HAL
open science

Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP : impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire

Marianne Tiré

To cite this version:

Marianne Tiré. Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP : impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2017. Français. NNT : 2017GREAL022 . tel-01812356

HAL Id: tel-01812356

https://theses.hal.science/tel-01812356

Submitted on 11 Jun 2018

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.

Communauté UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Didactique et linguistique**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Marianne TIRÉ

Thèse dirigée par **Catherine FRIER, Maitre de conférences, Université Grenoble Alpes**, et
codirigée par **Catherine BRISSAUD, Professeure des Universités, Université Grenoble Alpes**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM-EA609**
dans **l'École Doctorale Langues Littératures et Sciences Humaines (ED LLSH)**

Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP :

Impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire

Thèse soutenue publiquement le **« 11 décembre 2017 »**,
devant le jury composé de :

Mme Marie-France BISHOP
Professeure des Universités, Université de Cergy Pontoise, Rapporteure
M Stéphane BONNÉRY
Professeur des Universités, Paris 8 Saint Denis, Président
Mme Catherine BRISSAUD
Professeure des Universités, Université Grenoble Alpes, Co-directrice
Mme Emmanuelle CANUT
Professeure des Universités, Université de Lille, Rapporteure
M Jacques CRINON
Professeur Emérite, Université Paris-Est Créteil, Examinateur
Mme Catherine FRIER
Maitre de Conférences, Université Grenoble Alpes, Directrice

Remerciements

Cette thèse est le résultat d'un long travail personnel et solitaire. Pour autant, il n'aurait pu voir le jour sans le soutien et l'aide précieuse d'un certain nombre de personnes que je tiens ici à remercier.

Mes remerciements vont tout d'abord à Catherine Frier et Catherine Brissaud, mes deux directrices de thèse. Je les remercie sincèrement pour l'intérêt qu'elles ont porté à mon travail, pour leurs relectures, pour leurs judicieux conseils, pour leur bienveillance et pour leur complémentarité.

Je remercie également Marie-France Bishop, Emmanuelle Canut, Stéphane Bonnéry et Jacques Crinon, d'avoir pris le temps de me lire et d'avoir accepté de constituer mon jury de soutenance. J'en suis très honorée.

L'enquête #LireEcrireCP a nourri mon travail de thèse. Je remercie les enseignants chercheurs qui en ont fait partie de m'avoir acceptée parmi eux en tant que doctorante, une mention particulière à Roland Goigoux qui a dirigé cette recherche.

Merci aux deux enseignantes qui ont accepté que je porte un regard sur leur travail.

Merci aux élèves et à leurs parents d'avoir accepté de répondre à mes questions.

Je remercie également ma famille : ma mère pour avoir relu et corriger quelques fautes d'orthographe et de syntaxe ; mes trois filles Amélie, Noëlla et Natacha qui ont su être compréhensives et se faire discrètes pendant les moments d'écriture ; Fabrice sans qui je n'aurais jamais pu mener à bien ce travail, qui depuis toutes ses années m'accompagne, me soutient et sait me redonner le courage dans les moments de doute.

Tu viens d'incendier la bibliothèque ?
- *Oui. J'ai mis le feu là*.
Mais c'est un crime inouï !
Crime commis par toi contre toi-même, infâme !
Mais tu viens de tuer le rayon de ton âme !
C'est ton propre flambeau que tu viens de souffler !
Ce que ta rage impie et folle ose bruler,
C'est ton bien, ton trésor, ta dot, ton héritage !
Le livre, hostile au maitre, est à ton avantage.
Le livre a toujours pris fait et cause pour toi. […]
Il est ton médecin, ton guide, ton gardien.
Ta haine, il la guérit ; ta démence, il te l'hôte.
Voilà ce que tu perds, hélas, et par ta faute !
Le livre est ta richesse à toi ! C 'est le savoir,
Le droit, la vérité, la vertu, le devoir,
Le progrès, la raison dissipant tout délire.
Et tu détruis cela, toi !
- *Je ne sais pas lire*.

Victor Hugo, « À qui la faute ? », *L'année terrible*, 1872

Table des matières

Remerciements 3
Table des matières 5
Table des tableaux 11
Table des graphiques 15
Table des figures 17
Introduction 19
La genèse du projet 19
Augmentation des écarts de performance 20
Hypothèses de recherche 23
Annonce du plan 24
PREMIERE PARTIE : Le cadre théorique de la recherche 25
Chapitre 1 : Apprendre à lire, de la théorie à la pratique 27
1.1 Que signifie apprendre à lire ? 27
1.2 Place des différentes composantes de la lecture dans les programmes depuis vingt ans 39
1.3 Les parents pauvres de l'enseignement de la lecture : sujet lecteur et rapport à l'écrit 47
1.4 Conclusion du chapitre 1 60
Chapitre 2 : Les « ratés » de l'apprentissage de la lecture 63
2.1 Du côté des élèves 63
2.2 Du côté de l'école et des enseignants 73
2.3 Conclusion du chapitre 2 84
Chapitre 3 : la piste de l'acculturation 87
3.1 Quand on parle d'acculturation à l'écrit, de quoi s'agit-il ? 87

3.2 La place essentielle des interactions et de la médiation dans les pratiques d'acculturation à l'écrit 92
3.3 Conclusion du chapitre 3 100
DEUXIEME PARTIE : Les choix méthodologiques 103
Chapitre 4 : Méthodologie du recueil de données 107
4.1 Une démarche écologique 107
4.2 Le choix du terrain d'étude 110
4.3 Un recueil riche de données variées 116
4.4 Conclusion intermédiaire 139
Chapitre 5 : présentation des outils d'analyse à des fins interprétatives 141
5.1 Les outils d'analyse des entretiens 142
5.2 L'analyse quantitative des questionnaires 146
5.3 Traitements statistiques du groupe acculturation de la recherche #LireEcrireCP148
5.4 L'analyse des séances filmées 149
5.5 Conclusion intermédiaire 154
TROISIEME PARTIE : L'analyse des données 157
Chapitre 6 : Contextes et représentations 159
6.1 Les représentations des enseignantes à l'origine de leurs choix pédagogiques 159
6.2 Contexte familial culturel des élèves et représentations des élèves à l'entrée du CP 189
6.3 Que savent les élèves des classes CP1 et CP2 en début de CP ? 225
6.4 Pour conclure sur le contexte et les représentations 235
Chapitre 7 : Les pratiques d'acculturation effectives, des déclarations à la pratique 237
7.1 Trois grandes familles de pratiques d'acculturation 237
7.2 L'offre culturelle déclarée dans les deux classes 241
7.3 Description et comparaison des pratiques réelles d'acculturation à l'écrit dans les deux classes 250
7.4 Pour conclure sur les pratiques d'acculturation à la lecture dans les deux classes CP1 et CP2 327
Chapitre 8 : L'impact des pratiques enseignantes 331
8.1 Que savent les élèves de CP1 et CP2 en fin d'année ? 331
8.2 Evolution du rapport à la lecture des élèves 359

8.3 Deux portraits d'élèves 381
8.4 Conclusion provisoire 390
Chapitre 9 : Perspectives didactiques, des pratiques d'acculturation exemplaires 391
9.1 Description des pratiques d'acculturation exemplaires 392
9.2. Des pratiques fréquentes et explicites qui créent un climat propice à la lecture et à l'écriture 399
9.3 L'importance des interactions orales et de l'étayage 401
9.4 Des pratiques qui prennent en charge la complexité du lire-écrire dans sa globalité 405
9.5 Conclusion sur les pratiques exemplaires 409
Conclusion 411
Synthèse des résultats 411
La nécessaire formation des enseignants 415
Bibliographie 419
Annexes (CD ROM) 432

Table des tableaux

Tableau 1 : récapitulatif des données recueillies et utilisées. 110

Tableau 2 : récapitulatif des données concernant les deux classes 116

Tableau 3 : synthèse des données propres à cette recherche 128

Tableau 4 : typologie des tâches codées de lecture et d'écriture pour la recherche #LireEcrireCP 136

Tableau 5 : récapitulatif des données recueillies concernant les élèves de la classe CP 137

Tableau 6 : récapitulatif des données recueillies concernant les élèves de la classe CP2 138

Tableau 7 : codes utilisés pour la transcription des entretiens réalisés auprès des enseignantes et des enfants 142

Tableau 8 : grille d'analyse thématique du discours des enseignantes 144

Tableau 9 : grilles d'analyse des entretiens réalisés auprès des enfants 146

Tableau 10 : récapitulatif des séances filmées analysées 151

Tableau 11 : codes utilisés pour la transcription des séances filmées 153

Tableau 12 : tableau vierge de synthèse des différentes phases de la séance 154

Tableau 13 : nombre de livres ou magazines achetés par les parents des élèves de CP1 191

Tableau 14 : fréquence des Lectures partagées déclarée par les parents des élèves de CP1 193

Tableau 15 : récapitulatif des représentations des parents des élèves de CP1 sur les lectures partagées 193

Tableau 16 : récapitulatif des livres que les élèves de CP1 aiment lire 195

Tableau 17 : types de livres utilisés pour les LP 196

Tableau 18 : fréquentation de la bibliothèque/médiathèque selon les déclarations des parents des élèves de CP1 197

Tableau 19 : récapitulatif des réponses des parents des élèves sur leurs pratiques de lecture 199

Tableau 20 : nombre de livres ou de magazines achetés par les parents des élèves de CP2 200

Tableau 21 : fréquence des lectures partagées déclarée par les parents des élèves de CP2 202

Tableau 22 : récapitulatif des livres que les élèves de CP2 aiment lire 203

Tableau 23 : fréquentation de la bibliothèque/médiathèque selon les déclarations des parents de CP2 204

Tableau 24 : récapitulatif des réponses des parents sur leurs pratiques de lecture 205

Tableau 25 : indicateurs des pratiques d'acculturation au sein des familles 206

Tableau 26 : pratiques d'acculturation à la lecture des familles des élèves de la classe CP1 207

Tableau 27 : pratiques d'acculturation à la lecture des familles des élèves de la classe CP2 208

Tableau 28 : récapitulatif des réponses des élèves de CP1 sur l'importance de savoir bien lire 210

Tableau 29 : récapitulatif des réponses des parents des élèves de CP1 sur la façon dont se passe l'apprentissage 216

Tableau 30 : récapitulatif des réponses des élèves de CP2 sur l'importance de savoir bien lire 218

Tableau 31 : récapitulatif des réponses des parents des élèves de CP2 sur la façon dont se passe l'apprentissage 223

Tableau 32 : moyennes des deux classes aux évaluations réalisées en début d'année de CP 226

Tableau 33 : temps (en minutes) consacrés aux tâches de lecture dans les classes CP1, CP2 et pour l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP. 243

Tableau 34 : sur les trois semaines cumulées, temps (en minutes) consacré aux différentes tâches de lecture et d'écriture dans les classes CP1, CP2 et pour la moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP 243

Tableau 35 : récapitulatif des indicateurs de pratiques acculturantes présents dans les classes CP1, CP2 et pour l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP 249

Tableau 36 : synthèse des différentes phases de la séance « recette » en CP1 262

Tableau 37 : synthèse des différentes phases de la séance « Hérisson gazon » en CP2 273

Tableau 38 : synthèse des différentes phases de la séance « Chapeau Rond Rouge » en CP1 285

Tableau 39 : synthèse des différentes phases de la séance « slogan » en CP2 295

Tableau 40 : synthèse des différentes phases de la séance « BCD » en CP1 305

Tableau 41 : synthèse des différentes phases de la séance « Tarte à tout » en CP1 ... 313

Tableau 42 : synthèse des différentes phases de la séance « La maitresse est foldingue » en CP2 ... 326

Tableau 43 : moyennes des deux classes aux évaluations réalisées en fin d'année de CP ... 332

Tableau 44 : résultats individuels des élèves de CP1 aux évaluations de septembre et de juin (scores centrés et réduits) ... 334

Tableau 45 : résultats individuels des élèves de CP2 aux évaluations de septembre et de juin (scores centrés et réduits) ... 340

Tableau 46 : récapitulatif des livres que les élèves de CP1 déclarent lire au cours des deuxièmes entretiens ... 362

Tableau 47 : récapitulatif des livres que les élèves de CP2 déclarent lire au cours des deuxièmes entretiens ... 366

Tableau 48 : récapitulatif des finalités de la lecture évoquées par les élèves de CP1 . 369

Tableau 49 : récapitulatif des finalités de la lecture évoquées par les élèves de CP2 . 371

Table des graphiques

Graphique 1 : répartition du nombre de familles par PCS dans la classe CP1 114

Graphique 2 : répartition du nombre de familles par PCS dans la classe CP2 114

Graphique 3 : répartition du nombre de familles en fonction de la langue parlée à la maison dans la classe CP1..... 115

Graphique 4 : répartition du nombre de familles en fonction de la langue parlée à la maison dans la classe CP2..... 115

Graphique 5 : scores obtenus en septembre aux épreuves de connaissance du code par les élèves de CP1..... 229

Graphique 6 : scores obtenus en septembre aux épreuves de compréhension par les élèves de CP1 230

Graphique 7 : scores obtenus en septembre aux épreuves d'écriture par les élèves de CP1 230

Graphique 8 : scores de la performance globale initiale des élèves de CP1 231

Graphique 9 : scores obtenus aux épreuves de connaissance du code par les élèves de CP2 232

Graphique 10 : scores obtenus aux épreuves de compréhension par les élèves de CP2 233

Graphique 11 : scores obtenus aux épreuves d'écriture par les élèves de CP2..... 233

Graphique 12 : scores de la performance globale des élèves de CP2..... 234

Graphique 13 : répartition moyenne des différentes tâches d'écriture (en pourcentage) pour l'ensemble de l'échantillon de la recherche #LireEcrireCP..... 245

Graphique 14 : répartition moyenne des différentes tâches d'écriture (en pourcentage) pour la classe CP1 245

Graphique 15 : répartition des différentes tâches d'écriture (en pourcentage) pour la classe CP2..... 246

Graphique 16 : scores en connaissance du code obtenus en juin par les élèves de CP1 335

Graphique 17 : scores obtenus en septembre et en juin à l'épreuve d'analyse phonologique par les élèves de CP1 336

Graphique 18 : scores obtenus en septembre et en juin à l'épreuve de lecture de mots familiers et de pseudo-mots par les élèves de CP1 337

Graphique 19 : scores en compréhension obtenus en juin par les élèves de CP1 338

Graphique 20 : scores en écriture obtenus en juin par les élèves de CP1.....338

Graphique 21 : scores de la performance globale obtenus en juin par les élèves de CP1 339

Graphique 22 : scores en connaissance du code obtenus en juin par les élèves de CP2 341

Graphique 23 : scores obtenus en septembre et en juin à l'épreuve d'analyse phonologique par les élèves de CP2 342

Graphique 24 : scores obtenus en septembre et en juin à l'épreuve de lecture de mots et de pseudo-mots par les élèves de CP2 343

Graphique 25 : scores en compréhension obtenus en juin par les élèves de CP2 343

Graphique 26 : scores en écriture obtenus en juin par les élèves de CP2.....344

Graphique 27 : scores de la performance globale finale obtenus par les élèves de CP2 345

Graphique 28 : répartition des supports en fonction du nombre de mentions données par les 12 élèves de CP1.....347

Graphique 29 : répartition des supports en fonction du nombre de mentions données par les 12 élèves de CP2.....348

Graphique 30 : résultats de l'évaluation de la connaissance des différents supports d'écrit des élèves de CP1.....353

Graphique 31 : résultats de l'évaluation de la connaissance des différents supports d'écrit des élèves de CP2.....353

Table des figures

Figure 1 : « planisphère didactique » proposé par R. Goigoux et S. Cèbe (2006, p. 17) présentant les différentes composantes de la lecture dans une démarche équilibrée. 37

Figure 2 : représentation schématique de la construction des variables de l'acculturation à l'écrit présentée dans le rapport *Lire et écrire* 239

Figure 3 : texte produit par Djamel en fin de CP 385

Figure 4 : texte produit par Farida en fin de CP..... 388

Introduction

La genèse du projet

Ce projet de thèse est le prolongement d'un travail de recherche commencé lors de mon mémoire de master 2 que j'ai écrit au cours de l'année 2010-2011 sous la direction de Catherine Frier et qui porte sur les pratiques de médiation à la lecture à l'école et en bibliothèque. Alors que je multipliais mes lectures pour nourrir ma réflexion, j'avais été frappée par l'idée que, depuis plusieurs décennies, la lecture était au centre des préoccupations de nombreux spécialistes (sociologues, psychologues, didacticiens, enseignants, bibliothécaires, politiques), qu'une grande énergie et beaucoup de volonté avaient été déployées pour développer la lecture auprès de tous et que pourtant les difficultés dans ce domaine persistaient chez des élèves « ordinaires » en fin de primaire ou au collège (Nonnon, 2007). J'avais alors l'intuition qu'une des raisons de ce « raté » pouvait se trouver dans le fait que des pans de l'apprentissage de la lecture étaient laissés au bon vouloir des familles, « au hasard des conditions éducatives familiales » (Goigoux & Cèbe, 2006, p. 5).

Partant de l'idée que devenir lecteur nécessitait à la fois l'acquisition de compétences techniques liées au déchiffrage et à la compréhension mais aussi des habitudes, des postures liées à des pratiques personnelles, je faisais l'hypothèse que l'école, ne pouvait pas prendre en charge toute seule la responsabilité de cette entrée dans la lecture qui est si complexe. Au contraire, elle devait s'allier à d'autres lieux de médiation de la lecture comme la Bibliothèque Centre Documentaire (BCD), la bibliothèque municipale ou encore le bibliobus. J'ai alors tenté de montrer la difficulté qu'avaient les différents médiateurs à la lecture (enseignants et bibliothécaires) à

travailler véritablement ensemble, à mettre en place un partenariat équilibré et efficace au service des apprentissages des élèves.

Pour moi, professeure des écoles depuis 1996, cette année de master devait être une sorte de parenthèse dans mon parcours professionnel, une bouffée d'air frais. Mais ce fut bien plus : j'avais mis le pied à l'étrier de la recherche et lorsque j'ai repris le chemin de l'école, malgré mon plaisir à retrouver mes jeunes élèves, j'ai souhaité poursuivre le travail de recherche entrepris en master. Et même s'il n'est pas toujours simple de travailler à plein temps et de faire un doctorat en parallèle, un profond désir de continuer à réfléchir sur ces questions complexes d'apprentissage de la lecture, de rapport à la lecture, de « ratés » pour ne pas parler d'échecs, a vu le jour. Ainsi, dans un contexte d'inégalités scolaires, a peu à peu émergé la question des pratiques d'acculturation à l'écrit.

Augmentation des écarts de performance

Plusieurs enquêtes nationales et internationales ont pointé, depuis plus de vingt ans, un écart croissant entre les performances des élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé. Cet écart souligne ainsi les inégalités scolaires dans un pays qui pourtant déclare que l'école primaire doit « offrir à tous les enfants des chances égales de réussite » (MEN, 2008, p. 10) et qui demande aux professeurs d'adapter leur enseignement à chacun des élèves :

> Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme. Il s'agit de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves […] qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés (MEN, 2015, p. 4).

Tout d'abord, une enquête nationale « Lire, écrire, compter » a été faite en 1987 et en 2007 afin de comparer les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle. Elle portait sur les compétences en lecture, en orthographe/grammaire et

en calcul. Les épreuves ont été reprises en 1997 pour la lecture et en 1999 pour le calcul, ce qui a permis, pour ces deux domaines, d'avoir un point de comparaison intermédiaire. Concernant les performances en calcul, les épreuves consistaient à répondre à trente-trois items portant sur les opérations et la résolution de petits problèmes. Entre 1987 et 1999, l'analyse des résultats a montré une baisse significative dans tous les domaines de compétences. En revanche, les performances ont stagné entre 1999 et 2007. Concernant les performances en orthographe et en grammaire, les épreuves consistaient à écrire sous la dictée un texte de dix lignes et à compléter dix phrases. L'analyse des résultats a montré qu'il y avait une augmentation significative des erreurs grammaticales entre 1987 et 2007. L'épreuve de dictée a été reprise en 2015. Les performances des élèves de CM2 en 2015 indiquent que « la baisse des résultats constatée entre 1987 et 2007 n'a […] pas été enrayée » (DEPP, 2016). En effet, les compétences orthographiques diminuent, notamment dans le domaine de l'orthographe grammaticale. Ce phénomène concerne « l'ensemble des élèves quel que soit leur sexe, leur âge ou leur environnement social » même si « en éducation prioritaire, l'augmentation du nombre d'erreurs sur la dernière période est moins importante que dans les autres secteurs » (DEPP, 2016). Concernant les performances en lecture, les épreuves consistaient à répondre à quarante items portant sur des questions de compréhension de textes courts et variés. L'analyse des résultats en lecture a montré une grande stabilité des performances des élèves entre 1987 et 1997 ; en revanche, on a pu observer une baisse significative du score moyen entre 1997 et 2007, plus prononcée pour les élèves les plus faibles et d'origine sociale défavorisée.

Ce phénomène d'inégalité est également mis en évidence par le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2012) qui vise à mesurer les performances en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, des élèves à la fin de l'enseignement obligatoire (les élèves évalués ont quinze ans). En effet, le rapport d'enquête montre d'une part, que si la France se situe dans la moyenne des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) en mathématiques, les performances des élèves ont cependant

baissé du fait de l'augmentation des élèves en difficulté. D'autre part, bien que les performances des élèves en compréhension de l'écrit, soient au dessus de la moyenne de l'OCDE, elles n'ont cependant pas progressé depuis 2000 et elles ont vu les écarts entre les élèves peu performants et les élèves très performants se creuser. Le rapport conclut que non seulement le poids des inégalités est fort mais qu'il a même fortement augmenté depuis 2009 en France.

Un autre programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS 2011) qui porte sur la performance en lecture des élèves de CM1 montre également qu'en France, les résultats se retrouvent en deçà de la moyenne des pays de l'Union Européenne. Comme le met en évidence l'enquête PIRLS, la situation est plutôt stable depuis les enquêtes PIRLS 2001 et PIRLS 2006. Toutefois, sur la période de dix ans (2001-2011), on observe une baisse significative des performances sur la compréhension des textes informatifs, sur les compétences plus complexes comme interpréter et apprécier, mais aussi lorsque les réponses nécessitent d'être construites et écrites. En outre, l'enquête PIRLS précise que « la dégradation du niveau de performance face à l'écrit concerne plus particulièrement les élèves les plus en difficulté » (DEPP, 2012).

Les recommandations du jury de la conférence de consensus sur la lecture qui a eu lieu à Lyon en 2016, rappellent en préambule ce constat d'inégalité :

> Il n'en reste pas moins que s'il semble que les élèves d'aujourd'hui décodent aussi bien les mots écrits et comprennent aussi bien les textes les plus simples que ceux d'hier, leur vocabulaire est plus restreint, leur orthographe et leur syntaxe souvent déficientes, et leur compréhension des textes complexes, notamment des textes informatifs, dégradée. Cette diminution d'efficience en lecture n'est pas générale. En effet, elle touche essentiellement les élèves les plus en difficulté dont la proportion augmente très significativement alors que le pourcentage de bons élèves augmente également. Autrement dit, le fossé se creuse entre les meilleurs élèves et ceux en difficulté.
> Ce phénomène ne s'observe pas dans les autres pays européens, ce qui doit nous interroger sur la responsabilité de notre système scolaire. De plus, il apparaît, en France plus que dans d'autres pays, un lien très fort entre les performances en lecture et le milieu socio-économique et culturel, ce qui nous interpelle sur la capacité de notre école à compenser les inégalités liées à l'environnement extra-scolaire des élèves (Cnesco, 2016, p. 6).

Hypothèses de recherche

Pourquoi un tel constat dans un pays qui pourtant a multiplié les actions en faveur de la lecture et qui consacre beaucoup de temps à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ? Pourquoi y a-t-il cet écart entre la volonté toujours croissante de former des lecteurs performants notamment dans notre société où l'écrit est de plus en plus présent et les résultats qui se font toujours attendre ? Pourquoi notre système éducatif est-il si inégalitaire et pourquoi le fossé continue-t-il toujours de se creuser entre les élèves issus des milieux défavorisés et ceux issus des milieux favorisés ?

Les raisons d'un tel phénomène sont multiples et complexes. Pourtant, il est nécessaire, dans une société où l'écrit domine de plus en plus, de chercher à comprendre les difficultés que rencontre l'école pour apprendre à lire et à écrire aux élèves afin d'apporter une aide aux enseignants :

> C'est parce que nous vivons aujourd'hui dans une société de l'écrit que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est important. La place grandissante de l'écrit impose plus que jamais à l'école d'assurer, pour tous, les apprentissages indispensables permettant d'utiliser l'écrit en production comme en réception (Kervyn & Brissaud, 2015, p. 7).

Une des explications peut se trouver dans les pratiques culturelles qui permettent, ou non, d'entrer dans le monde de l'écrit.

Notre hypothèse première est que des pratiques pédagogiques variées prenant en compte les différentes composantes de la lecture et misant sur une entrée culturelle dans les apprentissages du lire-écrire ont un impact positif sur le rapport à l'écrit et par voie de conséquence sur l'apprentissage de la lecture.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous nous poserons tout d'abord plusieurs questions qui orienteront notre réflexion : quand on parle d'apprentissage de la lecture, de quoi parle-t-on ? Comment le législateur se positionne-t-il par rapport aux avancées de la recherche ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans cet apprentissage ? Quelles sont les conceptions de la lecture, de l'apprentissage sous-jacentes aux pratiques enseignantes ? Quelle place est réellement donnée aux

pratiques culturelles dans la classe ? Quelles sont les particularités des pratiques culturelles qui ont le plus d'impact sur les progrès des élèves ? Comment les enseignants prennent-ils en compte les élèves et leurs paroles ?

Annonce du plan

La première partie pose les jalons théoriques de la recherche, elle se divise en trois chapitres. Dans le premier, nous revenons sur les différentes conceptions de l'apprentissage de la lecture et la place qui leur est accordée dans les différents programmes depuis 1995. Dans le second, nous faisons le point sur les « ratés » de l'apprentissage de la lecture en nous plaçant du point de vue des élèves puis du point de vue de l'école. Enfin, dans le troisième, nous proposons la piste de l'acculturation à l'écrit comme un des moyens de réduire les inégalités scolaires et de permettre à tous les enfants, quel que soit leur milieu socioculturel, d'entrer pleinement dans l'écrit et de s'approprier la lecture.

La deuxième partie, constituée de deux chapitres, présente les choix méthodologiques. Le chapitre 4 fait le point sur la méthodologie du recueil de données puis le chapitre 5 explique comment et avec quels outils les données ont été analysées.

La troisième partie, constituée de quatre chapitres, est consacrée à l'analyse des données recueillies. Le chapitre 6 présente les contextes et les différentes représentations à l'origine des choix didactiques. Dans le chapitre 7, nous cherchons à décrire les pratiques d'acculturation d'un point de vue quantitatif et déclaratif tout d'abord avant de proposer une analyse qualitative de séances filmées de classe. Dans le chapitre 8, nous tentons de montrer, dans un premier temps, quel est l'impact des pratiques enseignantes observées et décrites sur les apprentissages ; puis nous illustrons nos propos par la présentation de deux portraits d'élèves. Enfin, le chapitre 9 propose, en guise de perspectives didactiques, quelques pratiques exemplaires qui nous amènent, à l'issue de cette recherche, à décrire et à qualifier les pratiques d'acculturation à l'écrit d'enseignants experts.

PREMIERE PARTIE :

Le cadre théorique de la recherche

Chapitre 1 : Apprendre à lire, de la théorie à la pratique

Le sujet de notre thèse concerne la didactique de l'écrit et plus particulièrement la didactique de la lecture. Il semble donc important de commencer par définir ce que l'on entend par apprentissage de la lecture.

Dans ce premier chapitre, nous présentons d'abord les différentes composantes de l'apprentissage de la lecture. Puis nous étudions les programmes successifs depuis vingt ans pour voir comment ces différentes composantes ont été prises en compte. Ensuite, nous abordons deux dimensions qui nous semblent être les parents pauvres de l'enseignement : le sujet lecteur et le rapport à l'écrit.

1.1 Que signifie apprendre à lire ?

Qu'est-ce qu'apprendre à lire ? Cette question a et continue à faire couler de l'encre et d'opposer chercheurs, penseurs, politiques, partisans d'une méthode syllabique pure, partisans d'une méthode mixte basée sur la correspondance graphèmes-phonèmes ainsi que sur la reconnaissance orthographique de certains mots. En témoignent les échanges houleux, par articles interposés publiés dans *Le Monde* en décembre 2013, entre S. Dehaene et R. Goigoux. Le premier affirme à partir des résultats d'une recherche dirigée par J. Deauvieau (2013) qu'il est scandaleux que l'Education Nationale ne recommande pas aux enseignants d'opter pour les meilleurs manuels d'apprentissage de la lecture à savoir ceux qui utilisent une méthode syllabique et qui proposent un enseignement systématique et structuré des correspondances entre les lettres et les sons (Dehaene, 2013). Le second lui oppose

d'une part des erreurs de méthode qui viendraient contredire les conclusions ces travaux :

> Les chercheurs comparent, par exemple, les performances de quatre groupes d'une centaine d'élèves à la fin du cours préparatoire sans avoir évalué leur niveau au début de l'année. Contrairement à ce qu'exigent les normes scientifiques en psychologie et en sciences de l'éducation, ils font donc comme si toutes les classes avaient le même niveau initial alors qu'ils ne disposent d'aucune évaluation et qu'ils ne contrôlent ni l'équivalence de la composition sociale de chacune d'entre elles, ni l'expérience de leurs enseignants, ni l'âge et la scolarité maternelle de leurs élèves (Goigoux, 2013).

D'autre part, en se référant à la recherche menée par E. Gentaz (2013), R. Goigoux (2013) précise qu'aucune recherche n'a démontré la supériorité d'une méthode d'apprentissage de la lecture sur une autre parce que la variable « méthode » est « trop grossière et mal définie ».

Il semble donc utile de commencer par faire le point sur ce que les nombreux travaux ont cherché à montrer concernant cet apprentissage de la lecture : en quoi consiste-t-il ? Comment apprend-on à décoder ? Que signifie comprendre et que faut-il apprendre à comprendre ? Est-ce qu'apprendre à lire, c'est apprendre à décoder, apprendre à comprendre ou est-ce encore plus complexe que cela ? Quelle place donner à l'écriture dans l'apprentissage de la lecture ? Apprendre à lire n'est-ce pas aussi entrer dans un monde culturel ?

1.1.1 Deux conceptions de l'apprentissage

Des recherches en sciences cognitives, menées par S. Dehaene, étudient l'activité cérébrale du cerveau à partir d'imageries cérébrales. Elles ont pu montrer, notamment, qu'il n'existe pas d'aire cérébrale spécifique dédiée à la lecture. Apprendre à lire consiste à remanier et à transformer les aires du cerveau dédiées à la vision et au langage parlé :

> Lorsqu'un enfant apprend à déchiffrer une écriture alphabétique, non seulement ses aires visuelles doivent apprendre à décomposer le mot en lettres et en graphèmes, mais une partie de ses régions impliquées dans l'analyse de la parole doit changer de code afin de représenter les phonèmes. Les deux modifications

> doivent se coordonner avant qu'émerge une voie efficace de conversion graphème-phonème (Dehaene, 2007, p. 269).

En permettant de connaitre les mécanismes de l'apprentissage de la lecture, l'imagerie cérébrale oriente les méthodes d'enseignement. Suite à ses travaux, S. Dehaene propose donc une conception de l'apprentissage de la lecture fondée sur la correspondance graphèmes-phonèmes. Selon le chercheur, l'apprentissage de la lecture passe par trois grandes étapes : d'abord, l'étape logographique – ou picturale – qui correspond à une période courte où l'enfant « photographie » les mots ; puis l'étape phonologique où il apprend à décoder les lettres en sons ; enfin, l'étape orthographique où il automatise la reconnaissance des mots (Dehaene, 2007). Dans un ouvrage[1] à destination des enseignants et des parents, il présente sa théorie de l'apprentissage de la lecture. Il résume l'apprentissage de la lecture en sept grands principes qui tournent exclusivement autour de l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes soit en partant des mots et des syllabes pour les décomposer en lettres (approche analytique) soit en partant des lettres pour composer des syllabes et des mots (approche synthétique) :

- le principe de l'enseignement explicite du code alphabétique (correspondance graphèmes-phonèmes ; combinatoire, mobilité des lettres ou des graphèmes, correspondance spatio-temporelle, discrimination en miroir) ;
- le principe de progression rationnelle (enseigner d'abord les régularités dans les correspondances graphèmes-phonèmes, les correspondances les plus fréquentes, les consonnes isolées plus faciles à prononcer et les structures les plus simples comme consonnes voyelles ou voyelles consonnes, l'inséparabilité des graphèmes complexes comme ou, ch ; dès le début de l'apprentissage les lettres muettes doivent être enseignées et imprimées en grisé ainsi que les mots outils fréquents dans la langue

[1] Dehaene, S. (Dir.) (2011). *Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

française et le rôle des morphèmes[2]) ;

- le principe d'apprentissage actif associant lecture et écriture ;
- le principe de transfert de l'explicite vers l'implicite, c'est-à-dire le passage d'un apprentissage des règles de décodage vers une automatisation de ces règles ;
- le principe de choix rationnel des exemples et des exercices (choix de mots dont les concordances phonèmes-graphèmes ont été apprises, pas de mots erronés ou mal orthographiés, bien distinguer le nom de la lettre et le son, varier les exemples et les exercices pour éviter la stratégie du par cœur) ;
- le principe d'engagement actif (l'enfant doit être sollicité par des questions ou exercices), d'attention et de plaisir (l'enfant doit être récompensé de ses efforts) ;
- le principe d'adaptation au niveau de l'enfant.

Actuellement, s'il y a consensus sur cet apprentissage systématique de la correspondance graphèmes-phonèmes, une polémique demeure qui porte davantage sur la façon d'enseigner cette correspondance. Ainsi, en réponse à S. Dehaene (2013) qui trouve scandaleux que seuls 4% des enseignants adoptent une « méthode syllabique », R. Goigoux (2013), didacticien et spécialiste de l'apprentissage de la lecture, affirme que les correspondances entre les lettres et les sons sont bien enseignées de manière systématique à la majorité des élèves dès le début du CP mais que cet enseignement peut se faire de différentes manières.

En effet, si « rendre l'identification des mots suffisamment rapide et efficace constitue donc le but premier de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire » (Goigoux & Cèbe, 2006, p. 19), cet enseignement de l'identification des mots peut se faire soit par l'apprentissage du déchiffrage (mémoriser les relations entre graphèmes et phonèmes et savoir les utiliser) soit par la reconnaissance orthographique (lorsque

[2] Morphème : plus petite unité de sens d'un mot. Par exemple, le mot « revoir » est constitué de deux morphèmes : le préfixe « re » qui marque la répétition et la racine « voir ».

le déchiffrage est devenu automatique ou lorsque l'orthographe est directement mémorisée).

Dans *Apprendre à lire à l'école*, ouvrage également destiné aux parents comme aux enseignants, R. Goigoux et S. Cèbe (2006), en s'appuyant sur les différentes recherches sur l'apprentissage de la lecture et sur les instructions officielles, rendent compte de la diversité des pratiques enseignantes. Les auteurs rappellent qu'apprendre à lire, c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits mais c'est aussi apprendre à en comprendre le sens. Si le premier but de l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire (CP) est de rendre l'identification des mots suffisamment rapide et efficace, pour les deux chercheurs, la méthode syllabique n'est pas la seule possible et valable, l'identification d'un mot écrit pouvant se faire soit par le déchiffrage (ou voie indirecte) soit par la reconnaissance orthographique (ou voie directe). Le déchiffrage peut se faire de manière analytique (on part du mot pour aller vers la lettre et le phonème) ou de manière synthétique (on part des phonèmes et on les combine pour aller vers le mot). On parle de reconnaissance orthographique lorsque le lecteur reconnait immédiatement le mot écrit sans passer par le déchiffrage. Le lecteur parvient à cette reconnaissance orthographique soit en apprenant d'abord à déchiffrer les mots et en répétant l'opération jusqu'à ce qu'elle devienne inutile, soit en mémorisant directement l'orthographe. Cette façon de procéder repose sur la décomposition et la mémorisation de l'ordre des lettres qui composent le mot. Selon R. Goigoux et S. Cèbe, ces deux procédures doivent être conjointement travaillées lors de l'apprentissage de la lecture.

De son côté, dans le rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture qu'elle a rédigé, M. Bianco (2016) rappelle que la conférence de consensus de 2003 concluaient, sans ambigüité, que l'apprentissage initial de la lecture devait être accompagné d'un enseignement systématique du principe alphabétique, afin de permettre la construction des deux voies de la lecture (voie directe et voie indirecte). M. Bianco évoque également les recherches ultérieures à 2003 dans le domaine de l'apprentissage de la lecture qui ont montré que les deux voies devaient faire l'objet d'une construction simultanée et en interaction :

> Les recherches ont insisté depuis sur la simultanéité de la construction des deux routes de la lecture sous l'effet conjugué de deux catégories de mécanismes fondamentaux de l'apprentissage : l'apprentissage explicite d'une part et l'apprentissage implicite d'autre part […]. En effet, si la voie indirecte reste le mode de lecture majoritairement utilisée au tout début de l'apprentissage de la lecture, du fait de son caractère génératif et du temps nécessaire à l'élaboration des représentations lexicales, le repérage des propriétés orthographiques des mots, essentiel au développement des procédures lexicales, démarre très tôt, dès les premiers mois de l'apprentissage de le lecture (Bianco, 2016, p. 9).

Toutefois, l'apprentissage de la lecture ne peut pas se résumer à celui de l'apprentissage du déchiffrage. En effet, pour être un bon lecteur il faut pouvoir comprendre ce que l'on lit. C'est pourquoi, la compréhension en lecture doit faire également l'objet d'un apprentissage et donc d'un enseignement explicite.

1.1.2 Enseigner la compréhension de texte en parallèle au déchiffrage

La conférence de consensus sur la lecture de 2003 a permis de mettre en avant la possibilité et la nécessité d'un enseignement de la compréhension. Mais comment faire ? Selon R. Goigoux et S. Cèbe (2006), dans une perspective de démocratisation de la lecture, il est indispensable que, dès le CP, l'école propose un enseignement de la compréhension des textes écrits en parallèle à celui du déchiffrage en utilisant des pratiques pédagogiques proches de celles utilisées en maternelle. Dans leur ouvrage, les deux auteurs présentent les quatre objectifs que cet enseignement doit poursuivre :

- améliorer les compétences linguistiques, c'est-à-dire enrichir le vocabulaire des élèves et rendre familières des tournures de phrase propres à l'écrit ;
- améliorer les compétences textuelles qui consistent à mettre en relation toutes les informations délivrées par le texte pour construire une compréhension globale du texte ;
- enrichir les compétences encyclopédiques qui consistent à connaitre ce dont parlent les textes ;

- développer les compétences stratégiques qui consistent à contrôler, évaluer et réguler l'activité de lecture.

Les récentes recommandations de la conférence de consensus sur la lecture (2016) vont dans le même sens. Elles préconisent d'une part « un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension » (Cnesco, 2016, p. 19). Elles indiquent d'autre part que « le temps alloué à l'enseignement de la compréhension doit aller crescendo au cours du CP », qu' « il doit être prévu dès le début de l'année » et que pour le commencer, il ne faut pas « attendre que les élèves maîtrisent le code » (Cnesco, 2016, p. 20). Ce qui signifie que la compréhension peut s'enseigner dès le début de l'année, bien avant que le déchiffrage ne soit automatisé, sur le même modèle qu'en maternelle, c'est-à-dire en privilégiant la lecture à haute voix du maitre. L'enseignement de la compréhension doit viser le développement des compétences linguistiques (vocabulaire, lexique désignant les états mentaux, famille de mots, syntaxe, morphologie, inférences, type de texte) mais aussi la capacité à prendre en compte l'ancrage dans l'univers culturel des textes. En outre, il ne faut pas limiter l'enseignement de la compréhension à l'utilisation de questionnaires écrits visant la recherche d'informations explicites dans le texte. Bien au contraire, les questions peuvent se faire à l'oral et porter sur la compréhension de l'implicite, l'interprétation, la motivation des personnages etc. Par ailleurs, il est recommandé de donner à cet enseignement d'autres formes pédagogiques orales comme les rappels, la paraphrase, la reformulation, les résumés, la confrontation des significations.

De même, dans la perspective de s'opposer aux travaux de psychologie cognitive qui répandent « l'idée que la compréhension en lecture résultait tout simplement du décodage » (Tauveron & Grossmann, 1999), les recherches conduites par C. Tauveron (1999, 2001, 2002) insistent sur l'initiation précoce des élèves à la compréhension et à l'interprétation des textes littéraires :

> Apprendre à lire entre les lignes dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture est à nos yeux un enjeu essentiel pour tous les types de textes puisque *tous* les types de textes supposent une lecture inférentielle. […] Les textes littéraires […] plus que les autres, demandent la coopération cognitive active du lecteur (Tauveron, 1999, p. 11).

La lecture inférentielle peut être définie ici comme une lecture qui permet des mises en relation non explicites entre plusieurs informations données par le texte ou entre une information donnée par le texte et les connaissances du lecteur. Cette capacité est essentielle pour interpréter un texte. Ainsi, selon C. Tauveron, pour pouvoir développer des compétences interprétatives, il convient de présenter aux élèves, à côté de textes plus abordables ayant d'autres avantages et demeurant également nécessaires, des textes littéraires résistants qui se présentent comme une situation problème et impliquent par conséquent une résolution de problème. Dès l'entrée en lecture, les textes résistants doivent donc être un support à privilégier, sans pour autant oublier les autres supports plus faciles, afin de permettre aux élèves de développer des compétences nécessaires à la compréhension de textes et d'assurer une continuité des apprentissages de la lecture littéraire avec le collège et le lycée.

Nous voyons par conséquent que l'apprentissage de la lecture ne peut pas être uniquement centré sur l'apprentissage systématique des correspondances graphèmes-phonèmes, il doit aussi intégrer les questions de compréhension et d'interprétation des textes, notamment littéraires, et cela dès le plus jeune âge grâce à la lecture à haute voix de l'enseignant. Toutefois, d'autres composantes, comme la production de textes et la familiarisation avec la culture écrite, entrent également en jeu car pour apprendre à lire il faut aussi entrer dans le monde de l'écrit.

1.1.3 Entrer dans le monde de l'écrit pour apprendre à lire

Les recommandations de la conférence de consensus de 2003 insistent sur le lien nécessaire entre la lecture et l'écriture car les deux activités « mobilisent des processus d'apprentissage qui s'enrichissent mutuellement » (PIREF, 2003, p. 5). Ce

lien doit se faire très tôt, dès la maternelle, sous forme de dictée à l'adulte. Mais qu'entend-on par « écriture » ?

La deuxième conférence de consensus sur la lecture, qui a eu lieu en 2016, apporte quelques précisions sur ce sujet. D'une part, l'écriture consiste en l'encodage de mots et intervient dans l'apprentissage du déchiffrage. Cet encodage peut se faire sous la dictée de l'adulte ou en autonomie, mais dans ces cas-là, pour que les erreurs ne s'ancrent pas, le retour de l'enseignant doit être immédiat. D'autre part, l'écriture doit prendre la forme de production de textes et s'articuler à la lecture de textes. Pour mener à bien cette tâche écrite de manière individuelle, une phase orale de réflexion collective est indispensable. Enfin, l'écriture comprend aussi les écrits intermédiaires ou les écrits de travail (prises de notes, résumés, questions, reformulations du texte…) qui sont associés à des croquis, des dessins, des schémas, afin de développer une vision multimodale d'un texte et de préparer à l'apprentissage de la manipulation des supports numériques.

Ainsi, l'écriture renvoie à différentes facettes de l'apprentissage selon qu'elle prend la forme de l'encodage de mots, de production de textes ou encore d'écrit de travail. Le lien de l'écriture avec l'apprentissage de la lecture doit contribuer à la fois à l'apprentissage technique du déchiffrage mais aussi à celui, plus culturel, de la compréhension de texte.

Cet aspect culturel de l'apprentissage de la lecture a été développé par G. Chauveau, M. Alves-Martin & E. Rogovas-Chauveau (2011) dont les travaux s'inscrivent dans une perspective de « psychologie culturelle ». En effet, les chercheurs expliquent qu'apprendre à lire et devenir lecteur n'est pas seulement apprendre les mécanismes et le fonctionnement de l'écrit mais c'est aussi entrer dans la culture de l'écrit. Selon eux, trois types d'aspects sont à prendre en compte dans l'apprentissage de la lecture : les aspects techniques qui concernent les mécanismes de la lecture ; les aspects linguistiques qui portent sur le fonctionnement de la langue écrite ; les aspects culturels qui englobent les fonctions et les usages de l'écrit :

> Apprendre à lire ce n'est pas seulement acquérir des mécanismes et des savoir-faire, ce n'est pas seulement entrer dans le système de l'écrit, c'est-à-dire comprendre le fonctionnement d'une écriture particulière ; c'est également entrer dans la culture écrite ou entrer dans le monde de l'écrit. C'est découvrir et s'approprier les pratiques diversifiées du lire et de l'écrire, connaître et manipuler les objets culturels de l'écrit (livres, albums, dictionnaires, journaux, magazines, etc.), s'intéresser et participer aux activités de lecture et d'écriture de ceux qui savent, s'intégrer dans la communauté des lecteurs et des écriveurs (« entrer dans le cercle des lettrés ») (Chauveau & al., 2011, p. 10).

Pour R. Goigoux, l'aspect de la culture écrite est également une composante de l'apprentissage de la lecture. Il la désigne par le terme « acculturation » qu'il définit ainsi :

> [L'acculturation] concerne le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : elle vise notamment à faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur). Ce processus d'acculturation permet l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages qui dépassent amplement les seuls apprentissages linguistiques (2003, p. 2).

Nous reviendrons plus longuement sur cette notion centrale dans notre thèse au chapitre 3 (p. 87).

On voit donc que l'apprentissage de la lecture est quelque chose de complexe qui comprend plusieurs facettes : le déchiffrage centré sur les mots, la compréhension de phrases et de textes, l'écriture qui englobe à la fois l'écriture de mots et la production de textes mais aussi l'entrée dans la culture de l'écrit ou autrement dit l'acculturation à l'écrit. Toutefois, si ces différentes composantes doivent être prises en compte dans l'apprentissage de la lecture, il n'en demeure pas moins qu'elles ne doivent pas forcément l'être de la même manière, ni avec la même intensité tout au long de l'apprentissage.

1.1.4 Les différentes composantes dans l'apprentissage du lire-écrire : une question de dosage

Selon R. Goigoux (2003), les différentes composantes que nous venons de décrire, impliquées dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, doivent être développées simultanément et en interaction. R. Goigoux et S. Cèbe (2006) parlent « d'approches *intégratives* » pour désigner les pratiques d'enseignement qui intègrent simultanément ces différentes composantes de l'apprentissage du lire-écrire. Selon eux, les pédagogies qui se limitent au déchiffrage pénalisent les élèves qui ne bénéficient pas dans leur environnement familial des conditions suffisantes pour développer cet ensemble de compétences. Ils proposent un « planisphère didactique » pour présenter à quoi ressemble une répartition équilibrée qui fait la part belle à la fois à la lecture de mots et à la compréhension de textes sans toutefois négliger la production de textes et la familiarisation avec la culture écrite :

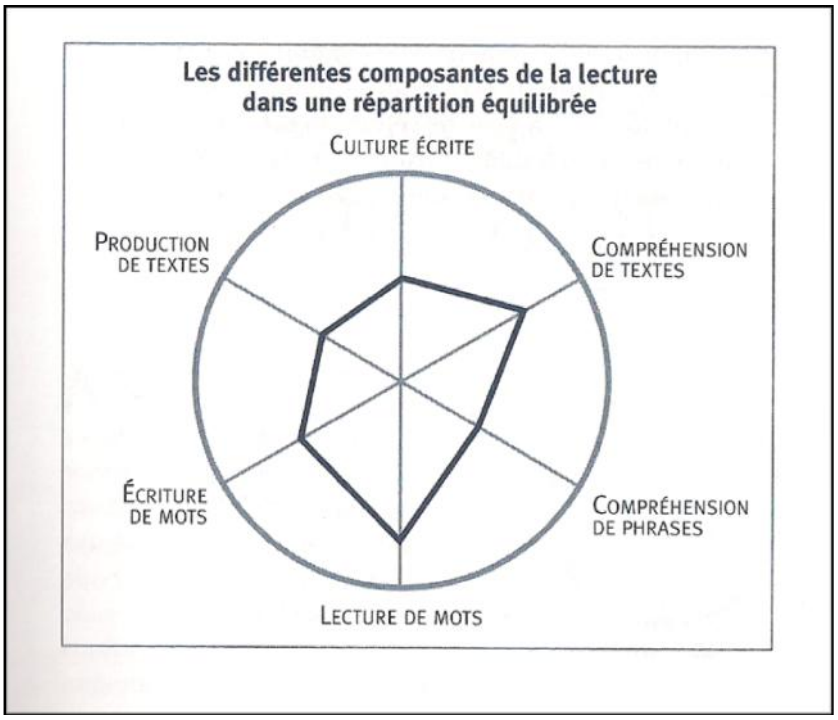


Figure 1 : « planisphère didactique » proposé par R. Goigoux et S. Cèbe (2006, p. 17) présentant les différentes composantes de la lecture dans une démarche équilibrée.

La position des points sur les axes correspond au temps (en proportion) consacré en classe à chacune des composantes. Plus le point s'écarte du centre, plus le

temps accordé est important. Dans une répartition équilibrée, la proportion de temps consacrée à l'apprentissage du code est équivalente à celle consacrée à l'apprentissage de la compréhension de texte. Toutefois, la question du dosage reste posée car la nécessité de prendre en compte toutes les composantes ne signifie pas qu'il faille leur donner le même poids tout au long de l'apprentissage initial de la lecture. En effet, « aucune étude n'a exploré la question des meilleurs dosages temporels » (Goigoux & Cèbe, 2006, p. 17).

1.1.5 Synthèse

Ainsi, l'apprentissage de la lecture ne peut se limiter à l'apprentissage des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Au contraire, d'autres composantes comme la compréhension de texte, la production d'écrit, l'acculturation, jouent un rôle essentiel également. Certaines conceptions de l'apprentissage – comme celles encouragées par les neurosciences – établissent une hiérarchie dans ces composantes mettant d'abord l'accent sur l'apprentissage du déchiffrage, la compréhension des textes étant perçue comme secondaire par rapport à l'automatisation du décodage. D'autres approches reconnaissent l'importance de l'identification des mots et de son automatisation dans l'apprentissage de la lecture mais, en outre, font la part belle aux autres composantes de la lecture telles que la compréhension et l'interprétation des textes, la familiarisation avec la culture de l'écrit et la production de textes.

Dans le cadre de cette thèse, nous faisons l'hypothèse qu'un enseignement qui favorise l'entrée dans l'écrit, parallèlement à un enseignement technique de la lecture (déchiffrage, décodage) et de la compréhension, a un impact positif sur l'apprentissage initial de la lecture.

1.2 Place des différentes composantes de la lecture dans les programmes depuis vingt ans

Nous venons de voir les différentes composantes de l'apprentissage de la lecture qui ont été mises en lumière par les recherches en didactique depuis de nombreuses années. Si parfois elles ont donné lieu à des controverses, elles ont su aussi, avec le temps, faire consensus sur certains points comme l'enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes, la liaison lecture et écriture, l'enseignement de la compréhension. Comment le législateur a-t-il pris en compte les résultats de la recherche depuis vingt ans ? Quelle place a-t-il donnée aux différentes composantes de la lecture dans les programmes successifs ? C'est ce que nous allons voir maintenant à partir de l'étude des programmes depuis 1995 jusqu'en 2015.

1.2.1 Les programmes de 1995 : un retour à l'équilibre

Comme le rappellent R. Goigoux et S. Cèbe (2006), les programmes de 1995 ont cherché à corriger les déséquilibres des précédents programmes, ceux de 1923 (en vigueur jusqu'en 1972) selon lesquels l'apprentissage de la lecture consistait uniquement en l'apprentissage du déchiffrage et ceux à partir des années 1970 qui mettaient l'accent sur la compréhension, la production de textes en lien avec la culture écrite et la littérature de jeunesse, orientations qui ont amené à certaines dérives :

> Ces innovations ont malheureusement conduit parfois les cadres de l'Education nationale et les formateurs des Ecoles normales d'instituteurs à minimiser l'importance de l'apprentissage du déchiffrage et les efforts à consentir pour obtenir son automatisation (Goigoux & Cèbe, 2006, p. 15).

Les programmes de 1995 affirment donc que l'apprentissage de l'identification des mots ne s'oppose pas à celui de la compréhension de textes.

Concernant l'identification des mots, les programmes de 1995 présentent les deux manières d'y arriver. Ils parlent ainsi de la reconnaissance orthographique pour les mots fréquents « dont la graphie est rapidement mémorisée » mais aussi de

l'apprentissage du déchiffrage (« familiarisation avec le code », « relations entre l'oral et l'écrit », « identifier de manière explicite les correspondances entre son et signe », « combinatoire » (MEN, 1995, p. 25)).

Mais l'apprentissage de l'identification des mots ne doit pas se faire au détriment de la compréhension. Les programmes de 1995 mettent l'accent également sur les aspects syntaxiques, « l'organisation générale des phrases et du texte » et le repérage des « indices typographiques (majuscule, ponctuation), les lettres muettes à valeur lexicale ou syntaxique, les homonymies et les éléments qui donnent leur cohérence au texte » (MEN, 1995, p. 25). Ils soulignent que l'ensemble de ces apprentissages est au service de l'« accès au sens » (MEN, 1995, p. 25).

Concernant la culture de l'écrit, ces programmes rappellent l'importance de l'utilisation de supports variés (le livre, le manuel, des instruments et des documents divers comme les dictionnaires, l'ordinateur, la presse…) et de la lecture à haute voix par le maitre de différents types de textes (contes, poésies, récits) dont l'objectif est de permettre aux élèves d'acquérir le plaisir, le gout de lire. La lecture du maitre est préconisée ainsi que la lecture individuelle à haute voix ou en silence, qui est l'objectif à atteindre.

Enfin, il est fait état de l'importance de la relation entre l'écriture et la lecture, d'abord pour apprendre à déchiffrer des mots, mais aussi pour apprendre à produire des textes.

1.2.2 Des programmes en 2002 qui s'appuient sur la recherche

Les programmes de 2002 ont gardé cet équilibre entre les différentes composantes de la lecture. On y retrouve l'importance de l'identification des mots et celle de la compréhension de textes ainsi que la complémentarité entre la lecture et l'écriture. La nouveauté par rapport à ceux de 1995 est l'apparition de la littérature de jeunesse comme support privilégié pour travailler la compréhension de textes et accéder à une culture de l'écrit.

Le texte de 2002 a eu la volonté de s'appuyer sur les avancées de la recherche en didactique de l'écrit et de les présenter de manière précise. Dans cette perspective, il a été complété par des documents d'application qui ont été rédigés « par un groupe d'experts constitué de spécialistes et de praticiens de l'apprentissage de la lecture sous la responsabilité de l'inspection générale » (Direction de l'enseignement scolaire, 2003, p. 4). Parmi ceux qui ont élaboré le document *Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir,* on compte effectivement trois enseignants chercheurs (M. Fayol, A. Florin et R. Goigoux) spécialistes de l'apprentissage de la lecture et/ou des acquisitions langagières.

La volonté de s'appuyer sur la recherche et sur des experts de l'apprentissage de la lecture apparait aussi dans le vocabulaire précis employé dans les programmes : les termes de « graphèmes » et « phonèmes », « voie directe » et « voie indirecte », « image orthographique » et « image auditive » ou encore « inférence » et « hypertexte ».

Ces programmes, directement issus de la recherche, stipulent que l'identification des mots doit être enseignée dans le même temps que la compréhension des textes :

> 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 (MEN, 2002, p. 43).

L'identification des mots est donc présentée de manière détaillée et précise. Elle consiste d'une part à « avoir compris le principe qui gouverne le codage » alphabétique des mots c'est-à-dire la correspondance entre graphèmes et phonèmes (MEN, 2002, p. 43) ; d'autre part à « savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples » (segmentation du texte en mots, segmentation des mots en syllabes et phonèmes) (MEN, 2002, p. 44).

- Elle peut se faire de deux manières :
- par voie indirecte ou déchiffrage, qui se fait selon la méthode analytique

« analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises » ou la méthode synthétique « synthèse, à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés » (MEN, 2002, p. 44) ;

- par voie directe, c'est-à-dire par la mémorisation orthographique du mot.

L'apprentissage de la compréhension, quant à lui, est également plus détaillé dans les programmes de 2002 que dans ceux de 1995. En effet, comme le suggèrent différents travaux de recherche sur la compréhension de textes, les programmes de 2002 mettent en avant la nécessité d'un apprentissage (et donc d'un enseignement) de la compréhension. Ce travail doit aller « dans deux directions » :

- tout d'abord, la compréhension autonome doit s'effectuer sur des textes courts que les élèves peuvent lire seuls ;
- ensuite, la compréhension des textes longs et complexes doit s'effectuer à l'oral à partir de la lecture à voix haute de l'enseignant, que ce soit la compréhension de textes littéraires ou celle de textes documentaires.

Par ailleurs, les programmes de 2002 introduisent la littérature de jeunesse comme support à privilégier pour l'apprentissage de la compréhension de textes. Ils insistent sur l'importance « de conduire les élèves à une attitude interprétative » car, précisent-ils, « le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur » (MEN, 2002, p. 46). L'interprétation peut s'apprendre par des débats sur les textes entendus mais aussi par des lectures nombreuses et organisées en lien les unes aux autres. Il s'agit en fait de développer une véritable culture de l'écrit, de favoriser les habitudes de lecture, les liens entre lecture scolaire et lecture extrascolaire ainsi que la socialisation de la lecture :

> Il importe que les œuvres rencontrées soit nombreuses et variées. Les lectures en classe doivent être complétées par des lectures personnelles dans la BCD ou au domicile familial. L'emprunt à la BCD ou dans la bibliothèque de quartier doit devenir une habitude et un besoin. […] L'essentiel est que l'enfant découvre qu'une œuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées, partagée avec ses camarades autant qu'avec sa famille ou le maitre (MEN, 2002, p. 46).

Enfin, les programmes de 2002 rappellent, à plusieurs reprises, l'articulation nécessaire entre les pratiques de lecture et d'écriture :

- que ce soit dans l'apprentissage de l'identification des mots :

> C'est par l'écriture, plus encore que par la lecture, que ces régularités sont mises en mémoire (2002, p. 44).
> L'articulation entre lecture et écriture reste […] un excellent moyen de renforcer les apprentissages (2002, p. 44).
> Chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sure que lorsqu'il le lit (2002, p. 45).

- ou dans celui de la compréhension :

> Un autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est d'articuler celle-ci avec un travail d'écriture (2002, p. 46).
> Comme pour la littérature, l'articulation entre lecture et écriture permet d'approfondir la compréhension des textes documentaires (2002, p. 46).

Ainsi, les programmes de 2002 apparaissent relativement complets et surtout en concordance avec les avancées de la recherche : les différentes composantes de la lecture présentées plus haut sont reprises (apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes, compréhension de textes, liaison lecture écriture, culture écrite et littéraire). Cependant, ils ont été remplacés par ceux de 2008 qui ont été rédigés dans un état d'esprit différent, ce que nous allons voir maintenant.

1.2.3 Les programmes de 2008 : retour en arrière ?

Les programmes de 2008 sont les programmes qui étaient en vigueur au moment du recueil de données. Avec eux, une double rupture est marquée par rapport aux programmes précédents.

D'une part, d'un point de vue général, ils ne cherchent plus à s'appuyer sur les avancées de la recherche. En effet, la volonté des programmes de prendre ses distances par rapport à la recherche se retrouve dans le choix du vocabulaire utilisé : ainsi on ne parle plus de phonème, graphème, voie directe et voie indirecte mais de décodage, d'identification des mots, de code alphabétique. X. Darcos, alors ministre de l'Education Nationale, s'en explique dans la préface :

> J'ai voulu que ces outils essentiels à votre activité soient plus lisibles, plus courts et qu'ils constituent des références utiles dans votre pratique quotidienne (MEN, 2008, p. 3).

De fait, le texte de ces programmes est très succinct et ne fait que trente-neuf pages alors que celui de 2002 en comptait quatre-vingt-quatorze pages.

D'autre part, concernant l'apprentissage de la lecture, les programmes de 2008 mettent l'accent sur l'apprentissage systématique de l'identification des mots qui doit se faire en lien avec l'écriture en se centrant sur des mots et des phrases, les textes plus longs n'étant envisagés que plus tard :

> Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage et identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves (2008, p. 17).

L'apprentissage de la compréhension de textes est limité à l'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe :

> Les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire (2008, p. 17).

La place de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation, qui avait fait son apparition dans les programmes de 2002, disparait. La culture écrite est réduite à « une première culture littéraire » qui s'acquiert par « la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinées aux jeunes enfants dont la poésie » (MEN, 2008, p. 17) ; on ne parle plus de la lecture de différents types de textes, de différents supports de lecture ; pas plus qu'on ne parle de la médiation des lectures à voix haute, ni de l'habitude de fréquenter les livres qui devient une culture, ni du partage de la lecture avec ses camarades, le maitre ou la famille, ni de liens entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires.

Les programmes de 2008 ont donc un air de « retour en arrière » puisqu'ils nous ramènent, concrètement, avant les années 1970. Ces changements font suite

notamment aux déclarations du ministre de l'Education Nationale, G. De Robien, qui dénonçait les méthodes « globales » et qui prenait position pour la généralisation de la méthode syllabique.

1.2.4 Les programmes de 2015 : des programmes de consensus ?

Les nouveaux programmes de 2015 permettent de renouer le lien avec la recherche. En effet, ils ont été élaborés après consultation auprès de la communauté des chercheurs en didactique et en sciences sociales. Ils apparaissent comme des programmes de consensus. Ainsi, comme la recherche en didactique le préconise, ces nouveaux programmes indiquent d'une part que « lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité » (MEN, 2015, p. 15) et d'autre part que l'apprentissage de l'identification des mots doit se combiner avec celui de la compréhension de textes : « La compréhension est la finalité de toutes les lectures » (2015, p. 16).

L'apprentissage de l'identification des mots est envisagé dans la continuité de ce qui a été réalisé en maternelle, il doit être régulier et explicite afin de faciliter l'automatisation. Il se poursuit au travers d'activités visant à identifier les mots de manière de plus en plus aisée :

- Discrimination auditive fine et analyse des constituants des mots (conscience phonologique).
- Discrimination visuelle et connaissance des lettres.
- Correspondances graphophonologiques ; combinatoire (construction des syllabes simples et complexes).
- Mémorisation des composantes du code.
- Mémorisation de mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers (2015, p. 17).

La compréhension, quant à elle, doit faire l'objet d'un enseignement explicite et se travailler au CP de deux manières : sur le même modèle qu'en maternelle, c'est-à-dire à partir de la lecture à haute voix de l'enseignant, pour des textes longs (les difficultés de décodage ne doivent pas freiner, limiter et repousser au CE2

l'apprentissage de la compréhension de textes), et de manière guidée puis autonome sur des textes courts.

On remarque également que le terme d'« interprétation » fait son retour dans les apprentissages même si ce n'est que brièvement, dans les compétences visées : « justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses » (2015, p. 18).

Enfin, l'acquisition d'une première culture littéraire ainsi que la construction d'habitudes de lecture font partie intégrante de l'apprentissage et favorisent la compréhension. Elles sont ainsi déclinées en plusieurs compétences visées :

> ➢ Mobilisation de la démarche permettant de comprendre.
> ➢ Prise en compte des enjeux de la lecture notamment : lire pour réaliser quelque chose ; lire pour découvrir ou valider des informations sur… ; lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour…
> ➢ Mobilisation des connaissances lexicales en lien avec le texte lu.
> ➢ Repérage dans des lieux de lecture (bibliothèque de l'école ou du quartier notamment).
> ➢ Prise de repères dans les manuels, dans des ouvrages documentaires (2015, p. 18).

En résumé, l'enseignement de la lecture-écriture concerne l'identification et la production de mots, la compréhension de mots et de textes, et l'accès à une première culture littéraire. On trouve ainsi présentes, et de manière équilibrée, les différentes composantes qui entrent en jeu dans l'apprentissage de la lecture et qui ont été présentées précédemment. On peut cependant noter que la construction de la subjectivité du lecteur est repoussée au cycle 3 :

> En français, la fréquentation des œuvres littéraires, écoutées ou lues, mais également celle des œuvres théâtrales et cinématographiques, construisent la culture des élèves, contribuent à former leur jugement esthétique et enrichissent leur rapport au monde. De premiers éléments de contextualisation sont donnés et les élèves apprennent à interpréter (2015, p. 102).

1.2.5 Synthèse sur l'apprentissage de la lecture dans les programmes depuis vingt ans

L'évolution des programmes pour le cycle 2 montre que la primauté est accordée au déchiffrage. En effet, même si les méthodes préconisées ne sont pas

toujours les mêmes (en 2008, la reconnaissance orthographique disparait), c'est toujours cette composante qui arrive en premier dans les programmes successifs de 1995 à 2015. En effet, l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes fait partie des conclusions de la conférence de consensus sur l'apprentissage de la lecture qui a eu lieu en 2003 :

> Le jury a constaté que plusieurs méthodes d'enseignement sont compatibles avec les acquis de la recherche. La seule méthode qu'on doive écarter est la méthode dite « idéo-visuelle », parce qu'elle refuse le travail systématique sur la correspondance phonème/graphème dont les recherches disponibles indiquent sans ambigüité qu'elle est indispensable à la reconnaissance des mots (PIREF, 2003, p. 3).

La place de l'apprentissage de la compréhension varie en fonction des orientations des programmes : en effet si ceux de 2002 faisaient la part belle à l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation, ceux de 2008 le résument en quelques mots vagues et insistent seulement sur la relation entre automatisation du décodage et compréhension, comme si cela était la seule condition, la seule compétence pour bien comprendre un texte. Les programmes de 2015 reviennent sur l'apprentissage de la compréhension en affirmant que « la compréhension est la finalité de toutes les lectures » (MEN, 2015) mais ne laissent que peu de place à l'apprentissage de l'interprétation au niveau du cycle 2, même s'il est évoqué.

1.3 Les parents pauvres de l'enseignement de la lecture : sujet lecteur et rapport à l'écrit

Avec l'interprétation, ce sont les notions de sujet lecteur et de rapport à l'écrit qui sont en jeu. Or, le rapide tour d'horizon des programmes successifs de l'école élémentaire nous a montré que la subjectivité du lecteur n'apparait explicitement dans les programmes qu'à partir de 2002 pour disparaitre en 2008 et réapparaitre, pour le cycle 3, avec les programmes de 2015. La faible place qui leur est accordée souligne le fait que sujet lecteur et rapport à l'écrit restent trop souvent les parents pauvres de

l'apprentissage de la lecture, malgré l'importance croissante que la sphère didactique leur accorde.

1.3.1 Le sujet lecteur

Les pratiques scolaires de lecture ont longtemps négligé, dans les faits, la subjectivité du lecteur, et ce n'est véritablement qu'en 2004[3] que la notion de « sujet lecteur » s'est trouvée ouvertement questionnée et investie dans la sphère didactique (Rouxel, 2007), en réaction à un excès de formalisme dans l'approche des textes (Daunay, 2007). C'est une notion complexe qu'A. Rouxel et G. Langlade décrivent ainsi :

> Il s'agit d'une identité « plurielle », mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées (2004, p. 15).

Souvent définie de manière approximative, cette notion « plurielle » à laquelle le discours didactique accorde de plus en plus d'importance mérite que l'on s'y arrête.

J.-L. Dufays (2013), dans un numéro de la revue *Recherches et Travaux*[4] consacré à la question du sujet lecteur-scripteur et qui fait suite à un colloque qui s'est tenu en 2012[5], fait le point de la recherche sur cette notion et rend compte de la diversité des approches. Selon l'auteur, on peut distinguer trois types d'approches qui reposent sur trois conceptions du sujet lecteur :

- la première approche repose sur une « conception normative d'un lecteur subtil, créatif et inspiré » qui est capable de s'insinuer « dans les blancs du texte pour le co-créer » (2013, p. 84) ; le sujet lecteur désignerait alors « une posture savante, accessible à une minorité d'élèves » (2013, p. 84) ;
- la deuxième approche repose sur une conception « émancipatrice » qui renvoie à l'idée d'un lecteur expert « transgressif », à une posture

[3] À l'occasion du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* organisé par l'université de Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne en janvier 2004.
[4] N. Rannou (Dir.) (2013). L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. *Recherches et travaux* (83).
[5] Colloque intitulé « Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers » qui s'est tenu en 2012 à l'université Stendhal de Grenoble.

revendiquant « davantage les droits du lecteur face à ceux du texte » et qui, par conséquent, peut paraitre comme une approche encore plus « lettrée » et « élitiste » que la première (2013, p. 84) ;

- la troisième approche repose sur une conception « non-normative » qui correspond « à l'attitude du lecteur "ordinaire" effectif » tel qu'on peut l'observer « y compris lorsqu'il se fourvoie sur des éléments qui relèvent du sens commun, ou à l'inverse, lorsqu'il se soumet strictement aux « droits du texte » (2013, p. 84).

D'un point de vue didactique, selon J.-L Dufays, la deuxième conception n'est pas envisageable car, en accordant le privilège à une conception pointue de la lecture « sous couvert de réhabiliter le sujet », elle exclut de fait la majorité des élèves (2013, p. 84). En revanche, la troisième conception qui promeut « la reconnaissance de l'élève lecteur en tant que sujet « libre » », offre deux avantages pour les didacticiens en permettant à la fois :

- de mieux connaitre les fonctionnements effectifs des élèves et ainsi de remédier à leurs difficultés ;
- de « libérer la parole des élèves sur la lecture » et de « les inciter à donner un sens personnel à leurs lectures » (2013, p. 84-85).

