

Vignette pédagogique : Enseigner à lire avec le langage entier

■ Jacques Fijalkow et Eliane Fijalkow
EURED-CREFIT, Université de Toulouse-le Mirail

Alors que la littérature pédagogique adopte volontiers une formulation abstraite, propice à des débats idéologiques sans fin, il nous est apparu nécessaire d'entreprendre une série d'analyses de séquences de classe afin de mieux cerner les pratiques des maitres enseignant à lire et à écrire aux enfants dans les tout premiers temps de la scolarité élémentaire afin d'apporter des faits concrets à ces débats.

La première vignette pédagogique que nous présentons dans cette perspective concerne une enseignante de CP ayant adopté une démarche que, privilégiant les aspects langagiers, nous considérerons ici comme un exemple particulier de "langage entier" ("Whole Language"). Nous nous centrerons dans cet article sur un moment particulier de son enseignement – une séance de lecture-découverte – sachant que ce moment est une partie importante, mais néanmoins limitée du temps qu'elle consacre dans sa classe à l'enseignement de la langue écrite et qu'il ne saurait à lui seul permettre aux enfants d'apprendre à lire.

LE LANGAGE ENTIER¹

Parler de langage entier, c'est considérer la lecture comme une activité de communication dans laquelle un émetteur absent (l'auteur) adresse un message (le texte) à un récepteur (l'élève).

En référence aux apprentissages antérieurs de l'enfant, parler de langage entier signifie alors que l'enseignant tente de mettre en œuvre une démarche que Freinet aurait appelée "naturelle". Il s'agit en effet de faire en sorte que l'enfant apprenne à lire comme il a appris à parler.

Mieux encore, l'apprentissage de la lecture s'appuie sur la connaissance de la langue parlée que possède l'enfant. Au lieu donc de considérer cet apprentissage comme un apprentissage autonome, comme le supposent les pratiques courantes, une démarche basée sur le langage entier consiste à considérer l'apprentissage de la lecture comme la poursuite d'un apprentissage langagier commencé avec la langue parlée et qui repose sur les connaissances qui en résultent. Notons toutefois que cette façon de voir se heurte à tout le moins à trois types de difficultés :

- ➔ d'une part, la conception même d'un tel enseignement est difficile pour un enseignant, compte tenu du sentiment d'évidence qui marque le sens commun concernant la pratique du b-a ba, sans doute dû à l'ancienneté

¹ Pour une présentation plus détaillée, voir Fijalkow, 2006.

de celle-ci puisqu'elle remonte en fait à l'Antiquité gréco-romaine (Marrou, 1948);

- d'autre part, il est difficile de mener cet enseignement avec plusieurs enfants simultanément et non pas avec un seul, comme c'est le cas pour l'apprentissage de la langue parlée;
- enfin, l'existence de multiples contraintes sociales (programmes, autres maîtres de l'école, parents, résultats attendus après une année scolaire...), limite sévèrement les possibilités d'innovation en la matière.

Le langage entier, partie de l'apprentissage du langage, s'inscrit donc dans la famille des démarches qui considèrent l'accès au sens de l'écrit comme l'objectif immédiat de l'enseignement de la lecture. Le sens du texte étant ce qui le caractérise fondamentalement, toutes les activités relatives à la lecture doivent nécessairement être effectuées avec des énoncés significatifs.

Par rapport à d'autres propositions de la même famille qui limitent souvent l'accès au sens à l'unité mot, le langage entier, au plus près de sa formulation, se singularise par le fait de présenter aux enfants des textes entiers et non pas des segments de langage, tant à l'écrit (lettres, syllabes, mots isolés...) qu'à l'oral (phonèmes à associer à des lettres ou groupes de lettres, syllabes, mots...).

Le rôle de l'enseignant dans une pratique prenant en compte le langage entier est dès lors d'aider les enfants à comprendre le sens du texte qui leur est présenté. Pour aider les élèves à lire le texte, l'enseignant fait appel à tous les aspects du langage oral (phonétique, syntaxique, sémantique, pragmatique...) et écrit (genre de texte, structure du texte, ponctuation, textes déjà vus...) sans en privilégier aucun a priori. Tous les indices sont utiles dès lors qu'ils permettent d'accéder au sens.

La répétition des séances de lecture permet peu à peu aux enfants de comprendre ce qu'est la lecture, de maîtriser la procédure qui caractérise le savoir-lire et d'acquérir les connaissances utiles pour ce faire. Ainsi est mis en œuvre le principe selon lequel on apprend en faisant (" Learning by doing "): on apprend à lire en lisant et non pas en mémorisant des segments de langage pour pouvoir lire dans une étape ultérieure.

Enfin, dans un enseignement basé sur le langage entier, le critère du savoir-lire est la capacité de comprendre, sans l'aide du maître et des autres élèves, un texte qui n'a jamais été vu auparavant.

LE CONTEXTE DE LA CLASSE

La séance analysée ici se déroule dans un CP, un 24 novembre, soit environ trois mois après le début de l'enseignement formel de la lecture. La maîtresse, qui travaille depuis quelques années dans une démarche de langage entier, a environ dix ans d'expérience professionnelle et a depuis peu le statut de maître-formateur.

La classe est organisée en groupes de quatre élèves. Certains travaillent en ateliers autonomes - sans participation de l'enseignant - tandis que d'autres

travaillent dans un atelier d'accompagnement - avec l'enseignant. C'est dans l'atelier d'accompagnement qu'a lieu la séance de lecture-découverte analysée. Cet atelier réunit deux groupes de travail, soit huit élèves. L'analyse est effectuée à partir de l'enregistrement vidéo (deux micros + une caméra) qui en a été effectué.

