



Travail et formation en éducation

5 | 2010

De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations

Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP

Martine Jaubert et Maryse Rebière et avec la collaboration de J.P. Bernié



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1189>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Martine Jaubert et Maryse Rebière et avec la collaboration de J.P. Bernié, « Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 17 juin 2010, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1189>

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

© Tous droits réservés

Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP

Martine Jaubert et Maryse Rebière et avec la collaboration de J.P. Bernié

Introduction

- 1 Une approche didactique et fonctionnelle des gestes professionnels en formation ne peut les examiner sans prendre en compte leur rôle dans la mise en œuvre de genres professionnels, genres discursifs ET genres de l'activité, configurations d'actions relativement stables et dont l'appropriation conditionne la professionnalisation. Ces genres professionnels, tels qu'on peut les observer dans l'école, s'organisent autour de scripts qui mettent en jeu les mêmes séquences, les mêmes conduites et impliquent des contenus stables. Le fonctionnement des genres relèverait presque du scénario, comme on le verra, s'ils n'étaient pas au fond une sorte de potentiel d'instructions se référant aux normes sociales en vigueur dans la sphère d'activité concernée (Rastier, 1989), potentiel ne pouvant s'actualiser que dans les gestes du maître, qui signalent ses intentions, impulsent, orientent et régulent l'activité des élèves, etc. Les gestes professionnels sont ainsi les outils qui permettent la construction des savoirs.
- 2 D'où le caractère particulièrement crucial de l'acquisition des gestes et du rôle pourtant problématique de la formation sur ce plan. Ils tiennent en effet à la fois de la tradition scolaire, dans laquelle s'inscrivent les genres, et d'une pratique incessante de négociation, de réactualisation, indispensable pour la mise en œuvre chez les élèves du genre de l'activité pertinent dans une situation donnée et à un moment donné, pour l'évaluation de la pertinence des productions, notamment verbales, par rapport à la nature des objets de savoir visés.

- 3 Nous allons donc tenter un examen rapide des problèmes soulevés par l'articulation de la forme scolaire traditionnelle (au sens où l'entend Guy Vincent - 2008) et de l'activité à laquelle certains genres professionnels tendent à donner forme, en analysant en parallèle deux situations aux objectifs analogues.
- 4 L'« apprentissage de la « lecture-compréhension » en cours préparatoire », peut être réalisé selon des méthodes différentes qui sélectionnent des genres dans la culture professionnelle (Clot & Faïta 2000) et les combinent en fonction de choix théoriques ou de pré-construits culturels didactiques : découverte de textes, découverte des relations phonie-graphie, exercices d'entraînement, construction d'un capital de mots reconnus orthographiquement, production d'écrit, etc. Ces genres sont nécessairement tributaires de la forme scolaire avec laquelle ils peuvent entrer en conflit (cf. le titre de l'article de G. Vincent cité supra : « La socialisation démocratique contre la forme scolaire ») lorsque leur projet éducatif diffère.
- 5 La « lecture-découverte d'un texte narratif » en début d'apprentissage de la lecture est ainsi un genre scolaire inscrit en France dans la culture des enseignants depuis les années 80 et qui vise, comme les Instructions Officielles le préconisent de manière récurrente depuis cette époque, le tissage de pratiques de déchiffrement et de construction de sens. Ce tissage rend ce genre scolaire complexe (Jaubert et Rebière, 2005). Par ailleurs, tout apprentissage suppose que l'apprenant puisse reconstruire en interne l'activité développée conjointement avec le guidage de l'expert (Vygotski, 1934). L'enseignement de la lecture conduit l'enseignant à mettre en œuvre des formes d'actions (que Bruner appelle des scénarios (1983), qui enrôlent l'élève et lui permettent progressivement de s'approprier le rôle de l'expert. On constate que, pour un même genre scolaire, les scénarios mis en œuvre par les enseignants peuvent varier, en fonction de leur style mais aussi en fonction de la professionnalité et du projet éducatif. L'analyse des écarts entre l'usage précis fait par une experte et une débutante d'un même genre professionnel fait ainsi apparaître le poids de la forme scolaire sur la compréhension de l'activité et fait apparaître des objectifs de formation.

Analyse du genre professionnel « lecture-découverte » d'un texte

Une activité complexe...

