



HAL
open science

Lectures plurielles. Former par la recherche à une approche plurilingue et plurilittéracie de l'écrit à l'école

Livia Goletto

► To cite this version:

Livia Goletto. Lectures plurielles. Former par la recherche à une approche plurilingue et plurilittéracie de l'écrit à l'école. Education. Université du Maine, 2013. Français. NNT: . tel-00940500v1

HAL Id: tel-00940500

<https://theses.hal.science/tel-00940500v1>

Submitted on 1 Feb 2014 (v1), last revised 24 Feb 2014 (v2)

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.

Thèse de Doctorat

Livia GOLETTO

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université du Maine
sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans*

École doctorale : CEI

Discipline : 70ème, Sciences de l'Education

Spécialité : diversité linguistique et culturelle, apprentissages, politiques, nouvelles technologies

Unité de recherche : EA 2661 CREN / InEdUM (Innovation en éducation)

Soutenu le 4 décembre 2013

LECTURES PLURIELLES

**Former par la recherche à une approche plurilingue et plurilittéracie
de l'écrit à l'école**

JURY

Rapporteurs : **Frédéric TUPIN**, Professeur d'université, ESPE de la Réunion
Christiane PERREGAUX, Professeur d'université, Université de Genève

Membre : **Marguerite ALTET**, Professeur d'université émérite, Université de Nantes

Directeur de Thèse : **Michel CANDELIER**, Professeur d'université, Université du Maine

Co-directeur de Thèse : **Françoise ARMAND**, Professeur d'université, Université de Montréal

Table des matières

Remerciements	6
Préambule	7
Introduction	8
VOLET 1. PRATIQUES ORDINAIRES DU LIRE-ECRIRE, PLACE DES LANGUES DES ÉLÈVES DANS CES PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE : QUELLES RELATIONS ?	13
Première partie : éducation au plurilinguisme et lecture, outils conceptuels	14
CHAPITRE I : lecture et plurilinguisme	17
I. La lecture en France des hauts et débats.	17
1. Les modèles d'acquisition de la lecture	17
2. Héritages et fondements épistémologiques	20
II. Cadre institutionnel de l'enseignement de la lecture	23
III. Ce qu'apprendre à lire veut dire.	30
1. Lire, une acculturation	31
2. Un monde de signes	38
3. Le sens, une négociation.	42
CHAPITRE II : concepts pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire	50
I. Les langues familiales et école, la Dispute	51
1. Intériorisation de la stigmatisation sociale des langues et construction identitaire de l'enfant de migrant, impact sur l'apprentissage	51
2. L'école, un lieu d'effacement des langues en soi ?	53
II. Construire son identité dans une perception de l'altérité	57
1. Plurilinguismes et compétences	57
2. Didactique du/des plurilinguisme (s), la question de l'appropriation	60
3. Les approches plurielles : Apprendre à apprendre dans et par la pluralité	63
4. Lire avec deux langues, la question de la plurilittérature	67
CHAPITRE III : croisement	74
CHAPITRE IV : état des lieux des pratiques. le choix d'un modèle d'analyse de l'action enseignante.	79
I. L'analyse des pratiques professionnelles de quoi parle-t-on ?	81
1. Du sens de la pratique aux pratiques en formation	81

2. Déconstruction, reconstruction : l'analyse des pratiques professionnelles, un processus compréhensif. _____	86
II. Décrire l'action enseignante _____	97
1. Éléments conceptuels pour l'analyse de l'action conjointe _____	98
2. Un modèle de l'action du professeur au cœur du jeu didactique _____	103
3. Les représentations dans l'analyse des pratiques _____	105
4. Proposition pour une analyse des pratiques enseignantes. _____	108
Deuxième partie : étude préliminaire pour un état des lieux sur les pratiques ordinaires de la lecture, quelle place pour les langues familiales dans les pratiques ? _____	111
CHAPITRE I : choix méthodologique pour une étude exploratoire _____	112
I. Construction de l'objet de recherche : de l'instrumentation aux pratiques de classe. _____	112
II. Un contexte _____	114
III. Un questionnement. _____	117
IV. Entre le dire et le faire : une méthodologie. _____	120
1. Contextualiser la recherche. _____	120
2. Des outils de recueil et d'analyse des données _____	121
Chapitre II : pratiques ordinaires autour du lire-écrire : les résultats. Lecture et apprentissage, quelles représentations ? Quelles pratiques ? _____	127
I. La culture écrite en pensée et en actes _____	128
1. Représentations du rapport à l'écrit, entre héritage familial et culture scolaire. _____	129
2. En pratique : construire une culture littéraire à l'école ? _____	132
II. Le savoir-lire en pensée et en actes _____	138
1. Conceptions des compétences lexicales, culturelles et linguistiques à développer 138	
2. Développer des compétences de lecture en pratique _____	141
III. L'altérité en pensée et en actes. _____	160
1. L'autre, ses langues, mes langues et moi : de la place des langues à l'école _____	160
2. En pratique : La place des langues des enfants dans les pratiques de littératie scolaire. _____	171
IV. Bilan intermédiaire. _____	178
Chapitre III : L'album bi/plurilingue, cet Objet Littéraire Non Identifié _____	180
I. Une méthodologie _____	181
1. Structure du questionnaire _____	183
Nos objectifs _____	190
II. Les résultats _____	192

1.	Profils des enquêtés _____	192
2.	Les albums bi/plurilingues en classe : une pratique très marginale _____	195
III.	Synthèse et perspectives _____	212
1.	Des albums bi/plurilingue ou alterculturels pour quoi faire ? _____	212
2.	Quelles perspectives pour une formation ? _____	214
Chapitre IV : Proposition pour une approche intégrée des langues et des littératies _____		216
1.	Fondements théoriques de l'approche Lecture en Réseau Multilingue _____	216
2.	L'approche en pratiques _____	219
VOLET 2. FORMER A UNE APPROCHE PLURILINGUE ET PLURILITTERACIEE DE L'ECRIT A L'ECOLE : QUELS CONTENUS ET QUEL DISPOSITIF DE FORMATION POUR UNE EVOLUTION DES PRATIQUES ? _____		226
Première partie : outils conceptuels complémentaires innovation et formation, quelles convergences ? _____		227
CHAPITRE I : la formation des enseignants, l'héritage Schönien _____		229
I.	La réflexivité : de quoi parlons-nous ? _____	230
1.	Le temps de la réflexion, un face à soi introspectif. _____	231
2.	Matière à réflexion : à quoi réfléchit-on et sur quels objets ? _____	235
3.	Le détour réflexif : réfléchir sa pratique à travers l'autre _____	237
II.	Au sujet du professionnel compétent _____	239
1.	Identité prototypique de l'enseignant professionnel _____	239
2.	Sur quelles ressources fonder la professionnalité enseignante _____	241
3.	Question de compétences. _____	244
4.	Des savoirs pour agir. _____	246
CHAPITRE II : questions d'innovation _____		250
I.	L'innovation un mal nécessaire ? _____	250
II.	L'innovation en éducation et en formation : dans quels sens innover ? _____	252
III.	Innover : qui ? Pourquoi ? _____	257
CHAPITRE III : former pour transformer : former a ou par la réflexivité ? _____		262
I.	Apprendre en pratique, de la pratique. _____	262
1.	Formation des enseignants où en sommes-nous ? _____	262
2.	La formation : un processus de changement _____	269
3.	Former par la recherche. _____	270
II.	Proposition pour une formation des enseignants par la recherche. La participation observante active bipolaire comme dispositif de formation. _____	273

1.	Éprouver le statut du chercheur en ethnographie.	273
2.	Concevoir la flexibilité du statut des acteurs de la recherche.	274
3.	Construire la connaissance sur une convergence de regards.	277
4.	Ménager une place à l'écrit.	278
Deuxième partie. Former par la recherche : la Participation Observante Active Bipolaire au cœur du processus de changement		283
CHAPITRE I : choix méthodologiques		284
I.	Construction de l'objet de recherche	284
1.	Un terrain, des acteurs	285
2.	Genèse d'une démarche de recherche, naissance d'un questionnement	288
1.	Des hypothèses	291
II.	Fondement épistémique et méthodologique	293
1.	L'observation participante, un travail de terrain	293
2.	La participation observante à l'épreuve du terrain : la POAB : au carrefour de la recherche et de la formation	297
III.	les outils de recueil de données	301
1.	Les cahiers journaux	301
2.	Les entretiens semi-directifs	303
3.	L'entretien d'auto-confrontation	303
VI.	Outils d'analyse	306
1.	L'analyse thématique de contenu	306
CHAPITRE II : les résultats		315
I.	L'approche LERM : regards d'enseignants.	316
1.	La relation didactique au cœur des préoccupations	316
2.	L'amorce d'un processus de changement ?	327
II.	Vers une pratique plurilingue et plurilittéracie de l'écrit à l'école : exemple d'un processus de changement en marche	338
1.	Essai de caractérisation d'une pratique enseignante	338
1.1	A distance du cadre	339
1.2	Une pratique : des types de tâches privilégiées	341
1.3	Un art de faire	344
I.	Cheminement réflexif vers une évolution des pratiques	355
2.1	D'une appropriation de savoirs pour faire	355
2.2	D'un engagement dans l'innovation	358

CONCLUSION	368
1. Retour sur la démarche	368
2. Observations et propositions	369
3. Perspectives.	371
Bibliographie	373
Annexes	398

Remerciements

À Michel Candelier dont les travaux sur l'Éveil aux langues sont à l'origine de notre réflexion. Merci à lui également de nous avoir accompagnée, depuis nos premiers pas, certes un peu douloureux, dans le domaine du plurilinguisme, jusqu'à cette étape importante de notre parcours de chercheur.

A Françoise Armand pour son regard éclairé et éclairant sur notre travail.

Nos discussions nous ont toujours été des aides précieuses à l'avancée de notre recherche ainsi qu'à sa structuration.

À la région des Pays de la Loire pour le financement de cette thèse.

À tous les membres de projet régional Pluri – L dont les travaux et débats autour des questions liées au plurilinguisme ont contribué à construire notre propre réflexion.

Aux membres de l'équipe du laboratoire de Didactique des langues InedUm de l'Université du Maine pour leurs précieux conseils, leur bienveillance et leurs encouragements. Nous espérons pouvoir continuer à travailler ensemble à de nombreux projets.

Aux inspecteurs de l'Éducation nationale d'Alençon, de Mamers et du Mans 2 pour nous avoir autorisée à intervenir dans les classes.

Aux enseignantes et aux enseignants qui ont contribué à cette recherche et tout particulièrement à Marie pour sa persévérance.

Aux enfants pour leur enthousiasme.

À ma famille pour son soutien de tous les instants.

Préambule

Selon notre conception de la didactique des langues, la diversité langagière et culturelle est une réalité sociétale que le système éducatif se doit de prendre en compte dans une optique de développement, chez les apprenants, de capacités plurilingues et d'attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique, au sein d'une éducation plurilingue.

Il ne s'agit pas de s'abandonner à une utopie naïve, ni faire de l'idéalisme et de tomber dans une sorte d'intégrisme du plurilinguisme comme valeur, en prétendant qu'il serait le seul garant de l'équité sociale en tant que projet de société. La compétence plurilingue comporte ses zones d'ombre il est salutaire pour le chercheur que nous sommes d'éviter tout angélisme à son propos. Comme Daniel Coste,¹ nous sommes consciente qu'il n'y a pas un, mais, des plurilinguismes, heureux, malheureux, revendiqués, inavoués, etc.

Néanmoins, nous convenons que notre point de vue est orienté et subjectif. Nous assumons cette subjectivité liée à notre propre parcours d'apprenant de langues, notre propre histoire traversée de rapports identitaires aux deux langues transmises par la famille que sont le français et le créole martiniquais, mais empreinte également de notre parcours d'enseignante de primaire côtoyant la recherche par le biais d'une reprise d'étude qui nous a menée, du master à la thèse, à la recherche du plurilinguisme à l'école et pour l'école.

Nous admettons ainsi que cette subjectivité est partie prenante de notre jugement ; c'est pourquoi nous avons tenu à porter à la connaissance du lecteur ces éléments de notre identité plurilingue et pluriculturelle. Nous devons lui fournir des moyens de compréhension supplémentaires concernant la présente étude.

¹ Discours d'ouverture du colloque PLURI-L, Nantes, le 21 mars 2012

« Les langues sont des civilisations, des traditions, des histoires [...]. Chacune d'elles préserve un mystère qu'aucune autre ne connaît. Je dois aux langues que j'ai apprises bien des pensées que je n'aurais jamais eues sans elles. Chaque langue que je découvre garantit à sa façon ma liberté » (Vassilis Alexakis, Le premier mot, 292)

Introduction

La France, terre d'immigration, accueille depuis plus d'un siècle et demi des travailleurs européens ou maghrébins et désormais des familles en provenance d'Afrique noire et d'Asie. Un brassage qui au fil de l'histoire a fait de la France une nation multiculturelle et plurilingue Dewite, P. (2003).

Cette diversité linguistique et culturelle se retrouve dans les classes des écoles françaises, et donc, dans celles qui préparent les enfants à l'entrée dans l'écrit.

En matière de lecture, le système d'éducation français parvient de plus en plus difficilement à former des lecteurs efficaces. L'enquête *Program for International Student Assessment* (PISA, 2009) qui évalue, entre autres compétences, celles de compréhension en lecture d'élèves de 15 ans dans 65 pays du monde, classe la France au 22e rang dans ce domaine. Malgré un score de 496 points qui la situe dans la moyenne des pays de L'OCDE, cette enquête montre une augmentation du nombre d'élèves les moins performants de 5 % par rapport à 2000, lorsque le pourcentage d'élèves les plus performants augmente de 1,1 % seulement.

Ce sont donc 19,7 % des jeunes Français qui aujourd'hui peinent à extraire des informations écrites, à comprendre l'implicite d'un texte, à en dégager les idées forces, à faire le lien entre un texte et une expérience personnelle. Des résultats très corrélés à un milieu socio-économique dont l'impact sur le résultat des élèves est plus important en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE. En effet, le statut professionnel des parents, le nombre de livres à la maison, le patrimoine culturel familial, l'indicateur de richesse, le type de famille, l'ascendance allochtone, la langue parlée en famille sont

autant de facteurs, dont la conjonction, au sein du milieu familial est déterminante pour la performance en compréhension de l'écrit.

En outre, les élèves issus de l'immigration comptent rarement parmi les élèves très performants. S'ils ne représentent que 13 % des élèves soumis aux épreuves PISA, ils sont beaucoup plus nombreux que les élèves autochtones à se trouver dans les niveaux de compétences les plus bas : 42 % des élèves de première génération² et 35 % des élèves de deuxième génération n'ont pas atteint le niveau 2 de l'échelle de compétence (cf. Tableau ci-dessous).

Définition des niveaux de compétence de PISA 2009

Niveau de compétence 6 : plus de 698 points

Être capable de comprendre de façon fine et détaillée un ou plusieurs documents, d'émettre des hypothèses d'analyse ou de juger d'un regard critique un texte complexe portant sur un thème peu familier.

Niveau de compétence 5 : de 625 à 697 points

Être capable d'évaluer l'information et d'élaborer des hypothèses, en faisant appel à des connaissances spécialisées, en développant des concepts contraires aux attentes.

Niveau de compétence 4 : de 552 à 624 points

Être capable de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

Niveau de compétence 3 : de 518 à 551 points

Être capable de réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau de compétence 2 : de 407 à 479 points

Être capable d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires et en dégager le sens en se référant à des connaissances extratextuelles.

Niveau de compétence 1a : de 335 à 406 points

Être capable de reconnaître les thèmes principaux et l'objectif d'un texte portant sur un sujet familier.

Niveau de compétence 1b : de 262 à 334 points

Être capable de repérer un élément d'information explicitement formulé dans un texte court et facile portant sur un sujet familier et de faire des connexions simples.

Source : MEN-DEPP/OCDE, décembre 2010

Si un des facteurs explicatifs possibles pour les élèves de première génération peut être leur expérience d'apprentissage à l'étranger, celle-ci ne permet pas d'expliquer des

² Les élèves issus de l'immigration de première génération sont les élèves nés à l'étranger, de parents nés à l'étranger ; les élèves issus de l'immigration de deuxième génération sont nés en France, de parents nés à l'étranger. Source MEN-DEPP/OCDE.

scores de 55 points inférieurs à ceux des élèves autochtones qu'accusent les élèves de deuxième génération, nés et scolarisés en France depuis le début de leur parcours scolaire.

Ainsi, alors que des pays comme la Suisse parviennent dans le même temps à combler l'écart entre lecteurs performants et faibles lecteurs, et à améliorer les résultats des jeunes issus de la migration³, l'école française ne semble plus en mesure de réduire les inégalités sociales ; pire, elle tendrait même à les creuser.

En réponse à cette situation, les responsables ministériels ont opté pour une personnalisation de l'enseignement. En primaire, à la rentrée 2008, cette personnalisation prend la forme d'une prise en charge par un enseignant d'un petit groupe d'élèves, 30 min par jour, en fonction de leurs difficultés scolaires. Depuis la rentrée 2013 ces Aides Personnalisées sont devenues des d'Activités Pédagogiques Complémentaires. Tous les élèves sont concernés et le contenu est élargi à des activités de type théâtre, etc.

Une mesure sans efficacité ? Si l'on s'en réfère à l'étude gouvernementale⁴ de 2010, le bilan est pour le moins contrasté. Ce type de dispositif, s'il peut constituer une aide ponctuelle, permettant de redonner confiance aux élèves et de remédier à certaines difficultés passagères, se révèle inefficace lorsque les difficultés sont plus profondes.

Dans ce contexte, nous estimons qu'il y a une véritable réflexion à mener sur les enjeux d'une éducation plurilingue.

Par éducation plurilingue nous entendons, à l'instar de Coste (2010), faire de la langue de scolarisation le pivot de toute éducation langagière, en reconnaissant la maîtrise de cette langue comme objectif premier de tout projet éducatif tout en affirmant l'intérêt didactique et sociétal qu'il y a à s'appuyer sur la diversité des langues et cultures pour construire les savoirs et le vivre ensemble.

³ En Suisse la proportion de faibles lecteurs est passée de 20,4 % en 2000 à 16,8 % en 2009. Source URL consultée le 08/12/2010 : <http://www.tdg.ch/eleves-suisse-forts-lecture-2010-2000-2010-12-07>

⁴ Ministère de l'Éducation nationale : « Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée », rapport n° 2010-114, MEN-MESR, octobre 2010.

La présente étude se propose donc d'explorer à travers l'action enseignante la question de l'entrée dans l'écrit et de l'apprentissage formel de la lecture dans son articulation avec la perspective de l'éducation au plurilinguisme.

Nous nous positionnons dans une démarche d'ingénierie didactique et notre approche se veut ethnographique. C'est donc au fil de notre recherche que s'est construit notre objet d'étude, à savoir *les processus par lesquels les enseignants en poste se forment dans leur classe à une approche didactique innovante fondée sur les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle appliquée à l'entrée dans l'écrit.*

Afin de rendre compte de ce parcours de chercheur, nous avons organisé notre thèse en deux volets.

Notre premier volet envisage la formation des enseignants ou autrement dit, l'évolution de leur répertoire didactique en direction d'une pédagogie plurilingue et plurilittéracie de la lecture, sur le plan de contenus. Il ouvre sur deux parties.

La première fournit les outils conceptuels nécessaires à notre tentative de mise en synergie des principes d'une éducation plurilingue avec notre conception de la compréhension en lecture.

La seconde présente le fruit de cette tentative sous les traits d'une proposition didactique, la Lecture En Réseau Multilingue.

Elaborée sur la base de nos analyses des pratiques ordinaires autour du lire/écrire afin de faire la lumière sur la manière dont les enseignants composent avec les savoirs langagiers pluriels dont leurs élèves peuvent faire preuve, cette approche, centrée sur la compréhension en lecture, envisage les moyens de faire accéder le plus grand nombre au sens véhiculé par l'écrit en tirant profit de ces patrimoines langagiers aussi divers soient-ils.

La notion de patrimoine y est centrale en ce qu'elle porte à la fois l'idée de la transmission et celle de la continuité dans l'acquisition des compétences entre le milieu scolaire et les autres milieux sociaux fréquentés par l'enfant (familial, en particulier), qu'il s'agisse de compétences ayant trait à la culture littéraire ou aux savoirs langagiers.

Notre second volet, entend explorer la formation en tant que processus de changement qui procède d'un mouvement à la fois interne et externe à l'individu, dans le contexte singulier de la mise en œuvre de notre approche didactique au sein des classes.

Une première partie pose les fondements épistémologiques d'une démarche de recherche fondée sur une volonté d'articulation entre innovation et formation du praticien, inscrite dans une trajectoire éducative singulière. Une démarche qui questionne la place et le rôle des acteurs de terrain dans la recherche qualitative en éducation.

Une seconde partie explore les processus susceptibles de conduire à une évolution des pratiques et interroge l'intérêt qu'il y a, en termes de développement personnel et professionnel pouvant conduire au changement, à solliciter de la part du praticien une attitude réflexive à propos d'un objet didactique innovant.

À travers notre recherche, nous souhaitons rendre compte du cheminement intellectuel, qui d'une démarche d'investigation née du terrain et de questionnements (éthiques, stratégiques) concernant les relations que peuvent entretenir chercheur et praticien au profit d'une éducation plus adaptée à son contexte, nous a menée à l'élaboration d'un dispositif de formation par la recherche à une approche didactique plurilingue et plurilittéracie de l'écrit à l'école.

Une expérience qui forme et transforme.

VOLET 1. PRATIQUES ORDINAIRES
DU LIRE-ECRIRE, PLACE DES
LANGUES DES ÉLÈVES DANS CES
PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS
DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE :
QUELLES RELATIONS ?

Première partie : éducation au plurilinguisme et lecture, outils conceptuels

Questionner la formation à une didactique du plurilinguisme, c'est d'abord interroger l'objet sur lequel cet art devra s'exercer : former oui, mais à quoi ?

Une question dont la réponse n'est pas une évidence lorsque l'on cherche avant tout à faire évoluer des pratiques de classes en direction de nouvelles modalités d'enseignement que l'on situe à l'intersection de deux disciplines établies : le français et les langues.

Poser la question de moyens d'action sur la praxéologie⁵ de l'enseignant, suppose une appréhension du pédagogue dans la sphère de ses pratiques quotidiennes, pratiques orientées vers des buts plus ou moins induits par le type de savoir à faire acquérir aux élèves.

La didactique, souvent considérée comme une science applicationniste, ne saurait s'affranchir de toute discipline de référence. Elle suppose la définition de domaines d'action, tant il existe une hétérogénéité des pratiques en fonction des disciplines. De fait, si la résolution de problèmes est monnaie courante en mathématiques, on problématise rarement les situations langagières.

Plutôt que de rechercher les invariants d'une praxéologie générale, transversale aux différentes matières dont elle étudie la diffusion, champ déjà largement exploré par toutes les recherches orientées vers l'action enseignante, nous avons fait le choix de nous focaliser sur des gestes didactiques spécifiques au domaine de la lecture. Notre objectif étant, en envisageant la discipline, par le prisme du plurilinguisme, d'ouvrir d'autres voies de développement de la lecture en considérant cet apprentissage culturel comme lieu de rencontre de compétences langagières diverses et variées pouvant conduire à une littératie plurielle, une plurilittératie.

Ces aspirations nécessitent un premier point conceptuel qui ne pourra pas être exhaustif, mais qui servira, d'une part l'exploration de pratiques enseignantes liées à la lecture, d'autre part l'élaboration des contenus pédagogiques, point d'appui de la formation.

Nous parcourons donc le champ de la culture écrite, un vaste domaine que nous ne saurions traiter dans son intégralité. Nous faisons le choix d'explorer dans ce chapitre

⁵ « [elle] désigne dans un même souffle la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir, qui l'accompagne » (Chevallard, 2005, 217)

certain aspects de l'acquisition de la lecture sans ignorer l'importance du rapport dialogique qu'entretiennent lecture et écriture dans l'appropriation de la langue écrite.

Dans toute société où elle est instituée, l'entrée dans la lecture est un temps fort, chargé symboliquement dans le parcours de tout arpenteur de textes en devenir : il constitue un rite de passage marquant la transmission d'un savoir ancestral.

Ce premier chapitre entend poser les jalons nécessaires à une explicitation des processus de compréhension en jeu lors de l'exploration de textes. Nous y examinerons les points de tensions qui animent en France les débats sur la question et la manière dont ils se concrétisent dans les programmes. Puis, au fil d'une navigation dans les méandres de l'exploration de l'acte de lire nous questionnerons la place des langues qui constituent le patrimoine langagier d'enfants dont la langue familiale diffère de la langue de scolarisation.

CHAPITRE I : lecture et plurilinguisme

*Décoder ou ne pas décoder,
telle n'est pas la question...*

I. La lecture en France des hauts et débats.

L'existence d'une culture écrite (familiale, sociale ou scolaire) a conduit les sociétés à définir un cadre institutionnel régissant les conditions du développement des connaissances liées à la langue écrite. Des situations d'apprentissages formelles qui, en France, font l'objet depuis quelques décennies de débats nourris.

Depuis les années 60s, les réflexions sur l'échec scolaire ainsi que sur les causes du fort taux de redoublement constaté en CP⁶ ont conduit certains chercheurs et mouvements pédagogiques à remettre en question les pratiques courantes d'enseignement de la lecture axées sur la combinatoire. C'est le début d'un conflit entre défenseurs du sens et défenseurs du code. Le combat investit notamment le terrain des modèles de lecture, les premiers plébiscitant le modèle descendant (du sens vers le code), les seconds se réclamant du modèle ascendant (du code vers le sens). Si l'avènement des modèles intégratifs ou mixtes va apaiser les tensions, la guerre des lectures se poursuit sur fond de conflits idéologiques.

1. Les modèles d'acquisition de la lecture

Nous esquisserons brièvement ces différents modèles afin de mieux cerner les sources d'opposition possibles entre une vision traditionaliste ou progressiste de la lecture.

Le modèle ascendant, associé à la traditionnelle méthode syllabique, renvoie à une conception phonique de la lecture dont le but « est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui

⁶ Dans les années 60s, un enfant sur trois redoublait le CP à cause de la lecture, aujourd'hui un élève sur cinq peut être considéré en difficulté face à l'écrit en fin de primaire (Daussin et al, 2011, 145)

correspond. C'est la constitution de ce dictionnaire orthographique qui permettra au lecteur expert de ne pas passer systématiquement par la forme orale du mot pour l'identifier et le comprendre. » (Bentolila, 2006, 3). L'élève doit chercher à « faire parler la graphie » pour identifier les mots et ce n'est qu'une fois ce processus automatisé qu'il aura recours au contexte, etc. pour faire fonctionner le processus de lecture dans sa complexité (Brissiaud, 2004, 48). Lire est d'abord un acte technique et c'est l'accélération, l'automatisation et la précision des procédures d'identification des mots qui conduisent l'apprenant à « comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend » (Sprenger-Charolles & Colé, 2006, 1). L'accès au sens est secondaire, il est extrinsèque à la lecture.

Le modèle descendant renvoie à la méthode globale ou idéo-visuelle, développée par Jean-Ovide Decroly (1907), il part du postulat que *lire c'est comprendre* et dans ce but, nul besoin d'explicitation du système grapho-phonologique. Une conception perceptivo-motrice de la lecture qui condamne toute référence à la langue orale (F. Richaudeau, 1979), arguant que lire relève de la discrimination auditive et visuelle, de la coordination oculo-motrice et du sens du rythme (Chauveau, 2004, 193) ; la compréhension intervient du fait de l'automatisation de la perception de signes (mots mémorisés) qui permet l'accès direct au sens. L'enfant procède par « devinette » en s'appuyant sur le contexte extra-linguistique et linguistique, puis il reconnaît la graphie des mots qui font partie de son répertoire lexical, par mémorisation de leur forme orthographique.

Le rapport texte/lecteur induit par ce modèle aboutit à l'idée que le processus de compréhension est subordonné au texte, générateur d'un sens, révélé au lecteur au moment de l'identification du signe.

Au carrefour de ces deux modèles, le modèle mixte considère que les processus de compréhension gouvernent aux processus d'identification des mots par la graphie, car ils contrôlent l'activité du lecteur.

Dans son modèle interactif, Gérard Chauveau fait l'hypothèse que l'accès au sens doit relever à la fois d'une prise de conscience par l'enfant des enjeux de la lecture (c'est la

dimension culturelle) et d'un double traitement des signes graphiques par le lecteur (c'est la dimension linguistique). Une procédure dialogique qui procède d'un traitement grapho-phonique (le décodage) corollaire d'un traitement syntaxico-sémantique ; le déchiffrement permettant d'outiller le lecteur débutant dans sa structuration des informations sémantiques (Chauveau, 2004, 8). L'enfant doit donc posséder (au minimum) deux capacités métalinguistiques que sont la capacité méta-phonémique⁷ – habileté à manipuler, analyser les sons du langage – et la capacité métasyntaxique qui est l'habileté à utiliser le contexte pour reconnaître un mot, afin de pouvoir à la fois décoder et questionner le contenu, le sens du texte.

C'est la dimension stratégique, dernière dimension du savoir lire, qui va permettre de rendre opérationnelle les deux premières en favorisant leur mise en interaction. En effet, cette dimension s'intéresse à l'attitude du lecteur (que faire pour lire ?). Elle renvoie à la conception qu'à l'enfant de ce en quoi consiste l'activité lecture, elle-même fortement liée à la « méthode de lecture » (ainsi, un enfant avec lequel on emploie une méthode syllabique pensera que lire c'est déchiffrer, etc.). Cette conception est déterminante quant à l'attitude qu'adoptera l'enfant face à l'écrit, c'est-à-dire que c'est elle qui va déterminer ses conduites qui vont coordonner plusieurs opérations en vue de comprendre.

Chauveau (1996) propose huit opérations cognitives que l'enfant est susceptible de mettre en œuvre lorsqu'il est confronté à une tâche de lecture :

1. *Repérer* le support et le type d'écrit (quel support ? Pour quel usage ?)
2. *Interroger* le contenu du texte (qui ? Que se passe-t-il ? Où ? Pourquoi ?).
3. *Explorer* une quantité d'écrits porteuse de sens (faire parler le contexte).
4. *Identifier* des formes graphiques (phonogrammes, syllabes, mots).
5. *Reconnaître* des mots « globalement ».
6. *Anticiper* des éléments syntaxiques ou sémantiques.
7. *Organiser* logiquement les éléments identifiés, reconstruire l'énoncé.

⁷ Suivant les textes et les auteurs de l'ouvrage (Chauveau éd 2004,) les termes « conscience phonémique » ou de « conscience syntaxique » pour parler de « capacité métaphonologique » ou « capacité métasyntaxique » définis par Gombert (1990).

8. *Mémoriser* l'ensemble des informations sémantiques.

Goigoux ajoute à ces opérations des « procédures métacognitives de régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension...) » (2003, 182) qui, de manière transversale, favorisent le contrôle de l'activité de lecture.

C'est en coordonnant ces diverses opérations que l'enfant est à même de mettre en œuvre une stratégie de lecture l'amenant à devenir à la fois un décodeur et un chercheur de sens.

À l'aune de cette rapide exploration des modèles de lecture, deux voix discordantes se font entendre. Nous nous emploierons dans la suite de notre propos à en explorer les fondements épistémologiques.

2. Héritages et fondements épistémologiques

La lecture est un domaine de controverses, nous venons d'en offrir un aperçu, auquel les chercheurs n'échappent pas. Force est de reconnaître que leurs prises de position en faveur de tel ou tel autre modèle de lecture, voire leur participation à l'élaboration d'outils didactiques (manuels, outils d'évaluation, etc.) sont emprunts de partis pris idéologiques sur fond de conceptions divergentes de l'apprentissage de la langue écrite. Selon Fijalkow (2006), les « préférences » idéologiques seraient liées à l'engagement du chercheur dans le champ éducatif, à la relation plus ou moins étroite qu'il entretient avec les acteurs de terrain. Il distingue dans son analyse deux courants celui de la psychologie cognitive, issue de la médecine et de la psychologie expérimentale et le courant humaniste ou socio-constructiviste dont nous nous réclamons au même titre que lui, dans la filiation d'auteurs tels que Vygotski, Ferreiro, Bruner, Piaget en psychologie et Freinet, Meirieu en pédagogie.

Pour les tenants de la psychologie cognitive, la lecture doit s'envisager de manière scientifique. La méthode expérimentale, seule légitime, fournit les conditions d'une explication de l'activité de lecture sur un plan biologique (il est courant de parler de neurosciences cognitives pour évoquer ce domaine de recherche). Le cerveau est l'ultime objet d'intérêt de la recherche qui cherche à en expliquer le fonctionnement sur un plan purement mécanique. Ainsi, les difficultés de lecture sont imputées à une déficience des processus inhérents à la machine à lire et en aucun cas à des paramètres

pouvant être attribués au milieu social ou à la situation didactique. Le cerveau de l'enfant lisant ou apprenant à lire, en tant qu'objet d'étude, peut être analysé, dans la tradition médicale, en laboratoire, hors de toutes réalités de terrain et de toutes considérations pour l'être social à qui ce cerveau appartient.

Ce courant positiviste est à rapprocher sur le plan acquisitionnel, d'une conception behavioriste de l'apprentissage de l'écrit⁸ selon laquelle :

1. Le langage est un comportement qui s'acquiert par la pratique.
2. Les comportements de langage sont d'abord des comportements parlés : c'est la forme orale qui prime.
3. Les comportements doivent être les plus conformes possibles aux situations réelles.
4. L'apprenant acquiert la langue par l'intégration d'automatismes.
5. C'est par l'imitation, et la vérification immédiate de l'exactitude des réponses que se construisent ces automatismes.
6. Apprendre une langue c'est apprendre à « faire quelque chose » de manière mécanique, mais ce n'est en aucun cas résoudre des problèmes.

L'accès au lire-écrire est alors subordonné à la maîtrise d'une série de comportements appris.

On ne peut s'étonner qu'un tel contexte épistémologique soit favorable à une approche de la lecture reposant sur l'acquisition mécanique de la correspondance grapho-phonétique réduisant la lecture à une technologie.

Pour les partisans du courant socio-constructiviste, la lecture est envisagée comme un processus complexe, culturel, mais aussi affectif, qu'on ne peut abstraire du contexte social, familial et/ou scolaire de son développement si on souhaite pouvoir l'expliquer. Dans cette conception, c'est l'acte de lire qui est l'objet de recherche. Un acte qui s'étudie grâce aux outils empruntés aux sciences humaines et sociales (enquêtes, entretiens, observations, etc.), au plus près de la réalité du terrain (école familles, etc.), de ses acteurs (enseignants conseillers pédagogiques, parents, etc.) et des questions qu'ils posent. Selon les principes de Bruner (1983), l'acte pédagogique doit conduire à développer chez l'enfant la capacité à mettre en œuvre des stratégies spécifiques, telles que récolter et sélectionner des informations ou tester des hypothèses, afin qu'il puisse, de manière active, découvrir les concepts ou principes à maîtriser. Il devra dans cette

⁸ Cf. Gaonac'h (1991)

activité être épaulé par l'adulte ou par ses pairs, pour dépasser ses difficultés et résoudre le problème qui lui est posé.

Les interactions sociales sont ici centrales parce qu'elles obligent le sujet à confronter son point de vue avec autrui pour parvenir à une restructuration collective finale du savoir. Lire et écrire procèdent alors d'un processus complexe, global soutenu par la réflexion et la collaboration entre pairs.

Le courant socio-constructiviste ne nie cependant pas les apports, encore fragiles de la connaissance scientifique, il reconnaît comme essentiel à l'acquisition de la lecture la connaissance du fonctionnement du système alphabétique, mais il refuse la négation de l'élève apprenant, dans son identité d'apprenti lecteur, être social, découvreur de la culture, de la langue écrite et de ses codes.

C'est de ce courant qu'émanent les alternatives pédagogiques au B.A.-BA de type lecture interactive.

Pour autant, on peut souligner que les positions de Fijalkow occultent quelques évolutions du courant positiviste. Barré de Miniac en 2003 faisait pourtant déjà référence à des études datant des années 90s en reconnaissant, dans le champ de la psychologie cognitive, la nécessité d'étudier le fonctionnement mental en lien avec les contextes culturels, historiques et institutionnels (Forman et al.1993, Garton, 1992). En France, Brossard et al. (1996) attirent l'attention sur le fait que *l'apprenant es écrit* doit effectuer face à une tâche donnée un double traitement cognitif, un traitement contextuel qui a trait aux situations scolaires, à leurs finalités, à leurs règles de fonctionnement, et un traitement des connaissances liées à l'écrit. En d'autres termes, les finalités sociales des situations d'apprentissage doivent apparaître clairement à l'apprenant pour que l'apprentissage puisse avoir lieu.

On est certes encore loin des positions socio-constructivistes que nous avons évoquées, mais on peut soutenir que les frontières entre les deux courants ne sont pas si étanches que Fijalkow veut bien l'affirmer.

Néanmoins, ce détour épistémologique offre en creux un éclairage sur la nature des clivages qui divisent la recherche dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

II. *Cadre institutionnel de l'enseignement de la lecture*

Les oppositions évoquées dans le chapitre précédent dépassent le cercle de la recherche au point que l'on en trouve les stigmates dans les programmes officiels édités par le ministère de l'Éducation nationale ; documents de référence pour les formateurs d'enseignants et pour les enseignants en exercice eux-mêmes, dans la mesure où ils fixent les directives curriculaires en termes de contenus et de durée d'enseignement.

Dans le domaine de la maîtrise de la langue qui nous intéresse, on trouve des traces très claires de préconisations qui vont dans le sens d'une prévalence d'un travail sur le code : « au cours préparatoire, les élèves sont entraînés à **déchiffrer** seuls les mots. Cette compétence a été largement préparée par l'école maternelle. **Dès le début de l'année**, un **travail systématique** d'apprentissage de la relation entre sons et lettres est engagé. »⁹ (Lire au CP programmes de 2008, 4, actuellement en vigueur). On en trouve d'autres qui plébiscitent une harmonisation, dès le début de l'apprentissage, entre un travail sur le code et l'accès au sens « apprendre à lire, c'est apprendre à **mettre en jeu en même temps deux activités très différentes** : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. » (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, 2002, 71).

Bien qu'aucune méthode ne soit explicitement recommandée, il est aisé de déceler à travers ces orientations, en certains points antagonistes, un plaidoyer en faveur du modèle ascendant (programmes de 2008) ou du modèle mixte (programmes de 2002). Le tableau proposé p 24, s'attache à mettre en lumière les directives allant dans le sens de l'un ou l'autre modèle en fonction des compétences dont on privilégie le développement dès les premiers contacts formels de l'enfant avec l'écrit en maternelle. Il montre ainsi concrètement comment les programmes actuels mettent l'accent sur le développement de compétences technicistes liées à la manipulation d'unités sonores de l'ordre de la syllabe, voir du phonème dès la dernière année de maternelle.

L'analyse comparative de ces mêmes programmes pour le CP fait apparaître des orientations identiques.

Chaque programme insiste sur la nécessité de développer chez l'enfant une capacité à identifier les mots, c'est-à-dire « relier une information visuelle (le mot écrit) à [...] »

⁹ Soulignés par nos soins

l'image acoustique de ce mot et sa (ou ses) signification (s) »¹⁰ selon deux voies une voie directe et une voie indirecte.

Programmes 2002		Programmes 2007	
Domaine : Le langage au cœur des apprentissages : se familiariser avec le français écrit et construire une première culture littéraire.		Domaine : S'approprier le langage : découvrir l'écrit.	
Contenus	Objectifs	Contenus	Objectifs
Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit	Identifier les principales fonctions de l'écrit (les nommer, savoir à quoi ils servent)	Se familiariser avec l'écrit <i>Découvrir les supports de l'écrit</i>	Identifier les principales fonctions de l'écrit (nommer les supports, savoir à quoi ils servent)
Se familiariser avec le français écrit	Reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant	Se familiariser avec l'écrit <i>Découvrir la langue écrite</i>	Écouter et comprendre un texte lu par l'adulte
Construire une première culture littéraire	- Évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par le maître - Raconter brièvement une histoire découverte en classe	Se familiariser avec l'écrit	Connaître quelques textes du patrimoine, principalement les contes
Prendre conscience des réalités sonores de la langue	- Reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé) - Produire des assonances ou des rimes - Rythmer un texte en scandant les syllabes orales	Se préparer à lire et à écrire Distinguer les sons de la parole	- Reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé), - Distinguer les sons constitutifs du langage , en particulier les voyelles, a, e, i, o, u, é, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j). - Localiser un son dans un mot (début, fin). - Discriminer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j).

¹⁰ Qu'apprend-on à l'école primaire ?, 2002, 74

Programmes 2002		Programmes 2007	
Domaine : Le langage au cœur des apprentissages : se familiariser avec le français écrit et construire une première culture littéraire.		Domaine : S'approprier le langage : découvrir l'écrit.	
Des activités graphiques aux activités d'écriture	- Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par l'adulte	Se familiariser avec l'écrit <i>Contribuer à l'écriture de textes</i>	Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par l'adulte.
	- Copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursive avec ou sans l'aide de l'enseignant - Copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés - Écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives	Se préparer à lire et à écrire <i>Apprendre les gestes de l'écriture</i>	- Copier en écriture cursive des mots simples dont les correspondances en lettre et son ont été étudiées - Pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise des tracés de base de l'écriture. - Après avoir appris le son qui est transcrit par une lettre, tracer cette lettre en écriture cursive. - Écrire en écriture cursive son prénom
Découvrir le fonctionnement du code écrit	-Reconnaître son prénom écrit en capitales. -Connaître le nom des lettres de l'alphabet. - Pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte. - Proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.	Se préparer à lire et à écrire <i>Aborder le principe alphabétique</i>	-Différencier les sons - Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit - Reconnaître la plupart des lettres de l'alphabet - Mettre en relation des sons et des lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée.

Légende : Développer des compétences syntaxico-sémantiques

Développer des compétences grapho-phoniques

Tableau 1 : comparatif des objectifs attendus en fin de maternelle dans le domaine du langage écrit

Nous estimons qu'il n'est pas nécessaire de restreindre ainsi le rôle de l'écrit à une transcription de l'oral. Selon nous, l'identification des mots relève de l'association contextualisée d'une unité scripturale (le mot écrit) à un concept déjà acquis par le langage ou en cours d'élaboration via l'écrit (mot nouveau). Mais nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

Néanmoins, les deux voies d'accès à la reconnaissance des mots figurant dans les programmes de 2002 et 2008 nous semblent pertinentes pour outiller l'apprenti lecteur efficacement.

Comprendre ces deux méthodes d'identification a consisté à lever le voile sur un consensus de surface, car la terminologie de voie directe/voie indirecte reprise par chaque programme ne fait pas longtemps illusion. On décèle rapidement, derrière les mots, des conceptions bien différentes de ce qu'est l'acte de lire.

L'identification par la voie directe présuppose, dans chacun des deux textes programmatiques, la mémorisation par les élèves de la forme orthographique de mots fréquemment rencontrés, des mots outils, qui sont « surtout des déterminants, pronoms, prépositions »¹¹, « les mots les plus fréquents de la langue [...] et pas seulement ceux qui font l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe. »¹²

On retrouve pourtant les divergences méthodologiques liées aux modèles de référence, ascendant ou descendant, lorsqu'il s'agit d'aborder le traitement de l'écrit par la voie indirecte. La relation phonème/graphème doit alors, selon les programmes de 2002 être abordée par l'analyse « de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises »¹³, suivie d'une synthèse des unités sonores ainsi identifiées, qu'elles soient de la taille de la syllabe ou du phonème. Dans ce cas, c'est la faculté à analyser (établir des analogies orthographiques), manier les sons (compétence méta-phonémique), qui préside à l'identification du mot en contexte (compétence méta-syntaxique). À titre d'exemple, l'activité cognitive de l'apprenant est ainsi présentée : « [Dans un premier temps] chaque mot présenté et analysé par analogie avec le mot repère (« manteau », je vois le « man » de « maman », le « t » de « table », le « eau » de « beau »). Chaque unité graphique repérée, quelle que soit sa taille, peut être écrite ou épelée et a une valeur phonétique non ambiguë. Dans un deuxième temps, le matériel sonore ainsi retrouvé doit être rassemblé, syllabe après syllabe, pour constituer un mot renvoyant à une image acoustique disponible dans la mémoire de l'élève. » (Qu'apprend-on à l'école primaire ? 2002,74.)

¹¹ Lire au CP, programmes 2008, 12.

¹² Op. cit. 79

¹³ Ibid., 75,76

Aux antipodes, de cette méthode, en 2008, c'est par la maîtrise de la relation phonie/graphie, découverte par l'étude et l'analyse de la relation phonème/graphème que l'enfant doit parvenir à l'identification :

« Pour chaque phonème, il convient d'abord de s'assurer que la discrimination est sûre ; il convient ensuite de bien stabiliser pour chacun les correspondances avec l'écrit, de fixer des mots-repères pour les diverses graphies du son, d'exercer les capacités d'assemblage avec d'autres phonèmes. Dans l'autre sens, il faut entraîner les élèves à examiner de manière raisonnée les relations entre graphèmes et phonèmes qui sont rarement univoques : telle lettre ne "traduit" pas systématiquement tel son et tel son n'est pas toujours rendu par le même graphème. » (Lire au CP, programmes 2008, 9).

Et pourtant si le traitement de l'écrit soulève des dissensions, des points de convergences se dessinent autour de la notion de compréhension, puisqu'en 2002, comme en 2008, les programmes recommandent d'une seule voix que le sens d'un texte soit soumis à une négociation au sein de la classe. En 2008, on souligne dans ce cadre, l'intérêt d'une confrontation avec les pairs, sous l'égide de l'enseignant :

« Il ne s'agit pas de poser des questions de compréhension, mais bien d'engager avec la classe ou avec un petit groupe d'élèves un débat sur le sens du texte qui est systématiquement arbitré par le maître en retournant à des passages du texte. »¹⁴.

En 2002, ce n'est pas tant le rôle de l'enseignant qui est mis en avant que les capacités à faire développer par l'élève :

« Il est tout aussi important de conduire les élèves à une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur (ici l'auditeur). C'est par le débat sur le texte entendu, plus tard lu, que les diverses interprétations peuvent être comparées. Elles doivent aussi être évaluées en revenant au texte lui-même de manière à contrôler qu'elles restent compatibles avec celui-ci. C'est en s'engageant résolument dans ce travail interprétatif que l'élève peut aussi apprendre le respect dû à la lettre du texte »¹⁵.

Ce qui apparaît en creux ici, malgré une apparente cohésion, c'est la question de la médiation entendue comme « l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir

¹⁴ Lire au CP, programme 2008, 6

¹⁵ Ibidem., 82

quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions) »¹⁶ et des formes qu'elle doit prendre au sein du débat. Il y a là, nous semble-t-il des dissonances à mettre en lien avec d'une part une conception behavioriste de l'apprentissage de la lecture qui s'appuie sur l'intervention volontaire et dirigiste de l'enseignant et de l'autre, une conception constructiviste, dans la mesure où l'on cherche à aider l'enfant à se développer grâce à l'intervention régulatrice de l'enseignante. Dans le premier cas c'est l'enseignant qui assume seul le rôle de médiateur, « celui qui favorise la "négociation" dans un conflit tel que peut le vivre tout apprenant dans une relation parfois difficile à un objet de savoir qui lui résiste et le malmène » (Aumont et Mesnier, 1992, 208), dans le second cas, l'enfant peut également assurer cette fonction d'aide à la compréhension. Cette place centrale faite à l'élève apprenant en tant que sujet porteur d'un savoir qu'il est en mesure, à son niveau, de partager avec ses camarades qui se trouvent dans la même situation que lui ; ce rôle de médiateur que l'enfant peut assumer au même titre que l'enseignant, est essentiel à la maturation d'un savoir-être face à l'écrit qui engage le lecteur dans sa singularité.

¹⁶ Françoise Raynal et Alain Rieunier (1997, 220). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive), Paris. E.S.F.

Nous venons de toucher du doigt la concrétisation, au sein du curriculum¹⁷, d'oppositions idéologiques et théoriques qui animent le monde éducatif et celui de la recherche depuis plusieurs dizaines d'années et que nous relierons à la complexité de définir ce que signifie l'activité de lecture, non seulement sur un plan technique, mais également affectif, social, historique, etc. Le débat de fond peut s'articuler autour de questionnements tels que : doit-on considérer tout ou partie de ces dimensions ? Dans quelle mesure considérer toutes ces dimensions aux différentes étapes du parcours initiatique du lecteur ?

Sans que cela ne constitue une réponse, il s'avère que les programmes de 2002 pour la maternelle, s'intéressent à l'enfant, être social évoluant dans un environnement langagier, où le français, peut ne pas être la langue familiale : « Il ne faut pas oublier que de nombreux élèves n'ont pas le français pour langue maternelle et vivent dans des milieux familiaux qui ont des comportements langagiers variés à l'égard des enfants (usage de la seule langue familiale, usage du français avec les enfants, usage des deux langues, usage d'une langue d'intercompréhension entre langue familiale et français...) »¹⁸ Les savoirs langagiers de l'enfant, individu communicant, construits hors de l'école, sont reconnus par les instances ministérielles. Elles alertent des risques que constituerait pour l'enfant la dévalorisation de sa langue par rapport au français et préconisent de favoriser le développement d'un bilinguisme équilibré : « l'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle. »¹⁹

Un équilibre qui peut, si cela s'avère nécessaire, reposer sur un renforcement de la langue familiale dans deux directions : « utilisation du langage d'évocation (rappel, projet, langage de l'imaginaire), prise de conscience des réalités sonores de la langue. »²⁰

Nous estimons qu'il est dommageable que les préconisations de la maternelle n'aient pas connu de suite au primaire. Il y a là, au minimum, une incohérence à vouloir valoriser les compétences langagières de l'enfant dans une langue autre que le français, tout en occultant la possibilité du développement de l'écrit dans plus d'une langue.

¹⁷ Au sens anglo-saxon du terme c'est-à-dire en tant que parcours éducatif proposé aux apprenants.

¹⁸ Qu'apprend-on à l'école maternelle ? 2002,90

¹⁹ Ibid., 90

²⁰ Ibidem., 90

Il nous semble primordial d'amorcer une réflexion sur l'intérêt, au sein de l'institution scolaire, d'une fréquentation de l'écrit duelle, à la fois en langue familiale et en langue de scolarisation ;ou alors de réfléchir, plus modestement, à l'intérêt de moments où l'enfant allophone peut prendre conscience des spécificités de la langue familiale, lorsqu'elle devient langue d'évocation notamment sous sa forme écrite, lorsqu'elle existe, et ce, avant l'apprentissage formel de la lecture en langue de scolarisation.

Danielle Moore (2006) explore cette question centrale de la rencontre de l'enfant avec l'écrit. Sous sa plume, l'entrée à l'école constitue pour certains enfants la première confrontation avec « des versions normées de la langue de référence » (Moore, 2006,118), la langue de scolarisation. Une langue qui s'avère plus ou moins familière aux enfants selon qu'elle est ou non différente de la langue de la famille.

Or, l'école loin d'assurer la continuité du développement de l'enfant l'amène, lui et sa famille, à rompre avec des pratiques linguistiques et des rapports aux langues construits en dehors de l'institution.

Aussi, aborder la lecture d'abord comme un phénomène d'acculturation suppose une centration sur l'enfant apprenant en tant qu'héritier de pratiques et de savoirs lecturaux potentiellement plurilingues.

III. Ce qu'apprendre à lire veut dire.

La culture écrite dont il sera question ici, renvoie à une conception de la culture proposée par Perregaux (2003) qui nous semble en accord avec le contexte scolaire de notre étude, soit un « ensemble socialement hérité et transmis de conduites et de symboles porteurs de significations, un système de représentation et un système langagier qui s'expriment sous des formes symboliques au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances et leurs attitudes envers la vie. »(Perregaux, 2003, 142).

Perregaux remet en cause dans l'idée d'héritage culturel son caractère immuable et stéréotypé en adjoignant à cette définition les concepts de modification et de création. Ainsi, s'il est classiquement admis que la culture relève de l'acquis et non de l'inné, que ses différents aspects constituent un système et qu'elle est partagée par un groupe ce qui rend une population différente d'une autre, elle propose que le

contact entre différentes cultures et les négociations interculturelles engendrées créent de nouvelles pratiques culturelles qui ont leurs propres significations, au même titre que le contact entre diverses langues amène au « parler bilingue ». Appliquée à la classe, cette définition permet d'envisager la culture scolaire liée à l'écrit, la familiarisation avec des œuvres, des codes linguistiques des pratiques sociales sur la base de l'échange, comme « un ensemble pluridimensionnel, pluriel, instable..., voire interculturel ! » (Chauveau 2000,101)

1. Lire, une acculturation

La société lettrée dans laquelle nous évoluons ne doit pas nous faire perdre de vue que « d'un point de vue anthropologique, l'écrit n'a pas toujours existé et son usage n'est pas universellement indispensable (sur environ trois mille langues distinctes, à peine plus d'une centaine s'écrivent)²¹ » (Bernardin, 2004, 16), et que par ailleurs, plusieurs systèmes, parfois très éloignés dans leur principe de fonctionnement, coexistent.

La lecture n'est donc pas un acte naturel, elle procède d'une acculturation, d'un processus d'adaptation qui va consister pour l'enfant à intégrer un système de normes et de valeurs spécifiques à la forme écrite du langage. Les travaux anthropologiques de Goody²² ou Olson²³ ont permis de dépeindre à travers l'étude de processus d'alphabétisation de populations africaines notamment, le passage à l'écriture comme un outil de transformation de la pensée humaine qui permet d'organiser, d'objectiver le savoir, et par conséquent de planifier, réguler l'action humaine grâce à l'émission de règles indépendantes du contexte et de l'action.

C'est sur cette base que Bernard Lahire, en sociologie, montre en quoi notre rapport à l'écrit modifie notre rapport au monde.

Il postule l'existence inégalités entre individus des différents groupes sociaux en fonction des rapports plus ou moins étroits, plus ou moins fréquents qu'ils entretiennent avec les formes sociales scripturales et notamment celles qui sont spécifiques à l'école : *les formes scripturales scolaires*²⁴. En se référant au domaine scolaire dans lequel il situe ses recherches (les classes d'adaptation), Lahire établit des liens entre difficultés

²¹ Jean, G., L'écriture mémoire des hommes, paris, Gallimard, 1994

²² Goody, J., *La raison graphique*, Les éditions de Minuit, Paris, 1978,

²³ Olson David R, *L'univers de l'écrit*, Retz, Paris, 1998

²⁴ Lahire,1993, 41

de lecture, milieu social et incapacité pour les élèves à traiter le langage comme un objet autonome et étudiable.

Cette inaptitude à l'objectivation du langage se retrouve dans les situations d'échec que vivent certains enfants d'origine populaire face aux questions de lecture, ils ont des difficultés à se comporter de manière adéquate, ils ne parviennent pas à adopter le bon positionnement face à un texte écrit parce qu'ils peinent à traiter le langage comme une construction formelle, explicite et à se poser les questions adéquates qui leur permettraient de produire du sens en interaction avec le texte²⁵.

Ce constat d'échec Lahire entend l'expliquer, non comme un déficit en soi, mais comme une « non-maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination de formes de relations sociales particulières »²⁶.

Un positionnement qui fait écho aux idées développées dans le domaine de la psychopédagogie par Titone (1972) notamment, qui postule que ce sont davantage des considérations socioculturelles plutôt que des facteurs linguistiques qui permettent d'expliquer les difficultés d'apprentissage des élèves issus de la migration. Car si c'est un fait établi pour bon nombre de chercheurs, beaucoup d'enseignants voient encore dans les pratiques langagières familiales plurilingues un obstacle aux acquisitions langagières en langue de scolarisation.

Parmi ces acquisitions, celle de la lecture reste celle qui centralise le maximum d'angoisse de la part des parents, de l'enseignant (e), mais aussi des enfants qui sentent sur leurs frêles épaules cette pression parentale et sociale : « ils sentent, confusément sans doute, qu'ils ne deviendront jamais socialement, politiquement, culturellement, citoyens à part entière s'ils ne savent pas lire. » (Hebrard 1982, 31 cité par Perregaux, 1994,90) ; ou alors peut-être ne le sentent-ils pas, peut-être que la tension perçue ne dit pas son nom et laisse l'enfant dans le trouble de savoir ce qu'on attend de lui au juste. C'est la thèse que défend notamment Jacques Bernardin lorsqu'il écrit : « pour accéder à l'écrit, encore faut-il le vouloir, et pour cela avoir compris les bénéfices sociaux et symboliques qu'on peut en escompter. Il est bien difficile à l'enfant d'être véritablement

²⁵ Ibid p 120 -123

²⁶ Ibidem., 58

« motivé » (et plus encore mobilisé) s'il n'est pas persuadé de l'importance de cet apprentissage pour plus tard, mais aussi et surtout pour ici et maintenant [...]. Maîtriser l'écrit, c'est gagner en autonomie, commencer à s'émanciper de la famille, rien moins que grandir... » (Bernardin, 2004, 18)

Pour l'enfant qui parle une autre langue à la maison, nous dit Perregaux (1994), apprendre à lire dans la langue de scolarisation peut aller au-delà du rite de passage culturel du monde des petits vers le monde des grands.

Si la langue parlée est en situation de minorisation dans une société majoritaire, l'enfant pourra se trouver projeté dans un univers culturel plus ou moins éloigné de son propre système de référence et pourra éprouver des difficultés à partager cette nouvelle pratique avec son entourage familial ; soit que l'idiome d'acquisition de la lecture diffère trop de celui qui a servi à l'initiation des parents au monde de l'écrit (ce qui induit des modalités d'appropriation bien différentes de l'expérience, du vécu parental et rompt toute possibilité de transmission de savoirs), soit que les parents ne sont pas lettrés.

Dans ce dernier cas, la situation rejoint celles de familles « autochtones » dont les parents ne sont pas lecteurs, et dans lesquelles l'enfant, en s'arrogeant le droit de lire, peut mettre en péril « l'ordre des liens affectifs et sociaux qui prévalent dans la famille » (Perregaux, 1994,91) en créant un « fossé social » entre lui et les siens.

En tant que situation de communication, lire présente une spécificité avec laquelle l'apprenti-lecteur doit se familiariser.

On constate ainsi, qu'à l'écrit, la fonction de contrôle effectuée par l'émetteur du message n'est plus possible telle qu'elle peut l'être à l'oral, l'émetteur/auteur se trouve donc dans l'incapacité de mesurer, et rectifier le cas échéant, les effets du message qu'il produit sur le récepteur/lecteur. Ce dernier est, quant à lui, face à un problème qui consiste à interpréter en l'absence des indices habituels de communications (indices oraux tels que les éléments situationnels, enjeux de communication, etc.) un choix délibéré d'agencement de signes graphiques, celui de l'auteur, soutenu par un contexte et un but qui déterminent l'acte de lire.

Il est donc essentiel que l'entrée dans la lecture se nourrisse d'*événements de littératie*, « occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies » (Heath, 1983, 386) c'est-à-dire, de moments où l'écrit est à la fois au cœur des interactions des participants, mais aussi de leurs processus et stratégies d'interprétation et qui permettent d'initier l'enfant à la manière d'appréhender ce monde de signes.

Pour le jeune enfant ces moments sont primordiaux, car ce sont des moments où l'écrit prend sens, par le biais de l'interaction. Les jeux de questions-réponses menés par l'adulte contribuent à l'objectivation du langage, aident l'enfant à le considérer comme « un objet composé d'éléments séparables les uns des autres qui a sa propre logique interne, un fonctionnement particulier » (Lahire, 2003, 112 en référence à Emilia Ferreiro, 1986, 118), à le dissocier de ce qu'il est en mesure de décrire, de raconter, des « mondes » fictifs ou réels auxquels il fait référence.

Lire nécessite donc une prise de distance avec la matérialité des mots afin de pouvoir appréhender, derrière le signe, l'univers évoqué par un auteur absent, d'entamer avec soi et le texte un dialogue engageant le lecteur avec sa propre expérience de la langue et du monde dans une quête de signification, par-delà le texte et sa matérialisation sonore, faute de quoi le texte reste à l'état de « lettres mortes ».

On sait, en outre que dans les milieux familiaux où l'on problématise la situation de lecture de cette façon, les enfants apprennent des démarches discursives qui leur permettent de se constituer une culture des récits écrits.

Or, une enquête IPSOS menée en juin 2009 auprès de parents d'enfants de moins de 3 ans révèle que pour près d'un tiers des parents, la lecture n'est qu'une pratique occasionnelle, « La majorité des parents lit une histoire moins d'une fois par jour à leur enfant » (54 %), 37 % le font entre une fois par mois et plusieurs fois par semaine et 17 % le font moins d'une fois par mois. Parmi ces derniers, 11 % avouent ne jamais le faire.

La lecture n'est un acte quotidien que pour 46 % des parents qui déclarent pour 17 % d'entre eux lire une histoire à leur enfant de moins de 3 ans plusieurs fois par jour, et pour 29 %, le faire une fois par jour.

Ainsi, il est possible de trouver dans un même échantillon un élève, Jonathan, à qui les parents avaient lu plus de 6000 histoires avant son entrée à l'école et Rosie, à qui personne n'avait jamais lu un seul livre (cf. Adams, 1991)

On peut présager qu'une faible fréquentation de l'écrit laisse peu de place aux *événements de littératie* que nous venons de décrire et constitue un facteur d'inégalités que l'école devrait être en mesure de réduire en agissant en compensateur :

- pour pallier les situations familiales qui font que l'enfant peut ne pas avoir côtoyé suffisamment l'écrit avant son entrée à l'école, car les pratiques familiales qui entourent l'écrit sont aussi riches que diversifiées, mais reposent essentiellement sur le bon vouloir des parents ;
- pour exploiter les compétences développées dans une langue autre que celle de l'école afin d'en tirer parti pour les apprentissages écrits en langue de scolarisation ;
- pour renforcer les compétences liées à l'écrit développées hors de l'école.

L'école ne peut donc pas se contenter d'être un lieu de familiarisation avec des savoirs techniques sur l'écrit elle a le devoir d'accompagner l'enfant dans la découverte de formes de communication spécifiques ainsi que dans la manière d'appréhender l'écrit comme un nouvel outil de réflexion, une autre manière de lire le monde.

L'entrée dans l'écrit nécessite donc une découverte et une compréhension des usages sociaux de l'écrit avant son apprentissage formel. Pour Chauveau (1996,9), ces usages sont des *pratiques culturelles* qu'il définit en fonction des objectifs du lecteur. Il les décline ainsi en :

- *lecture utilitaire* liée à la volonté d'appréhender les écrits sociaux du quotidien, il s'agit de lire pour : s'informer, agir, répondre à une question, etc. ;

- *lecture intellectuelle* qui est soumise à la connaissance de ce que peut apporter l'écrit en termes de stimulation de l'intellect (lire pour s'évader, s'informer, apprendre, etc.) ;
- *lecture patrimoniale* qui se fixe pour but l'appropriation d'un patrimoine littéraire.

Envisager *l'avant* apprentissage formel c'est considérer *l'émergence de l'écrit*, selon la terminologie employée par Giasson (2001) sur le modèle développé outre-Atlantique par Clay notamment sous le nom de *emergent reading* (Clay, 1966) puis par Sulzby et Teale en 1986 (emergent literacy), afin de désigner tous les savoirs, savoir-être et savoir-faire acquis par l'enfant en lecture et en écriture avant tout enseignement formel de la langue écrite.

Ce concept offre selon Giasson (2001, 114-115) une série de principes visant à circonscrire les modalités d'appropriation de l'écrit par le jeune enfant, sur la base d'études en milieu naturel qui renseignent sur le rôle du milieu social et familial sur dans l'émergence de la lecture (Sulzby et Teale 1991), que viennent compléter des entretiens avec des enfants et le recueil de leurs hypothèses sur les écrits (Ferreiro 1990).

Les chercheurs s'accordent ainsi pour considérer que :

- avant l'apprentissage formel, les enfants s'intéressent à l'écrit ;
- c'est dans les interactions du quotidien avec l'écrit que l'enfant développe une connaissance des fonctions de l'écrit. Ainsi, il sait avant de savoir lire à quoi servent une recette, une carte postale, etc. ;
- les interactions langagières de l'enfant avec des modèles de lecteurs (parents ou autre) sont primordiales pour qu'il développe un intérêt pour l'écrit ;
- la lecture et l'écriture se développent simultanément l'une renforçant l'autre.

C'est à ce moment-là que peuvent, selon nous, se nouer les premières tensions pouvant conduire certains enfants (allophones en particulier) à l'échec si l'on considère comme plausible l'assertion qu'en France au moment de l'apprentissage de la lecture toute « autre langue que le français » est considérée par les enseignants, mais aussi certains parents, comme néfaste pour les apprentissages.

Or, il nous apparaît essentiel pour la réussite du plus grand nombre, d'offrir aux enfants la possibilité de s'appuyer sur leur patrimoine langagier pour s'éveiller à l'écrit dans un environnement langagier constitué de langues – au pluriel – et non pas d'une seule langue à laquelle ils ne pourront qu'opposer celle qui leur est la plus familière le cas échéant, et de construire ainsi une littératie de classe plurilingue.

Nous estimons que la notion de littératie est particulièrement adaptée pour définir les compétences de l'apprenti-lecteur, car, selon des auteurs comme Painchaud et al. (1993) ou Heath (1991), elle caractérise l'usage de l'écrit (habitudes, comportements face à l'écrit et compétences qui vont du déchiffrage aux processus cognitifs de haut niveau nécessaires par exemple pour la critique d'un texte) par un individu donné dans une société donnée.

Pour le lecteur novice et selon les milieux, on peut ainsi déterminer l'existence de *pratiques de littératie informelles*, non institutionnalisées, préexistantes à l'apprentissage formel de l'écrit, des pratiques du quotidien, qui lui permettent d'utiliser des matériaux écrits de l'environnement social (familial, essentiellement) d'en produire et de se construire ainsi une représentation du monde de l'écrit selon la langue et/ou le niveau de langue du milieu socioculturel dans lequel il évolue (cf. Dickinson et al. 2003).

Elles constituent une première expérience de l'écrit que l'école devrait permettre de développer ; l'objectif étant que l'entrée dans l'écrit à l'école devienne le moment propice à l'articulation de compétences en langue déjà construites (le « déjà-là » voir Meirieu, 1987 : 25-29), que cette langue soit également la langue de scolarisation ou non, avec des compétences à construire en langue de scolarisation (savoirs techniques, (méta)linguistiques, stratégiques).

Le processus d'acculturation à l'écrit à l'œuvre à l'école ne devrait pas selon nous avoir pour corolaire une désenculturation sous prétexte que certains savoirs culturels, ceux relevant de l'enseignement, telle la compétence à comprendre le fonctionnement du système grapho-phonémique, seraient plus essentielles et davantage « utiles » pour un apprentissage de la lecture que les savoirs culturels secondaires, n'ayant pas fait l'objet d'un véritable apprentissage (Rafoni, 2007, 76-77).

De telles assertions ont un caractère extrêmement normatif et relèvent d'une conception statique de l'acte de lire qui prétend qu'en lecture les connaissances sont hiérarchisables

et cloisonnées et qu'il convient donc de ne pas placer sur le même plan des connaissances construites hors de l'institution, sous-connaissances par rapport aux savoirs enseignés.

Dans la mesure où « la plupart des habiletés de lecture ne peuvent s'enseigner et s'évaluer isolément, car elles sont interdépendantes » (Giasson, 2001, 11-12) – par exemple, la compréhension d'un texte peut dépendre des connaissances antérieures du lecteur ou de sa capacité à faire des inférences – de fait, nous considérons que l'enfant peut tirer profit d'une familiarisation avec l'écrit normé, s'il est envisagé comme un continuum entre des *pratiques de littératie spontanées* ayant cours dans le cadre familial et celles ayant cours au sein de l'institution scolaire par le biais de pratiques pédagogiques proposant un accompagnement de l'enfant vers le savoir lire dans un environnement littéraire ouvert aux langues et dynamique, où chacun est invité à questionner l'écrit et à prendre ainsi part à l'élaboration du sens par-delà le texte.

2. Un monde de signes

Si une fréquentation intensive de l'écrit – juste pour le plaisir – sous ses diverses formes (narrative, injonctive, descriptive, etc.) est indispensable à la familiarisation avec la langue écrite, elle ne suffit toutefois pas à installer chez l'enfant des habiletés nécessaires au traitement du langage selon un haut niveau d'abstraction nécessaire lors de tâches d'analyse de la structure formelle de la langue (phonologique, syntaxique), courantes à l'écrit (Gombert, 2000).

La langue écrite, nous dit Vygotski, est la forme la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente, à la différence du langage oral pour lequel l'enfant assimile de manière inconsciente les aspects phoniques du langage (Vygotski, 1997, 343).

Le langage, privé de sa sonorité, est un langage dans la pensée, immatériel, abstrait, qui nécessite de la part de l'enfant une symbolisation des symboles²⁷.

Gombert propose une illustration et une explicitation des processus en jeu.

Pour activer le concept « chat », nous dit-il, l'enfant non lecteur peut utiliser deux voies sensorielles, déjà opérationnelles pour traiter le langage oral, d'une part l'audition, c'est la voie auditive (phonologique), d'autre part la vision d'un chat ou la représentation figurative de l'animal, c'est la voie visuelle, la plus sollicitée par l'écrit.

²⁷ Ibid. 338-339

L'enjeu de l'apprentissage de la lecture sera de diversifier les modalités de traitement de l'information par la voie visuelle en favorisant l'installation chez l'enfant, d'un système de traitement conscient de l'information orthographique.

Ainsi, on peut dire que les processus qui soutiennent la lecture en font un langage pour les yeux et qu'apprendre à lire revient à apprendre l'« orthographe ». Mieux encore, « c'est découvrir que l'orthographe ne se borne pas à l'organisation des lettres [selon un ordre déterminé] [...] c'est un ensemble de règles de fonctionnement des signes graphiques, servant à communiquer par écrit. »²⁸

Dans l'acception que lui donne Charmeux, l'*orthographe* englobe donc, non seulement les lettres, mais également les signes diacritiques (accent, cédilles, etc.), et tous les indices textuels qui concourent à la construction du sens : les types de textes, les mises en page, les jeux de caractères et la ponctuation. Le concept, ainsi défini, induit un traitement dialogique du texte sur les plans linguistique et structurel.

En un certain sens, on peut dire qu'apprendre l'orthographe, apprendre à lire, donc, revient pour l'enfant à se saisir des indices textuels comme des indices de signification.

Giasson (1995, 8) propose une classification de ces indices :

- syntaxiques, qui relèvent de connaissances sur la syntaxe (ordre des mots, signes de ponctuation, terminaison des verbes, fonction des mots.) ;
- sémantiques, qui relèvent de connaissances sur le sens des mots ;
- graphiques, qui relèvent de la perception des lettres et des mots.

Puis, elle les utilise pour rendre compte de l'activité de lecture conçue comme « une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices syntaxiques, sémantiques et graphique. » (Giasson, 1995, 10)

Par conséquent, contrairement à ce que l'on pourrait penser, et que certains pédagogues pensent encore, le langage écrit n'est en rien un langage oral transcrit, une traduction d'oralité.

D'abord pour des raisons liées à la situation de communication, déjà évoquée, et qui font du langage oral un discours de soi pour l'autre et du langage écrit un discours de l'autre à travers soi.

²⁸ Charmeux, 1976, 15

Ensuite, parce qu'ils n'entretiennent pas le même rapport avec le langage intérieur. Selon la théorie de Vygotski, le langage intérieur serait la résultante d'un processus de pensée liée à l'activité.

Le jeune enfant placé face à un problème à résoudre, usera d'un langage égocentrique, un langage intérieur extériorisé, sans signification pour autrui, qui lui permet de structurer sa pensée dans l'action. Au fur et à mesure que l'enfant évolue, le langage égocentrique devient un moyen d'agir sur le réel par anticipation, planification des actions cognitives à réaliser afin de résoudre le problème²⁹.

Si pour Piaget (1923) ce langage disparaît avec la socialisation, Vygotski envisage un développement inverse. Il postule que le langage social est premier, car c'est un langage dont la fonction particulière est la communication, l'action sur l'entourage, la création de liens sociaux. Le langage égocentrique est donc second et aboutit à un langage intériorisé.³⁰

Langage intérieur, silencieux, et langage social, oralisé, sont de natures aussi différentes que langage oral et langage écrit. Seulement, si le langage social préexiste au langage intérieur, le langage écrit se développe à un stade postérieur au langage intériorisé et se situe aux antipodes d'un tel langage si on considère leurs caractéristiques.

Si le langage intérieur est réduit au maximum, écrit Vygotski, si c'est un langage abrégé, sténographique, l'écrit est, au contraire, « une langue orientée vers une intelligibilité maximale pour autrui »³¹ au point qu'elle n'a plus rien voir avec la langue orale. C'est pourquoi il est difficile pour l'enfant qui oralise un texte de retrouver « sa langue parlée » dans la langue écrite ; cette langue de l'autre et autre langue.

L'activité de lecture ne saurait donc se résumer à l'oralisation de signes graphiques reconnus de façon de plus en plus rapide et automatique, elle procède d'une quête, d'un but, celle du sens.

Le langage écrit, nous dit Vygotski, est la forme la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente, à la différence du langage oral pour lequel les aspects phoniques du langage sont assimilés de manière consciente.

²⁹ Vygotski, 1997,95-97

³⁰ Ibid., 105

³¹ Ibidem.,342

Ce langage, privé de sa sonorité réelle, est un langage dans la pensée, immatériel, abstrait, qui nécessite de la part de l'enfant une symbolisation des symboles³².

Gombert apporte un éclairage à cette idée lorsqu'il explique que pour activer le concept « chat », l'enfant non lecteur peut utiliser deux voies sensorielles : l'audition, c'est la voie auditive, phonologique et la représentation figurative de l'animal ou la vision d'un chat, c'est la voie visuelle, voie la plus sollicitée par l'écrit.

Aussi, l'enjeu de l'apprentissage de la lecture sera de diversifier les modalités de traitement de l'information par la voie visuelle, en favorisant l'installation chez l'enfant d'un système de traitement conscient de l'information orthographique.

³² Ibidem, 338-339

3. Le sens, une négociation.

« Le sens est une médiation par laquelle nous nous comprenons nous-mêmes. »
(Ricoeur, 1986, 115)

L'énigme qui s'impose à l'apprenti lecteur face au texte écrit pourrait se résumer en deux questions : comment ça marche ? Comment rendre signifiant cet amas de signes sur le papier ?

L'enfant commence très tôt à formuler des hypothèses sur ce en quoi consiste l'acte de lire. Jean Bernardin (1997, 2004) l'a montré en s'intéressant à leurs représentations. Son étude a consisté à analyser les réponses d'élèves à la question : « que faut-il faire pour apprendre à lire ? » Il aboutit au constat que les représentations des enfants reposent sur trois fausses hypothèses :

- lire c'est se souvenir pour répéter (une histoire racontée ou lue par l'adulte) ;
- lire c'est inventer (une histoire dans sa tête) ;
- lire relève d'un processus de développement (on sait lire parce qu'on est grand).

Des représentations que l'on peut relier à des pratiques sociales et scolaires de la lecture qui donnent l'illusion que lire c'est dire de l'oral transcrit et qui conduisent l'enfant à l'adoption, face à l'écrit, d'attitudes qu'il est possible de catégoriser selon deux types de comportements majeurs, celui du lecteur actif, impliqué dans l'écrit, celui du lecteur passif, désimpliqué. Chacun de ces comportements renvoie à l'image de l'acte de lire tel que se le figure l'enfant. Telles que nous les envisageons, ces images ne prétendent pas avoir un caractère exhaustif et ne sont pas définitivement figées ; au fil de son expérience de l'écrit, l'enfant peut être amené à naviguer entre deux représentations

L'enfant peut donc adopter un comportement de :

Lecteur désimpliqué

Il ne porte pas d'intérêt particulier au signe graphique, car lire lui apparaît de manière exclusive comme un savoir-être qu'il va tenter de reproduire. L'enfant va ainsi pouvoir adopter l'attitude du :

- lecteur-perroquet : il écoute, mémorise et restitue à l'identique l'énoncé produit par l'adulte ; « les parents, ils peuvent lire et si on lit beaucoup de fois, on peut le lire après »³³ ;
- lecteur-fleur : il attend... de grandir pour s'ouvrir au savoir ;
- lecteur-caméléon : en imitateur, il tourne les pages, regarde, etc. ; « on tourne les pages, on met les chaises, on met la table et on lit. »

Dans ces cas de figure, l'enfant n'envisage pas l'acte de lire comme une activité cognitive liée aux signes ; lire c'est *être* ou plutôt *devenir* un caméléon, une fleur, un perroquet et le signe graphique ne semble pas jouer de rôle dans le processus de mutation.

Lecteur impliqué

Il renvoie à des conceptions fondées sur le modèle du :

- lecteur-penseur : il réfléchit, silencieusement selon un processus mystérieux : « il faut tenir le livre et puis il faut parler dans sa tête »³⁴ ;
- lecteur-inventeur : il crée des histoires, à partir des illustrations ;
- lecteur-détecteur : il traite les signes de manière idéographique, la perception d'un signe graphique (lettre ou signe diacritique) déclenche l'activation d'un même concept. Jacques Bernardin³⁵ donne l'exemple de « Noël » identifié comme étant « Anaïs ».

Le lecteur impliqué associe l'acte de lire à une activité cognitive dont il n'a pas les codes. Là encore, le signe graphique ne retient pas, ou peu, l'attention du lecteur en herbe et il semble que, dans son esprit, savoir lire c'est agir par la pensée, prendre des indices pour reconnaître, créer, se parler à soi-même.

³³ Bernardin, 2004,20

³⁴ Ibidem., 21

³⁵ Ibidem., 21

Ces conceptions erronées, partielles de l'acte de lire sont une étape transitoire vers la compréhension de ce qu'il est, dans la mesure où elles ne peuvent voir le jour qu'en relation avec une fréquentation de l'écrit. Elles permettent à l'enfant d'appréhender l'idée que la lecture procède effectivement d'une attitude complexe, d'une posture : celle de l'artisan, tisseur de lien entre un/des texte (s) et un sens qui résonne en soi.

Reste donc à la charge de l'école le soin d'amener l'enfant à faire de la chose écrite un objet d'attention, susceptible d'être questionné à travers soi, et de faire de l'acte de lire une quête du sens. Parce que si l'attention aux signes graphiques est un passage obligé vers l'accès au sens, leur traitement, le décodage, n'est qu'un outil parmi d'autres pour comprendre.

En psychopédagogie, deux conceptions de la lecture proposent d'éclairer les modalités d'accès à la compréhension.

Selon une conception phonique de la lecture, « le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond. C'est la constitution de ce dictionnaire orthographique qui permettra au lecteur expert de ne pas passer systématiquement par la forme orale du mot pour l'identifier et le comprendre. » (Bentolila, 2006,3). Le sens découle essentiellement du déchiffrement auquel des auteurs tels Alain Bentolila associent la prise de conscience de l'organisation grammaticale de la phrase ou du texte. Lire est d'abord un acte technique et c'est l'accélération, l'automatisation et la précision des procédures d'identification des mots qui conduisent l'apprenant à « comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend » (Sprenger-Charolles & Colé, 2006, 1). L'accès au sens est secondaire, il est extrinsèque à la lecture.

Du point de vue d'une conception perceptivo-motrice de la lecture la compréhension intervient du fait de l'automatisation de la perception de signes (mots mémorisés) qui permet l'accès direct au sens. Le texte génère un sens révélé au lecteur au moment de l'identification du signe.

Chauveau et al. (2004) proposent une troisième voie, langagière et culturelle, qu'ils présentent comme alternative aux deux premières que nous venons d'énoncer brièvement. Chauveau situe l'acte de lire dans un contexte culturel en affirmant l'importance pour l'enfant d'avoir conscience des enjeux de la lecture. Dans un ouvrage didactique de 1996, il fait l'hypothèse que l'accès au sens procède de la mise en œuvre par l'élève de plusieurs opérations cognitives successives parmi :

1. Repérer le support et le type d'écrit (quel support ? Pour quel usage ?)
2. Interroger le contenu du texte (qui ? Que se passe-t-il ? Où ? Pourquoi ?).
3. Explorer une quantité d'écrits porteuse de sens (faire parler le contexte).
4. Identifier des formes graphiques (phonogrammes, syllabes, mots).
5. Reconnaître des mots « globalement ».
6. Anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques.
7. Organiser logiquement les éléments identifiés, reconstruire l'énoncé.
8. Mémoriser l'ensemble des informations sémantiques.

Goigoux (2001) ajoute à ces opérations des « procédures métacognitives de régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension...) » (Goigoux, 2001,78) qui, de manière transversale, favorisent le contrôle de l'activité de lecture.

L'apprenti lecteur est alors capable de reconstituer le message, la signification produite par l'auteur. Ainsi, comprendre revient à « se centrer, par-delà les fragments écrits, sur l'énonciation écrite ("ce que veut dire l'auteur") » (Chauveau, 2004,6)

Dans chacune de ces conceptions, le sens ne peut se révéler qu'en dehors du lecteur qui, en agent du texte, est guidé par lui. Elles impliquent de la part des enseignants un questionnement de type essentialiste ou technique, tels que les décrit Jorro (1999,26). Ces questionnements inscrivent, en filigrane dans l'agir de l'enfant face au texte, des fonctionnements qui font du lecteur le réceptacle du texte écrit (De Certeau, 1990), sans qu'il le marque de son empreinte.

Nous voyons là une contradiction entre l'attitude active que l'école attend du lecteur et l'attentisme qui consiste à recevoir un texte en faisant abstraction de soi.

À l'instar de Jorro (1999), nous estimons qu'il n'existe pas dans l'absolu un sens qui colle au texte, un sens immanent que le lecteur doit « découvrir » pour comprendre. Tout texte passe par le filtre de l'interprétation du lecteur sur laquelle influent son rapport au monde, sa culture familiale et ses connaissances antérieures. Ainsi, le processus de lecture n'est pas un processus externe à l'individu puisque c'est à partir du sujet que les significations s'élaborent (Husserl cité par Jorro 1999) ; le lecteur est un lecteur singulier façonné par son histoire, ses expériences du monde, il est le porte-voix d'un sens qui résonne en lui (Jorro 1999).

Dans cette conception émergente du texte, la compréhension prend appui sur divers éléments qui s'articulent autour du lecteur envisagé, à la fois, comme sujet sensible (capable des sensations, de perceptions) et comme sujet intellectuel.

Le pensé et le senti étant indivisibles, la compréhension relève d'une synthèse du lecteur sentant et pensant.

La phénoménologie, qui questionne l'expérience du sujet, permet d'établir un lien entre sujet-pensant et émergence du sens à travers le concept d'intentionnalité proposé par Husserl (1970,1986) et que Jorro explique ainsi : « toute production de sens ne s'élabore qu'avec l'intentionnalité de la conscience. Les objets ne sont considérés que par moi » (Jorro, 1999, 54). Le texte, s'il tire son sens du moi est cependant autre que moi. L'apport de ce concept en lecture consiste à considérer le lecteur, non pas comme une coquille vide, mais comme un être historique, aléatoire, empirique qui projette un sens sur le texte, empreint de symboles hérités de sa culture d'origine.

De manière complémentaire, l'herméneutique d'Heidegger (1967) postule que toute compréhension d'un objet est compréhension de soi et que, par conséquent, à travers le processus de compréhension, le lecteur travaillerait à son propre dévoilement.

En articulant le courant herméneutique et le courant phénoménologique, Ricoeur (1986) permet d'envisager la relation du sujet à l'objet texte en ménageant une place à la subjectivité du lecteur. Dans sa perspective interprétative, comprendre ne revient pas à explorer un texte à la recherche d'un sens inerte, mais plutôt à « déployer la possibilité d'être du texte » (Ricoeur, 1986, 65), d'en ouvrir les potentialités. Il n'existe pas de frontières avec ce qui est hors du texte puisque « lire, c'est en toute hypothèse, enchaîner un discours nouveau au discours du texte » (Ricoeur, 1986, 52).

Au plan didactique, Jorro considère qu'il est possible et souhaitable de « promouvoir la place du lecteur dans son rapport au texte, cela en interaction avec un contexte négocié entre l'enseignant et la classe. » (Jorro, 1999, 78). L'objectif étant d'amener l'élève à quitter un *comportement* – positionnement stable et figé – pour adopter une *posture*, dynamique et flexible, face à l'écrit.

Il s'agit d'inciter l'élève à adopter une posture d'interprète qui se démarque des comportements de « récitant », paraphraseur de texte, qui révèle une incapacité à prendre de la distance avec l'écrit, ou celui de « discutant », qui cherche à s'abstraire du texte par la discussion au risque de s'en éloigner trop.

Ces comportements sont observables dès les premiers rapports institutionnalisés avec l'écrit, car ils sont en partie induits par le type de questionnement de l'écrit que va favoriser l'enseignant. Jorro en propose quatre qu'elle fait coïncider avec les modèles de référence en lecture que nous avons synthétisé dans le tableau p 48 en faisant correspondre le type des questionnements que nous estimons être privilégié par les enseignants en fonction de l'âge des élèves.

		Primaire	
		Maternelle	
Niveau d'enseignement		Cycle 1 3 à 5 ans	Cycle 2 6 à 8 ans Cycle 3 9 à 11 ans
Modèle de lectures		Technique	Essentialiste Sémiotique
Type de questionnement		Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?	Structuraliste Les événements du récit Le but du héros L'évènement déclencheur La fin de l'Histoire Les universaux zoologiques Les catégories historiques

Tableau 2 les modèles de lecture appliqués à l'école. D'après Jorro 1999,26

Lorsque l'enseignant questionne selon ces modalités, il inhibe le processus d'émergence du sens en le fragmentant.

Or, l'apprenti interprète doit être en mesure de faire interférer ses connaissances avec le contenu du texte ; il envisage, confronte son propre point de vue avec celui de l'auteur, adopte une attitude réflexive qui favorise une coopération entre soi et le texte de telle sorte qu'il y a continuité dans l'organisation des idées exprimées par le texte. Il s'agit de construire un réseau de significations sur lequel la compréhension va pouvoir s'appuyer.

Dans ce contexte, la médiation didactique doit s'inscrire dans un processus de ménagement des possibles. Il s'agit de mettre le lecteur en action pour qu'il fasse part de sa propre interprétation sans que lui soit imposée, au préalable, celle de l'enseignant. Le maître ne cherche pas à maîtriser tous les paramètres de la situation didactique, il ménage une place à l'incertitude de manière à pouvoir accueillir l'hétérogénéité interprétative, en l'envisageant comme moyen pour les élèves de confronter leurs procédures d'accès au sens, afin de parvenir à une interprétation négociée collectivement (Jorro, 1999).

L'apprentissage se fonde ainsi sur les interactions sociales qui permettent à l'enfant, par l'étayage de l'adulte (Bruner 1983), de développer un savoir-comment comprendre un texte. L'enfant, épaulé par l'adulte et par ses pairs peut alors, de manière active, résoudre l'énigme de l'accès au sens.

Réaliser que l'écrit est porteur d'un sens négociable avec soi, nous semble présenter un intérêt particulier pour les enfants peu familiarisés avec l'écrit hors de l'école.

Une telle conception de la compréhension se situe dans la lignée de théories³⁶ qui mettent l'accent sur le sujet-lecteur, amené à combler, par des images mentales liées à sa connaissance du monde, à son vécu, les zones de non-dit du texte.

Ces considérations nous amènent à considérer la question du rapport à l'écrit dans une langue seconde en termes d'implication dans l'apprentissage. Comment éviter, chez des enfants plurilingues, l'installation d'une insécurité linguistique, préjudiciable dans l'acquisition du savoir lire ? Ce sera le propos du prochain chapitre.

³⁶ Voir Dufays (2002), Jouve (2004) ou Langlade et al. (2004)

CHAPITRE II : concepts pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire

« If you talk in a language he understands, that goes to his head.

If you talk to him in his language, that goes to his heart. »³⁷

Nelson Mandela

Figure emblématique des luttes contre les discriminations, Nelson Mandela nous offre en préambule un point d'appui pour envisager la question de l'identité sociale et linguistique en soulignant l'indéniable rapport affectif que tout individu noue avec une langue, en particulier la langue familiale.

Cet attachement explique en partie pourquoi l'enfant de migrant, dans son processus d'inclusion sociale³⁸, confronté à la langue et à la culture du pays d'accueil, peut être amené à vivre des conflits identitaires, souvent passés sous silence au moment de la première socialisation, qu'il s'agisse de l'entrée à la crèche ou à l'école maternelle.

Ce chapitre se voudrait une réflexion sur les stratégies didactiques à mettre en œuvre pour que l'école participe à cette construction identitaire qui passe par reconnaissance de l'autre dans un monde multiculturel.

Cette première partie propose donc d'interroger ces processus de construction identitaire ainsi que les risques de l'effacement de langue chez des élèves qui possèdent à leur arrivée à l'école une culture et des pratiques langagières plurilingues dont l'école ne fait rien.

³⁷ Notre traduction : « Quand tu t'adresses à quelqu'un dans une langue qu'il comprend tu parles à sa tête, quand tu t'adresses à lui dans sa langue, tu parles à son cœur. »

³⁸ La notion d'inclusion sociale a été utilisée par le sociologue allemand Niklas Luhmann (1927-1998)

I. Les langues familiales et école, la Dispute

1. Intériorisation de la stigmatisation sociale des langues et construction identitaire de l'enfant de migrant, impact sur l'apprentissage

Pour l'enfant, s'approprier une langue résulte d'un processus qui s'apparente à une conquête, une conquête en termes de conduite sociale (Bruner 1983), en termes de rapport à l'autre dans l'auto-identification aux membres d'une famille d'abord, puis à ceux d'un groupe social comme l'école par exemple, et donc en termes de construction de soi dans son rapport au monde. Lorsque ces deux langues sont différentes, il nous semble important que l'école et la famille favorisent cette double identification de manière à ce que l'enfant puisse développer une estime de soi suffisante et une bonne sécurité interne nécessaires aux apprentissages (Moro 2003).

Les raisons de ce positionnement reposent sur une conception de l'identité que nous empruntons notamment à Brubaker (2001). Lorsqu'il explore le concept d'identité, il rappelle qu'en sciences sociales et humaines c'est un terme qui regroupe sous une bannière commune « tout type d'affinité et d'affiliation, toute forme d'appartenance, tout sentiment de communauté, de lien ou de cohésion, toute forme d'auto-compréhension et auto-identification » (p 66). L'auto-compréhension faisant référence au « sens pratique » de Pierre Bourdieu (1980) en ce qu'elle entend caractériser la conception cognitive et affective que l'on a de qui l'on est et du monde social dans lequel on évolue. Une conception superficielle, fluctuante subjective qui gouvernerait la manière de mener une action individuelle ou collective.

L'auto-identification renvoyant quant à elle à la manière dont une personne se caractérise vis-à-vis d'autres personnes. Elle est en interaction dialectique avec l'identification externe (manière dont l'individu est identifié par d'autres), mais l'une et l'autre ne se rejoignent pas nécessairement. Il s'agit d'un acte très dépendant du contexte et articulé discursivement de façon plus ou moins symbolique.

Ces modes d'identification vont au-delà de l'acception traditionnelle de l'identité en tant que phénomène collectif qui renvoie à une similitude profonde, persistante et fondatrice entre les membres d'un groupe, que cette similitude soit objective ou subjective (ressentie, perçue). Une définition qui revient à limiter le concept en le

bornant à ce *haut degré de groupalité* qui impose des frontières franches et imperméables entre intérieur et extérieur du groupe. C'est d'ailleurs cette conception *forte* de l'identité collective qui a alimenté tout un pan de littérature concernant les sexes, les races, l'appartenance ethnique ou nationaliste.

À l'opposé, le courant structuraliste s'est efforcé d'adoucir la notion en lui adjoignant des qualificatifs, évoquant ainsi une identité multiple, construite, négociée, métissée, etc., à l'instar de Byram (2006) qui recourt au terme « d'identités sociales » pour caractériser les rôles attribués à, ou endossés par un individu au sein de ses différents réseaux relationnels que sont les réseaux sportifs, familiaux, amicaux, professionnels (relation patron-employé), scolaires (relation maître-élève), etc. Il évoque la corrélation entre les identités sociales et les identités linguistiques d'un même individu en ces termes : « toute personne peut être à la fois membre d'une famille, d'un club de sport ou d'un pays et parler (inconsciemment) une variété de la "même" langue dans chaque groupe » (Byram, 2006,7).

L'enfant acquiert généralement la langue parlée au sein de sa famille puis d'autres variétés de celle-ci qu'il utilise en fonction des différents groupes sociaux auxquels il appartient. Les langues ou les variétés de langues qu'un individu utilise sont constitutives de ses « identités sociales ». Elles jouent un rôle important dans le sentiment d'appartenance à un groupe social (famille, école, club de gymnastique, etc.). Au sein de ce système, les identités d'un même individu apparaissent comme cumulatives.

Selon la terminologie de Brubaker qui préfère user des termes d'auto-identification et de modes d'identification catégoriels et relationnels, ces identités ne sont pas figées puisqu'un même individu fort de ses « identités sociales », peut tout aussi bien choisir de s'auto-identifier ou d'identifier un tiers selon des critères catégoriels tels que l'ethnie, la nationalité, la langue, etc., l'identification étant dépendante des différents contextes et situations auxquels l'acteur se trouve confronté tout au long de sa vie.

Ainsi, je peux être antillaise, puis française, puis sarthoise selon mon interlocuteur et l'instance de socialisation dans laquelle je me situe.

Nous retiendrons donc de l'identité son acception comme produit d'un processus évolutif, dynamique et non plus uniquement comme un état, un phénomène persistant, profond (Moro 2008, Brubaker 2001, Schaeffer 2007). Brubaker propose une série de termes susceptibles de se substituer à celui d'identité afin de rendre compte de ces processus dans leur complexité.

Nous n'exposerons pas ici toute la terminologie de Brubaker, mais nous référerons pour cette étude aux concepts d'identification, d'(auto)-identification et d'auto-compréhension déjà développés, qui nous semblent pertinents pour éclairer la dynamique identitaire de l'enfant entre contexte familial et contexte scolaire.

