

Explorer un texte, une démarche à rénover

Sophie Boisset

▶ **To cite this version:**

Sophie Boisset. Explorer un texte, une démarche à rénover. Expressions, 1997, 9, pp.113-135. hal-02406029

HAL Id: hal-02406029
https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406029

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire professionnel
Professorat des Ecoles
Préparé sous la direction de Thierry LALLEMAND

EXPLORER UN TEXTE, UNE DÉMARCHE À RÉNOVER

Sophie BOISSET

I- INTRODUCTION

La réflexion que nous souhaitons aborder, s'est forgée à partir d'une double réalité, celle du terrain et celle du cadre institutionnel.

La réalité du terrain

La classe de CE1 de la circonscription de Saint-André, dont nous allions avoir la responsabilité du 3 au 30 novembre 1994, nous fut présentée par la maîtresse titulaire comme étant composée de :

- 10 enfants non lecteurs
- 8 enfants en cours de démarrage
- 6 enfants lecteurs autonomes.

Avant la mise en application de la loi d'orientation de 1989, au vu d'une telle présentation, plus du tiers des élèves de notre future classe auraient été susceptibles de redoubler leur CE1 ce qui leur sera évité grâce à l'intégration, dans la loi, de la notion de temps d'apprentissage et la mise en place des cycles à effectuer dans un laps de temps pouvant aller de deux à quatre ans.

Ainsi, partant du principe que tous les enfants peuvent réussir si on leur donne le temps et les moyens de construire leur apprentissage, il nous fallait réfléchir aux activités à mettre en place afin que chacun trouve son chemin. Consciente de la philosophie qui s'exprime au travers de la loi d'orientation et qui place l'enfant au centre du système éducatif, il fallait nous interroger sur sa mise en oeuvre :

- comment rendre tous les enfants actifs au cours de leur apprentissage ?
- comment, dans un temps différencié, donner la possibilité, à tous, de lire de mieux en mieux ?

Le cadre officiel

Il nous restait donc à préciser plus complètement le problème et c'est naturellement que nous nous sommes tournée vers le cadre officiel à partir duquel nous pourrions envisager notre action dans le domaine de la lecture.

Les orientations pédagogiques données dans le fascicule paru en 1992 : "*La maîtrise de la langue à l'école*[1]" , sont enrichies en 1995, par un rapport de l'Inspection générale du ministère de l'éducation nationale, réalisé sous la conduite du Doyen Guy ROBILLART. Cette recherche sur les pratiques pédagogiques, à travers les "méthodes d'enseignement" de la lecture, a pour but de proposer de nouvelles orientations inspirées des pratiques des maîtres qui obtiennent de bons résultats avec leurs élèves[2]. Des pratiques pédagogiques des maîtres de CP, ce rapport met en lumière plusieurs points :

- Le discours qui oppose, depuis des années, déchiffrement et compréhension, reste hors des écoles. Les pédagogues de terrain opérationnalisent une pratique de séance qui aborde les différents types d'activités en poursuivant deux buts, la mémorisation d'un certain nombre de mots et l'introduction d'une nouvelle relation graphophonologique. Toutefois, il est précisé que la plupart du temps, il y a juxtaposition et non interaction des deux activités. Ainsi on travaille d'une part sans démarche précise la mémorisation d'un capital-mots et d'autre part on aborde d'une manière mécanique la construction phonétique des mots.
- La verbalisation des procédures employées par les enfants est rarement prise en compte. Soit le groupe est sollicité pour apporter LA bonne réponse, soit le maître explicite lui-même la procédure attendue.

Dans les conclusions et recommandations pour le cycle 2, le rapporteur précise que comprendre un texte :

- c'est repérer une progression logique ou chronologique ;
- c'est accéder au sens voulu par l'auteur ;
- c'est montrer par l'intonation d'une lecture à voix haute que l'on a compris.

Notre exploration des documents officiels nous a ensuite conduite à nous intéresser aux résultats des évaluations nationales CE2 organisées depuis 1989, à chaque rentrée scolaire. Nous préoccupant, dans le cadre de notre étude, des résultats en français, notamment aux champs d'évaluation : *"compréhension"*, *"connaissance du code"*, *"production de texte"*, pour lesquels le Service Statistique Rectoral a publié les résultats suivants pour l'année 1994.

De la lecture du tableau, nous effectuons deux constatations :

- les résultats en "compréhension" sont plus faibles que ceux enregistrés en "connaissance du code" ;
- les écarts sont encore plus significatifs dans notre département qu'ils ne le sont entre les moyennes nationales.

Ces chiffres nous semblent assez révélateurs de la nécessaire prise en compte de la compréhension dans nos pratiques pédagogiques visant à l'apprentissage de la lecture.

Cependant, au vu de ces résultats, il n'est pas question de conclure hâtivement sur une non prise en compte de cet aspect de la lecture par les maîtres sur le terrain. Les chiffres viennent plutôt corroborer les conclusions de G. ROBILLART quant aux pratiques pédagogiques constatées. A savoir que les maîtres pratiquent le questionnement de texte pour en construire le sens mais que, visiblement, la démarche pratiquée ne porte pas les fruits escomptés.

Notre dossier trouve ici sa voie : **réfléchir à la mise en place d'une autre manière d'approcher la compréhension d'un écrit.**

Rappelons que les Instructions Officielles de 1985 affirment : "Lire c'est comprendre..." or cette dimension semble difficile à appréhender dans la pratique. On a tendance à juxtaposer code et sens, en espérant, qu'au gré du temps, les enfants finiront par trouver comment articuler les deux pour construire du sens. C'est pourquoi nous avons voulu mettre en place une démarche différente qui permette aux enfants d'apprendre à entrer dans les "entailles" (PEYTARD) d'un texte.

Comprendre ?

Avant de présenter une piste de réponse possible, il semble fondamental de se poser ici, la question de savoir ce que comprendre veut dire et pour ce faire, nous avons basé notre approche sur les recherches de l'INRP. Construire le sens d'un écrit c'est automatiser progressivement des processus de bas niveau (traitement des mots) et les corréler à des processus de haut niveau qui restent sous l'entier contrôle du lecteur. Se dessine déjà la complexité de l'acte de lire qui pour construire le sens demande à l'enfant un travail "d'explorateur de code[3]" et "d'explorateur de sens[4]" et un travail cognitif d'interprétation et de compréhension qui n'est possible que s'il a automatisé les "explorations" précédentes.