Le texte qui va être découvert vient à la suite de séances précédentes au cours desquelles un livre de jeunesse a été présenté (Geoffroy de Pennart, *Chapeau Rond Rouge*). Lors des débats qui ont eu lieu, l'enseignante (G) a pris en note les propos des enfants inspirés par les illustrations du livre. Par la suite, avec ces notes et celles prises dans les mêmes conditions par d'autres enseignants, un texte à lire a été constitué qui a fait l'objet de la séance de lecture-découverte analysée ici. Le contenu de ce texte est à la fois familier aux élèves, puisqu'il repose sur le livre qui leur a été présenté et dont ils ont débattu, mais il est littéralement nouveau puisqu'ils n'ont jamais vu précédemment le texte construit par les enseignants.

TEXTE À LIRE²

DONG!

Chapeau Rond Rouge arrive chez sa grand-mère.

"C'est moi, Chapeau Rond Rouge, je t'apporte une galette et un petit pot de..."

Mais, tu es malade, Grand-Mère?"

Elle s'approche du lit et pense :

"Ah non, C'est ce gros chien qui joue au loup. Il a mangé ma grand-mère."

Dong! Elle assomme le chien et quitte la chambre.

La grand-mère arrive avec le docteur et voit le loup assommé.

"Mamie, mamie, tu es vivante! Le chien est mort, c'est de ma faute!" dit Chapeau Rond Rouge en découvrant sa grand-mère dans la chambre.

Le docteur approche du loup et annonce :

"C'est un loup. Il n'est pas mort mais il faut le soigner."

Le loup, guéri, reste avec la grand-mère parce qu'il ne fait plus peur à personne.

Chapeau Rond Rouge, bien plus tard, sera vétérinaire.

Les CP

SITUATION

Un coin de la classe; une chaise pour la maitresse (G), face aux enfants; deux petits bancs de trois places chacun, en face du texte à lire; au sol, un tapis

²Le texte présenté ici a fait l'objet d'une séance de lecture-découverte de 34 minutes, mais on ne présentera que l'analyse du premier paragraphe, soit environ un quart d'heure de lecture.

permettant de s'asseoir par terre; le texte à lire est écrit sur un poster fixé au dos d'une armoire formant un angle droit avec le mur; des textes lus antérieurement sont sur d'autres posters fixés sur le mur, à gauche des élèves³.

SÉQUENCE 1 - MISE EN PLACE DE L'ACTIVITÉ DE LECTURE

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
Les enfants [huit] cherchent une place à leur convenance et s'assoient ainsi que G. Les enfants se placent librement, mais G intervient dans le choix de deux enfants.	
À un premier enfant qu'elle place près d'elle devant les autres. Mets-toi bien devant !	
À un second enfant, geste à l'appui. Tu peux t'asseoir par terre !	
À un enfant qui se trouvait en arrière des autres et n'avait pas de siège, geste à l'appui. T., je pense que tu devrais te mettre là ! Mets-toi par terre parce que tu es grand, tu y vois ? le texte ?	

Commentaire

Avant d'entreprendre la lecture du texte, G s'assure que tous les enfants sont commodément installés et en mesure de voir le texte sans difficulté. Ce souci des conditions physiques nécessaires à un travail de lecture effectué dans de bonnes conditions est caractéristique d'un maître expérimenté.

Les interventions, effectuées individuellement, donnent à chacun le sentiment qu'il est une personne et non un élève anonyme. L'attention quasi maternelle que G manifeste diminue la distance ressentie par l'enfant entre ce qu'il peut vivre à la maison et à l'école.

En termes d'autorité, G évite tant le laisser-faire (laisser les élèves se placer à leur guise) que la directivité (assigner une place à chacun), au bénéfice d'une position combinant l'une et l'autre (les laisser d'abord se placer à leur guise, puis corriger les choix, jugés insatisfaisants, de certains).

SÉQUENCE 2 - DÉTERMINATION DU GENRE DE TEXTE

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
Montre le texte affiché. Alors, avec tout ce que vous m'avez dit hier, voilà ce que j'ai réussi à faire. Qu'est-ce que c'est comme sorte de texte ?	
	Une histoire...
Pourquoi ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?	
	Parce que ça raconte une histoire.

³ Code de lecture : E pour un enfant indéterminé ou plusieurs enfants ensemble; une lettre majuscule pour l'initiale du prénom de l'enfant si celui-ci est connu (ex. T) ou, à défaut, un numéro (E1, E2,...); les points de suspension indiquent un temps de silence.

ENTRER DANS L'ÉCRIT

Commentaire

En commençant la lecture par l'identification du genre de texte, G considère que la conduite de lecture est fonction du genre du texte à lire, c'est-à-dire de la fonction qu'il remplit dans la vie sociale (on ne lit pas de la même façon une histoire, une BD, une recette de cuisine...)

SÉQUENCE 3 - CONTEXTUALISATION DU TEXTE À LIRE

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
<p>Oui, vous vous êtes inspirés de l'histoire de Chapeau Rond Rouge de Geoffroy de Pennart.</p> <p>Elle saisit le livre et le tient à deux mains devant les enfants.</p> <p>Pourquoi c'est pas une recette, une fiche technique, une bande dessinée ? Qu'est-ce qui vous fait dire que c'est une...</p>	
	<p>Interrompt G.</p> <p>Parce que dans une bande dessinée, il y a des bulles.</p>
<p>Répète la phrase de l'enfant.</p> <p>Dans une bande dessinée, il y a des bulles.</p>	
	<p>Il montre à quoi ça va ressembler.</p>
<p>Répète la phrase de l'enfant. <i>Il montre à quoi ça va ressembler. Vous avez raison : effectivement, c'est un texte narratif, un texte qui raconte l'histoire. Effectivement, ça va nous donner la fin de l'histoire.</i></p>	

Commentaire

Le fait de montrer le livre de départ et de rappeler que le texte procède des échanges auxquels il a donné lieu est destiné à faciliter la lecture des enfants en contextualisant ainsi doublement le texte à lire.