- 6 Au cours de cette activité, deux genres professionnels se croisent (Jaubert et Rebière, 2004) qu'il s'agit pour le maître d'**articuler** :
- 7 - un genre « enseignement de la compréhension de récits » qui repose sur la construction et la stabilisation d'un système de normes, valeurs, codes, attitudes... Ce genre peut être décliné selon les étapes suivantes :
- a. résumé de ce qu'on sait de l'histoire (s'il ne s'agit pas du début)
 - construction d'un horizon d'attentes (hypothèses sur la suite, outillées par ses savoirs sur le genre littéraire, et mise en cohérence des propositions avec le début de l'histoire
 - c. découverte d'une partie de l'histoire (entendue ou lue) et évaluation de la pertinence de la représentation construite
 - d. résumé de ce que l'on a appris sur l'histoire
 - e. construction d'un nouvel horizon d'attente (s'il ne s'agit pas de la fin du récit)

- 8 - un genre « enseignement d'une démarche d'entrée dans l'écrit » qui vise à mettre en place les savoirs et savoir faire relatifs à la construction et à la mise en œuvre du système de la langue écrite. Ce genre peut être décliné en étapes que l'on peut lister comme suit :
- a'. reconnaissance et identification de mots déjà rencontrés
 - b'. combinatoire syntaxique (organisation de ces mots en phrase grammaticalement acceptables)
 - c'. décodage et assemblage visant la découverte de mots nouveaux
 - d'. justification et vérification des propositions des élèves à partir des possibilités syntaxiques et/ou orthographiques et/ou sémantiques
 - e'. relecture du texte
- 9 C'est dans le croisement de ces deux genres que s'observent des variantes qui se distribuent entre les pôles suivants :
- 10 - priorité accordée à l'un des deux genres
- entrée par la découverte des lettres et des sons qui « forment des mots et les mots des phrases pour construire du sens »¹
 - ou entrée par la lecture d'un texte qui cherche à « concilier entrée en littérature et apprentissage organisé et méthodique du code »²)
- 11 - place réservée à chacun des scénarios constitutifs de chacun de ces genres dans la construction de l'activité ; le genre « enseignement d'une démarche d'entrée dans l'écrit » est inséré dans le scénario c du genre « enseignement de la compréhension de récits ». :
- soit il est importé « en bloc »,
 - soit il est tissé tout au long de la lecture avec les différents scénarios du genre intégrateur (« enseignement du récit »).
- 12 Ce faisant, ce genre scolaire, lorsqu'il est décliné en classe, est à géométrie variable. Dans le cadre d'une recherche plus large, nous cherchons à comprendre ce qui fonde les variantes et les gestes professionnels afférents à un même genre. Pour cette contribution, nous observerons les variations qu'une stagiaire construit, au cours de l'appropriation de la pratique d'une experte. Cette pratique enregistrée en vidéo a fait l'objet en formation d'une analyse : objets enseignés, déroulement, gestes professionnels, activité des élèves, fondement théorique. Par ailleurs, la stagiaire a effectué un stage de pratique accompagnée auprès de cette experte.

... inscrite dans la forme scolaire

- 13 En se référant à Guy Vincent (2008), on peut dire que la forme scolaire est une forme socio-historique de transmission rigoureusement définissable qui se caractérise par un mode de transmission collectif qui exige le silence de l'écopier, une prise de parole réglée, la mise en œuvre de savoirs appris par cœur. Cette forme est corrélée avec des formes de savoirs propositionnels, déconnectés les uns des autres.
- 14 Pour ce qui concerne la lecture découverte, cette activité s'inscrit dans la forme scolaire sous l'angle de sa mise en scène :
- 15 - texte à lire affiché (tout le monde lit le même texte en même temps)
- 16 - travail collectif en grand groupe avec prise de parole individuelle autorisée et réglée selon le principe question/réponse

- 17 - mise en œuvre de savoirs propositionnels au cours de la reconnaissance des mots (reconnaissance directe ou indirecte des mots et combinatoire)
- 18 - validation par l'enseignant
- 19 Si la forme scolaire renvoie à des données matérielles qui contraignent les processus d'apprentissage ainsi que la nature de l'activité, elle est nécessairement tributaire des genres qui organisent la transmission des savoirs scolaires et qui la constituent.
- 20 Nous faisons l'hypothèse que la compréhension et la mise en œuvre par la débutante de l'activité enseignée en formation sont travaillées par le poids de la forme scolaire traditionnelle.