2. L'école, un lieu d'effacement des langues en soi ?

À travers l'institution scolaire, l'État agit comme un identificateur externe puissant qui a le pouvoir de nommer, de catégoriser qui est qui (parents francophones, enfant de migrant, élève en réussite, élève en difficulté, etc.) et d'introduire ainsi une variable facilitant (si l'identification est valorisante) ou complexifiant (si l'identification est dévalorisante) les processus d'auto-identification et d'auto-compréhension de l'enfant dans son double rapport à la famille et à l'école.

Nous nous focaliserons, à l'instar de Byram (2006), plus particulièrement sur le processus d'identification externe en jeu à l'école, lorsqu'existe un lien étroit entre identité nationale et identité linguistique (à travers la maîtrise de la langue nationale), notamment dans les pays officiellement monolingues. L'identification de l'enfant par l'institution scolaire peut, en effet, peser lourdement dans le « bagage identitaire » d'un élève catégorisé comme langagièrement inadapté, surtout s'il est issu de l'immigration ; puisqu'il lui interdit, de fait, une auto-identification possible à la catégorie de « locuteur de la langue du pays d'accueil ». Ce lien, exclusif donc, nous estimons avec Byram que l'école peut le renforcer ou l'affaiblir selon la manière dont l'enseignement formel de la langue de scolarisation est dispensé.

Penchons-nous un instant sur le cas particulier de la France pays officiellement monolingue depuis 1992. Le français langue de la nation, garante de la cohésion sociale et héritage historique de la révolution, a contribué à construire des représentations de ce qui fait l'identité nationale comme indissociable de ce monolinguisme fantasmé. Les récents débats autour du thème d'identité nationale n'ont d'ailleurs conduit qu'à la stigmatisation d'une certaine frange de la population liée à ses pratiques religieuses, évinçant ainsi la question de fond et révélant l'image d'une France qui se cherche.

La langue nationale est enseignée dans les écoles comme matière et sert également de langue d'enseignement pour les autres disciplines. Cette prévalence du français a

longtemps rendu difficile toute polémique concernant une évolution de l'identité linguistique du pays en direction d'une reconnaissance des ressources en langues diverses et variées que la France compte en réalité. Bien qu'un premier pas ait été franchi en 2008 avec l'inscription dans la constitution de quelque 75 langues régionales ou territoriales³⁹ recensées par le rapport Cerquiglini, nombre de langues issues de la migration sont quant à elles totalement ignorées. Au sein de l'institution scolaire, elles ne sont bien souvent envisagées que comme un frein, voire un obstacle à l'apprentissage du français.

Le rapport préliminaire sur la prévention de la délinquance de 2004, dit « rapport Bénisti » du nom du député du val de Marne qui présidait *la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure* chargée de sa rédaction, trahit la volonté institutionnelle qu'une rupture avec la langue de migration s'opère chez les populations migrantes au nom de l'inclusion sociale, ce que Moro (2012) appelle l'intégration par l'effacement. Cette orientation conduit la commission à établir un lien étroit et dangereux entre la non-maîtrise du français et la délinquance, et à préconiser aux mères « d'origine étrangère » de « s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer » (Assemblée nationale, 2004, 9). Un discours de repli sur soi, pour le moins stigmatisant et symptomatique d'une crainte de la mondialisation et de la créolisation du monde⁴⁰ qu'elle implique, par la mise en contact et les échanges de populations.

Le visage de la France change à mesure que l'immigration évolue en fonction des pays d'origine. On compte en effet en 2009 davantage d'immigrés venant de contrées lointaines, comme l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud-Est dans le cadre du

³⁹ Par « territoire dans lequel une langue régionale ou minoritaire est pratiquée », on entend l'aire géographique dans laquelle cette langue est le mode d'expression d'un nombre de personnes. Rapport Cerquiglini, 1999.

⁴⁰ « Le monde se créolise, c'est-à-dire les cultures du monde mises en contact de manière foudroyante et absolument consciente aujourd'hui les unes avec les autres se changent en s'échangeant à travers des heurts irrémédiables, des guerres sans pitié mais aussi des avancées de conscience et d'espoir qui permettent de dire – que les humanités d'aujourd'hui abandonnent quelque chose à quoi elles s'obstinaient depuis longtemps, à savoir que l'identité d'un être n'est valable et reconnaissable que si elle est exclusive de l'identité de tous les autres êtres possibles » (Édouard Glissant, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996, 15)

regroupement familial que de jeunes célibataires du Maghreb venus travailler, comme cela a pu être le cas dans les années 70s. Un panorama qui semble rendre difficile le processus de brassage de population à l'œuvre en France depuis près de 150 ans.

Ce rapport éclaire la difficulté de la France à tendre vers une identité rompant avec le mythe de la langue nationale comme garante de l'unité nationale et de la cohésion sociale.

Pourtant, des voix s'élèvent contre l'uniformité linguistique du pays, elles émanent d'une frange de la communauté éducative et surtout de la communauté scientifique, laquelle peut s'appuyer sur les avancées majeures, notamment dans le domaine linguistique, qui ne permettent plus de doutes quant aux bénéfices cognitifs liés à un bilinguisme équilibré, un bilinguisme où les compétences dans chacune des deux langues sont développées de façon suffisante et équivalente (voir Hamers et Blanc (1983)).

Face à ces débats, la commission du rapport réagit en reconnaissant dans son rapport final de 2005 l'avantage du bilinguisme et la richesse de la diversité. Mais l'histoire ne s'arrête pas là, et voici ce que l'on peut lire dans le dernier rapport sur *la Prévention de la Délinquance des Mineurs et des Jeunes Majeurs* (fév. 2011) de Mr Bénisti : « Pour des familles issues de l'immigration, les cours de langue française doivent être proposés. Il est important aussi que les parents parlent le français avec leurs enfants pour que la langue ne soit pas un handicap pour la socialisation de l'enfant. Les parents doivent pouvoir accompagner leur enfant dans la scolarisation. » (p.148)

Ainsi, comme l'écrivait déjà très justement Louise Dabène, « l'institution scolaire traditionnellement fondée sur l'inculcation de modèles standards monolingues impose inévitablement aux sujets issus de milieux plurilingues de censurer une partie de leur potentialité linguistique. » (Dabène, 1991, 291)

Il existe donc en France des entraves à la construction d'une identité cosmopolite et elles ne se limitent pas à la sphère institutionnelle.

Les enseignants, peu ou mal formés aux questions de l'altérité linguistique et culturelle ne sont pas armés pour mettre en œuvre un enseignement prenant en compte la « linguadiversité » alors même que les orientations de l'Europe les y incitent fortement (CECR, portfolio). L'idée selon laquelle une acquisition du français réussie nécessite peu ou prou le renoncement à la langue d'origine, et ce, en dépit de la volonté de

certaines familles de transmettre leurs langue et culture, reste encore largement véhiculée par l'école et ses acteurs.

Dans ce contexte, la pression sociale est forte pour que l'élève abandonne la langue premièrement acquise au profit de la langue de scolarisation s'il veut être considéré comme membre légitime de la société. Si une certaine frange d'élèves parviendra à s'accommoder de cette perte en sur-investissant la langue de scolarisation, pour une autre frange, cette négation identitaire présente le risque de conduire l'enfant à l'attrition⁴¹, accompagnée d'un sentiment d'aliénation, de dépossession de soi, de stigmatisation et d'incompréhension pouvant contribuer à bloquer tout processus d'apprentissage (Rezzoug et al. 2003, Dahlet 2011); parce qu'il est impossible de construire sur du vide, sur le manque d'une langue, qu'elle ait fini par s'éteindre en soi, ou qu'il s'agisse d'une langue tolérée (créole par exemple) dans un rapport assujettissant à la langue dominante.

En explorant la construction identitaire de l'apprenti plurilingue, nous avons tenté de montrer que l'entreprise plurilingue n'existe pas sans affrontements, elle est « conflictuelle plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre », comme l'exprime très justement Dalhet (2011,49). Elle est source de nombreux conflits intérieurs pour les locuteurs plurilingues dont les langues entretiennent des rapports inégalitaires, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants pour lesquels le plurilinguisme, pas plus que le monolinguisme, d'ailleurs, n'est un choix. Ainsi, leurs identités linguistiques peuvent-elles devenir la source d'incertitudes, de tiraillements internes difficiles à apaiser.

Pour autant, nous estimons que le plurilinguisme peut aussi être le moyen pour l'individu de composer avec les langues en soi, à travers le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle dont nous tenterons de circonscrire les développements didactiques et curriculaires.

⁴¹ Une perte progressive ou une fossilisation des connaissances linguistiques initialement acquises

II. *Construire son identité dans une perception de l'altérité*

1. **Plurilinguismes et compétences**

Candelier et Castellotti nous rappellent qu'on trouve à l'origine de la réflexion sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, véhiculée ces dernières années par le conseil de l'Europe, une série d'études préparatoires à l'élaboration de ce qui est aujourd'hui le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) dont celle intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle*⁴² éditée en 1997.

J.L.M Trim, chargé de diriger le projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* dont l'étude est issue, y stipulait en introduction que : « le conseil a lutté contre une solution séduisante, mais simpliste au problème de la communication internationale qui serait que tous les Européens apprennent une même langue de communication internationale et consacrent tous leurs efforts à développer leurs compétences dans une seule langue » (Coste, Moore, Zarate 1997,7 cité par Candelier et Castellotti, 2013, 8).

Ce principe essentiel de l'éducation plurilingue et interculturelle comme valeur, défini plus tardivement comme « principe d'organisation des enseignements des langues [...] constituantes d'un projet qui se déploie dans un cadre englobant aussi bien les langues maternelles que les langues nationales, régionales ou minoritaires, étrangères..., qu'il s'agit de ne pas dissocier dans les enseignements » (conseil de l'Europe, 2007,72), pose les fondements de la notion et scelle la rupture avec une conception structuralisme et monolingue de l'apprentissage des langues. Elle coïncide également avec une volonté affirmée de certains chercheurs comme John Gumperz, Dell Hymes ou Jim Cummins de s'affranchir des modèles de réflexion centrés sur des systèmes langagiers normés et considérés pour eux-mêmes, pour s'intéresser aux pratiques discursives plurilingues et mélangées de groupes marginalisés jusque-là tels que les migrants ou les locuteurs de langues minoritaires (Castellotti et Moore, 2011, 245-246).

Parallèlement, on a vu s'effondrer les thèses soutenant le handicap cognitif des enfants bilingues : « If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. » (Laurie 1890, 15 dans Hoffman,1991). Thèses soutenues à l'époque par des expérimentations évaluant davantage un pan de l'intelligence que les compétences

⁴² Notion déjà employée par Daniel Coste dans un article de 1995 (Coste 1995)

langagières réelles des enfants, et dont la validité a été mise à mal, notamment grâce à l'étude historique de Peal et Lambert (1962).

Ces travaux ont permis d'affirmer que loin de conduire à un déficit cognitif, le bilinguisme développerait la flexibilité mentale ainsi qu'une faculté de raisonnement favorisant la construction de concepts (Lüdi 2001). Depuis, d'autres recherches ont montré que s'il existe des domaines dans lesquels les enfants bilingues excellent, telles les facultés métalinguistiques (Bialystok 1987), ou la sensibilité communicative (Be-Zeev, 1977, Baker 1996), il en existe d'autres qui ont mis en évidence des domaines dans lesquels ils semblent plus fragiles notamment en vocabulaire ou en grammaire (Skutnabb-kangas/Toukoma 1976, Haugen 1977).

Selon Bialystok (2006), il semblerait en effet que le développement linguistique et cognitif de l'enfant soit affecté par le fait que la langue familiale soit minoritaire ou majoritaire, valorisée ou au contraire dépréciée. Elle souligne notamment que l'acquisition d'habiletés d'alphabétisation dépend de la relation entre les deux langues (Bialystok 2005a) et du niveau de maîtrise de la langue seconde (Bialystok 2005b), lui-même subordonné au niveau « seuil » de maîtrise de la langue premièrement acquise d'après le concept de *linguistic interdependence* (1979) défini par Cummins (1987). Selon ce concept, les compétences développées dans une langue donnée sont transférables à toute nouvelle langue du répertoire langagier d'un individu dans la mesure où il y a une motivation à l'acquisition et que le contact avec la seconde langue est suffisant. Il repose sur l'idée que toute langue permet le développement d'une même compétence linguistique et conceptuelle qui facilite toute acquisition d'une autre langue dans la mesure où la compétence acquise dans la première langue est suffisante (Coghan, Thériault (2002)).

En psycholinguistique cette hypothèse renvoie à la notion de « holistic multicompetence » proposée par Cook (1992) selon laquelle les compétences linguistiques d'un individu plurilingue sont un tout indissociable mobilisé par l'individu pour communiquer. Elle fait écho à une conception du plurilinguisme, dont le bilinguisme est la forme minimale, qui rompt avec de l'idée que les personnes plurilingues ont nécessairement une maîtrise parfaite des deux ou plusieurs langues qui constituent leur répertoire, vision irréaliste incarnée en son temps par les positions de Bloomfield, qui survalorise les compétences linguistiques de l'individu dans chacune des langues et occulte, nous dit Grosjean (1982, 2003), sa compétence à communiquer

selon ses besoins au quotidien. Ce principe s'appuie sur une conception dynamique du système linguistique de l'individu plurilingue⁴³, un *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina et Jessner, 2002) à l'intérieur duquel les langues sont diversement reliées selon un système de connexions multiples, dépendantes notamment des compétences langagières, de l'âge, du contexte d'acquisition des langues, de leur fréquence d'utilisation ou encore de la distance linguistique entre ces langues (cf., Jessner 2003). Selon Grosjean, l'individu plurilingue peut donc développer un niveau de compétence différent dans chacune des langues ou variétés de langues, de son répertoire qui lui servent au quotidien, maîtrisant l'une à l'écrit, une autre à l'orale, voir, cas plus rare, maîtrisant toutes les compétences linguistiques (lire, écrire, parler) dans toutes les langues de son répertoire.

Ce principe qui réprovoque une considération additive des savoirs langagiers et qui abandonne le modèle de locuteur natif en tant que communicant idéal, est constitutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Selon Castellotti et Moore (2011), elle repose également sur d'autres considérations :

- l'affirmation d'une identité fondée sur l'expérience de l'altérité par l'entremêlement de trajectoires familiales culturelles et sociales ;
- la considération l'existence d'un lien intrinsèque entre les dimensions linguistique et culturelle ;

Des principes sur la base desquels une première définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle sera construite puis reprise par le *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001 :

« On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire

⁴³ « The multiple language speaker and her/ his language system is not merely the result of adding the two or more language systems but a complex dynamic system with its own parameters, which are not to be found in a monolingual speaker » (Herdina et Jessner 2002, 19)

composite, dans laquelle l'acteur peut puiser. » (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, 129)

Depuis la notion se précise sous la plume de D.Coste, cité par Castellotti et Moore (2011), par une centration sur l'acteur social dans sa « capacité [...] à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce patrimoine hétérogène de manière intégrée » (2001, 192) et à mobiliser diversement et « de manière plus ou moins volontaire ou réfléchie » (2001, 198) des langues qui lui servent d'« appui, de référence » (2001, 196). « Elle se caractérise par un processus complexe d'interprétation d'expériences et organise “un modèle tout à la fois holistique et singulier, où s'ajustent des formes, de déséquilibres entre les langues et les cultures” (Castellotti, Cavalli, Coste, Moore, 2009, 98) qui dessinent le profil unique de l'acteur plurilingue. » (Castellotti et Moore, 2011, 251)

Dans ces développements didactiques et curriculaires, le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle bouscule les conceptions de l'enseignement/apprentissage de langues jusque dans les fondements des disciplines.

Des bousclements qui ont incité nombreuses voix dont celles de Michel Candelier, de Christian Puren de Robert Galisson ou de Claude Germain à s'élever depuis quelques dizaines d'années en faveur d'une didactique fondée sur les convergences épistémologiques des domaines que sont le français langue maternelle (FLM), français langue seconde (FLS) et français langue étrangère (FLE) à travers une recherche des conditions de leur articulation. La didactique des langues dans son évolution vers une didactique du plurilinguisme nous semble pouvoir être la bannière fédératrice d'une Didactica Magna à laquelle nous aspirons.

2. Didactique du/des plurilinguisme (s), la question de l'appropriation

Levons rapidement le voile sur les raisons de l'emploi du pluriel associé au terme de plurilinguisme dans notre titre qui renvoie à des débats terminologiques actuels que Daniel Coste exprime en ces termes :

« Cette reconnaissance du plurilinguisme “ordinaire”, vu comme résultant de divers facteurs historiques, régionaux, ethniques, religieux... et bien différent de ce que peut produire l'enseignement scolaire des langues “étrangères”, s'accompagne d'une prise de conscience de la multiplicité des cas de figure auxquels il donne lieu. D'où l'intérêt

intrinsèque d'une description ordonnée, d'un classement de ces cas de figure comme déterminant des types bien distincts de configurations, voire – on y revient – une pluralité de plurilinguismes. Et les enjeux ne tiennent pas seulement de l'ordre du descriptif : les débats autour du plurilinguisme ordinaire se focalisent sur les avantages et les inconvénients qu'il comporterait, notamment pour la scolarisation des enfants ; distinguer divers types de plurilinguisme pourrait aider à nuancer les prises de position, à dépasser des oppositions trop tranchées et à fonder des interventions didactiques mieux ajustées. » (Coste 2010, 144)

L'auteur nous offre ici l'occasion de considérer les formes de plurilinguisme développées par l'école, point central de notre étude, en reconnaissant leurs malléabilités en fonction des combinaisons de langues à l'intérieur des répertoires langagiers des enfants, de la ou des langues de scolarisation, des langues régionales, minoritaires ou issues de la migration, les langues étrangères enseignées (Coste 2010). Une réalité qui nous conduira ultérieurement à interroger l'action didactique en termes d'adaptation au contexte et à ses effets en termes de transformations de ces plurilinguismes dans leur diversité.

La didactique des langues (DL) fut, selon Alarcão et al. (2009), particulièrement ébranlée par l'essor de plurilinguisme. La DL, jusqu'alors centrée sur l'enseignement/apprentissage d'une langue cible et son acquisition, s'oriente désormais vers le développement des répertoires langagiers des apprenants en vue de les faire évoluer. En d'autres termes, « la promotion du plurilinguisme dans le processus d'enseignement des langues conduit à la reconstruction de l'objet à enseigner en fonction des répertoires linguistico-communicatifs des sujets qui apprennent, mais aussi de ceux qui enseignent, tout en dépassant une vision monolithique et fermée de l'objet langue. Les langues se placent dans un continuum et les sujets ont le droit de leur donner vie, dans un processus d'appropriation qui s'appuie sur le répertoire des sujets. » (Alarcão et al. 2009 p 10)

Une récente étude portugaise propose ainsi de redéfinir l'objet d'étude de la DL en tant qu'un « ensemble de pratiques sociales qui [...] objectivent le développement de savoirs déclaratifs et processuels et la promotion d'attitudes, prenant comme référence les langues (premières, secondes et étrangères) et les cultures qu'elles expriment ou configurent » Castro & Alarcão (2006).

Le modèle de locuteur de référence s'étant déplacé du locuteur natif à « l'acteur social plurilingue, agissant, se construisant et se socialisant dans le contact » (Castelloti et Candelier sous presse), l'objet à faire apprendre, les objectifs et les modalités didactiques évoluent également et donnent au sujet-apprenant une place centrale dans le processus d'acquisition.

Ainsi s'amorce le virage vers une didactique du/des plurilinguisme (s) selon le principe que « chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle, esthétique/culturelle, au moment où il le souhaite. » (Beacco, 2008) ce qui lui confère selon Alarcão et al.2009 une triple dimension :

- une dimension socio-personnelle qui prend en compte le sujet apprenant dans sa complexité avec son histoire, ses besoins et la situation sociolinguistique dans laquelle il évolue (voir Jaatinen, 2007) ;
- une dimension méthodologique qui cherche, en fonction des contextes éducatifs, professionnels et sociolinguistiques, les moyens d'enseignement/apprentissage les mieux adaptés aux sujets ;
- une dimension socio-politique qui cherche à faire de l'enseignement/apprentissage des langues dans leur diversité un outil au service de la cohésion sociale, de la citoyenneté de la paix (voir Andrade et Pinhon, 2003 ; Starkey, 2002).

L'objectif que se fixe la didactique du/des plurilinguisme (s) est donc le développement de processus d'apprentissage entendus comme « démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables dans quelque langue que ce soit. » (Castellotti et Candelier, sous presse, 3) ; ce qui importe ce n'est pas le nombre de langues traitées, mais l'articulation, en synergie des apprentissages linguistiques en vue du développement d'une compétence communicative composite et dynamique dont la configuration « évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » en fonction la trajectoire de l'acteur social (Conseil de l'Europe 2009,12).

Elle permet de caractériser des modalités d'appropriation conduisant l'apprenant, non plus à apprendre une langue pour elle-même, mais à « apprendre à apprendre dans et par la pluralité, de façon articulée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau de

ressources disponibles et en s'appuyant sur cette évolution constante pour développer de nouveaux apprentissages. » (Castellotti et Moore, 2011, 250).

Après avoir tenté de circonscrire le concept, il nous faut reconnaître que la notion de didactique du plurilinguisme soulève encore de la part d'auteurs tels Candelier (Candelier, 2008, Candelier et Castellotti à paraître) des questionnements terminologiques qui les conduisent à établir une distinction ténue entre deux parties d'une même tout : la didactique du plurilinguisme qui se centre sur les processus que l'on cherche à développer dans le cadre d'une éducation au plurilinguisme et les approches plurielles qui se limitent au niveau des activités et matériaux.

3. Les approches plurielles : Apprendre à apprendre dans et par la pluralité

Dans un entretien pour le français dans le Monde Beacco déclarait en 2008 que « le rôle de l'école consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose [...]. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues » (Beacco, 2008,40) et c'est ce même but que poursuivent les « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » - les approches plurielles (Candelier, 2008, 68) ou approches plurilingues (Moore, 2006,223, Conseil de L'Europe, 2001, 11).

Loin de la conception négativiste des interférences entre les langues (Lado 1957) et d'une approche behavioriste de l'apprentissage, *les approches plurielles des langues et cultures* s'opposent aux approches *singulières* « dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue et une culture particulière prise isolément » (Candelier et de Pietro, 2011, 265). Elles intègrent les principes d'une didactique du plurilinguisme telle que nous l'avons définie et relèvent de certaines caractéristiques :

- elles mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs diversités linguistiques et culturelles (Candelier, 2008, 8) ;
- elles favorisent la transversalité des enseignements (Moore, 2006,9) ;
- elles supposent une « pratique réfléchie des langues » (Aymonod et al.2006, 33) qui nécessite que soient établies des relations entre les langues ;

- elles visent l'acquisition dans chacune des langues des compétences à des degrés de maîtrise divers (Coste et al.2007, 3). Il s'agit de compétences qui sont « des parties d'une compétence plurilingue qui les englobe [...] et qui "encapacite" l'acteur [social] pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage plus que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage » (Coste, Moore et Zarate, 2009, 12).

Du point de vue de Michel Candelier, les approches qui peuvent prétendre au titre d'approches plurielles sont au nombre de quatre :

- *l'approche interculturelle* qui vise le développement de compétences communicationnelles basées sur l'acceptation, la compréhension de l'autre en tant que porteur d'une culture plus ou moins proche de sa propre culture ;
- *la didactique intégrée des langues* dans laquelle on cherche à ce que l'apprenant soit capable d'établir des liens entre les langues enseignées dans son cursus scolaire, en prenant appui sur sa langue maternelle pour l'acquisition d'une L2 (qui peut être la langue de l'école), puis sur ces deux langues pour l'acquisition d'une L3, etc. avec un degré de maîtrise qui pourra être variable d'un sujet à l'autre. « L'idée en est de prendre appui sur le connu pour aborder le moins connu la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère [etc.] [...] sans oublier non plus, lorsqu'elles font l'objet d'un apprentissage, les langues d'origine des enfants » (Lőrincz et de Pietro, 2011, 50) ;
- *l'intercompréhension entre les langues parentes* qui tend à développer des compétences spécifiques : compréhension écrite ou orale. Les connaissances que l'on a de sa langue servent de pivot à la découverte d'autres langues appartenant à la même famille. Il s'agit donc de comprendre la langue de l'autre, sans toutefois être en mesure de la parler, et donc, dans l'échange, de s'exprimer dans sa langue tout en comprenant l'autre ;
- *l'éveil aux langues et aux cultures (EAL)* s'appuie notamment sur des langues que l'école n'a pas vocation d'enseigner dans une optique d'ouverture à et de reconnaissance de la diversité langagière et culturelle. Cette approche didactique plurilingue est axée sur la logique du détour. Il s'agit, par la comparaison de différents systèmes linguistiques, d'écriture ou de fonctionnement, sources de conflits cognitifs, de permettre à l'enfant d'entretenir des rapports nouveaux avec les ressources langagières dont il dispose. L'apprenant se construit ainsi des habiletés métalinguistiques et métalangagières qui constituent autant de stratégies-passerelles entre les langues, qui permettront aux ressources linguistiques acquises de servir

d'assise au développement d'autres langues. Cette capacité d'abstraction, ainsi développée, favorisera, en retour « une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en L1 et/ou en L2 (L3). » (Candelier, 2003 p.45).

L'EAL se veut une « matière pont », au sens que lui donne E.Hawkins (1987), c'est-à-dire une matière qui « permette de relier l'ensemble des apprentissages en cours dans les autres disciplines » (Candelier 2003,40). En conséquence, cette approche offre aux apprenants « la possibilité de reconstruire une cohérence, de donner du sens à des apprentissages en langues qui restent souvent isolés, compartimentés. » (Ibid., 40)

Les approches plurielles reposent sur l'idée-force, exprimée par Danièle Moore, selon laquelle « le développement de concepts est favorisé lorsque celui-ci se fait par le biais de deux langues, qui en facilitent l'abstraction et la généralisation » (Moore, 2006, 214). À l'issue de ce tour d'horizon définitoire, on peut s'étonner que nul sort n'ait été fait à l'enseignement bilingue dans la classification proposée par Candelier. D'abord parce qu'il estime que « l'enseignement bilingue ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme que s'il y a un travail comparatif entre les langues », travail qui nécessite de penser l'articulation des apprentissages langagiers dans leurs différences et dans leurs complémentarités et qui implique l'élève dans une véritable réflexion sur les langues (Candelier et Castellotti sous presse) Candelier, 1986). Ensuite, parce qu'il réfute la proposition du Conseil de L'Europe d'introduire parmi ces approches *l'intégration entre les langues et les disciplines dans un enseignement bilingue* qui revendiquent une interconnexion entre langues et disciplines, arguant que ce type d'approche entre dans le cadre de la didactique intégrée qui ne « préjuge pas de la manière dont les langues en question sont enseignées : il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue » (Candelier et Castellotti, sous presse, 7). Du point de vue acquisitionnel, les approches plurielles concourent à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en ciblant des objectifs d'appropriation qui ne relèvent pas nécessairement de la maîtrise d'une variété linguistique et culturelle particulière (objectifs définis par le CECR), mais sont inhérents à la nature complexe, dynamique, évolutive et instable de la compétence.

Conçues pour favoriser la reconnaissance et l'interconnexion entre les compétences langagières de l'individu qu'elles soient d'origine scolaire ou non, elles constituent des outils indispensables pour « doter les apprenants de compétences linguistiques

culturelles diversifiées (et de la faculté de les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique » dans un monde de mobilité et d'échanges (Candelier et De Pietro, 2012, 265). Elles sont la source et le cœur du projet CARAP⁴⁴ qui fournit un référentiel, un outil « recensant, organisant et explicitant des ressources et compétences⁴⁵ qui relèvent de la compétence plurilingue et pluriculturelle (telle que définie par le Conseil de l'Europe) » (Lőrincz et de Pietro, 2011, 49).

Elles souffrent cependant de trois faiblesses qui sont d'une part leur non-reconnaissance institutionnelle qui les cantonne au stade d'expérimentation, alors que des formes d'enseignement bilingue trouvent plus facilement leur place dans les curricula ; d'autre part, « leurs modalités de combinaison/articulation en vue d'une intégration dans des choix curriculaires contextualisés restent à définir. » (Coste, 2010, 16) ; et pour finir l'effort intégratif aux autres domaines d'enseignement qu'elles demandent dans leur mise en œuvre, de manière notamment à offrir à la langue de scolarisation une place centrale.

⁴⁴ Cf. http://ww.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp (05/05/10)

⁴⁵ « Les compétences représentent les unités d'une certaine complexité, liée à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquels elles sont activées elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses (relevant des savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) qui peuvent être internes (de nature psychosociale) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur [...]) ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche [...] ce sont finalement les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, entre autres en plaçant les élèves face à diverses tâches didactiques, l'enseignement contribuant ainsi à la mise en place des compétences via les ressources que celles-ci mobilisent. » (Lőrincz et de Pietro, 2011, 51)

4. Lire avec deux langues, la question de la plurilittérature

Dans le prolongement d'une réflexion qui interroge les moyens à mettre en œuvre pour une reconnaissance, par l'école, des compétences langagières et littéraires que l'enfant plurilingue développe en dehors de l'école, dans d'autres langues que la langue de scolarisation, il s'agit dorénavant de problématiser l'articulation entre des procédures d'acquisition de la lecture et le développement d'une compétence plurilingue dans une démarche didactique.

Ces perspectives s'inscrivent dans le cadre de la reconnaissance de compétences plurilittéraires en tant que « potentiel [s] de gestion d'un répertoire graphique pluriel, dans les aspects dynamiques, évolutifs, et identitaires qui en sont constitutifs, et les potentiels d'apprentissage qu'[elles] peuvent permettre de mettre en place. » (Moore, 2006, 58)⁴⁶.

Il existe en France un paradoxe qui veut que l'école réfère le plurilinguisme des enfants de migrants alors même qu'elle encourage de manière élitiste l'enseignement bilingue. S'il reste encore marginal, circonscrit aux régions dont la langue est un marqueur identitaire fort, l'enseignement bilingue est généralement dispensé au sein d'établissements d'enseignement privé, dans des sections où le français est à parité horaire avec une langue régionale⁴⁷. Dans ce contexte, le panorama scolaire français est loin de pouvoir offrir une place aux langues de migrants ; en atteste les études de Billiez, 1990, Varro, 1990 ou de Deprez 1994, qui soulignent qu'au niveau organisationnel, nulle chance n'est offerte aux élèves issus de la migration ou de classes sociales modestes de développer pleinement leur plurilinguisme tant à l'oral qu'à l'écrit. De fait, Moore (2006) constate qu'au sein de l'institution scolaire, de manière générale, la confrontation avec la version scolaire, standardisée de la langue de référence sous sa forme écrite est analysée comme la source majeure des difficultés rencontrées par les enfants plurilingues. Les familles de migrants sont souvent perçues comme peu lettrées du fait du niveau socio-économique, souvent faible, des parents qui s'accompagne bien

⁴⁶ Moore (2006) rappelle que ce terme est un néologisme construit sur le modèle de la compétence plurilingue. Il permet de considérer que le répertoire plurilingue de l'individu est constitué de compétences plurilingues et plurilittéraires, compétences qui se développent dans une ou plusieurs formes de littéracie, dans une ou plusieurs langues, d'où l'usage du pluriel.

⁴⁷ En Alsace (l'alsacien), en Bretagne (le breton) et au Pays Basque (l'occitan, la catalan, le basque)

sûr d'un niveau de scolarisation peu élevé. Or des chercheurs comme Perez (1998) ou Blackledge (2000) ont montré qu'il peut exister au sein des familles des formes de littératie non reconnues par l'institution scolaire, qui amène l'école à considérer les mères, le plus souvent, comme « illettrées » en discréditant de fait, ces formes de savoirs :

« The teacher has told me that if I can't understand a book, I can talk about the pictures. But if the book was in Bengali and English, I could read the story myself.

The teacher said make up a story from the picture. I can't read English, only Bengali. »
(Perez, 1998, 203)

Dans cette situation, à aucun moment l'enseignante n'envisage les compétences littéraciées des parents en bengali comme points d'appui possible pour l'accompagnement de l'enfant dans la lecture, reflétant ainsi la difficulté des enseignants à concevoir l'intérêt d'un rapport pluriel et diversifié à la langue écrite. Pourtant, les travaux de Sneddon (2000) attestent de l'influence bénéfique des lectures en langues d'origine dans le milieu familial sur la réussite de l'apprentissage de la lecture en langue de scolarisation.

Parmi les différents facteurs qui expliquent les écarts entre pratiques de littératies familiales et pratiques scolaires, Moore relève la diversité des pratiques lectorales existantes au sein de divers groupes. Elle se réfère à l'étude de Heath (1983) portant sur deux communautés ouvrières anglo- et afro-américaine.

L'étude montre que, bien avant l'entrée à l'école les enfants développent des compétences de lecture selon des pratiques très diverses.

Les familles afro-américaines valorisaient, en effet, la lecture à haute voix, point d'appui à des interprétations exemptes d'un rapport étroit au sens littéral du texte, alors que les familles anglo-américaines favorisaient une interprétation très fidèle un texte, limitant toute digression.

Dans un autre registre, les pratiques de narration d'histoires sous forme de mythes, de légendes, etc., des groupes linguistiques de tradition orale sont des pratiques qui permettent notamment, d'appréhender le monde réel et de transmettre l'Histoire, des pratiques littéraciées indépendantes de l'écrit, mais qui sont susceptibles d'influencer le rapport au récit et à sa structure. Le récit oral souffre en effet d'un rapport souple à la

mémoire autorisant le conteur à une part d'inventivité alors que le récit écrit privilégie une restitution verbatim.⁴⁸

Par ailleurs, la place et le rôle du livre peuvent également varier, selon les communautés. Ainsi Edwards et Nwemely (2000) rapportent-ils comment un grand-père chinois estime que ce n'est qu'une fois que son petit-fils saura lire qu'il conviendra de lui offrir un livre en récompense des efforts fournis pour y parvenir. Une conception éloignée de pratiques occidentales qui consistent avant même l'apprentissage de la lecture à familiariser l'enfant avec l'objet livre.

On peut encore mentionner l'existence de pratiques ciblées de littératie, liées à des objectifs précis (apprentissage de l'arabe écrit à des fins religieuses, apprentissage du français écrit à des fins fonctionnelles, etc.), ainsi que des pratiques scripturales qui, très tôt, rendent capables les apprentis-lecteurs et apprentis-scripteurs qui grandissent avec plusieurs langues de distinguer les traits caractéristiques des systèmes graphiques et des alphabets qu'ils côtoient (Moore, 2006).

Un tel cadre permet de mettre l'accent sur les différentes facettes identitaires que le rapport à l'écrit assure aux locuteurs et permet de questionner la co-utilisation de deux systèmes d'écriture comme moyen didactique pour s'appuyer sur les langues patrimoniales dès l'entrée dans l'écrit.

Les chercheurs qui se sont penchés sur la question sont surtout des auteurs d'outre-Atlantique (Bialystok, 2001, Sneddon, 2008, Gregory et al, 2004,).

Ces études portent majoritairement sur l'apprentissage de la lecture, en anglais langue seconde, d'enfants parlant initialement le français, le chinois, le portugais, etc. dans des contextes extrêmement divers (Deacon et Cain, 2011). Sur le plan de la littératie, elles explorent l'impact d'un apprentissage simultané de la lecture dans deux langues sur la capacité de l'élève à décoder, épeler (Kahn-Horwitz et al., 2005), lire des mots (Haigh et al., 2011) et comprendre (Li et al.2011).

À heure où, plus de la moitié des apprentis lecteurs apprennent à lire dans une langue seconde de par le monde (McBride-Chang, 2005), toutes ces études conviennent de l'absence d'obstacle cognitif à l'apprentissage simultané de la lecture en deux langues et reconnaissent que les bénéfices sont fonction des compétences développées dans la langue premièrement acquise. Il a notamment été démontré l'existence d'une relation

⁴⁸ Voir Goody 2007

entre les compétences de lecture en L1 et celles développées en L2 (Sparks, Patton, Ganschow, Humbach & Javorksy, 2008). On peut, nous semble-t-il, attribuer cette relation à un transfert des stratégies utilisées en langue une vers la langue deux, facilité par la proximité entre les deux systèmes d'écriture. Une étude menée par Sneddon (2008) auprès de lecteurs novices âgés de 6 à 8 ans, ayant pour langue familiale le turc, l'albanais l'ourdou ou le français et qui ont appris à lire en langue seconde, confirme cette hypothèse. Les résultats montrent la capacité des apprenants à mobiliser les habiletés grapho-phonémiques développées en L2 pour les mettre au service de la L1 lorsque cela s'avère nécessaire ; mais également la propension à gérer, en situation de collaboration, l'articulation entre leur propre culture écrite et les connaissances du fonctionnement de l'écrit développées parallèlement en L1 et en L2 pour la mettre à profit de l'accès au sens.

On trouve sous la plume de Sneddon (2008) une illustration des stratégies déployées par deux de ces élèves, Lek et Durkan, dont la langue familiale est le turc. Ils ont suivi des cours afin d'apprendre à lire le turc, mais ont rapidement abandonné, jugeant l'enseignement trop ennuyeux. Ils sont issus d'une classe où fut mis en œuvre un projet autour de la littérature, fondé sur l'usage en classe d'outils multilingues tel l'album bilingue.

Leurs compétences en lecture sont assez limitées dans les deux langues, mais ils aiment les histoires et font le choix de lire, en présence du chercheur, un album bilingue : *The Giant turnip* (Barkow 2001).

«Lek read : *Yazda çocuklar bitki...bitki*, Durkan corrected: *bitkiler*. They both read on: *bitkileri besleyip suladılar. Ve tüm yaban otları söktüler*. (In the summer the children fed and watered the plants. And pulled out all the weeds). »⁴⁹ (Sneddon, 2008, 74)

Sneddon observe que les enfants lisent d'abord en turc, s'appuyant sur toutes les ressources offertes par leur connaissance de la structure du conte, et se remémorant une autre histoire de navet qu'ils connaissent, ils font des hypothèses sur la suite possible de l'histoire, opèrent quelques digressions et ajoutent des commentaires liés à leur propre vécu.

⁴⁹ Lek lit : « *Yazda çocuklar bitki...bitki*, Durkan rectifie: *bitkiler*. Ils poursuivent la lecture à deux voix : *bitkileri besleyip suladılar. Ve tüm yaban otları söktüler*. (Pendant l'été, les enfants ont nourri, arrosé les plantes et retirés les mauvaises herbes.). Notre traduction.

Elle remarque en outre que c'est par des allers et retours entre une langue puis l'autre que des problèmes liés au sens se trouvent résolus.

En effet, alors que la lecture se poursuit, Lek aide Durkan à lire en turc la phrase suivante : où alors on pourrait la soulever avec une grue, a suggéré Tarik :

«Lek suggests “*Tarak* is something like you do your hair” (*tarak* means comb in Turkish). Then Durkan, cued by the illustration of a mechanical digger, offers an alternative: “*Tarak* is something like there’s a machine and it goes (makes tapping noise on the table) ... like that”. After a discussion about the meaning of *kaldırabiliriz*, which Lek works out means “to pick up”, Durkan solves the Tarik mystery by referring to the English text. “I think he’s called Tarik.” »⁵⁰

Nous trouvons là une parfaite illustration des bénéfices qu'il y a à investir l'album bilingue en tant qu'outil didactique, comme trait d'union entre les langues et les littératures du patrimoine de l'enfant.

Duverger (2004) voit dans la fréquentation simultanée de deux codes écrits l'opportunité pour l'enfant, pluri ou monolingue, d'observer, de comparer les systèmes d'écriture, d'en dégager les différences relatives notamment aux signes graphiques, mais également les invariants (espaces, ponctuation, repères typographiques, ou caractéristiques des différents types d'écrits). Une manière de concourir, selon lui, à ce que l'élève considère l'écrit pour un code en lui-même et accède ainsi progressivement à la conscience graphique.

Duverger juge nécessaire cette mise en relation, articulation permanente entre deux systèmes, susceptible de développer des compétences métacommunicatives et métalinguistiques par un questionnement explicite des langues et leur fonctionnement, rejoignant ainsi les principes d'approche comme l'éveil aux langues.

⁵⁰ « *Tarak* c'est un truc qu'on fait avec les cheveux' (*tarak* signifie peigner en turc). Puis Durkan, aide par l'illustration qui représente une grue, propose : '*Tarak* c'est un truc, y'a une machine et ça fait (tape sur la table)... comme ça'. Après une discussion sur le sens de *kaldırabiliriz*, que Lek traduit par "attraper", Durkan résout le mystère du mot Tarik en se référant au texte en anglais. 'Je sais, il s'appelle Tarik.' » Notre traduction.

Envisager l'enfant dans sa dimension socio-identitaire nous a permis d'interroger les modes d'appropriation des langues lorsque, dans le patrimoine langagier de l'enfant, préexistent à toutes formes de socialisations institutionnalisées (crèche, école, etc.) des langues familiales, mises en marge de la langue d'alter-socialisation⁵¹, pour des raisons essentiellement liées à leur statut dans la société (langue officielle, régionale, minoritaire).

L'éducation plurilingue et interculturelle, orientée vers la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que vers la valorisation des diversités linguistiques et culturelles, valeurs véhiculées par le Conseil de l'Europe, constitue selon nous une réponse à ces problématiques identitaires associées à des dynamiques migratoires et à des situations de minoration linguistique.

Nous nous focaliserons pour la présente étude plus spécifiquement sur l'aspect plurilingue plutôt qu'interculturel⁵² du concept. Nous estimons, en effet, à l'instar de Coste qu'il convient de « penser le processus de scolarisation comme étant une extension progressive du répertoire [langagier] de l'élève » (Coste, 2010a, II). Un des enjeux en éducation serait donc d'offrir à l'enfant, potentiellement plurilingue, au sein de l'instance de socialisation qu'est l'école, un espace, la classe, où son patrimoine langagier, quel qu'il soit serait pris en compte au même titre que celui de ses camarades potentiellement monolingues, sauf à considérer à l'instar de D.Coste le monolinguisme comme une forme particulière de plurilinguisme ⁵³...

Une éducation langagière, avant d'être un projet, est un droit (Cavalli et al., 2009 ; Coste et al., 2009) ; elle légitimise toutes les langues de l'école⁵⁴, qu'elles fassent partie du patrimoine personnel des apprenants ou de leur environnement, en ce qu'elles

⁵¹ Langue ou variété langagière dominante dans les instances de socialisation aussi variées que la crèche, l'école, les centres aérés, clubs sportifs, etc. Elle vise à qualifier du point de vue de l'enfant, toute la langue ou variété langagière utilisée hors du cadre familial dans la mesure où on considère que le cadre familial, ou assimilé représente le lieu de la première socialisation.

⁵² Voir pour cette dimension notamment Byram (2009)

⁵³ Voir pour un approfondissement Coste (2010b)

⁵⁴ Qu'il « s'agisse des langues enseignées (L1, L2, langue d'origine, langue vivante étrangère, etc.) ou des langues non-enseignées comme matières du programme et ce, quel que soit leur statut (langue officielle, régionale, de migration, minoritaire, etc.)

concourent, en offrant l'occasion à l'enfant de faire à l'école l'expérience de la diversité, à fonder une identité ouverte à la pluralité des langues et des cultures.

Elle offre un changement de perspective méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues, et propose des outils méthodologiques qui permettent une prise en compte des caractéristiques sociolinguistiques et socioculturelles des contextes variés.

Pour paraphraser Lőrincz et De Pietro (2011), il ne s'agit pas seulement de tolérer la diversité sociale et culturelle à l'école, ni même de la prendre en compte à des fins folkloriques lors des fêtes d'écoles, mais bien d'en faire un socle pour la construction de savoirs parce que « [la] valorisation des langues apprises et parlées en dehors de l'école est une nécessité pédagogique et éducative. » (Conseil de l'Europe 2010)

Il s'agit alors d'accorder à l'enfant le droit d'être d'accueilli à l'école dans tout ce qu'il est, en lui aménageant des moments d'apprentissage où il peut composer avec, s'appuyer sur, les langues de son patrimoine pour les mettre au service du développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être, comme autant d'outils à sa construction en tant qu'être social dans un monde en voie de créolisation⁵⁵.

⁵⁵ « J'appelle créolisation la rencontre, l'interférence, le choc, les harmonies et les disharmonies entre les cultures, dans la totalité réalisée du monde-terre. » (Glissant, 1997,194.)

CHAPITRE III : croisement

Stratégie méthodologique pour une mise en synergie des langues et des littératies

« Véhiculaire ou non, une langue qui ne se hasarde pas au trouble du contact des cultures, qui ne s'engage pas à l'ardente réflexibilité d'une relation paritaire aux autres langues, me paraît, peut-être à long terme, condamnée à l'appauvrissement réel »

(Glissant, Poétique de la relation, 1990, 126)

La langue de scolarisation qui joue un rôle central dans la réussite scolaire et dans l'environnement social est aussi le lieu où se cristallisent certaines des tensions de l'école.

Cette langue, à la fois matière enseignée et médium des apprentissages dans d'autres matières, est également la langue dans laquelle s'opère pour la plupart des élèves l'entrée dans l'apprentissage formel de l'écrit. « Mais c'est aussi la langue qui, en raison notamment de la normalisation et de la standardisation formelles associées à l'écrit partagé, est non seulement posée comme langue commune, celle de la communauté scolaire dans son fonctionnement ordinaire, mais aussi (re) présentée comme une et unifiée. » (Castelloti, Coste et Duverger, 2008, p10)

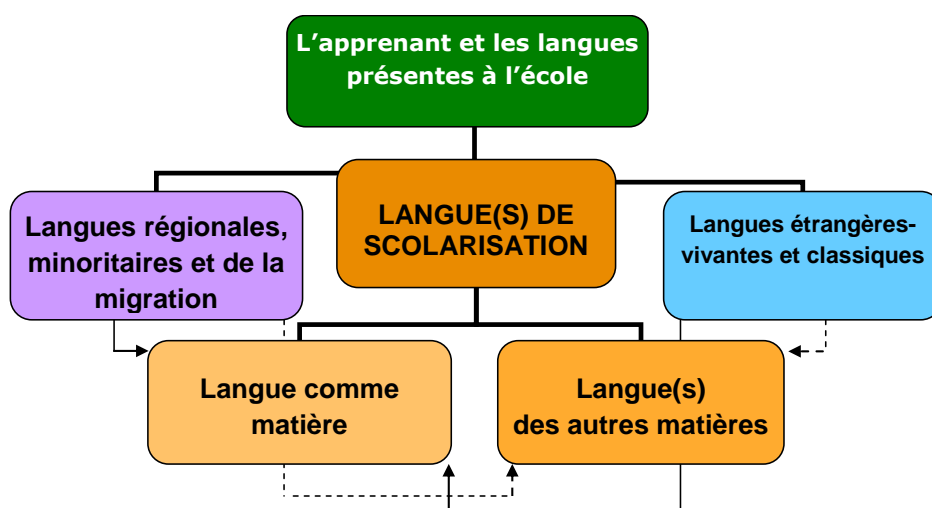
Ce statut de langue, symbole et garante de cohésion sociale au sein d'un système réputé unifiant et homogène, donne lieu à des pratiques normatives qui peuvent conduire à placer et maintenir dans des formes d'insécurité linguistique les élèves les plus en difficulté ou issus de l'immigration.

Des tensions donc, liées à la fois à une évolution des contextes sociaux et politiques en matière d'éducation qui font que l'école doit désormais composer avec :

- une reconnaissance du droit des élèves à parler une autre langue que la langue majeure de scolarisation (langue minoritaire, régionale, de migration),
- une prise en considération de ces autres variétés et de ces autres langues qu'elle n'a pas toujours vocation à enseigner,
- la promotion, via le conseil de l'Europe, de la diversité linguistique et culturelle comme moyen pour approfondir la compréhension mutuelle, consolider la citoyenneté démocratique et maintenir la cohésion sociale.

Voilà matière à contrarier, mais aussi à raviver les bons vieux arguments en faveur de la nécessité d'une maîtrise par tous les élèves (surtout les plus en difficulté) d'une langue commune unique et normée comme remède ultime contre l'échec scolaire et l'unique voie vers la construction d'identités stables menant à une bonne intégration sociale.

En plaçant donc au cœur d'une éducation plurilingue et interculturelle la langue de scolarisation (voir schéma ci-dessous), pivot de toute éducation langagière, on entend prendre en considération ces tensions en reconnaissant la maîtrise de cette langue comme objectif premier de tout projet éducatif tout en affirmant l'intérêt didactique et sociétal à s'appuyer sur la diversité des langues et cultures pour construire les savoirs et le vivre ensemble, y compris dans et pour l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère spécifique.



Légende :

- l'apprenant et les langues présentes à école : toutes les variétés linguistiques susceptibles d'être utilisées par l'élève à l'école (y compris dans la cour de récréation)
- langue de scolarisation : langue, notamment nationale, dans laquelle se font les apprentissages scolaires (savoirs, notions, raisonnements, comportements...)
- langues régionales ou minoritaires et de la migration : variétés prises en compte dans l'école, valorisées, ou vecteurs d'enseignement d'autres matières, ou encore objets d'enseignement
- langues étrangères : langues autres figurant comme matières scolaires du programme

Figure 1: langues dans l'éducation/langues pour l'éducation (extrait de Cavalli et al.2009, 10)

Cette triple articulation : langue de scolarisation, autre langue enseignée et autres dimensions plurilingues et pluriculturelles (Coste 2010b), « désanctuarise » la langue majeure d'enseignement et ouvre de nouvelles perspectives didactiques à son enseignement, « Le défi est dès lors de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité. » (Ibid., 18)

Une fois ces quelques principes établis, se pose la question des stratégies didactiques à mettre en œuvre dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle, question également au centre des projets tels que *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation* (Cavalli et al. 2009) ou celui de l'ADEB (Castellotti et al.2008), déjà cité, dont les auteurs s'accordent à considérer comme indispensable le rôle des approches plurielles.

Notre conception se situe dans une démarche liée à une éducation aux langues spécifiquement centrée sur l'entrée dans l'écrit. Elle s'appuie sur les compétences développées par les enfants dans le cadre ce que nous appelons *les pratiques de littératie informelles*⁵⁶ dont nous estimons la reconnaissance comme susceptible de faciliter l'entrée dans l'écrit d'abord, puis l'implication de l'enfant dans l'apprentissage formel de la lecture en langue de scolarisation. L'objectif étant de ménager, pour l'enfant « allophone » des moments de rencontre avec l'écrit dans la langue familiale, de manière à ce que les spécificités de l'écrit lui soient données à voir, percevoir et à entendre, aussi à travers la langue avec laquelle il est le plus familier. Mais également, de faire vivre aux enfants « autochtones » une expérience de l'altérité des écrits dans plusieurs langues (la langue de scolarisation, la langue étrangère enseignée et les langues des enfants de la classe) selon la diversité linguistique représentée dans la classe de manière à favoriser un regard distancié sur la langue et son fonctionnement.

⁵⁶ Pratiques de littératie du quotidien (faire la liste des courses, écrire une carte, etc.) ayant cours dans le cadre familial ou assimilé, dans un environnement langagier plus ou moins éloigné de celui de l'école

Cette stratégie didactique emprunte aux diverses approches plurielles : la didactique intégrée des langues et cultures, l'intercompréhension en langue parentes ainsi qu'à l'éveil aux langues dans l'optique d'un développement des compétences de littératie⁵⁷ en langue de l'école et du renforcement de celles développées hors de l'école.

Nous nous intéresserons au niveau de l'école primaire aux *configurations où la langue de scolarisation est la langue unique ou très dominante de l'environnement, avec apprentissage d'une langue étrangère selon des modalités extrêmement variables*, en reprenant la terminologie proposée dans le projet ADEB (Cavalli et al, 2008, 24).

Pour le contexte francophone de notre étude, la langue étrangère est l'anglais enseigné par les enseignants dans leur classe dès la maternelle⁵⁸. Nous proposons :

- la synchronisation des deux domaines que sont la *maîtrise du langage et de la langue française* et la *langue étrangère et régionale* pour une mise en relation de langue de scolarisation, de la langue étrangère et des langues familiales ;
- dans une perspective intégrée, la mise en œuvre d'approches de type *didactique intégrée des langues* où les connaissances dans la langue premièrement acquise quelles qu'elles soient, sont sollicitées pour construire le sens de l'écrit dans la langue étrangère proposée à l'enseignement ;
- à travers des approches de type *éveil aux langues et aux cultures*, la valorisation des savoirs linguistiques des élèves de la classe en introduisant les langues familiales sous leur forme écrite, dans le processus d'accès au sens d'un texte littéraire de niveau adapté aux élèves et proposé dans plusieurs langues (langue de scolarisation, langue étrangère et « autre » langue) ainsi que dans le traitement, par une stratégie du détour, de concepts relatifs à l'écrit (notions de mots, titre, phrase, etc.). L'objectif étant une prise de conscience de l'existence (le cas échéant) de la langue sous une forme écrite, de la diversité des systèmes d'écriture et des spécificités de la langue écrite par rapport à la langue orale.

⁵⁷ Nous reviendrons plus en détail sur cette notion ultérieurement

⁵⁸ « C'est à l'école maternelle que les élèves forgent leurs premières compétences langagières. À trois, quatre et cinq ans, l'oreille est sensible aux différences de prononciation. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux. Au cours de cette période, les références culturelles, lexicales et phonologiques, qui serviront d'appui à l'apprentissage de la langue, se déterminent naturellement » <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html> (17/04/12)

Dans ce cas, l'ouverture au plurilinguisme trouve une place dans le curriculum par le biais de l'enseignement de la langue de scolarisation qui est central, mais ne néglige pas les acquis langagiers divers et variés des élèves. C'est cette stratégie didactique que nous souhaitons placer au cœur de la formation des enseignants de primaire en vue de son opérationnalisation dans le type de contexte décrit précédemment.

CHAPITRE IV : état des lieux des pratiques. le choix d'un modèle d'analyse de l'action enseignante.

D'un point de vue historique, la manière d'appréhender l'activité de l'enseignant a évolué en même temps qu'ont évolué les modèles de référence. On est ainsi passé du modèle de l'enseignant vecteur de savoir à celle de l'enseignant professionnel.

Selon Amiques (2003), le premier modèle a donné lieu, dans les années 30 s et 50s à des travaux qui cherchaient à évaluer l'impact des différentes dimensions de l'enseignement (le processus) sur les performances scolaires des élèves (le produit). Ce sont ainsi développées dans les années 70s les grilles d'observation (Postic, 1977) permettant d'évaluer le type d'interaction mis en œuvre par l'enseignant, le type de rétroactions (positive ou négative) privilégiées, les modalités d'évaluation proposées, etc. en regard des performances des élèves. Un lien direct de cause à effet fut, de fait, établi entre ce que les élèves ont appris et la pratique de l'enseignant. C'est l'idée que résume Amiques (2003) lorsqu'il évoque les manques des méthodes corrélationnelles fondées sur ce paradigme processus-produit qu'il situe dans leur incapacité à rendre compte de causes ou d'effets probants.

Le courant cognitiviste supplantant le courant behavioriste a tenté de pallier ces déficits. Il a produit des recherches faisant de l'enseignant un acteur rationnel, un stratège et qui ont contribué à la construction du modèle de l'enseignant-professionnel.

Le passage du métier d'enseignant entendu comme l'application de règles et de techniques vers la profession suppose, de fait, de la part du professionnel, la capacité à gérer la relation entre conception et exécution de l'action dans des situations professionnelles contingentes et complexes. Elle implique la prise de décisions par la planification et l'évaluation des situations en contexte afin de mobiliser de manière appropriée ses savoirs en action.

Il nous semble essentiel d'orienter différemment le regard du chercheur afin d'être mieux à même d'élaborer un dispositif de formation susceptible de contribuer à une évolution des pratiques en direction d'une éducation plurilingue et pluriculturelle.

Dans un premier temps, et ce sera l'objet de ce chapitre, nous chercherons à comprendre l'essence de l'activité d'enseignement pour être en mesure d'en proposer une description située, en contexte naturel, afin de cibler des points d'appui possibles en vue

d'une évolution des pratiques. C'est l'analyse de ce savoir-faire au quotidien, dans le domaine de la lecture qui fixera la nature des axes d'intervention possibles, en termes de formation, en vue d'une augmentation de l'efficacité des pratiques ainsi que les bases d'une formation que nous envisageons, avec Dominicié (2002) comme un processus de changement.

Les premiers outils conceptuels que nous solliciterons pour explorer les pratiques ont leurs racines dans la pensée d'Aristote. Ils nous conduiront à revisiter, sans remonter le cours de l'histoire, les notions de praxis (savoir-faire, réalisation de soi) et poesis (action productrice, créatrice d'un objet artificiel, une œuvre en dehors de soi) pour appréhender le « savoir-faire » de professionnels de l'éducation.

I. L'analyse des pratiques professionnelles de quoi parle-t-on ?

1. Du sens de la pratique aux pratiques en formation

Au-delà de son acception la plus courante qui oppose la théorie à la pratique, une rapide exploration définitoire permet d'envisager la notion dans sa complexité. En effet, Le Littré propose dix-huit acceptions du terme « pratique » dont nous avons retenu uniquement celles qui participent, selon nous, d'une détermination de l'étendue du concept en lien avec l'agir :

- « L'application des règles, des principes, par opposition à la théorie, qui en est la connaissance raisonnée ;
- Exécution de ce que l'on a conçu, projeté ;
- Méthode, procédé pour faire quelque chose ;
- Usage, coutume, façon d'agir, reçue dans un pays ou dans une classe de personnes ;
- Relation, habitude ;
- Expérience, habitude des choses [...] Pratique se prend quelquefois en un sens défavorable pour routine ;
- En termes de beaux-arts, manière de faire, habitudes particulières à chaque artiste ;
- Il se dit des passes, mouvements, etc. qu'on exécute dans certains actes. » (Littré (1863–1873)).

Au pluriel, les pratiques désignent l'exercice « de certains actes extérieurs relatifs au culte » (Littré (1863–1873)), en d'autres termes, le produit d'un processus individuel de traduction en actes des prescriptions de l'église. Nous retrouvons cette distance entre idéologie et pratique, dans les pratiques professionnelles à travers les sciences humaines et sociales qui considèrent dans un souci de compréhension de l'agir professionnel, l'écart entre la pratique (ce qui est réalisé) et le travail (ce qui est prescrit). La pratique réfère ainsi à « la manière d'agir professionnel d'une personne dans un ensemble de normes reconnues dans un corps professionnel. » (Altet, 2002.)

Impossible dès lors, de limiter la pratique à des gestes techniques, actes, actions et interactions, observables. Elle est, tout à la fois, le geste, les attitudes, le langage et le

processus dynamique d'adaptation aux contingences de la situation, qui conduit l'individu à se construire une identité sociale (professionnelle, sportive, etc.) à partir de normes dont il s'accommode dans un mouvement de reconquête de soi. Le vécu pratique, l'expérience, participe de cette dynamique dans ce qu'il de stable (routine, habitudes), mais aussi d'instable, en intégrant au processus en marche les configurations nouvelles liées au contexte (l'inhabituel). Cette seconde dimension, intègre des dimensions intrinsèques au sujet difficile à appréhender sans le recours à l'analyse.

En sciences humaines et sociales, et plus spécifiquement dans le champ de la formation, le terme de pratiques revêt un caractère pluridimensionnel (Altet, 2002) et systémique :

Au niveau décisionnel

Une dimension finalisée vers la socialisation et l'apprentissage.

Cette finalité téléologique est dirigée vers les élèves. Ces derniers sont envisagés à la fois comme individus et entités d'un groupe social, le groupe classe, avec lequel l'enseignant entretient des rapports qui se construisent dans l'interrelation. Bien que centrale, cette seule finalité ne permet pas selon Goigoux (2007) d'appréhender toutes les facettes des pratiques enseignantes, pratiques sociales, dont il situe la sphère d'influence au-delà des frontières de la classe. Ainsi, les pratiques peuvent-elles également être dirigées vers :

- la reconnaissance professionnelle. Cette finalité pose comme principe qu'une part de l'activité enseignante est destinée aux autres acteurs de la scène éducative. En rendant visible son activité aux différents acteurs, l'enseignant est en quête de légitimation d'un savoir-faire professionnel.
- La subjectivation. Une orientation qui envisage la pratique lorsqu'elle est soutenue par des motifs inhérents au sujet lui-même et destinés à trouver un équilibre personnel dans la conduite de son activité professionnelle, en termes d'estime de soi, de valeurs, de santé, etc.

De ces diverses orientations imputables aux pratiques, émanent deux logiques, une logique des contenus (savoirs à enseigner) et une logique de régulation (gestion des interrelations, conduite de classe) qui déterminent les choix du praticien. Goigoux a

ainsi montré que la seconde logique peut prendre le pas sur la première lorsque l'enseignant met tout en œuvre pour maintenir un climat de classe « acceptable » au détriment parfois des apprentissages (Goigoux, 1999, Bautier et Goigoux, 2004).

Une dimension technique : manière de faire

Qu'ils soient concrets ou abstraits, nous ne réinventons pas nos actes tous les jours. Les similitudes entre les situations et les tâches font de nos actions et opérations singulières des variations sur une trame assez stable. (Perrenoud, 2001.) On peut appeler cette trame stable « structure de l'action ou schème d'action au sens Piagétien :

« Les actions en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons **schèmes d'action** ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget, 1973, 23-24). Dans le schème, c'est la conduite de l'activité qui est soumise à variation et non la manière dont cette conduite s'organise (Astolfi, 2004).

C'est sur cette base que Perrenoud reprend après Bourdieu (1972) le concept d'habitus entendu comme une « grammaire génératrice » des pratiques :

« Un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionnent à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques des schèmes permettant de résoudre des problèmes de même forme. » (Bourdieu, 1972, 178-179)

En l'appliquant à l'éducation, Perrenoud, éclaire la notion en soulignant son caractère dynamique et intériorisé. L'habitus renvoie de fait à des « schèmes d'action incorporés, qui sous-tendent les dimensions structurales de l'action » (Perrenoud, 2001, 136-137) dont un individu dispose à un moment donné de sa vie.

En résumé, il s'agit d'un système de schèmes fonctionnant comme une base de données – à la fois subjectives (perception, évaluation) et pragmatiques (action) – nourrie par les expériences passées de l'enseignant, qu'il mobilise pour identifier par analogie des problèmes de mêmes formes, afin adapter son action aux situations de classe les plus

diverses. L'habitus relève d'une intériorisation qui sous-tend le savoir-faire du praticien, depuis la gestion de la situation effective complémentaire jusqu'à la planification de l'action pédagogique faite a priori par l'enseignant à partir d'une situation préconstruite.

Au niveau interactionnel

Une dimension interactive, relationnelle, intersubjective

Dès lors que l'on considère que la pratique enseignante repose sur un système de relations (cf. schéma ci-dessous) dont la relation pédagogique envisage les rapports humains au sein de la situation pédagogique, nous pouvons admettre que l'apprenant est aussi une personne globale au même titre que l'enseignant technicien du savoir et médiateur de la relation (Altet, 1994).

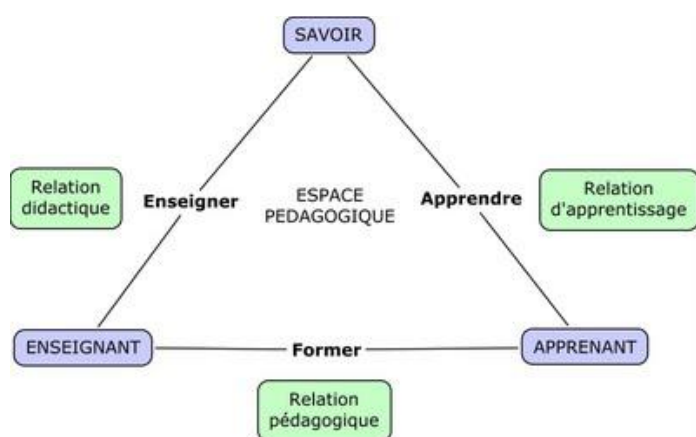


Figure 2 : La situation didactique, d'après Houssay, 1988.

Au cours d'une journée l'enseignant se trouve pris dans un « réseau relationnel très dense dont il est le centre, l'organisateur, ou au moins la personne ressource principale » (Perrenoud, 1994, 22) du fait de la diversité des sollicitations dont il peut faire l'objet, du temps limité dans lequel se concentrent les interactions (temps de l'activité) et du nombre important d'interactions dans lesquelles il se trouve engagé.

L'enseignant, au sein de sa pratique, investit donc une part subjective de son identité qui, dans le jeu des interactions, rencontre celles des apprenants. Une part de la pratique se trouve donc déterminée par la capacité à gérer les interactions.

Une dimension psychosociale : gestion du groupe.

Elle prend en compte aussi bien le type de tâches proposé par l'enseignant pour faire acquérir une notion, que l'organisation de l'espace dans lequel doit se dérouler l'apprentissage ou encore les modes de regroupement et/ou d'interactions privilégiés. Elle est une forme de médiation, de gestion des individualités au sein d'une action éducative.

Un niveau contextuel

Une dimension socioprofessionnelle

Elle est liée à des contingences extérieures à la classe. Elles spécifient les conditions d'exercice du métier qui s'imposent à l'enseignant et sur lesquelles il a peu de prise. Elle entend prendre en compte le contexte d'actualisation des pratiques :

- le cadre, qu'il soit formel, institutionnalisé (conseil d'école, situation de classe) ou informel (récréation, temps de midi, etc.)
- le lieu : le type d'établissement d'exercice en fonction de sa location en zone urbaine, périurbaine, rurale ;
- les acteurs : les apprenants (âges, nombre, hétérogénéité des niveaux, situations socio-économiques), les parents (relations), l'équipe pédagogique à travers les rapports entre membres de l'équipe, la dynamique de l'équipe (travail en équipe, engagement dans des actions innovantes, des projets pédagogiques, etc.) et choix pédagogiques (organisation des classes en simples ou doubles niveaux au primaire par exemple), les autres acteurs (enseignants spécialisés (RASED), IA, IEN, conseillers pédagogiques, etc.).

De fait, les pratiques ne sont-elles pas uniquement « des actes observables, actions et interactions liées aux multiples tâches de l'activité professionnelle, mais [que] cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en interaction avec d'autres avec les réactions, les interactions et les choix, les prises de décisions. » (Altet et al., 2012, 13)

Toutes ces dimensions forment un tout complexe, un maillage que l'analyse des pratiques va s'affairer à éclaircir.

2. Déconstruction, reconstruction : l'analyse des pratiques professionnelles, un processus compréhensif.

« Analyser, c'est différent d'observer, c'est différent d'évaluer. Analyser, c'est repérer, identifier des éléments isolables, c'est mettre en relation ces éléments, leur donner un sens. » (Altet, 2002)

2.1 Explorations définitoires

L'analyse est un terme dérivé de deux verbes grecs signifiant résoudre et délier (Littré, (1863–1873)). Il y va ainsi d'un double mouvement à la fois explicatif et compréhensif de l'objet envisagé dans sa complexité.

L'analyse procède d'une décomposition-recomposition, elle impose d'appréhender le tout comme une entité fissile, morcelable en fragments dont l'identification et la mise en relation aboutissent à son explication. Elle implique de fait des outils de dissection (grilles d'analyse) fondés sur des modèles renvoyant à une conception singulière de l'activité d'enseignement.

Dans le champ de l'éducation, l'analyse des pratiques, s'intéresse donc aussi bien à l'activité de l'enseignant dans sa classe ou hors de sa classe, qu'il s'agisse du travail de préparation ou des relations avec les autres acteurs du système éducatif (collègues, inspecteurs, intervenants extérieurs, parents d'élèves, etc.). Elle fait souvent référence à l'analyse que l'enseignant fait de sa propre pratique (Altet, 1994, 2012, Perrenoud, 1991, Paquay et al., 2001), mais elle ne s'y réduit pas. C'est pourquoi nous entendons montrer en quoi une entrée par les pratiques offre une appréhension de l'acteur dans les dimensions pluridimensionnelles de l'agir.

2.2 Axes conceptuels de référence pour l'analyse des pratiques

Marcel et al. (2002) proposent des outils judicieux pour explorer le champ de la formation sous l'angle des dispositifs d'analyse des pratiques. Ces instruments, qui sont d'abord des instruments de classification, s'organisent en quatre axes de traitement des dispositifs d'analyse (les finalités, les objets privilégiés par l'analyse, les paradigmes de

référence, les méthodologies). Nous en avons retenu trois en faisant le choix de développer l'axe méthodologique, empirique, de manière transversale aux différents axes théoriques. Ces axes conceptuels de référence serviront de ligne directrice à notre réflexion et permettront de baliser notre parcours de chercheur en quête d'ancrage épistémologique, en nous libérant de tout asservissement à une typologie de dispositifs. Nous nous emploierons ainsi, à dresser un panorama de la diversité des dispositifs liés à l'analyse des pratiques.

Axe des finalités

Ce premier axe questionne les logiques sous-jacentes à l'élaboration des dispositifs et méthodes d'analyse ainsi que leur usage ; tous deux intrinsèquement liés aux contextes sociaux, historiques et culturels dans lesquels ils apparaissent.

Les dispositifs sont appréhendés selon leur finalité, leur prédétermination à un usage, qui pourra s'avérer être différente en fonction des contingences des situations, tant il est vrai que « l'usage fait d'une méthode échapper à la raison pour laquelle elle est intentionnellement construite. » (Marcel et al., 2002, 137)

En se référant à Marguerite Altet (1996), Marcel et al. confèrent à l'analyse des pratiques enseignantes, trois fonctions fondamentales qui sont celles que nous explorerons ici, à savoir : la production de savoirs, la professionnalisation et l'évolution des pratiques, sans qu'aucune de ces finalités ne soit exclusive des autres.

Finalité fondamentale : la production des savoirs.

Dans ce type d'analyse, il s'agit de « dépasser la lecture empirique des pratiques professionnelles » (Marcel et al., 2002, 139) en développant des savoirs procéduraux (savoirs d'action) ou théoriques débouchant sur l'élaboration de concepts tels que l'effet maître, le conflit socio-cognitif, le transfert, la remédiation, etc.

On cherche à construire des savoirs sur : les invariants qui permettent de caractériser l'action et l'activité enseignante, ou sur les variables de pratiques.

Finalité fondamentale : l'évolution des pratiques.

Ces dispositifs s'inscrivent dans une logique de performance. Elle se base sur un diagnostic de dysfonctionnement dont l'analyse conduit à des remises en cause des représentations et/ou théories qui soutiennent l'action, ainsi qu'à l'élaboration de

moyens permettant d'optimiser l'efficacité des pratiques en fonction d'un objectif donné.

Finalité fondamentale : la formation

L'intention dominante est la professionnalisation, qu'il s'agisse de l'auto-analyse de la situation de travail, de la prise de conscience par l'enseignant de ses propres stratégies d'action, ou encore, de son implication dans la relation didactique, le dispositif vise une construction de l'identité professionnelle par le biais de la réflexion. Du point de vue de Clot, ce qui est formateur pour le sujet, c'est-à-dire « ce qui accroît son rayon d'action et son pouvoir d'agir, c'est de parvenir à changer le statut de son vécu » (Clot 2000,155).

Axe des objets privilégiés

La pratique professionnelle a donc trait à la fois, au savoir-faire propre à chaque enseignant, et qui en fait sa singularité (sa personnalité, son style didactique et relationnel) et à la fois, aux moyens (style pédagogique) inhérents au genre professionnel tel que l'entend Yves Clot, c'est-à-dire à l'ensemble des gestes de métier.⁵⁹

En tant qu'objets d'analyse, les pratiques se concentrent donc sur le sujet dans les relations qu'il entretient avec son environnement de travail. Elles s'intéressent alors à :

L'activité du sujet.

Ces analyses proposent une approche compréhensive du sujet subjectif, expérimenté et agissant, dans le cadre de son activité professionnelle.

Les dispositifs qui mettent l'accent sur la subjectivité du sujet se focalisent sur la compréhension qu'il a de sa propre activité. Il s'agit à travers son discours de révéler ce qui fait sens pour lui, la nature des savoirs qu'il mobilise dans l'action (savoirs théoriques, savoirs d'action⁶⁰, savoirs d'expérience) et ce qui dans son action échappe à

⁵⁹ « [Les genres d'activité] sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. » (Clot et Faïta, 2000, 12)

⁶⁰ Cf. Astolfi (2006)

un contrôle conscient qui entrave ou soutient l'action. Ainsi, la clinique de l'activité, développée par Clot, s'intéresse au développement du pouvoir d'agir du sujet dans la complexité de l'activité, non réductible à l'activité réalisée, mais englobant les « activités suspendues, contrariées ou empêchées [...], contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent » (Clot, 2000, 11). Ce qui motive ce type d'analyse, c'est son inscription dans une dynamique dont le but est la modification du sens de l'activité pour le sujet.

Au plan méthodologique les travaux de l'italien Oddonne ont inspiré des démarches qui s'organisent autour de l'échange d'expérience. *L'instruction au sosie* consiste, pour le professionnel expérimenté, à dire ou écrire une série d'instructions à un débutant fictif, ignorant tout de l'activité en question, de manière à ce qu'il puisse être en mesure de se comporter dans l'activité de façon similaire au sujet : « s'il s'agissait d'une personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter [...] par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie [...] de façon à ce qu'il ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi. » (Oddonne, 1981, 56-57)

La technique de l'auto-confrontation (simple et/ou croisée⁶¹) complète ces outils méthodologiques. Elle permet de recueillir de manière explicite la part de son historicité mobilisée par l'acteur : « La signification explicitée *a posteriori* est une réduction de ce que « l'acteur a besoin de mobiliser de son histoire » compte tenu de ses intérêts pratiques et des contingences de la situation présente. Cette réduction aux phénomènes situationnels peut s'enrichir de la description d'éléments historiques dont l'acteur ne dit rien à l'instant t d'une situation, mais dont le pouvoir explicatif n'est pas pour autant négligeable. » (Ria, Rayou, 2008, 107)

L'entretien d'explicitation en cours ou après l'action sert de point d'appui à l'analyse de l'expérience vécue.

D'autres cadres d'analyse tels celui de l'ergonomie se sont plus récemment mis au service de la compréhension de l'action de l'enseignant.

L'ergonomie, du grec « ergon » (travail) et « nomos » (loi, connaissance, savoir, règle) a trait à la connaissance du travail. Elle se situe dans une double perspective, celle de

⁶¹ Cf. Clot (2000)

l'amélioration de l'efficacité de l'acteur et de ses conditions de travail. Issue du champ de l'étude du « facteur humain », elle a donné naissance à deux grands courants :

- le premier, anglo-saxon (Human Factors) entend expliquer les processus impliqués par l'interrelation d'un sujet avec un système (machine, objets du travail) en s'appuyant sur diverses disciplines (psychologie cognitive, psychosociologie, physiologie, biomécanique, etc.).
- Le second, l'ergonomie de l'activité, appelée aussi ergonomie de la langue française en raison de ses racines dans des pays francophones (France, Belgique, Canada), est plus récent et envisage la situation de travail dans sa globalité en y intégrant l'analyse des rapports sociaux au travail.

Inscrite dans la lignée de la théorie Vygotskienne, l'activité dont il est question est à mettre en lien avec la théorie de l'activité de Leontiev, issue de la division du travail.

Prenant l'exemple de la chasse, Leontiev (1979) explique en quoi l'activité du rabatteur qui consiste à faire fuir le gibier peut apparaître contradictoire avec le but qui consiste à l'attraper, si elle n'est pas considérée en lien avec ce qui la motive ; en l'occurrence le fait que l'activité de rabattage permet aux autres chasseurs d'attraper la proie.

Il n'existe donc pas d'analogie entre le motif et le but de l'activité. Le sens de l'activité, pour l'acteur, comme pour l'observateur, ne peut se construire que dans la prise en considération des ressorts sociaux, des valeurs partagées, d'une histoire ou d'une tradition d'un groupe social : « Dans quelque condition et sous quelque forme que se déroule l'activité de l'homme, quelle que soit la structure qu'elle revête, on ne peut jamais la considérer hors des rapports sociaux de la vie de la société. » (Leontiev, 1979,91)

Ainsi, dans le domaine de l'agir professoral, l'ergonomie cognitive, sous-tendue par le courant psychologique, offre un cadre pour décrire la dynamique de l'activité professionnelle dans sa complexité (entre le prescrit et le réel⁶²), soumise à de fortes pressions temporelles dans des contextes instables (Theureau 2006). Elle permet d'éviter l'écueil qui consiste, dans la recherche en didactique, à considérer l'apprentissage des élèves comme ultime finalité de l'action enseignante. Ainsi, la

⁶² Selon Leplat (1997), le travail réel est toujours plus riche que le travail prescrit et c'est par l'analyse de cet écart que l'explication de l'action humaine est rendue possible.

préparation de la classe, sa prise en main et l'acte d'enseigner sont appréhendés comme différentes facettes d'une même activité.

L'action

Tout observateur extérieur est aveugle aux motifs de l'action que seule une analyse de l'activité permet de révéler.

Action et activité se complètent, mais ne se confondent pas, car le motif stimule l'activité du sujet, le but l'oriente et la guide (Saussez et Yvon, 2010, 168). Dans le domaine de l'éducation, l'action renvoie, de ce fait, au fonctionnement du professeur hic et nunc.

Cette unité d'analyse, lorsqu'elle est au cœur des dispositifs, s'appuie sur différents types d'observables tels que :

- les interactions verbales. Elles sont l'objet de travaux concernant les comportements verbaux. Souvent descriptives, elles peuvent cibler plus particulièrement : le contenu des interventions, leurs tonalités, le jeu des destinataires ou, plus globalement la communication didactique dans sa complexité (Sensevy, 2001) ;
- le comportement des acteurs : ces dispositifs se focalisent principalement sur celui de l'enseignant. Ses postures, ses gestes, ses déplacements, les matériaux utilisés, font l'objet d'observations qui peuvent être associées aux comportements des élèves ;
- les modalités pédagogiques : l'entrée choisie ici pour l'étude de l'action porte sur le type de support d'apprentissage, les modalités de travail, les tâches données aux élèves, etc. Les traces de l'action (affichages, production d'élèves) peuvent, à titre d'exemple, faire l'objet d'études spécifiques.

Les situations

En didactique, Brousseau⁶³ considère qu'une étude des « situations » - environnements à visée didactique dans lesquels le sujet évolue et interagit - peut se limiter à la sphère d'activité de l'élève, le milieu désigne alors les objets du savoir relatifs à une tâche (exercice, jeu, problème, etc.) mise en œuvre et manipulée par l'enseignant qui la

⁶³ Brousseau, G : Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal en 1997. A paraître dans « interactions didactiques » (Genève)

considère comme un outil pour « enseigner une connaissance ou contrôler son acquisition » (Brousseau, à paraître,).

Les travaux portant sur cet objet envisagent :

- la co-construction de la situation par les acteurs : ces études analysent les dynamiques de groupes engagés dans une action commune, à travers les formes d'engagement des individus en fonction des caractéristiques de l'activité ;
- la situation comme génératrice de savoirs : dans cette perspective, activité et apprentissage sont étroitement liés.

Pastré et al. (2006), se placent dans une optique professionnalisante et appréhendent l'idée de développement de l'individu, en référence aux travaux de Vergnaud, comme s'inscrivant dans une continuité entre « agir et apprendre de et dans son activité » (Pastré et al.2006, 146).

Ces travaux se fixent comme objectifs l'identification des invariants opératoires représentatifs d'une classe de situations et nécessaires pour conduire une action efficace (Pastré, 2002). Mais également la conception d'interfaces à visée pédagogique ou l'élaboration de concepts pour la connaissance (pragmatique ou épistémique) de l'action.

Les communications

Lorsque les formes de communication sont le point de mire de l'analyse des pratiques, on cherche à expliciter :

- les processus cognitifs à l'œuvre dans les interactions homme-machine pour aboutir, par exemple, à la construction de didacticiels d'enseignement ;
- les discours produits dans et sur l'activité. Les objets de recherches sont alors les interactions, les actes de langage ainsi que les formes linguistiques qui laissent transparaître la subjectivité du sujet ;
- les interactions et les conversations. Avec Goffman (1973) les interactions deviennent des activités sociales dont il s'agit d'élucider le sens pour les acteurs, ainsi que d'en

décrypter le fonctionnement. Ce qui est mis en jeu dans une interaction c'est l'image de soi⁶⁴.

Axe des paradigmes de référence

En tant que constructions intellectuelles, les méthodes et dispositifs d'analyse s'inscrivent dans des paradigmes. Nous entendons par paradigme un ensemble de principes théoriques et méthodologiques reconnus et partagés par une communauté scientifique donnée. Ils sont selon Gage (1986) le point de ralliement à une communauté de chercheurs.

Marcel et al (2002) définissent six grands courants de référence qui constituent l'ancrage théorique des recherches sur l'analyse des pratiques.

Le paradigme historico-culturel

Au sein de ce paradigme, les pratiques sont envisagées dans le lien qu'elles entretiennent avec des visions du monde, déterminismes économiques, des conceptions philosophiques qui la gouvernent et que l'analyse permet de dévoiler.

Le paradigme psychanalytique

Il induit une approche clinique des pratiques. Il s'intéresse au sujet pensant, et fait une place à l'inconscient, présent dans la classe et qui « parle » à travers les actes manqués de la pratique. L'approche psychanalytique considère ces failles comme autant de révélateurs du sujet et leur accorde donc une attention toute particulière. Dans cette lignée, l'ergologie s'intéresse aux drames (au sens étymologique du mot : action scénique) qui se jouent au sein des situations professionnelles, lieux de tensions entre travail prescrit et travail réel, créant un « espace des possibles toujours à négocier » (Schwartz, 1987, 194) où l'acteur devra « user de soi pour construire aussi infinitésimalement qu'on voudra un monde à sa convenance. » (Schwartz, 1987, 195)

⁶⁴ Cf. le concept de face dans Goffman, E., *Façons de parler*, traduction d'A.Kihm, Paris, Editions de Minuit, 1987.

Elle permet d'appréhender l'individu dans son historicité⁶⁵, de la comprendre pour analyser les usages et mésusages de soi

Le paradigme expérimental

Il s'inscrit dans une logique positiviste, il suppose un observateur neutre, objectif, désimpliqué. L'analyse porte exclusivement sur les faits observés et repose sur le rapport de causalité entre une variable dépendante et une variable indépendante. Cette logique se retrouve dans des travaux de type analyse comportementaliste ou dans des travaux qui privilégient le traitement statistique des données (De Ketele 1992, par exemple)

Le paradigme cognitiviste

Ce paradigme regroupe deux paradigmes antagonistes.

Le premier modèle, rationaliste, situe l'intention comme préalable nécessaire à l'action. L'action est subordonnée à un ensemble de décisions que l'acteur a calculées, réfléchies. Les analyses s'intéressent à la planification de l'action et au discours du sujet sur son action.

Le second est celui de la cognition située. L'activité de l'acteur est analysée du point de vue de la dynamique interne de l'individu, où se combinent perception, émotion, communication, interprétation, action dans un mouvement perpétuel de redéfinition de cette activité, qui est fonction de l'expérience acquise par les acteurs, engagés dans une situation significative pour eux (Theureau 2000). L'entretien d'auto-confrontation fait partie des méthodes utilisées pour documenter l'expérience des acteurs ou leur réflexion en cours d'action.

Le paradigme socio-constructiviste

Il repose sur l'un des principes fondateurs de la théorie développée par Piaget et qui consiste à considérer tout apprentissage comme une adaptation à un environnement donné et aux objets qui le composent. Face à une situation nouvelle, le sujet développe des schèmes, des procédures, schémas intellectuels qui soutiennent l'action.

⁶⁵ Il s'agit d'une « réattribution d'humanité aux travailleurs [dans un] effort constant d'attribution d'histoire au travail quotidien» (Schwartz, 1988, 476)

L'adéquation de la procédure mobilisée à une situation donnée engendre une assimilation, une intégration des processus qui pourront être à nouveau mobilisés dans ce type de conjonctures. Lorsque les schèmes d'un individu se révèlent inappropriés, leur confrontation avec ceux du groupe, le conflit socio-cognitif, conduit le sujet reconsidérer son action et à développer d'autres schèmes mieux adaptés à la situation.

C'est sur cette base que les travaux en didactique qui s'inscrivent dans ce paradigme questionnent les conditions d'appropriation mises en œuvre par l'enseignant, au sein de sa classe, en termes d'adéquation ou d'inadéquation à la situation, au public, etc.

Le paradigme socio-constructiviste se retrouve dans la didactique professionnelle proposée par Pastré et Vergnaud (2006) dont les deux piliers méthodologiques sont : l'analyse des besoins en vue de l'élaboration de dispositifs de formation et l'analyse du travail. Elle étudie « des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre. Simplement, elle se concentre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs. » (Pastré et al. 2006, 146). La notion de schème y est centrale et s'élargit aux modalités d'organisation de l'activité. Il s'agit d'une organisation stabilisée de l'activité qui permet « d'engendrer une activité et une conduite variables selon les caractéristiques propres à chaque situation » (Samurçay et Vergnaud, 2000, 60).

À l'aune de cette classification et afin de construire notre démarche d'analyse des pratiques enseignantes, nous l'envisageons :

Selon le paradigme socio-constructiviste...

Notre analyse portant sur un moment particulier de l'innovation, l'évaluation, il s'agira de questionner non seulement les conditions de mise en œuvre de cette phase évaluative au sein de la classe et d'en mesurer la pertinence, notamment en termes d'apprentissage pour chacun des acteurs directement concernés (enfants, chercheur, enseignant). Bien que consciente des zones d'influence périphériques imputables à la démarche de recherche, notamment vis-à-vis des acteurs concernés de manière moins directe (conseiller pédagogique, IEN, parents), nous n'aurons pas les moyens de les prendre en considération dans notre analyse.

... Avec pour finalité fondamentale la formation...

Dans la mesure où il s'agit de faire évoluer les habitus de l'enseignant en direction de pratiques plurilingues et plurilittéraciées.

... En privilégiant comme objet l'action de l'enseignant dans le cadre de son activité professionnelle limitée à l'espace classe.

Il nous importe de pouvoir appréhender le sujet subjectif réfléchissant et agissant dans la complicité de la communication didactique à travers l'établissement de convergences entre motivations et schèmes d'action.

II. Décrire l'action enseignante

Une fois posés les principaux concepts relatifs aux pratiques enseignantes, nous aborderons à travers ce chapitre la théorie de l'action conjointe de Sensevy. Elle recèle les éléments conceptuels qui permettront d'explicitier les outils d'observation et d'analyse des pratiques que nous développerons dans une démarche de compréhension de l'action enseignante, en lien avec l'objet « lecture plurilingue ».

La théorie de Sensevy reprend le principe de *joint action* développé par Clark (1996), selon lequel l'action consiste en une utilisation située du langage : « Language use is really a form of joint action... We cannot hope to understand language use without viewing it as joint actions built on individual actions » (Clark 1996, 3-4). Elle devient une *joint action* lorsque les protagonistes regardent ensemble dans la même direction : « joint actions are created from the goal backwards » (Clark 1996, 62), c'est-à-dire lorsqu'ils se fixent un objectif commun. C'est donc dans cette lignée que Sensevy conçoit l'action didactique comme une relation entre professeur, élèves et savoir.

La relation didactique est le cœur de sa théorie, modelée par le savoir, elle est une « co-action », une action de coopération avec un sujet, sur un objet spécifique. C'est une action qui ne peut être comprise qu'en relation avec la situation au sein de laquelle elle se produit.

L'intérêt majeur de la théorie de l'action conjointe réside, selon nous, dans sa propension à envisager l'action didactique en tant qu'adaptation au milieu, dans l'interrelation maître/élèves, tout en considérant les contraintes liées à la situation de travail. Elle évite ainsi l'écueil de l'ergonomie qui tend à mettre en retrait le but de l'action didactique stricto sensu et celui de la didactique qui minimise l'impact du contexte sur l'agir professoral.

1. Éléments conceptuels pour l'analyse de l'action conjointe

Selon Beaudoin et Friedrich (2001), on peut attribuer aux théories de l'action une filiation quadridimensionnelle avec les théories philosophiques de l'action élaborées dans la seconde moitié du XXe siècle.

Une première filiation conceptuelle : *la sémantique de l'action* qui distingue l'action du comportement, propre au behaviorisme, en lui donnant de l'épaisseur (voir Wright 1971) : « [on peut décrire l'action] comme évènement en tant que système clos de comportement, et comme intervention intentionnelle. » (Beaudoin et Friedrich, 2001, 8.) Du point de vue de cette filiation, s'intéresser à l'agir c'est considérer des intentions, des buts, des raisons d'agir des acteurs.

Une seconde filiation, théorique cette fois, se rapporte aux actes de langage définis par Austin (1970) selon lequel toute communication humaine repose sur l'accomplissement de certains types d'actes. Dans cette conception, le langage n'a pas un rôle uniquement descriptif (référentiel), mais participe à l'agir sur et dans le monde.

Un troisième concept issu des sciences économiques et sociales : *l'agir communicationnel*, développée par Habermas (1987), pose la compréhension réciproque (Verständigung, en allemand) comme le but ultime de l'acteur en tant que membre d'une communauté de communication dont les prétentions à la validité permettent de penser l'évaluation de l'action en termes d'agir téléologique, centré sur le but, d'agir régulé par des normes relatives au monde social (légitimité) et d'agir dramaturgique, lié à l'expression d'une pensée, d'un sentiment, propre au monde subjectif.

L'intentionnalité, dernière branche de la filiation, est une dimension essentielle de la signification de l'action. Elle renvoie aux notions d'expérience personnelle et du monde vécu qui, si elles sont préexistantes à l'action dans théorie de l'action rationnelle, fondent le sens de l'action en tant que résultat d'une acculturation à une situation particulière dans la théorie de l'action conjointe de Sensevy (2001).

Dans ce cadre en effet, Sensevy n'envisage pas une explicitation de l'action se référant essentiellement à l'analyse causale que l'acteur pourrait en fournir, car le contexte – entendu comme l'ensemble des déterminants que sont les acteurs, le milieu particulier

dans lequel ils évoluent et leur adaptation à ce milieu selon la perception qu'ils en ont – en spécifiant les relations qu'entretiennent les sujets selon des règles préétablies (professeur/classe) contribue à proportion au moins égale à lui donner sa signification.

1.1 La disposition, un processusur-jacent

Pour sa description de l'action, Sensevy s'appuie sur la conception de l'habitus telle que nous l'avons précédemment décrite, lorsqu'il reprend la notion de disposition⁶⁶ (schème) qui désigne « l'usage en tant que résultat d'une acculturation » (Sensevy, 2001, 206). L'action relève alors d'une procédure adaptative (métaphore évolutionniste) qu'il oppose à l'explication de l'action par des déterminismes liés à la nature de l'individu. Selon lui, le sujet agissant ne peut être envisagé avec pertinence que dans la relation qu'il entretient avec le milieu. Agir revient à activer une matrice pragmatique particulière, en fonction d'indices perçus dans la situation hic et nunc.

L'action du sujet est ainsi régie par sa faculté à établir des rapprochements entre la situation dans laquelle il se trouve et une situation prototypique qui lui semble analogue à celle-ci. Tout l'art du praticien consiste, dès lors, par l'accommodation, à réduire l'écart entre la situation réelle et la situation prototypique. Nous partageons ce point de vue et faisons nôtre l'idée que rendre compte de l'action humaine consiste à expliquer une disposition, c'est-à-dire à décrire une adaptation du sujet au milieu en considérant, d'une part, la situation dans sa spécificité, d'autre part, la manière dont le processus d'adaptation s'instancie selon les exigences de l'institution, et enfin, le type de rapport analogique qui permet à l'individu d'actualiser telle ou telle disposition.

1.2 Le contrat didactique : un système d'attentes, un faux contrat

Au cœur de la théorie de l'action conjointe, la notion de contrat didactique permet de rendre compte du système relationnel maître, élèves, savoir, à travers la description et la compréhension d'un type de coopération basé sur l'interprétation mutuelle des intentions des acteurs en fonction de la situation didactique mise en œuvre.

⁶⁶ Cf. Bouveresse (1995)

Pour autant, « *Aucun contrat didactique entre l'enseignant et l'enseigné n'est possible*⁶⁷. [...] Les clauses, où la spécificité du savoir à enseigner interviendrait, ne peuvent être l'objet d'un accord entre les deux protagonistes, car seule l'aventure de l'acquisition du savoir permet d'en connaître le sens et les conditions. Elles ne sont même pas explicites. Il n'y a pas non plus de clauses de rupture ni de sanctions. L'élève ignore donc nécessairement où et comment on veut le conduire. Et il doit accepter de l'ignorer. Prétendre passer de véritables contrats est une illusion. » (Brousseau à paraître, 32)

Il s'agit donc, d'après la définition de Brousseau, d'un contrat imposé, fondé sur les exigences de l'institution, accepté ou subi momentanément par l'enseigné ; contrat qui toutefois, repose sur un système d'attentes à propos du savoir chez l'un et l'autre des protagonistes (enseignant/élève), qui s'il s'avère non-conforme peut conduire à la rupture et donc à l'échec (d'acquisition pour l'élève, pédagogique pour l'enseignant).

Le contrat didactique, au sein duquel agir pour le professeur ou l'élève va toujours consister à s'inscrire d'une manière déterminée, fournit alors un cadre interprétatif à l'action puisque c'est elle qui traduit la volonté de l'enseignant à « modifier » l'élève.

Cette reconstruction continue du milieu pour l'élève est la *mésogenèse*.

Dans le processus didactique, le savoir est un savoir qui s'inscrit dans le temps. L'activité d'enseignement consiste ainsi en un parcours orienté par une suite d'objets d'apprentissage (Sensevy 2006).

Aussi, le contrat didactique peut ainsi être envisagé comme déterminé par ce savoir-temps, la *chronogenèse*, qui s'articule avec *le topos*. Sensevy désigne ainsi *le locus* (lieu en latin), c'est-à-dire la place psychologiquement investie par l'élève ou le professeur à un instant *t* de l'accomplissement de la tâche.

