

Savoirs professionnels en classe de lecture littéraire à l'école

Dupuy, Catherine

IUFM/ Université Montpellier 2 France

Problématique et question de recherche

Comment penser la tâche générale prescrite par les programmes français de l'école élémentaire de faire lire des textes de littérature de jeunesse au cycle 3? Cette question peut paraître superflue aux yeux du prescripteur institutionnel. Les maîtres n'ont qu'à enseigner la compréhension du texte littéraire bien utile pour un enseignement de la lecture dans la première étape du curriculum scolaire. Mais elle s'avère nécessaire pour la recherche en didactique si l'objet d'étude est l'activité réelle de l'enseignant. Chargé d'enseigner l'ensemble des disciplines, dont la littérature à l'école élémentaire, le maître agit en situation sociale dans son enseignement qui lui réclame des ressources professionnelles didactiques et pédagogiques pour conduire des séances de lecture littéraire, avec des jeunes lecteurs entre neuf et dix ans. Si la recherche peut aider à cerner la nature et les enjeux de l'activité enseignante, elle peut penser contribuer ainsi à des scénarios de formation des enseignants.

Nous proposons d'abord de répondre à la question sous forme de propositions liminaires. L'observation de la tâche générale prescrite par les programmes français de l'école élémentaire de faire lire des textes de littérature de jeunesse au cycle 3 va dépendre pour beaucoup du choix du cadre de recherche sur l'activité du maître en classe de littérature à l'école.

Les premiers éléments relevés sont que plusieurs courants méthodologiques appliqués aux enseignements disciplinaires ont mis en évidence l'intervention singulière du maître. Ce dernier initie et régule des actions qui lui semblent ajustées dans la situation.

Il semble alors évident pour la recherche, pour peu que l'on parvienne à décrire à multiples niveaux la tâche du maître de littérature qu'on ait réuni les composantes du cadre de recherche sur le métier d'enseignant de littérature. On en repère un certain nombre: en premier l'établissement des relations entre le texte, en deuxième la tâche interprétative de l'élève lecteur et enfin le dispositif coopératif de la séance de lecture littéraire. Néanmoins, on peut aussi aboutir à l'usage malheureux du cadre méthodologique sur l'activité enseignante. Apparaît un biais qui, en focalisant sur la gestuelle pédagogique du maître, consiste à privilégier par trop l'observation du maître. Les résultats de recherche sont par conséquent obtenus grâce à une sorte « *de fétichisme de l'individualité de l'enseignant* » (Bressoux, 2001) qui peut faire perdre de vue les enjeux des autres composantes de la situation que sont les interactions des élèves tout comme le cadre social d'une école dans lequel se réalise l'activité de la classe.

Pourtant on sait qu'il y a moins un engouement aveugle du cadre de la recherche en didactique sur l'activité enseignante que sa propension éthique à s'intéresser sans a priori ni jugement aux

pratiques enseignantes effectives. Ceci n'est pas aussi sans conséquence. En évitant un jugement a priori sur l'efficacité des interventions des enseignants, on a alors le risque de réduire d'autant plus les chances pour la recherche de repérer des savoirs professionnels efficaces.

Ces commentaires sur le cadre méthodologique laissent entendre son importance pour faire émerger des savoirs professionnels. C'est à ce niveau que le chercheur privilégie ses efforts de description de la cohérence de l'activité enseignante. Si on présuppose cette qualité à cette dernière, la manière de penser la tâche prescrite va dépendre en partie des focalisations du chercheur cohérentes elles aussi, dans l'observation de la situation de la séance.

Ainsi alors que les orientations actuelles de la recherche semblent en phase avec les préoccupations institutionnelles de la formation des enseignants qui envisagent de former le maître dans son individualité, nous nous intéressons à des savoirs professionnels des maîtres de cycle 3 faisant lire un texte court de littérature de jeunesse lors d'une unique séance de lecture littéraire.

