exemples), des outils (cahiers, fiches, supports)⁹, des tâches et des exercices qui s'inscrivent plus ou moins dans une tradition scolaire (la copie, par exemple) et dont la logique ne relève qu'en partie de principes didactiques déclarés¹⁰. Cette stratification des formes de travail peut induire chez les élèves des interprétations différentes de ce qui est en jeu dans les tâches proposées.

C'est pourquoi depuis longtemps, des chercheurs ont signalé que la référence classique aux méthodes de lecture n'était pas le niveau pertinent pour analyser la façon dont est mis en œuvre l'enseignement de la lecture, juger de son efficacité et en cerner les facteurs¹¹. Le terme de méthode lui-même peut renvoyer à des principes organisateurs de l'action enseignante situés à des niveaux différents, depuis le fait de suivre la planification et le découpage des savoirs prévus par un manuel, jusqu'aux principes explicites ou invisibles qui guident l'activité de l'enseignant dans les multiples situations de lecture-écriture, parfois très variées, mises en œuvre dans une journée de classe. Il a souvent été relevé que des enseignants se réclamant de la même méthode ou disant se servir d'un même manuel peuvent dans les faits mettre en œuvre des pratiques profondément différentes et solliciter de la part de leurs élèves des démarches et des définitions de l'activité de lecture différentes. On peut estimer que des pratiques concrètes favorisant la réussite peuvent être déve-

7 *Revue française de pédagogie*, n° 148 (2004) : « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques ».

8 Goigoux R. (2005).

9 *Repères*, n° 22 (2000) : « Les outils de l'enseignement du français ».

10 *Revue de linguistique appliquée*, n° 48 (1982) : « L'exercice ».

11 Bru M. (1996).

loppées dans les classes par des maîtres se réclamant de « méthodes » *a priori* différentes, et qu'inversement, on peut observer des blocages chez une partie des élèves dans des classes se réclamant de « méthodes » différentes (qu'elles se revendiquent comme traditionnelles ou innovantes). Comme le rappelle Clanet dans ce numéro, les liens ne sont pas univoques entre la méthode d'enseignement revendiquée et la méthode d'apprentissage mise en œuvre dans l'interaction entre enseignant et élèves. Au delà des anciennes querelles de méthodes, il est donc important de s'attacher à l'activité effective des enseignants et des élèves dans le quotidien de la classe, dans la durée d'une journée de classe et dans une temporalité plus longue¹². C'est ce qui peut permettre de mieux cerner les lieux de tension ou de difficulté qui génèrent des décrochages, des résistances, l'accroissement des différences entre élèves, voire des discriminations.

Par ailleurs, la traditionnelle querelle des méthodes focalise l'attention sur le seul moment de l'apprentissage explicite du code écrit au CP. Mais il y a sans doute d'autres moments clés pour le décrochage et le déclenchement de processus de marginalisation vis-à-vis de l'écrit. Ainsi on peut penser que la dernière année du cycle 2, moment qui a moins retenu l'attention que le CP, constitue un moment décisif où peuvent se creuser des différences entre des élèves aptes à s'inscrire dans des offres de lecture lettrée (qui tendent actuellement à être valorisées de façon précoce), et des élèves encore peu assurés dans les apprentissages élémentaires (sans devoir être réduits pour cela à une remédiation spécialisée ou une reprise des exercices du CP).

Le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et leur efficacité s'inscrit donc dans deux chantiers, qu'ont ouverts dans une perspective plus générale de nombreux travaux récents. Ce sont ces deux chantiers qui orientent la réflexion du numéro : tenter de mieux connaître et comprendre l'activité de l'enseignant et des élèves en contexte scolaire, en tenant compte des contraintes et des spécificités de ce contexte ; trouver les moyens d'appréhender de façon avérée, non mécaniste¹³, les effets des pratiques pédagogiques d'enseignement de la lecture en termes d'équité (c'est à dire de réduction des écarts initiaux entre élèves), et de les mettre en relation avec certaines variables de ces pratiques.

1. Appréhender en termes de travail les activités scolaires ordinaires autour de la lecture

Les impasses des controverses sur les méthodes montrent d'abord la nécessité de mieux connaître la façon dont les activités conjointes de l'enseignant et des élèves s'effectuent dans l'ordinaire des classes, dans les conditions et les

12 Goigoux R. (2002).

13 La plupart des travaux actuels soulignent les limites d'un modèle d'analyse dit « processus-produit », du fait de la multitude des facteurs impliqués dans une causalité qui n'est pas linéaire, et de sa forte contextualisation.

contraintes qui sont celles de l'enseignement scolaire¹⁴. En quoi consiste, au jour le jour et tout au long de la journée, ce qui se fait dans les classes pour apprendre à lire et à écrire ? Comment procèdent des enseignants, quels qu'ils soient, pour prendre en charge le travail d'un groupe de vingt-cinq élèves, et l'apprentissage de chacun ? Or si les discours sur la lecture abondent, l'ordinaire scolaire actuel de l'enseignement de la lecture a paradoxalement besoin d'être mieux connu, et mieux reconnu.

1.1. Connaître et reconnaître l'ordinaire de l'enseignement de la lecture

Il serait utile, d'abord, d'avoir une meilleure idée d'ensemble de ce qui se pratique dans les classes de CP. Cela permettrait d'éviter à la fois les dénonciations globales ne reposant pas sur des données suffisamment étendues et avérées, et la valorisation de pratiques exceptionnelles, dont le coût professionnel et l'inscription dans le continuum du travail scolaire ne seraient pas suffisamment pris en compte. Or paradoxalement, on dispose encore actuellement de peu de descriptions pour établir cet état des lieux.

Les pratiques revendiquées sur le mode déclaratif, les statistiques de l'édition relatives aux manuels en usage dans les classes fournissent des indications, mais ne donnent qu'un éclairage incomplet, et ne permettent pas de conclure sur les pratiques réelles, les tâches effectivement proposées aux élèves, les supports et la façon de les utiliser, les composantes pertinentes de l'expertise enseignante dans l'enseignement de la lecture. Il existe des rapports, comme ceux de l'Inspection générale (1995, 2004 sur les CP dédoublés, 2005 et 2006), ou des travaux peu nombreux, qui indiquent les éléments d'un panorama général des pratiques ordinaires¹⁵. Des biais sont évidemment à prendre en compte : les enseignants peuvent par exemple hésiter à montrer aux observateurs ou aux évaluateurs institutionnels des pans entiers de leur travail qu'ils ressentent comme moins légitimes ou valorisants (les exercices de consolidation notamment). Il est vrai qu'une telle investigation en vue d'un état des lieux demande des observations à grande échelle, et donc un investissement très important, si on ne veut pas recourir seulement aux pratiques déclarées ou à des critères simplistes pour caractériser les méthodes d'enseignement de la lecture. C'est pourquoi les études décrivant finement les pratiques de classes de lecture restent souvent centrées sur un corpus restreint. Cependant de telles recherches ont récemment été entreprises sur des échantillons importants, et ont mis au point des méthodologies complexes pour cerner les variables des conduites d'enseignement qui peuvent être significatives¹⁶. On renverra également aux enquêtes du PIREF auxquelles se réfèrent les articles de G. Sensevy et C. Piquée, et de J. Clanet dans ce numéro. Cette question sera développée dans la seconde partie.

14 Durand M. (1996).

15 Fijalkow J. et É. (1994) ; Bru M., Clanet J., Maurice J.-J. (2003).

16 Bru M. (1996) ; Bru M., Clanet J., Maurice J.-J. (2003).

Mais il s'agirait aussi, surtout, de reconnaître ce travail ordinaire de l'enseignant : considérer qu'un préalable est de lui faire crédit et d'essayer de le comprendre, sans jugement de valeur *a priori*. Cela suppose d'abord de prendre en compte les contraintes dans lesquelles il s'effectue, ses multiples composantes en tant que travail, qui peuvent expliquer certains choix, certaines conduites de l'enseignant ou certains points critiques observés. Cela suppose ensuite d'accorder à ces choix et à ces conduites une cohérence, une complexité et une légitimité en tant que logiques pratiques. Le didacticien a d'abord à les connaître, s'il veut cerner des éléments d'expertise pour enseigner la lecture et des modalités de travail efficaces pour l'apprentissage¹⁷. Adopter une perspective ergonomique sur le travail des enseignants et des élèves, c'est accepter au moins provisoirement de renoncer à le juger au nom de l'opinion droite. Une telle perspective implique qu'on cherche à comprendre en quoi l'activité observée, les choix qu'on peut en inférer, voire les détournements, constituent une façon de répondre à des contraintes multiples, avec une appréciation du rapport entre coût en énergie et résultat obtenu. Elle implique qu'on se donne les moyens de cerner la complexité des facettes qui interfèrent dans les tâches et les interactions scolaires.

Tout un ensemble de travaux s'est donc donné comme principe, comme le rappelle Tardif, de « partir de l'analyse des contextes quotidiens dans lesquels interviennent les professionnels de l'éducation, pour mieux décrire et comprendre leur activité, avec ses contraintes et ses ressources particulières »¹⁸. Ces travaux mobilisent des références, des modèles théoriques et des méthodologies très divers, car ni l'analyse de l'activité, ni l'analyse du travail ne sont des champs homogènes et unifiés¹⁹. De fait il n'est pas courant d'étudier le travail des enseignants comme un travail, c'est à dire comme activité sociale qui comporte des normes, des outils et des technologies, des fonctions sociales à assurer, des impératifs de maintenance et de production, une division du travail ; mais qui consiste aussi en une expérience spécifique de chacun pour inscrire sa propre activité dans ces contraintes, ces routines, ces tensions et lui donner sens²⁰. En cela il est un travail à l'instar d'autres formes du travail humain et peut relever des mêmes catégories d'analyse (rythmes, rapport entre

17 Comme le dit Bru, « certains modèles s'attachent davantage à formaliser ce qui devrait être, essayant de répondre à la question : comment bien enseigner ? D'autres modèles visent à se donner les moyens de rassembler et organiser les informations relatives à l'objet complexe qu'on désire connaître ; la question est alors : comment enseigne-t-on ? Les modèles à dominante prescriptive ignorent souvent la multiplicité des buts poursuivis par les enseignants, ils réduisent cette multiplicité au seul souci du rendement scolaire. Les modèles descriptifs à visée explicative tentent d'éviter toute normativité. Ainsi devient-il possible de rendre compte de la diversité des motivations qui président au choix de telle ou telle modalité didactique ». Bru M. (1996).