Le fait pour l'enfant de coordonner les informations et les activités est à rapprocher de ses capacités à résoudre une situation-problème. Néanmoins, la question "pourquoi un grand nombre d'enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent ?" reste entière. Aussi avons nous trouvé de l'intérêt à nous attarder sur les résultats d'une recherche effectuée avec des élèves de CE2 "mauvais compreneurs" et d'autres "bons compreneurs", précisons que tous les élèves étaient considérés comme équivalents sur le vu de leurs résultats en vocabulaire et en lecture de mots isolés. L'analyse des résultats montre que les difficultés des "mauvais compreneurs" se situent au-delà des traitements des mots et par conséquent que ceux-ci ne sont pas suffisants pour comprendre ce qu'on lit. Au sein

des opérations de haut niveau, il apparaît que le traitement des marques anaphoriques est essentiel pour la compréhension d'un écrit. On ne peut négliger, dans ce sens, l'apport pédagogique du groupe de recherche d'Ecouen qui parle d'une élaboration active de sens que fait un lecteur à partir de divers indices notamment linguistiques .

Comprendre un texte est un acte complexe compte tenu de la part d'interrogation sur les stratégies suivies par chacun. C'est pourquoi, nous nous devions de proposer une démarche plurielle visant à aider les enfants à se construire leurs stratégies d'entrée dans un écrit pour en retirer le sens. Une approche différente qui ne se borne pas à "la pêche aux mots"[5] dénuée de sens sans un projet de lecteur qui permette d'être en attente face à ce qu'on lit. Mais qui ne vise pas non plus à faire des "piocheurs bornés"[6] qui polarisent leur attention sur un fragment d'écrit (mot, syllabe, groupe de lettres ...) et butent dès qu'ils doivent mettre en interaction une entité phrasique porteuse de sens.

Notre plan

Il nous fallait donc nous essayer à la pédagogie du questionnement de texte mais proposer une démarche différente puisque de nos interrogations précédentes s'impose l'idée que l'exploration de texte nécessite une démarche à rénover.

Dans une première partie, nous allons présenter la mise en pratique d'un dispositif pédagogique d'aide au questionnement de texte et la nécessité de construire un cadre théorique à cette approche.

Puis, dans une deuxième partie, nous traiterons de son intérêt et de ses conséquences pédagogiques.

De cette analyse, nous envisagerons, en troisième partie, les perspectives de notre démarche.

II- D'UNE PRATIQUE D'AIDE AU QUESTIONNEMENT DE TEXTE À LA CONSTRUCTION D'UN CADRE THÉORIQUE

Cadre général de la mise en place de notre démarche

Dans le dispositif que nous sommes appropriée, au fil des séances, notre souci premier était d'aider les enfants à se construire des outils et des comportements de lecteurs qui leur permettent de comprendre un écrit.

Nous allons donc présenter ici les séances que nous avons menées en situation de lecture-découverte. Dans le souci de nous focaliser sur notre sujet, nous ne traiterons pas des séances centrées sur le renforcement des compétences-

outils qui complétèrent les précédentes.

Notre désir était d'éviter que les enfants ne privilégient une seule entrée en lecture, soit par le déchiffrement, soit par la construction de sens, mais, qu'au contraire, ils réussissent à mettre en oeuvre des processus différents afin d'enrichir leur savoir de lecteurs apprentis.

Préalable à la démarche

Nous désirions susciter le désir de lire en proposant deux projets de lecture : une histoire en son entier et une recette. Ces deux projets n'ont pas été élaborés en fonction d'un besoin exprimé par la classe aussi avons-nous parié sur deux situations qui, à un moment de leur déroulement, impliqueraient tous les élèves . Il était nécessaire, dans la mise en place de notre démarche, que les enfants soient placés en situation de projet de lecture pour qu'ils réalisent que cette dernière comporte des détours nécessaires à la compréhension. Nous avons peut-être manqué d'imagination quant au choix de nos projets mais, comme nous les construisions en dehors de tout vécu de classe, nous avions, pour nous-même, besoin d'un cadre référentiel connu.

Nous avons donc arrêté notre choix sur la découverte par épisodes d'une histoire, extraite du magazine "Toboggan", (annexe 3), écrite au présent et comportant une partie dialoguée. Ce récit faisait référence à la tradition enfantine de "la petite souris" qui récupère les dents sous les oreillers. Ce projet nous semblait suffisamment pertinent pour maintenir l'intérêt d'une lecture par épisodes car il s'adressait au vécu des enfants. Notre second projet s'articulait autour d'une "lecture pour agir" qui visait la réalisation d'une recette écrite sous la forme de succession chronologique d'actions simples à réaliser, (annexe 5). Nous avions choisi ce type d'écrit parce qu'il fait référence à une pratique sociale qui peut stimuler les enfants dans leur désir de connaître, celui de faire comme papa ou maman.

L'HISTOIRE **annexe 3** Lecture en 5 épisodes	**LA RECETTE** **annexe 4** Lire pour faire
3-1 : Lecture-découverte d'un texte linéaire 3-2 : Lecture-découverte d'un texte puzzle par paragraphes 3-3 : Lecture-découverte d'un texte closure 3-4 : Lecture-découverte d'un texte linéaire 3-5 : Lecture-découverte d'un texte puzzle par lignes 3-6 : Recherche du résumé pertinent	4-1 : Classement de textes 4-2 : Lecture d'une recette 4-3 : Fabriquons une recette

Ces deux projets choisis de manière théorique et arbitraire, il nous fallait susciter l'adhésion des enfants. Nous leur avons donc présenté le premier projet à mener ensemble : la lecture d'une histoire en son entier et, immédiatement, nous avons lancé un échange afin d'éveiller leurs souvenirs : "*Que se passe-t-il lorsque vous perdez une dent ?*". Cela nous a permis de faire le lien avec la tradition enfantine de la "petite souris" et de mettre les enfants en situation de découverte, d'anticipation, de construction de sens avec le premier épisode. Notre approche différente de questionnement de texte était lancée.

LA DÉMARCHE

Une tâche, un enfant, un obstacle

Au cours de chacune de nos situations de lecture-découverte, les enfants avaient une tâche à réaliser qui leur était explicitement donnée par une consigne orale dont les termes avaient, chacun leur importance, pour la mise en recherche des enfants. Ainsi, le travail demandé n'est pas du tout le même si, lors du tri de textes (annexe 4-1), nous avions formulé la consigne en ces termes : "*Vous regroupez, vous mettez ensemble, tous les documents qui servent à la même chose.*" en lieu et place de "*Vous regroupez, vous mettez ensemble, les documents qui se ressemblent puis vous direz pourquoi vous les avez mis ensemble.*" qui correspondait au questionnement de texte que nous désirions mettre en place. Le choix du verbe, en fonction de l'obstacle que nous désirons que l'enfant surmonte, est très important.

Des contraintes à respecter

En effet, si nous désirions que les enfants trient des textes, notre but d'enseignement était qu'ils prennent des indices linguistiques au niveau de la superstructure des textes. Pour cela, nous avons mis en place des contraintes pour que l'obstacle à surmonter soit générateur de la construction d'un outil supplémentaire dans leur comportement de lecteurs. La contrainte concernait le nombre de documents à trier (5 recettes, 4 programmes, 3 extraits de contes) et le choix d'un critère de reconnaissance pour en justifier les fonctions respectives. Le dépassement de ces obstacles permettait la réalisation de la tâche qui capte l'attention de l'enfant alors, que de notre côté, nous sommes vigilante à l'obstacle que nous demandons de franchir qui, en termes pédagogiques, devient notre objectif de séance.

