Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 36 (2014)

Heft: 1

Buchbesprechung: Rezensionen = recensions = recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Rezensionen / recensions / recensioni

Bustan, A. (2012). *Les mécanismes de la lecture dans les systèmes alphabétiques. Exemple du français, apprentissage normal, dyslexie et remédiation.* Grand Lancy: Editions Coccinelle. 333 p.

L'ouvrage d'A. Bustan s'adresse avant tout aux enseignantes et aux enseignants du primaire mais aussi aux intervenants en cas d'échec scolaire, aux pédagogues ainsi qu'aux spécialistes de la lecture ou du langage. Organisé en quatre parties, consacrées à: 1) l'apprentissage de la lecture et ses difficultés, 2) aux stades et mécanismes de la lecture, 3) à l'écriture et 4) aux aspects pratiques, il semble se placer dans une visée essentiellement pratique. A cette fin, on soulignera la prise en compte, dans l'apprentissage de la lecture, des spécificités du français, de la place consacrée à l'écriture en complément à la lecture, du questionnement sur les rythmes d'apprentissage de la lecture.

Son but semble toutefois plus ambitieux puisqu'il prétend «combler les lacunes sur le savoir en lecture, en exposant de façon détaillée les mécanismes de la lecture dans les systèmes alphabétiques, illustrés dans le cas du français» (p. 7). Y parvient-il? Force est de constater que non. Nous évoquerons ici trois raisons. La première est à imputer à une présentation peu nuancée des problématiques liées aux méthodes d'enseignement de la lecture réduites à l'opposition entre globale et syllabique, conduisant au constat que «la méthode syllabique est obligatoire pour l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique [...] A une nuance près: la méthode syllabique est un principe général, qui doit être adapté à tel système en particulier» (p. 24). Or, les travaux, notamment historiques, sur les méthodes de lecture ont montré la complexité et la diversité des débats et l'évolution des enjeux au fil du temps dont on ne trouve pas trace dans la présente publication. La deuxième est liée à une bibliographie peu à jour (seules 4 références sur 43 datent d'avant 2000) et à la non prise en compte de certains travaux de recherche qui font date dans le domaine. On peut penser ici aux recherches montrant les limites d'une approche par stades lorsqu'on s'intéresse à la progression des élèves dans cet apprentissage complexe. La troisième est liée à certains partis pris peu étayés empiriquement tels que «La conscience phonologique est une hypothèse inexacte sur le langage. Elle suppose que son unité est le phonème (consonne, voyelle) alors que c'est la syllabe» (p. 69). Certes la conscience phonologique est loin d'être le seul concept clé dans l'apprentissage de la lecture mais peut-il y avoir fusion syllabique – en langage oral et en apprentissage de la lecture comme le distingue l'auteur? – sans conscience phonologique?

Comme le titre «Les mécanismes de la lecture dans les systèmes alphabétiques» le préfigure, c'est bien une conception mécaniste de l'apprentissage

de la lecture dans les systèmes alphabétiques qui est proposée ici, impliquant une progression par stades, délimités sur la base d'un dialogue entre modèles théoriques et modèles d'évaluation: stade sous-syllabique, stade syllabique, stade du mot séquentiel, stade du mot global, stade de la lecture courante, stade de la lecture expressive. Celle-ci présente l'avantage de l'apparence d'un «modèle explicatif cohérent et proche des faits» tout en restant fort éloigné des modélisations prenant en compte les dimensions sociales de la construction du langage écrit.

Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève

Wyss, Corinne (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften.* Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44. Münster: Waxmann. 331 p.

In ihrer Dissertation beschäftigt sich Corinne Wyss mit dem für die pädagogische Professionalität von (angehenden) Lehrpersonen relevanten Thema der Reflexionskompetenz. Wie die Autorin aufzeigt, ist das Konzept der Reflexion theoretisch noch unzureichend fundiert und empirisch vergleichsweise wenig untersucht. Die Publikation setzt hier an, indem sie sich mit der theoretischen Aufarbeitung des Themas und einer multiperspektivischen, empirischen Studie der Qualität von Reflexionskompetenz bei Berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen beschäftigt.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird nach einer einleitenden Beschreibung von Ausgangslage, Zielsetzung und Gliederung die Diskussion zu pädagogisch-professionellen Kompetenzen im Lehrberuf dargestellt. Dabei wird der zentrale Stellenwert der Reflexionsfähigkeit für die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen herausgestrichen. Es folgen ein Kapitel zur Begriffsbestimmung von Reflexion im Allgemeinen sowie eines zur Reflexion im Lehrberuf im Besonderen, wobei hier eine historische Aufarbeitung seit Dewey vorgenommen wird. Sodann werden Möglichkeiten der Förderung von Reflexion im Lehrberuf dargestellt sowie auf Grenzen und Herausforderungen verwiesen. Das letzte Kapitel des Theorieteils beschäftigt sich mit der Messung von Reflexionskompetenz und gibt einen Überblick zu empirischen Untersuchungen. Die meisten Untersuchungen entstammen dem angloamerikanischen Raum und stellen Interventionen dar.