18 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 2.

19 Comme le remarque A. Barrère, « le travail à l'école (travail enseignant et travail scolaire des élèves) est un thème omniprésent et dispersé dans la littérature de recherche en éducation », abordé dans de nombreux champs « et cette diversité n'a guère aidé à la construction d'une vision unifiée de l'objet », le travail n'étant alors abordé que comme intermédiaire entre processus d'enseignement et d'apprentissage, ou comme « lieu de nombreuses et constantes prescriptions qui font passer au second plan la réflexion sur les réalités quotidiennes ». (2006) p. 396.

20 Clot Y. (1999).

cout et résultat, produits). Mais il a en même temps ses spécificités, notamment d'être un travail dans et par les interactions avec autrui, qui s'opère sur le travail d'autrui. Plusieurs articles du numéro, notamment celui de C. Martinet, K. Balslev et M. Saada-Robert montrent ce travail d'ajustement entre enseignant et élèves, pour constituer progressivement un espace de significations partagées, à travers des interprétations réciproques et des attributions successives de sens aux conduites de l'autre. Ce qu'il faut donc comprendre, c'est « ce qui se passe et se joue dans l'articulation des gestes professoraux et d'étude », l'action conjointe de l'enseignant et des élèves²¹. Surtout, l'école est un lieu où il ne suffit pas de travailler : les élèves sont là pour apprendre, et il ne suffit pas de « donner à l'autre les signes extérieurs d'une professionnalité dans le métier d'élève, dans le métier d'enseignant » pour que le travail soit synonyme d'apprentissage²², d'où bien des malentendus chez certains élèves. Cependant il n'est pas réaliste, il serait même réducteur, d'hypertrophier la dimension de construction de savoirs en minimisant les autres dimensions de l'acculturation scolaire.

1.2. Travail prescrit, travail réel dans l'enseignement de la lecture

Une opposition classique en analyse du travail est la différence entre travail prescrit (défini *a priori* par des normes, des objectifs, des cahiers des charges, des programmes), et travail réel (effectivement mis en œuvre par les personnes qui travaillent). C'est dans cet écart entre travail prescrit et travail réel que peut se penser l'expérience réelle du travail²³.

Comme tout travail, celui de l'enseignant, et plus particulièrement celui de cours préparatoire, est fortement déterminé par un ensemble de normes et d'injonctions. Il s'agit bien sûr des préconisations officielles (Instructions, programmes, répartitions horaires), qui institutionnalisent à un moment donné des priorités, une définition des compétences à atteindre en lecture, des répertoires de tâches et d'outils d'évaluation. Mais il s'agit aussi d'un arrière-fond de discours venant de diverses instances de légitimation (modèles didactiques invoqués par les formateurs, les revues professionnelles) et de la socialisation professionnelle entre enseignants. Sur la lecture, ces discours injonctifs sont nombreux, évolutifs, stratifiés, et renvoient à toute une épaisseur historique des modèles et des représentations²⁴. Pour la plupart des enseignants, ils s'incarnent en grande partie à travers les instruments comme les manuels et les épreuves d'évaluation qui leur sont proposés, mais aussi des critères, des croyances qui circulent dans le milieu. Ils constituent une culture d'arrière-fond complexe, traversée de tensions, à laquelle les enseignants entretiennent un rapport ambivalent. Tardif, entre autres, souligne la diversité des sources de connaissances professionnelles, l'impact des finalités énoncées de l'école

21 Schubauer-Leoni M.-L. (2007) p. 51.

22 *Recherches*, n° 24 (1996) : « Fabriquer des exercices », p. 5.

23 Leplat J. (1997).

24 Chartier A.-M., Hébrard J. (1989, 2000).

et des programmes sur le travail des enseignants, mais aussi tout le travail de transformation qu'ils leur font subir²⁵. Ce constat recoupe les travaux sur ce qu'on a appelé le curriculum caché et la sociologie du curriculum²⁶. Plusieurs articles du numéro montrent comment les enseignants s'approprient et réorganisent, dans leur propre logique, les propositions venues de diverses sources : l'enseignante de l'article de A. Halté s'inspire de pages de manuels mais les transforme à deux reprises successives, les trois enseignants décrits par celui de C. Tauveron réinterprètent le même texte et la même trame de travail choisis et élaborés en commun, et en font dans leur classe des mises en œuvre très différentes, qui renvoient à des logiques et des accentuations différentes des objectifs de la lecture (adhésion et engagement dans le monde du texte, ou exercice de processus de compréhension, d'anticipation, de connaissance textuelle, ou maîtrise et rigueur dans le décodage). Si on reprend les catégories de Bronckart et Fillietaz, les finalités des activités-types (collectivement définies et organisées) sont toujours transposées en intentions, qui orientent les actions du sujet enseignant.

Le travail réel n'est donc pas une application, voire une dégradation du travail prescrit. Il a sa logique, sa spécificité, ses ressources propres, ses formes d'expertise, même s'il s'agit d'une forme de « bricolage », à partir de routines intériorisées et d'un répertoire de réponses à des sollicitations du contexte qui permet d'anticiper, d'ajuster, d'improviser. On a souligné combien il était difficile de dire ce travail réel, car à la différence du travail prescrit, il ne bénéficie pas de matrices de discours précodées, comme le dit J. Boutet, et il est en partie invisible, passant par une multitude de conduites et de savoir-faire qui échappent à la conscience. C'est pourquoi en matière d'apprentissage de la lecture notamment, les maîtres disent rarement ce qu'ils font effectivement, non pour cacher ou pour tricher (il arrive souvent que leur discours sur leur propre pratique soit restrictif ou dévalorisant, eu égard aux savoir-faire que peut repérer l'observateur), mais parce que ces savoir-faire incorporés sont souvent trop minuscules pour être dicibles²⁷. Cependant comme le rappelle Bru, si on peut s'accorder sur « l'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives²⁸, entre la connaissance des pratiques telle qu'elle résulte d'une enquête par questionnaire et telle qu'elle résulte de l'observation », on ne peut pas « en tirer la conclusion que ce que disent les enseignants n'est pas fiable et que seule l'observation permet de connaître les vraies pratiques d'un enseignant ». Il faut « écarter la prétention d'un accès aux vraies pratiques : les pratiques observées ne sont jamais que les pratiques observées sous les conditions

25 « Les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que des autres conditions, telles que les besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe. Ils font à la fois moins, plus et autre chose ». Tardif M., Lessard M. (1999) p. 252.

26 Forquin J.-C. (1989).

27 Goigoux R. (2002) ; (2006).

28 J. Clanet dans ce numéro propose l'expression de « pratiques constatées » plutôt qu'« effectives ».

de l'observation »²⁹. Il faut donc aussi faire place à la parole des enseignants sur ce qu'ils font et tentent de faire. D'autre part l'observation de comportements ne permet d'appréhender que partiellement des pratiques : y échappe la composante cognitive et intentionnelle³⁰.

Clot suggère que cette opposition classique entre travail prescrit et travail réel, qui a été si heuristique en ergonomie, doit être dépassée. Une des raisons est peut-être qu'en mettant l'accent sur la dimension contextuelle et personnelle de ce bricolage en réponse aux sollicitations des situations, elle met insuffisamment en lumière la dimension collective, historiquement et socialement constituée des pratiques professionnelles « de terrain », et leur dimension normative et autorégulée, normes et règles qui ne sont pas seulement un reflet, même détourné et aménagé, des normes institutionnelles.

1.3. Culture professionnelle et forme scolaire dans l'enseignement de la lecture

C'est sur cette trame générique, qui fait partie d'une culture professionnelle avec son histoire, son développement, ses modes de transmission et de régulation, que s'inscrivent les variations individuelles, des modes d'appropriation et de créativité, qui font « le style » de chaque enseignant, selon l'expression de Clot : « un milieu de travail n'est pas que la projection de mécanismes opératoires individuels. C'est lui faire perdre beaucoup trop de la consistance sociale et instrumentale indispensable au développement des sujets. Il existe des instruments sociaux de l'action qui la préorganisent sous la forme de règles d'usage et d'échange impersonnelles : ils constituent la dimension générique de l'activité individuelle. Il est de la responsabilité de l'encadrement de reconnaître cette fonction du collectif qui redéfinit ainsi la tâche en la faisant sienne, la prolifération des procédures prescrites n'abrègeant jamais le temps qu'il faut pour qu'une culture professionnelle collective se renouvelle³¹. Cette remarque semble valoir pour éclairer à la fois la stabilité et les dynamiques de changement des manières d'enseigner la lecture dans les classes ordinaires.

Cette épaisseur des références, des modèles et des répertoires d'action forgés dans le milieu professionnel, toujours à l'arrière-plan de l'action individuelle des enseignants, renvoie à l'histoire des disciplines et des pratiques scolaires. Cette histoire montre à la fois la relative autonomie de ce corps de règles, de savoirs et de tâches par rapport aux injonctions et aux références

29 Bru M. (2004). « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche » in Marcel J.-F.

30 Bressoux P. (2001).

31 Clot Y. (1999) p. 31.

extérieures³², mais aussi leur grande continuité à certains égards³³ et les mécanismes complexes du changement³⁴. Sur l'apprentissage de la lecture notamment, il est fondamental de se référer à cette histoire des pratiques, des tâches, des supports, autant qu'à celle des contenus mobilisés, comme le font notamment les travaux d'A.-M. Chartier. L'étude de la tradition scolaire permet d'éclairer, au delà des effets de surface, sur quoi portent les changements et à quelle logique ils répondent, mais aussi pourquoi certaines formes scolaires ou activités perdurent envers et contre tout dans l'enseignement de la lecture, même si elles changent de fonction ou de justification en changeant de contexte dans la classe. On renverra notamment à son histoire de la lecture à voix haute dans l'enseignement de la lecture³⁵, mais aussi à des travaux sur l'histoire et la place des activités de copie dans l'apprentissage de la lecture-écriture³⁶. Selon Chervel, cette « forme de culture qui est scolaire dans son principe » « est engendrée par les contraintes pédagogiques ou plus étroitement didactiques qui accompagnent en permanence l'enseignement donné en milieu scolaire »³⁷. Cette approche permet de comprendre par exemple la pérennité de l'entrée dans les textes par la lecture à voix haute en commun, constatée par plusieurs articles (P. Veyrunes, C. Tauveron). Malgré ses limites et les critiques dont elle a fait l'objet, elle répond partiellement, même de façon pas vraiment satisfaisante, à certaines contraintes ergonomiques (elle peut fonctionner comme preuve de l'effectuation de la lecture, paraît un moyen économique pour l'enseignant de voir où en sont les élèves, de concilier le collectif et un certain enrôlement des individus à travers l'exercice du relais).