Analyse comparative du moment de lecture du texte

- 21 Les deux enregistrements se situent au même moment de l'année (novembre) de cours préparatoire (enfants de 6 ans). Les deux enseignantes ont choisi la même activité : lecture découverte d'un texte à partir d'un album. Toutes les deux font rappeler le début de l'histoire, analyser l'image pour construire un horizon d'attente et verbaliser des hypothèses sur le contenu du texte.
- 22 En revanche, lorsqu'il s'agit de s'essayer à lire ce qui n'est pas connu, les stratégies divergent. Nous nous attacherons plus particulièrement à comparer trois procédures :
- 23 - l'identification des mots connus par voie directe,
- 24 - l'identification des mots inconnus
- 25 - la lecture du texte

Présentation des situations

La stagiaire

- 26 Pour ce qui concerne la pratique de la stagiaire, le texte à lire, copié sur une affiche est extrait de l'album, *7 souris dans le noir*, de Ed Young (éd. Milan) qui raconte *l'histoire de sept souris aveugles qui, ayant rencontré une chose étrange qu'elles ne peuvent évidemment pas voir, tentent de la reconnaître au toucher. Chaque jour, l'une d'entre elles part à la découverte d'une de ses parties pense avoir identifié la chose. Les six premières souris ont déjà fait des propositions toutes différentes...*
- 27 Lors de la séance enregistrée, les élèves, qui ont déjà lu le début de l'histoire, découvrent le texte suivant.

Mais les autres n'étaient pas d'accord. Ils commencèrent à se disputer :	Jusqu'au dimanche
- un serpent !	où Souricette Blanche,
- une corde !	la septième souris,
- un éventail !	se rendit près de la mare.
- une falaise !	p.31
p.30	

- 28 L'intégralité de la première page est lue par un élève lecteur et la maîtresse puis fait l'objet d'une mise en voix par différents groupes d'élèves. Seule la page 31 (une phrase tronquée de 14 mots) fait l'objet d'une lecture découverte systématique.

L'enseignante experte

- 29 Le texte à lire, copié sur une affiche est extrait de l'album *Adrien*, (Ecole des Loisirs) qui met en scène un petit garçon seul qui cherche des amis. Après plusieurs tentatives décevantes (dont celle d'Ourf et Lili), il s'en va...
- 30 Lors de la séance enregistrée, les élèves découvrent la fin de l'histoire (4 phrases pour 42 mots) :

Adrien qui a très sommeil se rendort. Ourf et Lili qui passaient par là en se promenant, le voient endormi.

- Ourf, viens voir, c'est Adrien, dit Lili. Quand il sera réveillé, nous l'emmènerons au pays d'Azuel où il sera notre ami.

L'identification des mots connus par voix directe

- 31 Apparemment les deux enseignantes mettent en œuvre le même scénario qui consiste à faire balayer le texte de façon à reconnaître des mots connus. Ce scénario a deux fonctions :
- 32 - pour l'enseignant, évaluer la reconnaissance orthographique individuelle de mots supposés connus
- 33 - d'autre part, ces mots intégrés dans un contexte syntaxique, pourront servir d'ancrage pour la lecture du texte et l'identification de mots inconnus.
- 34 - Enfin, pour les élèves, ce scénario est stimulant : il les oblige à regarder le texte, à mobiliser leurs savoirs antérieurs, à s'essayer à des stratégies de recherche. L'observation de différentes séances montre qu'ils prennent plaisir à cette reconnaissance et qu'ils s'y investissent.

stagiaire	Enseignante experte
-----------	---------------------

<p>76 <u>M</u> qu'est-ce que tu as reconnu (<i>elle désigne un élève</i>) tu viens souligner ce que tu as reconnu/ on écoute</p> <p>77 <u>Cl.</u> souris (<i>il souligne</i>)</p> <p>78 <u>M</u> très bien Clément/ Clément a reconnu souris</p> <p>79 <u>L</u> j'ai reconnu quelque chose</p> <p>80 <u>M</u> Ludivine <i>Ludivine souligne la devant souris</i></p> <p>81 <u>M</u> la hum hum souris, c'est normal [...]</p>	<p>40 <u>M.</u> on va voir ce qui va se passer avec Ourf et Lili/ allez qu'est-ce que vous reconnaissez/ Mélanie</p> <p>41 <u>Mé</u> j'ai trouvé Adrien qui (<i>elle vient le montrer au tableau</i>)</p> <p>42 <u>M.</u>Adrien qui/ oui c'est très bien/ tu aurais même pu aller un peu plus loin (<i>elle montre le a</i>)</p> <p>43 <u>Mé</u> Adrien qui a</p> <p>44 <u>M.</u> très bien/ [...]</p>
---	--

