REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

168 | juillet-septembre 2009
Enseignement et apprentissages, entre psychologie et didactiques

Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse

Study of a teaching method of reading in first grade : drafting an articulation of various types of analyses

Estudio de una enseñanza de la lectura en el ciclo inicial de la educación primaria : esbozo de articulación de varios tipos de análisis

Untersuchung über den Leseunterricht in der 1. Klasse : Artikulierung verschiedener Analysetypen

Gérard Sensevy

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rfp/1734
DOI : 10.4000/rfp.1734
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 juillet 2009
Pagination : 39-58
ISBN : 978-2-7342-1172-3
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Gérard Sensevy, « Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 168 | juillet-septembre 2009, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rfp/1734 ; DOI : 10.4000/rfp.1734

© tous droits réservés

Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse

Gérard Sensevy

Cet article est fondé sur une tentative d'articulation de divers types d'analyse. Il voudrait contribuer à des mises en relation systématiques de différentes méthodes d'investigation en éducation. Il tente de caractériser certaines pratiques d'enseignement ; de conceptualiser l'efficacité de ces pratiques telle qu'on peut l'objectiver au moyen de critères spécifiques ; de produire des hypothèses d'efficacité révisables, dont le test suppose des outils variés, mis en œuvre dans une pluralité d'échelles temporelles.

Descripteurs (TESE) : lecture, méthodologie, analyse comparative, efficacité des pratiques pédagogiques, didactique.

INTRODUCTION

Dans le présent article, nous fournissons quelques éléments d'une étude comparative centrée sur deux séances consécutives de lecture au CP (première année de primaire (1)), menées par deux professeurs. Un objectif central de cette étude, dont la matière est consacrée à la description de pratiques effectives et à une tentative de compréhension de ce qui peut faire leur efficacité, réside dans un *effort d'articulation d'analyses de types différents*. Après avoir décrit, dans la première partie, le contexte général de l'étude, nous produisons dans la deuxième partie une analyse didactique de type clinique. Dans la troisième partie nous fournissons quelques linéaments d'analyse statistique du discours des enseignants et des élèves. Nous confirmons ainsi, dans un autre réseau descriptif, certaines des considérations que l'analyse didactique nous a permis de produire. La quatrième partie de l'article, fondée sur les analyses produites au sein des deux précédentes, est dévolue à la production d'un certain nombre d'hypothèses quant à l'efficacité, pour chaque unité, des séances produites. La partie suivante confronte ces hypothèses aux *résultats d'acquisition* des élèves (leur progression effective, dans chaque classe, d'un prétest à un post-test encadrant les séances), tels que l'analyse statistique permet de se les représenter. Dans la sixième partie, ces résultats sont mis en relation avec les *résultats de progression* des élèves sur l'année précédente (donc avec une autre classe) pour les mêmes professeurs, et sur l'année du recueil de données. Enfin la dernière partie nous permet de produire une synthèse de l'étude et de dégager des perspectives de travail.

LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Une recherche au CP

Le corpus que nous étudions ici est extrait d'une recherche (2) conduite durant deux années et qui se centrait sur la caractérisation des pratiques enseignantes et l'appréciation des effets de ces pratiques sur les apprentissages des élèves. Dans ce cadre, les deux professeurs dont nous étudions le travail dans cet article ont été observés à sept reprises sur deux ans (séances filmées et transcrites), et chaque année les progrès de leurs élèves ont été évalués sur l'ensemble de l'année.

Description de l'étude

Cette partie de la recherche, qui correspondait au recueil de mars 2005, réunissait cinq professeurs, au sein du dispositif suivant. Dans une première phase, ces cinq professeurs étaient réunis pour produire ensemble une *trame* de travail commune, concernant deux leçons consécutives, en mathématiques d'une part, en lecture d'autre part. Cette séance a permis d'élaborer collectivement le protocole suivant pour la lecture : deux séances filmées à la suite, sur la base d'un texte narratif commun accompagné d'illustrations pouvant être ou non utilisées par les professeurs. Deux « passages obligés » : un début de séquence centré sur le travail du titre ; un moment de « production d'écrit ». À partir de cette trame, l'équipe de recherche a produit le texte commun « Fier de l'aile », d'après un livre de Helme Heine (1984), simplifié dans certains de ses aspects (voir annexe 1).

En fonction des connaissances phonologiques et lexicales nécessaires à la compréhension de ce texte, l'équipe a bâti un prétest (6 questions) et un post-test (11 questions). Le post-test était isomorphe au prétest pour les 6 premières questions, et comprenait de surcroît 5 questions destinées à évaluer la compréhension fine du texte par les élèves. La passation des prétests et des post-tests (non communiqués aux professeurs) a été assurée par des membres de l'équipe de recherche. Nous conduirons plus loin une étude rapide du texte proposé et de la structuration des prétests et post-tests.

Les deux professeurs enquêtés

Notre étude portera sur deux des professeurs enquêtés, désignés respectivement par P1 et P2 dans ce qui suit. P1 est une femme, qui enseigne depuis une quinzaine d'années. Elle est maître formateur. Elle a enseigné sept ans en cours préparatoire, et intervient en formation initiale et continue avec les professeurs d'école. C'est une enseignante estimée et reconnue par ses pairs, par l'IUFM et par l'inspection académique. P2 est un homme, qui enseigne depuis cinq ans. C'est sa troisième année d'enseignement au CP. Il est directeur de son école. Il a passé et réussi l'examen de maître formateur l'année suivant la recherche.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE DIDACTIQUE

Vue générale des séances

Nous produirons d'abord une présentation générale des séances mises en œuvre (le synopsis de chaque séance figure en annexe 2), avant d'en venir à l'étude d'épisodes signifiants du point de vue de la recherche. Décrivons l'ensemble des 2 séances consécutives pour chaque professeur.

Une description générale de la première unité (professeur P1)

P1 enseigne dans une classe de CP comprenant 22 élèves. Dans la première séance, après avoir commenté les photos documentaires accompagnant le texte, les élèves étudient le titre du texte en posant des hypothèses. Puis ils font une courte lecture individuelle silencieuse de l'histoire, avant de mettre en commun cette lecture. La classe procède ensuite à la lecture collective (élève par élève) à voix haute du texte, intégrant la confrontation des hypothèses précédemment produites. Une lecture magistrale termine cette phase. Enfin les élèves effectuent une production d'écrit à partir de 2 images qu'il s'agit de commenter.

Dans la deuxième séance, la classe fait d'abord un retour sur le texte de la veille, puis sur les 2 images commentées. Ensuite, d'une manière isomorphe à la première séance, la classe procède à une lecture collective à voix haute du texte. La séquence se termine par des exercices de réponse à des questions (notamment de compréhension) sur le texte.

Une description générale de la deuxième unité (professeur P2)

P2 enseigne dans une classe de CP comprenant 21 élèves. Dans la première séance, après avoir fait une dictée de mots hors texte, les élèves étudient le titre de l'histoire. La classe procède ensuite à l'étude collective d'une première partie du texte, alternant les illustrations et le texte proprement dit, à partir d'un album spécialement composé par P2. Après un inter-

mède mathématique, une deuxième partie du texte est étudiée. La séance se termine sur le travail des réponses à un questionnaire donné par le professeur, dont la dernière question demande une production écrite.

La deuxième séance commence par une relecture différenciée du texte par groupe de 4 élèves, intègre ensuite une dictée de mots hors texte, avant l'étude collective de la suite du texte, d'une manière isomorphe à la première séance. Les élèves doivent ensuite produire un texte (« Explique comment fait Fier de l'aile pour se battre contre lui-même »). Après un intermède mathématique, il y a mise en commun de ce qui vient d'être écrit et comparaison au texte. La séquence se termine par l'étude collective, toujours alternant texte et illustrations, de la suite du texte.

Éléments d'analyse contrastive des synopsis étudiés

Les professeurs « remplissent le contrat », et mettent en œuvre la trame qu'ils avaient élaborée ensemble (notamment centration sur le titre et production d'écrits). L'étude *effective* du texte remplit la moitié environ du temps d'activité dans les classes, qui ne se distinguent pas significativement de ce point de vue. En effet, sur 130 minutes de temps total de la séquence, la classe de P1 a consacré 67 minutes, soit environ 51 % du temps total, au temps d'étude effective des textes. La classe de P2 y a consacré 74 minutes, soit environ 45 % du temps total (161 minutes). Un test de khi 2 montre que ces différences ne sont pas significatives ($p = 0{,}157$).

Cette description générale semble montrer relativement peu de techniques d'enseignement articulées aux processus de compréhension (3) eux-mêmes, que ce soit au niveau mésotextuel (travail sur les inférences, les anaphores et substituts, d'une part ; la notion de point de vue, les personnages, etc. d'autre part) ou macrotextuel (notamment dans le travail intertextuel). Nous reviendrons sur ce point. On peut produire une première caractérisation contrastive « à gros grain » des deux séquences : lecture suivie à haute voix accompagnée de productions d'hypothèses pour P1 *versus* lecture alternant texte et illustrations mis en regard pour P2. En effet, P1 organise la plus grande partie de l'activité d'étude effective du texte dans la lecture suivie à haute voix (plus de 35 minutes sur les 67 minutes de « lecture effective » du texte), qui apparaît comme emblématique du travail de sa classe dans cette séquence. Un autre aspect saillant réside dans la production d'hypothèses sur la signification du titre (« Fier de l'aile »), ensuite confrontées au texte lu (phase 1.4, voir l'annexe 2). P2 organise lui la séquence autour d'une étude collective de l'album, qui alterne systématiquement texte et illustration (64 minutes sur les 74 minutes de « lecture effective »). C'est ce type d'activité qui semble constituer, à ce grain d'analyse, la spécificité de son travail.

Des épisodes signifiants

Dans cette section, nous allons tenter de donner à voir certains éléments qui nous paraissent typiques des pratiques d'enseignement de chacun des maîtres enquêtés.