Das Kernstück der Arbeit bildet eine eigene empirische Untersuchung (innerhalb eines gross angelegten Forschungsprojekts), die der Frage nach der Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft von Lehrpersonen in Bezug auf ihren Unterricht gewidmet ist. Dabei wird auch nach Zusammenhängen zwischen der Reflexion der Lehrperson, ihren berufspraktischen Kompetenzen und Variablen der Persönlichkeit gefragt, und es werden Einstellungen zur Unterrichtsreflexion erhoben. Das Sample besteht zum einen aus Berufseinsteigenden (N=21),

die eine Ausbildung zur Primarlehrperson abgeschlossen haben. Zum andern werden erfahrene Praxislehrpersonen (N=8) befragt und mit der Gruppe der Berufseinsteigen verglichen. Das methodische Design umfasst Erhebungsinstrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Reflexionskompetenz. Hierzu gehören unter anderem Videographien zu Unterrichtslektionen und Befragungen der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Bereichen dieser Lektionen. Mittels Stimulated Recall Interviews werden Einschätzungen der Lehrpersonen selbst über die videographierte Lektion ermittelt. Die Stimulated Recall Interviews enthalten neben einem offenen Teil des Kommentierens auch einen halbstrukturierten Frageteil. Mittels dieser Interviews werden Erkenntnisse über die Reflexionspraxis von Lehrpersonen gewonnen.

Im Ergebnisteil werden in einem ersten Kapitel die Befunde der einzelnen Erhebungen dargestellt. Exemplarisch sei hier auf zwei der sechs Teilerhebungen verwiesen. Beim Selbsteinschätzungsbogen zur Reflexion zeigt sich, dass die Selbstbeurteilungen der erfahrenen Lehrpersonen besser ausfallen als diejenigen der Berufseinsteigenden. Bemerkenswert ist, dass die Berufseinsteigenden ihren Unterricht am Ende des ersten Berufsjahres kritischer einschätzen als zu Beginn. Bei den Stimulated Recall Interviews beziehen sich beide Gruppen in ihren Reflexionen vorrangig auf die «Qualität der Organisation», die «Motivierungsfähigkeit» und die «Klassenführung». Ein grosser Teil der Aussagen zum beobachteten Unterricht bezieht sich jedoch nicht auf Dimensionen der Unterrichtsqualität, sondern auf allgemeine Kommentare, die von der Autorin der Kategorie «andere» zugeteilt werden (S. 162). In einem zweiten Kapitel werden die Ergebnisse trianguliert und die Selbsteinschätzungen mit den Fremdeinschätzungen aus den SchülerInnenfragebögen und dem externen Rating zur videographierten Unterrichtslektion verglichen. Hier zeigen sich etwa erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung der Unterrichtsgestaltung zwischen den Lehrpersonen selbst und dem externen Rating.

Abschliessend ist auf eine Schwierigkeit der vorliegenden Studie hinzuweisen, die aber von der Autorin selbst erkannt und in der Dissertation reflektiert wurde. Die Stichprobengrösse der vorliegenden Studie ist sehr klein, was eher für eine qualitative Herangehensweise sprechen würde. Die Autorin ist sich der Problematik bewusst und widmet den Möglichkeiten und Grenzen von statistischen Auswertungen kleiner Populationen ein eigenes Kapitel (S. 143f.). Der grosse Verdienst der Studie liegt zweifelsohne in der multiperspektivischen Zugangsweise zum Thema der Reflexion und einem vergleichenden Blick auf Selbst- und Fremdeinschätzungen zweier Gruppen von Lehrpersonen, die sich in ihrer beruflichen Biographie in verschiedenen Phasen befinden. Da Reflexionsfähigkeit bei der beruflichen Entwicklung einen zentralen Stellenwert einnimmt, können die Erkenntnisse der Studie zudem für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen nutzbar gemacht werden.