SÉQUENCE 4 - IDENTIFICATION DE L'AUTEUR

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
<p>Alors, qui a écrit ce texte ?</p>	
	<p>Plusieurs enfants : Les CP.</p>
<p>Les CP ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?</p>	
	<p>Montrent la signature en fin de texte. C'est écrit là.</p>
<p>Montre la partie du texte où est écrit <i>Les CP</i>.</p> <p>Alors, c'est qui les CP ?</p>	
	<p>Plusieurs enfants : C'est nous.</p>

**Les parties du texte dont on parle sont indiquées en italique*

Complice. Eh ben oui, c'est vous avec tout ce que vous m'avez dit hier, plus quelques informations qui sont dans le livre, j'ai pu écrire ce texte qu'on va lire aujourd'hui.

Commentaire

Après l'identification du genre de texte, la lecture continue par l'identification de l'auteur. L'auteur n'est pas celui qui a matériellement écrit le texte (G), mais celui qui l'a conçu (les élèves). Dans cette approche, l'écriture est donc considérée en tant qu'activité intellectuelle et non pas en tant qu'activité graphique, à l'encontre de la tradition scolaire.

SÉQUENCE 5 - ESSAI DE LECTURE DU TITRE

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
	Montre le texte. Il y a un mot qu'on connaît pas.
Alors, on y va.	
	E1 : Bim
	E2 : Boum
	E3 : Non

Si le titre vous pose problème, on peut commencer à lire l'histoire et puis on reviendra sur le titre à la fin. Parfois le titre on peut le lire à la fin, ça peut donner d'autres indications.	

Commentaire

L'exploration du texte, commencée par l'identification du genre de texte, continuée par celle de l'auteur, se poursuit par celle du titre. Disposer de ces cadres constitue autant de préalables permettant de s'engager ensuite dans le corps du texte.

Les élèves perçoivent bien la nature du mot – une onomatopée – (Dong), mais leurs hypothèses sur son identité précise se révèlent inadéquates. Ils essaient de l'identifier globalement, partant de leurs souvenirs du livre et de la longueur du mot. Nul n'essaie de le décoder lettre à lettre car cette façon de procéder, si l'on ne dispose pas d'indices sémantiques ou contextuels, n'est pas préconisée dans une démarche qui part du sens pour aller vers le code et non l'inverse.

Faute de décodage, le mot n'est pas lisible et G diffère en conséquence sa lecture. Le titre sera lu quand la lecture du texte aura donné assez d'indices pour le lire, soit lors de sa seconde occurrence (deuxième paragraphe). G énonce cette stratégie explicitement à l'intention des enfants.

SÉQUENCE 6 - LECTURE DE *arrive*

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
	Chapeau Rond Rouge
Montre les mots un à un avec son doigt et les enfants répètent.	
	Chapeau Rond Rouge

ENTRER DANS L'ÉCRIT

Montre un à un les mots suivants jusqu'à la fin de la ligne <i>...arrive chez sa grand-mère.</i> Montre <i>arrive</i> .	
	...va
Répète la proposition produite par les enfants. Va Montre un à un les autres mots jusqu'à la fin de la ligne ... <i>chez sa grand-mère</i>	
	...chez sa grand-mère.
Repart du début de la phrase jusqu'à <i>arrive</i>	Chapeau Rond Rouge va...
Va, peut-être. Montre les mots jusqu'à la fin de la phrase <i>chez sa grand-mère</i>	...chez sa grand-mère.
Est-ce qu'effectivement Chapeau Rond Rouge va chez sa grand-mère dans l'histoire ?	Oui, mais c'est pas va parce qu'il y aurait un v et un a.
Oui, mais c'est pas va parce qu'il y aurait un v et un a. Alors, vous êtes d'accord ?	Non, <i>arrive</i> .
Arrive, toi tu penses ? Qu'est-ce qui te fait dire que ça pourrait être <i>arrive</i> ? Est-ce que Chapeau Rond Rouge arrive chez sa grand-mère ?	Oui.
Oui ? Est-ce que ça pourrait être <i>arrive</i> ça ? Est-ce qu'on peut le dire, "<i>Chapeau Rond Rouge arrive chez sa grand-mère</i>" ? Est-ce que c'est français ? Est-ce que c'est correct ça ?	Oui.
Oui ? Est-ce que ça peut être <i>arrive</i> ?	T : Parce que avec les deux r ça fait [r] et avec le i ça fait [i].
Parce que avec les deux r ça fait [r] et avec le i ça fait [i] ?	[ri]
	Et en plus on avait enlevé le e.
Et en plus on avait enlevé le e. Vous avez raison. (Elle montre les mots depuis le début de la ligne.)	Chapeau Rond Rouge arrive chez sa grand-mère.

Commentaire

La proposition va au lieu de arrive est un synonyme qui repose sans doute à la fois sur le fait que les enfants connaissent l'histoire, sur la compatibilité avec la structure syntaxique de la phrase, et sur la présence de la lettre a, une des lettres les plus tôt connues des enfants. Plutôt que de dénoncer directement cette erreur – ce qui pourrait bloquer les enfants – G leur fait découvrir que leur proposition est acceptable sémantiquement ("Est-ce que Chapeau Rond Rouge va chez sa grand-mère ?"), puis

syntactiquement (“Est-ce qu’on peut le dire : “Chapeau Rond Rouge va chez sa grand-mère” ? Est-ce que c’est français ? Est-ce que c’est correct ça ?”). Une fois les enfants rassurés sur l’acceptabilité de leur proposition, elle les fait réfléchir sur la proposition alternative (“Est-ce que ça peut être arrive ?”), ce qui les incite à faire une analyse phono-graphique partielle de ce mot (“avec les deux r ça fait [r] et avec le i ça fait [i]) et à en déduire que c’est bien ce mot qui est écrit. En bref, le recours au code intervient en dernier pour parvenir à la lecture exacte.