Éléments d'analyse épistémique

Nous avons cherché à déterminer en quoi la structure et le sens du texte étudié orientent le travail du professeur et des élèves. Le texte donné aux professeurs nous a paru pouvoir être caractérisé selon cinq « significations noyaux », pour un élève de CP : Fier de l'aile est un corbeau ; sa mère souhaite qu'il soit « le plus fort du monde » et l'encourage dans ce sens ; à un certain moment dans le texte, il se retrouve tout seul à force d'avoir battu même les autres corbeaux, il n'a donc pas d'amis ; sur les conseils éclairés d'un vieux corbeau, il en arrive à se battre contre lui-même ; à la fin du texte, il a beaucoup d'amis parce qu'il préfère parler plutôt que se battre. Nous allons tenter de comprendre comment ces significations ont pu ou non se construire dans les classes.

Des épisodes signifiants dans la première unité (professeur P1)

Nous avons choisi dans ce qui suit de donner à voir ce qui nous semble caractéristique de l'ensemble de la séquence mené par P1 : la centration sur la production d'hypothèses relatives au texte ; le statut du travail de la compréhension dans la classe. Le premier épisode étudié dans la classe de P1 prend place en phase 1.4 (voir le tableau synoptique situé en annexe 2), qui est la confrontation des hypothèses précédemment produites à la lecture. Les hypothèses relatives au titre de l'histoire (Fier de l'aile), produites par les élèves dans la phrase 1.2, ont été notées au tableau par le professeur, parmi lesquelles :

– « Il est fier de son aile, elle est jolie et il l'aime bien. »

– « Il a perdu une aile. Et il est fier d'en garder une. »

P1 demande aux élèves de reconsidérer certaines de ces hypothèses à la lumière de la lecture que vient de produire un élève (Kel.) :

301	P1	... vous avez entendu ce que vient de lire Kel. + [*P1 lit le texte en pointant son doigt sur sa feuille*] moi contre moi + l'aile droite contre l'aile gauche + alors + combien il a d'aile du coup ?
302	Élèves	Deux
303	P1	Il a bien deux ailes + alors + qu'est-ce qui n'est pas bon dans ce qu'on a écrit ? [*P1 pointe le doigt le long de la liste des hypothèses*]
304	Élève	La première
305	P1	Alors la première + il est fier de son aile + elle est jolie et il l'aime bien + ça + pourquoi pas non ? ++ non + y a quelqu'un d'autre tout à l'heure il y a quelqu'un qui supposait peut-être qu'il n'avait qu'une seule aile
306	Élèves	C'était Lis. + Lis. et Ant.
307	P1	Et bien essayez de retrouver la phrase qui le dit + tout à l'heure on l'avait écrit ça qu'il avait qu'une seule aile [*quelques élèves lèvent la main*] + Man. ?
308	Man.	En dessous de <... ?>
309	P1	Vas-y lis
310	Man.	Il + a perdu + une + aile
311	P1	Ouais + continue
312	Man.	Il + est + fier d'en + garder + une
313	P1	Et bien c'est pas vrai hein [*P1 raye la proposition*] + parce que l'aile droite contre l'aile gauche à ça montre bien qu'il en a ses deux ailes + il se bat contre lui-même avec ses deux ailes ++

On le voit, P1 fait comprendre tour à tour aux élèves : qu'on peut garder la première hypothèse de la liste du tableau (tour de parole 305 ci-dessus) ; qu'il faut rejeter la seconde hypothèse (305-313). Dans cet épisode, la *partition topogénétique* (4) est spécifique. P1 assume une position haute en dirigeant directement la confrontation entre le texte lu et les phrases écrites au tableau. Il fait reconnaître dans le texte lu, à partir de la dernière lecture effectuée (celle de Kel.), le fait que Fier de l'aile a bien deux ailes (301-302). Il s'appuie ensuite sur cette reconnaissance pour engager à la recherche de « ce qui n'est pas bon dans ce qu'on a écrit » (303). Lorsqu'un élève, au tour de parole 304, désigne la première hypothèse comme fausse, P1 réfute directement cette proposition de manière claire et sans appel au tour de parole 305. Pourtant cette phrase hypothèse aurait pu laisser penser que P1 était d'accord avec l'élève dans sa référence à *une seule* aile, qui contredit le fait que Fier de l'aile a bien *deux ailes*. Il oriente directement la recherche des élèves (305) en exhibant lui-même la signification contradictoire, et en la référant à un événement produit dans la classe plutôt qu'au texte écrit. Il focalise cette recherche vers la lecture des hypothèses écrites au tableau (307). Après la lecture, par Man. (310 et 312), de la phrase représentant l'hypothèse erronée, c'est encore lui qui valide directement (313).

Le fait que le professeur assume ici une position haute ne signifie pas pour autant que le travail des élèves est réduit à néant. Comme on l'a vu, il leur incombe la responsabilité de se souvenir des déclarations produites par leurs pairs dans la classe (306), puis de lire les phrases hypothèses écrites au tableau afin de pouvoir assurer leur confrontation avec la phrase du texte (310-312). Sans leur participation effective, la transaction didactique ne pourrait aboutir. Toutefois, ce travail est qualitativement (dé)limité, puisque c'est le professeur qui oriente l'activité et puisque c'est lui qui valide directement, sans discussion, la (non) pertinence des phrases hypothèses. Un tel partage des responsabilités épistémiques est selon nous emblématique de la gestion didactique de ce professeur pour les activités de lecture (5). Il n'hésite pas à diriger clairement le travail des élèves et à valider lui-même sans ambiguïté leurs productions, sans pour cela occuper tout l'espace didactique : l'activité intellectuelle des élèves est réelle et nécessaire.

Considérons maintenant, dans cette deuxième séance, la phase de la lecture à haute voix, qui suit classiquement la même structure que dans la séance précédente. Avec encore plus d'insistance que dans la première séance, les régulations produites par le professeur portent sur le code. Dans les vingt minutes que dure cette lecture, aucun acte d'enseignement ne porte sur la compréhension en tant que telle, et la seule intervention professorale qui ne soit pas « codique » a trait à la demande d'explication de l'expression du texte : « sans relâche » (voir annexe 1). Le professeur saisit l'occasion de la lecture collective à haute voix pour travailler la relation graphie-phonie et

241	Sol.	Les corbeaux + ont **(pause 15)** [*quelques élèves lèvent la main*]
242	P1	Alors + essaie
243	Sol.	Essaie
244	P1	Non non non [*rires*] essaie de lire le mot + vas-y lance-toi + reprend depuis le début + regarde t'as un re et un a + ça fait ra :
245	Sol.	Ra
246	P1	Rassem : + ah oui + le e et le m ça fait EN + rassem :
247	Sol.	Rassemblit
248	P1	Rassemblè : **(00:22)**
249	Sol.	En [*prononçant le « en » de « rassemblèr**en**t »*]
250	P1	Ah non + pas « en » + souvent à la fin des mots vous avez « ent » mais on ne le lit pas [*P1 va au tableau et écrit la phrase*]
251	Élève	C'est la liaison
252	P1	Non + c'est pas la liaison [*P1 dit les mots au fur et à mesure qu'il les écrit*] + ils se + rassemblèrent ++ et + c'est dans le mot d'après d'ailleurs + il y a « ent » parce que ce sont + plein de corbeaux qui font cela [*P1 souligne le ent au tableau*] + mais + quand on trouve ça à la fin d'un mot + on fait comme si il n'y avait + qu'un e + allez + on y va + ils se rassemblèrent
253	Sol.	Et s'envolé
254	P1	Et s'envolèrent + s'envolèrent + alors + Man.

la morphologie, comme dans l'extrait suivant, où Sol. doit lire le texte à partir de : « les corbeaux se rassemblèrent et s'envolèrent » (phase 2.3 dans le synopsis).

Après l'amusant effet Topaze des tours de parole 242 et 243, le professeur saisit l'occasion de travailler la graphie « e-n-t » à la troisième personne du pluriel, en s'appuyant, comme il en a l'habitude, sur l'écriture au tableau. La partition épistémique est du même type que celle précédemment constatée : le professeur mène résolument l'activité en s'appuyant sur la lecture de l'élève à partir des difficultés que celui-ci rencontre.

L'ensemble de la lecture à haute voix est à l'image de cet épisode, où l'attention se centre sur le code, sans travail sur la compréhension. Tout semble se passer comme s'il s'agissait, en travaillant la graphophonologie, de laisser la compréhension dans le « territoire de l'élève ». La structure de la séance aide à faire comprendre le projet du professeur. Cette phase va en effet être immédiatement suivie d'un travail individuel sur une fiche fabriquée par le professeur (phase 2.4, qui clôt la deuxième séance de lecture et la séquence). Cette fiche d'exercices, que le professeur a intitulée « exercices de compréhension », est faite de questions sur le texte, auxquelles les élèves doivent donner réponse par écrit (en particulier : « Quel animal s'appelle Fier de l'aile dans l'histoire ? Pourquoi se retrouve-t-il seul ? »), la dernière étant constituée par un « résumé à trous » de l'histoire. L'important est que ces questions vont être travaillées d'une manière individuelle par les élèves, sans indication professorale, hormis une aide orthographique ponctuelle, la forme générale de l'interaction étant très proche de celle d'une évaluation classique. Les significations du texte n'y seront jamais discutées, ni même évoquées, et la compréhension jamais travaillée en collectif ou dans l'interaction professeur élève. Tout se passe donc comme si le travail de compréhension, dans les deux séances de P1, se trouvait contingenté à la fois à un moment bien précis de la séance (les « exercices de compréhension » finaux) et à la « rationalité privée » de l'élève.

D'une manière générale, l'analyse didactique nous amène donc à considérer qu'au sein des 2 séances étudiées mises en œuvre par P1, les significations noyaux du texte, dégagées par nous plus haut (cf. l'analyse épistémique), ont été relativement peu travaillées en collectif : peu de transactions ont été consacrées à l'étude de la compréhension en elle-même.

Des épisodes signifiants dans la deuxième unité (professeur P2)

Nous avons choisi dans ce qui suit de donner à voir trois épisodes qui nous semblent caractéristiques de l'ensemble de la séquence menée par P2. Ces épisodes réfèrent à deux éléments qui nous paraissent essentiels pour accéder au sens pratique dont le professeur témoigne dans ces séances : une certaine forme de

gestion de l'incertitude/certitude dans la classe, intégrant notamment une forme particulière d'implication corporelle des élèves ; la construction chez les élèves d'une posture de délibération.