Esther Kamm, Pädagogische Hochschule Zürich

Guillemette François & L'Hostie Monique (Ed.). (2011). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement.* Québec: Presses de l'Université. 261 p. + XX p.

Aucun institut de formation ne déroge désormais à l'intention d'appliquer un modèle d'alternance en formation initiale à l'enseignement. Au Québec, l'Association pour la formation à l'enseignement (Aforme) a été créée au début des années 2000, nous explique Marc Boutet de l'Université de Sherbrooke, «pour offrir un espace de réflexion sur les stages» (p. VIII). Ce volume fait suite à deux autres ouvrages collectifs publiés également aux Presses de l'Université du Québec: *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement* (2002) et *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (2008). L'enjeu des stages, comme le relève M. Boutet avec pertinence, se situe non pas dans le stage en lui-même, mais bien dans le «retournement épistémologique qui n'a pas encore eu lieu dans les facultés et les départements universitaires d'éducation, malgré la popularité du concept de praticien réflexif qui y sévit depuis que Donald Schön l'a proposé il y a environ vingt ans» (p. VII).

Le modèle de compagnonnage est encore présent sinon dans les intentions, du moins dans les représentations sociales et dans les pratiques d'accompagnement des stages. Cohen-Scali (2000) a bien montré dans son ouvrage comment les deux lieux de formation, en établissement et sur le terrain, doivent coopérer et reconnaitre les spécificités de chacun; comment ils doivent soigner leur articulation et tenir compte des attentes et conceptions des formés. Entre le lieu d'insertion scolaire (qu'il est bon de vite quitter pour enfin entrer dans la vie active) et le lieu d'insertion postulé (le terrain de la vie active), les formés ont vite fait leur choix: le modèle de la pratique de leur futur métier, soit le terrain, est clairement privilégié au détriment de tous les modèles et explications théoriques que peuvent fournir les instituts de formation.

L'ouvrage qu'ont coordonné Monique L'Hostie et François Guillemette met l'apprenant au centre de la réflexion. C'est le stagiaire, en tant qu'auteur de sa formation professionnelle, qu'il faut observer et comprendre afin de pouvoir développer des stratégies pertinentes pour favoriser la progression du développement de ses compétences en enseignement. Les acteurs de la formation, les intervenants concernés, ont leur importance dans ce contexte: formateur en institution, formateur sur le terrain, superviseur de stage, direction d'école, chacun a sa logique, ses stratégies, ses impératifs. Le collectif s'est posé les questions suivantes: «Les formateurs savent-ils tenir compte des particularités individuelles d'un stagiaire sans perdre de vue les exigences communes à tous? Ont-ils des stratégies privilégiées pour faire progresser l'étudiant dans l'apprentissage du métier et dans le développement des compétences nécessaires à l'enseignement? Les stratégies sont-elles différentes selon que l'on est enseignant associé ou superviseur de stage? Les directions d'école ont-elles un rôle à jouer? Et que dire de l'étudiant? Jusqu'à quel point est-il lui-même responsable de sa propre progression?» (p. 2).

Neuf chapitres rendent compte de la réflexion à propos l'accompagnement de celui qui tâtonne à ses débuts jusqu'à l'acte professionnel.

Le premier chapitre (écrit par François Guillemette et Jean-René Lapointe) ausculte «l'autoformation du stagiaire» dans le contexte du Québec. À partir d'entretiens menés avec des stagiaires et des formateurs, les chercheurs ont mis à jour les stratégies des stagiaires (leur planification, l'appropriation du milieu du stage, ...) et celles des formateurs (l'accueil du stagiaire, l'espace qui lui est laissé, l'accompagnement à l'analyse des pratiques). La question du degré d'accompagnement – dans un contexte d'autoformation – est centrale dans cette analyse: «Ne pas 'faire à la place' du stagiaire ne signifie pas qu'on lui laisse toute la place en l'abandonnant à son sort sans l'aider ni l'accompagner. [...] Le milieu de pratique d'un stagiaire doit être un milieu authentique, certes, mais aussi 'protégé' et moins difficile (selon les phases de progression du stagiaire) que le milieu dans lequel intervient un enseignant professionnel au quotidien. La professionnalisation est, d'abord et avant tout, un processus évolutif, une progression» (p. 26).