32 « L'histoire des disciplines scolaires met en pleine lumière la liberté de manœuvre qui est celle de l'école dans le choix de sa pédagogie. Elle s'inscrit en faux contre la longue tradition qui, ne voulant voir dans les disciplines enseignées que les finalités qui sont effectivement la norme imposée, fait de l'école le sanctuaire non seulement de la routine mais de la contrainte, et du maître, l'agent impuissant d'une didactique imposée de l'extérieur. Si on veut alors, tout en restant à l'intérieur de ce cadre rigide, expliquer l'évolution concrète des disciplines, il ne reste plus, puisqu'on s'est interdit toute possibilité de voir le mouvement surgir de l'intérieur, qu'à faire appel aux grands penseurs de la pédagogie qui permettent ainsi de débloquer la machine. La réalité est fort différente ». Chervel A. (1998) p. 27.

33 Par exemple, concernant l'exercice, Hébrard souligne la nécessité pour l'analyser de prendre en compte sa « dimension structurale plus fondamentale, directement tributaire des caractéristiques de l'apprentissage scolaire et donc difficilement modifiable dans le cadre institutionnel qu'est l'école » ; « d'un courant pédagogique à l'autre, des pratiques les plus conservatrices aux dernières innovations, les variations sont souvent imperceptibles. Et il est nécessaire de se donner un minimum d'épaisseur temporelle même lorsqu'on veut travailler dans un cadre synchronique tant l'homogénéité des comportements pédagogiques est grande ». (1982) p. 7.

34 « C'est cet immense corps de professionnels qui prend en charge la mise en œuvre des grands objectifs qui lui ont été assignés. À cet effet il met au point des méthodes, des exercices, des progressions, des théories, qui, après confrontation avec des concurrents, finissent par l'emporter parce qu'ils surnagent seuls, par l'effet de la sélection naturelle, dans un océan de tentatives individuelles. C'est sur ce type de phénomènes que les décideurs tablent. Bien loin de les contrarier pour imposer arbitrairement des solutions didactiques qui auraient leur préférence, ils s'attachent à favoriser toutes, ou presque toutes, les initiatives, car ils savent que c'est l'économie intime du système éducatif qui est ici en jeu ». Hébrard J. (1982) p. 193.

35 Chartier A.-M. (2005).

36 Chervel A. (1998) p. 7.

37 Barré-De Miniac C. (éd.) (1999). *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : INRP.

Les articles du numéro mettent chacun en lumière certains de ces paramètres du travail scolaire.

1.4. Les paramètres du travail scolaire : la dimension temporelle

Un premier paramètre, fondamental, du travail de l'enseignant et des élèves pour apprendre à lire, c'est la dimension temporelle. Elle agit à la fois comme une contrainte forte, et comme une source de liberté et de variations.

Le temps d'une journée de classe, d'une semaine, d'un trimestre est une durée longue à organiser, à occuper, à supporter, à réguler, pour l'enseignant comme pour ses élèves. En termes de travail, il ne peut être intégralement constitué d'instant intenses, de moments de découvertes et de concentration, de chefs d'œuvre didactiques. Pour durer dans cette durée, enseignant et élèves installent nécessairement un rythme, des temps forts et des temps faibles, des moments de routine ou d'exercitation à côté des moments d'exploration ou de construction de connaissances nouvelles, sans parler de tous les temps interstitiels³⁸ qui ne sont pas directement centrés sur les apprentissages. La distribution dans la journée des différentes activités de lecture et d'écriture (découverte d'un texte, exercices portant sur la combinatoire ou la reconnaissance de mots, copie, rédaction de phrases, lecture de livres...) répond à des impératifs de type différent, parfois concurrents. Il n'y a pas de raison de juger ou de conclure à un type d'enseignement à partir d'un exemple de séance « phare » : on n'explore pas un texte nouveau tous les jours et à tout moment. C'est à travers la distribution générale dans la journée, la semaine, le trimestre, des activités différentes liées à la lecture, qu'on peut appréhender les façons dont elle s'enseigne dans les classes. L'emploi du temps (effectif, pas seulement formel) est donc un facteur important à prendre en compte.

On peut penser qu'il y a des constantes, mais aussi des différences selon les classes dans le temps alloué aux divers types de tâches scolaires liées à la lecture et dans l'étendue du répertoire de tâches. Crahay évoque de nombreux travaux sur le temps scolaire qui montrent des variations importantes dans l'utilisation du temps selon les enseignants, notamment la part allouée au temps effectif d'enseignement (en faisant intervenir les transitions entre activités, interruptions ou régulations diverses, que ne prévoient pas les plans d'étude) et dans les répartitions horaires allouées aux disciplines ou aux types d'activité, ces caractéristiques pouvant en partie, mais pas complètement, être mises en relation avec les caractéristiques des élèves. Ces décalages peuvent être encore plus grands si on fait entrer en ligne de compte non seulement le temps alloué par les enseignants aux activités d'apprentissage, mais le temps d'engagement effectif des élèves dans l'activité, ce qui détermine selon lui des « opportunités d'apprentissage » différentes³⁹. Pour la recherche, cela pose la question de la portée temporelle des observations, pour que l'analyse prenne en compte cette

38 Marcel J.-F. (2002).

39 Crahay M. (2000). Chapitre IV « L'école offre-t-elle à tous les mêmes occasions d'apprendre ? » et chapitre V « Temps d'enseignement et apprentissage des élèves ».

dimension du temps scolaire, à la fois la durée journalière et hebdomadaire du temps de travail, et son découpage en plages institutionnellement limitées, qui provoque un fractionnement des activités⁴⁰. L'imminence de la sonnerie et la nécessité de boucler l'activité peuvent expliquer par exemple que l'enseignant reprenne la main, ne fasse plus appel qu'aux bons élèves, comme on le voit dans l'article de P. Veyrunes.

D'autre part, ce temps est évolutif. La façon dont un enseignant enseigne la lecture (la répartition horaire, les objectifs privilégiés, les types de tâches, les modalités d'étayage...) se transforme en cours d'année en fonction de l'évolution des compétences des élèves. Cette évolution peut résulter d'un choix contrôlé dans la façon de répartir les priorités selon la période de l'année. Deux maîtres expérimentés, enseignant en REP, peuvent justifier un usage (distancié et sans illusion) d'une méthode centrée sur le code (en l'occurrence *Ratus*), l'un comme lancement plutôt ludique et rassurant en début d'année pour faire comprendre le principe alphabétique, avant de passer vite à un répertoire plus large de textes et de stratégies de lecture (écrits sociaux, accent mis sur la compréhension), l'autre comme moyen de stabiliser et systématiser les acquis relatifs au code après une période d'entrée dans l'écrit centrée sur la compréhension du sens des pratiques de lecture-écriture. Dans ces cas le choix d'entrée prioritaire et des accentuations privilégiées selon le moment relève d'une planification : il se justifie au nom d'une expérience raisonnée et reconnue par l'institution. Ces accents ne sont jamais exclusifs, et correspondent à des dominantes selon le moment dans un répertoire de plusieurs types d'activités. Une autre part des transformations tient à la particularité du groupe d'élèves, de sa dynamique d'évolution : l'enseignant ajuste et improvise des accentuations différentes en fonction de ce qu'il observe au fur et à mesure du travail des élèves : les formes de son guidage évoluent dans l'année, comme le montre J. Clanet dans ce numéro. Dans d'autres cas, ces transformations sont moins maîtrisées et résultent plutôt de corrections de trajectoire au coup par coup. L'article de P. Renard s'attache à ces façons différentes dont les enseignants gèrent la dimension évolutive liée au temps, et C. Martinet, K. Balslev et M. Saada-Robert repèrent les éléments de complexification des composantes du travail partagé dans l'interaction pour une même tâche de dictée à l'adulte à plusieurs moments de l'année scolaire (sans qu'on puisse conclure à un progrès linéaire d'un moindre partage des significations à un partage avéré). On voit donc bien qu'il est impossible, sur la base d'une observation à un moment donné, d'en conclure à la méthode ou l'expertise d'un maître. Crahay a ainsi mis en évidence que la variabilité des pratiques du même enseignant à contextes différents et à moments différents est aussi, sinon plus importante

40 Vincent G. (1993). « Temps ». In Houssaye J. (éd.) *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

que la variabilité entre enseignants à conditions égales⁴¹. Il faut nécessairement faire intervenir ce facteur de variation, comme le montre Bru⁴².

1.5. Les paramètres du travail scolaire : le nombre et les individualités

« Le problème principal du travail enseignant consiste à interagir avec des élèves qui sont tous différents les uns des autres, et en même temps à atteindre des objectifs propres à une organisation de masse fondée sur des standards généraux. Travaillant avec des collectifs, l'enseignant doit aussi agir sur les individus. Il y a là un invariant essentiel de ce travail, qui est en même temps une tension essentielle de ce métier : agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent »⁴³. C'est chaque élève qui construit son apprentissage de la lecture, en intégrant et en articulant les divers savoir-faire proposés dans les séances d'enseignement, en fonction d'une interprétation qu'il se fait du savoir-lire. L'hétérogénéité des élèves dans cet apprentissage est donc grande, non seulement dans les acquis préalables relatifs à l'écrit et les rythmes, mais dans les démarches et stratégies utilisées, les points de blocage⁴⁴. Les enseignants disposent de certains outils pour repérer et interpréter les indices des démarches et des blocages, et décider de pistes de travail pour chaque difficulté observée⁴⁵. L'expertise des enseignants consiste pour une bonne part dans cette acuité d'interprétation et de mémoire de ce que fait chaque élève, et dans la capacité à adapter ses formes de soutien, ses consignes selon les élèves et selon les moments de l'année.