Le premier épisode prend place lors de la phase 1.5 (cf. le synopsis situé en annexe 2) et montre le jeu spécifique entre certitude et incertitude. En utilisant la « méthode » du cahier cache, le professeur fait considérer l'image sans le texte. Les élèves viennent d'aborder une nouvelle page, qui reproduit l'illustration de couverture (le corbeau a posé sa patte (son pied) sur le ventre de la vache « vaincue » étendue les quatre pattes en l'air) :

493	P2	… Faîtes descendre votre cahier jusqu'en bas de l'image [*P3 effectue lui-même l'opération devant les élèves*] jusqu'en bas de l'image on cache le texte qui est en dessous… **(00:54)** + voilà + [*plusieurs élèves lèvent le bras*]
494	Élèves	<… ? *brouhaha des élèves interprétant l'image* > ++
495	P2	Alors qu'est-ce que vous pouvez m'en dire ? ++ Em.
496	Em.	Et bien en face le perroquet il est <… ?>
497	P2	Ça s'appelle comment cette page-là ?
498	Élève	La couverture
499	P2	La couverture + ils sont comme sur la couverture oui qu'est-ce qu'on peut dire d'autre Ben. ?
500	Ben.	Euh on voit la vache et le perroquet
501	P2	J'ai pas trop compris ce que tu as dit
502	Ben.	On voit la vache et le perroquet
503	P2	On voit la vache et le perroquet
504	Ben.	Et le perroquet il met la patte sur la mamelle de la vache
505	P2	Et le perroquet il met la patte sur la mamelle de la vache et ils sont contents tous les deux ils sont copains ?
506	Ben.	Oui
507	P2	Bien +
508	Élèves	Nan + nan
509	P2	Sa.
510	Sa.	On voit la vache qui est allongée **(00:55)**
511	P2	On voit la vache qui est allongée bien avant de répondre euh à la suite reli euh lisez le petit texte qui est à la suite…

Des élèves répondent aux questions du professeur sans être, au moins au départ, contredits par d'autres, en identifiant un perroquet à la place du corbeau de l'histoire (496 et 500) et en répondant positivement à la question du professeur (505-506). Des élèves semblent contester cette dernière affirmation (508), mais la prise de parole consécutive de Sa. (510) ne montre pas de réfutation des propos de Ben. (ni sur le corbeau perroquet, ni sur « l'amitié » de la vache et de l'oiseau). Le professeur n'intervient pas directement, mais demande aux élèves de lire le texte (511). L'épisode est éclairant en ceci qu'il fait bien percevoir la stratégie didactique générale du professeur : garder une position basse, au point d'admettre un commentaire public erroné (et de reprendre lui-même la description erronée, cf. tours de parole 503 et 505) d'une illustration soumise pour la deuxième fois dans la classe (alors que les élèves ont déjà passé près de trente minutes à l'étude du texte), relativement à des aspects majeurs de l'histoire (identité du personnage et nature de l'intrigue). Cette position basse s'accompagne de la mise en place d'un rapport serré au texte écrit : puisque le professeur cherche à ne pas influencer directement ses élèves, il est forcé de les orienter vers le texte, qui devra les amener à décider. On est ici dans un cas particulier d'une dialectique fondamentale du travail professoral, entre l'appel au *contrat didactique* (dans le dévoilement plus ou moins important, par le professeur, de ses intentions) et l'appui sur le *milieu* (ici, le texte lui-même en relation avec l'illustration). La lecture de la phrase correspondant à l'illustration problématique a lieu (« Pour montrer ma force, je combattais tous les animaux ») :

533	P2	Bien tu relis Au. euh : la phrase
534	Au.	Pour montrer ma force je combats presque tous les animaux
535	P2	Y a une toute petite erreur est-ce que quelqu'un peut corriger cette toute petite erreur ? Co.
536	Co.	Pou montrer ma force je combattais presque tous les animaux
537	P2	Bien alors Ben. est-ce qu'ils sont copains le perroquet et la vache ?
538	Ben.	Ben nan
539	P2	Hein
540	Ben.	Nan nan
541	P2	Nan nan nan nan [*d'un ton théâtral*]
542	Élèves	[*rires*]
543	P2	Nan pourquoi ?
544	Ben.	Parce qu'il montre ses forces à la vache
545	P2	Il montre ses forces à la vache comment on fait pour montrer ses forces à une vache ?
546	Ben.	On fait comme ça [*Ben. mime l'action dont il parle*]
547	P2	On fait comme ça [*P2 imite Ben.*] attention attention à la récréation **(00:57)**/Mi.
548	Mi.	Il l'a mis à l'envers
549	P2	Il a mis la vache à l'envers ?
550	Élèves	Oui [*rires*]
551	Élève	Le perroquet il a combat il a fait ++ il a pris la vache sur ses mains et puis après il l'a jetée par terre !
552	P2	Très bien lisez la suite

La stratégie de P2 semble porter ses fruits, puisque Ben. exprime une perception plus conforme à l'usage du geste victorieux du « corbeau/perroquet ». On perçoit cependant que le professeur tient toujours une position basse par rapport aux significations fondamentales de la séance, puisqu'il continue à reprendre lui-même, dans le dialogue avec les élèves, le terme de « perroquet » pour désigner le corbeau (537).

Une caractéristique de cette séance (en fait de cette séquence) nous semble résider dans une certaine forme de maintien de l'incertitude. En contraste avec l'attitude de P1, P2 ne valide pas en retour immédiat les suggestions d'élèves, jusqu'à utiliser lui-même leur vocabulaire erroné, dans une posture d'accompagnement. La partition topogénétique est ici également spécifique : l'un des rôles essentiels de P2 est de renvoyer au texte (illustrations ou énoncés). On se rendra attentif, toutefois, au fait que cette position basse dans la topogénèse ne correspond nullement à un délaissement de l'espace didactique. P2 intervient beaucoup et souvent, mais pas directement sur les connaissances. On peut constater également (545-547, où P2 demande à des élèves d'imiter le corbeau/perroquet) la place particulière qu'occupent dans ce jeu incertitude/certitude certaines techniques de « simulation corporelle (collective) ». Lorsqu'une signification commence à devenir (relativement) partagée, P2 fait appel à des stratégies qui reposent à la fois sur l'inscription corporelle et sur le jeu de rôle. C'est un souci constant de P2 que de faire concrètement jouer aux élèves certains des états ou relations contenus dans les textes. On peut alors se poser la question de la manière dont cette incertitude peut ou non perdurer dans la classe. Pour y répondre, considérons un épisode bien plus tardif dans la séquence, lors de la deuxième séance (phase 2.4, dernier épisode). Le temps didactique propre à la séquence ayant avancé, P2 revient sur l'incertitude jusqu'alors favorisée par sa position basse, et pose directement aux élèves la question de l'identité de Fier de l'aile. Ceux-ci répondent qu'il s'agit d'un corbeau, et lorsque le professeur leur rappelle leur erreur initiale, ils répondent : « parce ce qu'on savait pas ce que c'était ». La signification « Fier de l'aile est un corbeau » semble s'être institutionnalisée.

L'épisode qui suit immédiatement donne à voir l'organisation d'une controverse par laquelle P2 traite une erreur d'élève (El. qui a dit que Fier de l'aile va combattre le vieux corbeau, tour de parole 361 ci-après).

P2 organise tout d'abord l'espace des prises de position en demandant une sorte de vote à main levée (361). Il demande ensuite à Fr., un élève en désaccord

359	P2	D'accord et c'est quoi alors Da. ?
360	Élève	Un corbeau
361	P2	Un corbeau bien/El. vient de me dire que Fier de l'aile va combattre le vieux corbeau est-ce que vous êtes d'accord ou pas d'accord avec elle levez la main [*P2 claque dans ses doigt pour signifier aux élèves de lever la main*] + Fr. **(00:49)**
362	Fr.	Pas d'accord
363	P2	Pas d'accord pourquoi ?
364	Fr.	<... ?> [*P2 tandis que l'enseignant fait signe à une autre élève de parler*]
365	Élève	Je suis d'accord
366	P2	Alors on écoute Fr. d'abord et après tu expliqueras
367	Fr.	Parce que il avait dit que <... ?>
368	P2	Celui qui te combat sera ton ami c'est ça ? Bien Li.
369	Li.	Pas d'accord
370	P2	Pourquoi
371	Li.	Bah parce que il veut avoir des amis je pense et euh il va combattre et ++
372	P2	Parce que pour avoir des amis il faut combattre ?
373	Li.	Oui
374	P2	D'accord donc toi tu penses que pour avoir des amis il faut combattre ? Quelqu'un n'est pas d'accord avec Li. ? + Go.
375	Go.	Je suis pas d'accord
376	P2	Pourquoi ? **(00:50)**
377	Go.	Parce que si on combat son ami après il sera plus son ami
378	P2	C'est qui ton ami Li. ?
379	Li.	Mi.
380	P2	Si Mi. te combat est-ce qu'il sera encore ton copain ?
381	Li.	Nan
382	P2	Bon +
383	Élève	C'est pareil pour le corbeau
384	P2	El. je ne suis pas d'accord avec toi +

avec l'assertion de El., de s'exprimer (366-368). P2 ne réagit pas. Puis c'est au tour de Li., en accord avec l'assertion de El., et donc dans l'erreur, de s'exprimer. P2 demande confirmation à Li. de son assertion (372) puis la diffuse, avec demande d'avis, à l'ensemble de la classe (374), toujours sans prendre position. Go. intervient alors pour tenter de réfuter la déclaration de Li. (375-377). Le professeur sort alors de sa réserve en utilisant la technique, que nous avons évoquée plus haut, d'ancrage dans l'expérience de l'élève par « jeu de rôle » (380). Li. répond par la négative, et un élève (et non pas le professeur) produit alors la logique de cette réponse (383). P2 peut alors clôturer la transaction en donnant son avis, directement à El., quant à l'assertion initiale qui a provoqué la controverse (384) : il faut prendre conscience ici que cette assertion du tour de parole 384, enjambant l'ensemble des énoncés produits dans l'épisode, répond à l'énoncé d'El. produit une vingtaine de tours de parole auparavant. On voit que cet avis professoral est circonstancié et que le professeur ne consent à assumer une position haute, pour l'une des significations fondamentales de l'histoire, qu'après que la controverse a été développée et résolue en grande partie par les élèves eux-mêmes.