Nous tentons de mettre en évidence des savoirs professionnels en situation réelle d'enseignement de la discipline littérature en fin d'école élémentaire. Tout d'abord nous n'attribuons aucun élitisme dans la discipline bien que le système éducatif français repose encore en partie sur un socle d'enseignement des humanités dont fait partie la littérature française. Nous ne considérerons pas que le maître de littérature puisse agir de façon plus efficace que dans les autres disciplines enseignées. Pourtant la discipline littérature est porteuse d'une spécificité qui tient à l'identité professionnelle de l'enseignant de littérature. Nombre de didacticiens de la littérature ont signalé l'importance des valeurs culturelles/techniques/civiques/psychoaffectives pouvant être portées dans un enseignement de la discipline littérature. En prenant acte de la spécificité de cette dernière, on envisage la résonance du poids de ces valeurs portées sur des maîtres de l'école élémentaire qui n'ont pas forcément un profil littéraire et qui n'ont pas souvent suivi une formation solide en littérature de jeunesse. Celle-ci, officiellement au programme de l'école depuis plus de dix ans, s'intègre dans la configuration double de l'enseignement du français étude de la langue et étude des discours littéraires.

Méthodologie de l'analyse

Avant de recenser les conduites effectives de *la rencontre avec le texte*, demandons-nous dans quelles contraintes est situé le maître en début de séance de lecture littéraire ? S'il se réfère aux Instructions Officielles, le maître ne peut qu'être préoccupé par la tâche de faire comprendre le texte à lire aux élèves. Mais voulant suivre les évolutions venant du terrain, il aurait à concentrer son projet de lecture sur l'enseignement de la littérature, vecteur fondamental de socialisation et d'acculturation. Dans l'incapacité d'opérer des choix et des directions didactiques sûrs, le travail du maître peut s'opérer dans une indécision récurrente constituée d'auto prescriptions peu ajustées à la situation et indirectement liée aux ressources pragmatiques de la culture professionnelle. Nous envisageons dans notre analyse des conduites de deux maîtres maître 1 Pierre et maître 2 Dominique dans le début de la séance de lecture du texte littéraire intitulé *Archimémé* de B. Friot d'utiliser deux indicateurs comme l'intervention du maître ou geste professionnel que nous regroupons dans la phase de démarrage de la séance comme une famille de tâche de rencontre avec le texte. Les deux indicateurs comme geste d'atmosphère et étayage du maître sont issus du modèle de l'agir enseignant élaboré par D. Bucheton (2005).

Présentation du corpus : une analyse à deux niveaux

La question est: peut-on saisir des interventions didactiques des maîtres, spécifiques de l'enseignement de la littérature ? Il s'agit de mettre en lumière la latitude des maîtres à prendre en compte les choix drastiques inhérents à la gestion des contraintes de la situation demandant à faire rencontrer le texte à la classe, c'est-à-dire à introduire un support de lecture à comprendre pour les élèves et à reconnaître comme genre textuel appartenant au récit littéraire. On va donc observer et décrire la famille de tâche *la rencontre avec le texte* qui oblige le maître à une triple contrainte :

celle des droits du texte, celle des droits des jeunes lecteurs et celle des droits de la propre lecture de l'enseignant.

- Installation et évolution de l'atmosphère en début de séance chez deux maîtres faisant lire le même texte. On élabore une description qui renseigne sur la manière qu'à chaque maître de piloter l'atmosphère de la situation qui introduit le texte littéraire à lire dans le milieu didactique.
- Installation de l'atmosphère¹. Le maître 1 Pierre amorce la répartition des groupes de travail de la séance de lecture dès l'arrivée des élèves dans la classe. De façon abrupte, il écarte le début des négociations que les élèves entament à propos de leur appartenance au type de groupes. Le maître fait changer quelques élèves de place afin d'équilibrer le nombre d'élèves par groupes. Il circule dans la classe pour distribuer les supports de lecture et pour parler individuellement à quelques élèves. Son mode de travail se caractérise par l'enchaînement chronologique des activités à distribuer aux élèves : répartir les groupes, faire lire le texte en temps limité, lancer les groupes dans leurs tâches respectives, faire démarrer l'activité de lecture avec le groupe avec lequel le maître va travailler. La régulation spatio-temporelle du maître 1 Pierre apparaît dans les indices de structuration : à partir d'un énoncé performatif *c'est bon* qui active le contrat d'enseignement ; de l'utilisation d'artefacts comme le sablier qui indique à tous la durée accordée de la lecture, et à l'inscription des mots du texte au tableau. Nous interprétons l'ensemble des indices comme vecteur d'une atmosphère où le maître régule le cadre de la situation qu'il construit en segmentant les activités des élèves. Il est en *posture de contrôle* en cadrant si l'on peut dire fermement les composantes du contexte.