Mais se pose crument la question de savoir comment gérer dans la classe la tension entre ce caractère individuel de l'apprentissage et le caractère collectif des activités. L'enseignement a lieu en collectif, et le nombre est une contrainte forte. Selon Sensevy, « pour le professeur, la constitution des individualités en collectif est une nécessité », d'où « une certaine indifférence aux différences », pour reprendre l'expression de Bourdieu⁴⁶. Tous les maîtres de CP ont conscience et souci de ce problème d'hétérogénéité. L'obligation de différencier est présente à l'esprit de chacun, l'amenant à bricoler des dispositifs, des

41 Crahay M. (1989).

42 « La méthode en tant que telle ne peut expliquer les résultats des élèves, ce qui compte ce sont les interactions qui se réalisent dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage, interactions variables pour une même méthode selon les caractéristiques des élèves, et pour le même élève, selon le moment de sa scolarité ».

43 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 355.

44 Ducancel G. (1998) : « Lire, une modalité de compréhension du langage écrit par les élèves ». *Repères*, n° 18.

45 MEN (2003). *Lire au CP*. CNDP.

46 Comme le rappelle Chervel, « le travail, au sens fort, du maître, c'est la tension d'un corps à corps avec le groupe : le groupe en lui-même, en tant que tel, constitue une pièce essentielle du dispositif disciplinaire. D'où la différence entre l'enseignement scolaire et le préceptorat : si les finalités peuvent être identiques pour l'un et l'autre, les pratiques d'enseignement ne le sont pas. Le précepteur peut se permettre des écarts considérables, expérimenter des nouveautés que la pédagogie théorique propose : le préceptorat, comme le pensionnat libre, est souvent un agent ou un relais de l'innovation ». Chervel A. (1998) p. 29.

aménagements des supports, des consignes, des ressources, qui pèchent bien souvent aux yeux mêmes de ceux qui les mettent en place. L'article de A. Halté montre comment une enseignante essaie plusieurs bricolages d'un support tiré d'un manuel, celui de F. Simon examine plusieurs solutions tentées par des enseignants pour la différenciation, les alternatives et les embuches de cette mise en œuvre. Le plus souvent les maîtres doivent faire coopérer des élèves de niveaux différents dans des activités communes, et ils essaient de gérer tant bien que mal ces décalages en canalisant, en ignorant, en sollicitant des élèves de profil différent en fonction des besoins de l'avancement de la leçon, comme le montre la description que fait dans ce numéro P. Veyrunes d'un moment de découverte de texte. Il faut donc « penser l'action comme celle d'un collectif différencié », selon l'expression de Sensevy : on voit par exemple comment un enseignant ne s'adresse pas collectivement à la classe comme à une entité homogène, mais qu'il fait appel par exemple à certains élèves comme médiateurs pour faire comprendre aux autres le sens du travail en cours⁴⁷.

De ce fait il est fréquent que l'activité ne profite pas de la même façon à tous : dans ce cas, ce sont les élèves moyens qui en bénéficient, et ni l'élève la plus avancée, ni les élèves en difficulté n'y trouvent vraiment leur compte. L'enquête évoquée par J. Clanet, en se centrant sur les effets différenciés des interactions maître-élèves, donne des indications similaires. Selon les pratiques, ce seront plutôt les élèves les moins avancés, ou plutôt les plus avancés qui tirent davantage profit de l'enseignement. C'est là une dimension cruciale de l'enseignement apprentissage de la lecture et une tension centrale du travail du maître de CP. Selon Tardif, « il est impossible de résoudre ce problème de façon éthique : il y a là une limite indépassable de ce métier dans sa forme actuelle. Chaque enseignant adopte plus ou moins consciemment, dans l'action concrète, des solutions à ce problème d'équité »⁴⁸. C'est en termes d'équité que l'article de G. Sensevy et C. Picquée examine les effets de différents paramètres caractérisant des pratiques différentes de l'enseignement de la lecture : si des tendances peuvent être dégagées, il reste que ces effets ne sont pas mécaniques et sont rarement valables pour tous les élèves à la fois.

La gestion des apprentissages dans le collectif induit dans la leçon une pluralité de trames d'interaction qui opèrent simultanément sur plusieurs plans et selon plusieurs logiques, tantôt en convergence avec la trame principale menée par l'enseignant, tantôt en parallèle, tantôt en décalage. La description minutieuse de la séance de lecture à voix haute par P. Veyrunes met bien en lumière ces fils d'action développés simultanément et parallèlement par chacun des participants à l'activité, enseignants et élèves au travail, comment ils parviennent partiellement et par moments à converger, et comment l'enseignante est sans cesse amenée à intervenir sur plusieurs plans à la fois (rappeler à l'ordre un élève distrait, faire patienter la bonne élève impatiente de répondre, intégrer l'élève qui s'est mis à l'écart, gérer la matérialité de l'activité, faire face aux

47 Schubauer-Leoni M.-L. (2007) p. 57.

48 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 355.

imprévus d'organisation, garder les temps) tout en maintenant le fil de la tâche scolaire. Chaque élève aussi dans le collectif gère une distance et un engagement variables selon les moments, en assurant plus ou moins son accordage au fil du travail commun. Car la dialectique entre action individuelle et action collective est aussi au cœur du travail de l'élève : celui qui apprend doit inscrire son action singulière dans le collectif, son développement s'opère dans « l'institution en tant que collectif de pensée »⁴⁹.

**1.6. Les paramètres du travail scolaire :
multifonctionnalité des objectifs et des tâches et dilemmes**

On peut donc dire comme Tardif que selon les moments, mais aussi à chaque moment, « les interactions entre les enseignants et les élèves couvrent un large spectre d'activités obéissant à des règles de production différentes et régies par des fins et des règles diverses »⁵⁰. Si on peut considérer à l'instar de Bourdieu que toute pratique peut être définie à partir de dimensions multiples orientées par des fins⁵¹, celle de l'enseignant est particulièrement finalisée et ces fins particulièrement diverses. On voit le caractère multifinalisé de la pratique enseignante lors de l'enseignement de la lecture : il poursuit simultanément des objectifs d'apprentissage (techniques ou non), de socialisation (rendre les meilleurs tolérants, susciter l'écoute réciproque, donner confiance à un élève faible), d'acculturation (obliger à la précision, à l'effort), des objectifs relevant de l'ergonomie (calmer les élèves, durer jusqu'à la sonnerie, occuper un groupe pendant qu'on fait travailler les autres, réaliser des produits visibles pour les parents). Les compétences et savoir-faire exigés par la lecture sont eux-mêmes si nombreux que les objectifs liés à son apprentissage s'étagent sur plusieurs registres (reconnaissance des mots, analyse du langage oral, inférences sémantiques et syntaxiques, références textuelles). L'enseignant doit les manier de façon interactive, privilégiant ou mettant à l'arrière plan un ou l'autre registre selon les leçons, mais le plus souvent passant d'un registre à l'autre au cours de la même leçon.

La pluralité et la simultanéité des objectifs et des facteurs à hiérarchiser, mais à traiter en même temps en gardant le but principal rend le travail couteux en attention, en vigilance et en concentration. Ce cout semble-t-il est loin de s'alléger. L'évolution générale du travail prescrit a inscrit dans les compétences à viser chez les élèves l'autonomie, l'esprit critique, l'aisance verbale et argumentative, l'interprétation des textes et données fournies, ainsi qu'un répertoire élargi d'objets de travail à côté des savoirs traditionnels de la culture scolaire, objets moins strictement scolaires et qui renvoient à des pratiques culturelles extrascolaires (l'image, la lecture privée...). Cette évolution induit une montée en exigence des objectifs du travail scolaire des élèves, et partant du travail enseignant, rendant plus diverses et complexes les attentes qui pèsent sur

49 Sensevy G., Mercier A. (2007) p. 193.

50 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 403.

51 Bourdieu P. (1997).

eux. Selon A. Barrère, « elle leur octroie des charges nouvelles et considérables, dans un processus d'enrichissement parallèle à celui des élèves »⁵². Des principes théoriques et des outils ont été fournis aux enseignants par l'institution et les didacticiens de la lecture pour les armer vis-à-vis de ces nouvelles normes du travail : initier précocement les élèves aux conduites d'interprétation raisonnée, observer de près leurs acquis et stratégies dans les différents domaines de savoir-faire impliqués dans l'apprentissage de l'écrit, en vue d'une différenciation ; il existe aussi des outils d'observation et d'identification des difficultés⁵³. L'article de M.-F. Bishop montre le travail qui peut se faire dans l'accompagnement des enseignants, pour que de tels outils soient progressivement intégrés par les maîtres à leurs pratiques. Mais même quand ils sont connus et reconnus par les enseignants, leur utilisation suppose beaucoup de connaissances et d'investissement, et reste couteuse dans les conditions du travail ordinaire, ce qui fait qu'ils sont sans doute sous-employés. Cependant beaucoup d'enseignants ont plus ou moins intériorisé ces exigences (« faire trouver », laisser de la place à la parole des élèves et à la discussion sur les stratégies, différencier, faire place au sens...), même s'ils ont le sentiment de ne pas les respecter suffisamment. Ces décalages normatifs font partie de l'expérience du travail, ainsi que la forte présence de ce qu'on n'a pas réussi à faire, de ce qu'on aurait pu faire autrement. On rejoint ainsi l'insistance de Clot sur le fait que les possibles non réalisés font partie intégrante du travail⁵⁴.

Chez les enseignants, ces conflits ou ces interférences de normes et d'objectifs se traduisent par des dilemmes, qui peuvent être difficiles à vivre sur le plan subjectif, mais qui sont constitutifs de l'expérience du métier⁵⁵.

1.7. Tâches et exercices, routines, outils

Cette conscience des objectifs complexes et simultanés de l'enseignement de la lecture, de la valorisation accordée aux processus élaborés (compréhension, interprétation) est partagée, au moins partiellement, même par les enseignants dont la pratique semble à l'observateur centrée sur les entraînements par exercices et les routines. Elle peut s'accompagner de mauvaise conscience,

52 Ainsi « la connaissance fine de l'élève, de ses stratégies d'apprentissage, de ses rythmes propres d'acquisition ou même des représentations préalables qu'il se fait de tel ou tel objet de savoir n'est guère un projet simple à réaliser dans un enseignement massifié, et cette approche reste davantage une utopie régulatrice, ayant un important pouvoir de discrédit ou de valorisation, plus qu'une matrice descriptive et analytique du travail réellement effectué par les enseignants ». Barrère A. (2006) p. 401.