D'une manière générale, on peut donc se rendre sensible à l'aspect public du travail de compréhension dans la classe de P2. La controverse que nous venons de décrire verse ainsi du côté du « collectif public d'élèves » la responsabilité de comprendre le type de relation existant entre le vieux corbeau et Fier de l'aile, l'une des significations noyaux du texte. La posture basse d'accompagnement du professeur a été également centrée en particulier, nous l'avons vu, sur la découverte de l'identité de Fier de l'aile. Cela

dit, les aspects « mésotextuels » du travail de compréhension que les spécialistes de l'apprentissage de la lecture souhaitent diffuser sont plutôt minorés : il n'est ainsi pas possible de repérer par exemple dans le fonctionnement de la classe une étude des anaphores ou des inférences dans le texte lui-même. Dans une perspective similaire, aucune étude des personnages n'est organisée.

Des épisodes signifiants : éléments de synthèse

Le retour comparatif sur l'ensemble des données présentées jusqu'ici peut nous amener à présenter les assertions provisoires suivantes :

– dans chacune des classes, le travail correspond à celui d'un professeur expérimenté, qui gère avec assurance les transactions didactiques. Les élèves travaillent, et semblent réellement apprendre ;

– dans la classe de P1, le travail d'anticipation, mené avec ce qui nous semble être un réel professionnalisme, nous semble poser toutefois la question générale de ces anticipations *digressives*. On peut estimer que les élèves ont constitué un horizon d'attente qui va leur servir de point d'appui pour la lecture du texte. Mais, ce faisant, ils ont consacré une bonne partie de leur temps à une activité hors texte. Se pose donc selon nous la question du travail du texte *per se* ;

– dans la classe de P1, le travail de compréhension, sur ces 2 séances, est un travail *privé*, que l'élève produit par-devers lui. La centration publique s'établit seulement sur le code et sur les mécanismes des déchiffrages. La question se pose donc de l'effet de cette focalisation ;

– la partition topogénétique mise en œuvre par P1 est fondée sur la part essentielle qu'il prend dans l'orientation de l'activité des élèves, d'une part, et dans la validation de leurs comportements et productions, d'autre part. Cela ne signifie nullement, cependant, que l'activité des élèves est réduite à une portion congrue : elle semble réelle et indispensable à l'avancement du temps didactique ;

– à l'inverse, P2 choisit une position d'accompagnement qui l'amène à faire rester longtemps la classe dans une incertitude forte par rapport à des significations essentielles du texte. On peut supposer des effets au maintien de cette incertitude et penser que les élèves auront pu ainsi cheminer *proprio motu* vers des significations plus solides. On peut en même temps se demander si, pour certains élèves, une telle stratégie a pu être contre-productive ;

– une analyse du même type peut être produite avec le travail sur la controverse présent dans la classe de P2. La lecture de la transcription montre un processus de « construction de la certitude » (6), fondé sur l'avancée progressive de l'argumentation des élèves, dans laquelle le professeur joue un rôle à la fois relativement indirect et essentiel. On peut là aussi se poser la question de savoir si certains élèves n'ont pas été laissés de côté, échouant à troquer l'incertitude contre la délibération.

L'ensemble des considérations qui précèdent nous amène alors à envisager des hypothèses d'efficacité selon lesquelles les pratiques de P2 ont pu permettre à ses élèves, toutes choses égales par ailleurs, de réaliser une meilleure performance sur les questions de compréhension du post-test. Toutefois se pose la question des possibles effets négatifs, notamment sur les élèves les moins à l'aise, de ce maintien en incertitude. Avant d'en venir à l'élaboration précise de ces hypothèses, et du travail de cette question, nous allons produire quelques éléments d'analyse statistique des discours produits dans chaque classe.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE DES DISCOURS (7)

La perspective méthodologique développée dans cet article nous a amené à interroger d'une autre manière le corpus des interactions. Nous avons pour cela effectué une étude des discours *verbatim*, en appuyant l'investigation par l'usage d'un logiciel d'aide à l'analyse du discours (logiciel Sphinx Lexica). Il s'agit ainsi de contribuer à un projet consistant à jeter les bases d'un système d'analyse automatique du discours spécifié aux interactions didactiques dans les classes. Ce système générique peut reposer sur les éléments suivants : détermination de la répartition de la parole dans le discours des différents locuteurs ; étude des spécificités du discours des différents locuteurs ; détermination éventuelle d'un réseau de significations caractéristique du discours de chacun des locuteurs ; exploration du système de communication élaboré entre les locuteurs. Dans l'analyse qui suit, nous ne faisons que produire certains linéaments d'un tel système générique, en nous concentrant sur les trois premiers éléments ci-dessus. Dans un premier temps, nous caractérisons la répartition de la parole telle qu'elle s'est effectuée dans les deux classes. Dans un second temps, nous montrons, à partir de l'étude de quelques mots et expressions spécifiques, une caractérisation possible de chaque discours professoral. Un troisième temps, effectué sur la base d'une analyse factorielle, nous permet de continuer à produire des éléments de

distinction entre les deux discours. L'ensemble de cette analyse n'a pas de statut indépendant. Il doit nous permettre de trouver des éléments de confortation ou d'infirmation et des éléments d'appréciation des analyses construites dans la section précédente.

La répartition de la parole dans la classe

Il s'agit ici de caractériser quantitativement le discours tenu dans chaque classe en termes de tours de parole sur l'ensemble des deux séances. Nous avons donc construit sur le *verbatim* de l'ensemble des séances une variable « locuteur classe » dont les quatre modalités sont « élèves P1 » (l'ensemble des tours de parole pris par les élèves de P1), « P1 » (l'ensemble des tours de parole pris par P1), « élèves P2 » (l'ensemble des tours de parole pris par les élèves de P2), « P2 » (l'ensemble des tours de parole pris par P2). L'étude montre des différences minimes, qui ne sont pas significatives, pour la répartition des tours de parole entre professeur et élèves dans chacune des classes (environ 51 % des tours de parole de la classe de P1 pris par P1, contre environ 47 % des tours de parole de la classe de P2 pris par P2). Ceci ne dit rien, cependant, du « poids » effectif de parole occupé par les professeurs d'un côté, et les élèves de l'autre. Pour objectiver ce poids, on peut calculer la longueur moyenne des énoncés en nombre de signes pour chaque catégorie de locuteur. De la même façon que précédemment, les différences minimes constatées ne sont pas significatives. On peut donc conclure très généralement, sur le fond de ces indicateurs macro-linguistiques, que les gestions discursives des professeurs ne se distinguent pas significativement pour ce qui concerne la répartition globale de la parole dans la classe, tant en termes de partition des tours de parole qu'en termes de poids général des énoncés respectivement produits par le professeur et les élèves.

Spécificités linguistiques des énoncés professoraux : quelques éléments

L'analyse automatique du corpus utilisé par les professeurs et leurs élèves sur l'ensemble des deux classes montre des spécificités (8). En particulier, on peut noter que certains mots ou expressions caractérisent plus spécifiquement les discours de P1 seul ou P2 seul : il s'agit des mots ou expressions « on », « pourquoi », « comment », « tu » et « tu penses ». Précisons cela. Le logiciel permet de construire des variables fondées sur l'emploi d'un mot précis dans le corpus, que nous croisons avec la variable « locuteur classe » (dont nous n'avons conservé que les modalités « P1 » et « P2 »). Nous obtenons les résultats suivants :

– P1 utilise significativement plus le mot « on » dans son discours que ne le fait P2. La différence est ici significative car un test de khi 2 donne $p = 0{,}045$;

– P2 utilise plus le mot « pourquoi » que ne le fait P1, même si cette tendance n'atteint pas tout à fait la significativité ($p = 0{,}11$) ;

– P2 utilise bien davantage les mots « comment », la différence étant ici très significative ($p = 0{,}001$), « tu » (différence très significative, $p = 0{,}008$), l'expression « tu penses » (différence très significative, $p = 0{,}007$).

Afin de mettre en évidence d'une manière systémique certaines polarités des discours de P1 et P2, nous avons procédé à une analyse factorielle (9) qui peut nous offrir une vision un peu plus générale des spécificités « quantitatives » de leur discours. Deux tendances semblent alors s'établir : une première tendance (premier axe, 25 % environ de la variance expliquée) oppose le vocabulaire de P2 à celui des élèves, vocabulaire marqué tout particulièrement chez P2 par l'usage de « tu » et « tu penses ». La deuxième tendance (deuxième axe, 14 % environ de la variance expliquée) oppose en particulier P2 et P1, P2 se caractérisant notamment par rapport à P1 par l'usage de « comment » et « tu ».

Quelques dimensions quantitatives du discours professoral dans chaque classe : éléments de synthèse

Bien entendu, les résultats qui précèdent ne sauraient constituer à eux seuls un élément de compréhension des effets du discours professoral. Comme nous l'avons précisé ci-dessus, ils sont à intégrer à un système interprétatif général, sur l'arrière-fond de l'analyse didactique clinique élaborée dans la section précédente. Ces résultats montrent cependant P2 utilisant davantage des expressions appelant à la réflexivité (« comment », « tu penses », « pourquoi ») et invitant les élèves à l'implication dans le travail (« tu », « tu penses »), alors que P1 semble préférer un discours plus général (cf. son usage spécifiquement important du mot « on »). L'analyse automatique du discours semble donc apporter un ensemble d'indices consistants avec la perception globale du travail des professeurs que l'analyse didactique nous a permis d'élaborer : P2 semble faire davantage advenir dans la classe une attitude de délibération, au sein d'une posture d'accompagnement telle que la constitue le travail mené en direction de l'implication des

élèves. Pour continuer l'enquête, nous allons maintenant confronter cette caractérisation différentielle de l'action des deux professeurs aux résultats des élèves aux tests précédant et suivant immédiatement la séquence étudiée.

DES HYPOTHÈSES D'EFFICACITÉ

La démarche : remarques préliminaires

Nous effectuons sur nos données une contextualisation de la notion d'efficacité, en considérant cette notion au prisme de deux ensembles de résultats. Nous envisageons tout d'abord les différences entre les deux classes étudiées *in situ*, pour ce qui concerne les résultats d'acquisition sur la séquence de lecture qui fait l'objet de cet article, à partir du prétest et du post-test portant sur la séquence. Nous étudions brièvement ensuite les résultats de progression sur l'année pour chaque classe étudiée *in situ*, et pour la classe de l'année précédente pour chacun des deux professeurs, afin d'établir des relations entre les *résultats d'acquisition* sur la séquence et les *résultats de progression* sur l'année.