SÉQUENCE 7 - LECTURE DES GUILLEMETS OUVRANTS

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
Alors, qu’est ce qu’on a comme indices, là ?	
	Un guillemet.
Un guillemet. Alors, qu’est-ce qu’on peut se dire, là ?	
	Quelqu’un parle.
Quelqu’un parle. On sait pas qui c’est. Et comment on va faire pour savoir qui c’est ?	
	En suivant le doigt curseur de G C’est moi, Chapeau Rond Rouge, je...

Commentaire

L’enseignante attire l’attention des enfants sur les guillemets ouvrants afin de leur faire prendre conscience que le texte à lire est une parole rapportée.

SÉQUENCE 8 - LECTURE DE *t’apporte*

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
Fait relire en disant “C’est” en montrant le mot et en suivant les autres un à un avec son doigt. C’est moi, Chapeau Rond Rouge	
Déplace à plusieurs reprises son doigt sur <i>t’apporte</i> .	
	E1 : Ça ressemble à porte. E2 : Apporter.
Ça ressemble à porte	
	Apporter.
Et devant ?	
	Ça ressemble aussi à apporter.
On va chercher plus loin ?	
	Oui.
Alors on reprend.	
Montre le texte à partir du début de la ligne.	
	C’est moi, Chapeau Rond Rouge...
Montre <i>t’apporte</i> en disant “mm mm”, puis continue en montrant du doigt un à un les mots de la ligne suivante <i>une galette et un petit pot de...</i>	

ENTRER DANS L'ÉCRIT

	... une galette et un petit pot de beurre.
Montre les points de suspension.	
	<i>Beurre</i> , il y est pas.
Ah. Alors, on en est à chercher ce mot. Montre <i>t'apporte</i> . Après on verra pourquoi <i>beurre</i> il y est pas.	
Alors, <i>t'apporte</i> d'abord. On va voir si on est d'accord.	Je t'apporte une galette et un petit pot de beurre.
	Non, parce qu'il y a le...
	T: Mais non, parce que là, je vois, il avait mis deux p. Montre du doigt un texte de référence affiché au mur.
Alors, vas-y. On avait vu un mot de la même famille. Alors, où T ? T se lève pour aller montrer ce dont il parle.	
Qu'est-ce que c'était ce mot ?	
	Apporte.
Non, relisez la ph...	
	Les enfants l'interrompent Apporter ! Apporter !
Apporter. Relit un fragment de phrase dans le texte affiché sur le mur. Tu veux bien apporter deux galettes et un petit pot de beurre. Insiste sur <i>apporter</i> .	
Alors, est-ce que ça peut être un mot de la même famille que <i>apporter</i> ça ? Montre <i>apporte</i> .	
	Oui.
Oui, pourquoi ? Non, pourquoi ? Pour moi, vous savez, il faut tout expliquer.	
	Inaudible
Il y a les deux p pareils, le a au départ.	
Revient au texte à lire, montre lentement le mot à identifier et dit "apporte" avec les enfants. Est-ce que c'est possible que le personnage dise "C'est moi, Chapeau Rond Rouge, je t'apporte une galette et un petit pot de..."	
	... beurre.
Est-ce que c'est possible que le personnage dise ça ?	
	Oui.
Qui dit ça d'abord ?	
	Chapeau Rond Rouge.
Chapeau Rond Rouge.	
	Puisqu'elle dit : "C'est moi, Chapeau Rond Rouge."

Puisqu'elle dit: "C'est moi, Chapeau Rond Rouge." Est-ce qu'elle apporte bien une galette et un petit pot de beurre ?	
	Oui.
Donc elle dit bien (Suit le texte avec son doigt) Je t'apporte (met l'accent sur t'apporte) une galette et un petit pot de... Arrête son doigt sur les points de suspension.	
	...beurre.

Commentaire

L'identification du mot commence par des hypothèses des enfants qui reposent sur l'analogie entre le mot à lire et des mots rencontrés auparavant (porte, apporter). G relit la phrase en sautant le mot à identifier de façon à ce que les enfants n'oublient pas le contexte. Un enfant remarque la présence de lettres dans le mot à identifier qui se trouvent aussi dans un texte de référence. G relit le passage du texte de référence comportant le mot analogue au mot à lire, fait comparer les deux mots - dans leur ensemble et leurs lettres communes -, revient au texte à lire et finalement énonce avec les enfants le mot qui a été trouvé (apporte). Après quoi elle relit la phrase, y compris le mot qui était à identifier et le t' qui n'a pas donné lieu à échanges.

Pour finir, elle fait procéder à un jugement d'acceptabilité de la phrase comportant le mot qui a été identifié en recourant tour à tour au contexte syntaxique ("Est-ce que c'est possible que le personnage dise ça ?") et sémantique ("Qui dit ça d'abord ?")

Dans cette séquence, l'identification du mot passe donc par la reconnaissance de lettres communes à un mot déjà vu, le recours au texte de référence et la validation par le contexte.