Carine Dierkens évalue, dans le deuxième chapitre, «la progression d'un stagiaire futur enseignant» dans le contexte de la Belgique francophone. La question est sensible: «Comment concilier une démarche évaluative à visée certificative et normative avec une démarche formative et personnalisée?» (p. 37). La chercheuse expose, dans un premier temps, les dimensions qui interagissent lors de la construction identitaire du stagiaire. Après la description des obstacles rencontrés par les superviseurs et le dispositif évaluatif qu'ils ont mis en place, les textes légaux, leurs contraintes et les espaces qu'ils laissent, sont examinés. Enfin, l'auteure rend compte des réponses trouvées par les équipes enseignantes pour «proposer une évaluation formative spécifique intégrant une grille critériée basée sur les compétences professionnelles requises et des moments auto- et coévaluatifs de construction de l'identité professionnelle (p. 37).

Le chapitre 3 (écrit par Monique L'Hostie, Nadia Cody, Nicole Monney, Nadine Laurin et Sandra Belzill) revient au Québec (on y restera dans tous les autres chapitres de l'ouvrage) pour se pencher sur «l'agir compétent de l'enseignant associé en situation de stage». La recherche présentée fait état d'une expérience de réflexion collective à propos du développement des compétences des enseignants associés.

Annie Malo et Pauline Desrosiers structurent le quatrième chapitre autour d'«un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage, démarche de mise en mots entre enseignants et stagiaires au sujet de situations pratiques». Dans le cadre d'une recherche de type collaboratif, les chercheures ont mis en réflexion collective des enseignants associés et des stagiaires pour «développer une démarche de mise en mots de savoirs intégrés au stage» (p. 93). Enregistrements vidéos de situations de la pratique, enregistrements audio des échanges, le matériau a permis une analyse qualitative thématique illustrant la dynamique des échanges entre enseignants associés et stagiaires à propos de situations privilégiées.

Le chapitre 5 (Johanne Pharand et Paul Boudreault) se penche sur les relations entre les enseignants associés et les superviseurs universitaires, comment ils se perçoivent les uns et les autres, les attentes mutuelles et le type de collaboration favorisant la progression des stagiaires. Ainsi, l'enseignant associé type est décrit comme étant un professionnel «ouvert, présent, disponible, rigoureux, passionné, dynamique, positif et engagé, qui donne des rétroactions, justifie son évaluation, connait sa matière, agit comme un modèle professionnel et suite le PFEQ» (p. 137). Le superviseur est lui dépeint comme étant «un professionnel ouvert, disponible, à l'écoute, souple, respectueux, constructif, facile d'accès, chaleureux, empathique et dynamique. Il reconnait l'apport de l'enseignant associé, module ses exigences, agit comme un soutien, inspire confiance et accompagne en tout temps» (p. 138). Bref, pour que ces deux figures idéales fonctionnent correctement, il convient encore de les faire se rencontrer et de développer les formations continues, notamment celles destinées aux superviseurs.

Sylvie Fréchette, Frédéric Legault et Monique Brodeur interrogent dans le chapitre 6 «L'autorégulation de l'apprentissage: de l'exercice du rôle de soutien à la motivation chez des stagiaires en enseignement secondaire». Les processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation sont décrits et analysés. L'analyse des entretiens d'explicitation, de forums électroniques de discussion et d'une grille d'observation ont permis d'identifier douze croyances et processus, sous une forme concrète, ce qui devrait permettre, d'après les auteurs, d'aider les formateurs «à mieux accompagner les stagiaires dans leurs démarches de construction de savoirs d'action liés au soutien à la motivation» (p. 165).

Le chapitre 7 «Pour un accompagnement du stagiaire centré sur l'acquisition de connaissances et leur application; une analyse cognitive du raisonnement pédagogique en adaptation scolaire» (par Julien Mercier, Monique Brodeur, Line Laplante et Caroline Girard) met à l'épreuve empirique un modèle cognitif de raisonnements pédagogiques et examine comment ces processus cognitifs se mettent en action chez des enseignants à travers différents niveaux d'expertise. Les résultats montrent, entre autres, que «les fonctions de l'activité de planification pédagogique relatives à l'articulation théorie-pratique et au développement des connaissances gagneraient à être explorées plus finement de façon à promouvoir cette activité dans la formation des enseignants et à déterminer, à l'intention des formateurs, les conditions optimales qui favorisent l'apprentissage» (p. 196).