Ainsi, à l'école « lire un album à la classe » est une tâche qui appartient au *topos* du professeur quand celle de « résumer l'histoire », à l'oral, elle, relève du *topos* de l'élève.

⁶⁷ Souligné par nos soins.

Le *topos* est donc un élément instable qui se dessine à travers une préoccupation perpétuelle de l'enseignant concernant la place à donner aux élèves. Il s'agit pour le praticien de créer un *topos* approprié à chacun pour qu'il se sente investi d'un rôle à jouer dans la tâche qui lui est proposée.

Cet ensemble de genèses empruntées à Chevallard (1991, 1992) permet d'appréhender la microstructure des jeux d'apprentissage en les spécifiant. Les modalités d'action pourront alors être qualifiées de chronogéniques, topogéniques ou mésogéniques selon qu'elles produisent un effet sur le temps d'enseignement/apprentissage, les rôles adoptés par les sujets ou les objets du savoir.

1.3 Le milieu

Toute explication par la disposition consiste à dépeindre une adaptation de l'individu au milieu. Alors, de quel milieu parle-t-on ? Que renferme cette notion dans le cadre spécifique des situations d'apprentissage ?

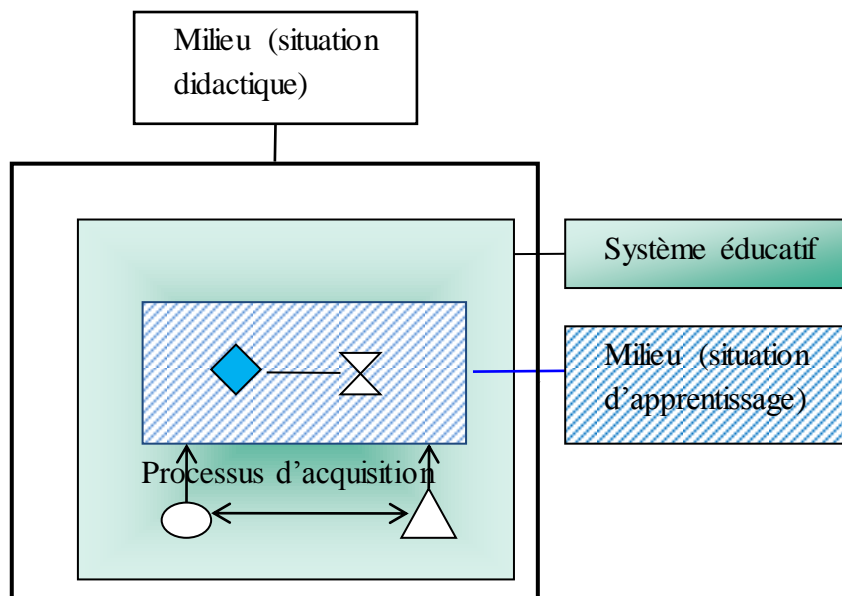
En didactique, Brousseau⁶⁸ considère qu'une étude des « situations » - environnements à visée didactique dans lesquels le sujet évolue et interagit - peut se limiter à la sphère d'activité de l'élève, *le milieu* désigne alors les objets du savoir relatifs à une tâche (exercice, jeu, problème, etc.) mise en œuvre et manipulée par l'enseignant qui la considère comme un outil pour enseigner une connaissance ou contrôler son acquisition.

Cependant, il n'exclut pas la possibilité d'étudier les situations didactiques en tant qu'environnement composite incluant l'élève, l'enseignant et le système éducatif, même si selon lui les deux acceptions de la *situation* que nous venons d'explicitier s'opposent.

Selon cette seconde conception de la situation didactique, enseigner devient « le projet et l'action sociale de faire approprier par un élève un savoir constitué ou en

⁶⁸Brousseau,G : Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal. A paraître dans « interactions didactiques » (Genève)

voie de constitution» (Brousseau p 20), l'enseignant endosse un rôle de médiateur entre l'élève, ses processus d'acquisition et *le milieu*, en tant que situation d'apprentissage cette fois-ci, sur lequel l'apprenant va exercer ses capacités de construction de connaissances et d'apprentissage (voir figure ci-dessous).



Légende

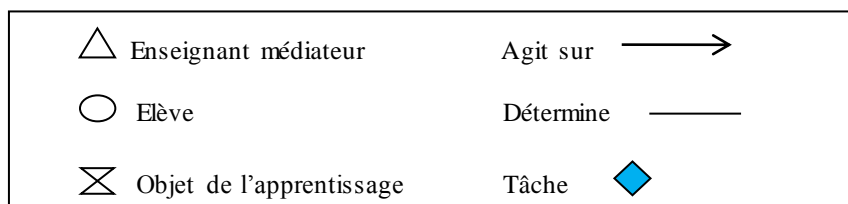


Figure 3. La notion de milieu d'après Brousseau.

Le concept de milieu ainsi envisagé présente l'avantage d'offrir une double lecture d'une situation de classe donnée en axant l'analyse soit sur le milieu et la manière dont l'élève réagit aux caractéristiques de ce milieu, soit sur l'action professorale. C'est cette dernière qui fera l'objet de notre attention.

Dans la théorie que propose Sensevy, c'est également la seconde conception du milieu de Brousseau qui est retenue. Dans ce cadre, l'action du professeur consistera à concevoir comment il organise pour l'élève les conditions de l'adaptation.

2. Un modèle de l'action du professeur au cœur du jeu didactique

Le modèle du jeu présente la situation didactique comme une suite de jeux coopératifs, des jeux d'apprentissage négociés (Sensevy et al. 2007). Ce modèle propose d'analyser la manière dont chacun des participants s'investit ou non dans le jeu sur le plan cognitif, mais aussi affectif (joue le jeu ou pas).

L'action professorale est rapportée au jeu du professeur qui est constitué d'un ensemble de stratégies qui sont gagnantes lorsqu'elles amènent les élèves à développer des stratégies gagnantes, c'est-à-dire, qui permettent d'accéder au comportement attendu par le professeur. Le jeu du professeur est donc un jeu subordonné à celui de l'élève.

On peut, dès lors, décrire une macrostructure des jeux d'apprentissage à travers la manière dont l'enseignant gère la relation didactique et que Sensevy (2001, 2006) décline en quatre modalités d'action :

- ce que l'enseignant fait pour que l'élève sache quel jeu il doit jouer : comment il **définit** ;
- ce que le professeur fait pour obtenir de la part de l'élève une stratégie gagnante : comment il **régule** (accompagne, relance) ;
- ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail : comment il **dévoque** ;
- ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, que telle ou telle assertion ou telle ou telle connaissance soit considérée comme légitime, vraie et attendue de l'institution : comment il **institue**, valide, dresse un bilan, fait expliciter une démarche.

Ces descripteurs caractérisent le premier des trois niveaux de description de l'action professorale : *le niveau des structures fondamentales*. En complément des catégories précédemment définies, à savoir, le contrat didactique dans sa relation au milieu, ainsi que le triplet des genèses, ils permettent d'identifier à travers l'action, les nécessités perçues de la relation didactique. Il s'agit de déterminer comment le professeur *fait jouer le jeu didactique* en fonction d'un objet de savoir spécifique (Sensevy 2006).

Le second niveau est celui *des grands types de tâches*. Dans le cours de l'action, il spécifie les interventions du professeur (verbales ou non) en fonction de la situation didactique. Dans la plupart des cas, on pourra les exprimer sous la forme de verbes appliqués à un objet précis : organiser l'interaction, inciter à l'utilisation d'outils, faire lire un texte inconnu, etc. Ces types de tâches réfèrent à des contenus (savoirs) préalablement pensés par l'enseignant hors de la classe, au moment de la préparation et qui s'actualisent dans la classe en fonction de diverses contingences. À ce niveau, l'analyse peut se focaliser sur la manière dont le sujet gère de la distance entre l'action prescrite et l'action réelle.

Un troisième niveau, celui des diverses *techniques*, permet d'être attentif aux savoirs pratiques développés par l'enseignant dans et sur l'action, pour un savoir donné. Ces manières de faire générales – dont seul un petit nombre sont reconnues par l'institution – amènent à considérer l'ingéniosité pratique de l'enseignant au sein de l'action (la *métis* chez Homère).

Enfin, un dernier niveau renvoie aux motivations de l'enseignant telles que nous les avons déjà explicitées dans le souci d'appréhender la manière dont ces déterminants socio-didactiques que sont les parents, les élèves ou l'institution, impactent l'agir professoral.

Cette pluralité de niveau de description vise à rendre compte de la complexité de l'action professorale in situ, mais également hors du cadre de la classe.

Aussi l'action professorale est-elle envisagée comme un système, qui en intégrant les catégories précédemment définies, permet d'appréhender l'action de l'enseignante au sein de son activité.

3. Les représentations dans l'analyse des pratiques

« Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. » (Jodelet, 1984, 365)

3.1 Exploration d'une notion

Empruntant à différents courants des sciences humaines (sociologie, anthropologie, psychologie sociale, etc.), la notion de représentation est transdisciplinaire.

Introduites par Émile Durkheim (1894) dans le champ de la sociologie, les représentations « collectives » sont des formes mentales à caractère social, liées à des comportements et des pratiques spécifiques à une société donnée. Elles se distinguent des représentations individuelles, éphémères, par leur caractère stable du fait qu'elles sont partagées et reproduites collectivement. Elles sont une composante de la conscience collective, au côté de croyances et de sentiments partagés par la société.

Avec Mauss (1947) et Lévi-Strauss (1955) en anthropologie, les représentations individuelles sont présentées comme le point de départ nécessaire de toute étude cherchant à dégager des représentations collectives, dans la mesure où ils ont montré que l'on retrouve dans les représentations individuelles des éléments des représentations collectives.

En France, c'est le psychologue Serge Moscovici (1961) qui introduira, à la suite des travaux de Durkheim, la notion de représentation sociale. Il l'envisage sous un angle dynamique, comme un double processus d'objectivation et d'ancrage qui transforme un savoir scientifique en savoir de sens commun.

L'objectivation est un « processus d'agencement des connaissances concernant l'objet d'une représentation » (Moscovici, 1961, 128). Elle procède d'un tri des informations relatives à un concept, que le sujet (individu ou groupe social) opère en fonction de

critères culturels et normatifs empreints de la société environnante. Les informations retenues, devenues noyau dur de la représentation, fondent l'identité du groupe autour d'éléments essentiels telles les croyances ou les valeurs.

Cette notion de noyau figuratif sera reprise par J-C Abric (1994) sous le terme de noyau central. Dans ses travaux à propos de l'évolution des représentations, il identifie cet élément comme étant l'élément structurel le plus stable de la représentation. Difficile à modifier, il est le cœur de la représentation autour duquel s'organisent des éléments périphériques (jugements, stéréotypes, croyances, etc.). Ces éléments, plus flexibles, permettent le décryptage de situations concrètes, mais aussi l'intégration d'éléments nouveaux dans le système de pensée préexistant (l'ancrage) qui contribue à sa transformation.

Les recherches menées par Flament (1989) ont montré que, contrairement au discours idéologique, les pratiques sociales sont un facteur d'influence majeur du processus d'évolution des représentations.

3.2 Caractères fondamentaux d'une représentation

Pour Jodelet (1984), il n'est pas de représentation sociale sans objet et c'est dans le rapport d'influence objet/sujet que la représentation l'élabore.

Selon la classification qu'elle propose, la représentation présente d'autres caractères :

Un caractère imageant :

Il est la face figurative de la représentation. Il permet de matérialiser les concepts abstraits, d'établir une corrélation entre l'idée et le sensible, le concept et le percept.

Elle est un produit ; non pas « l'image d'un objet vrai, mais la vraie image d'un objet »⁶⁹, c'est-à-dire l'intériorisation d'une réalité et sa production dans l'espace de la conscience. En tant que produit, elle peut être étudiée à travers les traces qu'elle laisse dans le discours.

⁶⁹ Mannoni, 1998, 67

Un caractère symbolique et signifiant :

La représentation rend « signifiant » ce qu'elle représente, elle résulte de la construction mentale du sujet.

Un caractère constructif :

« Toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs, dépendante de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. »

(Abric, 1994, 18)

Elle construit la réalité sociale en fonction des contingences environnementales dont l'institution fait partie.

Un caractère autonome et créatif :

Issue d'un processus de reconstruction, d'interprétation de l'objet, la représentation porte la marque de l'activité du sujet et contribue aux processus de formation des conduites. Ainsi les représentations influencent-elles les attitudes et les comportements comme l'a montré Herzlich en déterminant en quoi les conceptions de la maladie - destructrice ou libératrice - engendrent des comportements qui peuvent aller jusqu'au refus de soin ou, à l'inverse, conduire à la libération des contraintes sociales.

Synthèse

Nous retiendrons pour la présente étude le fait que :

- la représentation est un processus par lequel s'établit la relation entre un objet et un sujet ;
- la représentation peut être appréhendée à travers le discours ;
- la représentation assure une fonction d'orientation des comportements et des pratiques. Elle correspond à « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité à travers son système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. » (Abric, 2003, 13).

4. Proposition pour une analyse des pratiques enseignantes.

L'activité enseignante est régie, comme toute activité, par un certain nombre de contraintes institutionnelles et de contingences situationnelles qui la déterminent.

L'enseignant, acteur de la situation didactique, ne l'est que dans le rapport qu'il entretient avec l'élève et l'objet du savoir. Il est un sujet professionnel, façonné par des savoirs théoriques et une historicité pratique, mais aussi subjective, liés à un objet déterminé et qui président au développement de savoirs sur l'action. Ces savoirs, organisés en systèmes de schèmes d'action intériorisés, s'actualisent en situation selon un processus d'analogie qui exige de l'enseignant une accommodation permanente lui permettant de gérer la distance entre la situation prototypique, issue de sa matrice pragmatique, et la situation réelle.

L'analyse de l'action que nous proposons entend appréhender la manière dont le sujet gère de la relation didactique lors d'activités dédiées à la lecture plurilingue.

En référence à une conception socio-constructiviste de l'enseignant qui le situe en médiateur entre l'apprenant et le savoir, nous envisagerons le jeu de l'enseignant pour un type d'enseignement particulier.

Nous focaliserons donc l'attention sur la gestion didactique des activités de lecture à travers la manière dont l'enseignant va ménager pour ses élèves un espace interrelationnel défini par la nature de tâche. Nous nous intéressons, par l'observation, à la façon singulière qu'il a de faire jouer aux élèves le jeu de la lecture et privilégierons en cela une entrée par les interactions verbales que nous analyserons en prenant appui sur la théorie de l'action conjointe dont nous développerons les principes ultérieurement.

Nous considérerons en parallèle, dans le domaine spécifique de l'écrit, ce qui fait sens pour l'enseignant, dans sa pratique, à l'aune du rapport personnel et professionnel qu'il entretient avec la lecture et les langues.

Nous examinerons donc, dans l'étude des pratiques, le processus par lequel s'établit la relation entre l'objet *apprentissage de la lecture* et le sujet *enseignant de cycle 2 en poste*.

Nous nous référerons pour cela à ce que les sujets disent des histoires qui les ont conduits aux pratiques autour du lire-écrire que nous aurons observées et qui sont les leurs.

Nous estimons que ce double regard subjectif émanant de l'acteur lui-même (regard interne) et du chercheur (regard externe) et portant sur un même objet, est susceptible de nous amener à comprendre les mécanismes qui mènent les enseignants à tel type de pratique plutôt que tel autre.

Cette approche que nous empruntons à la sociologie vise à mettre au jour des « histoires qui fonctionnent à peu près de la même manière à chaque fois qu'elles se produisent » (Becker, 2002, 109). Il s'agit de pouvoir appréhender l'enchaînement des événements qui selon l'enseignant renseignent sur sa pratique professionnelle à travers le sens qu'il leur donne.

Il nous semble que comprendre pourquoi tel processus conduit à tel résultat permet d'ouvrir de nouvelles pistes à la compréhension des pratiques.

Pour Conclure

En plaçant la question de la formation des enseignants dans le domaine de la lecture au cœur de débats idéologiques qui interrogent le bien-fondé de la politique menée par les instances européennes en faveur du plurilinguisme⁷⁰, nous prenons position en faveur de l'éducation plurilingue et examinons dans le même mouvement, les théories contemporaines de l'enseignement/apprentissage de la lecture et l'importance de la considération du développement de l'humain dans nos sociétés actuelles plurilingues et pluriculturelles.

Ce premier volet théorique se veut donc une tentative de mise en perspective et d'articulation des questions liées aux pratiques enseignantes, à l'apprentissage de la lecture ainsi qu'à l'éducation plurilingue. L'enseignant, sujet sentant, pensant et agissant dans l'interaction avec les élèves, est la base que nous avons choisie pour envisager toute situation didactique, il est également l'élément central de l'action de formation que nous envisageons comme événement susceptible de conduire à une évolution des pratiques.

Une appréhension de notre objet dans sa complexité présente une double exigence. Nous aurons tout d'abord à dresser un état des lieux des pratiques enseignantes en matière d'apprentissage de la lecture ainsi que de la place accordée aux langues des élèves dans ce cadre, puis nous devons considérer les représentations des enseignants en poste sur la question. L'objectif étant, d'une part, de déterminer les contenus nécessaires à une formation au plurilinguisme axée sur le lire-écrire, d'autre part, d'évaluer la pertinence d'une conception de l'outil didactique (ici, l'album de jeunesse bilingue) comme point d'émergence de l'ingénierie formative.

⁷⁰ Voir le questionnement soulevé par Bruno Maurer (2011) dans son ouvrage intitulé : *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* concernant l'intérêt d'approches pédagogiques plurilingues qui ne visent pas l'apprentissage de plusieurs langues et qui sont susceptibles, selon lui, de conduire à un « enseignement de l'ignorance », balayant ainsi d'un revers de main les travaux exposant les compétences développées par les élèves par le biais de ses approches et qui ont conduit à l'élaboration d'un référentiel de compétences (le CARAP)

Deuxième partie : étude préliminaire
pour un état des lieux sur les
pratiques ordinaires de la lecture,
quelle place pour les langues
familiales dans les pratiques ?

CHAPITRE I : choix méthodologique pour une étude exploratoire

I. Construction de l'objet de recherche : de l'instrumentation aux pratiques de classe.

La réalité plurilingue et pluriculturelle qu'incarnent les élèves est au cœur du quotidien de bon nombre d'enseignants de France. Nous posons donc comme postulat que certains enseignants ont développé des stratégies didactiques s'appuyant sur cette diversité. Pourtant, nous disposons de peu d'informations sur la manière dont ils prennent en compte dans leurs pratiques de classe les patrimoines langagiers de ces élèves au moment du (pré) apprentissage de la lecture.

De ce fait, l'étude exploratoire que nous proposons dans cette partie entend à la fois rendre compte d'un panel de pratiques ayant trait à l'exploitation d'albums de jeunesse ; pratiques que l'on est susceptible de rencontrer dans les classes, mais entend également, dans une perspective herméneutique, établir des corrélations entre les différents parcours professionnels menant à ces pratiques.

En regard des nombreux autres écrits qui transitent par les salles de classe, l'album de jeunesse jouit d'un statut singulier, puisqu'il occupe une place privilégiée parmi les outils choisis par les enseignants pour permettre aux élèves une première fréquentation de l'écrit (voir étude de Fijalkow 1994). C'est, avec le livre de contes, le support porteur du message écrit le plus familier à la fois des enseignants, mais aussi de leurs élèves.

Il s'agit donc d'un objet culturel familier des écoliers qui recèle des potentialités particulièrement adaptées aux compétences de lecteurs en devenir.

Pour commencer, ce sont des livres dans lesquels textes et images « fonctionnent de concert pour créer un tout unifié » (Giasson, 2000) ; ce qui permet à l'enfant de continuer à exercer ses stratégies de lecture d'images pour comprendre et dans le même temps, d'en éprouver les limites. Nous estimons qu'une telle prise de conscience peut favoriser l'appréhension du rôle du texte dans un album et favoriser un intérêt accru pour l'écrit.

Ensuite, les albums à structure répétitive par accumulation, disparition, énumération, etc. offrent des points de repère qui aident à la construction du sens et sont identifiables à l'oral, y compris dans des langues autres que le français.

Enfin, il existe sur le marché une offre de plus en plus diversifiée d'albums bilingues.

Nos investigations auront donc comme point de départ cet outil et nous construirons notre réflexion sur la compréhension de « ce que font les enseignants » de ce type de support et notamment en nous demandant si, et de quelle manière, l'album peut être un pont jeté entre deux rives langagières, celle de la sphère familiale et celle de l'école.

II. Un contexte

Nous avons mené nos investigations pour partie en terrain connu, puisqu'une des écoles parmi les trois dans lesquelles nous sommes intervenue est celle où nous avons exercé durant 10 ans. Il s'agit d'une petite école rurale située dans le nord de la Sarthe et fréquentée en majorité par des enfants issus de familles ouvrières.

Nous connaissons donc les 4 enseignantes de cycle 2 (Christelle, Coralie, Eulalie et Marie) et entretenons un rapport particulier avec elles.

Nous qualifierons ce rapport de bienveillant et empreint de confiance. En tant que membre du corps enseignant et collègue, nous partageons avec elles une connaissance du jargon enseignant ainsi qu'une expérience effective de l'activité enseignante qu'elle soit directement ou indirectement liée à la gestion de la classe ; ce qui nous octroie une certaine légitimité à venir enquêter dans les classes et facilite le discours autour des pratiques. Il nous semble que, bien que les objectifs de notre travail de recherche leur aient été préalablement exposés, c'est davantage en tant qu'ancienne collègue qu'elles concèdent à nous accueillir et à échanger sur leurs pratiques.

La seconde école qui nous a ouvert ses portes est une école de centre-ville.

Nous avons dû obtenir au préalable l'autorisation de l'IEN et c'est avec un statut officiel de stagiaire que nous avons mené nos séances d'observation. Nous n'avons eu la possibilité d'exposer notre projet qu'à la directrice qui l'a relayé auprès des deux enseignants des classes à double niveau, Moyenne et Grande Section⁷¹, concernés.

Il s'agit de deux maîtres formateurs⁷² (Sandrine et Bruno). Sandrine nous est apparue comme très intéressée par notre objet ainsi que par notre démarche et désireuse d'échanger sur ses pratiques, Bruno avait déjà eu une expérience de recherche, car il a

⁷¹ Dans le système scolaire français les classes de moyenne section et de Grande Section correspondent à la deuxième et troisième année de scolarisation en école maternelle. Ces classes accueillent des enfants âgés de 4 à 6 ans.

⁷² En France, le professeur des écoles maître formateur (PEMF) est un enseignant chevronné ayant au minimum 5 ans de services effectifs. Il exerce une double fonction : une fonction d'enseignant responsable d'une classe et une fonction de formateur intervenant dans la formation initiale des enseignants du premier degré. Dans ce cadre, il accueille dans sa classe des étudiants de l'IUFM et assure une initiation guidée à l'exercice du métier, il effectue des visites-conseils et peut accompagner les étudiants dans la réalisation de leur mémoire.

contribué aux investigations qui ont mené à l'ouvrage de Bernard Devanne *Lire, écrire des apprentissages culturels* paru en 1992. Il n'y a pas eu de réels échanges avec ce dernier, préoccupé par des problèmes personnels, et nos sollicitations pour un entretien sont restées lettres mortes.

La dernière école que nous avons fréquentée pour cette étude est une école située dans la banlieue sud du Mans (Sarthe) en Réseau Ambition Réussite (RAR) ⁷³.

Pierre, maître formateur, a l'habitude d'accueillir des chercheurs dans sa classe, mais il avoue ne pas être très à l'aise avec notre présence. Il planifie donc les séances d'observations de manière à les concentrer sur une séance. De ce fait, lors des moments d'observation, nous sommes plusieurs observateurs (2 chercheurs, un membre de la communauté éducative, une mère d'élèves). Cet enseignant quittera ses fonctions pour devenir conseiller pédagogique⁷⁴ TICE⁷⁵. Nous n'aurons pas le loisir de l'interviewer.

Nom de l'école	École 1	École 2	École 3
Localisation	École rurale	École de centre-ville	École de la banlieue du Mans
Milieu social des élèves	Milieu social favorisé	Milieu social très favorisé	Milieu social peu favorisé
Nombre d'enseignants impliqués	4 enseignants	2 enseignants PEMF	1 enseignant PEMF
Ancienneté dans le métier	Entre 5 et 36 ans	15 et 20 ans	7ans
Nombre de classes	4 classes	2 classes	1 classe
Niveaux	2 MS/GS GS/CP CP/CE1	MS/GS	CP

Tableau 2 : Vue d'ensemble des classes impliquées dans l'étude

⁷³ Le Réseau Ambition Réussite est un plan de relance de l'éducation prioritaire en France qui concerne des écoles et collèges avec pour objectif la limitation des effets des inégalités sociales et économiques sur la réussite des élèves.

⁷⁴ Détaché de toute charge de cours, le conseiller pédagogique accompagne les enseignants (voire les équipes enseignantes) dans leur pratique quotidienne, en priorité les enseignants nouvellement nommés.

⁷⁵ Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Pseudo-nymes	Expérience	Niveau d'exercice au moment de l'expérimentation	Contexte	Informations complémentaires
Marie	36 ans de métier.	MS/GS	Petite école rurale	Enseigne en maternelle au sein du même établissement depuis de nombreuses années
Coralie	10 ans de métier	MS/GS		Directrice de l'établissement
Eulalie	5ans	GS/CP		jeune enseignante qui a toujours enseigné en CP
Christelle	25 ans de métier	CP/CE1		Très ouverte, elle fait sa première expérience en CP. Elle a toujours enseigné en maternelle
Sandrine	15 ans de métier	MS/GS	École de centre-ville d'Alençon	PEMF. Ouverte aux langues. Apprend le Breton (langue maternelle). Travaille en collaboration avec Bruno
Bruno	Plus de 20 ans de métier	MS/GS	École de centre-ville d'Alençon	PEMF. A déjà connu une expérience de la recherche avec B. Devanne. Travaille en collaboration avec Sandrine.
Pierre	7 ans	CP	En RAR	Travaille dans un établissement où l'approche EAL est expérimentée par certains collègues.

Tableau 3 : Vue d'ensemble des praticiens

III. Un questionnement.

À travers cette étude exploratoire, nous souhaitons fixer les bases d'une réflexion sur les pratiques professionnelles liées à une éducation plurilingue et pluriculturelle. Nous nous poserons en pédagogue, en enracinant notre questionnement dans le déjà-là, c'est-à-dire en considérant, de prime abord, les ressources (savoirs pratiques) que les enseignants sont susceptibles de mobiliser pour gérer la diversité. Ce premier état des lieux constituera le point de départ du cheminement intellectuel qui nous conduira à une proposition d'un dispositif de formation des enseignants à une didactique du plurilinguisme.

Cette étude s'articulera en deux temps.

Le chapitre II s'organisera autour de la mise en relation de pratiques de classe et de représentations des enseignants concernant l'éducation plurilingue au sein une démarche compréhensive visant à déterminer les pratiques de littératie et notamment celles liées à l'exploitation de l'album de jeunesse en classe, ainsi que la place faite aux langues dans ces pratiques ordinaires. Il débouchera sur un bilan intermédiaire qui se verra une synthèse de nos résultats

Ce bilan amorcera une exploration de pratiques plus spécifiques, circonscrites à un outil didactique, l'album alterculturel ou plurilingue, qui feront l'objet du chapitre III et qui nous fourniront les bases pour une proposition didactique qui envisage les moyens de faire accéder le plus grand nombre au sens véhiculé par l'écrit en tirant profit des savoirs langagiers des élèves aussi divers soient-ils.

Nous chercherons ainsi à déterminer de façon chronologique :

- quelles sont les pratiques de classe ordinaires autour du lire-écrire avant et pendant l'apprentissage de la lecture ;
- dans quelle mesure il est possible d'établir une relation entre les représentations/conceptions qu'ont les enseignants de leurs compétences en langues (diverses et variées) d'une part, de l'intérêt d'une éducation plurilingue et pluriculturelle avant et au moment de l'apprentissage systématique de l'écrit d'autre part, et leurs pratiques de classe ;
- dans quelles mesures ces pratiques s'appuient sur des outils plurilingues et selon quelles modalités ;

Nous chercherons aussi, de manière transversale, à savoir dans quelle mesure « les histoires » des enseignants dans leur rapport aux langues et à la lecture jouent un rôle dans ces pratiques effectives et/ou déclarées.

L'état de lieux des pratiques que nous entendons présenter s'appuiera sur les 7 cas précités et s'articulera en deux temps.

Dans un premier temps (chapitre II), nous chercherons, par une mise en relation de nos observations avec les représentations des enseignants, à répondre (a priori) aux questions suivantes :

- Quelles sont les représentations/conceptions des enseignants de ce qu'est/doit être le (pré) apprentissage de l'écrit ?
- Quelles sont les représentations/conceptions des enseignants quant à leur capacité à éduquer au plurilinguisme ?
- Quelles sont les représentations/conceptions des enseignants de l'intérêt d'une éducation plurilingue et pluriculturelle dans un État officiellement monolingue ?
- Quelles sont les représentations/conceptions des enseignants quant aux effets de la mise en interaction et en contraste de la langue de scolarisation avec d'autres langues.
- Quels sont les liens entre ces conceptions/représentations et les pratiques de classe ?

Nous disposons pour y parvenir de 20 heures d'observation de classes ainsi que d'entretiens avec 5 des 7 enseignants de ces classes.

Afin d'affiner notre investigation concernant les pratiques qui prennent appui sur des supports plurilingues ou alterculturels et déterminer dans quelle mesure elles peuvent être rapprochées des approches plurielles, notamment dans leur prise en compte de la langue des enfants, nous chercherons à répondre (a priori) aux questions suivantes :

- Quels sont les profils biographiques d'une part et les motivations d'autre part des enseignants qui font le choix d'utiliser des albums bi/plurilingues et/ou multiculturels en classes de GS et/ou CP quand commence l'apprentissage systématique de la lecture ?
- Quelles sont les différentes dimensions du langage écrit (Chauveau 2001) – culturelle, (méta) linguistique et stratégique – qui sont privilégiées ?

- Quelles sont les différentes postures des enseignants dans la gestion du rapport langue de l'école/autres langues ?
- Quelle est la place faite à la réflexivité sur les langues ?

Nous avons conçu, dans cette perspective, un questionnaire en ciblant les enseignants qui déclarent utiliser dans leurs classes des albums alterculturels (qui parlent d'un ailleurs), et/ou des albums bi/plurilingues.

Nous estimons que l'utilisation par les enseignants de tels supports est un bon révélateur de leur conception de la place à accorder aux langues et cultures au sein des apprentissages langagiers.

IV. *Entre le dire et le faire : une méthodologie.*

1. **Contextualiser la recherche.**

L'état des lieux des pratiques autour du lire-écrire que nous proposons consistera en une description de pratiques observées, glanées au hasard des classes de cycle 2 qui ont accepté de nous ouvrir leurs portes. Cette collecte limitée dans le temps (en moyenne 3 séances par classe) et circonscrite à 3 écoles et 9 classes ne pourra être qu'illustrative et en rien représentative d'un savoir-faire au quotidien.

École	École 1				École 2		École 3
	MS	MS/GS	GS/CP	CP /CE1	MS/GS	MS/GS	CP
Nombres de séances observées	3	5	2	4	3	3	2

Tableau 3 : nombres de séances observées en fonction des écoles.

Nous considérerons pour l'analyse de ces pratiques plusieurs niveaux contextuels imbriqués :

- le niveau environnemental périphérique (l'établissement, les familles) ;
- le niveau situationnel (la classe, les élèves, les intervenants, les collègues) ;
- le niveau interactionnel (la situation didactique).

De fait, l'activité enseignante telle que nous l'envisageons concerne un individu « lambda », historicisé, dans la relation qu'il entretient avec ses élèves et les différents acteurs éducatifs au sein d'un établissement spécifique et régi par le système-cadre qu'est l'Éducation nationale ; elle est donc, par essence, située.

Par conséquent, il nous semble irréaliste de prétendre appréhender les pratiques de manière globale et généralisable. C'est leur diversité qui fait sens, signe des multiples formes que peut prendre l'adaptation des professionnels aux différents milieux⁷⁶ auxquels ils se trouvent confrontés.

⁷⁶ Au sens de Brousseau (1998b)

Pour autant, elles peuvent conduire à l'élaboration de profils praxéologiques contextualisés qui pourront, dans une perspective herméneutique, être rapprochés des représentations/conceptions des enseignants concernant la lecture.

Afin de dégager un portrait praxéologique contextualisé de l'enseignant dans la relation qu'il noue avec ses élèves pour les conduire à « jouer le jeu de la lecture » en situation de lecture d'album, nous privilégierons une exploration fine du niveau interactionnel. Nous nous appuyerons en cela sur le discours de l'enseignant dans l'interaction.

2. Des outils de recueil et d'analyse des données

2.1 L'observation directe

En tant qu'ethnographe de l'éducation, nous nous intéressons à la réalité de la situation éducative et abordons la classe non pas en termes de ce qu'elle devrait ou pourrait être, mais de ce qu'elle est et de ce que les différents acteurs y font effectivement (Cambra Giné, 2003)

Par l'observation, nous entendons rendre compte et comprendre ce qui se passe sur le plan de la relation didactique dans la classe au moment de séances d'apprentissage de la lecture.

Nous reconnaissons notre présence dans cet univers comme pouvant être un élément perturbateur des pratiques habituelles de l'enseignant dû à notre statut de chercheur-observateur, soit du fait de la modification du comportement de certains enfants soit du fait de l'enseignant qui peut se sentir jugé. Pour autant il est possible que notre statut d'enseignant, en réduisant cet écart, joue un rôle de facilitateur dans les échanges et rende le regard moins pesant.

2.2 L'enseignant dans l'interrelation au cours de l'action

Nous avons fait le choix d'une approche discursive pour compléter nos notes de terrain et saisir ainsi les tenants et les aboutissants de l'action enseignante. Nous nous intéresserons aux actes de langage⁷⁷ de l'enseignant et relèverons dans son discours, les indices qui nous renseignent sur sa praxéologie⁷⁸ au cours de l'évolution chronologique du contrat didactique.

Nous analyserons ici le discours à travers sa valeur perlocutoire qui a trait à l'effet qu'il produit sur les interactants (les élèves) et aussi à travers sa valeur illocutoire, manifestation d'une intention qui s'inscrit dans un contrat didactique.

Nous déterminons pour cela une catégorisation inspirée de la théorie de l'action conjointe de Sensevy qui se décline en trois pôles d'analyse que nous convoquerons au gré des besoins de l'étude et donc de manière non systématique.

Le discours sera retranscrit selon les modalités suivantes :

Ch.	Chercheur
E, M, Co, Ch, S	Enseignants
El, El 1, El 2, etc.	Elève intervenant en fonction du tour de parole
Initiales des prénoms : K, Y, Elo.etc.	Elève interpellé par un enseignant
Els	Plusieurs élèves ensemble
X..... X	Propos en aparté
...	Pause
Mots en gras	Insistance sur le mot
//	Chevauchement
(nnn)	Précisions, indications contextuelles
[...]	Passage omis
[nnnnn]	Complément de discours

⁷⁷ Austin (1962) : il propose un nouveau rapport entre les mots et le monde. Il défend l'idée qu'une des fonctions du langage, outre sa fonction descriptive, consiste en une capacité à agir sur le monde il distingue ainsi les énoncés performatifs (qui accompagnent l'action) des énoncés constatifs (qui décrivent le monde) et trois types d'actes dépendant de l'énonciation :

- l'acte locutoire : production d'une succession de sons ayant un sens dans une langue donnée ;
- l'acte illocutoire : moyen d'action sur son interlocuteur, voir sur le monde (interroger, ordonner, promettre, etc.).exemples : est-ce que..., je promets de ...
- l'acte perlocutoire : conséquences qui adviennent du fait de dire (effet sur l'interlocuteur).

⁷⁸ « Le mot de praxéologie, [qui] désigne dans un même souffle la praxis, le savoir -faire, et le logos, le savoir, qui l'accompagne. Le premier objet de la didactique, ce sont donc les praxéologies. La didactique s'occupe de la diffusion (et de la rétention, de la non-diffusion) des praxéologies. » (Chevallard, 2005,217)

Premier pôle : le type de tâches.

Ce pôle nous permettra de déterminer quel type de situations à visée didactique sont privilégiées par l'enseignant dans sa volonté de familiariser l'enfant avec l'écrit.

Nos observations nous permettront d'identifier et de catégoriser ces tâches.

Exemples de tâches :

- recomposer à l'aide d'étiquettes-mots une phrase familière ;
- exercice de closure ;
- lire pour exécuter une consigne, etc.

Second pôle : les techniques

Là encore, l'observation nous fournira les éléments nous permettant d'accéder aux manières d'accomplir la tâche qui caractérisent chaque praticien et que nous déterminerons à travers :

- les gestes pédagogiques ;
- art de faire (manière dont l'enseignant s'adapte à la situation pédagogique réelle) ;
- supports pédagogiques ;
- modalités de regroupement des élèves.

Troisième pôle : la gestion de la relation didactique

Ce pôle nous permettra d'affiner l'analyse en accédant, pour une situation donnée, à la manière singulière avec laquelle l'enseignant investit ses différents rôles au sein de la relation didactique. Nous chercherons ainsi à déterminer :

- Ce que le professeur fait pour que l'élève sache quel jeu il doit jouer : **comment il définit.**
- Exemple 1 : l'enseignant place les enfants en situation de recherche.

Enoncé

[Au tableau : un titre dans 4 langues différentes] « Montrez-moi <i>le Navet Géant.</i> »

Extrait de journal de bord du 21 octobre 2011

- Exemple 2 : l'enseignant indique de façon explicite la tâche à accomplir sous forme de consigne.

Énoncé :

« Ce sont des contes, on en a vu plusieurs versions, je voudrais que vous en trouviez d'autres dans l'espace livre »

Extrait de journal de bord du 18 mai 2010

- Ce que le professeur fait pour obtenir de la part de l'élève une stratégie gagnante : **comment il régle** (accompagne, relance).
- Exemple : l'enseignant accompagne, guide, par le questionnement et par la prise d'indices dans les illustrations.

Énoncé :

- M : on avait vu que les animaux arrivaient les uns après les autres et que... quelle saison vous m'avez dit ce matin ?
- EL : l'automne
- M : pourquoi c'est l'automne ?
- El : les feuilles tombent et y' a des glands
- M : et au niveau des couleurs ?

Extrait de journal de bord du 6 mai 2010

- Ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail : **comment il dévolue**.
- Exemple 1 : l'enseignant fait un acte ou formule une phrase qui agit comme déclencheur d'un contrat didactique implicite dont les modalités sont ancrées dans le mode de fonctionnement habituel de la classe.

Énoncé :

[S lit. Les enfants réagissent à la lecture d'un livre en faisant des remarques sur la structure du récit, alors qu'aucune consigne n'a été donnée.]

S [poursuit la lecture] : en chemin ils rencontrèrent...

Els : le roi

S [poursuit la lecture] : Rico le coq

El : t'as dit la même chose [allusion à la formule répétitive du texte]

El 2 : ça répète à chaque fois la même chose.

Extrait de journal de bord du 6 mai 2010

- Exemple 2 : l'enseignant, délégué, s'appuie sur l'expertise de l'enfant, inverse les rôles.
Énoncé :

M : Elo. qu'en penses-tu, est-ce que ça va ? Y'en a qui vont bien ?

Elo. : y'en a qui vont pas bien.

Extrait de journal de bord du 30 avril 2011

- Ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, que telle ou telle assertion ou telle ou telle connaissance soit considérée comme légitime, vraie et attendue de l'institution : **comment il institue, valide, dresse un bilan, fait expliciter une démarche.**
- Exemple 1 : l'enseignant reprend et corrige
Énoncé :

El 2 : quelle drôle d'histoire ...et là c'est « surprise. »

Chr : Comment vous savez que c'est « surprise »

El 1 (épelle) : y'a S U R P R I S E

Chr : est-ce que quelqu'un a fait autre chose ?

Extrait de journal de bord du 4 février 2010

- Exemple 2 : l'enseignant questionne sur la démarche :
« Comment avez-vous fait ? »

2.3 L'entretien

L'entretien semi-directif (voir guide d'entretien initial annexe 1) nous offre l'occasion d'accéder, à travers le discours, au sens que les enseignants donnent à leurs actions ainsi qu'aux représentations qui les sous-tendent.

Pour construire notre questionnement, nous avons eu recours à une « ficelle » proposée par H. Becker qui préconise l'utilisation du « Comment » plutôt que du « Pourquoi » de manière à éviter une réaction de défense de la part de l'interviewé, réaction conduisant trop souvent à la justification ou à des réponses attendues, tant le « Pourquoi » renvoie à une raison et à une intention. Alors que d'après l'expérience d'HS. Becker, le « Comment » laisse aux interviewés une plus grande marge de manœuvre, leur permettant d'inclure dans leur réponse tout ce qui de leur histoire leur semble nécessaire pour que celle-ci soit compréhensible (Becker, 2002).

Ce mode de questionnement laisse le champ à un large panel de réponses que nous n'aurions pas nécessairement anticipé.

Nous entendons déterminer ainsi des histoires typiques, des processus susceptibles d'expliquer comment les praticiens de terrain en sont arrivés à leurs pratiques actuelles dans la perspective d'en tirer des enseignements pour la formation.

Chapitre II : pratiques ordinaires autour du lire-écrire : les résultats. Lecture et apprentissage, quelles représentations ? Quelles pratiques ?

Ce chapitre se veut une exploration des pratiques enseignantes autour du lire-écrire et plus spécifiquement celles liées à l'exploitation des albums de jeunesse. Des pratiques ordinaires contextualisées et mises en perspective par une appréhension des conceptions et représentations qui les sous-tendent.

Nous l'avons organisé comme un va-et-vient entre le dire et le faire, entre représentations/conceptions et actions. Un rapport dialogique qui permet de rendre compte de la manière dont les pratiques que nous observons s'inscrivent dans des parcours, individuels certes, mais à partir desquels des convergences peuvent être dégagées.

Ainsi, sommes-nous parvenue, de par l'examen de nos entretiens initiaux et de nos observations de terrain, à opérer des recoupements qui nous ont permis d'envisager les pratiques ordinaires du lire-écrire selon trois axes majeurs pour notre recherche : la culture littéraire, le savoir lire et l'altérité.

Le premier axe, celui de la culture sera envisagé à travers la manière dont les enseignants conçoivent sa construction, puis les démarches qu'ils mettent en œuvre pour la développer.

Pour le second axe, celui du savoir lire, les points de vue des enseignants nous éclaireront sur ce qui pour eux est essentiel pour faire accéder l'élève à ce savoir. Nous examinerons ensuite comment, en pratique, les enseignants amènent les enfants au sens de l'écrit-nous définirons en cela deux démarches types- puis comment ils s'emploient à leur faire acquérir le code alphabétique.

Enfin, le dernier axe nous conduira, à l'appui des représentations des enseignants sur l'enseignement/apprentissage des langues, à parcourir la place qui leur est faite à l'école au sein de pratiques liées à l'écrit.

I. La culture écrite en pensée et en actes

Chacun des enseignants qui constituent notre corpus explique avoir développé, de façon plus ou moins chaotique, un rapport privilégié et positif avec la lecture. Cette relation quotidienne s'actualise dans la sphère professionnelle comme dans la sphère personnelle.

Une première enseignante évoque ainsi son *amour des livres* : « Moi, je me surprends parfois à aller toute seule dans le rayon enfant et ... oui vraiment la boulimie des albums et ...tant par leur aspect attrayant et parce que c'est un album animé, parce que c'est un album au contraire qui change. » (Christelle.)

Une autre souligne son *besoin* quotidien de lecture : « moi j'lis tous les jours [...] j'peux pas m'endormir sans lire » (Coralie). Une autre encore se souvient des moments de complicité avec ses enfants au moment de *l'histoire du soir* : « [...] moi, y'avait pas un seul soir où on ne lisait pas aux enfants une histoire, on la racontait. Le livre était juste un point de départ ... » (Christelle)

Par ailleurs, lorsqu'elle est en lien avec la profession, la lecture se fait plus utilitaire ; elle permet d'alimenter la pratique en fournissant des démarches, des outils didactiques adaptables à la réalité de classe pour chaque enseignant :

« Quand j'ai trouvé ce bouquin-là et que j'ai vu les albums et tout, d'abord les albums sont quand même bien choisis et les séances et les exercices qu'ils proposent sont facilement transposables à une autre étude d'albums, beaucoup plus que... et ça te demande, j'pense moins de temps, fin moins de temps, non. Moins de temps p' t'être en réflexion, par contre en fabrication.... Parce que tu as tout plein de jeux à faire et tout ça, donc il faut tout fabriquer. Par contre c'est vrai que si tu prends euh... un album pour le transposer, euh... façon ribambelle on va dire [...], là c'est vraiment beaucoup de réflexion parce que c'est pas aussi clair que dans Retz quoi en fait [...]. T'as pas... c'est vrai que Retz ben y'a un album qu'est étudié, toi tu te dis, ben j'ai envie d'étudier cet album-là, t'as d'idées que tu peux reprendre, en adaptant au thème principal de ton album. » (Eulalie)

Elle permet aussi au praticien de se tenir au fait des divers courants didactiques du moment : « lecture professionnelle parce que, on est obligé de se former en étant, dans

ma pratique, on est obligé de s'informer de c'qui se passe au niveau de la formation, de... et puis au niveau de la pédagogie et puis ben, lecture plaisir, ben oui, c'est le moment du soir important avec les enfants. » (Sandrine)

La lecture se veut ainsi, aussi bien un moyen de réflexion et d'autoformation par rapport à des besoins spécifiques, qu'un loisir, ou un moment créateur de liens au sein de la famille.

Ayant ainsi rapidement balayé les sphères d'influence de la lecture pour nos enquêtés, nous nous emploierons désormais à mettre en perspectives les pratiques observées en les rapprochant des représentations autour du lire-écrire qui traversent le discours enseignant.

1. Représentations du rapport à l'écrit, entre héritage familial et culture scolaire.

« Moi j'ai pas souvenir de mes parents de m'avoir lu des histoires. J'ai pas souvenir de ça [...] Alors que moi, y'avait pas un seul soir où on ne lisait pas aux enfants une histoire, on la racontait. Le livre était juste un point de départ et puis on... » (Christelle)

La *lecture plaisir*, évoquée ici par Christelle avec un soupçon de nostalgie, est reprise en des termes similaires par Eulalie et Sandra pour qualifier des moments privilégiés, des moments d'échanges entre parents et enfants autour du livre.

Dans leurs discours, ces instants créateurs de liens relèvent, de fait, d'abord du domaine familial, même s'ils ne lui sont pas réservés ; l'école ne venant, dans l'idéal que compléter, approfondir, diversifier, transformer un patrimoine personnel en l'enrichissant d'expériences collectives.

Cette dimension affective associée à la lecture, les enseignants, dans leur majorité, ne semblent pas l'envisager en dehors d'une démarche de transmission extérieure à l'enfant, négligeant, selon nous, le rapport personnel, impliquant ou non, que l'enfant peut avoir avec le livre et à la lecture, tout ce qu'il projette de lui dans l'acte de lire et de comprendre une histoire.

« L'école ne suffit pas, quoi qu'il arrive ; en même temps, y'a quand même des familles où y'a pas de rapport à la lecture, quasiment pas. Donc là l'école j'dirais qu'on apporte le minimum. » (Eulalie)

Ainsi, il appartient aux parents de développer chez leurs enfants une culture livresque, de manière à ce qu'ils entrent à l'école avec un certain « bagage culturel. » (Coralie)

Cette fréquentation de l'écrit, en marge de l'école, dans les familles, est ressentie comme un important facteur d'inégalités pouvant être handicapant pour les enfants au point qu'il est parfois relié à l'intérêt, voir l'appétence de l'élève pour la lecture :

« S : Les enfants dont les parents s'occupent, bon alors pas forcément faire des activités de lecture, mais euh, par exemple les enfants qui sont baignés dans les livres depuis qu'ils sont tout petits, à qui on lit des histoires, à qui on fait remarquer des choses...

Ch : Hum.

S : dans la discussion, ça c'est imp... j'pense que ça aide aussi

Ch : Et c'est plus facile pour eux ?

S : Ben ils sont motivés, donc euh... c'est plus facile.

Ch : oui

S : Parce que s'ils pratiquent que la lecture euh... à l'école, j'suis pas sûre que ce soit suffisant

Ch : Hum, hum, d'accord.

S : Pour l'expérience que j'ai ben, toute façon on voit bien les enfants qui rentrent plus facilement dans la lecture, ce sont généralement ceux des milieux, qui ont des milieux familiaux... »

Ainsi pour Sandrine, comme pour Marie, pour Eulalie, comme pour Coralie, l'acculturation à l'écrit ne saurait être totalement déléguée à l'école. Il incombe aux familles de transmettre à leurs enfants l'intérêt, voir l'amour des livres ainsi que ce qui a trait à la connaissance de cette pratique sociale :

« Y'a quand même le ressenti, alors j'sais pas comment on va dire, oui le ressenti, vis-à-vis de l'écrit [...] Et c'est quand même quelque chose qui trans... oui, j'dirais qui se transmet [...] par rapport au livre, fin littérature on va dire [...] Un gosse qui a, ben j'sais pas ça commence dès tout p'tit, bébé quoi, tu racontes une histoire, tu lis une histoire, y'a des livres en carton, etc., voir ses parents lire. » (Marie)

En outre, selon Eulalie, à l'école, il ne s'agit pas tant de susciter l'envie d'apprendre à lire, que de la maintenir en éveil : « Après en GS maintenant tu lis beaucoup d'albums, tu étudies beaucoup d'albums. Tu, voilà, t'en lis plus que t'en étudies d'ailleurs, et ça leur donne l'envie, tu contribues. Eux ils ont envie et en leur lisant tu contribues à entretenir l'envie et c'est vrai que pour des enfants qu'arrivent et qu'à la maison... » (Eulalie)

Alors que pour Christelle, l'enseignant peut se faire transmetteur et susciter chez l'élève une curiosité pour l'écrit suffisante pour lui permettre d'investir cet apprentissage : « Tu transmets de toutes les façons, tu le transmets bien si tu as cette passion dans l'âme [...] Bon la lecture je l'ai, y'a pas de soucis, j'aime transmettre la littérature, apprendre à lire pour moi c'est essentiel. » (Christelle)

Quoiqu'il en soit, d'après Sandrine, c'est aussi, la maturité de l'enfant qui va conditionner son investissement ou non du monde de l'écrit : « Ben écoute, ouais, pis t'as aussi ... ça peut être un déterminant, puis t'as aussi des enfants de milieux 'fin très favorisés où on accède justement à cette culture du livre et qui... qu'ont besoin de plus de temps, mais j'pense que c'est personnel ; c'est parce qu'ils sont pas prêts [...] »

« C'est tout le cheminement de la, de l'évolution de l'enfant qui font, qui fait que ces enfants, ben ils sont pas encore rentrés dedans. »

La fréquentation de l'écrit à l'école se voudrait donc un élargissement plutôt qu'une construction d'une culture littéraire préexistante. Pour les enfants les moins familiers avec l'écrit, l'école ne peut alors que tenter de combler *les manques de culture*.

2. En pratique : construire une culture littéraire à l'école ?

Parmi les pratiques que nous avons pu observer, rares sont celles où les tâches nous ont semblé destinées à la construction d'une culture littéraire.

Celles que nous avons recensées apparaissent dans un contexte très spécifique. En effet, Sandrine et Bruno sont collègues, PEMF, dans une école de centre-ville, et, comme nous l'avons déjà indiqué, Bruno a collaboré au livre de Bernard Devanne *Lire, écrire des apprentissages culturels* paru en 1992. Cet ouvrage s'inspire de la pédagogie du projet et offre des pistes pour permettre, notamment, à travers un vécu narratif commun, de faire accéder tous les élèves – y compris ceux qui ne trouveraient pas chez eux de quoi les mettre en appétit – à une culture de l'écrit compatible avec les exigences de l'école.

La démarche propose d'offrir aux élèves des rencontres nombreuses et gratuites (c'est-à-dire sans exploitation didactique) avec les albums de jeunesse (une liste est proposée).

Dans le cadre d'un projet, la sélection des albums repose sur la possibilité de les mettre en réseau.

Dans ce contexte, se construire un réseau de lecture c'est donner du sens à l'écrit et se constituer un patrimoine, un vécu narratif commun s'inscrivant dans la durée, de manière à favoriser la mise en relation des « écrits rencontrés ». Comme l'écrit Devanne : « l'enfant pense en réseau lorsqu'il est capable d'exprimer une relation perçue entre tel livre présenté et d'autres livres déjà rencontrés » (Devanne 1992, 31)

Ces relations peuvent s'établir à partir de critères divers tels :

- un même auteur ;
- un personnage archétypal ;
- des valeurs ou des sentiments ;
- des genres de textes ;
- des types de textes ou des types d'écrits.

Concrètement, il est recommandé d'aborder l'album selon trois phases :

Phase 1 : découverte de l'album dans l'espace livre seul ou en collectif à l'initiative du maître.

Phase 2 : travail individuel sur tables pour travailler l'organisation de l'écrit. Par exemple, associer un personnage à un titre.

Phase 3 : des situations problèmes dans l'espace -livre pour permettre à l'enfant :

- d'établir des liens entre les ouvrages par comparaison ;
- dépasser le stade de remarques ponctuelles et parcellaires ;
- de rendre possible la prise de parole comparative, justificative.

La place accordée au développement d'une culture de littéraire commune selon une approche socioconstructiviste nous apparaît le point fort d'une telle démarche. Sa faiblesse réside, selon nous, dans l'absence de prise en considération des littératies non formelles auxquelles les apprenants ont pu avoir accès dans leur milieu familial, dans la mesure où nous savons que langue du récit et culture de l'écrit sont très liées (Barré de Miniac, 2003 ; Moore, 2004, 2006).

En pratique, nous avons pu observer chez Sandrine et Bruno, deux types de tâches qui s'inspirent de cette démarche :

- associer un titre à une couverture d'album ;
- retrouver un album lu d'après la page intérieure.

Nous avons pu les mettre en lien avec un contrat didactique déterminé par nos observations, de manière à permettre au lecteur de se faire une idée de ce que l'on peut trouver dans les classes en termes de pratiques de littératie scolaire liées à la lecture patrimoniale⁷⁹.

⁷⁹ Chauveau (1996)

C'est à travers sa relation professionnelle avec Bruno que Sandrine s'est approprié la démarche, comme l'illustre cet extrait d'entretien :

Ch	Alors plutôt sur la pratique maintenant, donc c'est un peu second temps, comment tu en es arrivée à ta pratique actuelle, ben pour tout ce qui concerne l'écrit... ?
S	La littérature ?
Ch.	Oui tout euh... écriture, lecture...
S	C'est grâce à Bruno, c'est grâce au livre de Bruno [allusion au livre de Devanne, auquel Bruno a participé]
Ch.	oui, hum.
S	Parce qu'en fait... et puis Bruno, j'l'avais rencontré, on s'était rencontré euh... quand j'étais dans le Perche, y'a très longtemps, au début de ma carrière et en fait moi j'avais pas eu cette formation-là, à l'IUFM sur la littérature de jeunesse
Ch.	Hum, hum
S	Donc je ne connaissais pas et j'ai débuté en maternelle, donc au début, c'est vrai j'lisais des livres et j'faisais pas vraiment de liens entre la lecture qui pouvait être faite et puis c'qu'on pouvait proposer aux élèves si tu veux
Ch.	Hum, hum
S	Généralement, c'que je proposais c'était plutôt... ben des activités, un peu décontextualisées donc pour moi, ça parlait pas beaucoup
Ch.	Hum, hum
S	Et donc E est venu à la maison une fois, donc on en a discuté et puis donc ça a ... il m'avait dit qu'il avait écrit un livre, donc là j'l'ai lu et là ça m'a parlé
Ch.	Ah oui.
S	Donc en fait, j'me suis un peu formée toute seule
Ch.	D'accord
S	Et puis en arrivant donc après, ça c'est quand j'étais dans le Perche, j'suis arrivée ici y'a trois ans, donc j'ai retravaillé, avec Bruno.
Ch.	Hum, hum
S	Et là du coup ben, on a échangé et là c'est vrai qu'au niveau des pratiques, ça m'a permis d'enrichir la mienne tu vois...
Ch.	oui
S	De voir différemment les choses, et euh... non, non, c'est grâce à E tu vois
Ch.	D'accord.
	Et donc si tu veux après j'me suis renseignée, aller savoir c'qui se pratiquait ailleurs dans la littérature de jeunesse.
Ch.	Hum, hum
S	Après, moi au début quand j'ai débuté, y'avait pas internet, y'avait pas tout ça et tu pouvais pas voir... c'était difficile de voir ce qui se faisait à côté. Maintenant, c'est facile, tu peux voir c'que tu peux faire autour d'un, d'un réseau, d'une situation
Ch.	Hum, hum
S	Et proposer des choses vraiment qui fassent sens

Elle évoque sa rencontre avec Bruno comme amorce d'un changement dans ses pratiques. Ce changement deviendra déterminant lors de leur collaboration au sein de

l'école (ils partagent les élèves de Moyennes et Grandes sections de l'école qui sont donc répartis sur deux classes à double niveau).

Nous retrouvons dans la pratique de Sandrine, en association avec une préoccupation patrimoniale, une forte orientation vers le développement de compétences langagières.

Afin de l'appréhender concrètement nous en proposons un décryptage.

Tâche : associer un titre à une couverture d'album

Technique : Support : feuilles A3 sur lesquelles figurent 6 photocopies d'albums vus en classe (haut de la page) en bas on trouve les titres correspondants dans 2 écritures (script, cursive)

Compétences pour réussir : avoir une attitude de recherche, mobiliser des compétences de lecture qui vont de la reconnaissance globale des mots au déchiffrement, s'appuyer sur ses compétences pour trouver, se servir des outils de la classe pour trouver. Connaître et identifier les lettres, mots dans les deux écritures.

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- déploient des stratégies leur permettant d'associer le titre à la couverture correspondante ;
- établissent des comparaisons entre les affichages de la classe et les textes qu'ils ont sous les yeux ;
- réinvestissent des savoirs faire (comparaison, décompte du nombre de mots, etc.) ;
- réinvestissent des savoir-être : se lever pour aller chercher les aides disponibles ;
- identifient le titre dans deux types d'écriture ;
- reconnaissent les ouvrages déjà rencontrés dont les titres sont quasiment sus par cœur

Les élèves s'attendent à :

- recourir à des aides pour trouver (affichages) ;
- reconnaître des ouvrages familiers ;
- solliciter de l'aide auprès de l'adulte ;
- questionner l'écrit ;
- une validation du travail par l'adulte.

Dans ce type de tâches, les enfants sont en situation de recherche et peuvent mettre à profit leurs connaissances culturelles pour mener à bien la tâche. Plusieurs stratégies sont alors possibles dans ces situations : le patrimoine littéraire commun peut être un

appui, une ressource pour mener à bien l'activité en complémentarité de la mobilisation de compétences métalinguistiques (identifier le nombre de mots) et/ou de discrimination visuelles (comparaison terme à terme de l'étiquette avec le titre figurant sur l'album), mais nous développerons cet aspect ultérieurement.

Chez Bruno, les objectifs nous paraissent plus centrés sur le culturel :

Décryptage

Tâche : retrouver un album lu d'après la page intérieure.

Technique :

- support : albums de jeunesse de Claude Boujon déjà lus et pages intérieures correspondantes ;
- un nouvel album du même auteur et page intérieure correspondante.

Compétences pour réussir : mobiliser ses souvenirs, sa culture littéraire pour se repérer dans les albums lus, prendre des indices textuels ou extratextuels permettant d'associer l'intérieur et l'album correspondant.

Contrat didactique associé à la tâche :

Le maître s'attend à ce que les élèves :

- induisent la tâche à réaliser ;
- se repèrent dans le coin lecture (entre albums lus et albums non lus) ;
- prennent des indices textuels et extratextuels pour associer l'intérieur de l'album à l'objet ;
- analysent finement les contenus des pages intérieures photocopiées ;
- puisent dans leurs mémoires de l'histoire des éléments permettant de mener à bien la tâche ;
- établissent les liens entre les albums ainsi retrouvés (même Auteur C.Boujon).

Les élèves s'attendent à :

- chercher ce que sera la tâche en fonction du matériel didactique proposé ;
- observer, analyser la page intérieure ;
- prélever des indices textuels et extratextuels pour réaliser une tâche ;
- se souvenir des textes lus ;
- faire des liens entre les albums rencontrés en classe ;
- trouver dans le coin lecture les albums correspondants aux pages intérieures proposées ;
- ce que le maître valide ou invalide les propositions.

Sa pratique nous semble en cohérence avec les orientations de l'ouvrage de Devanne. La dimension socioconstructiviste se laisse saisir par le fait que les enfants travaillent en groupes et sont amenés à déterminer la tâche à accomplir. En outre, la primauté est clairement donnée au développement d'une culture des textes écrits par la manipulation, la comparaison l'observation, l'analyse, qui mènent à l'édification de modèles d'organisation de l'écrit, c'est à dire de systèmes de classification par rapport à un critère (auteur, trame narrative, etc.), qui permettent à l'enfant qui les « active » dans une situation donnée, de créer du lien, de développer des stratégies pour se constituer un patrimoine littéraire.

Nous sommes donc tentée de rapprocher la rareté de ce type de tâches (proposées par 2 enseignants sur 7) dans le répertoire praxéologique des enseignants qui composent notre corpus de l'idée que la littératie, dans sa dimension culturelle, est d'abord, du point de vue de l'enseignant, une affaire de famille avant de pouvoir s'étendre à la sphère scolaire. Cette dernière, ne pouvant assurer son plein développement, se focaliserait, de fait, sur l'acquisition de compétences langagières pour favoriser l'entrée dans l'écrit.

Il semblerait que, pour ces enseignants, l'enfant qui arrive à l'école est porteur d'un bagage culturel lié à l'écrit qu'ils envisagent comme un acquis culturel, compatible ou non avec les exigences du monde scolaire, plutôt que comme une base, plus ou moins large (connaissance d'écrits divers), dense (quantité d'ouvrages fréquentés) et solide (qualité du bagage culturel lié aux modalités d'acquisition), que l'école pourrait efficacement contribuer à structurer.

II. Le savoir-lire en pensée et en actes

1. Conceptions des compétences lexicales, culturelles et linguistiques à développer

Nous retrouvons cette conception du rôle de l'école dans la construction des compétences de littératie lorsque nous incitons les enseignants à s'exprimer sur les compétences nécessaires pour que l'enfant accède au savoir-lire, nous parvenons à dégager plusieurs compétences essentielles qui sont liées à différents domaines linguistiques.

Le lexique : disposer d'un vocabulaire riche

Pour l'école il s'agit de :

Développer le langage oral, y compris dans une langue spécifique au milieu scolaire, la langue de l'école, pour contribuer à une compréhension de la langue écrite, ainsi que l'expriment Marie et Coralie dans l'extrait suivant :

M	Essentiel. Qu'ils sachent bien s'exprimer.
Co	Ouais.
Ch.	Hum. (acquiesce)
M	Un vocabulaire fourni pour pouvoir, ben après donner du sens à ce qui est ...
Co	La compréhension
M	//Déchiffré, voilà... comprendre.
Co	La compréhension de tout ce qu'on peut dire que ce soit des consignes, que ce soit une lecture quand on lit un livre, euh... ça veut dire aussi un bagage en vocabulaire assez important
M	Ouais, ouais, puis une bonne syntaxe, enfin... S'exprimer à l'oral... que la syntaxe orale soit déjà correcte, ça, ça paraît ... euh.

L'encodage/décodage : comprendre le principe alphabétique

Pour l'école il s'agit d'amener l'enfant à :

- comprendre le principe alphabétique (existence d'un système d'écriture qui permet de mettre en correspondance graphèmes et phonème ;
- apprendre le code alphabétique, soit dans une langue spécifique, à connaître les lettres et les sons de cette langue et leur correspondance.

Extrait 1

M	Et puis y'a le bagage du code, hein euh... du code alphabétique
Ch	Les lettres quoi ;
M	Ben, les lettres
Ch.	Au sens reconnaître ou... ?
R	reconnaître
C	Oui
R	Les assembler
Ch	oui
R	Bon, commencer à les assembler, bon, là tu vois, on commence déjà (montre le tableau) novembre (détache les syllabes)... on va arriver à Noël

Extrait 2

Ch.	Qu'est-ce qu'il doit avoir comme compétences, j'dirais pour accéder au savoir lire ?
S	Hum, hum
Ch.	(rires)
S	Bonne question... et ben déjà... comprendre c'que c'est comme on dit, connaître, nous on les initie à ça, on les initie à découvrir le principe alphabétique
Ch.	Hum, hum
S	Tu vois ; donc déjà on commence par différencier déjà, c'que c'est une lettre, c'est la progression de la maternelle ça
Ch	oui
S	Progression : lettres, chiffres, 'fin graphisme et lettres, donc on arrive à ça, ensuite, on arrive à la segmentation : mot, phrase,
Ch	oui
S	Donc ça on travaille au quotidien et ça c'est grâce aux albums hein,

Les usages culturels de l'écrit : connaître les fonctions des différents écrits

Pour l'école il s'agit d'amener l'enfant à :

- comprendre les enjeux de la lecture : l'écrit comme support d'un message et moyen de communication.

Co	Et que l'essentiel c'est qu'on écrit pour se faire comprendre. On est toujours ... euh dans l'idée que...
M	//dans la communication
Co	... il faut communiquer

- distinguer différents types d'écrits (une affiche, lire une recette, etc.)

Chr	J'vais te dire que dans la vie, l'album... euh...
E	Oui ;
Chr	Hein, c'est pas euh... par contre qu'il sache lire l'affichage qu'il va voir dans la rue, maman fait une recette, eh ben là il faut... qu'est-ce qu'il faut ? Pour moi ça c'est de la v... c'est de la lecture, fonctionnelle, soit, mais qui fait partie de la vie de tous les jours.
Ch	Hum, hum
Chr	Après, on aime ou on n'aime pas lire euh... des romans, j'veux dire que ça

	n'empêche pas de vivre ça
Ch.	Hum, hum
Chr	Par contre, quand tu ne sais pas lire des imprimés des recettes, des... ça c'est un handicap
Ch.	Hum, hum
Chr	Donc il faut trouver un juste milieu d'associer euh... donner du sens
E	//Il faut pas étudier que...
Ch	//Redonner une place à chaque type d'écrit.

Les savoirs et savoir-faire énumérés ici peuvent être mis en relation directe avec les exigences institutionnelles relayées par les Instructions Officielles (2008), ce qui montre bien les domaines pour lesquels les pédagogues se sentent investis d'une mission à accomplir dans la formation des apprentis-lecteurs.

A contrario, les attitudes face à l'écrit ne sont nullement évoquées en termes de compétences à faire acquérir. Lorsqu'elles le sont, c'est pour figurer plus généralement un rapport à l'apprentissage favorisant l'investissement et de fait, les acquisitions.

Quant à l'absence de l'évocation d'une culture patrimoniale à construire, l'explication qui nous semble la plus plausible, est celle que nous avons déjà avancée plus haut, c'est-à-dire, la dévolution de ce domaine à la famille.

2. Développer des compétences de lecture en pratique

2.1 À la conquête du sens.

Dans le discours des enseignants que nous venons d'explorer, l'aspect «compréhension» lié à l'acte de lire apparaît de manière transversale, un peu dissolu dans l'évocation des compétences de base nécessaires à l'apprentissage de la lecture, Sur le terrain, nous observons comment les tâches dédiées à l'élaboration du sens occupent en fait une place prépondérante parmi celles proposées ; l'album de jeunesse étant le support de prédilection.

En cela nous rejoignons les conclusions de Fijalkow (1994) qui affirmait, déjà à l'époque, que la lecture à haute voix par le maître est l'activité la plus fréquemment pratiquée à partir d'albums de jeunesse, et nous affinons ce constat en avançant que ces moments de lecture à voix haute sont autant d'occasions d'amener l'enfant à développer des stratégies d'accès au sens du texte écrit.

Dans ce domaine, il apparaît que, d'un praticien à l'autre, le savoir-faire diffère.

Pour autant, des convergences se font jour au niveau de la nature des tâches et de leur articulation ce qui rend possible le rapprochement des démarches didactiques des différents praticiens.

Nous avons ainsi référencé dans cette partie deux types de démarches visant à donner du sens, soit à un texte écrit oralisé, soit à une illustration. Nous les avons analysées en fonction des types de tâches proposées au sein des situations didactiques observées que déterminent des contrats didactiques spécifiques.

Rendant compte ici de l'action enseignante, nos tableaux s'enrichiront de notre analyse de cette action au fil du discours.

2.1.1 Une démarche coopérative.

C'est ainsi qu'en référence aux idées développées dans la pédagogie coopérative (Carbonnel et George, 1996), nous caractériserons les démarches enseignantes qui consistent à favoriser la prise d'indices textuels ou extratextuels de manière à ce que chaque élève se constitue un horizon d'attente (Hans Robert Jauss⁸⁰), c'est-à-dire mobilise ses savoirs sur les œuvres littéraires (horizon littéraire), son vécu narratif et/ou personnel (horizon social) pour entrer dans l'histoire. Dans un premier temps, le praticien amène les enfants à confronter, leurs idées, savoirs, hypothèses avec leurs pairs et construire ainsi, dans la coopération, le sens de l'histoire.

Nous distinguerons l'action de coopération que nous rapprochons de la mutualisation des savoirs individuels orchestrée par l'enseignante de celle de collaboration qui suppose une négociation autour des savoirs en jeux dans le but de trouver collectivement un terrain d'entente.

Deux enseignantes, Christelle et Sandrine ont recours à ce type de procédure.

Pour Christelle, ces modalités d'actions sont la résultante d'une accommodation à la démarche préconisée par une méthode de lecture, *Ribambelle*, qui est celle disponible à l'école et qui s'inspire des théories développées dans les modèles interactifs par des auteurs comme Chauveau(1996) notamment.

Il s'agit d'une méthode dite mixte où code et compréhension sont abordés en parallèle et où l'aspect culturel n'est pas négligé. Ce dernier aspect s'illustre à travers la richesse et la diversité des supports de lecture proposés (albums et écrits fonctionnels) ainsi que par des suggestions de mises en réseau des albums avec d'autres livres.

La nécessité pour l'enfant d'explicitier ses motivations et ses stratégies de lecture est également mise en avant.

Pour Christelle, le recours à une méthode de lecture est un pis-aller. Ainsi, au début d'une des premières séances d'observation, elle nous demande d'excuser son statut de « novice dans le niveau », et nous explique que c'est par défaut qu'elle utilise

⁸⁰ Les traductions françaises de Jauss sont réparties dans deux volumes : **Pour une esthétique de la réception**, trad. C. Maillard, Gallimard, 1978, et **Pour une herméneutique littéraire**, trad. M.Jacob, Gallimard, 1988.

Ribambelle et qu'elle préférerait « fonctionner plus par albums », c'est-à-dire, en utilisant comme support de lecture des albums qu'elle aurait choisis elle-même moins didactisés que ceux de la méthode et donc plus riches en termes d'inférences, etc.

Dans sa mise en œuvre, l'utilisation de cette méthode donne lieu à une succession de tâches qui correspondent à autant de contrats didactiques que nous exposons ci-après.

Tâche : Se construire un horizon d'attente. Se familiariser avec le texte ou l'image, explorer individuellement

Technique 1 : texte écrit au tableau ou illustration de l'album

- travail individuel

Compétences pour réussir : prendre un maximum d'indices textuels (reconnaissance de mots) ou extratextuels (dessins), faire des inférences pour se construire un horizon d'attente, se faire une première idée du sens véhiculé par le texte ou l'image.

Contrat didactique associé à la tâche

La maîtresse s'attend à ce que :

- les enfants prennent un maximum d'indices seuls pour saisir le sens du texte ;
- les enfants nouent avec le texte une relation intimiste (lecture non oralisée) ;
- les enfants mobilisent leurs connaissances antérieures en lien avec l'histoire.

Les élèves s'attendent à :

- comprendre ce dont parle le texte ;
- s'appuyer sur ce qu'ils connaissent pour effectuer des rapprochements pour comprendre ;
- reconnaître des mots, des morceaux de phrase.

Tâche : se confronter avec ses pairs, échanger autour du sens du texte ou de l'image

Technique 2 : - texte écrit au tableau

- : Travail collectif oral.

Compétences pour réussir : mobiliser ces compétences d'apprentis lecteurs pour exprimer son point de vue concernant le sens qu'est susceptible de véhiculer un texte donné.

- *Contrat didactique associé à la tâche*

La maîtresse s'attend à ce que :

- les enfants fassent des hypothèses de sens ;
- les élèves relèvent des indices extratextuels ou extratextuels qui font sens ;
- les enfants explicitent leurs démarches pour accéder au sens ;
- les enfants soient capables de se servir efficacement de l'intertextualité (référence aux écrits déjà rencontrés) ;
- les enfants soient capables d'activer des savoirs (connaissance du fonctionnement de l'écrit : code, et savoirs culturels).

Les élèves s'attendent à :

- être sollicités pour répondre ;
- relever des indices qui permettent de lire un texte ou une illustration ;
- faire des hypothèses de sens et les expliciter ;
- confronter ses hypothèses à celles des autres élèves ;
- répondre au questionnement de la maîtresse ;
- expliciter sa démarche pour accéder au sens ;
- mobiliser ses savoirs culturels et ses savoirs au sujet du principe et du code alphabétique ;

En pratique, Christelle invite les enfants à prendre connaissance du texte de manière individuelle, puis incite les enfants à échanger autour des indices textuels qu'ils ont repérés (mots reconnus, syllabes identifiées, etc.)

Les échanges sont très nourris, la participation des élèves est très active (4 élèves sont assez passifs et participent peu aux échanges de manière spontanée, mais répondent s'ils sont sollicités).

Puis, par un jeu de questions/réponses, Christelle amène les enfants à dégager le sens général du texte :

Étape 1 : découverte du texte

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
Chr : de quoi s'agit-il ?	Régule : questionne
El 1 : de quel bazar chez...	
Chr : qu'est-ce qui te fait penser ?	Régule ; incite à argumenter une proposition
El 2 : oui y'a mercredi et l'histoire du pingouin...	
Chr : et toi M (élève allophone), es-tu d'accord ?	Régule : sollicite une élève en difficulté pour s'assurer de son implication
M (élève allophone) : tente de relire	
	Régule : encourage
M (élève allophone) lit difficilement la phrase qui lui semble répondre à la demande de Christelle	
M (élève allophone) : lit : quel bazar	
	Valide :
Chr rappelle : El 2 vient de nous dire ... »	Valide : institutionnalise par la répétition au groupe classe

Extrait de journal de bord du 4 février 2010

Ici, pour situer l'histoire dans son contexte, l'enseignante prend appui sur une élève et en sollicite une autre, puis elle relaye les informations importantes au reste du groupe classe.

Elle procédera aussi par questions/réponses pour amener les enfants à expliciter leurs stratégies de lecture face à un mot nouveau :

Étape 2 : identification, lecture de mots nouveaux

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
Les enfants sont habitués à lire de petits textes qui commencent par : « quelle drôle d'histoire... », mais cette fois le texte commence par « Quelle drôle de surprise... ». Un élève commence à lire le texte au tableau. Christelle l'arrête avant qu'il lise le mot nouveau : « surprise ».	Régule ; crée un espace pour la prise de parole spontanée
El 1 : ah ! C'est pas pareil ...	
Chr : qu'est-ce qu'est pas pareil ?	Institue : incite à l'explicitation
El 2 : quelle drôle d'histoire ...et là c'est « surprise. »	
Chr : Comment vous savez que c'est « surprise »	Institue : incite à l'explicitation de la démarche :
El 1 (épelle) : y'a S U R P R I S E	
Chr : est-ce que quelqu'un a fait autre chose ?	Institue : incite à l'échange par l'explicitation d'autres procédures
El 3 : y'a « sur » [...]	
Christelle au tableau encadre « S U R » dans le mot SURPRISE »	Institutionnalise les stratégies de lecture

Extrait de journal de bord du 4 février 2010

De la même manière, Christelle institutionnalise le savoir. Elle reprend la stratégie qu'elle estime efficace.

Ainsi, le texte est présenté et abordé comme porteur d'un message à décrypter grâce à la mobilisation de savoirs individuels que la discussion engagée avec les pairs va permettre de mutualiser. Lorsque les stratégies du groupe font défaut, l'enseignante, par un jeu de questions/réponses, conduit la réflexion, tout en amenant, parallèlement, les enfants à structurer leur pensée, notamment par l'explicitation des stratégies employées pour identifier les mots connus ou inconnus.

À ce niveau, donc, elle guide la réflexion collective en prenant appui sur certains élèves-ressources, dont les réponses ou remarques vont lui permettre de faire progresser le groupe dans sa tâche de décryptage du message écrit.

Elle met l'accent sur les stratégies gagnantes, les rend accessibles à tous, les valorise de manière à ce qu'elles puissent être adoptées par d'autres élèves.

De fait, il nous semble que ce qui prédomine dans la démarche de Christelle c'est l'attitude face à l'écrit en tant que moyen pour construire le sens global du texte. L'accès aux mots exacts, tels qu'ils figurent dans le texte, étant secondaire. Ce qui semble importer ici, c'est le cheminement de l'élève vers un « que faire pour lire ? »

l'amenant à élaborer un sens cohérent avec les indices récoltés. Elle le dit d'ailleurs elle-même au sujet de la lecture d'images :

Chr	//j'te coupe là désolée, moi ça c'est de la lecture, l'enfant alors à la limite qu'importe le mot, s'il a donné du sens ...
E	//J'suis d'accord avec toi
Chr	. à l'illustration et qu'il est capable de te faire un compte rendu du récit et si... qui tienne la route et tout. Après, quand il va rentrer vraiment dans l'écrit, dans la lecture déchiffrement, combinatoire, etc. qu'on lui dise non, c'est pas, par exemple le mot « forêt », c'est le mot « bois », enfin euh... et voilà pourquoi et ...mais au préalable, euh... c'est déjà un apprenti lecteur, il a déjà compris l'intérêt et le pourquoi de la chose. [...]

Pour ce qui concerne Sandrine, nous l'avons vu, cette même démarche trouve ses origines dans un cheminement intellectuel, qui s'inscrit dans une volonté de « donner du sens aux apprentissages ».

Ainsi, sa démarche consiste à mettre les enfants directement en contact avec l'album qui est donc abordé dans son entièreté, une première fois, en s'appuyant uniquement sur les illustrations. Les enfants se trouvent ainsi en situation de construire un horizon d'attente et d'élaborer une première série d'hypothèses, un premier sens du récit, dans la collaboration. Ce n'est que dans un second temps que l'histoire est racontée

Un premier type de tâches peut être alors défini comme suit :

Tâche : se construire un horizon d'attente

Technique :- support : Album de jeunesse Poucet le poussin ⁸¹

- : oral collectif

Compétences pour réussir : être capable de lire une image

Contrat didactique associé à la tâche

La maîtresse s'attend à ce que :

- les élèves relèvent des indices extratextuels ;
- les élèves identifient les indices qui font culturellement sens dans l'illustration ;
- les élèves fassent de premières hypothèses de sens quant à ce que le l'album raconte ;

⁸¹ Hobson, Sally : Poucet le poussin, L'École des loisirs; **Édition** : PASTEL, 1996.

- les élèves mobilisent leurs connaissances culturelles se rapportant à des écrits similaires pour faire des hypothèses au sujet de la trame narrative (« le personnage va faire une ruse »).

Les élèves s'attendent à :

- relever des indices qui permettent de « lire », de comprendre l'illustration ;
- interpréter une image, lui donner du sens ;
- faire des hypothèses de sens ;
- confronter ses hypothèses à celles des autres élèves ;
- mobiliser leurs connaissances culturelles pour déterminer ce qui va se passer dans cette histoire précise.

À ce stade, Sandrine intervient très peu verbalement, laissant les enfants s'exprimer librement. Son étayage consiste à conduire les élèves à affiner, expliciter leurs propos et lui permet de mettre en lumière les avis divergents ou encore de souligner une remarque lorsqu'elle constitue un aide pour l'appréhension de l'organisation du récit (conte en randonnée⁸²) tout aussi bien que pour le décryptage de l'image.

Par exemple : La maîtresse ouvre l'album, tourne les pages, les enfants réagissent...

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
El 1 : un poussin	
El 2 un chêne	
El 3 : y'a des feuilles qui tombent	
El 4 : un canard	
El 5 : une oie [...]	
S : quelle saison vous m'avez dit ce matin ?	Régule : aide les enfants à faire les inférences nécessaires pour construire le sens à partir des images
E6 : l'automne	
S : pourquoi c'est l'automne ?	
El7 les feuilles tombent et y'a des glands	
S : et au niveau des couleurs ?	Régule : oriente la prise d'indices
El 1 : y'a un poussin. Il est perdu [...]	
EL8 : des fois on peut jouer tout seul	
El 7 : il est pas perdu parce que après il va voir ses parents	

⁸²« Le récit en randonnée se caractérise par la succession du même événement présenté selon la même structure narrative et les mêmes dialogues. A la suite d'un événement déséquilibrant, le héros engage une quête et interpelle successivement différents personnages. La chute fait le plus souvent fonction de bouquet final, de morale ou de pirouette, le déséquilibre initial trouvant alors sa résolution. La régularité de la structure et la ritournelle répétitive des mots sont rassurants pour les jeunes lecteurs ou auditeurs. Ils savent ce qui les attend et ont l'impression de produire eux-mêmes le texte. » (Duprey, 2006, 119)

El 2 : ils se suivent	
S questionne : ensuite ? Qu'est-ce qu'ils font ensuite ? Pourquoi ils se suivent les uns après les autres ?	Régule : oriente la prise d'indices
El 5 : ils se demandent quelque chose	
M : ils se demandent quelque chose...	
El 7 : où vas-tu ?	
M il demande où vas-tu ? À votre avis ?	
El 7 : je sais pas	
S : donc ils rencontrent un renard.	Institue : fait le point sur ce qui est compris
EL 1 : un renard tout rusé	
EL 2 : il va faire une vraie ruse	
S c'est quoi une vraie ruse ?	Régule : fait préciser la pensée
El 2 : viens, je vais vous abriter et quand ils sont proches de son terrier, il les croque tous	
<i>Interruption : un élève discute</i>	
S : mais pourquoi c'est une ruse ? Ce matin K a dit que sinon la poule elle suivrait pas le renard...	Régule : oriente la prise d'indices
El 1 : il se lèche les babines	

Extrait de journal de bord du 6 mai 2010

Il est intéressant d'observer comment Sandrine prend appui sur les remarques des élèves pour faire progresser la réflexion, s'intégrant de la sorte dans le débat et tolérant le fait de laisser des questions en suspens.

Le second temps est un temps de lecture qui se concrétise au sein du contrat didactique suivant :

Tâche construire le sens du texte

Technique :- support : Album de jeunesse Poucet le poussin

- : oral collectif

Compétences pour réussir : être capable de lire une image

Contrat didactique associé à la tâche

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- comparent leurs premières hypothèses avec ce qu'apporte le texte comme informations.
- construisent collectivement le sens de l'histoire en réagissant au fil de la lecture.

Les élèves s'attendent à :

- comparer leurs premières hypothèses avec ce qu'apporte le texte comme informations

- confronter leurs points de vue
- réagir au fil de la lecture en portant attention à ce qui est dit

La lecture est offerte, les commentaires des enfants battent leur plein. Sandrine les laisse s'exprimer tant que le niveau sonore est jugé tolérable puis elle conclut en amenant les enfants à rapprocher l'histoire lue d'autres albums rencontrés.

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
S : on va voir si tout ce que vous nous avez dit se retrouve dans l'histoire.	Défini : indique la nature de la tâche à effectuer
Els : non, je crois c'est le loup moi... maboule la poule	
El 1 : ça répète toujours	
S (lit le texte) : en chemin ils rencontrèrent...	
Els : le roi	
S : Rico le coq	
El 1 : t'as dit la même chose... (fait allusion à la formule répétitive : « en chemin ils rencontrèrent » déjà lue une première fois)	

Extrait de journal de bord du 6 mai 2010

Au-delà du sens du récit, nous estimons que ce sont surtout les moyens pour y accéder qui sont ici sollicités dans un contexte où la communication sociale autour du livre est première.

Les enfants interagissent certes avec l'enseignante, mais aussi entre eux, construisant, de fait, une réflexion peu guidée autour du récit, d'abord à travers les images, puis par le biais de l'écrit.

Ils parviennent par ce moyen, à faire des remarques pertinentes tant sur le fond que sur la forme en interrogeant la distance entre le récit préconstruit à l'aide des illustrations et le récit relayé par le texte lu.

Pour conclure

La démarche de ces deux enseignantes, d'inspiration socioconstructiviste, comporte un aspect social très marqué, où les savoirs individuels contribuent à l'élaboration collective de la réflexion autour de l'objet « écrit ».

Le message écrit qu'il soit décrypté/déchiffré ou entendu fait l'objet d'un questionnement à visée compréhensive. L'étayage de l'adulte, quelle que soit la forme qu'il revêt ici, concourt à ce que ces regards croisés et ces échanges alimentent le fonds commun de stratégies d'accès au sens de l'écrit que chaque individu est potentiellement en capacité de s'approprier.

En ce sens, l'individu est pris en considération en tant qu'être pensant dans sa propre relation avec l'écrit ; une relation qu'il peut confronter avec d'autres modalités d'appropriation et diverses considérations du sens qu'il peut véhiculer ; autant de situations où le conflit sociocognitif peut le mener à asseoir ou revoir ses propres conceptions de l'écrit, son propre rapport au texte.

2.1.2 Une démarche communicative

Il s'agit dans cette démarche de proposer des tâches qui consistent à exposer le public d'enfants à un énoncé oral auquel il doit réagir, aidé ou non par le questionnement de l'enseignant. Chaque enfant doit conférer une signification à l'énoncé entendu et être capable de communiquer au reste de la classe cette signification.

Nous associons Coralie et Eulalie à ce type de démarche. L'observation de leurs deux classes nous a permis de définir un contrat didactique type pour les deux classes, étant donné le peu de variation existant entre les situations didactiques de ces deux espaces.

Tâche : écouter et comprendre

Technique : - support : Album de jeunesse sur les châteaux (MS/GS)

-texte issu d'une méthode de lecture (CP)

Compétences pour réussir : écouter et interagir avec l'enseignante en exprimant oralement ce qui, de l'histoire, a été compris.

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

En MS/GS

- mobilisent leurs connaissances au sujet de l'histoire ;
- demandent à prendre la parole ;
- montrent qu'ils comprennent ce qui est lu ;
- posent des questions ;
- répondent aux sollicitations. ;
- identifient le titre, l'auteur ;
- acquièrent un vocabulaire spécifique (seigneur, chevalier, donjon, etc.).

En CP

- explicitent, justifient leurs propositions ;
- restituent le sens véhiculé par le texte ;
- répondent aux questions posées ;
-

Les élèves s'attendent à :

En GS

- solliciter la parole ;
- identifier, le titre, l'auteur, etc. ;
- mobiliser leurs connaissances de l'histoire ;

- chercher à comprendre ce que raconte la maîtresse ;
- poser des questions pour accéder au sens ;
- donner des explications

En CP

- répondre aux questions ;
- faire état des stratégies employées pour parvenir à une proposition de sens.

Dans ce type de situation, les rôles sont clairement définis, l'enseignant questionne et les enfants répondent, les interactions entre élèves sont peu nombreuses et le sens recherché laisse peu de place à l'expression de l'affect. La visée est cognitive, on recherche le développement de connaissances lexicales, dont l'enseignant mesure l'étendue à travers la capacité de l'élève à proposer un sens acceptable, c'est-à-dire conforme à l'usage de la langue en milieu scolaire au vu des termes figurant dans le texte.

Un exemple d'échanges :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
	Coralie lit et montre les images
On va lire cette page là (montre)	Régule : sollicite l'attention
Co : « c'est quoi un seigneur ? », un élève explique	Régule : lit et explique le vocabulaire difficile, s'arrête et demande (questionne)
	Régule : introduit le vocabulaire en explicitant certains termes inconnus
	Institue : articule en exagérant les termes difficiles (favorise les acquisitions)
	Dévoque : sollicite un élève expert pour expliquer du vocabulaire concernant les chevaux
Co : « ça veut dire que... »	Régule et institue : lit et explique
El : « la lutte c'est quoi ? » (Les enfants s'autorisent à poser des questions : au moment d'un arrêt)	
Co : la lutte c'est un sport, etc.	Institue : explique :
Co : pourquoi cet écuyer doit-il apprendre à se battre... ?	Régule : questionne
Les enfants font des hypothèses. Coralie sollicite les explications en faisant des phases à trous que les enfants complètent et enrichissent	

Extrait de journal de bord du 8 mars 2010

Pour conclure

Il nous semble qu'à travers ce type de démarche, c'est le lexique, clef de voûte du système cognitif conduisant au sens, qui est au cœur de la réflexion des élèves et des préoccupations des enseignants. Une telle démarche fait fi des individualités au profit du sens immanent du texte.

2.2. Outiller pour décrypter

De nombreuses études descriptives des pratiques d'enseignants de Cours Préparatoire (CP) convergent pour affirmer que l'essentiel du temps imparti à l'apprentissage de la lecture est consacré à la construction et à l'automatisation des procédures d'identification des mots au détriment des autres dimensions du savoir-lire tel que le définit Chauveau, à savoir la compréhension, et l'acculturation à l'écrit, cette dernière renvoyant, rappelons-le, à la familiarisation de l'enfant avec la langue écrite, ses œuvres et les pratiques culturelles qui lui sont liées (Goigoux, 2004).

Le travail sur le code constitue donc l'essentiel des tâches proposées à ce niveau.

Les rares études qui se sont intéressées aux activités proposées aux élèves (Fijalkow et Fijalkow 1994) ont déterminé la prévalence, en début de CP, de tâches d'identification de mots telles que la lecture d'étiquettes-mots, la reconstitution de phrases à partir d'étiquettes-mots ou encore la comparaison de mots ou de phrases afin de déterminer des différences.

Les enseignants de notre étude n'échappent pas à la règle, y compris ceux de GS.

Pour autant, si chacun d'eux recourt à des tâches visant l'acquisition du principe et du code alphabétique, rares sont les séances que nous avons pu observer.

Cet état de fait n'est que la conséquence logique du choix méthodologique que nous avons fait de privilégier l'observation de séances avec des albums de jeunesse au détriment de séances centrées sur le code. Logique, parce qu'en axant notre regard sur les pratiques liées à l'exploitation d'albums, nous avons bien conscience de courir le risque de nous détourner d'une activité professorale visant l'identification des mots au profit une activité orientée vers le sens de l'écrit.

Pour autant, nous sommes en mesure d'exposer des tâches que nous qualifierons de (méta) linguistiques proposées par Sandrine et Marie et dont nous entendons expliciter la mise en œuvre.

Au moment de notre intervention (février, mars, avril 2010), Marie privilégie des tâches de (re) construction d'énoncés écrits ou de lecture (reconnaissance de mots).

Qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre de ces tâches, la notion centrale est le mot.

Pour faciliter l'appréhension de ce concept abstrait, le mot en tant qu'unité de sens est matérialisé sous forme d'étiquettes permettant la manipulation, il est symbolisé sous forme de traits dessinés au tableau, à partir d'énoncés oraux.

Progressivement les tâches évoluent de manière à ce que les enfants associent les mots, les assemblent pour construire des phrases à l'aide des étiquettes-mots. L'écriture autonome de courts énoncés écrits connus, voir mémorisés, est proposée à l'issue de ce temps de manipulation et permet à l'enfant de rendre opérationnels des savoirs qui concourent à la construction de la notion de mot comme groupe de lettres ordonnées séparées par des espaces.

Parmi toutes les tâches que nous avons évoquées, seule l'une d'elles s'appuie sur un album, et plus précisément sur son titre.

Tâche représenter symboliquement (par des traits) les mots d'un court énoncé oral.

Compétences pour réussir : être capable de découper la chaîne orale en mots avec l'aide d'un adulte, adopter une symbolique collective pour « signifier » la notion de mot.

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- découpent la chaîne sonore en mots en les représentant symboliquement au tableau ;
- prennent conscience que les mots sont séparés à l'écrit par des espaces ;
- les élèves mobilisent leurs connaissances d'écrits connus (titre de l'album, phrases rituelles) ;
- les élèves proposent un découpage ;
- valident ou non ses propositions.

Les élèves s'attendent à :

- reconnaître l'album et donner son titre ;
- trouver le nombre de mots du titre puis des phrases que propose la maîtresse ;
- tracer des traits pour symboliser les mots ;
- oraliser la phrase, la découper en mots (oralement) et les représenter de manière symbolique ;

- vérifier que le nombre de traits proposés par la maîtresse correspond bien à ce qu'elle énonce ;
- à faire des propositions ;
- à ce que la maîtresse valide ou non les propositions.

Si le titre de l'album est repris et utilisé ici, c'est parce qu'il constitue avec d'autres énoncés, un texte familier susceptible de servir de support pour une activité métalinguistique. Il n'est pas ici considéré comme un moyen d'identification et de singularisation.

Au niveau de la mise en œuvre, cette activité se déroule au coin regroupement. Un élève est sollicité pour venir au tableau et ses camarades peuvent l'aider :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
Marie montre une couverture connue ; elle demande de quelle histoire il s'agit et où est écrit le titre : « la sorcière tambouille »	
El allophone : c'est pas écrit.	
El 1 : là (vient le montrer)	
El 2 : qui l'a inventé ?	
M : on le sait.	
[...]	
M : moi je vais dessiner pour chaque mot un trait, j'ai pas écrit avec des lettres, je dessine un trait pour dire combien il y a de mots.	Définir : explique et montre ce que sera la tâche
M (à un élève) : Est-ce que tu peux me dire combien il y a de mots ?	
El 3 : 3	
M : montre un trait (le dernier), c'est quel mot ça ?	Valider : acquiesce
El 3 : tambouille.	
M : je vais effacer et je vais vous donner des petites phrases et vous allez ...	Définir : énonce la tâche
El 4 : on va faire les traits...	