Toutefois, l'auteur précise que l'approche non normative ne peut pas être exclusive à l'école (sinon elle risque d'enfermer l'élève dans sa propre subjectivité) mais qu'elle doit être un point de départ pour l'apprentissage :

> Les lectures subjectives ne constituent qu'une étape de l'apprentissage : elles sont à la fois la base sur laquelle une lecture commune pourra s'élaborer et une occasion pour le sujet de s'approprier le texte en le reliant à sa propre histoire, mais leur didactisation exclusive conduirait à des apories tout aussi contre-productives que celles qui accompagnaient la notion de « lecture modèle » (2013, p. 85).

De même, bien que de manière différente, cette idée d'étapes est présente dans la démarche didactique en trois temps que propose V. Jouve pour qui la lecture n'est pas seulement ouverture sur le monde mais aussi « exploration, voire construction de sa propre identité » (Jouve, 2004, p. 105). Afin de prendre en compte

la subjectivité du lecteur apprenant, il préconise de « partir du rapport personnel de l'élève au texte » (première étape) pour ensuite « confronter les réactions des élèves aux données du texte » (deuxième étape) (2004, p. 111). Pour finir, les élèves doivent s'interroger sur leurs propres réactions (origines, causes…), principalement lorsqu'elles ne sont pas convoquées par le texte, afin d'approfondir la connaissance d'eux-mêmes (troisième étape).

Ainsi, la prise en compte du sujet lecteur dans le cadre scolaire permet d'intégrer d'autres dimensions du sujet comme la dimension sociale, affective, psychologique ou cognitive et dans cette perspective, si la didactique veut approcher la notion de sujet, elle doit s'intéresser au « sujet didactique » (Daunay, 2007). C. Frier le reformule ainsi :

> Si le sujet lecteur-scripteur devient un objet d'étude en didactique, c'est d'abord parce qu'il permet de dessiner un autre mode d'appréhension de l'élève dans ses activités, c'est qu'il amène à porter un autre regard, plus pointu et plus complexe, sur la construction de la compétence écrite chez l'élève ordinaire.[…] S'intéresser à ce que fait le sujet écrivant/lisant permet de montrer comment se construit un mode de lecture/d'écriture personnel dans des situations scolaires ordinaires. En se focalisant sur l'activité de l'élève en situation, en prenant en compte son point de vue, on voit aussi comment, en s'engageant dans le processus d'appropriation de la langue écrite, l'élève se construit lui-même (2016, p. 23).

En effet, penser cette question dans le cadre scolaire, dans la tension entre le sujet et le groupe classe, permet de réfléchir à la façon dont l'élève peut s'épanouir en tant que sujet dans l'espace social de la classe (Bishop & Rouxel, 2007). Toutefois, si la prise en compte du « sujet lecteur » a fait son chemin dans la sphère didactique, il n'en reste pas moins que la réflexion reste en cours et que les réponses sont encore lacunaires notamment concernant les sujets lecteurs à l'école primaire (Bishop & Rouxel, 2007). Ce constat peut expliquer peut-être le fait que cette notion reste un des parents pauvres de l'apprentissage de la lecture.

Or, lorsque l'on parle de sujet lecteur – ou sujet scripteur – on parle en réalité de son « rapport à » la lecture, à l'écriture, de son investissement dans la lecture (ou l'écriture), du sens qu'on donne à l'activité (Delcambre, 2007). Il s'agit donc

maintenant de faire le point sur cette notion de « rapport à », autre notion peu prise en compte dans l'apprentissage de la lecture.

1.3.2 Le rapport à l'écrit

La notion de « rapport à » la lecture est importante dans l'acquisition/l'apprentissage de la lecture car c'est ce rapport que l'enfant entretient avec la lecture qui va lui permettre de donner du sens (un sens) à cet apprentissage, de s'approprier un savoir, un savoir-faire pour se construire en tant que sujet lecteur. Cette notion, essentielle, puisqu'elle a une influence sur l'acquisition de la lecture, est cependant complexe et il convient de la définir.

C. Barré-De Miniac (2000, 2015) affirme que les connaissances sur la langue et son fonctionnement sont essentielles pour écrire mais que ces compétences langagières ne sont pas suffisantes pour décider d'écrire, pour aimer écrire et pour produire des textes efficaces. Selon la chercheuse, d'autres données interviennent qu'elle nomme « rapport à l'écriture ». À l'instar de C. Barré-De Miniac, on peut penser que les compétences en matière d'identification des mots et de compréhension de texte, si elles sont indispensables lors de l'activité de lecture, ne sont pas suffisantes pour permettre à l'enfant de devenir un sujet lecteur autonome. Dans un premier temps, nous ferons donc un détour par les travaux de C. Barré-De Miniac qui a cherché à analyser et à définir le rapport à l'écriture en s'appuyant sur les différentes sciences sociales qui se sont intéressées à cette notion (psychanalyse, psychologie sociale, sciences cognitives, sociolinguistique, sociologie) afin d'essayer, dans un deuxième temps, de décrire les différentes dimensions du rapport à la lecture qui nous intéresse.

1.3.2.1 Définition « du rapport à »

Le rapport à l'écriture relève d'une analyse plurielle et complexe que C. Barré-De Miniac définit ainsi :

> Cette notion de rapport à suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique

> de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. […] Globalement donc, le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages (2015, p. 15-16)[6].

Afin d'appréhender dans le cadre scolaire le rapport à l'écriture, l'auteur décline le « rapport à » en plusieurs dimensions :

L'investissement de l'écriture

Cette notion, empruntée à la psychanalyse, est « l'intérêt affectif pour l'écriture » et « la quantité d'énergie que l'on y consacre » (Barré-De Miniac, 2015, p. 139). Deux aspects de cette notion sont à distinguer : la force de l'investissement et le type d'investissement.

La force de l'investissement est l'intensité (forte, moyenne ou faible) avec laquelle l'écriture peut être investie. La force de l'investissement n'indique pas le sens de cet investissement qui peut être positif (attraction) ou négatif (rejet). Un rejet violent de l'écrit, comme un gout prononcé, peut être l'indicateur d'un fort investissement mais qui n'a pas pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes.

Le type d'investissement concerne les situations d'écriture et les types de textes sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort des scripteurs, certains types d'écrit pouvant être positivement investis alors que d'autres le seront négativement. Distinguer les types d'écrit peut constituer alors un levier didactique important. Notamment, connaitre et comprendre l'investissement de l'écrit extrascolaire des élèves peut être un tremplin pour les mener vers un investissement de l'écrit scolaire : leur faire comprendre les points de continuité et de rupture entre les écrits qu'ils investissent et ceux vers lesquels ils doivent tendre pour que l'écrit devienne véritablement un outil d'accès au savoir.

[6] Les références renvoient à la nouvelle édition car celle-ci a été revue et augmentée.

Les opinions et les attitudes

Empruntées à la psychologie sociale, les opinions se rapportent aux déclarations, aux discours. Elles sont distinctes des attitudes qui, elles, se rapportent aux comportements observés. Ces deux notions, peuvent ou non, être en concordance. Ces deux dimensions sont une sous-catégorie des représentations sociales :

> Cette sous-catégorie recouvre le champ des valeurs et des sentiments accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements et des attentes à son égard pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle. Cette catégorie est sans doute fortement marquée par des processus de différenciations sociales et culturelles (Barré-De Miniac, 2015, p. 143).

Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage

Comment devient-on un scripteur expert ? Il existe deux conceptions très largement répandues à la fois parmi les parents, les élèves et les enseignants :

- l'écriture est considérée comme une simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle ;
- l'écriture est considérée comme un don qui ne s'apprend pas.

C. Barré-De Miniac ne considère pas les conceptions comme des opinions et des attitudes, car, selon elle, elles ne relèvent pas d'une représentation liée à un groupe social en particulier mais sont plutôt des représentations du « sens commun » largement répandues qui ont la vie dure. Ces deux conceptions sont traditionnellement encouragées dans l'enseignement et constituent par conséquent des obstacles à l'apprentissage.

Le mode d'investissement ou le mode de verbalisation

Le mode d'investissement désigne la capacité à parler de l'écriture, de son apprentissage et de ses pratiques. Le mode d'investissement utilise le langage de manière réflexive et distanciée pour parler d'un texte en train de s'écrire ou des opérations cognitives que l'on utilise pour écrire. Le mode de verbalisation est très utile pour mettre en place des ateliers d'écriture qui visent, par la réécriture, à

favoriser la prise de conscience par les élèves que l'écriture est un travail et pas seulement un don.

Les dimensions (l'investissement, les opinions et les attitudes, les conceptions et le mode de l'investissement) qui viennent d'être présentées ne doivent pas être considérées les unes indépendamment des autres mais, au contraire, elles s'articulent les unes aux autres afin de caractériser le rapport à l'écriture de chacun.

Qu'en est-il du rapport à la lecture ? On retrouve d'une part, la dimension de l'investissement avec ce double aspect de la force de l'investissement et du type d'investissement. Tout comme pour l'écriture, on peut avoir un fort ou un faible investissement qu'il soit positif ou négatif : il y a de grands lecteurs, comme il y a des personnes qui ne lisent jamais et qui rejettent en bloc la lecture. De même, l'investissement peut être différent en fonction des types de texte ou de lecture. Il existe de grands lecteurs de romans qui ne lisent jamais de livres documentaires ou inversement ; on trouve également des lecteurs uniquement de la presse, de bandes dessinées ou de romans policiers.

D'autre part, les opinions et les attitudes sont deux dimensions que l'on retrouve dans le rapport à la lecture. Les lecteurs parlent de la valeur qu'ils accordent ou non à la lecture. Leurs dires (les opinions déclarées) ne correspondent pas toujours à leurs comportements observables (les attitudes). Une personne peut déclarer que la lecture est très importante pour elle, parce qu'elle a intégré le discours dominant, mais, dans les faits, ne lire que très peu. Inversement, un grand lecteur de presse, de bandes dessinées ou d'essais pourra déclarer ne pas aimer lire car il associera la lecture à la lecture de la littérature.

Les conceptions de l'apprentissage de la lecture sont, elles aussi, sujettes à des représentations de sens commun. Ainsi, nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'apprentissage de la lecture peut, selon certains, se limiter à apprendre à identifier les mots ; pour d'autres, apprendre à lire c'est aussi apprendre à comprendre des textes de plus en plus complexes issus de la littérature de jeunesse.

Enfin, concernant le mode de verbalisation ou l'investissement, c'est une dimension que l'on peut retrouver dans le rapport à la lecture lorsque les lecteurs évoquent la manière d'apprendre à lire, les stratégies qu'ils mettent en place pour comprendre un texte (ralentissement, relecture...).

En d'autres termes, le rapport à la lecture, propre à chaque personne, renvoie aux pratiques réelles et affirmées de lecture, à la relation que chaque personne entretient avec elle, à ses opinions au sujet de la lecture, à sa capacité à en parler, à ses représentations. Ce rapport, et c'est ce qui est intéressant pour une didactique de la lecture centrée sur le sujet, n'est pas figé : d'une part on peut supposer qu'il n'est pas identique dans toutes les situations de lecture ou d'écriture et d'autre part qu'il peut évoluer (Barré-De Miniac, 2015).

1.3.2.2 Les rapports à la lecture des élèves en début de CP

C. Barré-De Miniac a réalisé une recherche portant sur les jeunes enfants de la moyenne section à la fin du CP (Barré-De Miniac, 1997), en milieu contrasté d'un point de vue socio-économique : d'un côté une population de centre ville, d'origine française, avec des parents cadres et ayant des professions intellectuelles, de l'autre côté une population de banlieue, immigrée et cosmopolite, avec des parents ouvriers et employés.

Cette étude reprenait la même méthodologie de contraste qu'une autre qui avait été réalisée auprès de collégiens de 6ème et 3ème de la région parisienne avec d'un côté une population de centre ville et de l'autre une population de banlieue (Barré-De Miniac, Cros, & Ruiz, 1993). Dans cette première investigation, il s'est agi d'observer des pratiques scolaires en matière d'écriture à partir de grille d'observation de classes, ainsi que de saisir le rapport à l'écrit des élèves et de certains parents par entretiens et questionnaires. Afin d'établir, dans un premier temps, un état des lieux de ce que les élèves pensent de leur écriture, ces derniers ont été tout d'abord invités à parler et à exprimer leurs représentations et leurs attentes à partir de leurs pratiques quotidiennes. Puis, dans un deuxième temps, afin d'élargir l'investigation à l'ensemble des pratiques d'écriture, qu'elles soient scolaires ou non scolaires, les élèves ont été

« invités à parler de l'ensemble de leurs pratiques, et systématiquement orientés à parler de l'ensemble de leurs pratiques à l'école et hors de l'école » (Barré-de Miniac, 2015, p. 133). Le résultat majeur de cette première étude montre que pour les collégiens des deux secteurs (banlieue et centre-ville), deux pratiques d'écriture, l'une scolaire et l'autre liée à la sphère privée ou en tout cas extrascolaire, co-existent :

> Chez les collégiens des deux secteurs scolaires, pourtant très fortement contrastés, et de manière croissante de la 6e à la 3e, apparaît une représentation commune relative à l'écriture et que l'on peut dénommer la *dualité de l'écriture*. Pour les uns comme pour les autres existent, mais surtout co-existent deux mondes, deux univers d'écriture totalement disjoints et étanches. L'écriture, vue du point de vue des collégiens, est « deux » : il y a d'une part, l'écriture pour soi, à la maison ou tout au moins en dehors de l'école, écriture fortement investie, et, d'autre part, une écriture pour l'école (Barré-De Miniac, 2015, p. 133).

Cependant, des différences très marquées entre les deux secteurs apparaissaient quant à la gestion de cette dualité. En effet, les collégiens de centre-ville abandonnent l'écriture pour soi en dehors de l'école au profit « de l'écriture scolaire dont ils perçoivent les enjeux et qu'ils décident d'investir » (Barré-De Miniac, 2015, p. 134). En revanche, les collégiens de banlieue n'arrivent pas à résoudre le conflit entre ces deux pratiques d'écriture : d'un côté une pratique d'écriture pour soi qui donne « la possibilité de « tout » dire, comme on veut » et de l'autre, une pratique d'écriture scolaire « sous contrôle » (2015, p. 133). De sorte qu'ils se retrouvent face à des difficultés pour investir ces deux types d'écriture.

Concernant la seconde étude sur les jeunes élèves, il s'est agi d'un suivi longitudinal sur trois ans (de la moyenne section au CP) d'une cohorte de 44 enfants[7] issus de milieux socioculturels très différents avec une technique de questionnement plus adaptée à l'âge des jeunes enfants (2015, p. 135). Deux résultats apparaissent :

- premièrement, c'est durant l'année de CP que la dichotomie apparait entre les usages scolaires et ceux non-scolaires de l'écrit ;
- deuxièmement, l'investissement diffère selon les deux groupes d'élèves : pour les élèves du secteur de banlieue, l'usage scolaire de l'écrit s'impose

[7] L'échantillon initial était de 79 (pour plus de précision sur la méthodologie voir (Barré-De Miniac, 1997).

de manière exclusive (on écrit pour faire les exercices, pour passer dans la classe supérieure) alors que pour les élèves du secteur centre-ville, les deux usages scolaires et non-scolaires sont bien différenciés et semblent pouvoir coexister.

Par ailleurs, cette étude montre que les modes d'investissement des deux groupes d'élèves diffèrent. Les premiers, ceux du secteur banlieue, décrivent leurs pratiques d'écriture en termes de gestes, de comportements (se déplacer pour aller consulter le tableau). Les seconds (ceux du secteur centre ville) évoquent plus facilement la nature des écrits et, leurs démarches et stratégies mentales pour réussir à écrire (je cherche dans ma tête les lettres…).

Ainsi, C. Barré-De Miniac conclut :

> Les réponses relatives au sens que les enfants attribuent à leur apprentissage de l'écriture et les modes d'investissement constatés ont à voir, bien entendu, avec le sens qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages en général (2015, p. 137).

Ce constat rejoint celui que font G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau et M. Alves-Martin (2011). En effet, pour eux, le rapport à la lecture est lié au degré de maitrise de la lecture des enfants et pourrait se définir par les connaissances que l'on a sur la lecture : qu'est-ce que lire ou savoir lire, comment faire pour progresser en lecture, pourquoi lire ? Ainsi, les auteurs constatent que « les enfants mauvais lecteurs ont du mal à verbaliser (silences, bafouillages, hésitations…) et à donner une définition de l'acte de lire » (2011, p. 139). Ils confondent lire et dire, ainsi que la lecture avec d'autres matières liées au français comme la dictée, la grammaire. Ils ne font que très peu référence au texte, à son contenu et à la compréhension. Au contraire, ils accordent de l'importance à la prononciation et à la reconnaissance des mots. La lecture est perçue essentiellement par « les mauvais lecteurs », comme une activité pratique, qui a un usage essentiellement scolaire :

> [Leurs] « problèmes » en lecture sont liés à une vision essentiellement pratique de la lecture. La plupart ne semblent pas avoir intégré la dimension symbolique : la lecture est pour eux une nécessité, une obligation, mais ils ne la ressentent pas comme un moyen de développement culturel, intellectuel et personnel (Chauveau et al., 2011, p. 142).

C'est aussi ce constat que fait J. Bernardin (2002, 2013) qui a travaillé sur les questions de la différence du rapport au savoir, du rapport à l'écrit entre les enfants à l'entrée en CP. Selon lui, les élèves à l'entrée en CP, n'ont qu'une vision floue ou limitée de la lecture, des usages de l'écrit, mais aussi des modes opératoires d'apprentissage, surtout pour les élèves qui ne bénéficient pas d'un appui familial. Ses recherches l'ont amené à définir deux idéaltypes bien différenciés d'élèves.

Les premiers qu'il a appelés les élèves « actifs-chercheurs » sont des élèves qui dès leur entrée en CP « ont des mobiles d'apprendre déjà bien constitués » (Bernardin, 2013, p. 60). Ce sont des élèves qui sont capables de citer plusieurs supports de lecture et d'en identifier les fonctions. Dès la rentrée, les « actifs-chercheurs » comprennent que, si l'apprentissage passe par l'adulte, il implique néanmoins leur engagement personnel, la nécessité d'essayer mais aussi de persévérer. Pour apprendre à lire, ces élèves s'appuient sur leurs connaissances notamment des unités linguistiques (lettres, sons) mais aussi sur des opérations à mettre en œuvre (assemblage de lettres, construction de mots).

Les seconds, que J. Bernardin appelle les élèves « passifs-récepteurs », sont des élèves qui ont du mal à expliquer pourquoi ils vont à l'école. Ils ne savent pas toujours, non plus, à quoi sert la lecture ou en tout cas de manière incertaine (pour aller en CE1, pour apprendre à lire, pour apprendre des mots, pour jouer à la maitresse, lire des histoires aux enfants…). Très peu d'entre eux sont capables de nommer plus de deux supports différents de lecture et les documentaires sont rarement cités. Par ailleurs, beaucoup ne savent pas ce qu'il faut faire pour apprendre. Certains sont dans la pensée magique : pour eux, il suffit d'aller à l'école, de travailler ou d'écrire pour apprendre à lire. Ils sont dans une relation de dépendance vis-à-vis de l'adulte qu'il faut écouter pour pouvoir imiter, reproduire le modèle ou répéter à l'identique.

À l'entrée du CP, l'origine de ces différences dans les rapports aux savoirs en général et à l'apprentissage de la lecture en particulier sont à chercher, selon J. Bernardin, dans les interactions parentales :

> Pour tous les parents, le passage à la grande école constitue un seuil symbolique, une sorte de rite initiatique permettant d'accéder à l'indépendance, au monde des

> grands. C'est là que s'acquièrent des apprentissages fondamentaux constitutifs de la scolarité ultérieure, et, au-delà, de l'avenir social et professionnel. Si pour les uns, c'est un passage obligé mais valorisé […], pour d'autres cela est plus dramatisé, au risque de provoquer la crainte, la peur de ne pas être à la hauteur […] (2013, p. 63).

Les premiers, qui sont les parents des élèves « acteurs-chercheurs », présentent l'entrée en CP comme une étape importante mais aussi prometteuse : elle va permettre aux enfants de comprendre le monde, grandir, progresser, devenir autonome, avoir un métier intéressant plus tard. Leur soutien consiste essentiellement à être disponibles, à motiver, donner confiance, dédramatiser cet apprentissage, inciter à persévérer, apporter une aide si besoin.

Pour les seconds, qui sont les parents des élèves « passifs-récepteurs », l'entrée en CP correspond à une rupture marquée par le renoncement du monde insouciant de la petite enfance, et par une attention, une discipline et un travail accrus. L'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant reste souvent floue et est anticipée comme étant quelque chose de difficile. Lorsqu'elle est plus explicite, elle consiste à surveiller, contrôler, vérifier (Bernardin, 2013).

Ainsi, J. Bernardin souligne le rôle des parents dans la construction du rapport aux savoirs en général et du rapport à l'écrit et à la lecture en particulier. Il rappelle notamment les difficultés que peuvent rencontrer les élèves à se mobiliser pour les apprentissages quand leurs propres parents ont eu eux-mêmes des expériences tellement douloureuses qu'ils considèrent l'entrée en CP comme la fin de l'insouciance et qu'ils ne perçoivent ni le sens de la lecture ni les manières d'apprendre à lire :

> Aux missions peu explicites et aux attentes limitées des parents répond la mobilisation incertaine des enfants. Quand les objets d'apprentissage, peu ou pas désignés, sont synonymes d'efforts et de renoncements sans visibilité des bénéfices opératoires et formatifs de leur conquête, on peut comprendre que les enfants aient du mal à les identifier comme à en percevoir le sens. Quand la référence des adultes, pour apprendre, c'est l'imitation et la reprise, quand l'aide est du côté de la répétition et du contrôle, on saisit mieux pourquoi les enfants eux-mêmes ne cessent de se situer dans l'écoute, la reproduction et la répétition (2013, p. 65).

Les travaux de C. Barré-De Miniac, de G. Chauveau et de J. Bernardin, relatifs au rapport à l'écriture, la lecture ou l'écrit en général, mettent en évidence trois aspects qui nous semblent importants pour comprendre les difficultés – ou les réussites – dans l'apprentissage de l'écrit. Tout d'abord, le premier aspect qui entre en jeu est la capacité des élèves à faire coexister les deux types de pratiques de l'écrit (aussi bien concernant la lecture que l'écriture), à savoir les pratiques scolaires et les pratiques privées. Les enfants les plus en difficulté ont une vision seulement scolaire des pratiques de l'écrit alors que ceux qui réussissent, arrivent plus facilement à faire coexister les deux types de pratiques (scolaire et familiale). Ensuite, le deuxième aspect est la capacité à mettre des mots sur l'acte de lire ou d'écrire et à avoir une vision claire des modes opératoires. Les conceptions floues caractéristiques du début d'apprentissage finissent en général par s'éclaircir sauf chez les élèves les plus en difficultés qui décrivent davantage des gestes et des comportements que des stratégies. Enfin, le troisième aspect mis en évidence par C. Barré-De Miniac et J. Bernardin est la relation entre le rapport à l'écriture, ou plus généralement à l'écrit, à l'école et au savoir, et les origines sociales et familiales des élèves. Autrement dit, le rapport à l'écrit des enfants dépend fortement du rapport à l'écrit des parents.

Ainsi, dans une perspective de didactique centrée sur le sujet, tenir compte, dans la classe, du rapport à l'écrit des élèves apparait fortement utile pour le faire évoluer et aider les élèves, notamment ceux des milieux socioculturels défavorisés, à surmonter leurs difficultés d'apprentissage de l'écrit.

1.4 Conclusion du chapitre 1

Depuis plus de vingt ans, les recherches en didactique de la lecture ont montré que l'enseignement systématique de l'identification des mots, selon une progression bien définie, est indispensable à l'acquisition de la lecture mais qu'elle n'est pas suffisante. La compréhension de textes en général, et des textes de la littérature de jeunesse en particulier, doit faire également l'objet d'un enseignement régulier dès le début de l'apprentissage de la lecture.

Les programmes de 2002, qui s'étaient largement appuyés sur les travaux scientifiques, allaient clairement dans ce sens. Les programmes de 2008 se sont focalisés sur la méthode syllabique pour l'apprentissage de l'identification des mots et ont relayé au second plan l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation des textes. Les nouveaux programmes de 2015 s'appuient à nouveau sur les apports de la recherche et rééquilibrent la prise en compte des différentes dimensions dans l'apprentissage de la lecture. Toutefois, malgré cette évolution positive, la question de la construction du sujet lecteur, et plus généralement du rapport à l'écrit, reste le parent pauvre de l'enseignement de la lecture : trop souvent laissées à la charge des familles, ces problématiques sont pourtant centrales dans la lutte contre les inégalités scolaires. En effet, plusieurs chercheurs (Lahire, Chauveau, Bernardin entre autres) ont montré que les élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture étaient des élèves qui considéraient la lecture comme une activité scolaire, qui n'avaient pas suffisamment de références culturelles pour comprendre les textes, qui avaient aussi du mal à donner du sens à l'acte de lecture en lui-même.

Quelle explication donner à cela ? D'une part, la question du rapport à la lecture, qui intègre la question du sujet lecteur, est assez récente dans la sphère didactique. D'autre part, le chemin entre la théorie et la pratique est parfois long et parsemé d'embuches, c'est ce que nous allons voir dans le chapitre 2.

Chapitre 2 : Les « ratés » de l'apprentissage de la lecture

Bien que le sujet de cette thèse s'intéresse à l'apprentissage du lire-écrire en classe de CP, ce dernier s'inscrit dans le temps : il commence dès la maternelle et devrait se poursuivre tout au long du collège.

En effet, l'apprentissage de la lecture – et de l'écriture – doit être considéré comme inachevé au collège :

> Si les élèves manifestent un certain nombre de savoir-faire (lire à haute voix de façon relativement fluide, être capables de répondre à des questions portant sur un texte), l'apprentissage est loin d'être terminé, et beaucoup de choses restent encore à construire dans ce domaine (Frier & Guernier, 2007, p. 119).

Cette partie ne se focalise donc pas sur les classes de CP mais cherche à envisager l'apprentissage initial du lire-écrire et ses « ratés » en les mettant en perspective sur le long terme, c'est-à-dire sur toute la durée de la scolarité obligatoire. Nous nous intéressons ici plus particulièrement à la lecture mais toujours en gardant l'idée que lecture et écriture sont étroitement liées. Il s'agit donc dans ce chapitre de faire, dans un premier temps, un tour d'horizon des différentes difficultés de lecture que peuvent rencontrer les élèves tout au long de la scolarité obligatoire, depuis le CP jusqu'à la fin du collège, avant de présenter, dans un deuxième temps, les difficultés que rencontre l'école à enseigner le lire-écrire dans toutes ses dimensions.

2.1 Du côté des élèves

Comme il a été vu dans le premier chapitre, l'apprentissage de la lecture est quelque chose de complexe qui relève de plusieurs dimensions. Ainsi, les difficultés de lecture, qui peuvent concerner tous les âges, relèvent de chacune de ces dimensions (non seulement le

déchiffrage et la compréhension, mais également le rapport à la lecture et à l'écriture). Les difficultés de lecture – les difficultés spécifiques de la lecture – éprouvées par les lecteurs les plus faibles sont par conséquent, bien plus variées et complexes qu'on ne le croit habituellement. On a presque toujours affaire à une conjonction de « troubles » relevant de plusieurs composantes de l'acte de lire de base (Chauveau et al., 2011).

Plusieurs recherches (Bara, Gentaz & Colé, 2004, Bautier & Goigoux, 2004; Chauveau et al., 1997; 2011; Goigoux, 1999; Goigoux & Cèbe, 2007, 2013; Lahire, 2000) ont tenté de décrire, à partir d'observations et d'entretiens, ou en s'appuyant sur des recherches antérieures, quelles pouvaient être les difficultés rencontrées par les lecteurs les plus faibles. Bien qu'anciennes pour certaines, ces recherches ont le mérite de montrer, du point de vue des élèves, quelles sont les difficultés que l'on peut avoir pour maitriser la langue écrite. En outre, la diversité des approches théoriques (psychologie cognitive, sociologie de l'éducation, didactique de l'écrit) offre une vision élargie de la difficulté d'apprentissage. Nous présentons dans un premier temps trois recherches qui ont cherché à comprendre les difficultés de lecture afin, dans un deuxième temps, de nous appuyer principalement sur leurs résultats pour décrire les différents types de difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans l'apprentissage de l'écrit.

G. Chauveau et son équipe (1997, 2011) ont mené deux enquêtes sur les enfants « mauvais lecteurs »[8]. La première concernait 100 élèves de sept ans (fin CP/ début CE1) et visait à repérer les principales difficultés que rencontraient ces élèves dans la maitrise de base du lire-écrire. La seconde portait sur une centaine d'élèves à l'entrée en 6ème scolarisés dans une classe « aménagée » à « option lecture » et cherchait à apprécier le rapport à la lecture de ces « mauvais lecteurs » de onze à douze ans. La méthode de recherche consistait à observer individuellement les enfants qui avaient été invités à lire silencieusement d'abord un texte simple et court puis à expliquer ce qu'il y avait d'écrit et ce qu'ils en avaient compris, et enfin à lire à haute voix le texte. Ces deux recherches ont montré que de même que l'activité de lecture est « une activité cognitive complexe », les difficultés de lecture sont « variées et

[8] L'expression est employée par G. Chauveau et correspond notamment au titre du chapitre 9 de son livre *Comment l'enfant devient lecteur* (2011, p.133).

complexes » et qu'« on a presque toujours affaire à une conjonction de "troubles" relevant de plusieurs composantes de l'acte de lire de base » (Chauveau et al., 2011, p. 138).

R. Goigoux (1999) a mené une étude sur 650 élèves en grande difficulté de lecture, scolarisés en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) dans dix collèges différents. Deux séries d'évaluations ont été faites pour mesurer les performances des élèves : l'une pour les élèves de 6ème SEGPA à partir des évaluations nationales conduites par le Ministère de l'Education Nationale dans toutes les classes de 6ème, l'autre pour les élèves de la 6ème à la dernière année de SEGPA à partir de quatre épreuves étalonnées au préalable auprès d'élèves de cycle 3. En plus de ces évaluations, des observations ont été faites en classe et quarante huit élèves ont été soumis, en fin d'année, à une épreuve individuelle qui reposait « sur un protocole d'entretien et d'observation d'une tâche de lecture de texte narratif (le rappel du début d'un roman policier) » (Goigoux, 1999, p. 151). Les résultats de cette étude rejoignent ceux des recherches menées par G. Chauveau et mettent en évidence trois types de difficultés : déficits dans le processus d'identification des mots, déficits des capacités de compréhension, et déficits de régulation de l'activité de lecture par l'élève.

B. Lahire (2000), quant à lui, s'intéresse en particulier aux élèves issus de milieux populaires. Il a procédé à des observations ethnographiques longitudinales durant trois années scolaires – de 1984 à 1987 – de classes (classes de perfectionnement[9], classes d'adaptation scolaire, classes élémentaires du CP au CM2) dans la région lyonnaise. Ses observations portent sur « l'organisation des pratiques scolaires, sur les types d'interactions verbales que les enseignants essaient d'instaurer et d'imposer aux élèves et sur les réactions, réponses, répliques, comportements interactifs des élèves » (Lahire, 2000, p. 64). Parallèlement à ces observations, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des 40 enseignants. Ils se sont

[9] Les classes de perfectionnement et les classe d'adaptation sont des dispositifs qui ont disparu (officiellement en 2005 pour les classes de perfectionnement). Les élèves sont alors répartis dans des classes ordinaires ou en CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) pour les enfants présentant une déficience intellectuelle.

déroulés dans les classes (à l'exception d'un seul) et ont duré environ une heure et demie. Dans la mesure du possible, ces entretiens ont été axés sur « les situations de classe, les pratiques de classe, sur des descriptions du déroulement des leçons » (2000, p. 65). Enfin, le recueil a été complété par la collecte de diverses productions scolaires écrites ou orales, des manuels scolaires de « français » et les documents officiels en vigueur au cours de la recherche. Les résultats de l'analyse que fait B. Lahire montrent, là encore, que les difficultés des élèves sont de plusieurs ordres : elles peuvent concerner la conscience phonologique et les correspondances graphèmes-phonèmes, le découpage des mots ainsi que les problèmes de compréhension en lecture. La particularité des travaux de B. Lahire est de chercher à expliquer d'un point de vue sociologique les difficultés scolaires. Selon lui, les élèves de milieu populaire rencontreraient plus de difficultés que les autres parce qu'ils ne parviendraient pas à considérer le langage pour lui-même : « les élèves qui "échouent" ne saisissent jamais le langage indépendamment de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve tout son sens et sa fonction » (2000, p. 103).

En nous appuyant sur ces recherches, nous allons maintenant tenter de décrire et de comprendre les difficultés de lecture que peuvent rencontrer les élèves. Dans un premier temps nous évoquerons les difficultés de déchiffrage, puis nous présenterons celles liées à la compréhension. Dans un troisième temps, nous montrerons comment le rapport à l'écrit lui-même peut être à l'origine des difficultés d'apprentissage.

2.1.1 En début d'apprentissage : difficultés d'analyse de la chaine sonore et « mauvais découpages » de mots

Les travaux de B. Lahire (2000) montrent qu'en début d'apprentissage, les difficultés de déchiffrage peuvent tout d'abord s'expliquer par les difficultés d'analyse de la chaine sonore, les élèves les plus faibles ayant « du mal à prendre conscience des sons qui composent les mots et à les manipuler dans les jeux de langage scolaires » (2000, p. 97). Selon l'auteur, ces difficultés viennent de l'incapacité des élèves « à traiter le langage comme un objet autonome étudiable d'un point de vue strictement phonologique » (2000, p. 101). De plus, les difficultés de conscience phonologique

engendrent d'autres difficultés comme le non apprentissage ou l'oubli des correspondances graphophonologiques, l'incapacité à écrire des mots composés de sons étudiés, les confusions de graphies ou encore les inversions de lettres (Lahire, 2000, p. 94).

Or, de nombreux travaux expérimentaux ont démontré qu'une bonne conscience phonologique était prédictive de la réussite. Dans un article, F. Bara, E. Gentaz et P. Colé (2004) en font la synthèse et rappellent que, pour comprendre que les lettres correspondent à des unités de l'oral plus petites que les syllabes, appelées phonèmes, l'apprenti lecteur doit procéder à une analyse consciente de la structure du langage oral (conscience phonologique). Selon les auteurs, un grand nombre d'études montrent que le niveau de conscience phonologique des élèves de maternelle est « très fortement corrélé avec leur niveau ultérieur en lecture et constitue un de ses meilleurs prédicteurs » (Bara et al., 2004, p. 4).

Une autre difficulté rencontrée par les jeunes élèves en début d'apprentissage de la lecture est le « mauvais découpage » de mots (Lahire, 2000). Les élèves, lorsqu'ils écrivent, détachent ce qu'ils doivent attacher (« ont sa muse » à la place de « on s'amuse ») ou inversement, attachent ce qu'ils doivent détacher (« quifé » à la place de « qui fait »). Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que le découpage de mots ne se fait pas naturellement à l'oral et n'a de sens qu'à l'écrit :

> Les « mauvais découpages » permettent de revenir sur une évidence de lettrés : les mots, tels que l'écriture nous les fait percevoir, n'ont rien de naturel. Plus que cela, ce que l'on appelle « mot » n'a de sens que par rapport aux pratiques scripturales. Contrairement à ce que pensent tout à la fois enseignants et linguistes, tout le monde ne parle pas avec des « mots » ou plutôt, tout le monde n'est pas disposé à percevoir des « mots » dans ses énoncés […]. Séparer des « mots » suppose que l'on objective le langage et qu'on le considère du point de vue de ses articulations spécifiques et de son fonctionnement propre au lieu de le faire fonctionner dans des situations n'impliquant aucun retour réflexif sur le langage comme objet et univers autonome particulier (Lahire, 2000, p. 109-110).

Ces difficultés d'analyse de la chaine sonore et de découpage des mots sont fréquentes et caractéristiques du début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et finissent en général par disparaitre avec l'automatisation du déchiffrage. Toutefois,

lorsque ces difficultés subsistent chez les élèves plus grands, elles placent ces derniers dans une situation scolaire très difficile.

En outre, ne pas maitriser le déchiffrage empêche de l'associer et de le coordonner efficacement et en permanence au travail de recherche de sens (Chauveau et al., 2011). En effet, l'automatisation du déchiffrage est une condition indispensable pour pouvoir comprendre un texte. Par conséquent, lorsque le décodage représente une opération couteuse et contraignante, il ne reste plus suffisamment de ressources attentionnelles aux élèves pour traiter le contenu du texte et accéder à la compréhension (Goigoux & Cèbe, 2013). Nous allons voir maintenant comment les élèves qui dépensent beaucoup d'énergie et de concentration sur le décodage des mots un par un, éprouvent des difficultés pour comprendre un texte.

2.1.2 A tous les niveaux de la scolarité : problèmes de compréhension des textes

Les problèmes de compréhension en lecture se rencontrent à tous les niveaux de la scolarité, ils peuvent s'expliquer de plusieurs manières.

Les difficultés de compréhension, principalement en début d'apprentissage, peuvent être liées à l'inefficacité du décodage qui n'est pas suffisamment automatisé (Chauveau et al., 2011 ; Goigoux, 1999 ; Lahire, 2000). En effet, comme il a été dit précédemment, les élèves ayant une vitesse de lecture insuffisante, se concentrent sur le décodage et n'ont plus suffisamment de ressources cognitives disponibles pour comprendre le texte qu'ils viennent laborieusement de déchiffrer.

Toutefois, si le manque d'automatisation de l'identification des mots a indéniablement un effet négatif sur la qualité de la compréhension, il ne peut être tenu pour seul responsable des problèmes de compréhension :

> Savoir déchiffrer ne suffit pas pour comprendre ce que l'on lit. Lorsque les élèves sont capables de déchiffrer ou que le problème de déchiffrage ne se pose pas dans la mesure où les mots sont tous connus globalement des élèves, le problème de production du sens du texte n'est pas résolu pour autant (Lahire, 2000, p. 115).

Pour G. Chauveau et son équipe (2011), il s'agit d'un problème de stratégie car certains élèves maitrisent le déchiffrage mais n'arrivent pas à le mettre au service de la recherche de sens ou n'ont pas la compétence stratégique pour combiner les deux types d'opérations (déchiffrage et recherche du sens) :

> [L'enfant « mauvais lecteur »] possède « les outils » pour déchiffrer et identifier tel mot, mais il ne mobilise pas son savoir-déchiffrer car il croit qu'il faut (re)trouver le mot en se servant uniquement de sa mémoire ; ou bien, il sait explorer une phrase écrite, mais il ne sait pas que c'est indispensable pour lire ; il croit que lire c'est simplement lire un mot et puis un autre et ainsi de suite (2011, p. 135).

Les difficultés de compréhension liées à un manque de stratégies pour réguler l'activité de lecture peuvent s'observer chez les élèves à tous les niveaux de la scolarité. En effet, R. Goigoux (1999) a montré que les difficultés de compréhension persistant chez les élèves les plus faibles au niveau du collège, proviennent de déficits de stratégies de compréhension et de malentendus sur l'acte de lire. Ainsi, selon le chercheur, les élèves qui ne parviennent pas à comprendre un texte se méprennent sur la tâche même de lecture. Ce malentendu se manifeste de plusieurs manières :

- ces élèves pensent qu'il suffit de décoder chaque mot pour lire un texte ; autrement dit, ils pensent que pour lire il suffit de prendre les mots un par un et les phrases isolément les unes des autres ;
- ils ne savent pas qu'il faut adopter une représentation provisoire et mémoriser les informations les plus importantes afin de pouvoir faire des inférences entre les différentes données du texte ;
- ils remettent difficilement en cause leurs interprétations premières à partir de nouvelles informations qu'ils préfèrent abandonner ou oublier ; ils préfèrent une cohérence globale du texte (qui peut être erronée) à une cohérence locale (relation entre les phrases du texte) ;
- ils confondent lecture-compréhension et localisation d'informations pour répondre à des questionnaires à postériori ;
- ils ont du mal à établir des relations qui permettent la cohésion du texte.

En outre, dans un article de *Repères*, S. Cèbe et R. Goigoux (2007) font état de multiples recherches qui soutiennent que les élèves en difficulté de lecture ont une

très faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre. Ces élèves contrôlent leur compréhension surtout au niveau propositionnel (de la phrase) mais peu au niveau local (inter-phrastique) ou global (textuel). Leur attention étant portée sur les mots, un texte facile à comprendre est un texte court avec des mots connus faciles à déchiffrer. C'est donc par la lecture à haute-voix qu'ils auto-évaluent leur compréhension. En d'autres termes, ils ne comprennent pas parce que le texte est trop long et les mots trop difficiles à déchiffrer. Bien plus, ils ne voient pas comment ils pourraient améliorer leur compréhension, ils n'ont pas conscience de leur déficit de stratégies (moduler sa vitesse de traitement ou revenir en arrière par exemple). Par ailleurs, les élèves en difficulté de lecture sont des élèves qui ont du mal et/ou qui n'ont pas l'habitude d'aller au-delà de l'explicite. Ils font peu d'inférences, autrement dit, ils n'arrivent pas à produire une information nouvelle à partir des données explicites du texte. Soit ils n'établissent pas de liens logiques entre les différentes informations du texte (par exemple, ils ne perçoivent pas les relations causales entre les évènements mais ne retiennent que la chronologie), soit ils n'arrivent pas à mettre en relation une information donnée par le texte avec leurs connaissances antérieures.

Une autre explication des difficultés de compréhension est donnée par B. Lahire (2000) pour qui les élèves qui ne parviennent pas à comprendre un texte de manière autonome, sont ceux qui « ne parviennent pas à adopter la bonne position face à un écrit » ni à « traiter le langage comme une construction formelle explicite et à poser les questions adéquates qui leur permettraient de produire du sens en interaction avec le texte » (2000, p. 123). Selon l'auteur, cette non conscience de l'aspect formel du langage et de son fonctionnement autonome est caractéristique des élèves de milieu populaire. Pour ces élèves, « le langage n'a le plus souvent de sens que dans son usage interactif, en contexte et dans son efficacité pratique » (Lahire, 2000, p. 124).

Ainsi, les difficultés de compréhension se rencontrent à tous les niveaux de la scolarité et les origines sont multiples. Elles peuvent venir tout d'abord d'un manque d'automatisation du déchiffrage, cause fréquente en début d'apprentissage mais qui

demeure chez les enfants plus âgés en grande difficulté. Elles peuvent résulter ensuite d'un déficit de stratégies et/ou d'une non conscience des stratégies de lecture, surtout chez les plus âgés. Enfin, elles peuvent être la conséquence de la difficulté à percevoir les aspects formels et le fonctionnement autonome du langage écrit.

Toutefois, les difficultés en lecture sont très souvent plurielles et associées, ce qui laisse supposer que c'est en réalité le rapport à la lecture des enfants qui est en cause (Chauveau et al., 2011).

2.1.3 Le rapport à la lecture en cause dans les difficultés de lecture

À partir d'entretiens réalisés auprès d'élèves de 6ème, G. Chauveau a cherché à définir ce que pouvait être le rapport à la lecture des élèves en difficulté de lecture depuis plusieurs années (Chauveau et al., 2011, p. 139-142). Tout d'abord, ce sont des élèves qui ont du mal à verbaliser et à donner une définition de l'acte de lire : les essais de définition reposent surtout sur des confusions et renvoient principalement à l'oralisation ou à la diction et aux unités lexicales (trouver les mots), il n'y a pas de référence au texte ni à la compréhension. L'analyse des entretiens révèle, par ailleurs, que les difficultés techniques de lecture sont presque toujours associées à une déficience de l'activité réflexive, autrement dit à un manque de clarté cognitive[10]. Enfin, les élèves « mauvais lecteurs » ont souvent une vision essentiellement utilitariste de la lecture qui servirait uniquement dans la vie quotidienne et immédiate (usages pratiques, moyen de communication, usages professionnels, sanction scolaire) :

> La plupart [des élèves en difficulté] ne semblent pas avoir intégré sa dimension symbolique : la lecture est pour eux une nécessité, une obligation, mais ils ne la

[10] Cette notion de clarté cognitive a été introduite dans le domaine de l'entrée dans l'écrit par J. Downing et J. Fijalkow (1984). J. Crinon et al., (2015) rappellent que ces deux auteurs « accordent à la clarté cognitive une importance toute particulière, définissant cette dernière comme la compréhension de deux sortes de concepts en rapport avec la lecture : ceux concernant la compréhension des fonctions de l'écrit, et ceux, plus techniques, auxquels on a recours pour parler de l'oral et de l'écrit, pour décrire leur fonctionnement ».

> ressentent pas comme un moyen de développement culturel, intellectuel et personnel (Chauveau et al., 2011, p. 142).

Les difficultés éprouvées par les élèves pour identifier les enjeux cognitifs des apprentissages scolaires sont également un des points convergents retenus par E. Bautier et R. Goigoux (2004) entre les différentes recherches participant au réseau RESEIDA[11]. Selon ces travaux, les élèves les moins performants sont « enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate » (2004, p. 90), ils réalisent les tâches scolaires sans chercher à en comprendre le sens, ce qui les empêche d'avoir une attitude de secondarisation. Autrement dit, ils ne parviennent pas « à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre, ou, à l'inverse, surgénéralisent les procédures qu'ils maîtrisent et les appliquent, sans analyse préalable, à toutes les situations » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 90).

2.1.4 Synthèse et transition

On voit donc tout d'abord que les difficultés des « mauvais lecteurs » concernent aussi bien les questions de déchiffrage que de compréhension, les deux étant souvent liées. D'autre part, ces difficultés se retrouvent tout au long de la scolarité obligatoire (elles ne sont pas l'apanage des « petites classes ») et pas seulement dans les classes spécialisées[12]. Ces difficultés trouvent leur origine, la plupart du temps, dans le rapport à la lecture des élèves : de fait, les lecteurs les plus faibles ont, en général, une conception restreinte de la lecture et de ses fonctions, ce qui constitue un frein au processus de secondarisation – ou de transfert – de leurs compétences et de leurs connaissances à d'autres tâches et à d'autres domaines. Or, ce processus de secondarisation, indispensable à la réussite dans l'acquisition de la

[11] Le réseau RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), comme son nom l'indique, coordonne des recherches pluridisciplinaires sur les inégalités sociales dans l'accès aux savoirs scolaires et examine, entre autres facteurs, la co-construction de la difficulté scolaire dans la confrontation des pratiques des enseignants et de celles des élèves. Il vise à mettre au jour les processus qui soustendent la transformation d'élèves éprouvant « des difficultés réitérées d'apprentissage » en « élèves en difficulté » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 89).

[12] Les différentes enquêtes nationales et internationales, que nous avons présentées en introduction, indiquent clairement les difficultés persistantes en compréhension de textes complexes.

lecture, ne semble pas faire suffisamment l'objet d'un enseignement. Bien au contraire, cette attitude serait « davantage supposée ou requise par les enseignants que construite dans, avec et par l'école, et ce dès l'école maternelle » (Bautier & Goigoux, 2004).

Ainsi, après avoir décrit les principales difficultés rencontrées par les élèves faibles en lecture, il s'agit maintenant de présenter non plus ce que les élèves ne savent pas faire mais ce que l'école, en tant qu'institution qui a pour mission d'apprendre à lire à tous les élèves, échoue à enseigner.

2.2 Du côté de l'école et des enseignants

En 2007, la revue *Repères* [13] a consacré un numéro entier aux « ratés » de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. E. Nonnon, coordinatrice de ce numéro avec R. Goigoux, propose, dans sa présentation, une synthèse des différentes recherches portant sur l'analyse des difficultés de lecture au-delà de l'apprentissage initial. Elle rappelle « la part statistiquement très minoritaire de la dyslexie ou autres "troubles de lecture" dans les difficultés observées chez les mauvais lecteurs de collège », et l'importance, par conséquent, « de se centrer sur les conditions ordinaires de travail dans les classes » (Nonnon, 2007, p. 8). En effet, comme nous l'avons déjà évoqué en introduction, alors que depuis la fin des années 1970 et le début des années 1980, les politiques en faveur de la lecture se multiplient[14], les résultats se font toujours attendre et plusieurs enquêtes nationales et internationales ont pointé « l'importance du nombre d'élèves arrivant au collège en grande difficulté de lecture et d'écriture » (Nonnon, 2007, p. 5). Ce phénomène interroge sur la capacité – ou l'incapacité – de l'école à remédier aux difficultés, à prévenir l'échec et à différencier les apprentissages en fonction des élèves (Nonnon, 2007). Certains chercheurs font

[13] Goigoux, R., & Nonnon, É. (Dir.). (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères*, (35).
[14] Voir à ce sujet Butlen, M. (2003). Politiques de la lecture en France de 1980 à 2000. *Argos, hors série* (4). p. 51-56.

même l'hypothèse que les difficultés scolaires des élèves de milieu socioculturel défavorisé pourraient venir des manières de faire des enseignants :

> L'hypothèse […] est que, parmi les facteurs multiples et complexes qui contribuent aux difficultés de certains élèves, la combinaison des manières de faire des enseignants dans leur classe et des inégalités, socialement constituées, des élèves face aux tâches scolaires est un élément explicatif majeur. Il y a des manières de faire la classe, pensons-nous, qui permettent à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages et il y en a d'autres qui laissent de côté certains élèves (Crinon, 2011, p. 57).

Cette partie présente donc les différents « ratés » de l'école : ses difficultés, d'une part, à proposer un enseignement explicite qui ne s'appuie pas sur des savoirs implicites laissés à la charge des familles et ses difficultés, d'autre part, à prendre en compte, dans son enseignement, la distance qui sépare la culture des élèves de celle de l'école.

2.2.1 Des apprentissages trop implicites

2.2.1.1 La compréhension plus évaluée qu'enseignée

Dans l'article « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? », M. Rémond (2007) présente les résultats du programme PIRLS qui évalue les performances en lecture d'élèves en 4ème année de scolarisation obligatoire. Ces résultats ont tout d'abord mis en évidence que seul un quart des élèves, français, scolarisés en classe de CM1, dispose des capacités inférentielles et interprétatives qui correspondent au niveau 3 de compréhension[15]. Ils indiquent également que les élèves français ont de meilleurs résultats quand les textes sont

[15] 4 niveaux de compréhension ont été définis afin de rendre comte de la progression de la difficulté de la tâche : « Au niveau 1, les élèves savent prélever des informations explicites et établir des inférences simples. Au niveau 2, ils maitrisent le niveau précédent et de plus, ils sont capables d'effectuer des inférences et des interprétations simples à partir d'informations puisées dans différentes parties du texte. Ils comprennent la structure générale du texte. Au niveau 3, ils sont également capables d'effectuer des inférences qui s'appuient sur différentes caractéristiques des personnages des évènements, et ils savent les justifier. Ils interprètent en faisant appel à leurs connaissances et expériences personnelles. Ils comprennent des procédés tels que la métaphore simple. Enfin au niveau 4, ils peuvent aussi interpréter les intentions, les sentiments, les comportements des personnages en se basant sur le texte, ils sont capables d'intégrer des idées pour dégager le thème » (Rémond, 2007, p. 56-57).

informatifs plutôt que littéraires et « se montrent beaucoup plus à l'aise pour retrouver des informations ou faire des inférences simples que pour traiter les items sollicitant l'interprétation ou la "réflexion critique" » (2007, p. 58). Il semble enfin que les performances des élèves soient en relation étroite avec la familiarité de la tâche à accomplir. En effet, comme le remarque M. Rémond, lorsque les écrits que les élèves « doivent traiter ressemblent à ce qu'ils connaissent, leurs performances sont remarquables » (2007, p. 66). Par exemple, les élèves français réussissent mieux les épreuves sous forme de questionnaires à choix multiples (QCM) que celles où la réponse attendue doit être rédigée. Une des raisons qui, selon M. Rémond, expliquerait un tel phénomène, serait que les tâches travaillant la compréhension proposées aux élèves, ne sont pas suffisamment larges et ne permettent pas à ces derniers de dépasser le modèle habituel des tâches proposées par l'école. En effet, trop souvent « les questions visent une compréhension de surface et la réponse attendue reste limitée : celle-ci s'énonce sous forme d'un mot ou d'une expression » (2007, p. 67). Ainsi, ce travail de compréhension trop succinct ne permet pas de construire « un lecteur actif », capable de traiter des questions qui « mettent en jeu des activités de raisonnement, un contrôle métacognitif pour s'assurer de la qualité de sa lecture » (2007, p. 67).

S. Cèbe et R. Goigoux (2007), de leur côté, expliquent que les difficultés de compréhension de textes proviennent du fait que cette dernière est, en réalité, plus évaluée qu'enseignée. En effet, pour eux, répondre à un questionnaire occupe « une place disproportionnée au détriment des tâches de rappel, de résumé et de reformulation » (2007, p. 193). Deux conceptions de la lecture sous-tendent ce non-enseignement de la compréhension. La première consiste à penser qu'une pratique régulière de l'activité lecture suffirait à améliorer les performances des élèves. Or, la multiplication des activités variées de lecture se fait souvent au détriment d'un enseignement explicite de la compréhension. Selon une autre conception largement défendue par l'Observatoire National de la Lecture (ONL), les compétences en lecture résulteraient uniquement des compétences en décodage et en compréhension du

langage oral. Une telle conception ne prend cependant pas en compte la spécificité de la langue écrite :

> Cette conception, dont nous avons déjà dénoncé les insuffisances (Goigoux, 1998), masque les spécificités de la compréhension du texte écrit : les différences entre langue orale et langue écrite (lexique ou syntaxe), les particularités des organisations textuelles et, bien sûr, les régulations de l'activité de lecture rendues possibles par la permanence de la trace écrite, à l'opposé de l'éphémère oral (Cèbe & Goigoux, 2007, p. 194).

C'est sensiblement le même constat que fait C. Tauveron lorsqu'elle évoque « la magie naturelle du livre » pour expliquer le manque d'enseignement explicite de la compréhension et de l'interprétation des textes de littérature de jeunesse :

> Parce que l'on table sur la magie naturelle du livre ou du maitre présentant le livre, c'est bien sans apprentissage spécifique que l'on compte établir une « connivence culturelle et affective » entre le texte et l'élève. […] C'est aussi sans savoirs ou savoir-faire spécifiques que l'on compte, comme y invite le slogan, « faire naitre le plaisir de lire » (1999, p. 10).

Or, lorsqu'on évalue des pratiques non enseignées, on prend surtout en compte des acquisitions faites de manière aléatoire en dehors de l'école et on contribue ainsi à creuser les inégalités. En outre, plus les élèves sont en difficulté de lecture, plus les maitres, en n'enseignant pas de manière explicite les stratégies de compréhension, accentuent les clivages entre déchiffrage et compréhension, entre compréhension littérale et compréhension inférentielle (Goigoux, 1999 ; Tauveron, 1999).

2.2.1.2 Des pratiques langagières centrées sur la restitution et la mémorisation

Une autre raison des « ratés » de l'apprentissage peut se trouver dans la faible place accordée aux pratiques langagières orales et écrites dans la classe.

J. Crinon (2011), dans le cadre des travaux du réseau RESEIDA, a analysé un corpus vidéo, réalisé dans trois classes de CM2 de banlieue parisienne, situées en milieu hétérogène et dont les enseignantes étaient à la fois chevronnées et « appréciées par leur hiérarchie et dans leur école » (2011, p. 57). Sa méthode d'analyse repose sur la recherche, dans la succession des séances de classe observées,

des pratiques récurrentes d'une même enseignante ainsi que « des ressemblances et des différences entre les modes de faire » de chacune des enseignantes et les « effets de ces modes sur les élèves » (2011, p. 57). Les résultats de cette recherche mettent en évidence que les enseignants qui utilisent uniquement le langage à des fins de mémorisation et de restitution, ne stimulent pas suffisamment les élèves, notamment les plus faibles, par des activités cognitives et réflexives. En effet, selon J. Crinon, certaines pratiques scolaires « sont dénuées d'enjeux réflexifs et langagiers » : on parle et on écrit plus pour apprendre à « restituer et mémoriser des connaissances factuelles » que pour penser, anticiper, réfléchir. Dans ce type de pratique, l'enseignant parle peu, son langage est utilisé pour lire, paraphraser des questions, des textes, exposer des savoirs. Les consignes de travail sont brèves car souvent répétitives et n'incitent pas à l'élaboration d'une pensée ni à la rédaction d'un texte. Elles concernent principalement des tâches d'identification (rechercher des verbes à l'impératif par exemple) ou de restitution (trouver une information explicite dans le texte). Les tâches demandées aux élèves sont souvent individuelles et écrites et se résument à recopier et répondre à des questions de manière normée. Le langage oral de l'élève est peu sollicité, il se limite à la restitution des réponses écrites à un questionnaire. La lecture est considérée comme une activité plus linguistique que cognitive.

En reprenant les travaux de B. Bernstein (1975), J. Crinon explique que les apprentissages scolaires demandent des usages d'un langage élaboré qui « permettent d'organiser mentalement les objets du monde et les relations entre personnes » (Crinon, 2011, p. 58). En outre, le chercheur, en s'appuyant sur d'autres recherches (Baktine, 1984 ; Bautier, 2005 ; Bernié, 2001 ; Voloshinov, 1929) rappelle qu'on devient élève lorsqu'on s'approprie le langage de l'école et cela implique que l'on passe d'un langage premier immédiat de la conversation à un langage second des disciplines scolaires, des discussions et des argumentations. Ainsi, conclut-il, entrer dans le langage scolaire, « secondarisé », peut être source de difficulté s'il n'est pas enseigné, surtout pour les enfants dont les familles sont le plus éloignées de la culture scolaire :

> La réussite scolaire nécessite un langage élaboré et l'élaboration de connaissances par le langage. […] Mais dans bien des cas, les caractéristiques des pratiques langagières de l'école élémentaire sont celles de codes restreints. Paradoxe d'une école qui, non seulement n'enseigne pas ce qu'elle demande aux élèves de connaître, mais acculture parfois ses élèves à des pratiques langagières en décalage avec les pratiques littéraciées nécessaires à l'acquisition des savoirs – à l'école comme hors de l'école (2011, p. 76).

On voit comment des pratiques enseignantes qui négligent un enseignement explicite de la compréhension de textes ainsi que l'utilisation du langage oral à des fins réflexives, laissent, en réalité, à la charge des familles, des acquisitions toutefois indispensables dans la maitrise du lire et écrire. Or, du fait de leur culture éloignée de celle de l'école, les familles ne sont pas toutes capables de permettre ces acquisitions (Bernardin, 2013 ; Lahire, 1993, 2000, 2012). Par conséquent, un enseignement trop implicite de la compréhension et du langage oral à des fins réflexives participe à la construction des inégalités scolaires. Dans le paragraphe qui suit, nous allons donc nous attacher à analyser l'origine des obstacles à cette appropriation de la culture de l'écrit à l'école.

2.2.2 Les obstacles à l'appropriation des bases de la culture écrite à l'école primaire

2.2.2.1 La distance culturelle entre l'école et les enfants des milieux défavorisés

C'est en termes de rapport de domination des « formes sociales scripturales » sur les « formes sociales orales », que B. Lahire (2000) explique les difficultés scolaires des enfants de milieu populaire. Pour lui, les « formes sociales scripturales » peuvent se définir comme « des formes de relations sociales tramées par des pratiques d'écriture et/ou rendues possibles par les pratiques d'écriture, constitutives d'un rapport scriptural au langage et au monde » (2000, p. 13). Dominantes dans notre société actuelle, elles utilisent le langage pour « étudier les structures internes du langage » qui devient alors « objet de connaissance » et qui est « mis à distance du "réel" et du sujet parlant » (2000, p. 29). Les « formes sociales orales » sont au contraire des « formes de relations sociales à faible degré d'objectivation de "savoir" », qui reposent « essentiellement sur l'incorporation des savoirs », et qui sont

« constitutives d'un rapport oral-pratique au monde » (2000, p. 13). Elles utilisent le langage pour parler « de et dans la pratique » plutôt que « sur la pratique » (2000, p. 18). Le sociologue préfère ainsi parler de « formes sociales scripturales » plutôt que de culture écrite, et de « formes sociales orales » plutôt que de culture orale.

Pour B. Lahire, la généralisation de formes sociales scripturales qui se met en place en France du XVIe au XIXe siècle, avec l'objectivation des savoirs, a modifié les modes de transmissions de ces savoirs et savoir-faire. Ainsi, nous dit-il, l'école est devenue un espace nécessaire, qui permet des activités d'appropriation spécifique des savoirs objectivés, codifiés, fixés et détachés des pratiques. L'école « est en même temps le lieu d'apprentissage de formes d'exercice du pouvoir. À l'école, on n'obéit plus à une personne mais à des règles supra-personnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maitres » (2000, p. 38). L'objectif de l'école est alors d'apprendre à parler et à écrire, en passant par des exercices langagiers, selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques définies par des générations de grammairiens et de professeurs :

> C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves à travers les multiples pratiques langagières (orales ou écrites) engendrées dans les formes sociales scripturales-scolaires : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite. L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente, conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions. La forme scolaire de relations sociales est la forme sociale constitutive de ce que l'on peut appeler un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde (Lahire, 2000, p. 39).

Ainsi, le problème de l'échec scolaire peut être envisagé selon le « rapport des groupes sociaux à *la socialisation scripturale scolaire* » (Lahire, 2000, p. 41). En effet, il toucherait prioritairement les enfants des classes populaires parce que ces derniers, ayant un rapport oral-pratique au langage et au monde, ne parviendraient pas à maitriser des formes sociales scripturales qui sous-tendent les pratiques scolaires langagières (Lahire, 2000).

Le sociologue S. Bonnéry (2009) cherche aussi à expliquer les mécanismes des inégalités scolaires en étudiant plus particulièrement l'implicite des contenus et des

pratiques pédagogiques. Selon lui, l'école contribue aux inégalités de deux manières. Elle est inégale « passivement » en niant les différences notamment culturelles et en proposant à tous le même dispositif pédagogique qui repose sur un certain nombre de pré-requis que l'école ne prend pas en charge. Elle est, par ailleurs, inégale « activement » lorsqu'elle devient une école à deux vitesses proposant des enseignements différents en fonction du « degré de connivence que les élèves entretiennent avec la culture scolaire » (2009, p. 161) :

> D'abord, dans la logique de « l'indifférence aux différences » pour reprendre la formule de Bourdieu (1966), l'école participe « passivement » aux inégalités par le biais de ce qu'elle ne fait pas, ne transmet pas complètement dans les dispositifs pédagogiques qui sont proposés à tous les élèves. Ensuite, dans la logique de la « surattention particulariste aux différences », pourrait-on dire en détournant la formule précédente, l'école participe « activement » aux inégalités au travers des dispositifs pédagogiques qui dirigent l'activité des élèves ailleurs que vers des acquisitions égales (Bonnéry, 2009, p. 157-158).

Les études sociologiques montrent ainsi combien l'école elle-même peut contribuer à la construction des difficultés scolaires lorsqu'elle s'adresse à des sortes d'élèves « modèles » qui partageraient la même culture ou lorsque, soucieuse de se centrer sur l'élève en temps que sujet avec une histoire propre, elle en oublie ses objectifs et ses exigences de réussite.

2.2.2.2 La littérature de jeunesse source de difficulté ?

D'autres travaux (Bonnéry, 2015a, 2015b ; Bonnéry, Crinon, & Simons, 2015) ont cherché à expliquer les difficultés et les inégalités scolaires en s'intéressant aux supports pédagogiques (manuels, fiches, albums…) qui traduiraient la complexité croissante de l'activité intellectuelle que l'on exige des élèves. Les travaux de S. Bonnéry (2015b) ont porté plus précisément sur les albums de littérature de jeunesse présents dans les écoles. Comme nous l'avons déjà évoqué au travers notamment des travaux de C. Tauveron (1999, 2001, 2002), la littérature de jeunesse est devenue un des supports privilégiés pour l'apprentissage de la compréhension. Et de fait, longtemps l'apanage des milieux aisés et cultivés, la littérature de jeunesse s'est imposée à l'école jusque dans les programmes comme un support fréquent de

l'enseignement de la lecture et de la littérature (Bonnéry, 2015a). C'est pourquoi, il semble intéressant de s'arrêter un moment sur ce support qui, par son évolution, devient de plus en plus complexe et peut, par conséquent, constituer une source de difficultés pour certains élèves.

En effet, l'analyse diachronique du contenu des albums, et plus particulièrement des dispositions sollicitées par les albums narratifs, qu'a réalisée S. Bonnéry (2015b), montre la complexité croissante, d'une part dans la relation texte-image et, d'autre part, dans l'articulation entre la narration et la conclusion. L'auteur distingue trois grands types d'albums présents dans les classes. La majorité des albums écrits entre 1945 et 1964 sont explicites, présentent des images redondantes par rapport au texte et délivrent au lecteur l'essentiel de ce qui est nécessaire pour accéder au sens ; la narration textuelle, étayée par les images, amène le lecteur vers une conclusion sans ambigüité (par exemple *Roule galette*[16] et plus généralement des albums édités par Le Père Castor). Les albums écrits entre 1965 et 1984, comme *Petit-Bleu et Petit Jaune*[17], proposent de plus en plus une relation entre le texte et l'image qui apparait comme « un terrain d'exploration en tant que procédé narratif » (2015b, p. 143) : la mise en relation entre le texte et l'image est sans cesse sollicitée ; l'image, en complément, est indispensable à la compréhension du texte car les informations textuelles et iconiques « se complètent de façon univoque » (2015b, p. 144) ; la conclusion est, quant à elle « "fermée", au sens où elle ne prête pas sujet à controverse » (2015b, p. 145). Depuis 1985, se sont développés des albums complexes (citons en exemple ceux de Mario Ramos) qui imposent aux lecteurs de découvrir les sens pluriels, les sous-entendus. Dans ces albums, « les clés de lecture du sens général de l'histoire ne sont pas immédiatement accessibles, elles supposent des dispositions cognitives à mettre en relations les indices narratifs disséminés dans le texte, la typographie, les images, la mise en page » (Bonnéry, 2015b, p. 151-152). Parfois, la lecture prend la forme d'une situation-problème et le lecteur supposé devient un enquêteur lorsque l'auteur sème « de fausses pistes narratives », mélange « les

[16] *Roule galette* (1950 pour la première parution) de Natha Caputo (texte) et Pierre Belvès (Illustrations) aux éditions Flammarion-Le père castor.
[17] *Petit Bleu et Petit Jaune* (1970 pour la première parution) de Léo Lionni aux éditions Ecole des Loisirs.

versions, les points de vue convergents et dissonants » et les intègre « dans le procédé narratif lui-même comme une énigme à résoudre » (2015b, p. 150). La conclusion dans ce type d'albums ne s'impose pas aux lecteurs, bien au contraire elle ouvre à la discussion. Ce sont ces types d'albums complexes qui tendent à se répandre largement dans les classes depuis trois décennies.

Or, avec ces albums complexes de plus en plus fréquents, l'enfant a besoin d'un médiateur qui l'accompagne pour comprendre leurs implicites :

> [Le lecteur] est de moins en moins un enfant accompagné d'un adulte dont la lecture s'en tient à oraliser le texte écrit. C'est un enfant aidé d'un adulte complice de modalités de lectures où l'on suspecte d'emblée des sens cachés : un adulte qui conduit une « lecture partagée » en mobilisant les dispositions cognitives et lectorales déjà construites par l'enfant guide le développement de celles qui ne le sont pas (Bonnéry, 2015b, p. 157).

Pourtant, l'analyse des lectures partagées en classes de grande section, CP et CE1, conduite par S. Bonnéry (2015a), montre que les albums de la troisième génération (albums complexes) induisent des manières de lire et de faire chez les enseignants qui reposent « sur la cohabitation de deux définitions sociales (tacites) de l'enfant, l'un connivent et l'autre pas avec les connaissances culturelles auxquelles il est fait allusion et avec ces postures de lecteurs réflexifs » (Bonnéry, 2015a, p. 197). Lorsque l'enseignant sollicite l'avis du groupe, par des questions ouvertes dont l'enjeu est de produire des inférences et de mobiliser une posture réflexive de la part des élèves, il s'adresse en réalité aux élèves connivents « le plus souvent issus des classes supérieures et moyennes cultivées », surtout si ces inférences n'ont pas été présentées à l'avance en classe (2015a, p. 197). En revanche, les questions fermées qui mènent au prélèvement d'indices explicites, s'adressent aux « élèves non-connivents avec les exigences de l'école et de l'album » (Bonnéry, 2015a, p. 197). Multiplier ce genre de questions fermées ne permet pas de solliciter les inférences et les postures réflexives et pourtant cela arrive fréquemment « lorsque l'enseignant pense le livre trop compliqué pour sa classe au recrutement très populaire » (Bonnéry, 2015a, p. 198). Ce constat ne veut pas dire qu'il faille préférer les albums explicites à ceux plus complexes qui encouragent le travail de compréhension et d'interprétation. Mais il

signifie que si l'école ne veut pas construire des inégalités, ses dispositifs pédagogiques, qui utilisent les albums, ne doivent pas se faire « sur la base de prérequis supposés être acquis dans les familles » (2015b, p. 158). Dès lors, pour que tous les élèves puissent acquérir une posture réflexive, il faut encourager les élèves, de manière récurrente, à mettre en relation les livres d'un répertoire transmis et construit à l'école au lieu de solliciter occasionnellement des références acquises en dehors de l'école.

Les difficultés de compréhension générées par les albums eux-mêmes ont été décrites aussi par E. Canut et M. Vertalier (2012). Bien que les deux chercheuses se soient plus particulièrement intéressées aux lectures d'albums en maternelle, leurs constats nous semblent toutefois pertinents pour décrire les difficultés que peuvent rencontrer des élèves plus grands. Selon elles, les difficultés seraient de quatre ordres :

- l'interprétation des illustrations qui nécessite d'avoir les références culturelles nécessaires ;
- la compréhension du rapport texte-image notamment lorsque l'image vient compléter ou contredire le texte ;
- la compréhension des aspects linguistiques spécifiques à l'écrit (lexique peu courant, tournures de phrases complexes, distinction des locuteurs…) ;
- la multiplication des références culturelles et littéraires implicites (personnages, détournements de contes traditionnels, stéréotypes…).