Le maître 2 Dominique est installé debout au tableau, les élèves devant lui à leurs tables. L'espace de travail de la rencontre avec le texte est jalonné par les divers affichages épinglés au tableau, la demande de sortir les cahiers de brouillons et de littérature ; les jalons temporels des différentes interventions du maître qui annoncent le cadre disciplinaire de la séance, la durée qu'il prévoit pour cette séance et le compte rendu des recherches lexicales que les élèves ont eu à faire à la maison. La régulation spatio-temporelle du maître 2 Dominique apparaît dans les indices de structuration déjà cités ainsi à partir d'un énoncé *performatif on va commencer*. Nous interprétons l'ensemble des indices comme vecteur d'une atmosphère qui cadre chez le maître un rôle de *maître d'œuvre* de la situation. Ce rôle magistral s'incarne par la présence frontale au tableau et par la régularité de l'alternance dans le dialogue pédagogique des interventions maître/élèves. Comme le maître 1 Pierre, le maître 2 Dominique opère un cadrage fort dans la situation de la rencontre avec le texte.

- Evolution de l'atmosphère. Pour le maître 1 Pierre : *humaniser le pilotage tayloriste*

Les observations que nous avons faites sur les composantes spatio-temporelles du pilotage du maître 1 Pierre conduisent à avancer que le maître endosse un statut de « *contremaître* » dans un espace classe analogique d'un atelier professionnel. On a vu que les élèves ont tenté de discuter à propos de la répartition en groupes de travail et bien qu'inflexible sur le contrôle de la constitution des groupes, le maître 1 Pierre a néanmoins fait évoluer l'atmosphère. En distribuant

¹Le geste d'atmosphère traduit la manière dont le maître gère l'ensemble des affects, émotions, et relations dans la classe. Nous pensons ici que le cadre de la situation d'action peut être rapproché d'un format social de travail extra scolaire que le maître installe. Le pilotage en début de séance contribue à donner la tonalité de l'atmosphère de travail.

individuellement les feuilles sur lesquelles se trouvaient les textes à lire, le maître 1 Pierre s'adresse sous la forme de « blague », faisant croire à certains élèves qu'il n'a pas de texte à leur donner, ou de plaisanterie en se trompant sciemment sur la classification par lettre alphabétique d'un groupe, et enfin en vérifiant que chacun a les outils nécessaires pour commencer à travailler.

Pour le maître 2 Dominique: *stimuler le plaisir de la devinette*

Le cadre spatio-temporel du maître 2 Dominique est caractérisé par la programmation architecturée d'étapes par lesquelles les élèves sont conduits à fixer leur attention sur le tableau qui rassemble les supports d'activité -les affichages visibles et non visibles- et sur lequel s'inscrit au fur et à mesure les savoirs visés (la définition du préfixe archi). La situation de *la rencontre avec le texte* a été planifiée par le maître 1 Dominique selon un dévoilement progressif qui implique un registre d'activité de *planification « réticente »* en rapport avec les significations que peuvent en tirer les élèves. Ces derniers sont conduits à mobiliser leur attention et donc leur énergie cognitive à deviner les éléments cachés par le maître (affichages et préfixe mystérieux). Au-delà de la tension accumulée par la classe qui se condense dans le micro scénario de *la rencontre avec le texte*, surgit de l'émotion collective perceptible en soupirs, rires, chuchotements et en agitation corporelle que le maître va contrôler en répétant : *Le maître : d'accord vous baissez les mains.*

Nous avons pointé ainsi un ensemble de gestes professionnels qui interviennent pour structurer un cadre et le contrôler en ce qui concerne le maître 1 Pierre, tandis que le maître 2 Dominique crée un milieu didactique de la devinette.