Extrait de journal de bord du 4 mars 2010

Les échanges maître/élèves se fondent ici sur un système de questions/réponses qui permet à l'enseignant de valider ou invalider rapidement les propositions de l'enfant s'assurant ainsi qu'il a bien compris la tâche et qu'il est capable de la mener à bien seul ou avec une aide.

Sandrine procède différemment. Comme nous l'avons exposé précédemment, dans les tâches qu'elle propose l'album est au cœur de l'activité, il est un objet, porteur de récit, mis en relation avec d'autres écrits. Il est aussi un support particulier de par sa présentation (titre, auteur, etc.).

Lorsque Sandrine propose la tâche d'appariement album/titre que nous avons déjà présentée en détail, elle place les enfants dans une situation où ils pourront, en fonction de leurs compétences respectives procéder par comparaison en rapprochant les termes du titre figurant sur leur fiche avec ceux du titre figurant sur l'album.

Ce type d'activité requiert plusieurs compétences métalinguistiques et/ou culturelles. Métalinguistiques si l'enfant s'appuie sur l'identification de certains mots pour en déduire le titre ou s'il compte le nombre de mots et choisi parmi les titres qu'il connaît celui qui peut correspondre. Culturelles s'il sait identifier où se trouve le titre de l'album, se repérer dans les affichages de la classe puis procède par comparaison.

Avant de proposer cette activité, Sandrine a mené avec les enfants un travail consistant à compter le nombre de mots qui constituent les titres, elle s'attend à ce qu'ils réinvestissent cette stratégie pour mener à bien la tâche, c'est donc dans ce sens qu'elle oriente son étayage :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
S : allez, on commence à découper ses titres les grandes sections... ensuite on y va...	Régule : gère le temps et de la progression de l'activité
El 1 sollicite Sandrine : c'est lequel celui-là (montre un titre) ? Le Petit Poucet ?	
S : Il y a trois mots, est-ce que c'est celui-là ? Cherche !	Régule : elle étaye en proposant à l'enfant une stratégie qui permet d'associer un titre à l'oral à un nombre de mots : montre le Petit Poucet (3 doigts)
El 1 repère 2 titres avec 3 mots puis procède au repérage de « le » L E avec l'aide de Sandrine et propose un titre.	

	Valide
S : Les grands... je vous ai dit ... si vous avez un doute ...on avait fait ça : (montre affiche couvertures)... sinon, y'a les albums (sur présentoirs) à vous de vous débrouiller...	Régule : propose des stratégies gagnantes, responsabilise
Les GS, les GS ! Vous écoutez ou non ?	Régule : sollicite l'attention
l'autre jour, on a décomposé les titres, on a compté les mots, si je dis : le Petit Poucet, y'a combien de mots ? etc. (donne d'autres exemples) donc déjà ça, ça peut vous aider pour les titres si vous contiez vos mots ce serait plus facile.	Régule : rappelle une stratégie susceptible de leur permettre de réussir la tâche
S : déjà qu'est-ce que tu reconnais comme mots ?	Régule : remarque une élève en difficulté, M étaye en proposant une procédure
El 2 : le	
S:bon ben tu colles...	Valide
S : Le, on a vu, Poucet, on a vu, etc.	Régule : propose une stratégie : la reconnaissance de mots connus
	Elle va vers un autre élève en difficulté
S : L et après ?	Régule , elle lui fait identifier les lettres
El 3 : E	
S : non A, c'est « la »	Institue : invalide les connaissances, et régule
El 3 trouve le titre et le colle.	
S (à l'ensemble de la classe) : vous avez le droit de regarder sur les affichages et dans les livres si vous ne vous rappelez plus...	Régule : rappelle le contrat didactique
Un élève est au coin regroupement, il procède par comparaison terme (mot) à terme avec les titres reconstitués affichés	
Sandrine remarque une élève en difficulté.	
S : alors il nous reste le petit chaperon rouge ou le petit bonhomme pain d'épice ? Va voir sur l'affichage (responsabilise).	Régule en donnant des stratégies : elle fait identifier le nombre de mots, les matérialise en les entourant, puis elle fait procéder par élimination : est-ce que ça peut être... et montre sur ses doigts.
L'élève va voir et trouve : « c'est le petit chaperon rouge ! Là avec le loup, les yeux rouges ! » (l'enfant s'est aidée de la couverture ou le mot chaperon est en partie caché (elle poursuit seule ses comparaisons). Un autre élève regarde sur les fiches-titres reconstituées	

Extrait de journal du bord du 18 mars 2010

La démarche est une démarche d'accompagnement de l'enfant dans ses stratégies de recherche ; l'étayage de l'adulte n'intervenant qu'en cas de non-efficacité des stratégies employées.

Pour Conclure :

Parmi les 7 enseignants de notre corpus, Sandrine est l'une des seules, avec son collègue Bruno à proposer, de la manière dont nous venons de l'exposer, une exploration de l'album de jeunesse qui permet aux élèves de développer leurs connaissances du code écrit.

La singularité de la démarche de Sandrine au sein de notre corpus révèle au minimum que l'album de jeunesse n'est pas l'outil privilégié par ces enseignants pour aborder le fonctionnement de l'écrit.

Lui sont préférées les petites phases rituelles ou les fiches photocopiées.

Marie, par exemple, privilégie des tâches de (re) construction d'énoncés écrits ou de lecture (reconnaissance de mots).

Dans sa démarche, Marie commence par travailler à partir de l'oral et d'énoncés qu'elle transcrit.

De fait, elle induit l'idée que le mot est une notion qui aurait une existence à l'oral.

Or, comme nous le rappelle très justement Évelyne Charmeux, le mot en français n'est pas marqué à l'oral, contrairement aux langues accentuées comme l'anglais par exemple, puisqu'en français, on parle par groupes de souffle et que chaque pause ou accentuation correspond à un ensemble de mots, par exemple : [zεavale] [ynpom] (cf. Charmeux⁸³).

Aussi, la stratégie qui consiste à oraliser un énoncé pour compter le nombre de mots risque de rendre le passage à l'écrit difficile, lorsqu'il s'agira de segmenter une phrase.

En abordant les spécificités de l'écrit comme le fait Sandrine et en intégrant ce travail métalinguistique à l'exploration des albums (ou de tout autre type d'écrit d'ailleurs), il nous semble que s'opère une cohérence autour de la « chose écrite » avec d'une part, ce qu'elle dit, et d'autre part comment elle fonctionne.

Au -delà de la démarche, ce sont donc deux considérations du langage écrit qui s'illustrent ainsi, de manière indépendante plutôt que dans leur complémentarité. L'une renvoyant à un langage pour les yeux qu'il convient donc de traiter par la voie visuelle lorsque l'autre envisage l'écrit comme une transcription d'oralité.

⁸³ <http://www.charmeux.fr/vocabulaire.html> consultée le 7/03/13

III. L'altérité en pensée et en actes.

1. L'autre, ses langues, mes langues et moi : de la place des langues à l'école

1.1 Les langues et moi : Représentations, conceptions des compétences en langues d'enseignants de primaire.

1.1.1 Un rapport scolaire, professionnel avec les langues.

Dans ce type de rapport, le vécu personnel concernant l'acquisition/apprentissage des langues se limite à l'apprentissage scolaire.

Ces expériences ne trouvent pas de prolongement dans la vie personnelle, mais sont considérées comme essentielles pour l'exercice de la profession.

Les compétences acquises scolairement ou en formation sont déclinées en termes d'adéquation ou de non-adéquation à l'exercice de l'activité enseignante dans le cadre de l'enseignement de la langue étrangère. Selon les enseignants, ces acquisitions sont réactivables à l'écrit, mais insuffisantes à l'oral. Les raisons qu'ils avancent pour expliquer cet état de fait sont directement reliées aux méthodes pédagogiques utilisées, en ce qu'elles s'opposent aux méthodes actuelles davantage centrées sur l'oral.

Ce type de rapport s'illustre à travers le discours d'Eulalie, enseignante en CP depuis 5 ans :

Extrait 1 : « Heuh, moi j'ai appris l'anglais en 6ème et l'espagnol en 4ème, quand j'ai commencé, donc j'en ai pas fait en primaire. euh... en 4ème y'avait un voyage en Angleterre d'organisé, qui a pu, ben finaliser, c'qu'on avait appris quoi. Mais c'est vrai que l'anglais qu'on apprend dans les classes reste très scolaire et que quand on arrive dans le séjour linguistique, pour se débrouiller dans la famille, ben heureusement qu'on est 2 ou 3 »

Extrait 2 : « Et puis ben moi à l'époque c'était beaucoup d'écrit et peu d'oral et puis quand on arrive dans le séjour c'est que de l'oral et très peu d'écrit donc... et en 3ème, y'a eu le séjour en Espagne et ben c'est vrai qu'à chaque fois... en Angleterre, c'était au bout de deux ans d'anglais, en Espagne, ben c'était au bout de deux ans d'espagnol... et, c'est très bien, on en

profite hein, mais, on n'apprend pas... ce sont des séjours pour visiter, pour se baigner dans la... dans une autre civilisation, mais c'est pas là qu'on apprend. »

Extrait 3 : « Heuh, moi les langues, euh, c'est pas forcément ce qui m'intéresse [...] Après, j'suis contente d'avoir des notions d'anglais pour pouvoir euh... Essayer de l'enseigner aujourd'hui. »

Extrait 4 : « Voilà. Et puis espagnol ben, ça m'a permis d'avoir... c'était une matière qui me plaisait pour l'accent chantant, pour... mais pas par envie d'aller visiter le pays ou quoi que ce soit. Moi je suis très... Heuh comment on dit... je reste en France. »

1.1.2 Un rapport identitaire aux langues

C'est le lien affectif à la langue qui est ici essentiel. Un lien qui peut être interprété comme le signe d'un rapport identitaire aux langues très marqué. Les langues dont il est question ici sont celles que les enseignants jugent être en adéquation avec leurs identités.

Sandrine, PEMF et enseignante en MS/GS, est issue d'une famille au sein de laquelle elle a pu entendre parler le breton, langue parlée par sa mère et ses grands-parents maternelle. L'opposition du père à la transmission de cette langue fait que Sandrine ne la parle pas, mais elle a entrepris de l'apprendre. Elle a en outre acquis la langue allemande, non par choix, mais du fait d'une volonté parentale, ainsi que l'anglais et l'espagnol.

Ainsi, dans son discours, la langue maternelle (au sens strict de *langue de la mère*) jouit-elle d'un statut privilégié pour les liens affectifs auxquels elle renvoie et pour ce qu'elle représente, c'est-à-dire une langue interdite, ou tout au moins illégitime au sein du foyer, parce que vectrice d'une culture ésotérique qui donne accès à un savoir, un monde de croyances non légitimés par le père.

La langue maternelle s'inscrit ainsi dans un lien de filiation entravé.

Il est possible que l'existence de cette langue régionale dans la famille, au côté du français, mais ne jouissant pas du même prestige aux yeux du père, ait joué un rôle non

seulement dans la curiosité que développe cette enseignante vis-à-vis de cet héritage transmis par les figures maternelles de son environnement, mais aussi dans son rapport aux langues toujours empreint d'émotions.

De fait, les relations avec les langues apprises semblent passionnées.

Soit, la langue (l'anglais) est totalement investie au point que les pratiques débordent le milieu scolaire pour s'installer dans la vie personnelle ; soit la langue (l'allemand) est rejetée, à la fois en tant qu'objet d'apprentissage et en tant que langue, au point de conduire Sandrine à nourrir une légère rancune envers ses parents qui lui ont imposé cet apprentissage au détriment d'un autre.

Pour Sandrine, l'apprentissage des langues ne se conçoit que dans la liberté. Ainsi, son appétence pour l'apprentissage des langues se traduit-elle de manière concrète par des initiatives personnelles pour apprendre (cours par correspondance, apprentissage avec le fils).

Extrait 1 : « Non, vraiment non, j'aurais souhaité faire espagnol, mais c'était... J'ai jamais réussi, donc maintenant, c'est un peu un sujet de reproches... (rires) avec mes parents, mais bon, avec l'âge, on en prend son parti ; ceci dit, le souvenir de l'allemand et bien... l'anglais, j'ai un excellent souvenir [...]

Parce que j'étais motivée et j'étais avec des enseignants qui te faisaient apprécier, vraiment aimer la langue [...]

Et l'allemand, et bien, écoute, j'me débrouillais bien, je crois, à l'époque, mais j'en ai aucun souvenir, donc je crois que je serais capable de, quand je rencontre des Allemands, d'indiquer une direction, ça j'y arrive [...]

Ça revient, mais j'en ai aucune envie, j'ai vraiment aucune envie de me replonger dedans alors que l'anglais, tu vois, ça m'arrive de lire des choses, en anglais, d'écouter des émissions en anglais, ça j'aime. »

Extrait 2 : Et puis euh, comment dire, c'est guttural [l'allemand], donc, pas du tout chantant comme l'espagnol, pas du tout... et j pense que l'espagnol, ça me correspondait plus, tu vois... [...] dans ma personnalité, que là non. »

Extrait 3 : « Donc euh, voilà, et j'ai fait breton aussi [...] ça c'est pendant ma grossesse, j'me suis initiée au breton, parce que je suis bretonne. [...]

Ma grand-mère était euh... ne parlait que breton et un peu de français, et mon grand-père, les parents de ma mère, ne parlait lui que breton. [...] Et donc, j'me suis initiée, au breton, par correspondance hein, cassettes, correction d'exercices que je renvoyais, donc c'était très, très suivi et ça, ça m'a bien plus. Alors j pense qu'il y a un côté affectif qui fait que ça te plaise. Non et puis ma mère aussi elle est bretonnante donc euh... »

Extrait 4 : « Si tu veux mon père était pas du tout... Bretagne profonde, 'fin centrale, où on parlait la langue bretonne, lui il était plus langue, le patois [...]

Donc il a été élevé... il ne voulait pas que ma mère nous parle breton, comme la Bretagne..., maman était bretonne avec toutes ses superstitions ... mon père n'a jamais voulu, à chaque fois qu'elle... 'fin quand on était tous les 4 et que ma mère voulait nous initier à tout ça et [...] 'fin il n'aimait pas trop, mais bon... moi je trouvais ça fascinant, tout ce qui est légende ... superstitions et d'ailleurs c'est resté ça. [...] C'est... J pense que c'est lié justement cette langue ben c'est lié à plein de souvenirs avec ma grand-mère donc euh... »

1.1.3 Un rapport pragmatique aux langues

Dans ce type de relation, la langue est d'abord appréhendée comme un moyen de communication, d'échanges, de contacts avec une autre culture (y compris littéraire), d'autres gens. De fait, son usage dépasse largement le cadre institutionnel où l'apprentissage a débuté et les langues occupent, d'une manière ou d'une autre, une place dans le quotidien de ces enseignantes.

Les compétences qu'elles évoquent sont complexes allant de la capacité à comprendre une langue sans pour autant pouvoir s'exprimer dans celle-ci ou de la capacité à lire un texte écrit dans une langue sans se sentir capable de la parler, à la capacité à s'exprimer de manière approximative dans une langue peu connue pour se faire comprendre.

Ces dispositions à mobiliser et, dans le même temps, construire une compétence communicative plurilingue et pluriculturelle ne semblent cependant pas rasséréner les enseignants quant à leur capacité à enseigner les langues lorsque les savoirs sont jugés trop peu solides, c'est à dire pas assez académiques.

Au sein de notre corpus, ce rapport aux langues est le plus étendu, car il correspond au profil de trois enseignantes sur les cinq.

Extrait 1 : « Donc, alors euh... l'allemand, j'ai trouvé ça difficile [...] Alors que l'anglais, j'aurais aimé approfondir, bon j'ai poursuivi un peu en fac. Mais bon, comme c'était pas spécialisation anglais, j'ai poursuivi, mais maintenant je prends même encore du plaisir à écouter, entendre et ... pareil, j'aurais aimé pouvoir faire davantage la découverte de certaines langues et je compte bien sur la retraite... [...] euh ; l'italien, l'espagnol parce qu'au niveau, à l'oreille, je trouve ça tellement joli et pour même, les pays quoi, donc... (Christelle enseignante de CP/CE1)

Extrait 2 : « Alors moi l'allemand, ben c'est parce qu'à l'époque, c'était une sélection ... (rires)... pour être dans les bonnes classes, clairement... et puis ben après anglais 2ème langue ça s'imposait.

Moi j'en ai fait tard, parce que j'ai fait un BTS tourisme et donc basé sur apprentissage des langues aussi, j'ai fait guide-interprète en allemand au mont St Michel donc euh... (rires)... j'ai un peu poussé sur l'allemand... par contre c'est pas une langue que je pratique ... Plus du tout aujourd'hui, alors que j'ai des contacts avec des gens avec lesquels je m'exprime en anglais et en espagnol très couramment, mais pas du tout l'allemand. [...] Pas du tout (rires), je me débrouille comme je peux.

- *Donc y'a pas eu d'apprentissage...*
- *Ah non, pas du tout*
- *C'est comme ça sur le ...et comment ça, c'est... c'est venu ?*

Ben c'est venu que je me suis retrouvée guide d'un groupe de Boliviennes et qu'elles parlaient pas un mot de français et qu'il a bien fallu que j'm'y mette et ... je pense que c'est pas de l'espagnol... euh... très correct grammaticalement, mais euh... (Rires)... au moins, j'me fais comprendre. [...] Et je comprends. Donc je peux aller dans un pays hispanique, je comprends, je peux suivre des visites guidées en espagnol, je comprends [...] Par contre pour le parler, c'est beaucoup plus dur. » (Coraline, enseignante en MS/GS)

Extrait 3 : « L'anglais ben ça me plaisait beaucoup parce que arrivée en ...au lycée, y'avait des échanges avec Basingtoke, la ville jumelée à Alençon, donc j'suis allée 3 fois là-bas et puis la correspondante est venue ; et puis on... bon là, j'les vois plus, mais on est resté... j'suis allée plusieurs fois après à titre privé... l'espagnol, bon ben j'ai pas eu l'choix, c'était une langue qui me plaisait bien parce que j'étais littéraire et que c'était abordé par rapport à la littérature espagnole. » (Marie, enseignante de MS/GS)

Extrait 4 :

« Et alors vos compétences en langues, vous les définiriez comment ?

- *Ben suffisamment pour échanger, par contre de là à enseigner euh... manque de, ben manque de pistes, j'pense, manque d'attaches pour pouvoir l'utiliser plus quotidiennement pour*

échanger comme ça dans un cadre où tu t'occupes pas trop de c'qui est correct de c'qui est pas correct ça va, mais euh... (Coraline, enseignante en MS/GS)

- *Ben moi bon l'anglais ça irait quoi, parce que j'y vais de temps en temps et puis c'est quand même la langue internationale qu'on entend... ou qu'on lit enfin, qu'est très, très présente. » (Marie, enseignante de MS/GS)*
- *Besoin d'une remise à niveau, mais avoir envie de la faire par contre. » (Christelle enseignante de CP/CE1)*

1.2 Les langues en contact: quelles représentations ?

Lorsque nous abordons avec les enseignants la question de la langue familiale lorsqu'elle n'est pas le français, il est très net qu'il s'agit là pour eux, avant tout, d'un problème à gérer face auquel elles se trouvent démunies bien que dans le même temps elles considèrent le bilinguisme de l'enfant comme un atout.

Ainsi, pour Sandrine, lorsque la langue familiale fait obstacle, du point de vue de l'école, à l'apprentissage du français, il peut être nécessaire que la famille modifie ses habitudes langagières, en faisant momentanément, la part belle au français :

« - S : donc, je sais qu'on a des familles à la maison qui euh... 'fin j'ai déjà eu ça des enfants bilingues, donc à la maison ils parlaient la langue euh, comment dire euh... paternelle ou maternelle

- Oui.

- Et à l'école on parlait la langue, euh... le français.

- Hum, hum.

- Et ben ces enfants-là ils progressaient quand même, ils arrivaient à faire le part des choses en fait.

- Oui...

- Mais alors euh... pour un... garçon ...l'avoir, je sais dans ma classe moi j'ai un petit garçon dont le papa est afghan...

- Hum, hum.

- Et il me semblait... Je crois que ça a changé, j'crois qu'le papa il leur parle beaucoup plus en français, au début, il avait décidé de leur parler que ...j'crois qu'c'est l'afghan qu'on dit hein ?

- Hum, hum.

- *C'est ça, et à l'ainé ça avait posé des soucis, si tu veux dans la construction ben de son apprentissage du français*
- *Ah oui.*
- *Donc, euh, on en avait discuté...*
- *Mais de quelle manière ?*
- *Eh ben il mélangeait, si tu veux il arrivait pas à se retrouver dans la langue française, il comprenait pas, si tu veux il était perdu quand il arrivait en classe et il y arrivait pas quoi. Après bon j'crois que c'est propre à chaque enfant aussi.*
- *Oui...*
- *Et lui, il était vraiment... alors on a dit bon écoutez, priorité ça va être...*
- *Donc il comprenait pas ce que la maîtresse lui disait ou... ?*
- *Ben y'avait ça, y'a un problème de compréhension et puis lui au niveau langage oral, ben c'était pas très développé non plus.*
- *D'accord.*
- *Donc, la maman étant française, ça avait été vu que le papa il essaie de parler, ben un peu plus français, et puis finalement c'est vrai que ça avait bien aidé.*
- *Hum, hum.*
- *Mais après t'as des enfants qui sont, 'fin qu'arrivent parfaitement à faire la différence entre le langage parlé de la maison, le langage de l'école et qui petit à petit qui rentrent, comme les autres, dans cette activité de français tu vois. »*

Ainsi, pour Sandrine, c'est autour de l'enfant que doit s'articuler la réflexion lorsque l'on considère le contact entre les langues. La langue en tant que telle n'est pas un problème. Ce qui importe, ce sont les capacités de l'enfant à adapter ses pratiques langagières à son environnement.

Selon ce point de vue, en termes de répercussions sur la langue de scolarisation tout est une question d'adaptabilité aux règles sociales de communication, règles implicites que l'enfant doit acquérir dans le même temps qu'il acquiert la langue de scolarisation.

Pour Coraline et Marie l'attitude des familles, entendue comme le rapport qu'elles entretiennent avec la langue française, est le facteur qui détermine l'acquisition du français pour l'enfant. Une attitude positive favorisera un bilinguisme équilibré alors qu'une attitude négative sera un frein aux apprentissages.

De fait, lorsque l'enfant rencontre des difficultés à l'école, c'est l'usage exclusif de la langue d'origine dans la famille, ressenti comme un refus d'assimilation plus ou moins conscient, qui est remis en question.

C'est pourquoi, lorsque spontanément, l'enfant a recours à la langue familiale dans l'enceinte de l'école pour échanger avec d'autres locuteurs, cette langue devient, aux yeux des enseignantes, un moyen de défiance à l'égard du locuteur français.

L'auto-exclusion générée par l'insécurité linguistique de ces enfants n'est pas perçue en tant que telle, mais comme une volonté délibérée d'exclure l'autre de la communication.

Extrait :

- *« M : et oui... ben là j 'pense qu 'il y a deux attitudes, soit la famille, comment, y 'a ceux qui désirent, désirent que la langue française fasse partie de son environnement et puis y 'a ceux qui...*
- *Co : //et là ils considèrent l'école comme le bon relais*
- *M : //voilà, un des relais. Et puis y 'a ceux qui... le désirent pas*
- *Co : qui n 'en voient pas l'utilité*
- *M : pour maintes raisons, simplement et là c 'est compliqué*
- *Ch. : et ça c 'est vraiment votre ressenti, qu 'il y a des familles qui font un peu blocage par rapport à ...l'école ou la langue ?*
- *M : ah, est-ce que c 'est conscient ? ...*
- *Co : je pense que c 'est la langue et dans le coup, ils ne voient pas tout ce qu 'il y a derrière l'école.*
- *Ch. : d'accord.*
- *Co : c 'est-à-dire le fait que leur enfant ne parle pas français à la maison, ça leur pose aucun souci et ils comprennent pas que pour l'enfant, c 'est parfois le mettre en difficulté à l'école.*
- *M : dans le milieu scolaire.*
- *Ch. : donc en fait, le fait qu 'il parle à la maison... pour l'école ça pose... euh...*
- *M : non, le fait qu 'il parle... c 'est pas...*
- *Co : //que la famille ne considère pas que le français soit quelque chose de nécessaire*
- *M : pour réussir à l'école française.*
- *Ch. : d'accord.*
- *M : 'fin peut être que c 'est pas nécessaire pour réussir, j 'dirais.*
- *Ch. : d'accord.*
- *Co : parce que t 'as des enfants qui parlent une autre langue à la maison, mais qui ont une attitude très positive par rapport à la langue française et qui naturellement emploient le français à l'école.*
- *M : qui sont bilingues quoi.*
- *Co : y 'en a d'autres pour qui, naturellement, c 'est la langue maternelle qui ressort...*
- *Ch. : Oui...*
- *Co : ...et tu as du mal à leur faire comprendre qu'on est dans un milieu collectif, où l'ensemble des enfants et des adultes présents, pour eux, la langue de communication, c 'est le français et donc, on ne parle pas une autre langue à l'école, que le français. Ça, c 'est difficile, ils comprennent pas et si tu trouves plusieurs enfants qui parlent la même langue dans une classe, entre eux, ils vont parler cette langue.*
- *Ch. : oui, oui, ben dans ta classe l'année dernière...*

- *M : ben, oui, ben ça recommence cette année.*
- *Co : ils parlent cette langue alors que dans le coup ils excluent 90 % de la population de la classe. »*

Ce premier aspect des représentations pose la question de l'accompagnement de l'enfant dans la construction de son plurilinguisme et de la formation des enseignants à cet accompagnement, de manière à ce que « la langue de l'autre », en tant que moyen de communication, ne soit plus nécessairement envisagée comme une menace potentielle pour le vivre ensemble et l'acquisition du français.

Il y a ainsi à déconstruire l'idée que l'apprentissage d'une langue seconde s'opère indépendamment de la langue premièrement acquise et que c'est le surinvestissement de cette dernière qui va favoriser son acquisition, nous savons les dégâts que de telles théories ont pu causer (cf. Cummins, 2001 ; Moro, 2012). En outre, il nous semble important d'informer sur les manifestations du parler bilingue⁸⁴ telle que l'alternance codique par exemple⁸⁵.

Ces situations quotidiennes de langues en contact sont parfois difficiles à décrypter pour Coralie et Marie ; de telle sorte qu'elles se sont forgé l'idée que la manière dont les locuteurs bilingues qu'elles côtoient font usage de leur répertoire bilingue correspond à un mélange aléatoire et déstructuré⁸⁶ des deux langues, qui crée la confusion chez l'enfant ; ce alors même que la recherche a montré depuis longtemps que l'alternance des langues est gouvernée par des règles linguistiques (Sankoff et Polack, 1979) et sociolinguistiques (Gumperz, 1967 ; Auer, 1998 ; Lüdi, 2004) qui spécifient le « parler bilingue » (Lüdi et Py, 2003).

- *« Co : je pense aussi qu'entre eux, y'a beaucoup de mots de français dans les phrases qu'ils utilisent à la maison aussi.*
- *M : oui, oh oui, oui.*
- *Ch : oui, c'est un petit... mélange.*
- *Co : j'pense qu'il y a des mots...*
- *M : //y'a des mots spécifiques à la société euh...*
- *Co : voilà.*
- *M : ... euh française,*
- *Co : ouais*
- *M : parce que quand t'es dans les bus, ben j'suis allée à Lyon récemment (sourire), [ma fille] elle habite dans un quartier où y'a beaucoup d'étrangers, et c'est assez marrant parce qu'ils parlent et t'entends d'un seul coup, y'a des mots français qu'arrivent là-dedans.*

⁸⁴ Causa (2007)

⁸⁵ Gumperz (1982)

⁸⁶ Cf. Mehmet-Ali, Akinci et Ad Backus pour une description de la structure du code switching français/turc

- *Co : mais les mamans, les mamans quand elles rentrent, elles parlent en turc, puis d'un seul coup elles disent une phrase en français et puis après, elles repartent en turc, c'est euh...*
- *M : ouais.*
- *C : Donc, je pense qu'à la maison ça doit être un petit peu pareil. C'est vrai aussi que pour les enfants c'est difficile de faire la part des choses entre le français et le turc parce que dans le coup, le mot français il est peut-être dans une phrase turque euh...*
- *Ch. : ouais.*
- *Co : Donc, eux, mettre un mot français dans une phrase turque, après tout, pourquoi pas ? ... »*

- *Un second aspect des représentations liées aux langues en contact émerge du discours de Sandrine pour qui la langue de l'enfant, lorsqu'elle n'est pas le français, est tout à fait légitime en tant qu'objet culturel :*
- *« S : Alors c'qu'on essaie de faire quand on a des enfants comme ça qui sont, euh... bilingues, fin y'a les deux langues qui sont parlées, c'est pour valoriser*
- *Ch : oui...*
- *S : on fait intervenir des parents dans les classes, ils viennent lire des po... par exemple, ça peut être à l'occasion d'un temps de poésie, ils viennent lire des poésies, des contes dans la langue d'origine.*
- *Ch. : d'accord.*
- *S : ça valorise, moi je trouve. D'ailleurs on a une petite fille qui disait... qui voulait pas du tout entendre parler, de langue maternelle : l'arabe.*
- *Ch : qui ? La petite fille ?*
- *S : la petite fille. La maman est arabe, la petite fille... le papa est Français et la petite fille elle disait : « non. ». Sa maman voulait lui apprendre des... quelques mots en arabe et la petite fille elle voulait pas. Et depuis qu'elle est venue dans la classe, ça l'a motivée.*
- *Ch : ah oui donc du coup elle s'intéresse...*
- *S : du coup, du coup ça y est. Elle a... elle voulait... elle a vu donc euh... l'alphabet, l'alphabet arabe euh... toute cette calligraphie, pourtant elle l'avait travaillée en classe... Mais le fait que sa mère vienne, ben ça l'avait un peu motivée en fait. »*

Pour conclure

Nous distinguons plusieurs profils d'enseignants dans le rapport qu'ils entretiennent avec les langues :

- un rapport pragmatique ;
- un rapport identitaire ;
- un rapport professionnel.

Lorsque nous établissons un rapprochement entre ces profils et les considérations des enseignants au sujet des langues en contact, des positionnements qui peuvent sembler ambivalents se dessinent, comme celui de Sandrine qui à la fois prône une valorisation du patrimoine culturel et langagier de l'enfant, tout en n'hésitant pas à agir en direction d'une famille de manière à ce qu'elle privilégie l'usage du français à la maison, lorsque cela semble nécessaire, dans le but de faciliter les acquisitions de l'enfant. Mais cette attitude tient, en fait, à sa volonté de considérer l'enfant en tant qu'être singulier. Aussi, pour ce cas particulier, c'est semble-t-il la solution qu'elle a trouvée la mieux adaptée pour favoriser, l'acquisition de la langue de l'école.

En fait de paradoxe, il nous semble que nous sommes là face à deux conceptions de la langue. La première envisage la langue comme un élément culturel faisant partie intégrante de l'identité de l'enfant.

De ce point de vue, les enseignants de notre corpus s'accordent pour considérer l'importance de la reconnaissance par l'école de ce patrimoine dans une logique de construction identitaire intégrative des langues de l'environnement.

La seconde, renvoie à l'objet communicationnel, à la langue comme système de signes et c'est là, lorsque se pose la question de l'intégration de la langue dans les apprentissages, que les enseignants se sentent démunis et opèrent des choix qui vont davantage dans le sens de la maîtrise la langue de scolarisation, la langue commune de communication, domaine dans lequel ils se sentent compétents.

2. En pratique : La place des langues des enfants dans les pratiques de littérature scolaire.

Difficile d'entrevoir, dans le climat de relative défiance vis-à-vis des langues familiales que nous venons de décrire, quelle est la nature des pratiques enseignantes qui prennent en compte la diversité langagière des élèves.

Nous avons pu déterminer, néanmoins, un type de pratique d'un genre nouveau qui va dans le sens d'une intégration de ces langues, aux activités de lecture.

2.1 Une démarche plurilingue

Ce type de procédure rejoint la démarche communicative explicitée plus tôt, puisque les enfants sont également exposés à des textes lus et doivent également manifester d'une manière ou d'une autre ce qu'ils ont compris du récit entendu.

Son originalité réside dans le choix des langues dans lesquelles les histoires seront racontées.

Pierre et Coralie y ont recours ponctuellement. Pour autant, la mise en œuvre de ce type de démarche semble étroitement liée à un contexte particulier qui mérite d'être spécifié.

L'école de Pierre se situe dans la zone périphérie urbaine du Mans. Le brassage culturel y est important et les parents des enfants de cet établissement sont majoritairement issus de milieux socio-économiques peu favorisés.

Lorsque Pierre nous accueille dans sa classe, son école tient lieu de terrain d'expérimentation d'une approche plurielle, l'éveil aux langues, pour la seconde année consécutive. Les enseignants impliqués sont accompagnés par les chercheurs dans la mise en place de séances d'éveil aux langues dans leurs classes, avec en toile de fond l'idée, portée par l'approche, de valoriser les langues du patrimoine des enfants.

Bien qu'il ne participe pas au projet, nous ne pouvons rejeter l'éventualité d'une influence du travail de recherche mené au sein de l'établissement, sur la pratique de Pierre, ne serait-ce qu'à travers les échanges qu'il entretient avec les collègues engagés.

Ainsi, cet enseignant compte dans sa classe une forte proportion d'enfants qui, dans leurs milieux familiaux, parlent une autre langue que le français, à savoir l'arabe, le turc et le tchéchène. Il dispose également d'un coin lecture pourvu par ses soins en ouvrages

bilingues (français/autre langue) auxquels les enfants ont librement accès et qu'ils peuvent emprunter.

Les séances auxquelles nous avons assisté dans la classe de Pierre ne sont que la simple illustration de « moments de pratiques », ils constituent des événements et ne permettent pas de rendre compte de ce qui se pratique au quotidien dans sa classe. Pour autant, ces moments présentent l'intérêt d'entrevoir des possibles qui, lorsqu'ils sont contextualisés, nous renseignent sur la nature de leviers potentiellement déclencheurs de modalités d'intégration des langues du type de celle que nous allons exposer.

Dans le cas que nous présentons ici, et quel que soit l'intervenant (parent, professeur d'ELCO⁸⁷) une lecture bilingue (français/arabe) va permettre d'introduire la langue familiale de certains enfants, de la questionner puis d'évoquer le pays d'origine et sa culture.

Ainsi, avant chaque lecture, les enfants préparent avec l'enseignant une série de questions concernant la langue mise à l'honneur.

En voici un petit florilège :

« Est-ce qu'il y a des lettres de l'alphabet ?

Est-ce qu'il y a des voyelles ?

Est-ce qu'il y a des sons qui n'existent pas en français ?

Est-ce qu'il y a des chiffres en arabe ?

Dans quels pays parle-t-on arabe ?

Est-ce qu'on parle le même arabe partout ? »

Lors de nos observations, Pierre se trouve en « représentation ».

En représentation sur une scène familière, sa classe, face à un public composé de quatre individus de statuts différents : deux chercheurs *spécialistes es plurilinguisme*, un membre de l'association lire et faire lire⁸⁸ et une maman invitée à venir se familiariser avec le déroulement des séances de lecture bilingue.

⁸⁷ Enseignement des Langues et Cultures d'Origine

⁸⁸ Association créée en 1985 qui regroupe des personnes de plus de 50 ans souhaitant intervenir auprès d'enfants en leur faisant la lecture.

Ces moments de lectures bilingues tendent vers une valorisation des savoirs langagiers des enfants allophones et vers une *ouverture à la langue de l'autre* pour le reste des enfants de la classe.

Ce type de tâches, dans le contexte spécifique de notre étude peut s'inscrire dans un contrat didactique tel que celui-ci :

Contrat didactique :

Le maître s'attend à ce que les élèves :

- écoutent attentivement ;
 - fassent état de leurs connaissances dans l'une ou l'autre langue ;
 - questionnent la langue, ses spécificités les lettres et sons qui lui sont spécifiques par comparaison avec le français ;
 - manifestent de l'intérêt et questionnent sur la culture, le mode de vie (scolarité, etc.) des pays dont sont originaires les parents qui savent lire la langue à l'honneur : l'arabe ;
 - pour les élèves qui lisent : le maître s'attend à ce que chaque élève lise à haute voix le texte en français en alternance avec son parent qui lit en arabe ;
 - prennent conscience de la spécificité de l'arabe littéraire (pour les enfants arabophones).
- Les élèves s'attendent à :
- écouter une histoire dans deux langues plus ou moins familières ;
 - manifester leur compréhension de l'histoire ;
 - questionner les parents qui interviennent sur leur mode de vie, leur culture, etc. liées à leur pays d'origine.

Dans ce type de situation, les enfants qui « reçoivent » l'histoire, s'il s'agit d'élèves allophones, sont en capacité de saisir le sens de l'histoire en exerçant leurs facultés métalinguistiques (Bialystok, 1987, Lüdi, 1998) pour faire du sens.

L'enfant qui lit à voix haute en français est, pour sa part, accompagné dans cette entreprise par les adultes qui lui apportent une aide pour déchiffrer :

- « *El (lit) : ah, nous !*
- *P et Maman : non.*
- *El (lit) : et...*
- *P : recommence : ah, non !*
- *El (lit) : ah non !a dit brun...*
- *P et Maman : Brunet.*
- *El (lit) : Brunet, car c'est pas juste.*
- *Maman lit en arabe.*
- *El (lit) : mais si, c'est juste... qui...*
- *Maman : puisque...*
- *El (lit) : puisque je suis le plus grand.*

- *Maman lit en arabe.*
- *El (lit) : tu es le plus grand, mais moi j'ai plu ...*
- *Maman (insiste sur la prononciation du « s » final) : plus...*
- *El (lit) : plus d'appétit. »*

La lecture de l'enfant de CP étant encore très laborieuse, nous estimons qu'au-delà de la valorisation de la langue familiale, c'est surtout le lien parent/enfant dans l'accompagnement de la lecture qui est ici privilégié, notamment à travers avec l'effacement progressif du maître qui laisse finalement la maman conduire seule l'étayage.

Cette impression est confirmée par l'absence d'échanges ultérieurs avec le groupe classe concernant la compréhension.

La discussion collective porte sur la langue arabe, son fonctionnement (organes sollicités pour la production des sons, formation des syllabes, par comparaison avec le français) permet d'informer les enfants sur l'apport primordial de la langue arabe aux mathématiques et donne l'occasion à une élève de montrer sa connaissance de l'alphabet arabe. Cette double valorisation, à la fois de compétences en lecture dans la langue de scolarisation et des savoirs dans la langue familiale est intéressante puisqu'elle reconnaît à ces enfants des compétences plurilingues et pluriculturelles mobilisables à l'école ; ce qui peut s'avérer bénéfique pour la construction identitaire de l'enfant et pour le développement d'une confiance dans sa capacité à apprendre.

Le cas de Coralie revêt aussi un caractère singulier que nous avons tenu à exposer ici bien qu'elle se situe à la croisée des chemins entre pratiques ordinaires et innovation liée à notre recherche en cours.

En effet, l'établissement est une école rurale où sont scolarisés des enfants dont les parents sont issus de milieux socio-économiques favorisés. Il s'agit d'enfants majoritairement monolingues français ; quelques élèves ont pour langue familiale le turc.

Cette école constitue également un des terrains de la présente recherche et Coralie, en tant que directrice de l'établissement, connaît bien le projet et l'approuve.

Ce sont nos différents échanges au sujet des langues des enfants et de l'importance de leur valorisation qui l'ont amenée à proposer une lecture trilingue dans sa classe. C'est pour elle une première, bien qu'elle déclare présenter de temps à autre à ses élèves des

ouvrages en anglais. Cette séance nous servira d'étalon quant à la faisabilité d'un travail interprétatif portant sur les langues avec des élèves de maternelle.

La démarche de l'enseignante étant spontanée, il nous intéressait de considérer la façon dont les échanges seraient menés.

Pour cette situation, le contrat didactique s'apparente à celui que nous avons décrit précédemment à ceci près, qu'ici, les interactions portent sur le sens de l'écrit et nécessitent donc de la part des enfants, le prélèvement d'indices de sens dans l'une ou l'autre langue.

Le livre bilingue anglais/turc Elmer et ses amis⁸⁹ est donc lu à l'ensemble de la classe en anglais d'abord, par le chercheur (nous-mêmes) et l'enseignante invite les enfants à essayer d'écouter pour voir ce qu'ils comprennent.

Extraits d'échanges

Extrait 1 : des stratégies pour comprendre

- « Ch (reprend la lecture en anglais) : "hello giraffe, nobody is taller than you" »
- El 1 : je sais, je sais c'qu'elle a dit.
- Co : vas-y E.
- El 1 : girafe
- Co : girafe, t'as compris girafe toi et...
- El 2 (qui connaît l'histoire en français) : Eh ben moi j'ai compris l'ami la girafe.
- Co : l'ami la girafe. »

Les enfants placés en situation d'écoute se montrent performants pour repérer des mots transparents et commencer à construire à partir de ce qu'ils entendent (dans ce cas précis, les images ne sont montrées qu'à l'issue du travail interprétatif).

Vient ensuite la version turque lue par la mère d'un des enfants de la classe.

Extrait 2 : l'interprète en herbe

- « Maman d'El 3 vient de finir de lire le texte en turc et attend les réactions des enfants : Il parle du serpent «yılan» c'est serpent
- Co : il est comment le serpent ?
- El 1 (autre élève turcophone) : Je sais, c'est parce que sa langue il est plus longue
- M : ah ! bien El 1 !
- El 2 : il est vert

⁸⁹ Mc Kee, D. Elmer's friends/Elmer'in arkadaslari, Londres, Milet, 1994.

- *Co : oui, mais c'est le plus L... qu'est-ce que tu as dit El1 ?*
- *El 1 : C'est à plus... lui (montre la girafe), c'est à plus haut, mais lui le à plus haut de tout...*
- *Co : non, tu l'as bien dit tout à l'heure, t'as bien dit le bon mot, c'est le plus L...*
- *El 1 : long de tous les serpents parce que ...*
- *M : long ! bien El 1 !*
- *El 1 : long parce que là c'est sa gorge, tout sa gorge ...*
- *Maman d'El 3 : oui, voilà, c'est c'qu'il disait. »*

Ces échanges nous montrent un exemple de valorisation intrinsèque à la tâche linguistique proposée qui va conduire à une reconnaissance de l'enfant, non pas pour ses savoirs linguistiques particuliers, mais pour ce qu'il est capable d'en faire dans le cadre scolaire. Cette nuance a son importance en termes de confiance en soi, car cet élève allophone dispose par ailleurs en français, d'un vocabulaire encore peu étendu qui le rend souvent mutique lors des situations de langage. Or il vient, soutenu par les encouragements de la maîtresse, de se prouver à lui-même sa capacité à s'exprimer en français pour expliquer ce qu'il a compris.

Dans les deux situations, Coralie incite les enfants à faire des hypothèses de sens qu'elle fait valider ou invalider par l'adulte expert (maman d'El 3 dans ce cas précis).

Lors de la lecture en turc elle sollicite davantage les enfants allophones, les encourage au détriment parfois des élèves monolingues qui souhaiteraient s'essayer à l'interprétation *sans filet*. Il ne s'agit pas non plus, sous couvert d'expertise dans la langue de les mettre en situation de difficulté permanente lorsque le sens n'est pas dicible, faute de ressources suffisantes dans l'une ou l'autre langue.

En voici une illustration :

- *« El 3 : moi j'ai compris parce qu'il parle en turc*
- *Co : il parle en turc. Allez-y.*
- *Maman d'El3 : [reprend la lecture]*
- *El 2 : je sais*
- *Maman d'El 3 : oui ?*
- *El 2 : je sais c'qu'elle a dit, en fait, elle a dit...*
- *M d'El 3 : tu comprends le turc ?*
- *El 2 : euh, non (rires)*
- *Co : alors El 3 est-ce que tu as compris toi ? Alors qu'est-ce qu'elle a dit maman ?*
- *El 1 : nous on comp..., on comp... [grande inspiration] moi je sais y parle en turc, mais...*
- *Maman d'El 3 : tu sais pas traduire*
- *El 1 : oui*
- *Co : c'est difficile*
- *El 1 : mais à la maison je sais »*

C'est pourquoi dans ce type de démarche le groupe est important, car dans une dynamique de recherche collective il est plus facile de trouver des appuis pour rebondir.

Pour conclure, il convient de relever que ce type de démarche, pour le moins atypique et ponctuel, s'inscrit dans un contexte singulier à plusieurs égards.

Il coïncide à la fois avec l'existence au sein de la classe de répertoires langagiers divers, clairement identifiés par l'enseignant, et avec un contexte de recherche qui offre des pistes de réflexion sur des thématiques précises ; en l'occurrence sur les langues des enfants et ce que l'école peut en faire.

IV. Bilan intermédiaire.

En matière d'exploitation de l'album de jeunesse, nous avons pu répertorier des pratiques très diversifiées qui se rapportent aux trois domaines du savoir -lire selon Chauveau, à savoir :

- le domaine (méta) linguistique ;
- le domaine culturel ;
- le domaine stratégique.

Il existe une dominance forte des pratiques linguistiques à visée sémantiques en rapport avec l'album.

À l'exception d'un cas (celui de Sandrine) où les titres d'albums servent de base à une activité métalinguistique et culturelle, les tâches axées sur le fonctionnement de langue, délaissent le support album au profit de supports didactisés prêts à l'emploi.

Le répertoire praxéologique des enseignants de notre corpus se compose également rarement (2 cas sur 7) de tâches à visée culturelle. Cette dimension de la littératie semble être dévolue à la famille pour des raisons liées à l'idée que les enseignants se font du rôle que doit jouer l'école en matière de familiarisation à l'écrit.

Il semblerait donc que lorsque l'enseignant recourt à l'album, ce soit davantage dans le but de l'élaboration d'un lexique commun plutôt que dans l'optique de la construction d'une culture littéraire commune ; l'album devenant de fait, un prétexte à des activités de langage⁹⁰ (surtout en maternelle).

La dimension stratégique s'illustre, quant à elle, à travers la mise en œuvre de démarches d'inspiration socioconstructiviste où les stratégies d'identification de mots tout comme celles d'accès au sens sont explicitées, négociées et construites dans la confrontation avec les pairs sous l'égide de l'adulte.

Ces modes d'interaction (présents chez 2 enseignants) sont plus rares que les échanges classiques reposant sur un système de questions/réponses (5 enseignants).

Les répertoires praxéologiques des enseignants enquêtés et observés se composent donc pour une majorité d'entre eux, essentiellement de tâches linguistiques visant la compréhension et le développement du lexique.

⁹⁰ Cf. définition p 160.

Les dimensions culturelles et stratégiques apparaissent comme secondaires et les démarches qui leurs sont associées marginales tant elles sont liées à des contextes spécifiques.

En ce qui concerne les langues de l'enfant, là encore les démarches intégratives sont exceptionnelles et circonstanciées.

Elles prennent appui sur des albums bilingues et lorsqu'elles apparaissent c'est presque exclusivement en tant qu'objet culturel dans le rapport identitaire que l'enfant entretient avec elle que la langue est envisagée et traitée.

Pour autant, nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments pour affirmer que ce traitement alterculturel de l'album est la règle lorsque l'album bilingue est choisi comme outil didactique⁹¹. Un traitement qui diffère de la dimension culturelle évoquée précédemment en ce qu'elle **visé le développement d'attitudes d'ouverture à la culture de l'autre.**

Nous aurons à affiner notre recherche dans cette direction de manière à déterminer si les pratiques des enseignants qui recourent aux albums bilingues vont dans le sens d'une éducation plurilingue et pluriculturelle. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

⁹¹ Au sens de matériau Schneuwly (2000)

Chapitre III : L'album bi/plurilingue, cet Objet Littéraire Non Identifié

Il existe peu d'informations disponibles sur la manière dont les enseignants qui œuvrent en milieu pluriethnique et plurilingue – les enseignants de RAR⁹² en particulier, mais pas exclusivement – prennent en compte dans leurs pratiques de classe les patrimoines langagiers de ces élèves au moment du (pré) apprentissage de la lecture.

Nous estimons que l'utilisation par les enseignants d'albums multiculturels, voire bi- ou plurilingues est un bon révélateur de leur conception de ce qu'est le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Nous nous attendons donc à pouvoir, par le biais de l'enquête, définir des pratiques spécifiques en termes d'objectifs notamment, liés à l'usage de tels outils.

Nous nous appuierons sur l'analyse des pratiques déclarées d'enseignants ayant recours aux albums écrits dans plusieurs langues ou faisant référence à un ailleurs afin de définir un ou plusieurs profils d'enseignant dont les pratiques peuvent être qualifiées de plurilingues et plurilittéraciées, c'est-à-dire, qui prennent en compte les compétences langagières des élèves de même que leur capacité à gérer un répertoire graphique pluriel.

⁹² Réseau Ambition Réussite

I. Une méthodologie

Nous commencerons par resituer cette enquête dans le cadre plus large de notre thèse en synthétisant, dans le tableau ci-dessous, notre méthodologie en fonction des différents volets de notre recherche, des thématiques abordées et des objectifs que nous nous sommes fixés.

	Thématiques	Objectifs	Méthodologie	Corpus
Volet 1 : Pratiques ordinaires du lire-écrire, place des langues des élèves dans ces pratiques et représentations de l'éducation plurilingue : quelles relations ?	Pratiques ordinaires du lire-écrire	- définir la nature de ces pratiques - déterminer s'il existe un lien entre compétences en langues des enseignants et pratiques de classe	Observation de classes	7 enseignants de primaire
	Pratiques ordinaires qui prennent appui sur des albums plurilingues ou alterculturels		Entretiens semi-directifs pré expérimentaux	
Volet 2 : Former à une approche plurilingue et plurilittéracie de l'écrit à l'école : quels contenus et quel dispositif de formation pour une évolution des pratiques ?	Les stratégies enseignantes d'analyse d'une situation didactique innovante	- déterminer les processus par lesquels les enseignants se forment à une approche didactique innovante	Enquête par questionnaire en ligne	62 questionnaires
	Les modalités d'apprentissage professionnel qui favorisent l'évolution des pratiques		Cahiers journaux	5 cas
			Entretiens semi-directifs post-expérimentaux	
			Observation directe	1 cas
			Entretien d'auto-confrontation	
Entretien semi-directifs post-expérimental				
Cahier journal				

Nos observations de terrain nous ont permis de définir un cadre précis à l'élaboration d'une enquête en ligne intitulée : Des albums bi/plurilingues ou alterculturels : pour quoi faire ? Enquête sur les pratiques d'enseignants de maternelle (dès la MS) et de cycle2 (GS comprise) autour d'albums écrits dans plusieurs langues ou qui font référence à un "ailleurs".

Cette enquête a été diffusée aux quelques 1980 écoles de l'académie par l'inspecteur d'académie à la rentrée 2010, sous forme d'information aux écoles. Les enseignants qui y ont participé à l'enquête entre 2010 et 2011, l'ont fait de leur propre initiative et de façon anonyme. Toutefois, les 62 réponses exploitables récoltées constituent déjà un indicateur de l'étendue des pratiques sur lesquelles porte cette étude. En effet, si l'on compte 7 enseignants en moyenne par école⁹³, elles représentent à peine 0,4 % des réponses potentielles.

On trouvera ci-dessous une présentation du contenu du questionnaire utilisé. Nous l'accompagnerons ponctuellement de remarques critiques que nous a inspirées son utilisation.

⁹³ Moyenne nationale que nous avons établie à partir des données de l'INSEE qui recense en France pour l'année 2012 : 325441 enseignants du public et 48 522 écoles primaires et maternelles.
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07114

1. Structure du questionnaire

PARTIE 1:LE PRATICIEN

Section 1 : votre classe

Objectif : définir les données contextuelles d'exercice de la profession.

Questions

- 1. *Quel est le niveau des élèves de votre classe ?*
- 2. *Nombre d'élèves*
- 3. *Votre classe compte-t-elle des enfants dont la langue au sein de la famille est autre que le français (élèves bilingues, allophones) ?*
- 4. *Si oui, précisez leur nombre*
- 4bis. *Quelles sont ces langues selon vous ?*

Section 2 : Profil professionnel

Objectif : déterminer l'expérience acquise dans l'enseignement, les représentations des enseignants quant à leur prise en compte ou non de l'altérité au sein de leurs pratiques.

Questions

- *Quel est votre nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement ?*
 - Entre 1 et 5 ans*
 - Entre 5 et 10 ans*
 - Entre 10 et 15 ans*
 - Plus de 15 ans*

- *Quel est votre nombre d'années d'ancienneté dans le niveau de votre classe actuelle ?*
 - Entre 1 et 5 ans*
 - Entre 5 et 10 ans*
 - Entre 10 et 15 ans*
 - Plus de 15 ans*

- *Cherchez-vous à vous appuyer sur la diversité linguistique (et/ou culturelle) de vos élèves au moment des apprentissages langagiers (lecture, écriture) ?*
 - Non, c'est inutile*
 - Non, je n'en ai pas les moyens matériels (temps, nombre d'élèves, supports)*
 - Non, car je crains de stigmatiser les enfants en mettant en avant leurs différences*
 - Oui, car la réalité de la classe m'y oblige*

- *Oui, car je pense que cela leur permet de développer une meilleure estime de soi, un sentiment de bien-être à l'école*
- *Oui, car je pense que cela les aide dans leurs apprentissages*

Section 3 : Profil plurilingue.

Objectif : déterminer le rapport aux langues de l'enseignant à travers ses compétences en langue, les langues de son environnement familial, ses expériences avec les langues.

Questions

Pour chaque domaine décliné ci-dessous un choix de langues est proposé aux enseignants. Ils peuvent le compléter si nécessaire en choisissant « autres langues ou langue régionale » et en précisant la langue en question. Ils sont également invités à évaluer leur degré de maîtrise de la langue entre « très peu et parfaitement ».

- *Je comprends à l'oral*
- *Je lis*
- *Je parle*
- *Mon entourage parle (conjoint, parents, etc.)*

A posteriori, nous estimons qu'il aurait été plus judicieux pour pouvoir déterminer les pratiques langagières familiales de poser la question comme suit : « Dans le cadre familial je m'exprime en... avec » en offrant la possibilité de faire plusieurs choix.

- *Je peux enseigner (habilitation et/ou diplôme universitaire)*
- *Questions ouvertes : l'enseignant répond par un texte court.*
- *Mes expériences positives avec les langues (voyages, séjours, formations, etc.)*
- *Mes autres expériences, moins positives, avec les langues (voyages, séjours, formations, etc.)*

PARTIE 2 : EXPLOITATION DES ALBUMS

Section 1 : les albums

Objectifs : déterminer le type d'albums utilisé et dans quelles proportions et selon quelles modalités.

Questions

(Il s'agit d'une série de questions fermées appelant une réponse binaire (oui ou non)),

- *Utilisez-vous avec vos élèves et/ou ceux d'autres classes des albums alterculturels (qui font référence à un « ailleurs »)*
- *Utilisez-vous des albums plurilingues (plus de deux langues) ?*
- *Utilisez-vous des albums bilingues (deux langues) ?*
- *Si oui, dans quelles langues ces albums sont-ils écrits ?*

(Pour cette question : choix parmi une liste de 15 langues avec possibilité de compléter.)

- *Si vous n'utilisez ni les albums bilingues ni les albums plurilingues est-ce parce que jusqu'alors vous n'aviez pas connaissance de leur existence ?*

- *Quelles en sont alors les raisons ?*
(Pour cette question l'enseignant répond par un texte court.)
- *Ces albums font-ils partie de la « bibliothèque » de la classe ?*
- *Êtes-vous à l'origine de l'achat de certains de ces ouvrages pour la classe ?*
- *Ces albums font-ils partie de la « bibliothèque » de l'école ?*
- *Êtes-vous à l'origine de l'achat de certains de ces ouvrages pour l'école ?*

Section 2 les objectifs pédagogiques.

Objectif : définir les objectifs que se fixent les enseignants en utilisant ce type d'outil.

Questions

- *Quels sont les principaux objectifs pédagogiques que vous vous fixez en utilisant ce type d'albums (alterculturel, bi ou plurilingue) avec vos élèves ? Sélectionnez-en 5 parmi les suivants puis classez-les par ordre d'importance.*
 - Susciter le désir d'apprendre à lire*
 - Enrichir le vocabulaire*
 - Valoriser les langues d'origine des élèves de la classe*
 - Créer un lien affectif avec la langue écrite*
 - Créer des liens avec la famille*
 - Ouvrir à la diversité (favoriser l'intérêt pour d'autres langues et cultures)*
 - Enrichir le patrimoine littéraire des élèves*
 - Créer un lieu de discussion et un espace de réflexion, de partage et d'apprentissage pour tous*
Faire prendre conscience des démarches mises en œuvre pour accéder à la compréhension
Faire découvrir les lieux de l'écrit (BCD, coin lecture, etc.)
 - Sensibiliser aux métiers de l'écrit (auteur, illustrateur, conteur, traducteur, etc.)*
 - Sensibiliser aux fonctions de l'écrit (à quoi sert l'écrit ? À qui il s'adresse ?)*
 - Sensibiliser aux normes de l'écrit (typographique, formelle, etc.)*
 - Rendre explicites les notions de mot, phrase, verbe, etc.*
 - Développer chez les élèves le sens de l'observation, de la comparaison, de la découverte des spécificités des langues qu'ils connaissent ou découvrent*
 - Développer des compétences au niveau du fonctionnement du code écrit en français (connaissance du principe alphabétique -lettres, mots, phrases, etc.)*
 - Développer des comportements de lecteur (manière dont l'enfant conduit la lecture)*
 - Favoriser le développement d'opérations cognitives en jeu dans la lecture (repérer, interroger, anticiper, reconnaître, etc.)*
 - Autre :*

Section 3 : les conditions de mise en œuvre

Objectif : déterminer comment l'exploitation des albums s'inscrit dans le temps didactique.

Questions :

- *Quel est le niveau des élèves avec lesquels vous utilisez ces ouvrages ?*
- *Depuis combien de temps avez-vous recours à ce type de support ?*
 - 1 an*
 - 2 ans*
 - 3 ans*
 - 4 ans ou plus*
- *À quel moment de l'année scolaire introduisez-vous ces albums ?*
 - En début d'année.*
 - En milieu d'année.*
 - En fin d'année.*
- *Pour quelles raisons ?*

(Question ouverte)
- *Les albums s'inscrivent :*
 - Dans un ou plusieurs projet (s) de lecture/écriture tout au long de l'année.*
 - Dans un projet de lecture/écriture ponctuellement dans l'année.*
 - De manière ponctuelle dans l'année.*
- *Combien de séances par semaine consacrez-vous en moyenne aux activités liées aux albums ?*
 - 1 séance.*
 - 2 ou 3 séances.*
 - 4 ou 5 séances.*
 - Plus de 5 séances.*
- *Ces ouvrages sont-ils utilisés en dehors de la classe (familles, etc.) ?*
 - Oui*
 - Non*
- *Si oui, de quelle manière ?*

(Question ouverte)

Section 4 : la démarche pédagogique

Objectif : déterminer la manière dont l'enseignant introduit l'album auprès de ses élèves, le type d'action qu'il privilégie et le type d'activités qu'il propose, ainsi que les bénéfices qu'il en retire ou les difficultés qu'il rencontre.

Questions

➤ Parmi les propositions suivantes sélectionnez-en 7 parmi celles que vous faites le plus souvent avec vos élèves lorsque vous utilisez des albums bi/plurilingues ou alterculturels.

- Lire l'album en une seule fois
- Lire l'album en une seule fois en passant d'une langue à l'autre
- Lire l'album par épisodes (de manière fragmentée)
- Lire l'album par épisodes (de manière fragmentée) en passant d'une langue à l'autre
- Lire l'album avec un ou plusieurs autres adulte (s) selon les langues
- Lire des textes fonctionnels en lien avec l'album dans plusieurs langues pour faire faire (recettes, fiches techniques)
- Relire l'album
- Écouter la lecture d'un album par un autre ou plusieurs autres adulte (s) (intervenant, parent, conteur) selon les langues
- Présenter l'album bi/plurilingue par comparaison avec des albums monolingues
- Présenter l'album alterculturel avec les albums qui évoquent la culture locale
- Donner son avis au sujet du contenu de l'album (sens), le justifier
- Questionner sur le plan affectif (quels épisodes du vécu de l'enfant, quels sentiments, l'album évoque-t-il ?)
- Résumer l'histoire
- Écrire une nouvelle histoire sous la dictée "à la manière de ..."
- Choisir à la bibliothèque un album bi/plurilingue ou alterculturel avec les élèves
- Questionner au niveau culturel (quel lien avec des albums déjà rencontrés ? Quel est le rôle d'un livre bi/plurilingue ou alterculturel ?)
- Proposer des livres bi/plurilingues à l'emprunt pour qu'ils soient lus dans les familles
- Lire des albums bi/plurilingues apportés par les enfants
- Questionner au niveau textuel (quel type de texte ? Quelles spécificités ?)
- Questionner au niveau extralinguistique (quelles images, signes de ponctuation ?)
- Questionner au sujet du contenu (de quoi, de qui parle (nt) le/les texte (s) ?)
- Questionner au niveau du lexique selon les langues utilisées ? (Quels sont les mots choisis par l'auteur pour dire ?)
- Questionner au niveau du code (phonie/graphie) (qu'est-ce qui est écrit dans telle ou telle langue ? Comment faire pour le savoir (pour lire) ?)

- *Questionner le système d'écriture de chaque langue (sens d'écriture, système alphabétique ou non)*
- *Questionner au niveau métalinguistique (combien de mots, phrases, §, etc.)*

➤ *Une série d'une vingtaine d'activités va maintenant vous être présentée. Veuillez indiquer quelles sont celles que vous proposez à vos élèves au cours de l'exploitation des albums.*

1. *Reconnaître ou classer des textes par genre (contes, documents, poèmes, etc.)*
2. *Observer l'organisation de l'album (place et organisation du texte, des illustrations, taille des caractères, sens de l'écriture, etc.)*
3. *Identifier les personnages principaux*
4. *Déterminer à qui s'adresse le narrateur*
5. *Déterminer ce que cherche à raconter l'auteur*
6. *Comparer différentes versions d'une même histoire*
7. *S'appuyer sur des indices textuels (lettres, mots, syntaxe, ponctuation) ou extratextuels (illustrations) pour deviner le mot/la phrase écrite et/ou donner une interprétation de ce qui est écrit*
8. *Relire en pointant du doigt un énoncé court connu*
9. *Expliciter sa démarche*
10. *Lire un court passage de l'album individuellement (titre, phrase, etc.)*
11. *Lire un passage de l'album à plusieurs voix (2 ou plus)*
12. *Écrire collectivement une histoire ou la suite d'une histoire*
13. *Déchiffrer un mot*
14. *Lire et associer un mot à une image*
15. *Comparer l'écriture des mots qui se ressemblent*
16. *Comparer la construction grammaticale de phrases ayant le même sens*
17. *Reconstituer une ou plusieurs phrases de l'album avec des étiquettes-mots*
18. *Trouver un mot du texte dicté par l'adulte*
19. *Identifier les emprunts*
20. *Repérer le titre, l'auteur, l'illustrateur, etc.*
21. *Visiter une bibliothèque*
22. *Compléter une liste (cahier ou autres) des œuvres de littérature de jeunesse lues en classe*
23. *Balayer le texte pour s'exercer à une lecture sélective (exemple : trouver une information précise ou prendre des indices textuels pour identifier le type d'écrit)*
24. *Mémoriser des mots outils*

25. *Émettre des hypothèses, anticiper la suite d'une phrase, de l'histoire (exemple : compléter un texte à trous)*

26. *Organiser : mettre en relation des informations pour reconstituer la structure d'un texte (texte puzzle)*

➤ *Quels bénéfices retirez-vous de l'utilisation de ces albums avec vos élèves ?*

(Question ouverte)

➤ *Quelles difficultés avez-vous rencontrées en utilisant ces ouvrages ?*

(Question ouverte)

Fin de l'Enquête

Nos objectifs

À la mesure de cette enquête, nous entendons déterminer :

1. Quels sont les profils biographiques d'une part et les motivations d'autre part des enseignants qui font le choix d'utiliser des albums bi/plurilingues et/ou alterculturels en classes de GS et/ou CP quand commence l'apprentissage systématique de la lecture
2. Quelles sont les différentes dimensions du langage écrit (Chauveau 2001) – culturelle, (méta) linguistique et stratégique – qui sont privilégiées ?

A priori, nous nous attendons à pouvoir catégoriser les enseignants selon les critères suivants :

A. Enseignant qui propose une majorité d'activités autour d'un seul aspect de l'apprentissage de la lecture.

A1 : l'aspect culturel

A2 : l'aspect (méta) linguistique

A3 : l'aspect stratégique

B. Enseignant qui propose à part plus ou moins égale des activités autour de deux des aspects de l'apprentissage de la lecture.

B1 : les aspects culturels et (méta) linguistiques.

B2 : les aspects culturels et stratégiques

B3 : les aspects (méta) linguistiques et stratégiques

C. Enseignant qui propose à part plus ou moins égale des activités autour des trois aspects de l'apprentissage de la lecture.

3. Quelles sont les différentes postures des enseignants dans la gestion du rapport langue de l'école/autres langues ?

A priori, nous nous attendons à pouvoir catégoriser les enseignants selon les critères suivants en fonction du type d'activité proposée selon qu'elles portent plutôt sur une (le français) ou plusieurs langues :

PE : posture exclusive ou monolingue où chaque langue est considérée comme un système autonome.

PM : posture mixte où les langues sont abordées tantôt comme deux systèmes distincts tantôt comme des systèmes pouvant s'entrecroiser.

PI : posture inclusive ou plurilingue où les rapprochements entre les langues sont encouragés.

Afin d'affiner la classification, nous nous référerons aux représentations⁹⁴ concernant leurs pratiques selon qu'ils considèrent, ou non, qu'ils prennent en compte dans leur enseignement la diversité linguistique de leurs élèves.

4. Quelle est la place faite à la réflexivité sur les langues ?

Nous nous appuyerons pour cela sur la proportion d'activités de type « méta » que les enseignants déclarent mettre en place, que nous mettrons en parallèle avec les principaux objectifs pédagogiques qu'ils se sont fixés.

À travers ce que les enseignants nous déclarent faire avec leurs élèves nous tenterons alors de dresser quelques portraits-types d'enseignants dans leurs gestions conjuguées de l'altérité linguistique et de l'apprentissage de la lecture dans des classes de cycle 2 des Pays de la Loire.

⁹⁴ PARTIE I, Section 2, question 3 : « Cherchez vous à vous appuyer sur la diversité linguistique (et /ou culturelle) de vos élèves au moment des apprentissages langagiers (lecture, écriture)? »

II. Les résultats

Nous avons conscience qu'en interrogeant au sujet des pratiques nous n'obtiendrons que le résultat d'une analyse du sujet concernant ses propres pratiques, mais les résultats déjà recueillis en amont permettront d'éclairer notre interprétation des déclarations des enquêtés.

Les chiffres que nous produirons se veulent donc descriptifs de situations didactiques liées à l'usage d'un outil didactique spécifique.

1. Profils des enquêtés

1.1. Une conscience éveillée à la diversité

Dans leur ensemble, les enseignants qui se sont prêtés à cette enquête sont conscients d'exercer leur métier dans un milieu multilingue et multiculturel.

Au moment de l'enquête, ils sont une majorité (60 %) à déclarer être conscients d'exercer leur profession dans une réalité plurilingue et culturelle incarnée par les enfants qui composent leurs classes. Ainsi, 53 % d'entre eux pensent ou sont certains d'avoir dans leurs classes des enfants dont la langue familiale n'est pas le français et sont capables de déterminer de quelles langues il s'agit.

Ce chiffre atteint les 68 % lorsque nous ne considérons que les 28 enquêtes qui ont été complétées dans leur intégralité et sur lesquelles nous allons nous appuyer exclusivement pour la suite de nos investigations, car elles seules nous permettent d'établir des liens entre profils professionnels et pratiques.

1.2. Un patrimoine langagier plurilingue de type scolaire

Rien, dans le rapport que ces enseignants entretiennent avec les langues n'apparaît comme spécifique, si ce n'est une relation plutôt positive avec les langues qu'ils ont généralement construite au cours de séjours touristiques ou de longs séjours dans diverses contrées, et qui leur a permis de faire concrètement l'expérience de l'altérité.

Leurs compétences en langues se déclinent de la manière suivante :

Compétences orales

Langues comprises

On retrouve d'abord les langues proposées à l'apprentissage en France, l'anglais, l'espagnol et l'allemand avec une dominance de l'anglais (compris par 75 %), suivies d'une langue régionale : le breton, lié à la proximité de la région avec la Bretagne, mais comprise dans une proportion bien plus faible (18 %).

Viennent ensuite 7 langues (suédois, grec, italien, portugais, russe, arabe, chinois) qui rendent compte de la diversité de la composition du répertoire de ces enseignants.

Pour autant, à tort ou à raison seules les compétences en anglais et en allemand (langues susceptibles d'avoir été apprises dans le milieu scolaire) sont jugées satisfaisantes (avec un niveau estimé entre « peu » et « bien »).

Les compétences de compréhension dans les autres langues sont jugées faibles.

Langues parlées

Dans ce domaine, les enseignants estiment posséder des compétences orales de faible niveau, non seulement dans les langues susceptibles d'avoir été apprises en milieu scolaire, telles que l'allemand et l'espagnol et l'anglais — à 53 %, contre 40 % qui jugent leur aptitude à parler anglais bonne, voire très bonne – de même que dans les autres langues qui composent leurs répertoires langagiers.

Il existe donc chez ces enseignants un sentiment généralisé d'inaptitude à pouvoir s'exprimer dans une autre langue, et ce, quelle que soit la langue, ce qui nous pose question quant à la représentation qu'ont ces praticiens d'un locuteur performant en langue...

Compétences à l'écrit

Langues lues et comprises à l'écrit.

À l'écrit, bien que les langues représentées soient les mêmes que celles citées pour l'oral, la tendance s'inverse.

Les enseignants se jugent nettement plus performants tant en compréhension (79 % estiment comprendre bien ou parfaitement bien l'anglais à l'écrit, et ils sont 32 % à se considérer comme bons ou très bons en espagnol⁹⁵) qu'en lecture où les résultats sont similaires. Difficile de saisir les raisons d'un tel décalage. Néanmoins, ces compétences coïncident avec leurs capacités exprimées en compréhension orale. Ce qui se conçoit aisément si on admet la relation qu'entretiennent l'une et l'autre de ces aptitudes dans la l'élaboration du sens de l'écrit.

Ces enseignants sont donc tous plurilingues dans la mesure où ils déclarent tous avoir des compétences à des degrés divers dans au moins une autre langue que le français.

Ce plurilinguisme, principalement lié à l'apprentissage des langues dans le cursus scolaire, ne s'y limite cependant pas. De fait, certaines des langues comme le Patois vendéen (ou Poitevin) et le corse sont des langues exclusivement présentes dans l'entourage proche ; mais il s'agit là de cas isolés.

Aussi, selon la classification proposée par Coste (2010) il nous apparaît que ce plurilinguisme présente deux particularismes :

- Il a une origine scolaire très marquée.
- Il se compose de langues hyper ou super centrales à forme et tradition écrites.

⁹⁵ Pour les autres langues, voir annexe 3

1.3 Des praticiens chevronnés partisans d'une prise en compte de l'altérité

Sur le plan professionnel, ce sont des praticiens chevronnés (64 % ont une expérience professionnelle qui dépasse 5 ans) qui ont pu développer une expertise professionnelle dans la gestion de situations – y compris multilingues – devenues familières (Crahay, 2006).

Bien que les élèves allophones de leurs classes soient en nombres restreints – entre 1 et 5 –, ils déclarent, pour une grosse moitié d'entre eux, s'appuyer sur la diversité linguistique et/ou culturelle de leurs élèves au moment des apprentissages langagiers dans le but de favoriser l'épanouissement de l'enfant, avec l'idée que cela peut constituer une aide pour les apprentissages. En cela ils déclarent ne privilégier aucune des deux dimensions, culturelle ou langagière de la diversité dans leurs pratiques, ce qui, nous le verrons ultérieurement, pourrait ne pas tout à fait refléter la réalité...

2. Les albums bi/plurilingues en classe : une pratique très marginale

Notre enquête nous a permis de recenser 26 langues identifiées comme langues familiales par 36 enseignants. Nous les avons classées par fréquence (cf. annexe 2) : l'arabe est la langue qui a, semble-t-il, le plus investi les classes (elle est citée par plus de la moitié des enseignants), suivie du turc (38 %), de l'anglais (22 %) et du russe (11 %). Ces langues sont liées au récent courant de migration en France et jouissent, à l'exception de l'anglais, d'une mauvaise image auprès de l'opinion publique (Legendre, 2003).

Leur introduction dans la classe représente donc déjà un acte « politique » de la part de l'enseignant ; acte qui peut être mal perçu par les autres membres de la communauté éducative.

Pour certains enseignants qui utilisent les albums bilingues, cela représente une difficulté qui se matérialise, selon les termes même utilisés par l'un d'entre eux, dans « une forme d'indifférence voire de résistance de la part des IEN, des enseignants et des familles des élèves monolingues. » ou « le discours fermé de l'entourage des enfants qui

m'était rapporté par ces derniers ». Mais nous reviendrons sur ce point plus en détail ultérieurement.

L'appréhension d'avoir à se confronter à une telle situation, au même titre que l'impression de manquer d'aisance avec les langues sont donc autant de facteurs explicatifs possibles du faible pourcentage d'enquêtés qui a recours aux albums bi- ou plurilingues dans sa pratique.

Ils sont ainsi 90 % à déclarer utiliser avec leurs élèves et/ou ceux d'autres classes des albums alterculturels, et moins de 40 % ont recours aux albums bilingues ou plurilingues.

Moins de 40 % parmi les 28 enseignants qui ont complété le questionnaire dans son intégralité et qui représentent déjà moins de la moitié des personnes ayant répondu à l'enquête...

La preuve, s'il en est, qu'il s'agit d'une pratique très marginale...

D'autres facteurs apparaissent dans les déclarations des enseignants lorsqu'ils expliquent pourquoi ils n'utilisent pas ce genre de support⁹⁶ :

Sur le plan de la pratique professionnelle :

- Le manque de formation : « Je ne dispose pas de références précises pour en acheter et je me sens démunie face à leur exploitation en classe. Je souhaiterais vivement disposer de quelques pistes pédagogiques pour en faire usage efficacement. »
- Le manque de temps : « Je pense ne pas avoir le temps de le faire avec un programme déjà très chargé dans bien d'autres domaines. »
- La priorité à la langue de scolarisation : « priorité au bon langage oral de notre langue maternelle », « en PS, avant de travailler sur ou en parallèle avec une autre langue, je préfère axer mon travail sur le lexique et la structure grammaticale en français. »

⁹⁶ Nous avons sélectionné les extraits les plus représentatifs, une citation renvoyant à un enseignant.

Sur un plan matériel

- L'accès aux ouvrages: « l'absence de ces albums dans les écoles ».
- L'utilisation de plusieurs albums monolingues : « Peu peuvent s'emprunter. Je préfère travailler sur le même album en français et un autre (mais la même histoire dans une autre langue). Cela me semble plus intéressant » ; « Je préfère les albums dans leur langue originale d'édition » ; « j'utilise les albums en anglais ou en français, mais pas les deux mélangés, ça me semble artificiel. »

Sur un plan personnel

- Sentiment d'incompétence en langues : « Je ne suis pas à l'aise avec les langues. »

Il nous semble voir s'inscrire en filigrane derrière les propos d'une catégorie d'enseignants, la crainte de l'interférence entre les langues qui se cristallise en quelque sorte dans l'objet bilingue, *Objet Littéraire Non identifié*⁹⁷ (OLNI), dénigré, considéré comme « moins authentique » que les albums monolingues.

Au même titre que les pratiques bilingues de type « code switching », l'album ne semble pas avoir droit de cité à l'école ; il revêt une valeur symbolique dérangeante que nous n'avions pas anticipée.

Ceci n'induit pas nécessairement l'absence de démarches plurilittéraciées, favorisant la réflexion sur les langues ou la comparaison des deux systèmes dans leur disposition à *faire du sens* à l'écrit.

Toutefois, c'est un aspect des représentations qu'il ne faudra pas négliger dans une perspective formatrice.

Certains enseignants appellent d'ailleurs de leurs vœux une formation du type de celle que nous proposons, tant ils se sentent démunis devant l'exploitation de ce support particulier. Une formation qui pourrait s'engager sur une discussion au sujet de la gestion des langues familiales, dans le quotidien de la classe, lorsqu'elles surgissent inopinément.

⁹⁷ Nous empruntons cette image poétique aux libraires de la pochothèque, fondateurs du mouvement OLNI qui répertorie les écrits inclassables. Elle permet ici de rendre compte de l'étrangeté de cet objet didactique qui dérange par ce qu'il représente et face auquel les praticiens sont souvent démunis.

2.1 Aspects contextuels de l'exploitation pédagogique d'albums bi/plurilingue et/ou alterculturels

Malgré l'existence de freins et de réticences à l'emploi de ces supports, une frange d'enseignants en fait usage dans sa classe.

Il nous importe, avant de saisir les modalités de ce type de pratiques, d'en définir les contours, c'est-à-dire le contexte qui conditionne, pour l'enseignant, cette mise en œuvre. Nous explorerons ainsi, ses motivations, les raisons de ses choix concernant les langues des albums, les objectifs qu'il se fixe et les difficultés qu'il rencontre.

2.1.1 Les albums bilingues : le choix du pédagogue

En explorant cette dimension du support, nous souhaitons déterminer s'il existait une corrélation entre les langues identifiées comme appartenant aux répertoires langagiers des enfants et les langues des albums choisis par les enseignants. Nous avons donc procédé au classement de ces langues dans le tableau suivant :

Réponse	Nombre de réponses
breton-français	1
créole-français	1
grec-français	1
lingala-français	1
russe-français	1
chinois -français	2
turc-français	2
autre	2
allemand-français	3
italien-français	3
espagnol-français	4
arabe-français	6 (21%)
anglais-français	11 (39 %)

Tableau 4 .Langues des albums bilingues proposés en classe

Nous constatons que les albums utilisés sont principalement des albums anglais/français (39 %).

Ensuite, viennent au côté du français les langues qui ont fait l'objet d'un apprentissage scolaire (espagnol, italien, allemand), les langues des enfants apparaissent dans des cas rares, sauf pour l'arabe qui arrive juste après l'anglais et avant les autres langues qui font l'objet d'un apprentissage scolaire.

Les raisons de ces choix se révèlent dans les déclarations des enseignants lorsque nous les questionnons au sujet des objectifs qu'ils se fixent en introduisant dans leurs classes des albums bi/plurilingues ou alterculturels.

2.1.2 L'ouverture au monde comme unique horizon

Une classification des objectifs en trois domaines : culturel, métalinguistique et stratégique nous a permis de déterminer différents facteurs explicatifs des choix des enseignants en matière de langues.

Cette classification fait référence aux trois dimensions du savoir lire de base telles que nous les avons déjà définies dans notre cadre théorique avec une légère nuance pour le domaine culturel qui, dans cette enquête **renvoie** :

- au développement de conduites liées aux fonctions et finalités de la lecture
- au développement d'attitudes d'ouverture à la culture de l'autre

Les enseignants ayant dû classer les objectifs par ordre d'importance, le rang de classement indiqué nous renseigne également sur les priorités des enseignants.

Domaine culturel

Enoncés	Pourcentage	Classement majoritaire
Ouvrir à la diversité (favoriser l'intérêt pour d'autres langues et cultures)	43 %	Rang 1
Enrichir le patrimoine littéraire des élèves.	32 %	Rang 4
Susciter le désir d'apprendre à lire	25 %	Rang 5
Valoriser les langues d'origine des élèves de la classe.	21 %	Rangs 1 et 2
Créer un lien affectif avec la langue écrite.	11 %	Rang 5
Créer un lieu de discussion et un espace de réflexion, de partage et d'apprentissage pour tous.	11 %	Rang 4
Sensibiliser aux normes de l'écrit (typographique, formelle, etc.)	11 %	divers
Créer des liens avec les familles.	7 %	divers
Sensibiliser aux fonctions de l'écrit (à quoi sert l'écrit ? à qui il s'adresse)	4 %	Rang 3
Faire découvrir les lieux de l'écrit (BCD, coin lecture, etc.)	0 %	
Sensibiliser aux métiers de l'écrit (auteur, illustrateur, conteur, traducteur, etc.)	0 %	

Tableau 5. Albums bi/plurilingues, albums alterculturels et objectifs pédagogiques

Domaine (méta °) linguistique

Énoncés	Pourcentage	Classement majoritaire
Rendre explicites les notions de mot, phrase, verbe, etc.	0 %	
Développer chez les élèves le sens de l'observation, de la comparaison, de la découverte des spécificités des langues qu'ils connaissent ou découvrent.	32 %	Rangs 2 et 4
Développer des compétences au niveau du fonctionnement du code écrit en français (connaissance du principe alphabétique (lettres, phonèmes, mots, phrases, syntaxe.))	18 %	Rang 2
Enrichir le vocabulaire.	4 %	Rang 4

Tableau 6. Domaine (méta) linguistique

Domaine stratégique

Énoncés	Pourcentage	classement majoritaire
Faire prendre conscience des démarches mises en œuvre pour accéder au sens de l'écrit.	14 %	Rang 3
Favoriser le développement d'opérations cognitives en jeu dans la lecture (repérer, interroger, anticiper, reconnaître, etc.)	4 %	Rang 1
Développer des comportements de lecteur (manière dont l'enfant conduit la lecture, fait le lien entre ce qui est dit et ce qui est écrit)	4 %	Rang 4

Tableau 7. Domaine stratégique

Les objectifs que les enseignants se fixent en priorité et pour une majorité d'entre eux relèvent du domaine culturel.

Comme nous pouvions nous y attendre, l'utilisation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels a d'abord pour but une ouverture au monde, c'est l'objectif que se fixe en priorité une majorité d'enseignants qui y a recours (43 %).

Cette ouverture préconisée par les programmes prime sur la valorisation des langues des enfants (un objectif pour seulement 21 % des enseignants).

Aussi, alors que les enseignants déclarent dans une forte majorité (60,71 %) s'appuyer sur la diversité linguistique (et/ou culturelle) de leurs élèves au moment des apprentissages langagiers (lecture, écriture), les présents résultats nous permettent d'envisager deux cas de figure :

- soit les enseignants utilisent d'autres supports de type EAL ou EOLE pour prendre en compte cette diversité ;
- soit, et c'est selon nous l'hypothèse la plus probable, l'album est envisagé comme un passeur de culture qui permet de faire l'expérience de l'altérité sans sortir de la classe, en conformité avec les programmes (nous verrons ultérieurement que cela a son importance), de profiter de ces « histoires d'ailleurs » ou écrites dans d'autres langues (en anglais le plus souvent) pour faire le lien avec l'histoire personnelle, l'identité culturelle de certains enfants de la classe qui font dans leur milieu familial l'expérience d'autres langues et cultures.

Ces albums constituent alors, pour l'ensemble des élèves, un enrichissement patrimonial (un objectif pour 32 % des enseignants) en se distinguant des albums plus classiques en français.

Relativement peu d'enseignants déclarent se fixer des objectifs (méta) linguistiques ou stratégiques, ce qui vient confirmer ce que nous avons déjà décelé par nos observations, à savoir que dans ces domaines, les enseignants préfèrent utiliser d'autres supports.

2.2 Freins et éléments moteurs à l'exploitation plurilingue et plurillétracée des albums

Il existe, en outre des sources de motivation à l'utilisation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels que nous trouvons exprimées dans les réponses aux questions ouvertes de notre enquête. Elles s'expriment ici en termes de bénéfices liés à leur exploitation.

Ainsi, selon les enseignants

Sur le plan des apprentissages

L'exploitation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels :

Favorise l'investissement de l'écrit par l'enfant

- En développant une attitude de lecteur :

« Une manière de faire des enfants des sujets culturels capables de s'expliquer, d'argumenter et de partager des points de vue semblables et ou différents des autres... d'acquérir une véritable autonomie de réflexion et d'interprétation. »

- En suscitant le désir d'apprendre à lire :

« Amener l'enfant à prendre plaisir à la lecture, voir que lire c'est apprendre sur les autres se diriger vers l'apprentissage de la lecture au CP. »

- En suscitant le plaisir de fréquenter l'écrit :

« Une envie d'écrire une histoire à partir de l'étude de l'album, de lire et d'étudier d'autres albums, d'apprendre à lire, de lire ces albums chez eux seuls ou avec leur famille. Un vrai plaisir pour les enfants ! »

- En favorisant l'acculturation au monde de l'écrit :

« Cela facilite leur investissement dans la lecture des textes en français. »

- En permettant la construction d'un patrimoine culturel commun :

« L'enseignement est plus motivant et les élèves se forment un "capital culturel". »

Initie à l'apprentissage d'une L2 (albums en anglais)

- En familiarisant à la langue :

« Cela permet aux élèves de se confronter à une langue étrangère et que l'on peut comprendre sans avoir tout le vocabulaire. »

Au plan du développement de soi

L'exploitation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels :

Contribue au développement de l'estime de soi

- En valorisant la langue et la culture d'origine :

« Que les enfants d'autres cultures comprennent que parler une autre langue est un atout »

Contribue à ouvrir au monde, faire l'expérience de l'altérité

- En découvrant d'autres pratiques langagières et culturelles :

« Montrer qu'il existe d'autres façons d'écrire. Montrer qu'il existe d'autres langues. »

Au plan social

L'exploitation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels :

Contribue à créer du lien social entre l'école et la famille

- En favorisant les échanges et en ouvrant l'école à la langue familiale :

« Permettre aux parents d'élèves de prendre part à la vie de l'école, faire des rencontres, faire des liens entre les personnes, les partenaires locaux. »

- En favorisant la prise de conscience du gain social lié à l'apprentissage de la lecture :

« Valorisation du rôle de l'école, prise de conscience de la nécessité d'apprendre à lire quelle que soit la langue. »

Sur le plan de la pratique enseignante

L'exploitation d'albums bi/plurilingues ou alterculturels :

Permet de diversifier les supports :

« Ouverture d'esprit et enrichissement liés à la diversité des supports, des écrits et des cultures »

L'exploration des différents champs que recouvrent ces bénéfices nous renseigne de deux manières.

D'abord, en mettant en évidence l'existence d'un lien entre les objectifs exprimés et les bénéfices retirés au plan acquisitionnel et au plan du développement de soi.

Ensuite, en montrant que ces apports s'affranchissent volontiers du cadre scolaire pour investir le cadre social ; plus précisément à travers la relation école/famille. On voit ici clairement le positionnement d'ouverture qu'adopte l'enseignant.

Pour autant, cette ligne de conduite peut s'avérer difficile à tenir lorsque, confronté aux réticences de la communauté éducative, le praticien ne se sent pas soutenu, reconnu dans son effort de conciliation de deux mondes qui gagneraient à mieux se comprendre.

Ce type de difficulté n'est pas la seule que rencontrent les enseignants lorsqu'ils se risquent à l'exploitation d'albums bi/plurilingues et/ou alterculturels, il n'est donc pas anodin de constater que les difficultés renvoient les enseignants à des considérations personnelles (difficultés pour l'enseignant) lorsque les bénéfices sont plutôt envisagés en tant que bénéfices pour l'enfant.

Ces difficultés se déclinent ainsi en :

Difficultés matérielles :

- Inadéquation des textes des albums avec le niveau des enfants : « Trouver des albums en rapport avec ce que l'on étudie ou bien abordable pour des petits. »
- Coût élevé des albums : « le prix, le manque d'albums par élève. »
- Manque de ressources : « manque de supports connus. »

Difficultés d'adhésion de la communauté éducative à ce type de pratiques :

- Hostilité des parents : « La réticence de certains parents à adhérer au projet. »
- Hostilité de la hiérarchie et des collègues : « Une forme d'indifférence voire de résistance de la part des IEN, des enseignants... »
- Hostilité des parents d'enfants monolingues :... et des familles des élèves monolingues. »

Difficulté à gérer les réactions des enfants :

- Gérer l'excitation.
- Gérer les attitudes de fermeture (on ne comprend pas) : « au premier abord, ils disent : "je ne comprends rien et rien. »

Difficultés liées aux compétences en langue :

- Manque de connaissances dans une langue donnée : « manque de connaissance des langues rencontrées ne correspondant pas à exclusivement à celles étudiées lors de mon cursus scolaire. »

- Manque de connaissances d'une culture donnée : « Le manque de ressources en bibliothèque, mes lacunes culturelles et le discours fermé de l'entourage des enfants qui m'était rapporté par ces derniers. »

L'investissement en temps de préparation est également évoqué comme un problème.

Dans leur ensemble, ces difficultés sont assez mineures et facilement résolubles, nous verrons, en pratique, comment les enseignants parviennent à les contourner en faisant intervenir un parent par exemple lorsque les compétences culturelles ou les compétences en langue font défaut : « lorsqu'un élève apporte un livre et que je ne peux lire (méconnaissance de la langue utilisée) nous découvrons l'histoire ensemble, et les élèves prennent des indices dans les illustrations pour la compréhension. Il m'arrive parfois de demander aux parents de l'enfant de venir lire le livre ou de demander à l'enfant de le raconter, dans sa langue d'origine puis de vérifier que la version donnée par ses camarades est proche de la version originale. »

2.3 L'exploitation pédagogique d'albums bi/plurilingues et/ou alterculturels en pratique

Les enseignants n'avancent donc pas tous en terrain conquis, selon qu'ils font, le choix en introduisant dans leurs classes des albums plurilingues – c'est moins vrai pour les albums alterculturels – de rendre légitimes des pratiques langagières jusqu'alors cantonnées aux frontières de l'école.

L'album plurilingue, dans son exploitation, stigmatise certaines craintes, déjà exprimées par les enseignants de cette étude, mais qui s'étend à l'ensemble de la communauté éducative. Il heurte en outre l'enseignant, le plaçant face à ses propres limites en matière de compétences en langues, l'obligeant à chercher du soutien ailleurs (parents intervenants extérieurs, internet), démarche qui demande une reconsidération de l'image du *maître savant* ainsi qu'un certain investissement en temps.

Il est donc une catégorie d'enseignants pour qui l'exploitation d'albums plurilingues relève de l'engagement, mais c'est une minorité, pour une grande part des praticiens il s'agit d'une ouverture au monde empruntant volontiers les sentiers battus.

2.3.1 Conditions préalables à l'introduction en classe des albums bi/plurilingues et/ou alterculturels

Il s'agit de dispositions préalables et de prérequis exprimés par les enseignants qui conditionnent le moment de l'introduction de l'album en classe.

Après l'information des familles

- Après avoir pris contact avec les familles allophones pour leur exposer le projet de lecture bi/plurilingue.

Après l'acquisition de certaines attitudes

- Dès que le fonctionnement de la classe est rôdé.
- Une fois que les enfants allophones sont bien « intégrés » dans la classe.
- Lorsque les enfants sont prêts à « écouter avec attention ».

Après l'acquisition de certains savoirs et de certaines compétences

- Après un travail préalable sur les différents systèmes d'écriture.
- Après un travail sur l'auteur.
- Après « certains apprentissages » et après que l'histoire soit vue en français.
- Après l'acquisition d'un « bagage linguistique » (lexical probablement).

Sur le plan des attitudes, ces prérequis déclarés nous semblent être exigibles pour tout travail avec albums.

Les autres prérequis nous éclairent sur la manière dont les enseignants peuvent d'anticiper les réactions d'incompréhension des enfants, en proposant d'abord l'album en français...

2.3.2 Les pratiques

Nous ne prétendons pas ici rendre compte des pratiques enseignantes de manière exhaustive ; nous ne pourrions en avoir qu'une vision parcellaire, axée sur les activités proposées (type de tâches) ainsi que sur l'action enseignante telle qu'elle nous apparaîtra. Nous nous efforcerons de faire le lien entre les déclarations des enseignants

(ceux de la présente enquête) et nos observations de terrain (les 5 cas exposés précédemment).

Nous avons repris la classification adoptée pour explorer les objectifs pédagogiques pour analyser les types de tâches proposées par les enseignants.

Lorsque cela nous a semblé pertinent, nous avons demandé aux enseignants de préciser si les tâches s'effectuaient en français (FR), dans une autre langue (AL) ou en français et dans une autre langue (FR/AL) (voir tableau ci-dessous).