Pour les deux chercheuses, les problèmes de compréhension sont difficiles à cerner parce qu'ils ne sont perceptibles que dans le dialogue avec les enfants. De plus, les choix des albums et les choix didactiques des enseignants « ne sont pas toujours guidés par l'anticipation de ce que les élèves pourraient comprendre du texte et des images » en raison notamment d'un manque de formation :

> Plus exactement, les enseignants n'ont pas toujours les connaissances nécessaires pour cerner ce que leurs élèves peuvent saisir du texte qui leur est lu, ou pour évaluer si la concordance entre le texte et les illustrations peut contribuer à leur compréhension (Canut & Vertalier, 2012, p. 59).

Selon E. Canut et M. Vertalier, lire – et comprendre – des albums nécessite pour les élèves une médiation langagière d'un adulte compétent. Cette médiation revêt différentes formes et peut se faire selon deux modalités : « parler à propos d'un album » et/ou « parler à partir d'un album » (2012, p. 59).

Ainsi, « l'école propose et promeut des manières de lire spécifiques […] qui s'opèrent sur des supports spécifiques, plus particulièrement des textes littéraires » (Frier & Guernier, 2007, p. 134). Ces supports spécifiques requièrent une médiation nécessaire. En effet, si l'intérêt didactique de ce type d'écrit est indéniable, il n'en reste pas moins qu'il nécessite, de la part des enseignants, un enseignement explicite qui prenne en compte le sujet. À l'école primaire, l'obstacle semble être principalement le manque de formation des enseignants. Au collège toutefois, trop souvent, les manières de faire reflètent une conception de la lecture « lettrée » qui ne prend en compte ni la subjectivité des élèves ni leurs pratiques personnelles de lecture et qui, par conséquent, peut être une cause de rupture avec des pratiques familiales de lecture moins « culturelles » (Frier et Guernier, 2007). Ainsi, dans les deux cas, il semblerait que l'on se trouve face à un « raté » de l'école puisque l'enseignement de la lecture proposé demeure hors de portée pour les élèves non connivents avec la culture scolaire.

2.3 Conclusion du chapitre 2

Les ratés de l'apprentissage se rencontrent à tous les niveaux de l'apprentissage et peuvent être considérés du point de vue des élèves aussi bien que de celui des enseignants.

Du point de vue des élèves, les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans l'apprentissage de la lecture peuvent être liées, surtout en début d'apprentissage, au fait qu'ils ne maitrisent pas suffisamment le décodage pour différentes raisons (mauvaise conscience phonologique, mauvais découpage de mots, manque d'automatisation du déchiffrage, insuffisance lexicale), mais elles peuvent

également, à toutes les étapes de l'apprentissage, venir du fait qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent soit parce qu'ils n'ont pas acquis une automatisation du décodage suffisante, soit parce qu'ils se méprennent sur la tâche même de lecture, soit parce qu'ils ont un déficit des stratégies de compréhension de textes, soit parce qu'ils n'ont pas les références culturelles nécessaires.

Du point de vue de l'enseignement, les difficultés que peuvent rencontrer les élèves proviennent de la manière dont est enseignée la lecture de la maternelle au collège. D'une part, l'école valorise un type de lecture lettrée éloignée des habitudes familiales pour certains élèves sans pour autant donner à tous les clés pour comprendre. En effet, on constate que la compréhension de textes, notamment littéraires, tout comme l'utilisation du langage oral à des fins réflexives, est un apprentissage trop implicite qui fait bien plus souvent l'objet d'évaluation que d'enseignement. En d'autres termes, l'écart entre les pratiques sociales et scolaires de la lecture-écriture est trop important pour que certains élèves parviennent à s'approprier la culture écrite sans qu'il y ait un médiateur, un passeur culturel. Si l'on souhaite un enseignement démocratique, on ne doit évaluer que ce que l'on enseigne. On ne peut laisser des pans entiers de l'apprentissage de la lecture à la charge des familles. En conséquence, les pratiques d'acculturation à l'écrit peuvent être un moyen de proposer, à tous les élèves, un enseignement culturel de la lecture à la fois explicite et prenant en compte la culture extrascolaire des élèves. Ce sera l'objet du troisième chapitre.

Chapitre 3 : la piste de l'acculturation

Dans le chapitre 2, nous avons vu que les difficultés de lecture pouvaient être variées et avoir plusieurs origines. Dans le chapitre 3, nous nous demandons si les pratiques d'acculturation à l'écrit ne peuvent pas être une réponse à ces difficultés. Dans un premier temps, nous tentons de définir ce qu'est le processus d'acculturation et comment on peut l'appréhender à l'école. Dans un deuxième temps nous montrons l'importance du rôle de la médiation et des interactions maitre-élève dans ce processus[18].

3.1 Quand on parle d'acculturation à l'écrit, de quoi s'agit-il ?

Nous avons déjà présenté brièvement la notion d'acculturation au chapitre 1 (p. 34) comme faisant partie d'une des composantes de l'apprentissage du lire-écrire. Cette notion centrale dans notre thèse nécessite que l'on y revienne pour tenter, à partir des différents travaux de recherche sur la question, de la décrire plus précisément.

[18] Une grande partie de ce chapitre est issue de l'article signé par M. Tiré, A. Vadcar, S. Ragano et S. Basile (2015) Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères* (52). p. 77-96, repris également dans le rapport « Lire et écrire » (Goigoux (Dir.), 2016).

3.1.1 Le processus d'acculturation à l'écrit : essai de définition

Si l'on s'en tient aux définitions données par les dictionnaires, le processus d'acculturation à l'écrit est caractérisé par un double mouvement d'assimilation et d'intériorisation :

- mouvement d'assimilation par un groupe ou un individu de pratiques culturelles (ici liées à l'écrit) d'un autre groupe ;
- mouvement d'intériorisation ou d'adaptation par un individu des pratiques culturelles étrangères avec lesquelles il est en contact.

Dans le cadre de l'école, le processus d'acculturation permet aux élèves d'assimiler les pratiques culturelles véhiculées par l'école (œuvres, codes linguistiques, pratiques sociales de référence) et de se les approprier afin d'acquérir une compétence lectorale dans toutes les situations de lecture rencontrées. Selon G. Chauveau (2011), c'est le processus d'acculturation, qu'il appelle aussi processus d'intégration culturelle, qui donne du sens à la maitrise technique du savoir-lire.

À travers les différents travaux de recherche qui se sont intéressés au processus d'acculturation, on voit que ce dernier comporte plusieurs dimensions articulées les unes aux autres mais qui peuvent être aussi étudiées de façon distincte.

Tout d'abord, certains chercheurs (Devanne, 1994 ; Tauveron, 2002 ; Terwagne, 2012) ont étudié ce processus dans sa **dimension littéraire**. Ils ont mis en avant l'importance de se construire très tôt, dès la maternelle, une première culture littéraire. Dans cette perspective, ils invitent les enseignants à aborder des textes complexes en réseau, afin de favoriser la compréhension et l'interprétation des élèves, de leur permettre d'accéder au plaisir que peuvent procurer les textes et de fonder, dans la durée, d'authentiques apprentissages.

D'autres travaux (Bruner, 2002 ; Petit, 2002 ; Le Manchec, 2005) ont abordé le processus d'acculturation dans sa **dimension culturelle et anthropologique**. De leur point de vue, le récit et les interactions qu'il provoque offrent un cadre structurant

l'expérience des enfants et favorisant la construction identitaire. En effet, l'« immersion narrative » permet aux enfants, aux lecteurs de s'ouvrir sur le monde, de donner du sens et de prendre du recul par rapport aux évènements, aux émotions, aux expériences vécues, voire de modifier la façon de penser.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs (Bucheton, 2006 ; Langlade & Rouxel, 2004 ; Petit, 2002 ; Terwagne, 2012) ont réfléchi sur la **dimension psycho-affective** du processus d'acculturation : en construisant des « habitudes de lecture », on peut construire un lien personnel avec le monde de l'écrit, et donner ainsi une place à la subjectivité (Petit, 2002 ; Terwagne, 2012). L'acculturation à l'écrit relève d'une appropriation singulière des textes de la part du sujet lecteur (Langlade & Rouxel, 2004), en lien avec le développement de postures de lecteur que D. Bucheton définit ainsi :

> Les postures de lecture et d'écriture sont des modes de lire et d'écrire, intégrés, intériorisés, peu conscients. Elles sont convoquées en fonction de la tâche précise de lecture ou d'écriture, du contexte et de ses enjeux, de la spécificité du texte à produire (2006, p. 32).

Ces travaux montrent ainsi qu'il n'y a pas d'acculturation à l'écrit sans appropriation et donc sans développement d'une relation personnelle et individuelle à l'écrit.

Certains chercheurs (André, 2003 ; Chauveau et al., 2011 ; Giasson, 2013 ; Privat, 1993) ont montré de leur côté que le processus d'acculturation revêtait une **dimension sociale et collective**. En effet, en s'inscrivant dans la durée, ce processus permet d'entrer dans la communauté des lecteurs en se familiarisant avec les codes, les lieux, les usages sociaux et les rituels de la lecture (fréquentation régulière d'une bibliothèque, fréquentation de supports variés de l'écrit (journal, ordinateur, affiche…), lectures partagées, liaison lecture-écriture, promotion des livres, discussions autour des livres).

Enfin, plusieurs recherches (Bucheton & Chabanne, 2002 ; Goody, 1979 ; Lahire, 1993 ; Terrail, 2013) ont montré que le processus d'acculturation pouvait prendre une **dimension cognitive**. En effet, on apprend à penser dans et par l'écrit : le récit favorise

le développement des capacités « à prendre de la distance avec l'histoire » et des « capacités réflexives et logiques » à l'égard notamment « de la langue et des énoncés langagiers » (Terrail, 2013).

L'ensemble de ces dimensions se trouve en quelque sorte cristallisé dans la notion de rapport à l'écrit que C. Barré-De Miniac (2000) a contribué à théoriser et que nous avons présentée dans le premier chapitre (p. 51). Le sens que l'élève donne aux apprentissages scolaires est déterminé par le rapport qu'il entretient avec l'écrit, et le rôle de l'école devient alors d'autant plus déterminant dans le processus d'acculturation à l'écrit. De sorte qu'il s'agit maintenant de s'interroger sur la manière dont ce processus d'acculturation peut être appréhendé dans la sphère scolaire.

3.1.2 Comment appréhender le processus d'acculturation à l'écrit dans la sphère scolaire ?

Dans une perspective de didactique de l'écrit, plusieurs travaux se sont interrogés sur la manière d'intégrer, à la pratique de la classe, les différentes dimensions de l'acculturation.

B. Devanne, L. Mauguin et P. Mesnil (1996) distinguent l'approche culturelle, qui seule permet d'authentiques apprentissages, de l'approche didactique :

> Nous appellerons didactique toute approche qui considère en premier lieu les objectifs d'enseignement et les objets de savoir à transmettre, culturelle l'approche qui s'inspire des pratiques culturelles effectives pour mettre en œuvre à l'école une vie culturelle assurant l'exercice authentique des apprentissages (Devanne et al., 1996, p. XII).

Selon les auteurs, « une approche à dominante didactique » se centre sur la séance qui s'organise autour de l'étude d'un texte, soigneusement choisi pour son exemplarité, dont la compréhension fera l'objet d'un questionnement progressif ; pour chaque séance, un objectif central est défini selon une progression établie à partir des programmes d'enseignement et du contrôle de l'activité des élèves ; les élèves sont évalués en fonction de chaque notion du programme (1999, p. XII). En revanche, « dans une approche à dominante culturelle », la logique d'action n'est plus la séance

mais la conduite, en réseau, de pratiques, étalées dans le temps, qui « obéissent à un souci permanent d'authenticité sociale et culturelle » ; les textes s'articulent les uns aux autres sur des périodes longues ; les élèves sont évalués sur les stratégies qu'ils mettent en place pour traiter les situations complexes ; les pratiques permettent de multiplier les interactions culturelles de qualité qui favorisent le plaisir et l'implication tant des élèves que du maitre (1999, p. XIII).

G. Chauveau (2007) propose une typologie qui a été reprise et enrichie par différentes recherches et qui permet d'identifier « quatre volets » sur lesquels on peut s'appuyer pour appréhender ce processus en classe :

- **les objets,** autrement dit les livres et tous les autres supports (du journal à l'ordinateur en passant par la fiche technique ou le dictionnaire, les romans, les livres documentaires, les albums, les magazines...) : ils doivent être variés, fréquentés à la fois en réception et en production (Chauveau et al., 2011 ; Giasson, 2013), mis en correspondance et lus en réseaux (Devanne, 1994 ; Devanne et al., 1996 ; Tauveron, 1999, 2002) ;
- **les lieux**, c'est-à-dire les espaces dédiés à la lecture en classe (coin lecture, bibliothèque de classe) : ils doivent être aménagés et investis dans la classe en parallèle d'une fréquentation de lieux culturels en dehors de l'école (bibliothèque/médiathèque municipale, librairie, musée, salon du livre, atelier de lecture-écriture…) (Chauveau, 2007 ; Giasson, 2013) ;
- **les lettrés,** autrement dit les enseignants ou autres personnes intervenant auprès des élèves comme les bibliothécaires, les bénévoles : ils sont à la fois des modèles de lecteur en montrant, aux élèves, comment ils s'intéressent aux livres et à la lecture (Chauveau, 2007 ; Giasson, 2013) et à la fois les médiateurs, les « passeurs » de lectures en lisant par exemple à haute voix des textes (Frier, 2006 ; Grossmann, 1996) ;
- **les usages** qui correspondent aux moments d'appropriation individuelle (temps de lecture personnelle, création d'habitudes de lecture (Giasson, 2013), aux moments de socialisation de la lecture-écriture (l'ouverture aux discussions dans la classe sur les textes, la promotion des livres

(Chauveau, 2007 ; Giasson, 2013)), aux lectures aux autres, aux projets culturels en lien avec la littérature de jeunesse.

Le processus d'acculturation se développe d'abord dans le contexte familial de façon informelle et non planifiée. Les différences culturelles familiales peuvent alors expliquer les différences dans le degré de familiarisation de la langue écrite des élèves qui arrivent à l'école (Lahire, 2008). C'est une des raisons pour lesquelles il doit se prolonger bien au-delà de l'entrée au CP au travers de pratiques d'enseignement qui articulent fortement les apprentissages culturels avec les apprentissages techniques du lire-écrire (Fijalkow, 2000).

Comment l'enseignant peut-il rendre de manière efficace ses pratiques d'enseignement acculturantes ? Quelles médiations et quels gestes professionnels variés permettent la construction d'habitudes de lecture et d'écriture ? Nous allons donc maintenant nous intéresser à l'importance des interactions et de la médiation dans le processus d'acculturation à l'écrit.

3.2 La place essentielle des interactions et de la médiation dans les pratiques d'acculturation à l'écrit

> On n'entre dans la culture écrite, on ne donne sens aux activités de lecture (et d'écriture) que si l'on y est invité. D'où la nécessaire prise en compte des paramètres socioaffectifs de cette rencontre avec l'écrit, qui déterminent en grande partie les processus cognitifs d'apprentissage. D'où aussi l'importance cruciale de la médiation proposée par l'adulte à l'enfant pré-lecteur, fonction de guidage, mais aussi rituel d'initiation à cette pratique au départ si peu « naturelle » (Frier, 2016, p. 50).

En effet, l'enfant pré-lecteur (pré-scripteur) ou apprenti lecteur (apprenti scripteur) rencontre l'écrit par l'intermédiaire d'un adulte médiateur qui l'accompagne et le guide (Frier, 2006, 2016). Or, comme l'a montré F. Grossmann (1996) ce type de médiation peut prendre des formes très diverses d'un adulte à l'autre et cette hétérogénéité dans les types de médiation est « révélatrice d'une autre hétérogénéité,

celle du statut accordé à l'enfant, et plus particulièrement à sa parole dans le cadre de l'interaction » (Frier, 2016, p. 67).

3.2.1 Interactions entre adultes et enfants dans les situations de lecture

Nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises l'importance de la littérature de jeunesse dans l'acquisition de la compétence lectorale. Nous avons vu, à ce sujet, que la lecture à voix haute par l'enseignant devait être favorisée pour permettre aux enfants d'accéder à la compréhension de textes complexes avant même de maitriser suffisamment le déchiffrage. La lecture à voix haute, encouragée par les instructions officielles, prend souvent la forme d'une « lecture partagée ». Cette pratique de « lecture partagée » que F. Grossmann (2006, p. 22) définit comme un moment qui réunit un adulte (ou un pair plus âgé) lecteur et des enfants non lecteurs autour de la lecture d'albums ou d'histoires, mérite notre attention. En effet, l'adjectif « partagée » permet de faire intervenir l'idée d'échanges, d'interactions entre le lecteur et les non lecteurs autour d'un livre, d'un album ou d'une histoire.

E. Canut et F. Gauthier (2009) qui s'intéressent plus particulièrement au rôle de la lecture d'albums dans les apprentissages langagiers des jeunes enfants mettent en avant plusieurs raisons de l'importance des interactions langagières entre enseignants et élèves. D'une part, la médiation de l'adulte est nécessaire pour que naissent l'intérêt et le gout pour les livres :

> La seule présence de livres ne suffit pas : ce n'est pas parce que l'enfant « baigne » dans un monde d'écrits que pour autant il en fera quelque chose d'« utile ». Un enfant entouré de livres n'en fait rien si l'on n'a pas suscité son intérêt pour ce qu'il pourra trouver dedans. Les « coins livres » ne servent à rien si l'adulte ne les fait pas vivre en donnant sens à ces objets livres. En les commentant, en les lisant, en adaptant sa lecture à ce que peut saisir l'enfant, l'adulte les rend compréhensibles pour l'enfant (Canut & Gauthier, 2009, p. 47).

D'autre part, ce n'est que dans les interactions langagières que l'enfant peut dire ce qu'il a compris de l'histoire et surtout ce qu'il n'a pas compris. Dès lors,

l'enseignant peut élaborer un certain nombre de « stratégies d'ajustements » pour aider à la compréhension de textes des élèves (Canut & Gauthier, 2009).

Cette pratique de lecture partagée fréquente à l'école et importante dans l'acquisition de compétences culturelles prend sa source dans les pratiques familiales. C'est pourquoi, les travaux de C. Frier (2006, 2016) sur les pratiques de lectures partagées en milieu familial nous semblent avoir toute leur place ici. L'étude a été faite à partir d'enregistrements de lectures partagées effectués dans huit familles de milieux contrastés dans la région grenobloise.

L'analyse porte sur les différentes manières de lire et sur les interactions entre adultes et enfants qu'elles occasionnent. Les résultats de cette étude montrent que les interactions diffèrent d'une famille à l'autre en fonction du style de lecture, en fonction de leur caractère bavard ou silencieux, « prenant alors la forme soit d'un véritable dialogue, soit d'un monologue » (2016, p. 67). S'inspirant des travaux de F. Grossmann (1996), C. Frier distingue trois figures, trois styles de lecteurs. D'abord, il y a la figure du metteur en scène (style théâtral) qui est à rapprocher du « conteur » de F. Grossmann (1996). Dans ces cas-là, l'adulte s'approprie d'abord le texte pour le raconter ensuite avec de nombreux éléments de prosodie afin de théâtraliser davantage la restitution : « il est l'acteur, l'enfant est le spectateur, le texte est "joué" » (Frier, 2006, p. 62). Ensuite, il y a la figure du traducteur (style impositif), qui lit fidèlement le texte et qui rajoute des éléments, des commentaires, des explications, des précisions. Le guidage de l'adulte est maximum, laissant peu de place à l'enfant. Enfin, il y a la figure du guide (style réflexif) qui lit fidèlement le texte mais qui sollicite et laisse une place importante aux interventions de l'enfant : « la partie "discutée" du moment de lecture partagée devient plus conséquente que la partie "lue" (Frier, 2006, p. 63). Bien sûr, ces catégories ne sont pas rigides et l'on peut passer de l'une à l'autre en fonction du cadre, du texte, de la finalité de l'activité lecture. Cette hétérogénéité des styles de lecture est révélatrice de l'hétérogénéité du statut accordé à la parole de l'enfant. En effet, ces différents styles de lecteurs-médiateurs, influent évidemment sur le type de relation qui peut s'établir entre l'adulte et l'enfant pendant ces séances de lectures partagées. Ainsi, les lectures peuvent être silencieuses et ne laisser que

très peu de place à la voix de l'enfant : les interactions adultes/enfants ne sont pas souhaitées ni autorisées, le moment de lecture partagée apparait alors « un peu comme un moment de recueillement conjoint autour d'une histoire que l'on écoute dans le silence sans jamais interrompre le déroulement » (Frier, 2016, p. 68). Au contraire, les lectures peuvent être bavardes et accorder de l'importance à la parole de l'enfant : leurs interventions sont soit initiées par l'adulte qui pose des questions, sollicite l'enfant pour lire ou répéter un segment du texte, soit libres et spontanées comme les questions, les rires, les gestes et les commentaires.

Pour F. Grossmann (1996), qui parle, quant à lui, d'interaction faible et d'interaction forte, le fait qu'il y a peu de dialogues entre l'adulte et l'enfant, dans le cas d'une interaction faible, ne veut pas dire qu'il n'y pas d'interaction avec le texte lu. La prosodie permet de dramatiser la lecture et aide à la compréhension. Il n'y a pas de pause dans la lecture, le texte est au centre de la médiation. Ce type d'interaction favorise la transmission d'un héritage textuel. Inversement, le style d'interaction forte suscite les questions et les réactions des enfants. La lecture prend la forme d'un dialogue entre l'enfant et l'adulte. À travers la lecture du texte, c'est la capacité de l'enfant à s'exprimer qui est recherchée.

Ainsi, la fréquentation de textes longs, dès le début de l'apprentissage de la lecture, nécessite encore l'intervention d'un médiateur. Mais les différentes façons de faire induisent des comportements différents de la part des élèves et influence par conséquent plus ou moins positivement l'appropriation du sujet lecteur. Par conséquent, l'acculturation à l'écrit ne peut se résumer à une série de pratiques, elle a aussi à voir avec les gestes d'enseignement, ce sera l'objet de la section suivante.

3.2.2 Modélisation des gestes d'enseignement acculturants

G. Sensevy (2009) propose une description des gestes d'enseignement acculturants en termes de « position «haute» » et de « position «basse» ». Dans le cadre d'un appel à projet du PIREF de 2003 portant sur les contextes sociaux d'apprentissage, il a étudié le travail de cinq enseignants de classe de CP. Cette étude

se centre sur la caractérisation des pratiques enseignantes et sur les effets de ces pratiques sur les apprentissages des élèves. Pour cela, le travail des enseignants a été observé et filmé, à sept reprises, pendant deux ans et, pour mesurer les progrès des élèves, ces derniers ont été évalués sur l'ensemble de l'année. G. Sensevy (2009) propose d'analyser et de comparer, l'agir de deux enseignants à partir d'une séquence autour de la compréhension d'un texte commun aux deux classes (2009). La trame de cette séquence a été définie préalablement de manière collective. Ce qui ressort de cette analyse, et qui nous intéresse ici, c'est que les deux enseignants observés adoptent deux positions d'enseignement différentes. Le premier assume une position qualifiée de « haute » dans le sens où il oriente l'activité des élèves, valide directement et sans discussion la pertinence des hypothèses faites par les élèves. Il ne propose pas non plus de temps de discussion autour des significations du texte. Le second, en revanche garde une position « basse » qui, dans le cadre du travail de compréhension de texte, « s'accompagne de la mise en place d'un rapport serré au texte écrit » (Sensevy, 2009, p. 44). En effet, celui-ci n'influence pas directement les réponses des élèves, laisse même l'incertitude s'installer mais oriente les élèves vers le texte et a recours aux jeux de rôle pour ancrer la situation dans l'expérience des élèves et pour les amener à se décider. Les positions différentes adoptées par les enseignants induisent, toutes deux, des interactions entre maitre et élèves. Cependant, l'enseignant qui adopte une position « basse » sollicite davantage la réflexivité des élèves.

De leur côté, à partir d'une mise en perspective de l'ensemble des travaux de recherche depuis cinquante ans portant sur l'analyse du travail enseignant, D. Bucheton et Y. Soulé (Bucheton & Soulé, 2009a, 2009b) proposent une modélisation des gestes professionnels[19] des enseignants. Selon eux, il y aurait à l'origine de l'activité de l'enseignant, cinq préoccupations centrales :

[19] « Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme *geste* traduit l'idée que l'action du maitre est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même à minima. Il prend sons sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 32-33).

- piloter, cadrer et organiser l'avancée de la leçon, gérer les contraintes espace-temps de la situation ;
- créer un climat de classe, une atmosphère pour engager les élèves dans l'action et maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ;
- tisser le sens, donner de la pertinence à la situation et au savoir visé ;
- étayer le travail en cours, faire comprendre, faire, dire, faire faire ;
- les quatre premières préoccupations doivent avoir pour cible la cinquième préoccupation : un apprentissage quel qu'il soit (objets de savoir, techniques).

En fonction de la place que prend chacune de ces préoccupations, un type de posture d'enseignement, ou un type d'étayage, se dégage. En effet, dans ce modèle, l'étayage est « un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres » (Bucheton & Soulé, 2009a, p. 36). Le concept d'étayage est repris ici à J. Bruner (1983) qui le nomme « processus de tutelle » ou de « soutien » et qui le définit en six fonctions :

- la première qu'il nomme « enrôlement » consiste pour le tuteur (l'adulte ou les spécialistes) à faire en sorte que l'enfant (ou l'élève) s'intéresse et adhère aux exigences de la tâche ;
- la deuxième qu'il nomme « réduction des degrés de liberté », « implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution » (Bruner, 1983, p. 277) ;
- la troisième appelée « maintien de l'orientation » consiste pour le tuteur à éviter que les enfants changent de buts en leur rappelant les exigences de la tâche au départ et, en les stimulant pour maintenir également leur motivation dans la résolution de problème ; ce peut être aussi lorsque les élèves réussissent avec succès régulièrement en complexifiant la tâche afin de maintenir le but final ;
- la quatrième fonction est la « signalisation des caractéristiques déterminantes » qui consiste à aider l'enfant à reconnaitre la nature de l'écart entre ce qu'il a produit et ce que la tâche exige ;

- la cinquième fonction est le « contrôle de la frustration » qui permet d'éviter le risque majeur de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur ;
- enfin, la sixième « la démonstration » est le fait, pour le tuteur, de montrer, lorsque l'enfant peut les reconnaitre, les solutions pour une tâche.

Pour D. Bucheton et Y. Soulé, l'étayage désigne « toute les formes d'aide que le maitre s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (2009, p. 36). Cette relation d'aide est indispensable : elle doit être fiable, durable et nécessiter la confiance. Cependant, comme tout échafaudage, elle est aussi vouée à disparaitre :

> Par le concept d'étayage didactique nous avons voulu ainsi désigner les gestes de l'enseignant qui permettent d'une part de mettre les élèves en travail dans les tâches didactiques qu'il propose mais aussi les gestes qui font discuter les élèves sur les tâches, pour en extraire les significations, les gestes qui permettent d'orienter, pointer les difficultés, apporter les ressources ponctuelles nécessaires mais aussi ceux qui permettent de faire ce que les élèves ne peuvent parfois pas encore faire seuls : conceptualiser les savoirs, formuler les règles, imaginer l'espace de problèmes qu'il est possible pour les élèves de résoudre […] L'étayage est l'étai qui dans la construction soutient mais qui doit ensuite disparaître. Art difficile que d'aider à bon escient et de s'effacer progressivement. Cet art de l'étayage nécessite une véritable expertise. Il est un indicateur fort du développement professionnel (Bucheton & Soulé, 2009, p. 29).

Les « postures d'étayage » correspondent à la diversité des « conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maitres pendant le temps de classe. Ce sont des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique » (Bucheton & Soulé, 2009a, p. 39).

D. Bucheton et Y. Soulé ont identifié plusieurs postures d'étayage des enseignants :

- **une posture de contrôle** qui se caractérise par un pilotage collectif des tâches et un cadrage serré de la part de l'enseignant ; l'atmosphère est plutôt tendue et hiérarchique ; le tissage (la mise en relation) entre le dedans et le dehors de la classe, avec les apprentissages antérieurs est

faible ; les élèves sont dans le faire ;

- **une posture d'accompagnement** qui se manifeste par un pilotage des tâches souple et ouvert ; l'atmosphère est détendue et collaborative, le tissage est très important et multidirectif, les élèves adoptent une posture réflexive et créative « du faire et discuter sur » ;
- **une posture d'enseignement** dont le pilotage consiste à choisir le bon moment ; l'atmosphère est concentrée et très attentive ; le tissage consiste à faire des liens entre les différentes tâches ; les objets de savoir sont clairement nommés ; les élèves doivent verbaliser et adopter une posture réflexive de secondarisation ;
- **une posture de lâcher prise** où le pilotage est confié au groupe et autogérée, le maitre n'intervient pas, les tissages sont laissés à l'initiative de l'élève qui a une posture de faire et de discuter ;
- **une posture de magicien** qui est caractérisée par un pilotage qui passe par le jeu et la théâtralisation ; il n'y a pas de tissage ; le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner ; les élèves manipulent et sont dans une posture de jeu.

Ces postures d'enseignement favorisent plus ou moins les interactions (verbales, corporelles, spatiales) entre les enseignants et les élèves qui, de leur côté, adoptent également différentes postures. D. Bucheton et Y. Soulé identifient six postures « traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches » (2009b, p. 39) :

- **la posture première** lorsque les élèves se lancent dans une tâche sans réfléchir ;
- **la posture scolaire** lorsque les élèves essaient de répondre aux attentes de l'enseignant ;
- **la posture ludique-créative** lorsque les élèves tente de détourner, de manière plus ou moins consciente, une tâche ;
- **la posture dogmatique** lorsque les élèves affirment une non-curiosité qui se manifeste souvent par un « je sais déjà » ;

- **la posture réflexive** lorsque les élèves sont dans l'agir mais aussi parviennent à le décontextualiser pour en comprendre les finalités ;
- **la posture de refus** lorsque les élèves refusent de faire, d'apprendre, de se conformer à ce qu'on leur demande.

Ainsi, la modélisation de l'agir enseignant que propose D. Bucheton et Y. Soulé est intéressante pour rendre compte de gestes d'enseignement acculturants. En effet, les postures des enseignants ne sont pas figées : au sein d'une même séance, ils peuvent passer d'une posture à l'autre. Dans le cadre de cette recherche, on se demandera si les pratiques effectives et efficientes d'acculturation ne résident pas dans l'alternance entre une posture d'enseignement qui permet aux élèves de s'approprier des savoirs techniques et une posture d'accompagnement, de médiateur, qui favorise l'émergence d'un sujet lecteur libre. Dans cette perspective, les pratiques d'acculturation ne sont pas un supplément d'âme mais font partie intégrante de l'enseignement du lire-écrire au même titre que l'apprentissage de tâches plus techniques (le décodage par exemple).

3.3 Conclusion du chapitre 3

Le processus d'acculturation à l'écrit est à la fois un mouvement d'assimilation et d'appropriation de la culture de l'écrit, qui comporte plusieurs dimensions (littéraire, culturelle, sociale, psycho-affective et cognitive). Il se développe très tôt dans l'univers familial de manière très différente d'un milieu à l'autre. Aussi, les enfants arrivant à l'école ne possèdent pas le même rapport à la culture de l'écrit. Dans un souci de démocratisation de cette culture, ce processus doit être présent à l'école et être appréhendé à travers différents observables (les objets, les lieux, les lettrés, les usages) dans les gestes des maitres.

La médiation est essentielle dans le processus d'acculturation et doit être favorisée par des interactions fortes entre les élèves et les enseignants. Dans cette perspective, les enseignants doivent adopter les postures d'étayage les mieux

adaptées pour permettre aux élèves de s'approprier les pratiques culturelles de la lecture.

DEUXIEME PARTIE :

Les choix méthodologiques

Nous postulons que les pratiques d'acculturation à l'écrit ont un impact positif sur l'apprentissage de la lecture car elles donnent du sens à cet apprentissage. Or, souvent elles sont laissées à la charge des familles et, lorsque les familles ne permettent pas aux enfants de bénéficier de pratiques suffisamment acculturantes, des inégalités se créent entre les enfants.

La principale hypothèse de cette recherche est que les pratiques régulières d'acculturation et de socialisation de la lecture, faisant partie intégrante de la vie de la classe et de l'enseignement du lire-écrire, favorisent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les classes dans lesquelles ces pratiques font l'objet d'un apprentissage spécifique, à côté d'un apprentissage « technique » de la lecture, obtiendraient donc de meilleurs résultats dans l'apprentissage de la lecture-écriture.

Toutefois, les pratiques d'acculturation sont polymorphes et difficiles à décrire. En effet, elles dépendent d'une part, des représentations de la lecture et de son apprentissage qu'ont les enseignants, représentations qui sont à l'origine de leurs choix pédagogiques. Par ailleurs, elles dépendent du contexte socioculturel et familial dans lequel les élèves grandissent.

Cette hypothèse est à l'origine des choix méthodologiques qui vont être exposés maintenant. Le chapitre 4 est centré sur la présentation de la démarche méthodologique, du terrain d'étude et des données recueillies. Le chapitre 5 présente les outils qui ont permis l'analyse de ces données.

Chapitre 4 : Méthodologie du recueil de données

Ce chapitre présente, dans un premier temps, la démarche méthodologique choisie pour tenter de comprendre comment les pratiques d'acculturation à l'écrit des enseignants, dans leur classe, peuvent avoir un impact sur le rapport à l'écrit de leurs élèves et, par voie de conséquence, sur l'apprentissage du lire-écrire.

Il présente, dans un deuxième temps, le terrain d'étude formé de deux classes de CP situées en éducation prioritaire, dont les deux enseignantes sont chevronnées et ont accepté de participer à la recherche #LireEcrireCP.

Dans un troisième temps, il expose les données propres à notre travail de thèse (entretiens menés auprès d'enseignantes des deux classes CP1 et CP2 ; entretiens menés auprès de vingt-quatre élèves issus de ces deux classes ; questionnaires renseignés par les parents d'élèves des deux classes) ainsi que les données utilisées issues de la recherche #LireEcrireCP (évaluations, de septembre et de juin ; questionnaires renseignés par les enseignants ; films de séances de pratiques d'acculturation dans quatre classes ; codage des tâches des séances filmées).

4.1 Une démarche écologique

Pour explorer les liens entre pratiques d'acculturation à l'écrit dans les classes de CP et apprentissage de la lecture, une étude longitudinale a été réalisée dans deux classes de CP situées dans des milieux socioculturels comparables. L'approche écologique, dans laquelle s'inscrit ce travail de recherche, consiste à étudier le

fonctionnement quotidien de classes « sans manipulation du contexte par le chercheur, c'est-à-dire sans modification de l'action habituelle des enseignants » (Goigoux (Dir.), 2016, p. 49). La démarche est ici une démarche ethnologique dans le sens où le travail de recherche s'est attaché à observer aussi bien « les aspects formels, systématiques et conscients de la part des enseignants, que [...] les aspects informels » (Barré-De Miniac, 2000, p. 107) comme les postures, l'organisation des lieux, la mise en valeur des livres... F. Grossmann rappelle l'importance de ce regard ethnographique :

> Ce qu'apporte le regard ethnographique, c'est le souci du détail, la volonté de ne pas considérer comme dénué d'intérêt ce qui peut sembler à priori banal, le fait aussi de s'intéresser aussi bien aux paroles échangées qu'à la gestualité, à la disposition des corps dans l'espace, en les rapportant à la globalité de la situation observée (2006, p. 19).

Parfois, la démarche s'est approchée de la démarche « empirico-inductive » définie par P. Blanchet (2015), en ce sens qu'elle a cherché à comprendre, à interpréter, à donner du sens à des phénomènes humains, à des évènements spécifiques :

> Dans une démarche interprétative, la dominante reste donc évidemment empirico-inductive, puisque le chercheur ne peut prévoir où le discours des enquêtés l'emmènera ni le détail micro-sociolinguistique des phénomènes qui vont lui faire prendre conscience de l'intérêt d'une dimension nouvelle du problème ou de la pertinence d'un indice rapporté à un contexte particulier, une situation particulière. De plus, dans un domaine où, par définition, le langage tient une place centrale, où l'on entre par la diversité relativisante, où les phénomènes d'intersubjectivité se manifestent de façon complexe, où enfin le choix théorique fondamental est le croisement des paramètres culturels, sociaux et linguistiques (*ethno-linguistiques*), une telle approche méthodologique s'impose (P. Blanchet, 2015, p. 39).

Dans le cadre de cette thèse, à certains moments, l'approche quantitative est venue compléter l'approche qualitative, afin de situer les interprétations qualitatives avec des données chiffrées reposant sur un corpus plus large, autrement dit, afin de comparer les résultats à d'autres cas et de chercher « à confirmer la validité d'une recherche qualitative » (P. Blanchet, 2015, p. 37).

À d'autres moments, l'approche a été d'abord quantitative puis est devenue plus qualitative, descriptive, ethnographique, et s'est rapprochée davantage de la méthodologie proposée par B. Lahire, pour qui, si l'on veut comprendre un phénomène ou une relation, il faut quitter l'analyse statistique, qui a le mérite de mettre en lumière des régularités et des récurrences, et rejoindre le terrain de l'observation des processus effectifs et de leur interprétation (2000, p. 51).

Cette étude, à la fois qualitative et quantitative, est constituée, d'une part, de données recueillies dans deux classes de CP, au moyen d'entretiens effectués auprès des élèves et des enseignantes, ainsi que de questionnaires distribués aux parents par l'intermédiaire des deux enseignantes. Elle s'appuie, d'autre part, sur une autre recherche, initiée et dirigée par R. Goigoux, qui s'intitule « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire »[20]. Nous reviendrons sur cette enquête, que nous nommerons désormais « #LireEcrireCP », lors de la présentation plus précise des données utilisées.

Par conséquent, si cette recherche possède un questionnement qui lui est propre, elle s'adosse néanmoins au travail réalisé pour la recherche #LireEcrireCP, et plus particulièrement à celui du groupe « acculturation » (qui est l'un des neuf groupes de recherche créés dans le cadre de la recherche #LireEcrireCP). En d'autres termes, ce travail de thèse a la particularité de se focaliser sur deux classes de CP dans lesquelles un recueil spécifique de données a été réalisé et, en même temps, de prendre appui sur les données de la recherche #LireEcrireCP, notamment sur les vidéos et les résultats quantitatifs des premières analyses. Le recueil de données est donc polymorphe ; il est constitué d'entretiens, de questionnaires, de films de classe, de séances codées, d'évaluations ; il s'est fait au cours de l'année scolaire 2013-2014. Dans le tableau qui suit, est indiquée la répartition des données propres à cette recherche et celles issues de la recherche #LireEcrireCP :

[20] Pour une présentation plus précise, voir l'article de R. Goigoux, A. Jarlegan & C. Piquée (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques* (19). p. 33-52.

Type de données	Nature des données	Echantillon concerné	Nombre
Des données propres	- Questionnaires parents	CP1 et CP2	14 + 12
	- Entretiens élèves (deux par élèves, un premier au cours du premier semestre de l'année scolaire 2013-2014, un second au cours du deuxième semestre de l'année scolaire 2013-2014)	CP1 et CP2	12 + 12
	- Entretiens enseignantes réalisés en fin d'année (mois de juin 2014)	CP1 et CP2	2
Des données issues de la recherche #LireEcrireCP :	- Questionnaires enseignantes	Echantillon #LireEcrireCP	131
	- Fichier « tâches » codées	Echantillon #LireEcrireCP	131
	- Vidéos de séances de lecture-écriture	CP1 CP2 Classe 50 Classe 88[21]	10 vidéos soit environ 4 heures d'enregistrement
	- Evaluations des élèves en début et fin de CP	Echantillon #LireEcrireCP	2507 élèves
	- Les premiers résultats quantitatifs (progression des élèves, budget temps lecture-écriture, pratiques d'acculturation)	Echantillon #LireEcrireCP	131 classes

Tableau 1 : récapitulatif des données recueillies et utilisées.

4.2 Le choix du terrain d'étude

4.2.1 Les difficultés rencontrées

Le choix des deux classes n'a pas été une tâche facile.

Au départ, le projet était de faire une étude comparative de deux classes de CP dont les pratiques d'enseignement déclarées étaient sensiblement différentes pour explorer comment les pratiques régulières d'acculturation à l'écrit dans les classes de CP pouvaient favoriser l'apprentissage de la lecture et la construction du sujet lecteur.

[21] Les numéros des classes 50 et 88 renvoient aux numéros attribués à chaque classe participant à l'enquête #LireEcrireCP.

L'idée première était, en effet, de comparer deux classes dont les pratiques enseignantes auraient été différentes du point de vue de l'approche de l'enseignement de la lecture-écriture et, en particulier, de la place du processus d'acculturation dans cet enseignement. Pour mener à bien ce projet, il était nécessaire de choisir deux classes : la première, qui aurait consacré du temps au processus d'acculturation à la lecture à côté d'un enseignement plus technique de la lecture et la seconde, qui aurait accordé de l'importance principalement au décodage. Grâce à l'intervention d'une inspectrice de circonscription et d'une conseillère pédagogique, deux classes ont été trouvées, situées dans deux écoles de quartiers défavorisés, l'une à Romans et l'autre à Valence dans la Drôme. Ces deux classes semblaient correspondre aux critères retenus et devaient participer à la recherche #LireEcrireCP. Cependant, en raison d'un manque d'enquêteur, la classe de Romans n'a pas pu participer à l'enquête.

Le choix de la deuxième classe s'est donc fait, plus tard, parmi les classes qui participaient à la recherche #LireEcrireCP, à partir des données recueillies lors de la première semaine d'observation[22]. Il s'est donc porté sur une classe comparable d'un point de vue de la situation géographique (milieu urbain) et sociale (milieu défavorisé) et fonctionnant différemment d'un point de vue de l'acculturation à l'écrit. Toutefois, l'objectif de départ, qui était de comparer deux classes contrastées avec une classe fortement acculturante et l'autre faiblement acculturante, a été quelque peu modifié. La perspective de mon travail n'a plus été de comparer deux classes mais plutôt, à partir des travaux du « groupe acculturation », de décrire et de qualifier les pratiques d'acculturation de ces deux classes, de montrer les différentes formes qu'elles pouvaient prendre, de préciser, dans chacune des classes, sur quoi les enseignantes mettaient l'accent et quelles étaient les pratiques particulières que l'on pouvait observer.

[22] Les classes participant à l'enquête #LireEcrireCP ont été observées et filmées pendant trois semaines ordinaires non consécutives (une semaine en novembre, une semaine en mars et une semaine en mai). Nous y reviendrons au moment de la présentation plus détaillées de l'enquête (voir 4.3.2. p. 118).

4.2.2 Deux enseignantes chevronnées dans deux classes en éducation prioritaire

4.2.2.1 Deux enseignantes chevronnées

Il nous paraissait important, d'un point de vue méthodologique, que l'expérience des deux enseignantes, en matière d'enseignement de la lecture-écriture, soit comparable et que le manque d'expérience des enseignantes ne soit en aucun cas à l'origine d'effets potentiellement négatifs sur les apprentissages des élèves. En cela, nous rejoignons les propos de J. Crinon :

> Il paraît en effet méthodologiquement important d'observer les effets éventuels des pratiques croisées des enseignants et des élèves sur la réussite ou l'échec de ces derniers de manière indépendante des dysfonctionnements parfois dus à l'inexpérience ou aux carences professionnelles d'un enseignant (Crinon, 2011, p. 57).

Ainsi, les deux enseignantes sont deux enseignantes chevronnées. Toutes deux ont accepté de participer à la recherche #LireEcrireCP. L'enseignante de la classe CP1 (désormais M1) a un niveau d'étude supérieur à bac + 5 dans le domaine des relations publiques et l'enseignante de la classe CP2 (désormais M2) possède une licence de sociologie. Au moment du recueil de données (année scolaire 2013-2014), M1 avait quarante-et-un ans et huit ans d'ancienneté dans le métier de professeur des écoles. Elle venait de réussir le CAFIPEMF[23] et, entamait sa première année en tant que maitre formateur ; elle était déchargée tous les mardis. M2 avait quarante-huit ans et vingt-et-un ans d'ancienneté dans l'enseignement. Les deux enseignantes avaient la même ancienneté en classe de CP (huit ans). Ce sont donc deux enseignantes expérimentées qui ont bien voulu, en prenant part à la recherche #LireEcrireCP, être filmées et qui ont accepté que des personnes extérieures portent un regard sur leur travail.

[23] Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maitre formateur.

4.2.2.2 Deux classes en éducation prioritaire

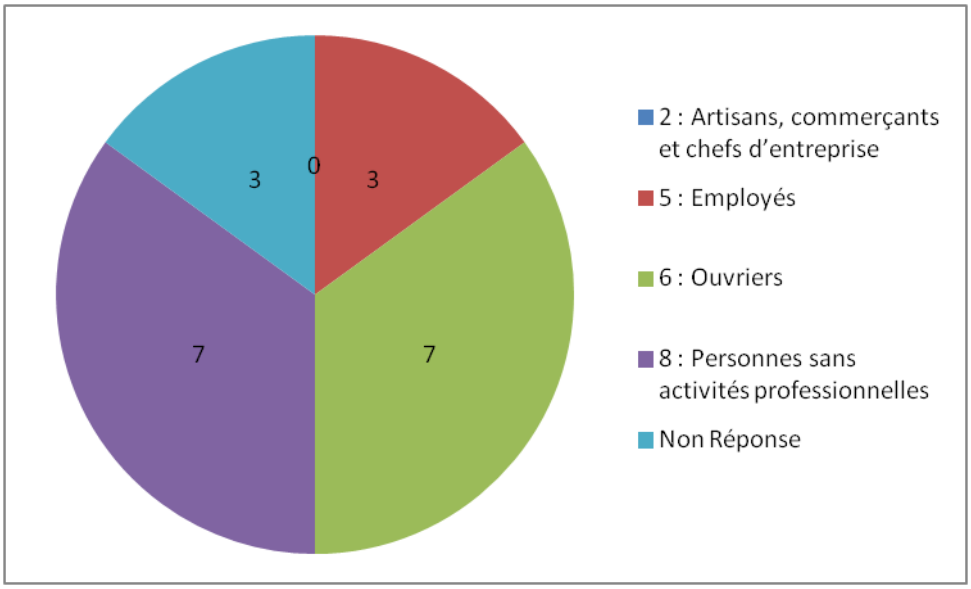
Nous avons vu dans la première partie que pour devenir lecteur, il ne fallait pas seulement apprendre la technique de décodage et la compréhension de textes, mais qu'il fallait aussi s'approprier la pratique de lecture. Cette appropriation se fait progressivement grâce notamment à l'action de médiateurs. Dans l'ouvrage *Passeurs de lecture*, C. Frier (2006), qui s'est intéressée aux pratiques familiales de médiation à la lecture et à la manière de les prendre en compte à l'école, explique que l'appropriation de la lecture est une étape, un passage progressif qui se fait grâce à l'intermédiaire d'un médiateur :

> [Le passeur] conduira l'enfant d'un « savoir-faire avec les autres » à un « savoir-faire tout seul » : le passeur guide, accompagne, montre la voie puis s'efface progressivement pour laisser la place à celui qui, peu à peu, conquiert son autonomie (2006, p. 11).

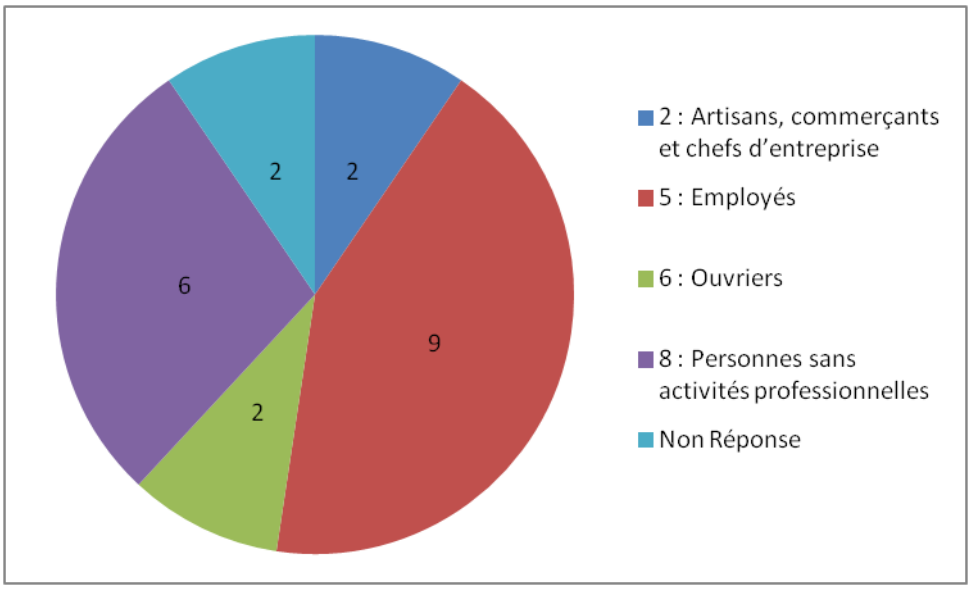
Or, en termes de familiarisation avec la langue écrite, les enfants qui arrivent en CP ne sont pas tous égaux, loin de là. Citant R. Ely, F. Grossmann (2006, p. 22) affirme qu'il existe des différences importantes selon les classes sociales en ce qui concerne les moments de lecture partagée : on lirait moins d'histoires aux enfants de milieux populaires qu'à ceux des classes moyennes, ce qui expliquerait une partie des différences observées dans l'acquisition des compétences en lecture.

Dans cette perspective et afin de mesurer l'impact des pratiques d'acculturation menées à l'école sur le rapport à la lecture et à son apprentissage, le choix s'est porté plus particulièrement sur les élèves de CP qui, à priori, ne bénéficient pas, ou peu, de médiation familiale. Autrement dit, une enquête a été menée auprès d'élèves dont on pouvait supposer que les parents ne leur lisaient pas régulièrement de livres, ne leur achetaient pas de livres ou de magazines, ne les emmenaient pas régulièrement à la bibliothèque. Ces élèves étaient scolarisés dans deux classes de CP qui se situaient en zone urbaine (la première à Valence et la deuxième à Grenoble) et en milieu défavorisé (éducation prioritaire). Dans chacune d'elles, il y avait respectivement vingt et vingt-et-un élèves ayant un niveau plutôt faible (selon les déclarations des enseignantes) et dont les familles appartenaient selon la Profession et

Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) aux catégories les plus défavorisées. La répartition des catégories socioprofessionnelles présentée dans les graphiques 1 et 2 ci-dessous montre le caractère plutôt homogène de la population :



Graphique 1 : répartition du nombre de familles par PCS dans la classe CP1



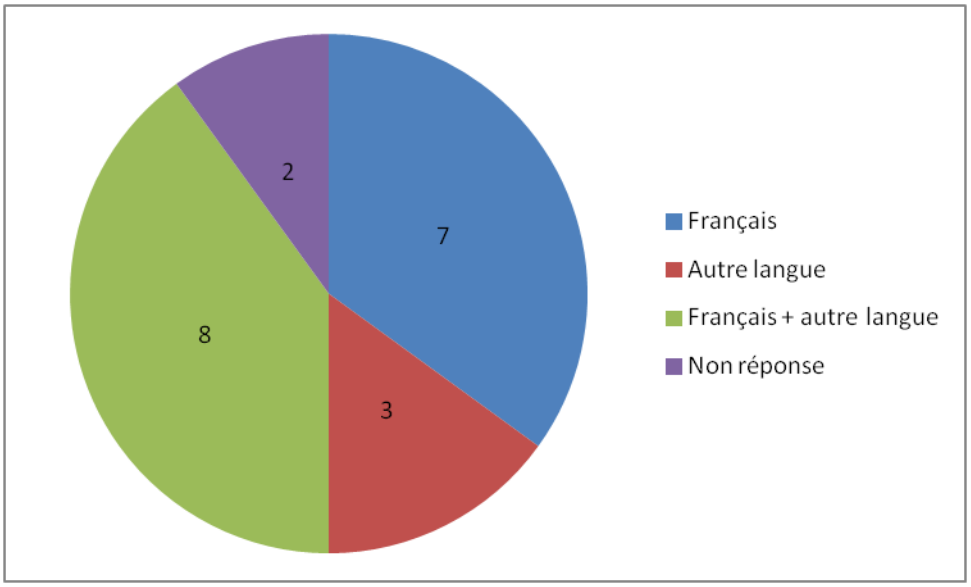
Graphique 2 : répartition du nombre de familles par PCS dans la classe CP2

La répartition du nombre de familles par catégorie socioprofessionnelle[24] montre que seules les catégories non favorisées sont représentées. En effet, aucune

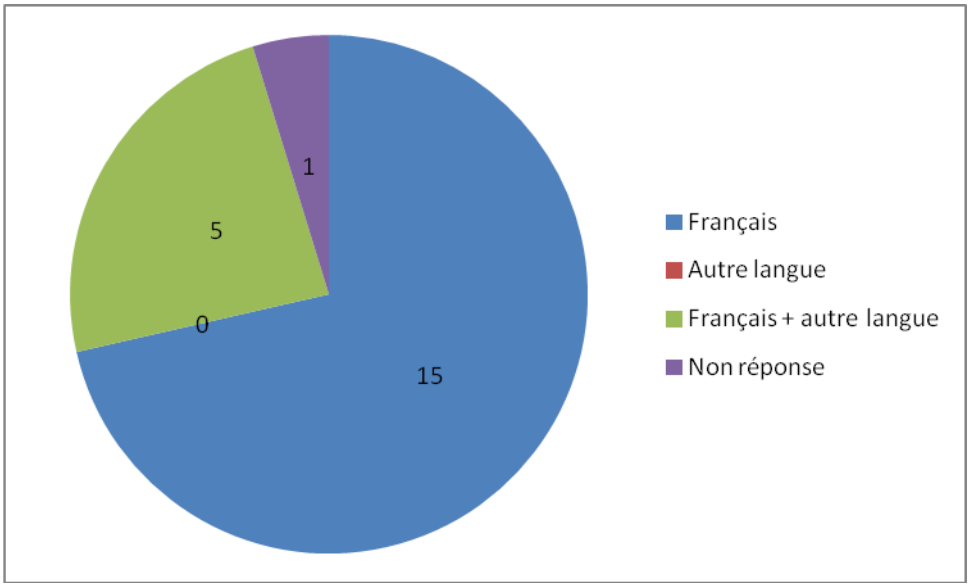
[24] Il s'agit ici des données recueillies pour la recherche #LireEcrireCP qui utilise les huit Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) définies par l'INSEE.

famille n'appartient aux catégories 3 et 4 qui correspondent aux catégories intermédiaires ou favorisées.

Par ailleurs, plusieurs familles ont des origines turques ou arabes (pour la classe CP1) et arabes ou gitanes (pour la classe CP2). Les graphiques 3 et 4 précisent la répartition des familles en fonction de la langue parlée à la maison :



Graphique 3 : répartition du nombre de familles en fonction de la langue parlée à la maison dans la classe CP1



Graphique 4 : répartition du nombre de familles en fonction de la langue parlée à la maison dans la classe CP2

Dans la classe de CP1, on voit qu'une majorité d'élèves (onze sur vingt) parlent une autre langue à la maison dont trois qui ne parlent pas le français à la maison et huit qui parlent le français et une autre langue.

Dans la classe de CP2, sur treize élèves, cinq parlent le français et une autre langue à la maison. Toutefois, il faut ajouter que parmi huit élèves qui ne parlent que le français à la maison, cinq ont des origines gitanes selon l'information donnée par l'enseignante.

4.2.3 Synthèse sur le terrain d'étude

Dans le tableau 2 ci-dessous, sont récapitulées toutes les données recueillies qui permettent de caractériser les deux classes CP1 et CP2:

	CP1	CP2
Milieu	Education prioritaire Zone urbaine (Valence)	Education prioritaire Zone urbaine (Grenoble)
Type de classe	1 seul niveau	1 seul niveau
Nombre d'enseignant(e)s	2 (l'enseignante titulaire est déchargée le mardi)	1
Ancienneté des enseignantes	8 ans dont 8 ans en CP	21 ans dont 8 ans en CP
Particularité des enseignantes	Au moment de l'enquête venait de commencer sa première année de maitre formateur	-
Nombre d'élèves	20	21
Niveau des élèves d'après les enseignantes	Plutôt faible	Plutôt faible

Tableau 2 : récapitulatif des données concernant les deux classes

4.3 Un recueil riche de données variées

Cette section présente le recueil de données : tout d'abord celles propres à cette recherche (entretiens et questionnaires) et ensuite celles issues de la recherche #LireEcrireCP sur laquelle ce travail de thèse s'appuie en partie.

4.3.1 Des données propres

Cette recherche vise à comprendre dans quelle mesure les pratiques d'acculturation à l'écrit en classe ont une influence sur le rapport à l'écrit des élèves et sur l'apprentissage de la lecture. Dans le cadre théorique, la présentation des travaux de C. Barré-De Miniac et de J. Bernardin a permis de mettre en avant l'importance du rapport à l'écrit tant des enseignants que des élèves dans l'apprentissage de l'écrit. Elle a montré également le rôle non négligeable que jouait le contexte socioculturel dans lequel vivaient les enfants dans la construction de ce rapport à l'écrit.

Les données propres à ce travail de thèse doivent alors permettre de recueillir des informations sur ces représentations des enseignantes sous-jacentes aux choix pédagogiques ainsi que sur le rapport des élèves et de leur famille avec l'écrit. Le recueil s'est fait sous deux formes : par entretiens réalisés auprès des enseignantes et des enfants des deux classes et par enquête par questionnaires distribués aux parents par l'intermédiaire des enseignantes.

4.3.1.1 Des entretiens semi-directifs avec les enseignantes

Cette recherche consiste à étudier les pratiques enseignantes, il semble donc intéressant de connaitre les opinions, les conceptions et les représentations qui sont sous-jacentes à ces pratiques. En effet, comme l'explique J. Giasson (2013), l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de la lecture est un des moyens de créer un climat propice à la lecture :

> Vous pouvez montrer de diverses manières aux élèves que vous aimez la lecture, notamment en partageant avec eux vos livres préférés, en leur faisant la lecture de façon régulière, en leur expliquant en quoi un texte vous a procuré du plaisir ou vous a permis d'acquérir de nouvelles connaissances. Vous serez surpris de constater à quel point votre enthousiasme pour la lecture peut être contagieux (2013, p. 42).

Elle propose une échelle pour déterminer à quel genre de lecteurs, appartiennent les enseignants :

1. le lecteur insatiable : celui qui aime lire, se considère comme un lecteur, se

trouve du temps pour lire ;

2. le lecteur occasionnel : celui qui aime lire, se considère comme un lecteur, mais qui, actuellement, ne trouve pas le temps de lire à cause d'autres occupations ;
3. le lecteur non engagé : celui qui n'aime pas lire, ne se considère pas comme un lecteur, mais dit qu'il pourrait éventuellement accorder plus de place à la lecture ;
4. le non-lecteur : celui qui n'aime pas lire, ne se définit pas comme un lecteur et ne prévoit pas de lire dans le futur (2013, p. 43).

Il nous semble donc intéressant de voir comment M1 et M2 se placent sur l'échelle proposée par J. Giasson. Pour cela, l'entretien semi-directif parait être un bon moyen de faire parler les enseignantes et de recueillir ainsi un discours qui peut permettre de mieux comprendre leurs motivations :

> L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés) (A. Blanchet & Gotman, 2015, p. 23).

Un guide d'entretien[25] a été élaboré à partir des travaux de C. Barré-De Miniac (2000). Les questions cherchaient à aborder :

- l'investissement des élèves *;*
- les conceptions de la lecture et de son apprentissage ;
- leur propre investissement ;
- leurs opinions et leurs attitudes face à la lecture et aux lecteurs.

Autrement dit, les questions visaient à approcher le rapport à la lecture des élèves (l'investissement des élèves), le rapport à l'enseignement de la lecture avec l'explicitation des conceptions ainsi que leur propre rapport à la lecture ou, pour reprendre les termes de J. Giasson, le modèle de lectrice que les deux enseignantes offrent à leurs élèves.

[25] Voir annexe 1 : guide de l'entretien réalisé auprès des enseignantes p. 435.

L'entretien avec M2 s'est fait à l'école, un mercredi matin du mois de juin avant que les enfants n'arrivent. Celui avec M1 n'a pas pu se faire à l'école. M1 a donc accepté qu'il se fasse, fin juin, à son domicile[26].

4.3.1.2 Des entretiens semi-directifs avec les enfants

La présente recherche tente également de comprendre comment les pratiques d'acculturation à l'école peuvent permettre aux élèves, notamment à ceux qui ne bénéficient pas, ou peu, dans la cellule familiale, de ce type de pratiques, de modifier leurs représentations de la lecture, de se construire en tant que sujet lecteur et ainsi de mieux apprendre à lire. Reprenant les travaux de G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau, C. André affirme que ces représentations impactent l'apprentissage de la lecture :

> [Les] enfants eux-mêmes se font de l'apprentissage de la lecture des représentations spécifiques qui ne sont pas sans influer sur leur comportement ultérieur d'apprenti-lecteur. Ils ne partent pas à l'assaut de l'apprentissage de la lecture sans leurs propres représentations et leurs propres attentes (2003, p. 85).

De son côté, M. Fialip Baratte, qui s'est intéressée aux représentations des enfants de maternelle sur l'écriture, précise que le rapport à l'écriture se « décrit à l'aide des représentations, des savoirs et des affects, reconstruits à partir du discours des enfants. » (2003, p. 31).

Dans le cadre de cette recherche, il parait donc important de connaitre les représentations des élèves sur la lecture en début et en fin de CP pour pouvoir les comparer, mesurer leur évolution et les mettre en relation avec le travail d'acculturation mené dans la classe. Le mode de recueil de données par entretiens semble bien adapté pour la recherche des représentations des élèves dans une perspective didactique. M. Fialip-Baratte affirme que l'entretien provoque un discours à partir duquel l'enquêteur peut reconstruire les représentations :

> Ce mode de recueil provoque du discours qui permet de reconstruire les représentations de l'écriture, écriture mise en relation, par l'intermédiaire du

[26] Les transcriptions des deux entretiens se trouvent en annexes 4 et 5, p. 442 et p. 453.

> discours, mais aussi par le fonctionnement du discours lui-même, avec le contexte social et affectif de l'enfant (2004, p. 6).

On peut penser que ce mode de recueil permet, de la même manière, de reconstruire les représentations qu'ont les élèves de la lecture avec leur contexte social et affectif d'une part et de mesurer l'impact des pratiques d'enseignement sur ces représentations d'autre part.

L'entretien s'est fait de manière semi-directive. En raison du jeune âge des enfants, le guide d'entretien était précis et hiérarchisé afin de pouvoir aborder tous les versants de la lecture qui nous semblaient importants. Les questions cherchaient à évoquer au maximum les différentes dimensions de l'acculturation à la lecture. Le guide d'entretien a été élaboré à partir des travaux de G. Chauveau et de son équipe (2011), et de ceux de M. Fialip Baratte (2003)[27]. Bien que proches, le guide des premiers et des deuxièmes entretiens n'est pas tout à fait identique : en effet, les questions sur les pratiques familiales n'ont pas été reposées en fin d'année, en revanche d'autres sur les connaissances culturelles notamment ont été ajoutées. Nous présentons donc, dans un premier temps, le guide des premiers entretiens puis nous indiquons, dans un deuxième temps, les changements opérés dans le guide des deuxièmes entretiens.

Guide des premiers entretiens

Le guide des premiers entretiens visait :

- le rapport à la lecture en général, avec le gout des livres et de la lecture, et la définition du (bon) lecteur ;
- le rapport à la lecture sociale et familiale ;
- le rapport à l'apprentissage de la lecture ;
- le rapport à la lecture scolaire : vers l'entretien d'explicitation.

[27] Voir annexe 2 : guide des entretiens réalisés auprès des enfants p. 438.

Précisons ce que l'on entend par entretien d'explicitation. Selon P. Vermersch (2010), il permet de formuler oralement ce qu'est une action et d'en décrire son processus :

> La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action […]. Si par action, je désigne la réalisation d'une tâche, l'entretien d'explicitation vise la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle (Vermersch, 2010, p. 17-18).

Cette « verbalisation de l'action » permet à l'enquêteur de « connaitre en détail le déroulement d'une action » (Vermersch, 2010, p. 17), de s'informer et de comprendre les erreurs mais aussi les réussites produites par l'interviewé, et ainsi, d'obtenir des informations sur le sens que les élèves donnent, ici, aux tâches de lecture proposées par l'enseignante :

> Ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre […], pour identifier les buts réellement poursuivis […], pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique […], pour cerner les représentations ou les pré-conceptions sources de difficultés (Vermersch, 2010, p. 18).

Ainsi, à partir de leur cahier de littérature ou de lecture, les enfants étaient incités à expliciter ce qu'ils avaient fait, pourquoi il l'avait fait et si c'était de la lecture.

Guide des deuxièmes entretiens

Au cours des deuxièmes entretiens, le même guide d'entretien a été utilisé, auquel quelques modifications ont été apportées.

Le rapport à la lecture en général et le rapport à la lecture scolaire

Concernant le rapport à la lecture en général et le rapport à la lecture scolaire, il n'y a pas eu de modification par rapport au guide des premiers entretiens.

Le rapport à la lecture sociale et familiale

Les questions sur le rapport à la lecture familiale des premiers entretiens n'ont pas été reposées partant de l'hypothèse que les habitudes familiales et sociales ne devaient pas avoir évolué en quelques mois. En revanche, pour compléter les informations recueillies lors des premiers entretiens, la lecture sur écran a été abordée

à travers les questions suivantes : est-ce que tu as chez toi un ordinateur ? Une tablette ? Si oui qu'est-ce que tu fais avec ? Et tes parents ?

Le rapport à l'apprentissage de la lecture

Concernant le rapport à l'apprentissage, en plus des questions qui portent sur la manière d'apprendre, de nouvelles questions ont été abordées au sujet des difficultés que les élèves pouvaient rencontrer notamment en compréhension : comment ça se passe pour toi la lecture ? Quels problèmes rencontres-tu quand tu lis ? Quand tu lis tout seul est-ce que tu as des problèmes pour comprendre ce que tu lis ? Lesquels ? Comment fais-tu pour comprendre un texte ? Comment progresser en lecture ? Si tu voulais apprendre à lire à quelqu'un qu'est-ce que tu ferais ? Qu'est-ce que tu lui ferais faire ?

Connaissances culturelles

> La maitrise [du] savoir lire par l'enfant de 6 ou 7 ans est facilitée par la maitrise d'un certain nombre d'aspects culturels de la lecture : savoir identifier différents supports écrits et savoir pourquoi on les utilise (livres, journaux, revues, dictionnaires, affiches, publicités, cartes, lettres, écrits documentaires, « papiers administratifs, etc...) ; savoir se servir d'un livre pour enfants ; comprendre et expliciter les finalités de la lecture et de son apprentissage (Chauveau et al., 2011, p. 127).

Dans la continuité de G. Chauveau et al., nous pensons que les compétences culturelles favorisent l'apprentissage du lire-écrire. Ainsi, au cours des deuxièmes entretiens, il nous a semblé important de mesurer le degré de connaissances culturelles des élèves. Des questions ont donc été posées pour repérer si les élèves connaissaient les différents supports de l'écrit, s'ils savaient se servir d'un livre et s'ils pouvaient expliquer à quoi sert un livre.

Pour vérifier leurs connaissances des différents supports de l'écrit, la méthode, inspirée des travaux de G. Chauveau et al. (2011, p. 12), consistait à présenter, à chaque enfant, huit supports écrits (roman, album, livre documentaire, journal, revue, dictionnaire, affiche, carte postale). À partir de l'observation de ces documents, les enfants étaient invités à les nommer, à expliquer ce que l'on pouvait faire avec et à quoi ils servaient.

Les deux classes avaient lu, de façon approfondie, le même album de littérature de jeunesse, *Gruffalo*[28]. Cet album raconte l'histoire d'une petite souris astucieuse qui prétend avoir rendez-vous avec un monstre, le Gruffalo**,** pour effrayer le renard, le hibou, le serpent qui veulent la manger. Finalement, elle le rencontre vraiment et doit faire encore preuve d'une grande imagination pour effrayer le Gruffalo lui-même. Par conséquent, pour évaluer « les savoir-faire de chaque enfant sur l'objet culturel livre » (Chauveau et al., 2011, p. 128)[29] et leur capacité à mettre en relation plusieurs lectures, une autre histoire dans laquelle il y a des monstres (*La rentrée des petits monstres*[30]) a été présentée aux élèves. À partir de cette histoire, ils devaient dire où était écrit le titre, le lire s'il le pouvait (sinon on le leur lisait), de quoi allait parler cette histoire. Pour finir, on leur demandait s'ils avaient déjà lu une histoire dans laquelle il y avait un monstre.