Éléments d'analyse du prétest et du post-test

Rappelons que le post-test donné après les deux séances était identique au prétest pour les six premières questions. Ces six questions portaient sur les connaissances « initiales » des élèves, centrées en particulier sur leurs compétences phonémiques relatives notamment au vocabulaire utilisé dans le texte « Fier de l'aile », évaluées dans l'identification de phrases simples utilisant ce vocabulaire. Cinq questions supplémentaires étaient adjointes, à ces six questions communes, dans le post-test :

7) « Qui est Fier de l'aile ? »

8) « La maman de Fier de l'aile l'encourage à quelque chose. À quoi l'encourage-t-elle ? »

9) « Pourquoi Fier de l'aile se retrouve-t-il seul ? »

10) « À la fin du texte, Fier de l'aile suit les conseils d'un vieux corbeau. Contre qui se bat-il ? (entoure la bonne réponse) : un vieux corbeau – un aigle – lui-même – les autres corbeaux – une colombe. »

11) « À la fin du texte, Fier de l'aile a beaucoup d'amis. Pourquoi a-t-il beaucoup d'amis ? (entoure la bonne réponse) : parce qu'il est le plus beau corbeau de la terre – parce qu'il préfère maintenant parler aux autres corbeaux plutôt que de se battre – parce qu'il a fait plaisir à sa mère – parce qu'il est le corbeau le plus fier de tous les corbeaux. »

Selon l'équipe de recherche, ces questions devaient pouvoir discriminer les performances des élèves au plan de la compréhension. Parmi ces cinq questions, les trois premières (soit les questions 7, 8 et 9), nous semblaient particulièrement susceptibles de révéler des différences de compréhension, d'une part parce qu'elles portaient sur des « significations noyaux » du texte (ce qui ne les distinguait pas des questions 10 et 11), d'autre part parce qu'en tant que questions *ouvertes*, elles nous paraissaient devoir mieux mettre en évidence des différences que les questions à choix multiples (10 et 11) pouvaient mécaniquement atténuer.

Les hypothèses d'efficacité

L'étude *in situ* et les éléments d'analyse automatique du discours présentés ci-dessus nous ont donc amené à poser les hypothèses d'efficacité spécifiques suivantes. Nous devrions pouvoir trouver un effet, en termes de résultats d'acquisition, au profit des élèves de P2 :

– H1 : un effet général positif, en faveur des élèves de P2, sur l'ensemble des questions de compréhension (questions 7 à 11) ;
– H2 : un effet en faveur des élèves de P2 sur la question 7 (« Qui est Fier de l'aile ? ») ;
– H3 : un effet en faveur des élèves de P2 sur la question 8 (« La maman de Fier de l'aile l'encourage à quelque chose. À quoi l'encourage-t-elle ? ») ;
– H4 : un effet en faveur des élèves de P2 sur la question 9 (« Pourquoi Fier de l'aile se retrouve-t-il seul ? »).

Ces hypothèses s'accompagnaient d'une question notée Q : « Quel est l'effet du "jeu avec l'incertitude" sur les élèves moins à l'aise ? »

DES HYPOTHÈSES D'EFFICACITÉ AUX PROGRESSIONS EFFECTIVES : LES ACQUIS DES ÉLÈVES SUR LA SÉQUENCE

Des résultats généraux : le prétest

Les résultats des élèves des deux classes ne se distinguent pas significativement sur la moyenne des questions au prétest (test de Student non significatif au seuil de 5 %). On peut donc dire qu'un « minimum vital » de lecture, en déchiffrage (les questions 1 à 6 étant fortement orientées vers l'examen des compétences de ce type) et en compréhension littérale, spécifique au texte étudié, était commun à tous les

élèves de l'étude. Les résultats obtenus au post-test sont donc vraisemblablement très liés à l'activité didactique *in situ.*

Des résultats généraux : les six premières questions du post-test

Sur les six premières questions du post-test, identiques aux six premières questions du prétest, les résultats des élèves des deux classes se distinguent maintenant (test de Student, p = 0,008), la classe de P2 réussissant mieux que la classe de P1. Nous ne chercherons pas à déterminer les raisons de ce fait, nos hypothèses concernant les questions suivantes. Notons simplement que le travail accompli dans la classe de P2 semble avoir eu plus d'effets sur les compétences phonémiques que celui effectué dans la classe de P1.

Des résultats généraux : les cinq questions supplémentaires du post-test

Nous allons maintenant envisager les réponses des élèves aux questions directement centrées sur la compréhension.

Les questions 10 et 11 du post-test

Pour chacune de ces deux questions à choix multiple (« À la fin du texte, Fier de l'aile suit les conseils d'un vieux corbeau. Contre qui se bat-il ? » ; « À la fin du texte, Fier de l'aile a beaucoup d'amis. Pourquoi a-t-il beaucoup d'amis ? »), la classe de P2 a de meilleurs résultats que celle de P1 : à la question 10, 70 % de réponses justes pour la classe de P2 contre 55 % de réponses justes pour la classe de P1 ; à la question 11, 55 % de réponses justes pour la classe de P2 contre 45 % de réponses justes pour la classe de P1. Il y a donc une tendance à la validation de l'hypothèse générale (H1), même si la différence entre les deux classes n'est pas statistiquement significative sur ces seules questions.

La question 7 du post-test

Nous allons maintenant étudier la question 7 du post-test (« Qui est Fier de l'aile ? »). Nous rappelons qu'il s'agissait d'une question ouverte à laquelle les élèves devaient répondre en écrivant directement la réponse sur leur feuille. À titre indicatif, voici quelques réponses obtenues :

– « C'est un corbeau il est garcon qui ets très gantille » ;
– « C'est un corbeau » ;
– « c'ai in corbeux » ;
– « la maman et Fier de aile ».

On le voit, il n'était pas forcément aisé d'attribuer d'une manière rigoureuse une valeur à ces productions. Pour ce faire, nous avons travaillé dans le cadre de la « méthode des juges ». Nous avons tout d'abord réuni l'ensemble des productions des élèves des cinq classes étudiées (dont les deux classes enquêtées dans cet article constituent un sous-ensemble). Nous les avons désignées par un code permettant de les anonymer, et nous les avons réparties au hasard. Nous avons ensuite confié l'ensemble ainsi constitué à quatre évaluateurs (10), qui étaient donc confrontés à un ensemble de réponses auxquelles il s'agissait d'attribuer trois valeurs (1 : valeur maximum ; 2 : valeur intermédiaire ; 3 : valeur minimum). Lors d'une concertation initiale, les évaluateurs se sont mis d'accord sur quelques grandes lignes de notation, en particulier sur le fait qu'une priorité d'évaluation était accordée à la compréhension. Dans une telle perspective, les productions précédentes étaient notées comme suit :

– « C'est un corbeau » et « c'ai in corbeux » : valeur 1 (maximum) ;
– « C'est un corbeau il est garcon qui ets très gantille » : valeur 2 (intermédiaire) ;
– « la maman et Fier de aile » : valeur 3 (minimum).

Après cette concertation initiale, les évaluateurs ont noté les productions de manière indépendante (11). L'examen des valeurs attribuées aux productions des élèves montre des différences notables. En effet, le nombre de 1 (valeur maximum) obtenus par la classe de P2 est largement plus important, comme l'indique le tableau 1.

Tableau 1. **Nombre de 1 (valeur maximum) obtenus à la question 7 pour les classes de P1 et de P2**

Classe	Nombre d'élèves	Nombre de 1 (valeur maximum)	Valeurs autres
P1	24	11	13
P2	20	16	4
Total	**44**	**27**	**17**

Un calcul de khi 2 permet alors de constater que cette différence est significative (p = 0,02). On peut donc avancer que les élèves de la classe de P1 produisent significativement moins souvent des réponses faisant l'unanimité positive chez les évaluateurs. On notera par ailleurs que le nombre de 3 (valeur minimum) n'est pas significativement différent d'une classe à l'autre (un test de khi 2 donne p = 0,488).

Les différences de réussite à la question 7 permettent donc d'avancer que la classe de P2 a significativement mieux répondu à cette question, l'hypothèse H2 (un effet en faveur des élèves de P2 sur la question 7) est donc validée.

La question 8 du post-test

Pour la question 8 du post-test (« La maman de Fier de l'aile l'encourage à quelque chose. À quoi l'encourage-t-elle ? »), nous avons procédé de la même façon que pour la question 7. L'étude des réponses des élèves montre que les élèves de P1 sont plus nombreux à voir attribuer à leur production la valeur 3 (valeur minimum). Les quatre évaluateurs s'accordent systématiquement pour trouver davantage de productions réellement insatisfaisantes chez les élèves de P1 (voir tableau 2).

Tableau 2. **Nombre de 3 (valeur minimum) obtenus à la question 8 pour les classes de P1 et de P2**

Classe	Nombre d'élèves	Nombre de 3 (valeur minimum)	Valeurs autres
P1	24	15	9
P2	20	6	14
Total	**44**	**23**	**21**

Un calcul de khi 2 permet alors de constater que cette différence est significative (p = 0,032). On peut donc avancer en effet que les élèves de la classe de P1 produisent significativement plus souvent des réponses unanimement considérées comme insatisfaisantes par les évaluateurs. On notera par ailleurs que le nombre de 1 (valeurs maximum) n'est pas significativement différent d'une classe à l'autre (un test de khi 2 donne p = 0,389). Les différences de réussite à la question 8 permettent donc d'avancer que la classe de P2 a significativement mieux répondu à la question. L'hypothèse H3 (un effet en faveur des élèves de P2 sur la question 8) est donc validée.