Dans notre souhait de voir les enfants questionner l'écrit pour en comprendre la structure, nous ne nous serions pas contentée d'un simple constat : "*c'est une recette ...*", sans portée sur l'acquisition d'un comportement de lecteur. Les contraintes obligent à réaliser la tâche en apprenant quelque chose de nouveau pour optimiser les stratégies de lecteurs.

Des aides

Ce système de contraintes, nous l'avons complété par la mise en place et l'utilisation d'aides variées afin de différencier la tâche et de permettre que, pour une même situation , tous aient un problème à résoudre.

Pour expliciter notre démarche, nous allons partir de la lecture de l'histoire (annexe 3-3). la consigne fut formulée en ces termes : "*Vous lisez le texte, vous le complétez, puis vous répondrez aux questions et vous direz ce que vous avez compris de l'histoire*". Le texte proposé, de type closure, oblige à questionner l'écrit pour anticiper en fonction du contexte. Les contraintes pour surmonter l'obstacle, étaient le nombre de mots à retrouver et la capacité des enfants à comprendre ce qu'ils avaient lu pour respecter l'enchaînement des idées. Le système d'aides proposait trois niveaux - A, B et C - de résolution afin que tous les enfants puissent affiner leur prise d'indices au niveau de la phrase et soient à même de repérer les marques nominales et verbales.

Au niveau A, il fallait replacer les mots qui étaient tous donnés, en désordre, dans une liste jointe. Au niveau B, la liste de mots comportait des intrus. Au niveau C, on ne disposait d'aucune liste, on devait seul, retrouver les mots. Ce type de système d'aides est une réponse à l'hétérogénéité de la classe, il a pour objectif de permettre à tous les enfants d'être en situation active de construction du sens selon ses ressources propres.

Ces aides ponctuelles, spécifiques à l'exercice, sont complétées par les aides permanentes : dictionnaire de la classe, affichages de référence comme la structure de la recette, fiches-sons en relation avec le fichier jeu mis en place.

Des modes de travail divers

Il nous reste à préciser un dernier point concernant notre approche du questionnement de texte: la mise en place d'une organisation variée du groupe classe. Ainsi, par exemple, pour la lecture (annexe 3-3) de l'histoire, une phase de présentation commune précédait la mise en recherche pour réaliser la tâche. Suivant le travail demandé, cette lecture-découverte individuelle pouvait se prolonger au sein de relations duelles (cas annexe 3-2) ou de petits groupes, pour échanger et confronter sa construction de sens à celle d'autrui.

La mise en commun

Néanmoins, c'est au cours de la mise en commun que les enfants étaient sollicités pour expliciter leur "*comment je m'y suis pris pour comprendre ce texte*". Ces moments au cours desquels la parole est donnée aux enfants sont essentiels dans la démarche mise en place. Ils sont l'occasion qui permet aux enfants d'exprimer le contenu de ce qu'ils ont compris mais aussi leurs difficultés ainsi que les modalités de l'articulation des indices sur lesquels ils se sont arrêtés pour construire le sens, pour accéder à la compréhension.

Au cours des mises en commun, il ne s'agit pas de stéréotyper des procédures mais de les expliciter aux oreilles de tous afin de les confronter, d'en faire prendre conscience et, peut-être, si nécessaire, de permettre d'en changer.

Après ce temps de parole, nous organisions tout ce qui avait été dit afin d'élaborer une synthèse du questionnement de texte, nous autorisant à aborder deux points :

- le sens du texte : *qu'a-t-on compris* ?
- la méthodologie : *qu'a-t-on appris de nouveau qui puisse rendre plus efficiente ma stratégie de lecteur* ?

Une évaluation pertinente

Nous avions choisi de proposer la réalisation, possible par tous, grâce au système d'aides, d'une tâche nécessitant de surmonter des obstacles rendus inévitables par l'imposition de contraintes. Cette approche rend nécessaire, inhérente à la démarche, la mise en oeuvre d'évaluations diagnostique et formative.

Lors de notre pratique de classe, nous n'avons pas effectué d'évaluation diagnostique. Cependant, une fois mis en place, les projets de lecture nécessitaient d'être régulés par une évaluation formative que nous avons réalisée.

Au cours ou après chaque séquence, nous notions dans une grille d'analyse les réussites ou les manques des enfants dans les domaines correspondants aux objectifs que nous nous étions fixés. Cette grille était un outil de travail, pas une focalisation sur les possibilités des enfants. Elle autorisait des réajustements de séquences en fonction des résultats constatés combinés aux remarques faites par les élèves lors des mises en commun. Cette évaluation me permettait de prendre le pouls de la classe pour intervenir efficacement mais aussi de tenir les élèves informés de leurs réussites et de leurs échecs afin qu'eux aussi réajustent leurs comportements et leurs stratégies lors des séquences ultérieures.

Une évaluation finale nous permet de mesurer les progrès - ou l'absence de progrès - des enfants.

Analyse en deux points

Cette mise en situation peut, à la lecture de sa mise en oeuvre, paraître simple à réaliser, pour nous y être investie, nous pouvons assurer qu'il n'en est rien. Posséder la structure de la séance et l'enchaînement théorique des séquences ne permet jamais d'en prévoir le déroulement étant donnée la part importante laissée à l'initiative des élèves.

Nous rappelons que nos projets de lecture ont été mis en place, à notre initiative, en dehors de tout projet des élèves et que nous nous sommes appuyée sur une évaluation diagnostique qui n'était pas de notre fait mais réalisée par la maîtresse titulaire en fin de période précédente.

Pour mettre en oeuvre nos projets, nous nous sommes appuyée sur le descriptif de séances présentées dans un fascicule édité par la circonscription de Sainte-Suzanne[7]. De ce fait, nous avons élucidé une part importante de notre travail : la recherche d'une tâche mobilisatrice qui permette aux élèves, en surmontant l'obstacle, de conforter leurs comportements de lecteurs. Si nous avions eu à l'effectuer, il ne fait aucun doute que cette recherche et les justifications des choix qui en auraient découlé, auraient tenu une place majeure dans notre analyse qui, vu les circonstances, se concentrera sur deux points :

- la nécessité de mettre en place des aides diverses afin de faire face à l'hétérogénéité de la classe ;
- la mise en commun

Les aides :

Nous avons déjà précisé qu'elles peuvent être de deux ordres : permanentes ou ponctuelles.