France Lacourse et Geneviève Nault abordent, dans le chapitre 8, «la modernité réflexive à l'accompagnement des formateurs de stagiaires dans un forum de discussion». Les enjeux des forums de discussion quant à la construction de nouvelles connaissances sur l'accompagnement concerté sont discutés dans ce chapitre, enjeux importants au vu des transformations radicales qu'apporte le développement actuel des nouvelles technologies dans le monde de l'éducation. Si la recherche présentée ici permet de conclure au rôle positif joué dans «le partage des informations, de la compréhension des situations d'accompagnement, des

savoirs sur la pratique et la construction des connaissances» (p. 226), le nombre limité des participants à la recherche impose une certaine prudence quant à ces constats. Certes, relèvent les auteures, «cette situation nous projette bien dans la modernité réflexive de Giddens et la structuration sociale en transformation. La contribution de cette recherche montre un intérêt particulier chez les nouveaux formateurs. [...] Il reste à creuser l'apport du forum de discussion dans l'accompagnement concerté et le positionnement identitaire des formateurs» (p. 227).

«Communauté d'élaboration de connaissances en réseau pour le développement de la littératie de recherche chez des stagiaires en enseignement», tel est l'objet du dernier chapitre écrit par Stéphane Allaire et Thérèse Laferrière. À partir des résultats d'une expérimentation de devis (*design experiment*) ancrée depuis plusieurs années dans un partenariat école-université, les chercheurs illustrent «comment les principes sociocognitifs de la coélaboration de connaissances, mis de l'avant avec des stagiaires en enseignement, les ont amenés à prendre part à un processus qui s'apparente à celui d'une démarche de recherche, adaptée aux spécificités d'un milieu scolaire et, ce faisant, ont contribué implicitement au développement de la littératie de recherche» (p. 231).

Les différents chapitres de cet ouvrage collectif sont très intéressants. Ils abordent de larges pans et facettes de la formation en alternance et plus spécifiquement du développement professionnel. Mais le but annoncé en quatrième de couverture est très ambitieux: il y est exprimé le «souci de contribuer à l'œuvre des praticiens qui accompagnent les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'amélioration des actes professionnels». Les auteurs ont donc «voulu partager les résultats pertinents de leurs travaux de recherche sur le terrain de la formation à l'enseignement, et ce, dans le but de transformer les pratiques». Il faut donc espérer que les principes ici énoncés soient actifs en autoformation à l'accompagnement des stagiaires par la seule lecture des différents chapitres...

Bibliographie

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.

Danièle Périsset, HEP Valais & Université de Genève

Gomila, Corinne (2011). *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Berne: Peter Lang. 263 p.

Se situant à l'articulation de la didactique et de la linguistique, Corinne Gomila étudie le métalangage qui se construit entre enseignant et élève au fil de l'apprentissage initial de la lecture au cours préparatoire (CP) en France (équivalent, à peu de chose près, à l'ancienne première primaire et à l'actuelle 3PHarmos). Le métalangage étant un outil pour désigner et voir, «on ne peut apprendre à lire [...] sans parler du langage et de la langue» (p.248). L'auteure illustre cette

affirmation tout au long de son ouvrage, alors que paradoxalement les instructions officielles françaises ne précisent pas quelles notions et quelle terminologie devraient être celles que les enseignants et les enseignantes peuvent utiliser avec des apprenants lecteurs et lectrices.