La question 9 du post-test

Pour la question 9 du post-test (« Pourquoi Fier de l'aile se retrouve-t-il seul ? »), nous nous sommes heurtés à une difficulté dont nous n'avions pas pris la mesure *a priori*. Nous avons été confrontés en effet à deux types de réponses : d'une part, des réponses qui insistaient sur le fait que Fier de l'aile combattait « les animaux », ou « tout le monde », de manière générale ; d'autre part des réponses qui mettaient en avant le fait que Fier de l'aile combattait « ses amis », ou « les autres corbeaux ». Cette difficulté d'évaluation s'est traduite par un affaissement de l'accord entre les juges : ainsi la corrélation entre les jugements de deux d'entre eux a pu passer de 0,62 (question 8) à 0,38 (question 9). Nous avons donc préféré exclure les réponses à la question 9 des résultats de l'étude. Nous ne pouvons donc ni valider ni infirmer l'hypothèse H4 (un effet en faveur des élèves de P2 sur la question 9).

Les acquis des élèves sur la séquence : éléments de synthèse

Nous avions posé une hypothèse générale H1 selon laquelle on devait pouvoir constater un effet global de l'enseignement mené lors de cette séquence sur l'ensemble des questions de compréhension (7 à 11) du post-test, en faveur de la classe de P2. On peut relever, dans tous les cas où un jugement objectif a pu être produit (questions 7, 8, 10, 11), une meilleure performance des élèves de la classe de P2, et une performance significativement meilleure pour les questions qui semblaient les mieux à même de révéler la compréhension effective des élèves, à savoir les questions 7 et 8. Nous pouvons donc affirmer que, conformément à l'hypothèse émise, les élèves de la classe de P2 ont bénéficié d'un enseignement qui leur a permis une meilleure compréhension du texte lu, telle que nous avons pu évaluer celle-ci.

Pour ce qui concerne la question Q (« Quel est l'effet du "jeu avec l'incertitude" sur les élèves moins à l'aise ? »), aucune des analyses statistiques ci-dessus ne montre une meilleure réussite différentielle, vers les élèves « moins à l'aise », de la classe de P1. Au contraire, nous avons vu pour la question 8 que les réponses les moins satisfaisantes sont plus nombreuses parmi les élèves de P1. On peut donc penser que le jeu avec l'incertitude entretenue par P2 n'a pas produit d'effets différentiels négatifs sur les élèves les moins à l'aise. Nous allons maintenant examiner les concordances ou discordances de ces résultats d'acquisition avec les résultats de progression constatés sur le long terme d'une année.

DES RELATIONS ENTRE ACQUIS SUR LA SÉQUENCE ET RÉSULTATS DE PROGRESSION GÉNÉRAUX

Nous disposons, pour les deux professeurs dont nous étudions ici les pratiques *in situ*, des résultats de progression des élèves de leur classe pour

chacune des deux années de la recherche (nous utilisons dans cette section les résultats des travaux accomplis par Céline Piquée, que nous remercions ici, au sein de la recherche PIREF : Piquée, 2007 ; Piquée & Sensevy, 2007). En effet, les élèves ont été évalués en début et en fin d'année sur la base d'évaluations nationales standardisées (auxquelles l'équipe de recherche avait ajouté un certain nombre d'épreuves lui permettant de tester des hypothèses spécifiques).

Pour l'année 1

L'année précédant celle de la mise en œuvre de la séquence ici étudiée, P1 enseignait en cours double (grande section de maternelle et CP), alors que P2 enseignait en CP. Une analyse de régression permet de caractériser la progression des élèves de CP. À appartenance sociodémographique et niveau initial donnés (l'effet de ces deux variables étant donc contrôlé), on trouve que les élèves de la classe de P2, cette année-là, ont progressé significativement plus que les élèves de la classe de P1 (21,2 points de plus sur une moyenne de l'échantillon ramenée à 100).

Pour l'année 2

Pour l'année scolaire correspondant à la mise en œuvre de la séquence étudiée, l'analyse de régression, toujours effectuée en contrôlant l'appartenance sociodémographique et le niveau initial, donne les résultats suivants (voir tableau 3).

Tableau 3. **Résultats de progression sur l'année 2 pour les classes de P1 et P2**

Classes	Coefficient en lecture	Coefficient en phonologie	Coefficient en compréhension
Classe de P1	– 11,5 **	– 6,1 ns	– 12,6 ***
Classe de P2	0,0	0,0	0,0

Légende : *** pour « très significatif » (p = 0,01) ; ** pour « significatif » (p = 0,05) ; ns pour « non significatif ».

Dans ce tableau, la classe de P2 a été mise en référence (chaque coefficient ayant été calculé indépendamment). On peut tirer de ce tableau les éléments suivants :

– à niveau initial et appartenance socioéconomique donnés, les élèves de la classe de P2 ont un score de progression sur l'année meilleur de 11,5 points en lecture (sur une moyenne de l'ensemble de l'échantillon ramenée à 100). Cette différence est significative (au seuil de 5 %) ;

– au sein des épreuves concernant la lecture, la différence de progression entre les deux classes n'est pas significative pour ce qui concerne la phonologie ;

– au sein des épreuves concernant la lecture, la différence de progression entre les deux classes est très significative (au seuil de 1 %) pour ce qui concerne la compréhension.

Les résultats de la première année sont donc confirmés. Notons que si la différence de progression sur l'année entre les élèves des deux classes est sensible, elle n'est effective que pour ce qui concerne la compréhension proprement dite. Au plan de la phonologie, et plus généralement du déchiffrage, les deux classes ne se distinguent pas significativement. On peut donc ici trouver un nouvel ensemble d'indices qui contribue à affiner la représentation que nous pouvons nous faire de l'enseignement donné dans chacune des classes. Le fait que les élèves de la classe de P2 progressent davantage, sur l'année, en compréhension, semble consistant avec les résultats de l'analyse didactique, les éléments d'analyse automatique du discours et les résultats de la comparaison prétest/post-test (12). Nous allons maintenant reprendre de manière synthétique l'ensemble des résultats de l'étude.

DÉMARCHE ET RÉSULTATS : REPRISE ET PERSPECTIVES

Le but de ces remarques finales consiste à la fois à revenir sur la démarche adoptée et à ressaisir les principaux résultats de l'étude, tout en précisant pour chacun de ces aspects quelques perspectives ouvertes.

La démarche : reprise et perspectives

La démarche entreprise peut se redécrire selon les dimensions suivantes. Tout d'abord, les pratiques d'enseignement ont été *mises en comparaison* par le fait que les professeurs ont travaillé sur une séquence composée *a priori*, nous l'avons vu, d'un texte commun et de points de passage obligés. Nous nous inscrivons donc ici dans un paradigme quasi expérimental. Nous avons qualifié ensuite de « didactiques » les éléments d'analyse produits. C'est en effet la prise en considération du traitement, par le professeur, des contenus de savoir, qui a produit le point de vue

adopté sur les pratiques. Pour déterminer ces contenus, nous avons produit des éléments d'analyse *a priori* du texte afin de déterminer ses « significations noyaux ». Nous aurions pu aller plus loin, et avancer davantage (cf. par exemple Assude & Mercier, 2007), dans le sens d'une analyse *a priori* des problèmes didactiques posés par le texte et des gestes d'enseignement par lesquels ces problèmes pouvaient être résolus, en appui sur un modèle de la compréhension des textes que nous avons évoqué plus haut. C'est une perspective que nous développons actuellement.

L'*analyse statistique du discours*, dont nous fournissons ici une première esquisse, s'inscrit à l'intérieur d'un paradigme clinique pensé par Foucault (1962) comme une *constellation d'indices*. Dans cette perspective, les éléments d'analyse statistique du discours que nous avons produits fournissent des indices concordants avec l'analyse didactique, en agissant surtout de manière négative : on peut s'en convaincre en percevant que les conclusions de l'analyse didactique auraient été affaiblies si l'analyse statistique du discours avait montré une différence significative de la répartition de la parole entre P1 et P2, en faveur des élèves, pour P1 – ou si les spécificités linguistiques du discours de P1 avaient incité à reconnaître la construction d'une posture délibérative chez les élèves. Il aurait alors été difficile de parler de constellation d'indices. Bien entendu, les perspectives ouvertes par ce genre d'analyses demandent un affinement et une systématisation qui permettraient de dépasser leur fonction ancillaire. On pourra noter tout l'intérêt d'une voie de recherche (cf. par exemple Chi, 1997 ; Shaffer & Serlin, 2004) dans laquelle l'analyse statistique du discours permet de quantifier l'analyse qualitative et de tester des hypothèses, au moyen notamment de procédures de codage théorique des unités du discours.

Le résultat des analyses décrites ci-dessus permet d'obtenir « une description dense orientée ». Nous entendons ici le terme de densité au sens de Descombes (1998), tel que celui-ci a pu repenser la notion héritée de Geertz (1998). Une description « dense » est en particulier une description appuyée sur des catégories qui s'efforcent de reconstruire le sens que l'acteur accorde à son action. On aurait pu encore largement densifier la description, en incluant d'autres unités descriptives, en particulier fondées sur l'autoanalyse ou sur l'analyse croisée de leurs pratiques par les professeurs. L'objectif du présent article résidant plus dans la volonté d'élaborer un type d'articulation possible que dans celle de réaliser l'inventaire des articulations disponibles, nous y avons renoncé. Mais la production systématique d'« un complexe organisé des niveaux de description », pour parler comme Descombes (1998, p. 52), que nous avons essayé d'initier dans cet article, constitue l'une des perspectives nécessaires, selon nous, au développement de ce type de recherche (sur cette question, voir Sensevy, 2007b, 2008b).

Produire un tel « complexe organisé de niveaux de description » suppose un « langage des modèles ». Au sein du présent texte résident en filigrane des catégories d'appréhension de l'action didactique qui nous ont permis une réélaboration, au cours de l'étude empirique, de la notion de « construction de la certitude ». Nous pouvons ainsi concevoir l'activité didactique comme un processus conjoint de construction de la certitude chez l'élève, dans lequel le professeur joue un rôle majeur, soumis au respect des équilibres didactiques fondamentaux. Construire la certitude cela signifie, pour le professeur, amener les élèves à avancer *proprio motu*, en se faisant sujets de connaissance : ceci suppose donc une forme de parcours dans cette forme particulière d'ignorance et d'incertitude accompagnant les processus de délibération et de prise de décision épistémiques. Si le respect des équilibres didactiques fondamentaux est ici nécessaire, c'est bien parce que trop d'incertitude peut laisser les élèves sans possibilité de repérage dans le milieu, alors que trop peu d'incertitude suppose que les élèves tirent leur certitude de celle du professeur, par des effets de contrat. Une notion théorique fondamentale est donc ici celle du doublet milieu/contrat (cf. Sensevy, 2007b, pour un développement de cette notion), qui permet un autre type de description de l'activité de P2, qu'on verra alors comme un jeu didactique dans un certain équilibre entre le milieu (le texte proprement dit et les significations qu'il peut éveiller) et le contrat (les intentions du professeur telles qu'elles peuvent transparaître), actualisé d'une manière spécifique.