53 *Lire au CP*.

54 Clot Y. (2004).

55 Comme le dit F. Dubet, « aucun organigramme ne peut épuiser la diversité des tâches conjointes auxquelles doit se plier l'enseignant ; mais surtout le travail enseignant n'est pas une activité professionnelle comme les autres, parce que les buts de l'éducation sont multiples et parce que le maître doit sans cesse arbitrer entre des finalités non seulement diverses, mais opposées. Il faut instruire et éduquer, travailler avec des groupes et avec des individus, assurer l'égalité des élèves et la promotion des meilleurs. Les tensions et les contradictions de l'école sont au fondement de sa nature et elles se retrouvent au cœur du travail enseignant, non pas comme des problèmes, mais comme des éléments constitutifs de ce travail... Les conflits sociaux deviennent ainsi de plus en plus intra-subjectifs, se présentant comme des dilemmes de l'expérience ». Dubet F. Préface à Tardif M., Lessard C. (1999) p. 11 et 13.

de dénégation, même si par ailleurs des justifications peuvent être trouvées, sur d'autres plans, à des tâches dont on n'est pas vraiment fier (calmer les élèves, leur apprendre l'application, les entraîner...) ⁵⁶.

Dans les pratiques d'enseignement de la lecture, les analyses didactiques et les formations ont tendance à valoriser certaines activités-phare, comme l'exploration de texte, la découverte d'un livre, la production d'écrits. Elles laissent souvent dans l'ombre toute la part humble et laborieuse des exercices, des moments d'application et de consolidation, des entraînements. Cela laisse ouvert un problème crucial, qu'évoque à la fin l'article de C. Martinet, K. Balslev et M. Saada-Robert : le versant de l'enseignement qui concerne la stabilisation des apprentissages, « la cristallisation et la conservation des apprentissages qui ont émergé dans l'interaction », dont il est difficile de mesurer l'intériorisation par les élèves. Elles reconnaissent, à côté de la tâche intégrative et signifiante qu'elles ont étudiée (la dictée à l'adulte), la complémentarité de tâches plus fermées et spécifiques qu'elles n'ont pas étudiées, mais qui ont dû avoir un impact sur les progrès des élèves dans la construction de ce sens partagé. Une bonne part de ces activités de consolidation ou d'entraînement sont souvent discréditées comme mécaniques, et peu de place leur est faite en formation, alors qu'elles occupent par la force des choses une part importante de l'emploi du temps. Or il peut s'y jouer des phénomènes très importants du point de vue de l'apprentissage ou des ratés d'apprentissage, et du point de vue de l'expertise de l'enseignant, comme le montre l'article de A. Halté.

Par certains côtés, des pans entiers de l'activité scolaire relèvent, pour l'enseignant comme pour les élèves de routines, qu'une vision idéaliste de l'enseignement peut disqualifier mais qui apparaissent comme nécessaires dans l'économie générale du travail ⁵⁷. D'une part ces routines sont utiles à l'enseignant parce qu'elles libèrent son attention pour observer les élèves, les évaluer, tout en l'obligeant à produire des étayages adaptés à ce qu'il observe. D'autre part il faut raisonner en termes de cout et d'efficacité, comme le rappelle de façon réaliste A.-M. Chartier ⁵⁸. Il serait en effet nécessaire de faire entrer en ligne de compte, dans la préconisation pédagogique, une mesure du temps de travail hors classe qu'exigent les pratiques préconisées. Mais pour les élèves

56 « Les élèves n'aiment pas ne rien faire : l'enseignant le sait et lui d'ailleurs n'aime pas non plus qu'ils ne fassent rien. Un grand point d'entente tacite entre les deux camps. Car s'ils ne font rien, ils feront alors sûrement autre chose que ce qu'ils auraient dû raisonnablement faire dans cet espace scolaire. Mais de ces mêmes instants à la fois précieux et déroutants naît le doute : ils font certes quelque chose, mais apprennent-ils ? Ils travaillent, il en est le garant. Mais l'enseignant, lui, sait également qu'à l'école travailler devrait avoir pour synonyme apprendre et il se met à regarder avec mauvaise conscience ces exercices où les élèves ont à souligner, enlever, ajouter, tous ces exercices dits d'application qui postulent qu'il y aura apprentissage par répétition d'un même geste sanctionné en vrai ou faux ». Éditorial. *Recherches* n° 24 (1996) p. 5.

57 Barrère A. (2006) p. 399.

58 « On ne peut donc s'intéresser à leurs choix pédagogiques, s'agissant des modalités de travail de leurs élèves, en considérant seulement leur pertinence didactique et/ou leur efficacité cognitive, sans prendre en compte leur cout, en particulier le temps qu'elles mobilisent hors temps scolaire. On manque d'enquêtes qui décriraient comment les maîtres répartissent leurs investissements et dosent leurs efforts, alors que de telles données permettraient de mieux saisir ce qui contribue à l'effet-maitre ». Chartier A.-M., Renard P. (2000) p. 152.

aussi, ces moments répétitifs sont indispensables pour construire des repères et des catégories stables dans leur expérience scolaire et dans l'apprentissage⁵⁹. La difficulté pour l'enseignant est donc, comme le disent Sensevy et Mercier, de savoir « assurer l'incertitude », au double sens d'assurer : « rendre l'incertitude suffisamment sûre » pour que l'insécurité ne produise pas d'effets négatifs, et garantir une incertitude suffisante pour « éviter que la routine cognitive inhibe les apprentissages », ce qui suppose un équilibre délicat⁶⁰.

Une part importante de ces moments répétitifs, peu valorisés en formation, est constituée par les temps d'exercices. Dans toutes les classes, quelle que soit la « méthode », ils occupent un temps considérable, même s'ils ne sont pas souvent produits comme caractéristiques pour l'apprentissage, ou sont disqualifiés car faisant appel à des processus dits de « bas niveau », ne privilégiant pas la métacognition. Pourtant comme le rappelle Hébrard, « au lieu de se demander s'il faut faire des exercices, peut-être vaut-il mieux se demander pourquoi l'école semble n'avoir jamais pu se passer d'en faire, en éclairant l'apparente nécessité de la forme que prend toute activité en milieu scolaire »⁶¹. On préfère parler de « tâche », d'« activité » (sans qu'on voie d'ailleurs toujours la différence avec d'anciens exercices). Cependant si on se rapporte à l'histoire des exercices scolaires de lecture, on peut penser qu'il y a une importante pérennité de certains, qui continuent à faire partie du répertoire commun, avec des variantes, quelle que soit par ailleurs la « méthode » : les exercices à trous, par exemple. D'autre part ce répertoire s'est peu à peu enrichi et stratifié, ce qui fait que la plupart des maîtres ou des manuels ont intégré des exercices appartenant au départ à des horizons divergents : on trouve encore des exercices de reconnaissance visuelle de mots (voie directe) ou d'anticipation datant du répertoire de Foucambert même dans des manuels principalement centrés sur la voie indirecte. Si de grandes différences subsistent, par exemple quant aux niveaux linguistiques concernés (certaines batteries d'exercices ne dépassent jamais le niveau de la phrase), on peut observer un éclectisme dans les exercices, qui contribue à corriger les effets restrictifs d'une « méthode » annoncée centrée sur le déchiffrage, ou au contraire les effets de flou et de devinette d'une « méthode » donnant la part belle à l'exploration d'écrits sociaux ou d'albums. C'est donc l'ensemble leçons et répertoire d'exercices, avec leurs convergences et leurs divergences, qu'il faut analyser pour comprendre comment on enseigne la lecture⁶².

59 « On conçoit à quel point la ritualisation des activités, qui lie dans la mémoire des élèves un temps, un espace (cahier de français, telle sous-partie) et un savoir disciplinaire peut faciliter les opérations et permettre de retrouver les mêmes gestes corporels et mentaux, avec tous les risques mais aussi les avantages des routinisations ». Chartier A.-M., Renard P. (2000) p. 147.

60 Sensevy G., Mercier A. (2007) p. 198.

61 Hébrard J. (1982) p. 5. Aussi Reuter Y. (1996). « Des exercices à faire, de quelques propositions pour diversifier les exercices en classe de français ». *Recherches*, n° 24.

62 « Si les contenus explicites constituent l'axe central de la discipline enseignée, l'exercice en est la contrepartie quasiment indispensable. Sans l'exercice et son contrôle, pas de fixation possible d'une discipline. Le succès des disciplines dépend fondamentalement de la qualité des exercices auxquels elles sont susceptibles de se prêter. Les exercices peuvent se classer sur une échelle qualitative, et l'histoire des disciplines fait apparaître leur tendance constante à améliorer le standing de leurs

Ces contreponds préparés, toujours en réserve, sont plus faciles à gérer en apparence que l'exploitation au fil de l'interaction des multiples compétences mises en jeu par la lecture. Cependant leur conception et leur mise en œuvre sont plus subtiles et recèlent plus d'obstacles qu'on le pense. Même s'ils appartiennent à la part routinière de l'enseignement, les exercices demandent aussi de l'invention à l'enseignant⁶³. Clanet met en lumière l'appréciation toujours instable de la difficulté de la tâche à proposer en fonction de l'évolution de chaque catégorie d'élèves, et la nature évolutive de l'étayage oral pendant la réalisation (ces sollicitations étant particulièrement importantes pour la réussite des élèves moyens). Or la difficulté peut tenir à de multiples facteurs, par exemple la présentation matérielle, les formes de codage, et pas seulement le contenu disciplinaire de l'exercice. L'enseignant a à anticiper les obstacles que peuvent susciter chez certains élèves la présentation tabulaire, la présence de plusieurs documents à gérer, l'absence de repères méthodologiques pour traiter des données abondantes. L'article de A. Halté met en lumière la difficulté intrinsèque et méconnue de certains exercices apparemment classiques, du fait de la méconnaissance des processus exigés par les formes de la raison graphique (les tableaux et les listes, notamment). Des obstacles considérables peuvent tenir à des détails apparemment minimes (le double plan horizontal du cahier et vertical du tableau par exemple), mais aussi des changements importants. Car la pratique de l'enseignant est évolutive : il peut modifier qualitativement la tâche de façon décisive en modifiant un de ces « détails », et surtout ses régulations orales pour accompagner et orienter le travail, comme le montrent A. Halté et J. Clanet. L'observation de la façon dont les élèves travaillent, de leurs gestes, leurs regards dans la réalisation de l'exercice permet de mesurer tout le spectre des compétences implicitement demandées, la variété des modalités de réponse, voire des détournements et d'inférer les malentendus dans la perception de ce qui est demandé, de ce que c'est de travailler pour apprendre à lire. Faire parler les élèves sur ce qu'ils pensent faire, sur ce qu'ils perçoivent des tâches demandées montre aussi les décalages dans l'appréhension du sens de ce qu'on fait à l'école.