Une série d'une vingtaine d'activités va maintenant vous être présentée. Veuillez indiquer quelles sont celles que vous proposez à vos élèves au cours de l'exploitation des albums.					
		Oui	FR	LE	FR/LE
Culturel	20. Repérer le titre, l'auteur, l'illustrateur, etc.	85 %	36 %		43 %
Culturel	3. Identifier les personnages principaux	82 %	32 %		43 %
Culturel	1. Reconnaître ou classer des textes par genre (contes, documents, poèmes, etc.)	75 %	39 %		32 %
Culturel	6. Comparer différentes versions d'une même histoire	75 %	32 %		32 %
Culturel	2. Observer l'organisation de l'album (place et organisation du texte, des illustrations, taille des caractères, sens de l'écriture, etc.)	68 %	28 %		39 %
Linguistique	5. Déterminer ce que cherche à raconter l'auteur	68 %	75 %		14 %
Linguistique	14. Lire et associer un mot à une image	68 %	43 %		18 %
Linguistique	24. Mémoriser des mots outils	68 %	46 %	14 %	Linguistique
Linguistique	7. S'appuyer sur des indices textuels (lettres, mots, syntaxe, ponctuation) ou extratextuels (illustrations) pour deviner le mot/la phrase écrite et/ou donner une interprétation de ce qui est écrit	64 %	35 %	25 %	Linguistique
culturel	21. Visiter une bibliothèque	64 %			culturel
culturel	22. Compléter une liste (cahier ou autre) des œuvres de littératures de jeunesse lues en classe	64 %	28 %	32 %	culturel
Linguistique	12. Écrire collectivement une histoire ou la suite d'une histoire	61 %	50 %	11 %	Linguistique
Linguistique	13. Déchiffrer un mot	61 %	46 %	14 %	Linguistique

Une série d'une vingtaine d'activités va maintenant vous être présentée. Veuillez indiquer quelles sont celles que vous proposez à vos élèves au cours de l'exploitation des albums. (suite)				
		Oui	FR	FR/LE
métalinguistique	15. Comparer l'écriture des mots qui se ressemblent	61 %	21 %	36 %
métalinguistique	17 Reconstituer une ou plusieurs phrases de l'album avec des étiquettes-mots	61 %	54 %	7 %
Linguistique	8. Relire en pointant du doigt un énoncé court connu	57 %	39 %	14 %
métalinguistique	9. Expliciter sa démarche	57 %		
Linguistique	18. Trouver un mot du texte dicté par l'adulte	57 %	36 %	21 %
Linguistique	25. Émettre des hypothèses, anticiper la suite d'une phrase, de l'histoire (exemple : compléter un texte à trous)	57 %	50 %	4 %
Linguistique	26. Organiser : mettre en relation des informations pour reconstituer la structure d'un texte (texte puzzle)	50 %	43 %	7 %
Linguistique	4. Déterminer à qui s'adresse le narrateur	47 %		
Linguistique	19. Identifier les emprunts	46 %	25 %	18 %
Linguistique	11. Lire un passage de l'album à plusieurs voix (2 ou plus)	43 %	25 %	18 %
Linguistique	23. Balayer le texte pour s'exercer à une lecture sélective (exemple : trouver une information précise ou prendre des indices textuels pour identifier le type d'écrit)	43 %	35 %	7 %
Linguistique	10. Lire un court passage de l'album individuellement (titre, phrase, etc.)	39 %		11 %
métalinguistique	16. Comparer la construction grammaticale de phrases ayant le même sens	32 %		

Tableau 8 : Action enseignante : Le type de tâches proposées aux enfants

Les résultats que nous obtenons soutiennent ce que nous avons déterminé plus haut, par l'étude des objectifs pédagogiques à savoir que les tâches proposées aux élèves à partir de ces albums sont essentiellement culturelles et lexicales avec un traitement monolingue français du domaine lexical, alors que les tâches culturelles s'ouvrent aux langues.

Ces tâches sont toutefois très diversifiées. Elles recouvrent les trois aspects de l'écrit, mais sans que les langues ne soient mises en relation.

De manière générale, nous pouvons avancer que la présence de deux idiomes (ou plus) sur un même support n'est pas incitateur d'une approche inclusive ou plurilingue des

langues, mais plutôt de démarches où chaque langue est considérée comme un système autonome.

C'est en rapprochant ces tâches de déclarations des enseignants concernant leur manière de conduire ces tâches (là encore, ce ne sont que des pistes) que nous entendons déterminer les pratiques en lien avec les albums, en ce qu'elles ont de spécifique.

Parmi les propositions suivantes sélectionnez-en 7 parmi celles que vous faites le plus souvent avec vos élèves lorsque vous utilisez des albums bi/plurilingues ou alterculturels.		
	Réponse	Pourcentage
Aspect métalinguistique	Questionner au niveau métalinguistique (combien de mots, phrases, §, etc.)	7.14 %
Aspect culturel	Choisir à la bibliothèque un album bi/plurilingue ou alterculturel avec les élèves	0.00 %
Aspect linguistique	Questionner au niveau extralinguistique (quelles images, signes de ponctuation ?)	3.57 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Lire l'album par épisodes (de manière fragmentée) en passant d'une langue à l'autre	7.14 %
Aspect culturel	Questionner au niveau textuel (quel type de texte ? Quelles spécificités ?)	7.14 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Présenter l'album bi/plurilingue par comparaison avec des albums monolingues	10.71 %
Aspect culturel	Présenter l'album alterculturel avec les albums qui évoquent la culture locale	10.71 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Proposer des livres bi/plurilingues à l'emprunt pour qu'ils soient lus dans les familles	10.71 %
Aspect culturel	Lire l'album en une seule fois en passant d'une langue à l'autre	14.29 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Lire des albums bi/plurilingues apportés par les enfants	14.29 %

Parmi les propositions suivantes sélectionnez-en 7 parmi celles que vous faites le plus souvent avec vos élèves lorsque vous utilisez des albums bi/plurilingues ou alterculturels (suite).		
	Réponse	Pourcentage
Aspect Linguistique	Questionner au niveau du lexique selon les langues utilisées (quels sont les mots choisis par l'auteur pour dire... ?)	14.29 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Lire des textes fonctionnels en lien avec l'album dans plusieurs langues pour faire faire (recettes, fiches techniques)	17.86 %
Aspect affectif	Questionner sur le plan affectif (quels épisodes du vécu de l'enfant, quels sentiments, l'album évoque-t-il ?)	17.86 %
Aspect linguistique	Écrire une nouvelle histoire sous la dictée "à la manière de ..."	17.86 %

Aspect culturel avec dimension plurilingue	Lire l'album avec un ou plusieurs autres adulte (s) selon les langues	21.43 %
Aspect culturel	Lire l'album par épisodes (de manière fragmentée)	25.00 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Écouter la lecture d'un album par un autre ou plusieurs autres adulte (s) (intervenant, parent, conteur) selon les langues	25.00 %
Aspect métalinguistique	Questionner au niveau du code (phonie/graphie) (qu'est-ce qui est écrit dans telle ou telle langue ? Comment faire pour le savoir (pour lire) ?)	25.00 %
Aspect culturel avec dimension plurilingue	Questionner au niveau culturel (quel lien avec des albums déjà rencontrés ? Quel est le rôle d'un livre bi/plurilingue ou alterculturel ?)	28.57 %
Aspect métalinguistique	Questionner le système d'écriture de chaque langue (sens d'écriture, système alphabétique ou non)	28.57 %
Aspect culturel	Relire l'album	35.71 %
Aspect linguistique	Donner son avis au sujet du contenu de l'album (sens), le justifier	35.71 %
Aspect linguistique	Résumer l'histoire	39.29 %
Aspect linguistique	Questionner au sujet du contenu (de quoi, de qui parle(nt) le/les texte (s) ?)	42.86 %
Aspect culturel	Lire l'album en une seule fois	46.43 %

Tableau 9. Activités proposées

En rapprochant les données figurant dans ce tableau des données de nos observations, il s'avère que ce que déclarent faire les enseignants s'apparente à ce que nous avons appelé une *démarche communicative* où, comme le montrent ces données, la *dimension lexicale de la langue* est très importante.

Nous pouvons donc émettre l'idée que les enseignants procèdent majoritairement de la même manière dans l'exploitation des albums bi/plurilingue ou alterculturel qu'ils le feraient avec un album monolingue.

De fait, ils commencent par la lecture (46,43 %), ou la relecture (35,75 %) intégrale de l'album suivie de phases d'échanges oraux selon le traditionnel schéma des questions/réponses ; échanges qui visent à s'assurer que les enfants ont bien identifié les éléments essentiels à la compréhension du récit : qui ? Quoi ? Où ? Pourquoi ? (42,86 %) et sont capables de restituer le sens global de l'histoire (39,29 %). Ces échanges peuvent prendre la forme de débats où le sens est négocié (35,71 %).

Malgré la spécificité de ces albums, rares sont les situations où l'enseignant propose un traitement culturel en tant qu'objet littéraire à part entière.

C'est le cas lorsque l'album est utilisé comme objet culturel aux côtés d'autres supports de l'écrit. On en définit la fonction lorsqu'il est plurilingue (28,57 %). Il est l'occasion de rencontres avec des lecteurs (intervenants extérieurs, parents, etc.). De même, il est rare que les enseignants, dans leur démarche, questionnent leurs élèves sur le plan métalinguistique. Leur attention est donc rarement orientée vers la langue en tant que système de signes au fonctionnement particulier.

Ces données viennent conforter nos observations de terrain de ce point de vue, *les démarches intégratives des langues sont l'exception.*

L'objet livre plurilingue ou alterculturel n'est en rien déclencheur de pratiques enseignantes plurilingues spécifiques, mais peut être une ressource pour des pratiques enseignantes pluriculturelles, *il est avant toute chose un passeur de culture.*

III. Synthèse et perspectives

1. Des albums bi/plurilingue ou alterculturels pour quoi faire ?

Fidèle à notre choix d'aborder les pratiques par l'outil didactique, nous garderons cet angle d'approche pour dresser l'esquisse des pratiques de littératie scolaire telles que nous avons pu les parcourir, y compris dans le lien qu'elles entretiennent avec les langues, en orientant le regard sur l'action de l'enseignant.

Ainsi, nous estimons que, pour l'essentiel des enseignants de notre corpus, l'album de jeunesse est avant tout un objet littéraire où texte et images fonctionnent en complémentarité. En utilisant cet outil, le praticien forme le dessein de mener son auditoire, fusse malgré lui, à un sens dissimulé qu'il convient de révéler.

Au sein des tâches proposées aux élèves, la recherche d'un sens immanent du texte prédomine donc sur le rapport personnel au contenu menant à la construction d'un sens particulier à chaque individu.

Rares sont donc les pratiques qui relèvent de *démarches coopératives*, où les individualités peuvent s'exprimer sous forme d'avis personnel.

Ces considérations conduisent les enseignants à inscrire les albums dans diverses thématiques au gré des sujets qu'ils souhaitent aborder. Ainsi, l'album alterculturel et l'album en langue étrangère offrent-ils l'opportunité de traiter de l'altérité.

Dans certains cas d'exception, où l'influence d'un certain courant de recherche est avérée, l'album est appréhendé et traité comme un objet littéraire spécifique – en raison de son organisation et sa structure narrative – qui peut entrer en résonance avec d'autres textes constituant ainsi un réseau. Une conception qui amène les praticiens à faire cheminer l'enfant vers un véritable questionnement du texte, en tant qu'unité sémantique, mais aussi en tant qu'unité linguistique constituée des signes ; l'enjeu final étant que l'attitude métalinguistique adoptée conduise l'enfant à saisir et s'approprier le rôle et le fonctionnement de l'écrit.

Les pratiques bien plus répandues consistent en une *démarche communicative* où les enfants exposés au texte écrit oralisé sont guidés vers l'élaboration d'un sens commun plus ou moins négocié.

Lorsque le texte oralisé l'est aussi dans d'autres langues que le français, la démarche se fait *plurielle* et permet aux praticiens d'ouvrir aux enfants de nouveaux horizons sonores et lexicaux.

Aux yeux des enseignants, cette ouverture constitue pour l'enfant un enrichissement culturel, au sens patrimonial du terme, dans la mesure où ces *albums d'ailleurs* diversifient leurs ressources didactiques, et donc, potentiellement, les expériences de lecture de ces jeunes apprenants.

Que dire alors du praticien qui a recours aux albums bi/plurilingues ou alterculturels dans sa classe ?

D'abord, qu'il fait surtout usage des albums alterculturels, qu'il évolue dans un milieu professionnel multilingue et multiculturel et en a pleinement conscience.

Il est sensible à la question de l'altérité et vise, à travers une démarche conventionnelle d'exploration de l'album, le développement chez ses élèves d'une attitude d'ouverture à l'autre et d'une meilleure estime de soi.

Aux albums bi/plurilingues est préférée l'utilisation d'albums monolingues dans diverses langues ; ce qui renvoie selon nous à une conception d'un plurilinguisme et d'un multiculturalisme de type additif.

En procédant de la sorte, cet enseignant entend prémunir ses élèves des dangers de la confusion...

Il est alors aisé de concevoir que lorsque le praticien exploite les albums c'est surtout en tant qu'unité sémantique permettant l'ouverture au monde.

Certains cas isolés (deux seulement) montrent cependant que d'autres approches introduisant les langues des enfants sont possibles.

Elles laissent entrevoir une conception des langues non cloisonnée. De fait, les praticiens qui perpétuent cette démarche, utilisent-ils tout à la fois des albums

alterculturels et des albums bi/plurilingues dont les langues appartiennent au répertoire langagier des élèves de la classe.

Les activités sont variées et les tâches métalinguistiques se font aussi bien en français que dans d'autres langues. Parmi les objectifs annoncés, on rencontre aux côtés de la valorisation des langues le lien avec les familles et l'enrichissement du patrimoine littéraire. Des situations de lecture plurilingues sont également proposées.

Nous trouvons dans ces deux cas d'enseignants très expérimentés une attitude quasi militante qui se heurte d'ailleurs aux réticences des parents et qui nous renvoie à l'importance de l'engagement qui semble lié à ces pratiques de type plurilingues et plurilittéraciées.

2. Quelles perspectives pour une formation ?

Selon notre conception de la littératie dans le cadre d'une éducation plurilingue et multiculturelle, et suite à l'exploration des pratiques enseignantes liées à l'usage d'albums bi/plurilingues ou alterculturels, nous estimons pouvoir déterminer le contenu d'une formation à l'exploitation de ce type d'outils didactiques.

Nous retenons, d'une part, les bénéfices que les enseignants trouvent à employer les albums en termes de motivation à apprendre ou de valorisation ainsi que les difficultés exprimées liées à l'exploitation de ce type d'outil et, d'autre part, leurs capacités à :

- familiariser l'enfant au monde de l'écrit par le biais d'albums ;
- faire accéder les enfants au sens de l'écrit par le questionnement ;
- intégrer un album à un réseau thématique ou d'une autre nature ;
- prendre appui sur les albums bi/plurilingues ou alterculturels pour ouvrir au monde, sensibiliser à l'altérité.

En fonction de ces éléments, nous estimons que, étant donné que l'album bi/plurilingue n'est pas l'outil privilégié par les enseignants pour mettre en œuvre des activités de questionnement de la langue écrite, il présente un intérêt en formation en tant qu'objet littéraire passeur de langues et de cultures permettant d'asseoir ce type de réflexion.

En outre, cet outil fait écho, par essence, à des pratiques langagières qui sont le quotidien de certains enfants de la classe et ouvrent des perspectives nouvelles quant à la manière d'aborder l'écrit pour tous avant et au cours de l'apprentissage de la lecture.

De ce fait, nous considérons qu'une formation des enseignants à l'utilisation d'albums bi/plurilingues en classe devra chercher à :

Faire évoluer certaines représentations dans le sens :

- d'une conception non cloisonnée du plurilinguisme ;
- d'un intérêt à mettre les langues en relation et en contraste pour aborder l'écrit et son fonctionnement.

Faire évoluer les pratiques dans le sens :

- d'une co-construction dynamique et interactive du sens de l'écrit favorisant l'adoption par l'élève d'une attitude de *lecteur impliqué* ;
- d'un traitement de l'album bi/plurilingue comme un objet littéraire à part entière porteur d'un écrit exploitable en tant qu'unité linguistique ;
- d'un traitement de l'album bi/plurilingue comme un moyen de faire le lien entre des pratiques langagières issues du cadre familial et l'école ;
- mise en relation et en contraste des langues et de leur fonctionnement à partir du texte de l'album.

Chapitre IV : Proposition pour une approche intégrée des langues et des littératies

1. Fondements théoriques de l'approche Lecture en Réseau Multilingue

Nous convoquerons ici brièvement les principes déjà exposés dans notre cadre théorique, à savoir une conception de la compréhension en lecture centrée sur l'individu, une appréhension de la lecture comme phénomène tridimensionnel et une considération dynamique et non cloisonnée de la compétence plurilingue.

Ces principes soutiennent l'approche didactique que nous avons élaborée et s'actualisent sous forme d'orientations didactiques que nous proposons d'explorer avant d'envisager les conditions de leur mise en œuvre.

L'approche Lecture En Réseau Multilingue (LERM) se veut une approche didactique centrée sur la compréhension en lecture. Elle s'appuie sur l'outil album plurilingue pour envisager les moyens de faire accéder le plus grand nombre au sens véhiculé par l'écrit en tirant profit des savoirs langagiers des élèves, aussi divers soient-ils.

1.1 *Élaborer le sens dans la collaboration*

Nous l'avons vu, des disparités existent au niveau des pratiques de littératie informelles, pratiques non institutionnalisées et préexistantes à l'apprentissage formel de l'écrit.

En effet, tous les enfants n'ont pas eu l'occasion de vivre en dehors de l'école des *événements de littératie* (Heath, 1983)⁹⁸. Ce qu'Heath évoque par cette expression, ce n'est pas tant le nombre d'ouvrages rencontrés qu'un rapport au texte. Il s'agit de moments où l'écrit devient l'espace où s'exercent les processus et stratégies d'interprétation des participants.

Pour le jeune enfant ces moments sont primordiaux, car ce sont des moments où l'écrit prend sens, par le biais de l'interaction.

⁹⁸ Brice-Heath, Shirley. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: McGraw-Hill; Oxford University Press. 448 pages.

À travers cette première orientation, s'énonce ainsi un rapport au texte qui veut que l'écrit soit l'espace où s'exercent les processus et stratégies d'interprétation des participants.

En confrontant les points de vue de cette manière, il est possible de contribuer à ce que l'apprenti-lecteur, dans sa quête de sens, adopte une attitude favorisant la prise de distance avec la matérialité du mot. L'accès au savoir-lire est à ce prix, un passage de l'arbitraire graphique à l'émotion des mots.

2.1 Se construire un patrimoine littéraire plurilingue : entre des pratiques de littératie scolaires et des pratiques informelles

Cette seconde orientation renvoie à notre conception de la littératie comme un continuum entre les pratiques de littératie scolaires⁹⁹ et les pratiques de littératie informelles¹⁰⁰ qui constituent une première expérience de l'écrit que l'école ne peut nier, quelle que soit la langue dans laquelle cette expérience a pu se construire (Cummins, 2001 ; Moore, 2006 ; Perregaux, 1994).

Sur ce plan, l'objectif de l'approche est que l'entrée dans l'écrit à l'école (Giasson, 1990) permette de réduire les inégalités liées à la fréquentation de l'écrit dans un contexte langagier rassurant pour l'enfant en introduisant les albums bi/plurilingues, non pas de manière isolée, mais dans les liens qu'ils entretiennent, les uns rapport aux autres, et aussi avec d'autres ouvrages, constituant ainsi des réseaux de lecture multilingues.

⁹⁹ Lire/écrire des consignes, types d'écrits divers et variés, répondre à des questions au sujet d'un texte, etc.

¹⁰⁰ Écrire une carte de vœux avec maman, faire la liste des courses avec papa, lire ce qui est écrit sur la devanture de la boulangerie, etc.

1.3 La mise en synergie des langues de la classe au profit de la langue de l'école (Eddy Roulet, 1980)

En construisant ainsi une littératie de classe, plurilingue, on favorise le développement pour tous les élèves des habiletés sur les langues en général y compris celle de l'école (observation, comparaison, analyse) sans nier le patrimoine langagier de l'enfant et les savoirs qui l'accompagnent. Il s'agit d'étendre l'horizon littéraire de l'élève dans un nouveau rapport aux langues pour développer et ou renforcer :

- la confiance en ses capacités à apprendre (notamment pour l'élève dont la langue familiale n'est pas le français) ;
- des stratégies de lecteurs : formulation d'hypothèses de sens sur la base d'indices graphiques (signes de ponctuation), picturaux ou lexicaux (mots transparents, etc.).

On favorise dans le même temps la capacité à mettre à distance la langue de l'école par le détour par d'autres langues, ce qui permet de mieux l'observer et en facilite l'acquisition, à travers des approches de type *éveil aux langues et aux cultures*, en ciblant le développement de compétences relatives à la langue écrite, l'approche envisage ainsi la valorisation des savoirs linguistique des élèves de la classe.

Ce que l'approche LERM propose, c'est donc un accompagnement de l'enfant vers le savoir lire dans un environnement littéraire ouvert aux langues, au sein duquel il peut s'appuyer sur des compétences linguistiques « déjà-là » (Meirieu, 1987, p. 25-29) d'une part, sur son patrimoine littéraire d'autre part, pour comprendre, tout en adoptant une posture d'interprète au sein d'une communauté d'apprentis lecteurs où chacun prend part à l'élaboration d'un sens par-delà le texte et soumis à la négociation.

2. L'approche en pratiques

Dans sa mise en œuvre pratique, l'approche comporte deux phases.

Une première phase, littéraire, qui s'organise en deux volets.

Un premier volet vise la construction du réseau de lecture multilingue, il constitue un patrimoine, un vécu narratif commun s'inscrivant dans la durée, de manière à favoriser la mise en relation des « écrits rencontrés ». Il s'agit de faire de l'élève un tisseur d'histoires

Un second volet consiste en une lecture dans plusieurs langues. Elle permet de s'appuyer sur ses ressources langagières, quelles qu'elles soient, pour comprendre, adopter une attitude d'interprète.

Lors de la seconde phase, les élèves sont invités à résoudre des problèmes linguistiques, en coopération. Il s'agit de situations de type *Éveil Aux Langues*, mais limitées aux langues de la classe et qui visent à aiguïser leur attention, à identifier, comparer les composants de l'écrit afin de mieux se les approprier.

2.1 Première phase : construction d'une culture littéraire plurilingue

Premier temps : l'enfant interprète.

Situons, au point de départ de cette première étape, la lecture par l'adulte (enseignant, parent ou intervenant extérieur) d'un nombre plus ou moins important d'albums de jeunesse monolingues choisis par l'enseignant pour les liens qu'il est possible d'établir entre eux¹⁰¹.

Le ou les albums bilingues du réseau sont alors introduits selon une modalité particulière¹⁰². Il s'agit, dans le cadre de cette étude, d'albums écrits en anglais¹⁰³ et une autre langue. Ce qui oblige à disposer de plusieurs versions du même album selon les

¹⁰¹ Cf. Annexe 4 : Faire entrer les textes en résonance et annexe 5 : Des livres et des langues

¹⁰² Cf. Annexe 6 : Guide de lecture multilingue Encore le petit chaperon rouge

¹⁰³ Langue très largement dominante sur le marché du livre bilingue

langues voulues. Pour le cas présent, les albums sont en anglais¹⁰⁴ / français¹⁰⁵, anglais/turc ou anglais/russe (langues parlées à la maison par certains élèves).

L'amorce du travail se fait autour des première et quatrième de couverture afin d'amener les enfants à se construire un horizon d'attente concernant l'histoire et à comprendre les spécificités du type d'écrit qu'est l'album bilingue (les notions de mot, phrase, titre, auteur, illustrateur, etc. sont revues à cette occasion).

Une première lecture de l'album en anglais (langue qu'aucun élève ne maîtrise, mais avec laquelle ils sont familiers) favorise l'entrée dans le récit en incitant d'emblée l'apprenant à adopter une posture interprétative (Jorro, 1999), puisque les enfants sont sollicités pour prendre des indices lexicaux (mots transparents) ou picturaux afin de formuler leurs premières hypothèses de sens.

Une seconde lecture introduit, selon les mêmes modalités que précédemment, les « langues des enfants ». Elle permet, avec le concours des élèves qui maîtrisent les langues en question, d'affiner, de confirmer ou d'infirmer les premières hypothèses.

Enfin, la lecture en français rend possible l'accès direct au sens, la vérification des hypothèses et la prise de conscience que certains éléments de compréhension de l'histoire ne sont accessibles qu'à travers ce qui est écrit.

Chaque lecture est effectuée soit en une seule séance, soit par épisodes en fonction du temps dont on dispose et de l'implication des élèves. Le lecteur présente le livre ouvert face à son auditoire en suivant le texte du doigt de manière à attirer l'attention vers le signe écrit (cf. Chauveau 2001) quelle que soit la langue employée, afin que les enfants soient en mesure, notamment, d'établir un lien entre chaîne sonore et chaîne écrite, ou plus modestement de prendre conscience de l'existence d'une forme écrite de la langue, qu'il s'agisse du français de l'anglais ou du turc, et de sa spécificité en comparaison de sa forme orale (Vygotski, 1997).

Il nous semble intéressant que ce soit l'adulte (enseignant ou intervenant) qui lise en anglais et un parent d'élève qui se charge de la lecture dans une des langues familiales. Lorsque ce n'est pas possible, on a recours au CD multilingue.

Au fil de la lecture et des réactions des enfants, le lecteur s'interrompt ou est interrompu afin de laisser les élèves exprimer ce qu'ils pensent que le texte et l'image, dans leur complémentarité, racontent, en fonction des indices perçus (émotions, mots

¹⁰⁴ Langue à laquelle les enfants doivent être sensibilisés en France dès la maternelle, mais qui dans les faits est encore rare...

¹⁰⁵ Langue de scolarisation

transparentes, passages compris, associations d'idées, rapprochement entre ce que traduit un camarade et des indices perçus, etc.). Car, selon le stade de la lecture, selon les compétences linguistiques des enfants et selon leurs connaissances des récits, les prises d'appui pour construire le sens sont variées.

Au fil de ce travail sont également explorées les dimensions littéraires de l'œuvre (le lexique mobilisé, les inférences, etc.) (Goletto, à paraître¹⁰⁶)

Second temps : l'enfant tisseur d'histoires.

*« Une culture littéraire se constitue par la fréquentation des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures. »*¹⁰⁷

Ces albums mis en réseau¹⁰⁸ vont permettre aux élèves de développer leur esprit critique en comparant des textes rencontrés tant sur le plan structurel (récits répétitifs, cumulatifs, etc.), que sur le plan des personnages, de l'histoire, des illustrations, des liens qu'entretiennent textes et illustrations, etc. L'objectif étant d'amener les enfants à se constituer ainsi un patrimoine littéraire cohérent et plurilingue.

2.2 Seconde phase : construction de compétences de littératie

En lien avec l'album étudié, des activités complémentaires sont proposées sous forme de travail de groupes de 2 à 4 élèves.

L'enfant est placé en situation de résoudre des problèmes littéraires – trouver par exemple, dans une série d'albums, ceux qui racontent une histoire similaire – ou des problèmes linguistiques qui le conduisent à questionner la nature même de l'écrit – ses « outils » (phrases, mots, lettres) – et la manière dont il s'organise en fonction des langues pour construire du sens. Il s'agit d'aiguiser son attention à identifier, comparer les composants de l'écrit afin de mieux se les approprier.

¹⁰⁶ Extrait de Goletto, L : « De l'intérêt d'une prise en compte des patrimoines langagiers des apprentis-lecteurs. », à paraître, édition Riveneuve.

¹⁰⁷ Documents d'application des programmes, Littérature, Cycle 3, CNDP, 2002, p.5

¹⁰⁸ Devanne 1997

À titre d'exemple, une des activités réalisées a consisté à proposer aux enfants des premières de couvertures auxquelles ils devaient associer l'intérieur du livre correspondant¹⁰⁹. Les livres étant choisis de manière à ce que les enfants aient à focaliser leur attention sur l'écrit (signes graphiques) et son organisation (livre bilingue ou monolingue).

Nous visons ainsi, par la réflexion, le développement pour tous les élèves d'habiletés sur les langues en général y compris celle de l'école (observation, comparaison, analyse). L'élève cultive ainsi sa capacité à mettre à distance la langue de l'école par le détour par d'autres langues, ce qui permet de mieux l'observer et en facilite l'acquisition à l'instar d'approches plurielles de type Éveil aux langues (Candelier, 2003a) ou EOLE¹¹⁰.

En guise de conclusion, ou plutôt de prologue à de futures investigations.

L'approche LERM a été expérimentée durant près d'un an dans le cadre du dispositif de formation que nous détaillerons dans la quatrième partie de cette étude.

Elle nous¹¹¹ a permis d'accompagner 3 cohortes d'enfants (soit 51 au total) âgés de 5 à 7 ans, dans leurs premiers pas vers la lecture au sein de l'institution scolaire, depuis la fin de la Grande Section de maternelle (avril 2011) jusqu'au milieu de l'année de Cours Préparatoire (février 2012) qui marque le début de l'apprentissage formel de l'écrit.

Au cours des 10 mois de l'expérimentation, plusieurs réseaux d'albums ont été abordés en fonction des niveaux.

En outre, les activités complémentaires proposées lors de la seconde phase de l'approche ont cherché à développer chez l'enfant des compétences de littératie que nous présentons ici de manière non exhaustive :

En Grande Section :

- prendre des indices textuels permettant de distinguer une langue d'une autre ;
- se familiariser avec le vocabulaire spécifique de l'écrit (mots, phrases, lettres) ;
- comprendre comment s'organise un support écrit bi/monolingue ;
- aborder la notion de polysémie d'un mot.

¹⁰⁹ Voir un autre exemple d'activité en Annexe 7, issue du réseau chaperon rouge

¹¹⁰ Education et Ouverture aux Langues à l'École.

¹¹¹ Nous, en tant qu'intervenant extérieur et en collaboration avec les enseignants des classes

En Cours Préparatoire :

- prendre conscience que d'une langue à l'autre le code écrit peut présenter des ressemblances (ponctuation) et des différences (type d'écriture) ;
- aborder la notion d'intertexte ;
- comprendre l'organisation du récit ;
- faire correspondre chaîne orale et chaîne écrite.

À l'issue de cette expérimentation, nous avons mesuré *l'évolution des compétences des enfants dans 3 domaines pour chacune des 3 classes.*

Pour le domaine métalinguistique :

- *sur le plan lexical : la capacité à trouver la catégorie sémantique commune à une collection de mots ;*
- *sur le plan phonologique : la capacité à identifier des syllabes, des phonèmes ;*
- *la connaissance du vocabulaire technique de l'écrit.*

Pour le domaine stratégique :

- *La capacité à faire correspondre chaîne orale/chaîne écrite ;*
- *la capacité à interpréter, c'est-à-dire établir une relation texte/image pour comprendre l'explicite (en GS) et à s'appuyer sur les connaissances personnelles des textes littéraires pour comprendre l'implicite (en CP) ;*
- *la capacité à se construire un horizon d'attente (en CP seulement) ;*
- *la capacité à comprendre un texte lu (en CP seulement) ;*
- *la capacité à anticiper la suite d'un récit (en CP seulement).*

Pour le domaine culturel :

- *Se construire un patrimoine culturel plurilingue ;*
- *reconnaître des histoires « rencontrées » ;*
- *établir des liens entre les ouvrages ;*
- *la capacité à se repérer dans l'écrit (en CP seulement).*

Nous avons ainsi pu montrer¹¹², qu'une approche plurilingue et plurilittéracie de la lecture telle que LERM :

- n'a pas d'effet spécifique sur le développement des compétences (méta) linguistiques évaluées ;
- est susceptible d'avoir un effet positif sur la capacité des élèves à :
 - prendre appui sur des indices textuels et extratextuels pour comprendre ;
 - faire des inférences nécessaires pour aborder un nouvel album et anticiper la suite du récit ;
 - se construire un patrimoine littéraire fondé sur un réseau de références mobilisables pour toute nouvelle lecture.

En ce sens, LERM est susceptible d'enclencher un processus qui crée de la culture et surtout du sens autour de l'écrit.

Ce dernier aspect spécifie l'approche LERM en comparaison avec une lecture en réseau classique qui n'envisage pas le recours aux autres langues pour différer l'accès au sens ; car, outre la prise en compte des savoirs langagiers des élèves, LERM facilite l'instauration, au sein du groupe d'interactants, de procédures à visée compréhensive qui profitent à l'élève à titre individuel.

Pour autant, nous aurons à reconsidérer l'orientation (méta) linguistique de l'approche en envisageant les liens possibles avec un volet d'écriture plurilingue susceptible de favoriser davantage le développement de capacités métalinguistiques.

En outre il nous intéresse d'explorer les raisons de la faculté de l'approche à favoriser l'entrée dans l'écrit des élèves issus de milieux peu favorisés afin de vérifier notamment notre intuition qui nous pousse à considérer que les facteurs explicatifs peuvent être d'ordre psycho-affectif, liés à la reconnaissance de compétences langagières des élèves allophones par exemple ou culturel, en lien avec la compréhension du rôle de l'écrit.

Pour l'heure, nous focaliserons notre attention sur l'enseignant. En effet l'expérimentation de l'approche nous a menée à l'élaboration d'un dispositif de formation à une démarche innovante que nous proposons de développer dans le second volet de cette recherche.

Nous aurons ainsi à convoquer de nouveaux outils conceptuels afin de dessiner les contours de ce dispositif avant d'en envisager les résultats en termes d'évolution des

¹¹² Cf. Goletto, A paraître pour plus de détails

pratiques. Nous explorerons ainsi la formation des enseignants à travers les notions d'innovation, de réflexivité et questionnerons la place de la recherche dans ce domaine.

VOLET 2. FORMER A UNE APPROCHE
PLURILINGUE ET PLURILITTERACIEE
DE L'ECRIT A L'ECOLE : QUELS
CONTENUS ET QUEL DISPOSITIF DE
FORMATION POUR UNE EVOLUTION
DES PRATIQUES ?

Première partie : outils conceptuels
complémentaires innovation et
formation, quelles convergences ?

Étudier les modalités de formation des enseignants en vue de l'évolution de leur répertoire didactique nous a d'abord conduite à penser l'instrumentation du praticien à la lumière des représentations et des pratiques effectives préexistantes à l'action de formation.

Déterminer les leviers potentiels pour que puisse s'enclencher une dynamique de changement nous incite à articuler la question de l'innovation en tant que produit inscrit dans un usage social et, de fait, ajustable à un contexte particulier, avec celle de la formation du praticien, s'inscrivant dans une trajectoire éducative singulière.

Nous aurons donc à envisager notre recherche en tant qu'intervention potentiellement formatrice, parce que mue par un double processus de changement. L'un émanant de l'innovation et de l'innovateur que nous sommes, dans le but de transformer l'activité de l'acteur au sein d'un système structuré ; et de fait, de transformer le système. L'autre procédant d'un changement interne à l'individu, d'un apprentissage, d'une évolution des habitudes, des pratiques, sans laquelle l'innovation reste sans avenir.

Nous convoquerons, au fil de notre réflexion, la figure du praticien réflexif afin de définir l'acteur professionnel au sein de notre action de formation par la recherche.

Nous entendons ainsi éclairer les liens que nous établirons entre recherche, formation et réflexion au sein d'un processus d'innovation.

CHAPITRE I : la formation des enseignants, l'héritage Schönien

Le phénomène de professionnalisation du métier d'enseignant, s'il est né il y a quelques décennies aux États-Unis, a pris une dimension mondiale qui se répercute sur les systèmes d'enseignement sous la forme de réformes diverses (Wenzel, 2012). Son développement coïncide avec un mouvement global de changement du rapport de la pensée au monde dont les prémices se situent dans les années 1960-1970 en Amérique du Nord à travers des auteurs comme Wittgenstein (1975), Kuhn (1972) ou Popper (1973) qui condamnent la logique de la philosophie analytique, ou encore Chomsky (1967) qui discrédite la théorie skinnerienne de l'apprentissage des langues.

C'est dans ce contexte, qui correspond également à une recentration des grandes théories sociales sur l'acteur (Tardif, 2000), que s'inscrit la critique que fait Schön (1984) du positivisme à travers la prise en compte de la pensée du professionnel.

En s'intéressant à la pensée dans et sur l'action, Schön interroge les modèles de formation des professionnels alors en vigueur, dominés par une vision applicationniste et instrumentale de la formation en soutenant que c'est dans l'action qu'émerge tout apprentissage.

Au plan méthodologique, Schön incite à pénétrer l'univers professionnel de l'acteur afin de pouvoir observer des pratiques effectives.

Enfin, au plan scientifique, il accorde une place primordiale aux dimensions cognitives de l'activité professionnelle.

Loin de la figure traditionnelle du professionnel, simple exécutant de décisions prises en amont, Schön montre, à travers de nombreuses études de cas, comment les praticiens construisent, improvisent en partie leurs actions, résolvent des problèmes, en un mot, comment ils pensent leurs actions en même temps qu'ils agissent (Tardif et al.2012).

Cette conception réflexive trouvera un écho favorable à tous les niveaux politiques, universitaires qui encadrent la formation des enseignants, et ce, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord ou en Amérique latine, faisant de la réflexivité l'apanage de

tout enseignant professionnel et du praticien réflexif, la figure emblématique de nombreux dispositifs de formation à la profession d'enseignant.

Il s'agit d'une figure ancienne en éducation, dont on trouve les premières traces chez Dewey (1933,1947, 1993), ou chez les grands pédagogues, avec dans la même lignée, l'idée de l'enseignant aventurier, créateur, chercheur qui, au fur et à mesure qu'il apprend de l'expérience, prend des risques mesurés, et donc réfléchit.

L'apport de Schön (1983, 1987, 1991, 1994,1996) repose sur sa contribution à une explicitation de la figure du praticien réflexif, en proposant une épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans l'action qui nous servira de fil d'Ariane pour construire notre réflexion.

I. La réflexivité : de quoi parlons-nous ?

Depuis Schön donc, le concept de praticien réflexif a pris une dimension telle que l'on sent, à travers les débats qui l'entourent actuellement, la volonté d'un retour aux sources afin de retrouver l'essence de la notion et d'en combler les manques. Ce besoin de recentration notionnelle, autour de la question de la réflexion ou de la réflexivité – selon que l'on considère l'activité cognitive ou l'acteur pensant – rend compte du délitement du concept au fil des usages qui en sont faits dans les différents domaines (philosophie, éducation, formation, etc.). Notre démarche se veut donc une démarche d'exploration de la réflexion ancrée dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignant.

1. Le temps de la réflexion, un face à soi introspectif.

“As we think and act, questions arise that cannot be answered in the present. The space afforded by recording, supervision and conversation with our peers allows us to approach these. Reflection requires space in the present and the promise of space in the future.” (Smith 1994, 150)

Dans son ouvrage intitulé « Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant », Perrenoud fait le constat suivant : au quotidien tout individu réfléchit dans et sur les actions qu’il mène sans pour autant être un praticien réflexif. C’est une remarque qui revêt selon nous une importance capitale pour cerner le processus dont il va être question dans notre propos.

En effet, dit-il plus loin, la pratique réflexive nécessite, de la part du professionnel, une posture quasi permanente qui s’inscrit dans un rapport analytique à l’action y compris en dehors de situation de crise : « toute pratique est réflexive, au double sens où son auteur réfléchit pour agir et entretient dans l’après coup un rapport réflexif à l’action menée » (Perrenoud, 1999, 153). C’est une réflexion de tous les instants.

Cette temporalité de la réflexion est déjà présente dans la théorie de Schön à travers la distinction qu’il opère entre « reflection-in-action » et « reflection-on-action » pour renvoyer aux deux processus mentaux que convoque la pratique réflexive au cours de l’action ou à l’issue de celle-ci.

Perrenoud, quant à lui, opère un rapprochement entre les deux processus en insistant sur le fait que les frontières sont floues ; qu’ils sont interdépendants et que toute réflexion dans l’action se veut également une réflexion sur l’action (ses contraintes, etc.), au même titre que la réflexion sur l’action prépare la réflexion dans l’action dans la mesure où elle permet d’envisager, hors de l’action, des modalités d’action potentiellement disponibles à une mise en œuvre rapide au cours de l’action.

Il distingue néanmoins l’une et l’autre de ces activités afin d’en dégager les spécificités.

La réflexion en cours d'action

Elle renvoie à une analyse de la situation «à chaud», plus ou moins rapide, plus ou moins pensée, selon que l'on considère l'action comme une opération ponctuelle (par exemple : rétablir le calme dans la classe) ou une stratégie à long terme (par exemple : accompagner des élèves en difficulté vers la lecture), et qui conduit ou non à une action ou une série d'actions si l'on admet que les actions ponctuelles participent souvent d'actions plus globales (faire apprendre à lire). Ces actions sont des réponses à des questionnements qui ont trait à ce qu'il convient de faire ou non, comment s'accommoder de la situation, quelle(s) stratégie(s) mettre en place, quels sont les risques encourus, etc. Des questionnements qui conduisent l'individu à apporter une réponse ou à différer la prise de décision.

La réflexion sur l'action

Réfléchir sur l'action, c'est « prendre son action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique. »¹¹³

La réflexion, lorsqu'elle survient après une activité ou lors d'un moment informel où l'enseignant n'est plus en scène, se veut une analyse à but compréhensif de ce qui s'est passé. Il s'agit d'une mise en perspective de sa propre pratique en relation avec des théories et d'autres actions possibles en situation analogue.

Elle est donc à dominante rétrospective. Elle rend possible un état des lieux des effets produits par l'activité (en termes d'acquisition par exemple, de ce qui a fonctionné ou pas) et permet d'envisager « l'après ». Elle peut également « capitaliser de l'expérience, voire la transformer en savoirs susceptibles d'être réinvestis en d'autres circonstances »¹¹⁴.

Autant d'instant, de moments d'attention à soi qui permettent au praticien de développer un savoir s'analyser à travers son action professionnelle. Pour autant, il serait insuffisant de limiter la réflexion à une forme d'auto-évaluation perpétuelle

¹¹³ Perrenoud, 2001, 31

¹¹⁴ Ibidem, p 36

solitaire et décontextualisée, à mi-chemin entre l'autosatisfaction conservatrice et l'autodénigrement destructeur.

La réflexion, un processus dynamique émancipateur.

Dans un article récent, Christine Beauchamp, doyenne de la faculté des sciences de Bishop's University (Canada) dresse une synthèse de travaux anglo-saxons datant des vingt dernières années qui abordent la notion de réflexion.

Elle fait ainsi le constat d'une instabilité notionnelle de ce concept que Fendler critiquait déjà en ces termes :

« Le débat actuel sur la réflexion intègre une foule de sens : manifestation de la conscience de soi, approche scientifique de la planification de l'avenir, compréhension tacite et intuitive de la pratique, discipline améliorant la pratique professionnelle, manière de puiser à sa voix intérieure authentique, moyen de devenir un enseignant plus efficace ou stratégie de redressement des injustices de la société. Il n'est pas étonnant que la recherche et les pratiques de l'heure en matière de réflexion aient tendance à inclure des notions contradictoires et des programmes déroutants » (Fendler, 2003).

L'analyse de Beauchamp cible essentiellement deux domaines, la formation des enseignants (initiale et continue) et l'enseignement supérieur, au sein desquels la thématique de la réflexion occupe une place centrale. Il s'en dégage différents angles d'approche de la notion qui permettent de l'étoffer.

De manière transversale, un consensus émerge des définitions de la réflexion, pour la considérer comme un processus qui se déroule au fur et à mesure de l'activité professionnelle et qui fait intervenir des activités cognitives telles qu'observer, examiner, interpréter, comprendre, trouver des solutions, analyser, évaluer, construire, structurer, transformer. En les intégrant au processus, certains auteurs (Van Manen 1977, Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko, 1991) ont abouti à une hiérarchisation de ces opérations cognitives. Au premier niveau de développement du processus de réflexion se situe la phase d'examen de ce qui existe (expérience, pratiques, hypothèses), au niveau suivant, la phase de compréhension de l'existant. Au dernier niveau, s'enchaînent la résolution de problème, l'analyse, l'auto-évaluation du

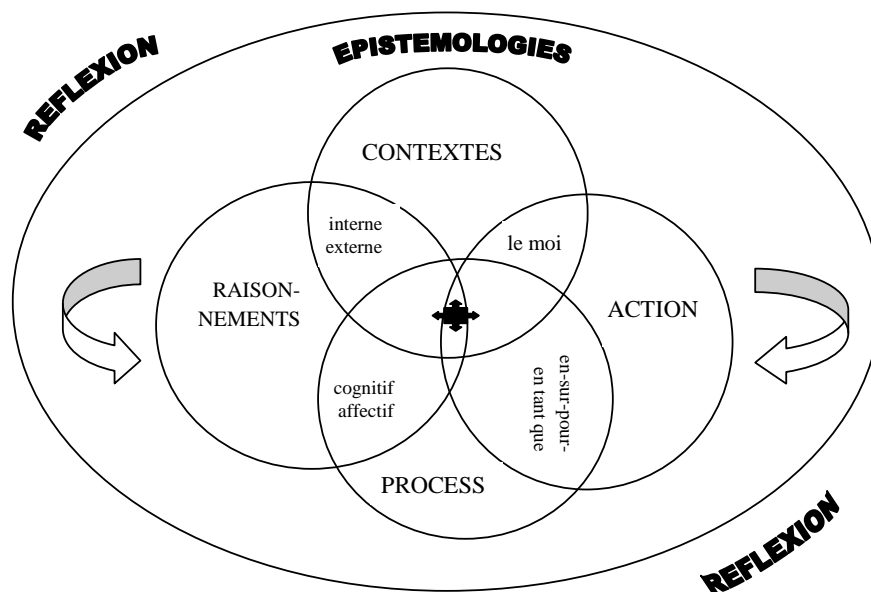
sujet et l'élaboration de nouvelles actions ou expériences, voire la transformation d'une expérience antérieure en quelque chose de nouveau (Beauchamp 2012, 28).

Sur le plan des finalités, la réflexion ainsi envisagée est résolument dirigée vers un changement interne à l'individu, qui peut se décliner en termes d'apprentissage, d'autonomisation, voire d'émancipation de la personne, l'émancipation restant liée à la prise de risques. Une compréhension de soi qui mène l'acteur à penser différemment, justifier sa position, réfléchir à des actions ou à des positions, changer la façon de penser ou modifier « le savoir ». Cette première finalité ne doit cependant pas occulter la seconde, orientée vers un changement de l'individu dans son rapport au monde. Il s'agit alors pour le professionnel d'agir ou améliorer l'action, d'améliorer l'apprentissage de l'élève, de faire évoluer le moi ou la société.

À l'aune des critiques formulées par des auteurs tel Bengtsson (1995) à l'égard de certains rapprochements notionnels, notamment la question du lien entre réflexion et action, Beauchamp détermine finalement quatre éléments qui structurent la notion de *réflexion* indépendamment des épistémologies sous-jacentes qui en façonnent la perception :

- sa détermination par des processus d'ordre affectif et cognitif que sont l'éthique d'une part, qui renvoie aux valeurs intrinsèques de l'individu intervenant dans la réflexion et qui peuvent être modifiées par elle (Ecclestone, 1996, Bleakley, 1999, Colton et Sparks-Langer, 1993), et l'émotion d'autre part, en tant que déclencheur le processus réflexif (Atkins et Murphy, 1993) ;
- son intégration de finalités internes ou externes ;
- sa dépendance vis-à-vis d'aspects contextuels, car la réflexion « a lieu dans un contexte particulier susceptible d'agir sur le processus réflexif et ses résultats » (Beauchamp, 2012, 26).
- son lien avec l'action en tant qu'objet de réflexion, l'action est le « texte source de la réflexion » (Rodgers, 2002, 232), ou en tant que mouvement issu de l'action (Brockbank et McGill, 1998) ou encore, comme mise en correspondance d'actions passées, présentes et futures (Conway, 2001)

Figure 4. La réflexion en tant que système dynamique (d'après Beauchamp : Cadre intégré des thèmes abordés dans la littérature sur la réflexion, 2012,35)



De fait, nous considérons qu'il y a un intérêt à envisager la formation des enseignants dans une perspective réflexive au sens où l'entend Beauchamp c'est-à-dire dans une dynamique où les aspects de la réflexion que nous venons de décrire : les processus, les raisonnements, l'action et le contexte sont connectés les uns avec les autres et convergent vers un point central qui est l'objet de la réflexion.

Il nous semble que ce système intégré à un processus d'innovation est susceptible de générer un changement favorisant l'engagement de l'acteur dans l'innovation. L'objet de la réflexion est donc central dans ce cadre et mérite une attention toute particulière.

2. Matière à réflexion : à quoi réfléchit-on et sur quels objets ?

Poser la question de l'objet présuppose une considération du sujet pensant dans la mesure où ce dernier détermine l'objet en fonction de la perception qu'il en a.

Considérons donc, à travers la théorie de Schön, le professionnel réflexif dans son rapport avec ce sur quoi il fait porter sa réflexion.

Selon Schön, l'activité professionnelle s'éloigne de l'applicationnisme, car elle est une activité qui se construit au fur et à mesure de son déroulement. Le professionnel doit composer avec la singularité de chaque situation en mettant en œuvre une réflexion dans et sur l'action.

Cette *reflection-in-action*, nous l'avons vu, procède pour l'acteur d'un recadrage, d'une restructuration, d'un réajustement de la pratique en fonction de la situation professionnelle en jeu ; elle vise à déterminer comment dans des situations inédites, il est capable d'élaborer de nouvelles manières de faire pour gérer la situation autrement que par la simple application de savoirs (Schneuwly, 2012).

La formation des enseignants en intégrant cette idée tente de faire comprendre et assimiler aux acteurs et futurs acteurs de terrain cette conception de la profession où l'enseignant, qui agit en professionnel, entretient nécessairement avec son travail un rapport distancié, réflexif.

En outre, il doit se montrer capable d'une distance critique avec l'action sur laquelle porte le processus de réflexion en l'objectivant, la verbalisant ou en l'évaluant de manière à améliorer, compléter ses pratiques : « tel est l'idéal de l'enseignant professionnel proposé de nos jours par la plupart des programmes de formation à l'enseignement » (Tardif, 2012, 51).

Or, pour Tardif ou Schneuwly, la métaphore du praticien réflexif exclut trop souvent le savoir de l'analyse : « elle valorise celui qui la pratique au détriment de l'objet sur lequel elle porte » (Schneuwly, 2012,83).

Selon ces auteurs en effet, la réflexivité qu'il convient de considérer chez le praticien réflexif n'est pas une réflexivité abstraite, c'est-à-dire une capacité à prendre de la distance, mais une réflexivité ciblée. Une réflexivité dont l'objet premier est l'action d'enseigner dans sa spécificité relationnelle certes, mais également en fonction de contenus qui la déterminent. La réflexion peut alors porter sur une action singulière ou sur la manière dont se structure, de façon plus générale, l'agir de l'enseignant.

Lorsqu'il s'agit de former à l'innovation, ces considérations nous semblent essentielles, car l'objet de la réflexion, parce qu'il s'inscrit en marge du cadre conventionnel, est un objet atypique qu'il est éclairant de considérer en fonction de l'angle d'approche choisi par le sujet pour soumettre cet objet à son propre système d'analyse. Ce choix, et la manière dont il s'actualise à travers des traces de réflexion, contribue, selon nous, à rendre compte de la nature de la substance qui nourrit la réflexion dans le cours de l'action.

Pour autant, notre arpentage notionnel fait apparaître les manques d'une détermination du concept qui considère à outrance la réflexivité comme à une activité solitaire (Brockbank et McGill (1998)) ignorant le contexte dans lequel elle s'inscrit.

En effet, telle qu'envisagée jusque-là, la réflexion apparaît comme un processus circulaire, ramenant toujours le praticien à lui-même, puisque c'est du sujet agissant qu'émane la réflexion et qu'elle a pour l'objet ce même sujet agissant. Dans ce cadre réfléchir procède d'une tentative d'objectivation de l'agir, par la prise de distance avec soi-même. Or, comme nous l'avons vu, il ne s'agit pas seulement de prendre de la distance, mais de se mettre à distance de soi agissant dans un contexte et sur un objet singulier. Cette conception, si elle fait porter l'attention sur le phénomène de distanciation nécessaire à toute réflexion, reste évasive, sinon muette, sur les moyens de favoriser cette prise de recul.

3. Le détour réflexif : réfléchir sa pratique à travers l'autre

Nous estimons que *l'alter ego*, sosie professionnel remplaçant l'acteur dans le contexte spécifique de son activité, en contextualisant l'action et en déplaçant l'objet de l'attention de soi à l'autre, différent, mais semblable, peut jouer un rôle efficace dans la phase de distanciation inhérente au processus de réflexivité.

Cette intuition, issue du terrain, a trouvé un écho dans le rapprochement que Bourgeault (2012) établit entre la réflexion et les miroirs, en référence à l'auteur Italo Calvino lorsqu'il écrit : « spéculer¹¹⁵, réfléchir : toute activité de pensée me renvoie

¹¹⁵ Étymologiquement : de *speculum*, en italien *specchio*, miroir.

infailliblement aux miroirs » (Calvino, 1995, 181). Nous trouvons là une résonance avec notre propre approche de la réflexivité, en tant que processus procédant d'une confrontation du soi professionnel avec un l'alter ego agissant dans une situation plus ou moins proche de situations professionnelles vécues et pour lesquelles des analogies sont possibles.

En éducation, ce rapprochement met en exergue une facette de la notion qu'il nous semble intéressant d'explorer, notamment lorsque la réflexion n'est pas autocentrée, c'est-à-dire lorsqu'elle ne prend pas pour objet unique l'enseignant agissant, mais une situation didactique et donc une relation didactique, extérieure à l'individu.

Elle permet de penser ce qui, d'une situation didactique donnée, se réfléchit au travers du filtre analytique de l'individu, à savoir l'action de l'alter ego professionnel dans la relation qu'il entretient avec les élèves et le savoir. Elle renvoie l'enseignant, par un effet miroir, à sa propre action dans une situation analogue, lui offrant sur celle-ci un regard distancié qui permet une prise de conscience de ses propres modalités de fonctionnement et représente donc potentiellement un moyen d'agir sur celles-ci de manière à les faire évoluer.

En outre, elle intègre l'idée selon laquelle le réel de la situation échappe à l'acteur professionnel placé en position d'analyste – l'image du réel n'est pas le réel – de même qu'il échappe à tout observateur extérieur, provoquant indéniablement sur le plan de la perception que l'individu a de la situation didactique en jeu un décalage, des pertes, mais également la création, l'invention « dans une sorte de jeu de miroirs par lequel on entrevoit ce que l'on tente vainement de saisir de ce qui a cours » (Bourgeault, 2012, 111).

Cette part créative de la perception, issue de la réflexion du praticien, nous intéresse, car nous formulons l'hypothèse qu'elle peut conduire au changement. De fait, nous estimons que cette part créative nous renseigne sur les transformations que subit l'objet innovant lorsque le praticien s'en empare, notamment, à travers sa pratique, sous la forme de schèmes d'action nouveaux, inédits.

Tout en ayant présent à l'esprit les divers éléments qui la déterminent, c'est donc plus spécifiquement aux liens entre réflexivité et pratiques innovantes que nous nous intéresserons dans notre étude. De fait, nous considérerons la réflexivité comme une activité cognitive consistant dans l'analyse de la situation didactique, au cœur, en amont, en aval, au cours ou en marge de la situation didactique, et en direction du changement. Elle relève de la métacognition (Flavell, 1979), du savoir sur le savoir d'action, c'est-à-dire ce que l'on sait de sa propre façon de savoir agir dans une circonstance singulière.

II. Au sujet du professionnel compétent

Le déplacement statutaire instigué par Schön a conduit l'institution à se doter d'outils de validation de la professionnalité enseignante, des outils visant à déterminer les compétences de l'enseignant.

Nous proposons de discuter de ce concept qui va également nous amener à dresser un portrait-type de l'enseignant-professionnel à travers les attentes institutionnelles et sociétales qu'implique, à l'heure actuelle, son statut. Il ne s'agit pas d'enfermer l'enseignant dans un carcan déterministe caricatural, mais de décliner ces attentes en termes de savoirs qu'un enseignant en poste est susceptible de posséder pour mener à bien son activité professionnelle. Nous pourrions, ainsi disposer d'une base théorique concernant les acquis professionnels de l'enseignant.

1. Identité prototypique de l'enseignant professionnel

L'identité professionnelle de l'enseignant fournit à travers les âges une idée des attentes sociétales et institutionnelles reposant sur les épaules du praticien, aussi peut-on constater que dans le même temps qu'a évolué la figure du « maître » les modèles de formation ont évolué. Altet (1994) distingue ainsi quatre types historiques d'enseignants que nous avons mis en relation avec les archétypes de formation proposés par Le Boterf (1997).

Archétypes de formation selon Le Boterf	Figures de l'enseignant selon Altet
(Aucune)	<i>Le Mage de l'antiquité</i> , unique détenteur du savoir qui ne peut être associé à aucun modèle de formation, au sens actuel du terme, c'est à dire, en tant que cadre institutionnel régissant les modalités de développement des savoirs (théoriques, pratiques, etc.) nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une profession.
Le compagnonnage avec le chef d'œuvre comme témoignage du savoir-faire	<i>L'artisan</i> qui apparaît avec la naissance des écoles normales. La formation est basée sur le modèle de l'apprenti. Le formateur est un enseignant chevronné qui transmet des savoir-faire. <i>L'ingénieur</i> qui adosse sa pratique à des savoirs scientifiques issus des sciences humaines. Il applique des théories. La formation est essentiellement théorique.
L'accompagnement en tant que navigation professionnelle	<i>Le professionnel réfléchi</i> . Il possède une capacité à analyser des situations et à élaborer des stratégies au service de la résolution des problèmes identifiés. La formation s'appuie sur un va-et-vient dialectique entre théorie et pratique.

Bien qu'il soit ici question de formation initiale, cette description rend compte du processus d'autonomisation de l'acteur qui accompagne l'évolution statutaire de l'enseignant.

Cette professionnalisation participe d'une nouvelle conception de l'activité d'enseigner qui devient alors :

1. une activité intellectuelle qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce ;
2. une activité savante fondée sur des connaissances en sciences de l'éducation ;
3. mais aussi pratique, puisqu'elle se définit comme un savoir-faire dont la technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
4. une activité exercée par un groupe adhérent à des représentations et à des normes collectives, constitutives de l'« identité professionnelle » ;

5. une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société. (Lemosse, 1989, B.Charlot et E.Bautier, 1991)

Elle nécessite de la part de l'enseignant les compétences du concepteur d'une tâche donnée et celles de l'exécutant. Le praticien identifie le problème, le pose, imagine des stratégies et met en œuvre une solution, réajuste ses stratégies en situation, assure le suivi. (Perrenoud, 2001)

Mais de quelles compétences parlons-nous ? Sur quelles bases la professionnalité de l'enseignant repose-t-elle ?

2. Sur quelles ressources fonder la professionnalité enseignante

En France l'institution s'est dotée depuis 2007, avec le B.O. n° 1 du 4 janvier, d'un référentiel de compétences¹¹⁶, recensant dix compétences professionnelles de l'enseignant.

Ce référentiel, cahier des charges de la formation des maîtres, se veut alors un outil fédérateur de la profession ; au nom de l'unité. Il définit des compétences communes à tout type d'enseignant, à l'exception des enseignants spécialisés.

Il sera néanmoins amendé en 2009 pour l'enseignement en maternelle (BO n °32 du 3 septembre 2009). On spécifiera alors, pour ce niveau, des sous-compétences spécifiques à l'intérieur des compétences générales communes qui se déclinent comme suit :

1. Compétence disciplinaire et culturelle (savoirs)

L'enseignant a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites au programme de sa ou de ses matières d'enseignement. Il possède aussi une solide culture générale. Il peut ainsi aider les élèves à acquérir les compétences exigées en s'appuyant sur la cohérence des différents enseignements.

¹¹⁶ « Une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre. » (le haut conseil de l'éducation nationale dans ses recommandations pour la formation des maîtres, p15)
http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/30_.pdf consulté le 29/11/12

2. Compétence en langue française (savoirs)

Les exigences envers les enseignants sont cohérentes avec celles du socle commun. Dans son usage de la langue, tant à l'écrit qu'à l'oral, l'enseignant doit être exemplaire. Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

3. Compétence à concevoir son enseignement (savoir-faire)

L'enseignant est un spécialiste de sa ou de ses disciplines et il sait l'enseigner/les enseigner, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier.

4. Compétence à prendre en compte la diversité des élèves (savoir-faire)

L'enseignant sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, pour tirer chacun vers le haut. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers, et sait notamment faire appel aux partenaires de l'École. Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences.

5. Compétence à gérer la classe (savoir-faire)

L'enseignant sait faire progresser une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; il établit un fonctionnement efficace pour les activités quotidiennes de la classe, il est exigeant sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail tant individuel que collectif.

6. Compétence à évaluer les élèves (savoir-faire)

L'enseignant sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités d'auto-évaluation. Il communique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus. Il prend sa part dans l'orientation de l'élève.

7. Compétence en technologies de l'information et de la communication (savoirs)

L'enseignant maîtrise les technologies de l'information et de la communication. Il s'en sert pour sa formation personnelle et dans son enseignement, comme outil didactique et comme moyen d'accès à la culture et d'ouverture sur le monde.

8. Compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'École (savoir-faire)

L'enseignant participe à la vie de l'établissement, notamment dans le cadre du projet d'établissement. Il travaille avec les équipes éducatives de ses classes et avec des enseignants de sa ou de ses disciplines, afin que la cohérence dans les choix didactiques et pédagogiques favorise la maîtrise des compétences par les élèves. Il coopère avec les parents et les partenaires de l'École.

9. Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former (savoir-faire)

L'enseignant est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier le cas échéant ses pratiques d'enseignement. Il met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier, il se forme en fonction de ses besoins professionnels.

10. Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public de l'éducation (savoir-faire)

L'enseignant fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques :

Il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun, il respecte et fait respecter la liberté d'opinion, il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, il veille à la confidentialité de certaines informations concernant

les élèves et leurs familles, etc. L'Éducation nationale détermine les finalités de l'enseignement, définit les programmes et les horaires : l'enseignant exerce donc sa liberté pédagogique dans le cadre des textes officiels ; il sensibilise les élèves aux grandes causes nationales ; il connaît les droits et devoirs des fonctionnaires.

Sous l'intitulé de compétences, nous trouvons donc là une liste de ressources, savoirs, savoir-faire à maîtriser. Pour autant, la notion de compétence est à manipuler avec prudence tant elle est régulièrement redéfinie et controversée.

3. Question de compétences.

Cette logique de la compétence, elle aussi héritée du milieu entrepreneurial, renvoie très directement à l'idée du professionnel. De fait, ces origines rendent la notion suspecte aux yeux de certains chercheurs en sciences sociales (Rozenblatt et al., 2000) qui lui reprochent son lien avec le libéralisme et l'envisagent comme un outil de contrôle du professionnel au nom de la rentabilité. La définition de la compétence que propose Vergnaud (2002) illustre bien le phénomène lorsqu'il renonce à décrire la compétence en tant qu'objet pour l'envisager comme propriété intrinsèque du sujet caractérisant l'action efficace au sein de l'activité professionnelle. Il adopte ainsi une vision comparatiste des sujets selon qu'ils sont plus ou moins compétents à l'instant t qu'à l'instant t' , ou les uns par rapport aux autres, en fonction des différentes classes de situations.

Dans la même lignée, en éducation Crahay estime que le concept de compétence « opère un compromis entre les attentes du patronat pour lequel il est urgent d'étendre les savoir-agir et celle de courants pédagogiques [...] pour [lesquels] il est important de développer le pouvoir-agir » (Crahay, 2006, 98).

S'il lui reconnaît volontiers sa dimension intégrative qui implique que tout savoir s'assimile à l'accomplissement d'une tâche, Crahay déplore la complexité notionnelle qui caractérise le concept eu égard aux différents champs (entreprise, formation, enseignement) qu'elle recouvre et qui fait que l'on s'y perd « car, selon la diversité [des] lectures, il [...] faut apprendre à jongler avec les connaissances déclaratives, procédurales et même conditionnelles (ou stratégiques) sans oublier les processus méta-

cognitifs, avant de s'interroger sur les rapprochements à faire avec les notions de savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, habiletés, capacités, schémas opératoires, représentation du problème, schèmes, habitus, etc.

Or, paradoxe extrême, la notion de compétence prétend fédérer tout cet arsenal théorique en un unique concept. » (Crahay, 2006, 101).

En outre, la problématique du transfert, autre pierre d'achoppement de la notion de compétence, centre le débat sur l'essence même du concept.

D'abord parce que selon Perrenoud (1999), en matière de processus cognitif, la compétence, entendue à la fois comme ressources à mobiliser et comme mobilisation effective de ces ressources, substitue l'image de l'activité du sujet, *mobiliser*, à celle du *transfert* qui évoque un déplacement de la connaissance, « un mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible, une connaissance construite dans une tâche source » (Tardif, 1999,58).

Ainsi, si transférer revient à activer, utiliser ailleurs, dans une situation *inédite*, un acquis, mobiliser c'est aussi « adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un *ensemble d'opérations mentales complexes* qui, en les connectant aux situations, *transforment* les connaissances plutôt que les "déplacer". On insiste donc sur une chimie ou une *alchimie* (Le Boterf, 1994) plutôt que sur une physique des savoirs » (Perrenoud, 1999).

Or, Crahay (2006) remet en cause le caractère nécessairement inédit, qui, d'après certains auteurs tels Perrenoud (1997), spécifie l'actualisation de la compétence ; puisque, de fait, ces considérations ne permettent pas de reconnaître le praticien comme compétent lorsqu'il a développé une expertise professionnelle dans la gestion de situations devenues familières. La compétence ne serait observable, validable qu'en situation de crise.

Ainsi, au fil de cette exploration voit-on apparaître en creux, à quel point la notion de compétence peine à construire un pont conceptuel stable, solide entre les savoirs théoriques et les savoirs convoqués dans l'action. La densité du concept, rend difficile la distinction entre ce qui est de l'ordre des ressources à mobiliser, et ce qui est de l'ordre de la mise en relation de ces ressources, de leur articulation, du *savoir-mobiliser*. La

question étant alors : est-il judicieux de les fondre dans une seule et même notion ? Parle-t-on de la même chose ? Nous n'avons pas la prétention d'apporter ici une réponse à ce débat théorique. Il s'agit plus modestement de montrer en quoi la notion nous questionne.

Aussi, afin de définir les ressources¹¹⁷ dont dispose un praticien réflexif dans l'exercice de son métier et qui sont mobilisables pour pouvoir *agir juste* en situation, nous distinguerons à l'instar d'Altet (2001), les *savoirs théoriques* (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et les *savoirs pratiques*.

4. Des savoirs pour agir.

Par savoir nous entendons un ensemble d'habiletés acquises, construites, élaborées par l'apprentissage ou l'expérience¹¹⁸. Il se situe à l'interface de deux notions dont il se distingue. D'abord l'information en ce qu'elle est extérieure au sujet ; ensuite la connaissance qui, au contraire, est assimilée au sujet (Legroux 2008). C'est dans cet entre-deux que le savoir s'élabore, par la médiation entre un sujet et son environnement (Altet, 2001).

Les savoirs auxquels nous nous intéressons sont ceux que l'enseignant mobilise pour trouver, dans le cours de l'action, une réponse adéquate à la situation didactique telle qu'elle se présente. Pour le praticien, il ne s'agit pas seulement de convoquer des savoir-faire, mais des savoir-penser, c'est-à-dire des savoir-organiser sa pensée ; des savoirs qui s'appuient sur des transversalités cognitives, sociales, affectives, pratiques (Cros 1999).

D'après Tardif (1993), les savoirs des praticiens de l'enseignement sont des savoirs pragmatiques, forgés au contact des choses elles-mêmes. Ces « connaissances en actes

¹¹⁷ Nous l'entendons ici avec Perrenoud comme un ensemble d'acquis « qui ont en commun, par-delà leur hétérogénéité en termes de processus d'acquisition, de degré de conscience et de mode de conservation, d'être mobilisables [en situation] » (Perrenoud, 1999, 55)

¹¹⁸ D'après la définition de Beillerot (1989)

du sujet »¹¹⁹, issues de l'expérience quotidienne, Altet les spécifie à l'appui de la psychologie cognitive et plus spécifiquement des travaux d'Anderson. Elle caractérise ainsi :

Les savoirs sur la pratique : savoirs procéduraux qui renvoient au *comment faire* ? Par exemple savoir comment procéder pour construire une leçon de mathématiques.

Les savoirs de la pratique : savoirs implicites, issus de l'action aboutie qui sont de l'ordre du *savoir y faire*. Par exemple se mettre à niveau d'un élève pour lui parler, s'adresser à un élève en le regardant dans les yeux, faire référence au planning pour signifier un changement d'activité, analyser la réaction d'un élève pour évaluer son degré d'implication dans l'activité, etc.

Cette distinction entre savoirs communicables par l'enseignant lorsqu' on le questionne sur sa pratique, qu'il s'agisse de *savoirs procéduraux* pour Marcel (2002) ou de *savoir-faire pratiques* pour Tardif et Lessard (1999), et savoirs non communicables, parce non directement accessibles à la conscience, rend bien compte de l'ambivalence du savoir d'action qui oscille entre le savoir que l'on fait, savoir que l'on sait faire, savoir pourquoi l'on fait et le faire automatisé, incorporé, presque instinctif dont les rouages échappent au sujet.

Cette première catégorisation des savoirs est complétée par les savoirs théoriques, savoirs déclaratifs indissociables qu'Altet répartit en :

- Savoirs à enseigner : savoirs disciplinaires à faire acquérir aux élèves
- Savoirs pour enseigner : savoirs didactiques qui ont trait aux conditions d'appropriation des savoirs, les savoirs pédagogiques relatifs aux processus d'articulation entre l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage, savoirs culturels liés à la profession.

Notre propos entend considérer l'actualisation de ces savoirs et leur confrontation à des savoirs inédits en contexte d'innovation dans le domaine du plurilinguisme. Nous nous appuyerons en cela sur le concept de schème, déjà développé dans la première partie pour caractériser l'action enseignante, concept qui selon Vergnaud (1990), permet d'appréhender les éléments cognitifs mobilisés pour rendre l'action opératoire, mais

¹¹⁹ Vergnaud, 1990, 136

également de distinguer l'enseignant novice de l'enseignant expert de la manière suivante¹²⁰ :

Le novice applique des règles apprises de manière décontextualisée sans tenir compte *du type d'interaction*

Le débutant avancé se construit des souvenirs de l'expérience, des anecdotes vécues, qui lui permettent d'adapter son action en fonction de similitudes contextuelles perçues.

Le compétent est capable de mobiliser des schèmes d'action en fonction des contextes, échecs ou succès rencontrés (ce que Perrenoud nomme des savoirs d'action)

L'expérimenté dispose de nombreuses expériences passées, à une approche personnelle du cadre institutionnel dans lequel doit s'inscrire sa pratique (programmes, etc.). Il a développé une compétence à réfléchir sur l'action

L'expert est capable d'analyser une situation didactique observée, ne se contentant pas d'une simple description. Sa réflexion en action conduit son action.

Pour autant, nul ne saurait réduire l'enseignant à une liste de savoirs, il est d'abord l'individu, pensant, agissant, dont les savoirs théoriques ou pratiques se développent et s'articulent sur la base d'une histoire personnelle, dans un contexte spécifique et en rapport avec des objets particuliers.

Dans cette perspective, la conception de la compétence que propose Le Boterf rétablit l'équilibre entre les dimensions d'ordre personnel, professionnel et contextuel à l'œuvre dans l'action :

« Les compétences peuvent être considérées comme une résultante de trois facteurs : *le savoir-agir* qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau...) ; *le vouloir-agir* qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; *le pouvoir agir* qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail [...], de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu » (Le Boterf, 2005, p60).

¹²⁰ D'après la théorie générale de l'expertise chez l'enseignant de D.C. Berliner (1988)

Cette proposition permet d'envisager l'individu dans sa globalité et évite la parcellarisation des savoirs en inscrivant le concept dans une dynamique qui implique leur nécessaire articulation entre eux, ainsi qu'avec une individualité et un contexte.

En sortant d'une conception statique de la compétence Le Bortef nous amène à considérer, par-delà la compétence, le savoir-agir de manière compétente qui renvoie, par rétroaction avec l'action compétente, à la figure du praticien réflexif que nous avons développée précédemment.

Le nouvel enjeu de notre réflexion consistera donc à déterminer de façon exploratoire la manière, telle que nous venons de la décrire, dont le praticien réflexif peut s'inscrire au sein d'un processus d'innovation dans une perspective de changement.

*« L'innovation est le mode tâtonnant selon lequel une société se dirige vers l'avenir. »
(Hassenforder, 1972, 115-117)*

CHAPITRE II : questions d'innovation

I. L'innovation un mal nécessaire ?

« L'innovation est le changement d'une coutume, d'une chose établie depuis longtemps. En bonne politique, toutes les innovations sont dangereuses. » (Dictionnaire universel d'Antoine Furetière 1690)

Cette définition, un tantinet provocatrice, foule au pied la symbolique hautement positive et progressiste que revêt la notion à l'heure actuelle. Pourtant, tel n'a pas toujours été le cas.

Cros (1999) dans son approche historique du concept, nous rappelle que l'innovation a longtemps suscité la défiance. Jusqu'au XX^{ème} siècle dans le milieu religieux notamment, innover revenait à remettre en question un ordre établi par le divin : « en arabe « bib' a » signifie à la fois nouveauté et hérésie » (Cros, 1999,129).

Son acception positive est donc relativement récente, elle est un héritage du milieu de l'entreprise. C'est dans ce cadre que l'innovation en tant que bénéfice économique prend corps. Elle véhicule alors l'idée de plus-value, dans un mouvement de progrès permanent, qui va peu à peu s'étendre au domaine social, puis éducatif dans les années 1960. C'est ce que Cros exprime en ces termes : « de nos jours, celui qui innove est moderne, il est de son temps et celui qui n'innove pas est un passéiste, un routinier, un conservateur, un légaliste dans ce que cela peut avoir d'immobile et de rétrograde. Pour être de son époque, il faut innover, faire preuve d'initiative, de créativité dans un milieu en continu¹ changement. »¹²¹

Pour autant l'innovation est-elle nécessairement un bien ?

Si c'est plus ou moins le point de vue que nous trouvons développé sous la plume d'Huberman lorsqu'il écrit : « Une innovation est une amélioration mesurable, « délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment. » (Huberman, 1973,

¹²¹ Clos, 1999,128,

7), on peut être amené à penser que l'innovation tend vers une amélioration de la société.

Or, certains exemples historiques nous ramènent à l'existence d'innovations barbares, dans le sens d'*allant à l'encontre des valeurs morales* ; on peut prendre pour exemple la guillotine ou la bombe atomique qui d'un certain point de vue, peuvent conduire à des « améliorations » substantielles d'une société donnée, jugée perfectible ; en ce cas l'innovation peut constituer une régression, conduire à la déprédation plutôt qu'au progrès.

On comprend dès lors que l'innovation appelle un jugement de valeur, un positionnement idéologique et politique qui permet, au nom de l'éthique, d'en apprécier la légitimité et la pertinence (Marsollier, 1998). De fait, l'innovation est porteuse d'idéologies inhérentes à l'intentionnalité de l'innovateur, mais qui ne participent cependant pas de l'appréhension de l'objet dans toute sa dimension.

II. *L'innovation en éducation et en formation : dans quels sens innover ?*

Dans le domaine économique, il est courant d'associer le terme d'innovation à celui d'invention. Le téléphone, l'internet, le caméscope numérique sont autant de produits communément désignés comme des inventions. En éducation, l'introduction dans la classe d'un outil didactique (le tableau numérique par exemple) ne présage en rien d'une évolution du rapport maître-élève ou des pratiques de l'enseignant (Cros, 1999). Il en va de même de la mise en œuvre de méthodes pédagogiques (Freinet ou Montessori par exemple) : elles n'ont pas d'existence en dehors de l'engagement de l'acteur. Ainsi, l'innovation, n'est pas le produit, l'objet-innovant en lui-même, mais le produit ancré dans un usage social, adapté aux exigences du contexte, lieu de son introduction.

En outre, en sciences humaines, le concept d'innovation est souvent associé à l'idée de résolution de problème : « *ce qui caractérise l'activité professionnelle est dorénavant bien plus la capacité à trouver des solutions novatrices à une multitude de problèmes qu'à appliquer des règles, des textes ou modes opératoires qui ne traitent pas ces problèmes* » (Alter (2000, p.IX). L'innovation vient en réponse à un problème personnel, économique, professionnel, etc. clairement identifié. Elle naît d'un besoin de performance.

Dans une période où l'école française s'interroge précisément sur sa capacité à garantir la performance de ses élèves, cette inquiétude se traduit par la floraison de tests à l'échelle nationale (évaluations nationales depuis le CP jusqu'en CM2) ou internationale (PISA) dont l'unique fonction, de notre point de vue, est d'évaluer l'ampleur du mal par une prise régulière de la température du patient « élève », légitimée par la volonté officielle affichée d'apporter une remédiation aux difficultés ainsi identifiées.

Dans une telle période donc, il n'est pas étonnant que l'on retrouve, dans les directives ministérielles concernant l'innovation à l'école, la logique processuelle *problème* → *innovation-solution* → *bénéfice-performance*, héritée du domaine entrepreneurial, que nous avons déjà évoqué.

Elle s'exprime d'abord dans l'idée que l'innovation n'est pas une fin en soi, mais une réponse à une situation problématique : « On n'innove pas pour innover, mais pour répondre à un besoin ou une difficulté, constaté localement ou nationalement » (ministère de l'Éducation nationale, 2011,2) ; cette idée est reprise un peu plus loin, à travers la subordination de l'expérimentation à l'obtention de résultats quantifiables (performances des élèves) in fine : « La loi reconnaît donc le droit aux écoles et établissements publics locaux d'enseignement (EPL) de mettre en place des expérimentations pédagogiques. L'autonomie dont disposent les EPL doit leur permettre de recourir aux marges de manœuvre offertes par l'article 34 de la loi pour améliorer leurs performances et la réussite de leurs élèves. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011,2).

Néanmoins, nous sommes tentée de voir dans ce discours officiel, le signe de l'ouverture d'un espace, à la marge du système scolaire, en banlieue (Meirieu, 2002), qui rend possible la recherche de solutions qui pourront, ultérieurement, intégrer le système.

Or, l'institution récuse dans sa conception de l'innovation, toute idée de scission, il s'agit d'innover à l'intérieur du cadre institutionnel : « Innover, ce peut être « faire un pas de côté », la réussite des élèves ne nécessitant pas forcément de modifier l'ensemble des pratiques usuelles. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011,7)

Certes l'innovation, n'est pas une révolution, elle n'est pas une rupture brutale et radicale avec un ordre établi ; il ne s'agit pas, comme a pu l'affirmer Schumpeter en son temps à propos de l'économie, de faire table rase du passé pour créer le nouveau.

Le nouveau, première caractéristique de l'innovation en éducation et formation selon Cros (1999), est un nouveau subjectif, attaché au point de vue de l'acteur. Ce qui signifie que ce qui est nouveau pour un individu donné, ne le sera pas nécessairement pour un autre ; dans ce cas, la nouveauté n'est pas systématiquement synonyme d'invention, ce peut être une réitération de l'ancien, de pratiques qui ont fait leurs preuves en d'autres lieux et/ou dans un autre temps.

Étant entendu que : « l'innovation peut n'être pas fondamentalement nouvelle. Il suffit qu'elle le soit pour les personnes engagées et pour l'ensemble considéré » (Cros, 1993, 31)., l'innovation n'a d'existence qu'en référence à un contexte particulier défini par des

dimensions politiques, éducatives, économiques, etc. Il n'est possible d'envisager l'innovation en tant que nouveauté que par rapport à l'existant, la routine. Elle est un dépassement d'un système stabilisé, normé de règles et de pratiques. En ce sens, l'innovation relève du *changement*, « mais pas un changement adaptatif inconscient, c'est un changement délibéré, intentionnel et volontaire » (Cros, 1999, 133). Un changement mû par une volonté agissante dont les motivations, forces de décisions, peuvent être liées à la nécessité de résoudre un problème, mais pas exclusivement.

On n'innove pas seulement lorsqu'une difficulté se présente, l'enseignant dans sa classe peut désirer innover pour rompre avec la monotonie de la routine, pour essayer d'autres voies que celles qu'il emprunte quotidiennement dans sa pratique.

L'innovation recèle donc à la fois l'idée de changement et celle de créativité que Cros situe dans l'adaptation de la prescription aux contingences du terrain et dont la *finalité* est, selon Altet (2002), la volonté de renouveler un système éducatif à travers une amélioration :

- des pratiques enseignantes ;
- des réussites des élèves ;
- du fonctionnement des dispositifs éducatifs des établissements.

C'est pourquoi il nous semble essentiel, comme le dit fort bien Sensevy¹²², de penser l'innovation dans une dialectique entre conservation et innovation. Qui dit conservation, dit par exemple conservation des pratiques enseignantes. L'innovation ne doit pas nécessairement nier le passé.

La question que nous nous posons à ce stade est la suivante : vouloir donner un cadre à l'innovation revient-il à la corseter ? Est-il nécessaire, souhaitable de déplacer le cadre, institutionnel notamment, pour pouvoir innover ?

L'institution apporte à cette question une réponse terminologique qui consiste à distinguer l'innovation de l'expérimentation. L'innovation a trait aux initiatives du terrain, portées par une équipe éducative ou pédagogique. Elle est envisagée comme une étape exploratoire pouvant conduire à l'expérimentation plus formalisée.

¹²² « Innovation mise en synergie des acteurs » table ronde de représentants institutionnels dans Ladret, C., Pinson, M., (coord.), *Question à l'innovation*, séminaire interacadémique-« Grand-Ouest » rectorat de l'académie de Nantes, 2002, p. 118

De fait, l'expérimentation est considérée comme une démarche collective de changement - excluant ainsi la possibilité d'initiatives individuelles - à plus ou moins grande échelle, mais surtout, évaluable et structurée par un projet et des objectifs prédéfinis. Elle peut aboutir à une modification de la norme (grilles horaires des enseignements, organisation pédagogique de la classe ou de l'établissement), par l'établissement de nouvelles règles communes.

Pour notre part, nous estimons que l'innovation doit nécessairement se situer à la marge de, voir hors du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit le système éducatif, parce qu'il n'est pas d'innovation sans perturbations, elle est un désordre créatif. Il y a dans le concept d'innover l'idée d'exploration, de découverte et donc de cheminement aléatoire, difficilement compatible avec une planification telle que l'envisage l'institution, qui induit pour l'innovateur une prise de risque intentionnelle hors des sentiers battus. En adoptant ce positionnement, nous considérons l'innovation dans une perspective dynamique, imprévisible.

Son développement ne saurait être linéaire ; d'une part parce l'innovation est soumise aux aléas contextuels de la situation dans laquelle elle est mise en place, d'autre part, parce que de ce fait, l'innovateur n'a aucune prise sur l'impact réel de l'innovation par rapport aux objectifs de départ qui peuvent à tout moment être amenés à évoluer.

C'est pourquoi il nous paraît pertinent d'envisager l'innovation dans une dynamique de changement, tel que le propose Cros, c'est à dire comme un « processus qui a pour intention une action au changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré » (Cros 2001, 119).

Dès lors, il est possible d'envisager une évaluation de l'innovation. Nous estimons que l'évaluation in fine, telle qu'elle est prévue par l'institution, n'est pas compatible avec une conception dynamique de l'innovation telle que nous venons de la décrire, car elle occulte l'idée de progression en lui substituant celle d'aboutissement. Évaluer l'innovation c'est évaluer son cheminement, possiblement fait de retours en arrière, ainsi que celui des acteurs qui l'accompagnent. En effet, en éducation, à la différence de ce qui peut se passer en économie par exemple, l'innovation s'accompagne d'une forme d'apprentissage pour ceux qui la mettent en œuvre. Elle est en cela un processus de

déstabilisation, de transformation d'habitudes. De fait l'évaluation d'une innovation ne saurait être ponctuelle, elle s'inscrit de manière transversale dans le dispositif et se décline en termes de pertinence et d'adéquation de l'innovation au contexte (public, établissement, etc.). L'évaluation participe de l'innovation par son action régulatrice.

Au vu de cette exploration de la notion, il nous semble que la prudence institutionnelle concernant la manipulation des concepts d'innovation et d'expérimentation est révélatrice des multiples aspérités de l'objet innovation qui complexifie toute tentative visant, sinon à le définir, pour le moins à en esquisser les contours.

III. Innover : qui ? Pourquoi ?

Ces questions sont centrales en regard de notre objet d'étude qui allie formation et innovation. Elles nous conduisent en premier lieu, à explorer la question de l'individualité : qui innove ? Peut-on innover seul ou l'innovation n'a-t-elle de pertinence que dans un mouvement collectif ?

De ce point de vue, l'Education nationale adopte un positionnement qui consiste à considérer que l'innovation en éducation et en formation procède d'un double mouvement à la fois individuel et collectif. La démarche d'innovation, si elle est une « démarche individuelle de l'enseignant, dans sa classe, pour modifier sa pratique professionnelle, [elle] est aussi une démarche collective, à l'échelle d'une école, d'un établissement ou d'un réseau d'établissements pour promouvoir l'excellence, lutter contre les inégalités et améliorer la réussite de chacun des élèves. » (Ministère de l'Education nationale, 2011, 2).

Pourtant, il nous apparaît que c'est davantage l'initiative individuelle dans sa faculté à impulser un changement collectif qui est mise en avant, plutôt que l'innovation en tant que processus individuel de changement : « L'innovation, même si elle peut trouver son origine dans une initiative individuelle, nécessite d'être travaillée et enrichie dans le cadre d'une démarche diagnostique, conduite sous l'impulsion du chef d'établissement, du directeur d'école ou de l'IEN et en collaboration avec les enseignants. » (Ministère de l'Education nationale, 2011, 16). De fait, au final, c'est le mouvement de changement généré par le groupe qui détermine les évolutions individuelles dans un mouvement extérieur au sujet. L'innovation individuelle n'est pas une innovation, elle n'est que l'amorce de l'innovation, elle ne le devient que lorsqu'elle est reprise, testée par d'autres acteurs, lorsqu'elle s'inscrit dans une dynamique collective, lorsqu'elle se socialise (Alter, 2000).

Pour autant, des auteurs comme Alter (2000), Heyworth (1999) ou Marsollier (1998), questionnant l'engagement dans l'innovation, placent l'enseignant au cœur du processus et non à sa périphérie. Sans cet engagement, nul transfert de l'innovation, nulle réactivation dans un nouveau contexte. Aucune innovation n'est envisageable en dehors

du charisme de ses initiateurs, quels qu'ils soient (l'institution, l'enseignant lui-même dans sa classe, le (s) chercheur (s)). L'innovation est donc en quelque sorte une prise de position politique de l'acteur quant aux missions de l'école, une démarche optimiste, l'affirmation qu'il est possible de faire quelque chose pour...

Si c'est une prise de position, il est parfaitement compréhensible que certaines personnes s'arc-boutent contre le principe même d'innovation. C'est pourquoi ce qui apparaît professionnellement nouveau ne provoque pas chez tous les enseignants les mêmes comportements. L'ouverture, la neutralité ou la fermeture à l'innovation sont dépendants de nombreux facteurs.

Outre le sens que l'enseignant donne à son action et ses motivations, doivent également être pris en considération le contexte dans lequel il évolue ainsi que la nature de l'innovation. C'est donc l'interaction de ces facteurs qui déterminent l'implication dans l'innovation.

Marsollier, étudie le rapport que les enseignants entretiennent avec l'innovation, et propose une catégorisation qui distingue en premier lieu, les individus *ouverts à l'innovation* ; ceux qui n'hésitent pas à emprunter le chemin de l'innovation, fût-il un chemin de traverse, semé d'embûches, sur lequel nul autre ne s'est encore s'aventuré, ou un chemin déjà exploré par d'autres, mais qu'ils désirent arpenter à leur manière. À l'opposé, on trouve *les enseignants réfractaires* qui offrent une résistance plus ou moins active à l'innovation ; et dans *l'entre-deux*, ceux qui oscillent entre ouverture et fermeture et se montrent donc inconstants dans leur investissement.

Pour commencer, il nous semble irréaliste de considérer le rapport d'un individu avec toutes les formes d'innovation. Le rapport à l'innovation est nécessairement un rapport situé, relatif à une forme d'innovation particulière dans un contexte particulier et pour un sujet en particulier.

En outre la dernière catégorie permettant d'identifier les enseignants tantôt ouverts et tantôt réfractaires à l'innovation nous pose question, car elle met selon nous en exergue

l'existence possible d'une dynamique entre ces deux premières catégories. D'autant que la classification proposée entend prendre en considération l'identité du sujet dans son rapport à l'innovation. Une telle prise en compte ne saurait se concevoir, de notre point de vue, selon une conception statique de l'identité professionnelle. Ce qui nous amène à considérer qu'il ne s'agit pas nécessairement de catégories figées et entravantes mais plutôt de phases par lesquelles un individu peut être amené à passer au cours de sa carrière, de manière non-linéaire et en fonction de ses centres d'intérêt.

Aussi, nous hésitons à partager ce qu'avance Alter sur le caractère nécessairement collectif de l'innovation, et estimons pour notre part que c'est l'individu, au sein du processus d'innovation et dans son interrelation avec les autres acteurs, qui constitue l'essence, le cœur de l'innovation, car c'est dans l'interrelation que se construit la dynamique collective, ce sont les échanges interindividuels qui nourrissent le groupe. Le collectif peut être un soutien, un incitateur, mais en rien l'instigateur de l'engagement personnel, politique nécessaire à l'implication dans un processus d'innovation.

D'ailleurs c'est davantage en tant que moyen de diffusion de l'innovation qu'Altet définit l'action socialisante du collectif, à travers la confrontation de pratiques entre pairs. Seulement l'innovation en éducation ne se limite pas à des changements de pratiques, les travaux de Cros sur les lycéens l'ont d'ailleurs bien montré, il peut être aussi question d'évolution de comportements sociaux ; donc, ce n'est pas uniquement en termes d'échanges de pratiques que la question de la diffusion de l'innovation doit se poser. D'autres vecteurs, comme la formation ou les écrits scientifiques y contribuent de manière aussi efficace. C'est essentiellement là que se construit, par le jeu de la communication, l'avenir de l'innovation.

Ces considérations nous ont permis de recentrer l'innovation par rapport à l'acteur et à son action didactique mue par des ressorts subordonnés aux spécificités de l'innovation. Les ressorts dont il est question sont de différents ordres, et nous amènent à aborder la question du « pourquoi innover ? ». Une fois de plus, il nous faudra composer avec la complexité, tant les raisons d'innover sont multiples et dépendantes de facteurs tout aussi variés. Nous nous limiterons donc aux raisons susceptibles de conduire l'enseignant à intégrer un processus d'innovation.

Ainsi on peut innover pour :

1. remédier ; pour répondre à une difficulté ou parce que la perception que l'on peut avoir du métier d'enseignant et de ses élèves s'est modifiée ; innover devient alors la traduction en actes d'une démarche d'accommodation à une situation analysée ou vécue comme insatisfaisante.
2. créer, avec pour visée un projet éducatif spécifique ;
3. éprouver, explorer, tenter, par plaisir de découverte et d'ouverture, des méthodes, démarches différentes que celles que l'enseignant emploie ordinairement.

Mais comme nous l'avons vu plus haut, l'innovation n'est une nécessité pour personne, elle procède d'un choix délibéré.

Pour autant, nous estimons que la question du pourquoi gagne en pertinence du point de vue de l'enseignant, lorsqu'elle est formulée de la manière suivante : innover, pourquoi pas ? Cette question se pose d'autant plus dans le cadre particulier de notre étude qui s'inscrit dans un domaine, le plurilinguisme, qui n'est pas un domaine spécifique à l'école, au même titre que les mathématiques ou la géographie par exemple. Il n'a de pertinence à l'école qu'en lien avec un projet éducatif spécifique qui repose sur la volonté affirmée d'une mise en relations de réalités sociolinguistiques avec les apprentissages scolaires. C'est la prise en compte de cette variable dans la démarche didactique qui lui confère un caractère innovant. Aussi, cela nécessite-t-il de la part de l'enseignant dans la classe duquel l'innovation va se mettre en place, une forme d'adhésion à des valeurs possiblement nouvelles.

De fait, l'acceptation de l'innovation, en tant que processus dont l'initiateur n'est pas l'enseignant, peut signifier pour ce dernier une volonté de s'inscrire dans ce pourquoi pas ? Cet entre-deux ni tout à fait engageant, ni tout à fait désimpliquant qui permet de gérer sans trop de risques les aléas de l'innovation, ainsi que l'amorce éventuelle d'un virage/tournant vers l'adoption de nouvelles pratiques.

« Il n'y a point d'innovations sans avances, sans risques. » (Condorcet, in Grand Larousse de la langue française, 1971-1978, 271).

Nous concluons ce chapitre sur cette citation qui illustre selon nous de manière fort pertinente, ce qui se joue au niveau de l'acteur s'engageant dans l'innovation, un engagement personnel et politique, qu'il participe ou non de l'émulation d'un projet collectif.

Nous retiendrons donc de l'innovation sa nature fondamentalement dynamique, processuelle, orientée vers le changement ainsi que l'idée de nouveauté et de créativité qu'elle véhicule. Pour l'acteur agissant, innover revient à s'inscrire dans un mouvement de déstructuration d'un mode de fonctionnement en latence, en vue de sa restructuration selon des éléments conceptuels nouveaux, assimilés, puis intégrés à la structure de départ.

Dans l'objectif de formation qui nous anime ici nous avons donc, jusque-là évoqué le lien entre réflexivité et innovation comme levier potentiel pour enclencher le processus de changement ; il nous reste maintenant à aborder la question des moyens pour rendre effectif le processus.

CHAPITRE III : former pour transformer : former a ou par la réflexivité ?

Au confluent des notions d'innovation et de réflexivité se situe le changement. Un changement en acte, incarné par le praticien dans son activité professionnelle. Nous souhaitons, à travers ce chapitre, nous centrer davantage sur la formation des enseignants en poste (formation continue), entendue comme processus de changement, en plaçant au cœur de nos préoccupations le praticien en tant que professionnel, mais également en tant qu'apprenant.

I. Apprendre en pratique, de la pratique.

1. Formation des enseignants où en sommes-nous ?

La formation des enseignants s'inscrit en France à l'heure actuelle dans un contexte de crise ; une crise économique d'abord, qui a conduit à des choix budgétaires défavorables à la profession. Le « non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux » a ainsi contribué à une réduction considérable du nombre de postes offerts au concours¹²³.

Une crise d'identité professionnelle, ensuite, liée à la mauvaise image au sein de l'opinion publique dont souffre désormais une profession jugée difficile, notamment parce que les formes d'autorité traditionnelles sont régulièrement remise en question, et insuffisamment rétribuée eu égard au niveau d'étude exigé (BAC +5) depuis 2009.

Une crise des vocations¹²⁴ enfin, conséquence de ces différents facteurs qui rendent la profession bien peu attrayante.