L'organisation des entretiens

M1 avait accepté que des entretiens aient lieu auprès des élèves mais seulement sur une journée. Or, un entretien durant entre quinze et vingt minutes, tous les élèves n'ont pas pu être entendus d'autant plus qu'il a fallu terminer assez tôt les entretiens pour que la classe puisse fêter l'anniversaire d'une élève. Par conséquent, seuls douze entretiens sur vingt (six garçons et six filles) ont pu être réalisés. Dans ces conditions, quels élèves exclure des entretiens ? Le choix s'est porté sur ceux qui présentaient de très grandes difficultés en début d'année, « dont l'avenir (en lecture et écriture) est jugé inquiétant par l'enseignant qui ne sait pas s'il parviendra ou non à lui apprendre à lire avant la fin de l'année' »,[31] ni avec ceux qui bénéficiaient d'une AVS[32.] Ce choix a été motivé par l'idée que de grandes difficultés d'apprentissage liées à des

[28] *Gruffalo* (2013) de Julia Donaldson (texte) et Axel Scheffler (illustrations*)* aux éditions Gallimard Jeunesse.
[29] Les « savoir faire sur l'objet livre» correspondent à la capacité à anticiper le contenu du livre en se servant de la couverture, à repérer le titre et indiquer son rôle, à faire des hypothèses sur le récit après avoir feuilleté le livre et regardé les illustrations (Chauveau et al., 2011).
[30] *La rentrée des petits monstres* (2000) de Claire Clément aux éditions Bayard presse (Les belles histoires n°335).
[31] Définition donnée par le groupe de la recherche #LireÉcrireCP.
[32] Auxiliaire de Vie Scolaire.

problèmes constitutifs (dyslexie par exemple) ou à un handicap[33] (comme pour les élèves qui ont une AVS) ne permettraient pas de mesurer pleinement l'efficacité d'une pratique enseignante en milieu ordinaire. Ce choix peut être contestable d'autant plus que les élèves jugés en grande difficulté en début d'année par l'enseignante n'ont pas toujours été ceux qui n'ont pas réussi à apprendre à lire en fin d'année.

M2 a souhaité que les entretiens se réalisent auprès de tous les enfants afin, on peut supposer, de ne pas faire de différence entre les enfants. Dix-sept entretiens sur vingt (trois élèves étaient absents ce jour-là) ont pu être réalisés en une journée. En effet, d'une part il n'y a pas eu d'imprévu qui aurait nécessité qu'on écourte les entretiens et d'autre part, quelques élèves, en grandes difficultés scolaires, ont été plutôt silencieux et ont fait des réponses très brèves, ce qui a contribué à écourter les entretiens. Cependant, afin de travailler sur des données comparables entre les deux classes, les entretiens effectués auprès des élèves qui bénéficiaient d'une AVS ou ceux effectués auprès des élèves qui avaient été absents à l'un des deux entretiens, n'ont pas été retranscrits ni étudiés.

Les premiers entretiens ont été réalisés dans la première partie de l'année (le 28 novembre en CP1 et le 14 février en CP2). Puis, un deuxième entretien a eu lieu quatre-cinq mois après, dans la deuxième partie de l'année (le 18 avril en CP1 et le 11 et le 18 juin en CP2).

Les premiers entretiens

Les entretiens auprès des enfants de la classe CP1 se sont déroulés fin novembre 2013. Ils se sont passés dans une salle un peu éloignée de la salle de classe (dans la BCD ou dans une salle attenante). Les élèves venaient par deux afin d'être rassurés et mis en confiance. Pendant qu'un enfant répondait aux questions, l'autre était plus loin, à une autre table et avait la possibilité de regarder un livre, de le lire, ou de faire un dessin. Les enfants ont préféré généralement faire un dessin. Certains ont commencé par regarder un livre mais on peut se demander si ce n'était pas par

[33] Les élèves qui bénéficient d'une AVS sont des élèves qui ont un dossier MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) qui sont donc reconnus comme handicapés.

« politesse ». L'enfant interviewé était assis devant une table sur laquelle étaient installés différents types de documents écrits (album, recueil de contes, bande dessinée, magazine, journal, livre pour adulte). Les élèves avaient également apporté leur cahier de littérature et production d'écrit. Les entretiens ont donc commencé par une observation de leur cahier ou des documents. Les élèves pouvaient les feuilleter. Les entretiens se sont bien passés, les élèves ont tous accepté de répondre aux questions, même si parfois ils n'ont pas trop osé parler librement et ont répondu plutôt par un signe de tête, par une onomatopée ou encore par « je ne sais pas », ce qui peut s'expliquer par la situation même de l'entretien. En effet, A. Blanchet (2015) relate à propos d'une recherche réalisée dans trois espaces différents (la classe, le cabinet médical et la cour), visant à vérifier l'effet du facteur environnement sur la construction discursive d'enfants interviewés, qu'en fonction du lieu où se déroulent les entretiens, les discours diffèrent :

> Dans la cour, les enfants étaient plus prolixes et les phrases plus longues […]. Dans la classe, les enfants étaient très vite démunis de propos, préférant répondre « je ne sais pas » ou ne pas répondre. […] Le bureau médical, lieu plus intime invitant à la confidence, induisait des discours d'expression de sentiments (A. Blanchet et al., 2015, p. 69-70).

Comme la deuxième classe n'a été trouvée qu'en janvier, les entretiens auprès des élèves de la classe CP2 n'ont pu être effectués qu'au mois de février 2014, soit trois mois après ceux de la classe CP1.

Ils se sont déroulés sur une journée. Les entretiens se sont passés dans une salle attenante à la salle de classe. Les enfants y sont venus un par un. Les entretiens ont commencé par l'observation des documents apportés ou des deux cahiers des élèves qui servaient pour l'apprentissage de la lecture dans cette classe. Les entretiens se sont bien passés. Les élèves ont été plus coopératifs et ont parlé plus librement que ceux de la classe CP1, nous y reviendrons dans l'analyse.

Les deuxièmes entretiens

Ceux de la classe CP1 ont eu lieu sur une journée en avril 2014 soit cinq mois après les premiers. Il aurait été préférable qu'ils soient faits plutôt en mai mais cela n'a pas été possible en raison de contraintes professionnelles.

Ceux de la classe CP2 ont eu lieu en juin (soit quatre mois après les premiers) mais en deux fois : l'école travaillant déjà le mercredi matin, les entretiens ont pu se faire sur deux mercredis matins.

Synthèse sur l'organisation des entretiens réalisés auprès des élèves

Au total, quarante-huit entretiens ont été réalisés et analysés : deux par élèves, douze élèves par classe. Tous les entretiens se sont passés de manière individuelle à l'école et pendant le temps scolaire. Ils ont été enregistrés.

4.3.1.3 Les questionnaires parents

Le cadre théorique a montré que le rapport à la lecture et à l'écriture joue un rôle important dans les apprentissages de l'écrit et que le rapport des élèves à l'écrit était en lien avec celui qu'entretenait la famille. Dans cette perspective, il semblait intéressant de recueillir des informations concernant la place de la lecture et de son apprentissage et, dans une certaine mesure, le degré d'acculturation à la lecture au sein des familles. Néanmoins, dans le contexte de cette recherche, il était difficile d'organiser des entretiens auprès des parents d'élèves. En effet, il était compliqué pour une seule personne, travaillant à plein temps de surcroit, de rencontrer individuellement les familles. C'est pourquoi, des questionnaires ont été distribués aux parents par l'intermédiaire des enseignantes. Malgré les limites de l'enquête par questionnaire, ils devaient permettre de voir quelle place était faite au processus d'acculturation à l'écrit dans les familles.

L'élaboration de ce questionnaire[34] s'est largement inspiré de celui que F. Grossmann présente dans *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école* (2006, p. 36-43) :

- des questions portaient sur le rapport de l'enfant à l'apprentissage de la lecture (Comment se passe cet apprentissage ? Les parents aident-ils leur enfant ? Qu'est-ce qui favorise la réussite ?) ;
- d'autres portaient sur les habitudes culturelles des familles (les activités partagées avec leur enfant, les moments privilégiés pour discuter, les habitudes des enfants au moment du coucher, les moments de lecture partagée, la fréquentation d'une bibliothèque/médiathèque, l'abonnement à un magazine) ;
- les parents qui déclaraient lire des histoires à leurs enfants, devaient en outre répondre à quelques questions sur ce temps de lecture partagée (dans quelle langue se font les lectures ? avec quel type de livres ? Peuvent-ils citer un ou plusieurs titres ? Comment se les étaient-ils procurés ?)
- Enfin, un certain nombre de questions concernait le propre rapport à la lecture des parents (comment ont-ils vécu leur propre apprentissage de la lecture ? Quels types de pratiques de lecture ont-ils ? Est-ce qu'ils lisent régulièrement ?).

Au total, 41 questionnaires ont été distribués aux parents par l'intermédiaire des enseignantes, et 26 ont été renseignés : 14 sur 20 dans la classe CP1 (dont 11 correspondent à des élèves interviewés) et 12 sur 21 dans la classe CP2 (dont 9 correspondent à des enfants interviewés).

4.3.1.4 Synthèse du recueil propre

Ainsi, le recueil de données propre à cette recherche devait permettre de collecter des informations concernant le rapport à la lecture et à son apprentissage des différents acteurs de cet apprentissage (enseignant, élèves et parents). Il a ainsi pris la

[34] L'intégralité du questionnaire est en annexe 3 p. 439.

forme d'entretiens semi-directifs qui est le moyen le plus adapté pour recueillir les représentations et, lorsqu'il n'a pas été possible de l'organiser, de distribution de questionnaires. Le tableau 3 ci-dessous présente une synthèse des données propres à notre travail de thèse :

Type de données	Nombres recueillis par classe	
	CP1	CP2
Entretiens enseignantes	1	1
Entretiens élèves	24	24
Questionnaires parents	14	12

Tableau 3 : synthèse des données propres à cette recherche

Le recueil de données propres à cette recherche a été complété par des données issues de la recherche #LireEcrireCP, notamment par l'utilisation des évaluations des acquisitions des élèves en début et fin d'année, des questionnaires renseignés par les enseignants, et des observations de classe qui ont été filmées et codées. Nous allons donc les présenter maintenant.

4.3.2 Des données issues de la recherche #LireEcrireCP

La recherche #LireEcrireCP a été financée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et co-financée par l'Institut Français de l'Éducation (IFE) et le laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (ACTE). Nous reprenons ici les grandes lignes de la présentation faite par R. Goigoux (2014) dans le *Bulletin de la Recherche n°31* de l'IFE en juin 2014.

Son objectif était de produire des connaissances sur les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés. Elle devait permettre de savoir quelles étaient les pratiques pédagogiques les plus bénéfiques pour les élèves dans un contexte particulier, à quelle échéance temporelle (effet immédiat ou différé, éphémère ou durable) et s'il était plus pertinent de travailler certaines compétences de manière indépendante ou intégrée, successivement ou simultanément et selon quelles modalités et quels dosages. Pour cela, des indicateurs ont été sélectionnés à partir des

recherches antérieures comme étant de bons candidats susceptibles d'expliquer ce qui fait la différence entre telle ou telle pratique.

Au cours de l'année 2012-2013, une soixantaine d'enseignants-chercheurs ont donc élaboré un protocole de recherche avec une méthodologie originale.

Le recueil de données s'est fait au cours de l'année scolaire 2013-2014 : les enseignants-chercheurs, aidés de 80 autres enquêteurs, ont passé trois semaines ordinaires (début, milieu et fin d'année) à observer, coder et filmer les pratiques de 131 maitres de cours préparatoire. La semaine 1 (S1) correspond à la semaine 47 (mois de novembre), la semaine 2 (S2) correspond à la semaine 12 (mois de mars) et la semaine 3 (S3) correspond à la semaine 21 (mois de mai). Des questionnaires et des entretiens ont permis également de recueillir les informations concernant les profils des 2507 élèves suivis durant cette année de CP, les caractéristiques du parcours de formation et de l'expérience des enseignants ainsi que leurs choix pédagogiques (manuel, lectures proposées). L'ensemble des instruments didactiques (manuel, fichier, cahier, affichage, bibliothèque) de même que des échantillons de travaux d'élèves ont été collectés.

Dans une perspective longitudinale, les apprentissages des élèves ont été étudiés en tenant compte des compétences initiales de ceux-ci. L'évolution des performances des élèves a été mesurée grâce à un pré-test (septembre 2013) et un post-test (juin 2014). Nous y reviendrons plus loin.

Le traitement des données s'est fait au sein de neuf groupes de travail réunissant des chercheurs qui s'intéressaient à des aspects spécifiques de l'enseignement du lire-écrire :

- groupe 1 : la planification de l'enseignement et l'organisation pédagogique ;
- groupe 2 : l'étude du code alphabétique ;
- groupe 3 : la clarté cognitive et l'enseignement explicite ;
- groupe 4 : l'écriture ;
- groupe 5 : l'enseignement de la compréhension de texte ;

- groupe 6 : l'évaluation des élèves ;
- groupe 7 : l'étude de la langue ;
- groupe 8 : la méthodologie et les traitements statistiques ;
- groupe 9 : les pratiques d'acculturation.

Le travail de recherche présenté ici s'inscrit dans celui du groupe 9 qui s'intéresse aux pratiques d'acculturation à la lecture et à la construction du sujet lecteur.

Dans le cadre de cette thèse, ce sont les données recueillies concernant les deux classes CP1 et CP2 qui ont principalement été utilisées. Les données concernant l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP ont été exploitées pour situer CP1 et CP2 (d'un point de vue des pratiques d'acculturation et d'un point de vue de l'efficience des pratiques) par rapport à un ensemble plus grand et donc plus significatif. Ainsi, le fait d'avoir eu accès à ce corpus très riche a permis de compléter fort utilement et de mettre en perspective ce travail de thèse mais aussi d'apporter un éclairage qualitatif à des résultats statistiques, de les interpréter plus précisément.

4.3.2.1 Les données pour mesurer le niveau et les progrès des élèves

L'utilisation des résultats aux évaluations faites pour la recherche #LireEcrireCP en début (septembre) et en fin (juin) de CP, a permis de situer le niveau des élèves et de mesurer l'impact des pratiques d'acculturation sur l'apprentissage de la lecture. Les épreuves concernaient trois domaines : la connaissance du code, l'écriture et la compréhension. Certaines ont été passées collectivement (par groupe de six ou sept enfants), d'autres de manière individuelle[35].

Les épreuves des évaluations de septembre

Les épreuves d'évaluation de la connaissance du code

- **analyse phonologique** : suppression de la première syllabe de dix pseudo-mots énoncés par l'évaluateur (exemple : povidu, reste vidu) ; suppression

[35] L'ensemble des épreuves peut être consulté sur le site de l'Institut Français de l'Education à l'adresse suivante : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport.

du 1er phonème d'un pseudo-mot constitué de Consonne/ Voyelle/ Consonne (exemple : puf reste uf) ; suppression du 1er phonème d'un pseudo-mot constitué de Consonne/ Consonne/ Voyelle (exemple : klo reste lo) ;

- connaissance du nom des 26 lettres de l'alphabet dans le désordre ;
- **lecture de mots familiers** en une minute (épreuve tirée d'ÉVALEC[36]) (exemples : un, la, mardi) ;
- **lecture de pseudo-mots** en une minute (ÉVALEC) (exemples : bi, ja, vaf).

Les épreuves d'évaluation de la compréhension

- **compréhension de phrases entendues** (épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (ÉCoSSe[37]) qui comprend vingt-sept phrases courtes (de cinq à dix mots) construites selon des structures syntaxiques différentes ;
- **compréhension de textes entendus** (trois courts récits enregistrés chacun suivi immédiatement de quatre questions à l'oral) ;
- **l'épreuve de vocabulaire passif** (BSEDS[38]) visant à mesurer l'étendue du stock lexical ;
- l'épreuve d'évaluation du raisonnement non verbal[39].

Les épreuves d'évaluation de l'écriture

- **écriture tâtonnée** du prénom, de trois mots (*lapin*, *rat*, *éléphant*) et d'une phrase courte (*Tom joue avec le rat*).

Les épreuves des évaluations de juin

Les tests du mois de juin évaluent également la connaissance du code, la compréhension écrite, et l'écriture :

[36] Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Piquard-Kipffer, A. & Leloup, G. (2010). EVALEC : Une batterie d'évaluations diagnostiques des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture. Éditions ORTHO.
[37] Lecocq, P. (1996). *ECoSSe (Épreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique)*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
[38] Bilan de Santé Évaluation du développement pour la scolarité.
[39] Khomsi, A. (1992). *Perception, Analogies et manipulations Spatiales : PAMS*. Paris : Éditions du CPA.

Les épreuves d'évaluation de connaissance du code

- **épreuve de fluence** (lecture à haute voix) tirée d'OURA-LEC/CP Enseignants[40] : Lecture d'un texte en une minute ;
- **analyse phonologique** : les épreuves sont identiques en tout point à celles de septembre ;
- **lecture de mots familiers et de pseudo-mots** en une minute : l'épreuve est identique à celle du mois de septembre.

Les épreuves d'évaluation de la compréhension

- **compréhension de phrases lues par l'élève** : reprise de six phrases de l'épreuve de compréhension de phrases entendues du mois de septembre (l'élève lit silencieusement la phrase puis choisi parmi quatre images celle qui correspond le mieux) ;
- **compréhension de textes entendus** (deux récits de septembre enregistrés suivis de quatre questions posées oralement) ;
- **compréhension en lecture autonome** (lecture de la première partie d'un texte narratif de 46 mots suivie de la fabrication d'une illustration en plaçant les personnages sur un décor, puis lecture entendue de la suite du texte suivie de six questions à l'oral).

Les épreuves d'évaluation de l'écriture

- **dictée** : reprise de l'épreuve des trois mots et de la phrase de septembre augmentée d'une phrase « Les lapins courent vite. » ;
- **production d'écrit** : l'épreuve consiste à écrire un texte à partir de quatre images qui s'articulent les unes aux autres ;
- **copie d'une phrase** qui est écrite de l'autre côté de la feuille.

[40] Billard, C., Lequette, C., Pouget, G., Pourchet, M., & Zorman, M. (2013), *OUtil de Repérage des Acquis en LECture des élèves en CP À l'usage des enseignants.* repéré à http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/oura-lec-cp-outil-enseignant

4.3.2.2 Les questionnaires enseignants

Pour la recherche #LireEcrireCP, les enseignants devaient répondre par l'intermédiaire des enquêteurs à un questionnaire. La première partie de ce questionnaire devait être renseignée en début d'année et permettait de recueillir des informations générales sur les enseignants (âge, sexe, diplôme, ancienneté, expérience de maitre formateur) et sur la classe (niveau estimé des élèves, manuel utilisé, abonnement à une revue). La deuxième partie de ce questionnaire devait être renseignée au cours de chacune des trois semaines. Il portait sur les élèves en difficulté et sur des indicateurs de pratiques considérées comme acculturantes : la lecture littéraire, le nombre d'albums lus et les modes d'exploitation de la littérature de jeunesse[41].

Toutefois, les questionnaires ont évolué entre les trois semaines d'observation. Tout d'abord, dans la version utilisée en semaine 1, les enseignants n'avaient pas la possibilité d'évoquer plus de quatre albums dans leur réponse. Cet inconvénient a été corrigé dans la version utilisée en semaines 2 et 3, et les enseignants pouvaient alors renseigner jusqu'à huit rubriques (Goigoux (Dir.), 2016, p. 110). D'autre part, le questionnaire initial, renseigné en semaine 1, a été complété, en semaine 3, grâce aux propositions du groupe « acculturation » qui n'a vu le jour qu'après le début de l'enquête et qui n'avait donc pas pu soumettre de questions sur les pratiques d'acculturation lors des deux premières semaines d'enquête. Le questionnaire a évolué ainsi en semaine 3 :

- changement dans la formulation : on a employé « livres » à la place d'« albums » ;
- ajout d'une rubrique « relecture » pour les modalités de lecture ;
- ajout de trois questions concernant l'utilisation du coin lecture, la fréquentation d'une bibliothèque et les projets culturels de la classe.

[41] Voir questionnaire p. 23 à l'adresse suivante http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/annexe-a.3.4.1-cahier-des-charges-de-lenque302teur

4.3.2.3 Des observations de séances de classe filmées

Dans une approche écologique et ethnographique, le danger est grand d'assimiler les déclarations des enseignants à leurs pratiques réelles. C'est pourquoi, il est indispensable d'avoir recours à des observations réelles de pratiques de classe :

> La principale faiblesse méthodologique, souvent dénoncée, des études relevant du paradigme écologique tient à l'opérationnalisation des variables décrivant l'action pédagogique. Celle-ci n'est souvent réalisée qu'à partir des déclarations des enseignants, recueillies par questionnaires, car il est difficile d'étudier une vaste population par d'autres moyens (Fijalkow & Fijalkow, 1994 ; Sensevy, 2007). Or, la validité des résultats ainsi obtenus est faible, car on est conduit à assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. L'observation directe est par conséquent une voie beaucoup plus pertinente (Arnoux, Bressoux & Lima, 2008) (Goigoux (Dir.), 2016, p. 49-50).

Afin d'éviter cet écueil, un certain nombre de films réalisés pour la recherche #LireEcrireCP a donc été choisi et analysé.

Dans un premier temps, cette recherche s'est focalisée sur deux classes CP1 et CP2. Cependant, la quantité de films à disposition était telle (vingt-cinq heures environ de séances de français filmées par classe pour les trois semaines) qu'il a fallu faire une présélection avant le premier visionnage. Pour cela, les emplois du temps fournis par les enseignants et recueillis par les enquêteurs ont permis de sélectionner, au préalable, les séances qui semblaient correspondre à un type de pratique d'acculturation. Toutes ont été visionnées mais, toutes ne pouvant être étudiées en détail, une séance emblématique a été choisie par type de pratique pour chaque classe CP1 et CP2.

Dans un second temps, l'intérêt s'est porté sur les pratiques réelles d'acculturation à l'écrit des quinze classes les plus efficaces parmi les 131 ayant participé à la recherche #LireEcrireCP. Pour cela, ont été sélectionnées deux classes parmi les quinze plus efficaces (la 50 située au 4e rang et la 88 au 12e rang) qui sont très acculturantes au regard des composantes « albums » et « usages ». Nous reviendrons sur cette sélection lors de la présentation des outils d'analyse des séances filmées. Le choix des séances filmées s'est fait de la même manière que pour les classes CP1 et CP2.

4.3.2.4 Le codage des tâches

Pour catégoriser les pratiques acculturantes des enseignants, le groupe acculturation a utilisé les données recueillies grâce au fichier « tâches » de la recherche #LireEcrireCP. En effet, pendant les trois semaines d'observation, les enquêteurs devaient coder et chronométrer toutes les tâches de lecture et d'écriture selon la grille de typologie des tâches présentée ci-dessous :

codage	Type de tâche	Unité linguistique L : lettre S : syllabe M : mot P : phrase T : texte
0	Temps mort	
MD	Mémoire didactique	
MD1	Rappeler ou réviser un apprentissage antérieur	
MD2	Récapituler un nouvel apprentissage	
PG	Phono - graphie	
PG1	Étudier les phonèmes (sans écrit)	
PG2	Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (rime) (sans écrit)	
PG3	Étudier les lettres (noms ; différentes écritures ; sans valeur sonore)	
PG4	Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes (CGP)	
PG5	Etudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes	
L	Lecture	
L1	Lire silencieusement	[M P T]*
L2	Reconnaitre un mot entier	
L3	Déchiffrer un mot	
L4	Lire à haute voix	[P T]
L5	Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix	[P T]
EL	Étude de la langue	
EL1	Lexique	
EL2	Syntaxe	
EL3	Morphologie (orthographe des mots, chaine des accords et désinences verbales)	
E	Écriture	
E1	Calligraphier	[L S M]
E2	Copier (avec modèle)	[L S M P T]
E3	Copier après disparition du modèle (copie différée)	[L S M P T]
E4	Écrire sous la dictée (le maitre décide des unités à écrire)	[L S M P T]
E5	Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées	[S M P]
E6	Produire en dictant à autrui	[L S M P T]
E7	Produire en encodant soi-même (les élèves choisissent)	[S M P T]
E8	Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan…)	

E9	Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.	
C	Compréhension	
C1	Définir ou expliciter une intention de lecture	
C2	Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses	
C3	Décrire, commenter une illustration	
C4	Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale	[P T]
C5	Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne	
C6	Rendre explicite une information implicite	
C7	Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations	
C8	Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite)	[M P T]
C9	Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension	[M P T]
AUTR	autres tâches (préciser laquelle dans la rubrique « Commentaire »)	

Tableau 4 : typologie des tâches codées de lecture et d'écriture pour la recherche #LireEcrireCP

Les enquêteurs devaient également, pour chaque tâche codée, préciser si l'enseignant explicitait – ou faisait expliciter – les finalités de la tâche et les manières de s'y prendre pour la réussir. Ils indiquaient en outre, le mode de regroupement (collectif, individuel, petits groupes…), le type d'écrit (affiche, liste, récit, poésie…), le type de différenciation, s'il y avait des tâches sans maitre ou avec un autre maitre. Ils devaient mettre également un mot clé et un commentaire, en particulier lorsqu'ils utilisaient le code « AUTR », pour préciser de quoi il s'agissait.

4.3.3 Synthèse du recueil de données

Ainsi, ce corpus très riche a permis de récolter de nombreuses données concernant l'ensemble des élèves fréquentant les classes CP1 et CP2. Afin d'obtenir une vision d'ensemble de ces données pour chaque élève, elles sont présentées ci-dessous dans les tableaux 6 (pour les élèves de CP1) et 7 (pour les élèves de CP2). Les lignes grisées en bas de chaque tableau correspondent aux élèves dont les entretiens ont été exploités :

Les élèves de la classe CP1[42]	Langue parlée à la maison	CSP parents	Informations autres	Evaluations septembre 2013	Evaluations juin 2014	Questionnaire parents	Entretien 1	Entretien 2
Ahcène	français	6	Pris en charge par un maitre E[43]	OUI	OUI	OUI		
Amira	français	NR	Aide réseau refusée par les parents	OUI	OUI	OUI	-	-
Chérihane	NR	NR		OUI	-	-	-	-
Daniel	NR	NR		-	-	-	-	-
Djamila	français	8	PPRE[44] + orthophoniste	OUI	OUI	OUI	-	-
Dounia	français	6	Absente un mois et demi	OUI	-	-	-	-
Olivier	autre	8	PPRE	OUI	OUI	-	-	-
Youssef	français + autre	6	PPRE + CMPP[45]	OUI	OUI			
Aïcha	français	8	Prise en charge par un maitre E + orthophoniste	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Bernard	autre	5		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Burak	Français + autre	6		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Chakira	autre	8		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Djamel	Français + autre	8		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Fadila	français	8	Prise en charge par un maitre E	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Pierre	Français	8		OUI	OUI	-	OUI	OUI
Rana	français + autre	6		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Sara	Français + autre	5		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Selim	français + autre	6		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Sibel	français + autre	6		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Sinan	français + autre	5	PPRE	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI

Tableau 5 : récapitulatif des données recueillies concernant les élèves de la classe CP1

[42] Les prénoms ont été changés afin de respecter la confidentialité. Dans une perspective ethnographique, le choix a été fait de garder la tonalité culturelle des prénoms.

[43] Le maitre E est un enseignant spécialisé du réseau d'aide de l'Education Nationale qui intervient auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Son aide est à dominante pédagogique.

[44] Programme Personnalisé de Réussite Educative : c'est un programme d'aide spécifique, intensive et de courte de durée qui est destiné aux élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun. Il nécessite un engagement écrit entre l'élève, sa famille et l'équipe pédagogique et éducative. Pour plus de précisions voir à l'adresse suivante http://www.esen.education.fr/?id=79&a=69&cHash=92ec37970c

[45] Centre Médico Psycho-Pédagogique.

Les élèves de la classe CP2	Langue parlée à la maison	CSP parents	Informations autres	Evaluations septembre 2013	Evaluations juin 2014	Questionnaire parents	Entretien 1	Entretien 2
Célia	français	5	PPRE + prise en charge maitre E	OUI	-	OUI	OUI	-
Chelsy	français	5	MDPH[46] (AVS[47]) + PPRE + prise en charge maitre E + orthophoniste	OUI	OUI	-	OUI	-
Diego	Français	5		OUI	-	-	-	-
Fraco	français	5	PPRE + prise en charge maitre E + orthophoniste	OUI	-	OUI	-	-
Jason	français	8	MDPH (AVS) + PPRE + prise en charge maitre E + orthophoniste	OUI	OUI	-	OUI	OUI
Joseph	Français + autre	5	MDPH (AVS) + PPRE + prise en charge maitre E + orthophoniste	OUI	OUI	-	OUI	-
Paco	français	5		OUI	OUI	-	-	-
Sidji	français	5	Orthophoniste	OUI	OUI	OUI	-	-
Tiago	français	8	MDPH + PPRE + prise en charge maitre E + orthophoniste	-	-	-	OUI	-
Abdel	français	8		-	-	OUI	OUI	OUI
Amin	français	8	PPRE + prise en charge maitre E + CMPP	-	OUI	OUI	OUI	OUI
Bilal	Français + autre	NR	PPRE + prise en charge maitre E + CMPP	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Clara	français	6	PPRE + prise en charge maitre E	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Farida	Français + autre	5		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Inès	français	2		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Jasmine	français	5		OUI	OUI	-	OUI	OUI
Juan	Français + autre	8		OUI	OUI	-	OUI	OUI
Kimela	français	8		OUI	OUI	-	OUI	OUI
Laïla	Français + autre	6		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Mariam	NR	NR		-	-	OUI	OUI	OUI
Pedro	français	2	PPRE + prise en charge maitre E	OUI	-	OUI	OUI	OUI

Tableau 6 : récapitulatif des données recueillies concernant les élèves de la classe CP2

[46] Maison Départementale des Personnes Handicapées.
[47] Auxilaire de Vie Scolaire.

4.4 Conclusion intermédiaire

Ce chapitre explique comment s'est constitué notre recueil de données riche et varié en s'appuyant à la fois sur des données propres à cette thèse (entretiens et questionnaires) et à la fois sur les données recueillies pour la recherche #LireEcrireCP (évaluation, questionnaires, films de séances de lecture-écriture). Cette présentation détaillée permet ainsi de montrer comment le recueil de données propre à cette recherche a été utilement complété par des données issues de la recherche #LireEcrireCP, ce qui a contribué à objectiver les données. Inversement, on voit également comment les données propres à cette recherche, qui se sont portées sur deux classes en particulier, ont apporté un éclairage qualitatif nouveau qui permet de mieux interpréter des données statistiques.

Chapitre 5 : présentation des outils d'analyse à des fins interprétatives

Ce chapitre présente les outils d'analyse qui ont servi à l'interprétation des données recueillies.

Une première partie indique, tout d'abord, comment l'analyse des entretiens menés auprès des enseignantes et des élèves s'est effectuée : comment l'analyse discursive du discours des enseignantes a semblé être un bon moyen de comprendre leur manière de se positionner par rapport à la lecture et à son apprentissage, et, comment l'analyse thématique a permis de rendre compte du rapport qu'entretenaient les élèves avec la lecture.

Dans une deuxième partie, est présenté le traitement quantitatif qu'impliquent les réponses par questionnaires et son intérêt pour établir un « échantillonnage statistique » (P. Blanchet, 2012).

La troisième partie expose le traitement statistique qui a permis au groupe acculturation de la recherche #LireEcrireCP d'établir une catégorisation des pratiques d'acculturation et une classification des classes en peu, moyennement et fortement acculturantes.

Enfin, la quatrième partie explique comment le modèle d'analyse de l'agir enseignant de D. Bucheton et Y. Soulé permet d'étudier les films de séances de classe et de chercher à comprendre les gestes professionnels mis en œuvre par les enseignantes favorisant, ou non, un rapport positif à la lecture et à son apprentissage.

5.1 Les outils d'analyse des entretiens

Pour pouvoir analyser les entretiens oraux réalisés et enregistrés, il a fallu tout d'abord les transcrire :

> Cette analyse […] s'effectue sur le corpus, c'est-à-dire l'ensemble des discours produits par les interviewers et les interviewés, retranscrits de manière littérale. L'analyse des discours concerne donc des textes écrits et non pas les enregistrements eux-mêmes. Non qu'il soit impossible de travailler sur simple enregistrement, ni inutile de s'y référer parfois, mais l'analyse à l'écoute ne permet pas la communicabilité des procédures effectives de production des résultats (A. Blanchet et al., 2015, p. 89).

Par conséquent, les entretiens menés auprès des deux enseignantes et auprès de 24 élèves (12 par classe) ont été intégralement transcrits[48]. Les choix de transcription se sont appuyés sur les travaux de plusieurs auteurs (Durand-Guerrier, Guernier, & Sautot, 2006; Guernier & Sautot, 2011) qui ont réfléchi justement à ces problèmes de transcription. Les codes utilisés sont récapitulés dans le tableau suivant :

M1	Maitresse
Prénom	Elève
Enq	Enquêtrice
En italique et gras	Les intonations
En noir	Les paroles
« mot »	Paroles en mention
M.O.T	Mot épelé
Au-to-mo-bile	Mot prononcé en détachant les syllabes
*ustesile	Prononciation du mot erronée
[dire ; lire]	Hésitation entre deux mots
Par-	Troncation d'un mot
Xxx	Paroles inaudibles
/	Pause courte
//	Interruption d'énoncé
<u>Paroles doublement soulignées</u>	Deux interlocuteurs parlent en même temps
….	Silence
<u>Mot souligné</u>	Insistance

Tableau 7 : codes utilisés pour la transcription des entretiens réalisés auprès des enseignantes et des enfants

À partir de ces transcriptions, l'analyse s'est effectuée à partir des deux types possibles selon P. Blanchet (2015), analyse « de contenu » et analyse de « discours » :

[48] L'intégralité des transcriptions des élèves se trouve en annexes (annexes 6 à 53).

> En ce qui concerne le traitement des entretiens, deux types d'analyse sont possibles : l'analyse dite « de contenu » ou l'analyse dite « de discours ». La première se concentre sur l'information explicite interprétable directement à partir du corpus par des procédures à dominante qualitative d'analyse thématique, la seconde sur l'information implicite repérable dans le corpus par des procédures d'analyse à dominante quantitative aujourd'hui informatisée d'analyse des formes linguistiques (lexicométrie, recherche de fréquences et de co-occurrence) (P. Blanchet, 2015, p. 60).

5.1.1 Analyse discursive des entretiens réalisés auprès des enseignantes

L'analyse des discours des deux enseignantes doit permettre de connaitre le rapport qu'elles entretiennent elles-mêmes avec la lecture, avec l'apprentissage de la lecture, quelles représentations sont à l'origine de leurs choix pédagogiques tant sur le plan de ce qu'est la lecture que sur le rôle que doit jouer chacun des acteurs (élèves, parents, enseignante) dans cet apprentissage.

À partir de la transcription des entretiens, il s'est agi de procéder, dans un premier temps à une analyse linguistique de chaque entretien et de faire un relevé de toutes les occurrences des pronoms « je », « ils », et « leur » et du type de verbe (verbes d'action, de perception, d'opinion, d'état…) qui les suivent. Le relevé (nombre et pourcentage d'occurrences) de l'utilisation des pronoms et des verbes doit permettre de révéler, d'un point de vue énonciatif, comment les deux enseignantes se positionnent-elles par rapport à l'apprentissage de la lecture, comment perçoivent-elles les réussites et les difficultés des élèves mais aussi quelle place donnent-elles aux parents.

Dans un deuxième temps, l'analyse a consisté à passer en revue, pour chacun des entretiens, toutes les dimensions de la lecture et de l'apprentissage : investissement des élèves, représentation de l'apprentissage de la lecture, rapport personnel à la lecture. Après une relecture des entretiens, ces derniers ont été redécoupés en fonction des thèmes abordés. Puis, un tableau identique à celui présenté ci-dessous, a permis de faire un relevé thématique des discours de chaque enseignante sur l'investissement des élèves, les conceptions de l'apprentissage de la

lecture (avec la méthode utilisée, la conception de la lecture à l'origine des choix pédagogiques, la perception des élèves en réussite et en difficulté, la place des parents) et le rapport personnel à la lecture :

	Enseignante CP1	Enseignante CP2
Discours sur l'investissement des élèves		
Discours sur l'apprentissage de la lecture (Les représentations de l'apprentissage de la lecture / méthodes de lecture / décodage/ compréhension / définition de savoir lire / le rôle des parents)		
Le rapport à la lecture des enseignantes		

Tableau 8 : grille d'analyse thématique du discours des enseignantes

À partir de ce relevé, il s'est agi ensuite de chercher à interpréter les discours des deux enseignantes et à comprendre quelles étaient les représentations sociales à l'origine de leurs choix pédagogiques. C. Barré-De Miniac (2015) explique que la notion de « rapport à » intègre l'usage du terme de représentation dans son sens commun, à savoir que celle-ci est une construction, ou une reconstruction, du réel par le sujet.

5.1.2 Analyse de contenu thématique des entretiens réalisés auprès des enfants

À partir des transcriptions des entretiens, une analyse de contenu a permis d'interpréter les discours des enfants et de rendre ainsi compte de leurs représentations.

Comme expliqué plus haut, ces entretiens devaient permettre d'explorer le rapport qu'entretiennent les élèves avec la lecture en général (c'est-à dire tous les propos indiquant si pour eux les livres, la lecture correspondent plutôt à une pratique scolaire ou plutôt à une pratique familiale, s'ils aiment ou non les livres et la lecture, quel type de livres ils préfèrent, si savoir bien lire est important à leurs yeux et que signifie savoir bien lire, pourquoi il faut savoir bien lire etc…). Mais ils avaient aussi comme objectif de nous renseigner sur leur rapport à la lecture sociale et familiale (s'ils vivent dans un milieu faiblement ou fortement acculturant à partir d'un certain nombre d'indicateurs d'acculturation : la possession ou non de livres, la pratique de lecture partagée, de lecture sur écran, la fréquentation d'une bibliothèque, les

pratiques de lecture des parents ou des frères et sœurs), à l'apprentissage de la lecture et à la lecture scolaire (c'est-à-dire les propos qui expliquent de quelle manière ils apprennent à lire et comment ils vivent cet apprentissage). Dans cette perspective, l'analyse de contenu semblait bien adaptée, puisque « les analyses de contenu […] étudient et comparent les sens des discours pour mettre au jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours » (A. Blanchet et al., 2015, p. 89).

Pour chaque entretien, une analyse thématique a été réalisée afin de rendre compte du type de rapport que pouvaient entretenir les élèves à la lecture et son apprentissage :

> L'analyse thématique […] consiste à découper transversalement tout le corpus. L'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre (A. Blanchet et al., 2015, p. 93).

Ensuite, tous les discours des élèves de la classe CP1 et de la classe CP2 qui se rattachaient aux thèmes définis ont été regroupés dans un tableau comme le préconisent A. Blanchet et al :

> Une fois les thèmes et items identifiés, une fois la grille construite, il s'agit alors de découper les énoncés correspondants et de les classer dans les rubriques *ad hoc.* Ces énoncés sont des unités de signification complexe et de longueur variable (membres de phrases, phrases, paragraphes…) (2015, p. 97).

Ci-dessous, le tableau 9 présente la grille d'analyse de ces entretiens :

	Rapport à la lecture en général	
	Le goût des livres et de la lecture (Le goût de lire / Qui leur lit des histoires ? Qu'aiment-ils lire ? Que lisent-ils ?	
	Entretien 1	Entretien 2
CP1		
CP2		

	La définition du (bon) lecteur et l'importance de savoir bien lire (Pourquoi faut-il lire ou faut-il apprendre à lire ? La signification de « savoir bien lire »)	
	Entretien 1	Entretien 2
CP1		
CP2		

	Rapport à la lecture familiale (La possession de livres / Les lectures partagées / La bibliothèque / La lecture sur écran / Pratiques de lecture des parents, de la fratrie / La lecture sur écran)	
	Entretien 1	Entretien 2
CP1		
CP2		

	Rapport à l'apprentissage de la lecture (Où, avec qui les élèves apprennent-ils à lire ? Comment apprennent-ils à lire ? Le rapport à l'apprentissage)	
	Entretien 1	Entretien 2
CP1		
CP2		

Tableau 9 : grilles d'analyse des entretiens réalisés auprès des enfants

Ainsi, après avoir relevé, dans les discours des élèves, ce qui correspondait aux différents thèmes définis, le travail d'analyse a consisté à rechercher, pour chaque thème, ce qui était homogène et hétérogène dans les discours des élèves. Ce travail s'est effectué d'abord pour les élèves de la classe CP1 puis pour ceux de la classe CP2. Dans un deuxième temps, les données analysées des deux classes ont été confrontées.

5.2 L'analyse quantitative des questionnaires

Les questionnaires étant des moyens d'enquêter de manière directive, ils proposent la plupart du temps des réponses :

- **à choix multiples, par exemple :**

Lire un livre à votre enfant représente, selon vous (plusieurs réponses sont possibles) : une simple habitude – un moment de plaisir partagé entre vous et lui – un moyen de l'endormir – un moment de discussion – un moyen de l'aider à devenir un lecteur – un moyen de développer son langage oral – je ne sais pas.

- **à choix limité, par exemple :**

Emmenez-vous votre enfant à la bibliothèque/médiathèque ? jamais – 1 ou 2 fois par an – tous les mois-toutes les semaines

- **fermées, par exemple :**

Votre enfant est-il abonné à un magazine, à l'école des loisirs... ? oui – non

Les réponses aux questionnaires, que ce soient les questionnaires distribués aux parents par l'intermédiaire des enseignantes, ou les questionnaires renseignés par les enseignants lors de l'enquête #LireEcrireCP, ont permis un traitement statistique des données :

> L'intérêt majeur en est évidemment le recueil d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudié, selon un cadre plus ou moins précis qui permet l'addition et *le traitement quantitatif des données* recueillies auprès de différents et parfois nombreux informateurs. On recueille des informations préalables sur les caractéristiques ethno-sociolinguistiques des informateurs […] qui permettront d'établir d'éventuelles corrélations avec certaines réponses, ainsi que d'établir un échantillonnage statistique (P. Blanchet, 2015, p. 51-52).

Concernant les questionnaires renseignés par les parents, les réponses ont été relevées, par question et par classe. Puis elles ont été comptabilisées pour avoir une vision d'ensemble de la place accordée à la lecture au sein des familles. Parfois, il a fallu revenir aux réponses individuelles des parents pour les comparer au discours des enfants lors des entretiens, et voir ainsi s'il y avait des concordances ou des discordances.

À partir des réponses des parents, une échelle d'attitude a été construite afin de positionner les familles du point de vue du degré des pratiques d'acculturation à l'écrit et en particulier la lecture. Selon A. Millet, les analyses des représentations sociales permettent « de révéler des attitudes face à l'objet d'étude », qui « s'analysent en terme de polarité positive ou négative » et qui « s'ordonnent sur des *échelles d'attitude* » (2013, p. 1). Cette échelle d'attitude se bâtit à partir « d'indicateurs », c'est-à-dire à partir d'« éléments langagiers qui vont être retenus pour positionner les individus sur une échelle » (2013, p. 2).

5.3 Traitements statistiques du groupe acculturation de la recherche #LireEcrireCP

5.3.1 Un relevé des pratiques favorisant le processus d'acculturation.

Le groupe « acculturation »[49] s'est intéressé à deux types de données : les pratiques déclarées recueillies par questionnaires auprès des 131 enseignants enquêtés, et les pratiques observées et codées après avoir été caractérisées et quantifiées par les enquêteurs (selon la typologie présentée plus haut). Bien que très précise, cette typologie ne prenait pas en compte les pratiques d'acculturation en tant que telles. Aussi, dix chercheurs du groupe « acculturation »[50] se sont chargés, à postériori, de faire une relecture de ce fichier « tâches codées » en allant chercher toutes les pratiques considérées comme acculturantes (aller à la bibliothèque, temps en autonomie dans le coin lecture, discussion autour des lectures, travail autour du journal de classe ou d'un autre projet culturel en lien avec la lecture et l'écriture, etc.). Ainsi, un relevé précis a été fait des tâches « autres », des tâches sans maitre, des mots clés et des commentaires proposés par les enquêteurs. En faisant cette relecture, le groupe acculturation a également été amené à relever des pratiques qui avaient déjà été codées (par exemple écouter la maitresse/le maitre lire un texte (codé L5T) ou lire silencieusement un texte (codé L1T)) mais pour lesquelles les enquêteurs avaient rajouté un commentaire qui mettait en évidence une pratique acculturante. Ce travail a été décrit précisément dans le rapport interne de la recherche #LireEcrireCP (Goigoux (Dir.), 2016, p. 109-110). Ce repérage a permis au groupe acculturation, d'une part, de faire apparaitre des familles de tâches acculturantes mais également d'estimer le temps consacré à ces tâches. En effet, ce n'est pas seulement la présence de ce type de tâches qui est importante mais aussi le temps qui lui est consacré : on ne

[49] Ces aspects ont été développés dans un article publié dans la revue *Repères :* M. Tiré, A. Vadcar, S. Ragano et S. Basile (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères* (52). p. 77-96.

[50] M.-C. Javerzat, G. Plissonneau (Bordeaux), C. Frier, M. Tiré, A. Vadcar (Grenoble), M.-O. Sandoz (Lyon), S. Bazile (Montpellier), L. Pasa, S. Ragano (Toulouse), V. Miguel Addisu (Rouen).

peut mettre sur le même plan des pratiques qui représentent un quart d'heure du temps passé en lecture-écriture avec celles qui représentent plus de deux heures. À partir de ce repérage une première catégorisation des tâches acculturantes a été proposée, qui sera présentée au chapitre 7.

5.3.2 Une classification des classes en fonction du degré des pratiques acculturantes

Cette première catégorisation a permis de définir des variables qui ont pu donner lieu à un traitement statistique (par classification descendante de Reinert). Les premiers résultats quantitatifs[51] permettent de distinguer les classes peu, moyennement et très acculturantes. L'analyse multi-niveau de la recherche #LireEcrireCP a pu, par la suite, mesurer les effets du degré d'acculturation des classes sur l'apprentissage de la lecture.

Dans le cadre de cette thèse, ces résultats ont permis de situer les deux classes d'un point de vue du degré d'acculturation, de même que la catégorisation proposée des pratiques d'acculturation a été à l'origine des choix des vidéos analysées.

5.4 L'analyse des séances filmées

L'analyse des films doit permettre de décrire plus finement les pratiques d'acculturation, de montrer qu'elles peuvent prendre des formes différentes et, qu'en fonction des enseignantes, l'accent peut être mis davantage sur une pratique que sur une autre. L'analyse cherche également à démontrer que l'offre culturelle déclarée peut-être davantage une offre de convenance que le signe d'une pratique réelle d'acculturation. Par ailleurs, l'analyse des films doit permettre de comprendre quelles sont les priorités des enseignantes au cours des séances, comment s'organisent les interactions verbales et non verbales entre les enseignantes et les élèves :

[51] Voir pour des résultats détaillés le rapport *Lire et écrire* (Goigoux, (Dir.) 2016, p. 366-369).

> Le film de classe permet en effet d'accéder à des observables que l'observation in situ a du mal à capter. D'une manière générale, il permet de saisir ce que l'œil ne voit pas forcément, de saisir en ubiquité et donc d'affiner les analyses. […] Et même si les limites de l'inobservable, du pensé et du réfléchi sont indéniables, la vidéo permet de construire des recueils de données plus complets afin de mieux appréhender la complexité des activités d'enseignement et d'apprentissage, et en particulier :
> 1 leur multimodalité,
> 2 l'articulation entre le verbal et le non verbal,
> 3 les interactions non seulement entre le maitre et les élèves, mais aussi entre les élèves,
> 4 les usages et les fonctions des artéfacts pédagogiques (cahiers, tableau...) (Guernier & Sautot, 2011, p. 255).

5.4.1 Le choix des séances

Dans cette perspective de décrire précisément les pratiques réelles d'acculturation à l'écrit, l'analyse des séances de classe filmées s'est focalisée sur les deux classes CP1 et CP2 mais également sur deux autres classes (la classe 50 et la classe 88), ayant participé à la recherche #LireEcrireCP[52].

Concernant les classes CP1 et CP2, c'est à partir de la catégorisation réalisée par le groupe acculturation, que s'est fait le choix des séances filmées à analyser. À partir des fichiers des tâches codées et des emplois du temps des deux classes au cours des trois semaines, ont été relevées toutes les séances qui s'apparentaient à des pratiques d'acculturation. Puis, après visionnement, certaines ont été choisies pour être analysées plus précisément. Ainsi neuf séances ont été retenues (cinq pour la classe CP1 et quatre pour la classe CP2).

Le choix des classes 50 et 88 est venu plus tard, avec les premiers résultats de la recherche #LireEcrireCP[53]. En effet, nous avons croisé les données concernant les quinze classes les plus efficaces avec les classes les plus acculturantes puisque dans toutes les classes, considérées comme efficaces, on trouve trace de pratiques d'acculturation récurrentes appartenant à une des catégories de pratiques

[52] L'analyse des séances filmées des classes 50 et 88 a fait l'objet d'un article : M. Tiré, V. Miguel Addisu et C. Frier, (2017). Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP : la parole du texte, de l'élève, du maitre. *Lidil* (55), publié en ligne à http://lidil.revues.org/4159. Elle sera présentée au chapitre 9.
[53] Le choix s'est fait à l'occasion de l'écriture de l'article publié dans la revue *Lidil* (55).

acculturantes. Puis, nous avons visionné les films de séances de lecture-écriture favorisant le processus d'acculturation à l'écrit. Nous avons ainsi sélectionné deux classes dont les pratiques d'acculturation étaient récurrentes et ritualisées, mais ne relevaient pas du même type de pratiques, et dont les films étaient exploitables. Ainsi, les classes 50 et 88 font partie des classes parmi les quinze plus efficaces de l'échantillon #LireEcrireCP (la 50 située au 4e rang et la 88 au 12e rang). Elles sont très acculturantes au regard des variables définies par le groupe acculturation, nous y reviendrons au chapitre 9.

Dans le tableau ci-dessous est présenté un récapitulatif de toutes les séances filmées choisies :

Classe	semaine	Durée du film	Titre de la séance	Type de pratiques d'acculturation
CP1	1	14'	La BCD	En lien avec les usages et espaces de l'écrit
CP1	1	28'	*Chapeau Rond rouge*	Usage du texte en production
CP1	2	29'	La recette	Fréquentation de différents types d'écrit
CP1	2	13'	*Tarte à tout*	Usage du texte en réception + albums
CP2	2	30'	Le slogan	Usage du texte en production
CP2	2	11'	*La maitresse est foldingue*	Usage du texte en réception
CP2	2	55'	Le hérisson gazon	Fréquentation de différents types d'écrit
50	2	56'12	*Zékéyé*	Production d'écrit à partir de la littérature de jeunesse
88	1	6'46	Bibliobus	Présentation/promotion des livres empruntés au bibliobus
88	2	18'38	*Le géant de Zéralda*	Lecture partagée dans le coin lecture de la classe
88	2	9'54	Lecture autonome	Lecture individuelle de livres

Tableau 10 : récapitulatif des séances filmées analysées

5.4.2 Outils pour une analyse des séances filmées

Les films de classe choisis pour l'analyse ont tous été réalisés pour la recherche #LireEcrireCP. Ils s'intéressaient en priorité à l'activité de l'enseignant. La caméra était, la plupart du temps, au fond de la classe en position de trois quart arrière et, de fait, filmait surtout l'enseignant puisque les élèves étaient le plus souvent de dos.

Malgré la difficulté de tout voir et l'impossibilité de rendre compte de tout (Rispail, 2008), chacune des séances filmées sélectionnée a été transcrite[54] de manière détaillée. Toutefois, certaines modifications ont été apportées par rapport aux codes de transcription (notamment l'apport de couleurs et de surlignage) afin de rendre compte à la fois des interactions langagières et des interactions multimodales relevant des gestes, des regards, des positions corporelles mais aussi de l'articulation – ou non – entre les interventions des différents locuteurs. En effet, il semblait important d'exploiter cette ressource multimodale qu'offrent les films de classe :

> Les pratiques langagières elles-mêmes peuvent être considérées autrement que dans un cadre logocentrique : leur production-interprétation ne relève pas uniquement de processus linguistique (ou cognitif) mais de processus multimodaux intégrés, où s'articulent ensemble les dimensions du langage, des gestes, des regards, des positions du corps (Mondada, 2006, p. 45).

Les transcriptions se présentent donc sous forme de tableau à trois colonnes. Dans la première est indiqué le tour de parole (chaque ligne correspondant à un tour de parole), dans la seconde est indiqué le locuteur (M pour Maitresse, le prénom de l'élève ou E s'il n'a pas été identifié et EE s'il y a plusieurs élèves qui parlent en même temps). Dans la troisième colonne, on trouve les interactions verbales et non verbales indiquées en italique. Les codes de transcription utilisés sont proches de ceux utilisés pour les transcriptions des entretiens avec cependant quelques ajouts de couleurs notamment pour distinguer les paroles des interlocuteurs et les textes lus (en violet) ainsi que l'utilisation du surlignage pour marquer les interactions langagières. La liste des codes utilisés est présentée dans le tableau 11 ci-dessous :

[54] L'intégralité des transcriptions se trouve en annexe (annexes 54 à 62).

En italique	Description des attitudes non verbales
En italique et gras	Les intonations
En violet (quand il s'agit d'une lecture)	Texte source
En noir	Paroles des interlocuteurs
Surlignage	Les paroles reliées d'un interlocuteur à l'autre
« mot »	Paroles en mention
M.O.T	Mot épelé
Au-to-mo-bile	Mot prononcé en détachant les syllabes
*ustesile	Prononciation du mot erronée
[lire ; dire]	Hésitation entre deux mots
Par-	Troncation d'un mot
Xxx	Paroles inaudibles
/	Pause courte
//	Interruption d'énoncé
Paroles doublement soulignées	Deux interlocuteurs parlent en même temps
….	Silence
Mot	Insistance

Tableau 11 : codes utilisés pour la transcription des séances filmées

L'analyse des vidéos cherchait principalement à rendre compte des pratiques d'acculturation à l'écrit mises en place par les enseignantes dans leur classe et de leur impact sur le rapport à la lecture des élèves et sur leur apprentissage de la lecture. Par conséquent il s'agissait de procéder à une analyse de l'agir enseignant. Pour cela, l'analyse s'est appuyée sur le modèle « multi-agenda » proposé par D. Bucheton et Y. Soulé (2009a) qui permet de repérer les différentes préoccupations des enseignantes présentées dans la partie théoriques (pilotage, atmosphère, tissage, étayage didactique et rapport au savoir) et de voir comment celles-ci s'enchâssent, se modifient et se réorganisent en fonction du contexte et de l'avancée de la séance :

> Le modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) […] a pour effet de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située. Il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artéfacts, etc.). Il cherche à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles de la classe (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 29).

En parallèle des postures des enseignantes, l'analyse a cherché à définir celles des élèves, toujours selon la modélisation de D. Bucheton et Y. Soulé (2009b, 2009a),

présentée dans le cadre théorique (voir section 3.2.2. p. 95) : posture de refus, posture première, posture ludique et créative, posture réflexive, posture scolaire, posture dogmatique.

Pour cela, une lecture cursive des vidéos transcrites a été faite au cours de laquelle, pour chaque tour de parole, la posture dominante de l'enseignante et des élèves a été notée. Ensuite, toujours en s'inspirant des travaux de D. Bucheton et Y. Soulé (2009a), les séances ont été découpées en différentes phases selon les tâches observées. Pour chacune des phases, la durée, les tours de parole, les gestes et postures des enseignantes et ceux des élèves ont été notés. Pour chacune des vidéos analysées, une synthèse des différentes phases a été faite grâce au tableau comme ci-dessous :

phases	durée	Tours de parole	tâche	Gestes et postures de l'enseignante	Gestes et postures des élèves
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

Tableau 12 : tableau vierge de synthèse des différentes phases de la séance

À partir de ces tableaux, nous avons tenté d'interpréter et de comprendre l'agir de ces enseignantes et l'impact que pouvaient avoir leurs pratiques sur l'agir des élèves.

5.5 Conclusion intermédiaire

Ce chapitre présente les outils qui ont permis d'analyser nos données. Il rend compte d'un long travail de transcription que ce soit pour les entretiens ou pour les films. Il souligne la complémentarité au sein de notre démarche entre traitement qualitatif (analyse discursive, analyse de l'agir enseignant) et traitement quantitatif

(traitements statistiques des évaluations et analyse multiniveau à partir des variables déterminées par le groupe acculturation).

Après avoir présenté les choix méthodologiques, du recueil de données aux outils d'analyse, il est temps maintenant d'entrer dans le vif de l'analyse. C'est ce que nous allons faire dans la troisième partie.

TROISIEME PARTIE :

L'analyse des données

Chapitre 6 : Contextes et représentations

Dans ce chapitre, nous allons analyser les données recueillies qui permettent de décrire les représentations et les contextes qui sont à l'origine des pratiques de lecture (entretiens individuels auprès des enseignantes et des élèves, questionnaires renseignés par les parents, évaluations des élèves en début d'année) : tout d'abord, nous nous intéressons aux représentations des enseignantes sur la lecture et son apprentissage, puis au contexte culturel familial et enfin aux capacités des élèves en début de CP.

6.1 Les représentations des enseignantes à l'origine de leurs choix pédagogiques

Cette première section présente l'analyse, par entretien, des discours des deux enseignantes recueillis à l'occasion d'un entretien individuel réalisé auprès de chacune d'elles. Il s'agit dans un premier temps d'une analyse discursive centrée en particulier sur l'utilisation des pronoms personnels et des verbes, puis, dans un deuxième temps, d'une analyse thématique qui se centre sur l'investissement des élèves dans l'apprentissage de la lecture, sur les conceptions de l'apprentissage de la lecture et enfin sur le propre rapport à la lecture des deux enseignantes[55].

[55] Pour une lecture intégrale des entretiens, voir annexe 4 p. 442 pour M1 et voir annexe 5 p. 453 pour M2.

6.1.1 Place de l'enseignante et place des élèves dans l'apprentissage de la lecture

6.1.1.1. L'omniprésence et le contrôle de M1

Le discours de M1, est marqué par une forte présence du pronom « je ». Parmi les 145[56] occurrences de l'item[57] « je » qui ont pu être relevées,

- 108 occurrences (soit 74,5%) sont suivies d'un verbe d'action. Les verbes qui reviennent le plus fréquemment sont les verbes « faire » (19 occurrences), « lire » (10 occurrences), « travailler » (7 occurrences) et « évaluer » (3 occurrences) ; parmi les 19 occurrences du verbe « faire », sept sont précédées d'un pronom à la troisième personne « leur », « lui », « les » désignant un ou plusieurs élèves puis du verbe « faire » puis d'un verbe d'action « lire », « voir », « dessiner », « s'entrainer », « décomposer » ;
- 12 occurrences (soit 8,3%) sont suivies d'un verbe exprimant une opinion ou un sentiment, par exemple « penser », « trouver », « aimer » ;
- 10 occurrences (soit 6,9%) sont suivies d'un verbe exprimant l'état, par exemple « j'ai baigné », « je me retrouvais », « j'y suis arrivée » ;
- 8 occurrences (soit 5,5%) sont suivies d'un verbe de perception « apercevoir », « voir », « remarquer », « prendre en compte » ;
- 7 occurrences (soit 4,8%) sont suivies du verbe « avoir » indiquant une possession, par exemple, « j'avais […] des livres bilingues ».

La prédominance du pronom « je » suivi d'un verbe d'action révèle l'omniprésence de l'enseignante : c'est elle qui fait, qui lit, qui travaille, qui évalue. Les élèves, eux, dessinent, s'entrainent, lisent, décomposent, mais souvent à l'initiative de l'enseignante, comme l'indique l'emploi de l'item « je leur fais » suivi d'un verbe d'action.

[56] En réalité on relève 152 occurrences de l'item « je » mais pour sept d'entre elles, il s'agit d'une répétition ou d'une hésitation. Ces occurrences ne sont donc pas prises en compte ici.
[57] Le mot « item » est ici employé au sens où M.-C. Guernier l'a défini et utilisé : « soit comme une unité lexicale soit comme une suite de mots signifiante » (2001, p. 3).

Dans le discours de M1, on relève 59 items désignant les élèves soit sous la forme du pronom personnel « ils » (56 occurrences[58]) soit sous l'item « les enfants » ou « certains enfants » (trois occurrences) :

- 25 de ces items (42,4%) sont suivis d'un verbe d'action : lire, manipuler, emprunter, finir, repérer, s'auto-corriger, respecter, poser leurs questions, produire, essayer, demander, faire ;
- 11 de ces items (18,6%) sont suivis d'un verbe exprimant un savoir ou une capacité : savoir, connaitre, reconnaitre, avoir compris, avoir acquis, pouvoir dire, retenir, commencer à maitriser / à décoder / à écrire ;
- 9 de ces items (15,2%) sont suivis d'un verbe exprimant une autorisation (pouvoir) ou une obligation (devoir).
- 8 (13,6%) de ces items sont suivis du verbe « avoir », « avoir besoin », « avoir du plaisir », « avoir grand intérêt » ;
- 6 autres items (10,2%) expriment un état « être », une perception « s'apercevoir », un sentiment « aimer ».

L'emploi de la troisième personne du pluriel dans le discours de M1 est bien moindre que celui de la première personne (28,9% contre 71,1%). Si l'utilisation des verbes d'action est majoritaire, ce sont des actions qui correspondent surtout à des actes pédagogiques stéréotypés de l'école : « lire », « avoir fini », « s'auto-corriger », « demander », « poser des questions ». Ce que renforce la présence répétée des verbes « pouvoir » et « devoir » : les élèves ont des autorisations « pouvoir » et des obligations « devoir ». D'autre part, les élèves sont souvent décrits du point de vue de leurs compétences scolaires : « ils savent », « ils (re)connaissent », « ils ont compris », « ils ont acquis », « ils maitrisent », « ils retiennent ».

Ainsi, à travers ses propos, l'enseignante apparait comme l'élément central de la situation d'apprentissage. Dans son discours, M1 adopte généralement une posture « haute » (Sensevy, 2009) ou encore une « posture de contrôle » (Bucheton & Soulé, 2009), telles que nous les avons présentées dans le chapitre 3 de la première partie

[58] En réalité, on relève 57 occurrences de l'item « ils » correspondant aux enfants mais, dans un cas, il s'agit d'une hésitation. Cette occurrence n'a donc pas été comptabilisée.

(voir p. 95). Elle déclare d'ailleurs que les élèves, qui sont en réussite, sont des élèves autonomes : « ils n'ont plus besoin de moi » (tp. 46)[59]. L'enseignante attend de ses élèves qu'ils aient un comportement exclusivement scolaire puisqu'ils sont perçus comme des exécutants d'une tâche scolaire, aucun élément du discours ne concerne les pratiques personnelles et les temps d'appropriation individuelle de la lecture.

6.1.1.2 L'observation et l'adaptation de M2

Le discours de M2, comporte beaucoup moins de pronoms « je » que celui de M1 : 74[60] occurrences contre 145. Parmi les 74 occurrences de l'item « je » :

- 28 occurrences (soit 37,8 %) sont suivies d'un verbe d'action. On trouve, comme dans le discours de M1, « faire » (huit occurrences) et « lire » (cinq occurrences) ;
- deux occurrences (soit 2,7%) sont précédées du pronom à la troisième personne « leur » désignant les élèves puis du verbe « faire » puis du verbe d'action « lire » ;
- cinq occurrences (soit 6,8%) sont suivies d'un verbe de perception « constater », « noter », « voir », « entendre » ;
- 24 occurrences (soit 32,4%) sont suivies d'un verbe qui exprime une opinion ou un sentiment « penser », « trouver », « croire », « aimer » ;
- neuf occurrences (12,2%) sont suivis d'un verbe d'état ;
- six occurrences (8,1%) sont suivis d'un verbe exprimant une possession « avoir » ou une capacité « pouvoir », « arriver ».

Si M2 utilise, comme M1, majoritairement des verbes d'action, elle emploie également beaucoup de verbes d'opinion. Cette forte présence de verbes d'opinion souligne le fait que cette enseignante est autant dans l'observation et l'interrogation que dans le faire. Son attitude parait ainsi moins directive et plus dans l'empathie. Cela contribue également à donner une impression de mise à distance par rapport à

[59] Désormais, « tour de parole » est remplacé par tp.
[60] En réalité on relève 75 occurrences de l'item mais dans un cas il s'agit d'une répétition. Cette occurrence n'est donc pas comptabilisée.

l'Institution ou par rapport aux discours officiels. Grâce à son expérience, elle a pu se forger sa propre opinion, sa propre méthode d'apprentissage de la lecture, nous y reviendrons.

Dans le discours de M2, on relève 57 items[61] désignant les élèves soit sous la forme du pronom personnel « ils » soit sous l'item « les enfants », soit sous la forme « il y a des enfants qui » ou encore « ce sont des enfants qui » :

- 24 de ces items (soit 42,1%) sont suivis d'un ou plusieurs verbes d'action : « lire » (sept occurrences), « feuilleter », « manipuler », « tripoter », « lever la main », « faire », « s'approprier », « finir » ;
- 16 de ces items (soit 28,1%) sont suivis d'un verbe qui exprime un état « ils ont les yeux qui brillent », « ils ont du mal » ou encore du verbe « être » suivi d'un attribut du sujet ; soit l'attribut exprime quelque chose de négatif comme « en difficulté » (trois occurrences), soit il exprime quelque chose de positif mais qui est annulé par l'emploi de la négation « les enfants ne sont pas du tout au courant », « ce ne sont pas des bons lecteurs » ou par un terme restrictif « peu d'enfants qui sont réellement prêts à être dans l'apprentissage de la lecture » ;
- neuf de ces items (soit 15,8%) sont suivis d'un verbe exprimant un savoir ou une capacité : « arriver », « connaitre », « commencer à », « démarrer », « ne pas comprendre », « perdre » ;
- huit de ces items (soit 14%) sont suivis d'un verbe exprimant un sentiment « prendre du plaisir », « adorer », « aimer ».

L'emploi de la troisième personne du pluriel dans le discours de M2 est moins fréquent que celui de la première personne (43,5% contre 56,5%), bien que la différence soit beaucoup moins accentuée que dans le discours de M1. De même, comme dans le discours de M1, ce sont les verbes d'action qui sont le plus employés. Toutefois, on peut noter ici une différence dans les verbes relevés. En effet, la plupart exprime des actions qui sont en relation avec l'acte de lecture et l'objet livre « lire »,

[61] En réalité, on en relève 59 mais deux occurrences correspondent à des hésitations. Ces occurrences n'ont donc pas été comptabilisées.

« manipuler », « tripoter », « feuilleter les livres », « s'approprier » mais qui ne sont pas forcément des actes scolaires. Elles correspondent plutôt à des temps d'appropriation individuelle de la lecture. Les élèves apparaissent ici davantage comme des acteurs de leurs apprentissages. La posture de l'enseignante semble plus en retrait que celle de M1 : moins directive, M2 semble être à l'écoute de ses élèves, elle les regarde faire, prend en compte leur état émotionnel et s'interroge sur leur rapport ambigu à la lecture, marqué à la fois par :

- le plaisir, en témoigne l'emploi des verbes exprimant un sentiment tels que « aimer », « adorer », « prendre plaisir » ;
- les difficultés, notamment avec la répétition de l'item « en difficulté » et de la forme négative employée avec le verbe « être » suivie d'un attribut du sujet comme « bons lecteurs », « au courant », « prêts » ;
- la peur « ils ont peur ».

6.1.1.3 Synthèse intermédiaire

L'analyse de l'utilisation des pronoms personnels et des verbes dans le discours des deux enseignantes apparait comme un indice de deux postures d'enseignante très contrastées.

L'emploi massif du pronom « je » suivi d'un verbe d'action dans le discours de M1 manifeste une posture de contrôle. C'est elle qui est au centre des apprentissages scolaires, elle les organise et les contrôle entièrement. Les élèves doivent faire ce qu'elle demande et adopter la posture scolaire attendue.

La présence de nombreux verbes d'opinion dans le discours de M2 témoigne d'une réflexion et d'une prise de distance par rapport au discours institutionnel. Cette prise de distance a pu se faire au fil des années grâce à son expérience mais aussi à son attitude d'observation des élèves.

6.1.2 Discours sur l'investissement des élèves

L'analyse s'appuie ici sur les travaux de C. Barré de Miniac (2011; 2015) présentés dans le cadre théorique (voir p. 51). La chercheuse, qui s'est intéressée à l'écriture, a défini le « rapport à l'écriture » au travers de différentes dimensions. L'une de ces dimensions est l'investissement avec, d'une part, la force, c'est-à-dire l'intensité, de cet investissement, qu'il soit positif (force de l'attraction) ou négatif (force du rejet) et avec, d'autre part, le type d'investissement qui se réfère aux situations d'écriture.

Cette dimension d'investissement est reprise ici pour être appliquée à la lecture. Pour cela, dans le discours des deux enseignantes, ont été relevés les items qui témoignent de la force de l'investissement et de son sens (positif ou négatif).

6.1.2.1 Un investissement contradictoire des élèves dans le discours de M1

M1 répond brièvement à la question sur l'investissement de ses élèves : « est-ce que les élèves prennent plaisir ou est-ce qu'ils prennent du déplaisir pendant les moments de lecture ? » :

1	Enq	alors je voulais savoir // je voulais te poser en fait quelques questions par rapport à ton ressenti sur l'investissement de tes élèves / donc par exemple est-ce qu'ils prennent plaisir ou est-ce qu' ils prennent du déplaisir au .... pendant les moments de lecture ?
2	M1	alors ils prennent du plaisir pendant les moments de lecture d'albums mais là l'étude de son en fin d'année ça commençait à leur peser
3	Enq	et la lecture d'album c'est quand c'est toi qui leur lis ou c'est eux qui //:...
4	M1	quand ils lisent / quand ils manipulent l'album
5	Enq	à quoi tu le //....comment ça se manifeste ce plaisir qu'ils prennent ?
6	M1	par une exclamation quand je dis on prend l'album ou que je leur laisse du temps pour lire leurs albums à eux / une exclamation de joie et un soupir quand je dis bon aujourd'hui on va faire tel son

Dans son discours, l'investissement des élèves est à la fois positif et négatif ; la conjonction de coordination « mais » souligne cette opposition entre d'un côté l'item « plaisir » et de l'autre l'item « peser ». Le sens de l'investissement semble dépendre des situations de lecture. Ainsi, les items qui expriment un investissement positif « une exclamation de joie », « un grand intérêt », « ils me demandent de pouvoir les lire »

sont toujours associés à la lecture d'album : « les moments de lecture d'albums », « quand ils manipulent l'album ». L'emploi de l'adverbe « régulièrement » associé à « me demande de […] pouvoir les lire » souligne le fait qu'il y a des habitudes installées auxquelles les élèves prennent plaisir. En revanche, les items qui expriment un investissement négatif « leur peser » et « soupir » sont toujours en lien avec l'apprentissage « technique » : « l'étude de son », « on va faire tel son ». Toutefois, l'item « en fin d'année » associé à « l'étude de son » et au verbe « commençait » montre qu'il y a eu une évolution sur l'année : l'investissement négatif s'apparente plus à une lassitude qu'à un rejet.