Lorsque nous avons pris la classe en mains, nous nous sommes rendue compte qu'aucun système d'aide n'existait. Tout au long des quatre semaines du stage, nous nous sommes efforcée de mettre en place un système de ressources variées pour que tous les enfants, à leur niveau, puissent participer aux projets de lecture. Pressée de répondre aux besoins et donc amenée à les anticiper, nous avons brûlé des étapes.

Alors qu'une grande partie de la classe travaillait plus ou moins en autonomie, nous nous sommes rapidement rendue compte que pour sept élèves, outre la nécessité de construire des aides, il fallait matérialiser en notre personne une aide quasi-permanente. Nous avons donc instauré avec eux, un temps de lecture-découverte en notre présence. Ce qui nous a généré quelques difficultés de gestion de la classe. En effet, un autre groupe composé d'une dizaine d'élèves, plus avancés en lecture, avait néanmoins aussi besoin d'aide.

Pour répondre à ce besoin, pour assurer une plus grande autonomie aux élèves, nous avons mis en place un système d'aides permanentes. Nous avons commencé un dictionnaire de la classe avec les mots que l'on rencontrait au cours de la lecture de l'histoire. Nous avons réalisé différentes affiches qui ne furent pas toujours introduites avec pertinence dans la vie de la classe.

Par exemple, lors du tri de textes (annexe 4-1), nous avons dégagé la structure de la recette. Mais, au lieu de faire élaborer cet outil par des élèves qui l'auraient ensuite proposé à l'ensemble de la classe qui aurait validé ou modifié cet outil, c'est nous qui avons élaboré l'affiche, dans un souci de gain de temps. Alors que nous voulions conduire une pratique d'aide à la construction du sens, nous avons privilégié notre but par rapport à l'activité des enfants, à la résolution de la tâche.

De même, pour réaliser la recette, c'est nous, soucieuse d'aider nos élèves en difficulté, qui avons répertorié les verbes et la liste du matériel dont ils allaient avoir besoin et qui les avons récapitulés sur une affiche où chaque mot était illustré afin de lui conférer un sens. Pour économiser du temps, nous avons omis l'étape de création de ces aides par les enfants eux-mêmes.

Dans une démarche qui visait à conduire les enfants à surmonter des obstacles nécessaires à la construction du sens d'un écrit, nous avons supprimé des moments d'appropriation personnelle découlant de la nécessité de dépasser le problème.

La mise en commun :

Lorsque nous avons lancé notre première confrontation de ce que les enfants avaient compris du texte, il nous semblait que ceux à qui on donnerait la parole, la prendraient avec enthousiasme alors qu'en réalité, nous nous sommes trouvée confrontée à de petits yeux ronds, allumés comme des clignotants en détresse pour nous dire "Mais que veux-tu là ?". Pourtant la mise en place de la situation nous avait semblé assez mobilisatrice et susceptible de créer une atmosphère naturelle d'échanges de points de vue. Nous avions demandé aux enfants d'anticiper sur la suite possible du premier épisode pour les confronter à la remise en ordre par paragraphes de cette suite (annexe 3-2). Remise en ordre qui nécessitait la prise en compte de la ponctuation et de la liaison entre les mots de fin et de début de paragraphe. Un détour nécessaire pour découvrir la suite de l'histoire.

La sollicitation des enfants ne s'arrêtait pas là, mis en situation de recherche active, il nous semblait naturel qu'ils expliqueraient comment ils avaient fait pour comprendre. Mis en situation d'expliciter leurs procédés, d'exposer leurs observations, leurs tâtonnements, leurs anticipations et d'heurter leurs représentations à celles de leurs camarades, nous avons eu beaucoup de mal à instaurer des moments véritables de formulation de stratégies. Nous nous sommes appuyée sur les plus "bavards", les plus prompts à s'exprimer, en souhaitant que le virus de la parole se transmettrait à l'ensemble de la classe.

Au bout de trois semaines de ce travail journalier de mise à plat des stratégies afin que :

- chacun y puise selon ses besoins ;
- la verbalisation et la décontextualisation permettent à chacun de prendre conscience des démarches possibles, des procédés mis en oeuvre ;

les enfants se sentaient beaucoup plus à l'aise dans ces moments d'apprentissage.

Nous sommes convaincue que, si les enfants prennent l'habitude de faire ce retour sur les stratégies qu'ils ont employées, ils vont construire leur apprentissage par analyse personnelle de leurs erreurs et de leurs réussites pour repérer les procédures efficaces en fonction de leur projet.

Questionner un texte pour en construire le sens se fait par essais successifs et par interaction de l'explicitation des procédures. Il faut passer par l'explicitation et intérioriser aussi les procédures des autres. La mise en commun trouve alors sa raison d'être pour éclairer la tâche. " ***C'est à plusieurs que l'on apprend tout seul.***[8]"

Faisons le point

Nous sommes partie du principe que pour donner du sens à leur apprentissage, les enfants devaient avoir un projet de lecture. Une fois ce projet élaboré, il fallait le présenter de manière à persuader tous les enfants qu'ils avaient la possibilité de réaliser le projet, lire une histoire en entier par exemple. Notre rôle était de rendre tout cela effectif pour tous, en aménageant un dispositif propice à la réalisation du projet.

Si lire était incontournable, nous ne voulions pas que les enfants lisent sans comprendre. Nous avons donc mis en pratique la démarche décrite pour qu'ils questionnent le texte de manière à en découvrir le sens. Cette approche pour qu'elle réponde aux besoins de tous, proposait trois niveaux d'exigence et peut se rappeler en quatre points :

- une tâche à réaliser,
- un obstacle à surmonter,
- un système d'aides et de contraintes,
- un temps de pause méthodologique pour rendre conscient le "*comment je fais pour construire du sens*".

Notre démarche met clairement l'enfant en situation de construire son apprentissage de la lecture, l'enseignant proposant des situations propices à aider les enfants à mieux naviguer dans l'écrit.

Notre approche montre donc que nous pensons aider les enfants à construire leur savoir en leur proposant une tâche incontournable, un système d'aide, des contraintes définies par un objectif.

Il est clair que l'enfant ne dispose pas d'une réponse immédiate pour réaliser la tâche, il doit surmonter un obstacle pour en arriver à bout.

Cet outil d'aide à la construction de sens fait clairement référence à la situation-problème telle que Philippe MEIRIEU l'a opérationnalisée dans son "***Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème***".

III- VERS UNE THEORISATION DE NOTRE DEMARCHE DE LECTURE EN SITUATION PROBLEME

Au détour de l'étude de la situation-problème, les novices que nous sommes se trouvent confrontés à un vocabulaire foisonnant, il est donc nécessaire d'éclairer quelques uns des termes que nous rencontrons. Ce vocabulaire appartient au champ pédagogique de l'apprentissage et prend racine dans les travaux actuels qui montrent qu'il y a interaction entre développement et apprentissage.