- 35 L'apparente similitude de stratégie masque des gestes professionnels différents. En effet, l'experte cherche à faire intégrer systématiquement et au-delà de cet exemple, les mots reconnus, dans une structure plus large, avec l'idée qu'un texte n'est pas une suite de mots isolés mais qu'ils entretiennent des liens entre eux. Cette insistance repose sur l'identification d'un obstacle pour les élèves qui découvrent l'écrit, à savoir que ces liens ne sont pas évidents et que l'étayage de l'adulte est nécessaire.
- 36 En revanche, la stagiaire accepte la proposition de Clément (78) sans l'inciter à découvrir l'environnement du mot et lorsque Ludivine propose le déterminant, elle reçoit cette proposition comme évidente (81, *c'est normal*)
- 37 Pour la maîtresse experte, il s'agit de gratifier la lecture de suites de mots (43-44), alors que la novice gratifie la reconnaissance de mots isolés (78). Lorsqu'elle s'essaie à « imiter » la stratégie de sa tutrice (ci-dessous 96), c'est en privilégiant la reconnaissance de deux mots outils (de, la) et en négligeant à deux reprises (89 et 94) une proposition plus cohérente (de la mare) qui aurait pu être justifiée par cette reconnaissance de mots.

<p>89 <u>E.</u> de la mare</p> <p>90 <u>M</u> Sarah quel mot tu as trouvé</p> <p>91 <u>S</u> la</p> <p>92 <u>E.</u> moi j'ai presque reconnu</p> <p>93 <u>M.</u> tu le soulignes/ Sarah une fois devant le tableau hésite à souligner de ou la alors qu'elle dit la</p> <p>94 <u>E.</u> de la mare</p> <p>95 <u>M.</u> le petit mot avant tu le connais aussi/ tu te dépêches Sarah qu'est-ce qu'il y a d'écrit là (<i>en montrant le mot de</i>) là ça chante comment la première lettre/</p> <p>96 <u>S.</u> [d]</p> <p>97 <u>M.</u> de la/ tu le soulignes/ allez (<i>Sarah souligne de la</i>) Emma tu as trouvé un mot</p>

- 38 Il nous semble que ce détournement de la stratégie experte signale une incompréhension du fondement théorique de ce geste. Pour la stagiaire, il s'agit de reconnaître des mots qu'elle considère comme identifiables à ce stade de l'année, alors que pour l'experte, il s'agit de mettre en évidence dans l'écrit des structures syntaxiques connues à l'oral et qui

orientent la construction du sens. Cette stratégie vise à amener les élèves à mettre en relation les formes écrites nouvelles pour eux et privées de signification avec le langage et ses structures connues implicitement et ainsi de secondariser leur représentation de l'écrit. On peut imaginer que l'émiettement du texte en mots épars et hors sens peut constituer pour les élèves un obstacle à la compréhension de ce qu'est l'activité de lecture qui suppose la mise en réseau de savoirs déjà là, l'intégration de nouvelles informations. On peut aussi penser que cet émiettement signale, de la part de la stagiaire, une conception de la langue comme un ensemble de mots (syntaxe et lexique étant perçus comme indépendants) ainsi qu'une incompréhension du genre qu'elle met en œuvre et dont elle ne garde que la forme scolaire apparente : texte collectif, travail de groupe, question / réponse, validation magistrale.

L'identification des mots par voie indirecte

- 39 La lecture découverte d'un texte confronte les élèves à des mots inconnus à l'écrit. En s'essayant à les lire ils sont amenés à faire des propositions erronées que les deux maîtresses doivent gérer.
- 40 **Enseignante experte**

89 E j'ai trouvé (l'élève montre au tableau il se rendort en disant) il se repose

90 M. regardez bien

91 DS y a un e / et y a pas de o et y a un [d]

92 M. y a un [d] et y a pas

93 E p

94 M. la maîtresse entoure le en et dit ça on connaît

95 E [ã]

96 M alors il se r

97 E ren/ (la maîtresse pointe la syllabe dort) dort/ rendort

98 M. voilà il se rendort/ je crois qu'on avait vu un mot/

99 E il est à côté du tableau/

100 M. oui il me semble qu'on avait vu qu'il s'endormait Adrien/ il s'endort/ Adrien/ il s'endort dans le 16 / où est-ce que c'est il s'endort dans le 16

101 E je l'ai vu (l'élève prend la baguette et se place devant le texte 16, cherche mais ne voit pas le mot)

[...]