6.1.2.2 L'investissement des élèves dans le discours de M2 : entre plaisir et crainte

M2 s'arrête plus longuement que M1 sur la question de l'investissement des élèves :

2	M2	alors moi j'ai trouvé que de plus en plus ils prenaient du plaisir / je le note au fait que par exemple lorsque je leur demande de lire et ils veulent tous lire / ils lèvent tous la main / […] y en a qui adoptent toujours une posture qui // comme si ça ne leur faisait pas plaisir parce qu'ils sont en difficulté mais en fait ça leur fait plaisir mais ils ont peur de faire de la lecture à haute voix parce qu'ils ont peur d'être en échec / néanmoins ceux-là j'arrive à savoir que la lecture leur plait parce que quand je leur sors des petits livres euh style euh *La maitresse n'aime pas* ou *Papa ne veut pas* etc ils sont les premiers à se jeter dessus et à vouloir le partager avec les copains / donc y a deux attitudes ceux qui sont ouvertement // ouvertement contents de // d'apprendre à lire et de savoir lire et ceux qui ont envie mais pour qui y a une telle pression un tel enjeu qu'ils adoptent d'abord la posture de celui qui en a rien à faire et après derrière on arrive à les coincer
3	Enq	d'accord // et .... est-ce qu'ils lisent eux / est-ce que //...
4	M2	ah oui ben ils lisent tous les // en ce moment je donne une petite feuille par exemple pour les devoirs de parents / ils essaient de lire euh voilà après ils essaient de lire les petits livres de la bibliothèque / jusqu'à présents ils faisaient juste que les feuilleter mais maintenant ça y est ils commencent à rentrer vraiment dedans et après euh bon la lecture à la maison on sait que c'est pas // y a pas beaucoup de livres à la maison
5	Enq	d'accord
6	M2	mais ils lisent sur les tablettes
7	Enq	oui / et est-ce qu'ils aiment que tu leur lises des histoires ?
8	M2	ah oui ils adorent ça / ils adorent ça
9	Enq	ouais et à quoi tu le vois ?
10	M2	ah ben ils sont là et ils ont les yeux qui brillent et c'est en général // on a une qualité de silence que l'on arrive jamais à obtenir par ailleurs

Son discours commence par l'évocation d'une évolution de l'investissement dans le sens positif, en témoigne l'utilisation de l'item « plaisir » associé à « de plus en plus ». Cette idée de progression apparait aussi dans l'utilisation de l'opposition « jusqu'à présent […] mais maintenant » et le verbe « commencer » utilisé à deux reprises. Plus loin dans son discours, l'enseignante reprend le terme de « plaisir » et utilise d'autres items qui expriment cet investissement positif comme les verbes « plaire », « adorer » ou encore « avoir envie » et l'adjectif « content ». Le discours donne à voir la force de cet investissement positif dans la description des attitudes observées : « ils veulent tous lire », « ils lèvent tous la main », « les yeux qui brillent », « une qualité de silence que l'on n'arrive jamais à obtenir par ailleurs ». La répétition de l'item « tous » associé aux verbes « vouloir » et « lever [la main] » montre que cet investissement positif concerne l'ensemble des élèves. On peut également souligner que dans le discours de M2, il semble y avoir un engagement corporel et émotif dans la situation d'enseignement-apprentissage, et pas seulement un engagement cognitif comme dans le discours de M1.

Cependant le discours apporte une nuance à cet investissement positif. En effet, un certain nombre d'items relève davantage de l'investissement négatif « ça ne leur faisait pas plaisir », voire de l'absence d'investissement « celui qui en a rien à faire ». Ces items sont en fait associés à deux autres, « posture » et « comme si », qui renvoient plus à une attitude, à un jeu, qu'à la réalité. Au fond, selon l'enseignante, ce rejet n'est qu'une façade comme le soulignent les items « j'arrive à savoir » et « on arrive à les coincer ». Toutefois, elle reconnait que ces élèves, qui disent ne pas aimer lire, ont des difficultés qui engendrent de la crainte : « ils ont peur de faire de la lecture à haute voix ». Ce n'est donc pas qu'ils n'aiment pas lire mais qu'il y a une crainte réelle de lire. Crainte liée, selon l'enseignante, d'une part aux difficultés d'apprentissage « parce qu'ils sont en difficulté » et d'autre part, à la forte pression liée à cet apprentissage, comme le montre la répétition de « telle/tel » devant les mots « pression » et « enjeu » : « y a une telle pression un tel enjeu ». Pour certains élèves, deux sentiments contradictoires semblent coexister : le plaisir et la crainte. Cette cohabitation se retrouve dans le discours par la mise en opposition des deux

sentiments avec la conjonction « mais » : « en fait ça leur fait plaisir mais ils ont peur de la lecture à haute voix » ; « ceux qui ont envie mais pour qui y a une telle pression ». Cette opposition est encore marquée par l'emploi des deux items « d'abord la posture » et « après derrière ».

Par ailleurs, l'investissement positif ne concerne que les moments collectifs de lecture scolaire (lecture partagée ou lecture orale). En effet, lorsqu'elle évoque la lecture autonome dans le coin lecture de la classe ou la lecture à la maison, on note plutôt une absence d'investissement de la lecture : ainsi les mots « livres », « lire » ou « lecture » sont employés avec une négation « y a pas beaucoup de livres à la maison », « ils ne lisent pas les livres », « qui ne vont pas les lire ».

Cette description des attitudes face à la lecture de ses élèves, montre que l'enseignante observe ses élèves et s'interroge sur leur rapport à la lecture. Elle parle notamment du fait que le livre est perçu comme un objet qui s'apparente plus à un jeu qu'à un objet culturel : « le problème c'est qu'ils les feuillètent comme un objet, y en a plein qui vont les tripoter toute l'année [...] et / [...] pour beaucoup d'enfants et ça de plus en plus le livre est devenu un objet ».

6.1.2.3 Synthèse intermédiaire

M1 évoque brièvement un investissement à la fois positif et négatif de ses élèves pour les moments de lecture en classe : les élèves apprécient la lecture d'album et rejettent, en fin d'année, la lecture de syllabes.

M2 décrit plus longuement l'investissement positif de ses élèves pour les moments collectifs de lecture tout en soulignant l'attitude contradictoire de certains élèves qui, dans un premier temps, adoptent une attitude de rejet pour finir ensuite par prendre du plaisir dans la lecture. En expliquant ce rejet par la crainte de lire et la pression autour de l'apprentissage de la lecture, l'enseignante montre combien le rapport à la lecture scolaire est, pour certains élèves, ambigu. Elle évoque aussi le non investissement des élèves pour la lecture personnelle et familiale.

Ainsi l'analyse des discours montre que M2 s'interroge sur le rapport à la lecture de ses élèves en mettant en relation la lecture scolaire et la lecture familiale, ce que ne fait pas M1. En effet, M2 cherche à analyser le rapport à la lecture familiale de l'élève, cherche à le transformer et/ou observe les transformations du rapport à la lecture de ses élèves. Cela est moins prégnant chez M1 qui s'en tient à décrire de façon sommaire les « réactions » des élèves confrontés à des tâches de lecture contrastées et scolaires.

6.1.3 Discours sur la lecture et son apprentissage

Cette section présente les représentations de l'apprentissage de la lecture qui transparaissent dans le discours des enseignantes. Pour cela, l'analyse des discours a porté sur les items en rapport avec la méthode d'apprentissage de la lecture utilisée, les conceptions de la lecture à l'origine des choix pédagogiques, la perception des élèves en réussite et en difficulté et la place donnée aux parents dans cet apprentissage de la lecture.

6.1.3.1 Une conception scolaire de la lecture entre culture écrite et déchiffrage chez M1

Dans le discours de M1, la liste des items se rapportant au texte et à la culture de l'écrit et de ceux se rapportant à l'apprentissage « technique » de la lecture, révèle un équilibre entre ces deux composantes de la lecture :

- 40 items se rapportent au texte et à la culture écrite parmi lesquels on trouve « albums », « documentaires », « livres », « texte », « sens », « histoires » ;
- 44 items se rapportent au déchiffrage (de la lettre à la phrase) parmi lesquels on trouve « son », « lettres », « syllabes », « mot », « phrase », « décode », « déchiffrage ».

Ainsi, la conception de l'apprentissage de la lecture de M1 semble s'articuler autour de deux modalités de lecture : la lecture de différents types d'écrit à partir d'albums et d'autres écrits réels, ainsi que le déchiffrage dans un manuel :

52	M1	alors y a deux éléments pour moi / c'est les confronter à des écrits littéraires moi ça me semble important mais aussi l'étude de sons

Cette double approche peut être perçue comme le signe d'un enseignement de la lecture encourageant le processus d'acculturation, en effet :

> Le fait de favoriser l'appropriation de l'unité scripturale « texte » dès la première année de l'apprentissage de la lecture est l'indicateur d'une pratique acculturante de la lecture. L'usage du texte dans l'apprentissage de la lecture signale une conception de la lecture « large » : la lecture dans cette perspective est la capacité à identifier des mots par voie directe ou indirecte, à leur donner du sens en eux-mêmes et dans une unité phrase ou texte permettant la construction d'une représentation narrative, descriptive ou informative. Il ne s'agit plus dans ce cas de l'apprentissage du code et de l'identification de mots ni seulement de l'entrée dans la langue écrite mais aussi de l'initiation aux productions langagières associées à l'écrit (Tiré, Vadcar, Ragano, & Bazile, 2015, p. 84).

Par ailleurs, cette double approche de l'apprentissage de la lecture est consciente chez cette enseignante qui justifie le choix de l'approche syllabique par l'expérience :

52	M1	parce qu'au départ j'avais commencé avec une méthode semi-globale et je m'apercevais que j'en perdais énormément donc c'était une méthode qui […] visitait pas mal de types d'écrit différents donc c'est ce que j'aimais dans cette méthode c'est qu'on croisait à la fois des recettes des fiches de // de montage simple des textes des documentaires des poésies

Pourtant, on peut relever, dans la suite du discours, une sorte de glissement sémantique de la lecture littéraire vers l'apprentissage syllabique de la lecture :

52	M1	la méthode s'appuyait sur un capital mot qui était chaque fois réinvesti mais je m'apercevais que j'avais en janvier la moitié de la classe qui était perdue et je me retrouvais à faire du syllabique avec eux et là je les raccrochais alors je me suis dit c'est qu'il faut faire du syllabique d'entrée de jeu alors c'est pas très plaisant xxx les manuels syllabiques sont […] pas très intéressants mais moi je m'en sers vraiment comme pour des gammes en fait finalement / le texte qui est proposé dans la méthode syllabique je l'exploite pas xxx / je les fais s'entrainer à lire des syllabes une fois qu'on a vu le son / des mots / des phrases /mais je ne cherche pas à mettre / enfin si la phrase on essaie de l'expliquer mais le texte qui est en dessous je cherche pas à expliciter le sens qui peut y avoir / tout le travail autour du sens je le fais autour d'écrits réels donc autour d'albums /

La méthode qui s'appuie sur différents types d'écrit ne lui convient pas parce qu'elle propose, sur ces différents textes, une approche semi-globale avec la reconnaissance par voie directe des mots. Ce n'est pas le fait qu'il y ait des textes qui pose problème mais plutôt le fait que l'on soit essentiellement dans la reconnaissance et la mémorisation globale de mots plutôt que dans le décodage. Ainsi, le nouveau manuel choisi[62] a une approche syllabique. Toutefois, ce manuel ne propose pas d'approche culturelle de l'écrit : « Le texte qui est proposé dans la méthode syllabique je l'exploite pas ». Ainsi, l'approche globale ne lui convient pas mais pour avoir recours à une démarche syllabique, elle fait le choix d'un manuel proposant « une approche syllabique, basée sur un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques (en partant des graphèmes) excluant toute mémorisation de mots entiers et ne proposant aux élèves que des bribes de textes constitués exclusivement des graphèmes préalablement étudiés » (Goigoux (Dir.), 2016, p. 101). Or, elle aurait pu faire le choix d'une « approche intégrative » (Goigoux et Cèbe, 2006) proposant « de combiner étude explicite et systématique des correspondances graphophonologiques, écriture et production de textes, compréhension de textes et acculturation » (Goigoux (Dir.), 2016, p. 101).

M1 a donc fait le choix d'une double approche mais au lieu d'être complémentaires, les deux modalités de l'apprentissage semblent en opposition : d'un côté, la lecture de syllabes, de mots, de phrases, faite dans le manuel, qui est contraignante, déplaisante « c'est pas très plaisant », « les manuels syllabiques sont [...] pas très intéressants », mais nécessaire « je me suis dit c'est qu'il faut faire du syllabique d'entrée de jeu » et qui, en fin d'année, est mal perçue par les élèves comme nous l'avons vu plus haut. D'un autre côté, la lecture d'œuvres pour la jeunesse qui correspond à un pan de l'apprentissage qui est plaisant, important « moi ça me semble important » et qui recueille l'adhésion des élèves « y a une espèce de magie quand tu sors un album » (tp 84). Pour que les élèves aient une trace de ces lectures de textes, l'enseignante utilise un cahier de littérature qui a une double fonction, de cahier de production d'écrit et de cahier de mémoire comme le souligne la

[62] Il s'agit du manuel *Taoki et compagnie CP* (2010), Édition Istra.

répétition de l'item « à la fois » : « à la fois de la production d'écrit liée à l'album et à la fois ben qu'ils aient une trace soit des productions d'écrit qui ont été faites soit des extraits » (tp 112).

Cependant, cette double approche n'apparait que très peu lorsque l'enseignante évoque l'évaluation des élèves :

68	M1	j'évalue la capacité à reconnaitre les mots outils en global / donc en fait ce sont des listes de mots outils je leur demande d'en repérer deux / la capacité à décoder des // des sons étudiés donc des pseudo-mots / donc là c'est // ce sont forcément des mots qui ne veulent rien dire xxx juste pour voir s'ils repèrent les sons […] à l'oral donc j'évalue / je leur fais lire un texte / je les chronomètre pour avoir une idée moyenne de la vitesse de la classe par rapport au texte / pour voir où ils se situent par rapport à cette moyenne / je regarde s'ils reconnaissent les sons étudiés / s'ils reconnaissent des mots globalement euh s'ils s'auto-corrigent quand ils s'aperçoivent / si la façon dont ils ont lu / oralisé ne va pas avec le sens / s'ils respectent la ponctuation euh j'essaie de regarder sur quel mot ou quel son ils accrochent // de façon collective quel est le mot qui leur a causé le plus de difficulté

Ainsi, dans l'énumération des tâches réalisées pour évaluer l'habileté à lire de ses élèves, on remarque qu'elle accorde de l'importance principalement au déchiffrage comme le montrent les mots surlignés en jaune : reconnaitre des « mots » (quatre occurrences), des « mots outils » (deux occurrences), des « pseudo-mots » (une occurrence) ou décoder des « sons » (trois occurrences). En comparaison, les termes se rapportant à la compréhension et à l'unité texte sont plus rares :

68	M1	[…] j'évalue la capacité à comprendre une consigne écrite donnée individuellement / à comprendre une phrase parmi un choix de // y a un dessin puis trois phrases qui sont proposées à côté ils doivent trouver la bonne phrase / à l'oral donc j'évalue […] en compréhension xxx en fait je leur fais lire en fin d'année un petit texte et je pose des questions mais ça je m'aperçois que c'est beaucoup plus difficile / il n'y a vraiment que les bons lecteurs qui arrivent à répondre ou alors ce sont // ils retiennent des faits anecdotiques

L'évaluation de la compréhension se fait surtout à partir de phrases : « comprendre une consigne écrite », « comprendre une phrase ». La compréhension de textes n'est évaluée qu'en fin d'année à partir de questions écrites : « je leur fais lire en fin d'année un petit texte et je pose des questions ».

Ce constat est à mettre en relation avec les travaux de M.-F. Bishop, S. Cèbe et C. Piquée (2015) qui montrent que peu de temps d'enseignement du lire écrire est consacré à la compréhension en CP. Les auteures l'expliquent de deux manières :

certains enseignants, n'appréhenderaient pas la compréhension de texte comme devant faire l'objet d'un enseignement particulier quand d'autres, sans ignorer son importance, « choisiraient à dessein de mettre fortement l'accent sur le décodage et de déléguer à leurs collègues des classes suivantes le soin de l'enseigner » (Bishop et al., 2015, p. 30). Par ailleurs, s'appuyant sur les travaux de Gentaz et al. (2015), elles rappellent que l'évaluation de la compréhension porte en général sur le déchiffrage de phrases ou de textes courts (Bishop et al., 2015).

Le discours de l'enseignante sur sa méthode d'apprentissage est un discours conforme aux instructions officielles de 2008, en vigueur au moment du recueil de données, qui préconisent l'utilisation d'une part d'un manuel pour l'apprentissage du décodage et d'autre part, des albums de littérature de jeunesse pour travailler la lecture de textes ainsi que la production d'écrit :

> Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. […]
> L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire (MEN, 2008, p. 17).

Cependant, si l'approche est double, elle est aussi hiérarchisée : le décodage vient avant la compréhension de textes, il occupe la place la plus importante et est perçu comme prioritaire. Il semblerait ainsi que l'approche de l'apprentissage de la lecture chez M1 soit une approche plus scolaire que culturelle, comme on peut le voir dans l'extrait suivant où elle explique comment se manifeste le fait que certains élèves soient devenus des bons lecteurs :

35	Enq	et est-ce qu'il y a des bons lecteurs ?
36	M1	oui
37	Enq	dans la classe
38	M1	oui / y a Bernard
42	M1	[…] y a Daniel / maintenant qui lui était en difficulté quand il est arrivé euh Pierre / Selim aussi est bon lecteur
43	Enq	et comment ça se manifeste le fait qu'ils soient bons lecteurs ?
44	M1	quand ils sont face à un texte et que je pose une question ce sont toujours eux qui lèvent le doigt en premier et la réponse en général est juste / .... euh je regarde dans les filles parce que là j'ai cité les garçons / ce sont les garçons qui me sont venus en premier euh ben Sara // ben Sara / par exemple si je donnais une feuille.... // quand je donne une feuille d'évaluation où en général ben je lis / je lis toujours en classe les consignes pour être certaine qu'il n'y ait pas d'erreur liée à des problèmes de déchiffrage / Sara elle fait tout toute seule / Selim aussi

Le bon lecteur est un élève qui a un comportement scolaire attendu, qui a compris, qui « s'auto corrige » et qui est autonome.

On remarque également que, lorsque M1 parle des élèves en difficulté ou des bons élèves, elle est très précise. En effet, son discours est marqué par la présence d'énumérations exhaustives avec d'une part, la mention des deux élèves en difficulté « principalement Olivier et Aïcha » et avec d'autre part, l'énumération marquée par la répétition de « y a » et de « aussi », des dix élèves qui sont en réussite :

51	M1	Djamila aussi / devant non / après …. Chakira non / Burak / aussi on peut dire qu'il est aussi pas au niveau des autres mais quand même au dessus de ceux qui sont en difficulté / euh Djamel aussi à peu près au niveau de Burak et Sinan quand il est bien luné / Sinan comprend aussi mais euh Sinan c'est plutôt un problème de dispersion /

La précision du discours témoigne d'une vision hiérarchisée par niveau qui correspond encore une fois à une approche très scolaire, en témoigne les items « au niveau », « au-dessus ».

De même, son souci d'exhaustivité apparait dans la liste qu'elle fait pour parler des difficultés d'Aïcha : « elle confond les sons / elle euh en omet certain / elle double d'autres / elle les elle les inverse [...] confusion de source sonore aussi » (tp 28).

Lorsqu'elle parle des difficultés que rencontrent les élèves, ce sont uniquement des difficultés liées au décodage qui apparaissent dans son discours. En effet, on relève les mots « lettres » (trois occurrences), « mot », « système écrit », « sons » (trois

occurrences), « digraphes », « source sonore ». Deux raisons aux difficultés sont évoquées. La première est de l'ordre de l'attitude : l'élève est en difficulté parce qu'il reste en dehors de l'apprentissage, en témoignent la répétition du verbe « rentrer dans » associé à « costume d'élève » et « dans le système écrit » ainsi que la négation « absolument pas » placée devant « les apprentissages ». La seconde est plus d'ordre fonctionnel : « des problèmes d'orthophonie », « un bilan orthophonique », « elle confond les sons ». Pour reprendre les termes de M.-C. Guernier (2001), le spectre de la dyslexie n'est pas loin. Dans tous les cas, les raisons des difficultés sont extérieures à l'école : « des problèmes [...] qui relèvent [...] pas que de l'apprentissage / qui relèvent pas de l'école » (tp 32).

Enfin, lorsqu'on fait la liste, dans le discours, des gestes que savent faire les élèves en difficulté, deux aspects apparaissent. D'un côté, l'élève en difficulté sait se faire discret : « être assis », « pas faire de bruit », « se faire oublier ». D'un autre côté, ses compétences dans le domaine de la lecture sont limitées : « dessiner », « s'intéresser aux lettres », « faire le bruit de la lettre », « décoder des sons simples », « essayer de lire ».

À l'opposé, les gestes qui témoignent de la réussite des élèves sont des gestes scolaires attendus : « lever le doigt en premier », répondre correctement « une réponse est en général juste », travailler en autonomie « Sara fait tout toute seule », « ils n'ont plus besoin de moi ». Les représentations du « bon » élève sont proches ici du stéréotype (Millet, 1997), l'acte pédagogique est perçu comme un acte mécanique plus que réflexif.

Alors que les élèves en difficulté essaient de lire et ont des problèmes pour déchiffrer, les élèves en réussite ont dépassé le stade du déchiffrage. Ainsi, ils lisent et comprennent des textes tout seuls comme le montrent les items « accéder au sens », « comprend », « il n'y a vraiment que les bons lecteurs qui arrivent à répondre [aux questions de compréhension] » (tp 68).

Ainsi, les élèves en difficulté sont ceux qui ne déchiffrent pas, ou mal, et les bons lecteurs sont ceux qui accèdent au sens et à la compréhension :

160	M1	quelqu'un qui comprend ce qu'il lit / qui peut rapidement trouver l'information dont il a besoin [...] dans un texte / [...] c'est quelqu'un qui ne s'arrête pas à un mot quand il ne comprend pas ou qui se base sur le contexte pour comprendre

On retrouve, ici, l'idée que la compréhension vient après l'apprentissage du déchiffrage, ce qu'a déjà pu remarquer M.-C. Guernier lorsqu'elle a analysé les discours des enseignants de cycle 3 sur la lecture :

> En revanche, en présentant la compréhension à la fois comme la seconde étape du processus d'apprentissage de la lecture et comme sa finalité, les discours établissent une distinction dichotomique entre les élèves qui comprennent et ceux qui ne comprennent pas, catégorisation qui se superpose à celle qui distingue les lecteurs des non-lecteurs (2001, p. 4).

Le discours de M1 établit donc une progression dans l'apprentissage : d'abord on déchiffre et ensuite on comprend, bien plus, on comprend tout seul : « elle fait tout toute seule » (tp 44) « ils n'ont plus besoin de moi » (tp 46). Ainsi, la place de l'enseignante dans l'apprentissage de la lecture est centrale : c'est elle qui organise, qui dirige, qui porte cet apprentissage. Le bon lecteur est pour cette enseignante avant tout un « bon élève » qui répond à des questions sur un texte : « quand ils sont face à un texte et que je pose une question / ce sont toujours eux [les bons lecteurs] qui lèvent le doigt en premier et la réponse en général est juste » (tp 44).

La posture de contrôle qui se dégage de ce discours se retrouve également dans la relation qu'elle établit avec les parents. En effet, elle leur donne une série de conseils, d'actions à mettre en œuvre, un peu comme une liste de devoirs : « lire des histoires », « poser des petites questions », « s'assurer qu'ils ont compris l'histoire », « vérifier s'ils ont bien compris », « revoir le son qui [...] a été vu dans la journée », « leur demander d'écrire les listes de courses, les solliciter [...] pour la liste des courses » (tp 62). Cette liste de verbes laisse apparaitre deux choses : d'une part, que tout est au service de l'apprentissage de la lecture (même à l'occasion des courses, on peut faire de la lecture-écriture) et d'autre part, que les parents prennent, à la maison, le relai de l'enseignante et ont un rôle de contrôle : « s'assurer », « vérifier », « revoir » (tp 62). On est ici, encore une fois, dans un modèle très scolaire de la lecture.

La conception de l'apprentissage de la lecture de M1 repose sur une approche « didactique » au sens où l'entendent B. Devanne, L. Mauguin et P. Mesnil (1996), c'est-à-dire que tout est au service de l'apprentissage de la lecture (du déchiffrage principalement), même lorsque les tâches de lecture se font à partir de la littérature de jeunesse, elles sont au service de l'apprentissage du déchiffrage. Ainsi les deux pans de la lecture (étude du code et compréhension de textes issus de la littérature de jeunesse), au lieu d'être complémentaires, s'opposent au profit de l'approche syllabique, comme le montre l'énumération que fait l'enseignante quand elle parle de l'évaluation. Par ailleurs, la place de l'enseignante, dans cet apprentissage, est centrale : c'est elle qui organise entièrement les apprentissages. Tout passe par l'enseignante même lorsque les élèves choisissent un livre à la BCD : « à la bibliothèque de l'école en fait je ne les ai pas emmenés en fait c'est moi qui allais sélectionner des livres par rapport au réseau que je travaillais » (tp 88).

6.1.3.2 Un apprentissage de la lecture difficile qui nécessite des adaptations de la part de M2

Tout d'abord, le discours de M2 met en évidence un apprentissage difficile : en témoigne l'emploi, à six reprises, des items « difficulté » ou « difficultés » et « difficile » associés à des superlatifs « très très grosses », « telles », « grande » ainsi que les items « très faible », « ont du mal », « assez compliqué », « accroche », « confusions », « n'arrivent pas», « ne comprennent pas ».

Ensuite, le discours insiste fortement sur le fait que cet apprentissage difficile génère une angoisse :

32	M2	il faut être honnête même nous en tant qu'instit de CP on est sous pression toute l'année parce qu'on a toujours qu'une angoisse c'est qu'on n'arrive pas à les faire lire / moi j'ai beau avoir pas mal d'années d'ancienneté je suis toujours dans cette angoisse et ça c'est quelque chose je crois très spécifique aux instits de CP / on a toujours l'angoisse au fond de nous et ben que // que ils arrivent pas à lire même si on sait qu'ils vont y arriver ou que la plupart ils vont y arriver mais on travaille avec cette angoisse et on a de plus en plus de parents qui arrivent en CP ultra angoissés mais dans des angoisses mais massives euh quelle que soit l'école d'ailleurs y a une pression qui je trouve s'est accrue sur les CP qu'il y avait moins avant et là c'est // ça devient // ils passent leur bac quoi c'est un peu le sentiment / donc la première des choses c'est de faire baisser la pression en disant qu'ils vont y arriver qu'ils ont deux ans pour apprendre à lire / euh c'est d'abord ça en disant aussi n'hésitez pas à regarder les cahiers avec lui mais en disant bien au bout de cinq minutes vous arrêtez les devoirs euh la petite relecture parce que le but du jeu c'est vraiment de partager un moment avec votre enfant ça devient angoissant et source de dispute je leur conseille d'arrêter les devoirs

Dans l'extrait ci-dessus, on relève cinq occurrences de l'item « angoisse », une occurrence de « ultra angoissés » et une de « angoissant ». Cette angoisse concerne tous les acteurs de l'apprentissage de la lecture : les enseignants, chez qui l'angoisse est profonde « au fond de nous » de ne pas arriver à apprendre à lire aux élèves ; de plus en plus de parents, chez qui l'angoisse est très forte « ultra-angoissés », « massive » ; les enfants qui « ont peur de faire de la lecture à haute voix ».

Cette angoisse est liée à une attente, une exigence extérieure comme le souligne les items « pression » (employé cinq fois) et « enjeu » (une occurrence).

Cette angoisse peut d'ailleurs se transformer en véritable douleur, aux yeux de M2, lorsqu'on n'arrive pas à apprendre à lire, comme on peut le lire dans l'extrait suivant :

93	M2	je pense qu'elles [les personnes qui ne savent pas lire] en souffrent beaucoup parce que je vois par rapport à mes parents d'élèves qui sont non lecteurs y a une sacrée douleur / quand ils nous avouent qu'ils ne savent pas lire ou qu'ils lisent très mal y a énormément de douleur / donc je pense que c'est // c'est d'abord // c'est très gênant pour la vie quotidienne / mais je pense que c'est beaucoup de douleur parce qu'on ne fait pas partie d'un groupe comme si on était mis à l'écart

On remarque par ailleurs, que le discours de M2 sur les réussites et les difficultés rencontrées par les élèves, est moins centré exclusivement sur les sons que celui de M1, comme le montre l'extrait suivant :

11	Enq	d'accord / donc tu as dit qu'il y a des élèves en difficulté
12	M2	oui
13	Enq	et c'est quoi les difficultés ?
14	M2	ah c'est des très très grosses difficultés / on a par exemple un enfant qui est encore d'un niveau grande section moyenne grande section / une petite fille aussi / alors eux c'est des enfants qui sont ou déjà dans le champ du handicap ou pour qui on a fait un dossier qui a été reconnu dans le champ du handicap / euh y a des enfants qui sont vraiment dans de telles difficultés / qui sont dans du refus enfin // et puis y a des enfants qui n'ont pas envie d'apprendre enfin / qui n'ont pas envie de jouer le jeu de l'école et d'être dans un métier d'élève

En effet, dans l'extrait ci-dessus, si elle parle de deux élèves en grande difficulté « un enfant » et « une petite fille », elle ne les nomme pas. Elle reste également vague sur les autres « y a des enfants », « y a trois quatre bons lecteurs ». Les élèves en difficulté sont des élèves qui déchiffrent mal « ça va du déchiffrage très difficile ». En cela, son discours rejoint celui de M1. Ceux qui réussissent sont ceux qui identifient instantanément les mots sans passer par le déchiffrage « à des lectures courantes ». Deux raisons aux difficultés sont évoquées :

- le handicap « c'est des très très grosses difficultés », « c'est des enfants qui sont ou déjà dans le champ du handicap ou pour qui on a fait un dossier qui a été reconnu dans le champ du handicap » ;
- le comportement, l'attitude des élèves qui ne veulent pas apprendre : « refus », « pas envie d'apprendre », « pas envie de jouer le jeu ». On retrouve ici, comme dans le discours de M1, le fait que certains élèves restent extérieurs aux apprentissages et ne se sentent pas concernés « qui n'ont pas envie de jouer le jeu de l'école et d'être dans un métier d'élève ».

Le discours de M2, s'il n'est pas très précis sur les types de difficultés rencontrées, cherche cependant à donner plusieurs explications à ce refus d'entrer dans les apprentissages :

- la maturité « être dans une maturité suffisante », « [pour] beaucoup d'enfants la lecture en CP c'est trop tôt » (tp 26) ;

- le manque de soutien à la maison « dans la plupart du temps ceux qui sont en réussite c'est ceux où les parents sont derrière [...] vont relayer le discours de l'école à la maison [...] et quand le discours n'est pas relayé c'est là où en général on a le plus de difficultés » (tp 24) ;
- des problèmes d'ordre phonologique « les enfants qui [...] ont une conscience phonologique très faible [...] sont en difficulté en général assez rapidement » (tp 26).

On voit donc que la réflexion de M2 sur les causes des difficultés rencontrées par les élèves parait finalement plus approfondie que celle de M1.

Ainsi face à cet apprentissage et à ces difficultés aux causes multiples, l'enseignante doit s'adapter. Tout d'abord, M2 n'utilise pas de manuel : « un manuel [...] ça n'est jamais complètement adapté à la réalité de nos classes, j'ai fait le choix depuis plusieurs années de ne plus avoir de manuel » (tp 20). Elle préfère donc utiliser ses propres outils « mes propres fiches » (tp 20), qu'elle a créés « je construis » en s'appuyant sur son expérience « par rapport à des choses que j'ai vues et qui ont fonctionné » (tp 20) et sur ses collègues « la formation se fait d'abord avec les collègues » (tp 20). Sa méthode n'est pas figée. Au contraire, elle la fait évoluer, elle la modifie chaque année en fonction de ses élèves : « ce qui me permet moi à chaque fois d'adapter parce que une fiche n'est jamais valable pour la classe d'après / moi à mon avis il faut toujours reprendre en fonction de la réalité » (tp 20).

Sa méthode repose sur deux approches simultanées comme le soulignent les items « deux », « double » et « conjointe » dans « les deux voies », « double entrée », « deux cahiers », « une approche conjointe » mais aussi par la répétition de « à la fois » et de « un jour » dans « un jour direct un jour indirect », « à la fois globale et à la fois syllabique » (tp 22). Cette double approche est centrée sur l'identification des mots soit par déchiffrage « déchiffrage », « mot », « phonologie », « sons », « rimes », « syllabes », « indirecte » soit par reconnaissance orthographique « voie directe », « globale » (tp 22). Elle justifie cette double approche par la nécessité, là encore, de s'adapter à chacun des élèves. Ainsi, l'approche indirecte est nécessaire pour les élèves en grande difficulté : « il y a des enfants qui vont être plus dans la voie indirecte, dans

la syllabique, notamment les enfants en grande difficulté » (tp 22). De ce point de vue, là aussi, son discours rejoint celui de M1. Elle précise également que l'approche indirecte est un moyen de gagner la confiance et le soutien des familles : « des outils adaptés notamment à leur famille, l'entrée par la syllabique ça aide les parents à aider leur gamin » (tp 22). Cependant, M2 estime que certains élèves ont besoin d'une approche par le sens de la lecture :

22	M2	[il y a des élèves] qui sont plutôt dans la voie globale / qui ont envie d'avoir de vraies histoires d'avoir des mots et puis qui ont une capacité de mémorisation qui est suffisante pour pouvoir prendre vraiment plaisir dans la voie globale

Chez M2, la question de la compréhension de textes ne se pose pas comme deuxième étape de l'apprentissage de la lecture. Au contraire, le discours de l'enseignante distingue la lecture orale et la compréhension mais ne hiérarchise pas les deux comme le montre l'item « par contre » qui oppose d'un côté « lecture orale », « accroche », « confusion » et de l'autre « comprend » : « en lecture orale elle accroche elle fait encore des confusions par contre elle comprend tout ce qu'elle lit » (tp 90). En fait, dans son discours, l'enseignante fait une distinction entre « bien lire » et « être un bon lecteur » : savoir bien lire est synonyme pour elle d'avoir automatisé la reconnaissance orthographique des mots ; être un bon lecteur, en revanche, c'est comprendre ce que l'on lit. Pour elle, il n'y a pas de progression dans l'apprentissage de la lecture avec d'abord le déchiffrage et ensuite la compréhension de textes mais plutôt assimilation entre « lire » et « identifier les mots ». Ainsi, les deux pans de la lecture (identification et compréhension) sont distincts dans le sens où un élève peut être mauvais décodeur à l'oral mais bon compreneur et inversement un élève peut être bon décodeur et mauvais compreneur :

90	M2	pour moi un bon lecteur c'est pas un lecteur qui va avoir une lecture super fluide c'est un lecteur qui comprend / y a des enfants qui lisent très bien mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent pour moi ce ne sont pas des bons lecteurs

Autrement dit, le lecteur qui comprend est considéré comme un bon lecteur alors que celui qui ne comprend pas est considéré comme en difficulté.

En outre, lorsque M2 parle de l'évaluation des compétences en lecture de ses élèves, elle énumère les activités de lecture : la lecture à haute voix, lecture orale

individuelle, des lectures collectives, la lecture compréhension, la lecture silencieuse. Cette énumération des pratiques de lecture montre que d'une part, elle attache de l'importance à l'identification des mots (à travers la lecture à haute voix, la lecture orale) mais aussi à la compréhension (à travers la lecture compréhension, la lecture silencieuse). D'autre part, elle met en avant la diversité des pratiques (haute voix, silencieuse, individuelle, collective).

Enfin, cet apprentissage difficile ne peut réussir qu'avec le soutien des parents qui, aux yeux de M2, est indispensable. En effet, pour elle, ce qui favorise l'apprentissage de la lecture c'est la relation de confiance établie entre l'école et la famille comme le souligne l'emploi des items « le lien avec les parents », « les parents sont derrière », de même que les trois occurrences du verbe « relayer » associé à l'item le « discours de l'école ». Elle cherche donc à valoriser, renforcer ou tout simplement instaurer ce soutien nécessaire des familles, en les rencontrant tout au long de l'année. Ainsi, le verbe « rencontrer », employé quatre fois, est associé à des indications temporelles qui marquent la succession tout au long de l'année : « d'abord », « ensuite », « en fin d'année », « en ce moment ». L'utilisation de l'item « tous », désignant les parents, souligne également l'importance qu'elle accorde à l'ensemble des familles. Elle ne rencontre pas les parents simplement quand il y a des difficultés mais, tous, tout au long de l'année, pour établir une relation de confiance sur la durée, comme le montre cette précision qu'elle apporte :

28	M2	oui je les rencontre / d'abord tous dans une réunion d'abord très très rapidement une réunion dans les trois jours qui suivent la rentrée pour expliquer le fonctionnement et ensuite je rencontre très régulièrement les parents / en fin d'année je les rencontre tous là / en ce moment je les ai tous rencontrés y compris ceux des // ceux des bons élèves parce que je trouve hyper important de s'entendre dire qu'on a un gamin qui réussit

Quand elle évoque les rencontres avec les parents, elle met en avant, tout d'abord, son action, son rôle et non pas celui des parents, comme le souligne l'item « la première des choses c'est de faire baisser la pression ». Ensuite, les conseils qu'elle donne aux parents ne sont pas une série d'actions comme chez M1, mais plutôt des conseils pour favoriser la relation de confiance entre l'école, les parents et les enfants : « relayer le discours de l'école à la maison », « pas mettre de pression », « regarder les

cahiers », « arrêter les devoirs » (deux occurrences), « partager un moment avec votre enfant ». On voit ici que, pour cette enseignante, le soutien et la confiance des parents sont les maitres-mots de la réussite des élèves et que ce soutien n'est pas dans le travail ou la répétition mais dans une attitude de bienveillance et d'intérêt pour ce qui se passe à l'école. Le discours de M2 au sujet de la relation avec les parents apparait moins prescriptif et directif que celui de M1. Les parents sont reconnus et valorisés dans leur rôle de partenaires, ils n'ont pas seulement à exécuter et répéter les gestes de l'école.

Ainsi, le discours sur la conception de l'apprentissage de la lecture de M2 souligne tout d'abord la difficulté de l'apprentissage et les conséquences douloureuses qu'elle peut entrainer. Il prend en compte, par conséquent, des aspects psychoaffectifs de l'apprentissage. Par ailleurs, à travers son discours, on voit sa capacité de réflexivité alors que M1 est plus dans l'application de la norme scolaire. En effet, M2 met en avant l'importance qu'elle accorde à l'adaptation : l'enseignante est soucieuse non pas de s'adresser au plus grand nombre mais de trouver une solution adaptée à chacun de ses élèves quels qu'ils soient. Contrairement à ce qui est préconisé par les instructions officielles, elle n'utilise pas de manuels car elle les trouve inadaptés aux classes difficiles. Elle s'est donc créé ses propres outils qu'elle n'hésite pas à faire évoluer au fil des années. Sa méthode repose sur une double approche de l'identification des mots : le déchiffrage et la reconnaissance orthographique. La compréhension est indissociable du déchiffrage. En revanche, peu de place est laissée à la culture de l'écrit et à la littérature de jeunesse. En effet, les items en lien avec la culture de l'écrit sont peu nombreux : « livres » (trois occurrences), « bibliothèque » et « histoires ». Nous y reviendrons ultérieurement.

6.1.3.3 Synthèse intermédiaire

Aux yeux de M1, tout est au service de l'école et de l'apprentissage de la lecture. Si elle remarque que ses élèves ont deux attitudes face à la lecture, il s'agit avant tout de leur attitude face à la lecture scolaire : d'un côté, ils apprécient les moments de lecture d'albums en classe, de l'autre, ils commencent à rejeter la lecture

« technique » de syllabes. En revanche, l'enseignante ne donne aucune information sur les pratiques de lecture à la maison. Au contraire, le rôle des parents, tel qu'il est vu par l'enseignante, consiste à aider l'enfant à se conformer au métier d'élève, à reproduire les attitudes, les gestes de l'école : lors de la réunion de rentrée, elle leur explique ce qu'il faut faire, elle leur donne un certain nombre de conseils d'ordre pédagogique (lire des histoires, poser des questions, écrire etc…). Elle semble attendre des parents qu'ils prolongent les actions pédagogiques menées en classe.

Aux yeux de M2, c'est au contraire l'école qui doit, en quelque sorte, s'adapter aux familles. En effet, elle s'intéresse autant à ce qui se passe à la maison qu'à ce qui se passe en classe. Si elle note que les élèves aiment lire à haute voix et apprécient les moments de lecture offerte en classe, elle n'oublie pas de préciser qu'ils n'ont pas beaucoup de livres chez eux et donc qu'ils lisent peu si ce n'est sur tablette. De la même manière, quand elle parle des difficultés d'apprentissage des élèves, elle évoque, pour certains, les difficultés familiales qui ont des répercussions sur les apprentissages. Elle semble avoir intégré dans son discours le décalage culturel entre l'école et la famille. Elle cherche à convaincre les familles du rôle et de l'utilité de l'école. À ses yeux, la priorité n'est pas le prolongement de l'action pédagogique mais la relation de confiance entre les familles, les enfants et l'école. En effet, le discours de M2 est marqué par de nombreux items se rapportant à l'anxiété, que ce soit du côté des familles comme du côté des enseignants. Et cette peur, cette pression doit avant tout diminuer pour que les élèves puissent apprendre.

En outre, les deux enseignantes utilisent une double approche de la lecture : par les textes et par le déchiffrage. Pourtant, l'analyse des discours des enseignantes montre que ces choix ne sont pas les résultats d'une même conception de l'apprentissage. En effet, M1 met l'accent d'une part sur le décodage et d'autre part sur l'approche culturelle de la lecture, qui prend appui sur des textes de littérature de jeunesse. Cela correspond aux indications des programmes d'enseignement de 2008, en vigueur au moment du recueil de données. Pour autant, l'analyse du discours souligne une hiérarchisation dans cette double approche au profit de l'apprentissage du décodage. M2, pour sa part, affirme des choix plus personnels en lien avec son

expérience et un souci de s'adapter à la réalité de sa classe. Son approche de l'identification des mots est double : d'un côté, il y a le déchiffrage de syllabes, de l'autre la reconnaissance orthographique à partir de textes. La culture écrite, quant à elle, ne semble pas très présente dans sa pratique.

Nous allons maintenant nous intéresser au rapport personnel à la lecture, afin de voir s'il n'est pas possible d'y détecter des éléments susceptibles d'expliquer les différences entre les deux enseignantes dans leur conception de l'apprentissage.

6.1.4 Deux lectrices « insatiables »

6.1.4.1 M1 : une lectrice assidue de romans

Dans le discours de M1, la lecture apparait comme un besoin insatiable : « je lis plusieurs livres en même temps » (tp 134), « je le termine d'une traite », « en deux soirs c'est plié », « si je rentre dans le livre il faut que je le termine » (tp.136), « je lis tous les jours » (tp 142). Cette nécessité est renforcée par la présence des items « il me faut » et « j'en ai besoin » : « pour m'endormir j'en ai besoin / même quand je tombe de sommeil il me faut deux trois pages » (tp 144).

Cette pratique quotidienne est entièrement placée sous le signe du plaisir : « des livres ne me plaisent pas j'arrête la lecture je ne me force pas à aller jusqu'au bout » (tp 158). Bien plus, le discours révèle une incompréhension face au déplaisir des autres comme le montrent les items « énigme », « dommage » et « m'interroge » associés à « qui n'ont pas de plaisir » : « c'est une énigme pour moi de ne pas avoir le plaisir de lire », « ils n'ont pas plaisir / moi je trouve ça dommage mais bon après c'est vrai que c'est quelque chose qui m'interroge » (tp 162).

Par ailleurs, le discours met en avant la lecture comme une habitude familiale ancrée en elle. En témoignent les items « baigné » et « dans » ou « dedans » associés à l'item « famille » et son dérivé « familial » : « j'ai baigné dans une famille où tout le monde lisait », « dans mon schéma familial » (tp 162), « j'ai grandi dedans » (tp 164). Par ailleurs, cette pratique culturelle est toujours associée au plaisir de lire des romans comme le soulignent les items employés : « livres », « livre » (neuf occurrences),

« romans » (trois occurrences) « bouquin », « auteur », « Musso », « Amin Maalouf », « *L'élégance du hérisson* ». Enfin, la lecture est, pour M1, un plaisir qui doit être partagé avec d'autres lecteurs, qu'ils soient des amis ou des membres de la famille comme le montre l'emploi des items « parler » (trois occurrences), « emprunter », « réseau », « copines » et « parents » : « on me parle d'un livre », « « on m'en avait parlé » (tp 150), « on m'en a parlé » (tp 152), « je les emprunte plutôt à des copines »(tp 154), « par réseau », « à mes parents » (tp 156).

Ainsi, la pratique de lecture, pour elle, est une pratique qui consiste à lire des romans et qui s'inscrit dans une pratique sociale de partage.

La lecture d'autres supports ne semble pas pouvoir apporter ni plaisir ni partage comme on peut le lire dans l'extrait suivant :

164	M1	par exemple ce n'est pas le cas de mon mari / donc euh mon mari ne lit pas / ben c'est frustrant parce que tu peux pas partager euh ton plaisir / tu peux pas dire tel livre tel // euh en revanche les gens que j'ai eu croisés qui ne lisaient pas / ils ne lisaient pas de // de romans/ ils ne lisaient pas de littérature/ mais ils lisaient des ouvrages pratiques dans le sujet qui les intéressait / mais là pour le coup c'est un usage fonctionnel de la lecture mais ils n'ont pas plaisir / moi je trouve ça dommage mais bon après c'est vrai que c'est quelque chose qui m'interroge moi parce que moi j'ai grandi dedans mais je peux pas //.... je suis contente que mes enfants aient ça aussi du coup / j'ai réussi à leur insuffler le gout de la lecture

Ainsi, lorsque le plaisir ne peut être partagé, M1 semble le vivre comme une déception : « c'est frustrant parce que tu peux pas partager euh ton plaisir ». La conjonction « mais » qui oppose les items « un usage fonctionnel » et « le plaisir » renforce encore l'idée que seule la lecture de romans peut apporter du plaisir puisque la lecture d'autres types d'écrit s'oppose au plaisir : « c'est un usage fonctionnel de la lecture mais ils n'ont pas plaisir ».

Ainsi, dans le discours de M1, lire c'est lire des romans. La lecture n'est donc pas représentée dans toutes ses dimensions. On est ici du côté du modèle classique qui associe le lecteur au lecteur de livres et en particulier au lecteur de romans.

6.1.4.2 M2 : une lectrice passionnée d'informations

Le discours de M2 montre, comme celui de M1, une lectrice insatiable : « je dévore » (tp 68) « je suis une folle d'informations donc je lis beaucoup ce genre de

chose » (tp 86). Toutefois, l'approche de la lecture apparait, dans son discours, très diversifiée en témoigne le nombre important de types d'écrit et/ou de supports différents évoqués : « romans », « bouquin », « livres », « presse », « magazines », « journaux », « des essais de sociologie », « tablette », « internet », « panneaux ».

Comme pour M1, la lecture est, pour elle, un plaisir : « quand j'aime pas au bout de quatre pages / j'arrête » (tp 76), « je suis que dans le plaisir » (tp 78). Mais, dans son discours, la lecture est un plaisir plutôt individuel, l'idée d'échange social n'apparait pas. Le choix des livres se fait par le titre, le nom de l'auteur ou par la quatrième de couverture : « je regarde ou alors des auteurs que je connais que j'aime bien mais c'est souvent les titres et les quatrièmes de couverture qui me donnent envie » (tp 72).

Même si l'enseignante a une préférence pour la lecture servant à s'informer et ayant une utilité sociale, la lecture est présentée, dans son discours, comme une pratique plus diversifiée que dans le discours de M1, pouvant prendre des formes plus libres que la seule lecture de romans. Elle a une vision plus large de la lecture et du « bon lecteur ». D'une part, pour elle, la lecture n'est pas seulement la lecture de romans comme en témoigne l'utilisation des items « plein de trucs », « magazines », « panneaux », « billets de train ». D'autre part, elle comprend et accepte le fait que certaines personnes ne prennent pas plaisir à lire : « on a le droit de ne pas aimer lire » (tp 100).

6.1.4.3 Synthèse intermédiaire

Avec le discours de M1, on est du côté du modèle classique qui associe le lecteur au lecteur de romans. Plus précisément, le bon lecteur est celui qui est capable d'éprouver du plaisir en lisant des romans. C'est également une pratique culturelle, sociale, ancrée dans des pratiques familiales, qui procure un plaisir partagé. Elle considère que les personnes qui n'éprouvent pas de plaisir dans la lecture sont des personnes à qui il manque quelque chose. Ce non-plaisir est pour elle source d'interrogation.

Avec le discours de M2, on est, d'une part, dans une vision plus large de la lecture et du bon lecteur qui laisse place à tous les supports et types d'écrit (cela va des romans jusqu'au billet de train, en passant par les magazines, les journaux, les panneaux). On est, d'autre part, sur un mode plus empathique : le fait de ne pas aimer lire n'est pas vécu comme un manque, au contraire il est perçu comme un droit.

Bien que M1 et M2 se présentent toutes deux comme des lectrices « insatiables » (Giasson, 2013), l'analyse de leur discours sur leur rapport à la lecture révèle deux conceptions différentes de la lecture. On peut se demander si ces conceptions différentes ont une influence sur la façon dont l'apprentissage de la lecture est envisagé dans leur pratique. Autrement dit, les choix didactiques faits par les enseignantes dans leur classe peut-il être mis en lien avec le rapport personnel à la lecture des deux enseignantes. Nous y reviendrons au chapitre 7, lorsque nous analyserons les pratiques enseignantes.

6.1.5. Pour conclure

L'analyse des discours des deux enseignantes permet de mettre au jour les différences mais aussi les similitudes de points de vue concernant la place de l'enseignant et de l'élève dans l'apprentissage, l'investissement des élèves, mais aussi leur conception de l'apprentissage et leur propre rapport à la lecture.

Le discours de M1 montre tout d'abord une attitude très directive et normative : tout est au service de l'apprentissage et c'est l'enseignante qui organise tout, des séances en classe aux emprunts à la bibliothèque en passant par le rôle que doivent jouer des parents. Le discours de M1 révèle, d'autre part, un investissement des élèves à la fois positif pour les moments de lecture d'albums et négatif pour la lecture de syllabes. En outre, il met en évidence une conception de l'apprentissage de la lecture, fidèle aux instructions officielles de 2008, reposant sur deux approches (culturelle à partir de la littérature de jeunesse et syllabique à partir d'un manuel) qui cependant au lieu d'être complémentaires, s'opposent au profit de l'approche syllabique et qui s'appuie principalement sur une vision scolaire de la lecture. Enfin,

son discours montre qu'elle a une image « traditionnelle » de la lecture : lire c'est lire la littérature, c'est une pratique sociale qui doit procurer du plaisir et qui se transmet au sein de la famille.

Le discours de M2 révèle tout d'abord une attitude d'observation des élèves et de questionnement sur leur rapport à la lecture. D'autre part, il laisse paraitre un investissement positif des élèves pour les moments collectifs de lecture tout en soulignant le rapport ambigu à la lecture, entre crainte et plaisir, de certains élèves. Il met aussi en avant le non investissement des élèves pour la lecture personnelle et familiale. Par ailleurs, le discours de M2 sur la conception de l'apprentissage de la lecture, révèle des choix plus personnels en lien avec l'expérience et le souci de s'adapter à tous les élèves. Elle n'utilise pas de manuel mais des fiches qu'elle fait coller dans des cahiers. La conception de M2 est centrée sur l'apprentissage de l'identification des mots. Son approche est double : d'un côté, il y a le déchiffrage de syllabes, de l'autre, la reconnaissance orthographique à partir de textes. La littérature de jeunesse est davantage considérée comme un prétexte à l'apprentissage de la lecture que comme un support d'apprentissage à part entière. Enfin, le discours offre une vision plus large de la lecture et du bon lecteur qui laisse place à tous les supports et types d'écrit. M2 est sur un mode plus empathique que M1 et comprend que l'on peut ne pas aimer lire.

6.2 Contexte familial culturel des élèves et représentations des élèves à l'entrée du CP

6.2.1 Le contexte culturel familial

Dans cette section, nous nous intéressons à la littératie familiale des élèves des deux classes CP1 et CP2. L'analyse porte sur les réponses des parents au questionnaire ainsi que sur celles des enfants données aux questions suivantes : Y a t-il des personnes à la maison qui te lisent des livres ? Possèdes-tu des livres ? Si oui, où les ranges-tu ? Qui te les a donnés ? Est-ce qu'il t'arrive d'aller à la bibliothèque ? Qu'est-

ce que tu y fais ? Y a-t-il des lecteurs autour de toi ? Qui sont-ils ? Que lisent-ils ? Quand lisent-ils ? Est-ce que tu as chez toi un ordinateur, une tablette ? Si oui, qu'est-ce que tu fais avec ? Et tes parents ?

Ces questions ont pour objectif de mesurer le degré d'acculturation des familles. On peut s'attendre à ce que, dans toutes les familles, on trouve une forme d'acculturation à l'écrit. En effet, comme le remarque P. Michaudet (2006) qui a étudié le rapport à l'écrit et les lectures partagées en milieu francophone à travers des entretiens semi-directifs réalisés auprès de familles :

> Dans toutes les familles que nous avons rencontrées, il existe des pratiques de lecture partagée spécifiques. Elles peuvent n'être pas très développées dans certains cas et se résumer seulement à la lecture de livres de l'école avec l'enfant ou à la narration occasionnelle d'histoires, mais elles existent. Aucune famille n'est étrangère au fait de partager des histoires ou des textes écrits avec ses enfants (2006, p. 101).

6.2.1.1 Des pratiques moyennement acculturantes dans les familles des élèves de CP1

La possession de livres

Lors des entretiens, la majorité des élèves (11 sur 12) disent posséder des livres. Ils ont été souvent achetés par les mères (Chakira, Sara, Djamel, Pierre et Bernard), par une « tatie » (Fadila), donnés par une grand-mère (Rana) ou offerts à l'occasion d'un anniversaire (Sara, Burak). Certains élèves peuvent également préciser si les livres sont rangés dans la chambre (Fadila, Sara, Bernard), sur une étagère (Djamel, Bernard), dans un placard (Rana, Pierre, Sibel, Burak), en bas d'un buffet (Sara) ou dans la bibliothèque familiale (Aïcha)**.** Ces précisions indiquent que les livres ont une place à part et ne sont pas considérés comme un jouet quelconque. Seul Sinan déclare qu'il n'a pas de livre parce que sa mère les a jetés car ils étaient trop vieux. Sibel et Selim les quantifient « j'en ai quatre » (Sibel), « trois » (Selim), ce qui peut laisser penser qu'ils n'en ont pas beaucoup.

Cette présence de livres à la maison est confirmée par les réponses au questionnaire des parents :

Réponse des parents à la question : « Achetez-vous des livres ou des magazines à votre enfant ? »	Nombre de réponses
Jamais	0
Entre un et cinq par an	7
Entre cinq et dix par an	4
Plus de dix	3
Total des réponses[63]	*14*

Tableau 13 : nombre de livres ou magazines achetés par les parents des élèves de CP1

Sur 14 parents qui ont répondu à la question « Achetez-vous des livres ou des magazines à votre enfant ? », tous ont répondu qu'ils en achetaient au moins un par an. Si pour la moitié d'entre eux, ils n'en achètent qu'entre un et cinq par an, quatre en achètent entre cinq et dix et trois en achètent plus de dix par an.

Les lectures partagées

« À la maison qui te lit des livres ? » À cette question, deux élèves (Fadila et Selim) répondent que personne ne leur lit de livres. Cependant Selim, lui, évoque une pratique autonome comme on peut le lire dans l'extrait de l'entretien :

[63] Parmi les 14 parents qui ont renseigné le questionnaire, trois sont des parents d'enfants qui n'ont pas été interviewés (Ahcène, Amira et Djamila). Parmi les enfants interviewés, seuls les parents de Pierre n'ont pas répondu au questionnaire. Nous avons fait le choix d'indiquer les réponses de tous les parents d'élèves, même celles de ceux dont les enfants n'ont pas été interviewés. En effet, dans une perspective ethnologique, d'avoir un plus grand nombre de réponses permet, nous semble-t-il, de mieux établir le contexte culturel familial dans son ensemble.

3	Enq	c'est qui qui te lit des livres ?
4	Selim	personne
5	Enq	personne te lit des livres / à la maison personne te lit des livres et à l'école y a des personnes qui te lisent des livres / c'est qui qui te lit des livres à l'école ?
6	Selim	la maitresse
7	Enq	et tu aimes bien quand la maitresse te lit des livres ? oui ? et à la maison personne t'en lit d'accord et toi est-ce que toi tu lis des livres tout seul ?
8	Selim	des fois
9	Enq	des fois tu sais lire ? oui et qu'est-ce que tu lis comme livre ?
10	Selim	La fille de l'arbre
11	Enq	*La fille de l'arbre* et c'est ton livre préféré ?
12	Selim	ils ont donné en maternelle
13	Enq	tu l'as eu en maternelle et tu l'aimes bien ce livre ? oui / euh tu lis souvent tout seul ? oui et quand est-ce que tu lis ?
14	Selim	je lis .... un livre.... le loup
15	Enq	oui mais quand ? à quel moment de la journée tu lis ?
16	Selim	…. le matin
17	Enq	quand tu te réveilles ?
18	Selim	et le soir
19	Enq	quand tu te couches d'accord et tu t'installes où pour lire ?
20	Selim	dans mon lit

Pourtant, leurs parents répondent un peu différemment : si la mère de Fadila déclare lire des histoires « de temps en temps » à sa fille, le père de Selim déclare en lire « souvent ». On peut s'interroger sur la différence de réponse entre Selim et son père d'autant plus que tous les deux citent le même livre lu *La fille de l'arbre*. En revanche, la réponse des parents de Fadila peut révéler l'existence réelle d'une pratique mais trop rare ou en tout cas pas suffisante pour être marquante pour l'enfant.

Pour tous les autres, la lecture d'histoires est un moment partagé :

- avec les parents (Sara, Aïcha, Rana, Sinan, Djamel, Bernard, Sibel) ou seulement avec la mère (Burak) ;
- avec une sœur plus grande (Chakira, Rana, Bernard) ou un frère (Djamel) ;
- avec les grands-parents (Aïcha, Rana) et/ou les tantes (Aïcha, Rana,

Burak).

Cette pratique peut être régulière et a lieu, pour la majorité des élèves, le soir avant de dormir, dans la chambre (Aïcha, Sara, Chakira et Pierre) et/ou dans le lit (Aïcha, Burak, Sinan, Bernard) ou dans le salon (Djamel). Aïcha et Rana évoquent également d'autres moments comme l'après-midi et le matin. Rana précise que ce sont les jours où il n'y a pas école, tout comme Sibel :

43	Enq	tu aimes bien les livres de princesse / alors tu m'as dit qu'à la maison personne te lisait des histoires mais est-ce que tu // toi tu en lis des histoires toute seule ?
44	Sibel	euh ouiiii un peu
45	Enq	un petit peu / euh quand est-ce que tu les lis ?
46	Sibel	ben quand c'est les vacances ben je lis un peu euh je lis un peu mais après mes parents y vient y lit / y lit temps en temps pas tous les jours
47	Enq	mmm et à quel moment ils te lisent ?
48	Sibel	euh quand c'est les vacances....

On voit donc que la pratique des lectures partagées, même si elle n'est pas quotidienne, est une pratique présente dans les familles, qui peut avoir des moments et un lieu spécifique. Ces résultats présentés dans les tableaux 14 et 15 ci-dessous sont confirmés par les parents :

Réponses des parents à la question « vous arrive-t-il de raconter ou de lire des histoires à votre enfant ? »	Nombre de réponses
Jamais	0
De temps en temps	6
Souvent	6
Tous les jours	1
Non réponse	1
Total	*14*

Tableau 14 : fréquence des Lectures partagées déclarée par les parents des élèves de CP1

Réponses des parents à la question : « Lire un livre à votre enfant représente selon vous» (plusieurs réponses sont possibles)	Nombre de réponses
Une simple habitude	2 sur 14
Un moment de plaisir partagé entre vous et lui	9 sur 14
Un moyen de l'endormir	3 sur 14
Un moment de discussion	0 sur 14
Un moyen de l'aider à devenir un lecteur	7 sur 14
Un moyen de développer son langage oral	9 sur 14
Je ne sais pas.	0 sur 14

Tableau 15 : récapitulatif des représentations des parents des élèves de CP1 sur les lectures partagées

Les réponses récapitulées dans le tableau 14 indiquent que dans 13 familles sur 14, il y a une pratique de la lecture partagée : « de temps en temps » pour six familles sur 14 (famille de Rana, Sibel, Sinan, Burak, Djamel et Fadila) mais « souvent » (famille de Sara, Selim, Ahcène, Aïcha, Amira et Djamila) voire « tous les jours » pour la moitié d'entre elles.

Selon les réponses indiquées dans le tableau 15, les lectures partagées avec l'enfant sont, pour 9 familles sur 14, un moment de plaisir mais aussi un moyen de développer son langage et pour la moitié d'entre elles un moyen de les aider à devenir lecteur. Par ailleurs, dans 13 familles sur 14, il s'agit de lecture de contes ou d'histoires. Les lectures d'albums ne sont pas mentionnées mais on peut supposer que le terme « album » n'est pas un terme connu et employé dans les familles.

De leur côté, les élèves semblent apprécier ces moments de lectures partagées. En effet, lors du premier entretien réalisé en novembre, seul un élève, Sinan, affirme ne « pas trop » (tp 24) aimer cela, même s'il déclare que sa mère lui lit une histoire tous les soirs « Avant de dormir xxx quand je suis dans mon lit elle me lit une histoire et après je m'endors » (tp 30). En dehors de cet élève, la plupart des élèves (8 sur 12) répond par l'affirmative à la question « Aimes-tu qu'on te lise des livres ? ». Deux élèves spécifient pourquoi : Sibel précise que « ça me fait bien / ça me fait pas chaud » (tp 38), Pierre explique « parce que j'aime bien quand c'est rigolo / j'aime bien // j'aime bien quand ça fait rire » (tp 128).

Qu'aiment-ils lire ? Que lisent-ils ?

Les réponses des élèves ont été récapitulées dans le tableau 16 ci-dessous :

	Titre exact	Titre approximatif	Sujet/personnage	Non réponse
Aïcha			« des livres de princesses », « des livres de Dora », « un livre de Barbie »	
Bernard		« les aventures »	« Zorro »	
Burak		« le monsieur qui fait toutes les couleurs », « des livres de Monsieur Seguin, du petit chaperon rouge »		
Chakira				Non réponse
Djamel			« un livre des […] petits chevaux » , « Buzz l'éclair »	
Fadila		« le petit canard méchant »		
Pierre	*Pinocchio*	« l'arbre là avec une petit fille »		
Rana			« les souris »	
Sara	*Le chat botté, Le petit chaperon rouge*			
Selim	*La fille de l'arbre*		« le loup »	
Sibel			« les livres de princesses » « Dora »	
Sinan	*Taoki* (en livre)			

Tableau 16 : récapitulatif des livres que les élèves de CP1 aiment lire

Quand on leur demande ce qu'ils lisent ou ce qu'ils aiment lire, de manière générale, le corpus cité est plutôt lié à l'école. En effet, la majorité des élèves disent lire des récits, des histoires, qui relèvent pour la plupart de contes traditionnels ou de « classiques » de l'école. Ils les présentent par le titre dit de manière précise (*Le chat botté, Le petit chaperon rouge, Pinocchio, La fille de l'arbre*,) ou de manière approximative : « Le petit canard méchant », « Le monsieur qui fait toutes les couleurs », « Monsieur Seguin », « les aventures », « l'arbre là avec une petit fille ».

Toutefois, les élèves parlent aussi des personnages ou des sujets qui les intéressent comme « les livres de princesses », « Dora », « un livre de Barbie », « les souris», « Buzz l'éclair », « Zorro », « le loup ». Dans ces cas-là, il s'agit principalement de héros vus à la télévision. Seul Djamel raconte les histoires qu'il a lues à la bibliothèque.

Djamel et Selim évoquent des livres dont on pourrait supposer qu'il s'agit de livres documentaires : « un livre des // des // des petits chevaux », « Le loup ». Mais cela n'est qu'une supposition car il peut s'agir également de livres dont les personnages sont des chevaux ou un loup. On peut remarquer une grande variété dans les livres lus par les élèves puisque, tous citent un livre différent (seul *Le petit chaperon rouge* revient quatre fois) et que la préférence va au type narratif, ce que confirment les réponses des parents :

Type de livres lus par les parents	Nombres de réponses des parents
Des recueils de contes ou d'histoires	13 sur 14
Des magazines	1 sur 14
Des albums	0 sur 14
Des bandes dessinées	2 sur 14
Des documentaires	1 sur 14
Autres,	0 sur 14
Non réponse	0 sur 14

Tableau 17 : types de livres utilisés pour les LP

On peut donc dire tout d'abord que la lecture d'histoires partagées et/ou en autonomie est une pratique appréciée des enfants de la classe de CP1. D'autre part, cette pratique est ancrée plutôt dans des habitudes familiales en lien parfois avec une autre pratique culturelle (regarder la télévision ou aller à la bibliothèque : « je les ai lus à la bibliothèque » (Djamel, tp 108), « des fois j'emprunte des livres à la bibliothèque pour les lire chez moi » (Pierre, tp 106), mais surtout en lien avec un corpus scolaire valorisé et transmis par l'école notamment au moyen de lectures offertes par la maitresse et/ou d'un prêt organisé entre l'école et la famille : « [la maitresse] elle nous a prêté des livres pour apprendre à lire » (Rana, tp 22), « on a pris des livres [...] en fait avec la maitresse tous les // en fait on changeait à chaque fois les livres » (Sara, tp 22 et 24).

On remarque également dans la pratique scolaire de la lecture de récits, l'impact du rôle de l'école maternelle en début d'année. En effet, lors des premiers entretiens, plusieurs élèves évoquent spontanément le souvenir de l'école maternelle. Deux élèves se souviennent de livres lus par l'enseignante de maternelle : « dans la maternelle en fait y a mon // on avait un livre c'était *Le petit chaperon rouge* / chez maitresse Vxx en fait » (Sara, tp 52), « [je l'ai lu] quand j'étais en maternelle » (Burak,

tp 22). Deux autres élèves déclarent qu'ils ont eu des livres par l'intermédiaire de la maternelle : « à la maternelle ils m'ont donné [des livres] » (Bernard, tp 80), « ils ont donné en maternelle » (Selim, tp 12). On peut supposer ici qu'il s'agit des abonnements de l'Ecole des Loisirs souvent proposés aux familles par l'intermédiaire de l'école. Ces réflexions libres d'enfants montrent à quel point le rôle de la maternelle est essentiel dans l'acculturation à la lecture.

Ces premiers résultats rejoignent donc les observations faites par P. Michaudet (2006) que nous avons citées précédemment.

La bibliothèque

Lors des entretiens, 8 élèves sur 12 disent aller à la bibliothèque avec leur famille, de manière régulière pour Aïcha, Bernard et Pierre ou occasionnellement pour Rana, Djamel, Sara et Burak. Ils y vont pour regarder ou lire des livres ou des magazines (Pierre, Djamel, Sibel et Sara), pour écouter des histoires (Pierre, Djamel), emprunter des livres (Aïcha, Pierre, Chakira, Sara, Burak et Bernard) ou pour aller « sur les ordinateurs » (Sibel et Sara).

La fréquentation occasionnelle ou régulière d'une bibliothèque est confirmée par les réponses au questionnaire des parents :

Réponses des parents à la question : « Emmenez-vous votre enfant à la bibliothèque/médiathèque »	Nombre de réponses
Jamais	2
Une ou deux fois par an	6
Tous les mois	3
Toutes les semaines	3
Total	*14*

Tableau 18 : fréquentation de la bibliothèque/médiathèque selon les déclarations des parents des élèves de CP1

Les résultats récapitulés dans le tableau 9 ci-dessus indiquent que seules 2 familles sur 14 (celles de Burak et Fadila) déclarent ne « jamais » aller à la bibliothèque ; 6 familles (Amira, Djamel, Rana, Sara, Selim et Sinan) y vont rarement (« une à deux fois par an ») et 6 y vont régulièrement : « tous les mois » (familles de

Ahcène, Chakira et Aïcha) ou « toutes les semaines » (familles de Bernard, Djamila et Sibel).

Si l'on compare les informations données par les huit enfants concernant la fréquentation d'une bibliothèque, on voit que les réponses concordent avec celles des parents, sauf pour Burak qui déclare y aller régulièrement alors que ses parents ont coché la réponse « jamais ».

Ainsi, il y a bien une fréquentation régulière de la bibliothèque pour plus d'un tiers des élèves qui souligne, là encore, l'existence non négligeable de pratiques d'acculturation dans ces familles. En effet, la fréquentation de la bibliothèque municipale de quartier est un autre révélateur d'une pratique d'acculturation à la lecture.