Ce geste professionnel d'atmosphère pour la famille de tâche *la rencontre avec le texte* programme et étaye la rencontre singulière et la lecture personnelle du texte par les élèves. Enfin il semble que nous venons d'examiner les conditions de la relation pédagogique qui sont en jeu en début de séance. Le geste d'atmosphère est donc bien à l'origine des constituants d'une posture enseignante spécifique à chacun d'eux.

Les formes de tissage² dans la rencontre avec le texte

La densité de l'agir enseignant se mesure non seulement au pilotage de l'atmosphère de début de cours mais également à la manière dont le maître va nouer des relations entre différents niveaux constitutifs de la situation d'enseignement. On a relevé un exemple de verbalisations dans lesquelles on a pointé le contenu sémantique de l'intervention de tissage du maître. On observe si chaque maître agit selon l'ensemble des modalités de gestes de tissage.

Les formes de tissage du maître 1 Pierre

Le maître met en relation:

- Les tâches à faire: (TISTâchesM1, n°1)

6min 25 Le maître: alors le groupe lecture vous savez ce que vous avez à faire/ vous vous mettez 2 par 2 parce que/ il y a les fluos jaunes et les verts //le fluo va parler beaucoup plus que celui qui est en vert / alors c'est le jeu/ tu fais le premier personnage/ le deuxième /le jaune doit le faire /le jaune vert le jaune vert/ c'est parti.

- Les différents moments de la séance : (TISMomentsM1, n°1)

1min 42 Le maître: alors on prend un p'tit peu de temps pour lire/ il manque quelque chose avant/ et après on le lit pendant quelques minutes/ et après on en parle/ pas plus de cinq minutes

- Les différents éléments de la leçon : (TISLeçonM1, n°1).

7 min 20 Le maître: les questions/ les mots/ les voilà / (il désigne le tableau: il lit les mots écrits au tableau : fade un vieux débris complice).

² Le tissage est un geste par lequel le maître donne du sens aux tâches en les reliant de l'amont à l'aval. Il y a donc un tissage local et global.

Le maître 1 Pierre aborde les trois formes de tissage au moins une fois dans le microscénario rencontre avec le texte. Il met en relation des routines implicites dans vous savez ce que vous avez à faire, énonce les différents moments qui vont se succéder après on le lit après on en parle et relie les consignes données à l'oral aux niveaux de formulation des objets et supports d'activités que le maître a sélectionnés au tableau : les questions les mots les voilà .

Les formes de tissage du maître 2 Dominique. Le maître met en relation : Les tâches à faire : elles sont limitées à la tâche suivante : (TISTâchesM2, n°1)

1 min le maître : on va commencer /on va commencer par le travail que vous aviez à faire à la maison à propos d'un mot que vous aviez à chercher/ vous pouvez le ressortir sur votre cahier de littérature/ ceux qui ont fait leurs travail vous pouvez sortir le cahier de littérature (Le maître désigne le tableau) vous donnez les mots et je les écris.

- Les différents moments de la séance : (TISMomentsM2, n°1)

12min. 23 le maître: je vais vous demander sur le cahier de littérature de marquer la date jeudi 21 novembre et d'expliquer (le maître désigne le tableau) en une phrase le mots qui se trouve ici la consigne c'est donne le sens du mot suivant (Archimémé) (le maître frappe dans ses mains) C'est parti! Hop pour travailler activité en silence faut se concentrer

- Les différents éléments de la leçon : (TISMomentsM2, n°2)

17 min. 52 Le maître: est-ce que en lisant le texte vous avez pu davantage comprendre ce que pouvait être une archimémé au moins dans ce texte ?