Plus largement, au niveau européen, l'incitation à la modernisation des formations est forte depuis les années 2000. En 2007, la commission européenne¹²⁵, constatant les

¹²³ 9031 postes en 2008 contre 4601 en 2012

¹²⁴ 76 159 étudiants inscrits au CRPE, concours de recrutement du primaire en 2009 contre 37018 en 2012 (sources education.gouv.fr <http://www.education.gouv.fr/cid59435/donnees-statistiques-des-concours-de-professeurs-des-ecoles-de-la-session-2012.html> consulté le 04/12/12

insuffisances des formations des états membres a proposé un cadrage en spécifiant des principes communs définissant la profession d'enseignant :

- c'est une profession hautement qualifiée. Tous les enseignants sont diplômés de l'enseignement supérieur : «chaque enseignant possède une connaissance approfondie de la matière enseignée, de bonnes connaissances pédagogiques, les aptitudes et les compétences requises pour guider et aider les apprenants et une bonne compréhension de la dimension socioculturelle de l'éducation »¹²⁶;
- les professionnels qui l'exercent s'inscrivent «dans un processus autonome d'acquisition de connaissances tout au long de la vie, leur perfectionnement professionnel suppose qu'ils entretiennent une réflexion continue et systématique sur leur métier, mènent des activités de recherche au niveau de la classe, évaluent l'efficacité de leurs stratégies pédagogiques et les modifient en conséquence, et évaluent leurs propres besoins en matière de formation »¹²⁷ ;
- c'est une profession où la mobilité est un atout en vue d'un perfectionnement professionnel.
- c'est une profession qui repose sur un partenariat entre les différents acteurs des écoles, de la formation et des milieux professionnels locaux.

Nous retrouvons, à travers ces principes, la figure du praticien réflexif dont l'art s'exerce bien au-delà des frontières de la classe et à laquelle toute formation doit mener, en permettant aux enseignants de développer une gamme de connaissances, attitudes et aptitudes pédagogiques pour aider les jeunes à exploiter tout leur potentiel.

Les enseignants doivent donc se montrer capables de :

- «- déterminer les besoins spécifiques de chaque apprenant et les satisfaire grâce à l'application d'une large gamme de stratégies pédagogiques ;
- aider les jeunes à devenir des apprenants entièrement autonomes tout au long de leur vie ;
- aider les jeunes à acquérir les compétences énumérées dans le cadre de référence européen commun pour les compétences clés ;
- travailler dans un environnement multiculturel (et, notamment, comprendre la richesse de la diversité et respecter la différence) ; et

¹²⁵ Communication de la commission au conseil et au parlement européen : « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants », 2007, p15.

¹²⁶ Ibid.p.15

¹²⁷ Ibidem, p.15

- travailler en étroite collaboration avec leurs collègues, les parents d'élèves et la communauté élargie. »¹²⁸

C'est donc dans ce contexte qu'en France le paysage formatif évolue.

Avec la publication des décrets statutaires du 28 juillet 2009, les conditions de recrutement et de formation des personnels enseignants ont été modifiées. Cette réforme dite réforme de «masterisation», a élevé le niveau de qualification des futurs professeurs de la licence au master et a supprimé l'année de stage en alternance rémunéré avec un mi-temps en classe et l'autre dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres pour lui substituer des stages d'observation, de pratique accompagnée ou en responsabilité, d'une durée totale de 5 à 6 semaines seulement sur 2 ans.

Ces stages consistent, pour l'enseignant novice, en des prises en charge ponctuelles d'une classe sous l'égide ou non d'un maître formateur ou d'un maître d'accueil, selon que le stage est accompagné ou en responsabilité. Cette réduction du temps passé dans les classes s'accompagne de certifications, CLES 2 pour les langues, ou le C2i2e pour l'informatique, et donc d'une baisse significative du temps dévolu à la formation en didactique dans ces domaines.

Cette nouvelle donne remet en question le modèle de formation par alternance à l'œuvre jusque-là dans les IUFM qui avaient fait le pari d'une articulation forte entre théorie et pratique par le biais de dispositifs, emblématiques d'une volonté de rompre avec une conception artisanale de l'enseignement, que sont l'analyse des pratiques et le mémoire professionnel. Ainsi, les enseignants novices étaient-ils incités à examiner leur expérience de terrain à l'aune de théories scientifiques empruntées à la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, etc.

Pour ce qui concerne la formation continue, les choses évoluent plus ou moins vite, semble-t-il, car nous pourrions aujourd'hui dresser un état des lieux en tout point

¹²⁸ Ibidem, p.15

identique à celui que dressait déjà Perrenoud en 2001 en y ajoutant, seulement la tendance actuelle à la restriction de cette offre, tant en termes de durée que de diversité des formations proposées.

Ce que Perrenoud souligne en substance, c'est le caractère transmissif, plus ou moins interactif de la formation continue. Ce qu'elle vise, c'est l'actualisation des connaissances de praticiens expérimentés en regard de l'évolution des connaissances issues de la recherche en didactique et plus globalement en sciences de l'éducation.

Les moments de formation continue sont des moments généralement fragmentés où la priorité est donnée à l'information et aux savoirs. Les modèles nouveaux issus de la recherche en sciences de l'éducation (pédagogie du projet, travail par résolution de problèmes, principes de l'évaluation formative) sont exposés et la transposition de ces principes en classe est entièrement dévolue à l'enseignant sans que ne soit prise en charge la distance éventuelle entre les pratiques en vigueur et les exigences de l'innovation : « la problématique du changement n'[est] pas au cœur de la formation continue [car elle se fonde sur] le postulat rationaliste selon lequel tout savoir nouveau est source de pratiques nouvelles » (Perrenoud, 2001, p. 22).

Ainsi, exception faite des quelques interventions en établissement, accompagnements d'équipes de projet, formes de recherche-action ou innovations, rares sont les modalités de formation qui s'appuient sur la réflexion sur les pratiques.

L'explication avancée par Perrenoud a trait à l'identité des formateurs, construite sur une expertise spécifique acquise dans leur classe et de plus en plus aussi grâce à des formations universitaires complémentaires. Ils sont compétents pour transmettre ces savoirs, cette expérience, voir des techniques, mais moins pour conduire une démarche visant leur actualisation dans les pratiques des enseignants formés.

Nous pouvons pourtant avancer que les conditions de formation qui se résument le plus souvent à placer un intervenant face à un groupe important de formés, limitent également pour le formateur les modalités d'intervention.

Avec la « masterisation », entre désormais en ligne de compte la formation à la recherche dans une relation plus étroite avec les filaires universitaires. Les IUFM, rattachés à une université en tant qu'école interne, ont désormais cédé la place aux ESPE¹²⁹ qui définissent les contenus de masters spécialisés, intitulés masters « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (master MEEF) et sont tenus de répondre à la demande ministérielle du 13 novembre 2009 qui stipule que « tous les masters ont vocation à permettre l'insertion professionnelle et à proposer une poursuite d'études, y compris vers la recherche » (ministère de l'Éducation nationale, 2009, 9).

Dans ce contexte, la recherche gagne en scientificité, dans le sens où elle doit dépasser le stade introspectif d'analyse de pratique du mémoire professionnel pour produire des résultats scientifiquement valides et susceptibles d'alimenter la recherche en éducation. Concrètement, « elle se traduira par la réalisation d'un travail de recherche individuel ou collectif, afin de donner au futur professionnel les moyens d'analyser et de faire évoluer des pratiques tout au long de sa carrière, en prenant en compte les évolutions scientifiques et sociétales. »¹³⁰

Cette validité scientifique, toute relative qu'elle soit, nécessite de la part des étudiants un positionnement de chercheur qui peut s'avérer fructueux pour le développement d'une conception de la pratique enseignante comme évolutive, et dynamique.

¹²⁹ Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation

¹³⁰ Réponse du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche publiée dans le JO Sénat du 29/07/2010 - page 1980 à la question écrite n° 12636 de Mme Christiane Demontès (Rhône - SOC) publiée dans le JO Sénat du 18/03/2010 - page 654 consulté en ligne <http://www.senat.fr/questions/base/2010/qSEQ100312636.html> le 02/12/12

En effet, il nous semble nécessaire que les formateurs pris dans le tumulte réformateur que nous venons d'exposer, reconsidèrent les moyens pour faire face aux tensions entre la nécessité « d'outiller » les enseignants, novices ou expérimentés, pour gérer la pluralité linguistique des élèves qui composent leurs classes et la nécessité, par la réflexivité, d'objectiver les pratiques. Il s'agit d'impulser ainsi, à partir de situations concrètes, une réflexion autour de la question de l'éducation à la pluralité en rapport avec les contextes politico-socio-économiques de nos sociétés marquées par la mondialisation ainsi que les phénomènes migratoires et de mobilités auxquels les enseignants n'échappent pas (Matthey et Simon, 2009).

Il y a donc là, selon nous, à repenser du côté des chercheurs comme des enseignants des liens entre recherche et pratiques de classe. Il y a à construire, en formation continue, des formes de collaboration, au sein desquelles le rapport formation/recherche pourrait être redéfini, en envisageant la recherche en tant que lieu où posture scientifique et posture professionnelle peuvent se rejoindre.

En posant pour la recherche la question de l'interaction entre les acteurs nous rejoignons les travaux de Marcel, Duprez et Bagnoud en ethnographie sociale qui se sont intéressés à la dimension collective des pratiques enseignantes.

Si dans leur terminologie la notion renvoie à « l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant »¹³¹ incluant, mais ne se limitant pas aux « pratiques caractérisées par le face à face pédagogique, c'est-à-dire, celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires. »¹³², leurs recherches de centrent essentiellement sur les modalités de travail collaboratif, travail partagé, en dehors de la présence des élèves.

Néanmoins les distinctions qu'ils opèrent entre les trois modalités de travail partagé que sont la coordination, la collaboration et la coopération nous semblent pouvoir éclairer nos propres considérations quant à la nature du travail collaboratif entre chercheur et enseignant dans un dispositif de formation par la recherche.

Ainsi, distinguent-ils dans une gradation du niveau d'interaction entre les acteurs :

- la coordination qui renvoie tant aux modalités de coordination administrative qui permettent un agencement des actions des enseignants les uns par rapport aux autres, qu'à l'engagement des enseignants dans un projet commun ;

¹³¹ Marcel JF et al.2007, 9

¹³² Ibid., 9

- la collaboration qui se caractérise par une mutualisation des ressources, le partage d'un espace ou d'un temps de travail qui requiert une communication entre les enseignants concernés. Il y a collaboration lorsque par exemple les enseignants élaborent un outil d'évaluation commun ;
- la coopération, en référence à Schmidt (1994), qui concerne les situations où les enseignants agissent ensemble et ajustent leurs activités dans un but commun. Ces situations concrétisent une action commune des pratiques initiales d'échange et de collaboration.

Cette mutualisation des pratiques au service d'un même but s'instancie à travers une double visée dans notre approche :

- une visée acquisitionnelle : enseignant et chercheur travaillent ensemble au développement de compétences chez l'enfant
- une visée heuristique : enseignant et chercheurs travaillent ensemble à la construction de données susceptibles de faire avancer le savoir concernant le développement de compétences plurilingues et plurilittéraciées par les élèves.

2. La formation : un processus de changement

Nous nous sommes jusqu'à présent livrés à une exploration transversale du concept de formation, et force est de constater que c'est très majoritairement en termes de contenus, c'est-à-dire de programme de formation, que la notion, est communément utilisée y compris dans le domaine des sciences de l'éducation et y compris par nous. Il est alors question d'outils, de démarches, d'objectifs de formation, de compétences de qualification, etc. La formation, message prescriptif, s'envisage d'abord comme une préparation à une profession (Altet, 1994, Favre et Perrenoud, 1985, Perrenoud, 1994), elle consiste surtout en une normalisation des représentations et des pratiques en conformité avec des modèles didactiques, idéologiques, organisationnels et relationnels (avec les autres acteurs, parents, élèves, etc.) (Perrenoud, 1994).

Or, si nous reconnaissons cette dimension de la formation, nous lui en octroyons volontiers une seconde qui nécessite un changement d'orientation qui enrichit en même temps qu'il complexifie le concept.

« L'important n'est pas ce qu'on fait de nous, mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous » (Sartre, 1952, p. 63).

Cette pensée philosophique résonne en nous comme une invitation à replacer au centre de la question formative celle de la liberté individuelle et celle des influences exercées par autrui, le formateur en l'occurrence ; car c'est la restructuration de ces influences qui se nourrit la trajectoire éducative de l'individu.

Sous la plume de Pierre Dominicié, nous trouvons exprimée l'idée que c'est à travers le formé que la formation se laisse le mieux saisir.

Toute formation se veut alors un maillage d'expériences personnelles, de relations nouvelles et de savoirs nouveaux. Elle ne s'envisage plus uniquement en termes de planification, mais en termes « d'effets ou de changements auxquels elle a contribué » (Dominicié, 2002, 31).

Ainsi, il y a formation, lorsque l'on peut attribuer le changement à des apports éducatifs, et non du simple fait de la mise en place d'une formation. La perspective de Dominicié permet un déplacement, selon nous salutaire, qui part de la formation comme programme éducatif déclinable en une liste d'objectifs à atteindre, pour conduire à une dynamique interne des adultes qui se forment, la première dimension occultant trop souvent la seconde.

La formation est, de fait, par-delà le curriculum, un mouvement perpétuel, qui intègre tout ce que l'adulte a fait de son histoire et dont la dynamique se laisse appréhender à travers la manière dont il produit du savoir dans des situations éducatives.

3. Former par la recherche.

Parce qu'elle pose d'emblée comme une évidence la réciprocité entre apprentissage, construction de soi et élaboration de savoirs scientifiques, l'idée même de former par la recherche déconstruit le rapport de domination entre pratique et théorie contenu dans une conception applicationniste de la formation, passant par une intellectualisation de « bonnes » théories et distillant des savoirs que le praticien doit s'efforcer d'ajuster aux contingences de terrain pour les rendre applicables.

Elle construit au contraire l'idée que des conceptualisations sous-jacentes peuvent émerger de la pratique (Vergnaud 2002). Des savoirs transversaux relativement indépendants des disciplines et qui fondent la professionnalité du praticien expérimenté.

Dans l'idée donc d'un apport mutuel, Barbier (2008) nous invite à penser les liens entre recherche et formation selon deux modèles :

- le premier, dominant dans la sphère universitaire, est le modèle *production, transmission et application de savoirs*, qui régit les dispositifs de recherche, et de fait, l'activité de l'enseignant-chercheur ;

- le second, plus récent, se situe dans l'entre-deux entre espace universitaire et espace professionnel et lie *action, production de savoirs et construction des sujets humains*.

C'est ce dernier paradigme qui soutiendra notre propos pour envisager les apports respectifs de la recherche et de la formation (Perrenoud, 1994).

Si formation et recherche se fondent sur deux intentionnalités différentes, la première visant l'apprentissage de l'individu et la seconde, la description et l'explicitation de phénomènes qui échappent aux acteurs ainsi que la communication sur les savoirs novateurs qui en découlent, elles n'en demeurent pas moins des activités humaines qui font sens pour les acteurs qui s'y engagent.

Aussi, en tant qu'actions de transformation du monde, nous dit Barbier, elles sont aussi « des transformations de soi transformant le monde » (Barbier, 2008,135).

Il érige ainsi en principe l'idée que recherche et formation peuvent se révéler solidaires. La recherche, parce qu'elle objective les pratiques et fournit des outils théoriques (développement de l'enfant, apprentissage, relation didactique, interaction, etc.) plus solides que le sens commun, les savoirs intuitifs ou les savoirs flous véhiculés par l'environnement personnel, social et professionnel et qui fondent les théories naïves du monde social, psychologique ou physique, décrite en sociologie.

En retour, la formation apporte à la recherche en didactique une légitimité et une validité des travaux et oblige le chercheur en sciences de l'éducation à confronter sa construction intellectuelle au réel et à ses résistances.

De fait, lorsque le discours théorique porté par la recherche concerne des enjeux professionnels et fait écho à l'expérience de terrain que les praticiens se sont construite, ce discours est bien reçu par des enseignements en formation. L'objet de recherche devient alors un objet pour l'exercice d'une profession en ce qu'il est un point de rencontre entre des questions de recherche et des questions sur l'exercice d'une profession.

C'est donc en ce sens que la recherche peut être formatrice, en tant qu'activité dont l'exercice va engendrer des transformations de l'activité du sujet, susceptibles de produire des apprentissages.

II. Proposition pour une formation des enseignants par la recherche. La participation observante active bipolaire comme dispositif de formation.

1. Éprouver le statut du chercheur en ethnographie.

Produire une connaissance est un acte qui procède d'une volonté de comprendre le monde, nous dit en substance Blanchet (2011) ; en Sciences Humaines et Sociales (SHS), il s'agit de comprendre les êtres humains, être réfléchis, conscients et jouissant d'une certaine liberté, dans leurs activités anthropologiques (sociales, culturelles, etc.).

Le chercheur en SHS, être social, pensant et agissant au même titre que les autres, devient parfois, son propre sujet d'étude. Ainsi, c'est à travers son jugement, empreint de subjectivité – puisqu' il s'appuie sur des schèmes interprétatifs qui lui sont propres et qui sont liés à une vision du monde particulière –, que les connaissances s'élaboreront.

Il est donc essentiel de considérer la manière dont le chercheur, en tant que sujet intervenant dans un système de relations humaines et sociales, le terrain, transforme ce système.

En SHS, chaque situation est unique, complexe et imprédictible ; nul ne peut aujourd'hui prétendre proposer, par exemple, un modèle comportemental spécifiant les réactions d'une catégorie d'individus qui participent à une expérimentation ou observés de façon ethnographique, de manière suffisamment tangible pour pouvoir prédire leurs comportements dans un contexte jugé similaire. En revanche, il est possible de prévoir que tel comportement a plus de chances de se produire qu'un autre dans un contexte équivalent.

Le facteur humain impose donc aux SHS de considérer l'historicité du sujet ainsi que la part de liberté intellectuelle, liberté d'action, qui, dans une société donnée, caractérise chaque individu et font que les modalités de connaissance en Sciences Humaines et Sociales se construisent par l'intégration d'une part importante d'intersubjectivité.

Dans une démarche ethnographique qui vise à proposer une significativité aux situations observées, la démarche compréhensive cherche à rendre compte de la complexité de

phénomènes en les contextualisant de manière à mettre au jour des dynamiques, des orientations, du sens.

Il s'agit donc de comprendre, sans nier que le sens que nous produisons subit l'influence du chercheur singulier que nous sommes. Il est donc important de rendre explicite le point de vue, les fondations subjectives sur lesquelles la connaissance va s'ériger au fil de notre discours (De Robillard, 2011).

Pour notre propos, ces considérations soulèvent une série de questions auxquelles nous devons tenter d'apporter une réponse.

- Que dire du regard du chercheur, observateur participant, sur son propre cheminement intellectuel, sur la manière dont le processus d'innovation le transforme en tant que chercheur ?
- Dans quelle mesure la mise en œuvre de l'innovation nécessite-t-elle de la part du chercheur un questionnement de la place et du rôle des acteurs au sein du dispositif de recherche ?
- Comment l'intervention nécessite-t-elle une détermination, en termes de bénéfices réciproques, des modalités de mise en œuvre de l'expérimentation ?
- Comment notre conception de l'apprentissage, socioconstructiviste, donc nécessairement collaborative et intégrant les compétences déjà-là, influence-t-elle le dispositif à visée formative ?

2. Concevoir la flexibilité du statut des acteurs de la recherche.

Nous l'avons vu, l'innovation en éducation requiert de la part des acteurs un engagement qui peut se faire à différents niveaux :

- Au niveau créatif on trouve l'initiateur de l'innovation, ici, le chercheur.
- Au niveau exploratoire interviennent, en sus, le professionnel de terrain, ici l'enseignant, et les autres acteurs sociaux (élèves, parents, équipe éducative, etc.).

Au cours de la phase évaluative de l'innovation sur laquelle se centre notre propos, le chercheur peut se positionner en observateur ethnographe et considérer ce qui se passe dans la classe lorsque l'enseignant met en œuvre l'innovation. Mais il peut aussi faire le choix de considérer la situation didactique innovante, au sein de laquelle il s'implique en tant qu'acteur, comme un objet potentiellement déclencheur d'un conflit cognitif pour le praticien chargé d'en fournir une description critique.

La question méthodologique est alors posée : comment introduire dans l'espace classe une situation didactique innovante de manière suffisamment impliquante pour que l'enseignant se sente investi d'un rôle déterminant pour la recherche, tout mettant à profit son expertise professionnelle ?

Ce questionnement repose sur l'idée socioconstructiviste que tout dispositif se voulant formateur doit prendre en considération le déjà-là des individus qu'il entend former. Il s'appuie également sur une conception humaniste de la formation qui porte attention au développement global de l'individu et entend faire de la formation un évènement, un moment de vie où l'influence exercée sur le praticien fait suffisamment sens dans son cheminement professionnel pour qu'il puisse l'envisager comme constructive¹³³.

Parmi les réponses possibles, l'une d'elles consiste à placer le praticien hors cadre, à la marge de la situation didactique en jeu, en lui demandant de prendre en notes ce qui, selon son point de vue, se joue pour ses élèves dans l'interrelation qu'ils nouent avec le chercheur, momentanément investi du rôle d'intervenant extérieur¹³⁴.

Ainsi placé en position de *participant observateur interne*¹³⁵, pouvant gérer à sa guise la latitude d'action déléguée au chercheur, l'enseignant est en mesure de prendre du recul par rapport à la relation didactique qu'il privilégie dans sa classe habituellement en la

¹³³ Voir Dominicié, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*, l'Harmattan, 2002.

¹³⁴ Au sein d'une école l'intervenant extérieur est un éducateur, spécialiste d'une discipline (sport, musique, langues éventuellement) qui vient, en collaboration avec l'enseignant apporter ses compétences pour permettre au praticien d'élaborer un projet pédagogique spécifique.

¹³⁵ Selon la définition de Lapassade (2002).

confrontant à celle proposée par le chercheur, et de poser un regard neuf sur les élèves dans leur relation à l'adulte et au savoir. Le recours à l'écrit par le biais du cahier journal permet une distanciation par rapport à l'immédiateté du vécu qui s'avère favorable à l'adoption d'une posture réflexive face à la situation didactique observée. Il concourt également à annihiler, sinon relativiser, les effets pervers d'une situation qui s'apparenterait à une méthode transmissive où le chercheur, exposant en pratique une approche innovante, serait uniquement perçu comme modèle.

Pour le chercheur, lui-même enseignant de primaire, se substituer momentanément au professeur lui confère un rôle de *participant observateur externe*¹³⁶, tantôt en relation étroite, quasi hermétique, avec les élèves, tantôt à distance, en co-intervention avec le maître, mais toujours au sein de la situation didactique et toujours en relation avec l'un ou l'autre des membres du groupe classe.

Cette flexibilité statutaire des acteurs, qui permet, au gré des différentes phases de l'approche, de modifier les regards, est selon nous rendue possible pour plusieurs raisons.

D'abord, parce qu'en tant que membre de la profession, le chercheur jouit d'une certaine légitimité à pouvoir prendre en mains la classe, dans un temps donné, avec une visée précise et explicite : former par la recherche à travers l'évaluation in situ, à une approche didactique innovante.

Ensuite, parce qu'en plaçant momentanément l'enseignant en marge de la situation didactique qu'on lui demande d'analyser, on lui ménage un espace de réflexivité dans un contexte familier, un espace où il est en mesure de déployer ses compétences à décrypter les enjeux d'une situation didactique donnée et d'en tirer des enseignements pour sa propre pratique. De fait, cette position lui permet de limiter les risques, les aléas, de l'innovation, de l'appréhender à distance raisonnable, sans grande remise en cause de son intégrité professionnelle.

Enfin, parce que l'innovation n'est pas présentée comme une révolution. Elle est une proposition prenant appui sur des pratiques déjà existantes, des outils connus du

¹³⁶ En référence à la définition de Lapassade (2002).

praticien, ce qui facilite le dialogue, les échanges de points de vue menant parfois à la co-élaboration de séquences dans un souci de convergence des objectifs pédagogiques de l'enseignant avec les objectifs de l'approche. Lorsqu'il a lieu, cet étayage, au sens que lui donne Bruner, permet une mise en perspective des concepts qui sous-tendent l'approche. Ainsi, l'expérience de la recherche va venir renforcer ou bousculer des fondements théoriques bien installés, créant un doute méthodologique et ouvrant, de fait, potentiellement la voie au changement.

3. Construire la connaissance sur une convergence de regards.

A l'instar d'auteurs comme Barbier (2008), Perrenoud ou Étienne (2008), nous estimons que l'exercice de la recherche, en transformant les activités des acteurs engagés, est susceptible de favoriser l'apprentissage. Si en formation initiale, Perrenoud (1994) envisage la formation par la recherche comme une formation active à la théorie, l'enjeu en formation continue est différent. Les professionnels expérimentés ont déjà développé leurs propres théories de l'éducation à partir de leurs expériences personnelles et professionnelles (formation, savoir d'action) qui transparaissent plus ou moins dans leur discours ou à travers leurs pratiques de classe.

Il ne s'agit donc plus, dans ce cadre, d'élaborer un savoir théorique, mais de le confronter, à partir de et à travers la pratique, à des concepts scientifiques d'une autre nature, nouveaux et/ou complémentaires, issus des sciences humaines.

Dans cet esprit, former les enseignants par la recherche, c'est d'abord faire émerger la réflexion des réalités de terrain. C'est une méthode de formation active par objectivation de situations didactiques.

L'engagement du praticien ne se fait pas en aval de la recherche, au niveau du traitement des données (saisie, dépouillement), tâches qui ne font pas ou peu intervenir son jugement.

L'implication n'intervient pas non plus, en amont de la recherche, au niveau de la conceptualisation.

Pour autant, comme l'expose Perrenoud, cette étape présente l'intérêt de placer le praticien en position de questionnement des situations de classe « réelles » dans une perspective compréhensive en l'amenant à se focaliser sur un aspect de la situation didactique, quand la pratique quotidienne l'oblige à une gestion simultanée de toutes les dimensions de cette situation. Ce détour par la recherche conduit le praticien à l'édification d'hypothèses l'incitant à se « poser les bonnes questions » (Perrenoud, 2001, 97).

Dans la démarche que nous proposons, l'engagement se fait au niveau du terrain et du recueil de données.

Sur le plan de l'organisation de la formation, cela signifie que le praticien prend une part active et autonome dans l'analyse de situations didactiques selon des théories de l'éducation qui lui sont propres.

D'autre part, en proposant son décryptage de la situation didactique le praticien offre une lecture de ses propres procédures et axes de réflexion qu'il conviendra au chercheur d'explicitier à selon son propre système de référence. Sur un plan éthique, il s'agit pour le chercheur de reconnaître l'expertise du praticien dans sa capacité à appréhender, analyser, décrypter une situation didactique et de s'appuyer sur cette expertise pour saisir ce qui, à travers cette analyse, transparait d'un processus potentiel de changement. C'est de cette convergence que s'élaborera la connaissance.

4. Ménager une place à l'écrit.

L'écrit joue déjà un rôle à part entière dans les dispositifs de formation qui posent la question de la place du plurilinguisme en formation.

En sociolinguistique s'est notamment développée une démarche biographique qui s'intéresse aux répertoires linguistiques des adultes en formation dans une perspective plurilingue (Perregaux, 2002). La biographie langagière se veut alors la trace d'une

évolution du répertoire verbal des sujets (Gumperz 1989). Elle repose sur des réélaborations linguistiques fondées sur une évolution des représentations (Perregaux, 2006).

Dans la perspective éducative qui est la nôtre, une telle démarche qui prend en considération l'individu en tant qu'être communicant, nous semble complémentaire à une démarche qui l'envisage principalement en tant que professionnel, en ce qu'elle offre une appréhension plus globale de l'individu.

De plus, la biographie langagière est susceptible d'aboutir à une prise de conscience par l'individu, d'une part, de ses propres compétences linguistiques, variables selon les langues ou variétés de langues de son répertoire, ainsi que de son rapport social, affectif, cognitif aux langues ; d'autre part du caractère dynamique et évolutif de ces compétences en fonction des contingences contextuelles.

Il s'agit là de considérations de la langue comme un système ouvert pluriel où coexistent des formes langagières différentes qui sous-tendent l'innovation que nous proposons et qu'il nous semble utile de faire émerger, en amont ou en parallèle d'une action axée sur les pratiques.

Pour l'heure, et puisque notre propos est d'envisager comment le praticien en poste se forme à une approche innovante, nous avons conçu notre démarche comme une double confrontation. Une confrontation à l'autre dans le miroir et une confrontation à soi, par le biais de l'écrit.

Nous avons fait le choix de recourir à un outil singulier, la prise de notes (PDN), écriture de l'urgence qui prétend saisir, dans une situation, l'instant présent (Piolat, 2004).

Selon Piolat (2004) la prise de notes peut être facilement définie en termes de produit.

Il s'agit d'indications brèves recueillies lors de situation de lecture, d'écoute ou d'observation. Dans ce dernier cas, elles sont un outil de décryptage du réel, gouverné par la subjectivité de l'observateur.

La psychologie de la cognition s'emploie à analyser la façon dont le noteur, lycéen, étudiant, professionnel, s'y prend pour noter.

Elle nous enseigne ainsi qu'en règle générale, il ne s'agit pas de restituer à l'identique une situation, un discours ou autre, mais de comprendre et de rédiger.

Le noteur consigne des informations entendues, lues ou observées, grâce à des processus de rationalisation (accès au contenu et sélection des informations) et des processus rédactionnels, menant à la mise en forme matérielle des notes. En outre, le noteur régule de façon réfléchie son activité qui consiste simultanément à évaluer, trier, écrire en formatant les informations.

Le produit est une écriture privée, non destinée à la communication et peu standardisée. Elle est le résultat d'un monologue intérieur permettant de s'approprier les données de l'environnement par sélection et reformulation.

En ce sens, la PDN est une production d'un matériau écrit, traduisant la compréhension par un sujet d'une situation ou d'un message. Elle est une *activité stratégique d'écriture à but compréhensif*.

De fait, de la même manière que lorsque qu'il lit, le noteur en situation d'observation projette sur la situation observée un sens qui l'implique en tant que sujet historicisé, socialisé. Les notes donnent donc à voir une partie de la significativité construite par l'individu, elles sont les traces d'un travail interprétatif.

En outre, si les notes jouent communément le rôle de mémoire externe elles sont également un outil de traitement de l'information susceptible de soutenir un travail réflexif, de type résolution de problème, en cours de réalisation (Cary et Carlson, 2001)

Par extrapolation, nous estimons qu'elles peuvent accompagner l'analyse d'une situation didactique en autorisant le traitement des éléments constitutifs de la situation, dans leur interrelation.

En formation, la PDN peut également servir de base à l'élaboration par le sujet d'un discours plus construit, favorisant un retour sur l'évènement formateur vécu et pris en notes, en vue de son intégration à une histoire, un parcours personnel et professionnel.

Nous faisons, là, bien sûr, référence aux travaux de Dominicié (2002) sur la biographie éducative, méthode de recherche qui s'inscrit dans une démarche de formation¹³⁷.

¹³⁷ D-J Bourne, 2005

Les participants sont invités à reconstruire sous forme d'un récit le parcours retraçant les expériences et les rencontres diverses qui ont contribué à alimenter ce qui fait l'histoire de leur vie.

Considérant l'adulte comme le cœur du processus de changement qu'est la formation, Dominicié envisage la biographie éducative comme un outil adéquat pour appréhender la dynamique globale des processus au travers desquels les adultes se forment.

La démarche permet de prendre en considération le savoir d'expérience, tout au long de la vie, et de rendre conscients les éléments formateurs ayant jalonné le trajet éducatif du sujet. De ce fait, elle rend l'adulte attentif aux processus cognitifs qui l'ont mené à apprendre ce qu'il sait.

En resituant ainsi l'expérience dans son histoire de vie, constituée d'autres moments significatifs, y compris des temps extérieurs à toute action éducative, elle devient partie intégrante du cheminement professionnel du sujet.

L'enjeu est de remplacer l'évènementiel¹³⁸ qui s'inscrit dans une durée courte, celle de l'immédiat, dans une temporalité plus longue, celle de l'histoire professionnelle, où se façonne la pratique de l'enseignant (Mével, 1999).

Un tel travail sur la longue durée pose des contraintes techniques évidentes en termes de formation professionnelle, mais il présente l'intérêt de poser explicitement la question de l'identité professionnelle¹³⁹, souvent occultée des dispositifs de formation, alors même que ses fondements se fragilisent en termes :

- d'image de soi : qu'est-ce qu'être un professionnel de l'enseignement aujourd'hui ? Quel est son rôle (éducateur, assistante sociale, etc.) ?
- de culture professionnelle : quels sont les valeurs, les gestes d'une profession en quête de légitimité sociale ?

¹³⁸ Ce qui m'est arrivé et ce que je juge important dans ma trajectoire professionnelle.

¹³⁹ Voir Nicole Billiez-Sullerot (1999)

Ces questions identitaires, si elles ne servent pas directement notre propos, permettent de situer la logique globale dans laquelle nous nous inscrivons. Nous nous bornerons donc à considérer la PDN, un écrit de l'urgence, outil le mieux adapté selon nous pour saisir l'activité cognitive de l'enseignant, dans sa capacité à analyser dans l'urgence une situation didactique innovante.

Nous venons d'établir le changement comme point de convergence des deux processus que sont l'innovation et la formation.

Au cœur de ces processus, l'individu explore ses savoirs professionnels en les confrontant de manière réflexive, par le biais de l'écrit, à des savoirs nouveaux mis en pratique devant ses yeux sous les traits d'un sosie professionnel.

Nous entendons ainsi inscrire l'individu formé dans un processus menant au développement de soi sur le plan professionnel à travers une ouverture à une conception de l'enseignement/apprentissage de l'écrit non cloisonnée, ouverte aux langues.

Il nous importe de reconsidérer la manière dont l'enseignant va s'approprier la démarche innovante. Comment il la perçoit et ce qu'il en fait pour sa propre pratique.

Deuxième partie. Former par la
recherche : la Participation
Observante Active Bipolaire au cœur
du processus de changement

CHAPITRE I : choix méthodologiques

I. Construction de l'objet de recherche

De par notre parcours personnel et professionnel, nous avons développé un intérêt particulier pour les procédures d'apprentissage des langues. Nous focalisant sur les enfants dans ce domaine, nous avons néanmoins toujours été interpellée par les attitudes de défiance que cultivent encore certains acteurs éducatifs vis-à-vis de ce type d'enseignement.

De fait, notre questionnement actuel s'est développé sur le terreau d'une volonté de comprendre le non-engagement de ces enseignants dans la formation en langues des élèves et d'y apporter une réponse en termes de proposition didactique ouverte aux langues de manière générale, mais intégrée aux autres domaines langagiers de l'école¹⁴⁰.

La question de l'intégration est essentielle, nous semble-t-il, tant le manque de temps invoqué par les enseignants que nous avons pu côtoyer semble constituer un argument récurrent aux côtés du manque de compétences pour justifier l'absence de moments consacrés à l'apprentissage des langues.

Nous entendions donc déconstruire l'idée que l'enseignement des langues au primaire doit se faire de façon indépendante, déconnectée des autres domaines langagiers et donc, en plus de ceux-ci, et contribuer à ce que les enseignants gagnent en confiance quant à leur capacité à faire travailler les enfants sur les langues.

C'est ainsi que nous sommes parvenue à développer l'idée qu'une approche holistique de l'enseignement/apprentissage des langues pourrait servir d'appui à une évolution des répertoires didactiques des enseignants en poste, en vue d'une éducation aux langues dans le rapport qu'elles entretiennent les unes par rapport aux autres.

Dès lors, il nous a fallu penser les moyens de contribuer à cette mutation des pratiques en termes de formation.

¹⁴⁰ Voir Eddy Roulet 1980

Nous avons alors envisagé l'instrumentation comme stratégie pour atteindre les enseignants au cœur de leurs pratiques. Une entrée peu commune qui a rendu nécessaire une exploration préalable des pratiques, une prise en compte des savoirs professionnels « déjà-là », au service du développement d'un dispositif de formation connecté au terrain et qui fait sens pour le praticien.

C'est ainsi, dans une démarche d'ingénierie didactique, en fonction de la phase exploratoire présentée dans le premier volet de cette recherche que nous avons déterminé les objectifs et les contenus de l'approche plurielle LERM visant le développement de compétences plurilingues et plurilittéraciées de l'écrit à l'école, ainsi que des pistes de formation.

Après avoir arpenté le terrain, par quelques chemins de traverse, en quête d'espaces permettant de diffuser l'approche auprès des enseignants, c'est in situ, à l'occasion de l'expérimentation de LERM sur le terrain, et au fur et à mesure que la dimension formative de notre intervention se faisait jour, que s'est véritablement construit notre objet d'étude et que nous avons fait le choix d'explorer *les processus par lesquels les enseignants en poste se forment dans leur classe à une approche didactique innovante fondée sur les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle appliquée à l'entrée dans l'écrit.*

1. Un terrain, des acteurs

En 2011 (Année 1 de la mise en œuvre de l'expérimentation), notre terrain se compose de trois classes de GS de maternelle. Il s'agit de deux classes à double niveau, constituées d'élèves issus de milieux socio-économiques peu favorisés et situées en périphérie du Mans, en RAR, au sein d'un même établissement (école maternelle¹⁴¹). Le double niveau est un choix de l'équipe enseignante visant à faciliter la gestion de la classe en séparant quelques enfants dont les rapports sont conflictuels.

L'autre classe se situe dans une école élémentaire du nord de la Sarthe où nous avons nous-même enseigné, elle est constituée d'élèves issus de milieux socio-économiques favorisés.

¹⁴¹ Cf. Annexe 8 : organisation du système scolaire français

En 2012 (Année 2) notre terrain se restreint à deux classes de CP, la première située en banlieue du Mans au sein d'un nouvel établissement (école primaire) regroupe les élèves séparés en GS.

La seconde dans le nord de la Sarthe se compose également des élèves de l'année précédente qui sont restés dans l'établissement. Au gré des départs et arrivées des élèves, la physionomie des classes s'est quelque peu modifiée, mais pas de manière significative.

Les enseignants sont au nombre de cinq, trois la première année (Année 1), puis deux la seconde (Année 2).

Nous proposons de les présenter brièvement dans le tableau suivant

	Pseudonymes	Expérience	Niveau d'exercice au moment de l'expérimentation	Contexte	Informations complémentaires
Année 1	Emilie	plus de 15 ans de métier en maternelle et en primaire	MS/GS	en RAR	E se trouve dans une dynamique de progression professionnelle, elle vise le concours de PEMF ; elle est particulièrement ouverte à la nouveauté.
Année 1	Sophie	Moins de 5 ans	MS/GS	En RAR	Travaille en collaboration avec Emilie. Elle se remet très facilement en question
Année 1	Marie	36 ans de métier.	MS/GS	Dans une petite école rurale	Enseigne en maternelle au sein du même établissement depuis de nombreuses années
Année 2	Adèle	7 ans	CP	Dans une petite école rurale	Accepte, sans grand enthousiasme, la poursuite de l'expérimentation démarrée avec ses élèves en GS.
Année 2	Jean	7ans	CP	En RAR	S'intéresse aux langues et lit des ouvrages de didactique. Il semble avoir besoin de maîtriser en permanence ce qui se passe dans sa classe.

Tableau9. Enseignants du dispositif

Au début de nos investigations, notre entrée sur le terrain s'est négociée en deux temps.

Dans un premier temps en allant au-devant d'enseignants de notre connaissance, puis, toujours via notre réseau relationnel, par une prise de contact avec un conseiller pédagogique généraliste que notre approche intéressait.

Ces négociations ont consisté en une rencontre avec les différents acteurs afin de présenter l'objectif de notre projet de recherche, à savoir l'évaluation de l'approche didactique LERM in situ.

Dans un second temps, il a fallu prendre contact par voie épistolaire avec les IEN concernés afin d'officialiser notre présence dans les classes en qualité d'intervenant extérieur.

Toutes ces démarches nous sont familières. Nous nous attendions donc à devoir justifier auprès de l'institution de la nature de nos interventions ainsi que des résultats produits par la recherche. Ces derniers prirent successivement la forme d'un compte-rendu d'expérimentation adressé aux IEN ainsi qu'au conseiller pédagogique intéressés à l'issue de la première année, puis d'un article scientifique¹⁴² pour la seconde année.

Cette même année, les IEN des deux circonscriptions concernées par nos recherches nous ayant autorisée à les poursuivre en CP, les deux classes dans lesquelles nous sommes intervenue sont celles qui ont accueilli les élèves de GS avec lesquels nous avons amorcé l'expérimentation.

En ce qui concerne les praticiens, le passage de relais s'est fait par l'intermédiaire des enseignantes de Grande Section. Elles sont entrées en contact avec les collègues de CP qui allaient accueillir les enfants en leur présentant succinctement le « projet ».

Pour notre part, nous les avons rencontrés individuellement afin de leur exposer l'approche ainsi que leur rôle dans le dispositif.

En tant qu'enseignante de primaire en recherche nous avons donc pu nous appuyer sur un maillage de relations professionnelles qui a été facilitateur pour notre entrée sur le terrain.

¹⁴² Goletto, L : « De l'intérêt d'une prise en compte des patrimoines langagiers des apprentis-lecteurs. », A paraître.

Comme ce fut le cas dans le premier volet de cette recherche, nous entretenons avec les enseignants un rapport de confiance réciproque : nous faisons confiance à l'enseignant pour jouer son rôle d'analyste critique ; il a confiance dans notre compétence à prendre en main la classe et dans notre expertise en matière de didactique du plurilinguisme.

Cette confiance n'est pas, selon nous, le seul fait de notre qualité de professeur des écoles expérimenté, dans la mesure où le rapport coopératif que nous avons voulu concrétiser à travers la place faite à l'enseignant dans le dispositif de recherche a pu contribuer positivement à l'instauration de cette relation.

Voici donc ainsi posé le cadre de notre étude.

2. Genèse d'une démarche de recherche, naissance d'un questionnement

Nous nous trouvions, à l'issue de la phase d'élaboration de l'innovation au moment de son évaluation. À ce stade, il nous importait d'une part, de récolter des informations sur la manière dont les enfants vivaient l'approche, d'autre part de disposer de l'avis de professionnels en termes de contenus et de mise en œuvre.

Ne disposant pas de cadre qui aurait pu nous permettre de former les enseignants à l'approche LERM, nous avons décidé de mettre en place un dispositif de recherche à visée évaluative.

Nous entendions ainsi mesurer les effets et l'efficacité de l'approche sur un public donné¹⁴³ eu égard aux objectifs acquisitionnels que nous nous étions fixés, de manière à apporter à notre démarche didactique les amendements nécessaires le cas échéant.

Investir le terrain en *conquistador* déversant la bonne parole didactique en matière de plurilinguisme, ne nous semblait pas une démarche appropriée à une situation où nous envisagions d'occuper provisoirement l'espace réservé à l'enseignant (le *topos* selon Sensevy (2001)). Les travaux de Peter Woods (1990) ayant déjà montré l'intérêt en termes de coopération des enseignants, à les intégrer à la recherche, il nous a donc fallu concevoir un rôle pertinent pour l'enseignant dans notre situation de recherche.

Ainsi notre réflexion nous a conduite à envisager les moyens de mettre à profit les compétences professionnelles des enseignants — la compétence à analyser les situations

¹⁴³ Nos 35 élèves suivis sur un an de la fin de la GS au début du CP

didactiques notamment — de manière à ce qu'ils trouvent leur place au sein de notre recherche et nous renseignent notamment en exprimant leur opinion concernant l'approche en termes de reproductibilité.

Nous avons donc fait le choix de nous impliquer personnellement dans cette étape de la recherche en endossant pleinement le statut d'intervenant extérieur que nous imposait l'institution.

Ce rôle nous est familier du fait de notre connaissance professionnelle de l'école et de son fonctionnement. C'est une fonction intéressante, car elle institutionnalise un espace où l'enseignant peut organiser son enseignement avec le concours d'une tierce personne.

Sur un plan institutionnel, l'intervenant extérieur, si tant est qu'il s'agisse d'une personne dont la qualification est reconnue, c'est-à-dire qui « apporte un éclairage technique ou une autre forme d'approche qui enrichit l'enseignement et conforte les apprentissages conduits par l'enseignant de la classe » (Éducation nationale, 1992, 2) peut déterminer en partenariat avec le praticien de terrain, les activités qui seront mises en œuvre et peut, le moment voulu, et durant un temps déterminé, prendre en charge tout ou partie du groupe classe.

Notre proposition à l'endroit des enseignants fut de leur demander d'avoir un regard critique sur la situation didactique, au sens où l'entend Brousseau¹⁴⁴, en focalisant leur attention sur la manière dont l'élève réagit aux caractéristiques de la situation que nous proposons. L'enseignant, en consignait ses observations dans un cahier journal renseigné au cours de chaque séance, représentait à ce stade un soutien de taille. Une aide à l'évaluation de l'innovation.

Cette implication de l'enseignant s'est révélée fructueuse en ce qu'elle nous a permis, par l'intermédiaire des cahiers journaux auxquels nous avons accès, de saisir l'émergence d'un processus réflexif que nous n'avions pas anticipé.

En effet, loin de procéder à une analyse purement descriptive de la situation didactique comme nous nous y attendions en focalisant leur attention sur l'enfant, les enseignants

¹⁴⁴ Environnement à visée didactique dans lequel le sujet évolue et interagit

se sont intéressés à la relation didactique en s'attachant à expliciter la nature des rapports entre l'intervenant-chercheur et les élèves.

Nous n'envisagions pas que des processus réflexifs puissent émerger de notre dispositif de recherche, mais nous ne pouvions ignorer un phénomène qui nous amenait à reconsidérer nos propres représentations quant à la structuration d'un dispositif de formation continue.

Il nous fallait donc revisiter nos fondements théoriques en matière d'apprentissage professionnel pour concevoir le potentiel formateur d'un dispositif de formation qui ne fut pas *hors de la classe*, dans un cadre institutionnel où formateur et formés vivraient dans un temps déterminé une expérience de formation.

Ce phénomène inattendu contribua donc à faire émerger notre questionnement actuel.

Ainsi nous emploierons-nous, au sein de ce second volet de la recherche à *comprendre le travail réflexif de l'enseignant de primaire sur ses propres savoirs d'action (cf. Perrenoud, Schön, Cary et Carlson) par la confrontation avec une situation pédagogique innovante. Nous envisagerons l'activité réflexive de l'enseignant en situation d'innovation comme levier possible pour une évolution de son répertoire didactique en direction d'une pédagogie plurilingue et plurillittéraciée de la lecture avant puis pendant l'apprentissage formel de la lecture (cf. Dickinson et al. 2005 et le concept d'emergent literacy, Chauveau pour celui d'apprenti lecteur).*

Nous entendons ainsi :

- déterminer ce qui caractérise le savoir-analyser des enseignants ;
- définir des leviers pour l'adoption d'une posture réflexive de l'enseignant en situation de recherche ;
- déterminer le rôle de l'écrit dans le processus réflexif ;
- déterminer l'existence de traces d'évolution des pratiques enseignantes ;
- déterminer le cas échéant la nature de ces traces.

1. Des hypothèses

De par notre approche, nous resterons ouverte à la possibilité que la fréquentation des données nous offre l'occasion de formuler de nouvelles hypothèses. Pour l'heure, nous chercherons à appréhender les mécanismes susceptibles de contribuer à l'évolution des pratiques à travers deux dimensions.

Les stratégies d'analyse des enseignants

Nous postulons qu'un dispositif de type POAB appliqué à l'approche LERM est susceptible de :

H1 : favoriser chez l'enseignant l'adoption d'une posture réflexive face à la situation didactique innovante.

H 1.1 : à travers l'écrit en tant que trace d'une analyse personnelle, par la mobilisation dans le cours de l'action de capacités à analyser les situations didactiques.

H.1.2 : par le détour réflexif en favorisant la prise de distance avec ses propres pratiques.

Pour cette première hypothèse, nous nous intéresserons aux phénomènes de distanciation potentiellement générés par le dispositif de formation à travers :

- l'écrit dans le cours de l'action comme support d'analyse.

Il nous importe de déterminer ce qui caractérise ce type de discours contenu dans les cahiers journaux et ce qu'il révèle des capacités d'analyse des enseignants ;

- la confrontation à l'alter ego professionnel.

Il s'agira d'explicitier la manière dont elle peut renvoyer l'enseignant à ses propres pratiques, contribuer à une prise de conscience et éventuellement l'amener à mesurer la distance entre notre proposition didactique et ses habitus.

Nous postulons qu'un dispositif de type POAB appliqué à l'approche LERM est susceptible :

H2 : d'enclencher un processus de changement

H 2.1 : en favorisant une attitude d'ouverture face à l'innovation

H 2.2 : en contribuant à l'apparition de schèmes inédits dans la pratique de l'enseignant

Ces hypothèses reposent sur l'idée que le processus de réflexivité conduit à une transformation de l'objet innovant lorsque l'enseignant s'en empare. Il nous importe de concevoir ce qui de l'approche LERM peut constituer pour l'enseignant une source de savoirs, et la manière dont ses savoirs s'instancient en pratique.

II. Fondement épistémique et méthodologique

1. L'observation participante, un travail de terrain

Par observation participante on désigne communément une « recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées (...). Les observateurs s'immergent dans la vie des gens, ils partagent leurs expériences. »¹⁴⁵

Elle renvoie à une démarche globale d'exploration du terrain qui se décompose en différentes étapes : la phase d'entrée, celle où le chercheur va négocier son arrivée sur le terrain, la phase d'observation, la phase de sortie.

Méthodologie phare de la recherche en ethnographie, Platt (1983) situe l'origine de l'observation participante dans son acception actuelle (OP) vers la fin des années 30.

Dans sa mise en œuvre, l'observation participante peut être ouverte, c'est à dire transparente et déclarée, les acteurs savent qui est le chercheur, ils connaissent les motivations de sa présence sur le terrain. Elle peut être couverte, c'est-à-dire clandestine, le chercheur investit le terrain incognito. Dans ce cas, l'OP peut soulever un problème d'ordre éthique dans la mesure où il s'agit d'une recherche « en sous-marin » qui ne dit pas son nom et s'opère sans le consentement des différents acteurs.

Pour autant dans son acception large l'OP renvoie à une forme d'observation où le chercheur joue cartes sur table et est identifié en tant qu'observateur par les acteurs du milieu au sein duquel il intervient. Il est un acteur au milieu d'autres acteurs.

L'enquête de ce type n'est donc pas solitaire, elle est nécessairement collaborative, interactive, selon différentes modalités ; elle part du concret et c'est au chercheur à composer avec les interactions avec des personnes et des choses sur lesquelles il est

¹⁴⁵ Bogdan et Taylor 1975, cités par Lapassade, 1996,45

susceptible d'avoir une influence qu'il doit ensuite prendre en considération dans son interprétation.

Le principal danger qui guette le chercheur, c'est l'aveuglement du terrain au point de se laisser envahir par la subjectivation qu'entraîne un investissement fort dans la participation et finalement d'y perdre en objectivité.

Adler et Adler (1987) proposent de minimiser ce risque en adoptant une position qui évite de se faire « aspirer » par l'action, l'observation participante périphérique. C'est la moins impliquante des positions qu'ils proposent, elle consiste pour le chercheur à s'interdire toute participation aux activités du groupe observé, alors même qu'il est en contact étroit et prolongé avec les membres du groupe.

Penser le chercheur en fonction de son degré d'implication n'est pas chose nouvelle puisque dès 1958, Gold opérait déjà une catégorisation des types de chercheurs en fonction du rapport plus ou moins étroit au terrain allant de l'implication minimale de l'observateur complet à l'implication maximale du participant complet. L'observateur en tant que participant et le participant se situant entre ces deux rives.

Hughes (1996) emploie ainsi le terme d'émancipation pour qualifier la démarche dans laquelle le chercheur trouve le juste équilibre entre l'engagement et le détachement. Sa proposition consiste à ne pas opérer de choix et à faire du chercheur un observateur et un acteur à mi-temps. Une prudence méthodique qui est selon Chapoulié « le prix à payer pour rester sociologue dans l'aventure de la participation » (1984, 598) (Soulé, 2007).

Ainsi la question de la distance avec l'objet d'étude semble toujours avoir été au cœur de préoccupation des ethnographes et tous semblent s'accorder pour affirmer l'absolue nécessité de cette distance avec l'immédiateté du vécu. Pour autant, force est de reconnaître que ce serait un comportement schizophrène que celui qui consisterait à être tout à la fois engagé et détaché de l'action ou au moins malhonnête sur un plan moral, parce qu'irréaliste.

Le débat autour de cette question consiste donc à déterminer quand doit s'opérer cette prise de distance. Doit-elle être une attitude permanente comme le défendait Sparks ou peut-elle être différée à un temps d'inaction, hors de la relation au terrain ?

L'évolution de la terminologie propre aux enquêtes de terrain permet d'apporter des éléments de réponse qui serviront notre propos. La notion de participation observante (PO) retient particulièrement notre attention et nous la préférons à celle d'observation participante (OP).

Au-delà de l'inversion terminologique qui laisse entrevoir un infléchissement des priorités du chercheur, la participation dans un cas, l'observation dans l'autre, l'enjeu est de dépasser les antagonismes apparents de l'OP en assumant pleinement les intersubjectivités du terrain ethnographique. Il s'agit d'une part de reconnaître que l'ethnographie est fondée sur des relations humaines, qu'elle est façonnée par elles et qu'elle n'est pas une recherche purement objective de la connaissance ; d'autre part, d'accepter puis d'analyser l'objet y compris au sein de la relation intersubjective qui implique le chercheur (Soulé, 2007).

Ces orientations sont un héritage de l'interactionnisme symbolique de Mead et Blumer. L'idée centrale étant que la société est le produit d'interactions sociales, interactions qui elles-mêmes façonnent le sujet qui se développe en agissant de manière conforme aux réactions des individus de son environnement. Cette conception se veut libératrice en ce qu'elle ne cantonne pas l'acteur social à ses assujettissements au milieu, mais en ce qu'elle s'intéresse à la part d'initiative que conserve le sujet et qui produit au quotidien des schèmes d'action non prévisibles a priori. Ainsi, c'est le sujet qui à partir des stimulations de son milieu de vie va construire son environnement en lui octroyant une signification.

Selon Berthier (1996), les « schèmes interprétatifs » ainsi élaborés peuvent être de nature idiosyncrasique ou peuvent être partagés avec une communauté plus ou moins étendue. Interagir, c'est donc toujours reconnaître aux partenaires des buts, une vision du monde et un certain degré de liberté.

En ce sens, il n'est plus seulement question d'observer l'autre, mais les liens que l'on tisse avec l'autre en tant que scientifique. En situant l'observation au niveau des relations humaines, nous admettons avec Emerson que le chercheur participant, impactant les données, devient lui-même source de savoir : « On tient pour allant de soi que l'observateur altère ce qu'il observe, mais que ces altérations font partie de l'objet d'étude (...). Le travail de terrain est donc nécessairement de nature interactionnelle et la présence de l'enquêteur a des conséquences dans la vie des enquêtés. Les solutions à

la réactivité ne sont pas dans la régularisation, la restriction ou la suppression des interactions sur le terrain. Elles réclament que l'on devienne sensible et réceptif à la façon dont les protagonistes se perçoivent et se traitent les uns les autres. Le chercheur est une source de résultats, non pas de contamination de ceux-ci » Emerson (2003, 410).

Favret-Saada, anthropologue et psychanalyste, a profondément marqué les sciences sociales, aussi bien d'un point de vue méthodologique que théorique en militant pour une modification du rapport du scientifique au terrain lors des enquêtes qualitatives, arguant précisément l'illusion de l'observation participante en tant que démarche visant l'objectivation et défendant l'intérêt qu'il y a à admettre l'expérience participante comme affectant à la fois le terrain et le chercheur.

Ce sont ses recherches en anthropologie sur la sorcellerie qui l'amènent à remettre en question le traitement paradoxal de l'affect dans ce domaine.

Pour autant, sa méthodologie s'éloigne de l'empathie et de l'observation participante.

De l'empathie d'abord lorsqu'elle renvoie à l'expérimentation par procuration les pensées d'autrui, dans la mesure où l'empathie suppose une distance suffisante par rapport à la place qu'occupe l'autre pour imaginer ce que ce serait d'y être, positionnement qui n'a pas de sens lorsque précisément on se trouve à la place de l'autre.

Elle rejette également la notion d'empathie lorsqu'elle réfère à l'identification à l'autre, produit par la fusion affective. Puisque selon elle, occuper la place de l'autre ne renseigne en rien sur ses affects, mais affecte le chercheur, c'est-à-dire « mobilise ou modifie [son] propre stock d'images »¹⁴⁶. Cependant, l'acceptation de cette place entraîne une communication avec l'enquêté d'une nature que ce dernier détermine, dont il est l'instigateur et renseigne sur des choses que l'ethnographe n'aborderait pas nécessairement à travers un questionnement.

¹⁴⁶ Favret-Saada, 2009, 156

Elle prend également de la distance avec l'observation participante, quand elle souligne que la participation du chercheur lorsqu'elle se résume à se trouver là, n'est pas tant une participation qu'une nécessité pour que l'observation soit possible.

Elle pose ainsi la difficile question de l'objectivation chère à l'ethnographie classique.

Elle explique avoir pris le parti de « faire de la participation un objet de connaissance » en différant l'objectivation par le biais d'un journal de terrain renseigné hors du feu de l'action ou par le moyen d'enregistrement. Sa démarche reste compréhensive.

Nous nous retrouvons dans ces propos qui font de la participation une expérience subjective, mais non empathique, source de savoirs, et offrent une légitimité scientifique aux connaissances ainsi construites.

2. La participation observante à l'épreuve du terrain : la POAB : au carrefour de la recherche et de la formation

L'engagement actif du scientifique sur son terrain fait souvent l'objet de critiques du fait de la contradiction que représente le fait d'être observateur d'un groupe social dont il est lui-même membre, à la fois dans et hors de l'action, participant à la fois engagé et distancié ; mais également du fait des perturbations générées par son intervention.

Cette question de l'implication du chercheur nous interpelle tout particulièrement eu égard au rôle que nous occupons au sein de notre dispositif de formation par la recherche.

En effet, dans la lignée des travaux de Marcel (2009) portant sur les pratiques enseignantes de travail partagé, nous entendons théoriser ici un positionnement d'intervenant chercheur qui s'inscrit dans une double logique :

- une logique heuristique qui vise la connaissance ;
- une logique ingénierique qui vise le changement.

Le dispositif que nous proposons entend permettre d'assumer simultanément ces deux visées.

Configuration du dispositif

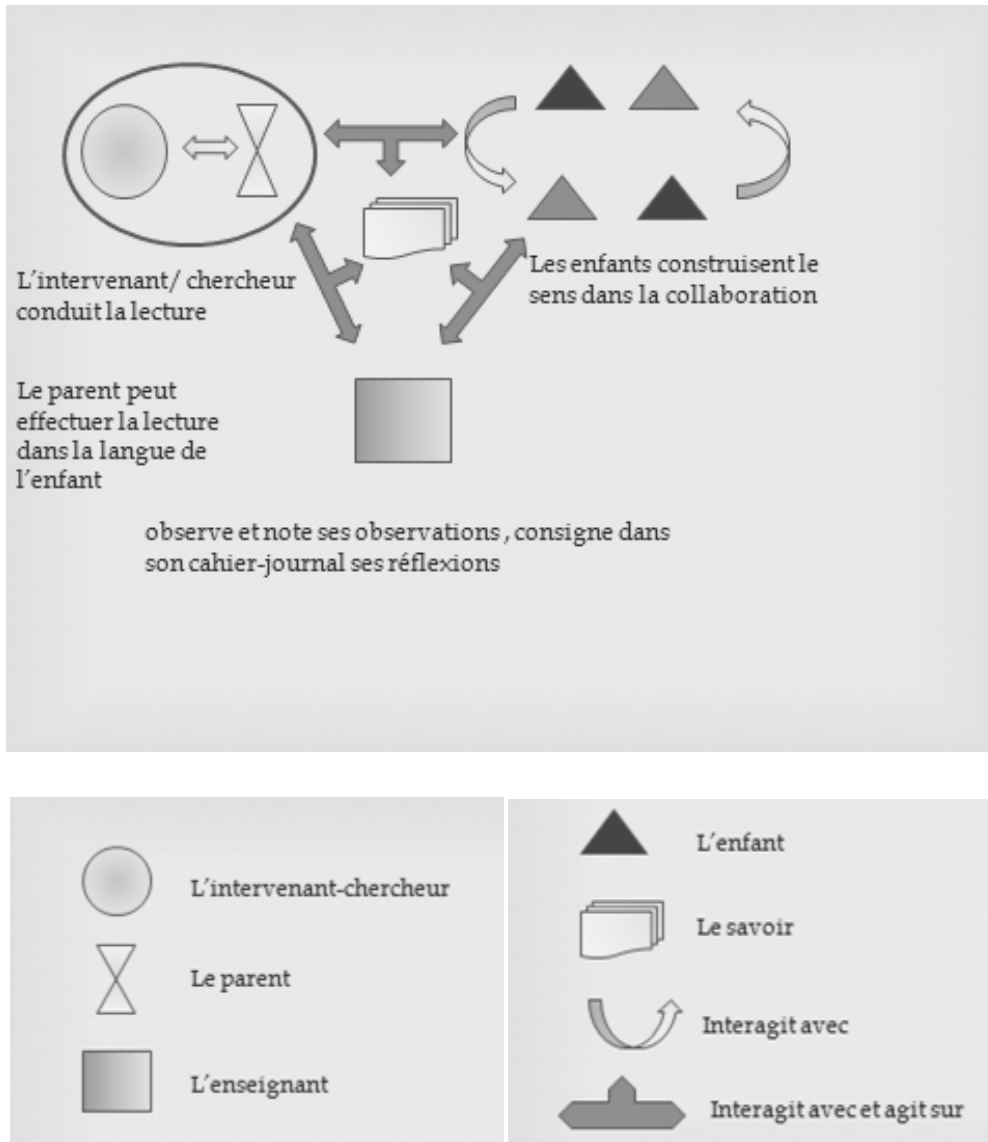


Figure 4. Modélisation des rôles des acteurs dans l'interrelation lors de séances de lecture multilingue.

Dans cette configuration, l'intervenant-chercheur mène la lecture, sauf lorsque qu'un parent assume à sa place la fonction de lecteur, alors l'intervenant-chercheur joue un rôle de médiateur, il gère la relation avec les enfants de manière à ce que puisse s'opérer une négociation autour du sens de l'écrit.

L'enseignant, lui, observe et note ses observations, consigne dans son cahier journal ses réflexions, il peut lui aussi entrer dans le système à tout moment en privilégiant l'une ou l'autre des relations.

En amont, c'est lui qui propose les thématiques qui seront abordées lors des activités décrochées en fonction de son avancée dans le programme.

C'est donc ainsi, au fil de ces deux années scolaires que nous sommes intervenue dans les classes, à raison d'une intervention par semaine. De cette manière, nous avons pu prendre part à la vie de la classe, nous inscrire, à travers notre recherche, de façon régulière dans le *vécu scolaire* des enfants de même que dans *le vécu professionnel* de leurs enseignants, notre présence constituant au minimum un évènement d'apprentissage pour les uns et une expérience de la recherche pour les autres

Dans ce dispositif, le maître peut occuper successivement, selon les différentes phases de l'approche c'est-à-dire la phase de lecture ou la phase d'activités décrochées, la place de l'analyste, de l'observateur ou de l'acteur au sein des situations didactiques incluant ses propres élèves. Ce positionnement présente un triple avantage : il est impliquant – l'enseignant est dans la classe et intervient à sa guise –, il offre une mise en perspective de la relation didactique qui unit l'élève, le maître et le savoir¹⁴⁷ et il permet d'éviter l'écueil d'une situation selon nous préjudiciable pour l'évolution des pratiques, une situation de type transmissif où le chercheur, exposant en pratique une approche innovante, serait uniquement perçu comme modèle.

Sur un plan pratique, il s'agit d'établir une relation fondée sur un contrat tacite qui exige que chacun « reste dans son rôle » et qui se traduira de manière spécifique à chaque enseignant, par exemple en déterminant des temps d'intervention impartis à chacun, ou en opérant une répartition des rôles : gestion des contenus, régulation (gestion de l'autorité), etc.

L'intervenant ne se substitue que momentanément à l'enseignant, en accord avec celui-ci et dans les limites que celui-ci définit ; de manière ponctuelle donc, mais suffisante

¹⁴⁷ Voir le triangle pédagogique de Houssay (2000).

nous semble-t-il pour permettre au praticien de prendre de la hauteur par rapport à une situation didactique dans laquelle il n'est pas en première ligne et dont il peut faire le choix de s'abstraire totalement ou, au contraire, dans laquelle il peut choisir de s'impliquer d'une manière ou d'une autre.

En tant que scientifique nous occupons un espace au sein duquel nous pouvons nouer une relation professionnelle avec l'enseignant, qui peut se prolonger en dehors de la classe, durant le temps de midi ou par le biais d'internet lorsqu'il s'agit de convenir des contenus des activités décrochées. C'est sur ces bases que se fonde la coopération entre chercheur et enseignant. Le premier explicitant les fondements théoriques qui soutiennent l'innovation ; le second apportant un avis éclairé sur les moyens les plus appropriés pour concrétiser ces orientations sous forme d'activité.

III. les outils de recueil de données

Pour ce second volet, nous convoquerons de nouveaux outils qui viendront compléter ceux utilisés dans le premier volet de notre recherche.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la manière dont les cinq enseignants du dispositif perçoivent l'approche didactique que nous leur proposons. En cela, nous aurons recours aux cahiers journaux des enseignants, complétés au fil de l'action, qui nous offriront un premier regard, analytique, sur l'approche LERM mise en œuvre dans leurs classes. Nous compléterons ces conceptions de l'approche par un entretien semi-directif qui permettra un retour sur ces représentations et nous renseignera sur la manière dont l'expérimentation s'inscrit dans leur vécu professionnel.

Dans un second temps, nous focaliserons notre attention sur le cas de Marie, une enseignante qui a participé à l'ensemble de la recherche depuis l'enquête exploratoire jusqu'à la mise en œuvre de l'approche dans sa classe de sa propre initiative. Nous nous emploierons à reconstruire chez Marie un cheminement réflexif qui d'une pratique initiale avant expérimentation l'a conduite à l'innovation didactique dans le domaine de l'écrit. Les outils sur lesquels nous nous appuierons, outre ceux que nous avons déjà cités, seront respectivement l'observation directe, de manière à décrire et caractériser une pratique pré, puis post-expérimentale et l'entretien d'auto-confrontation en tant que moyen pour appréhender les ressorts d'une pratique observée.

1. Les cahiers journaux

La participation observante active telle que nous l'envisageons amène le praticien à produire dans un contexte familier, un discours sur une action didactique menée avec ses propres élèves et portant sur une innovation.

Ce discours s'inscrit dans un contexte instable du fait qu'en soumettant à l'analyse de l'enseignant une situation didactique inédite nous provoquons une perturbation des habitudes de travail des enseignants et des enfants. Une perturbation plus ou moins importante selon que les enseignants ont coutume de partager leur activité avec d'autres intervenants ou pas. Ce désordre transitoire inhérent à l'innovation est volontaire et c'est une manière de l'assumer que d'adopter une posture interventionniste.

Pour autant, en intervenant comme nous le faisons, nous soumettons également nos propres schèmes de pratiques en construction, et donc notre art de faire, à la critique de l'enseignant c'est-à-dire, selon la définition du TLFi¹⁴⁸: à un « examen objectif, raisonné [...] en vue [d'en] discerner [les] mérites et défauts, [les] qualités et imperfections. »

Alter ego professionnel, devons-nous pour autant nous considérer comme un modèle potentiel pour l'enseignant que nous entendons former ?

Bandura (1976, 2003) nous offre des pistes pour examiner cette question. Dans sa théorisation de l'apprentissage social, il développe l'idée qu'au plan comportemental, l'observation réfléchie d'un modèle peut être source d'apprentissage. Ainsi, par la déduction de règles sous-jacentes à un comportement, le sujet est en mesure de construire de nouvelles règles comportementales se rapprochant de celles manifestées par le modèle allant même jusqu'à les dépasser en générant de nouveaux comportements (Carré, 2004).

Les recherches de Bandura sur l'agressivité montrent d'ailleurs comment l'adolescent violent reproduit le comportement agressif de ses parents. Ce modèle est repris par Marcel (2002) afin d'éclairer la nature des relations interindividuelles dans le travail partagé et expliquer comment l'enseignant apprend aussi de ses pairs.

Pour autant, nous estimons qu'au sein de notre dispositif nous ne pouvons faire figure de modèle au sens où l'entendent Bandura ou Marcel, parce que dans le cadre de ce que nous proposons, l'intervenant-chercheur est engagé dans une co-action qui est l'objet réel d'attention du praticien-analyste dans la mesure où il lui permet d'appréhender ce qui se joue au sein de cette relation. Or, dans le modèle de Bandura, l'attention portée au modèle est déterminante dans l'apprentissage, elle ne souffre pas de perturbations.

De fait le discours que nous récolterons sera un discours sur l'action qui nous renseignera sur les objets sur lesquels l'enseignant focalise son attention ainsi que sur la manière dont se structure son analyse, ouvrant ainsi un espace de compréhension des

¹⁴⁸ Le Trésor de la Langue Française informatisé

stratégies à buts compréhensifs et donc potentiellement appropriatifs, mis en œuvre par l'enseignant.

2. Les entretiens semi-directifs

L'objectif principal que se fixe notre recherche est la compréhension des processus qui mènent l'enseignant à faire évoluer sa pratique.

En nous appuyant sur le discours des enseignants concernant le dispositif expérimental et la manière dont ils l'ont vécu, nous entendons, à travers leurs représentations, comprendre comment l'expérimentation s'inscrit dans le parcours professionnel de ces praticiens d'une part et d'autre part, ce qui, de l'approche, fait sens pour les enseignants et comment ils relient ce sens à leurs propres pratiques.

Nous avons mené avec chacun des enseignants des entretiens semi-directifs¹⁴⁹ à l'issue de l'expérimentation, ce qui, dans le même temps, marquait notre sortie du terrain.

Ces entretiens se sont déroulés sur un temps informel de la journée, le midi, dans chacune des classes et visaient à éclairer notre jugement concernant :

- le système interprétatif de l'enseignant concernant les enjeux de l'approche notamment à travers sa perception des effets de l'approche sur les compétences des élèves ;
- le développement de soi à travers d'une part, la manière dont l'enseignant fait ou non le lien entre sa pratique et les enjeux perçus de l'approche et d'autre part, à travers ce qu'il exprime de sa capacité potentielle à reproduire ce type de démarche.

3. L'entretien d'auto-confrontation

Afin d'appréhender le changement dans sa dimension processuelle à travers la pratique au quotidien, nous entendons mettre en relation une histoire personnelle, un vécu formatif et les pratiques dans leur évolution.

¹⁴⁹ Cf. Annexe 9 : Guide d'entretien final

L'auto-confrontation en tant que méthodologie qui vise la verbalisation de l'action et des connaissances qui la soutiennent (Rix et Lièvre, 2005) nous ouvre l'accès à la face non observable, privée de l'activité humaine (Vermersch 2004) qui nous renseigne sur la dynamique interne du sujet.

En complémentarité de l'observation qui révèle les comportements, face visible de la conduite, l'auto-confrontation nous guide vers les ressorts subjectifs qui la gouvernent.

Nous suivrons donc Marie dans sa trajectoire au fil de l'expérimentation afin de déterminer les principes qui structurent son activité un an après l'expérimentation.

Nous procéderons alors à une triangulation des données issues de notre participation observante sur la durée, d'une analyse externe (du point de vue du chercheur) des pratiques par une observation directe l'année scolaire suivant l'expérimentation, et d'une vision interne, subjective de son activité par le sujet lui-même, grâce à l'entretien d'auto-confrontation. Il s'agira, de cette manière, de comprendre et d'analyser l'activité enseignante en prise directe avec les objets plurilingues.

Nous entendons ainsi déceler, en comparant la pratique pré-expérimentale de Marie avec sa pratique post-expérimentale, d'éventuels signes d'évolution notamment à travers l'apparition de nouveaux schèmes d'action.

Afin de conduire l'entretien d'auto-confrontation simple (Theureau, 2000 ; Faïta et Vieira, 2003, Clot et al.2001), nous avons filmé deux séances et avons laissé l'enseignante choisir celle qui servirait de base à l'entretien.

Au cours de l'échange, Marie détermine ce qui est commentable de sa propre activité restituée via la vidéo.

Elle s'exprime sur ce qu'elle voit, ce qu'elle fait ou aurait dû faire, s'étonne, se découvre elle-même agissant et, face au chercheur, crée des significations qu'elle est incitée à exprimer. De fait, « *la verbalisation n'est pas la mise en mots de l'action passée* » (Clot, 2000, p68 cité par Rix et Lièvre, 2005), elle est une expérience de prise de distance avec sa propre activité qui permet de l'envisager comme un objet modifiable.

Nous faisons le choix de laisser l'enseignante réagir librement de manière à ne pas orienter son discours et éviter les phénomènes de blocage, mais également pour laisser le champ aux digressions métadiscursives qui renseignent sur le sens que l'acteur confère à l'action.

Nos objectifs sont multiples :

- déterminer ce qui fait sens pour l'enseignant, dans sa pratique ;
- amener à une prise de conscience de son activité en vue de son amélioration ;
- déterminer ce qui dans la pratique a évolué du point de vue de l'enseignant.

Nous serons alors en mesure, par un croisement des regards, de déterminer les éléments qui conduisent le praticien à modifier sa pratique ainsi que la nature de ces changements.

VI. Outils d'analyse

1. L'analyse thématique de contenu

Selon Robert et Bouillaguet (2002), le but de l'analyse thématique est de rendre compte du contenu discursif d'un énoncé par le repérage et la catégorisation d'éléments sémantiques saillants.

Le chercheur s'attachera donc à établir l'absence ou la présence de thématiques diverses ainsi que leur possible signification eu égard aux données contextuelles dont il dispose.

Cette catégorisation répond aux qualités fondamentales que sont :

- la pertinence par rapport aux questions de recherche ;
- l'exhaustivité qui implique une grille d'analyse opérante pour le traitement de l'ensemble des données pertinentes ;
- l'exclusivité qui signifie que les mêmes éléments de contenus ne peuvent appartenir à plusieurs catégories.

Les catégorisations que nous serons amenées à construire tenteront de répondre à ces critères.

1.1 Le discours sur l'action didactique : catégorisation pour l'analyse

Nous avons fait le choix d'analyser un type d'écrit singulier : les notes des enseignants prises en situation d'observation. Il s'agit d'un écrit singulier dans sa forme et dans ses buts.

Des écrits essentiellement descriptifs, synchrones avec le déroulement de la séance, mais qui souffrent d'interruptions liées à la situation de classe. Ils se composent d'énoncés plus ou moins tronqués (morceaux de phrases, mots isolés, etc.) et elliptiques (tout n'est pas écrit, l'enseignant procède à des choix).

L'analyse du discours s'intéresse peu aux données brutes telles que celles-ci et lui préfère un discours plus normé, par exemple, sous la forme de textes réécrits à partir de prises de notes qui permettent de déterminer les stratégies estudiantines en mesurant l'écart entre le discours source du professeur et les notes des étudiants (cf. Boch, Tutin, Grossman, 2003).

Nous ne chercherons pas, dans le cadre de cette étude, à mesurer un quelconque écart entre la situation *source* et la situation perçue par l'enseignant, mais davantage à établir ce qui est spécifique à cette perception en raison de son contenu, car nous faisons l'hypothèse que l'enseignant prend en note ce qui l'interpelle et notamment ce qui lui semble présenter un décalage entre une situation didactique habituelle similaire, ou du moins comparable, et celle observée, soit du fait des réactions des enfants, soit du fait de l'attitude ou des choix pédagogiques de l'intervenant-chercheur.

En outre, faire le choix de traiter des données « brutes » c'est, selon nous, tenir compte d'une réalité de terrain qui caractérise le métier d'enseignant et qui consiste à agir dans l'urgence. Il nous importe de voir comment les enseignants *analysent dans l'urgence* une situation pédagogique innovante afin de déterminer les leviers possibles pour une évolution des pratiques (Goletto, à paraître).

Nos catégories procèdent d'un classement en trois étapes.

La première détermine les différentes formes de discours selon une typologie classique qui renvoie à l'intention qui préside à leur élaboration, elle est rendue nécessaire pour comprendre les différentes dimensions de l'analyse du praticien :

- discours pour décrire (descriptif) ;
- discours pour expliquer (explicatif) ;
- discours pour agir (injonctif).

La seconde caractérise le contenu du discours descriptif ou explicatif selon qu'il concerne l'enfant — son fonctionnement cognitif ou ses compétences (attitudes, aptitudes, savoirs) — ou l'intervenant-chercheur agissant.

Pour ce dernier la catégorisation des énoncés repose sur la théorie de l'action conjointe de Sensevy qui envisage l'action de l'enseignant comme une co-action contextualisée, activatrice d'une matrice pragmatique permettant une adaptation optimale de l'activité du praticien à une situation donnée en fonction des indices perçus. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le voir¹⁵⁰, la théorie de l'action conjointe décline la praxéologie¹⁵¹ de l'enseignant en :

¹⁵⁰ Cf. première partie chapitre II partie 2

- **gestion de la relation didactique** ;
- **type de tâches** : ce que propose l'intervenant comme activité ;
- **techniques** : manières d'accomplir la tâche.

La dernière catégorie caractérise le contenu du discours injonctif qui s'apparente à un discours intérieur extériorisé (Vygotski, 1997), un discours pour soi, posé sur le papier.

¹⁵¹ “Le mot de praxéologie [qui] désigne dans un même souffle la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir, qui l'accompagne. Le premier objet de la didactique, ce sont donc les praxéologies. La didactique s'occupe de la diffusion (et de la rétention, de la non-diffusion) des praxéologies.” (Chevallard, 2005,217)

Code de transcription du discours

Ch.	Chercheur
E, S, M, A	Enseignants
El, El 1, El 2, etc.	Élève intervenant en fonction du tour de parole
Els	Plusieurs élèves ensemble
X..... X	Propos en aparté
Initiales des prénoms : K, Y, Elo.etc.	Élève interpellé par un enseignant
...	Pause
Mots en gras	Insistance sur le mot
//	Chevauchement
(nnn)	Précisions, indications contextuelles
[...]	Passage omis
[nnnnn]	Complément de discours

Forme de discours 1 : discours descriptif

Seront catégorisées ici les traces d'un discours descriptif relatif à...

LA PRAXÉOLOGIE DE L'INTERVENANT

Gestion de la relation didactique

- Ce que l'enseignant fait pour que l'élève sache quel jeu il doit jouer (**comment il définit**)

Exemple : l'enseignant indique de façon explicite la tâche à accomplir sous forme de consigne.

Énoncé : « Au tableau : un titre dans 4 langues différentes [...] « Montrez-moi le navet géant. » »

- Ce que l'enseignant fait pour obtenir de la part de l'élève une stratégie gagnante (**comment il régle** (accompagne, relance)).
- Exemple 1et 2 : l'enseignant accompagne, guide la réflexion par le questionnement.

Énoncé 1 : « 2 doubles pages au tableau, (les enfants doivent trouver la couverture correspondante) (l'enseignant a écrit (2 albums ?) « comment savoir ce qui va ensemble ? » »

Énoncé 2 :

« Intervenant-chercheur : que remarquez-vous ?

El : c'est pas les mêmes mots. »

- Ce que l'enseignant fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail. (**comment il dévolue**)

Exemple : l'enseignant, délègue, s'appuie sur les connaissances des enfants.

Énoncé : « Qu'avons-nous vu la semaine dernière ? Les enfants se remémorent l'histoire : personnages, lieux, etc. Les enfants se rappellent de beaucoup d'éléments, mais certains confondent avec l'histoire de Gros Navet. »

- Ce que l'enseignant fait pour que tel ou tel comportement, que telle ou telle assertion ou telle ou telle connaissance soit considéré(e) comme légitime, vrai(e) et attendu(e) de l'institution. (**comment il institue, valide, dresse un bilan, fait expliciter une démarche**)

Exemple 1 : l'enseignant reprend l'énoncé fautif et corrige.

Énoncé : « El : elle va remplir des fleurs pour faire des colliers
Intervenant-chercheur : on dit **cueillir** des fleurs. »

- Exemple 2 : L'enseignant questionne sur la démarche.

Énoncé : « Comment avez-vous fait ? »

Le type de tâches : ce que fait l'intervenant

- Lire un album bilingue

Énoncé : « Livre bilingue anglais/russe. Le Navet Géant [...] Lecture du texte. »

- Amener à observer/comparer les langues

Énoncé : « Travail sur le titre (visualiser sur la 1^{ère} de couverture les 2 titres (2 langues différentes)) : écritures différentes, etc. »

Énoncé : « Titre 2 albums, un français/anglais, un turc/anglais. Titre où ? En turc ? Nombre de mots selon les 3 langues (turc pas article). »

- Amener à comparer les histoires

Énoncé : « Faire une ou des phrases pour dire les similitudes des 2 histoires. »

- Amener à questionner l'écrit

Énoncé : « Que va-t-il se passer ? »

Les techniques : manières d'accomplir la tâche

- Les gestes pédagogiques

Énoncé : « Le texte est montré par la Maîtresse au fur et à mesure sur l'album. »

- Supports pédagogiques

Énoncé : « Une enveloppe surprise avec : une lettre donnée [par la bibliothécaire], des premières de couvertures photocopiées. »

- Modalités de regroupement des élèves

Énoncé : « proposition de W (travail) 3/3. »

L'ENFANT

Attitudes

- Implication dans l'activité

Énoncé : « Les enfants se montrent intéressés par ces activités. »

- Évolution de comportements

Énoncé : « Certains enfants qui ne prêtaient pas attention à l'écrit, le font beaucoup + maintenant. »

- Remarques, interventions pertinentes

Énoncé : « Reconnaissance du nom des parents [maï=mère et paï=père] par Ke, à l'écoute. »

- Décrochages

Énoncé : « Décrochage de certains (les +faibles). »

- Interrelations (respect, agitation)

Énoncé : « (Travail en groupe) difficile → rivalités à l'intérieur des groupes. « C'est moi qui a trouvé ! » »

- Comportements inhabituels

Énoncé : « K (enfant turque qui parle très peu le français) qui d'habitude ne suit pas, veut participer et essaie même de dire des mots. »

- Émotions (réaction à caractère affectif)

Énoncé : « (Au moment de l'écoute de l'album en turc), Y dit à P : « J'ai pas la honte » ».

Aptitudes

- difficultés

Énoncé : « Difficile de dire ressemblances/différences entre les deux histoires. »

Savoirs

Énoncé : « Intéressant de voir certains écrire leurs prénoms dans l'alphabet de leur langue d'origine. »

Forme de discours 2 : discours explicatif

Seront catégorisées ici les traces d'un discours où l'enseignant procède à une analyse, recherche une explication en proposant une interprétation de...

LA PRAXÉOLOGIE DE L'INTERVENANT

(Traces d'une réflexion synchronique sur...)

Type de tâches

- Intentions pédagogiques (objectifs perçus, supposés)

Exemple : « Lecture en français → [pour] vérifier au fur et à mesure de la lecture ce qui diffère de l'interprétation de la 1ère séance. »

Techniques

- Gestion des interactions

Énoncé : « Certains enfants prennent la parole sans la demander et ne sont pas repris. »

L'ENFANT

Fonctionnement cognitif

(Traces d'une réflexion synchronique sur...)

- Les procédures mises en œuvre par les élèves pour accéder au sens

Énoncé : « Les enfants participent en cherchant à interpréter, en faisant des hypothèses malgré l'agitation », « repérage des mots [déformés] par certains qui cherchent tout de suite à donner du sens en se raccrochant aux syllabes/sons entendus. »

- Les procédures de résolution de problème utilisées par les élèves

Énoncé : « Pour associer le mot avec les "étiquettes-sens" les enfants se sont aidés des lettres en recherchant des similitudes. »

Compétences

(Traces d'une réflexion synchronique sur...)

Aptitudes

- Difficultés

Énoncé : « la première activité n'a pas été comprise par les enfants ne sont pas rentrés dans la finesse du sens du mot tournesol en fonction des langues. »

- Capacités

Énoncé : « Les enfants cherchent à expliquer pourquoi la petite fille parle ainsi. »

Attitudes

Énoncé : « Les enfants prennent plaisir à s'exprimer en anglais et montrer leurs savoirs. »

Savoirs

Énoncé : « Finalement les élèves ne connaissaient pas l'utilité de l'alphabet. »

Forme de discours 3 : le discours injonctif à dimension prospective

Seront catégorisées ici les traces d'un discours centré sur l'action pédagogique avec une visée

D'adaptation au contexte (remédiation)

(trace d'une réflexion prospective : envisage une action à venir)

Exemple : « trop d'enfants à avoir la même activité donc mettre ½ classe en autonomie avec un autre W (travail) »

Pragmatique (pour mise en œuvre)

(Trace d'une réflexion prospective : envisage une action à venir)

Exemple : « Intonation, important pour capter l'attention. »

1.2 Le discours sur le vécu de l'approche

De la même manière dont nous l'avons fait pour le premier volet, nous procéderons à une analyse entretien par entretien afin de déterminer comment l'expérience s'inscrit dans le vécu professionnel de chaque enseignant. Nous serons ainsi à même d'établir des éléments de concordance entre ces entretiens, éléments susceptibles d'éclairer les phénomènes décelés à travers les cahiers journaux et qui pourraient constituer des leviers pour l'évolution des pratiques enseignantes.

CHAPITRE II : les résultats

Ce chapitre ambitionne de rendre compte des enjeux d'une formation par la recherche de type POAB, appliquée à une approche innovante qui touche aux domaines de l'écrit et du plurilinguisme.

Enjeux concernant les modalités d'action favorisant l'appropriation par le praticien de savoirs nouveaux en lien avec la dynamique impulsée par l'introduction de l'innovation.

Enjeux du point de vue du développement personnel de l'individu qui procède d'une dynamique de changement interne.

Nous nous aborderons ces enjeux à travers des pratiques, analysées, observées, commentées et des discours : discours sur la place des langues dans l'apprentissage de la lecture (entretien initial), discours sur l'action en cours celle de l'intervenant-chercheur (cahiers journaux) ou celle de l'enseignant lui-même (entretien d'auto-confrontation), discours sur un vécu de l'expérimentation (entretien final).

Un rapprochement dialogique que nous orchestrerons de manière à déterminer, dans un premier temps, comment l'analyse de la pratique d'un alter ego professionnel peut déclencher une activité réflexive à l'origine d'un mouvement introspectif renvoyant le praticien à ses propres pratiques.

Puis, dans un second temps, au travers du cas de Marie, nous envisagerons comment, de cette dynamique de changement interne, naît un processus par lequel le praticien intègre des savoirs issus d'une approche plurilingue et littéracée de l'écrit à sa pratique.

I. L'approche LERM : regards d'enseignants.

L'expertise n'attend pas le nombre des années.

En référence à la conception de l'expertise de Vergnaud (1990), nous pouvons considérer chacun des cinq enseignants ayant expérimenté le dispositif comme un expert en ce qu'il est capable de porter un regard analytique sur une situation didactique donnée.

Aussi, nous emploierons-nous, dans cette partie, à caractériser cette capacité à travers la manière dont elle se manifeste dans le discours. Nous nous appuierons en cela sur l'analyse du discours recueilli grâce aux cahiers journaux et aux entretiens semi-directifs.

1. La relation didactique au cœur des préoccupations

Placé en position d'analyste, l'enseignant s'attache d'abord à la description de la relation didactique, en s'intéressant à la façon dont chaque acteur, intervenant-chercheur ou élève, endosse son rôle au sein de la situation pédagogique. C'est ce que nous révèle en substance l'examen des cahiers journaux.

Dans le corpus, cela se traduit par un discours descriptif prédominant à l'intérieur duquel se répartit de manière à peu près égale un discours qui porte sur la praxéologie de l'intervenant et un discours axé sur l'enfant à travers ses attitudes, aptitudes et savoirs.

1.1 En point de mire : l'action de médiation de l'intervenant – chercheur

Au sein de la praxéologie, c'est surtout sur la gestion de la relation didactique que porte le discours plus que sur le type de tâches proposées ou les *techniques* employées.

Nous pouvons faire l'hypothèse que les *techniques* en tant que modalités d'action qui s'élaborent à partir de savoir-faire familiers, communs à l'ensemble de la classe enseignante, revêtent dans l'action une telle part de subjectivité liée à la situation perçue

par l'intervenant agissant, qu'il s'avère difficile pour l'observateur d'identifier, et donc, de décrire, un élément d'action si peu saillant.

Les *techniques*, modalités d'action personnelles, passent donc relativement inaperçues.

Néanmoins, lorsqu'elles s'éloignent de la pratique de l'enseignant-observateur nous relevons dans les cahiers journaux des traces d'un discours qui porte sur ces techniques.

En voici quelques illustrations.

En maternelle, il est courant de faire travailler les enfants en ateliers c'est-à-dire par petits groupes. Chaque élève doit, au sein d'un atelier, exécuter seul ou avec l'aide de l'adulte, la même tâche que ses camarades. Aussi, les autres modalités de travail proposées suscitent-elles l'intérêt des enseignants : « *Proposition W [travail]*¹⁵² 3/3. » (*Extrait de cahier journal de Marie*), « *travail en binômes sur les différents titres* » (*extrait du cahier journal d'Emilie*), « *travail par groupes de 4 → remettre texte dans l'ordre.* » (*Extrait du cahier journal d'Adèle*)

Le mode de regroupement en lui-même n'a rien de nouveau pour ces enseignants, l'originalité réside ici dans le domaine — le domaine de la langue — au sein duquel on propose aux élèves de réfléchir ensemble, de résoudre des problèmes non pas mathématiques, mais linguistiques.

Le second aspect des techniques que les enseignants relèvent est d'ordre matériel.

En effet, nous constatons que lorsqu'il revêt un caractère insolite, le type de support pédagogique employé par l'intervenant-chercheur est mentionné dans les cahiers journaux : « *Album russe et anglais* » (*extrait du cahier journal d'Emilie*), « *photocopies différentes couvertures, différents caractères (alphabet latin, cyrillique, turc, arabe, caractères chinois).* » (*Extrait du cahier journal de Marie*)

Pour finir, certains enseignants ont trouvé dans les gestes techniques proposés des singularités qu'ils ont évoquées comme suit : « *Le texte est montré par la M (l'enseignant-*

¹⁵² Les notes étant par essence souvent elliptiques, nous aurons recours aux crochets pour compléter ces énoncés afin de rendre leur compréhension plus abordable au lecteur.

chercheur) au fur et à mesure de l'album » (extrait de cahier journal de Marie), « Lecture arrêté sur chaque page. » (Extrait de cahier journal d'Adèle)

Les types de tâches mobilisent, eux aussi, relativement peu l'attention des enseignants, hormis lorsqu'il s'agit d'activités métalinguistiques s'appuyant sur les langues de la classe. Il est alors essentiellement question de :

- Tâches d'observation/comparaison des langues : « Observer les 3 titres écrits [en turc français et anglais], retrouver les mots correspondants [...] retrouver après écoute d'un texte où c'est écrit. » (Extrait de cahier journal de Marie)

- Tâches de comparaison des récits rencontrés (différentes versions d'une même histoire) basée sur les éléments constitutifs du schéma narratif: « Comparaison avec l'autre album : similitudes/différences. Dictée à l'adulte → reformuler ce qui est différent d'un album à l'autre » (comparaison entre Le Gros Navet¹⁵³ et Le Navet Géant¹⁵⁴). » (Extrait de cahier journal de Sophie)

Ces tâches caractérisent l'approche innovante, elles ne sont pas familières aux enseignants, mais tout comme les techniques elles occupent peu de place dans le discours. Elles ont semble-t-il une importance secondaire, accessoire par rapport à la gestion didactique.

L'essentiel de l'attention des cinq professionnels de terrain qui composent notre étude est ainsi centrée sur l'action de l'intervenant-chercheur dans la relation qu'il noue avec les élèves.

L'exploration des notes prises par les enseignants nous a permis de déterminer les éléments de l'action de médiation de l'intervenant-chercheur, tels que les praticiens les perçoivent. Ces éléments diffèrent sensiblement d'un individu à l'autre. Nous ne pouvons pas analyser ici les raisons de ces divergences, mais nous nous contenterons de livrer un échantillon représentatif des éléments de l'action de médiation relevés qui permettra d'en cerner la nature.

Ainsi les enseignants décrivent-ils comment, par le questionnement l'intervenant – chercheur :

¹⁵³ Barkow, H., *Le Navet Géant/The Giant Turnip*, Mantra Lingua, 2004.

¹⁵⁴ Tolstoï A. adapté par Sharkey, N., *Le Gros Navet*, Flammarion, 2000.

- Amène l'enfant à adopter une attitude d'écoute active :

« Reconnaissance des langues du titre (anglais, portugais). Pendant la lecture, voir les mots que l'on reconnaît, les images, identifier les mots, les phrases qui se répètent »
(Extrait du cahier journal de Adèle)

- Incite à la prise d'indices (extratextuels ou lexicaux (en LE) pour comprendre, etc.) pour se constituer un horizon d'attente et/ou accéder au sens.

Énoncé 1

« -[Que voyez-vous sur la] couverture ? [Quels sont] les animaux derrière [la petite fille]

- Panthères, des ours (réponses des enfants)
- Pourquoi ?
- [à cause de la forme des] oreilles.
- Combien [voit-on d'ours] ?
- 3
- Il y a une histoire avec 3 ours et une petite fille...
- C'est Boucle d'or la petite fille, elle va dormir dans le lit des trois ours et elle boit le chocolat [...]

[L'intervenant chercheur demande à un enfant d'aller chercher ce livre dans le bac [de rangement des livres]

Trouvé. » (Extrait du cahier journal de Marie.)

Énoncé 2

« Repérage des mots anglais qui ont la même sonorité en français, class, carots, plant »

« Prise d'indices sur l'illustration. Bulles indiquant la réflexion. » (Extrait du cahier journal d'Émilie)

- Amène les enfants à considérer le rôle de l'écrit.

Énoncé 1

« Repérage de ce que nous apprend l'histoire que l'on ne pouvait pas savoir juste en regardant les images. » (Extrait du cahier journal d'Émilie.)

- Amène les enfants à construire le sens de manière explicite.

Énoncé 1

« Qu'avons-nous vu la semaine dernière ? [...] À chaque page, retour sur les interrogations, hypothèses qui avaient été émises la semaine dernière. "Avions-nous raison ?" » (Extrait du cahier journal de Sophie.)