SÉQUENCE 9 - POINTS DE SUSPENSION ET GUILLEMETS FERMANTS

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
Elle arrête de parler. Pourquoi elle arrête de parler ?	
	Parce qu'elle voit que c'est le loup.
Parce qu'elle voit que c'est le loup. Vous me l'aviez dit sur l'image. Montre l'illustration sur le poster, à droite du texte à lire. Elle est très surprise. Donc ça lui coupe la parole. Elle arrive même pas à dire la fin. Mais qu'est-ce qu'elle dit ? Elle continue à parler ou c'est quelqu'un d'autre qui parle maintenant ?	
	C'est quelqu'un d'autre qui parle.
Qu'est-ce qui te fait dire que c'est quelqu'un d'autre qui parle ?	
	Il y a un guillemet à la fin.
Oui.	
	C'est ce qu'a fini de dire Chapeau Rond Rouge.
Montre les guillemets fermants. Alors, c'est quelqu'un d'autre qui a dit ça ou c'est toujours Chapeau Rond Rouge ?	
	C'est toujours Chapeau Rond Rouge.

ENTRER DANS L'ÉCRIT

C'est toujours Chapeau Rond Rouge. Pourquoi, L? Y?	Parce qu'elle n'a pas fini de parler.
Parce qu'elle n'a pas fini de parler. Montre la ligne suivante en suivant du doigt. Alors, qu'est-ce qu'elle va dire Chapeau Rond Rouge? Baisse la voix.	

Commentaire

G attire l'attention des enfants sur les points de suspension et les guillemets fermants afin de leur faire comprendre que les points de suspension indiquent la surprise de Chapeau Rond Rouge et non pas que ces points indiquent la fin de l'énoncé de Chapeau Rond Rouge et qu'un autre personnage va parler.

SÉQUENCE 10 - N'es ou es

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
	E1 : Mais tu n'es... E2 : Mais tu es...
Mettez-vous d'accord. Montre mot à mot depuis le début de la ligne jusqu'à es.	
Montre mot à mot depuis le début de la ligne jusqu'à Grand-Mère.	E1 : Mais tu es... E2 : Mais tu n'es pas... E3 : Tu es pas... E4 : ...grand-mère... E1 : Tu n'es pas... E2 : Non, parce que il doit y avoir un p.
Alors, il n'y a pas le p, le a et le s. Tu n'es pas... ? Qu'est-ce que c'est comme type de phrase ? Qu'est-ce que c'est comme sorte de phrase ?	
Ah. Peut-être qu'elle dit "tu n'es pas ma grand-mère". Est-ce qu'elle pourrait dire ça ?	Ma... Tu n'es pas ma grand-mère.
Oui, ça pourrait être tout à fait possible. Qu'est-ce que c'est comme sorte de phrase ? Qu'est-ce qu'on a comme indice ?	Oui.
Écoutez la question que je vous pose avant d'essayer de... Qu'est-ce qu'on a comme indice dans cette phrase qui nous dit comment on va pouvoir la lire ?	...et, tu ma...
Comment tu sais qu'on pose une question ?	On pose une question.
	Parce qu'il y a un point d'interrogation.

Montre le point dans le texte. On a un point d'interrogation. On doit poser une question.	
	Ah oui.
Elle pourrait tout à fait lui dire " mais tu n'es pas ma grand-mère ". Alors on va voir si c'est ça. Montre avec son doigt mot à mot depuis le début de la ligne et s'arrête à es. Mais tu n'es...	
	Interrompt la lecture. ...es Non, i a pas le n.
l'a pas le n. Alors qu'est-ce que c'est ?	
	E1 : Attends, je sais. E2 : Parce qu'on l'a déjà vu. E3 : Mais tu es malade grand-mère...
Mais tu es malade grand-mère...	
	Oui, ça pourrait être ça.
Ça pourrait être. Je sais pas moi. Est-ce que ça irait bien ça : " Mais tu es malade grand-mère ?" Pourquoi elle pourrait poser ça à sa grand-mère ?	
	Parce qu'elle est toute grise et qu'elle a une grande bouche.
Parce qu'elle est toute grise et qu'elle a une grande bouche. En riant. Pourquoi pas ?	

Commentaire

Pour remplacer une hypothèse erronée des enfants (n'es pas au lieu de es), G procède en quatre temps :

- observer que ce n'est pas une phrase négative (pas n'est pas dans le texte);
- découvrir que c'est une phrase interrogative (il y a un point d'interrogation);
- voir que l'autre terme de la négation est absent du texte (elle reprend à son compte l'énoncé erroné des enfants pour le confronter avec le texte écrit);
- effectuer un jugement d'acceptabilité de l'énoncé exact proposé par un enfant.

SÉQUENCE 11 - LECTURE DE *malade*

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
Est-ce que ça peut être ça : " Mais tu es malade grand-mère ?" Montre <i>malade</i> . Est-ce que ce mot ça peut bien être "malade" ?	
	Non. Oui, parce qu'il y a <i>de</i> . Ma...
Il y a un <i>ma</i> devant.	

ENTRER DANS L'ÉCRIT

	Après il y a un <i>la</i> . Malade.
Parce qu'il y a le <i>la</i> . Et il y a le <i>de</i> .	
	Et il y a le <i>de</i> .
Vous avez raison. En montrant le texte. Mais tu es malade grand-mère ?	

Commentaire

Ce sont les enfants qui dirigent la lecture en identifiant tour à tour les différentes syllabes du mot, soit de, ma, la (dernière syllabe, première syllabe, syllabe médiane), que G valide au fur et à mesure.