La zone proximale de développement

VYGOTSKY apporte une redéfinition de cette relation par l'introduction du concept de "zone proximale de développement". Pour saisir ce lien, VYGOTSKY propose deux niveaux de développement :

- le niveau présent de développement, évalué par ce que l'enfant est capable de faire seul ;
- le niveau de développement proximal, évalué par ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide d'un adulte ou d'un enfant plus expérimenté.

La possibilité d'apprentissage se construit sur le décalage entre ce que l'enfant ne sait pas faire seul et ce qu'il arrive à maîtriser dans l'action commune. En collaboration avec quelqu'un l'enfant peut toujours faire plus que ce qu'il fait tout seul. Ce que l'enfant saura faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. La zone de proche développement, qui définit ce domaine des passages accessibles à l'enfant, est définie par VYGOTSKY comme "l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement". Le mouvement est donc double : passer de ce qu'il sait déjà faire tout seul à quelque chose qu'il ne saurait pas faire tout seul (lire un livre en entier par exemple) mais qu'il arrive à faire dans l'action commune (lire un livre à deux) ; ensuite passer d'un savoir ou d'une pratique qu'il maîtrise dans la coopération à la maîtrise autonome de cette pratique.

Cela permet de situer l'importance de l'apprentissage dans le développement de l'enfant, il en devient la condition préalable. Il nous faut, pour faire grandir l'enfant dans et par le savoir, travailler avec lui dans sa "zone proximale de développement" en lui proposant des tâches qu'il ne peut surmonter que par la levée d'un certain nombre d'obstacles pour lesquels l'enfant doit *"prendre conscience de l'effort qu'il doit développer pour les surmonter, et de l'intérêt des nouveaux pouvoirs à conquérir"* (DUPIN DE SAINT-CYR)[9].

De l'obstacle à l'objectif-obstacle

Si nous nous interrogions, nous adultes, sur notre manière d'apprendre, notre manière de comprendre, nous constaterions que bien souvent, c'est confrontés à une difficulté que nous devons surmonter que nous faisons l'effort d'apprendre, de comprendre. Il en est de même pour les enfants.

Pour les amener à apprendre, l'enseignant peut donc leur proposer une tâche dont la réalisation nécessite de surmonter un obstacle qu'il aura préalablement analysé. L'obstacle peut être défini à partir d'une évaluation diagnostique qui permet d'appréhender le niveau précis des enfants à un moment précis de leur apprentissage. Il peut être aussi repéré lors du temps de parole de l'enfant au cours desquels l'enseignant décèle les obstacles à l'apprentissage, au sens épistémologique défini par BACHELARD.

A partir de cette reconnaissance des obstacles, l'enseignant qui cerne mieux ce qui doit être dépassé, peut envisager des situations pédagogiques en fonction d'objectifs d'enseignement clairement explicités. On parle alors d'objectif-obstacle qui devient la traduction pédagogique de la caractérisation de l'obstacle envisagé comme un objectif d'enseignement à atteindre.

Cependant l'objectif-obstacle doit respecter la démarche d'apprentissage qui se caractérise par l'intériorisation progressive de nouvelles pièces qui ne s'emboîtent pas nécessairement tout de suite. Certes la solution pour dépasser l'obstacle peut être donnée par l'enseignant mais celle-ci n'ayant pas été éprouvée par l'enfant lui-même, on peut supposer qu'elle ne sera pas intériorisée dans son processus de développement/apprentissage. Il n'aura pas senti la nécessité d'ajouter une pièce emboîtable à son savoir acquis, de l'échanger contre une pièce caduque ou momentanément inadaptée.

Conflit socio-cognitif

Or, VYGOTSKY explique que lorsqu'on travaille avec l'enfant dans sa "zone proximale de développement" certaines pièces du puzzle ne lui sont "accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades, mais qu'une fois intériorisées, deviendront une conquête propre à l'enfant". Il faut par conséquent activer les interactions dans la classe pour que les enfants heurtent leurs stratégies spontanées et contradictoires puisqu'il s'agit "d'inciter à l'action, de légitimer une pratique ou d'en disqualifier une autre" (HAMELIN).

Nous arrivons ici à la notion de "conflit socio-cognitif" qui semble un gage d'innovation pédagogique. Le puzzle du savoir que nous évoquions précédemment, se construit en partenariat avec le reste du groupe par la mise en place de pauses consacrées à la parole des enfants. Cependant on ne peut parler du conflit socio-cognitif que si l'enfant a la capacité, à partir du conflit avec les

autres, d'introduire de nouvelles représentations visant à créer un conflit en lui-même pour avancer dans son apprentissage. La capacité de faire d'un conflit interpersonnel, un conflit intrapersonnel, c'est à dire la capacité d'introduire en soi-même un conflit qu'on livre avec les autres.

Selon nous, la meilleure façon d'engendrer entre enfants une discussion susceptible de faire émerger ce conflit, c'est de proposer une tâche surmontable qui, si on a su en dépasser les obstacles, permet aux enfants d'expliciter leurs stratégies personnelles : une situation-problème.

Généralités

Le terme de situation-problème apparaît dans les instructions officielles en 1978, pour la classe de CE, en mathématiques. Elle est introduite dans le même champ disciplinaire en 1980 pour le CM.

Parallèlement, de 1984 à 1990, une recherche est menée par l'INRP sur le thème "*Enseigner le français par des résolutions de problèmes à l'école*". Dans cette dynamique de recherche paraît en 1988, le livre de Philippe MEIRIEU "*Apprendre... oui, mais comment ?*". Il sera notre base de travail pour situer les caractéristiques d'une situation-problème.

Caractéristiques d'une situation-problème

Il s'agit de motiver l'enfant en lui proposant une tâche scolaire qui doit être mûrement élaborée pour n'être, ni trop difficile ce qui provoquerait un sentiment d'échec, ni trop facile puisqu'elle doit amener chez l'enfant un accroissement de ses acquis. Nous devons donc nous situer dans la zone proximale de développement.

Cette tâche ne peut être effectuée que si un obstacle est surmonté, condition nécessaire à l'apprentissage visé par l'enseignant. C'est grâce à un "système de contraintes" et à un "système de ressources" qui caractérisent la tâche à réaliser que les enfants peuvent, à leur niveau, "mettre en avant des capacités et des compétences qu'ils possèdent déjà pour en acquérir de nouvelles".

En conséquence, c'est l'interaction entre les pré-requis sollicités par la mise en place de contraintes et d'aides que l'enfant va franchir 'l'obstacle" de la situation-problème. Cependant sa réussite nous dit MEIRIEU dépend en grande partie de la "souplesse" qu'elle autorise dans la mise en oeuvre des stratégies individuelles et notamment dans l'analyse progressive des stratégies efficaces pour soi en fonction des résultats atteints pour continuer de trouver le chemin de son apprentissage. D'où la nécessité de mettre en place en fin de recherche individuelle, une mise en commun du groupe-classe qui dans ce processus d'apprentissage a un rôle que nous pouvons qualifier de moteur. Elle permet à l'enfant de travailler sur l'écart entre ses stratégies d'approche et l'objectif-obstacle conçu

de manière à le conduire vers un savoir plus élaboré. Une évaluation finale permet de "juger de l'efficacité de la situation elle-même" pour réajuster une nouvelle situation-problème si c'est nécessaire ou pour cibler un nouvel objectif-obstacle.