106 EE oui (une enfant vient le montrer)

107 M. fatigué il s'endort (elle entoure avec sa baguette le verbe s'endort)/ et ici (elle revient au texte du jour) nous avons dit Adrien qui a hum hum se Rendort/ regardez bien qu'est-ce qui change/ qu'est-ce qui remplace quoi/ dort et rendort qu'est-ce qui change/ oui alors Mathieu

108 M. dans celui qui est dans le 16 y a pas de R et dans celui qui est dans le 18 il y en a un

109 M. alors celui où il n'y a pas de R qu'est-ce qu'il y a

110 M un S

111 M. un S et l'on dit SSS'endort/ et celui où il n'y a pas de S mais un R on dit RRendort/ le S a changé/ c'est un R on dit se Rendort/ donc Adrien qui a très hum hum se rendort/ alors pourquoi il se rendort

- 41 L'enseignante experte s'empare de la proposition erronée (89) pour engager les élèves dans une analyse comparative de la chaîne sonore et de la chaîne écrite, ce que collectivement les élèves réussissent avec son étayage : elle donne la première lettre, entoure un graphème complexe, pointe la syllabe connue puis gratifie la reconnaissance du mot. Cette démarche lui permet d'apprendre aux élèves à systématiser la reconnaissance des graphèmes connus, à identifier leur correspondance phonémique et à les combiner. Par ailleurs, elle les engage à comparer aussi le mot trouvé à un mot proche déjà rencontré (107). Ainsi, elle fait prendre conscience d'une substitution de lettre et des modifications sonores et sémantiques qui en découlent. Cette pratique réitérée dans un scénario stable (au sens brunérien Expliciter) apprend aux élèves le processus de la combinatoire et de son utilité dans la compréhension des textes.

- 42 **Stagiaire**

97 M. tu as trouvé un mot
[...]
99 E moi j'ai trouvé [M. Emma] blanche
100 M blanche
101 E souriceau blanche
102 M allez (*en tendant le feutre*) ah il y a quelqu'un qui me dit souriceau blanche/ est-ce que ça va
103 E non / blanc
104 M ça serait souriceau blanc/ pourtant (*Emma est prête à souligner souricette*) ah non ça/ tu as dit que tu avais trouvé blanche/ souligne blanche
105 EE Souriceau EE souricette/ moi
106 E moi je connais
107 M ah Maria nous dit que ce n'est pas souriceau mais que c'est souricette/ regardez/ ça commence comme souriceau (*elle montre sou-ri*) et il y a deux t qui chantent / les deux t ils chantent comment
108 E[t

- 43 La stagiaire, comme sa tutrice, essaie de traiter l'erreur en sollicitant d'abord les connaissances syntaxiques implicites (102) des élèves. Cependant, le réajustement proposé par un élève (103) ne tient pas compte de l'écrit. L'enseignante le refuse (*pourtant* 104) et valide une nouvelle proposition (107) en faisant le raisonnement et les comparaisons entre les mots SOURICEAU et SOURICETTE à la place des élèves. Au cours de la séance, la vérification n'est pas systématique (cf. *infra*), c'est elle qui presque toujours assume tous les rôles, ne permettant pas aux élèves qui n'ont pas compris en quoi consiste l'activité métalinguistique de participer au scénario qu'elle met en œuvre et ce faisant de l'intérioriser. On peut penser qu'elle ne prend pas réellement conscience de la non évidence de l'activité métalinguistique pour certains élèves et que son intériorisation de la forme scolaire traditionnelle lui masque la nécessité (inhérente au genre mis en œuvre) de faire appel au raisonnement des élèves et de les aider à le construire.

La lecture du texte

- 44 La véritable activité de lecture commence lorsque le texte est abordé de façon linéaire et que les élèves sont incités à mettre en œuvre les stratégies de verbalisation d'un discours cohérent sur les plans syntaxique et sémantique. Ces propositions langagières qui s'appuient sur les mots reconnus ainsi que sur tous les éléments graphiques du texte doivent faire l'objet d'une évaluation collective pour permettre aux élèves de lire le texte et plus généralement, de construire des stratégies efficaces de lecture.
- 45 **L'enseignante experte**