SÉQUENCE 12 - IDENTIFICATION DE *et*

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
	Elle...
Elle...	...s'a... ...s'apprend ...s'approche ... du lit ... de Non, "é" [e]!
Mettez-vous d'accord.	[e], i'a un s.
Montre le <i>es</i> de <i>tu es malade</i> . Elle croit que c'est celui-là. Alors, qu'est-ce que vous avez à lui répondre, vous ?	E1 : On l'a déjà vu. E2 : Il y a un e, un s ou un t.
Ah, il y a un e, un s ou un t. On a dit que <i>et</i> pouvait aussi se dire [e]. On l'a vu, K, où c'est qu'on l'a vu ? Où c'est qu'on l'a vu ? Dans... Tu le vois toi, L ?	L se lève et montre <i>te</i> dans un texte de référence. E2 : Moi, je le vois pas. Là ?
Alors, L, tu as raison, ce sont les mêmes lettres.	E1 : Et. E2 : C'est le contraire.
Sauf que c'est pas dans le bon ordre. C'était quoi cette phrase ? (dans le texte de référence qui est sur le mur) <i>Je... te donne</i> (accentue oralement le <i>te</i>) et nous c'est dans ce sens que ça nous intéresse : d'abord le e, ensuite le t.	

	On va le dire à l'envers ? Alors, il faut essayer de le dire à l'envers.
Riant. Ah non, ça marche pas comme ça. Alors, on l'a déjà vu ce petit mot <i>et</i> .	
	Dans la phrase mystère. Et...
Se tourne vers un autre référent. Ah ben voilà, dans la phrase mystère.	
	Où ?
Cherche des yeux. Où ? Je ne sais pas.	
	En bas.
Si, tu as raison. <i>Alexia, Nicolas et Marine doivent arroser les plantes.</i>	
	Ah ben oui, c'est que c'est <i>et</i> alors.

Commentaire

*La discussion démarre à partir de deux propositions de lecture du mot *et* : un enfant propose "de", et l'autre "es". Les échanges vont d'abord faire apparaître l'existence d'un homophone ([e]) hétérographe (*es / est / et*). Ils vont ensuite faire apparaître le fait que l'ordre des lettres dans le mot change leur identité (*te n'est pas et*). Le recours à un texte de référence (dont ce sont les enfants qui se souviennent et non pas G) va permettre de reconnaître le mot à identifier.*

SÉQUENCE 13 - IDENTIFICATION DE *pense*

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
Montre le texte à partir de <i>Elle s'approche...</i>	
	Elle s'approche du lit.
On l'avait vu.	E : et ... E1 : [pa] E2 : [pa] E3 : [pā] E4 : [pās]
On l'a pas déjà vu ce mot pour vérifier si c'est bien ça ? On l'a vu ce mot déjà ?	
	Plusieurs enfants : <i>pense</i> .
On l'a déjà vu ce mot, <i>pense</i> ?	
	Ça pourrait être <i>tamponne</i> parce que [ā]
Ça pourrait être <i>tamponne</i> . "Elle s'approche du lit et tamponne". Est-ce que dans l'histoire on a vu qu'elle tamponnait le lit ?	
	Non (rient).

ENTRER DANS L'ÉCRIT

C'est la voiture. <i>Elle s'approche du - on l'a déjà vu - lit et... pense, vous me dites. Moi je voudrais... pense, on l'a déjà vu dans un texte.</i>	
	Comme <i>pense le loup</i> .
Alors où c'était ?	
	Deux enfants montrent <i>pense</i> dans un texte de référence affiché sur le mur. Là, là.
Est-ce que c'est les mêmes lettres ?	Oui

Commentaire

Les enfants tentent d'identifier pense en procédant à un décodage, puis l'énoncé d'un phonème de ce mot ([ā]), produit une hypothèse sur son identité (tamponne).

G va tester cette hypothèse en mettant le mot proposé dans la phrase. Ce recours au sens du contexte conduit à écarter l'hypothèse tamponne.

Le recours à un texte de référence où figure le mot pense permet alors de le reconnaître.

SÉQUENCE 14 - IDENTIFICATION DE *joue*

ENSEIGNANTE (G)	ENFANT(S)
<i>Elle s'approche du lit et pense...</i>	
Alors, qu'est-ce qu'elle pense ? C'est vous qui me l'avez dit, ça.	E1 : Oh... E2 : Ah... E3 : Ah non.
Alors : Oh non ? Ah non ?	Ah non.
Montre la suite.	E1 : C'est ce chien... E2 : C'est ce gros chien... ... qui
Montre <i>joue</i>
Montre <i>au loup</i> .	Au loup. Il...
Relit le texte depuis le début de la ligne. Ah non ! C'est ce gros (on l'avait déjà vu dans les textes précédents, on le réexplique pas...) c'est ce gros chien qui (mm mm) au loup.	...qui... ...joue...
Qu'est-ce qu'il fait ce gros chien ?	Ben, je sais pas.

Elle pense toujours que c'est un chien. Qu'est-ce qu'il fait ce chien ? C'est ce gros chien qui j...	
... joue au loup.	... joue...
Qu'est-ce qu'on a comme indices qui nous montrent que c'est <i>joue</i> ?	... joue au loup.
Voilà ! C'est ce gros chien qui joue au loup. Pourquoi elle pense qu'il joue au loup ?	l'a le <i>ou</i> , i'a le <i>j</i> .
Voilà encore eh... Montre mot à mot la phrase suivante.	Parce qu'elle croit que c'est un chien.
Horriifiée. Il a mangé la grand-mère.	Il a mangé ma grand-mère.

Commentaire

Pour aider les enfants à identifier *joue*, G recourt à deux types d'indices successifs :

- contextuels : poser une question sur le sens (Elle pense toujours que c'est un chien. Qu'est-ce qu'il fait ce chien ?) + relire le début de la phrase ("C'est ce gros chien qui")
- phonétique (énoncer dans la continuité le premier phonème du mot à identifier : "C'est ce gros chien qui j...")

Après que les enfants, à l'aide de ces indices contextuels et phonétiques, aient fait une proposition ("joue"), elle fait ensuite expliciter les indices grapho-phonétiques qui permettent de valider la réponse fournie ("i'a le ou, i'a le j").