Deux idées forces

Une idée explicite qui est de viser à l'acquisition d'un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales.

Une idée implicite qui est de favoriser le développement cognitif de l'enfant en induisant l'émergence de stratégies d'apprentissages.

Le maître propose une situation-problème dans laquelle les élèves doivent d'abord agir pour réaliser une tâche puis l'analyser pour rendre conscientes les stratégies adoptées que l'enfant, avec l'aide de l'adulte et des autres, va apprendre à articuler jusqu'à sa réussite. Ce qui rejoint les conceptions de VYGOTSKY qui, remettant en cause l'image d'une autoconstruction autonome spontanée des savoirs et des démarches de connaissance, parle d'une construction, d'une appropriation du savoir à travers l'interaction sociale.

INTERETS PEDAGOGIQUES

Selon l'expression de P. MEIRIEU, la situation-problème on y apprend mieux parce qu'on *"s'y construit autant que l'on construit son propre savoir ; on s'y construit autonome"*. Qu'est-ce qui nous permet, à nous, dans une pratique de la lecture en situations-problèmes, d'adhérer à ces paroles ?

Quand on propose aux enfants une échéance du type : "vous allez tous lire une histoire en entier" ou "vous allez tous réaliser une recette", leur adhésion est obtenue sans mal. Mais se focaliser sur ce constat dénué de sens face à la situation d'apprentissage que nous visons : comprendre un texte lu en le questionnant d'une manière différente, en faisant de la lecture une situation de type "résolution de problème", ne nous amènerait rien.

Captés par un projet commun, ils devraient peu à peu améliorer leurs compétences de lecteurs notamment en compréhension, compétences primordiales dans leur futur métier de collégien pour lequel ils doivent être *"aptes non seulement, à lire mais, aussi, à se servir aisément de l'écrit pour aborder les activités intellectuelles que requiert la scolarisation en collège (exposé, prise de notes ...)"* [10]

Il faut les amener à prendre conscience que leurs démarches face à un écrit doivent être plurielles. La situation-problème permet de mettre l'accent sur un indice qui amène de nouveaux horizons de résolution. Il faut pratiquer dans d'autres situations tous les points que nous avons abordés pour constater si les enfants ont réellement assimilé que construire le sens d'un texte c'est trouver comment faire interagir différents indices. On voit que dans la perspective de

traiter la lecture d'un point de vue de la résolution de problème, ce n'est pas inculquer une manière de faire mais c'est aider les enfants à trouver leurs propres démarches.

Compétences langagières

Quels ont-été nos résultats probants ? La situation-problème mise en place dans chaque lecture-découverte devait permettre à l'enfant de questionner le texte en tenant compte du problème que le texte pose lui-même dans l'accès à sa compréhension. Il faut questionner mais également expliciter pour mettre en place des outils linguistiques ayant la pertinence d'entrer dans cette "*machine paresseuse*" qu'est le texte (U. ECO).

C'est pourquoi nous avons essayé de varier au maximum les approches pour que les enfants mettent en avant diverses clés linguistiques qu'il ne s'agit pas de poser les unes à la suite des autres mais au contraire de combiner pour amener à comprendre comment leur combinaison a une répercussion sur le sens.

Ainsi, lors de la lecture de l'histoire (annexe 3-2), les enfants devaient observer, tâtonner, anticiper, déduire ... c'est à dire mettre en place des opérations mentales qui allaient dans le sens de leur projet de reconstruction de l'histoire, les mener vers l'élaboration d'une stratégie personnelle. Il leur fallait utiliser et articuler différents indices pour construire le sens du texte et pour ce faire, s'attarder à chercher la signification possible :

- des marques de ponctuation,
- des embrayeurs (Elles, aussitôt, quelle ...),
- des indices de sens prélevés à la fin du paragraphe précédent,pour s'adapter à la continuité du texte afin de reconstruire l'ordre logique des paragraphes.

Nous ne cacherons pas que cette séance fut laborieuse car les enfants n'avaient pas mis en place des stratégies pertinentes. Peu importe, nous l'avons fait ensuite ensemble et lorsque nous avons abordé le cinquième épisode (annexe 3-5), une lecture puzzle par lignes, cette fois, de véritables stratégies de lecteur ont été proposées.

Il faut éviter l'écueil de privilégier le but à la résolution de l'obstacle, il faut s'armer de patience, apprendre à questionner les enfants.

Lors de la séance de lecture de recette, nous nous interrogions sur la pertinence de ce type de lecture, craignant que le plaisir d'agir, de confectionner, ne cache aux enfants la nécessité de lire pour faire. Crainte qui fut évacuée lors de la mise en commun, quand un enfant déclara : "*Ingrid allait chercher n'importe quoi, sans lire ce dont on avait besoin pour la salade...*". A partir de là, nous avons pu éclaircir que pour bien comprendre ce qu'il y avait à faire, il fallait lire.

Compétences transversales

La situation-problème permet aux enfants de se forger des outils d'aide à la compréhension mais elle a également, même si nous ne le précisions pas dans nos fiches de préparation, des objectifs de renforcement des compétences transversales.

Entrer dans la compréhension d'un écrit demande de multiples compétences dont celle d'effectuer le choix méthodologique est primordiale.

Les enfants doivent développer des méthodes de travail propres à les rendre plus autonomes. Cet aspect des choses est pris en compte dès le début de l'activité au moment où nous leur demandons de reformuler la consigne. C'est pour nous le moyen de vérifier que la tâche est comprise mais également de leur faire mettre en oeuvre les représentations qu'ils s'en font et de leur faire prendre conscience des aides qu'ils vont choisir pour résoudre leur problème. Ainsi, à partir de la lecture de l'histoire (annexe 3-2), les enfants pouvaient se servir d'un affichage permanent sur la ponctuation, du dictionnaire de la classe, ils avaient en outre la possibilité de se reporter à la première partie du texte qui avait déjà été lue et, de plus, des aides spécifiques à la séquence avaient été élaborées pour certains mots (oreiller, dent, emporter, ramasser, réparer, fossé, trou, œil). L'enfant pouvait alors, en toute liberté, en pleine autonomie, choisir d'avoir recours :

- à sa propre stratégie de lecture,
- aux différentes aides selon ses besoins et sa capacité à pouvoir les utiliser,
- à l'aide directe du maître.