À travers ces exemples, s'illustre un intérêt tout particulier des praticiens pour l'action de médiation de l'intervenant-chercheur au cours de la lecture plurilingue. En effet, en relevant comment, par le questionnement ou l'incitation à la prise d'indices extratextuels (illustrations, titres, auteurs, 1^{ère} et 4^{ème} de couverture), textuels (mots transparents à l'oral), ou intertextuels (pour opérer des passerelles avec une histoire similaire) l'intervenant-chercheur intervient dans la relation didactique, les enseignants se préoccupent de la façon dont il favorise le développement d'une attitude interprétative par l'élève, face à un texte nouveau proposé dans trois langues différentes. De manière plus précise, nous relevons les traces dans les notes des enseignants d'une attention portée à la nature de l'étayage proposé aux enfants. Au cours des séances de lecture, ils relèvent ainsi comment l'intervenant-chercheur amène les enfants à construire du sens dans la collaboration lorsqu'il :

- Incite à prendre appui sur de nouveaux éléments textuels, etc., pour vérifier et faire évoluer les hypothèses de sens formulées lors d'une lecture/interprétation précédente : « *A chaque page, retour sur interrogations et hypothèses qui avaient été émis la semaine dernière : "avons-nous raison ?" »*, « *relance sur les hypothèses possibles et le lien avec les élèves de langue turque.* » (Extraits du cahier journal de Jean).
- Accompagne, relance, la réflexion des enfants : « *Rappel de l'histoire ébauchée en séance 1.* » (Extrait du cahier journal d'Adèle), « *Reformule les informations importantes.* » (Extrait du cahier journal de Jean)
- Laisse les enfants interagir : « *Orienté les élèves de moins en moins au fil de la lecture.* » (Extraits du cahier journal de Jean)
- Contribue à l'élaboration des stratégies pour résoudre un problème : « *Les élèves identifient les albums en repérant les personnages : "On ne peut pas vérifier autrement ? → [les élèves]" avec l'écriture !".* » (Extrait du cahier journal de Sophie)

À l'aune de cette première exploration de notre corpus, il nous apparaît que ce qui préoccupe les enseignants a trait au genre de médiateur qu'est l'intervenant-chercheur lorsqu'il ménage pour l'enfant un espace soutenant son investissement dans une

situation plurilingue : médiateur socioculturel qui fait entrer la langue de la maison à l'école, médiateur *interlingue* qui favorise l'observation, la comparaison des systèmes phonologiques et syntaxiques des langues proposées, et/ou médiateur de l'écrit en tant que trace porteuse d'un message à interpréter.

Cet intérêt porté à l'action de « guidage », d'étayage selon Bruner ou Vygotski, révèle une aptitude des enseignants à décrypter ce qui spécifie l'efficacité de l'action de l'intervenant-chercheur et qui se détermine à travers des schèmes d'action, « Relance, [lis], récapitule les hypothèses, oriente les élèves » (Extrait du cahier journal de J), dont les effets produits sur les élèves témoignent d'une progression allant dans le sens des objectifs acquisitionnels visés. Aussi, avant le « Que faire ? », mais quoi qu'il en soit en relation avec celui-ci, le « Comment faire ? » s'impose comme le point névralgique de l'analyse de l'action didactique de l'alter ego professionnel dans la mise en œuvre d'une approche innovante. De fait, c'est à travers l'art de faire du praticien que s'envisagent les contenus didactiques qui soutiennent l'action.

Au second plan des préoccupations, mais de manière consensuelle dans les notes des cinq enseignants, nous trouvons les traces d'un discours qui a trait à la manière dont l'intervenant-chercheur institue le savoir.

Sur ce plan, les enseignants relèvent :

- Le type de questionnement qui vise à conduire les enfants à expliciter les savoirs, savoir-faire et savoir-être développés :
« *Qu'avons-nous compris dans cet album ?* », « *Comment avez-vous fait ?* (Extraits des cahiers journaux de Sophie et de Marie), « *Qu'avez-vous appris ?* » (Extraits des cahiers journaux d'Adèle et de Sophie), y compris dans les difficultés que cela peut représenter, « *difficulté [pour les enfants] de mettre en mots les explications.* » (Extrait du cahier journal d'Adèle) ;
- L'apport par l'intervenant-chercheur de nouveaux savoirs qui concernent ici, la spécificité du livre bilingue en tant qu'objet culturel, « *[On lit des albums bilingues] quand on sait deux langues* » (extrait du cahier journal de Marie), le fonctionnement des langues, « *discussion autour de l'ordre des mots, différent, selon la langue* » ou le fonctionnement de l'écrit, « *[l'intervenant-chercheur] précise que les illustrations ne suffisent pas et que les mots apportent de nouvelles informations.* » (Extrait du cahier journal de Jean) ;
- L'espace que l'intervenant-chercheur laisse à l'élève pour qu'il prenne en charge un volet de la tâche. Lorsque par exemple, il permet à l'enfant expert dans une langue de faire partager ses savoirs :

« *(Alphabet arabe lu par un élève allophone).*

Ch : pourquoi il a commencé par-là ? (Par la droite ?)

[Autres élèves arabophones] : parce que ça commence par là en arabe. » (Extrait du cahier - journal d'Emilie).

Lorsqu'ils ciblent ainsi le rapport au savoir de l'intervenant-chercheur les enseignants décrivent une conception socioconstructiviste et réflexive de l'apprentissage consignent une gestion de la relation didactique où le savoir n'est pas l'apanage de l'enseignant seul. Dans cet espace ménagé par l'intervenant-chercheur où l'enfant peut endosser le rôle d'expert, les rapports maître/élève « classiques » se trouvent inversés...

De fait, c'est en direction d'une compréhension de la médiation assurée par l'intervenant-chercheur que les enseignants vont déployer leurs compétences à analyser la pratique d'un tiers, alter ego professionnel.

Nous pouvons ainsi avancer l'idée que dans la perception qu'ont les enseignants de la relation didactique en jeu, l'efficacité de l'action repose davantage sur des formes de médiation appropriées à une situation d'apprentissage donnée, plutôt que sur les tâches proposées en elles-mêmes.

1.2 Une focalisation sur les aptitudes de l'enfant... un élargissement aux attitudes

L'élève et ses réactions au fil des séances constituent l'autre point central qui se dégage des notes recueillies. Nous y avons trouvé des indices qui montrent que les enseignants procèdent à une double lecture de la situation didactique : d'abord, ils la décrivent puis en analysent certains aspects. De ce fait, ce qui fait l'objet du discours descriptif se trouve parfois traité également à travers un discours explicatif.

En voici quelques illustrations :

Marie écrit : « *[les élèves] font des hypothèses des sens par rapport aux images : "bulldozer" [lorsque l'intervenant-chercheur lit : "pull", les enfants réagissent] : "poule !" "Tirent !" "Non, poussent !" [Lorsque l'intervenant-chercheur lit : "one, two, three", les enfants réagissent] : un, deux trois ! » (Extrait du cahier journal de Marie)*

Puis elle explique la manière dont les enfants construisent le sens : « *Les enfants participent en cherchant à interpréter, en faisant des hypothèses malgré l'agitation.* » (Extrait du cahier journal de Marie).

Emilie écrit : « *Livre bilingue anglais/russe Le Gros Navet. Repérage [par les enfants] des mots anglais qui ont la même sonorité en français : class, carot, plants. Prise d'indices sur les illustrations. Bulle indiquant la réflexion [du personnage]. Ne connaissent pas.* » (Extrait du cahier journal d'Emilie)

Puis elle explique comment selon elle les enfants parviennent à comprendre : « *Compréhension de l'histoire : par l'intonation, par l'observation des illustrations, one, two, three (connaissance) (les enfants prennent plaisir à s'exprimer en anglais et montrer leurs savoirs)* » (Extrait du cahier journal d'Emilie).

Il nous semble que cette procédure d'analyse, oscillant entre observation et interprétation, renvoie à cette faculté qu'ont les enseignants à analyser dans l'urgence toute forme de réaction (verbale ou non verbale) de l'élève face à une situation d'apprentissage donnée. Une capacité liée à la fois à l'expérience et à la connaissance des « processus d'apprentissage et [des] obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier » (B.O. n° 1, 2007 : 3)¹⁵⁵.

Comment ces discours nous renseignent-ils ?

En première ligne des préoccupations des enseignants figurent les savoir-faire dont font preuve les élèves au cours des activités de lecture.

Ils brossent ainsi un portrait de l'enfant au premier plan duquel figurent ses aptitudes.

En établissant un rapprochement des thématiques contenues dans les discours descriptifs et explicatifs, il nous est possible de rendre compte de ces capacités telles que les enseignants les perçoivent et les analysent.

Ainsi, en maternelle, ils s'accordent à penser que les élèves sont capables de :

- **faire des passerelles intertextuelles** pour restituer l'intrigue d'une histoire, anticiper la suite de l'histoire, déterminer des similitudes/divergences au plan narratif : « *Dans chaque histoire, il y a deux navets géants* », " *les personnages sont différents et ils n'ont pas la*

¹⁵⁵ Bulletin Officiel qui détermine la liste des compétences professionnelles que le professeur des écoles doit acquérir pour pouvoir exercer.

- même méthode pour sortir le navet de terre » (extrait du cahier journal de Marie), et de se construire ainsi un horizon d'attente qui favorise la compréhension : « En cours de lecture, Sa. (élève) c'est demandée où étaient les 3 ours, elle n'a pas perdu la trame narrative de l'histoire. » (Extrait du cahier journal d'Emilie) ;*
- **d'argumenter, de justifier** l'interprétation qu'ils proposent sur la base des indices qu'ils prennent, par exemple pour anticiper la suite de l'histoire : « (Lecture) Je vais te montrer la flore bunita bellissima, dit le piaf. (Les élèves réagissent) : « les fleurs seront belles, car c'est un beau mot. » (Extrait du cahier journal de Marie) ;
 - **proposer une interprétation** de termes ou de passages de l'histoire en langue de l'école : « (Lecture de BOU et les 3 Zours) : « [...] scargot ». (Les élèves réagissent) : « escargot ! Mais en japonais ! »
« (Lecture de BOU et les 3 Zours) "[...] tortarue". [Les élèves réagissent] tortue ! » ;
« (Lecture) "flor". (Les élèves réagissent) : "fleur" [...] » ; lecture en anglais de The giant turnip : « [...] pull ». (Les élèves réagissent) : « pousse ! [...] non ! Tire ! » (Extraits du cahier journal de Marie) ;
 - en prenant appui sur **le paratexte** : « [Les élèves] regardent les illustrations pour s'aider à comprendre, puis transposent, c'est le "décliv" [...] ils "corrigent" [les mots en langue inconnue]. » (Extrait du cahier journal de Marie) ;
 - en prenant appui sur des **unités sonores familières** : « Repérage des mots par certains qui cherchent tout de suite à donner du sens en se raccrochant aux syllabes, sons entendus. » (Extrait du cahier journal d'Emilie) ;
 - en prenant appui sur **des mots transparents** :
« Mots reconnus : bulldozer, helicopter, tomate »
« Reconnaître [à l'oreille] certains mots en anglais : animals, plant, not. » (Extrait du cahier journal de Jean).
 - **de faire des hypothèses et confronter leurs points de vue**, par exemple pour déterminer ce qui va caractériser la nouvelle fleur que l'héroïne de l'histoire, Bou, va rencontrer : « (Lecture) fleur bellissima » → (Les élèves réagissent) « blanche », (discussion autour de la couleur : rouge, vert...), réécoute du mot → « belle ! » (Extrait du cahier journal de Sophie) ;
 - **de comparer des énoncés dans les langues de l'école**, par exemple des titres écrits en français, turc et anglais : « Observation des titres : reconnaissance des lettres/comparaison

des 2 titres recherche de similitudes. » (Extrait du cahier journal d'Emilie) ; « Titres ? Mêmes ? » « Non il y a plus de lettres. » (Extrait du cahier journal de Marie).

En CP les enseignants estiment que les enfants sont également capables de :

- de répéter des mots ou morceaux de phrases entendues dans une langue non familière:« *Tous les enfants reprennent des formulations [en turc]. » (Extrait du cahier journal de Jean) ;*

- d'établir un rapport texte/images pour construire le sens de l'histoire : « *Ils (les animaux) ont dit non, tout à l'heure, ils disent non de nouveau pour aller au cirque avec la poule, au ciné, ou peut-être [ils] ne veulent pas l'aider à couper le blé. » (Extrait du cahier journal d'Adèle) ;*

« *Émissions d'hypothèses d'après les illustrations et les mots entendus. »(Extrait du cahier journal de J) ;*

- d'appréhender la structure répétitive du récit : « *Retrouver les mots/passages qui se répètent » , « Reconnaissance [à l'oral] de la structure répétitive : "not I...I'm too busy." » (Extraits du cahier journal d'Adèle).*

Rares sont dans les cahiers journaux les traces de discours ayant trait aux obstacles rencontrés par les élèves. On peut avancer comme élément explicatif l'existence d'une certaine bienveillance dans le regard que l'enseignant pose sur ses élèves, mais on peut aussi y voir le fait que les enfants se sont peu trouvés en situation difficile.

Pour autant, lorsque ces difficultés, sont exprimées, elles le sont par les enseignants de maternelle, qui s'accordent à penser que certaines d'entre elles sont plus spécifiques aux enfants issus de milieux sociaux les moins favorisés, tel le manque de lexique qui réduit le champ des interprétations possibles au moment de la recherche de sens ; alors que d'autres touchent un public plus large, les « *élèves les moins à l'aise à l'oral. » (Extrait du cahier journal de Marie), et concernent la faculté à établir des liens entre deux récits.*

Cependant, cette difficulté à faire entrer les textes en résonance en GS semble s'apparenter à la manifestation d'une compétence en construction, puisqu'en CP, les enseignants se rejoignent pour déclarer que les enfants sont justement compétents pour mettre en relation les albums : « *[Les élèves sont capables] d'établir des liens avec une autre histoire lue : La grosse faim de P'tit Bonhomme*¹⁵⁶. »(Extrait du cahier journal de Jean).

¹⁵⁶ Delye, P., *La grosse faim de P'tit Bonhomme*, Didier Jeunesse, 2005.

« [Au moment de la lecture de *La petite poule rouge et les grains de blé*¹⁵⁷, les élèves,] se rappellent [l'histoire de *la petite poule rousse*¹⁵⁸] poule, chat, oie+ ? [Les élèves se demandent de quel animal il s'agit], cochon. Ces animaux ne veulent pas l'aider et la poule va manger le gâteau seule. » (Extrait du cahier journal d'Adèle)

Outre les aptitudes que nous venons d'explorer, les enseignants se sont montrés sensibles aux attitudes de leurs élèves.

Ainsi l'implication de l'enfant dans l'activité est-elle évaluée en fonction des marques d'intérêt, d'attention portées ou non à l'activité et de sa participation.

Exposé essentiellement sous ses aspects positifs, l'investissement de l'enfant dans l'activité est dépeint par les enseignants en ces termes :

« Très bonne participation : les enfants se montrent intéressés par ces activités. » (Extrait du cahier journal de Marie), « décrochage de certains, les plus faibles. » (Extrait du cahier journal d'Emilie)

Le cas échéant, on trouvera évoquée l'évolution de cette implication au fil du temps : « Beaucoup d'intérêt pour l'ensemble de la classe. Sont plus à l'aise maintenant pour les plus discrets » (Extrait du cahier journal de Marie), « Y s'implique beaucoup dans l'écoute et dans l'observation de l'écriture. » (Extrait du cahier journal d'Adèle)

D'autres attitudes sont également abordées, tels les interrelations entre élèves (respect, agitation, décrochage), les comportements inhabituels : « K (enfant turque qui parle peu le français) qui d'habitude ne suit pas, veut participer et essaie même de dire des mots [en français]. » (Extrait du cahier journal de Sophie), et les réactions des enfants à caractère affectif en lien avec la langue premièrement acquise : « (Au moment de l'écoute de l'album en turc langue familiale de Y et P (élèves turcophones), Y dit à P d'un ton satisfait : « J'ai pas la honte. » (Extrait du cahier journal de Marie)

Ces discours focalisés sur l'élève et ses compétences nous donnent accès, à travers les regards des enseignants, à la manière dont l'enfant compose avec ce qui fait son identité, y compris le cas échéant la langue familiale, lorsqu'il la sait reconnue, pour

¹⁵⁷ Hen, L.R., *La petite poule rouge et les grains de blé/The little red hen and the grains of wheat*, Mantra Lingua ,2005.

¹⁵⁸ Barton, B., *La petite poule rousse*, L'école des Loisirs, 2009.

endosser ou non un rôle déterminé dans l'espace d'action qui lui a été ménagé (topos chez Sensevy).

Nous estimons que cet espace est défini à la fois, par la nature de la tâche, et par la manière dont l'intervenant-chercheur va ou non parvenir à donner une place à chaque élève pour qu'il se sente investi d'un rôle à jouer parmi ceux d'explorateur, d'interprète de l'écrit plurilingue, d'expert de la langue pour les élèves allophones, de tisseur d'histoires ou encore d'explorateur de langues capable d'écouter et de restituer des sons plus ou moins familiers, d'établir des rapprochements entre les langues appartenant au répertoire langagier des élèves de la classe.

Ces rôles ne sont jamais endossés de façon définitive, ils sont interchangeable pour la plupart et peuvent souffrir de moments de rupture. Ces moments de décrochages sont des instants où l'enfant quitte momentanément son costume d'élève, ce qui se traduit par un déficit d'attention : « *(Pendant la lecture en anglais) quelques enfants absents pendant l'écoute, jouent, attention variable, s'agitent, bavardent de plus en plus au fil des pages* » (extrait du cahier journal d'Adèle), « *irrégularité de l'attention.* » (Extrait du cahier journal de Jean)

Mais ils peuvent aussi signifier une incompréhension des règles du jeu didactique et du rôle à jouer : « *Rivalités à l'intérieur des groupes : « C'est moi qui a trouvé !* » (Extrait du cahier journal de Marie),

2. L'amorce d'un processus de changement ?

Le discours descriptif émanant des cahiers journaux, reflet d'une aptitude des enseignants à décrypter la relation didactique, prédomine indéniablement.

Pour autant, les notes prises dans le cours de l'action sont également le support d'un discours explicatif.

En effet, il s'agit d'un discours qui porte les traces d'analyses à visée compréhensive grâce auxquelles les enseignants appréhendent ce qui, selon eux, se joue sur le plan cognitif pour l'élève.

La présence de ce discours reflète ainsi, des capacités d'analyse qui dépassent le simple constat et nous met sur la voie d'un potentiel processus de changement interne à l'individu.

Afin d'éclairer notre jugement quant aux ressorts de ce processus en marche, nous aurons recours à l'analyse des données recueillies lors d'entretiens semi-directifs visant à récolter les avis des enseignants sur la manière dont ils ont vécu l'approche.

2.1 Nature de la réflexion dans le cours de l'action.

Au cours de leurs observations, les enseignants s'emploient à traduire les réactions des enfants face aux tâches proposées en termes de processus de résolution de problème ou de procédures d'accès aux sens du texte.

Énoncé 1

« Pour interprétation de « pull », les enfants ne sont pas d'accord « tirer/pousser »
→vérification par l'image. » (Extrait du cahier journal de Sophie)

Énoncé 2

« Certains enfants s'appuient sur les traductions de Y et E (enfants turcophones),
d'autres n'en tiennent pas compte. » (Extrait du cahier journal d'Adèle)

Énoncé 3

« Mise en lien images/texte. Hypothèses du cirque mises de côté avec [grâce aux] :
hypothèses semaine dernière, traduction de quelques phrases par Y (enfant turcophone),
et images. » (Extrait du cahier journal d'Adèle)

Cette quête de sens prend corps dans une volonté d'appréhender les mécanismes sous-jacents à l'attitude des enfants

Elle se traduit dans les cahiers journaux par une réflexion « générale » des praticiens sur les spécificités du fonctionnement cognitif de l'enfant dans son rapport à l'écrit.

Ainsi Sophie constate-t-elle : « *Les enfants s'attachent tous aux illustrations avant l'écrit.* »
(Extrait du cahier journal de Sophie).

Cette conclusion, qui survient à la fin de l'expérimentation, est l'illustration d'un savoir né de l'observation, qui rejoint les conclusions d'études spécifiques à l'entrée dans l'écrit (cf. Chauveau, 1987, 1996, Ferreiro, 1988)

Adèle, pour sa part, écrit ceci : « *(À propos de la réaction d'un enfant lors de la seconde lecture de l'album bilingue) "même dessin, mêmes animaux, pas mêmes paroles" livre séance 1 et livre séance 2, ne fait pas le rapprochement qu'il s'agit d'une seule et même histoire ?* »
(Extrait du cahier journal d'Adèle)

Ici, l'enseignante se demande si pour l'enfant le changement de « paroles », c'est-à-dire de langue dans laquelle le récit est raconté, équivaut à un changement de sens du récit, selon le schéma : une langue = une histoire ; elle s'interroge sur la conscience qu'à l'enfant de ce qu'est une langue et du fait que deux langues différentes peuvent véhiculer le même message. En se questionnant de la sorte, elle peut être amenée à comprendre l'opacité de la notion de langue pour certains enfants.

Selon le ressenti des enseignants, les attitudes des enfants peuvent être également analysées sur le plan affectif, toujours dans une visée compréhensive :

« *Les enfants prennent plaisir à s'exprimer en anglais et montrer leurs savoirs* »,
« *Découverte pour la première fois qu'un livre peut être écrit en langue étrangère, ce qui a fait beaucoup rire au départ, mais ils ont eu suffisamment de curiosité pour entendre l'histoire jusqu'au bout.* » (Extraits du cahier journal d'Émilie)

Ainsi, la curiosité des élèves est ici avancée pour expliquer l'intérêt porté à un texte lu dans une autre langue que le français.

Difficile de parvenir, à partir de ces quelques extraits, à un bilan exhaustif d'aptitudes réflexives généralisables à l'ensemble des enseignants.

Néanmoins, nous pouvons y voir une attitude, vis-à-vis de l'approche et surtout des effets qu'elle semble produire sur les enfants, qui se veut compréhensive. Reste à déterminer si cette recherche de sens s'inscrit dans une démarche appropriative.

Aussi nous cantonnerons nous, pour l'heure, à avancer que ces énoncés explicatifs nous sont apparus comme l'esquisse d'une analyse, d'une prise de recul réflexive sur des faits observés. Une prise de distance avec l'immédiateté de l'action susceptible d'être le signe d'un processus de questionnement pouvant ébranler l'enseignant dans sa conception de la manière d'aborder l'entrée dans l'écrit, de façon suffisante pour susciter une remise en cause de sa propre pratique.

2.2 Dimension formative du dispositif POAB

Lorsqu'en entretien nous abordons avec les enseignants la manière dont ils ont vécu l'approche, ou lorsque nous les invitons à exprimer leur avis sur son éventuel caractère formateur, nous accédons à des discours qui nous renseignent sur l'impact d'un dispositif de formation par la recherche de type POAB, en tant qu'élément déclencheur d'un discours réflexif introspectif qui permet à l'enseignant d'envisager ses propres pratiques.

Avec Sophie tout d'abord, nous avons une illustration du phénomène de miroir auquel conduit le dispositif :

« S : Après avec CD, ouais... J'avais déjà fait une fois avec Jack et le haricot magique... C'est vrai que j'avais travaillé aussi sur la version anglaise, avec des... »

Ch : voilà...

S : voilà, mais bon ça n'allait pas loin, moi ce n'est pas quelque chose qui... C'est vrai que là, moi je trouve ça très bien, très intéressant parce que moi, ça me permet aussi, de voir ce qui peut être fait des choses aussi, des... travail que moi, à mon sens, on n'en fait pas assez, on n'en parlait la dernière fois avec Émilie, tout ce qui est comparaison aussi, tu vois différentes versions. » (Extrait d'entretien final de Sophie)

Sophie exprime ce qui, dans ce qu'elle vient de vivre de l'approche, lui évoque son parcours professionnel. Elle rapproche cette expérience de recherche d'un vécu personnel : elle a déjà expérimenté la lecture en langue étrangère avec un CD, et explique en quoi l'expérimentation lui ouvre de nouvelles perspectives didactiques.

Nous retrouvons ce type de « retour vers la pratique personnelle » chez d'autres enseignants qui l'expriment en ces termes :

« J'ai trouvé ça bien, parce que moi c'est quelque chose que j'ai jamais apporté dans la classe ... la langue turque. » (Extrait d'entretien final de Marie)

« E : c'était dans la même façon de travailler que d'habitude, là-dessus ils n'ont pas été perturbés, c'était tout à fait dans la lignée de ce qu'on a pu faire tout au long de l'année... Peut-être pas le travail... euh... vraiment en groupe, ça le travail en groupe, à réfléchir, cette année je les ai jamais mis en situation vraiment petits groupes de travail par deux par trois ou pour confronter leurs opinions... »

Ch : hum, hum...

E : et j'ai été très surprise, et j'ai trouvé qu'ils s'en tiraient très bien. » (Extrait d'entretien final d'Émilie)

Le fait que Sophie établisse un rapprochement entre deux situations didactiques jugées similaires, traduit selon nous la manière dont il est possible pour l'enseignant de revisiter ses propres schèmes d'action grâce à un accès conscient à l'existence de ces schèmes, provoqué par l'examen de l'action d'un autre professionnel agissant dans un contexte avec lequel l'enseignant est familier.

D'ailleurs Jean, dans son discours, s'emploie à expliquer ce rapport à l'autre qui le renvoie au praticien qu'il est, ainsi qu'à ses pratiques. Rapport qu'il met volontiers en lien avec son statut d'analyste :

« Quand je te regarde toi agir avec les enfants euh... j'me vois aussi parfois moi, parfois certains de mes travers aussi... euh... ou je veux trop les emmener quelque part... j'pars pas assez avec eux sur d'autres pistes qui pourraient être intéressantes parce que j'ai un cadre, euh... des fois y'a pas assez de cadre et du coup tu sais plus vraiment où tu vas... 'fin c'est euh... J'trouve que c'est super intéressant de voir un autre professionnel qui est avec les enfants pour s'interroger en tant que professionnel, puis de voir sa classe et de pas avoir à penser à 'qu'est-ce que je dois faire maintenant ? Qu'est-ce j'dois faire après, où sont les documents ? », etc. l'organisation de... 'fin juste spectateur de c'qui se passe et pouvoir réfléchir à ... regarder, observer l'attitude des élèves, leur capacité d'écoute, la pertinence de leurs réponses, etc. c'est euh... clairement intéressant quoi et puis euh... comme j'ai d'jà eu l'idée d'être maître formateur... pour moi c'était en plus intéressant d'être dans ce positionnement de ... d'observation quoi en fait. » (Extrait d'entretien final de Jean)

En outre, ce statut d'analyste est plébiscité par chacun des enseignants en tant que moyen les conduisant à porter un œil neuf sur leurs élèves, voire sur leur propre gestion de classe. Ils déclarent avoir apprécié de pouvoir appréhender, d'un point de vue extérieur, la manière dont chaque enfant a de s'investir dans la tâche ou encore le type de stratégies de résolution que les élèves mettent en œuvre :

« Mais en tout cas, oui ta démarche, c'est vrai que c'est bien d'être aussi... je te dis, observatrice... déjà je t'ai dit, vis-à-vis des élèves, à voir un petit peu comment ils se comportent, comment... non, mais c'est vrai je prenais plus le temps... tu vois... de voir aussi... rien que les mimiques, tu vois il y a des choses, toi, quand c'est toi qui mènes la séance, tu ne vois pas forcément tout, donc là, ça me permettait de voir aussi, certains, comment... Parce qu'il y en a qui vont... par exemple... s'exprimer, d'autres qui vont être plus en retrait, mais c'est pas pour ça, qui..., voilà... qu'il se passe rien. » (Extrait d'entretien final de Sophie)

« M : À d'autres niveaux, moi ça m'a ... personnellement, en tant qu'institut, je trouve que c'est formidable parce que j'ai un autre regard sur, sur la gestion de la classe tout simplement, parce que c'est vrai que moi je suis toujours l'intervenante, donc j'ai pas de regard à l'écart, c'est difficile parce que tu as ton activité à mener et tout ce qui se passe un peu au second plan, je le vois jamais ça... et donc là, j'ai trouvé ça intéressant.

Ch : Ah oui, d'avoir le recul, en fait

M : oui, d'avoir le recul parce que tu vois en fait qui participe réellement et puis les autres, et c'est toute la difficulté des activités de langage, tu t'aperçois que c'est toujours les mêmes qui monopolisent... et pourtant il y a des gens qui ont des choses intéressantes... » (Extrait d'entretien final de Marie)

Ce processus de réflexion en marche qui amène les enseignants à interroger leurs propres pratiques, s'appuie sur des conceptions plutôt positives de l'approche. Ces conceptions, recueillies par entretiens, ont subi, c'est indéniable, l'influence de notre statut d'intervenant-chercheur. En effet, au moment des entretiens finaux, nous jouissons d'un capital sympathie que peuvent expliquer d'une part, notre implication sur le terrain lors de nos interventions régulières dans les classes et d'autre part, des échanges professionnels ou plus informels que nous avons pu avoir avec certains enseignants.

Pour autant, nos interventions s'inscrivant dans le cadre d'une recherche en didactique, les enseignants sont, sinon conscients, du moins informés, de l'importance de leurs points de vue critiques sur l'approche expérimentée.

De fait, ce contexte nous offre un accès à une conception de l'approche, partagée par une majorité d'enseignants du dispositif et qui considère qu'elle favorise :

- **le vivre ensemble et la valorisation des savoirs des élèves allophones :**

« Moi, honnêtement, j'ai été emballée... alors après bon, pour te dire pourquoi... D'abord je trouve que tous ceux qui ont découvert que leur langue... pouvait être parlée à l'école... on pouvait en discuter... on a parlé de l'alphabet arabe... je trouve que c'est valorisant pour ces enfants-là... ça leur montre que eux aussi... entendre que le... leur origine... pouvait être ... pouvait être admise à l'école. J'ai trouvé ça très chouette. [...] De se rendre compte aussi je pense, que d'un niveau citoyenneté... que d'avoir bien pris en compte que K. était turc que Z. était russe, je pense que pour eux, ça explique aussi des choses... je pense que c'est aussi pour cette raison, que... qu'ils comprennent que certains ne maîtrisent pas la langue française complètement, que... parce que souvent ça arrive, que certains se moquent, tu vois à cet âge-là, quand K. cherche à s'exprimer, tu peux avoir des rires en disant, "ouais il sait pas parler". Ben je trouve que ça, ça leur a permis de... de mieux réagir. ... ça tu peux pas... et là, du coup l'album, ça a été un bon, un bon médiateur finalement pour ça [...] » (Extrait d'entretien final de d'Émilie)

« Et moi il y a un truc que j'ai trouvé extraordinaire, ça là... je crois que c'est à la première séance [...] j'avais remarqué, et il y avait les enfants d'origine turque qui étaient déstabilisés et E. et H (élèves turcophones). qui sont très scolaires qui rentrent dans la langue française de

façon... scolaire, 'fin scolaire école, 'fin institution, école... qui étaient déstabilisés au départ parce qu'ils n'avaient plus leurs repères quelque part, et qui parlaient en turc entre eux d'ailleurs, c'était assez marrant ça, et puis après, ils étaient vraiment acteurs. [...] Et y'a même Y (élève turcophone. qui a dit, je ne sais plus, à un moment, le je ne sais plus à quelle séance, c'était au début quand tu as amené l'album en turc : « et ben c'est pas la honte de parler turc. »[...] et ça, j'ai trouvé ça bien, parce que moi c'est quelque chose que j'ai jamais apporté dans la classe... la langue turque, [...]

« Ouais, c'est vrai il y aurait un boulot à faire au niveau de... parce qu'ils sont quand même... ils sont tirillés entre deux choses ces enfants-là, parce que moi je les ai entendu dire en début d'année, c'est vrai qu'entre eux ils parlent turc, et donc, il y a d'autres enfants qui leur disaient : "ben vous n'avez pas le droit de parler turc à l'école. » Donc, c'est vrai, c'est pas vrai quoi, donc là, il y a eu quelque chose qui s'est passé et ça c'est bien. » (Extrait d'entretien final de Marie)

- *« S : Alors après ce qui m'a étonné aussi c'est la petite K, la petite turque parce que c'est vrai que quand moi je leur raconte des histoires, quand on est en séance langage, elle ne participe pas du tout, enfin je vois bien, et puis je trouve qu'avec, qu'avec toi, elle veut quand même chercher, même si elle a du mal hein...*
- *Ch : c'est vrai qu'elle a du mal...*
- *S :... à s'exprimer... Elle veut...*
- *Ch : ah oui ?*
- *S : avec moi c'est pas tellement le cas de cette petite fille, et là, c'est vrai que je la trouve vraiment différente... elle ...*
- *Ch : c'est vrai qu'elle n'arrive pas à dire, mais...*
- *S :. elle veut participer... alors que moi elle regarde à gauche à droite, bon elle ne comprend pas donc... je vois bien qu'elle détache très vite de... c'est vrai que j'ai trouvé ça... c'est positif, je veux dire, pour elle, aussi, voilà, de... bon après, voilà le fait aussi qu'on lui ait fait écouter en turc, je pense que ça, voilà. » (Extrait d'entretien final de Sophie)*

- **le développement de compétences liées à l'écoute, à la compréhension notamment le rapport texte/image, à la connaissance de l'écrit, ses particularités**

- *« E : Oui, enfin je trouve qu'à travers les différentes activités que tu as proposées, il y a différentes pistes de travail, plein d'entrées, et en partant d'un même support, je trouve qu'il y a plein d'entrées différentes, pour les amener vers la lecture, la compréhension, je parle, surtout la compréhension, donc il y a un gros travail qui peut être intéressant pour... pour rentrer dans ce, dans cette lecture*
- *Ch : et concernant les compétences, qu'ils ont développées...*
- *E : l'observation des lettres, même si c'est pas comme ça que tu vas dire la compétence,*
- *Ch : non, mais...*
- *E : ce serait le principe alphabétique, mais là c'est un peu... sinon écouter une histoire dans une langue étrangère » (Extrait d'entretien final d'Emilie)*

- « Après l'objectif que moi je m'étais assigné c'était de ...qu'ils se rendent compte qu'il y avait différents types d'écrits, qu'on pouvait, que la langue... qu'on pouvait communiquer avec différents types de langues quoi ! et que... que, du coup ils aient une démarche plus, plus de chercheurs dans l'apprentissage du français quoi...
- Ch : hum.
- J : qu'ils transfèrent l'attitude qu'ils peuvent avoir sur les langues qu'ils connaissent pas, euh... ça je trouve que ça a vraiment été réussi du coup.
- Ch : oui tu trouves que ça a fonctionné ?
- J : oui, ça j'trouve que ça a vraiment bien fonctionné quoi.
- Ch : hum, hum.
- J : ben ça se voit sur les évals [évaluations nationales de fin de CP], les plus fragiles qui n'étaient pas prédisposés à rentrer dans la lecture facilement, et qui sont, bon, j'dis pas bien sûr qu'c'est le seul biais, mais euh...j'pense... l'une des activités qui leur a permis de... d'être plus acteurs dans les apprentissages quoi. » (Extrait d'entretien final de Jean)

- **une attitude réflexive**

« ... En plus quand ils sont en recherche... C'est vrai que dans l'ensemble... Ils sont quand même tous acteurs je veux dire... » (Extrait d'entretien final de Sophie)

« Ces efforts, c'est une écoute, qu'ils n'ont pas spécialement... ils l'ont hein, quand on écoute, quand on lit une histoire, mais là, je trouve qu'il y a une accroche supplémentaire quand même. Parce que c'était une lecture pas simplement offerte par ce que c'est une lecture qu'ils savent que par la suite il va y avoir un travail à produire, où une réflexion, voilà, ça aussi c'est bien, je trouve, le plaisir d'écouter une histoire, c'est bien, mais quand tu sais que cette histoire, elle va te conduire à un travail derrière, et t'es vraiment obligé d'écouter, je trouve que c'est intéressant.... (Extrait d'entretien final d'Émilie)

- « E : ces situations, c'est un peu comme des situations problèmes, finalement, mais, en lecture, et ça, on les en maths, on les a..., en maths, c'est tout... Mais en français j'ai jamais posé vraiment de situations problèmes, et là finalement on est obligé de... On est obligé d'observer, de se poser des questions, d'écouter de réfléchir un peu, et puis là, vraiment ils sont entrés dans le pourquoi, je pense que tous, ils avaient tous, ils ont jamais fait sans réfléchir.
- Ch : ouais
- E : tu vois, ils ont toujours su, expliquer leur raisonnement, et ça alors que c'est quelque chose de pas facile à obtenir... » (Extrait du cahier journal d'Émilie)

Les limites d'une telle approche se situent selon les enseignants sur le plan logistique, l'organisation des séances avec le groupe classe entier rendant les séances longues et plutôt bruyantes.

De manière générale donc, les propos des enseignants semblent aller dans le sens de l'idée qu'il y a un intérêt pour l'enfant à travailler, au moment de l'entrée dans l'écrit, avec les langues de son patrimoine langagier.

L'émergence d'une telle prise de conscience associée à l'activité réflexive qui amène l'enseignant à, sinon reconsidérer, du moins, questionner ses pratiques nous paraissent constituer des leviers susceptibles d'amorcer un processus de changement de pratiques, en direction d'une pédagogie plurilingue.

Nous avons en cela quelques raisons d'être optimiste puisque lorsque nous interrogeons les enseignants sur ce qu'ils pensent du caractère reproductible de l'approche, ils déclarent :

- « *E : ouais, oui, oui*
- *Ch : ouais ?*
- *E : c'est pour ça, ben pas avec les mêmes albums, c'est pour ça que je t'ai demandé progressions pour pouvoir garder une trame, ah oui vraiment je pense que c'est tout à fait exploitable en classe, au contraire surtout dans notre quartier où tu as vu il quand même beaucoup, beaucoup d'origines différentes, donc je trouve que c'est bien. » (Extrait d'entretien final d'Émilie)*

- « *M : Moi tu vois j'y penserai maintenant, à trouver euh..., tu vois ben au niveau de l'approche des couvertures, tout le travail qui a été fait au niveau des premières de couverture ben je trouvais ça bien, parce qu'on s'aperçoit, ben ce qui leur a posé quand même euh... problème, c'était dans la dernière séance j'crois ben t'avais les alphabets russes... là c'était moins net...*
- *Ch : ben c'était difficile de repérer combien il y avait de titres... Les notions de titres, mots, ben c'est pas évident pour eux.*
- *R : Et tu vois c'est quand même des choses sur lesquelles on bosse ça, depuis la petite section de maternelle, première de couverture ça, c'est fait et refait je pensais que c'était mieux acquis (rires). » (Extrait d'entretien final de Marie)*

- *« Oui, c'est ce que je te disais (rires) avec un support... (rires), non, mais tout ce qui est, par rapport à la lecture des albums, en langue étrangère, personnellement je ne me sentirais pas capable, mais après le travail qui a été fait, oui, oui, notamment ce qu'on a fait sur les titres, ou ...et oui je pense que je serais capable... de le refaire... C'est plus... bon... voilà, la lecture en elle-même, qui me... non sinon ça donne aussi des idées. » (Extrait d'entretien final de Sophie)*

- *« J : ouais, avec l'anglais, ouais. J'trouve vraiment... tu peux faire de la grammaire comparative... comme en mathématiques, on en parlait hier, en mathématiques tu peux... ça répond à certaines problématiques... et peut-être que ça en génère d'autres et je pense que j'ai pas assez de recul... et tes recherches... te ... te permettent d'y répondre quoi... peut-être que ça génère d'autres problématiques, mais dans tous les cas, ça répond à certaines d'entre elles dont je suis conscient. Donc ça répond à des problématiques que je connais et p' t'être que ça génère d'autres problématiques que je connais pas du coup.*
- *Ch : c'était surtout l'idée d'élargir, aux autres langues, tu vois, aux langues des enfants.*
- *J : non, non, parce que moi du coup, j'l'ai connais vraiment pas et euh... mais j'pense que ça a vraiment un intérêt à partir du moment où, pas forcément quand toi tu maîtrises la langue, c'est pas le souci, mais quand tu comprends son fonctionnement... parce que pour moi l'idée, c'est vraiment ça c'est de... de pouvoir présenter aux élèves différents fonctionnements et qu'ils réalisent que les langues, et donc le français en particulier, ont leur propre fonctionnement et que pour les maîtriser et les utiliser, il faut comprendre la spécificité de chaque fonctionnement quoi. » (Extrait d'entretien final de Jean)*

Pour conclure

En introduisant l'approche LERM dans les classes par le biais d'une formation par la recherche de type POAB, nous introduisons un élément perturbateur d'un système déjà structuré. Cette perturbation se traduit de façon concrète pour l'enseignant par un changement statutaire provisoire, celui d'analyste, qui le libère de l'action didactique.

Ce statut, lorsqu'il est accepté, et ce fut toujours le cas dans notre étude, lui confère la possibilité de mettre à profit ses *savoirs pour enseigner* lors de l'analyse d'une situation didactique innovante.

Il s'agit de :

- savoirs pédagogiques, tels qu'identifier/déceler et décrypter l'action didactique efficace d'un alter ego professionnel ;
- savoirs didactiques, tels qu'appréhender les compétences déployées par les élèves en situation de travail collaboratif/individuel lors d'activités plurilingues et plurilittéraciés et les traduire en termes de fonctionnement cognitif ou émotionnel.

Ces savoirs constituent le fondement du processus réflexif en marche qui se traduit par un mouvement introspectif opérationnalisé par un écrit critique et généré par l'effet miroir que nous avons déjà évoqué. Un mouvement réflexif qui contribue ainsi à un examen critique par le praticien de ses propres schèmes d'action grâce à un rapprochement analogique entre un vécu formatif et un vécu professionnel.

Ainsi, nous sommes en mesure d'affirmer qu'un dispositif de formation de type POAB *favorise chez l'enseignant l'adoption d'une posture réflexive face à la situation didactique innovante.*

Appliquée à l'approche LERM ce type de dispositif permet à l'enseignant de repenser la *place des langues des enfants à l'école* et le rôle de l'élève face à l'écrit.

Nous estimons, de fait, qu'aborder la littératie sous l'angle de la pluralité langagière peut conduire l'enseignant à un nouveau rapport à l'écrit et au sens de l'écrit ; un rapport dialogique entre l'individu et le texte, auquel les élèves peuvent être initiés dès la maternelle, en prenant en considération la richesse de leur patrimoine langagier.

Nous nous emploierons donc dans la partie suivante à déterminer comment l'appropriation de la démarche est le fruit d'un cheminement qui passe par une redéfinition par le sujet du sens de l'action pédagogique à mener.

II. Vers une pratique plurilingue et plurilittéraciée de l'écrit à l'école : exemple d'un processus de changement en marche

Des pratiques installées aux pratiques innovantes il n'y a qu'un pas, parfois un grand pas. Au fil de ce chapitre, nous souhaitons rendre compte des mécanismes à l'œuvre au sein d'une pratique en mutation. Nous entendons, à travers le cas de Marie¹⁵⁹, définir les rouages d'un processus de changement qui relève d'un développement à la fois personnel et professionnel.

Après une tentative de caractérisation de la pratique de Marie concernant le domaine de l'écrit, nous nous emploierons à la spécifier dans le cadre de l'exploitation d'albums de jeunesse.

Il s'agira de déterminer par un rapprochement entre une pratique initiale et une pratique post-expérimentale, des signes de changement dont nous établirons la nature à travers une description de la dynamique contextuelle dans laquelle ils s'inscrivent.

Nous entendons cerner ainsi les modalités d'appropriation à l'œuvre au sein d'un dispositif de formation de type POAB par le recours à l'analyse de la manière dont les nouveaux savoirs s'instancient dans son action.

1. Essai de caractérisation d'une pratique enseignante

Nous tâcherons dans cette partie de qualifier la pratique singulière de Marie en nous efforçant de construire les liens qui nous semblent pertinents entre pratiques effectives dans le domaine de l'écrit et ses conceptions/représentations de la lecture et des langues de manière à reconstruire l'histoire singulière qui mène à la pratique particulière que nous avons observée.

¹⁵⁹ Dans un souci d'anonymisation des données nous avons fait le choix de modifier le prénom de l'enseignante que nous nommerons ainsi tout au long de ce chapitre

Dans cette entreprise nous aurons recours à des retranscriptions qui suivront le code suivant :

Code de transcription	
Ch.	Chercheur
M	Marie
El, El 1, El 2, etc.	Elève intervenant en fonction du tour de parole
Els	Plusieurs élèves ensemble
X..... X	Propos en aparté
...	Pause
Mots en gras	Insistance sur le mot
//	Chevauchement
(nnn)	Précisions, indications contextuelles
[...]	Passage omis
[nnnnn]	Complément de discours

1.1 A distance du cadre

C'est à partir du cadre institutionnel que représentent les instructions officielles (IOs)¹⁶⁰ que Marie situe sa pratique. Elle explique ainsi la liberté d'action qu'elle s'octroie à partir de ce cadre : « *Ben y'a les instructions officielles, ça, c'est le cadre (rires), après euh... après la trame, on a quand même une liberté assez grande [...] tu peux choisir [les supports] euh... même s'il faut pas en exclure ou en privilégier certains par rapport à d'autres... euh, j'sais pas moi, quelqu'un qui abandonnerait, je sais pas, les contes... on est quand même obligé de voir un panel, assez large quoi.* » (Extrait d'entretien initial)

Ce sentiment de liberté lui vient des différents courants pédagogiques qui ont jalonné sa carrière, et c'est avec le sourire qu'elle évoque la manière dont ils ont influencé sa pratique : « *C'est vrai, dans ce domaine-là, moi sur une longue carrière, au niveau de l'écrit j'ai commencé, moi c'était l'époque des pictogrammes donc tous les mots écrits étaient bannis de la classe [...] c'était, on était vraiment dans le codage là hein, 'fin oui dans l'apprentissage d'un codage [...] et d'un codage en dehors du codage alphabétique, ça c'était vraiment une période folle ça (rires).* » (Extrait d'entretien initial)

Elle explique comment elle a eu très tôt conscience des tensions entre les préconisations institutionnelles et les pratiques de terrain.

¹⁶⁰ Textes officiels qui fixent la ligne gouvernementale concernant les contenus à enseigner en fonction des différents niveaux de l'école.

Son expérience d'enseignement de la lecture, par exemple, lui a fait vivre concrètement, à travers la bataille des méthodes de lecture, cet antagonisme qui renvoie dos à dos l'organe de formation¹⁶¹ et les gens de terrain :

- « *M : quand t'arrives t'es étudiante, tu [...]... absorbes la bonne parole hein... mais par contre, quand on allait en stage, la deuxième année, parce qu'on avait une formation de deux ans, on avait un stage en situation le premier trimestre de la deuxième année et donc, moi j'y suis allée en CP¹⁶², et là... donc j'étais en campagne, avec des vieux instits qui étaient pas d'accord et euh... on était un peu en porte à faux si tu veux, on avait les profs de l'EN [École Normale] qui venaient qui disaient et : "Ah, ouais, mais non, c'est ringard, il faut pas..." et elle, sur le terrain...*
- *Ch : et toi tu te positionnais comment ?*
- *M : comme l'insti, parce que j'me disais, j'ai pas l'droit non plus... elle, elle va récupérer sa classe en janvier donc euh... alors c'était les méthodes de lecture Daniel et Valérie¹⁶³, c'était... bon, c'était p' t'être pas... mais voilà quoi. » (Extrait d'entretien initial)*

Si elle prend quelques distances avec les IOs, elles restent pour Marie un cadre de référence. Tant et si bien qu'au début de l'expérimentation nous avons interprété certains signes, tels que la difficulté pour Marie à accepter le niveau sonore généré par le travail en groupe ou son scepticisme quant à l'efficacité d'un tel travail lorsque certains élèves s'emploient davantage à imposer leur point de vue, plutôt qu'à tenir compte de l'avis des autres, comme autant de signes d'une résistance annoncée qui allait rendre difficile son engagement dans l'innovation et par voie de conséquence, la collaboration que nous avions envisagée.

La suite de notre investigation prouvera que nous nous trompions.

¹⁶¹ L'École Normale à l'époque de Marie devenue Établissement Supérieur du Professorat et de l'Éducation aujourd'hui.

¹⁶² Cours Préparatoire

¹⁶³ Furcy, P., Houblain, L., Vincent, R., *Daniel et Valérie*, F.Nathan, 1969.

1.2 Une pratique : des types de tâches privilégiées

Dans notre entreprise de description, nous commencerons par explorer le répertoire praxéologique de Marie à travers le type de tâches qu'elle privilégie.

Des tâches pour lire, écrire le monde

Pour ce qui est de l'apprentissage de la langue écrite, Marie estime que l'essentiel pour qu'un enfant soit prêt à lire réside dans sa maîtrise du langage oral (syntaxe, vocabulaire) : « *Un vocabulaire fourni pour pouvoir, ben après donner du sens à ce qui est... déchiffré, voilà... comprendre.* », de même que sur quelques connaissances fondamentales du fonctionnement du code : savoir nommer les lettres, associer des sons avoir conscience de ce qu'est un mot ; ainsi que sur ses connaissances du rôle de l'écrit : « *Avoir conscience que c'qu'on dit s'écrit que ce qui est écrit se lit et toutes ces choses-là et puis on arrive au... dans la communication.* » (Extraits d'entretien initial)

Comme nous l'avons déjà exposé dans la deuxième partie de notre étude¹⁶⁴, elle s'appuie sur des énoncés oraux pour amener l'enfant à prendre conscience de la notion de mots.

Tâches et contrats didactiques associés.

Tâche : texte puzzle : texte connu découpé en mots que les enfants doivent identifier pour reconstituer le texte.

Compétences pour réussir : reconnaître le mot que l'on possède parmi les mots constitutifs d'un texte connu, associer le moment où il apparaît dans la chaîne sonore avec la place qu'il doit occuper dans le texte

- **Contrat didactique associé à la tâche** :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- reconnaissent les mots écrits sur les étiquettes qu'ils ont en main ;
- viennent positionner les étiquettes dans l'ordre pour reconstituer le texte connu.

¹⁶⁴ Cf. Volet 1, deuxième partie, chapitre II. Sous-partie 2.2 p151

Les élèves s'attendent à :

- reconnaître les mots ;
- être aidé dans cette identification par la maîtresse ou un pair.

Tâche : exercice de closure : elle consiste pour l'enfant à compléter un texte connu lacunaire en s'appuyant sur des outils construits en classe.

Compétences pour réussir la tâche : les enfants doivent se remémorer la phrase connue collectivement qui correspond au dessin de leur fiche, isoler le dernier terme, le comprendre, l'identifier dans le cahier de référence, sélectionner la forme écrite du concept identifié, la reproduire fidèlement en respectant certains codes culturels de graphisme (écriture de gauche à droite, sens de formation des lettres).

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les enfants :

- sélectionne les « bons mots » ;
- les collent au « bon » endroit ;
- aient recours aux outils à disposition ;
- travaillent seuls ;
- soient aidés par l'ATSEM.

Les élèves s'attendent à :

- travailler en autonomie ;
- recourir à l'outil d'écrits de référence pour retrouver les « bons mots » ;
- sélectionner, reconnaître les « bons » mots ;
- coller le mot dans l'espace laissé vide ;
- faire valider leur travail par l'ATSEM ;
- être aidés par l'ATSEM ;
- ranger le travail une fois terminé.

Tâche : légènder une photo. Il s'agit pour les enfants de se servir des outils de référence pour écrire une phrase familière issue des habitudes de travail de la classe dans le but de légènder une photo d'anniversaire. Les élèves doivent écrire : *c'est l'anniversaire de...*

Compétences pour réussir : se souvenir de la phrase à construire, savoir où trouver les outils nécessaires pour construire la phrase, avoir assimilé la notion d'ordre des mots dans la phrase, maîtriser le geste graphique.

Contrat didactique associé à la tâche :

Jusqu'alors les enfants ont eu à compléter la phrase : *c'est l'anniversaire de...* En écrivant le mot manquant ou à reconstituer la phrase avec des étiquettes.

La maîtresse s'attend à ce que :

- les enfants utilisent les écrits de référence pour construire une phrase ;
- écrivent les mots dans l'ordre ;
- écrivent en majuscules d'imprimerie.

Les enfants s'attendent à :

- s'appuyer sur les écrits de références pour répondre à la demande ;
- recopier les mots reconnus ;
- se faire aider de l'ATSEM ;
- faire valider leur production.

Tâche : lire pour exécuter une consigne. Les enfants doivent colorier un dessin en respectant les indications de couleur fournies par le texte situé sous l'image.

Compétences pour réussir : connaître le nom des couleurs, associer l'image écrite du concept de couleurs à la couleur correspondante, colorier.

Contrat didactique associé à la tâche :

Les élèves s'attendent à :

- devoir trouver grâce à leurs outils la couleur indiquée par la phrase ;
- s'entraider pour trouver ;
- demander de l'aide et validation à l'ATSEM ;
- travailler dans le calme ;
- opérer des comparaisons pour trouver la bonne couleur.

La maîtresse s'attend à ce que :

- les enfants identifient le mot qui indique la couleur ;
- opèrent seuls les comparaisons nécessaires à l'identification des couleurs ;
- colorent proprement ;
- les enfants s'entraident. ;

Dans les tâches qu'elle propose au moment de notre investigation Marie favorise celles qui permettent à l'enfant de développer des stratégies gagnantes l'amenant à identifier les mots en s'appuyant sur les diverses ressources, outils de la classe. Le recours à ces outils de classe permet également à Marie de gérer de manière optimum son double niveau en contribuant à rendre les élèves qui travaillent seuls aussi autonomes possible.

Une tâche pour dire le monde

Cet autre type de tâches du répertoire de Marie se démarque des précédents, il s'agit de l'exploitation d'un album interculturel : l'album de jeunesse les trois grains de riz¹⁶⁵

Tâche : exploitation d'un album alterculturel : séance 2, La Chine, un pays, une culture.

Compétences pour réussir : prélever des indices textuels (images, graphisme du mot riz) pour exprimer ses représentations de la Chine et de sa culture puis prendre part à des échanges sur ce thème.

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- se remémorent l'histoire, ce qui a été vu ;
- restituent le vocabulaire et les indices relevés ;
- expriment leurs connaissances/représentations de la chine et de son système d'écriture.

Les élèves s'attendent à :

- ce que la maîtresse valide ou invalide les propositions ;
- discuter autour d'un thème.

L'outil album a été choisi pour aborder le thème de la Chine par le biais d'une activité de langage. L'arrière-plan culturel de l'album servira de point de départ à des échanges autour de cette thématique. Nous verrons dans la partie suivante la manière singulière qu'a Marie de conduire cette tâche et ce en quoi elle spécifie sa pratique.

1.3 Un art de faire

Il s'agira ici d'explorer, de la manière la plus précise possible, la praxéologie de Marie, spécifique à l'exploitation d'un album alterculturel.

Nous aurons à nouveau recours au modèle de Sensevy pour analyser, à travers le discours dans le cours de l'action, les structures fondamentales de l'action de Marie qui, à la lumière du contrat didactique que nous avons déterminé, nous permettront

¹⁶⁵ Bertron-Martin .A., *Les trois grains de riz*, éditions Flammarion-Père Castor, 2005

d'accéder à la manière dont elle *fait jouer le jeu didactique* en matière d'ouverture au monde ainsi qu'à la place faite à l'élève et à ses savoirs langagiers notamment.

Notre analyse s'appuiera sur des extraits de séances observées dont nous proposons une analyse au fil du texte, puis une interprétation.

Album les trois grains de riz : extrait de séance du 30 avril 2010.

L'album a été lu une première fois. Le lendemain Marie le reprend avec les enfants.

La séance de langage¹⁶⁶ se découpe alors en deux phases. Une première phase permet aux enfants de déterminer la thématique qui servira de fil conducteur aux échanges et une seconde consiste à s'exprimer sur ce thème.

Phase 1 : exploration de l'album

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
M : qu'est- ce qu'on a remarqué hier ? (questionnement qui porte sur la couverture de l'album)	Définir : réactive : remet en mémoire le travail effectué la veille.
El : y un dragon. El 1 : y'une fille. El 2 : y'a un panda.	
C'est dans le livre... ?	Réguler : recadre, oriente.
El : c'est écrit en « ligne debout le mot « riz ».	
Fait épeler riz.	Instituer : valide la proposition de l'élève et évalue la capacité des enfants à reconnaître les lettres qui composent le mot « riz ». Gère le savoir-temps : cette idée sera reprise plus tard.
Elle explique que « z » est une lettre muette	Instituer : apporte une information sur le fonctionnement du français.
El 3 : tu as dit que tu allais... pourquoi c'est des dessins brillants ?	

¹⁶⁶ Nous définirons le langage en fonction des Instructions Officielles de 2008 qui stipulent que lors des activités de langage les enfants appartiennent notamment à échanger : « d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. » (BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008, ministère de L'Éducation nationale).

Déroulement de la séance et échanges verbaux (suite)	Analyse de l'action (suite)
M : cherchez. Pourquoi l'illustrateur a fait ce choix ?	Profite de l'intervention de l'élève pour reprendre le fil de son questionnement. Régule : s'appuie sur la remarque de l'élève pour questionner sur l'extratextuel.
El 5 : parce que sinon on voit pas. El 6 : c'est important.	
Amène les enfants à dire le mot « personnages ».	Institue : vérifie les connaissances des enfants : connaissance des éléments constitutifs d'une histoire.
M : donc les personnages importants : la fille, mais il y a d'autres personnages et pas en brillant pourquoi à votre avis ?	Régule : recentre la réflexion sur les personnages et questionne sur l'extratextuel.
Elèves font des hypothèses.	
	Régule : gère le temps en n'insistant pas sur les personnages brillants.

Extrait du journal de bord du 30 avril 2010

Phase 2 : activité de langage autour de la thématique de la Chine.

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
M : L'écriture debout ça fait penser à quoi ?	Défini : questionne au niveau de la graphie en reprenant la remarque de l'élève faite précédemment afin d'orienter la réflexion.
El : chinoise ! El1 : j'ai déjà vu dans un dessin animé !	
M : comment tu sais El ?	Régule : sollicite l'enfant par le questionnement pour l'inciter à développer son propos.
El : moi le suis déjà allé en chinois.	
(Échange entre les élèves et la maîtresse ou les élèves entre eux au sujet des pays et des moyens dont on dispose pour savoir qu'on est dans tel ou tel pays, les drapeaux sont évoqués ainsi que le temps de voyage, puis Marie oriente vers l'écrit.)	
M : comment ils écrivent les chinois ?	Défini : recadre vers la graphie.
El 3 : c'est des signes.	
El 4 : on saurait pas nous.	
M : ah bon, tu crois que tu saurais pas ?	Régule : rebondit sur une représentation d'un enfant pour démontrer qu'il est possible « d'essayer d'écrire en chinois » en s'appuyant sur ses connaissances, représentations de la langue.
El : si ! (L'élève indique que chez ses grands-parents, il y a des écritures chinoises)	

M : invite l'élève à écrire les signes chinois au tableau.	Définir : incite l'enfant à faire état de ses connaissances.
El 4 perplexe : qu'est-ce qu'elle nous fait ?	
M : elle essaie de se rappeler des écritures chinoises, comment on écrit... est-ce que y'en a d'autres ? (L'élève écrit)	Régule : gère la relation entre élèves en expliquant.
M : ah ouais !	Institue : valide la proposition de l'élève, conforme à ses attentes en exprimant son approbation.
(Les élèves sont enthousiastes et veulent tous écrire.)	

Extrait du journal de bord du 30 avril 2010

A travers ces extraits transparaît la manière dont Marie accompagne l'enfant dans sa rencontre avec l'album.

Dans ce contexte où l'album sert d'introduction à une culture, l'étayage de Marie oriente, par le questionnement, de manière assez étroite, l'enfant dans sa réflexion, aussi bien lorsqu'il s'agit de l'amener à réinvestir ses connaissances de l'organisation de l'écrit par l'utilisation ou la compréhension de termes spécifiques (auteur, personnages, titre) que lorsqu'il s'agit de le conduire à prélever des indices textuels (manière dont est écrit le mot riz) et extra-textuels (personnages de la couverture) pour déterminer l'arrière-plan culturel de l'album.

Elle parvient à faire progresser le savoir en maniant parfaitement l'art de saisir au bond les propositions des enfants qui vont permettre de faire avancer l'activité, et ce, quel que soit le moment où ces propositions surviennent (cf. Passage avec le mot riz).

Durant la phase de langage, la parole circule plus librement, mais les sollicitations verbales sur le mode interrogatif s'intensifient lorsque Marie s'appuie sur un élève qui déclare être capable d'écrire des sinogrammes, pour qu'il devienne un vecteur de savoir pour le reste de la classe ; celui qui montre un savoir-faire.

Ce modèle de dévolution sera repris ultérieurement pour encourager un élève dont la langue familiale est le chinois à **partager ses connaissances de la langue**. En l'incitant à valider ou invalider les essais d'écriture en chinois de ses camarades, Marie lui octroie un statut d'expert. Un statut qui va faire de lui une source d'information pour la classe.

En voici une illustration.

Suite à l'évocation de l'écriture chinoise, les élèves font des essais au tableau. Marie s'adresse alors à Elo. pour qui le chinois est la langue parlée dans la famille :

- « M : Elo qu'en penses-tu, est-ce que ça va ? Y'en a qui vont bien ?
- Elo : y'en a qui vont pas bien.
- M : y'en a qui vont pas bien, alors tu vas entourer ceux qui vont pas bien...
- Els : eh ! Moi, elle m'a pas entouré !
- M : pourquoi ça va pas Elo ?
- Elo : ben parce qu'on dirait que c'était un « e ».
- M : c'est comment l'écriture chinoise, qu'est qu'il faut faire, est-ce qu'on fait des lettres comme nous on fait ?
- Elo : non, dans des autres façons...
- M : c'est quoi des autres façons, ça se passe comment ? Tu sais toi un petit peu faire des lettres... Non, fin pas faire des lettres, tu sais toi écrire un petit peu ?
- El : moi je sais...
- M à Elo : donc tu n'arrives pas à les écrire, donc tu sais...
- Elo : moi ma maman, elle m'a montré comment écrire mon nom et moi je l'ai écrit.
- M : et ben, il faudra que tu me le rapportes ce modèle... est-ce que tu te rappelles ? Tu peux nous l'écrire au tableau ? Ton nom ?
- Elo : non, j'm'en rappelle pas, mais on l'avait écrit... dans une feuille.
- M : sur une feuille. et est-ce que tu pourrais nous le rapporter... ton prénom écrit, pour lundi, pour qu'on voit ? Maman, elle sait écrire ?
- Elo : oui, et papa aussi.
- El : et ton frère ?
- M : toi tu sais pas.
- Elo : non : et mes frères y sais pas et moi non plus
- El : et ton grand-frère ?
- Elo : mais y sait ça veut dire quoi mes frères.
- M : ils savent le lire, ils savent lire les signes ?
- Elo : non, des fois y dit en Chine, y dit le riz, y dit ça veut dire quoi...
- M : et comment on dit le riz en chinois ?
- Elo : j'me rappelle plus.
- M : tu te rappelles plus... d'accord. » (Extrait du journal de bord du 30/04/2010)

En reconnaissant ainsi l'enfant en tant qu'expert d'un savoir qu'elle maîtrise peu, Marie ménage pour les élèves un espace d'échange ouvert aux langues et aux autres systèmes d'écriture où chaque élève détenteur d'un savoir singulier sur une langue autre que le français se sent autorisé à s'exprimer.

De fait, elle crée une émulation et un autre élève allophone (A.) veut lui aussi partager son savoir avec le reste de la classe :

- « A : moi j'sais écrire deux lettres en arabe.
- El : et ben fait nous montrer comment t'écris en arabe.
- M : tu veux nous faire voir ?
- A : montre... La première de lettre de l'alphabet c'est comme ça (écrit) et celle-là... (écrit)

- *S. veut parler, M lui rappelle qu'il faut lever le doigt.*
- *« m : alors le 1ère lettre de l'alphabet c'est comme ça... ça correspond à quoi ?*
- *el dit en arabe*
- *M : et celle-là ?*
- *El : j'me rappelle plus*
- *M. Interroge S. Qui lève le doigt*
- *S : ben on en fait, on part quelque part avec mes frères pour apprendre l'arabe... (cours d'arabe le matin)*
- *A : ouais, mais moi j'pars plus*
- *El : moi je sais comment dire merci en chinois : « checheille »*
- *Els répètent : « checheille ! » (Extrait du journal de bord du 30/04/2010)*

Nous soulignerons ici que c'est l'élève qui prend l'initiative de partager son savoir, ce qui nous laisse penser qu'il se sent suffisamment en sécurité sur le plan affectif pour adopter cette attitude.

Nous pourrions considérer cette pratique comme le reflet d'une volonté de valorisation des savoirs langagiers, culturels des enfants allophones.

Or, l'esprit d'ouverture dont Marie fait preuve ici se veut avant tout une prise en compte de l'autre dans sa différence : « [le travail avec les albums alterculturels] c'est une ouverture au monde hein... pour moi... d'autres cultures... mais je vais pas plus loin (rires), j'fais pas de rapprochements [de type métalinguistique] euh... (rires) »¹⁶⁷. Il s'agit de faire prendre conscience à l'enfant de l'immensité du monde à partir de son environnement immédiat.

L'objectif de Marie est d'ouvrir l'enfant sur le monde, d'enrichir, d'élargir sa conception du monde.

Dans ce contexte la valorisation de l'enfant allophone de sa culture, de sa langue ne sont pas une fin, mais bien un moyen, une fenêtre ouverte sur l'ailleurs.

Son discours ne laisse paraître aucune intention pédagogique ciblant le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles autres que l'altérité.

En effet, au moment de l'entretien ses compétences en langues lui semblent trop limitées pour lui permettre de mettre en œuvre elle-même une activité au sein de laquelle les langues, notamment celles des enfants de la classe, auraient une place centrale : « *parce que je me sens pas apte après à faire de la comparaison de langues ou des*

¹⁶⁷ Extrait de l'entretien initial réalisé en début d'expérimentation en réponse à une question sur les objectifs qu'elle poursuit lorsqu'elle utilise les albums interculturels.

choses comme ça ... parce que comme j'les possède pas ça me paraît... (rires)... ça me paraît... comme l'année dernière le chinois bon ben, c'est très limité, parce qu'après c'est quand même très compliqué, les premiers idéogrammes l'homme, la forêt, enfin l'arbre, la forêt... [...] tout ça, c'est... et... la maison, tout c'est, bon c'est des signes primitifs, si on peut dire qui sont parlants, mais après quand il faut exposer euh... de l'abstrait euh... [...] oui, moi je... je sais pas... est-ce qu'il faut être... (regards complices vers le chercheur) [...] voilà, mais, oui, mais c'est... j pense que c'est un peu le problème des enseignants ça (rires) vouloir maîtriser... (rires) » (Extrait d'entretien initial)

À cet argument viennent s'ajouter d'autres éléments qui sont autant de freins à une prise en considération à l'école des langues familiales.

D'abord la réticence de certaines familles à communiquer avec l'école au sujet de la langue familiale pour diverses raisons. Elle soulève de fait, la question du rapport épilinguistique à la langue, de l'insécurité linguistique (Labov, 1976, 1986 ; Francard 1993) ; la question des relations, parfois difficiles, que certaines familles entretiennent avec cette langue, qui peuvent conduire à des phénomènes d'autodépréciation de la langue première, etc. Et qui constituent une difficulté pour le pédagogue qui souhaite mettre en valeur des savoirs sans tomber dans la stigmatisation de l'enfant et de sa langue.

D'autre part, elle évoque des freins institutionnels.

Ainsi, en décrivant le manque de tolérance des élèves à l'école pour la langue familiale de ces élèves, elle met le doigt sur l'effet pervers d'une règle appliquée dans l'établissement qui veut qu'en collectivité, la langue de communication soit le français et que, de fait les autres langues sont indésirables dans l'enceinte de l'école : « *Et puis après ben y faut quand même aussi, parce que je les entends, y'en a certains qui disent quand y' a d'autres enfants de langue turque quoi, quand ils parlent ensemble, y'en a d'autres qui disent, oui, mais vous avez pas le droit de parler comme ça à l'école, et là c'est vrai qu'il faut pas non plus... tomber là-dedans... (rires) c'est ça qu'est compliqué.* » (Extrait d'entretien initial)

Ainsi, sur ce sujet, Marie semble tiraillée entre sa mission éducative et son inclination à considérer un patrimoine langagier pluriel comme un atout, une richesse pour l'individu.

Selon elle, la langue familiale de l'enfant ne devient problématique que si les rapports que la famille entretient avec l'école sont difficiles. C'est-à-dire, si l'attitude de la famille vis-à-vis de l'école, en tant qu'institution, peut laisser penser à un manque d'investissement dans le suivi de l'élève, un manque d'accompagnement dans son apprentissage de la langue : « *J pense qu'il y a deux attitudes, soit la famille... comment... y'a ceux qui désirent, désirent que la langue française fasse partie de son environnement et puis y'a ceux qui... [...] et puis y'a ceux qui... le désirent pas [...] et là c'est compliqué [...] pour réussir à l'école française.* » (Extrait d'entretien initial)

Cette distance relative avec la langue de scolarisation, dont les raisons peuvent être multiples et notamment liées à l'insécurité linguistique dans laquelle peuvent se trouver les familles, peut être et est souvent interprétée comme un *refus d'intégration* qui influence l'implication de l'enfant dans l'acquisition de la langue.

Pour autant, Marie considère la langue familiale comme une richesse à entretenir et développer au sein de la famille notamment dans le domaine de la littérature : « *Et puis c'est l'écriture, l'année dernière, j' les ai fait travailler beaucoup sur la Chine et donc Mr Chen était venu, euh... avec des journaux de là- bas pour faire voir c'qu'était vraiment son écriture, sa langue, fin, etc. Et euh donc euh... par rapport au turc, ils sont persuadés qu'ils écrivent arabe [...] et là je trouve que c'est dommage aussi, ils n'ont pas une connaissance, je sais pas si on leur apporte, la connaissance de l'écrit de leur langue.* » (Extrait d'entretien initial)

Il y a dans sa conception de la langue écrite une idée de transmission très présente quelle que soit la langue, une transmission qui devrait se faire par l'intermédiaire des parents étant donné que l'école n'a pas les moyens d'assumer une telle mission

Pour conclure :

Nous retiendrons de nos observations de la pratique de Marie concernant le domaine de l'écrit un certain nombre de tâches qui composent son répertoire praxéologique :

- le texte puzzle ;
- les exercices de closure ;
- la représentation symbolique du mot ;
- la lecture pour faire ;
- l'écriture de phrases connues ;
- la lecture d'albums alterculturels.

Auxquelles nous ajoutons la dictée à l'adulte que nous n'avons pas observée, mais que Marie évoque comme une *technique*¹⁶⁸ qu'elle utilise pour amener les enfants à maîtriser le langage écrit :

« Et oui, ben par rapport à l'écrit moi j'essaie de pratiquer la dictée à l'adulte assez euh... souvent par rapport à... 'fin le support photo numérique, ça, c'est super, c'qu'on n'avait pas quand même à l'époque... par exemple aujourd'hui la neige, bon ben j'ai fait des photos, donc on va les tirer, donc ça... peut être une dictée collective, ou individuelle quoi. Toujours un peu... saisir les occasions qui... [...] c'est vrai que la photo, elle est assez sympa pour ça. Donc c'est toute la difficulté de passer au langage oral... à l'écrit, ça, c'est assez... donc il faut exiger une langue écrite hein, ça c'est plus difficile, donc on y va petit à petit. » (Extrait d'entretien initial)

Parmi ces tâches, l'exploitation d'un album alterculturel nous renseigne sur la manière singulière qu'a Marie de mener ce type de tâches. Nous décelons ainsi à travers son action :

- une volonté d'amener l'enfant à se décentrer en prenant conscience de l'existence d'autres langues et d'autres cultures de par le monde ;

¹⁶⁸ Au sens que lui donne Sensevy, c'est-à-dire de manière de conduire, d'organiser la tâche.

- sur le plan des techniques, une utilisation de l'album alterculturel comme déclencheur d'une activité langagière qui va permettre aux élèves de faire état de leurs représentations voire de leurs connaissances de la Chine et de sa culture ;
- sur le plan de la relation didactique, l'adoption d'un positionnement de meneur du jeu didactique qui se traduit au niveau de la praxéologie par un étayage directif et une attitude réactive aux interventions spontanées des enfants.

L'élève informateur, jouit d'un espace d'expression cadré par une thématique langagière précise, mais ouverte aux langues de manière générale, qui lui offre l'occasion, avec ou sans sollicitation de la part de Marie, de partager ses savoirs langagiers dans une langue autre que le français.

I. Cheminement réflexif vers une évolution des pratiques

Nous souhaitons rendre compte ici de la dynamique dans laquelle s'inscrit Marie au fil de la recherche, puis au-delà, soit un an après la fin de l'expérimentation, de manière à offrir un panorama assez précis d'une pratique en mutation. Nous nous emploierons à décrypter certaines caractéristiques de sa pratique, afin d'inscrire cette pratique dans un continuum retraçant son évolution.

Dans cette entreprise de reconstitution d'un parcours formatif, nous pourrions nous appuyer sur l'état des pratiques avant expérimentation, que nous venons de dresser à partir d'une convergence des regards du praticien avec celui du chercheur, sur un discours réflexif de l'enseignant dans le cours de l'action, ainsi que sur la double analyse d'une action didactique innovante mise en œuvre par le praticien après expérimentation ; une analyse interne, menée par l'enseignant lui-même et une analyse externe conduite par le chercheur.

C'est à travers ces regards croisés sur ce même objet qu'est l'action enseignante que nous proposons d'accompagner Marie sur la voie du changement à travers une description des processus appropriatifs ou identitaires à l'œuvre au fil de la recherche.

2.1 D'une appropriation de savoirs pour faire

Un an après l'expérimentation, Marie propose à ses élèves de MS/GS l'album intitulé *Buri and the marrow*¹⁶⁹ dans sa version anglaise, française et espagnole, inscrivant ainsi à son répertoire de pratiques l'exploitation d'un album plurilingue.

Le discours rétrospectif de Marie sur sa pratique (entretien d'auto-confrontation) et nos observations de terrain, ont rendu possible une reconstruction a posteriori de la trame qu'elle a suivie pour mener à bien sa séquence autour de cet album.

Étape 1 : Construction d'un horizon d'attente : exploration de la première de couverture.

Étape 2 : Élaboration d'un texte collectif dicté à l'adulte sur la base d'hypothèses de sens, élaborées à partir d'indices extra-textuels.

¹⁶⁹ Barkow, H. *Buri and the marrow / Buri et la courge*, Mantra Lingua, 2000

Lors de ces premières étapes, les enfants sont séparés par groupes de niveaux, puis en sous-groupes en fonction de leur aisance à l'oral.

Étape 3 : Vérification des hypothèses de sens par prélèvement d'indices dans le texte lu en Langue étrangère (anglais puis espagnol)

Étape 4 : Vérification des hypothèses de sens par prélèvement d'indices dans le texte lu en français.

Au fil de ces étapes, Marie opère des choix concernant les modalités de gestion du groupe classe qui nous éclairent sur la nouvelle dynamique dans laquelle elle s'inscrit.

Afin d'appréhender les mécanismes appropriatifs sous-jacents à ces modifications de sa pratique, il nous faut remonter à la genèse de la rencontre de Marie avec l'approche LERM.

Dans son cahier journal, en date du 20 mai 2010, lors de la première séance de lecture bilingue, R inscrit ceci : « *interviennent les enfants les plus à l'aise à l'oral* ».

Elle souligne ainsi pour elle-même un aspect de la praxéologie de l'intervenant-chercheur qui lui semble problématique. Elle questionne sur le plan des techniques utilisées par ce dernier, la pertinence d'un mode de regroupement des élèves qui privilégie l'hétérogénéité au niveau des compétences langagières des enfants au détriment d'un regroupement homogène. Une hétérogénéité qui, selon elle, influence négativement non seulement le rapport entre élèves, mais également l'investissement de certains dans la tâche : « *Si on fait des groupes, comment... hétérogènes, après il y en a qui ont du mal à intervenir...* » (Extrait d'entretien post -expérimental).

Bien que nous n'ayons pas les moyens de dire que nous assistons de la part de Marie, à une prise de conscience des rapports de force existants au sein d'un groupe qui se compose d'élèves dont le niveau de langage est très varié, nous observons que la question des modalités de travail favorisant l'investissement de chacun dans une activité plurilingue est au cœur sa réflexion et qu'elle influence sa pratique.

Aussi, nous explique-t-elle lorsque nous la questionnons sur son vécu de l'approche, comment, lors d'une activité décrochée qui a consisté pour les enfants à trier des couvertures d'albums mono et bilingues en fonction des alphabets correspondants, elle a entrepris de pallier l'effet leader que génère selon elle une gestion des élèves en groupes

hétérogènes : « *Moi ça m'a... la première fois que tu as fait ce boulot-là, en groupes de trois tu m'avais laissé libre... choix de mettre les... enfin de former les groupes donc j'avais mis un peu les enfants par niveau de langage, et je me suis aperçue que c'était difficile en fin de compte, que c'était un peu la guerre des chefs à ce moment-là, c'est difficile ça de savoir comment, comment les répartir...* » (Extrait d'entretien post -expérimental)

Marie a donc fait le choix des groupes homogènes. Dans son cahier journal, elle dresse le constat que ce mode de regroupement s'il n'a pas permis de résoudre le problème de « *prise de pouvoir* » de certains élèves, a profité aux « *enfants les moins à l'aise à l'oral* » qui se sont montrés « *les plus efficaces.* » (Extraits du cahier -journal).

Ces essais pratiques et ces réflexions, montrent comment Marie, en réaction à une *technique* qu'elle juge inappropriée à la situation didactique observée et eu égard à son expérience professionnelle avec des enfants de cet âge, va s'engager dans l'expérimentation d'une nouvelle *technique* dont elle s'emploie à mesurer l'efficacité au sein du dispositif de recherche lors d'une phase d'activités décrochées. Elle fait alors ses premières armes en matière de travail de groupe.

Le travail de groupe au sens de Meirieu (1999), c'est-à-dire un travail d'équipe où chaque membre contribue à réaliser une tâche commune, n'est pas, en effet, une *technique* qui est familière à Marie lorsqu'il s'agit d'aborder l'écrit avec les élèves.

Lorsqu'elle propose une tâche de dictée à l'adulte, par exemple, elle la mène généralement en groupe classe ou élève par élève.

Un an après l'expérimentation, elle fait le choix d'un nouveau mode de regroupement.

Elle en décline les modalités et les raisons au cours de l'entretien d'auto-confrontation : « *Je n'ai pas travaillé avec les moyens donc j'avais fait deux groupes ; un groupe à l'aise et un groupe moins à l'aise à l'oral [...]. Quand ils travaillent il y a des enfants qui sont très, très à l'aise à l'oral donc... je les avais vraiment divisés par niveau quoi... et donc avec les illustrations on avait essayé de trouver l'histoire, mais jusqu'au moment où il y avait le problème, comment elle allait... oui c'est ça.... faire pour revenir chez elle sans se faire manger.* » (Entretien d'auto-confrontation)

De fait, le raisonnement de Marie concernant le type de *technique* à mettre en œuvre pour conduire les enfants vers le développement de compétences de littératie semble avoir abouti à une modulation des modes de regroupement en fonction de la tâche.

Elle a fait le choix de mener l'activité de dictée à l'adulte qui consiste à produire oralement un texte destiné à être écrit, en respectant le niveau de langage des élèves et de conserver l'hétérogénéité du groupe de GS pour les activités de compréhension plurilingue.

Les questionnements qui jalonnent ainsi le discours de Marie mettent en évidence les méandres réflexifs qu'elle emprunte dans sa quête de moyens pour favoriser l'implication et la réflexion de ses élèves dans une tâche orale d'élaboration du sens d'une histoire. Une attitude qui impacte la pratique de Marie sur le plan des techniques.

Aussi la réflexivité participe, nous semble-t-il, de l'intégration à la pratique de Marie, de nouveaux savoirs issus d'une expérience de recherche.

Une intégration de nouvelles techniques donc, qui va se poursuivre et s'illustrer à travers l'exploitation de l'album envisagée par Marie.

2.2 D'un engagement dans l'innovation

Au niveau des contenus didactiques qu'elle propose, nous retrouvons à travers la démarche de Marie en quatre étapes et sans trop de surprises, les contenus de l'approche LERM.

Elle reprend ainsi la première phase de l'approche : la phase de construction d'une culture littéraire plurilingue ainsi que certaines des étapes caractéristiques de LERM telles que :

- la construction d'un horizon d'attente par l'exploration de la première de couverture ;
- les lectures en langues étrangères ou familiales qui nourrissent l'élaboration du sens dans la collaboration, grâce à l'émission d'hypothèses de sens fondées sur les illustrations et sur les indices lexicaux en LE ainsi que sur les connaissances langagières de certains élèves ;
- l'ultime vérification des hypothèses avec la lecture en français.

Ces étapes Marie les a restructurées en séparant notamment l'exploration des images de l'exploration du texte. Une initiative qui selon nous ne facilite pas pour l'enfant une conception holiste du sens qui gagne en richesse à se construire dans cet entre-deux qui fait que texte et images se complètent et concourent à atteindre un même objectif.

Pour autant, en faisant ce choix, en intégrant à sa démarche un type de tâches qu'elle a coutume d'utiliser pour familiariser l'enfant à la langue écrite (la dictée) et en organisant des groupes de niveaux, Marie s'inscrit dans un processus d'appropriation où elle mobilise ses savoirs didactiques au service d'un nouvel outil, l'album bilingue, dans le même temps qu'elle intègre de nouveaux savoirs didactiques liés à ce nouvel outil et à une expérience de la recherche. En ce sens, elle innove.

En effet, dès la fin de l'expérimentation, Marie semble vouloir s'inscrire dans une dynamique de changement lorsqu'elle déclare : « Moi tu vois j'y penserai maintenant, à trouver euh..., tu vois ben, au niveau de l'approche des couvertures, tout le travail qui a été fait au niveau des premières de couverture ben je trouvais ça bien. » (Extrait d'entretien post-expérimental).

À ce stade, elle exprime, selon nous, sa volonté de s'engager dans l'innovation par l'expérimentation d'une *technique*, nouvelle pour elle, qui fait de la tâche d'exploration de l'album une tâche de lecture où les enfants peuvent exercer leurs capacités d'apprenti-lecteurs pour déterminer quels sont les titres de l'album et ce dont il va traiter.

Comme nous l'avons vu précédemment, avant l'expérimentation, lorsque Marie proposait un nouvel album, elle avait coutume de l'aborder comme un objet culturel, amenant les enfants, par le langage, à prendre des indices sur l'illustration pour se forger un horizon d'attente et à se repérer dans l'écrit en déterminant où figurent le titre, le nom de l'auteur, celui de l'illustrateur, voire de l'éditeur.

Un an après l'expérimentation, lorsque Marie aborde Buri and the marrow, forte de nouveaux savoirs construits sur l'action, elle s'attache toujours à ce que les élèves se préparent à rencontrer le texte, mais désormais en les incitant à prélever des indices extratextuels, à les interpréter, puis des indices textuels en focalisant l'attention sur le titre.

Extraits d'exploration du titre.

Extrait 1.

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
M : alors là on a regardé le dessin, mais au début quand je vous ai fait voir le livre, il y a des enfants qui m'ont dit y'a des... (silence des enfants), y'a le dessin et puis y'a des...	Défini : indique une nouvelle tâche, et ce faisant oriente la prise d'indices qui consistera non plus à considérer l'illustration, mais le texte écrit.
El : y'a des mots.	
M : y'a des mots. Alors on va regarder les mots maintenant.	Reprend l'énoncé de l'élève pour valider la réponse.
M : alors dans ces mots, qu'est-ce que vous pouvez me dire ? On va regarder les mots qui sont en haut [...] qu'est-ce que vous pouvez me dire de ces mots-là ?	Régule : incite à la prise d'indices graphiques et laisse aux enfants la liberté de faire les remarques qu'ils jugent en adéquation avec la demande de Marie.
El : l'histoire de la mémé.	
M : c'est écrit l'histoire de la mémé ? (Les élèves acquiescent ou rient)	

Extrait de journal de bord de février 2012

Extrait 2

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
M : ah ben je sais pas, peut-être... combien ça ferait de mots ça l'histoire de la mémé ?	Régule : propose une démarche qui permettrait de valider ou non l'hypothèse formulée par l'élève.
Els (en chœur) : trois !	
(M va proposer une remédiation qui consiste à venir faire entourer les mots au tableau pour les compter, ce qui va amener les enfants à déterminer que le titre se compose de 4 mots)	
M : alors ça peut être la mémé ? (Marie montre les mots « Buri et la courge » et dit avec les enfants : « histoire de la mémé ».)	Institue : prend appui sur une élève pour invalider la première hypothèse de sens formulée par le groupe.
El : mais non, ça peut pas être « de » !	
(L'élève vient au tableau) El : là ça peut pas être « de » parce que c'est « un »	
M : ah non, c'est pas « un »	Institue : invalide la proposition de l'élève.
El1 : un « e »	
M : ça commence à devenir long... (remonte ses manches). oui un « e » avec un « t » c'est... (silence des enfants) donc, c'est pas « de », c'est vrai que c'est pas « de », c'est « et » le mot « et »	Institue : invalide la proposition et donne la solution (gère le savoir-temps).
M : là, y'a pas « de » et là on sait pas si c'est « histoire »	Institue récapitule et anticipe la suite
El 2 propose : la courge	
M : ah !	

El 2 : l'histoire de la courge	
M : est-ce que ça peut être « de » ?	Régule : rebondit sur la proposition d'un élève qui va faire progresser les hypothèses
Els : non	Régule : gère les réactions des élèves, institue : assume la vérification en associant chaque mot de la chaîne sonore aux phrases proposées, elle invalide ou valide ainsi en fonction du nombre de mots les titres proposés ce qui relance les enfants dans la recherche d'indices et les nouvelles hypothèses.
M : oui, ça peut être courge ici.	
M : répète et montre les mots pour vérification : l'histoire de la grand-mère et la courge.	
El 3 : l'histoire de la courge et de la mémé.	
El 1 : y'a un « b » El 2 : il y a deux « b » Els : bonne année grand-mère	
M répète : bonne année grand-mère.	

Extrait de journal de bord de février 2012

Sur le plan des contenus, une réflexion métalinguistique portant sur le français est clairement à l'œuvre ici. Elle sera étendue à l'anglais et à l'espagnol, ainsi que l'évoque Marie lors de l'entretien d'auto-confrontation, à un moment où elle revient sur les étapes qui ont précédé la séance observée, séance au cours de laquelle elle propose la lecture de l'album en anglais puis en espagnol : « *On a travaillé sur l'écrit des deux couvertures français/anglais puis espagnol/anglais sur le titre... le nombre de mots, etc. [...]... français/anglais il y a le même nombre de mots alors qu'en espagnol tu ne retrouves pas "Buri" en espagnol, donc il fallait selon la langue qu'ils comptent les mots du titre.* » » (Extrait d'entretien d'auto-confrontation).

L'intégration à sa démarche de découverte de l'album d'une tâche métalinguistique plurilingue est la manifestation concrète d'un processus de changement en marche qui renouvelle les pratiques de Marie.

En modifiant la visée de cette première étape exploratoire, qui de langagière devient métalinguistique, elle fait évoluer ses schèmes d'action de manière à aborder l'écrit, non plus seulement comme une forme graphique du signe (le mot « tasse ») en ce qu'elle se distingue de la forme visuelle (l'image d'une tasse), mais comme un objet linguistique susceptible d'être questionné.

Cette évolution s'appuie dans ce cas précis sur la mobilisation de savoirs, langagiers issus du répertoire de Marie (connaissances en anglais, espagnol et en français), de

savoirs pratiques issus de son expérience de praticienne et de savoirs d'action issus de l'analyse de situations didactiques innovantes.

De fait, en termes de processus, nous pouvons avancer l'idée qu'en intégrant l'exploration d'un album plurilingue à son répertoire de tâches Marie en vient à modifier son habitus. Confrontée à de nouveaux savoirs pratiques, elle a été amenée à revisiter, d'abord sur un mode réflexif, puis par l'expérimentation pratique, ses propres savoir-faire pour faire évoluer son répertoire de *techniques* pour enseigner.

Sur le plan de la relation didactique, toujours très attentive aux réactions des enfants Marie saisit les occasions qui lui sont données de valoriser les savoirs langagiers des élèves.

L'extrait de séance de lecture plurilingue qui va suivre en rend compte de façon concrète.

Marie fait donc écouter l'histoire en anglais sans consigne d'écoute particulière, laissant les enfants réagir spontanément. Face à leur manque de réactivité, elle propose une seconde écoute :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
<p>M : alors on va, je vais remettre au début.</p> <p>El : moi je peux le faire en espagnol.</p> <p>M : ah toi tu sais le faire en espagnol ?</p> <p>El : ben oui !</p> <p>M alors est-ce que tu veux qu'on l'écoute en espagnol ?</p> <p>El : oui !</p> <p>Els (autres en chœur) : non ! oui !</p> <p>M : alors on va l'écouter en espagnol.</p>	<p>Régule, gère le savoir-temps : modifie sa stratégie de départ (prise d'indices en anglais) pour prendre en compte les savoirs langagiers déclarés de l'enfant afin de s'en servir comme appui pour permettre au groupe de résoudre la tâche</p>

Extrait de journal de bord de février 2012

S'estimant compétente en espagnol, Marie entendait conduire l'écoute en espagnol ultérieurement :

- « *M : mon premier objectif c'était qu'ils puissent repérer des mots dans la lecture en anglais*
- *Ch : ah, oui ! c'est ça, mais t'avais pas donné de consigne...*
- *M : non pas au départ.*
- *Ch : non c'est vrai tu l'as donnée qu'après.*
- *M : c'était : écouter l'histoire parce qu'on devait vérifier si le texte original...*
- *Ch://oui c'est ça.*
- *M : //... correspondait à celui que, eux, avaient créé, quoi, si on peut dire, avaient produit et donc là je ne l'ai pas mis en français je l'ai mis en anglais pour les interpeler, car en fin de compte sur la première de couverture ils avaient vu qu'il y avait l'anglais. » (Extrait d'entretien d'auto-confrontation)*

L'intervention de cet élève lui donne l'opportunité de mettre à profit des savoirs en langues exogènes susceptibles de faire progresser la tâche.

Il s'avérera que les savoirs de l'élève en espagnol sont très limités, mais au sein de la démarche de Marie, ils sont envisagés comme une ressource potentielle et l'élève est reconnu dans ses identités linguistiques.

Il nous semble déceler à travers cette démarche une volonté de valorisation d'un patrimoine langagier inexploité que nous n'avions pas constatée avant l'expérimentation. Ce sentiment est renforcé par les propos que tient Marie au cours de l'entretien d'auto-confrontation, lorsque, alors qu'elle visionne ses élèves en train de faire état de leurs connaissances en anglais, elle se met à réfléchir aux raisons qui font qu'un enfant turcophone ne se saisit pas de cette opportunité pour exprimer à son tour ses compétences linguistiques. Un mutisme qui la renvoie aux limites du pédagogue ainsi qu'à la difficulté qu'il y a à rendre ces savoirs langagiers légitimes à l'école y compris aux yeux des enfants :

- « *Tu vois Tal (élèves turcophone), lui par contre, euh... il n'intervient pas par rapport à ça [ses connaissances en langues]...*
- *Ch : oui il dit pas... moi je connais.*
- *M : //... moi je connais.*
- *Ch : oui c'est vrai.*

- *M : il y a quand même... c'est ça qui est difficile... leur langue maternelle ils ne la sentent pas comme quelque chose de valorisant [...] c'est un monde à part. »(Extrait d'entretien d'auto-confrontation)*

Cet instant de littératie plurilingue, Marie l'envisage donc comme un moment où ces savoirs ont pleinement leur place.

Au sein de la relation didactique les enfants experts ou non dans la langue lue se voit proposer un rôle d'interprète de l'écrit. Rôle que certains s'approprient pleinement :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
<p>Régule : guide l'attention des élèves vers l'intonation du conteur et indique, ce faisant, une autre stratégie d'accès au sens que l'attention au lexique</p>	<p>(Marie a sélectionné un passage où le lion, de sa grosse voix dit à Buri , l'héroïne, qu'il va la dévorer) M : pourquoi elle parle comme ça ? El 1 : parce qu'elle est en colère. M : pourquoi elle est en colère ? [...] El 2 : elle doit être fâchée contre le lion.</p>
<p>Régule : arrête le cd pour rebondir sur la réaction des enfants et réoriente vers son objectif premier, laissé en suspens (trouver quand il faut tourner la page) Institue : valide</p>	<p>M : Elle est comment la voix là ? El 1 : elle est grosse El 2 : elle est fâchée [...] El 3: on dirait que c'est une voix du lion El 4 : un lion qui parle ? M : ah ! Donc on est déjà arrivé là (montre la page de l'album où l'on voit Buri ternir tête au lion), écoutez bien !</p>
<p>Régule : accompagne la réflexion des élèves et Institue : valide les propositions</p>	<p>El 5 : elle a dit : « no león » El 1 : elle a dit : « non lion ! » El 6 : « león », je sais ce que ça veut dire « león » ça veut dire lion M : ça veut dire lion, « león » ? [...] sûrement oui.</p>

Extrait de journal de bord de février 2012

Au sein de la situation que nous venons d'illustrer, le milieu didactique élaboré par Marie consiste dans la sélection d'un moment précis de l'histoire, la rencontre entre Buri et le lion, ainsi que dans le choix d'une langue, l'espagnol pour introduire le récit après l'écoute en anglais. Un choix qui n'est pas anodin. D'abord parce que l'espagnol fait partie du répertoire langagier de Marie et de celui d'un enfant de la classe, ensuite parce qu'elle présente un intérêt didactique non négligeable.

En effet l'espagnol étant une langue latine proche du français, la prise d'indices lexicaux est alors accessible au public de la classe de Marie qui se compose très majoritairement d'enfants francophones et monolingues cette année. En outre, les modulations de voix qui correspondent aux personnages qui s'expriment sont particulièrement audibles dans cette langue, constituant autant d'appuis potentiels pour appréhender le texte.