Elle fait finalement revenir les enfants au sens ("Pourquoi elle pense qu'il joue au loup ?") afin que le détour effectué par le code ne leur fasse pas perdre de vue que toute cette activité a pour raison d'être de comprendre l'histoire qui fait l'objet de la lecture, et d'y prendre plaisir (voir sa réaction soi-disant horriifiée).

CONCLUSION

L'analyse de cette séquence de lecture-découverte montre que, de façon générale, G pratique une pédagogie de la découverte et non pas une pédagogie basée sur la présentation-mémorisation-reproduction de la parole du maître, suivie de réactions positives ou négatives. De façon plus précise, on peut dire que G travaille avec le langage entier dans la mesure où elle place les enfants en situation de communication : le texte apparaît comme un message dont ils sont destinataires, l'enseignant étant le médiateur qui les aide à en découvrir le sens. Ce qui leur importe à tout moment est donc la découverte du sens du texte et non pas la mémorisation de telle ou telle des unités qui le composent pour être capables de lire plus tard. Le souci de travailler dans une situation aussi naturelle que possible est sensible tout au long de la séquence analysée. On est donc aux antipodes de la lecture au kilomètre qui caractérise nombre de classes de CP et qui repose sur une conception "bottom up" ("de bas en haut") telle qu'elle est exprimée par exemple avec un sentiment d'évidence absolue dans un ouvrage récent :

ENTRER DANS L'ÉCRIT

L'apprentissage de la lecture consiste à apprendre à mettre en relation des patrons graphiques avec des unités de sens. Cette mise en relation se fait par le biais de la phonologie : à des unités graphiques sont associées des unités phonologiques, auxquelles sont associées des unités sémantiques. (Chetail, 2010)

Or, dans la séquence que nous avons analysée, le processus mis en œuvre s'apparente plutôt au modèle alternatif "top down" ("de haut en bas") : en effet, ce qui permet à G de faire découvrir temps par temps le texte aux enfants, c'est le fait qu'ils connaissent l'histoire (le sens), mais pas les mots avec lesquels elle est écrite (le code) - comme on le voit en particulier dans certaines erreurs ("petit pot de beurre"). Le sens général étant connu (G y renvoie souvent), la lecture porte essentiellement sur la façon dont l'histoire est écrite. Le processus mis en œuvre paraît dès lors être à l'inverse de celui qui domine aujourd'hui les pratiques d'enseignement : le sens est au départ et non pas à l'arrivée. Plus exactement, le modèle mis en œuvre peut être dit "interactif" (utilisation de toutes les informations disponibles, de quelque nature qu'elles soient et à tout moment).

Par ailleurs, ce qui fait l'objet de la lecture est bien un texte, tant dans sa présentation, sa structure, sa syntaxe, son vocabulaire que sa longueur par exemple. Remarquons que ces caractéristiques, qui peuvent surprendre par rapport aux écrits que l'on trouve ordinairement en CP au même moment de l'année, sont ici considérées comme autant d'aides potentielles pour les enfants dans la mesure où, dans un texte entier, les indices disponibles sont nécessairement plus nombreux et divers que dans un écrit volontairement simplifié.

Si l'on suit la démarche de G, on observe que le texte est d'abord défini en tant que genre, puis que l'attention des enfants est orientée vers ces autres caractéristiques d'un texte que sont son titre et son signataire. Ce sont autant d'indices destinés à ce qu'ils sachent de quoi il s'agit, et puissent donc mobiliser les ressources cognitives correspondantes, notamment les informations issues des séances précédentes.

La progression dans le texte est linéaire car le langage procède naturellement de façon linéaire. Faire par exemple rechercher les mots connus avant de lire le texte complet ne serait pas naturel, irait à l'encontre de ce principe. Cette façon de procéder, artificielle par rapport au déroulement linéaire naturel du langage, risquerait en outre d'induire chez l'enfant une confusion quant à la nature de l'acte de lire, les enfants pouvant penser que lire c'est identifier dans un ordre arbitraire des mots connus et non pas découvrir le sens d'un texte suivant un ordre nécessaire.

Le texte à lire étant ainsi balisé et les connaissances correspondantes mobilisées, la lecture se développe ensuite phrase par phrase. Elle se déroule de façon continue quand les mots sont identifiés sans difficulté et s'arrête dès qu'un mot fait problème. Quand le mot-problème a été identifié, G relit ou fait relire depuis le début la phrase dans laquelle il se trouve, de façon à ce que les enfants ne perdent ni le sens ni de la phrase en cours de lecture ni celui de l'acte de lire en général. G ne passe à la phrase suivante que quand tous les mots de la phrase ont été identifiés tour à tour. La phrase apparaît donc à

ce niveau comme l'unité fondamentale qui compose le texte. La conduite de la lecture y correspond.

Après le texte et la phrase, c'est l'unité mot qui constitue l'unité de travail. A ce niveau de la découverte du texte, lire c'est identifier les mots qui se présentent successivement, dans l'ordre où ils apparaissent dans le texte. Le recours à un texte de référence où le mot à identifier apparaît, tel quel ou sous une forme approchée, est alors la principale ressource offerte à l'apprenti-lecteur. Le recours aux textes de référence est constant, car ces textes constituent le capital de connaissances des enfants. Ils remplissent ici la fonction que remplit l'abécédaire, le syllabaire ou le carnet de mots dans d'autres façons d'enseigner la lecture. En se référant à ces textes, les enfants s'appuient sur les écrits qu'ils connaissent pour identifier ceux qu'ils ne connaissent pas. G recourt également au contexte gauche que constitue le début déjà lu de la phrase pour faire naître des hypothèses sur l'identité du mot à identifier. Elle évite toutefois de recourir au décodage, habituel dans les classes de CP (b et a, ça fait ?), de crainte que celui-ci ne conduise à cet autre type de confusion cognitive consistant à croire que lire c'est déchiffrer. Afin d'aider les enfants à trouver l'identité d'un mot (joue), elle ne s'interdit toutefois pas d'utiliser une information phonémique ([ʒ]), mais en combinaison avec le contexte phrastique ("C'est ce gros chien qui..."). De façon générale, la démarche consiste à aller du sens vers le code et non l'inverse, et des plus grandes unités vers les plus petites, à nouveau à l'encontre des pratiques traditionnelles (Fijalkow, 2003).