Corinne Gomila décrit et explique comment un métalangage se construit en classe sur la base d'un corpus de données réunissant 40 séances de lecture enregistrées (par son) recueillies dans 12 classes différentes. Comme le précise l'auteure, elle s'intéresse aux seules séances qu'elle caractérise de leçon de lecture de texte (textes de manuels, d'albums et autres) et n'a pas la prétention de décrire ce qu'est l'enseignement de la lecture en général au CP: la lecture magistrale à haute voix d'albums de la littérature de jeunesse, les activités d'écriture ou les exercices oraux ou écrits ciblant les composantes phonologiques et phonographiques ne sont par exemple pas prises en compte dans l'analyse. La chercheuse considère que la leçon de lecture de textes est indexée à un travail sur le code graphophonologique et qu'elle engobe toutes les dimensions de l'écrit qui peuvent être pointées au fil d'une de ces leçons. La leçon de lecture de texte, comme unité d'analyse intègre tous les éléments que l'auteure veut cerner: les termes métalangagiers sémiotisés dans le discours produit pendant la leçon de lecture de texte. Cette unité permet aussi de saisir l'empan des variations selon les enseignants et les méthodes pratiquées. Selon l'auteure, les leçons de lecture de textes se caractérisent par la production d'un discours particulier de transmissions de connaissances visant l'apprentissage de la lecture et plus précisément la réalisation de la tâche: identifier et comprendre les mots. Ce discours se caractérise par des retours et des arrêts fait sur la langue ou sur les énoncés. Contournant le recours à des termes techniques, il ne nécessite pas d'apprentissages préalables autres que la compréhension des modalités propres au questionnement didactique. Ce langage recourt à: des présentateurs (c'est le mot «quand»); des signes métalinguistiques et des autonymes (un signe qui pointe un autre signe: je vais écrire «bonbon», bonbon étant marqué par une intonation forte; ou faisant l'objet d'une répétition).

Les séances recueillies en classe sont systématiquement analysées au niveau graphophonologique, lexical, morphosyntaxique, syntaxique et textuel. L'auteure évoque à la fois une grande inertie dans le déroulement des leçons de lecture de texte et une grande diversité de l'ensemble des procédés mis en œuvre par les enseignants et les enseignantes impliqués dans la recherche. Sur la base des textes supports d'enseignement de la lecture, l'auteure a distingué deux grands types de style pédagogique: le style où la lecture de texte indexée à un travail sur le code graphophonologique et celui où la lecture de texte synthétise toutes les dimensions de l'écrit. Ces deux groupes sont nommés CP-code et CP-texte et permettent des comparaisons en lien avec le métalangage utilisé. Dans l'ensemble des séances enregistrées, 15 séances sont retenues pour chacun des groupes.

Le cadrage de la thématique et les analyses des interactions en classe sont d'une grande qualité. Parmi tous les éléments qui pourraient être relevés, je n'en citerai

que quelques-uns: ceux qui me paraissent les plus intéressants. Puis, comme le veut le genre «recension», je mentionnerai quelques (rares) éléments critiques.

La principale qualité de la recherche est de chercher à saisir les modes de fonctionnement du discours produit en classe dans une situation d'enseignement et d'apprentissage bien ciblée. La chercheuse cherche à décrire et expliquer les fonctions des interactions maitre-élève en situation et non pas à cerner a priori les bonnes pratiques, comme il est de mode. Ce ne sont pas les résultats des élèves qui définissent le point de vue, mais l'analyse de ce qui se construit en classe. L'approche consiste à comprendre comment se négocie l'activité langagière en classe motivée par la visée d'apprentissage, focalisée par le déploiement de l'activité scolaire telle que les moyens techniques d'enregistrement permettent de la capter. Cette approche est suffisamment rare pour qu'elle puisse être caractérisée d'originale. Le discours étayant, au format étroitement réglé, décrit par Gomila fonctionne dans la tension entre les obligations de l'enseignement et les possibilités des apprentis lecteurs. Le contenu et la mise en mots sont déterminés par ces deux contraintes.

L'un se doit d'enseigner la lecture, de donner sur la matière enseignée des informations en montrant, en élucidant, en décomposant les faits. Les autres sont censés respecter le code de comportement en usage. Néanmoins, même s'ils prennent rarement l'initiative de l'échange, ils n'en sont pas moins «co-constructeur(s) du discours de la classe». (p.46).

Le discours de l'enseignant est montré dans ses facettes dynamiques et créatives. La description se distingue de celle de la plupart des auteurs qui soulignent le caractère rigide du discours des classes de langue. La qualité de cette approche descriptive se mesure à la qualité de ce qu'elle nous permet de voir: une activité métalangagière dense sans métalangage spécifique.