En construisant ainsi un espace de rencontre avec un récit ouvert aux langues exogènes, les enfants ont pu exercer leur capacité à prendre des indices lexicaux dans un texte entendu en langue non familière, pour une majorité d'entre eux, et accéder, par la collaboration à la situation d'énonciation, en déterminant qui parle, à qui, sur quel ton et pourquoi.

Au sein de la relation didactique nous constatons donc une évolution sur le plan de la place faite aux langues en général et aux langues des enfants en particulier, dans le domaine de l'écrit, mais aussi dans la reconnaissance de leur capacité à élaborer dans la collaboration et à partir d'outils plurilingues le sens de l'écrit.

Un processus de changement donc, enclenché par une mise à distance réflexive de la pratique en comparaison avec celle de l'alter ego professionnel et qui se concrétise chez Marie par une mobilisation de ses compétences langagières plurilingues en vue d'amener les élèves à développer des compétences plurilingues et plurilittéraires.

Il y a, nous semble-t-il, un point important à souligner, ici, qui a trait au développement personnel du sujet en ce qu'il est lié à la confiance du praticien en ses capacités à faire travailler ses élèves à partir de récits en langues étrangères.

Dans le cas de Marie, il s'agit de langues de son répertoire, mais ce recours à ses ressources langagières plurilingues, donc partielles, marque selon nous un tournant dans sa conception en matière d'enseignement apprentissage des langues. Elle, qui déclarait en début d'expérimentation : « *Je me sens pas apte après à faire de la comparaison de langues ou des choses comme ça... parce que comme j'les possède pas ça me paraît... (rires) ça me paraît...* » (Extrait d'entretien initial), exprimant ainsi les limites de sa pratique lorsqu'elle aborde avec ses élèves un album alterculturel où il est fait référence au chinois, propose deux années plus tard une activité de comparaison de titres portant sur trois langues.

Elle qui exprimait en fin d'expérimentation, sa difficulté à se défaire du modèle du locuteur natif pour tenter l'aventure plurilingue : « *Ça [un dispositif de formation par la recherche appliqué à LERM] permet, ben... éventuellement, d'oser de passer à... (rires) parce que c'est vrai que l'année dernière j'étais convaincue, mais bon, moi j'ai toujours l'impression que si je ne possède pas la langue, c'est pas possible (rires).* » (Extrait d'entretien final), la voilà qui, un an après, s'exerce à l'exploitation de l'album plurilingue.

Nous estimons que le facteur temps est un élément favorisant ce type d'évolution au même titre que les entretiens formels ou informels que nous avons pu avoir avec Marie et qui ont été autant de moments d'échanges autour de notions rarement discutées en formation des maîtres, tels que le plurilinguisme, la construction identitaire d'enfants plurilingues, l'apprentissage des langues, etc., mais aussi des moments de retour sur un vécu ; d'abord sur une *expérience de la recherche* (entretien final) puis *une expérience de la pratique* (entretien d'auto-confrontation).

Pour conclure

L'introduction de l'approche LERM au sein du dispositif de type POAB génère, nous l'avons vu, une posture réflexive de la part du praticien. Dans le cas de Marie, cette posture va enclencher un questionnement en direction des modalités d'action inhérentes à la gestion du groupe classe lors de l'activité de lecture plurilingue. Un questionnement qui fait écho à un vécu professionnel qui ressurgit à travers son analyse de l'action de l'alter ego professionnel et qui a trait au rapport de force qu'instaurent certains élèves monopolisateurs de l'espace de parole ménagé pour le groupe lors des activités de lecture.

La recherche de moyens pour favoriser l'investissement de tous les élèves dans la tâche va conduire Marie à penser puis expérimenter de nouvelles modalités de travail : un premier pas vers le changement est franchi.

Le second pas décisif qui marque l'engagement de Marie dans l'innovation procède de la naissance d'un intérêt pour les langues exogènes des élèves, impulsée par notre intervention, ainsi que d'une prise de conscience de sa capacité à utiliser son répertoire langagier pour amener les enfants à entrer dans l'écrit.

Ainsi l'évolution de la pratique de Marie prendra-t-elle la forme de nouveaux schèmes d'action visant à amener les enfants à construire, à partir d'albums plurilingues, le sens de l'écrit par l'adoption d'une posture d'interprète.

Ce cheminement singulier rend compte de la place de la réflexivité dans le processus d'appropriation d'une démarche didactique innovante, mue par une double impulsion interne et externe, conduisant à une évolution de l'habitus.

CONCLUSION

1. Retour sur la démarche

À travers la présente étude, nous avons cherché à montrer comment, par le biais d'un rapprochement entre deux problématiques, l'une disciplinaire qui questionne les moyens à mettre en œuvre pour développer chez l'élève une attitude de lecteur interprète, et l'autre sociétale, liée à la place des langues exogènes à l'école, nous avons abouti à l'examen de l'action enseignante comme voie vers une évolution des pratiques en direction d'une pédagogie plurilingue et plurilittéraciée de la lecture.

Il nous a d'abord fallu raisonner sur le plan des contenus didactiques.

En ce sens, nous avons fait le choix de l'instrumentation, à la fois comme moyen d'accès aux pratiques enseignantes et comme ressource pour le développement de notre approche didactique *Lecture en Réseau Multilingue*.

Il nous restait, dès lors, à évaluer notre approche, à la confronter à la réalité du terrain.

Dans cette entreprise, nous nous sommes employée à penser une forme d'interventionnisme impliqué où nous aurions à prendre part à l'action didactique, certes en tant que chercheur, mais également en tant qu'intervenant, mettant nous-même en œuvre notre approche dans les classes, tout en ménageant pour l'enseignant un rôle pouvant servir notre recherche.

Nous avons donc été traversée par des questions éthiques concernant notre rôle de chercheur, l'incidence de notre implication sur les données recueillies ainsi que sur notre capacité à porter un regard distancié sur une situation dans laquelle nous nous étions investie.

Ce dernier point nous a conduite à différer le moment de l'objectivation, notamment grâce à la vidéo, et à envisager le praticien comme un soutien à l'évaluation de l'approche, à travers une expertise professionnelle sollicitée pour analyser notre action d'intervenant chercheur, acteur d'une situation didactique innovante.

2. Observations et propositions

En parcourant les pratiques enseignantes qui visent la familiarisation avec l'écrit avant et pendant l'apprentissage formel de la lecture, nous avons pu étudier, dans le volet exploratoire de cette recherche, le traitement didactique réservé à l'album de jeunesse en tant qu'outil destiné à introduire la langue écrite auprès des élèves. Nous avons ainsi pu montrer, d'une part, que pour une majorité des enseignants de notre corpus, l'album de jeunesse constitue un support d'activités de langage qui vise le développement d'un lexique commun à la classe, et d'autre part, que dans cette logique, les répertoires praxéologiques des enseignants se rapportant aux albums tendent à se composer essentiellement de tâches linguistiques visant le développement du lexique ou l'accès à un sens de l'écrit immanent du texte.

Dans un second temps, ce premier volet nous a aidée à concevoir l'usage que font les praticiens d'albums plurilingues ou alterculturels.

Fenêtres ouvertes sur le monde, ces albums sont un moyen permettant d'aborder la question de l'altérité et de développer chez les élèves riches de plusieurs cultures une meilleure estime de soi.

Ces éléments ont contribué à notre proposition pour une approche intégrée des langues et des littératies qui voit se concrétiser dans l'approche didactique *Lecture en Réseau Plurilingue* les principes d'une éducation plurilingue appliquée à la littératie, à savoir une conception tridimensionnelle de la lecture envisagée dans une perspective inclusive des patrimoines langagiers des individus et fondée sur l'idée que c'est à partir du sujet que le sens d'un texte s'élabore.

Pour clore ce premier volet, l'évaluation de notre approche a conduit à émettre l'idée qu'il y a à prendre en considération l'éclectisme des patrimoines langagiers des élèves lors du préapprentissage et de l'apprentissage de la lecture, tant en ce qui concerne la construction d'une culture littéraire qu'au niveau du développement de stratégies pour comprendre.

Certes, la portée de ces résultats reste modeste eu égard à la taille de notre échantillon, mais ils nous incitent à poursuivre nos investigations dans deux directions. D'abord en ce qui concerne les compétences métalinguistiques susceptibles d'être développées par les élèves via cette approche, qu'il conviendra d'amender en repensant notamment,

l'écrit plurilingue sous l'angle de la production de message, de l'encodage, ensuite, par rapport aux effets de l'approche sur les élèves issus de milieux dits « peu favorisés ».

Ces derniers résultats suscitent, en effet, notre intérêt pour une appréhension des mécanismes socio-affectifs susceptibles de soutenir l'investissement de la langue écrite par un tel public.

Le second volet de notre recherche a vu naître notre questionnement. Il retrace également notre parcours de chercheur ethnographe.

En abordant notre terrain avec un bagage scientifique préconstruit, certes, mais dans une attitude d'ouverture, d'attention particulière au milieu étudié, notre démarche a pu nous conduire à la lisière de notre recherche, par des chemins dont nous n'avions guère soupçonné l'existence, nous permettant de l'envisager sous un angle nouveau.

Ainsi, nous avons pu fonder les bases d'un dispositif original¹⁷⁰ de formation par la recherche, en ce qu'il propose de redéfinir en formation continue des enseignants, dans une logique de collaboration au changement - collaboration entendue au sens que lui donne Marcel (2007) - le rapport entre formation et recherche. Dispositif au sein duquel nous avons examiné les processus par lesquels les enseignants se forment à une approche didactique plurilingue et plurilittéraire de l'écrit à l'école.

De fait, nous avons pu valider nos hypothèses, en déterminant comment un processus réflexif peut se déclencher sous l'effet de la production d'un écrit analytique à but compréhensif (H 1.1), résultant d'une confrontation à l'autre agissant dans le milieu professionnel du sujet et à sa place (H 1). Puis, nous avons montré comment cette attention à l'autre, sosie professionnel, devient une confrontation à soi, en tant que praticien (H 1.2), propice à l'introspection et pouvant conduire au changement (H.2), et comment cet infléchissement interne accompagne le déséquilibre externe orchestré par l'introduction de l'innovation dans la classe.

Enfin, nous avons examiné la manière dont l'enseignante (Marie) reconstruit sa propre conception de l'innovation (H 2.1) qui se traduit en actes par un processus d'intégration de schèmes nouveaux à des schèmes existants (H 2.2), développant ainsi son répertoire

¹⁷⁰ La POAB : Participation Observante Active Bipolaire

praxéologique, en l'élargissant à un traitement de l'écrit en direction d'une éducation plurilingue.

Ces résultats ne portant que sur l'analyse d'un cas traité de manière longitudinale ne prétendent pas avoir un caractère généralisable, ils sont une illustration d'un processus appropriatif contextualisé, lié à une histoire singulière personnelle et professionnelle, mais ils ouvrent des perspectives dans le domaine de la formation des enseignants et de la didactique du plurilinguisme.

3. Perspectives.

Nous envisageons cette recherche comme le point de départ de nouveaux questionnements plutôt que comme un aboutissement.

Sur un plan didactique, nous estimons qu'aborder la littérature sous l'angle de la pluralité langagière peut amener l'enseignant à repenser la place des langues des enfants à l'école, ainsi que le rôle de l'élève face à l'écrit, et de fait, le conduire à un nouveau rapport à l'écrit et au sens de l'écrit ; un rapport dialogique entre l'individu et le texte auquel les élèves peuvent être initiés, dès la maternelle, à travers la richesse de leur patrimoine langagier.

En ce sens, l'approche LERM peut constituer une réponse didactique appropriée, à la fois pour favoriser le développement par les élèves d'une attitude de lecteur interprète facilitant l'accès au sens de l'écrit, ainsi que pour la gestion de la diversité plurilingue et pluriculturelle des classes de primaire au moment du préapprentissage, et de l'apprentissage de la lecture.

Dans cette optique d'accompagnement des compétences de lecture en construction, nous pensons que l'approche LERM mérite d'être développée de manière à intégrer des activités d'écriture plurilingues susceptibles de contribuer à l'analyse métalinguistique de la langue écrite.

De plus, en ce qui concerne le cas particulier des élèves issus de milieux peu favorisés pour qui l'approche semble agir comme un facilitateur pour entrer dans l'écrit, nous considérons qu'il peut y avoir un intérêt à explorer les raisons de cet effet, s'il s'avère

être confirmé par une étude plus large, et déterminer si elles sont par exemple d'ordre psycho-affectif (liées à la reconnaissance de compétences langagières des élèves allophones par exemple) ou culturel (liées à la compréhension du rôle de l'écrit).

Sur le plan de la formation des enseignants, il est bien clair pour nous que l'expérience vécue collectivement à l'occasion de cette recherche ne peut être considérée, en tant que telle, comme une modalité de formation généralisable. Cependant, elle montre qu'il serait opportun, en matière d'éducation au plurilinguisme, de penser la formation des enseignants en termes d'expérience à visée formative s'inscrivant dans un vécu professionnel. Il s'agirait, dans un premier temps, d'amener les praticiens à vivre une expérience de la recherche fondée sur l'analyse d'une pratique innovante, afin d'ancrer dans une réalité didactique vécue et étudiée avec discernement le rôle que peuvent jouer les langues des enfants dans la construction des savoirs liés à l'écrit. Puis, dans un second temps de soumettre ce vécu, de façon régulière, à la discussion entre pairs de manière à aborder les pistes de questionnement soulevées par la démarche et de créer ainsi un espace d'échange autour des principes d'altérité, d'apprentissage des langues, de plurilinguisme, etc.

En dernière analyse, à un niveau épistémologique, nous estimons qu'il nous reste à tirer des enseignements de notre pratique d'intervenant-chercheur en orientant le regard sur notre action formatrice. Il nous semble qu'il peut être éclairant de prendre pour objet d'étude notre propre regard sur notre action, *a posteriori*, en la confrontant à l'analyse de l'enseignant afin d'explorer la zone d'ombre entre deux modes de perceptions qui déterminent ce qui se joue pour le praticien et pour le chercheur à des niveaux que nous aurons à définir. Des perceptions qui peuvent, nous semble-t-il, jouer un rôle dans le processus appropriatif du sujet.

En mettant un point réputé final à cette étude, nous avons bien conscience de ne pas en avoir terminé avec nos questionnements ayant trait à la zone d'influence qui existe entre le chercheur et le milieu dans lequel il est impliqué en tant qu'acteur. De même, il ne s'agissait bien entendu que d'une étape de notre travail lié à nos préoccupations en matière de formation. Nous aurons encore à réfléchir aux moyens de faire évoluer, de manière durable, des pratiques fermement installées chez les enseignants vers des pratiques inclusives des langues et des littératies.

Bibliographie

A

Abric, J.-C., « L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique », in C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 73-84.

Abric J.-C., « Les représentations sociales : aspects théoriques », in Abric J.-C. (ed.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 2003(4ème ed.) p.11-36.

Adler, P. & Adler, P., *Membership roles in field research*, NewburyPark, Sage. 1987

Akinci, M., Backus, A., "Structures et fonctions du code-switching dans les conversations turc-français. ", in *Langues et cultures en contact : le cas des langues et cultures arabes et turques en France et aux Pays-Bas.*, De Ruiter, (eds), Paris, L'Harmattan, Espaces Discursifs, 2008, p. 13-28.

Alarcão et al., « De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique. », *Les cahiers de L'Acedle*, 2009, vol 6, 1.

Alexakis, V., *Le premier mot*, Stock, 2010.

Altet, M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., Lambert-Leconte, C., « Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (deuxième phase) », *Les dossiers d'Education et Formation*, n°70, 1996.

Altet, M., « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. Perrenoud, P.(Eds), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck, 3ème édition, 2001, p. 28-40.

Altet, M., Gonin, -Bolo, A., « L'innovation en questions ? » dans Ladret, C., Pinson, M., (coord.), *Question à l'innovation, séminaire interacadémique « Grand-Ouest »* rectorat de l'académie de Nantes, 2002, p 19-52.

Altet, M., Bru, M., Blanchard-Laville, C., coord., *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, l'Harmattan, 2012.

Alter, N., *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000.

- Amiques, R., « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série 1, 2003, p.5-16.
- Andrade, A. I., Pinho, A. S., « Former à l'intercompréhension. Qu'en pensent les futurs professeurs de langues ? ». *Lidil*, 2003, 28, p.173-184.
- Armand, F. Dagenais, D. Nicollin, L., «La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue», in Mc Andrew, M (dir.), *Rapport ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale*, Revue Éducation et Francophonie, XXXVI, 2008 p.44-64.[document en ligne] disponible sur : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf.
- Armand, F., « Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé », *Le Langage et l'Homme*, 46, 2011, p. 55-72.
- Armand, F., « Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone », in M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (eds). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*, Québec : PUQ, 2013, p. 137-153.
- Assemblée nationale, *Le rapport préliminaire sur la prévention de la délinquance*, octobre, 2004.
- Astolfi, J-P., *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen, France, presses universitaires de Rouen, 2006.
- Atkins, S., Murphy, K., "Reflection: A review of the literature". *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1993, p. 1188-1192.
- Auer, P., *Code-switching in Conversation: Language, Interaction, and Identity*, London: Routledge, 1998.
- Aumont, B., Mesnier, P-M., *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992.
- Aymonod, P., Cavalli, M., Coste, D., Demattenis, F., Porté, G., Rosina, M., & Sciacqua, C., *Langues, apprentissages, identités – Actualiser dans la continuité l'éducation bi-Plurilingue*, Aoste : IRRE-VDA, (Cahiers n° 2), 2006.

B

- Bandura, A., *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 1976.

- Bandura, A., *Auto-Efficacité. Le sentiment d'efficacité Personnelle*, Bruxelles, De Boek, 2003.
- Barbier, J-M., Clerc, F., « Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques », *Recherche et formation*, 59, 2008, p. 133-140.
- Barré de Miniac, C. « Savoir lire et écrire dans une société donnée », *Revue Française de linguistique Appliquée*, 1, Volume VIII, 2003, p. 107-120.
- Bautier, E., Goigoux, R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 148, juillet-août-septembre 2004, p. 89-100.
- Beacco, J.-C. « Entretien avec Jean-Claude Beacco. Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? », *Le Français dans le Monde*, 2008, p. 355.
- Beauchamp, C., « Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement » dans Tardif, M., Borges, C., Malo, A., *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques.*, Bruxelles : De Boeck, 2012, p 21-45.
- Becker, HS : *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Editions La Découverte & Syros, Paris, 2002.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N., *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions Universitaires, 1989.
- Bengtsson, J., "What is reflection: on reflection in the teaching profession and teacher education", *teachers and teaching: theory and practice*, 1, 1995, p. 23-32.
- Bentolila, A., « Apprendre à lire », *Revue en ligne Bien lire éducation.fr*, mars 2006, p.1-3.
- Berliner, D.C., The development of expertise in pedagogy, Communication présentée au Charles Hunt Memorial Lecture de l'American Association of Colleges for Teacher Education, Nouvelle-Orléans, LA, 1988.
- Bialystok, E., "Influences of bilingualism on metalinguistic development", in *Second Language Research*, 3, 1987, p.154-166.
- Bialystok, E., "Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness", in *Developmental Psychology*, 24, 1988, p. 560-567.

- Bleakley, A., "From reflective practice to holistic reflexivity", *Studies in Higher Education*, 24, 1999, p.315-330.
- Billiez J., « Le double apprentissage français-arabe au cours préparatoire », *Lidil*, n° 2, 1990, p. 17-50.
- Billiez-Sullerot, N., « De l'utilisation des récits de vie en formation des enseignants. », *Spirale, Revue de Recherche en Education*, 24, 1999, p77-102.
- Blackledge A., « Power relations and the social construction of 'literacy' et 'illiteracy': the experience of Bangladeshi women in Birmingham ». MARTIN-JONES M., JONES K. (éds.). *Multilingual literacies*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2000 p.55-69.
- Blanchet, P., Chardenet, P., *Guide Pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2011.
- Bloom, B., *All our children learning*, New York, NY, McGraw-Hill, 1981.
- Boch, F., Tutin, A., Grossman, F., « Analyse des textes réécrits à partir de prises de notes. Intérêt de la méthode RST », *Revue en ligne Arob@se, www.arobase.to*, volume 1-2, p. 30-46, 2003.
- Bourdieu, P., « Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. » *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, 1978, p.67-69.
- Bourdieu, P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, p.135-165.
- Bourgeault, G., « Ethique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ? », dans Tardif, M., Borges, C., Malo, A., *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques*, Bruxelles : De Boeck, 2012.
- Bourne, D.J., « L'orientation scolaire et professionnelle », *OSP Revue*, 2005, 34, no 3, p.393-403.
- Brissiaud, R., « De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture », in Chauveau, G., (dir) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Rezt, 2004, p. 46- 71.
- Brockbank, A., McGill, I., *Facilitating reflective learning in higher education*, Buckingham, SRHE & Open Library Press, 1998.

- Brousseau, G, Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal, 1998a. A paraître dans « interactions didactiques » (Genève)
- Brousseau, G., *Théories des situations didactiques : didactiques des mathématiques. Grenoble, La pensée sauvage.* 1998b.
- Brubaker, R., Junqua, F., « Au-delà de l'« identité », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.139, Septembre 2001, p.66-85.
- Bruner J.S., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire.* Paris : Presses Universitaires de France, 1983.
- Byram, M., « Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle, Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation », Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2009, [document en ligne], disponible sur : <http://www.coe.int> [consulté le 27/11/11]
- Byram, M., « Langues et identités », Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2006.

C

- Calvino, I., *Se una notte d'inverno un viaggiatore.* Torino : Giulio Einaudi ; trad. en langue française : *Si par une nuit d'hiver un voyageur.* Paris, Ed. du Seuil, éd.1995.
- Cambra-Giné, M., *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, 2003.
- Carbonnel, J. et George, J. (dir.), *La pédagogie coopérative.* Cahiers pédagogiques, n° 347, octobre, 1996.
- Candelier, M. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 2008, p. 65-90.
- Candelier, M., « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? » Les langues pour la cohésion sociale. *Les langues modernes*, 2005, 4, p.35-45.
- Candelier, M., Castellotti, V., « Didactique (s) du(des) plurilinguisme (s) » in Simonin, J. & Wharton, S. *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions, sous presse.

- Candelier, M., De Pietro, J-F., «Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles », in Blanchet, P. & Chardenet, P.(dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches*, 2011, Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie., Paris, p. 259-273.
- Carré, P. «Bandura : «Une psychologie pour le XXIe siècle ? », *Savoirs*, 5, 2004 (Hors-série), p. 9-50.
- Cary, M., & Carlson, R. A., “Distributing working memory resources during problem solving”, *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition*, 27, 2001, p. 836-848.
- Castellotti, V., Moore, D., «La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept, dans Blanchet, P., Chardenet, P. (dir), *Guide pour la recherche en didactiques des langues et cultures*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2011,p.241-253.
- Castro, R., Alarcão, I., (collaboration d'Araújo e Sá, H. et Cardoso, T.), «Didáctica de Línguas : um estudo meta-analítico da investigação em Portugal. Constituição do corpus : Condições e Princípios. », 2007 (Document de travail du projet EMIP). Texte non publié.
- Causa, M., «Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique » *Le Français dans le Monde*, Mai-juin 2007, 351, p.18-19.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan A. & Van de Ven, P. H., L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet, *Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2009, disponible en ligne sur : <http://www.coe.int>. [consulté le 03/08/12].
- Cerquiglini, B., *Les Langues de France : rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication*, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1999.
- Chapoulie, J.M., «Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie ». *Revue française de sociologie*, 25, 1984, p. 582-608.
- Charlot, B., Bautier, E., *Rapport recherche, D'ESCOL*, Université Paris VIII, 1991.
- Charmeux E., «Construire une pédagogie de la lecture », in: *Communication et langages*, 31, 1976. p. 5-22.

- Chauveau, G., De Santi-Gaud, C., Usséglio, M., *Méthode interactive d'apprentissage de la lecture, Mika, Livre du Maître*. Retz, 1996.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., « Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit », *Lettre de l'OCIM*, 43, 1996, p.11-13.
- Chauveau, G. : *Comprendre l'enfant appreni lecteur*, Retz, 2001.
- Chauveau, G., *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*, Paris, Retz, 2000.
- Chevallard, Y, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985, 1991.
- Chevallard Y., « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12,1, 1992, p.73-111.
- Chevallard, Y., « Didactique et formation des enseignants. », Communication aux Journées d'études INRP-GÉDIAPS *Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive à l'INRP (1983-2003)* (Paris, 20 mars 2003). Paru dans B. David (éd.), *Impulsions 4*, INRP, Lyon, 2005, p. 215-231.
- Chomsky, N., "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior" in Jakobovits, L.A. and Miron, M. S. (eds.), *Readings in the Psychology of Language*, New-York, Prentice-Hall, 1967, p. 142-143.
- Clay, Mary. *Emergent Reading Behaviour*. Ph.D. diss., University of Auckland, New Zealand. 1966.
- Clot, Y., Faïta, D., « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 2000, p 7-42.
- Clot, Y., « La formation par l'analyse du travail : une troisième voie. » dans B., Maggi (dir) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 2000, p 133-156.
- Coghlan,V., & Thériault, J.Y., *L'apprentissage du français en milieu minoritaire, une revue documentaire*. Ottawa, Ontario: Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants,2002.

- Cook, V., « Evidence for multi-competence », *Language Learning*, 1992, 42, p. 557-591.
- Colton, A., Sparks-Langer, G., “A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision-making.”, *Journal of Teacher Education*, 44, 1993, p.45-54.
- Commission des communautés européennes, Communication de la commission au conseil et au parlement européen : « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants », Bruxelles, 2007.
Document disponible sur : http://ec.europa.eu/education/com392_fr.pdf [consulté le 04/12 /12].
- Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre à enseigner, évaluer, Strasbourg : Division des Langues vivantes du conseil de l'Europe, 2000.
- Conway, P.F., “Anticipatory reflection while learning to teach : from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education.” *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001, 89-106.
- Coste, D., « Médiation et altérité », *Lidil*, 39, 2009, p. 163-170.
- Coste, D., « L'éducation plurilingue et pluriculturelle, un droit et un projet », *XYZep*, 2010, 37, p.II-III.
- Coste, D., « De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues », in Castellotti, V., *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 2001, p191-202.
- Coste, D., « Curriculum et pluralité », *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 1995, p.68-84.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, 1997, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Crahay, M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 154, janvier-février-mars 2006, p.97-110.
- Cros F., *L'innovation à l'École : force et illusions*, Paris, PUF, 1993.

- Cros, F., Editorial, *Recherche formation, Innovation et formation des enseignants*, INRP, 31, 1999, p 5-10.
- Cros, F. (dir.), *Politiques de changement et pratiques de changement*. Paris, INRP, 2001.
- Cummins, J., « L'éducation bilingue : théorie et mise en œuvre », in *L'Education Multiculturelle*, Paris, OCDE, 1987.
- Cummins, J., "Linguistic interdependence and educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49, 1979, p.222-251.
- Cummins, J., « La langue maternelle des enfants bilingues », *SPROGFROUM*, 2001, 19, p.15-20.
- Cummins, J., *Bilingualism and Minority Language Children*, Ontario, Ontario Institute for Studies in Education, 1981.
- Cummins, J., *Langage, Power and Pedagogy. Bilingual children in crossfire*, Clevedon, England, Multilingual Matters, 2000.

D

- Dabène, L. « Le rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine », Communication présentée au colloque Langage, Théorie et application, Madrid (1993) et publiée dans la Lettre de la DFLM, 13, 1993, 19-23.
- Dabène, L., « Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue », *Enfance*, 45,4, 1991, p 291-295.
- Dahlet, P., « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », in Blanchet, P., Chardenet, P., *Guide Pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2011, p 45-60.
- Deacon, S.H. & Cain, K., "What we have learned from 'learning to read in more than one language'", *Journal of Research in Reading*, 34, 2011, p.1-5.
- De Certeau, M., *L'invention de quotidien*, T1, L'art de faire, Paris, Gallimard, 1990
- Decroly, J-O, Degand, J., *La méthode naturelle de lecture et ses bases*. L'École nationale, vol. VI, 1907.

De Ketele, J-M., *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boek.

Deprez C., *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Crédif Essais - Didier, 1994.

De Robillard, D., « Les vicissitudes et tribulations de “comprendre” : un enjeu en didactique des langues et cultures ? », in Blanchet, P., Chardenet, P., *Guide Pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2011, p.21-29.

Devanne, B., *Lire, écrire des apprentissages culturels, cycle 1 et cycle 2, tome 1*, 2ème édition, Armand Colin, 1997.

Dewey, J., *How We Think, A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, London, Harrap, 1933.

Dewey, J., *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1947.

Dewey, J., *Logique. Une théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1993.

Dewite, P., *Le point sur : Deux siècles d'immigration en France*, Paris : La Documentation Française, 2003.

Dickinson, D.K., Mc Cabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E., & Poe, M., “The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children”. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 2003, p. 465-481.

Dominicié, P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, 2002.

Dufays, J.-L., « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, 19, 2002, p 5-16.

Duprey, G., Duprey, S., *Parcours Lectures 4-6 ans*, Accès, 2006.

Duverger, J., « Lire , écrire , apprendre en deux langues », *les actes de lecture*, 85, 2004, p.47-56.

E

Eco, U., *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris, Grasset, 1985.

Ecclestone, K., "The reflective practitioner: Mantra or model for emancipation?", *Studies in education of Adults*, 28, 1996, p. 146-161.

Education nationale, Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires, circulaire n°92-196 du 3 juillet 1992.

Education nationale, Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, circulaire n°2006-214 du 26-12-2006, B.O.E.N n° 1 du 4 janvier 2007.

Education nationale, Enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles, circulaire n° 2009-098 du 17-8-2009, B.O.E.N n ° BO n ° 32 du 3 septembre 2009.

Edwards, V., & Nwemely, H., "Language, literacy and worldview" in M. Martin-Jones & K. Jones (eds) *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*, Amsterdam, John Benjamins, 2000 p. 91-15.

Emerson, R.M., Fretz, R., Shaw, L., *Writing Ethnographic Fieldnotes*, Chicago, University of Chicago Press 1995.

Etienne, R., « Professionnalisation : professionnalisation, formation à et par la recherche. » *Recherche et formation*, 59, 2008, p. 121-131.

F

Faïta, D. & Vieira, M., « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. » *Skholê*, hors-série 1, 2003, p.57-68.

Favre, B. et Perrenoud, Ph., « Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement », in Plaisance, E. (dir.) « *L'échec scolaire* » : *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS, 1985, p. 55-73.

Favret-Saada, J., *Désorceler*, Paris, Editions de l'Olivier, 2009.

Fendler, L., "Teacher reflection in a hall of mirrors : Historical influences and political reverberations", *Educational Researcher*, 32, 2003, p.16-25.

Ferdman, B.M., *Literacy and Cultural Identity*, Harvard Educational Review, 60(2), 1990, p 181-204.

Ferreiro, E., *Apprendre le lire-écrire*, Lyon, Voies Livres, 1990.

- Ferreiro, E., Los Adultos no-alfabetizados y sus conceptualizations del sistema des escritura, Comission “recherche”, une recherche d’Emilia Ferreiro, Lyon, nov.1986, document dactylographié.
- Ferreiro, E., *Lire-écrire à l’école : comment s’y prennent-ils ?*, CRDP, Lyon, 1988.
- Fijalkow, E. et Fijalkow, J., « Enseigner à lire-écrire au CP : État des lieux », *Revue Française de Pédagogie*, 107, 1994, p. 63-79.
- Fijalkow, J., « B, A, BA : le retour Aspects idéologiques. », *Les dossiers des sciences de l’Education*, 15, 2006, p. 103-126.
- Flament, C. « Structure et dynamique des représentations sociales », in D.Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, Sociologie d’aujourd’hui, 1998, p.187-203.
- Flavell, J. H., “Métacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry”, *American Psychologist*, 3, 1979, p.906-911.
- Forman, E.A., Minick, N, Addison, Stone, A., (eds), *Contexts for learning.Socultural dynamics in children’s development* , Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Francard, M., L’insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques, Bruxelles : Ministère de la Culture, Service de la langue française, 1993.
- Furetière, A., *Dictionnaire universel : contenant généralement tous les mots françois tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*, recueilli & compilé par feu Messire Antoine Furetière, chez Arnout & Reinier Leers, 3 vol., 1690 (1^{ère} édition).[ressource en ligne] disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/> [consulté le 18/11/2010].

G

- Gage, N.L., « Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d’enseignement ? », in M. Crahay et D. Lafontaine (Éd.), *L’art et la science de l’enseignement*, Bruxelles, Labor,1986, p. 411-433.
- Gaonac’h (Eds.) : *Aider les élèves à comprendre - du texte au multimédia*, Paris : Hachette éducation,2003.
- Garton, A.F., *Social interaction and development of language and cognition*, Hillsdale, USA, Laurence Erlbaum.

- Giasson, J, *La compréhension en lecture*, Québec, Canada, ed. G. Morin, 1990.
- Glissant, E., *Poétique de la relation. Poétique III*, Paris, Gallimard, 1990.
- Glissant, E., *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996.
- Glissant, E., *Traité du Tout-monde. Poétique IV*, Paris, Gallimard, 1997.
- Goffman, E., (trad.fr de A.Kihm.) *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit, 1987.
- Goffman, E., (trad.fr.), *La mise en en scène de la vie quotidienne.1.La présentation de soi*. Paris, Editions de Minuit, 1973.
- Goffman, E., (trad.fr.), *Les rites d'interaction*. Paris, Editions de Minuit, 1974.
- Goigoux, R., « Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation », in M. Fayol et D. Gaonac'h (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, Paris, Hachette, 2003, p. 182-204.
- Goigoux, R., « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. », *Education et didactique*, vol 1, n° 3, 2007, p. 47-70.
- Gold, R.L., "Roles in sociological field observations". *Social Forces*, 36, 1958 p.217-223.
- Goletto, L: « De l'intérêt d'une prise en compte des patrimoines langagiers des apprentis-lecteurs. », in Bigot,V., Bretegnier, A., Vasseur, M. *Le plurilinguisme 20 ans après* édition Riveneuve, à paraître.
- Gombert J-E., « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme », dans Kail M. & Fayol M., *L'acquisition du langage*, volume 2, Paris, PUF, 2000, p. 117-150.
- Goody J., *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Éditions de Minuit, 1979.
- Goody, J., *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, 2007.
- Grand Larousse de la langue française, sous la direction de Louis Guilbert, René Lagane et Georges Niobey, Paris, Librairie Larousse, 7 vol., 1971-1978.
- Grosjean, F., « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition », in A Gorouben & B.Virole (Eds), *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, Paris, Edition du CTNERHI, 2003, p.17-50.

Grosjean, F., *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1982.

Gumperz, J. & Cook-Gumperz, J., "Introduction: language and the communication of social identity", in Gumperz J., (ed.) *Language and social identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

Gumperz, J., *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Minuit, 1989.

H

Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel* traduction de Jean-Marc Ferry et Jean-Louis Schlegel, Titre original: *Theorie der kommunikativen Handelns*, 1981, Paris : Fayard, 1987.

Haigh, C.A., Savage, R., Erdos, F. & Genesee, F., "The role of phoneme and onset-rime awareness in second language reading acquisition", *Journal of Research in Reading*, 34, 201, p.94-113.

Hamers, J.F., et Blanc, M., *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, 1983.

Hassenforder J., *L'innovation dans l'enseignement*, Casterman, 1972.

Haugen, E., "Norm and deviation in bilingual communities", in Hornby, P.A. (ed.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*, 1977, p. 91-102.

Hawkins, E., *Awareness of language: an introduction*, revised edition, Cambridge University Press, 1987.

Hebrard, J., « Lire c'est grandir », *In Aimer lire : Comment aider les enfants à devenir lecteurs*, Collectif, Éditions Bayard Presse Jeune, Paris, 1982, p. 31-37.

Heath, SB, "The sense of being literate: Historical and cross-cultural features" in Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P., et Pearson, P.D., *Handbook of Reading Research*, New-York et London, Longman, 1991, p. 3-25.

Heath, SB., *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, New York, McGraw-Hill, Oxford University Press, 1983.

Herdina, P & Jessner, U., *A Dynamic Model of Multilingualism*, Perspectives of Change in Psycholinguistics, Clevedon, Multilingual Matters, 2002.

Heyworth, F., *Innovative Approaches to the Organisation and Set-up of Language*, Graz, European Centre for Modern Languages, 1999.

Hoffman, C., *An Introduction to Bilingualism*, London, Longman, 1991.

Houssaye, J., *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne (1re Éd. 1988), 3e Éd. 2000.

Huberman A.M., *Comment s'opèrent les changements en éducation*, UNESCO/BIE, 1973.

Huebner, T., "A socio-historical approach to literacy development : A comparative case study from the Pacific", in J.A. Langer (dir.), *Language Literacy and Culture : Issues of society and schooling*, Norwood, NJ : Ablex. 1987, p. 178-196.

Hughes, E.C., *Le regard sociologique : essais choisis (textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie)*, Paris, Edition de l'EHESS, 1996.

J

Jaatinen, R., *Learning Languages, Learning Skills. Autobiographical Reflexive approach to Teaching and Learning a Foreign Language*, New York, Springer, 2007.

Jessner, U., « Towards a dynamic view of multilingualism », in *Language Choices*, M. Pütz (ed), Amsterdam, Benjamins, 1997, p.17-30.

Jodelet, D., « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici, S.(ed), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p 357-378.

Jorro, A., *Le lecteur interprète*, Paris, P.U.F., 1999

Jouve, V., « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », in A. Rouxel & G. Langlade (Ed.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de rennes, 2004, p.105-114.

K

Kahn-Horwitz, J., Shimron, J., & Sparks, R.L., "Predicting foreign language reading achievement in elementary school students", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2005, 18, p.237-258.

Kuhn, T. S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972

L

Lado, R., *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, Michigan UP, 1957.

Ladret, C., Pinson, M., (coord.), *Question à l'innovation, séminaire interacadémique - « Grand-Ouest »* rectorat de l'académie de Nantes, 2002.

Lahire, B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

Lahire B., *Tableaux de familles*, Hautes Etudes, Seuil, 1995.

Lapassade, G., « L'observation participante » dans Barus-Michel, J.Enriquez, E.Levy, A., *Vocabulaire de psychologie*, Paris, ERES, 2002, p. 375-390.

Legendre, J., *L'enseignement des langues étrangères en France, Rapport d'information n°63 (2003-2004)*, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003.

Legroux, J., *De l'information à la connaissance*, L'Harmattan, 2ème édition, 2008.

Le Boterf, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation, 1994.

Le Boterf, G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : Les éditions d'organisation. 1997.

Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2005.

Leontiev, A.N., "The problem of activity in psychology", in Wertsch (Ed.), J.V., *The concept of activity in soviet psychology*, Armonk, New-York, Shape, 1979, p 37-71.

Lemosse,M. « Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais, *Recherche et formation*, 6, 1989, p.55-66.

Leplat, J. *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF, 1997.

- Li, M., Kirby, J., & Georgiou, G.K., "Rapid naming speed components and reading comprehension in bilingual children", *Journal of Research in Reading*, 2011, 34, p.6-22.
- Lórinicz, I., Depietro, J-F., « Valoriser toutes les langues à l'école par les approches plurielles : Le projet CARAP, *Babylonia*, 1, p.49-56.
- Lüdi, G., « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », *Acta Romanica Basiliensia* 8, 1998, p.13-30.
- Lüdi, G. & Py, B., *Etre bilingue*. Bern, Lang, 3e éd. 2003.
- Lüdi, G., « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. IX/2, 2004, p.125 - 135.

M

- Malfilatre, M.G., « A propos de l'Engagement ethnographique » Entretien avec Daniel Cefai, *Revue du MAUSS permanente*, 20, septembre 2011 [article en ligne] disponible sur : <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article834> [consulté le 01/04/11].
- Mannoni, P., *Les représentations sociales, Que sais-je N° 3329*, Paris : PUF, 1998.
- Marcel, J-F., Orly, P., Rothier-Bautzer, E., Sonntag, M., « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue française de pédagogie*, 138, janvier-février-mars 2002, p.135-170.
- Marcel, J-F et al., « Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches » in Marcel, J-F et al., *Coordonner, Collaborer, Coopérer, De Boek Supérieur, « Perspective en éducation et formation »*, De Boek, 2007, p7-17.
- Marsollier C, *Les Maîtres et l'innovation : ouverture et résistance*, Paris, Anthropos, 1998.
- Matthey, M., Simon, D.L, Brissaud, C., *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*, *Lidil*, 39, Mai 2009.
- Maurer, Bruno : *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, 2011.
- Mauss, M., *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot, 1947.

- McBride-Chang, B., & Ho, C.S-H., "Developmental issues in Chinese children's character acquisition", *Journal of Educational Psychology*, 92, 2005, p.50-55.
- Ministère de l'Éducation nationale, Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée, rapport n° 2010-114, MEN-MESR, octobre 2010.
- Ministère de l'Éducation Nationale, L'évolution des acquis des élèves 15 ans en compréhension de l'écrit. Premiers résultats de l'évaluation nationale PISA2009, Note d'Information 10.22, MEN-DEPP, décembre 2010.
- Meirieu, P., *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF, 1989.
- Meirieu, P., « Innover dans l'École : pourquoi ? Comment ? ». Conférence au Salon de l'éducation 2002. In Association R.E.V.E.I.L. (Rénover l'École en Valorisant et en Encourageant les Initiatives Locales), [article en ligne] disponible sur : http://assoreveil.org/meirieu_3.html [consulté le 16/10/13]
- Meirieu, P., « Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques de classe » *Repères pour enseigner aujourd'hui*, INRP, 1999, [article en ligne] disponible sur : <http://meirieu.com/ARTICLES/pourquoiLetdgd.pdf> [consulté le 08/09/2012]
- Mehmet-Ali, A., « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », in *Le scandale du bilinguisme, langues en contact et plurilinguisme*, *Langues et sociétés*, 16, 1996, p.93-111
- Mevel, Y., « Définition et exemple d'utilisation du récit de vie professionnelle en formation des enseignants », Spirale, *Revue de Recherche en Education*, 24, 1999, p.103-127.
- Ministère de l'éducation nationale, La réforme de la formation et du recrutement des enseignants, 2009, document en ligne disponible sur : http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/091113_FdE_MEN-MESR.pdf [consulté le 23/09/12]
- Ministère de l'éducation nationale, Vademecum, innover pour une école des réussites, 2011, document en ligne disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/77/5/DELCO_M_Vademecum_innovation_interactif_200775.pdf [consulté le 29/09/12]
- Ministère de l'enseignement supérieur, Réponse du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche publiée dans le JO Sénat du 29/07/2010 - page 1980 à la question écrite n° 12636 de Mme Christiane Demontès (Rhône - SOC) publiée dans

le JO Sénat du 18/03/2010- page 654, document en ligne disponible sur : <http://www.senat.fr/questions/base/2010/qSEQ100312636.html> [consulté le 02/12/12]

Moore, D., « Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés », *Synergie France*, 4, 2004, p.58-75.

Moore, D., *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris, 2006.

Moro, M-R., « Le cru, le su, le senti. L'enfant de migrant à l'école. », Genève, Association internationale pour la recherche interculturelle, 2003, [article en ligne] disponible sur : <http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/XeCongres/communicationbis.html> [consulté le 10/02/12]

Moro, M-R., « Entre autres. Réflexion sur l'identité. », Bobigny, Association internationale d'EthnoPsychanalyse, 2008. [article en ligne] disponible sur : http://www.africultures.com/index.asp?menu=affiche_article&no=7255 [consulté le 10/02/12]

Moro, M-R., *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Bayard Editions, 2012.

Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961 (2è éd. 1976).

O

Oddonne, I., Re, A., Briante, G., *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?*, Paris, Editions sociales, 1981.

Olson D.R., *L'univers de l'écrit*, Retz, Paris, 1998.

P

Painchaud, G., D'Anglejan, A., Armand, F., Jezak, M., « Diversité culturelle et Littérature », *Repères en éducation*, n° 15, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, 1993, p. 77-94.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. Perrenoud, P.(Eds), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boek, 3ème édition, 2001.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G., « la didactique professionnelle. », *Revue française de pédagogie*, 154, janvier-février-mars 2006, p. 145-198.

- Peal, E et Lambert, W.E, "The relation of bilingualism to intelligence", *Psychological Monographs*, 76, 1962, p.1-23.
- Perregaux, C. *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne, PETER LANG, 1994.
- Perregaux, C., « Auto-biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Vals Asla*, 76, 2002, p.81-94.
- Perregaux, C., « Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 2006, p. 173-182.
- Perrenoud, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Perrenoud, Ph., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.
- Perrenoud, Ph., *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF, 1999.
- Perrenoud, Ph., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF (1re éd. 1996) 1999.
- Perrenoud, Ph., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF, 2001.
- Perez, B., "Language, literacy, and biliteracy", In Perez, B., (Ed.) *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*, Mahwah, NJ : Erlbaum, 1998, p. 21-48.
- Piaget, J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1923.
- Piolat, A., « La prise de notes : écriture de l'urgence. », écritures : Approche en sciences cognitives, dans A. Piolat (Ed.). *Ecriture, Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence. 2004, p. 206-229.
- Piolat, A., & Boch, F., « Apprendre en notant et apprendre à noter », dans E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages, Psychologie cognitive et éducation*, Paris, Dunod, 2004, p.133-152.

Platt, J., "The Development of the 'Participant Observation' Method in Sociology: Origin Myth and History", *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19, 198, p.379-393.

Popper, K., *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1973.

Postic, M., *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.

R

Rafoni, J-C., *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, 2007.

Raynal, F, Rieunier, A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive)*, Paris, E.S.F., 1997.

Rezzoug , D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., Moro , M-R., « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités », *Le français aujourd'hui*, 2007, 3,158, p. 58-65.

Ria, L., Rayou, P., « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré », *Recherches & éducations*, 1- 2e semestre 2008, p105-119, [article en ligne], disponible sur : <http://rechercheseducations.revues.org/index445.html> [consulté le 11 /06/12].

Richaudeau, F., contribution à *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, CNDP, MEN, 1979.

Ricœur, P., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986.

Rix G & Lièvre P. *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Sciences des Systèmes, Paris, France, septembre 2005.

Rodgers, C.R., "Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking." *Teachers College Record*, 104, 2002, p. 842-866.

Roulet, E., *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier Crédif-LAL, 1980

Rouxel A., Langlade ; G., (Ed.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presse universitaire de Renne, 2004.

Rozenblatt P., (coord.), *Le mirage de la compétence*, Paris, Syllepse., 2000

S

Samurçay, R., Vergnaud, G., « Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? », *Carrefours de l'éducation*, 10, juillet-décembre 2000, p. 49-63.

Sankoff, D. & Poplack, S., "A formal grammar for code-switching", *Papers in Linguistics*, 14, 1979, p.3-46.

Saussez, F., Yvon, F., *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010.

Saussure, F. de. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot., 1969, 1ère édition 1915.

Sartre J.-P., Saint Genet, *Comédien et martyr*, Paris, Éditions Gallimard, 1952.

Schaeffer J-M, *La fin de l'exception humaine*, Paris, Gallimard, 2007.

Schön, D., *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

Schön, D., *Cases in reflective practice*, New York, Teachers College Press, 1991.

Schön, D., *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, ed.1994.

Schön, D., « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996a, p. 201-222.

Schön, D., (dir.) *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques. 1996b.

Schneuwly, B., « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement », dans Tardif, M., Borge, C., Malo, A., *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques*, Bruxelles, De Boeck, 2012p.73-92.

- Sensevy, G. « Théories de l'action et action du professeur », in J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, Université, p. 203-224, 2001.
- Smith, M. K. *Local Education*, Buckingham, Open University Press, 1994.
- Soulé, B. « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches Qualitatives*, 27, 2007, p.127-140.
- Sneddon, R., “Young bilingual children learning to read with dual language books”, *English Teaching: Practice and Critique*, 7, 2, 2008, p.71-84.
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, Colton, A., et Starko, A., reflective pedagogical thinking : “How can we promote it and measure it ?”, *Journal teacher of education*, 41, 1991, p. 23-32.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., “Long-Term Crosslinguistic Transfer of Skills From L1 to L2”, *Language Learning*, 59,1, March 2009, p. 203-243.
- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. *Lecture et dyslexie : Approches cognitives*, Paris, Dunod, 2ème édition, 2006.
- Schwartz, Y., *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Messidor, Éditions Sociales, 1988.
- Schwartz, Y., *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octares, 2000.
- Schwartz, Y., « Travail et usage de soi », in Bertrand, M., Casanova, A., Clot, Y., Doray, B., Hurstel, F., Schwartz, Y., Sève, L. & Terrail, J.P., *JE sur l'individualité. Approches pratiques/Ouvertures marxistes*, Paris, Messidor/Éditions Sociales, 1987, p. 181-207.
- Skutnabb-Kangas, T., *Linguistic Genocide in Education-or worldwide diversity and human rights?*, Mahwah, NY, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- Starkey, H., *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*, Reference study for the Guide for the Development of Language Education Policy in Europe, Council of Europe: Strasbourg, 2002, [article en ligne] disponible sur: www.coe.int/lang [consulté le 23/10/12].

Sulzby, E., Teale, W., “ Emergent literacy”, in R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, New York, Longman, Vol. 2 , 1991, p. 727-757.

Sulzby, E., Teale, W., eds, *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood, NJ, Ablex, 1986.

T

Tardif, M., *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*, Montréal, Université de Montréal. 1993.

Tardif, M. et Lessard, C., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

Tardif, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éd. Logiques, 1999.

Tardif, M., Borges, C., Malo, A., *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques*, Bruxelles : De Boeck, 2012.

Theureau, J. *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse, Octarès, 2006.

Theureau, J., « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in J.M. Barbier, Y., Clot, F. Dubet, O., Galatanu, M., Legrand, J., Leplat, M., Maillebouis, J.L., Petit, L., Quéré, J., Theureau, L., Thévenot & P. Vermersch, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, coll. Éducation et Formation, 2000, p. 171-211.

Titone, R., *Le Bilinguisme Précoce*, Bruxelles, trad. Charles Dessart, 1972.

V

Van Manen, M., “linking ways of knowing with ways of being practical”, *Curriculum Inquiry*, 1977, p. 205-228.

Varro G., « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », in « Un bilinguisme particulier », *Migrants-Formation*, 83, 1990, 24-40.

Vergnaud, G. « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10,23, 1990, p. 133-170.

Vergnaud, G. Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance ; compétences complexes dans l'éducation et le travail, Bulletin de liaison n°21 de l'association Chercheurs Toujours, compte rendu de la conférence du 12 mars 2002 sur les

sciences cognitives : présentations de J. P. Desclés, G. Vergnaud et J. P. Changeux, 2002, p 4-10.

Vygotski, L., *Pensée et langage, La dispute*, traduction de Françoise Fève, 3ème édition, 1997.

W

Wenzel, B., « Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. », in Tardif, M., Borges, C., Malo, A., *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques*, Bruxelles : De Boeck, 2012, p143-160.

Wittenberg, L., *Cahier Bleu*, trad. Goldberg et Sackur, Gallimard, 1996.

Wittgenstein, L., *Remarques philosophiques*. Edition posthume, Paris, Galimard, 1975.

Woods, P. *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand, Colin, 1990.

Z

Zarate G., Lévy D., et Kramsch Claire (ed), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives contemporaines, 1997 (ed 2008).

Annexes

ANNEXE 1

GUIDE D'ENTRETIEN : DE L'INTERET D'UNE EDUCATION PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE A L'ECOLE : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET REPRESENTATIONS AUTOUR DU LIRE / ECRIRE

1ER TEMPS : RAPPORT PERSONNEL AUX LANGUES ET A LA LECTURE.

Consigne initiale

Partie 1 : « Pouvez-vous me parler de votre expérience personnelle avec l'apprentissage des langues ? »

Partie 2: « Pouvez-vous me parler du rapport que vous entretenez avec les livres? »

Guide d'entretien thématique :

1. Expérience personnelle avec l'apprentissage des langues (compétences en langues, expériences), avec les livres et la lecture

Questionnement possible:

- *Comment définiriez-vous vos compétences en langues?*
- *Comment qualifieriez-vous vos expériences avec l'apprentissage des langues?*
- *Vous sentez-vous compétent(e) en langues ? Lesquelles? Pourquoi?*
- *Comment êtes-vous devenue, le lecteur (lectrice) que vous êtes?*

2ND TEMPS : PRATIQUE DU LIRE/ ECRIRE ET PLURILITTERATIE

Consigne initiale

Partie 1 : « Comment en êtes-vous arrivé(e) à votre pratique actuelle pour ce qui concerne le domaine de l'écrit (lecture/ écriture)

Guide d'entretien thématique

a) Regard personnel sur cette pratique

Questionnement possible:

- *Quel regard portez-vous sur cette pratique en termes de satisfaction personnelle?*

b) Représentations concernant le rôle de l'institution, du maître, des parents dans le développement des compétences nécessaires au savoir lire.

Questionnement possible:

- *A votre avis de quelles compétences un apprenti lecteur doit-il disposer pour accéder au savoir lire ?*

- *- Est-ce bien ce que l'école parvient à développer ?*

- *Quel est le rôle des parents ?*

Consigne initiale

Partie 2 : « Et lorsque la langue de la maison n'est pas le français, votre pratique évolue-t-elle ? Comment ? »

- a) Place des langues des enfants

- b) Place, rôle des outils bilingues de type albums

Questionnement possible:

- *Vous arrive-t-il de proposer à vos élèves des albums bi/ plurilingues ou alterculturels à vos élèves?*
- *Comment en êtes-vous arrivé à utiliser ce type d'albums?*
- *Vos objectifs sont-ils les mêmes que lorsque vous utilisez des albums monolingues?*

ANNEXE 2

LES LANGUES FAMILIALES

Continents	Langues	Occurrences
Afrique du nord	arabe	19
Europe de l'est	turc	14
Europe de l'ouest	anglais	8
Europe de l'est	russe(ou langue slave)	4
Europe de l'ouest	portugais	3
Europe de l'ouest	espagnol	2
Europe de l'ouest	italien	2
Europe de l'est	tchéchène, ingouche	2
Afrique subsaharienne	lingala	2
Afrique du nord	marocain	2
Asie du sud est	chinois mandarin	2
Afrique subsaharienne	soninké	1
Europe de l'est	bulgare	1
Europe de l'est	serbe	1
Asie du sud est	tamoul, ourdou	1
Europe de l'ouest	allemand	1
Afrique subsaharienne	comorien	1
Asie du sud est	cambodgien	1
Asie du sud est	thaïlandais	1
Asie du Sud ouest	hébreu	1
Europe de l'est	polonais	1
Europe de l'ouest	finlandais	1
Europe de l'ouest	hollandais	1
Europe de l'ouest	alsacien (langue régionale de france)	1

ANNEXE 3

PROFIL PLURILINGUE DES ENSEIGNANTS

Compétences	Langues	Niveau	Proportion
Langues comprises à l'oral	Anglais	Entre peu bien	75%
	Espagnol	Entre Peu et bien	50%
	Allemand	peu	36%
	Breton	Entre Très peu et peu	18%
	Lingala	Entre Très peu et peu	14%
	Suédois		
	Grec	Très peu	14%
	Italien	Très peu	14%
	Portugais	Très peu	14%
	Russe	Très peu	11%
	Arabe	Très peu	11%
	Chinois	Très peu	11%
	Langues parlées	Anglais	peu
Bien à très bien			40%
Espagnol		Très peu à peu	32%
		Bien	11%
Allemand		Très peu à peu	36%
		bien à très bien	7%
Italien		Très peu à peu	11%
		bien à très bien	11%
Arabe		Très peu	3,5%
Chinois		Très peu	3,5%
Lingala		Très peu	3,5%
Suédois		peu	3,5%
Breton		peu	3,5%
Russe	Très peu	3,5%	

ANNEXE4

FAIRE ENTRER LES TEXTES EN RESONNANCE

Plusieurs entrées sont possibles :

- ✓ **Autour d'un même auteur.**
- ✓ **Autour d'un personnage archétypal**

Animaux

En Europe	En Asie	En Afrique	Symbole de...
Le loup	Le tigre/dragon	Le lion	La force
Le renard	Le blaireau (Japon)	Le lièvre	La ruse
L'âne		La hyène	L'imbecillité, la naïveté

Personnages fantastiques

- La fée
- L'ogre
- La sorcière
- Le géant
- Etc.
- ✓ **Autour de valeurs ou de sentiment**
- La peur
- L'amitié
- L'altérité
- Le courage
- La solidarité
- La colère
- Etc.

- ✓ **Autour des genres de textes**

Les 4 genres :

1. Le récit : Texte qui raconte une histoire.

Sous-genres : - Roman : - policier

- science-fiction
- aventure
- fantastique
- autobiographique

- Le conte : - conte merveilleux
 - conte fantastique
 - conte étiologique
 - conte en randonnée
- La nouvelle
- La fable
- La BD

2. La poésie :

Sous-genres : - Fable

- Haïkus
- Poésies à forme fixe : sonnet
- Acrostiche
- Poésies en vers libres
- Calligrammes

3. Le théâtre :

Sous-genres : - La comédie

- Le drame

4. Le texte d'idées.

- Essais et pamphlets.

✓ Autour des types de textes

Les types de discours peuvent être classés selon l'intention qui préside à leur élaboration :

- **le texte narratif** (raconter) : reportage, fait divers, récits, lettre...
- **le texte descriptif** (décrire) : inventaire, guide, portrait...
- **le texte explicatif (expliquer)** : revues, ouvrages documentaires,...
- **le texte argumentatif** (convaincre) : publicité, exposé...
- **le texte injonctif** (agir) : notice de montage, recette de cuisine, règle de jeu, consignes...

- **le texte rhétorique ou poétique** : poème, chant, slogan, proverbe, dicton...
- **le texte prédictif** (prédire) : prophétie, horoscope, bulletin météo...
- **le texte conversationnel** : interview, dialogue de type théâtral...

✓ **Autour des types d'écrits**

- Les lettres.
- Les recettes de cuisine.
- Les fiches techniques.
- Les récits.
- Les poésies.
- Les règles de jeux.
- Les expériences pour la science et la technologie.
- Les comptes-rendus, etc.

A l'intérieur de ce réseau, les langues qui véhiculent le sens constituent elles-mêmes un sous-réseau qui s'organise autour de domaines visant le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (cf. CECR)

- ✓ **Langues et cultures** : les langues dans leurs différentes manières de concevoir le monde : « chaque langue constitue par son lexique, ses structures grammaticales une sorte de prisme à travers lequel ses locuteurs perçoivent le monde »¹⁷¹ (Michel, 2003 p. 81)

Exemple

Réseau : personnages archétypaux dans les contes africains, asiatiques et européens

Outils : différentes versions d'un conte

Langues : somali, chinois, français.

- ✓ **Relations entre les langues** : il s'appuie sur les relations de divers ordres qui unissent les langues entre elles : intercompréhension, emprunt, etc.

Exemple

Réseau : genre de texte : le conte en randonnée

Outils : des contes en randonnée

Langues : portugais, italien, français.

¹⁷¹ Candelier, M., L'éveil aux langues à l'école primaire. De Boek, 2003.

- ✓ **Alphabet et système d'écriture** : les langues et la diversité des systèmes d'écriture (alphabétique, hiéroglyphiques, idéogrammes) qui les soutiennent.

Exemple

Réseau : genre de texte : la poésie

Outils : différents poèmes

Langues : arabe, urdu, grec, anglais

- ✓ **Les langues de l'environnement de l'enfant** : les langues de l'école, de la maison, les langues de France, etc. (catégories non hermétiques)

Exemple

Réseau : Auteur : Eric Carle

Outils : album la chenille qui fait des trous

Langues : occitan, breton, arabe, turc, serbo-croate (selon les langues présentes en classe), anglais, allemand, etc. (selon la langue apprise à l'école), français.

- ✓ **Le monde sonore des langues** : les langues et la diversité de moyens sonores qu'elles exploitent pour construire leur système phonologique (phonèmes, clics, ton, etc.)

Exemple

Réseau : la solidarité

Outils : album sur ce thème, dont un album avec onomatopées dans plusieurs langues

Langues : français, turc, albanais, portugais, allemand, espagnol, japonais, russe, etc.

ANNEXES

DES LIVRES ET DES LANGUES



Niveau cycle 2


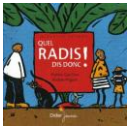
RÉSEAU 1a : Contes en randonnée / langues parentes (famille indo –européenne : germaniques, romanes, indo-iraniennes ou slaves)

Le récit en randonnée se caractérise par la succession du même événement présenté selon la même structure narrative et les mêmes dialogues. A la suite d'un événement déséquilibrant, le héros engage une quête et interpelle successivement différents personnages. La chute fait le plus souvent fonction de bouquet final, de morale ou de pirouette, le déséquilibre initial trouvant alors sa résolution. La régularité de la structure et la ritournelle répétitive des mots sont rassurants pour les jeunes lecteurs ou auditeurs. Ils savent ce qui les attend et ont l'impression de produire eux-mêmes le texte.

Mi-chanson, mi-jeu, mi-conte, la randonnée relève de la tradition orale. Elle poursuit le plaisir de l'écoute par sa vivante dynamique et le charme de ses naïves fantaisies narratives.


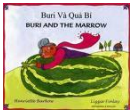
Album plurilingue de référence : the giant turnip/O veliké repé	
Type de réseau :	genre de textes
Genre :	contes en randonnée/différentes versions d'une même histoire
Domaine pour le développement de la compétence plurilingue	Langues et cultures : les langues dans leurs différentes manières de concevoir le monde Langues de l'environnement de l'enfant
Langues du réseau plurilingue	langues de la classe (russe, turc, français, anglais)



TITRE	AUTEUR	EDITEUR	RESUME	STRUCTURE	LANGUE
Bon appétit Mr lapin 	Boujoun Claude	École des loisirs 978- 2211035347	Un lapin, dégouté des carottes, découvre le régime alimentaire des autres animaux jusqu'au jour où il se trouve face au renard.	structures narratives répétitives et à formules répétitives	français
Le Gros navet 	Aleksei Nikolaïevi tch Tolstoï - Niamh Sharkey	Flammarion Père Castor 978- 2081609686	Il y a bien longtemps, un couple de vieux paysans vivaient dans une vieille bicoque. Au moment des récoltes ils découvrent un navet géant. Aidés de tous leurs animaux, ils tentent de le déterrer, mais en vain. Alors la vieille femme attrape une souris affamée pour les aider. Ainsi les deux paysans, la vache, les cochons, les chats, les poules, les oies, les canaris et la petite souris tirent sur le gros navet... et le déterrent ! Le soir tous se retrouvent autour d'une soupe au navet bien méritée."	Histoires cumulatives répétitives avec fin	français

TITRE	AUTEUR	EDITEUR	RESUME	STRUCTURE	LANGUE
The giant turnip+CD 	Henriette Barkow	Mantra lingua	L'histoire se passe dans une école de centre-ville où les enfants ont fait pousser un énorme navet. Comment vont-ils parvenir à le sortir de terre ? Les garçons essayent d'abord, puis les filles, mais le navet ne bouge pas d'un centimètre. Ils tentent tous ensemble, mais rien à faire...	Histoires cumulatives répétitives avec fin	Français, Anglais,tch èque , turc, russe, italien
Quel radis dis donc ! 	Praline GayPara - Andrée Prigent (illus.)	Didier Jeunesse (mar 2008) coll.A petits petons 978- 2278061563	Histoire d'un radis géant, si gros qu'un papi, une mamie et une petite fille aidés par un gros chat unissent en vain leurs efforts pour l'arracher...	Histoires cumulatives répétitives avec fin	Français

RÉSEAU 1b : Contes en randonnée / langues parentes (famille indo –européenne : germaniques, romanes, indo-iraniennes ou slaves)

Album plurilingue de référence : the giant turnip/O veliké repé	
Type de réseau :	genre de textes
Genre :	contes en randonnée/différentes version d'une même histoire
Domaine pour le développement de la compétence plurilingue	Langues et cultures : les langues dans leurs différentes manières de concevoir le monde Langues de l'environnement de l'enfant
Langues du réseau plurilingue	langues de la classe (russe, turc, français, anglais)

TITRE	AUTEUR	EDITEUR	RESUME	STRUCTURE	LANGUE
Le petit bonhomme de pain d'épice	Fronsaq, Anne 	Flammarion : Père Castor 978-2081602717	Conte russe. Un petit bonhomme de pain d'épice s'enfuit pour ne pas être mangé par le vieux, la vieille, le chat, la jument, les enfants et la vache. Mais le renard est bien plus malin	structures narratives répétitives et à formules répétitives	français
TITRE	AUTEUR	EDITEUR	RESUME	STRUCTURE	LANGUE
Buri and the marrow+CD 	Henriette Barkow, lizzi Finlay	Mantra lingua 9781852695835(français)) espagnol	Alors que Buri traverse la forêt pour rendre visite à sa fille, elle rencontre un renard, un lion et un tigre qui veulent la dévorer. De retour chez elle, elle parvient à tromper le tigre et le lion, mais le renard, se laissera-t-il si facilement berné ?	structures narratives répétitives et à formules répétitives	Français/anglais Espagnol/anglais

<p>La chenille qui fait des trous+Utube</p> 	<p>Éric Carle</p>	<p>Mijade 978- 2871421368</p>	<p>Pour se nourrir, la petite chenille fait des trous dans les fruits qu'elle dévore. Jusqu'à ce qu'elle se transforme en un magnifique papillon. A priori banale, l'histoire est joliment racontée et surtout magnifiquement illustrée par un heureux mélange de collages et de peintures.</p>	<p>structures narratives répétitives et à formules répétitives</p>	<p>français Anglais chinois Allemand Italien</p>
<p>Roule Galette</p> 	<p>Natha Caputo Pierre Belvès</p>	<p>Flammarion : Père Castor 978- 2081660069</p>	<p>Un jour, une grand-mère trouve des grains de blé dans son grenier et fait une galette, mais celle-ci s'échappe et roule, et roule... Elle rencontre des animaux et leur chante une petite chanson pour échapper à leur envie de la manger. Finalement elle croise la route du renard malin qui lui, réussit à la dévorer.</p>	<p>structures narratives répétitives et à formules répétitives</p>	<p>français</p>

RÉSEAU 2 : Contes folkloriques : Adaptation, transformation, contamination du conte, dûes au milieu géographique et culture/languages parentes


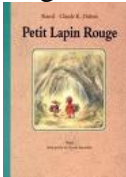
Les collecteurs d'oralité que sont les chercheurs du CNRS Paul Delarue et Marie-Paule Ténèze (*Le conte populaire français*, Maisonneuve et Larose) ont montré que les contes merveilleux ou folkloriques se transmettent sans trop de transformations pendant des siècles s'ils circulent dans des aires limitées. Mais plus ils voyagent loin, plus ils apparaissent différents dans un contexte culturel autre.


Selon la région, le pays, le continent, les philtres engendrent des changements notables :

Le Petit Chaperon Rouge → en Inde, le loup est un tigre ; en Chine il y a trois petites filles ; en Auvergne, la fillette doit choisir entre le chemin des aiguilles (travail) et des épingles (facilité). Ce sont les couturières itinérantes qui racontent dans les campagnes.

Des contes de partout et de toujours nous sont parvenus que nous avons mêlés aux nôtres. De tout temps, des hommes ont voyagé, observé, écouté, transmis et donc enrichi les patrimoines propres.


Album plurilingue de référence : Not again red riding Hood /Uma nova aventura do Capuchinho Vermelho	
Langues du réseau plurilingue	langues romanes : français, portugais, espagnol, roumain
Type de réseau	genre de textes
Genre	contes folkloriques : adaptation, transformation, contamination du conte dûe au milieu géographique et culturel
Domaine pour le développement de la compétence plurilingue	Relations entre les langues : langues parentes Langues de l'environnement de l'enfant
Compétences de littératie	appréhender l'intertextualité
Langues du réseau	Français, portugais, anglais


TITRE	AUTEUR	EDITEUR	RESUME	LANGUE
Le petit chaperon rouge	Charles Perrault	Seuil Jeunesse 978-2020962902	Une histoire de chaperon de loup et de grand-mère...	français
Not Again Red Riding Hood! 	Kate Clynes and Louise Daykin	Mantra lingua 978-1852699987	Le petit chaperon rouge doit apporter 10 cookies à son père. Sur le chemin, elle rencontre des personnages familiers, particulièrement affamés : Raiponce, boucle d'or et les 3 ours, les 3 boucs et bien sûr, le grand méchant loup...Papa aura-t-il ses cookies ?	Anglais/portugais Français /anglais
TITRE	AUTEUR	EDITEUR	RESUME	LANGUE
Les histoires du chaperon rouge racontées dans le monde	Fabienne Morel Gilles Bizouerve	Syros 978-2748507171	Les histoires du petit chaperon rouge racontées en Touraine, dans le Velay, en Chine, en Afrique de l'Est, au Maroc, au Japon, au Canada, en Italie, en Corée et... par Charles Perrault. Avec " Le tour du monde d'un conte ", découvrez des versions très différentes d'un même conte racontées depuis des siècles à travers les pays du monde	français
Melle sauve qui peut	Corentin Philippe	École des loisirs 978-2211052443	C'est la petite fille la plus insupportable qui soit. Désobéissante, elle enchaîne sur un rythme endiablé farces et bêtises en tout genre. Un beau jour, sa mère l'envoie apporter à sa grand-mère souffrante une galette et un pot de beurre. Mais Mademoiselle sauve-qui-peut n'est pas le petit chaperon rouge. Et à cause d'elle, le loup en verra de toutes les couleurs...	français
Le petit lapin rouge 	Rascal	L'école des loisirs 978-2211044240	Petit lapin rouge appelé ainsi, car il est tombé dans un pot de peinture rouge quand il était petit, est chargé par sa mère d'apporter à sa grand-mère malade du pain d'épice, des carottes et du sirop pour la toux. En chemin il rencontre le petit chaperon rouge qui va rendre visite à sa mère-grand, elle aussi malade. Chacun connaît l'histoire de l'autre pour l'avoir lu dans un livre, mais ils n'osent pas se la raconter, car elle est horrible. Ils décident donc de jouer un tour à leurs écrivains respectifs en réécrivant ensemble la fin de leur histoire...	français

Le petit chaperon rouge	Claverie	Mijade 978- 2871426813	Dans cette version du fameux Chaperon rouge, la galette et le pot de beurre se transforment en pizza, la grand-mère est accrochée à son magnétoscope comme un pompon à son béret, et le loup tient une casse de vieilles voitures (il finira pizzaïolo)... Une malicieuse et turbulente transposition...	français
Chapeau rond rouge 	Geoffroy de Pennart	Kaléidoscope 978- 2877674201	Il était une fois une petite fille qui vivait avec ses parents à l'orée de la forêt. Comme elle ne quittait jamais le chapeau rond et rouge que lui avait offert sa grand-mère, on l'avait surnommée Chapeau rond rouge... L'album ne manque pas d'humour avec une petite fille et sa grand-mère qui, à plusieurs reprises, blessent le loup! La fin est originale: le loup termine ses jours comme animal de compagnie de la grand-mère et la petite fille devient infirmière à l'âge adulte par remords d'avoir blessé le loup.	français
Le petit chaperon rouge	Vidéo en ligne		http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/gentieux/Tousenf24/chaperon1.htm	Français, anglais , roumain, espagnol

RÉSEAU 3 : Contes sur le thème de l'entraide / langues de l'environnement

Album plurilingue de référence : Le lapin de Pâques	
Thème	Entraide
Type de réseau	thématique autour de valeurs ou de sentiments
Domaine pour le développement de la compétence plurilingue	Langues de l'environnement de l'enfant
Langues du réseau plurilingue	français, arabe, turc, allemand, anglais

TITRE	AUTEUR	EDITEUR	RESUME	LANGUE
Monts et merveilles	Marcus Pfister	Nord-Sud Eds 978-3314300189	Tim et Tom veulent jouer ensemble. Mais l'un veut creuser un trou tandis que l'autre veut construire une colline. Et comme aucun des deux ne veut céder, la dispute éclate. Dommage, car si opposés qu'ils soient, leurs projets ont bien des ressemblances. Et en unissant leurs efforts, les deux petites...	français
Wer hilft dem hosterhasen 	Sivia Hüsler	Lehrmittelverlag des kantons Zürich 978-3-03713-363-7	Le lapin de Pâques doit préparer les œufs pour les distribuer aux enfants, mais un accident lui brise la patte ... comment va-t-il s'en sortir ?	Arabe, portugais, anglais, allemand
Un pour tous tous pour un +CD	Brigitte Weninger	Minedition 978-2354130923	Avec une jambe trop longue et des moustaches trop courtes, Sim le souriceau tombe sans arrêt. Quand malgré tout, il décide de partir pour découvrir le monde, il s'en tient au conseil de sa mère " Va au bout de tes rêves, mon grand Sim, et surtout, n'oublie jamais que tu es unique. " Sur son chemin, il rencontre une taupe, une grenouille, un corbeau et un hérisson, tous plus	Anglais, français, turc, allemand

			différents les uns que les autres, tous uniques.	
TITRE	AUTEUR	EDITEUR	RESUME	LANGUE
Les trois grains de riz 	Agnès Bertron-Martin	Flammarion 978-2081627901	Une petite fille chinoise, Petite Soeur Li, doit aller vendre du riz au marché. En chemin, elle rencontre un canard qui lui demande du riz, car avec le riz, il efface les ennuis. La fillette lui en donne une poignée. Elle rencontre ensuite un panda, qui demande aussi du riz, car avec le riz, il combat les méchants. Là encore, la fillette lui en donne une poignée. Puis elle rencontre un singe, qui réclame du riz, car avec le riz, il fabrique des trésors. Encore, elle se montre généreuse. Enfin, elle croise en chemin un dragon, qui exige tout son riz et se met en colère devant le refus de l'enfant. Au moment où elle va se noyer, car le dragon fait sortir la rivière de son lit, le canard lui vient en aide en transformant un de ses grains de riz en bateau, le panda transforme un de ses grains de riz en flèche qu'il utilise pour neutraliser le dragon, et le singe transforme un de ses grains de riz en trésor (car Petite Soeur Li a perdu tout son riz dans la rivière	français

Pour créer un réseau imbriqué autour **du personnage du dragon** et en lien avec le domaine **alphabet et système d'écritures**



Écritures dans l'histoire et par le conte (Suzanne Bukiet)

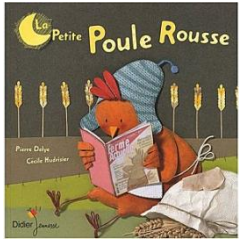



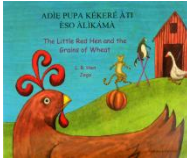

Petit dragon. Une histoire d'aventures, d'amitié et de caractères chinois(C.Nieman)


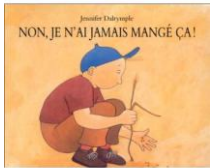
RÉSEAU 4 : Contes autour du personnage de la poule

Album plurilingue de référence : La petite poule rouge et les 3 grains de blé

Type de réseau	Personnage de la poule	Les différentes représentations de la poule rousse dans des contes de diverses origines culturelles et les permanences du personnage d'un album à l'autre.
Domaine pour le développement de la compétence plurilingue	Langues de l'environnement de l'enfant	
Langues du réseau plurilingue	français, arabe, turc, allemand, anglais	

TITRE	AUTEUR	EDITEUR	RESUME	STRUCTURE	LANGUE
<p>La petite poule rousse</p> 	Pierre Delye	Didier jeunesse	<p>Une petite poule rousse trouve des grains de blé, assez pour pouvoir en planter. Elles demandent à ses amis, le cochon, le chat et le canard, s'ils veulent bien l'aider à les planter. Mais ceux-ci sont trop occupés à lire, à dormir ou à nager. La petite poule rousse plante donc ses grains, seule. Elle demande de nouveau à ses amis s'ils veulent l'aider à récolter le blé. Mais ils n'ont toujours pas le temps. La petite poule part donc au moulin après avoir récolté son blé, et bien sûr, personne ne l'aide à porter son sac. Une fois rentrée, elle décide de faire un gâteau. L'odeur parvient jusqu'aux narines du cochon, du canard et du chat. Ils rendent donc visite à la poule pour pouvoir y goûter. Celle-ci les invite</p>	<p>Conte en randonnée</p> <p>Structure narrative répétitive et à formules répétitives</p>	français

			volontiers et coupent 6 parts équitables... pourquoi 6 parts ? Une pour celle qui a trouvé le grain, une pour celle qui les a plantés, qui a moissonné, qui a porté les épis au moulin et pour celle qui a cuisiné. Puis une dernière pour la petite poule qui a supporté ses amis. Les 3 amis repartent dépités, mais quelqu'un vient frapper à la porte de la poule... qui est-ce ? Un jeune coq qui vient l'inviter « à prendre un ver ».		
Je vais te manger ! 	Richard waring Carlyne-jane Church	Milan jeunesse	Il était une fois une petite poule qui passait son temps à picorer. De la colline voisine, un renard la surveillait, affamé. Il préférait la laisser grossir avant de la croquer. Mais à force de patienter, le renard avait tellement maigri et la poule tellement grossi qu'elle le dévora tout cru.	Conte Structure quinaire	
La petite poule rouge et les grains de blé 			Personne ne veut aider la petite poule rousse à planter des graines, à faucher le blé, à le battre et à le moudre. Les animaux se montrent paresseux, ils n'ont pas envie de se donner du mal pour rendre service à la petite poule rousse. Mais, au moment de manger le pain, tous désirent en profiter, la petite poule rousse va leur donner une leçon de vie.	Conte en randonnée structure narrative répétitive et à formules répétitives	Français Portugais, espagnol, russe, turc
La petite poule rousse et le renard russe 	Riemann	édition Bilboquet	Maroussia, la petite poule rousse, vit seule dans une forêt russe. Elle reçoit avec plaisir la visite de ses amis, qui lui demandent souvent de recoudre un bouton par ci, un trou de chaussette par là... Maroussia, prévoyante, a d'ailleurs toujours une aiguille à coudre, une bobine de fil et une paire de ciseaux dans sa poche. On ne sait jamais. Mais derrière la colline, Piotr, le renard russe, aimerait bien dévorer la petite poule. Il décide un jour d'aller la capturer, et l'enferme dans un sac de toile. Mais alors qu'il s'arrête en chemin pour récupérer son bonnet qui s'est envolé, Maroussia coupe le sac de toile avec ses petits ciseaux, place une grosse pierre dans le sac, recoud soigneusement le tout, et	Conte traditionnel russe Structure quinaire	français

			s'enfuit vers sa maison. Lorsqu'ils veulent faire cuire la petite poule, Piotr et son épouse ne font tomber qu'un gros caillou dans la marmite d'eau bouillante. Brûlés, honteux, ils disparaissent à tout jamais dans la forêt. Maroussia l'a échappé belle, et continue à garder toujours sur elle ses outils de couture, dans sa poche. On ne sait jamais.		
Pour réseau thématique autour de la confection du pain remplacer la poule rousse et le renard russe et je vais te manger par...					
<p>La grosse faim de P'tit bonhomme</p> 	Pierre delve	Didier jeunesse	C'est le matin. Dans la ville, il y a une rue. Dans la rue, il y a une maison. Dans la maison, il y a une chambre. Dans la chambre il y a un lit. Dans le lit, il y a P'tit Bonhomme et dans P'tit Bonhomme, il y a un ventre tout vide. Alors P'tit Bonhomme court chez le boulanger et lui demande de quoi combler sa faim dévorante. Mais le pain, mon p'tit monsieur, ça ne se donne pas, cela s'achète. P'tit Bonhomme va devoir gagner sa croûte. Commence une quête qui le fera courir du boulanger chez le meunier, puis chez le ...	Histoires cumulatives (une action entraîne une suite d'actions) répétitives avec fin	français
<p>Non, je n'ai jamais mangé ça</p> 	Jennifer Dalrymple		<p>Léo découvre grâce à son grand-père les transformations successives des graines de blés semées au pain qu'il mange chaque jour. Il réalise que la présence du blé ne se détecte pas dans le pain.</p> <p><i>Cette collection « Archimède » présente sur un même support, une partie récit et une partie documentaire qui se trouve soit intégrée à l'histoire, soit en fin d'histoire.</i></p>		français

GUIDE DE LECTURE PLURILINGUE

Titre : Encore... Le petit chaperon rouge !	Références : Kate Clynes, Louise Daykin	Niveau Cycle 2	Langues anglais /turc/français
---	---	-------------------	-----------------------------------

Spécificités de l'album

Éléments de soutien à la compréhension

Illustrations		complémentaires avec le texte dans la mesure où elle porte ses propres informations : - le loup est présent sur les images et pas dans le texte (sauf à la fin). il apparaît plus ou moins proche selon les illustrations (menace qui plane sur le petit chaperon rouge jusqu'au dénouement final) - l'illustration porte seule l'allusion au conte des 3 petits cochons (cravate du loup, édredon de la mère-grand)
Inférences		Peu d'implicite
Mobilisation des savoirs	culturels	Le petit chaperon rouge, conte traditionnel
	intertextuels	L'histoire fait référence aux personnages issus d'autres contes : - les 3 ours dans boucle d'or et les 3 ours - raiponce dans l'histoire du même nom - les 3 boucs dans l'histoire du même nom - les trois petits cochons (par l'illustration) dans l'histoire du même nom - la mère-grand dans l'histoire originale du petit chaperon rouge Lien possible avec des contes détournés : - petit chapeau rond rouge - petit lapin rouge - le petit chaperon vert, etc.

	littéraire	<p>Type d'écrit : Conte en randonnée</p> <p>Structure narrative répétitive et à formules répétitives</p> <p>Trame : Après sa première mésaventure avec le loup, le petit chaperon rouge doit repartir, cette fois pour amener de cookies à son papa. En chemin, elle rencontre les personnages d'autres contes, ils sont affamés, elle va donc généreusement leur offrir des cookies, elle ne se doute pas que le loup n'est pas loin...</p> <p>Dénoement : le papa du petit chaperon rouge va la sauver d'une mort certaine en attrapant le frère de Mr loup qui voulait la dévorer et ils dégusteront ensemble les deux cookies restants</p>
	linguistique	Lexique : simple
inférences	chronologiques	Il s'agit de la suite de l'histoire du petit chaperon rouge
	relationnelles	<p>Lien d'amitié avec les personnages :</p> <p>Chaque personnage rencontré connaît la « vraie » histoire du chaperon rouge.</p> <p>Sentiment de compassion et d'admiration :</p> <p>-Le petit chaperon rouge a pitié des personnages affamés.</p> <p>-Les personnages sont admiratifs devant le courage du chaperon rouge qui ose à nouveau s'aventurer loin de chez elle si peu de temps après sa terrible mésaventure avec le loup</p>
	intentionnelles	Le loup poursuit le petit chaperon rouge avec l'intention de la dévorer
	Causales	La générosité du petit chaperon rouge fait que chaque rencontre avec un nouveau personnage de conte implique le don d'un ou plusieurs cookies.

Étayage

Avant les lectures

Se construire un horizon d'attente	1 ^{ère} et 4 ^{ème} de couverture (en même temps) L'enfant doit s'attendre à ce qu'il s'agisse de l'histoire du petit chaperon rouge
Mobiliser les connaissances référentielles et culturelles	- se remémorer et/ou rechercher dans le coin livre ou en BCD les albums lus/rencontrés auxquels l'histoire va faire écho (le petit chaperon rouge, d'autres histoires avec des loups : les 3 petits cochons, le loup et les 7 chevreaux, etc.) et se rappeler : l'intrigue, les personnages, leurs relations et l'issue.

Pendant la lecture en anglais

Mettre en relation l'oral et l'écrit	Accompagner la lecture du doigt
Prendre des indices pour comprendre	Attirer l'attention sur : - les mots transparents à l'oral en demandant aux enfants de bien écouter les mots qu'ils pensent comprendre et de les répéter <ul style="list-style-type: none"> - connus : baby, girl, "thank you", basket, cookies, chiffres en anglais (connu), - transparents : delicious, fresh, wolf (à cause de la sonorité proche de l'abolement) mum - les illustrations porteuses elles aussi d'informations qui soutiennent la compréhension du récit. - la structure répétitive : inciter à la répétition Faire formuler des hypothèses de sens : <i>Que demande la maman ?</i> <i>Qui est la jeune fille rencontrée ?</i> <i>Que se passe-t-il après la rencontre avec raiponce ?</i>
Prendre conscience des moments de discours direct	Qui parle ?
Effectuer les inférences nécessaires	Arrêts : pour anticipation : <i>Que va-t-il se passer ?</i> après. p4, p14 (moutons+maison)p16 (grand-mère)p24 (rencontre avec le loup)

	<p>Autre questionnement :</p> <p><i>À qui appartient la maison rose ?</i> <i>Pourquoi la grand-mère est-elle couchée ?</i> <i>Que veut le loup ?</i> <i>Qui est le personnage qui attrape le loup ?</i> <i>À chaque rencontre : combien de cookies va-t-il rester ?</i></p>
--	---

Après la lecture en anglais

Interpréter	<p>Inciter les enfants à fournir une première interprétation de l'histoire</p> <p><i>Qui est le personnage principal ? Quels sont les autres personnages ? Quelles relations entretiennent-ils ? Que se passe-t-il au début, au milieu, à la fin ?</i></p> <p><u>Bilan :</u></p> <p><i>Quels sont les personnages rencontrés ?</i></p> <p><i>Similitudes et différences avec l'histoire originale du petit chaperon rouge</i></p>
-------------	---

Pendant la lecture en turc

Mettre en relation l'oral et l'écrit	Accompagner la lecture du doigt
Prendre des indices pour comprendre la structure répétitive du texte.	<p>Attirer l'attention sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la manière dont se dit « petit chaperon rouge » - interrompre la lecture après chaque page pour permettre la formulation de nouvelles hypothèses de sens, avec le soutien des élèves allophones <p>Permettre aux enfants qui maîtrisent la langue de montrer comment on compte en turc.</p>

Après la lecture en turc

Interpréter	<p>Inciter les enfants à fournir une seconde interprétation plus précise de l'histoire</p> <p><i>À qui le petit chaperon rouge doit-il apporter les cookies ?</i> <i>Qui est le loup ? (frère)</i></p>
-------------	---

Pendant la lecture en français

Mettre en relation l'oral et l'écrit	Accompagner la lecture du doigt
Effectuer les inférences nécessaires	<p><i>Pourquoi les personnages trouvent-ils le petit chaperon rouge courageux ?</i></p> <p><i>Qui est le loup rencontré ?</i></p> <p><i>Qui est le personnage qui sauve le petit chaperon rouge ?</i></p>
Construire la mémoire du récit	<p>Se souvenir des personnages rencontrés</p> <p>Du nombre de cookies</p> <p>De l'histoire « originale » du petit chaperon rouge, des histoires des autres contes</p>

Après la lecture en français

Comprendre/reformuler	<p>Rappeler les hypothèses de sens formulées au sujet des phrases répétitives</p> <p><i>Qu'a-t-on découvert de nouveau ?</i></p> <p><i>Le fait que :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>le chaperon rouge a peur de retourner dans les bois</i> - <i>c'est la suite de l'histoire originale</i> - <i>chaque personnage rencontré demande la même chose au petit chaperon rouge sauf le loup</i> - <i>le petit chaperon rouge est pleine de compassion pour les personnages rencontrés.</i>
Interpréter	<ul style="list-style-type: none"> - <i>pourquoi le loup la suit-il ? (Le loup la suit pour la dévorer, et non ses cookies)</i> - <i>que devient le loup ? (il est chassé)</i>

Fonctionnement des langues

Vocabulaire	Anglais <u>Personnage principal</u> : 3 mots Red ridding Hood	Français <u>Personnage principal</u> : 3 mots Petit chaperon rouge	Turc <u>Personnage principal</u> : 3 mots Kirmizi Başlikli Kiz
	Ordre différent	Ordre identique	
	<u>Famille</u> Mum Dad Grand-ma	<u>Famille</u> Maman Papa Grand-mère	<u>Famille</u> Babama Babani Babaanne
	Mots différents	Une base commune	

ANNEXE 7

GUIDE DE LECTURE PLURILINGUE



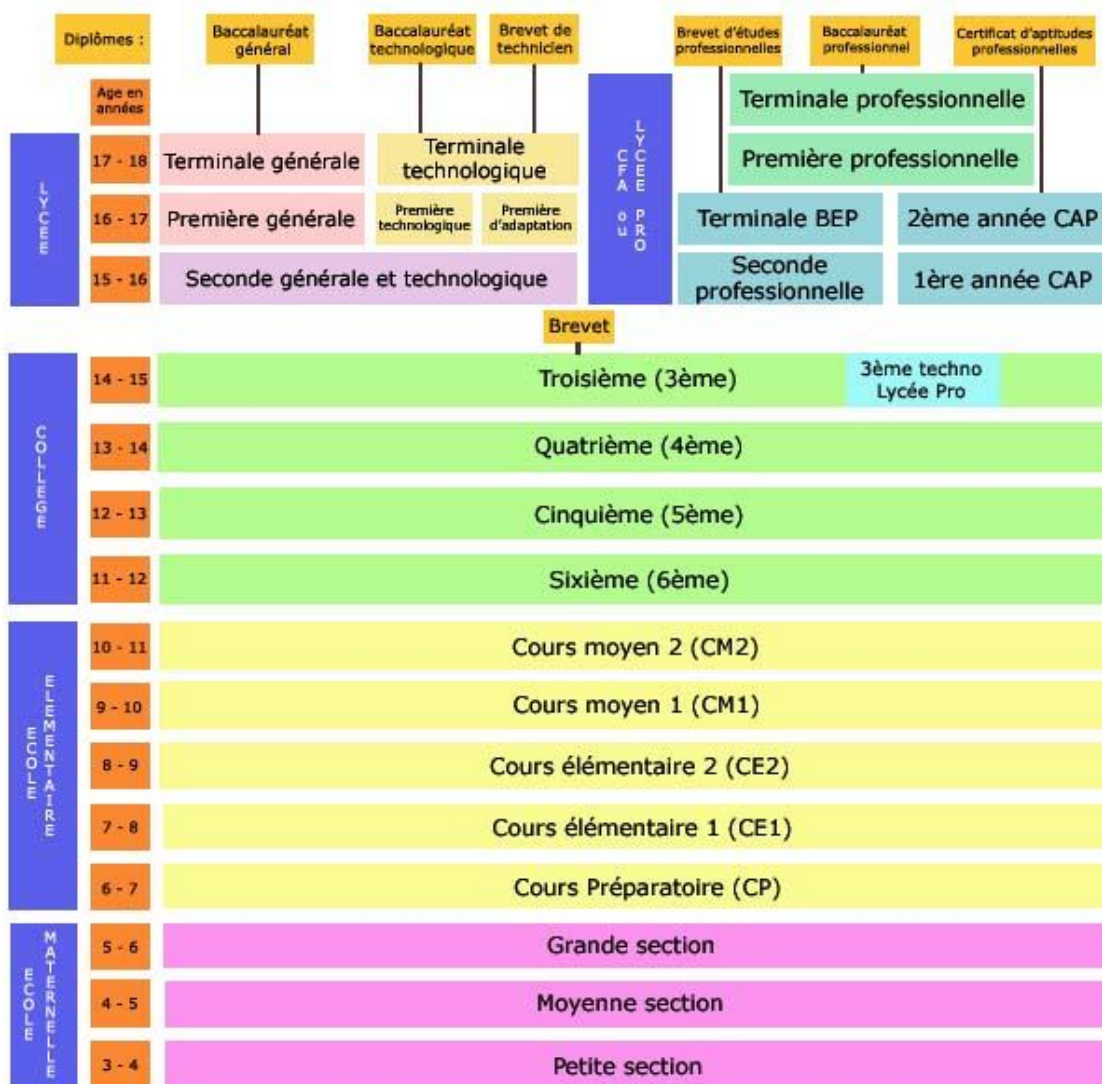
Colorie le bon titre en bleu dans chaque langue.

Colorie en orange le titre écrit avec des mots des trois langues.

rouge le Chaperon Petit!	Le rouge Chaperon Petit!
Le petit rouge chaperon!	Le Petit Chaperon rouge!
Red Riding Hood!	Hood Red Riding!

ANNEXE 8

ORGANISATION DU SYSTEME SCOLAIRE FRANÇAIS



Tous droits réservés Centre Culturel et de Coopération de Sofia

ANNEXE 9

GUIDE D'ENTRETIEN FINAL

1^{er} temps : avis sur l'approche.

Consigne initiale

« Pourrais-tu me parler de l'approche, dire ce que tu en penses ? »

Guide thématique

1. Perception de l'approche LERM

Questionnement possible

- Comment définirais-tu les interventions que j'ai effectuées dans ta classe ?...et plus généralement la démarche ?
- Ce dispositif a-t-il répondu à tes attentes, lesquelles, pourquoi ?
- Que dirais-tu du caractère reproductible de ce genre de démarche ? Penses-tu que c'est à la portée de tous ?

2nd temps : sens de l'expérimentation pour l'enseignement.

Consigne initiale

« En tant que praticien, comment as-tu vécu la mise en œuvre du dispositif dans ta classe ? »

Guide thématique

1. Représentations concernant le caractère formateur du dispositif expérimental.

Questionnement possible

- Certains aspects du dispositif t'ont-ils fait t'interroger ? Lesquels ? Quel questionnement cela a-t-il soulevé chez toi ?
- Dirais-tu que ce type d'intervention est formateur ? En quoi ?

3^{ème} temps : impact de l'approche sur les élèves.

Consigne initiale

« Comment penses-tu que les élèves ont vécu la mise en place de cette démarche ? »

Guide thématique

1. Représentations de l'enseignant concernant les effets sur élèves

Questionnement possible

- Comment considères-tu l'investissement des élèves dans ce type démarche?
- Comment considères-tu les activités proposées dans ce type de démarche ?
- Sont-elles adaptées au niveau des élèves ? Ont-elles un intérêt pédagogique ? Lequel ?
- Selon toi quelles sont les compétences qu'une telle démarche permet de développer chez les élèves. ?
- En français ? Dans d'autres langues ? Sur un plan personnel ?