Comme tout travail, celui des enseignants et des élèves pour apprendre à lire utilise des outils qui médiatisent l'activité et jouent un rôle important dans la définition de ce qui est à faire. Ces outils sont d'abord les artefacts matériels, omniprésents dans la classe et peu étudiés : cahiers⁶⁴, tableau noir⁶⁵,

batteries d'exercices. Ainsi la rénovation pédagogique de 1880 proscrit les exercices passifs et donne la préférence aux exercices actifs. Contenus explicites et batteries d'exercices constituent donc le noyau de la discipline ». Hébrard J. (1982) p. 38.

63 *Recherches*, n° 24 (1996).

64 Comme le dit A.-M. Chartier, « qui veut réfléchir sur les acquisitions scolaires ne peut s'abstraire sans angélisme des conditions les plus matérielles de leur réalisation, en particulier celle des supports d'écriture. Les supports matériels définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles, qui concernent aussi bien le travail du maître que celui des élèves ». Chartier A.-M., Renard P. (2000) p. 136.

65 Sur le tableau noir, Nonnon É. (1991). « Mettre en tableaux, mettre au tableau ». *Études de linguistique appliquée*, n° 91. « L'écrit dans l'oral ». (2000). « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral ». *Repères*, n° 22.

affichages. « Le génie didactique », selon l'expression de Mercier, renvoie en même temps à l'ingéniosité inventive, l'intelligence pratique investie par les enseignants dans le travail quotidien, et à ce fondement matériel des fabrications et des bricolages (au sens de génie civil)⁶⁶. L'artisanat de l'enseignant relève en partie d'une logique pratique, mais la présentation matérielle a des implications théoriques : elle fait inférer un modèle en acte de l'activité de lecture et induit certains processus et représentations chez les élèves, comme par exemple une présentation progressive du texte sur des bandelettes de papier, lors d'une des séances analysées par C. Tauveron dans ce numéro. L'article de A. Halté montre l'importance dans les démarches d'étude des élèves des présentations graphiques des photocopiés et du tableau, et tout ce qui peut se jouer autour de la matérialité des outils. Elle souligne aussi l'importance de l'accompagnement verbal, méthodologique, métacognitif dans l'usage de ces outils. En effet, comme le dit Rabardel, l'objet matériel, tableau, cahier, photocopié d'exercices sous forme de tableau ou de liste n'est en lui-même qu'un artefact. Il ne devient un instrument pour l'apprentissage et le développement cognitif qu'intégré dans des schèmes d'utilisation, qui peuvent lui attribuer des fonctions et des sens différents. Comme le montre A.-M. Chartier, autour de l'usage des cahiers se nouent des enjeux pragmatiques (mise en place des règles d'usage des outils), pédagogiques (témoignage du travail de l'enseignant et du maître), cognitifs : « cahiers et classeurs sont comme les manuels des systèmes de classification conceptuelle matérialisés, mais contrairement aux manuels, ils opèrent des classements en acte, qui se construisent dans l'expérience, au fur et à mesure que les tâches se succèdent ». Elle souligne l'importance de l'intériorisation des règles d'usage de ces outils, la guidance sur ce point donnant lieu à des interventions parfois plus fréquentes que sur les contenus d'apprentissage⁶⁷. Mais il peut y avoir des décalages importants dans la perception par les élèves de ces catégorisations et de leur sens dans l'ensemble du travail scolaire sur la lecture.

1.8. L'enseignement comme travail collectif

« Travail à la fois instrumental et interactif, l'enseignement est aussi un travail collectif intégré à une organisation complexe comportant de nombreux autres acteurs qui participent directement ou non à la mission de l'école et à son contrôle. Insérés dans une structure cellulaire du travail historiquement stable, qui semble favoriser l'individualisme et le repli vers l'autonomie relative de la classe, les enseignants doivent néanmoins travailler avec ces autres acteurs, se coordonner avec eux et délimiter des territoires respectifs d'intervention, ce qui pose le problème des identités professionnelles, des connaissances réciproques de ces acteurs et le problème de leur marge de manœuvre par rapport aux autres »⁶⁸. Tardif évoque le contexte politique de la multiplication des groupes offrant des services complémentaires à ceux des ensei-

66 Mercier A., Lemoyne G., Rouchier A. (2001).

67 Chartier A.-M., Renard P. (2000) p. 137 et 139.

68 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 413.

gnants (psychologues scolaires, enseignants spécialisés, orthophonistes) soit participant à la formation des enseignants (« orthopédagogues » du Québec, formateurs et didacticiens, conseillers pédagogiques), et montre qu'elle « s'est accompagnée d'un important processus de division du travail scolaire » et de territoires contigus mais délimités. Le travail de l'enseignant a à faire aussi avec d'autres partenaires intérieurs à l'école (assistants d'éducation) et extérieurs, les parents notamment, dont la plupart sont particulièrement mobilisés sur les questions d'apprentissage de la lecture. La pression effective ou anticipée des parents est un paramètre important qui pèse sur le travail de l'enseignant de cours préparatoire. Il a à faire aussi avec tous les apprentissages parallèles, extrascolaires, complémentaires mais parfois divergents avec les modalités d'apprentissage de la lecture que lui-même entend favoriser. Des travaux existent sur le travail extrascolaire des écoliers, notamment les devoirs et les leçons à la maison, et les manières d'étudier en dehors de la classe⁶⁹, mais ils concernent en général des élèves plus âgés et il semble qu'on sache peu de choses sur la complémentarité des formes d'étude menées en classe et à la maison concernant l'apprentissage de la lecture, même si Chauveau notamment a souvent évoqué la pluralité d'intervenants qui influent sur l'accès à l'écrit du jeune enfant. Reste qu'une part non négligeable du travail de l'enseignant de CP consiste à informer les parents, de manière accessible, sur ce qu'est le travail d'apprendre à lire, et à leur donner une place dans ce travail, sans se plier à leur pression ou à leurs préjugés, mais sans les dérouter trop et les exclure de l'apprentissage.

Pour l'enseignant de cours préparatoire particulièrement, la question des complémentarités et les problèmes posés par les partenariats avec les intervenants spécialisés sont cruciaux, notamment pour déterminer les rôles de chacun dans l'évaluation (qu'est-ce qui relève du repérage par l'enseignant, du dépistage, du diagnostic par un spécialiste) et les complémentarités dans la prise en charge des difficultés entre l'enseignant et l'intervenant spécialisé, entre l'enseignant et l'animateur lecture... Ces collaborations, non exemptes de tensions et de malentendus, nécessitent un apprentissage, un investissement important en temps, en écoute réciproque, en renoncements, mais aussi pour l'enseignant en connaissances, notamment pour pouvoir identifier avec exactitude les difficultés des élèves, sans les minimiser mais sans non plus les étiqueter rapidement comme problèmes de dyslexie échappant à son domaine d'intervention. L'article de G. Debeurme et S. Payette dans ce numéro évoque ce type de collaboration auprès des élèves. Mais il peut s'agir aussi d'une autre forme de collaboration, avec des formateurs ou des chercheurs qui accompagnent une innovation. Les articles de M.-F. Bishop et A. Halté donnent deux exemples de cet accompagnement, selon deux modalités différentes. Ils mettent ainsi en lumière une dimension fondamentale du travail, qu'il faut concevoir comme un développement : les enseignants dont parlent les articles

69 Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
Glasman D., Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut conseil d'évaluation de l'école, n° 15. Voir aussi les travaux menés à l'IUFM d'Aix-Marseille.

évoluent, ils prennent conscience de certains aspects de leurs pratiques, développent leurs connaissances sur les outils, les démarches des élèves et leurs propres interventions. L'expérience du travail n'est pas statique, elle est un processus qui pour l'enseignant aussi, se développe dans les interactions avec d'autres. Mais cela suppose de la part des collaborateurs, formateurs et chercheurs, de renoncer à l'illusion de maîtrise, de mieux connaître ces pratiques et leurs contraintes, pour aider à en prendre conscience, à les éclairer théoriquement, à les faire évoluer. C'est donc pour eux aussi un apprentissage.

2. Les préoccupations des chercheurs

2.1. Pourquoi décrire le travail enseignant ?

Les récents débats publics sur les politiques éducatives ont réactivé la question des finalités des recherches en éducation. Les didacticiens du français, interpellés par les polémiques sur les méthodes de lecture, n'ont pu éviter de s'interroger sur leur propre travail⁷⁰. Celui-ci contribue-t-il à améliorer les apprentissages évalués par l'institution scolaire ou est-il avant tout dépendant de leurs propres intérêts : leur curiosité, leur désir de reconnaissance institutionnelle, leur activité de formateur d'enseignants, etc. ? En réaction à un dossier consacré aux « gestes professionnels » par l'AiRDF (n° 36), J.-L. Dumortier s'inquiétait de savoir si les recherches actuelles sur les pratiques enseignantes portaient sur des apprentissages importants pour les élèves ou si elles s'égareraient sur les traces des avatars du savoir. « Ne font-elles pas lâcher le fil des intrigues – séquences de gestes – principales, celles où l'élève (aidé ou empêché par le professeur) s'approprie les conditions de la réussite scolaire, celle où le professeur (aidé ou empêché par l'élève) justifie l'institution scolaire en rendant possible le progrès cognitif et socio-affectif de tous les apprenants ? »⁷¹. En d'autres termes, Dumortier se demandait si les gestes professionnels étudiés favorisaient l'acquisition et le développement des compétences critiques pour la poursuite de la scolarité des élèves. Cette question reste entière à la lecture du présent volume qui réunit cependant des articles pouvant tous contribuer, à leur manière, à l'amélioration des apprentissages des élèves.