Il s'agit donc de rendre chaque enfant de plus en plus autonome, en lui permettant d'acquérir des méthodes de travail propices à l'amélioration de son comportement de lecteur. C'est lui permettre de dire "*aide-moi à faire tout seul*"[11], pour se sentir grandir en apprenant dans et par l'acquisition de savoirs-faire.

Cette autonomie se traduit également dans sa capacité à s'adapter, à participer aux situations proposées. Que ce soit en travail de groupes ou lors de la mise en commun, l'enfant a toute autonomie de présenter ses choix et d'écouter ceux des autres.

Apprendre

C'est pourquoi, globalement, ce travail de lecture en situation-problème a permis à tous nos apprentis-lecteurs de progresser, peut-être également parce qu'il répond aux trois défis constitutifs au métier d'apprendre qui sont, d'après P. MEIRIEU :

- une "fonction érotique", du fait qu'elle suscite l'interrogation et génère

le désir de savoir ;

- une "fonction didactique", parce qu'elle s'attache à permettre l'appropriation du savoir ;
- une "fonction émancipatrice", parce qu'elle permet à chacun d'élaborer progressivement ses procédures efficaces de résolution-problème ;

et qu'il correspond à l'interaction des trois facteurs qui, toujours d'après P. MEIRIEU, permet d'apprendre :

- être en situation de projet,
- mettre en oeuvre des opérations intellectuelles,
- utiliser des procédures personnelles.

De notre constat des progrès effectués par les enfants dans la construction du sens, nous voyons deux conséquences déterminantes à la démarche :

- l'évaluation
- le questionnement de l'enfant.

CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES

l'évaluation

Nous avons vu que pour élaborer la situation-problème nous avions recours à l'évaluation diagnostique. Il faut en effet, dans un premier temps, cerner les acquis de chacun afin de connaître leurs points d'appui et de différencier le systèmes de contraintes et d'aides. La mise en place d'une situation-problème dépend du caractère "décisif" de l'objectif-obstacle que l'enseignant a choisi de traiter, d'où l'importance de l'évaluation diagnostique.

Il est également nécessaire, pour faire évoluer le procédé, de percevoir, en cours d'apprentissage, l'évolution des acquisitions, ce qui nécessite une évaluation formative qui permettra aux enfants de prendre conscience, à la fois, des savoirs qu'ils sont en train de construire et des problèmes qu'ils ont encore à surmonter. Evaluation formative qui, en outre, autorisera une réorientation des activités, dans le cas où elle révélerait une éventuelle inadéquation entre les tâches proposées et le niveau d'acquisition réel des enfants.

Le système d'évaluation se complète, nous l'avons vu, d'une évaluation finale qui permet de juger de l'adéquation des situations proposées aux capacités des enfants ainsi qu'à l'objectif poursuivi mais aussi de percevoir ce que dorénavant les enfants savent faire ou commencent à faire ou ne savent toujours pas faire. Cette évaluation doit être conçue de manière à montrer ce que l'enfant sait faire à un moment précis et par conséquent le chemin qui lui reste à parcourir pour encore mieux faire.

Dans le cas précis de la lecture qui nous intéresse, il me semble que l'évaluation peut se construire par l'observation des comportements dans le lieu privilégié qu'est la BCD. On peut envisager une évaluation des capacités à questionner un écrit, à partir de la participation active de l'enfant aux animations autour du livre, à la participation à un défi lecture, à un comité de lecture ou à la présentation d'un livre qu'il a particulièrement aimé et qu'il a envie de partager avec ses camarades.

Evaluer, une nécessité pour tous

On voit donc la nécessité de pratiquer une évaluation rigoureuse de la démarche, en amont et en aval, de la situation-problème pour :

- définir les points d'appui des enfants qui pourront être sollicités,
- mettre en valeur leurs réussites,
- réguler le système de contraintes et d'aides,
- juger de l'efficacité de l'action pédagogique poursuivie.

L'évaluation qui n'intéresse pas seulement l'enseignant mais aussi l'enfant qui doit connaître ses performances à un moment donné ainsi que celles des autres pour décider d'aller plus loin dans son apprentissage.

Elle est également nécessaire à l'équipe de cycle pour faire le point et harmoniser, de manière continue, la répartition du travail.

Nous terminerons par la nécessité d'inclure les parents à cette évaluation, ne serait-ce que pour dédramatiser l'apprentissage de la lecture et leur montrer que si leur enfant ne sait pas encore faire telle ou telle chose, il est en revanche devenu capable de faire telle autre.

QUESTIONNER LES ENFANTS

Nous avons vu le rôle majeur que la situation-problème donne à la parole de l'enfant. Or il nous semble primordial que nous, enseignants, apprenions à questionner les enfants pour ne pas tomber dans "l'effet Topaze"[12] (BROUSSEAU) où, pour obtenir ce que l'on veut, on précise de plus en plus la piste de la réponse, pour finir par la donner nous-mêmes. Nous ne reviendrons pas sur les buts de la mise en commun mais consciente que ce n'est pas parce que nous mettrons en place ces moments que les procédures vont se mettre en place, nous y voyons plusieurs écueils à éviter.

Prendre d'abord conscience que la participation des enfants ne signifie pas que nous assistions à la mise en oeuvre d'un conflit socio-cognitif.

De même, nous ne devons pas associer le terme de conflit à celui de "classe dialoguée" ou à celui de "travail de groupes" sous peine de confondre structure et procédure.

Il nous faut, en plus de la mise en place des conditions de la mise en commun, saisir en quoi la parole des enfants contient des germes d'apprentissages...

Questionner, un art à travailler.

Nous sommes convaincue que la résolution d'un problème, le dépassement d'un obstacle, passe par l'explicitation, le dialogue, il nous reste à trouver, à travers essais et actions, le chemin qui fasse que notre questionnement soit générateur de réponses vraies, de véritables explicitations et non simples énoncés s'appuyant sur le contenu de la question et n'ayant d'autre objet que de répondre à l'attente du maître.

Nous pensons également que l'on doit clairement expliciter aux enfants que dans ces moments de mise en commun, ils ne font pas que parler du "comment ils ont fait" mais qu'ils y apprennent aussi à lire.

Entrer dans la pédagogie du dialogue c'est donner l'occasion aux enfants d'expliciter le sens qu'ils ont eux-mêmes construit. C'est nous donner, à nous maîtres, la possibilité de vérifier la compréhension mais aussi de la construire. Cela se résume dans l'expression "***comprendre c'est pourvoir expliquer***" [13]. C'est passer d'une lecture personnelle à une réflexion sur le texte, sur la démarche de lecture et sur la démarche d'apprentissage.

Un enjeu pour la future réussite de nos enfants, sera de travailler l'art du questionnement efficace.

IV- PERSPECTIVES

Au bout du chemin, nous en arrivons à la question : "Et si c'était à refaire ?"