Pratiques de lecture des parents

Dans le tableau ci-dessous sont récapitulées les réponses données par les parents aux questions qui concernaient leur propre rapport à la lecture (les supports de lecture privilégiés, la fréquence de la pratique, le rôle de cette pratique) :

		Parents de														Total
		Ahcène	Aïcha	Amira	Bernard	Burak	Chakira	Djamel	Djamila	Fadila	Rana	Sara	Selim	Sibel	Sinan	Sur 12
Supports d'écrits	Courrier / Papier administratif	Oui		Oui	Oui	Oui	NR	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	12
	Lecture professionnelle					Oui	NR		Oui	Oui				Oui		4
	Magazine / Revue spécialisée				Oui	Oui	NR		Oui		Oui	Oui				5
	Internet			Oui		Oui	NR	Oui		Oui	Oui		Oui		Oui	7
	Livres (romans, biographie, essais)		Oui		Oui		NR									2
	Bande dessinée			Oui			NR					Oui	Oui			3
	Journal / hebdomadaire					Oui	NR		Oui		Oui		Oui	Oui	Oui	6
	Total	1	1	3	3	5	NR	2		3	4	3	4	3	3	
	Fréquence de la pratique	Rare	Fréq	NR	Tous les jours	Tous les jours	Fréq	Tous les jours	Tous les jours	Fréq	Tous les jours	Fréq	Fréq	Rare	Fréq	
Rôle de la lecture	Loisir / divertissement		NR		Oui		NR					Oui	Oui			3
	Moyen d'information		NR		Oui	Oui	NR	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	10
	Activité scolaire	Oui	NR				NR		Oui			Oui			Oui	4
	Corvée		NR				NR									0
	Moyen de se cultiver	Oui	NR	Oui	Oui	Oui	NR			Oui		Oui	Oui	Oui		8
	Moyen d'apprendre	Oui	NR		Oui	Oui	NR		Oui	Oui		Oui		Oui	Oui	8

Tableau 19 : récapitulatif des réponses des parents des élèves de CP1 sur leurs pratiques de lecture

Pour la majorité des parents (10 sur 14), la lecture a une fonction principalement utilitaire pour s'informer. Ce peut être aussi un moyen de se cultiver (8 sur 14) et d'apprendre (8 sur 14). Les supports privilégiés de lecture sont les courriers ou les papiers administratifs (12 sur 14), internet (7 sur 14) et dans une moindre mesure les journaux (6 sur 14). La pratique de la lecture est une pratique fréquente pour moins de la moitié des familles (6 sur 14) et quotidienne pour moins d'un tiers (5 sur 14) d'entre elles. Deux familles, celle d'Ahcène et de Sibel, déclarent ne lire que rarement.

Ainsi, au regard de la possession des livres, de la fréquence des lectures partagées, de la fréquentation d'une bibliothèque et de la pratique de lecture des parents, on constate que même modestes, des pratiques de lecture, susceptibles de favoriser le processus d'acculturation à la lecture chez les enfants, existent dans la

plupart des familles des élèves de CP1. Qu'en est-il des familles des élèves de CP2 ? C'est ce que nous allons voir dans la section suivante.

6.2.1.2 Des pratiques peu acculturantes dans les familles des élèves de CP2

La possession de livres

10 élèves sur 12 disent posséder des livres. Juan précise le nombre : « j'en ai deux ou trois » (tp 88), Bilal explique qu'ils sont « vieux » à tel point qu'il ne sait plus comment il les a eus. La plupart, en revanche, peut dire comment ils les ont eus : en les commandant (Farida), en les recevant comme cadeau (Jasmine, Juan, Amin, Mariam) ou en les achetant (Laïla, Inès, Kimela,). Certains peuvent également indiquer où sont rangés les livres : sur une étagère (Farida, Inès), dans un casier (Jasmine), sur le bureau (Laïla), dans un placard (Amin), dans le coin de livres (Kimela), dans la chambre du grand-frère (Bilal). Seuls Pedro et Abdel disent ne pas avoir de livre. Pourtant leurs parents, de leur côté, déclarent en acheter un à cinq par an. Mais il peut s'agir de simples magazines. Juan dit posséder « deux ou trois » livres qu'il range sous son « matelas », ce qui peut être interprété comme un manque d'intérêt pour les livres ou, au contraire, comme un signe de valeur accordée au livre : il a peu de livres et il les cache par peur de se les faire prendre. Les parents de Juan n'ayant pas répondu au questionnaire, on ne peut ici vérifier l'information. Ainsi, la présence de livres dans les familles, même si elle n'est pas très développée, existe, ce qui est confirmé par les réponses au questionnaire des parents :

RéponseS des parents à la question : « Achetez-vous des livres ou des magazines à votre enfant ? »	Nombre de réponses
Jamais	0
Entre un et cinq par an	8
Entre cinq et dix par an	3
Plus de dix	1
Total	*12*[64]

Tableau 20 : nombre de livres ou de magazines achetés par les parents des élèves de CP2

[64] Parmi les 12 questionnaires renseignés par les parents, 3 ont été renseignés par les parents d'élèves dont les entretiens n'ont pas été exploités (parents de Célia, Fraco et Sidji). Parmi les parents des 12 élèves dont les entretiens ont été exploités, 3 n'ont pas renseignés le questionnaire (parents de Jasmine, Juan et Kimela).

Sur 12 familles qui ont répondu au questionnaire, toutes ont répondu qu'elles achetaient au moins un livre, ou un magazine, par an : huit familles entre un et cinq par an ; trois familles entre cinq et dix, et une famille déclare en acheter plus de dix par an.

Les lectures partagées

9 élèves sur 12 élèves déclarent qu'on leur lit des histoires. C'est un moment partagé avec les parents (Inès, Juan et Clara), avec la mère (Jasmine, Laïla, Amin, Mariam), avec le père (Kimela) ou avec les frères et sœurs (Jasmine, Laïla, Inès, Kimela, Abdel et Clara). La lecture partagée se fait le soir pour Juan, Laïla, Clara, Abdel et Kimela.

Deux élèves (Bilal et Pedro) déclarent qu'on ne leur lit jamais de livres. Bilal, quant à lui, précise qu'il lit et qu'il aime bien lire tout seul des livres ou des lettres :

109	Enq	est-ce que tu en as chez toi des livres ?
110	Bilal	oui
121	Enq	[…] // c'est toi qui les lis ou on te les lit ?
122	Bilal	je les lis
123	Enq	tu les lis
124	Bilal	des fois
125	Enq	des fois / et tu aimes bien ?
126	Bilal	oui moi j'aime bien lire les lettres qui sont dans les boites à lettres et puis //
127	Enq	mmm et euh est-ce que tes parents te lisent des histoires ?
128	Bilal	non

Dans son discours, Bilal évoque une pratique familiale de lecture (lire des lettres) qui peut également donner du sens à l'apprentissage de la lecture. Au-delà du plaisir de lire, apparait le plaisir que peut procurer d'avoir des nouvelles de personnes éloignées à travers des lettres.

Pourtant, les parents de Bilal et Pedro déclarent, de leur côté, qu'ils lisent de temps en temps des histoires à leur enfant. On peut supposer, comme pour les élèves de la classe de CP1, que les parents de Bilal et de Pedro lisent trop peu souvent des livres à leur enfant pour que cela soit considéré comme une pratique marquante. En

dehors de ces deux enfants, la pratique des lectures partagées, même si elle n'est qu'occasionnelle, semble être une pratique présente dans les familles. Ces résultats concordent d'ailleurs avec les déclarations des parents :

Réponses des parents à la question « vous arrive-t-il de raconter ou de lire des histoires à votre enfant ? »	Nombre de réponses
Jamais	0
De temps en temps	8
Souvent	3
Tous les jours	1
Non réponse	0
Total	*12*

Tableau 21 : fréquence des lectures partagées déclarée par les parents des élèves de CP2

Les réponses récapitulées dans le tableau ci-dessus montrent que les deux tiers des familles disent lire de temps en temps des livres à leurs enfants. Un quart des familles déclare en lire souvent et une seule famille affirme en lire tous les jours. On remarque également qu'aucune famille n'a répondu « jamais ». Ainsi, la pratique de lecture partagée existe mais elle semble n'être pas très régulière.

La majorité des élèves (7 sur 12) aime qu'on leur lise des livres. Juan précise qu'il aime bien parce que ça peut être drôle mais qu'il préfère le cinéma et Farida apprécie qu'on lui lise des histoires mais préfère les lire toute seule.

Qu'aiment-ils lire ? Que lisent-ils ?

	Titre exact	Type d'écrit	Sujet/ personnage	Non réponse
Abdel				NR
Amin				NR
Bilal		« des livres »		
Clara			« un livre de princesses »	
Farida		« j'ai un livre comme ça qui montre de près comme ça euh / qui montre les animaux et tout comme ça et après qui s'agrandit un petit peu / qui pour bien voir ils agrandissent comme ça »		
Inès			« j'aime bien sur les chiens / sur les chats »	
Jasmine	*La reine des neiges*			
Juan				« je sais pas »
Kimela			« Raiponce »	
Laïla	*Le petit chaperon rouge, Cendrillon, Blanche neige, La belle et la bête*		« Jasmine »	
Mariam				NR
Pedro				NR

Tableau 22 : récapitulatif des livres que les élèves de CP2 aiment lire

Comme dans la classe CP1, les élèves disent lire majoritairement des récits, des histoires. Ils les présentent par le titre dit de manière précise *La reine des neiges*, *Le petit chaperon rouge*, *Cendrillon*, *Blanche Neige*, *La belle et la bête*. Ils parlent aussi des personnages ou des sujets qui les intéressent comme « un livre de princesses », « Jasmine », « Raiponce ». Certaines mentions renvoient à des personnages de dessins animés que les élèves ont pu voir au cinéma, en vidéo ou à la télévision comme « la reine des neiges », « Jasmine », « Raiponce ». Laïla cite plusieurs contes traditionnels. On peut penser qu'elle possède chez elle un recueil de contes. Là encore, comme dans la classe CP1, on note une grande variété dans les histoires : aucun élève ne cite le même titre ou le même personnage. On peut aussi remarquer la diversité d'une classe à l'autre puisque seuls *Le petit chaperon rouge* et les livres de princesses sont cités par des élèves des deux classes.

Les livres documentaires ne sont pas plus évoqués dans la classe CP2 que dans la classe CP1 ; seuls deux élèves évoquent des livres que l'on peut supposer être des livres documentaires : « j'ai un livre comme ça qui montre de près comme ça euh / qui montre les animaux et tout comme ça et après qui s'agrandit un petit peu / qui pour bien voir ils agrandissent comme ça » (Farida, tp 26), « j'aime bien sur les chiens / sur les chats » (Inès, tp 56).

La bibliothèque

6 élèves sur 12 déclarent fréquenter la bibliothèque municipale de quartier, certains précisent si c'est de manière régulière (Amin, Juan et Farida) ou plus occasionnellement (Mariam). D'autres expliquent ce qu'ils y font : lire et regarder des livres (Mariam, Jasmine) ou emprunter des livres (Amin, Mariam, Kimela, Juan). Même si la fréquentation d'une bibliothèque n'est pas très régulière, elle se pratique dans certaines familles, ce que confirment les réponses au questionnaire des parents :

Réponses des parents à la question : « Emmenez-vous votre enfant à la bibliothèque/médiathèque »	Nombre de réponses
Jamais	4
Une ou deux fois par an	4
Tous les mois	2
Toutes les semaines	2
Total	*12*

Tableau 23 : fréquentation de la bibliothèque/médiathèque selon les déclarations des parents de CP2

Les réponses, récapitulées dans le tableau 23 ci-dessus, indiquent qu'un tiers des familles (celles de Clara, Fraco, Inès et Pedro) ne va « jamais » à la bibliothèque ; un tiers y va rarement (« une à deux fois par an ») et un tiers y va régulièrement (« tous les mois » ou « toutes les semaines »).

Ainsi, la fréquentation de la bibliothèque est une pratique régulière pour un tiers des élèves, ce qui souligne, là encore, l'existence de pratique d'acculturation dans ces familles.

Pratiques de lecture des parents

Dans le tableau ci-dessous sont récapitulées les réponses données par les parents aux questions qui concernaient leur propre rapport à la lecture (les supports de lecture privilégiés, la fréquence de la pratique, le rôle de cette pratique) :

		Parents de												Total
		Abdel	Amin	Bilal	Célia	Clara	Farida	Fraco	Inès	Laïla	Mariam	Pedro	Sidji	12
Support d'écrit	Courrier / Papier Administratif	Oui	Oui	Oui		Oui		Oui	Oui	NR	Oui		Oui	8
	Lecture Professionnelle	Oui	Oui						Oui	NR	Oui			4
	Magazine/ Revue Spécialisée			Oui		Oui				NR		Oui	Oui	4
	Internet	Oui		Oui		Oui				NR	Oui		Oui	5
	Livres (Romans, Biographie, Essais)		Oui				Oui		Oui	NR				3
	Bd				Oui					NR		Oui		2
	Journal/ Hebdomadaire	Oui	Oui	Oui		Oui	Oui		Oui	NR	Oui	Oui		8
	Total	4	4	4	1	4	2	1	4	NR	4	3	3	
	Fréquence De La Pratique	Fréq	Tous les jours	Tous les jours	Tous les jours	Tous les jours	Tous les jours	Tous les jours	Fréq	Tous les jours	Fréq	Tous les jours	Rare	
Rôle de la lecture	Loisir / divertissement	Nr	Oui	Oui		Oui	Oui		Oui					5
	Moyen d'information	NR		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	10
	Activité Scolaire	NR	Oui							Oui				2
	Corvée	NR												
	Moyen de se cultiverl	NR	Oui	Oui		Oui	Oui			Oui	Oui			6
	Moyen d'apprendre	NR	Oui			Oui				Oui				3

Tableau 24 : récapitulatif des réponses des parents des élèves de CP2 sur leurs pratiques de lecture

Pour la majorité des parents (11 sur 12), la lecture est une pratique régulière, fréquente (pour 3 familles), voire quotidienne (pour 8 familles). La pratique de lecture a une fonction principalement utilitaire, soit pour s'informer, soit pour se cultiver et pour apprendre. Les supports privilégiés de lecture sont les courriers ou les papiers administratifs et les journaux.

Comme pour la classe CP1, dans la plupart des familles il y a une forme d'acculturation à la lecture qui se manifeste à travers la possession de livres, la pratique des lectures partagées, la fréquentation de la bibliothèque, la pratique de lecture des parents.

6.2.1.3 Synthèse sur les pratiques d'acculturation en milieu familial

Comme nous l'avons vu au chapitre 5, l'analyse des représentations permet de révéler des attitudes face aux pratiques d'acculturation et ces attitudes s'ordonnent sur des échelles d'attitude qui se bâtissent à partir d'indicateurs c'est-à-dire d'éléments de langage (Millet, 1997). Un certain nombre d'indicateurs ont donc été choisis pour mesurer le degré d'acculturation des familles des élèves qui ont été interviewés. Ils sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Indicateurs	Réponses	Niveau d'acculturation
Achat de livres	Jamais	0
	1 à 5 par an	1
	5 à 10 par an	2
	+ de 10 par an	3
Endroit précis où sont rangés les livres	Oui	1
	Non	0
Pratique de la lecture partagée	Jamais	0
	De temps en temps	1
	Souvent	2
	Tous les jours	3
Fréquentation d'une bibliothèque	Jamais	0
	1 à 2 fois par an	1
	Tous les mois	2
	Toutes les semaines	3
Supports désignés de lecture des parents	0	0
	1 à 2	1
	3 à 4	2
	5 à 6	3
Fréquence de la pratique de lecture des parents	Rare	1
	Fréquente	2
	Tous les jours	3

Tableau 25 : indicateurs des pratiques d'acculturation au sein des familles

Dans la première colonne est indiqué le type de pratique favorable au processus d'acculturation à la lecture. Dans la deuxième colonne sont indiquées les réponses données. La dernière colonne indique le codage des réponses de 0 à 3 (0 indiquant des pratiques pas du tout acculturantes et 3 indiquant des pratiques très acculturantes).

À partir de ces indicateurs et des réponses données, les familles ont été placées sur une échelle d'attitude (ou continuum) dont le codage est le suivant :

- 0 à 4 points : pas d'acculturation ;

- 5 à 8 points : acculturation faible ;
- 9 à 12 points : acculturation moyenne ;
- 13 à 16 points : acculturation forte.

Dans le tableau 26, sont récapitulés par élève, le nombre de points obtenus pour chaque indicateur de pratiques acculturantes retenu (colonne 1) ainsi que le total de points (dernière ligne) :

	Fadila	Sara	Chakira	Sibel	Aïcha	Rana	Burak	Sinan	Djamel	Bernard	Pierre	Selim
Nombre de Livres achetés par an	1	1	2	1	1	2	1	1	2	3		2
Lieu dédié au rangement des livres	1	1	NR	1	1	1	1	0	1	1		0
Fréquence de la lecture partagée	1	2	0	1	2	1	1	1	1	3		2
Fréquence de la fréquentation d'une bibliothèque	0	1	2	3	2	1	0	1	1	3		1
Nombre de supports de lecture des parents	2	2	NR	2	1	4	3	2	1	2		2
Fréquence de pratique de lecture des parents	2	2	2	1	2	3	3	2	3	3		2
Total	7	9	6	9	9	9	9	7	9	15		9

Tableau 26 : pratiques d'acculturation à la lecture des familles des élèves de la classe CP1

La lecture du tableau 26 aboutit à un certain nombre de conclusions :

- il n'y a aucune famille dans laquelle les pratiques d'acculturation n'existent pas ;
- 3 familles peuvent être considérées comme faiblement acculturantes ;
- 7 familles peuvent être considérées comme moyennement acculturantes ;
- 1 seule famille peut être considérée comme fortement acculturante.

Ainsi, au regard de la possession de livres, de la pratiques des lectures partagées, de la fréquentation de la bibliothèque, de la variété des supports écrits utilisés et de la fréquence des pratiques de lecture, plus de la moitié des familles des élèves de CP1 peut être considérée comme moyennement acculturante. Autrement dit, bien que relativement peu développées, les pratiques d'acculturation sont cependant effectives et par conséquent non négligeables.

Il s'agit maintenant d'analyser les réponses des élèves de la classe CP2 afin de pouvoir comparer le rapport à la lecture familiale des élèves des deux classes :

	Abdel	Amin	Bilal	Celia	Clara	Farida	Fraco	Inès	Laïla	Mariam	Pedro	Sidji
Nombre de Livres achetés par an	1	2	3	1	1	2	1	1	1	2	1	1
Lieu dédié au rangement des livres	0	1	1	1	1	1	NR	0	1	0	0	NR
Fréquence de la lecture partagée	1	2	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1
Fréquence de la fréquentation d'une bibliothèque	1	2	3	3	0	1	0	0	1	2	0	1
Nombre de supports de lecture des parents	2	2	2	1	2	1	1	2	NR	2	2	2
Fréquence de pratique de lecture des parents	1	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	1
Total	6	11	13	12	8	10	7	6	7	9	7	6

Tableau 27 : pratiques d'acculturation à la lecture des familles des élèves de la classe CP2

La lecture du tableau 27 permet les conclusions suivantes :

- il n'y a aucune famille dans laquelle les pratiques d'acculturation n'existent pas ;
- 7 familles peuvent être considérées comme faiblement acculturantes ;
- 4 familles peuvent être considérées comme moyennement acculturantes ;
- 1 seule famille peut être considérée comme étant fortement acculturante.

Tout comme pour la classe CP1, dans les familles des élèves de la classe CP2, au regard de la possession de livres, de la pratique des lectures partagées, de la fréquentation de la bibliothèque, ainsi que de la variété des supports écrits utilisés dans les familles, et de la fréquence des pratiques de lecture, il existe une pratique d'acculturation qui est certes faible pour la majorité des familles, mais qui reste effective et donc non négligeable.

Toutefois, si l'on compare les deux classes du point de vue des pratiques d'acculturation en milieu familial, on peut dire que, d'une part, toutes les familles, à des degrés divers, offrent des pratiques d'acculturation. Toutefois, on note que les fortes pratiques d'acculturation (pratiques multiples, régulières et fréquentes) sont minoritaires. D'autre part, les familles des élèves de CP1 favorisent davantage le

processus d'acculturation que celles des élèves de CP2. En effet, la majorité des familles des élèves de CP1 est moyennement acculturante alors que la majorité des familles des élèves de CP2 est faiblement acculturante.

On peut enfin souligner que, globalement, les élèves des deux classes aiment lire ou qu'on leur lise des histoires. Ce sont surtout les récits qui retiennent leur attention dans les deux classes. Cependant, à ce stade de l'analyse, il semble que les élèves de la classe CP2 ont établi un rapport plus personnel et plus construit à la lecture (lié à des pratiques familiales) mais que, paradoxalement, c'est dans la classe CP1 que la lecture de livres est plus présente et valorisée (un certain nombre d'élèves font référence à des livres lus à l'école ou lus chez eux mais empruntés à l'école).

6.2.2 Rapport à l'apprentissage de la lecture

Dans cette partie, l'analyse porte, d'une part, sur les réponses des parents aux trois premières questions (Comment se passe l'apprentissage de la lecture pour leur enfant ? Comment l'aident-ils ? Qu'est-ce qui est le plus important pour la réussite de l'apprentissage de la lecture ?), et d'autre part, sur les réponses des élèves données aux questions en rapport avec l'importance d'apprendre à lire, les bons lecteurs, la manière d'apprendre à lire.

6.2.2.1 Résultats pour la classe CP1

L'importance de savoir bien lire

Dans cette partie, l'analyse porte sur les réponses données aux questions suivantes : C'est quoi pour toi un (bon) lecteur, quelqu'un qui sait bien lire ? Penses-tu que tu es un bon lecteur ? Pourquoi ? Est ce que tu as des copains, des frères ou des sœurs bons lecteurs ? C'est important de savoir lire ? Pourquoi ? À quoi ça sert de savoir lire ? Pourquoi faut-il apprendre à lire ?

Ces questions ont pour objectif de connaitre ce que J. Bernardin (2002, p. 206) appelle les « facteurs de mobilisation » dans l'apprentissage de la lecture. En effet, les travaux de ce chercheur montrent que les mobiles de l'apprentissage de la lecture sont

flous pour près de la moitié des enfants à la rentrée mais que progressivement ils émergent, se modifient, s'enrichissent, se complexifient pour l'ensemble des élèves. Notamment les « modèles d'identification » apparaissent peu à peu mais ce sont surtout les apprentissages, l'envie d'apprendre qui vont prendre une part croissante :

> L'enfant désire investir l'apprentissage soit par imitation de son entourage (enfant ou adulte), soit pour répondre à la demande de ses parents, soit pour être moins dépendant aux autres. Plus il rentre de manière pertinente dans l'activité, plus celle-ci en retour nourrit le besoin (Bernardin, 2002, p. 209).

Si pour une majorité des enfants il est important de bien apprendre à lire, les raisons évoquées sont, elles, plutôt variées comme le montrent les réponses à la question « Pourquoi faut-il lire ou faut-il apprendre à lire ? » récapitulées dans le tableau ci-dessous :

Finalités de la lecture	« Pourquoi faut-il lire ou apprendre à lire ? »
Sanction scolaire	**Fadila** « parce que quand on passe au CM2 et Cmé1 on // on // on va lire » (tp 62) **Rana** « quand la maitresse elle nous demande de lire ce mot il faut lire il faut pas dire euh après la maitresse elle s'énerve » (tp 54) **Sinan** « parce que quand on sera au CM1 il faut bien lire » (tp 72) **Pierre** « parce que par exemple si je suis en ce1 et que je sais pas lire et ben // et ben // et ben je dois redoubler » (tp 44)
Lecture loisir	**Sibel** « c'est important pour lire des histoires » (tp 60) **Burak** « euh oui si on lit pas ben [...] on peut pas lire et si on lit on peut lire par exemple ce livre il s'appelle La moulin » (tp 68) **Bernard** « lire des livres » (tp 62)
Lecture outil d'appropriation des savoirs	**Selim** « parce que on apprend » « tu apprends quand tu sais pas des choses et tu apprends dans les livres » (tp 38 et 40)
Usage scolaire	**Djamel** « comme ça on apprend à lire on peut lire des livres » (tp 50) « on peut lire des // des mots // des mots // des mots / on peut lire // lire des dictionnaires / on peut lire ce qu'on a ce qu'on a à faire comme travail » (tp 54)
Usage professionnel	**Pierre** « c'est important de lire parce que comme ça // comme ça on pourra // comme ça quand on sera grand on va faire un métier / notre métier ce sera être // être euh maitre » (tp 46)
Lecture en autonomie / Lecture aux autres	**Aïcha** « parce que après si la maitresse elle nous donne des livres et si on les ramène chez nous et ben faut qu'on lit tout seul » (tp 86)
Pas de finalité / confusion	**Chakira** « ça sert pas à grand chose » (tp 64) ça sert « à écouter » (tp 66)
Non réponse	**Sara**

Tableau 28 : récapitulatif des réponses des élèves de CP1 sur l'importance de savoir bien lire

Quand on leur demande d'expliquer pourquoi il est important de savoir bien lire ou d'apprendre à bien lire, ce qui est le plus souvent évoqué, c'est le rôle de la lecture dans la sanction scolaire : « parce que quand on passe au CM2 et CM1 on // on

// on va lire » (Fadila, tp 62), « quand la maitresse elle nous demande de lire ce mot il faut lire il faut pas dire euh après la maitresse elle s'énerve » (Rana, tp 54), « parce que quand on sera au CM1 il faut bien lire » (Sinan, tp 72), « parce que par exemple si je suis en CE1 et que je sais pas lire et ben // et ben // et ben je dois redoubler » (Pierre, tp 44). Trois élèves évoquent également l'idée de la lecture comme loisir « c'est important pour lire des histoires » (Sibel, tp 60), « euh oui si on lit pas ben [...] on peut pas lire et si on lit on peut lire par exemple ce livre il s'appelle La *moulin » (Burak, tp 68), « lire des livres » (Bernard, tp 62). Un élève évoque aussi l'usage scolaire de la lecture : « comme ça on apprend à lire on peut lire des livres », « on peut lire des // des mots // des mots // des mots / on peut lire // lire des dictionnaires / on peut lire ce qu'on a ce qu'on a à faire comme travail » (Djamel, tp 50 et 54). Pour les autres, les réponses sont variées : selon Selim, la lecture est un outil d'appropriation des savoirs « parce que on apprend » « tu apprends quand tu sais pas des choses et tu apprends dans les livres » (tp 38 et 40). Pierre évoque l'usage professionnel de la lecture : « c'est important de lire parce que […] comme ça quand on sera grand on va faire un métier / notre métier ce sera être // être euh maitre » (tp 46). Aïcha parle de la lecture en autonomie, pour soi : « parce que après si la maitresse elle nous donne des livres et si on les ramène chez nous et ben faut qu'on lit tout seul » (tp 86).

Il apparait donc que la lecture est importante pour les élèves mais que ses finalités ne sont pas très claires pour eux. La lecture en début d'année, comme le remarque J. Bernardin (2002), trouve son utilité principalement dans le cadre scolaire et l'acte de lire ne semble pas avoir beaucoup de sens.

Le manque de clarté est confirmé également par les réponses à la question « à quoi ça sert de lire ? ». Pour Chakira, la lecture « ne sert pas à grand chose » (tp 64), Fadila et Bernard ne savent pas à quoi ça sert, Rana donne une réponse tautologique : lire ça sert « à lire » (tp 56). D'autres soulignent l'utilité scolaire de la lecture : lire sert « à lire […] des mots » (Sibel, tp 88 et 90), « ça peut servir à lire […] des livres » (Burak, tp 76), « c'est pour apprendre […] à lire » (Aïcha, tp 94 et 96), « à apprendre à écrire » (Sinan, tp 81).

La lecture semble avoir un rôle essentiellement utilitaire pour la plupart des élèves (sanction scolaire, usage scolaire de la lecture, usage professionnel, acquisition de l'autonomie). Si trois enfants parlent de la lecture comme loisir, ils restent cependant assez vagues sur les « livres » ou « histoires » qu'ils lisent. Aucun ne cite la lecture informative (journaux, magazines, internet) et seul un élève parle de la lecture comme outil d'appropriation des savoirs. Nos observations rejoignent ainsi celles faites par G. Chauveau et al. :

> Aux questions sur les finalités de la lecture, les réponses s'organisent le plus souvent autour de représentations « utilitaristes » : lire sert la vie quotidienne et immédiate. Tous signalent des usages pratiques […]. Les enfants d'origine étrangère (mais pas les autres) mentionnent la lecture comme un moyen de communication et d'échange avec des proches [...] Les usages professionnels sont souvent cités […]. Le rôle de la lecture dans la sanction scolaire est fréquemment évoqué […] La presse écrite (journaux, magazines, revues …) est à peu près absente des entretiens. La lecture loisir apparaît chez un enfant sur cinq. [...] il en est de même pour la lecture outil d'appropriation des savoirs […]. La littérature (romans, livres d'aventure …) mais aussi les ouvrages documentaires et scientifiques ne sont presque jamais nommés (2011, p. 141).

De son côté, C. Barré-De Miniac (2000, 2015) a observé, concernant les pratiques d'écriture des élèves de CP, que progressivement s'opérait « une dichotomie entre l'univers scolaire et l'univers non scolaire », notamment pour les élèves de banlieue « pour qui les us et les coutumes scolaires prennent le devant de la scène » :

> La fonctionnalité scolaire devient exclusive chez ces enfants : on écrit pour pouvoir faire les exercices, on écrit pour passer dans la classe supérieure, bref : pour réussir ses études (Barré-de Miniac, 2015, p. 136).

Ainsi, pour la plupart des élèves de la classe CP1, il est important de savoir bien lire mais les finalités de la lecture sont principalement d'ordre utilitaire et scolaire, la lecture loisir, quant à elle, n'est évoquée que brièvement et la lecture littéraire, documentaire ou informative n'apparait pas du tout. Par ailleurs, les élèves ne semblent pas donner de signification précise au fait de savoir bien lire.

Où, avec qui les élèves apprennent-ils à lire ?

En début d'année, l'apprentissage de la lecture n'est pas toujours directement lié à l'école : six élèves déclarent que c'est à l'école, dans la classe, qu'ils apprennent à

lire (Pierre, Djamel) et avec « la maitresse » (Sinan, Bernard, Selim, Fadila) ; cinq élèves répondent qu'ils apprennent à lire à la maison avec leur mère (Sara, Chakira, Sibel, Aïcha), ou leur tatie (Burak). Seule Rana déclare que c'est à la fois à l'école et la maison qu'elle apprend à lire.

J. Bernardin (1997), qui a réalisé des entretiens individuels semi-directifs auprès d'élèves en début de CP, a également fait ce constat lorsqu'il a demandé aux élèves les choses qu'ils avaient déjà apprises et où ils les avaient apprises : « on trouve aussi quelques élèves qui pensent qu'on apprend surtout … à la maison » (1997, p. 29).

Comment interpréter ce constat ? L'apprentissage de la lecture semble être fortement marqué affectivement et symboliquement, comme une sorte de passage entre le monde de la petite enfance (de l'école maternelle) et celui des grands (de la « grande école »). Ces réactions d'enfants montrent-elles que cet apprentissage, si important, ne peut donc se faire qu'au sein de la famille ? Ou bien, la pression autour de cet apprentissage est telle que les parents s'investissent davantage soit avec les devoirs soit avec des exercices supplémentaires ? Est-ce que ce temps passé à faire les devoirs, qui est une nouveauté pour les élèves, leur donne l'impression que ce sont donc les parents qui leur apprennent à lire ? Pour l'instant, cette question reste en suspens mais elle doit cependant interpeler le didacticien.

Comment apprennent-ils à lire ?

En début d'année, lorsqu'on interroge les élèves sur la manière d'apprendre à lire, presque tous, à leur façon, évoquent les aspects techniques de déchiffrage ou décodage : « on lit les phrases toutes petites qui *veut rien dire […] et après //…. après on lit des // des grands mots // des grands mots qui *veut dire // .... en fait .... y a // y a des grands mots qui *veut dire quelque chose ben les petits mots y *veut dire rien » (Fadila, tp 48 et 50), « parfois en fait je fais son bruit après je m'en rerappelle comment on fait […] euh si c'est D et E ça fait [d] [ə] / [də] / » (Sara, tp 138 et 140), « je lis les sons » (Chakira, tp 24), « ben je // y a des sons dans les lettres L et A / par exemple L ça fait [l] et A ça fait [a] » (Sibel, tp 138), « oui en fait tu prends une lettre après tu prends deux lettres / tu fais les sons et t'accroches les deux et ça fait // ça fait .... je sais pas »

(Aïcha, tp 78), « ben je fais le son des lettres avec l'autre lettre je // je c'est comme ça que j'apprends à lire » (Rana, tp 98), « la maitresse elle nous a appris elle nous a dit L E ça fait [lə] » (Sinan, tp 46), « je lis les lettres qui sont en premier / les syllabes », « les sons […] après on dit la syllabe » (Bernard, tp 120-122), « quand j'étais chez les petits ma maitresse elle m'a dit // elle m'a dit y a des mots outils aussi [...] y a le O et le N ça fait [ɔ̃] / le O et le U ça fait [u] et aussi le A et le U ça fait aussi [o] » (Pierre, tp 136-138).

Cela montre que les élèves ont bien compris la méthode utilisée dans le manuel de lecture *Taoki* qui propose une approche syllabique[65].

En revanche, aucun élève n'évoque l'approche par le sens d'un texte et seulement trois élèves sur 12 parlent de l'approche culturelle de la lecture : « en fait parfois je prends des livres de nous / de ma maison » (Sara, tp 94), « il faut lire toujours des livres » (Burak, tp 184) et « et il faut que je xxx des livres » (Djamel, tp 120). Comme l'enseignante propose, dès le début de l'année, un apprentissage de la compréhension de textes littéraires en parallèle à l'apprentissage du décodage, on aurait pu s'attendre à des réponses différentes.

Par ailleurs, dans les discours de quelques enfants, apparait l'évocation des compétences comportementales :

- pour apprendre à lire il faut répéter : « si tu te trompes tu recommences » (Fadila, tp 188), « si j'arrive pas je m'entraine // je m'entraine jusqu'à ce que j'arrive à lire » (Bernard, tp 202), « je lis plein de fois » (Selim, tp 152) ;
- ou encore mémoriser « il faut juste que tu *saves et que tu te souviennes » (Sibel, tp 94) « j'apprends les mots par cœur / il faut pas que je les oublie » (Pierre, tp 160).

On constate donc que, dans cette classe, les élèves retiennent de l'apprentissage de la lecture avant tout quelque chose de très technique lié au code. L'exploration et la compréhension de textes, bien qu'elles soient enseignées dès le

[65] Nous reviendrons au chapitre 7 (p. 232) sur la démarche d'apprentissage de la lecture utilisée par M1 et M2.

début d'année à partir de la littérature de jeunesse, n'apparaissent pas dans les discours des enfants en début d'année.

Les entretiens d'explicitation menés à partir du manuel de lecture et du cahier de littérature des élèves semblent confirmer cette tendance. En effet, tous les élèves reconnaissent et nomment le manuel *Taoki* et tous les élèves (sauf Chakira) sont capables d'expliquer à quoi il sert et ce qu'ils font avec. C'est donc un manuel avec lequel « on apprend à lire » (Fadila, Sara, Sibel, Rana, Bernard, Djamel) ou « pour apprendre à lire » (Selim), pour s'entrainer à lire (Sinan). Certains élèves expliquent la méthode d'apprentissage de la lecture du manuel et évoquent la lecture de syllabes (Aïcha, Djamel, Selim), de mots (Bernard, Selim), de sons (Bernard) ou de pseudo-mots (Pierre).

En revanche, aucun élève n'a pu nommer autrement le cahier de littérature que le « cahier violet » du fait de sa couverture violette. Par ailleurs, le rôle de ce cahier parait assez flou pour l'ensemble des élèves. Lorsqu'on leur demande d'expliquer à quoi sert ce cahier, les réponses sont plutôt vagues : c'est « un cahier de devoirs » (Fadila), un cahier où on « colle » (Chakira, Rana, Burak), où on colle « des choses » (Aïcha, Bernard), « des trucs » (Pierre), « des mots » (Sibel, Djamel) du « travail » (Sibel), des « histoires » (Bernard), un cahier où on « dessine » (Fadila, Aïcha, Burak, Pierre) et où l'on « écrit » (Sara, Burak).

En début d'année, ce cahier ne semble pas être très investi par les enfants. On peut souligner ici le décalage qu'il y a entre les discours des élèves et celui de l'enseignante à propos de l'apprentissage de la lecture et notamment du rôle du cahier de littérature. En effet, lors de l'entretien, elle met en avant d'abord la lecture littéraire, l'apprentissage du décodage venant en deuxième position : « [dans l'apprentissage de la lecture] y a deux éléments pour moi / c'est les confronter à des écrits littéraires moi ça me semble important mais aussi l'étude de sons » (tp 52). Elle précise également le rôle du cahier de littérature qui, selon elle, a deux fonctions : d'une part, il sert à garder une mémoire des livres lus en classe et, d'autre part, c'est un cahier de productions d'écrit :

110-112	M1	[Le cahier de littérature sert] à ce que les enfants puissent avoir une trace des albums qui ont été lus puisqu'il n'y a pas de manuel autour des […] albums […] euh [il] leur sert aussi de support de productions d'écrit donc au départ de dessins / c'est pour ça que j'ai pris un cahier de type poésie avec les pages blanches et les pages lignées / donc au départ pour les dessins et après de support d'écriture en productions d'écrit / donc c'est à la fois de la production d'écrit liée à l'album et à la fois ben qu'ils aient une trace soit des productions d'écrit qui ont été faites

Pour l'instant, on ne peut que constater l'écart entre les discours des élèves et celui de l'enseignante. L'analyse ultérieure des séquences filmées et des fichiers tâches permettra peut-être de mieux le comprendre.

Comment est perçu l'apprentissage de la lecture ?

En début d'année, cinq élèves (Selim, Sibel, Burak, Bernard, Aïcha) trouvent l'apprentissage de la lecture facile ou « pas difficile » ; deux élèves (Rana et Djamel) oscillent entre facile et difficile ; deux autres (Fadila et Pierre) estiment que c'est « un peu difficile » et seules Chakira et Sara pensent que ce n'est pas facile voire difficile. Les réponses des parents présentées dans le tableau ci-dessous, ne sont pas tout à fait identiques :

Parents de	Réponses à la question : « Comment se passe l'apprentissage de la lecture pour votre enfant ? »
Ahcène	C'est difficile mais il s'accroche
Aïcha	C'est difficile mais elle s'accroche
Amira	Plutôt bien
Bernard	C'est facile pour lui
Burak	Plutôt bien
Chakira	Plutôt bien
Djamel	Plutôt bien
Djamila	Plutôt bien
Fadila	Plutôt bien
Rana	Plutôt bien
Sara	Plutôt bien mais ça l'ennuie
Selim	Plutôt bien
Sibel	Plutôt bien
Sinan	Plutôt bien

Tableau 29 : récapitulatif des réponses des parents des élèves de CP1 sur la façon dont se passe l'apprentissage

On voit ainsi que, contrairement à ce qu'Aïcha a déclaré, ses parents estiment que l'apprentissage de la lecture est difficile pour leur fille mais qu'elle s'accroche. En

revanche, tous les autres estiment que cet apprentissage se passe « plutôt bien » alors que les réponses de certains enfants sont plus mitigées comme Rana, Djamel, Chakira, et Fadila.

Synthèse intermédiaire pour la classe CP1

En guise de synthèse, on note que pour les élèves de la classe CP1, l'apprentissage de la lecture se fait principalement à la maison avec un membre de la famille (le plus souvent la mère). De leur côté, les parents semblent être très présents notamment dans l'aide aux devoirs.

L'apprentissage de la lecture apparait comment étant synonyme de l'apprentissage du déchiffrage. En effet, quand ils évoquent l'apprentissage de la lecture, les élèves parlent essentiellement de l'apprentissage technique lié au décodage. La compréhension de textes et la lecture d'albums de littérature de jeunesse ne sont pas citées par les élèves comme faisant partie de cet apprentissage.

D'autre part, si les parents estiment pour la majorité d'entre eux que l'apprentissage se passe plutôt bien, le ressenti pour certains des élèves semble plus mitigé.

Enfin, l'apprentissage de la lecture ne semble pas avoir beaucoup de sens pour les élèves qui y voient principalement un intérêt scolaire (plaire à l'enseignante et passer dans la classe supérieure).

Nous allons nous intéresser maintenant aux discours des élèves de la classe CP2 pour voir ensuite s'il y a des points communs et/ou des divergences avec les discours des élèves de la classe CP1.

6.2.2.2 Résultats pour la classe CP2

L'importance de savoir bien lire ?

Finalités de la lecture	« Pourquoi faut-il lire ou apprendre à lire ? »
Sanction scolaire	**Inès** « parce que sinon on redouble et c'est pas bien de redoubler sinon tu t'en vas de l'école » (tp 164) **Abdel** « parce que après quand tu seras en CE1 tu//tu//tu seras lire » (tp 199)
Usage scolaire	**Inès** « parce que quand on lit // quand on lit ça peut // ça peut // ça peut faire à l'école aussi » (tp 110) **Mariam** « je suis en train de faire la dictée […] je peux lire ce que j'ai écrit » (tp 96 et 98)
Lecture / communication	**Bilal** « parce que si le facteur y m'envoie une lettre il faut que je la lise » (tp 162)
Lire en autonomie/ lire aux autres.	**Jasmine** « parce que quand on sera grand ben par exemple il faut lire aux enfants / si on arrive pas à lire ben on va pas leur lire et // et ils vont bouder » (tp 112) **Juan** « à lire des histoires tout seul » (tp 144) **Laïla** « pour raconter des histoires » (tp 68) **Bilal** « ça sert à lire des livres » (tp 172) **Mariam** « ça sert à lire / par exemple, je suis en CP et je sais tout lire et je vais aller en petite section pour aller lire un livre à mon petit frère ou à ma petite sœur » (tp 100) **Pedro** « quand on voulait un livre dur et ben on peut reconnaitre les lettres » (tp 234)
Moyen de grandir	**Farida** « parce que par exemple si on euh // si y a // si on // si on voit quelque chose comme ça en écriture comme ça / on va pas demander à maman / c'est ennuyeux de demander à maman qu'est-ce que c'est écrit / qu'est-ce que c'est écrit » (tp 106) **Mariam** « parce qu'on peut grandir » (tp 94)
Moyen d'apprentissage	**Laïla** « pour apprendre des choses » (tp 66)
Pas de finalité / confusion / réponse tautologique	**Inès** « parce qu'il faut savoir lire » (tp 162) **Sarah** « parce qu'il faut apprendre à lire » (tp 38)
Non réponse	**Kimela**, **Amin** et **Clara**

Tableau 30 : récapitulatif des réponses des élèves de CP2 sur l'importance de savoir bien lire

La finalité de la lecture, pour les élèves de la classe CP2, est, pour six élèves, la possibilité de lire seul des livres (Juan, Bilal ou Pedro) et même de faire la lecture aux autres (Jasmine, Laïla et Mariam). Mais la lecture a aussi une fonction utilitaire, comme pour les élèves de la classe CP1, elle est utile à l'école, soit parce qu'elle remplit un rôle de sanction scolaire (Inès et Abdel), soit parce qu'elle correspond à une activité scolaire (Jasmine et Mariam). La lecture est aussi utile pour communiquer (pour Bilal), c'est un moyen d'apprentissage pour Laïla et c'est un moyen d'émancipation pour Farida et Mariam.

On voit donc que, contrairement à ce qui se passe pour les élèves de CP1, la lecture n'a pas seulement une finalité scolaire. Ainsi, les élèves font référence aux pratiques sociales de la lecture (lire aux autres, lire une lettre), à la lecture loisir et la lecture comme moyen d'appropriation de savoir.

Où, avec qui les élèves apprennent-ils à lire ?

L'apprentissage de la lecture se fait pour la majorité des élèves « à l'école » (Jasmine, Kimela et Juan), « dans la classe » (Laïla) avec « la maitresse » (Farida, Jasmine, Clara). Cependant, comme dans la classe CP1, on trouve deux élèves pour qui l'apprentissage de la lecture se fait ailleurs, en dehors de l'école avec les « parents » (Inès) ou une « tatie » (Bilal). Pour Clara, l'apprentissage de la lecture se fait à la fois à l'école et en dehors de l'école : « [j'apprends à lire avec] la maitresse / ma nounou / ma maman / mon papa et // .... et FXX […] c'est la madame qui travaille avec JXX » (Clara, tp 88 à 92).

Les résultats pour la classe CP2 rejoignent ici ceux de la classe CP1. En effet, l'apprentissage de la lecture n'est pas exclusivement lié à l'école ; la famille joue également un rôle pour certains élèves. Pour l'instant, les données recueillies permettent simplement de faire ce constat mais pas de l'interpréter.

Comment apprennent-ils à lire ?

En début d'année, lorsqu'on interroge les élèves sur la manière d'apprendre à lire, trois évoquent les aspects techniques de déchiffrage ou décodage : « on apprend les syllabes » (Farida, tp 208), « on lit les syllabes une par une et après on arrive à lire les mots » (Kimela, tp 74), « je lis les syllabes » (Bilal, tp 138). Deux élèves suggèrent l'apprentissage par le sens : « ma tatie [...] elle me faisait travailler […] lire des livres » (Bilal, tp 136 à 140), « mes parents m'ont appris à lire […] et ben ils ont lu un tr-// un texte » (Inès, tp 156). Juan reconnait qu'il n'en a « aucune idée » (Juan, tp 126), Jasmine et Clara évoquent l'aspect comportemental : « on a exercé » (Jasmine, tp 90) ; « on écoute la maitresse bien bien / on ouvre bien ses oreilles » (Clara, tp 24). Mais ce qui ressort aussi de ces entretiens, c'est l'impression que l'apprentissage de la lecture

est quelque chose de mystérieux, de magique : « [mes parents] ils ont lu un texte et après je les ai regardés et j'ai pris le même et j'y arrivais » (Inès, tp 156 et 158), « on écoute et après on sait bien lire et écrire » (Clara, tp 24), « j'ai regardé les mots et après j'ai dit » (Laïla, tp 156). Dans cette dernière réplique, on voit, en outre, qu'il y a une confusion entre lire et dire.

La conception de l'apprentissage de la lecture pour les élèves de la classe de CP2 semble floue pour beaucoup d'élèves. Cela rejoint les constats qu'a pu faire G. Chauveau et al. :

> Des conceptions floues ou parcellaires sur la nature de la tâche (l'acte de lire) accompagnent souvent l'apprentissage – en réalité, le mal-apprentissage – des nouveaux écoliers de CP. Des contresens sont fréquents ; certains apprentis lecteurs confondent lire avec réciter par cœur, répéter l'énoncé après (ou en même temps que) l'adulte, redire (relire) une phrase déjà connue, prélever quelques éléments (« la pêche aux mots »), deviner ou inventer à partir d'une image ou de l'environnement, associer des lettres et des sons (« produire du son ») (2011, p. 126).

Les élèves de la classe de CP1 sont capables, nous l'avons vu, d'expliquer qu'ils apprennent à lire en faisant le son des lettres, c'est-à-dire, d'expliquer la méthode d'apprentissage de la lecture proposée par le manuel *Taoki* utilisé en classe. Les élèves de la classe CP2 ont globalement plus de difficulté à expliquer la méthode d'apprentissage de la lecture. Comment expliquer cette différence? On peut trouver un premier élément d'explication dans le fait que les élèves de la classe CP2 n'apprennent pas à lire dans un manuel. Par conséquent, contrairement aux élèves de la classe CP1, ils ne peuvent pas s'approprier la méthode proposée par le manuel. On peut trouver un deuxième élément d'explication dans le fait que l'enseignante utilise en parallèle (un jour non l'autre) deux approches de la lecture : par voie directe (à partir de textes) et par voie indirecte (déchiffrage, lecture de syllabes)[66]. Les entrées étant plus variées, il est peut-être moins évident, par conséquent, pour les élèves de la classe CP2 que pour ceux de la classe CP1, d'expliquer comment ils apprennent à lire.

Toutefois, lorsqu'on interroge les élèves sur leurs deux cahiers de lecture (un bleu qui propose, à partir de textes, un apprentissage par reconnaissance des mots par

[66] Nous reviendrons sur l'utilisation de ces deux cahiers par M2 au chapitre 7 (p. 231).

voie directe et un autre, jaune, qui propose un apprentissage par voie indirecte (déchiffrage/décodage de syllabes), la plupart des élèves les reconnait comme étant des cahiers « de lecture » (Abdel, Farida, Inès, Mariam) ou « pour lire » (Jasmine, Laïla, Clara, Kimela, Juan, Amin, Pedro). Pour certains, ce sont des cahiers de devoirs (Jasmine, Kimela, Bilal, Laïla). 6 élèves sur 12 arrivent à les distinguer : le cahier jaune sert pour lire les lettres (Mariam), les sons (Inès), les syllabes (Farida, Bilal et Laïla), les mots (Abdel, Laïla) alors que le cahier bleu sert pour lire « complètement » (Farida), pour lire des phrases (Abdel et Bilal) ou des histoires (Mariam, Inès et Laïla). Pour les six autres, la distinction n'est pas évidente comme on peut le lire dans les deux extraits suivants.

Extrait de l'entretien réalisé auprès de Juan :

1	Enq	c'est quoi ça ?
2	Juan	le cahier jaune
3	Enq	mmm et ça ?
4	Juan	le cahier bleu
5	Enq	d'accord / et qu'est-ce qu'on fait dans ce cahier jaune et ce cahier bleu // avec ce cahier jaune et ce cahier bleu / qu'est-ce que tu fais avec ?
6	Juan	ben on lit
7	Enq	tu lis / tu peux m'expliquer pourquoi tu as deux cahiers ? est-ce que tu sais la différence ?
8	Juan	euh non

Extrait de l'entretien réalisé auprès de Pedro :

1	Enq	tu me montres ce que tu as apporté alors qu'est-ce que c'est ?
2	Pedro	mon cahier bleu
3	Enq	ton cahier bleu et euh il sert à quoi ce cahier bleu ?
4	Pedro	ben à coller des choses
5	Enq	mmm alors tu colles quoi dedans ? on regarde
6	Pedro	des feuilles
7	Enq	des feuilles et il y a quoi sur ces feuilles ?
8	Pedro	ça c'est Astérix et Obélix
9	Enq	mm
10	Pedro	et ça c'est euh où on va à l'école
11	Enq	mm
12	Pedro	et ça c'est l'école
13	Enq	là tu as dessiné l'école mmm …
14	Pedro	et ça c'est les là où on lit
15	Enq	mmm tu lis / tu lis quoi ?
16	Pedro	ben ça
17	Enq	ce qui est écrit d'accord, donc il sert à quoi ce cahier
18	Pedro	ben il sert à bien lire
19	Enq	d'accord et euh là par exemple c'est quoi ? qu'est-ce que tu lis en ce moment ?
20	Pedro	et ben je lis les nouvelles lectures

L'extrait ci-dessus est assez représentatif des discours des enfants. Les cahiers de lectures sont des cahiers où l'on colle et où on lit ce qui est écrit, mais, ils n'arrivent pas à distinguer les deux types d'approches directe et indirecte proposées par l'enseignante.

Comment est perçu l'apprentissage de la lecture ?

En début d'année, trois élèves trouvent l'apprentissage de la lecture « facile » (Amin, Jasmine et Bilal), trois élèves (Inès, Farida et Mariam) expliquent que c'est un apprentissage qui est difficile au début mais qui devient de plus en plus facile. Globalement, les élèves ont donc un rapport positif à l'apprentissage de la lecture. De leur côté, les parents ont été questionnés sur la manière dont se passait

l'apprentissage de la lecture pour leur enfant. Les réponses sont récapitulées dans le tableau 31 ci-dessous :

Parents de	Réponses à la question : « Comment se passe l'apprentissage de la lecture pour votre enfant ? »
Abdel	Plutôt bien
Amin	Plutôt bien mais ça l'ennuie
Bilal	Difficile mais il s'accroche
Célia	Difficile mais il s'accroche
Clara	Plutôt bien
Farida	Plutôt bien
Fraco	Difficile mais il s'accroche
Ines	Plutôt bien
Laïla	Facile
Mariam	Plutôt bien
Pedro	Difficile mais il s'accroche
Sidji	Plutôt bien

Tableau 31 : récapitulatif des réponses des parents des élèves de CP2 sur la façon dont se passe l'apprentissage

8 parents sur 12 ont répondu que l'apprentissage de la lecture pour leur enfant se passait « plutôt bien », voire était « facile » pour les parents de Laïla. Les parents de Bilal, avec ceux de Célia et Fraco, ont déclaré que l'apprentissage était « difficile » pour leur enfant même s'il s'accrochait, pourtant, Bilal dit, de son côté, que c'est « facile ».

Par ailleurs, lorsqu'ils évoquent les difficultés qu'ils rencontrent, deux élèves parlent des difficultés de déchiffrage. Ainsi, Farida explique que c'est parce qu'elle ne connait pas le son que font les lettres : « parce que là je savais pas que le S ça faisait [s] / F ça faisait [f] et le C et le H ça faisait [ʃ] » (Farida, tp 218). Jasmine, de son côté, tente d'expliquer ses difficultés par le fait qu'elle confond des sons, comme on peut le lire dans l'extrait suivant :

163	Enq	quand tu lis est-ce que tu as des problèmes pour comprendre ce que tu lis ?
164	Jasmine	oui des fois
165	Enq	et alors tu fais quoi dans ces cas là ?
166	Jasmine	et ben je lis ou si c'est [g] ou si c'est [ch]

Deux autres élèves expliquent qu'ils ont des difficultés de compréhension, passagères pour Laïla qui, dans ces cas-là, relit ce qu'elle vient de lire, et plus persistantes chez Juan :

127	Enq	d'accord / et est-ce que quand tu lis tu comprends ce que tu lis ?
128	Juan	non
129	Enq	non / tu as des difficultés pour comprendre ce que tu lis ?
130	Juan	oui
131	Enq	oui / et comment tu peux faire alors pour essayer de comprendre / pourquoi tu as des difficultés tu peux m'expliquer / c'est quoi tes difficultés / c'est quoi qui est difficile à comprendre ?
132	Juan	ben si on nous donne un livre difficile à lire moi je comprends rien à qu'est-ce que je lis

Ainsi, les élèves de la classe CP2 entretiennent, comme les élèves de la classe CP1, un rapport plutôt positif avec l'apprentissage de la lecture, malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer de décodage et de compréhension.

Comme dans la classe CP1, une majorité des enfants (9 sur 12) pensent que c'est important de savoir lire. Seul Juan estime que ce n'est pas important de savoir lire et il explique que c'est parce que ça prend trop de temps et que c'est contraignant :

155	Enq	d'accord / euh est-ce que tu penses que c'est important de savoir bien lire ?
156	Juan	euh ben je crois pas
157	Enq	pourquoi ? tu peux m'expliquer pourquoi ?
158	Juan	parce que lire on dirait que ça prend toute la nuit et nos mères elles sont obligées de nous dire de faire nos devoirs après manger

6.2.2.3 Pour conclure sur le rapport à l'apprentissage de la lecture

La lecture est peu finalisée et principalement perçue comme utilitaire (sanction scolaire) par les élèves de CP1 alors qu'elle revêt des aspects plus diversifiés chez les élèves de CP2 (sanction scolaire mais aussi lecture autonome, moyen pour communiquer, apprendre ou grandir).

Les élèves de la classe CP1 perçoivent l'apprentissage de la lecture comme quelque chose de très technique lié au décodage. En revanche, ils ne parlent ni de l'exploration ni de la compréhension de textes. Les élèves reconnaissent le manuel de lecture comme le livre pour apprendre à lire « des mots qui ne veulent rien dire » mais ont plus de difficulté pour expliquer ce qu'ils font dans leur cahier de littérature. Contrairement aux déclarations de l'enseignante, on peut donc supposer que l'apprentissage de la lecture est principalement centré sur l'apprentissage du décodage et du déchiffrage. Les élèves de la classe CP2 ont une conception plus floue de l'apprentissage de la lecture. Cependant, la majorité est capable de distinguer les deux cahiers (lecture directe de textes et lecture indirecte par voie d'adressage) comme étant un cahier où on lit.

On remarque par ailleurs, que, globalement, les élèves des deux classes ont une perception plutôt positive de l'apprentissage de la lecture alors que, dans le même temps, les enseignantes déclarent que le niveau de leur classe est plutôt faible et que ce sont des élèves difficiles. Les difficultés rencontrées sont pour les élèves de CP1 davantage des difficultés de déchiffrage que des difficultés de compréhension, alors que pour les élèves de CP2, les difficultés concernent les deux aspects.

Nous allons donc maintenant voir plus précisément ce que savent les élèves des deux classes, en début d'année, à partir des résultats obtenus aux évaluations de septembre organisées dans le cadre de la recherche #LireEcrireCP.

6.3 Que savent les élèves des classes CP1 et CP2 en début de CP ?

6.3.1 Le niveau global initial plutôt faible des classes CP1 et CP2

À partir des résultats des élèves aux évaluations de début d'année, ont été calculées les moyennes pour chacune des classes concernant les épreuves de code, compréhension, écriture et performance globale. Ces résultats présentés dans le

tableau 32 ci-dessous, sont mis en perspective avec ceux de l'ensemble des élèves des 131 classes qui ont participé à l'enquête #LireEcrireCP, afin de situer les deux classes CP1 et CP2 par rapport à la moyenne des autres classes de l'échantillon :

		CP1	CP2	Moyenne #LireEcrireCP
Code	Connaissance du nom des lettres /26	20,4	23,2	22,4
	Analyse phonologique /34	10,4	4,9	10,13
	Lecture de mots familiers et de pseudo-mots /75	6,1	8,3	9,81
	Score global connaissance du code /135	36,9	36,4	42,34
Compréhension	Vocabulaire passif /60	31,4	33,3	36,92
	Compréhension de phrases entendues /25	16,9	20,7	20,36
	Compréhension de textes entendus /15	6,3	6	7,3
	Score global compréhension /100	54,6	60	64,58
Ecriture	Ecriture des trois mots dictés /8	3,9	3,3	4
	Ecriture de la phrase dictée /8	3,8	3,3	3,4
	Permanence du mot rat /1	0,2	0,2	0,3
	Moyenne du nombre de segments	1,2	1,2	1,3
	Score global écriture[67] /11	5,5	4,8	5,5
Performance globale initiale[68] /246		97	101,2	112,43

Tableau 32 : moyennes des deux classes aux évaluations réalisées en début d'année de CP

En début d'année, la performance globale de l'ensemble des élèves de la classe CP1 (97 sur 246) est globalement inférieure à celle des élèves de CP2 (101,2 sur 246) et à celle de l'ensemble des élèves de l'échantillon de l'enquête #LireEcrireCP (112,43 sur 246). Si l'on détaille les résultats, le score global en connaissance du code (36,9 sur 135) est inférieur à celui de l'ensemble de l'échantillon. En moyenne, les élèves de CP1 connaissent 20,4 lettres de l'alphabet sur 26 alors que l'ensemble des élèves de l'échantillon en connait 22,4 ; ils arrivent, en moyenne, à lire 6,1 sur 75 mots familiers et pseudo-mots alors que l'ensemble de l'échantillon réussit à en lire 9,81 ; en revanche, en analyse phonologique, la moyenne de CP1 est légèrement supérieure (10,4 sur 34) à celle de l'échantillon (10,13 sur 34). Concernant les épreuves de compréhension, le score global de la classe CP1 (54,6 sur 100) est inférieur à celui de

[67] Le score global en écriture est calculé de la manière suivante : meilleur score entre écriture des trois mots et écriture de la phrase + un bonus de 1 ou 2 points en fonction de la segmentation de la phrase (0 s'il n'y a pas de segmentation, 1 s'il y a 1 ou 2 segmentation, 2 s'il y en a 3 ou plus) + 1 point de bonus si l'écriture de rat est identique en contexte de dictée de mots et de dictée de phrase.

[68] La performance globale initiale correspond à la somme de la performance globale en code, en compréhension et en écriture.

l'échantillon (64,58 sur 100). Plus précisément, les élèves de CP1 ont moins bien réussi que l'ensemble de l'échantillon, aux épreuves concernant le vocabulaire passif (31,4 contre 36,92 sur 60), la compréhension de phrases entendues (16,9 contre 20,36 sur 25), la compréhension de textes entendus (6,3 contre 7,3 sur 15). Enfin, le score global en écriture de la classe CP1 est égal à celui de l'ensemble de l'échantillon. Au regard des résultats aux évaluations de septembre, le niveau des élèves en début d'année apparait plutôt faible dans cette classe, ce qui peut être un des éléments explicatifs du nombre important d'élèves (7 sur 20) bénéficiant d'un dispositif particulier d'aide (maitre E ou PPRE)[69]. Par ailleurs, ces constats confirment le sentiment de M1 qui a répondu dans le questionnaire que le niveau de la classe était « plutôt faible ».

Concernant les résultats des élèves de la classe CP2 aux évaluations de début d'année, le score global (101,2 sur 246) est supérieur à celui des élèves de CP1 (97 sur 246) mais inférieur à celui de l'ensemble des élèves de l'échantillon de l'enquête #LireEcrireCP (112,43 sur 246). Lorsqu'on détaille les résultats, on voit que le score en connaissance du code (36,4 sur 135) est proche de celui de CP1 (36,9 sur 135) mais inférieur à celui de l'ensemble de l'échantillon (42,34 sur 135). Les élèves de CP2 connaissent mieux les lettres que les élèves de CP1 (23,2 contre 20,4 sur 26) et que ceux de l'ensemble de l'échantillon (22,4 sur 26). Ils réussissent également mieux à lire les mots familiers et les pseudo-mots que les élèves de CP1 (8,3 contre 6,1 sur 75) mais moins bien que les élèves de l'ensemble de l'échantillon. Aux épreuves d'analyse phonologique, les élèves de CP2 obtiennent, en moyenne, des résultats inférieurs à ceux des élèves de CP1 et à ceux de l'ensemble de l'échantillon (4,9 contre 10,4 et 10,13 sur 34). Concernant les épreuves de compréhension, le score global des élèves de CP2 (60 sur 100) est supérieur à celui des élèves de CP1 (54,6 sur 100) mais inférieur à celui de l'ensemble de l'échantillon (64,58 sur 100). Les élèves de CP2 ont mieux réussi les épreuves de vocabulaire passif (33,3 contre 31,4 sur 60) que les élèves de CP1, mais moins bien que l'ensemble des élèves de l'échantillon (36,92 sur 60). Par ailleurs, en compréhension de phrases, ils ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des élèves de CP1 (20,7 sur 25 contre 16,9) et légèrement supérieurs à ceux de

[69] Voir au chapitre 4, le tableau 5 : récapitulatif les données recueillies concernant les élèves de CP1.

l'ensemble de l'échantillon (20,36 sur 25). En revanche, leur résultat est, en moyenne, inférieur à celui des élèves de CP1 et de l'ensemble de l'échantillon en compréhension de textes entendus (6 sur 15 contre 6,3 et 7,3). Enfin, leur résultat, en moyenne, à l'épreuve d'écriture est inférieur à celui des élèves de CP1 et ceux de l'ensemble de l'échantillon (4,8 sur 11 contre 5,5). Au regard des moyennes des résultats des élèves de la classe CP2, le niveau des élèves, en début d'année, apparait plutôt faible dans cette classe par rapport à l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP. Ce qui explique, d'une part, le nombre important d'élèves (10 sur 21) bénéficiant d'un dispositif d'aide particulier (PPRE et maitre E)[70] et, d'autre part, le sentiment de M2 qui a répondu au questionnaire que le niveau des élèves était « plutôt faible ».

Ainsi, dans les deux classes, le niveau des élèves en début de CP est plutôt faible et inférieur à celui de l'ensemble de l'échantillon. Par ailleurs, en début d'année, on détecte peu de différences significatives entre les deux classes : le test[71] (sur séries non appariées) utilisé à permis de détecter une différence pour la compréhension de phrases entendues où la classe CP2 a obtenu un meilleur score (p=0,0276) ainsi qu'une différence tendancielle pour l'analyse phonologique où la classe CP1 a obtenu un score supérieur (p=0, 0832).

Nous allons maintenant nous intéresser aux performances individuelles de chaque élève des deux classes au mois de septembre.

6.3.2 Les résultats individuels des élèves

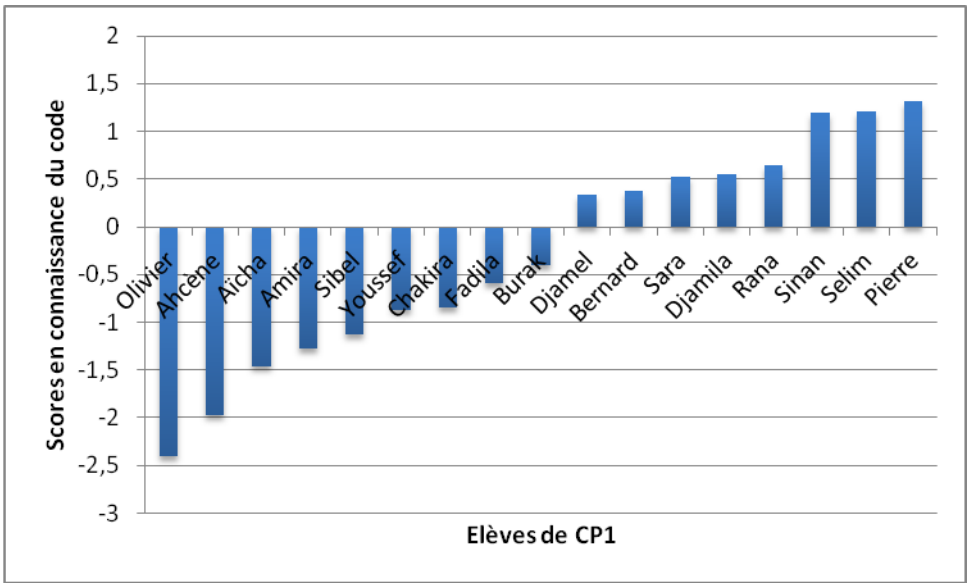
Dans les graphiques ci-dessous, apparaissent les scores obtenus aux évaluations de septembre par les élèves de CP1 (graphiques 5 à 8) et de CP2 (graphiques 9 à 12). Les scores aux différentes épreuves, issus de la recherche #LireEcrireCP, n'ayant ni le même total, ni le même barème, ont été standardisés (réduits et centrés) afin de les rendre comparables. Pour chaque graphique, les scores sont en ordonnées : 0

[70] Voir au chapitre 4, le tableau 6 : récapitulatif des données recueillies concernant les élèves de CP2.
[71] Les résultats des tests statistiques sont en annexes 64 p. 874.

correspond à la moyenne de l'échantillon des élèves ayant participé à l'enquête #LireEcrireCP, l'écart-type est égal à 1.

6.3.2.1 Résultats des élèves de la classe CP1

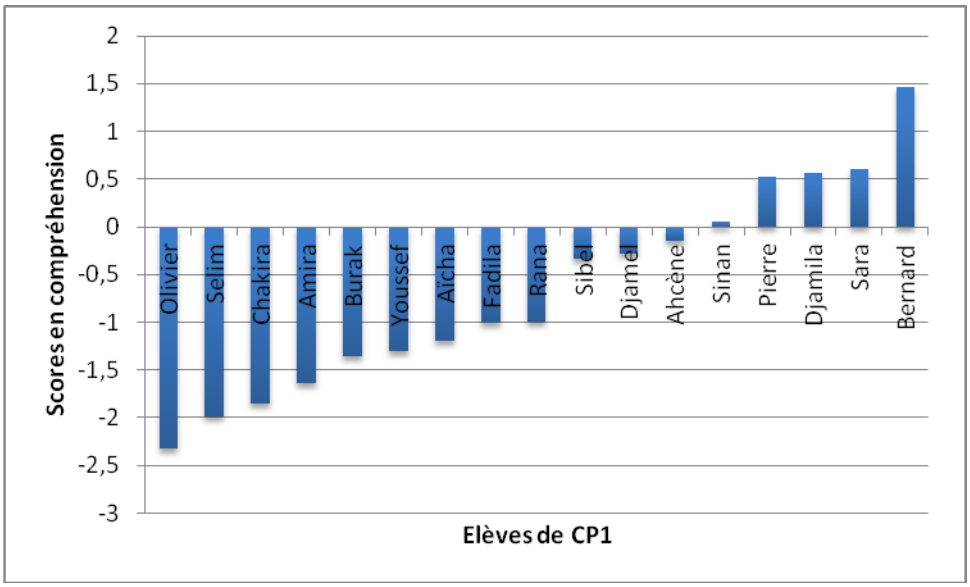
Le graphique 5 ci-dessous présente les scores individuels des élèves de CP1 obtenus aux épreuves de connaissance du code. Ils correspondent à la somme du score obtenu aux épreuves de phonologie, de connaissance du nom des lettres et de lecture de mots familiers et pseudo-mots :



Graphique 5 : scores obtenus en septembre aux épreuves de connaissance du code par les élèves de CP1

Les résultats individuels montrent que 9 élèves sur 17 ont des performances inférieures à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon aux épreuves de connaissance du code.

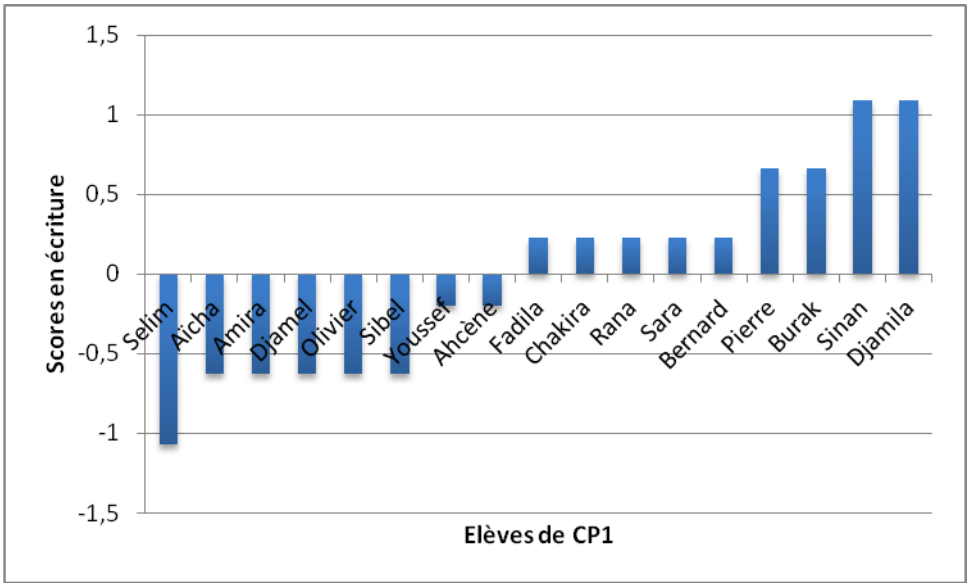
Le graphique 6 présente les scores individuels obtenus par les élèves de CP1 aux épreuves de compréhension. Les scores correspondent à la somme des scores obtenus aux épreuves de vocabulaire passif, de compréhension de phrases entendues et de compréhension de textes entendus :



Graphique 6 : scores obtenus en septembre aux épreuves de compréhension par les élèves de CP1

Les résultats individuels aux épreuves évaluant la compréhension montrent que la majorité des élèves (12 élèves sur 17) ont un score inférieur à la moyenne de l'échantillon et cinq ont une moyenne supérieure.