Nous présenterons ces contributions selon leurs finalités, classées en sept catégories définies au préalable⁷², en fonction de ce qui nous apparaissait comme le but principal de chaque recherche, même lorsque les auteurs ne formulaient pas de manière explicite un lien entre la construction de leur objet d'étude et les finalités de leur recherche.

1. *Expliquer l'efficacité du travail enseignant* : étude de l'impact des pratiques des enseignants sur l'activité et/ou sur les apprentissages des élèves, notam-

70 Goigoux R. (2007). « Les didacticiens sont-ils encore soucieux de favoriser les apprentissages des élèves les moins performants ? » *AiRDF*, n° 40, p. 32-33.

71 Dumortier J.-L. (2005). « Arrivée de Candide dans le nouvel eldorado de la recherche en didactique et quelques réflexions qu'il y fit ». *AiRDF*, n° 37, p. 30-31.

72 Goigoux R. (2000).

ment selon le niveau initial des élèves (étude des caractéristiques des pratiques qui bénéficient aux plus faibles, aux plus forts, à tous...) [cf. par exemple la contribution de Piquée et Sensevy].

2. *Mieux connaître les apprentissages des élèves* en étudiant la part de détermination liée aux pratiques d'enseignement : identification des composantes des pratiques qui influencent les acquisitions ; étude des étapes et seuils critiques dans les apprentissages en contexte scolaire, les moments où des difficultés se cristallisent en échec, la nature des tâches et des interactions favorables à ces apprentissages en fonction du niveau des élèves [cf. par exemple la contribution de Clanet].

3. *Faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments ou scénarios didactiques* : étude du potentiel de développement des enseignants au cours de genèses instrumentales, conception continuée dans l'usage, régulation du pilotage des innovations [cf. par exemple la contribution de Martinet, Balsev et Saada-Robert].

4. *Rendre compte et expliquer l'activité des enseignants pour favoriser la reconnaissance sociale de leur travail* : production de connaissances sur l'action concrète et quotidienne réalisée dans les classes pour aider les élèves à apprendre ; étude de la variabilité et de la cohérence des pratiques effectives ; description en évitant toute tentation prescriptive ou évaluative des compromis auxquels parviennent les enseignants pour atteindre en contexte leurs multiples objectifs [cf. par exemple les contributions de Veyrunes, Gal et Durand, de Simon ou de Renard].

5. *Modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle* : faciliter la transmission des savoir-faire professionnels en rendant explicites les compétences professionnelles disponibles ou attendues [cf. par exemple la contribution de Bishop].

6. *Favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives* en aidant les maîtres associés aux recherches à mieux conceptualiser leurs propres pratiques [cf. par exemple la contribution de Leclaire-Halté ou de Debeurme et Fontaine].

7. *Rechercher ce qu'il serait « bon de faire en classe » et par conséquent de recommander en formation*, orienter de nouvelles préconisations primaires (voie hiérarchique) ou secondaires (voie formative)⁷³ [cf. par exemple la contribution de Tauveron].

Selon les finalités privilégiées, la place dévolue aux enseignants dans les dispositifs de recherche, la prise en compte de leur parole ou leurs rapports avec les chercheurs peuvent prendre de multiples tournures, de la simple

73 La « prescription primaire » représente tout ce qui est défini en amont par l'institution scolaire (programmes, instructions, évaluations...) et qui est communiqué à l'enseignant par sa hiérarchie pour l'aider à concevoir, organiser et réaliser sa tâche. La « prescription secondaire » en revanche est élaborée et diffusée par les formateurs d'enseignants (Goigoux, 2002).

acceptation d'une observation surplombante jusqu'à la co-construction des objets d'étude.

2.2. À quoi s'intéressent les chercheurs lorsqu'ils étudient le travail du maître de lecture ?

Dix recherches sur l'activité des enseignants sont présentées dans ce numéro : en raison de l'ampleur de la diffusion de l'appel à contribution et après avoir analysé les principales publications des revues scientifiques du champ, nous pouvons considérer qu'elles reflètent assez bien la recherche francophone actuelle portant sur l'activité des maîtres en charge de l'enseignement initial de la lecture. Il suffit pour s'en convaincre d'examiner leur diversité : laboratoires d'appartenance des chercheurs, terrains scolaires investis, temporalité des études, problématiques, cadres théoriques, méthodologie. Tout les différencie. Elles n'ont qu'un point commun : toutes organisent des comparaisons entre pratiques professionnelles⁷⁴ et pour ce faire découpent l'activité selon des dimensions jugées significatives. L'occasion est donc belle d'examiner :

- ce que les chercheurs étudient lorsqu'ils visent à mieux comprendre l'activité d'enseignement,
- comment ils construisent leurs objets d'étude.

Chaque lecteur de *Repères* peut le faire en prenant connaissance des dix contributions. Pour notre part nous avons choisi de nous intéresser aux éléments qui pourraient ultérieurement faciliter le travail de chercheurs qui, prenant appui sur les travaux déjà réalisés, choisiraient d'évaluer l'influence des pratiques d'enseignement sur la qualité des apprentissages des élèves. Nous appellerons ici « candidats » les composantes de l'activité professionnelle découpées et construites par les didacticiens pour rendre compte de la part de l'activité qui les intéresse. Ces candidats ne sont pas des formulations d'hypothèses explicites sur ce qui pourrait « faire la différence » entre les diverses pratiques d'enseignement, mais certains pourraient le devenir et favoriser la construction de variables pour des études quantitatives. Les différences observées pourraient alors être évaluées en analysant les progrès des élèves dans leurs apprentissages (on parlerait alors d'*efficacité*) ou en examinant l'*efficience* de l'action des enseignants, c'est-à-dire le rapport entre leur coût pour l'enseignant et leur efficacité sur les élèves. Une action serait ainsi jugée « d'autant plus efficace qu'elle permet d'atteindre à moindre coût le même niveau d'efficacité »⁷⁵. Nous ne distinguerons pas les différentes définitions possibles de l'efficacité : nous nous en tiendrons au postulat selon lequel les enseignants s'efforcent d'atteindre les objectifs qui leur sont assignés dans chaque pays : Canada, France, Suisse.

Pour dresser l'inventaire de possibles candidats à l'explication de « ce qui fait la différence », nous avons usé de trois méthodes distinctes : nous avons

74 Martinet *et al.*, P. Renard, J. Clanet comparent les pratiques des mêmes enseignantes à des moments différents. Dans les autres cas, il s'agit de comparaisons entre enseignants.

75 Leplat (1997) p. 145.

d'abord relevé les hypothèses explicitement formulées dans les dix articles. Nous avons ensuite procédé à des inférences sur les hypothèses implicites des chercheurs considérant que, si ces derniers s'intéressaient à telle ou telle dimension de l'activité des maîtres, c'est bien parce qu'ils les jugeaient importantes et capables d'influencer la qualité des apprentissages des élèves. Enfin, nous avons directement posé la question aux auteurs : *au terme de la recherche que vous avez conduite, quelles sont les principales dimensions de l'activité des enseignants qui vous semblent susceptibles d'expliquer les différences d'efficacité de leurs pratiques ?* Huit sur dix nous ont répondu.

2.3. Quels sont les principaux candidats à l'explication de ce qui fonde les différences entre les pratiques d'enseignement de la lecture ?

Sans présager des exigences méthodologiques qu'impliquerait leur opérationnalisation, il nous semble possible de classer ces principaux candidats en une quinzaine de rubriques que nous allons simplement esquisser ici. Ces candidats ne sont pas consensuels : certains chercheurs pensent que telle caractéristique de l'activité des enseignants a un impact déterminant sur les apprentissages des élèves alors que les autres jugent au contraire qu'elle est négligeable. Raison de plus pour mettre à l'épreuve ultérieurement leurs intuitions et leurs convictions sur les poids respectifs de ces candidats.

L'inventaire que nous ébauchons n'indique pas dans quel sens pourraient être formulées les hypothèses des chercheurs, par exemple si c'est la présence ou au contraire l'absence de tel ou tel comportement qui est bénéfique aux élèves. Il n'indique que le contour des cibles des données empiriques à recueillir. Nous l'avons organisé en trois sous-ensembles, l'un privilégiant les tâches (leur conception, leur planification), l'autre les interactions en classe (la régulation de l'action), le dernier les partenariats.

2.3.1. Les tâches

Le temps consacré aux tâches visant le développement de quatre ensembles de compétences selon les différents moments de l'année scolaire

- identification et production des mots écrits (habiletés phonologiques, déchiffrage, mémorisation orthographique...)
- compréhension de phrases et de textes
- production de phrases et de textes
- acculturation : familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales

Il s'agit de durées quotidiennes, hebdomadaires ou annuelles ; durées globales (la discipline français) ou découpées en composantes (oral/écrit ; compréhension/production, découverte/exercice, etc.).

La planification de l'étude du code

- les unités linguistiques : nature (lettres, graphèmes, phonèmes, syllabes, etc.) et ordre d'étude

- l'étude des relations phonèmes-graphèmes : rythme, ordre
- le recours à l'alphabet phonétique international / les archigraphèmes
- les aides à la mémorisation des relations graphèmes / phonèmes
- la proportion de mots déchiffrables et/ou mémorisés dans les textes supports (choix des textes, précocité de l'autonomie recherchée, combinaison des voies directe et indirecte)
- le choix du lexique : quantité de mots nouveaux dans les textes supports

La manière de conduire d'autres tâches didactiques

- d'écriture : les types de tâches, leur durée, leur fréquence, les modalités de production (rôle du maître), la nature des écrits à produire, etc.
- de lecture collective de textes : modalité de guidage de la compréhension, association ou dissociation entre déchiffrement et compréhension, compréhension littérale des segments de textes ou compréhension fine qui intègre les intentions de l'auteur, place de l'enseignement de stratégies, métacognition, choix des formes de vérification de la compréhension (reformulation, rappel ou questionnaire), etc.
- d'étude d'aspects non linguistiques de l'écrit : la trace, le support, la mise en espace, l'inscription dans le temps, etc.