- 159 M. donc Adrien qui a très hum hum se rendort/ alors pourquoi il se rendort
- 160 EE parce qu'il est fatigué
- 161 M. il est fatigué/ quand est-ce qu'on s'endort/ c'est tout
- 162 E quand on a marché beaucoup
- 163 E parce qu'il se repose
- 164 M. parce qu'il a envie de se reposer/ il a / Adrien qui a
- 165 E moi/ trop marché
- 166 M. qui a trop marché/ ça pourrait marcher ça / qui a trop marché (*elle montre en même temps mot à mot qui / a / très / sommeil*) est-ce que ça peut être trop
- 167 E ça peut pas être trop marché parce que après++
- 168 DM. et trop ça peut pas être trop parce qu'y a pas de o
[...]
- 173 M. quelle est cette lettre
- 174 EE e
- 175 DA ça chante [e]
- 176 M. ah c'est un E qui chante [e] alors on ne dit pas trop/ on dit
- 177 E [tre]
- 178 M. Adrien qui a très /
[...]
- 183 E très fatigué
- 184 M. Adrien qui a très fatigué/
- 158 EE pfff (*pouffent de rire*) non/
- 186 E ça commence par un S
- 187 M ça commence par un S/ Adrien qui a très hum hum se rendort/ il a très hum hum et il se rendort/ Valérie
- 188 V il a sommeil
- 189 M et il a très sommeil/ regardez/ s/o/m/meil (*elle procède à une épellation phonétique en montrant les graphies correspondantes*)
[...]
- 208 M. alors voilà/ écoutez bien/ (*elle pointe chaque mot et les élèves lisent avec elle*) quand il sera réveillé nous l'++ [EE emmènerons] nous l'emmènerons dans notre pays d'Azuel où il sera notre ami/ +++ et voilà c'est fini
- 209 E ah bon
- 210 M. on n'a pas tout lu ?
- 211 E si mais même l'histoire
- 212 M. ah à votre avis est-ce que l'histoire est finie
- 213 EE non/ non parce que y a pas l'arrivée
- 214 E si y a pas la 19
- 215 E elle est finie puisqu'il a des amis
- 216 M. elle est finie puisqu'il a des amis/ l'histoire est finie/ l'histoire par elle-même est finie/ on fera la couverture et tout/ mais nous peut-être qu'on pourrait essayer d'inventer ce qui pourrait se passer
- EE ah oui

- 46 L'observation du corpus montre le souci permanent de l'enseignante de mettre en tension l'activité de construction d'un discours cohérent avec
- 47 - les phases antérieures du récit (129),
- 48 - le fonctionnement d'une histoire (208-216)
- 49 - le fonctionnement de la langue (184-185)
- 50 et l'activité de déchiffrement (168 pour invalider une proposition, 184 pour enclencher une procédure de déchiffrement).
- 51 Sachant que (Brigaudiot, 2002, Goigoux, 2002, Jaubert et Rebière, 2007) la difficulté pour l'enfant consiste à articuler l'activité métalinguistique (focalisée sur le code) et l'activité langagière de production de sens, l'enseignante tisse des liens par des gestes langagiers et corporels, intonation, dramatisation afin de les aider à faire les va-et-vient indispensables entre deux contextes disjoints a priori pour eux. Ce faisant elle met en œuvre de façon récurrente un même scénario (au sens où l'entend Bruner) qui tisse des liens systématiques entre les différents contextes. On peut donc faire l'hypothèse qu'elle engage ainsi les élèves à intérioriser une stratégie de lecture qui ne dissocie pas construction du sens et indicateurs linguistiques et textuels et qui leur permet de secondariser leur pratique initiale de lecteur.
- 52 **Stagiaire**

115 M. Jeanne/ tu as trouvé autre chose/
 116 J celle là entière
 117 M tu nous la lis Jeanne
 118 J se rendit près de la mare
 119 M (*temps de silence ...*) ah / se rendit près de lamare / il nous reste deux choses qu'on n'a pas trouvées
 120 E en haut il y a haut (*la M souligne*)
 121 M et celui-là vous pourriez peut-être essayer de le trouver (*montre septième*)
 122 E se/Ke
 123 M si je cache là (*elle cache ième*)
 124 E sept / sept souris
 125 M alors sept/ ça chante comment après/ alors sept / la lettre elle chante comment après/
 126 E i
 127 M celle-ci (*montre è*)
 128 E. é - me
 129 EEE. septième/ la septième/ souris
 130 M c'est normal ? +++ c'est la dernière on en avait 7
 131 E on a fini
 132 M mais moi je vais vous lire le premier mot parce qu'il est difficile
 [...]
 145 E. pourquoi elle s'est rendue près de la mare
 146 M. c'était ça on a lu le texte qui était ici (*montre le livre*)/ le reste on le lira demain