Parmi les résultats, on notera une grande fréquence d'utilisation du terme «mot» et ceci indépendamment des styles pédagogiques. Ce terme est commode, pratique et de tradition. Ce qui en fait toute l'utilité, mais limite sa portée cognitive, est son caractère flou et passe-partout. Il recouvre des notions différentes: celui de mot, parfois le nom seul, parfois nom et déterminant; autres mots; groupe de mots; petits mots ou encore morceaux de mots. Ce terme technique, polysémique, permet de faire agir les élèves, de les mettre en activité. Il est souvent traité comme signifiant permettant d'appréhender des objets du monde. L'enseignant ou l'enseignante cherche à de prévenir l'incompréhension des mots considérés comme difficiles. Ce mode de faire, centré sur la signification du mot, fait oublier l'intérêt qu'il y aurait à le définir et à le présenter comme unité graphique. Ce qu'est un mot n'est en conséquence jamais explicitement montré aux élèves. Ils le découvrent de manière implicite à travers par exemple la question: «c'est quoi ce mot?». La question désigne ce qu'est un mot. L'usage en situation du métaterme mot conduit la chercheuse à s'interroger sur la signification du terme que les élèves peuvent construire en termes de clarté cognitive. Cette interrogation se trouve encore amplifiée par le résultat des autres analyses.

Des tableaux répertorient les métatermes utilisés dans le discours des enseignants de la recherche (voir, entre autres, p.120 et p.178). On peut remarquer l'absence totale de certains métatermes dans les deux groupes CP-code et CP-texte (féminin, masculin). Ces termes (notions) sont pourtant utiles pour comprendre des changements intervenant au niveau des terminaisons. Dans les classes centrées sur le code, les métatermes sont dans l'ensemble nettement moins fréquents et diversifiés. Cependant on n'observe pas de différences notables dans l'usage des termes «mot», «lettre» ou «syllabe», ce qui peut surprendre.

Les analyses sont minutieuses et menées à différents niveaux. L'attention accordée à l'analyse du métalangage laisse néanmoins dans l'ombre le choix des textes utilisés comme supports d'enseignement de la lecture. Une analyse des textes-supports d'enseignement aurait également permis au lecteur de mieux comprendre quels textes sont lus au fil des 15 séances retenues pour chacun des groupes (CP-code; CP-texte) et combien de textes sont utilisés dans les deux groupes.

Le lecteur ne connait presque rien des textes donnés à lire aux élèves, alors qu'ils influencent grandement ce qui peut être pointé en classe. L'usage des termes métalangagiers n'est-il pas directement induit par les propriétés contextuelles et linguistiques du texte de la leçon de lecture de texte? Tous les textes comportent des lettres, des mots, mais tous n'exhibent pas, par exemple, des guillemets. Dans l'ensemble des termes concernant le niveau du texte, le terme «les guillemets» est le plus utilisé par les enseignants et les enseignantes du type pédagogique «CP-texte», alors qu'il l'est très rarement dans les classes dont le style pédagogique est focalisé sur le code. Ce résultat, certes intéressant, aurait une autre portée si des guillemets étaient observables dans la plupart des textes choisis par les classes CP-code, mais que les enseignants et les enseignantes renonçaient à les pointer. Une analyse qualitative des supports-textes permettrait certainement de comprendre non seulement pourquoi le métalangage concernant le texte est plus diversifié et plus massivement présent dans les classes dont le style pédagogique est centré sur le texte, mais aussi pourquoi ce sont ces termes-là qui sont désignés et comment ils le sont en classe. Mais ce n'est pas le niveau du texte qui est prioritaire comme en atteste l'ordre d'exposition des résultats: ce sont, dans l'ordre, d'abord les résultats concernant les unités graphiques, puis ceux concernant le mot et enfin, dans un chapitre, ceux concernant les niveaux textuel, syntaxique et morphosyntaxique qui sont présentés. L'exposition des résultats privilégie clairement les unités de bas niveau de la langue. Comme le souligne Gomila, le traitement des textes et des unités de la langue par les enseignants montre quelles sont leur conception de la lecture et plus généralement de l'enseignement. Les analyses menées par la chercheuse et l'exposition des résultats révèlent eux aussi une conception de l'enseignement de la lecture, celle d'un enseignement centré sur l'identification de mot et donc sur le code.

Ces limites n'enlèvent rien à la qualité de la recherche. La démarche, le cadrage conceptuel et la finesse des analyses la place parmi les références incontournables

pour toute formation en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Cette recherche constitue un apport tout à fait original sur un objet d'étude très rare qu'est le métalangage utilisé en classe.

Thérèse Thévenaz-Christen, Université de Genève