Le maître 2 Dominique réalise toutes les formes de tissage que nous avons catégorisées avec une prédilection pour le tissage qui architecture, c'est-à-dire qui relie les tâches à faire et les étapes de la séance. Il est à noter que la désignation des artefacts comme le cahier de littérature ou un format langagier comme l'explication est explicitement répétée lors de la rencontre avec le texte.

Par ailleurs, le maître 1 Pierre et qui enseigne en classe d'une école ZEP donnent des informations sur la tâche qu'ils prescrivent en C2 de faire retourner au texte. Ils considèrent le texte littéraire de jeunesse comme un support de lecture qu'il s'agit d'explorer en tant qu'écrit à lire : maître 1 Pierre *vous avez lu ce qu'il y a entre les paroles ?* Et le texte *Archimémé* est re/présenté en tant qu'écrit structuré d'une somme de phrases. Simples exercices de vérification de compréhension? Les maîtres sont prioritairement préoccupés de contribuer à l'apprentissage technique d'élèves-lecteurs. Selon nous il s'agit d'un objectif didactique réaliste quand on sait que la tâche de faire bien lire littérairement est bien malaisée à définir et à conduire pour le maître.

Conclusions

1. L'étude des modalités de *la rencontre avec le texte*, au travers des interventions que les deux maîtres mènent et que nous avons mises en évidence a déjà permis de saisir la densité et l'hétérogénéité de l'agir professionnel de ces maîtres. Les gestes d'atmosphère et de tissage reconfigurent différemment la rencontre avec le texte. Le pilotage de la succession des tâches l'emporte souvent. Le tissage littéraire et socioculturel est faible. L'étayage didactique par conséquent manque de clarté. Qu'attendent les maîtres et les élèves de cette rencontre avec le texte? Quel est le contrat didactique ? Un « milieu » est posé mais pour faire, dire et étudier quoi?
2. Une conclusion importante s'impose : la variété et l'ouverture de l'activité magistrale menée par le pilotage, le tissage et l'étayage didactique des maîtres. Mais, si les éléments d'un genre professionnel de *la rencontre avec le texte* sont descriptibles, il semble qu'ils ne l'ont pas tous été. On devrait pouvoir pointer dans les dimensions du genre professionnel de la rencontre avec le texte des savoirs professionnels d'acculturation littéraire.

Certaines des composantes de style professionnel apparaissent. Néanmoins on peut se demander s'il s'agit bien de deux mises en scène singulières du texte et du moment fort de sa découverte par la classe. En effet, si la saisie du style professionnel de chaque maître peut s'effectuer à travers des coups de sonde qui éclairent l'activité du maître, il est difficile d'envisager de la circonscrire totalement.

3. Cette analyse de la tâche du maître *rencontre avec le texte* a permis de répondre à l'hypothèse selon laquelle le moment didactique de la rencontre avec le texte mené par le maître révèle les choix didactiques et pédagogiques de la séance ou leur flottement. Les stratégies prises par ces enseignants en début de séance paraissent se faire de façon irréversible. On a vu en effet qu'elles s'intégraient *dans des chaînes décisionnelles* qui elles mêmes s'ancraient dans des modélisations didactiques. Se différenciaient deux types de choix professionnels représentés de façon symétrique entre le maître qui occupait la dimension enseignement de la littérature et celui qui s'en tenait à la dimension enseignement continué de la lecture. Et ceci bien que les deux maîtres soient uniformément préoccupés et convaincus de la valeur de l'enseignement de la littérature.

Références

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Les Dossiers des Sciences de l'Education, 5, 35-52.

Bucheton, D. (2005b). Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires: le rôle intégrateur du langage. Conférence aux journées d'étude de Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et du Centre de Recherche sur l'Intervention Educative (CRIE). Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ? Sherbrooke (Québec).

Chabanne, J., C., Dupuy C., Desault, M. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. Repères 37, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège †, Paris: INRP, 197-226.

Dupuy, C. (2009). Le français tel qu'on l'enseigne. Etude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education ; Université Paul Valéry Montpellier 3, Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Sciences de L'Education, soutenue le 13 mai 2009.