- 53 Si le rappel de ce qu'on sait de l'histoire est bien effectué en début de séance, la stagiaire, préoccupée par le déchiffrement du texte ne pense pas à articuler les nouveaux fragments lus avec le co-texte. Ainsi, lorsque Jeanne (118) lit tout un morceau de phrase, l'enseignante, surprise, l'accepte sans aucune vérification ni sur le plan du code, ni sur celui de la syntaxe, ni sur celui du sens. Tout se passe, à ce moment-là, comme si l'activité de lecture consistait à deviner « des choses » (115, 119,121) sans critère de reconnaissance.
- 54 En revanche, pour le mot « septième », elle engage une procédure de déchiffrement, sans la mettre en lien avec ce qu'on sait de l'histoire (il y a sept souris et six sont déjà parties près de la mare).
- 55 Si l'on compare cette stratégie avec celle de l'enseignante experte, on constate l'absence de tissage régulier (pas de scénario) entre les contextes métalinguistique et narratif qui ne permet pas d'articuler les deux activités et laisse aux élèves la tâche d'articuler seuls les deux activités. Ainsi, en 130, elle n'imagine pas combien sa question, à laquelle d'ailleurs aucun élève ne répond, est incongrue. Ils sont dans l'activité de déchiffrement et sans étayage, le retour au sens est impossible. La question posée en fin de séance (145) signale la non intégration du texte lu dans la globalité de l'histoire. Cette mise en œuvre débutante du genre témoigne là encore selon nous du poids de la forme scolaire traditionnelle : les enfants sont censés articuler seuls les différents savoirs propositionnels énoncés.

Conclusion

- 56 L'activité de « lecture - découverte » dans le cadre de l'apprentissage de la lecture de textes constitue un genre professionnel : il est ancré dans les pratiques de formation et dans les pratiques professionnelles expertes, fondé en théorie, institutionnalisé dans les textes officiels. Cependant, les mises en œuvre sont protéiformes. Les facteurs que les écarts observés ci-dessus permettent d'identifier concernent plusieurs aspects de la compétence professionnelle et donc plusieurs objectifs de formation. L'apparente identité de scénarios de base chez l'experte et la débutante ne doit pas masquer la profonde divergence des pratiques et peut-être même des savoirs sur des questions aussi essentielles pour l'apprentissage de la lecture que la mise en réseaux des mots : c'est bien à une « théorie du mot » que l'on est renvoyé face à des pratiques aussi différentes que l'identification d'éléments isolés OU la perception de leur fonctionnement dans des structures syntactico-sémantiques; c'est aussi à une théorie de l'écrit en tant que système de mises en relations, en tant que représentation indirecte et spécifique de la parole exigeant une approche comparative des chaînes sonore et écrite, avec tout ce que cela signifie en termes de construction d'un regard métalinguistique, et des outils requis; c'est enfin à une théorie de l'apprentissage qui accorde un rôle majeur au scénario brunérien (avec la possibilité de l'échange des rôles sociaux) comme moteur de l'apprentissage.
- 57 Le genre scolaire est un outil de socialisation et d'acculturation, élaboré au sein de l'institution scolaire pour aider les élèves à apprendre et à dépasser des obstacles reconnus dans la communauté enseignante. Les gestes qui le rendent possibles sont eux aussi tributaires de conceptions du savoir et de l'apprentissage. Le poids de la forme scolaire peut alors conduire à des réaménagements qui occultent les fondements

théoriques et donc la signification de l'activité. Si la prégnance de la forme scolaire peut constituer, particulièrement pour de jeunes enseignants, un obstacle à la compréhension réelle de certains genres professionnels qui reposent sur l'argumentation, la controverse, la reconstruction de la justification des savoirs en jeu, elle les rend néanmoins possibles en ce qu'elle permet la focalisation de tous sur un objet de travail, la mise en œuvre collective de pratiques spécifiques et la mise en texte du savoir.