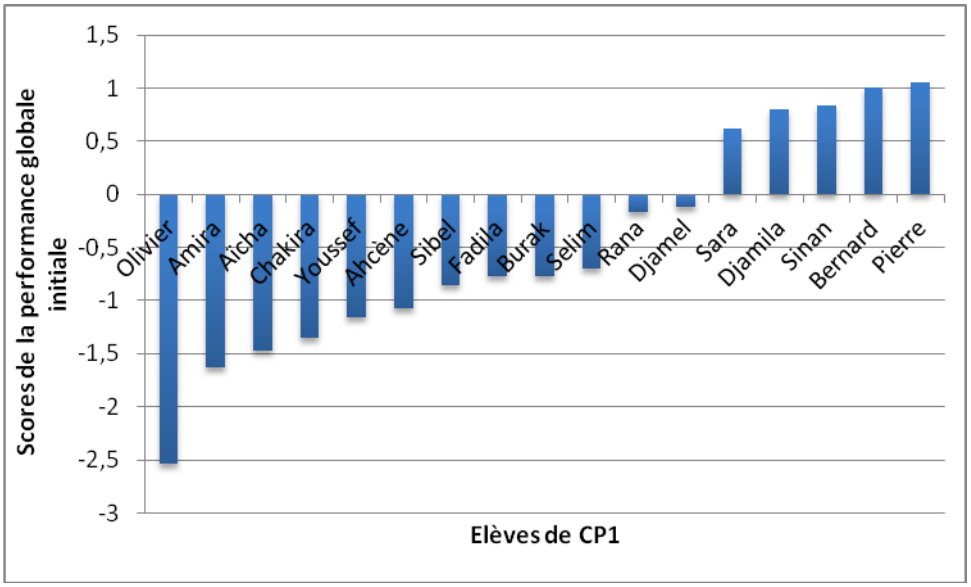
Le graphique 7 présente les scores individuels obtenus par les élèves de CP1 aux épreuves d'écriture. Ils correspondent à la somme du meilleur score obtenu entre la dictée des trois mots ou la dictée de phrase, du bonus en fonction de la segmentation et du bonus pour la permanence de l'écriture du mot « rat » :



Graphique 7 : scores obtenus en septembre aux épreuves d'écriture par les élèves de CP1

Les résultats individuels aux épreuves d'écriture montrent que 8 élèves sur 17 ont des résultats inférieurs à la moyenne de l'échantillon.

Le graphique 8 présente les scores individuels de la performance globale des élèves de CP1. Ils correspondent à la somme des scores obtenus aux épreuves de connaissance du code, de compréhension et d'écriture :



Graphique 8 : scores de la performance globale initiale des élèves de CP1

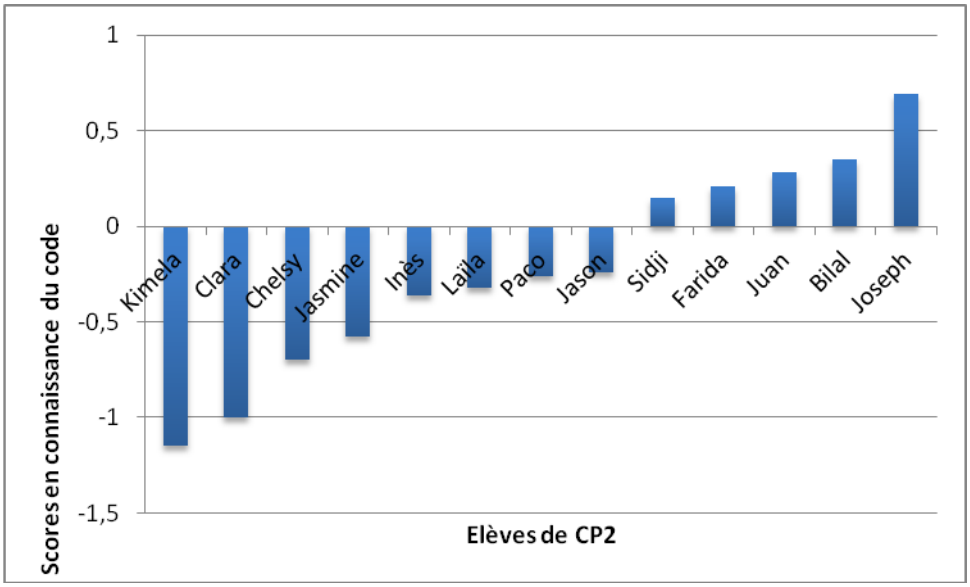
Au regard de la performance globale des élèves, la majorité des élèves (12 sur 17) ont un score inférieur à celui de la moyenne de l'échantillon. La moyenne de la classe est de -0,49 (écart-type = 1,06).

Les résultats présentés dans les graphiques ci-dessus, montrent que six élèves (Olivier, Amira, Aïcha, Youssef, Ahcène et Sibel) parmi les 12 qui ont une performance globale inférieure à la moyenne de l'échantillon, ont des scores inférieurs à la moyenne de l'échantillon dans tous les domaines évalués (code, compréhension et écriture). Trois élèves (Chakira, Fadila et Burak) ont un score supérieur à la moyenne de l'échantillon seulement en écriture. Quant à Selim et Djamel, ils ont un score supérieur à celui de la moyenne de l'échantillon seulement en connaissance du code. Les cinq élèves (Sara, Djamila, Sinan, Bernard et Pierre) dont la performance globale est supérieure à celle de l'échantillon, ont des résultats supérieurs à la moyenne de l'échantillon dans les trois domaines (code, compréhension et écriture). On observe

ainsi de fortes disparités dans le domaine du lire-écrire entre les élèves en début d'année dans la classe CP1.

6.3.2.2 Résultats des élèves de la classe CP2

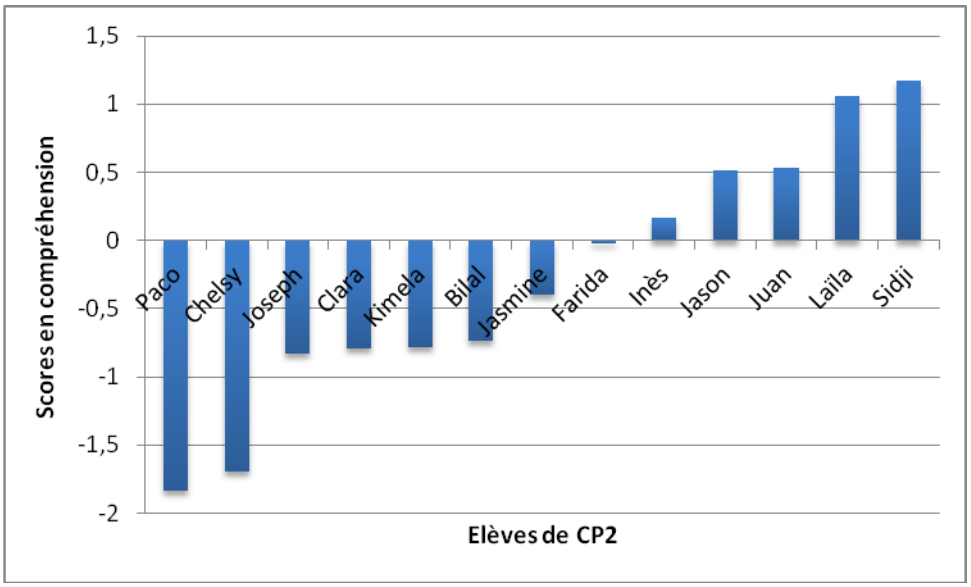
Le graphique 9 présente les scores individuels des élèves de CP2 obtenus aux épreuves de connaissance du code :



Graphique 9 : scores obtenus aux épreuves de connaissance du code par les élèves de CP2

Les résultats individuels montrent qu'une majorité d'élèves (8 sur 13) obtiennent un score inférieur à la moyenne de l'échantillon aux épreuves de connaissance du code.

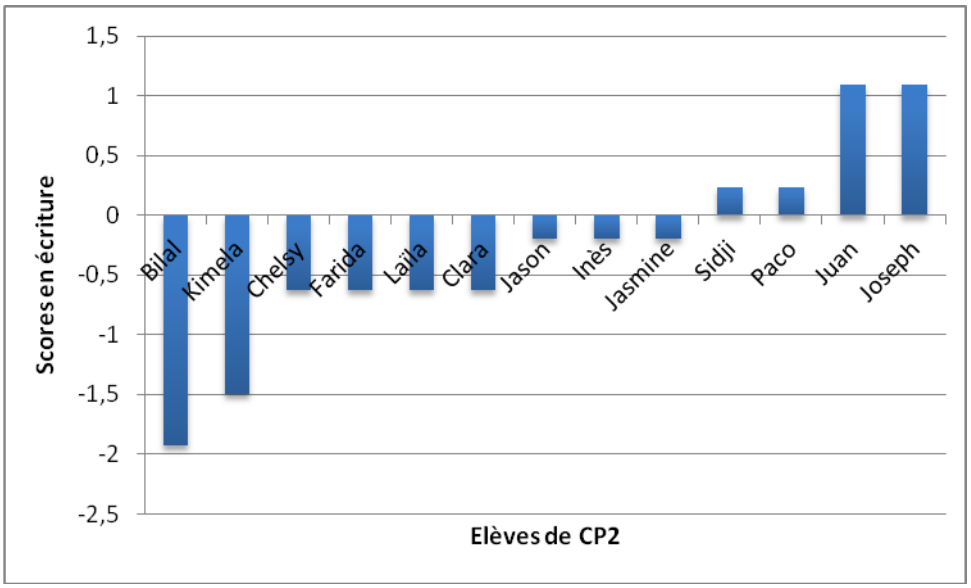
Le graphique 10 présente les scores individuels obtenus par les élèves de CP2 aux épreuves de compréhension :



Graphique 10 : scores obtenus aux épreuves de compréhension par les élèves de CP2

Les résultats individuels aux épreuves de compréhension montrent que 7 élèves sur 13 obtiennent un score inférieur à la moyenne de l'échantillon.

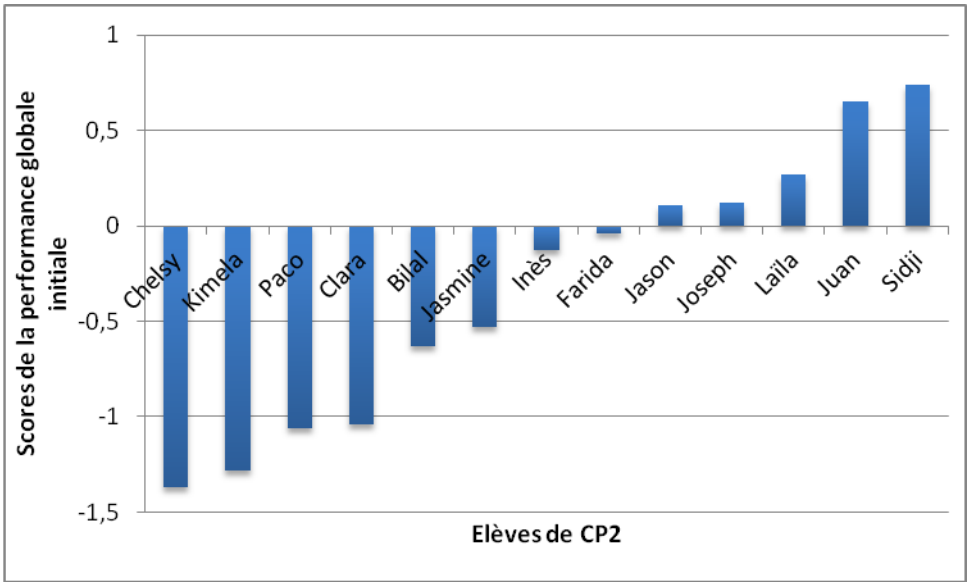
Le graphique 11 présente les scores individuels des élèves de CP2 obtenus aux épreuves d'écriture :



Graphique 11 : scores obtenus aux épreuves d'écriture par les élèves de CP2

Les résultats individuels aux épreuves d'écriture montrent que la majorité des élèves (9 sur 13) ont un score inférieur à la moyenne de l'échantillon.

Le graphique 12 présente le score de la performance globale de chaque élève de CP2 :



Graphique 12 : scores de la performance globale des élèves de CP2

La moyenne de la performance globale des élèves de CP2 est de -0,32 (écart-type = 0,71). Les scores individuels montrent que pour 8 élèves sur 13, ils sont inférieurs à ceux de la moyenne de l'ensemble de l'échantillon. Parmi les huit élèves qui obtiennent un score inférieur à celui de la moyenne de l'échantillon, quatre (Chelsy, Kimela, Clara et Jasmine) obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne de l'échantillon dans tous les domaines évalués (code, compréhension et écriture). Les quatre autres ont obtenu des résultats inférieurs à ceux de la moyenne de l'échantillon dans deux domaines sur trois : les scores de Paco sont inférieurs en code et compréhension mais supérieurs en écriture ; les scores de Bilal et Farida sont inférieurs en compréhension et en écriture mais supérieurs en code, ceux d'Inès sont inférieurs en code et écriture mais supérieurs en compréhension.

Parmi les cinq élèves qui obtiennent un score supérieur à celui de l'échantillon, seuls Juan et Sidji obtiennent des scores supérieurs à la moyenne de l'échantillon dans tous les domaines. Jason et Laïla obtiennent un score supérieur à la moyenne en compréhension mais inférieur en code et en écriture. Joseph réussit mieux que la moyenne de l'échantillon en code et en écriture mais pas en compréhension.

Ainsi, on remarque que, même si elles existent, les disparités entre les élèves paraissent moins prononcées dans la classe CP2 que dans la classe CP1.

6.4 Pour conclure sur le contexte et les représentations

Nous venons de nous intéresser aux représentations de tous les acteurs de l'apprentissage de la lecture (enseignantes, parents, élèves) ainsi qu'aux contextes dans lesquels se font les apprentissages (contexte culturel et niveau initial des élèves).

L'analyse des discours des enseignantes a montré que M1 et M2 avaient des représentations très différentes de la lecture et de son apprentissage. M1 a une vision très « classique » de la lecture, une vision lettrée (dominée par la lecture littéraire) véhiculée par l'institution. Sa conception de l'enseignement de la lecture repose sur une double approche (correspondance grapho-phonétique et lecture de textes littéraires) ; elle est conforme à celle des programmes de 2008 en vigueur au moment de l'enquête. Son discours met en avant une attitude très directive : tout est au service de l'apprentissage de la lecture.

M2 a une vision plus large de la lecture qui ne se limite pas à la lecture de romans. Ses choix d'enseignement sont plus personnels et liés à son expérience et son souci de s'adapter à chacun. Sa conception de l'enseignement est centrée sur l'identification des mots qui peut se faire de deux manières (par voie directe et par voie indirecte). La littérature de jeunesse y a peu de place. Son discours met en avant une attitude d'observation notamment quand elle évoque l'« angoisse » causée par l'apprentissage de la lecture.

Du point de vue des élèves, les analyses des entretiens effectués auprès des élèves et des questionnaires renseignés par les parents ont montré que, dans toutes les familles des deux classes, il y avait une forme d'acculturation à l'écrit mais que celle-ci n'était pas très développée : en moyenne, les familles des élèves de CP1 étaient moyennement acculturantes et celles de CP2 étaient faiblement acculturantes.

D'autre part, on a vu que de manière générale les élèves appréciaient la lecture mais son apprentissage était peu finalisé.

Au niveau des compétences scolaires des élèves, les résultats aux évaluations de juin montrent que globalement il y a peu de différences significatives entre les élèves de CP1 et de CP2 qui ont un niveau plutôt faible, ce qui confirme le sentiment des deux enseignantes et qui explique le nombre important de mise en place de dispositifs particuliers (PPRE, Maitre E).

Après cet état des lieux, nous allons nous intéresser maintenant aux pratiques d'acculturation mises en œuvre par les enseignantes des deux classes, dans la perspective de montrer leur impact sur les représentations et les apprentissages des élèves.

Chapitre 7 : Les pratiques d'acculturation effectives, des déclarations à la pratique

Comme il a déjà été expliqué dans la partie méthodologie, cette recherche a la particularité de s'adosser à la recherche #LireEcrireCP et plus particulièrement aux travaux du groupe acculturation. Ainsi, les analyses relatives aux deux classes CP1 et CP2 interfèrent avec celles du groupe acculturation qui a cherché à décrire de manière objective les pratiques d'acculturation. À partir de données quantitatives recueillies à l'aide de questionnaires et du codage des tâches observées en classe, trois grandes familles de pratiques ont été mises en évidence. Cette catégorisation[75] est présentée dans la première partie du présent chapitre. La deuxième partie propose de compléter cette première approche quantitative par une description et une analyse qualitative des pratiques d'acculturation des classes CP1 et CP2.

7.1 Trois grandes familles de pratiques d'acculturation

Le groupe acculturation de la recherche #LireEcrireCP s'est interrogé sur la nature de l'acculturation à l'écrit qui peut, dans le cadre de l'école, contribuer à la réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il a ainsi pu identifier et catégoriser des pratiques qui favorisent le processus d'acculturation à l'écrit sur l'ensemble des 131 classes qui ont participé à l'enquête. Pour cela, en s'appuyant à la

[75] Cette catégorisation a fait l'objet d'un article intitulé « Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses », (Tiré, Vadcar, Ragano, Basile, 2015).

fois sur les données déclarées par les enseignants et recueillies à l'aide de questionnaires et à la fois sur les pratiques observées et codées par les enquêteurs, trois variables ont été retenues qui indiquent une pratique acculturante dans la classe : les écrits, l'album, les espaces et les usages de l'écrit.

Les écrits renvoient aux dimensions sociales et cognitives du processus d'acculturation[76]. Ils regroupent, d'une part, la fréquentation de différents types d'écrit (affiche, compte rendu, documentaire, légende, liste, poésie, récit, recette, message, etc…) à laquelle sont confrontés les enfants en termes de temps consacré à travailler différents types d'écrit et de nombre de types d'écrit travaillés. D'autre part, ils concernent le temps dédié à l'usage du texte en réception selon diverses modalités (lecture personnelle, lecture entendue, lecture partagée, écriture de messages, de poésies, de dialogues, de résumés, de descriptions…) et à l'usage du texte en production, qui peut être représentatif des pratiques sociales de références, qu'elles soient ou non scolaires, et favoriser un rapport à l'écrit propice à l'acculturation.

L'utilisation des albums joue un rôle particulier dans le sens où elle engage trois dimensions principales de l'acculturation (une dimension littéraire, une dimension culturelle et anthropologique et une dimension cognitive), en termes de présence et de fréquentation d'une part (nombre d'albums lus par semaine) et en termes de modalités de lecture d'autre part (lecture offerte, étude approfondie, lecture en lien avec d'autres œuvres).

Les usages et espaces de l'écrit regroupent à la fois des lieux dédiés à la lecture (coin lecture, bibliothèque, BCD) et des pratiques (abonnements à des revues, projets culturels et manipulation par les élèves des livres lus). Ils renvoient aux dimensions psychoaffective et sociale de l'acculturation. En effet, une offre culturelle écrite, diverse et régulière, accompagnée de moments d'appropriation individuelle de la lecture, permettent la construction d'une relation personnelle avec le monde de l'écrit, favorisent des habitudes de lecture autonome (dimension psychoaffective), donnent accès aux usages sociaux de la lecture et de l'écriture, et amènent ainsi les

[76] Les différentes dimensions de l'acculturation ont été présentées au chapitre 3 (p. 80).

élèves à considérer que la lecture n'est pas seulement une activité scolaire (dimension sociale).

Cumulées, les trois variables « écrits », « albums » et « usages et espace » de l'écrit constituent une quatrième variable « acculturation à l'écrit », ce qui peut être schématisé[77] ainsi :

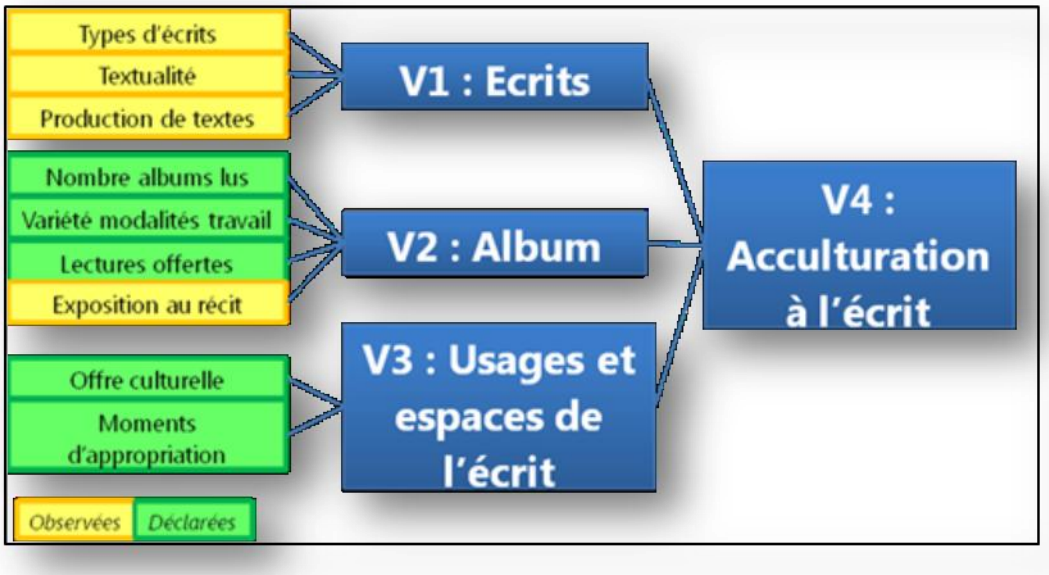


Figure 2 : représentation schématique de la construction des variables de l'acculturation à l'écrit présentée dans le rapport « Lire et écrire »

Cette première catégorisation en trois familles de pratiques a permis, par un traitement statistique, de distinguer les classes peu, moyennement ou très acculturantes[78]. Il en résulte que :

- 29,01% des 131 classes de l'échantillon sont très acculturantes : ce sont des classes dans lesquelles les enseignants, pour mener les apprentissages du lire-écrire, utilisent beaucoup d'objets acculturants comme les types d'écrit, l'unité texte et les albums, et favorisent l'incitation à la lecture grâce à la présence d'un coin lecture en accès libre, la fréquentation régulière d'une bibliothèque et la mise en œuvre de projets culturels ;

[77] Nous reproduisons ici le graphique présenté par A. Vadcar et al. dans le rapport *Lire-écrire CP,* (Goigoux (Dir.), 2016, p. 286).
[78] Voir pour des résultats détaillés le rapport *Lire-écrire CP,* p. 366–369.

- 36,64% des classes sont catégorisées comme moyennement acculturantes ;
- 34,35% des classes sont catégorisées comme faiblement acculturantes : ce sont des classes dans lesquelles les enseignants ne privilégient pas la variété des types d'écrit, ni l'utilisation des albums ; l'offre culturelle y est faible et les moments d'appropriation de la lecture peu, ou pas, favorisés.

Toutefois, les résultats quantitatifs ne peuvent nous satisfaire pleinement. En effet, l'exemple des projets culturels montrent à quel point derrière une expression se cache de multiples réalités. De fait, au sein même des 131 classes ayant participé à l'enquête, les projets apparaissent très divers, ils peuvent être organisés au niveau national (« École et cinéma », « Le prix des incorruptibles », « Le printemps des poètes » et « Plumes en herbe »), départemental, de la ville, du quartier, de l'école ou de la classe. Certains peuvent être en lien avec une sortie culturelle (cinéma, musée, concert, théâtre, exposition) ou avec d'autres médiateurs du livre comme les bibliothécaires, auteurs/illustrateurs, bénévoles de l'association « Lire et faire lire ». Plusieurs projets sont l'occasion de faire des liens entre les classes de la même école (liaison entre la GS et le CP autour de la lecture), ou de deux écoles différentes (projet de correspondance entre deux classes). Ils peuvent être ponctuels (une sortie, un spectacle…) ou inscrits dans le temps (correspondance, journal scolaire, « École et cinéma », « Lire et faire lire »…). Les projets peuvent porter sur la lecture (prix littéraire, défi lecture), sur l'écriture (écrire un livre, un album, un abécédaire), ou encore sur les deux (projet d'écriture en lien avec les lectures, un auteur...). Mais les projets peuvent également lier la lecture-écriture avec d'autres domaines culturels tels que les arts visuels, la musique, le théâtre. Au regard de ces premiers résultats, les projets culturels qui paraissent favoriser davantage le processus d'acculturation à l'écrit, sont des projets qui peuvent être modestes (par exemple faire intervenir des grands-parents une fois par semaine dans la bibliothèque de l'école pour lire des histoires aux élèves, ou écrire un album, etc.) ou de plus grande envergure (projet pluridisciplinaire associant un artiste...) mais qui s'inscrivent sur la durée de l'année (un

projet toute l'année ou plusieurs petits projets tout au long de l'année), complètement articulés avec la vie de la classe, faisant de l'écrit une vraie pratique sociale.

Par conséquent, cette catégorisation, va permettre dans un premier temps, de situer d'un point de vue des pratiques d'acculturation, les deux classes qui nous intéressent (objet du 7.2 ci-dessous), mais on ne peut faire l'économie, dans un deuxième temps, d'analyser qualitativement les pratiques observées dans les classes (objet du 7.3, p. 250) afin de pouvoir toucher du doigt la réalité des pratiques.

7.2 L'offre culturelle déclarée dans les deux classes

Dans cette partie, nous présentons tout d'abord les démarches d'enseignement de la lecture des deux enseignantes avec, entre autres, la place donnée aux textes dans cet enseignement car, à nos yeux, celle-ci est révélatrice de l'importance accordée à l'acculturation à l'écrit dans la classe. Puis, à partir des données quantitatives recueillies par questionnaire et codage des enquêteurs, nous cherchons à situer les deux classes d'un point de vue des pratiques acculturantes et par rapport à la catégorisation présentée ci-dessus.

7.2.1 Les démarches d'apprentissage de la lecture

M1 utilise un manuel de lecture (*Taoki*) qui propose une approche syllabique. On peut lire en effet, sur le site de l'éditeur qu'il s'agit d'« une méthode syllabique moderne alliant apprentissage du code, expression orale, étude de la langue, compréhension de textes et production d'écrit »[79]. L'enseignante fait donc partie des 13 enseignants (soit 10%) participant à l'enquête #LireEcrireCP qui utilisent des manuels relevant d'une approche syllabique (Goigoux (Dir.), 2016). Néanmoins, le travail de compréhension de lecture se fait à partir d'albums issus de la littérature de jeunesse. Les élèves possèdent chacun un cahier de littérature et de production d'écrit

[79] Descriptif trouvé à l'adresse suivante : http://www.editions-istra.com/cp_Lecture/pages/catalogue/fiche-livre/taoki-et-compagnie-cp---livre-eleve---edition-2010-1165521.html.

dans lequel on trouve des traces des albums lus en classe (photocopies des couvertures et d'extraits des albums, dessins ou productions d'écrit en lien avec les albums lus).

M2 n'utilise pas de manuel de lecture. Elle fait donc partie des 40 enseignants (soit 31 %) de l'enquête #LireEcrireCP qui n'utilisent pas de manuel (Goigoux (Dir.), 2016). Les élèves ont deux cahiers pour apprendre à lire : un qui propose un apprentissage par reconnaissance des mots par voie directe (ou procédure d'adressage), c'est-à-dire sans passer par le décodage du système graphophonologique et un autre qui propose un apprentissage par voie indirecte (enseignement explicite des correspondances graphophonologiques en partant des graphèmes). Le premier cahier propose d'emblée des phrases puis des textes issus de la littérature de jeunesse mais, ici, les textes sont des prétextes pour apprendre à lire et ne sont pas l'objet d'un apprentissage spécifique. Le second cahier commence par des lectures de syllabes puis de mots puis de phrases. L'apprentissage de la lecture se fait sur les deux cahiers en alternance.

Ainsi, les démarches des deux enseignantes présentent des similitudes : toutes deux enseignent les correspondances graphophonologiques de manière explicite en partant des graphèmes et toutes deux ont recours à la littérature de jeunesse. Pourtant, la place de la littérature de jeunesse, selon les déclarations des enseignantes, diffère d'une pratique à l'autre. En effet, la démarche déclarée (par questionnaire et lors de l'entretien) de M1 repose sur une distinction totale entre l'enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes qui se fait à partir d'un manuel et celui de la compréhension de textes qui se fait à partir de textes réels, principalement des albums issus de la littérature de jeunesse. En revanche, dans la démarche de M2, l'étude du code se fait en partie à partir de la littérature de jeunesse. En ce sens, l'approche de M2 est plus intégrative (Goigoux & Cèbe, 2006).

7.2.2 Le temps consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les deux classes.

Les données recueillies par codage des tâches lors de l'enquête #LireEcrireCP « permettent d'estimer le temps total qu'ont consacré les enseignants aux tâches de lecture et d'écriture » (Goigoux (Dir.), 2016). Dans le tableau 33 ci-dessous sont présentés les temps, en minutes, consacrés aux tâches de lecture et d'écriture, au cours des trois semaines d'observation, pour les classes CP1 et CP2 ainsi que pour l'ensemble de l'échantillon de l'enquête :

	Temps consacré aux tâches de lecture et d'écriture en semaine 1	Temps consacré aux tâches de lecture et d'écriture en semaine 2	Temps consacré aux tâches de lecture et d'écriture en semaine 3	Moyenne hebdomadaire du temps consacré aux tâches de lecture et d'écriture
CP1	534	476	588	532,7
CP2	486	525	452	487,7
Moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP	449,7	446,2	426,5	441,8

Tableau 33 : temps (en minutes) consacrés aux tâches de lecture dans les classes CP1, CP2 et pour l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP.

Les résultats montrent que les classes CP1 et CP2 consacrent plus de 8h00 par semaine en moyenne aux tâches de lecture et d'écriture (8h53 pour CP1 et 8h08 pour CP2), ce qui est un peu plus que la moyenne des classes de l'échantillon (7h22).

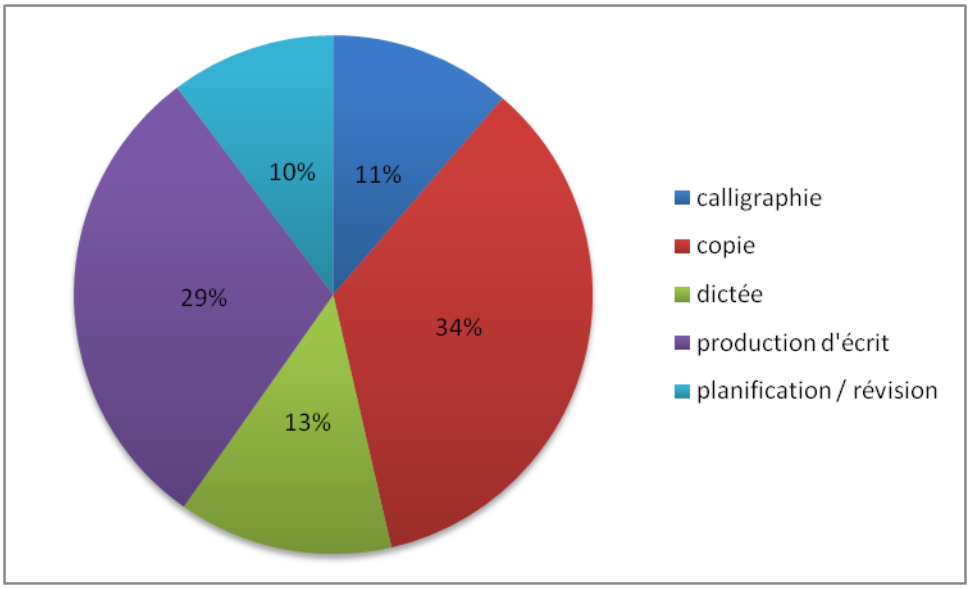
Dans le tableau 34 ci-dessous, sont présentés les temps consacrés (en minutes) dans chacune des deux classes ainsi que pour l'ensemble de l'échantillon (en moyenne) aux différents types de tâches :

	Temps consacré aux tâches de phonologie	Temps consacré aux tâches de lecture	Temps consacré aux tâches de compréhension	Temps consacré aux tâches d'étude de la langue	Temps consacré aux tâches d'écriture
CP1	330	389	115	120	563
CP2	195	336	260	116	549
Moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP	242,6	305,5	205,1	114,1	427,7

Tableau 34 : sur les trois semaines cumulées, temps (en minutes) consacré aux différentes tâches de lecture et d'écriture dans les classes CP1, CP2 et pour la moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP

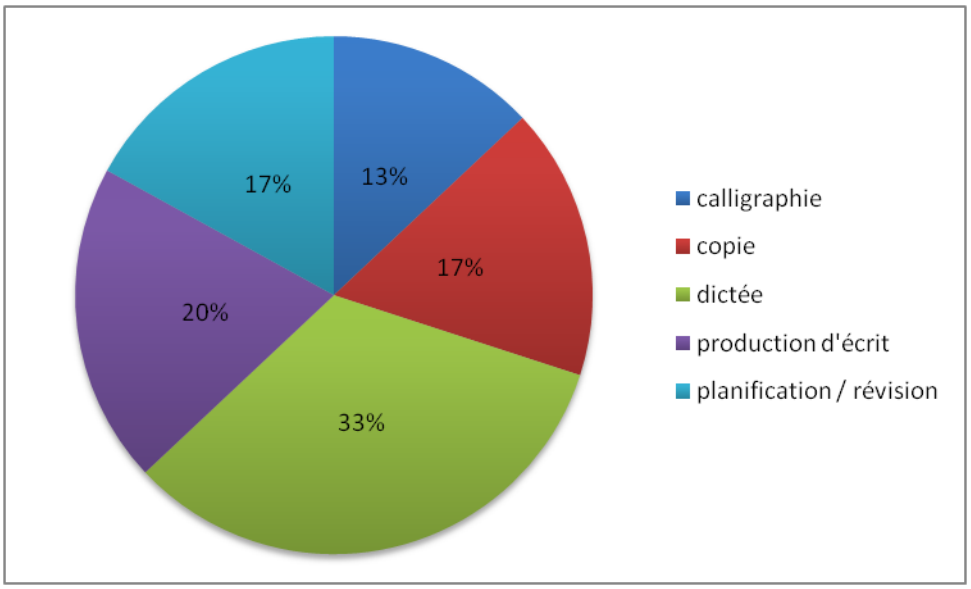
Les résultats montrent, tout d'abord, que les classes CP1 et CP2 consacrent plus de temps aux tâches de lecture (phonologie/lecture/compréhension) qu'aux tâches d'écriture. Ainsi, la classe CP1 a consacré, au cours des trois semaines d'observation, 834 minutes (soit 13h54) à l'apprentissage de la lecture et 563 minutes (soit 9h23) à celui de l'écriture. La classe CP2 a consacré, au cours des trois semaines d'observation 591 minutes (soit 13h11) à l'apprentissage de la lecture et 549 minutes (soit 9h09) à celui de l'écriture. Ensuite, on remarque que, dans la classe CP1, l'accent est mis sur les tâches de phonologie, lecture et écriture alors que dans la classe CP2, l'accent est mis sur les tâches de lecture, de compréhension et d'écriture. Par ailleurs, on note que le temps alloué à l'enseignement de la compréhension est, pour la classe CP1, inférieur à celui de la moyenne de l'ensemble de l'échantillon tout comme celui alloué aux tâches de phonologie, pour la classe CP2.

En outre, derrière les termes « tâches d'écriture », la réalité est multiple. En effet, les tâches d'écriture regroupent aussi bien les tâches de calligraphie, de copie que de dictée ou encore de production d'écrit et de planification/révision. L'unité linguistique de la tâche peut varier entre la lettre, la syllabe, le mot, la phrase ou texte. Les trois graphiques suivants permettent de visualiser la répartition des différentes tâches d'écriture : le graphique 13 concerne l'ensemble de l'échantillon, le graphique 14 la classe CP1 et le graphique 15 la classe CP2 :



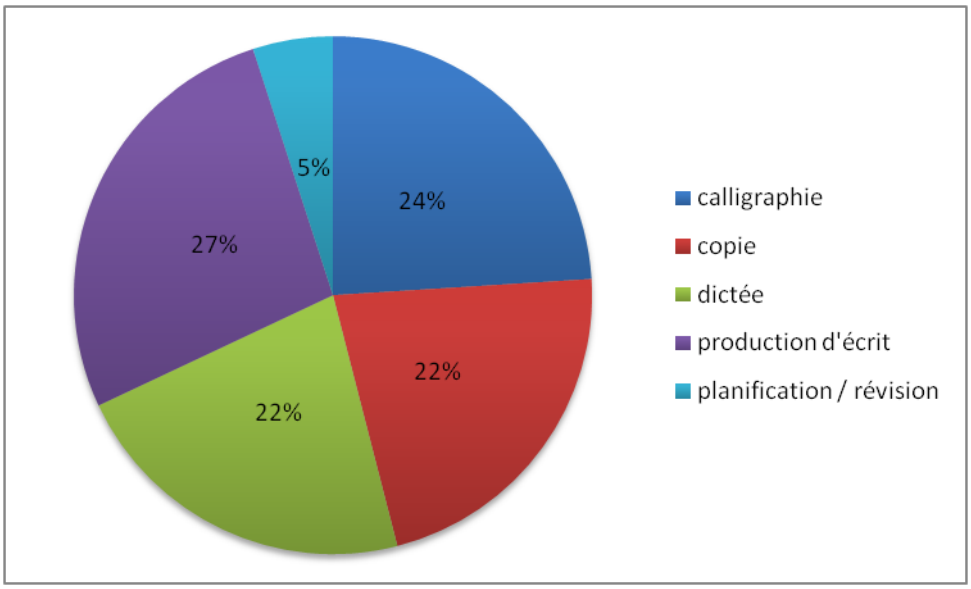
Graphique 13 : répartition moyenne des différentes tâches d'écriture (en pourcentage) pour l'ensemble de l'échantillon de la recherche #LireEcrireCP

Dans l'ensemble de l'échantillon, c'est à la tâche de copie que les élèves consacrent le plus de temps lorsqu'ils écrivent, puis vient la tâche de production d'écrit et ensuite la dictée. La calligraphie et la planification/révision sont les deux tâches auxquelles les élèves consacrent le moins de temps.



Graphique 14 : répartition moyenne des différentes tâches d'écriture (en pourcentage) pour la classe CP1

Dans la classe CP1, lorsque les élèves écrivent c'est principalement sous la forme de dictée, puis de production d'écrit. Viennent ensuite la copie et la planification/révision. La calligraphie est la tâche à laquelle ils consacrent le moins de temps.



Graphique 15 : répartition des différentes tâches d'écriture (en pourcentage) pour la classe CP2

Dans la classe CP2, les temps alloués aux différentes tâches d'écriture semblent assez équilibrés sauf pour les tâches de planification/révision auxquelles les élèves consacrent seulement 5% du temps. La tâche d'écriture à laquelle les élèves de CP1 consacrent le plus de temps est la production d'écrit puis la calligraphie ; viennent ensuite les tâches de copie et de dictée.

Cette vue d'ensemble, permise par les données issues de l'enquête #LireEcrireCP, ne rend, cependant, pas compte de la place laissée aux pratiques d'acculturation dans les deux classes. Ce sera donc l'objet de la section suivante.

7.2.3 Les pratiques d'acculturation à l'écrit dans les deux classes

Par rapport à la catégorisation en peu, moyennement et fortement acculturante présentée plus haut, les classes CP1 et CP2 se situent, toutes deux, dans la catégorie moyennement acculturante. Toutefois, pour décrire précisément de quelle

nature sont, dans chacune des classes, les pratiques d'acculturation, il est nécessaire d'entrer davantage dans le détail. Ainsi, dans le tableau 35 ci-dessous, est répertorié, pour chacune des classes, un certain nombre d'indicateurs de pratiques acculturantes présentés plus haut (fréquentation des types d'écrit, temps d'exposition au texte, temps passé à la production de textes, nombre d'albums lus, modalités de lecture, lectures offertes, manipulation des livres par les enfants, présence d'un coin lecture, abonnement à une revue). Afin de situer chacune des deux classes étudiées par rapport à l'ensemble de l'échantillon, les valeurs pour l'ensemble de l'échantillon sont notées dans la quatrième colonne :

Indicateurs de pratiques acculturantes	CP1	CP2	Echantillon #LireEcrireCP [80]
Fréquentation des différents types d'écrit (durée, proportion, diversité)	Fréquentation moyenne	Fréquentation faible	36 classes (27,5%) : fréquentation faible ; 28 classes (21,4%) : fréquentation moyenne ; 42 classes (32%) : durée et proportion fortes en milieu d'année et diversité forte toute l'année ; 25 classes (19,1%) : fréquentation forte toute l'année.
Temps d'exposition au texte au cours des trois semaines d'observation	3h33	5h15	1er quartile[81] : faible exposition durée inférieure à 3h55 ; 2ème quartile : durée entre 3h56 et 4h57 ; 3ème quartile : durée entre 4h58 et 6h ; 4ème quartile : durée entre 6h25 et 11h04.
Temps passé à la production écrite de textes au cours des trois semaines d'observation	Production de textes moyenne	Absence de production de textes[82]	65 classes (49,6%) : production de texte absente ; 15 classes (11,5%) : production de texte faible (durée inférieure à 14 min) ; 18 classes (13,7%) : production de texte moyenne (durée comprise entre 15 et 29 min) ; 33 classes (25,2%) : production de texte forte (durée supérieure à 30 min).
Nombre d'albums	10	9	13 classes (10 % de l'échantillon) :

[80] Les données concernant l'échantillon #LireEcrireCP sont issues de l'article « Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses » (Tiré, Vadcar, Ragano, Basile, 2015).

[81] Outil statistique permettant de partager une série de valeurs croissantes en quatre ensembles de même effectif.

[82] Ainsi, la production d'écrit en CP2 qui représente 27% des tâches d'écriture ne concerne pas la production de textes mais d'autres unités linguistiques (mots, phrases).

lus au cours des deux semaines précédant chacune des semaines d'observation			nombre d'albums inférieur à 5 ; 50 classes (38 %) : nombre d'albums compris entre 5 et 9 ; 57 classes (44 %) : nombre d'albums compris en 10 et 15 ; 11 classes (8 %) : nombre d'albums supérieur à 15.
Variété des modalités de lecture des albums (Lecture offerte, étude approfondie, lecture en lien avec d'autres œuvres)	**2 modalités en S1 et S2** : Lecture offerte et étude approfondie) **2 modalités en S3** : étude approfondie et lecture en lien	**2 modalités** : lecture offerte et étude approfondie	10 classes (10%) : 0 ou 1 modalité ; 49 classes (37,4%) : 2 modalités ; 72 classes (55%) : 3 modalités.
Lecture offerte déclarée au cours des deux semaines précédant les 3 semaines d'observation	oui à deux moments, sauf les deux semaines précédant la semaine 21	oui à deux moments, sauf les deux semaines précédant la semaine 47	12 classes (9,2%) : pas de lecture offerte ; 34 classes (26%) : lecture offerte déclarée à 1 moment ; 46 classes (35,1%) : lecture offerte déclarée à 2 moments ; 39 classes (29,8%) : lecture offerte déclarée à 3 moments.
Manipulation des livres par les élèves au cours des deux semaines précédant les 3 semaines d'observation	oui	oui	dans 96 classes sur 131 (73,3%), les élèves ont pu manipuler les livres qui ont été lus.
Présence d'un coin lecture	oui en accès sur autorisation	oui en accès sur autorisation	10 classes (7,6%) : pas de coin lecture ; 121 classes (92,4%) : un coin lecture. parmi les 121 classes, 66 (54,5%) l'utilisent en accès libre ; 55 (45,5%) en accès seulement sur autorisation du professeur.
Abonnement à une revue	Non	oui : « Mon quotidien »	82 classes (62,6%) sans abonnement ; 49 classes (37,4%) avec au moins un abonnement.

Fréquentation d'une bibliothèque	1 fois par semaine	1 fois par mois	37 classes (28,2%) ne fréquentent pas la bibliothèque ; 94 classes (71,8%) la fréquentent. parmi les 94 classes, 41 (31,3%) : quelque fois dans l'année ; 13 (10%) : une fois par mois ; 9 (6,8%) : deux ou trois fois par mois ; 31 (23,6%) : une fois par semaine.
Projet culturel en lien avec la lecture et l'écriture	**oui :** rencontre avec une illustratrice dans le cadre d'un salon du livre	**oui :** réalisation d'un film d'animation	44 classes (33,6%) : aucun projet déclaré ; 87 classes (66,4%) : au moins un projet déclaré.

Tableau 35 : récapitulatif des indicateurs de pratiques acculturantes présents dans les classes CP1, CP2 et pour l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP.

Pour la classe CP1, quatre indicateurs de pratiques très acculturantes apparaissent : le nombre de modalités de lecture des albums, la manipulation des livres lus par les élèves, la fréquentation hebdomadaire de la bibliothèque, l'existence d'un projet culturel en lien avec la lecture et l'écriture. Cinq indicateurs témoignent de pratiques relativement acculturantes : la fréquentation des différents type d'écrit, la production de texte, le nombre d'albums lus, les lectures offertes, l'accès au coin lecture sur autorisation. Enfin, deux indicateurs témoignent de pratiques pas ou peu acculturantes : le faible temps d'exposition au texte ainsi que le fait que la classe ne soit pas abonnée à une revue.

Les résultats pour la classe CP2 présentent également trois indicateurs de pratiques acculturantes : la manipulation des livres par les élèves, l'abonnement à une revue, l'existence d'un projet culturel en lien avec la lecture et l'écriture. Six indicateurs mettent en avant des pratiques moyennement acculturantes : le temps d'exposition au texte, le nombre d'albums lus, les modalités de lecture, la présence de lectures offertes à deux moments de l'année, l'accès sur autorisation au coin lecture et la fréquentation de la bibliothèque une fois par mois. Enfin, deux indicateurs témoignent d'une pratique peu acculturante : la fréquentation faible des différents types d'écrit et l'absence de production de textes.

La présentation quantitative détaillée des pratiques confirme que les deux classes apparaissent comme étant moyennement acculturantes et relativement homogènes du point de vue des déclarations. En effet, si certaines pratiques, relevant

de la variable « usages et espaces de l'écrit», sont très présentes comme la manipulation des livres, le projet culturel, d'autres, relevant surtout des variables « écrit » et « albums », le sont moins (nombres d'albums lus ou lectures offertes), voire pas du tout (absence de production de textes dans la classe CP2). Il va s'agir maintenant, dans le cadre d'une analyse qualitative à grain plus fin, de voir en quoi ces deux types de pratiques se rejoignent ou se différencient.

7.3 Description et comparaison des pratiques réelles d'acculturation à l'écrit dans les deux classes

Il s'agit ici de présenter l'analyse de séances de lecture-écriture observées dans les classes CP1 et CP2. Ces séances, rappelons-le, ont été choisies à partir des trois grandes familles de pratiques d'acculturation qui ont été présentées en 7.1. Pour chacune des classes, une séance par type de pratique a été choisie. Ainsi, nous commençons par deux séances (la séance « recette » pour la classe CP1 et la séance « hérisson-gazon » pour la classe CP2) qui témoignent de la fréquentation de différentes types d'écrit au sein de ces deux classes. Ensuite, nous poursuivons par deux séances qui montrent l'usage du texte en production (séance « *Chapeau rond rouge* » pour la classe CP1 et « slogan » pour la classe CP2). Enfin, nous terminons par trois séances (séance « BCD » et « *Tarte à tout* » pour la classe CP1 et séance « *La maitresse est foldingue* » pour la classe CP2) qui ont été choisies parce qu'elles doivent permettre de mettre en évidence comment les usages et les espaces de l'écrit sont pris en compte dans ces deux classes pour favoriser des habitudes de lecture.

7.3.1 Fréquentation de différents types d'écrit

7.3.1.1 Analyse de la séance « recette »

Cette séance[83] se passe dans la classe CP1 au mois de mars, de retour des vacances (deuxième semaine d'observation). Elle dure ½ heure. C'est une séance collective menée en classe entière.

Il s'agit d'une séance de découverte d'un nouveau type de texte : la recette. Elle s'inscrit dans un projet de production de texte en lien avec la littérature de jeunesse : les élèves, quelques semaines après avoir lu l'album *Gruffalo* de J. Donaldson et A. Scheffler (2009 pour l'adaptation française), doivent écrire la recette du serpent aux olives qui est le plat préféré du Gruffalo. Le projet articule l'écriture (production de texte) et la lecture (découverte d'un nouveau type d'écrit).

La séance se déroule en quatre phases :

- phase 1 (4 minutes) : rappel de l'histoire de *Gruffalo* ;
- phase 2 (40 secondes) : annonce du projet d'écriture et de l'objectif de la séance ;
- phase 3 (22 minutes) : découverte du texte ;
- phase 4 (3 minutes) : retour explicitatif.

Analyse des phases

<u>Phase 1 : le rappel d'histoire</u>

Durant cette première phase qui dure quatre minutes, les élèves sont assis à leur bureau et l'enseignante est debout, sur le côté, hors champ de la caméra. Il s'agit de faire un rappel de récit en interaction maitresse / élèves. L'analyse montre que les élèves connaissent bien cette histoire et qu'ils sont capables, grâce à l'étayage de l'enseignante, de la raconter avec leurs propres mots et en suivant la chronologie, comme on peut le voir dans cet extrait :

[83] L'intégralité de la transcription de la séance « recette » se trouve en annexe 54, p. 785.

Extrait.1.1.1

1	M1	alors qui peut raconter l'histoire du *Gruffalo* ?[…]
3	Djamila	en fait en premier y avait //
4	M1	c'est l'histoire
5	Djamila	c'est l'histoire du Gruffalo
6	M1	ah bon en premier y avait le Gruffalo ?
7	EE	non
8	Djamila	non en premier y avait // y avait la // la souris et après y avait le // le
9	E	***[doucement]*** le renard
10	Djamila	le renard // le renard ….
11	M1	et
12	Djamila	le renard et ensuite
13	M1	chut / Djamila
14	Djamila	le renard il a // et ensuite le renard il a dit à la petite souris *[Djamel lève la main]*
15	M1	Djamel
16	Djamel	le renard il a dit // en fait la petite souris // en fait le renard il lui a dit à la petite souris tu vas où / et après la petite souris elle lui a dit je vais à // à // je vais à un rendez-vous avec le Gruffalo et après le // après le renard il a dit la souris elle était appétissante / après la //pour pas que la souris elle le mange le renard
17	M1	pour pas que la souris elle mange le renard ?
18	EE	***[rires et brouhaha]*** non
19	M1	chut / ah/
20	Djamel	pour pas que le renard mange la souris / après la souris elle a dit je // elle aime bien le renard à la [compote ; cocotte] et après le renard il s'est enfui

Dans cette première phase rapide, l'enseignante accompagne, étaye le rappel de récit par :

- des reformulations : « c'est l'histoire » ;
- des questions rhétoriques qui induisent une réponse négative : « pour pas que la souris mange le renard ? » ;
- la distribution de la parole : elle interroge les élèves qui lèvent le doigt ;
- les sollicitations nominatives afin d'obtenir l'engagement des élèves ;
- les encouragements verbaux à continuer : « et », « et ensuite ».

Au regard du nombre d'interventions de l'enseignante dans cette phase, l'étayage est fort. L'enseignante adopte ici une posture de pilotage de la phase de rappel d'histoire par souci, on peut le supposer, de gestion du temps de la séance. L'objectif principal étant la phase suivante de découverte d'un nouveau type d'écrit. Les élèves, de leur côté, adoptent une posture scolaire : ils lèvent le doigt et lorsqu'ils ont la parole racontent le récit. Ce rappel de récit se fait véritablement en interactions maitresse / élève / élève : chaque intervention fait avancer le rappel (il n'y a pas de

répétition) et lorsqu'un élève s'arrête, hésite ou fait une erreur, les autres interviennent par l'intermédiaire de l'enseignante. L'aisance avec laquelle les élèves réussissent à raconter l'histoire montre d'une part que c'est une histoire qu'ils connaissent bien et d'autre part que cette pratique pédagogique est surement régulière.

Phase 2 : l'annonce du projet d'écriture et de l'objectif de la séance

La configuration spatiale de cette deuxième phase est semblable à celle de la première : les élèves sont à leur bureau et l'enseignante est debout et vient devant le tableau. Cette phase correspond à la présentation du projet par l'enseignante qui a préparé en amont sa séance. En effet, afin de donner du sens à cette découverte de texte, l'enseignante a fait le choix de l'inscrire dans un projet d'écriture de « la recette du serpent aux olives » en lien avec l'album que les élèves ont lu avant les vacances :

Extrait 1.1.2

54	M1	alors nous cette semaine nous allons essayer d'imaginer et d'écrire une recette de serpents aux olives
55	E	une recette
56	M1	alors pour pouvoir écrire une recette il faut d'abord voir et comprendre comment est faite une recette …. pour cela nous allons xxx tous ensemble *[M1 accroche face cachée, deux feuilles de format A3 au tableau]*

Cette phase est très rapide (quarante secondes) et entièrement portée par l'enseignante qui contrôle complètement le déroulement de sa séance. La participation des élèves, à ce moment là, n'est pas sollicitée ; ils sont en posture scolaire d'écoute et d'attente. On peut penser que cette façon de faire ici ne laisse pas suffisamment de temps aux élèves pour s'approprier pleinement le projet. De fait, l'analyse des phases suivantes montre les difficultés que rencontrent les élèves à faire le lien entre le projet d'écriture et l'étude du nouveau type de texte.

Phase 3 : découverte du type de texte

Après une phase d'installation (comptée comme temps mort), commence donc la phase de découverte du type de texte de la recette qui est la plus longue de la séance (22 minutes). L'organisation spatiale a changé : les élèves sont assis en arc de cercle sur deux rangs devant le tableau. L'enseignante est assise derrière. Au tableau

sont accrochées deux feuilles blanches de format A3 sur lesquelles une recette de « fondant au chocolat » a été tapée au traitement texte. Le fait que l'enseignante se place derrière les élèves montre qu'elle souhaite laisser parler le texte et favoriser les interactions entre les élèves et le texte. Pourtant, toute cette phase se déroule en interaction maitresse / élèves, l'enseignante étayant pas à pas l'avancée de la découverte de texte. Pour cela, elle pose des questions, sollicite nominativement les élèves, valide les réponses, indique les erreurs en demandant au groupe s'il est d'accord, apporte son expertise pour aider au déchiffrage et pour récapituler ce qui vient d'être lu. L'enseignante est donc aux commandes, elle pilote et contrôle le déroulement de la phase que l'on peut diviser en plusieurs parties.

Premièrement, l'enseignante cherche à faire repérer visuellement les différentes parties que l'on peut trouver dans une recette (titre, liste du matériel, liste des ingrédients, préparation) :

Extrait 1.1.3

56	M1	*[M1 est assise derrière les E. Les élèves regardent les feuilles dactylographiées accrochées au tableau]* alors combien de parties // combien de parties on voit là dans ce document ?
57	Rana	trois
58	M1	trois parties / tu vas les montrer Rana
59	E	non
60	M1	*[Rana se lève et va au tableau]* vas-y vas-y montre les trois parties
61	Rana	*[Rana montre la feuille du bas sur laquelle un texte est écrit dans une grande case]* là *[elle regarde M1]*
62	M1	ça c'est une partie et puis
63	Rana	mmm *[Rana montre un autre cadre sur la feuille du haut]* et là
64	M1	Là
65	Rana	*[Rana montre un deuxième cadre sur la feuille du haut]* et là
66	M1	et là / et c'est tout ce qu'il y a ?
67	E	non
68	M1	Burak
69	Rana	*[Djamel lève le doigt. Rana remontre la feuille du bas et se retourne pour regarder M1]* et là
70	M1	ça tu l'as déjà montré cette partie là *[Rana montre les deux parties du haut qu'elle a déjà montrées et regarde M1. Pierre regarde ce qui est affiché semble lire en suivant les mots avec la règle]* et puis …. Djamel
71	Djamel	*[il se lève et vient montrer au tableau trois parties toujours les mêmes]* elle elle et elle *[Djamel se retourne pour regarder M]*
72	M1	c'est tout ?
73	Djamel	euh
74	M1	c'est tout ce qu'il y a ?
75	Djamel	et elle tout en haut *[les trois élèves qui sont au tableau montrent le cadre du titre]*

76	M1	ah au dessus / d'accord / très bien

Le travail de réflexion autour de la structure du texte de la recette proposé par l'enseignante se fait en interaction maitresse / élève. L'enseignante pose les questions «alors combien de parties // combien de parties on voit là dans ce document ? », régule les déplacements des élèves « tu vas les montrer Rana », encourage « vas-y », donne la parole « Burak », « Djamel », relance « et puis », « c'est tout ? ». M1 valide les propos en les reformulant « ça c'est une partie », en les répétant « et là » ou en félicitant les élèves « d'accord /très bien ». Face à l'omniprésence de l'enseignante, les élèves adoptent une posture scolaire : ils regardent au tableau le texte affiché mais lorsqu'un élève fait une proposition, les regards se tournent vers l'enseignante. Les élèves sont donc très attentifs aux réactions de l'enseignante qui valide systématiquement chaque proposition ou qui pose une question lorsque la réponse est incomplète « c'est tout ? ».

Dans la deuxième partie de la découverte du type de texte, l'enseignante cherche à faire comprendre à ses élèves que chaque cadre correspond à une partie différente du texte (titre, liste des ingrédients, liste du matériel, indications pour la préparation). Pour cela, elle tisse des liens avec les connaissances des élèves :

Extrait 1.1.4

76	M1	alors qu'y a-t-il dans ces cadres ? qu'y a-t-il dans ces cadres ? *[deux élèves lèvent le doigt, trois regardent la maitresse, les autres semblent regarder le tableau]*
77	Djamel	y a des mots
78	M1	y a des mots/ très bien / alors dans une recette on va trouver quoi comme mot ?
79	E2	ah serpent
80	M1	je n'ai pas dit encore que c'était la recette du serpent / c'est à vous de l'écrire
81	Djamila	maitresse xxx c'était comme tu nous avais dit xxx
82	M1	ah et bien justement souviens-toi .... quand on fait une recette on va commencer par faire quoi / quand on fait une recette ?
83	Djamila	on prend de la farine
84	M1	la farine c'est quoi la farine ? *[tous les élèves regardent M1]*
85	E	c'est blanc
86	E2	c'est le truc blanc / c'est comme de la poudre / c'est le truc blanc
87	EE	xxx
88	E3	on met dedans le gâteau
89	M1	on met dans le gâteau
90	Djamel	après y a des œufs
91	E4	du miel
92	M1	ah la farine / des œufs / du miel
93	E5	du couscous

94	M1	du couscous
95	E6	de l'eau
96	E7	du vin
97	E8	de l'huile
98	E9	du lait
99	EE	***[les E parlent tous en même temps]*** de l'huile / de l'eau / du lait / de l'eau/ de l'huile / du lait *[M1 se lève et va au tableau]*
100	E10	des yaourts
101	M1	tout ça ***[brouhaha]*** chut …. oh oh
102	E11	le truc pour faire gonfler le gâteau

Dans l'extrait 1.1.4 ci-dessus, les interactions entre les élèves et l'enseignante témoignent de l'engagement, à ce moment là, des élèves et du souci permanent de l'enseignante de piloter et de faire avancer sa séance. En effet, l'enseignante qui veut que les élèves trouvent à quoi correspond chaque cadre, leur pose des questions faisant appel à leurs connaissances « dans une recette on va trouver quoi comme mot ? » et à leur propre expérience «quand on fait une recette on va commencer par faire quoi ? ». Un élève a tout d'abord une attitude scolaire et donne une réponse qu'il pense attendue « serpent ». Puis une autre, Djamila, a une posture plus réflexive en faisant un lien avec quelque chose qui a été vu – ou dit – précédemment « maitresse xxx c'était comme tu nous avais dit » et en débutant l'énumération des ingrédients possibles pour une recette. Enfin, tous les élèves adoptent alors une posture première, voire ludique-créative, et se mettent à énumérer, avec beaucoup d'entrain et d'enthousiasme, les ingrédients qu'ils connaissent et qui sont susceptibles d'être utilisés dans une recette. Cette énumération s'arrête par l'intervention et le déplacement de l'enseignante qui rappelle au calme.

Le retour au calme marque un changement : l'enseignante demande à ses élèves de trouver sur l'affiche où est la liste des ingrédients, « des choses qu'on peut mettre dans un gâteau ». La séance prend alors la tournure d'une séance plus traditionnelle de découverte par le déchiffrage d'un nouveau texte :

<u>Extrait 1.1.5</u>

103	M1	là vous êtes en train de donner des choses qu'on peut mettre dans un gâteau / d'accord / quand on lit une recette on a besoin de savoir si on a besoin de couscous / si on a besoin d'œufs / si on a besoin de miel / alors on va le lire où ?

Cette question « alors on va le lire où » marque le passage d'un travail sur l'organisation d'un texte à une séance de déchiffrage. Pour pouvoir trouver la liste des

ingrédients, les élèves se mettent d'eux-mêmes à déchiffrer ce qui est écrit, s'ensuit une discussion sur ce que dit le texte comme on peut le lire dans l'extrait 1.1.6 suivant :

Extrait 1.1.6

106	Djamila	*[lisant]* séparez les ja-…
107	M1	les jau-
108	Djamila	les jau-nes des *la
109	Pierre	mais non
110	Djamila	mais si
111	Pierre	mais non c'est pas « la » / « blancs »
112	M1	alors « séparez les jaunes des blancs » / est-ce que ça c'est une liste de choses que j'ai besoin d'acheter ?
113	EE	***[s'exclamant** et se retournant vers la maitresse]* oui / les œufs / les œufs
114	M1	est-ce que « séparez » c'est quelque chose que je peux acheter ?
115	EE	oui
116	EE	non
117	M1	« séparez » / c'est quelque chose // tu vas dans un magasin et tu peux dire donner moi un kilo de « séparez » s'il vous plait ?
118	EE	non
119	M1	alors quand je dis « séparez le jaune des blancs »
120	Djamila	*[Djamila lève le doigt]* ça veut dire
121	M1	oui
122	Djamila	ça veut dire qu'on ouvre l'œuf // on ouvre l'œuf et on enlève la coquille et après on prend le …
123	E	le jaune
124	Djamila	ouais voilà le jaune on le sépare avec le blanc
125	M1	d'accord et est-ce que ça / ça nous indique ce qu'il faut acheter au magasin ?
126	EE	non
127	M1	ça vous indique quoi ?
128	E	c'est qu'on a des œufs et ….
129	M1	y a des œufs et ça nous indique//
130	Djamel	on a des œufs après on a plus rien dedans et on ferme la coquille
131	M1	on a des œufs et // ….
132	Djamel	et rien *[rires]*
133	M1	ça ne nous dit pas ce qu'il faut acheter

Les interactions dans l'extrait ci-dessus nous montrent à quel point l'enseignante et ses élèves ne sont pas dans la même dynamique. La première a en tête de leur faire découvrir le fonctionnement d'un texte exemplaire de type recette, d'en dégager une sorte de « modèle textuel » (Devanne et al., 1996). Or, il est difficile à partir d'un seul exemple, de généraliser. Ainsi les élèves ne peuvent donner les réponses attendues et sont davantage dans la lecture/déchiffrage et l'explication du texte de la recette à partir de leurs connaissances sociales. L'enseignante, pour faire

avancer la séance, est alors obligée d'adopter une posture d'experte et ainsi de trancher : « ça ne nous dit pas ce qu'il faut acheter ».

La suite de la découverte de texte prend donc la forme plus traditionnelle d'une séance où les élèves déchiffrent et étudient le code :

Extrait 1.1.7

135	M1	alors Burak // Burak tu lis le titre *[M1 retourne derrière s'assoir sur le bureau*] Pierre non ton rôle c'est de pointer pas de souffler / Djamila tu viens à ta place / Burak tu lis le titre [*s'adressant à Pierre qui est au tableau avec la règle*] pointe le titre du cadre s'il te plait [*Pierre montre la première ligne du texte*] le titre
136	E	il est tout en haut / on le voit là [*Pierre montre le titre*]
137	Burak	[se lève et déchiffre] pré-pa-ra-tion [il prononce [t] et non pas [s]]
138	M1	alors on n'a pas encore vu cette lettre
139	Pierre	moi je sais / le T, le I, le O et le N ça fait sion
140	M1	[M1 se lève et va vers le placard à droite du tableau] on va faire une petite affiche pour s'en souvenir de ça [M1 cherche une feuille dans le placard]
141	E1	« préparation » / « préparation »
142	E2	là on fait un gâteau / un gâteau
143	M1	[M1 affiche la feuille bleue au tableau à côté d'autres feuilles de même couleur sur lesquelles sont écrits des sons avec un exemple] alors « préparation » [tout en écrivant] T I O N ça fait …. [les E discutent entre eux]
144	E	sion
145	M1	sion comme dans …. a-tten-tion [M1 revient derrière, prend une règle dans les mains d'un élève] « préparation »

Toutefois, si l'enseignante se saisit de l'occasion pour noter un nouveau son sur une affiche, elle ne recherche pas l'engagement des élèves en les sollicitant. Au contraire, c'est elle qui décide de faire l'affiche, qui va chercher la feuille, qui donne un exemple « sion comme dans …. a-tten-tion ». Les élèves, de leur côté, commencent à décrocher et se mettent à discuter. On peut remarquer par ailleurs, durant toute la séance, l'hétérogénéité dans l'engagement des élèves.

Ainsi, la suite de la découverte du texte se poursuit en séance de déchiffrage sous le contrôle de l'enseignante qui désigne des élèves, qui jusque là étaient peu investis dans la tâche, pour déchiffrer :

Extrait 1.1.8

313	M1	Selim tu lis le dernier
314	Selim	*[Selim se penche en avant pour mieux voir]* un moule *beurre
315	M1	vous êtes d'accord / « un moule *beurre »
316	EE	non
317	M1	« un moule » / regardez les lettres
318	EE	un moule beurré
319	M1	« beur**ré »** / « un moule beurré » / alors est-ce que // ça c'est la liste de quoi ça *[tout le monde parle en même temps. M lève haut le doigt]* chut *[4 élèves lèvent le doigt]*
320	Sara	ce qu'il nous faut
321	M1	ça aussi c'est la liste de ce qu'il nous faut et qu'elle est la différence / pourquoi on a fait deux listes alors ?
322	Djamila	c'est pour euh ….
323	Djamel	ah je sais maitresse pourquoi / le truc électrique c'est pour mélanger les œufs
324	M1	alors quelle est la différence entre
325	Sara	ici ce sont des choses pour manger et ici ce sont des affaires

L'extrait ci-dessus est représentatif du déroulement de la fin de la découverte du type de texte. On voit en effet l'enseignante qui désigne un élève que l'on n'avait pas entendu jusque là : « Selim tu lis le dernier ». Selim déchiffre « un moule *beurre », la maitresse sollicite l'avis des autres en leur demandant « vous êtes d'accord ?», ce qui induit la réponse collective « non ». Pour que les élèves trouvent l'erreur, la maitresse donne des indications « regardez les lettres », puis valide en répétant la réponse, enfin elle revient à la structure de texte « c'est la liste de quoi ça ? »

Ainsi, bien que l'objectif de la séance annoncée soit la découverte du fonctionnement du texte de la recette de cuisine, la principale tâche des élèves pendant cette troisième phase concerne le déchiffrage. Les élèves, à partir d'un seul texte, ne pouvant pas en deviner le fonctionnement, sont obligés de passer par la lecture du texte ; le déchiffrage n'étant pas suffisamment automatisé, la découverte de texte devient alors prétexte à une séance de déchiffrage ce qui ne permet peut-être pas de rendre la pratique suffisamment acculturante.

Phase 4 : explicitation de ce qui vient d'être fait

La séance se termine par un rappel de ce qui vient d'être fait. Une fois encore, on note un décalage entre l'enseignante qui se place du côté du type de texte « on a découvert comme type d'écrit » et les élèves qui restent sur un plan descriptif et qui ont une vision sociale de l'utilisation de la recette :

Extrait 1.1.9

351	M1	qu'est-ce qu'on a lu tous ensemble là / on n'a pas encore tout lu hein / on a découvert comme type d'écrit *[on entend la sonnerie]* on termine ça *[Djamel lève le doigt]* Djamel
352	Djamel	on a vu des recettes de gâteaux et aussi on a vu le truc pour mettre le gâteau dedans et aussi on a vu le titre / les titres de la recette du gâteau et //
353	M1	*[M claque des doigts et fait signe à Selim de retourner à sa place. Selim se lève et Aïcha le suit des yeux]* Aïcha c'est pour toi qu'on le dit c'est pas pour moi / moi je le sais
354	Djamel	on a lu le titre tout en haut
355	E	tout en haut le titre
356	M1	*[M1 le montre]* alors ce que nous avons regardé c'était comment était fait une
357	EE	xxx
358	M1	une
359	E	recette
360	M1	recette / et pourquoi on s'intéresse à comment on écrit une recette ?
361	Djamila	comme ça quand on est grand on peut faire des gâteaux
362	M1	mais avant d'être grand / de quoi j'ai parlé cette semaine ? qu'allons-nous faire cette semaine ? qu'est-ce que je vais vous demander d'inventer ? d'écrire ?
363	E1	la recette
364	M1	la recette de quoi ?
365	E2	d'un gâteau […]
367	E3	la recette du Gruffalo

Ainsi, on remarque, à la fin de la séance, la difficulté des élèves à répondre à la question de l'enseignante qui leur demande d'expliciter les raisons pour lesquelles ils ont lu une recette. Pour les élèves, l'objectif de la séance est resté flou.