Notre première réponse sera de nous déclarer conquise par la démarche et de nous demander: "Faut-il faire du savoir une énigme ?"

Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'enseigner que par situations-problèmes, en argumentant que la clé de la réussite est au bout du conflit socio-cognitif. D'autre démarches pour enclencher l'apprentissage existent, nous ne les nions pas (transmission magistrale, tutelle de l'adulte ...). Cependant, quand nous voyons le degré d'implication des enfants, leur désir de connaître pour réussir, nous nous demandons si, en effet, nous ne devrions pas enseigner en recourant plus fréquemment à la situation-problème.

Arrêtons-nous quelques instants sur le problème des activités réflexives sur la langue que bien souvent nous avons du mal à aborder parce qu'elles nécessitent certaines intériorisations de règles de base. Ne pouvons-nous les envisager, afin de donner du sens à leur apprentissage, en termes de situation-problème à résoudre dans le cadre de la production d'écrits ?

En grammaire par exemple, si nous soumettons aux enfants, après une

activité de production d'écrits, le problème de corriger les textes dont la ponctuation est défaillante, nous pourrions considérer la situation-problème résolue quand les enfants après avoir corrigé les textes, pourront déclarer qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. La tâche des enfants aura bien été de résoudre un objectif-obstacle et de s'accorder sur un code unique pour repérer les phrases d'un texte.

De même, en orthographe, à partir des difficultés observées chez les enfants, on construit des tâches-problèmes. On formule le problème, on constitue un corpus qui lui correspond, on demande aux élèves de l'analyser, de le manipuler. De la discussion sur les résultats obtenus, on pourra conclure et alors bâtir des outils collectifs, des "règles" évolutives, des tableaux de référence mais aussi compléter un répertoire individuel.

En vocabulaire, le problème est identique, on peut par exemple, partir d'une situation d'écriture qui nécessite l'enrichissement de la description d'une sorcière ou d'un ogre. On effectue alors une recherche de vocabulaire dans la BCD, on fabrique un corpus, on l'analyse, on le manipule puis on établit des critères de classement (parties du corps, aspect général ...). La confrontation des choix de chaque groupe permet l'élaboration d'une fiche d'aide à la description d'un personnage.

L'important dans cette approche est d'organiser les activités d'enseignement à partir de la diversité des performances et des connaissances des élèves.

En ce qui concerne l'analyse générale de notre conduite de classe en activités de lecture situation-problème, nous l'avons théorisée peu à peu, pour mieux en cerner les contours. A la lumière de ce long trajet qui vise à nous fournir une base méthodologique plus efficiente, nous pouvons répondre : "nous recommencerons, mais ...".

Nous reprendrons la démarche que nous avons menée puisqu'elle a la pertinence de mettre, les enfants, en situation active de construction de sens et d'être une réponse à l'hétérogénéité de nos classes. Les enfants peuvent progresser à leur rythme sur le chemin de leur apprentissage, en construisant leur savoir, le savoir des autres et se constituer un répertoire de procédés.

Mais nous mettrons plus en valeur la réussite de l'enfant qui est le gage de sa motivation pour aller toujours plus loin. Pour cela nous mettrons en place "un cahier de réussites" où nous consignerions tous les obstacles dépassés et qui sont nécessaires à la construction de leurs compétences de lecteurs.

De même, nous préciserons les termes des évaluations non pour éviter la "sanction" mais pour que l'enfant sache d'où il part et où il doit aller ; pour qu'il se rende compte également de ce que d'autres savent faire ou pas. Une évaluation qui montre la réussite plus que les manques.

V- CONCLUSION

L'objet de ce mémoire était de montrer la nécessité de mettre en place un travail spécifique de questionnement de texte et d'envisager un dispositif pédagogique approprié.

Aussi après avoir présenté notre pratique de stage, nous avons théorisé la démarche suivie : la situation-problème en lecture.

Il fallait donc s'entendre sur ce que désigne le terme situation-problème et c'est pourquoi nous avons approché le champ notionnel où elle gravite pour en cerner le royaume.

Nous sommes assurée du bien fondé de cette démarche parce qu'elle est une pédagogie de la réussite et de la parole de l'enfant.

On n'apprend pas à lire à un enfant, c'est lui qui s'apprend avec notre aide. On ne peut pas forcer un enfant qui ne veut pas apprendre, qui ne voit pas à quoi cela va lui servir de savoir. C'est par conséquent à l'enseignant que revient la lourde tâche de donner du sens à l'apprentissage de l'enfant pour susciter en lui le désir de connaître et de s'engager activement dans la construction de son savoir.

Mais, les enfants ont tous leur propre cheminement, leurs obstacles personnels à dépasser. C'est pourquoi l'enseignant doit trouver la tâche mobilisatrice à résoudre obligatoirement pour apprendre et mettre à disposition de tous un système d'aides et de contraintes.

La situation-problème ainsi conçue est un outil privilégié de l'apprentissage. Quand l'enfant comprend que la classe est un lieu de confrontation des trouvailles pour s'aider mutuellement à comprendre, que le maître est là pour mettre en valeur ses réussites et l'aider à combler ses manques, il accepte le détour par l'apprentissage. D'autant que dans ce système d'aides, de contraintes, d'obstacles, de confrontation, c'est à l'enfant lui-même que revient l'essentiel de la construction de son savoir.

Alors démarche innovante ? oui, parce qu'elle croit en l'éducabilité de tous les enfants, en leur réussite dans le temps et à leur pouvoir décisionnel de faire des choix, de les expliciter ou de prendre pour eux ceux d'autres enfants pour se construire leur répertoire de procédés.

La situation-problème est la pédagogie de la réussite et du dialogue.

Sophie BOISSET
Professeur des Ecoles

NOTES

1- M.E.N, " *La maîtrise de la langue à l'école* " , Paris, 1992, C.N.D.P., Savoir Livre
2- M.E.N, " *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire, bilan et perspectives* ", Paris, janvier 95
3- " *Lire et écrire à l'école primaire - état des recherches à l'INRP* ", Institut National de Recherche Pédagogique, 1994
4- Gérard CHAUVEAU in " *La lecture pour tous* ", Paris, 1993, Armand Colin
5- Gérard CHAUVEAU, in " *Lire c'est devenir un explorateur de texte* ", Le Monde de l'éducation n°207, sept.93
6- idem.
7- " *La lecture en situation-problème au cycle 2, CP-CE1* " , A.I.D.E, Circonscription de Sainte-Suzanne, 1994
8- Jean FOUCAMBERT
9- in "*Des contrats et un cahier de réussite pour les 3 cycles*", CRDP midi Pyrénées, 1993
10- in " *La maîtrise de la langue à l'école* ", Paris, 1992, CNDP, Savoir Livre
11- Maria MONTESSORI
12- par allusion à " *Topaze* " de Marcel Pagnol
13- in "*Spirale* ", revue de l'IUFM de Lille