- 58 Un vaste champ est ainsi ouvert aux formes réflexives de formation par co-analyse des pratiques pour identifier les incohérences que peut générer la rencontre entre genres et gestes professionnels centrés sur l'apprentissage et forme scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Bernié J.-P. & Goigoux R. (2005) éds. *Les gestes professionnels*, La Lettre de l'AIRDF, n° 36, 2005-1.
- Brossard, M. (2005). *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Septentrion.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- Bucheton, D. & Dezutter, O., (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes in *Travailler*. 4, 7-42.
- Combettes, B. (1993). *Les classes « Verbe » : le système verbal : formes et emplois*. CRDP : Nancy-Metz.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture, une monographie, *Revue française de pédagogie*. 138, 125-134.
- Jaubert, M., & Rebiere, M. (2003). Parler et débattre pour apprendre. In J.C., Chabanne & D. Bucheton, Eds. *Parler et écrire pour penser...PARIS*: PUF.
- Jaubert, M., & Rebiere, M. (2004). Gestes professionnels et apprentissage de la lecture en formation professionnelle initiale : étude de cas, actes du colloque AIRDF de Québec *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?*
- Jaubert, M., & Rebiere, M. (2007). Un concept en émergence en didactique du français : la secondarisation, actes sur CDROM du colloque ASEF de 2005 à Bordeaux, *Epistémologie des disciplines*.
- Jaubert, M., & Rebiere, M. (2008). Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents : une étude de cas. In D. Bucheton et O. Dezutter Dir. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, G. (2008). *La socialisation démocratique contre la forme scolaire*. Education et francophonie. XXXVI, 47-62.
- Vygotski, L. (Ed. fr. 1985). *Pensée et langage*. Paris : Ed. Sociales.

La lettre de l'AIRDF 2005, dossier *les gestes professionnels* 1-36

NOTES

1. *Rue des contes*, Magnard, 2006
 2. *A l'école des albums*, Retz, 2006
-

RÉSUMÉS

Cette contribution tente de mettre en évidence le poids de la forme scolaire sur la compréhension de l'activité mise en œuvre par les enseignants. Dans ce but, il s'agit de comparer les gestes professionnels de deux enseignants du premier degré (expert et novice) lors de la mise en œuvre d'un même genre scolaire visant l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire (6-7ans). C'est donc, en filigrane, de formation professionnelle qu'il est question.

Après avoir décrit le genre scolaire concerné (la lecture découverte d'un texte narratif) nous avons analysé les gestes professionnels des deux enseignants sur trois moments clés de ce genre. Il s'agit ainsi de tenter de comprendre leurs intentions et d'en inférer les conséquences sur les apprentissages. Ce qui apparaît lors de la comparaison, c'est la difficulté pour le novice de se saisir du sens du genre qu'il met en œuvre, tant la forme scolaire prédomine, faisant ainsi émerger des questions pour la formation.

This contribution tries to bring to light the weight of the school shape on the understanding of the implemented activity by the teachers. In this purpose, it is a question of comparing the linguistic attitudes of two teachers of the first degree (expert and novice) during the implementation of the same school genre aiming at the apprenticeship of the preparatory current reading (6-7ans). It is thus, between the lines, of vocational training that it is question.

Having described the school concerned genre (the bare reading of a narrative text) we analyzed the linguistic attitudes of both teachers over three key moments of this genre. It is so a question of trying to understand their intentions and to deduce the consequences from it on the acquisitions of the pupils. What appears during the comparison, it is the difficulty for the novice to seize the sense of the genre that he implements, so much the school shape prevails, so bringing to the foreground questions for the training of Primary school teachers.

Esta contribución intenta poner en evidencia el peso de la forma escolar sobre la comprensión de la actividad puesta en ejecución por los profesores. En este fin, se trata de comparar los gestos profesionales de dos profesores del primer grado (experto y novicio) en el momento de la puesta en ejecución del mismo género escolar que se refiere al aprendizaje de la lectura corriente preparatoria (6-7ans). Es pues, insinuado, de formación profesional que es cuestión.

Después de haber descrito el género escolar concernido (la lectura descubierta de un texto narrativo) analizamos los gestos profesionales de ambos profesores sobre tres momentos claves de este género. Se trata así de intentar comprender sus intenciones e inferir de eso las consecuencias sobre los aprendizajes. Que aparece en el momento de la comparación, es la dificultad para el novicio cogerse el sentido(dirección) del género que pone en ejecución, tanto la forma escolar predomina, haciendo así emerger cuestiones para la formación.

INDEX

Mots-clés : genre scolaire, geste professionnel, forme scolaire, lecture découverte, scénario

Keywords : school genre, linguistic attitude, school shape, discovered reading

Palabras claves : género escolar, gesto profesional, forma escolar, lectura descubierta, guión

AUTEURS

AVEC LA COLLABORATION DE J.P. BERNIÉ

Universités Bordeaux IV (IUFM) & II (LaCES-DAESL)