La pluralité descriptive évoquée ci-dessus a permis la production des *hypothèses d'efficacité*, à partir de la conceptualisation de la compréhension du texte inhérente aux questions du post-test. L'analyse didactique, en concordance avec les indices produits dans l'analyse statistique du discours, et soutenue par les notions théoriques évoquées ci-dessus, nous a permis une sorte de « pari raisonné » sur la réussite différentielle des classes aux réponses à ces questions. Ce pari, même si nous avons essayé d'en exhiber les raisons est, comme tout pari, discutable. Mais cette fragilité, selon nous indépassable, prend place dans le processus général d'élaboration d'hypothèses,

dont on sait qu'il vaut avant tout par la manière dont il permet de réorganiser les éléments théoriques et leur rapport à l'empirie. Cela dit, un tel processus pourrait être systématiquement repensé, bien au-delà de ce que nous avons pu faire dans ce texte, dans un paradigme de type quasi expérimental renouvelé. Pour ne prendre qu'un exemple, on pourrait ainsi tester l'effectivité de la construction de la certitude et de ses effets sur les apprentissages en affectant les énoncés (du professeur et d'élèves) d'indices, qui restent à construire, rendant raison de l'intensité et de la nature de cette construction (13).

Reste alors à penser *le test de ces hypothèses*. On l'a vu, les outils statistiques utilisés pour cela dans le cadre de cet article étaient élémentaires. Nul doute que si les hypothèses se complexifient, se complexifieront avec elles les statistiques qui les éprouveront, en particulier dans leur aptitude à se dégager des effets de moyenne, et à intégrer des effets temporels. De tels progrès nécessitent sans doute, ici encore plus qu'ailleurs, des coopérations interdisciplinaires qui puissent permettre l'usage d'outils statistiques avérés dans d'autres sciences, ainsi que la production d'outils spécifiques nouveaux.

Nous avons tenté *in fine*, dans cet article, *une mise en relation de ces hypothèses d'efficacité avec les résultats de progression des classes enquêtées*. Cette mise en relation, qui soutient la validation des hypothèses, laisse supposer que, d'une certaine manière, ce que nous avons vu lors des deux séquences étudiées révèle des phénomènes agissant sur le long terme, qui peuvent expliquer les progrès sur la longue durée. Cette mise en relation amène à la production d'une autre hypothèse : dans le microcosme de certaines séances, sous certaines conditions, on peut saisir quelque chose de ce qui fait l'efficacité sur le long terme. C'est bien entendu une hypothèse qui reste à valider, dans la perspective décisive, selon nous, de mise en relation contrôlée des résultats obtenus à divers grains d'analyse et sur des niveaux de temporalité différents. Il faut par ailleurs comprendre qu'une telle mise en relation n'a pas de statut électif. Comme les autres tentatives d'articulation produites dans cet article, elle constitue un indice dont la *mise en constellation* produit des corroborations et garantit certains types d'assertion sur le réel étudié. Mais la garantie, ici, ne saurait advenir de tel ou tel indice pris isolément : c'est bien la constellation, *le système des indices concordants* qui peut laisser penser que quelque chose a été dit et montré, qui peut faire avancer un peu les connaissances.

Les résultats : reprise et perspectives

Finalement, au sortir de ce texte, que retenir du strict point de vue des résultats, c'est-à-dire ici de la conceptualisation de l'efficacité professorale ? Il semble que cette étude peut contribuer à faire voir l'efficacité professorale comme soumise à deux conditions majeures. La première de ces conditions résiderait dans le fait que le professeur efficace l'est pour la communication d'un savoir donné, et qu'il a donc réussi à aller « suffisamment loin » dans la pensée et le travail des formes de communicabilité de ce savoir. Dans cette perspective, en effet, la présente étude nous semble montrer que si P2 n'a sans doute pas mieux compris le texte « Fier de l'aile » que ne l'a fait P1, il est davantage parvenu à faire en sorte que les « significations noyaux » du texte soient l'objet du travail effectif des élèves, comme le montre en particulier le troisième épisode où s'institutionnalise une première compréhension de la relation entre le vieux corbeau mentor et Fier de l'aile.

La deuxième de ces conditions résiderait dans le fait que le professeur efficace l'est dans la construction de la certitude sous laquelle s'établit, pour un élève, la connaissance d'un objet. Nous avons décrit rapidement ci-dessus cette dialectique entre incertitude et certitude ou bien, sur un autre plan conceptuel, entre milieu et contrat. Dans une telle perspective, le professeur efficace est bien celui qui fait en sorte que l'élève se forge *proprio motu* une forme de certitude, qui doive l'essentiel à son commerce avec le monde, pour parler comme Rousseau, et non seulement avec les seules intentions humaines. Il faut se rendre sensible, nous semble-t-il, au fait que chacune de ces conditions est très fortement liée à l'autre : si un professeur a beaucoup travaillé un savoir et ses formes de communicabilité, il semble difficile de croire qu'il n'a pas pensé le chemin de l'élève, de l'ignorance créatrice aux formes de preuves qui assurent la certitude ; de la même façon, la construction de la certitude suppose la certitude de quelque chose, et « l'habileté communicationnelle », ici, ne saurait suffire si elle ne s'exerce pas à propos de la chose dont il faut *instruire* les élèves. C'est dire donc que les transactions didactiques gagnent à être pensées dans leur *valeur épistémique* (14).

Notons, pour terminer tout à fait, qu'une telle étude met également en évidence la complexité des demandes faites aujourd'hui aux professeurs. On l'a vu, les travaux de recherche (cf. notamment Fayol, 1996 ; Fayol & Morais, 2004 ; Goigoux, 2003 ; Tauveron, 1999b ; Kintsch & Rawson, 2005 ; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005), relayés en grande partie, en France,

par les programmes officiels de 2002 pour l'école élémentaire, mettent l'accent sur la nécessité de considérer la compréhension des textes comme un élément d'enseignement, au même titre que la phonologie par exemple. Dans cette perspective, on peut se demander, à l'étude des pratiques de chacun des deux professeurs, s'ils enseignent directement la compréhension du texte auxquels les élèves sont soumis. À cette question, on l'a vu, la considération des pratiques de P1 amène une réponse négative. Les pratiques de P2, elles, donnent des exemples de construction collective du sens, dont on peut penser qu'elle est en grande partie responsable des acquis des élèves et de leur progression. Mais il ne semble pas toutefois qu'on puisse dire que P2 s'engage réellement dans une étude systématique de ce que nous avons appelé les « significations noyaux » du texte (15). Ainsi, indépendamment du professionnalisme et de la technicité indiscutables démontrés par chacun des professeurs enquêtés, le travail d'élucidation systématique des textes soumis aux élèves ne leur semble pas facilement disponible dans les dispositifs et les techniques associées que ces dispositifs supposeraient. Ceci nous semble plaider pour l'élaboration de recherches coopératives, entre chercheurs et praticiens, qui puissent produire des « gestes d'enseignement » (Sensevy, 2005) devant leurs formes aux contenus de connaissance, gestes et dispositifs témoignant de fins partagées entre professeurs et chercheurs et devant être soumis inlassablement aux questions d'une recherche fondamentale socialement finalisée.

Gérard Sensevy
gerard.sensevy@bretagne.iufm.fr
CREAD, université de Haute Bretagne-Rennes 2
et IUFM de Bretagne, université de Bretagne occidentale

NOTES

(1) Rien n'aurait pu se faire sans la collaboration active et précieuse des enseignants experts qui ont mis en œuvre les séances analysées. Qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés.

(2) Produite en réponse à un appel à projet (en mai 2003) du Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF), intitulé « Les contextes sociaux des apprentissages » (Sensevy, 2007a).

(3) Pour une étude de l'enseignement de la compréhension, on pourra notamment se référer à Fayol (1996), Fayol & Morais (2004), Goigoux (2003), Tauveron, (1999a, 1999b, 2007), Kintsch & Rawson (2005) ; Perfetti, Landi, & Oakhill (2005). Ces recherches peuvent donner à des équipes associant chercheurs et professeurs des moyens précieux pour penser concrètement des dispositifs et techniques associés, comme nous tentons de le faire au sein d'une recherche en cours.

(4) La « topogenèse » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy *et al.*, 2005 ; Sensevy & Mercier, 2007) désigne le partage des responsabilités et des rôles, vis-à-vis des connaissances et des savoirs, entre professeur et élèves.

(5) Cette assertion est soutenue par l'étude de l'ensemble des 7 séances produites par ce professeur sur les deux années de la recherche.

(6) La catégorie de « construction de la certitude », qui se ramène à celle de « qualité de la certitude », est ainsi située à la confluence entre l'analyse clinique ascendante dont elle a émergé et certains construits de la théorie de l'action conjointe en didactique (cf. notamment Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2008a) qui nous ont amené à caractériser les transactions didactiques à l'aune de leur densité épistémique et de la partition épistémique qu'elles actualisent.

(7) Je remercie Bernard Sarrazy pour ses suggestions relatives à l'ensemble des analyses statistiques, qui m'ont permis notamment d'améliorer la présentation des données.

(8) En désignant par le terme « spécificités » les mots ou expressions qui apparaissent davantage (toutes choses égales par ailleurs), au sein du corpus, dans le vocabulaire de l'un ou l'autre des professeurs.

(9) Pour des raisons de lisibilité, nous avons opté pour une présentation en tableau (plutôt qu'une classique présentation graphique) de cette analyse.

(10) Il s'agit de Claire Doquet-Lacoste, Olivier Lumbroso, Luc Maisonneuve et Catherine Tauveron, tous enseignants chercheurs du CREAD participant à la recherche. Qu'ils soient ici remerciés de leur précieuse collaboration.

(11) Le taux de corrélation « deux à deux » entre les notes produites par chaque évaluateur était dans tous les cas significatif, supérieur à 0,6 hormis pour la question 9 (cf. paragraphe suivant).