Il est intéressant de voir également comment G utilise les signes typographiques quand ceux-ci aident à comprendre ce qui est écrit (guillemets, points de suspension...), alors que ce type d'indices n'est généralement pris en compte que plus tard dans la scolarité. Plus généralement, G fait appel à tous les types d'indices : syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, phonémiques. En procédant ainsi, l'acquisition de la langue écrite s'appuie sur la connaissance qu'a l'enfant de la langue parlée.

La façon dont cette séquence de lecture est conduite évoque naturellement le "jeu de devinettes" ("guessing game") en quoi consiste la lecture selon Goodman (1967), une référence théorique totalement revendiquée ici. À ceci, plusieurs raisons :

- tout d'abord, il est vraisemblable que l'activité apparaisse comme ludique aux enfants;
- d'autre part, chaque mot-problème est assimilable à une devinette;
- enfin, le recours à des indices de nature différente et les hypothèses émises par les enfants qui en résultent évoquent bien le jeu de devinettes.

Il faudrait toutefois se garder de considérer, en dépit de ces analogies, que la séance de lecture analysée est une activité totalement gratuite. En effet, la plupart des hypothèses des enfants ("devinettes"), qu'elles correspondent ou non à l'identité du mot, font l'objet d'une demande d'explicitation de la part de G ("Sur quoi tu te bases?") et la séquence métalinguistique qui se déroule alors vise à ce que l'ensemble des enfants puissent s'approprier les justifications qui sont alors apportées à la réponse exacte. De plus, elle demande l'accord de tous avant d'aller plus loin. Cette façon de procéder n'a

donc pas le caractère de gratuité connoté par l'expression " jeu de devinettes ". Notons toutefois que certaines réponses erronées ne sont pas reprises par G, soit qu'elle ne les ait pas entendues, soit qu'elle préfère les ignorer si la réponse exacte a été donnée aussitôt. On peut penser qu'elle agit ainsi pour ne pas ralentir le rythme de la lecture, ce qui la rendrait trop hachée et ferait perdre le sens aux enfants, et aussi pour ne pas les décourager en reprenant systématiquement toutes leurs erreurs.

L'analyse effectuée, au-delà du langage entier, comporte des aspects qui concernent davantage la communication avec les élèves. Nous relèverons trois exemples.

1. On peut ainsi noter que G répète assez systématiquement ce que dit tel ou tel enfant. Répéter l'énoncé de l'enfant a une double fonction : il permet d'abord à tous les enfants de l'entendre, ce qui n'était pas acquis car l'enfant qui parle ne le fait pas nécessairement à voix très haute et/ou parle en même temps que d'autres enfants; d'autre part, le fait que G répète cet énoncé lui confère une valeur d'approbation.
2. Une autre particularité est le fait de montrer du doigt : G suit le texte du doigt, s'arrête sur chaque mot pour le faire identifier, après quoi elle passe au mot suivant. Cette façon de procéder est destinée à ce que les élèves sachent toujours de quel mot on parle.
3. Sur le plan de la communication entre G et les enfants, le " Alors... " qui apparaît souvent est un signal qui indique aux enfants d'agir (réfléchir, répondre, continuer...). A sa valeur phatique apparente s'ajoute donc une valeur plus spécifique dans ce contexte de travail.

Cette analyse, volontairement limitée à ce qui concerne le langage entier, n'exclut pas la possibilité d'autres analyses. On pourrait ainsi s'intéresser par exemple au rythme de travail pour remarquer que celui-ci suit davantage celui des enfants que n'est imposée une vitesse de lecture qui pourrait se révéler stressante et démobilisatrice pour certains. On pourrait également analyser la relation entre G et les enfants, la façon dont elle donne la parole aux uns et aux autres, le traitement des erreurs, et sans doute d'autres paramètres encore qui n'entraient pas dans le cadre choisi ici mais qui sont sans doute tout aussi importants.

Sur le plan technique, en ce qui concerne le codage réalisé, indiquons rapidement que celui-ci, s'il répond à nos objectifs, demeure cependant relativement rustique. Pour être plus complet, il devrait en effet prendre en compte, pour ce qui concerne G, de façon d'abord séparée puis en les mettant en relation distincte, 1) les gestes, 2) les intonations, 3) le volume de la voix. Remarquons enfin que, pour une analyse plus approfondie, il faudrait procéder à un enregistrement audio par enfant (enregistrement multipiste) et disposer de deux caméras vidéo (une sur l'enseignant et l'autre sur les enfants).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chetail, F. (2010), *Rôle de la syllabe en lecture chez l'adulte et chez l'enfant*, Lyon, Aléas.

Fijalkow, E. (2003), *L'enseignement de la lecture-écriture au Cours préparatoire, entre tradition et innovation*, Paris, L'Harmattan.

Fijalkow J. (2006), Enseigner et apprendre à lire avec des livres de jeunesse, In Pasa L., Ragano S. et Fijalkow J., *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Paris, ESF, 2006.

Goodman, K. (1967). Reading : A psycholinguistic guess game. *Journal of the Reading Specialist*, May, 126-135.

Marrou, I. (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Le Seuil.