Les modalités et degrés d'interactions entre les différentes composantes didactiques

- les interactions entre les opérations d'analyse et de synthèse dans l'étude du code
- les interactions entre étude du code et compréhension des textes
- les interactions entre décodage et traitement contextuel dans l'identification de mots
- les interactions lecture / écriture

Le degré d'intégration des tâches

- tâches intégrées (ou complexes, c'est-à-dire mobilisant simultanément de multiples composantes du lire ou écrire) / tâches « décrochées » (ou spécifiques à une composante du lire/écrire) : nature, quantité, proportions

La diversité comme gage de qualité

- la diversité des supports textuels
- la diversité et la variété des tâches (*versus* la stabilité des formats de tâche et la familiarité des tâches pour les élèves)

Les proportions de tâches réalisées selon les différentes formes pédagogiques

- exposition de règles, procédures ou notions (enseignement déclaratif)
- tâtonnement, exploration, découverte (recours aux situations-problème)
- résolution guidée (avec l'aide de l'enseignant)

- usage (exercices, entraînements, jeux)

La part accordée à l'automatisation

- l'importance accordée aux exercices ayant pour objectif l'automatisation de procédures ou d'habiletés (*versus* l'exploration de problèmes ouverts ou la résolution de problèmes complexes)

La valorisation des interactions entre élèves

- construction de tâches générant des interactions entre élèves (notamment pour des confrontations de stratégies)

2.3.2. Les interactions en classe

La quête de clarté cognitive et de métacognition

- prise de conscience par les élèves du fonctionnement de la langue et de leurs propres stratégies de lecteur ou de scripteur
 - verbalisation et attention portées sur les buts, les stratégies et les procédures avant, pendant et après les tâches (*versus* centration sur les performances ou les résultats des tâches effectuées)
 - explicitation des enjeux, des critères d'évaluation des tâches demandées
 - élucidation du sens des tâches scolaires pour les élèves

La qualité des ajustements aux caractéristiques des élèves

- ajustement des dispositifs d'enseignement aux compétences effectives et aux rythmes d'apprentissage de chacun : adaptation de la conduite magistrale de lecture collective aux différents élèves, ajustement en cours d'année en fonction de l'évolution rapide et hétérogène du groupe classe
 - accompagnement procédural fondé sur le traitement des erreurs
 - construction de significations conjointes (*versus* significations disjointes ou significations imposées par l'enseignant ou simple accès aux significations des apprenants par l'enseignant)
 - degré de guidage des processus intellectuels (*serré versus* lâche)
 - fiabilité des connaissances du niveau réel de chacun des élèves

L'intensité de la différenciation

- l'organisation du travail : alternance collectif-individuel, travaux en ateliers ou en groupes de niveaux ou de besoins
 - conception de tâches différentes selon le niveau scolaire des élèves ou guidage différent sur les mêmes tâches
 - l'adéquation de la difficulté de la tâche au niveau de performance des élèves (à portée, hors de portée, distance à la performance attendue)
 - le choix des tâches d'évaluation : différentes ou non selon le niveau des élèves, prenant en compte les efforts des élèves les plus en difficulté
 - le rôle de l'évaluation : pour réagir rapidement aux difficultés des élèves, pour adapter les tâches

La prise en compte des élèves en difficulté

- l'intensité de l'attention portée aux élèves faibles
- la nature de cette attention : centrée sur leur personne (investissement psychoaffectif) ou sur leur apprentissage ou sur la performance attendue
 - les sollicitations du maître à l'égard des élèves en difficulté : fréquence d'interpellation de l'élève par le maître, fréquence des réponses de l'élève
- la nature des aides apportées (cf. *supra*, rubrique : ajustement)
- la manière de compléter les consignes (reformulation, encouragements)
- coordination entre ce qui se fait dans et en dehors de la classe auprès des élèves en difficulté
 - attitude du professeur, *feed-back* (bienveillant, encourageant *versus* indifférent, hostile)

L'enrôlement et le maintien de l'attention des élèves

- l'enrôlement des élèves dans les tâches
- le maintien de l'implication des élèves dans les tâches
- le maintien de l'attention des élèves sur les dimensions pertinentes de l'activité d'apprentissage
 - le développement de l'estime de soi
 - la capacité à motiver les élèves : projets attractifs, coopération, compétition, capacité à générer l'enthousiasme, le plaisir d'apprendre

2.3.3. Les partenariats

Collaboration avec les partenaires ou autres acteurs de la scène éducative

- collaboration entre le maître de la classe ordinaire et les enseignants spécialisés ou les rééducateurs
- collaboration avec les familles ; rendre les démarches d'enseignement intelligibles aux parents

Bibliographie

- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECOMTE-LAMBERT C. (1996). « Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître ». *Éducation et formations*, n° 46.
- ALTET M. (1998). « L'analyse plurielle : recherche sur les pratiques enseignantes ». *Revue française de pédagogie*, n° 138.
- BARBIER J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.

- BARRÈRE A. (2006). « Travail scolaire, travail enseignant ». In Beillerot J., Mosconi N. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, p. 395-406.
- BAUDOIN J.-M., FREDRICH, J. (dir.) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- BERNSTEIN B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : OCDE.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (éd.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. Mélanie passe au tableau*. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (1980). *Raisons pratiques*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1997). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDONCLE R. (1994). « Savoir professionnel et formation des enseignants : une typologie sociologique ». *Spirale*, n° 13.
- BRESSOUX P. (1990). « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? » *Revue française de pédagogie*, n° 93.
- BRESSOUX P. (1995). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres ». *Revue française de pédagogie*, n° 108.
- BRESSOUX P., BRU M., ALTET M., LECOMTE-LAMBERT C. (1999). « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 126.
- BRESSOUX P. (2001). « Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5. « Les pratiques enseignantes, contributions plurielles ».
- BRU M. (1996). « Profils de variété didactique et apprentissage de la langue écrite au cours préparatoire ». In Fijalkow J. (dir.). *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse : PU du Mirail.
- BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2003). *Rapport sur l'évaluation des CP à effectifs réduits* (ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective).
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 148.
- BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2005). *Relations entre les pratiques de classe et les acquis des élèves de CP* (rapport au ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective).
- BRU M. (2004). « Les pratiques enseignantes comme objets de recherche ». In Marcel J.-F. (éd.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- CHARTIER A.-M. (1998). « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques ». *Recherche et formation*, « Les Savoirs de la Pratique. Un enjeu pour la recherche et pour la formation », n° 27, p. 67-82.

- CHARTIER A.-M. ; HÉBRARD J. (1989, 2^e éd. 2000). *Discours sur la lecture 1889-2000*. Paris : Fayard / BPI.
- CHARTIER A.-M., RENARD P. (2000). « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire ». *Repères*, n° 22.
- CHARTIER A.-M. (2004). « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture ». In Grandière M., Lahalle A. *L'innovation dans l'enseignement français XVI^e-XX^e*, CRDP des Pays de Loire, INRP, p. 145-160.
- CHARTIER A.-M. (2005). « L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute ». In Jacquet-Francillon F., Kambouchner D. (dir.). *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF. p. 227-261.
- CHAUVEAU G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris : Retz.
- CHERVEL A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Paris : Belin.
- CLOT Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CRAHAY M. (1989). « Contraintes de situation et interactions maître-élèves : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 88.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck université.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- DURAND M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- DURAND M., VEYRUNES P. (2005). « L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation ». In Lenoir Y. (dir.). « Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques ». *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 14.
- DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOUIN C. (1990). « Les pratiques pédagogiques au CP : structure et incidence sur les pratiques des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 5-15.
- FÉLOUZIS G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- FIJALKOW J. et É. (1994). « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux ». *Revue française de pédagogie*, n° 107.
- FORQUIN J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- GOIGOUX R. (1998). « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie ». *Repères*, n° 18.
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.

- GOIGOUX R. (2003). *Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris, 4 et 5 décembre 2003. Disponible sur Internet : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>
- GOIGOUX R. (2005). « Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français ». In Mercier A., Margolinas C. (éd.). *Balises en didactique des mathématiques*.
- HÉBRARD J. (dir.) (1982). « L'exercice ». *Études de linguistique appliquée*, n° 48.
- HENRIOT A., DEROUET J.-L., SIROTA R. (1987). « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 78.
- HUBERT C., HÉBRARD J. (1979). « Fais ton travail ! ». *Enfances et cultures*, n° 2. Paris : Nathan.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- MARCEL J.-F. (dir.) (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- MARCEL J.-F. (2002). « Analyse ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels ». *Spirale*, n° 30.
- MARCEL J.-F., OLYR P., ROTHER-BAUTZER E. (2002). « Les pratiques comme objets d'analyse ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 138.
- MERCIER A., LEMOYNE G., ROUCHIER A. (2001). *Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck université.
- MINGAT A. (1991). « Expliquer la variété des acquisitions au CP : les rôles de l'enfant, la famille et l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 95.
- NONNON É. (1992). « Fonction de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes ». *Recherches*, n° 17.
- NONNON É. (2000). « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral ». *Repères*, n° 22.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions, propositions*. Paris : CNDP, O. Jacob.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). *Former des enseignants, quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- PASTRE P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 138.
- PERRENOUD P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

- Recherches* (1996) n° 24 : « Fabriquer des exercices ».
- Repères* (1998) n° 18 : « À la conquête de l'écrit ».
- Repères* (2000) n° 22 : « Les outils de l'enseignement du français ».
- Repères* (2007) n° 35 : « Les ratés de l'apprentissage de la lecture ».
- Revue française de pédagogie* (2002) n° 138 : « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation ».
- Revue française de pédagogie* (2004) n° 147 : « Étudier l'activité des enseignants et des élèves : questions de méthode ».
- Revue française de pédagogie* (2004) n° 148 : « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques ».
- ROCHEX J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- RONVEAUX C., SCHNEUWLY B. (2007). « Approches de l'objet enseigné : quelques prolégomènes à une recherche didactique et premiers résultats ». *Éducation et didactique*, n° 1.
- ROZIER-BAUTZER E. (1998). « Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 128.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F. (2002). « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire ». In Leutenegger F., Saada-Robert M. (éd.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation. Raisons éducatives*. Bruxelles : De Boeck université.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2007). « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves ». In Sensevy G., Mercier A. (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA R. (1993). « Le métier d'élève ». *Revue française de pédagogie*, n° 104.
- SCHNEUWLY B., THEVENAZ T. (2007). *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (1998). « Lecture, écriture et gestes professionnels ». *Repères*, n° 18.
- SENSEVY G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- SENSEVY G. (2001). « Théories de l'action et action du professeur ». In Baudouin J.-M., Friedrich J. (éd.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck université.
- SENSEVY G., MERCIER A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck université.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In Barbier J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.