(12) Notons que pour ces deux professeurs, l'ordre des progressions est inversé en mathématiques, où P1 fait plus progresser ses élèves que ne le fait P2.

(13) On se situe ici dans la perspective épistémologique d'élaboration de « machines nomologiques » telle qu'elle a été conceptualisée par Cartwright (1999). Sur cette question, cf. Sensevy & Santini, 2007 ; Sensevy *et al.*, 2008.

(14) Nous travaillons actuellement cette question au sein d'un collectif de recherche réunissant professeurs, formateurs et chercheurs (cf. Lefeuvre, 2008).

(15) Un exemple peut en être trouvé dans le fait que nous avons procédé à un codage systématique des tours de parole du corpus selon qu'ils abordaient les significations noyaux du texte. Le très faible résultat obtenu (la quasi-totalité des tours de parole ne comportant aucun travail de ces significations) nous a dissuadé de poursuivre dans cette voie (qui constitue d'une certaine façon la mise à l'épreuve directe d'un enseignement de la compréhension pour les séances considérées).

BIBLIOGRAPHIE

ASSUDE T. & MERCIER A. (2007). « L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques ». In G. Sensevy & A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe.* Rennes : PUR, p. 153-185.

CARTWRIGHT N. (1999). *The dappled world. A study of the boundaries of sciences*. Cambridge : Cambridge university Press.

CHI M. (1997). « Quantifying qualitative analyses of verbal data: a practical guide ». *The journal of the learning sciences*, n° 6, p. 271-315.

DESCOMBES V. (1998). « La confusion des langues ». *Enquête*, n° 6, p. 35-54.

FAYOL M. (1996). « À propos de la compréhension ». In Observatoire national de la lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 85-102.

FAYOL M. & MORAIS J. (2004). « La lecture et son apprentissage ». In Observatoire national de la lecture, *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 13-60.

FOUCAULT M. (1962). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.

GEERTZ C. (1998). « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture ». *Enquête*, n° 6, p. 73-105.

GOIGOUX R. (2003). « Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation ». In M. Fayol & D. Gaonac'h, *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette, p. 182-204.

HEINE H. (1984). *Fier de l'aile*. Paris : Gallimard.

KINTSCH W. & RAWSON K. (2005). « Comprehension ». In M. Snowling & C. Hulme, *The science of reading: a handbook*. Londres : Blackwell, p. 209-226.

LEFEUVRE L. (2008). *Savoirs, dispositifs d'actualisation de savoirs, et gestes d'enseignement*. Mémoire de Master 2, université de Haute Bretagne-Rennes 2. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://cread.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/memoire_master_lois_lefeuvre.pdf (consulté le 18 janvier 2010).

PERFETTI C., LANDI N. & OAKHILL J. (2005). « The acquisition or reading comprehension skill ». In M. Snowling & C. Hulme, *The science of reading: a handbook*. Londres : Blackwell, p. 227-247.

PIQUÉE C. (2007). « Pratiques déclarées des enseignants et progressions des élèves ». In G. Sensevy, *Caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire*. Rapport de recherche PIREF, CREAD, p. 16-136. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://cread.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/Rapport_PIREF-2.pdf> (consulté le 18 décembre 2009).

PIQUÉE C. & SENSEVY G. (2007). « Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique des choix pédagogiques et didactiques ». *Repères*, n° 36, p. 231-246.

SENSEVY G. (2005). « Sur la notion de geste professionnel ». *La lettre de l'association internationale de didactique du français*, vol. 36, n° 1, p. 4-6.

SENSEVY G. (2007a). *Caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire*. Rapport de recherche PIREF, CREAD. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://cread.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/Rapport_PIREF-2.pdf> (consulté le 21 décembre 2009).

SENSEVY G. (2007b). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». In G. Sensevy & A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : PUR, p. 13-49.

SENSEVY G. (2008a). « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? ». *Recherche et formation*, n° 57, p. 39-50.

SENSEVY G. (2008b). « Didactique comparée et générale ». In A. van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 133-136.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe.* Rennes : PUR.

SENSEVY G. & SANTINI J. (2007). « Modélisation : une approche épistémologique ». *Aster,* n° 43, p. 163-188.

SENSEVY G., MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20 ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 3, p. 263-304.

SENSEVY G., MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. *et al.* (2005). « An attempt to model the teacher's action in mathematics ». *Educational studies in mathematics*, vol. 59, n° 1, p. 153-181.

SENSEVY G., TIBERGHIEN A., SANTINI J. *et al.* (2008). « Modelling, an epistemological approach: cases studies and implications for science teaching ». *Science education*, vol. 92, n° 3, p. 424-446.

SHAFFER D. & SERLIN R. (2004). « What good are statistics that don't generalize? ». *Educational researcher*, vol. 33, n° 9, p. 14-25.

TAUVERON C. (1999a). « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens ». *Enjeux*, n° 46, p. 5-25.

TAUVERON C. (1999b). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères*, n° 19, p. 9-38.

TAUVERON C. (2007). « Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents. Analyse comparative ». *Repères*, n° 35, p. 121-147.

Annexe 1. **« Fier de l'aile » (d'après Heine, 1984 [trad. de Jusserand]) : résumé et texte**

RÉSUMÉ DU TEXTE « FIER DE L'AILE »

Fier de l'aile est un corbeau que sa mère nourrit abondamment : elle veut qu'il devienne « un jour le plus fort du monde ». Pour montrer sa force, Fier de l'aile combat un grand nombre d'animaux, jusqu'aux autres corbeaux. Il est donc vraiment le corbeau « le plus fort du monde », mais cette force a son revers, puisque Fier de l'aile est abandonné par les autres corbeaux. Un jour, il rencontre un vieux corbeau, qui lui conseille de se battre contre lui-même : « celui qui te vaincra sera ton ami », lui explique le vieux corbeau. C'est ce que fait Fier de l'aile, dans une lutte homérique qui l'épuise, au point qu'il ne pense plus à (com)battre l'autre, mais à lui « parler de [sa] fatigue ». Redevenu ainsi « corbeau parmi les corbeaux », il a beaucoup d'amis.

TEXTE « FIER DE L'AILE »

Ma mère pondit un œuf.
C'était évidemment le plus bel œuf du monde, pour ma mère qui était très fière.
Vingt jours plus tard, je brisai ma coquille. Ma mère me nomma Fier de l'aile.
Quelle bonne mère ! Elle me gavait sans relâche, du matin au soir. Je devins bientôt plus fort que ma mère. Elle m'encourageait : « Fier de l'aile, mon enfant, tu seras un jour le plus fort du monde. »
Afin de montrer ma force, je combattais presque tous les animaux.
Le rat. Le bélier. L'ours. Le lièvre. La vache. L'éléphant. L'aigle.
Je battis tous ces animaux.
Puis j'attaquai les corbeaux. Je les battis tous les uns après les autres.
J'étais vraiment le corbeau le plus fort du monde. Quelle joie, quelle fierté j'éprouvais !
Mais une chose étrange se produisit alors ; les corbeaux se rassemblèrent et s'envolèrent. Il n'y eut plus personne autour de moi. Je me retrouvai seul.
Un jour cependant, je croisai un très vieux corbeau.
« C'est moi le corbeau le plus fort du monde, lui dis-je. Où sont passés mes amis ?
– Celui qui te vaincra sera ton ami, coassa-t-il. Que Fier de l'aile combatte Fier de l'aile. »
Le combat commença ; un combat dont les corbeaux parleront encore dans cent ans.
Moi contre moi. L'aile droite contre l'aile gauche. La patte droite contre la patte gauche.
Tout le jour et toute la nuit, je me battis contre moi-même.
Au matin, enfin, le combat cessa. J'étais épuisé. Le vieux corbeau m'aida. Pour la première fois, je ne pensai plus à battre l'Autre, mais à lui parler de ma fatigue.
J'ouvris les yeux : je me vis alors entouré de corbeaux. Ils m'observaient, très attentifs.
Je pouvais désormais les rejoindre, partager leurs jeux.
Corbeau parmi les corbeaux, j'avais beaucoup d'amis.

Annexe 2. **Synopsis des séances 1 et 2 pour les professeurs P1 et P2**

SYNOPSIS DE LA SÉANCE 1 (PROFESSEUR P1)

Temps (min.)	Phases
0-3	1.1 Introduction
3-19	1.2 Étude du titre du texte et production d'hypothèses
20-33	1.3 Lecture individuelle de l'histoire et mise en commun de cette lecture
33-47	1.4 Lecture collective à voix haute du texte, avec confrontation des hypothèses à cette lecture
47-64	1.5 Production d'un écrit commentaire d'images

SYNOPSIS DE LA SÉANCE 2 (PROFESSEUR P1)

Temps (min.)	Phases
0-4	2.1 Retour sur le texte lu la veille
4-12	2.2 Retour aux deux images commentées
12-32	2.3 Lecture collective à voix haute du texte
32-66	2.4 Exercices de réponse à des questions sur le texte. Ces questions sont suivies d'un texte à trous résumant l'histoire

SYNOPSIS DE LA SÉANCE 1 (PROFESSEUR P2)

Temps (min.)	Phases
0-4	1.1 Discussion autre
4-12	1.2 Dictée de mots hors texte
12-17	1.3 Étude du titre
17-33	1.4 Étude collective d'une première partie du texte, alternant les illustrations et le texte proprement dit
33-52	Intermède mathématique
52-63	1.5 Étude collective d'une deuxième partie du texte
63-75	1.6 Exercices de réponse à des questions sur le texte
75-85	1.7 Production d'un texte (dernière question du questionnaire)

SYNOPSIS DE LA SÉANCE 2 (PROFESSEUR P2)

Temps (min.)	Phases
0-13	2.1 Relecture différenciée du texte par groupes de 4 élèves
13-27	2.2 Dictée de mots hors texte
27-32	2.3 Retour sur le texte lu la veille
32-53	2.4 Étude collective de la suite du texte, alternant les illustrations et le texte proprement dit
53-74	2.5 Production d'un texte
74-94	Intermède mathématique
94-101	2.6 Mise en commun de ce qui vient d'être écrit et comparaison au texte
101-115	2.7 Étude collective de la suite du texte, alternant les illustrations et le texte proprement dit