Synthèse de l'analyse

L'analyse de cette séance de découverte du type de texte de la recette, nous indique tout d'abord que le déroulement se fait en interaction maitresse / élèves mais que les échanges sont plutôt dissymétriques : tout passe par l'enseignante (183 tours de parole pour l'enseignante contre 187 pour l'ensemble des élèves) et certains élèves prennent indéniablement plus la parole que d'autres comme Djamel (34 prises de parole) et Djamila (26 prises de parole). Durant toute la séance, l'étayage de

l'enseignante est fort : par ses interventions et son expertise, elle fait progresser pas à pas ses élèves dans la découverte du texte.

Ensuite, l'analyse nous montre que cette séance s'inscrit dans un projet plus large de production d'écrit. En liant la lecture à l'écriture, l'enseignante considère l'écrit dans sa globalité et donc dans toute sa complexité. Elle cherche également à donner une cohérence aux apprentissages en les liant, en les tissant les uns aux autres : « nous allons essayer d'imaginer et d'écrire une recette de serpent aux olives […] alors pour pouvoir écrire une recette / il faut d'abord voir et comprendre comment est faite une recette …. pour cela nous allons en lire une tous ensemble ».

Cependant, si on se réfère aux travaux de B. Devanne, L. Mauguin et P. Mesnil (1996), l'enseignante reste dans une approche à dominante plus didactique que culturelle : en effet, elle a défini un objectif central pour sa séance (faire découvrir la structure du texte de la recette) ; elle a choisi, pour atteindre son objectif, de faire étudier à ses élèves un texte exemplaire ; elle guide pas à pas la découverte du texte par des questions. L'approche du type de texte ne s'étale pas dans le temps, sur une période longue où plusieurs textes de même type seraient rencontrés par les élèves, le support n'est pas un support authentique (il ne s'agit pas d'un vrai livre de cuisine).

Enfin, l'analyse montre que la découverte d'un nouveau type de texte se transforme en séance de déchiffrage. La séance devient prétexte à la lecture et l'objectif n'est pas suffisamment clair et explicité pour les élèves qui pour une grande partie finissent par se désengager. Le tableau 36 présenté à la page suivante propose une synthèse des différentes phases de la séance « recette » afin d'en avoir une vision globale[84] :

[84] Chacune des séances analysées fera l'objet d'une synthèse sous forme de tableau.

Phase	*Durée*	*Tp*	*Tâche*	*Gestes et postures de l'enseignante*	*Gestes et postures des élèves*
1	4'	1 à 51	Rappel d'histoire en interaction M / E / E	<u>Pilotage</u> : - M distribue la parole - M valide les réponses en répétant - M ne valide pas lorsqu'elle reformule les propositions des E sous forme de question - M recadre les E qui parlent tous en même temps	<u>Posture scolaire :</u> - Les E désignés par M rappellent l'histoire de Gruffalo - Les E lèvent le doigt pour demander la parole - Ils s'écoutent
2	40''	52 à 54	Annonce du projet d'écriture et de l'objectif de la séance	<u>Pilotage :</u> - M annonce le projet d'écriture - M tisse des liens entre projet d'écriture et objectifs de la séance qui va suivre	<u>Posture scolaire :</u> - Les E écoutent M
3	1'50	54	Temps mort : installation	<u>Pilotage :</u> - M installe le banc et les chaises devant le tableau - M organise les déplacements des E	<u>Posture scolaire/passivité :</u> - Les E attendent - Les E se déplacent et s'installent en fonction de ce que leur a dit M
4	22'	54 à 351	Découverte du type de texte	<u>Posture de contrôle/ pilotage de la séance :</u> - M pose des questions sur la structure du texte - M valide les réponses en les répétant - M sollicite les E en les nommant pour qu'ils viennent au tableau, - M encourage les E - M étaye les E - M va au tableau pour leur montrer les différentes parties du texte - M fait des tissages avec des savoirs antérieurs - M écrit une affiche pour le son [sion] - M donne son expertise - M recadre les E - M fait avancer la découverte du texte	<u>Posture scolaire :</u> - Les E regardent M, regardent l'affiche - Ils répondent aux questions - Ils énumèrent les ingrédients possibles d'une recette - Ils déchiffrent - un E montre avec la règle les mots sur l'affiche - Les E. montrent sur l'affiche Posture réflexive : - Les E font des tissages avec des connaissances extrascolaires Posture de refus : - Quelques E décrochent et jouent avec leurs mains, leur tee-shirt
5	3'	351 à 370	Explicitation de ce qu'ils viennent de faire	<u>Posture de contrôle/ pilotage de la séance :</u> - M pose des questions - M recadre - M explicite l'objectif de la séance - M rappelle le projet d'écriture - M tisse des liens entre la découverte du type d'écrit de la recette et l'écriture de la recette du serpent aux olives	<u>Posture scolaire :</u> -Djamel récapitule ce qu'ils ont vu Posture réflexive : - Djamila tisse des liens avec les pratiques sociales Posture de passivité : - Les autres E sont passifs et attendent la fin de la séance

Tableau 36 : synthèse des différentes phases de la séance « recette » en CP1

7.3.1.2 Analyse de la séance « hérisson gazon »

Cette séance[85] se passe dans la classe CP2 au mois de mars. Elle dure 55 minutes environ. Elle a lieu un mercredi matin avant la récréation.

Il s'agit d'une séance de lecture d'affiche, d'une fiche technique et de la réalisation d'une liste. Elle s'inscrit dans un projet de fabrication d'un « hérisson gazon ».

La séance se déroule en trois phases :

- phase 1 (11 minutes 30) : une mise en activité collective ;
- phase 2 (25 minutes) : travail de groupe de quatre élèves où chaque groupe doit remettre les phrases du texte prescriptif dans l'ordre ;
- phase 3 (11 minutes) : présentation collective de la liste des courses élaborée par le groupe qui a travaillé avec l'AVS.

Analyse des différentes phases

<u>Phase 1 : mise en activité</u>

Dans la première phase, les élèves sont assis aux bureaux placés en ilot de quatre, la maitresse est devant le tableau sur le côté, elle tient dans la main tout d'abord un « hérisson gazon » qu'elle a fabriqué puis elle prend, dans l'autre main, une affiche qui présente les différentes étapes de l'évolution du « hérisson gazon ».

La préoccupation principale de cette phase, pour l'enseignante, semble être le pilotage, l'organisation de la leçon : elle présente les supports de travail (« hérisson gazon » à fabriquer, affiche, fiche technique) et donne les consignes de travail : « il va falloir fabriquer un « hérisson gazon » (tp 67), « il va falloir que vous fassiez la liste des courses » (tp 67), «je vais vous demander de me remettre à côté de chaque dessin […] vous devrez me remettre la bonne phrase » (tp 108).

Durant toute cette phase, l'enseignante recherche constamment l'engagement de ses élèves. Pour cela, elle sollicite nominativement la participation des élèves et les encourage à répondre : « non non mais vas-y Abdel c'est intéressant / pourquoi tu

[85] L'intégralité de la transcription de la séance « hérisson gazon » se trouve en annexe 55 p. 800.

penses qu'il y a des graines ?», « essaie d'expliquer Chelsy / pourquoi tu nous montres celle-là ? non mais vas-y explique avec ta bouche » (tp 31). Elle leur pose aussi des questions comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 1.2.1

37	M2	ça serait vert / pourquoi ça serait vert ce qu'elle nous a montré Chelsy ? *[M donne la parole d'un signe de la tête à Pedro]*
38	Pedro	parce que les plantes c'est vert
39	M2	ouais mais ça serait donc quoi alors / ce qu'elle nous a montré / ça serait donc quoi ?
40	Inès	*[Inès lève le doigt. M2 lui donne la parole d'un signe de la tête]* y a des graines dedans
41	M2	*[montrant les pics du hérisson sur la photo]* ça c'est des graines dedans ? non ça // elle nous a montré quoi
42	E	xxx
43	M2	de l'herbe / et de l'herbe elle sort d'où / elle vient d'où l'herbe
44	Jason	du hérisson
45	Abdel	du hérisson gazon
46	M2	*[plusieurs élèves lèvent la main]* elle vient d'où l'herbe ?
47	Laïla	de la terre
48	M2	que de la terre ?
49	EE	non
50	Juan	***[fort]*** des graines
51	M2	ah ben oui elle vient des …. graines
52	EE	graines

Les élèves adoptent alors une posture réflexive et créative : ils regardent la maitresse et les supports qu'elle montre, lèvent le doigt, participent oralement, répondent aux questions, se réfèrent à l'affiche, font des hypothèses sur la manière dont est fait le hérisson.

Dans cette phase collective, l'enseignante cherche à favoriser l'engagement de ses élèves dans la tâche de lecture et d'écriture à venir, à donner du sens à l'activité en tissant des liens entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales, comme on peut le lire dans les deux extraits suivants :

Extrait 1.2.2

67	M2	est-ce que vous savez ce que c'est qu'une liste de course ? *[Pedro lève le doigt]*
68	EE	oui
69	M2	à quoi ça ressemble Pedro ? *[M regarde et s'adresse à Chelsy qui est toujours devant elle]* va t'assoir *[Chelsy retourne à sa place. Abdel et Laïla lèvent le doigt]*
70	Pedro	y a l'écriture des choses qu'on doit prendre
71	M2	y a l'écriture sur cette toute petite feuille / y a une écriture avec toutes les choses qu'on doit prendre/ par exemple si ton papa va faire les courses
72	Pedro	il les fait jamais
73	M2	il les fait jamais ton papa / qui est-ce qui les fait ?
74	Pedro	xxx
75	M2	bon peut-être que ton papa ça lui arrive de faire les courses
76	Juan	c'est toujours mon papa comme ça xxx
77	M2	voilà ton papa il fait aussi les courses alors pour pas oublier *[M2 met l'affiche contre sa tête]* eh bien il va noter sur un petit papier les choses qu'il doit prendre

Extrait 1.2.3

90	M2	ça s'appelle une fiche technique donc quand on veut fabriquer un meuble comme ça par exemple *[M2 montre la bibliothèque installé au fond de la classe]* on le reçoit en morceaux dans un grand carton et puis ben après il faut arriver à lire l'affiche pour pouvoir monter le meuble et c'est super important parce que si on n'arrive pas à lire l'affiche qu'est ce qui va se passer ? comment il va être le meuble ? *[trois élèves lèvent le doigt. M2 désigne Pedro de la tête]*
91	Pedro	il va être tout de travers
92	M2	il va être tout de travers et demandez à vos parents si ça leur est déjà arrivé de monter un meuble et //
93	E1	moi ça leur ai déjà arrivé
94	M2	ça leur est déjà arrivé ? *[brouhaha. M2 va poser l'affiche et se dirige vers son bureau]*
95	Farida	moi aussi *[elle lève le doigt]*
96	M2	ben voilà

Ces tissages se font en interaction avec les élèves qui expliquent comment cela se passe dans leur famille et qui, par conséquent, se sentent impliqués dans l'activité.

Non seulement le fait de tisser des liens avec les pratiques sociales permet de donner du sens à l'activité mais c'est aussi l'occasion pour l'enseignante de préciser l'intérêt de savoir lire une fiche technique et donc d'apprendre à lire ce type de texte (même si la fiche technique de montage de meubles présente plus de schémas que d'écritures) :

Extrait 1.2.4

108	M2	c'est pour ça qu'il faut aussi savoir lire/ parce qu'on dit savoir lire / ouais bon c'est pour lire des histoires mais pas seulement / savoir lire c'est aussi très important parce que ça va vous permettre de pouvoir lire des fiches techniques et de fabriquer par exemple des meubles / d'accord /

Par ailleurs, pour capter l'attention de ses élèves, l'enseignante recourt à une forme de théâtralisation en se mettant en quelque sorte en scène, en expliquant qu'elle a un problème et en demandant aux élèves de l'aider :

Extrait 1.2.5

67	M2	donc il va falloir fabriquer un « hérisson gazon » / et moi j'ai un problème j'ai pas tout ce qu'il faut pour fabriquer un « hérisson gazon » / il va falloir que vous fassiez la liste des courses parce que cet après-midi je vais aller faire les courses pour acheter ce qu'il manque / il va falloir que vous me fabriquiez une liste de courses /

Extrait 1.2.6

108	M2	sauf que j'ai fait un truc / j'ai mis les phrases n'importe comment / voyons ce que je vais vous demander et vous travaillerez en groupe …. je vais vous demander de me remettre à côté de chaque dessin / tu écoutes Juan / à côté de chaque dessin *[M montre les dessins du doigt sur la feuille]* vous devrez me remettre la bonne phrase *[M montre du doigt l'endroit où ils doivent mettre les phrases]* ça veut dire qu'il va falloir travailler pour lire la phrase et pour lire aussi le dessin

Les choix énonciatifs de l'enseignante visent clairement l'engagement des élèves : la multiplication de l'utilisation des pronoms de la première personne (« j'ai un problème », « j'ai pas tout ce qu'il faut », « je vais aller faire les courses », « me fabriquiez », « j'ai fait un truc », « j'ai mis les phrases », « je vais vous demander »), associée à celle des pronoms de la deuxième personne (« vous fassiez la liste », « vous me fabriquiez », « vous travaillerez en groupe », « vous devrez me remettre la bonne phrase ») souligne la volonté de l'enseignante d'impliquer les élèves dans la résolution de son problème.

Lorsqu'on analyse dans le détail cette première phase, on remarque qu'elle peut se découper en cinq parties :

- partie 1 : description / comparaison du hérisson gazon avec celui de l'affiche (tp 1 à 67) ;

- partie 2 : explication de la tâche d'écriture d'une liste (tp 67 à 77) ;
- partie 3 : explication de ce qu'est une fiche technique (tp 77 à 90) ;
- partie 4 : importance de savoir lire (tp 90 à108) ;
- partie 5 : explication de la tâche de lecture (tp 108 à 118).

On voit que chacune des trois premières parties correspond à un type d'écrit différent : au départ, la séance concerne une lecture d'affiche, puis elle évolue vers la production écrite d'une liste pour finir par la lecture d'une fiche technique. Ainsi, l'objectif de la séance n'est pas clair : on ne sait pas s'il s'agit d'une tâche d'écriture ou d'une tâche de lecture, si l'activité porte sur la liste ou sur la fiche technique. D'ailleurs, à la fin de cette première partie, certains élèves commencent à décrocher : une est couchée sur sa table, d'autres s'agitent sur leur chaise ou jouent avec leurs affaires sur leur bureau. D'autres élèves manifestent une certaine confusion lorsque l'enseignante passe de la production écrite de la liste à la lecture de la fiche technique, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

Extrait 1.2.7

79	M2	mais pour savoir comment ils vont fabriquer le meuble qu'est ce qu'ils sont obligés de lire ?
80	Jason	les petites listes
81	M2	pas tout à fait
82	Abdel	la liste
83	M2	non y a quoi ? *{trois élèves lèvent le doigt]*
84	E	des dessins
85	Pedro	y a une carte
86	M2	y a parfois des dessins ouais mais y a que des dessins ?
87	EE	non
88	M2	pour savoir comment on fabrique un meuble *[M repose le hérisson]*
89	Juan	des écritures
90	M2	des écritures et ça s'appelle une fiche technique

Finalement, la séance prend l'allure d'une séance de lecture en petit groupe (phase 2) où la fiche technique ne fait pas l'objet d'une étude de type de texte mais où elle devient prétexte à une séance de lecture-compréhension.

Phase 2 : réalisation de la tâche de lecture en petit groupe

Dans cette phase qui dure 25 minutes environ, les élèves travaillent en petits groupes de quatre. Deux groupes sont en autonomie, un groupe est avec une AVS et

un groupe bénéficie de l'aide de l'enseignante. La caméra étant placée loin de l'ilot où se trouve M2, il est difficile d'exploiter cet enregistrement. Cependant, on peut noter que l'enseignante après avoir fait les groupes, distribué les feuilles et rappelé individuellement les consignes de travail, s'installe avec un groupe. Pendant cette phase, elle intervient de loin pour gérer les disputes des deux groupes en autonomie et rappeler que le travail se fait à plusieurs. Puis lorsque les élèves s'agitent, elle se lève et vient vérifier ce qu'ils ont fait. Son aide porte sur le déchiffrage des phrases que les élèves doivent remettre dans l'ordre. Les élèves, de leur côté, adoptent une posture première en se mettant d'emblée à lire et à découper les phrases. Même s'ils parlent entre eux, les élèves rencontrent des difficultés pour réellement travailler à plusieurs.

Phase 3 : mise en commun du travail réalisé par le groupe avec l'AVS

Durant la dernière phase, la maitresse est, comme lors de la première phase, debout à côté du tableau. La préoccupation principale semble à nouveau être le pilotage de l'avancement de la séance et de la gestion du temps : « il nous reste trop peu de temps » (tp 119), « on n'a plus le temps de la faire » (tp 123).

Dans cette troisième phase, l'enseignante recourt encore une fois à la théâtralisation comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

Extrait 1.2.8

121	M2	ben ce qui est génial c'est qu'on a un groupe ***[baisse la voix]*** qui a fait la liste des courses pour nous
122	E	c'est qui ?
123	M2	ce groupe là *[M2 tourne la tête vers le groupe qui est avec l'AVS et le montre du doigt]* c'est le groupe de Floriane / le groupe de Floriane ils ont déjà fait la liste des courses / oh heureusement vous nous sauvez là les enfants / parce que là // *[elle montre l'horloge]* on n'a plus le temps de la faire xxx heureusement que vous l'avez faite / alors ce qui est super c'est que c'est vous qui allez venir nous dire ce qu'il va falloir acheter et moi je vais les noter au tableau vous allez voir *[pendant tout ce temps M2 a découpé les phrases de Céline et elle l'aide maintenant à les remettre dans l'ordre. Elle va ensuite ouvrir le tableau]* ***[chuchotant]*** alors regardez …. regardez ce que j'ai mis au tableau *[plusieurs phrases sont écrites sur le tableau central]* j'ai mis la co-rrection ***[plus fort]*** donc on va vérifier // Abdel tu reviens à ta place s'il te plait

Cette théâtralisation est marquée par l'emploi des superlatifs « génial », « super », de l'adverbe « heureusement » à deux reprises, et par les variations

d'intonation (baisse la voix, chuchote, insiste sur des mots comme « co-rrection », parle plus fort).

Cette mise en commun se fait entièrement sous le contrôle de l'enseignante comme en témoigne la dissymétrie dans les prises de parole. Durant les onze minutes que dure cette phase, c'est l'enseignante qui parle et qui met en scène la mise en commun comme le montre l'extrait 1.2.8 précédent :

- elle donne les consignes : « maintenant on va regarder /on va / vérifier / si vous avez bien fait correctement et ensuite cette liste des courses » (tp 120) ;
- elle gère les déplacements des élèves : « viens montrer votre liste aux copains » (tp 127) ;
- elle appelle au calme : « alors on va demander à Juan qu'il arrête de faire du bruit » (tp 154), « ça va Abdel ? tu peux te mettre correctement s'il te plait ? merci » (tp 162) ;
- elle sollicite les élèves : « Fraco qu'est-ce que tu as écrit sur ta liste de courses ? » (tp 140) ; « mademoiselle qu'est-ce que tu as écrit sur ta liste ? » (tp 146) ; « Chelsy qu'est-ce que tu as marqué en troisième ? » (tp 152) ;
- elle encourage « moi je suis sure que tu vas réussir à retrouver ce que tu as écrit » (tp 141) ;
- elle valide le travail réalisé par son expertise et en faisant des liens avec les pratiques sociales:

Extrait 1.2.9

127	M2	*[M2 se retourne]* Fraco comment vous avez écrit votre liste/ viens montrer votre liste aux copains / *[s'adressant aux trois élèves qui sont avec l'AVS]* prenez tous les trois votre liste *[les trois enfants qui étaient dans le groupe de l'AVS se lèvent et viennent au tableau avec leur famille. M2 s'assoit sur un bureau près du tableau et regarde la classe]* euh Paco / stop / stop / Bilal *[elle lui fait signe de se calmer. Les trois élèves sont devant le tableau et montrent leur feuille. M2 les montre du doigt et regarde le groupe classe]* regardez comment ils ont écrit / eh ben ils ont tout à fait raison parce que quand on écrit une liste on n'écrit pas // *[M2 regarde le tableau]* attendez / avancez-vous pour pas effacer *[elle s'approche des trois élèves et les fait s'écarter du tableau]* on n'écrit pas comme par exemple j'ai écrit / au tableau on va écrire xxx // tiens dites-moi comment ils ont écrit eux *[M2 se rassoit]*
128	Bilal	en attaché
129	M2	en attaché mais surtout // *[elle fait le signe de la main une en dessous de l'autre]*
130	Pedro	en majuscules
131	M2	non / en attaché d'accord mais regardez comment ils ont fait pour écrire
132	Bilal	en zigzag
133	Abdel	avec des points *[M montre du doigt Abdel]* avec des points *[M va au tableau et sous « liste des courses » fait des points les uns en dessous des autres]* avec des points / ils ont écrit à gauche du point
134	M2	*[se retourne]* alors pas à gauche / à droite
135	Abdel	droite
136	M2	mais tu as raison / comme il y a des points ils ont écrit les mots les uns en dessous des autres / eh bien vous observerez la liste des courses de vos parents / en général on y voit des points et on y voit // parfois on peut y voir des petits traits *[M2 fait des tirets en dessous des points au tableau puis se retourne vers les élèves]* moi je fais des petits traits pour ma liste de courses mais y en a qui préfèrent mettre des petits points / donc *[M2 efface les traits et met des points à la place]* eux ils ont préféré mettre des petits points et est-ce qu'on va avoir une phrase entière avec une majuscule et un point

- elle fait aussi des commentaires par rapport à la liste :

Extrait 1.2.10

553	M2	et oui parce que regardez moi j'en ai plein d'élastiques mais hier quand j'ai voulu faire le hérisson gazon je me suis rendue-compte d'un truc *[M prend un élastique le tend devant les élèves et l'élastique se casse]*
154	E	il se casse
155	M2	ils sont trop vieux et comme ils sont trop vieux ben ils sèchent et après ils se cassent
156	E1	ils se cassent
157	Kimela	fais voir *[Kimela vient toucher l'élastique]*
158	M2	tu as vu/ ben voilà je me suis rendu-compte hier qu'il va falloir que j'en rachète / donc je vais noter é-las-tiques *[M2 écrit « élastiques » au tableau]*

- Elle aide les élèves à déchiffrer :

Extrait 1.2.11

146	Kimela	*[déchiffrant]* cha-
147	M2	chau
148	Kimela	-sette
149	M2	-sette
150	E	xxx
151	M2	chut / regarde moi *[M fait le geste Borel Maisonny de [en]]* en …. ny – lon *[regarde la classe]* chaussette en nylon /

- Elle pose des questions pour faire avancer la tâche d'écriture de la liste :

Extrait 1.2.12

175	M2	c'est de la terre mais est-ce que l'on en a ?
176	EE	non
177	M2	[*écartant les mains*] qu'est-ce qu'il faut que je fasse alors ?
178	EE	Il faut en acheter
179	M2	[*montrant du bras la liste*] ben il faut que je l'achète donc qu'est-ce qu'il faut que je fasse ?
180	E	que tu notes de la terre
181	M2	que je note du « terreau » sur ma liste des courses [*se retournant pour écrire au tableau*] donc / « terreau »

Les interventions des élèves, quant à elles, consistent à lire un mot ou une phrase, à répondre aux questions, et à dicter la liste du matériel à acheter pour la fabrication du « hérisson gazon ». Leur posture oscille entre une posture scolaire qui répond aux attentes de l'enseignante et une posture de refus : certains sont passifs et attendent que la séance se termine, d'autres commencent à s'agiter.

Synthèse de l'analyse

Bien que la séance « hérisson gazon » prenne appui sur différents types de texte et d'écrit, son analyse détaillée montre que finalement la tâche principale des élèves est une tâche de compréhension de lecture (déchiffrage pour certains). Les différents types d'écrit ne sont pas réellement étudiés pour leur fonctionnement.

D'autre part, la multiplication des supports (affiche, liste, fiche technique) rend l'objectif de la séance flou.

Enfin, on remarque que, tout au long des phases 1 et 3 de la séance, l'enseignante recherche l'engagement de ses élèves et pour cela adopte une posture théâtrale, qui, si elle captive au départ les élèves, ne suffit pas à compenser le manque d'objectif précis de la séance. Ainsi, les élèves au départ attentifs et motivés finissent par se désengager et attendre la fin de la séance. Le tableau 37 présenté à la page suivante propose une synthèse des différentes phases de la séance « hérisson gazon » :

Phase	*Durée*	*Tp*	*Tâche*	*Gestes et postures de l'enseignante*	*Gestes et postures des élèves*
1	11'30	1 à 118	Mise en activité	<u>Posture de contrôle/Pilotage :</u> - M montre l'objet à réaliser, pose des questions, sollicite les élèves, donne la parole aux E et valide les réponses - M montre l'affiche de la « fiche technique » - M gère les déplacements des E, donne les consignes de travail, demande le calme et le silence <u>Posture d'accompagnement</u> : - M encourage, demande aux élèves de s'expliquer - M tisse des liens avec une séance précédente, avec une pratique sociale (faire la liste des courses) <u>Posture du magicien :</u> - M met en scène pour chercher l'engagement des E <u>Posture d'enseignement :</u> - M fait part de son expertise	<u>Posture scolaire :</u> - Les E regardent M et l'objet qu'elle montre - Ils lèvent le doigt - Ils répondent aux questions - Ils écoutent M qui donnent les consignes de travail <u>Posture réflexive :</u> - Les E se réfèrent à l'affichage - Ils font des hypothèses sur la manière dont est fait le hérisson - Ils font des tissages et racontent des évènements personnels en lien avec la séance <u>Posture de refus</u> : - Une E est couchée sur sa table la tête entre les bras - Certains E s'agitent sur leur chaise, d'autres touchent à leurs affaires sur leur bureau
2	25'	-	Réalisation de la tâche de lecture en petit groupe	<u>Posture de contrôle/pilotage :</u> - M fait les groupes, distribue les feuilles et rappelle individuellement les consignes de travail - M intervient de loin pour gérer des disputes - M va voir les groupes qui s'agitent - M vérifie le travail, signale les erreurs et aide les E à corriger <u>Posture d'accompagnement :</u> - M aide un groupe	<u>Posture première :</u> - Les E lisent, découpent <u>Posture scolaire :</u> - Les E discutent entre eux <u>Posture de refus :</u> - Certains jouent avec la caméra et s'agitent, se lèvent, vont voir les autres, Farida fait de la gym sur le dossier de sa chaise
3	14'	119 à 220	Mise en commun du travail du groupe avec AVS	<u>Posture de contrôle :</u> - M gère le temps de la séance, donne les consignes, gère les déplacements des E, appelle au calme - M valide le travail réalisé - M sollicite les élèves, pose des questions pour faire avancer la tâche de mise en commun, distribue la parole - M écrit au tableau <u>Posture du magicien :</u> - M met en scène la mise en commun et se met en scène <u>Posture d'accompagnement :</u> - M félicite, encourage - M donne les objectifs de la mise en commun - M tisse des liens avec les pratiques sociales <u>Posture d'enseignement :</u> - M donne son expertise et aide les E à déchiffrer	<u>Posture scolaire :</u> - Les E écoutent M - Ils répondent aux questions de M - Ils lisent la liste qu'ils ont écrite -Ils lisent les phrases écrites au tableau -Ils dictent à M ce qu'elle doit écrire dans la liste

Tableau 37 : synthèse des différentes phases de la séance « hérisson gazon » en CP2

7.3.2 Usage du texte en production et en réception

7.3.2.1 Analyse de la séance « Chapeau Rond Rouge »

Cette séance[86] se passe dans la classe CP1 au mois de novembre (première semaine d'observation). Elle se déroule le matin et dure environ une demi-heure.

Il s'agit d'anticiper sur la suite de l'histoire de *Chapeau Rond Rouge* de G. De Pennard (2004). Après un moment collectif où les élèves rappellent le début de l'histoire qu'ils ont lue, ils doivent, à partir de la photocopie d'une illustration, inventer la suite de l'histoire de manière individuelle.

La séance se déroule en six phases :

- phase 1 (3 minutes 20) : rappel du début de l'histoire en interaction maitresse/élèves ;
- phase 2 (1 minute 13) : passation de la consigne ;
- phase 3 (2 minutes 37) : recherche des mots connus utiles pour la tâche d'écriture ;
- phase 4 (14 minutes 30) : réalisation individuelle de la tâche d'écriture ;
- phase 5 (30 secondes) : interruption/ recherche d'un mot pour remplacer « Chapeau Rond Rouge » ;
- phase 6 (3 minutes 30) : mise en commun des productions.

Analyse des phases

<u>Phase 1 : rappel du début de l'histoire en interaction maitresse/élèves</u>

Il s'agit de faire le rappel en interaction maitresse/élèves du début de l'histoire. Ce rappel, qui dure un peu plus de trois minutes, se fait sous le contrôle de l'enseignante qui pilote de manière collective la tâche. Ainsi, elle distribue la parole, valide les propos des élèves en les reformulant ou au contraire, ne les valide pas en les reformulant sous forme interrogative. Elle étaye le rappel en posant des questions,

[86] L'intégralité de la transcription de la séance « *Chapeau Rond Rouge* » se trouve en annexe 56, p.811.

explique et corrige les erreurs, revient au texte pour valider une proposition et faire avancer la séance.

Les élèves adoptent de leur côté une posture scolaire : ils écoutent, finissent les phrases de la maitresse, lèvent la main et répondent aux questions de manière collective ou individuelle s'ils ont été invités à prendre la parole. En voici quelques passages significatifs :

Extrait 2.1.1

4	M1	Chakira on t'écoute
5	Chakira	la mamie a ramené le loup à sa maison
6	M1	la grand-mère a ramené le loup à sa maison *[se retournant vers toute la classe*] et pourquoi ? [*trois élèves lèvent le doigt*] […]
10	M1	[*tournant le dos à Youssef et regardant les autres élèves*] Olivier
11	Olivier	parce que y a // il a roulé sous la voiture
12	M1	la voiture l'a renversé et qui c'est qui conduisait la voiture ? [*deux élèves lèvent le doigt. elle en désigne un des deux du doigt*] Sibel/ Sibel
13	Sibel	c'est la grand-mère
14	M1	c'est la grand-mère
15	Sinan	maitresse / maitresse
16	M1	oui
17	Sinan	xxx c'est la grand-mère avec sa moto xx
18	M1	avec sa moto ?
19	EE	non avec sa voiture

Extrait 2.1.2

24	M1	et la grand-mère est-ce qu'elle croyait que c'était un chien ? *[M1 feuillette l'album*]
25	EE	oui / non *[brouhaha]*
26	M1	on vérifie ? on vérifie ? …. chut [*montrant une double page de l'album*] on vérifie / je vais vous lire ce qu'il y a écrit sur ces deux doubles pages pour vérifier si la grand-mère croit également que c'est un chien …. [*tourne la page précédente et la montre aux élèves*] donc l'action c'est la grand-mère qui renverse le loup/ je lis une auto l'envoya valdinguer dans un fourré.
27	Sinan	pourquoi y a écrit « une moto » ?
28	M1	où ça « une moto » ? où vois-tu « une moto » ?
29	Sinan	non mais t'as parlé d'« une moto »
30	M1	non
31	E	c'est une voiture
32	M1	non je n'ai pas parlé de « moto »
33	Sinan	si t'as dit à un moment donné une « moto »
34	M1	une « auto »
35	Djamila	une « auto » c'est une voiture
36	M1	merci Djamila [*M1 regarde à nouveau l'album*]
37	Sinan	une « auto » c'est une voiture ?
38	M1	[*regardant Sinan*] on fait « auto » // « auto » c'est une partie du mot // Sinan tu poses une question tu peux écouter la réponse / « auto » c'est une partie du mot automobile / au-to-mo-bile
39	Sinan	xxx
40	M1	et c'est // ça veut dire la même chose que voiture *[lisant]* c'était justement mère-grand qui revenait du supermarché. « oh là là ! misère, le pauvre chien il est arrivé si vite je n'ai pas pu l'éviter. juste ciel ! il n'est pas mort ! vite dans le lit et je file chercher le docteur *[fermant le livre]* est-ce que la grand-mère croit que c'est un chien ?
41	EE	oui
42	Youssef	non [M1 se retourne vers Youssef] si …. si si

L'incompréhension manifeste de Sinan dans l'extrait 2.1.2 illustre bien les difficultés causées par des aspects linguistiques des albums peu familiers des élèves décrites par E. Canut et M. Vertalier et que nous avons présentées au chapitre 2 (p. 80) : Sinan ne connait pas le mot « auto », il pense donc qu'il s'agit d'une « moto », cependant cela lui pose une difficulté de compréhension puisque l'illustration ne représente pas une « moto » mais une « voiture ». La verbalisation par Sinan de son incompréhension engendre un certain nombre d'interactions entre M1 et les élèves qui permettent justement d'expliquer qu'« auto » est l'abréviation d'« automobile » qui signifie « voiture ». Preuve s'il en est de l'importance des verbalisations et des interactions pour favoriser la compréhension de textes que nous avons évoquée dans la partie théorique (p. 93).

Phase 2 : passation de la consigne

Cette phase courte correspond au moment où l'enseignante présente aux élèves, de manière collective et rapide, la tâche qu'ils vont devoir réaliser individuellement :

Extrait 2.1.3

53	M1	alors « Chapeau Rond Rouge » arrive et je vous ai fait la photocopie *[M1 va poser l'album sur l'étagère et prendre les photocopies]* de la scène où « Chapeau Rond Rouge » arrive / et ça va être à vous d'écrire [*M1 commence à distribuer les feuilles*] ce qui va se passer
54	E	après
55	M1	commencer à regarder et à réfléchir …. vous avez de la place XXX donc que va-t-il se passer après / regardez bien la tête du petit « Chapeau Rond Rouge »
56	Sinan	on fait quoi ?
57	M1	alors Sinan est-ce que tu peux nous redire ce qu'il faut faire ?
58	Sinan	je ne sais pas
59	M1	tu ne sais pas / qui peut rappeler la consigne à Sinan ? Rana
60	Rana	on fait le dessin de la page d'après
61	M1	[*M1 s'arrête de distribuer les feuilles et regarde les élèves le doigt sur la bouche*] est-ce que j'ai dit faire le dessin ?
62	E1	non
63	Djamila	écris
64	M1	Djamila j'ai dit
65	Djamila	écrire
66	M1	il faut écrire ce qu'on pourrait avoir comme texte ici / tu racontes la suite de l'histoire *[M1 recommence à distribuer les feuilles*]

Comme lors de la première phase, l'enseignante adopte une posture de contrôle : c'est elle qui formule la consigne tout en distribuant les photocopies de l'illustration : « je vous ai fait la photocopie de la scène où « Chapeau Rond Rouge » arrive / et ça va être à vous d'écrire ». La posture de contrôle incite, là encore, les élèves à avoir une posture scolaire d'écoute. La consigne est très large : « tu racontes la suite de l'histoire » et le contrat d'écriture reste flou : « ça va être à vous d'écrire ce qui va se passer ». Un élève intervient pour dire qu'il n'a pas compris ce qu'il fallait faire et par sa question sollicite l'aide de l'enseignante qui renvoie la question au groupe. La réponse apportée par Rana, dans l'extrait suivant, montre que Sinan n'était peut-être pas le seul à ne pas avoir compris la tâche demandée.

On peut aussi remarquer que les élèves n'ont pas d'indication sur l'objectif de l'activité (elle ne s'inscrit pas dans un projet d'écriture), ni sur le temps d'écriture, ni sur les différentes possibilités d'aide en cours de tâche (ressources dans la classe comme les affichages ou les cahiers, entraide entre pairs, aide de la maitresse), ni sur la suite de l'activité (lecture aux autres de sa production par exemple).

Phase 3 : recherche de mots connus

La fonction de cette phase de recherche de mots connus utiles pour l'écriture est d'aider les élèves et ainsi d'obtenir leur engagement dans la tâche. Au cours de cette phase, on observe une alternance entre deux postures de l'enseignante. Tout d'abord, l'enseignante accompagne, tisse des liens avec ce qui a déjà été appris, en montrant les affichages présents dans la classe, les étiquettes des mots outils, et encourage les élèves. Mais elle garde le contrôle à d'autres moments quand elle intervient dans les interactions entre les élèves.

De leur côté, les élèves adoptent des postures différentes, posture première pour ceux qui se lancent de suite dans l'écriture, posture de refus pour ceux qui disent ne pas savoir ou qui attendent que la maitresse viennent les voir, posture scolaire pour ceux qui sollicitent l'aide de la maitresse et qui répondent aux questions et, pour un petit nombre, posture créative parce qu'ils réfléchissent et cherchent les mots utiles à la réalisation de la tâche.

Les extraits 2.1.4 et 2.1.5 suivants illustrent ces différentes postures :

Extrait 2.1.4

69	M1	[*les élèves parlent tous en même temps. M1 se replace devant eux*] allez …. déjà on cherche dans sa tête une idée / qu'est-ce qui pourrait se passer après …. alors je vous rappelle que le loup / le mot le loup on sait où le trouver dans la classe / où est-il ?
70	EE	[trois élèves montrent du doigt l'affichage au-dessus du tableau] là bas / là bas
71	M1	*[montrant l'affiche au dessus du tableau]* je l'ai affiché ici au-dessus / de quels mots pourrons-nous avoir besoin pour écrire la suite de l'histoire *[tous les élèves parlent en même temps*] **a**lors …. chut [***élevant la voix***] réfléchissez / prenez le temps de réfléchir deux secondes / euh c'est comme ça que tu réfléchis Sinan / prenez le temps de réfléchir deux secondes et pensez aux mots dont vous aurez besoin pour écrire la suite /

M1 cherche l'engagement de ses élèves. Cependant, en incitant les élèves à réfléchir sur les « mots » dont ils peuvent avoir besoin, son aide porte essentiellement sur les questions d'encodage et non pas sur le contenu du texte.

Extrait 2.1.5

75	M1	alors que demandes-tu Djamila / que demandes-tu à xx
76	Djamila	comment ça s'écrit XXX
77	M1	en ou un ?
78	Djamila	un
79	M1	un / comment écrit-on un ? est-ce que ce n'est pas un mot que nous avons déjà vu ?
80	EE	U N
81	E	[M1 cherche dans des étiquettes de mots] oh c'est un mot outil
82	M1	et oui c'est un mot outil [*elle trouve la bonne étiquette, la montre aux élèves*] un / Djamila [*M1 affiche l'étiquette au tableau et regarde tous les élèves*] alors est-ce qu'il y a un autre mot outil qui pourrait vous aider ?
83	EE	une
84	E1	deux
85	E2	une
86	M1	[*M1 cherche dans les étiquettes, trouve l'étiquette de une et l'affiche au tableau*] une quoi ? une quoi ?…. pourquoi vous pensez à une ?…. une quoi ?…. une quoi ?
87	E1	maitresse
88	E2	mamie
89	E3	une mamie
90	M1	mamie / vous pouvez l'écrire tout seul / vous connaissez toutes les lettres ma-mie / y a rien de difficile [*les élèves se mettent à travailler individuellement et la M1 passe les voir chacun leur tour*]

Les tours de parole 82 à 90 dans l'extrait 2.1.5 montrent que les élèves recherchent des mots outils mais sans véritable lien avec ce qu'ils vont écrire : à ce moment là, ils ne savent pas vraiment de quoi ils vont parler dans leur texte. Là encore, l'étayage de M1 porte essentiellement sur les problèmes d'encodage et non pas sur le contenu du texte à écrire.

Phase 4 : réalisation individuelle de la tâche d'écriture

C'est la phase la plus longue, elle correspond à la réalisation individuelle de la tâche. Il y a ici une rupture brutale entre les phases précédentes collectives pilotées entièrement par l'enseignante et cette phase où les élèves sont comme renvoyés à leur solitude. En témoignent les injonctions répétées de la maitresse à faire le travail « tout seul », autrement dit sans aide : « vous pouvez l'écrire tout seul » (tp 90), « tu peux démarrer toute seule » (tp 111), « tu peux l'écrire tout seul » (tp 127 et 152). Ce travail en solitaire laisse certains élèves démunis, comme on peut le voir au tp 68 : « mais maitresse je ne sais pas écrire moi ».

La phase 4 est interrompue par la phase 5 dans laquelle la maitresse fait chercher aux élèves le pronom « elle » pour remplacer « le Petit Chapeau Rond Rouge » qui est, selon elle, « un peu long » à écrire. Mais manifestement, les élèves ne comprennent pas ce que veut la maitresse qui les laisse alors retourner à leur tâche d'écriture.

La posture dominante de l'enseignante, au cours de la phase 4, est encore celle de contrôle : en effet, la maitresse passe voir tous les élèves les uns après les autres, leur rappelle, leur montre où ils peuvent trouver les mots dont ils ont besoin pour écrire leur phrase, écrit également les mots dont les sons n'ont pas été vus, corrige les erreurs, encourage certains à écrire, recadre les élèves en élevant la voix. L'enseignante est focalisée sur la transcription des sons et des « mots outils » et ne s'intéresse que très peu au « contenu symbolique » des textes. Cela rejoint les pratiques décrites par D. Bucheton et J-C. Chabanne qui « contribuent à sédimenter chez l'élève la conviction qu'à l'école écrire se réduit à "faire des phrases sans faire de fautes" et à "construire un texte selon les règles " » (2002, p. 6). Or, les deux auteurs expliquent que les pratiques scolaires d'écriture efficaces sont celles qui se centrent en premier sur le sens :

> Ecrire, c'est d'abord **mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme sémiotique pour agir dans une situation**. L'écrit met au travail ce contenu, permet de le poser, puis de faire évoluer au fur et à mesure des réécritures partielles ou totales. Ce contenu symbolique, c'est tout simplement *l'histoire* qu'on raconte, les *idées* qu'on liste et qu'on articule en raisonnement, les *concepts* qu'on

> développe, assemble, illustre, les *affects* qu'on nomme et qu'on figure, les *percepts* qu'on organise en compte rendu ou en description, etc. (2002, p. 6).

Dans les extraits 2.1.6 et 2.1.7, nous voyons comment M1 oriente son aide vers le respect des normes (mettre des guillemets, séparer les mots, se référer aux mots-outils déjà vus …) et non pas sur le contenu :

Extrait 2.1.6

110	Djamila	maitresse …. maitresse tu peux m'aider ?
111	M1	Djamila je pense que tu peux démarrer toute seule [*à un autre élève*] pauvre loup / pauvre chien / c'est ça / et qui c'est qui dit ça ?
112	E	Le « Chapeau Rond Rouge »
113	M1	alors quand quelqu'un parle on met ça / tu mets des guillemets et « dit le Chapeau Rond Rouge »
114	E	j'écris// est-ce que j'écris « pauvre chien »
115	Aïcha	maitresse
116	M1	oui
117	Aïcha	j'arrive pas à faire le XXX
118	M1	*[M1 s'approche d'Aïcha et se penche par-dessus son épaule*] qu'est-ce qu'elle fait le « Chapeau Rond Rouge » ?…. qu'est-ce qui va se passer ? …. que va-t-il se passer ? …. qu'est-ce qui va se passer entre ces deux là ?
119	Aïcha	XXX
120	M1	elle croit que c'est la mamie ? alors « croit » c'est un son qu'on n'a pas vu alors je vais te l'écrire …. « croit » / « que » …. « c'est » / « c'est » c'est un mot outil qu'on a vu…. / c'est comme ça [*M1 prend l'étiquette du mot « c'est » puis va au tableau l'afficher. Sinan lève le doigt]* c'est …. *[s'adressant à une autre élève]* Sara…. Sara / tu te souviens de ce que j'ai dit / les mots on ne les colle pas on les sépare XXX [*Sinan baisse le doigt et se couche sur la table*]

Au fur et à mesure que la séance avance, l'atmosphère devient plus tendue : les élèves qui attendent le passage de l'enseignante se désengagent, ceux qui ont fini se mettent à chahuter et l'enseignante est à plusieurs reprises amenée à élever la voix. On voit que même ceux qui au départ adhéraient à la tâche proposée finissent par décrocher :

Extrait 2.1.7

132	M1	Youssef tu vas t'assoir tout de suite [*M1 se penche vers Rana*] manger / man-ger xxx [*M1 va vers Djamel qui est assis à côté de Rana*] xxx [*deux élèves discutent, Burak est retourné et discute avec les voisins de derrière, un élève se lève*]
133	Sibel	maitresse « lit » c'est un L ?
134	M1	[***élevant la voix***] Sibel tu n'es pas la seule élève unique de cette classe *[s'adressant à Djamel*] « c'est » / c'est écrit au tableau / « c'est sa » / tu sais écrire « sa » / « ma-mie » / tu vois tu sais écrire tout seul xxx *[elle se relève et regarde Rana qui s'est couchée sur le bureau*] tu te tiens correctement Rana [*4 élèves ne travaillent plus et attendent, une lève le doigt*]

Phase 6 : mise en commun

Cette dernière phase est une mise en commun rapide (3 minutes 30) des productions écrites. Dans cette phase, l'enseignante lit les productions des élèves qui ne sont, par conséquent pas invités à présenter à l'oral leur production, ce qui aurait pu les motiver au départ. De plus, l'enseignante choisit de ne pas lire les productions contenant la même idée, ce qui prouve encore une fois qu'elle s'intéresse peu au « contenu symbolique » des textes produits. Ainsi, la position de contrôle semble dominer cette phase puisque c'est l'enseignante qui prend en charge la lecture et qui sélectionne les phrases :

Extrait 2.1.8

168	Sinan	tu loupes des pages
169	M1	ce n'est pas que je loupe des pages Sinan ce sont des choses que vous avez déjà dites / vous avez eu plusieurs fois la même idée donc je vais pas la lire plusieurs fois / je lis toutes les idées qui ont été écrites par toute la classe

Par ailleurs, ce moment de mise en commun est pour M1 davantage l'occasion d'apporter son expertise d'enseignante et de revenir sur le pronom « elle » et l'utilisation des guillemets que de favoriser les interactions et les échanges. Il n'y a pas d'incitation à la réflexion et d'ailleurs les élèves ne commentent pas les écrits, ils sont ici dans une posture scolaire d'écoute et de passivité :

Extrait 2.1.9

156	M1	elle va regarder le loup / chut / pourquoi as-tu écris « elle » / Sinan …. pourquoi tu n'as pas réécrit « Chapeau Rond Rouge » …. *[souriant]* c'était la question que je vous avais posée au début / qu'est-ce qu'on pourrait mettre à la place de « Chapeau Rond Rouge » / on pourrait mettre quel mot Sinan pour aller plus vite / quand on répète le personnage
157	EE	le / le
158	M1	quel mot as-tu utilisé ?
159	E	le
160	M1	tu as utilisé le ?
161	Sinan	« elle »
162	M1	« elle » *[cherchant l'étiquette du mot au tableau]* le mot outil « elle » quand on parle d'une fille va permettre de ne pas répéter … ah il est là [*elle affiche l'étiquette*] « elle » // « elle » / et si c'était un garçon pour ne pas tout le temps répéter
163	EE	le
164	EE	il
165	M1	[*reprenant la lecture des productions des élèves*] Chapeau Rond Rouge croit que c'est la mamie dans le lit /alors y en a qu'ont fait parler le Chapeau Rond Rouge / alors quand on fait parler un personnage / tous ceux qui ont fait parler
166	E	on met des petites flèches
167	M1	on met des petites flèches / ça s'appelle des guillemets [*traçant des guillemets au tableau*] et on met ce que dit le personnage et on ferme les guillemets quand il a fini de parler /

Synthèse de l'analyse

Ainsi, dans cette séance qui se déroule, rappelons-le, en novembre donc plutôt en début d'année, l'enseignante a choisi de considérer l'écriture dans toute sa complexité. En effet, les élèves doivent inventer une phrase au moins, la mettre en mots en respectant la syntaxe, et l'encoder. L'enseignante fait le choix didactique d'adopter une posture de contrôle : tout passe par elle. Elle pilote de manière collective la première phase de rappel du début d'histoire en validant ou non chacune des propositions des élèves, en relançant les élèves par des questions, comme la dernière phase de lecture orale des productions. Elle est également très présente lors de la tâche individuelle d'écriture puisqu'elle est « passée voir tout le monde » pour encourager mais surtout étayer, voire parfois sur-étayer, et corriger.

D'une part, le jeu des questions/réponses ne permet pas réellement de faire circuler la parole entre l'enseignante et les élèves. D'autre part, la posture de contrôle de l'enseignante ne favorise pas l'engagement de tous les élèves. On voit un certain nombre d'élèves qui ont du mal à entrer seuls en activité, qui l'appellent ou qui attendent que l'enseignante vienne les voir. D'autres commencent à écrire mais

décrochent et se mettent à chahuter en obligeant l'enseignante à intervenir de plus en plus souvent pour recadrer. Ainsi, l'atmosphère de la fin de la phase individuelle se dégrade peu à peu et on peut se demander si cette séance sous contrôle de l'enseignante permet véritablement aux élèves d'entrer dans la tâche d'écriture.

Au terme de cette analyse, le « contrat d'écriture » dans cette séance apparait un peu défaillant : les objectifs sont peu clairs, les modalités de travail non précisées, les ressources disponibles pas toujours présentes, le degré de ritualisation de la tâche est faible, on observe la prédominance du temps d'écriture « en solitaire », ainsi que la posture de contrôle de l'enseignante. Ce qui fait que, malgré des gestes d'étayage bien présents mais disséminés et parfois décalés, l'enseignante ne parvient pas à obtenir l'engagement de ses élèves. Ainsi, alors même qu'un noyau d'élèves était partie prenante de la tâche et aurait pu entrainer tout le groupe, on observe le contraire : désengagement progressif, ambiance tendue, malentendus, demandes d'aide et volume sonore en hausse. Le tableau 38 qui suit permet de mettre en perspective la durée des différentes phases, les tours de paroles, les tâches proposées, les gestes et les postures de l'enseignante ainsi que les postures des élèves :

Phases	*Durée*	*Tp*	*Tâche*	*Gestes et postures de l'enseignante*	*Postures des élèves*
1	3'20	1 à 53	Rappel du début de l'histoire	Posture de contrôle de M/Pilotage collectif de la tâche : - M distribue la parole, valide les propos des E en les répétant - M reformule sous forme interrogative les propos qu'elle ne valide pas - M explique et corrige les erreurs - M étaye le rappel de récit en posant des questions - M relit le texte pour vérifier les propositions	Posture scolaire : - Les E sont dépendants des réactions de M (gestuelles, intonation, regard…) - Ils écoutent M - Ils répondent aux questions ou terminent les phrases de M individuellement ou collectivement - 1 élève intervient spontanément et pose des questions
2	1'13	53 à 68	Passation de la consigne	Posture de contrôle : pilotage collectif et rapide : - M formule la consigne tout en distribuant les feuilles - M demande aux E de reformuler la consigne pour Sinan - M reformule la consigne et finit de distribuer les feuilles	Posture scolaire : - Les E écoutent - Ils demandent l'attention/d'aide à M - Ils répondent aux questions ou terminent les phrases de M
3	2'37	69 à 91	Recherche des mots connus utiles à la tâche	Posture d'accompagnement : - Tissage : M montre, affiche les mots déjà rencontrés - Atmosphère : M encourage les élèves Posture de contrôle : - M intervient dans les interactions E/E	Posture première : - Les E se lancent dans l'écriture avec un certain plaisir Posture de refus : - Les E attendent l'aide de M et semblent un peu démunis Posture scolaire : - Les E demandent de l'aide Posture créative : - Les E cherchent les mots dont ils vont avoir besoin et manifestent l'envie de se lancer dans la tâche d'écriture
4	30'' puis 14'	92 à 94 puis 108 à 152	Réalisation individuelle de la tâche d'écriture	Posture de contrôle/ étayage fort : - M passe voir tous les élèves, corrige les erreurs - M indique où ils peuvent trouver les mots déjà vus et écrit les mots dont les sons n'ont pas été vus - M recadre les élèves en élevant de plus en plus la voix Posture d'accompagnement : - M tisse des liens avec des apprentissages antérieurs - M encourage certains à écrire	Posture réflexive pour certains qui écrivent Posture scolaire pour une majorité d'élèves : - Beaucoup attendent l'aide de M pour commencer à écrire Posture de refus : - Plusieurs E se désengagent, certains chahutent
5	30''	94 à 108	Trouver un pronom	Posture de contrôle et de pilotage : - M interrompt les élèves - M pose une question et fait des relances pour obtenir la réponse attendue	Posture de refus des élèves : - Certains E continuent leur tâche d'écriture, d'autres se désengagent et jouent - Les E ne comprennent pas la question de M, ni le lien du développement « savant » de M avec leur production
6	3'30	152 à 169	Mise en commun des productions	Posture de contrôle et de pilotage : - M lit les productions des élèves - M tisse des liens avec l'utilisation du pronom - M apporte son expertise (l'emploi des guillemets)	Posture scolaire des élèves : - Les E écoutent

Tableau 38 : synthèse des différentes phases de la séance « Chapeau Rond Rouge » en CP1

7.3.2.2 Analyse de la séance « slogan »

Cette séance[87] se déroule dans la classe CP2 au mois de mars (deuxième semaine d'observation). Elle dure une demi-heure environ et a lieu un lundi matin avant la récréation.

La production d'écrit se fait à partir d'affiches de la campagne électorale pour les élections municipales de la ville. Dix « vraies » affiches sont affichées au tableau. Après un bref moment collectif où l'enseignante, debout à côté du tableau, présente le projet d'écriture et le déroulement de la séance, six élèves réalisent des tâches d'écriture sur fiche, quatre sont avec l'AVS, quatre autres sont sortis et sont avec le maitre E. Pendant ce temps, la maitresse va aider quatre élèves assis en ilot qui travaillent individuellement. Elle passe de l'un à l'autre pour les aider dans la réalisation de l'écriture d'un slogan.

La séance (pour la tâche de production d'écrit) présente trois phases :

- phase 1 (50 secondes) : présentation du déroulement de la séance ;
- phase 2 (1 minute) : mise en activité ;
- phase 3 (26 minutes) : écriture individuelle.

Ici, contrairement au CP1, la tâche d'écriture s'inscrit dans un « projet d'écriture », elle semble ritualisée et est précédée d'un temps de présentation du déroulement global de la séance. Toutefois, les vidéos disponibles ne nous permettent pas de dire s'il y a eu par la suite une mise en commun, une lecture à voix haute ou un affichage de chacune des productions.

Analyse des phases

<u>Phase 1 : présentation</u>

Dans cette phase très courte (moins d'une minute), l'enseignante pilote de manière collective et rapide la présentation du projet d'écriture ainsi que la tâche à réaliser en autonomie, en donnant la consigne et en montrant les différents artéfacts

[87] L'intégralité de la transcription de la séance « slogan » se trouve en annexe 57, p. 821.

(affiches au tableau et feuilles photocopiée sur les bureaux). Ce début de séance ressemble ainsi à un rappel de consigne déjà évoquée lors d'une séance précédente dont nous n'aurions pas la vidéo. Avec cette entrée en matière différente de celle de la classe CP1, l'enseignante cherche ici l'engagement des élèves.

De leur côté, les élèves adoptent tout d'abord une posture scolaire : ils écoutent, répondent aux questions, interagissent avec la maitresse. À partir du moment où l'enseignante montre les feuilles photocopiées, la plupart des élèves adoptent une posture première et se « jettent » dessus, commençant à écrire. On peut donc supposer que l'activité proposée est une activité qu'ils connaissent, et dans laquelle ils trouvent un certain plaisir qui provoque un certain enthousiasme.

Phase 2 : mise en activité

Au cours de cette phase de mise en activité, par ses mots et par ses gestes, l'enseignante encourage les élèves, cherche à les engager dans la production d'écrit : « allez ». Mais elle contrôle aussi la réalisation de la tâche en donnant, ou rappelant, les règles de travail (arrêter la tâche « d'écriture toute simple » pour entrer dans l'invention d'un slogan, mettre son prénom, écrire au crayon à papier) comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

Extrait 2.2.1

9	M2	allez on commence par .... par toi / pose ça / pose ça tu le feras après/ [*M2 enlève les feuilles d'écriture du bureau de l'E à qui elle s'adresse. Les autres de l'ilot continuent à écrire*] tu n'as pas mis ton prénom/ mets ton prénom [*M2 s'assoit en bout d'ilot et s'adressant à Bilal*] je suis pas d'accord que tu fasses encore au stylo à bille
10	Bilal	pourquoi ?
11	M2	parce que c'est un peu difficile je préfère que tu fasses au crayon [*aux trois qui continuent d'écrire*] arrêtez là on fait les slogans

Les élèves sont dans une posture première : ils se sont tout de suite mis à faire les exercices d'écriture sur la feuille. Il faut même que l'enseignante leur enlève des mains les feuilles pour qu'ils puissent adopter une posture plus scolaire d'écoute.

Phase 3 : écriture du slogan.

On s'intéresse ici uniquement aux quatre élèves qui sont avec la maitresse et qui doivent écrire un slogan. Cette troisième phase, la plus longue, correspond à la

réalisation individuelle de la tâche. Malgré l'installation en ilot, il ne s'agit pas d'un atelier d'écriture dans lequel les quatre élèves auraient à écrire, de manière collective, le même slogan. La tâche est individuelle mais l'organisation spatiale en l'ilot favorise une certaine proximité et permet à l'enseignante d'accompagner plus ou moins de manière simultanée les quatre élèves.

Au début, au tour de parole 11, l'enseignante s'adresse aux quatre élèves en même temps : « qui c'est qui a une idée déjà ? ». Elle laisse ainsi aux élèves le choix, le droit d'inventer un slogan, droit plus absent dans la classe CP1. Par la suite, elle repose à chacun d'entre eux la question de manière impliquante en utilisant les pronoms de la deuxième personne (tu, toi) ou les déterminants possessifs de la deuxième personne (ta, toi) : « toi ton slogan c'est « je protège tous les gentils ? » (tp 15), « qu'est-ce que tu vas écrire ? c'est quoi ta phrase ? » (tp 17), « qu'est-ce que tu vas écrire toi ? qu'est-ce que c'est ton slogan ? …. qu'est-ce que tu veux dire ? » (tp 34). On voit ainsi que l'enseignante recherche l'engagement personnel de chacun de ses élèves et que le contenu symbolique du texte est au centre des interactions maitresse/élève, contrairement à ce que l'on a vu pour la classe CP1 où seule la recherche de mots-outils avait de l'importance au détriment des idées proposées par les enfants.

L'étayage didactique ici concerne principalement la mise en mots :

Extrait 2.2.2

15	M2	toi ton slogan c'est « je protège tous les gentils » / alors essaie de faire une phrase avec aussi « Grenoble »

L'étayage, adapté en fonction des élèves, est beaucoup plus serré avec Bilal qu'avec Laïla : l'enseignante pose des questions, encourage, félicite, souligne les erreurs, tisse des liens avec des pratiques sociales. Pas à pas, l'élève arrive alors à inventer un slogan. Ainsi, la posture de l'enseignante est, à ce moment-là, une posture d'accompagnement adapté qui permet à l'élève d'adopter une posture réflexive :

Extrait 2.2.3

68	Bilal	Grenoble est la plus belle ville du monde
69	M2	[*se penchant à côté de Bilal*] ouais mais qu'est-ce que tu ferais pour Grenoble si les gens votaient pour toi ?
70	Bilal	je les sauverais
71	M2	tu les sauverais de quoi ?
72	Bilal	[*regardant M2*] des méchants
73	M2	ah tu sauverais Grenoble des méchants *[…]* alors comment tu vas pouvoir dire cela […]
74	Bilal	xxx
75	M2	xxx mais fais-moi une phrase / qu'est-ce que tu dirais …. [*Bilal regarde la caméra, sourit, se frotte le visage avec son crayon*] si …. [*M2 et Bilal se regardent*] si vous / si vous quoi….
76	Bilal	xxx
77	M2	ah non qu'est-ce qu'on va faire dimanche / on va
78	Bilal	voter
79	M2	voter alors si vous votez
80	Bilal	pour moi ?
81	M2	pour moi
82	Bilal	…. je
83	M2	je
84	Bilal	xxx
85	M2	[*M2 s'accroupit*] si vous votez pour moi […]
86	Bilal	je vote pour vous
87	M2	non les gens vont voter pour toi dans la classe alors qu'est-ce que tu leur promets ? tu vas leur promettre quelque chose / alors si vous votez pour moi je//
88	Bilal	[*regardant M2*] je libèrerais Grenoble
89	M2	je libèrerais Grenoble de quoi ?
90	Bilal	des méchants
91	M2	des méchants [*écartant les mains et regardant toujours Bilal*] et ben vas-y / alors tu l'écris cette phrase / ça commence par quoi / si…

Avec l'extrait précédent, on voit combien l'enseignante accompagne la réflexion des enfants en les renvoyant au contenu symbolique de leur message : « libérer Grenoble des méchants ». On peut aussi souligner toute la dimension réflexive qui consiste à faire prendre conscience à l'élève qu'il lui revient de formuler sa pensée de la façon la plus précise possible. Ainsi, bien que très présente, l'enseignante ne veut cependant pas décider à la place des élèves. Aussi, elle préfère laisser Paco, qui est dans une posture de refus, faire autre chose plutôt que de lui dire ce qu'il doit écrire :

Extrait 2.2.4

53	M2	*[Regarde Paco]* alors t'as une idée ou pas / Paco /ou est-ce que tu veux qu'on revienne tout à l'heure ? continue ça et je reviens tout à l'heure /

On le voit dans l'extrait 2.2.4, malgré le silence dans lequel s'enferme l'élève, à aucun moment elle ne manifeste de l'impatience ou ne le menace. Il semblerait que l'enseignante ait compris que faire écrire un élève ne se décrète pas.

Lorsque les élèves passent à l'encodage de leur slogan, l'enseignante est également très présente et les aide de différentes manières. Tout d'abord elle apporte une aide à l'encodage en leur épelant un mot qu'ils n'ont jamais vu :

Extrait 2.2.5

45	M2	comment ça s'écrit meilleur ? est-ce que tu l'avais quelque part ? non ça [*M feuillette rapidement le cahier de Laïla puis se penchant par-dessus son épaule*] alors meilleur / M E *[Laïla écrit]* E I L L E U R meilleur /

Parfois, lorsqu'elle estime que les élèves peuvent trouver eux-mêmes comment s'écrit un mot, elle renvoie au petit groupe la question et demande à l'élève qui trouve la réponse d'expliciter aux autres comment il a fait pour trouver :

Extrait 2.2.6

45	M2	ville tu l'as écrit quelque part je crois [*Laïla écrit et M2 se rassoit en bout d'ilot et regarde Paco*]
46	Laïla	xxx
47	M2	xxx comment tu écris / dis-moi comment tu écris ville ?
48	Bilal	V I deux L E
49	M2	oui bravo V I deux L E / comment tu sais qu'il y a deux L ?
50	Bilal	parce qu'on entend deux « l »
51	M2	tu es sûr qu'on l'entend deux fois vi-lle ? non on l'entend qu'une fois Bilal / tu t'es souvenu qu'il y avait deux L / bravo

L'aide pour orthographier les mots se fait également en faisant des tissages avec des apprentissages antérieurs. M2 rappelle par exemple que le mot « vous » a été vu le matin même :

Extrait 2.2.7

115	M2	alors « si vous » // tiens il me semble que « vous » on l'a vu ce matin comme mot dans ta lecture / tu regardes xxx [*M2 se penche par-dessus l'épaule de Bilal*] regarde dans ton cahier/ regarde dans ton cahier jaune
116	Bilal	je sais maitresse c'est V O U
117	M2	regarde dans ton cahier jaune / et puis on a vu un truc ce matin [Bilal soulève ses affaires posées sur son bureau pour prendre son cahier jaune. […] Bilal feuillette son cahier bleu] alors la dernière lecture // cahier jaune / cahier jaune [*M2 regarde Laïla en restant penchée entre Bilal et Jasmine*] ça tombe bien parce qu'on a vu quelque chose ce matin […]
121	M2	allez xxx …. alors tu me lis le « vous » / il est marqué où le « vous » ? [*Bilal regarde son cahier*] cherche plutôt par là
122	Bilal	où ?
123	M2	[*lui montrant la bonne page*] là / cherche là …. cherche bien …. tu le vois toi
124	Bilal	ah si là
125	M2	ah tiens déjà qu'est-ce qu'il y a à la fin du « vous » ? [*M2 prend un crayon et souligne sur le cahier de Bilal*]
126	Bilal	le s

L'aide peut aussi prendre la forme d'une vérification, dans ces cas-là, l'enseignante souligne les erreurs d'orthographe pour que les élèves arrivent à se corriger eux-mêmes :

Extrait 2.2.8

207	M2	*[s'accroupit à côté de Laïla*] alors dis-moi les pauvres / il y en a qu'un seul de pauvre
208	Laïla	xxx
209	M2	oui mais y en a qu'un seul de pauvre […]
211	M2	qu'est-ce qu'on écrit là ? les pauvres / qu'est-ce qu'on met ? [*se tournant vers Paco*] si on a plusieurs pauvres qu'est-ce qu'on fait ?
212	Paco	un S
213	M2	[*se retournant vers Laïla*] un S [*Laïla écrit*]

Mais l'aide de l'enseignante n'est pas seulement au niveau de l'encodage, elle est aussi au niveau de l'encouragement afin que les élèves prennent confiance en eux :

Extrait 2.2.9

136	Bilal	je sais pas faire le Z en attaché
137	M2	ah si / tu me dis à chaque fois que tu n'y arrives pas et tu y arrives / allez [Bilal tourne la tête comme pour chercher quelque chose. M2 se penche par-dessus Bilal, prend son cahier violet et l'ouvre] prends ton cahier violet [les trois autres élèves de l'ilot commencent à s'agiter] chut [M2 trouve la bonne page et pose le cahier] alors comment il s'écrit le Z en attaché ?
138	Bilal	[*regarde le cahier*] ah oui c'est facile maitresse

Ainsi la posture dominante de l'enseignante dans cette phase est une posture d'accompagnement (tissages, discussions avec les élèves, entraides, atmosphère d'implication, de confiance et d'encouragement) qui permet aux élèves de réfléchir et

d'inventer un slogan, de se poser des questions sur la manière d'écrire. Cette posture d'accompagnement est assortie toutefois d'une exigence par rapport à la norme orthographique qui amène l'enseignante, du fait du jeune âge des élèves, à multiplier ses interventions :

Extrait 2.2.10

188	M2	et je sauve-rai alors là c'est le [é] de maison / non ici c'est le [é] de maison

Extrait 2.2.11

193	M2	c'est le moyen o « pauvre »

L'étayage individuel très serré de l'enseignante, lié au jeune âge des élèves, oblige l'enseignante à sans cesse se lever pour passer d'un élève à l'autre ou d'interrompre une discussion avec l'un pour répondre à l'autre :

Extrait 2.2.12

184	M2	[*M2 va voir Jasmine*] qu'est-ce que tu vas dire ? [*M2 tape sur la table*] allez Paco avance un peu s'il te plait [*M2 va chercher une feuille puis revient et se penche par-dessus Jasmine*]
185	Jasmine	Xxx tous les méchants
186	M2	donc c'est toi qui veux mettre en prison tous les méchants
187	Jasmine	oui tous les méchants
188	M2	y a tant de méchants que ça à Grenoble ? [*Laïla intervient, M2 lui répond*] et j'aiderai tous les pauvres / tous tu sais l'écrire / va à la ligne// [*revenant à Jasmine*] alors vas-y / on écrit Grenoble [*M2 s'adresse à Paco*] tu fais ce que tu sais faire [*retourne voir Bilal et se penchant par-dessus ses épaules*] et je sauve-rai alors là c'est le é de maison / non ici c'est le ai de maison

On peut faire l'hypothèse que la même séance d'écriture d'un slogan, menée sous forme d'atelier dirigé comme le préconisent D. Bucheton et Y. Soulé (2009) - c'est-à-dire où les quatre élèves écriraient le même slogan après l'avoir négocié ensemble - permettrait à l'enseignante d'apporter un étayage individuel aux élèves tout en s'appuyant sur l'aide entre pairs. D'une part, l'enseignante serait à la fois entièrement disponible pour les quatre élèves en même temps et ne serait pas obligée de s'interrompre avec l'un pour aller avec l'autre. D'autre part, elle pourrait également favoriser les interactions et l'aide entre pairs et ainsi rendre les élèves peut-être un peu moins dépendants de l'intervention de l'enseignante.

Synthèse de l'analyse

Dans cette séance de production de texte, M2 a choisi, comme M1, de considérer l'écrit dans sa globalité et donc dans sa complexité. Ainsi, les élèves doivent inventer un slogan, le mettre en mots en respectant les règles de syntaxe, puis l'encoder en respectant les normes orthographiques. La tâche est donc complexe et implique, au vu du jeune âge des enfants, un étayage rapproché de la part de l'enseignante.

Contrairement à M1, l'enseignante a fait le choix de travailler avec un petit groupe de quatre d'élèves, les autres étant en autonomie. Ce dispositif permet une gestion plus sereine de la classe et, hormis un élève en très grande difficulté qui vient régulièrement la voir, l'enseignante n'a pas besoin d'intervenir pour recadrer le reste de la classe qui travaille en autonomie. Alors même que l'ambiance générale est plus détendue que dans la classe CP1, l'aide apportée est plus pointue et plus précise. Ainsi, ce dispositif donne également la possibilité d'accompagner au plus près chacun des élèves comme l'expliquent D. Bucheton et Y. Soulé à propos des ateliers d'écriture :

> La présence de [cette dernière], au plus près des élèves en train de tâtonner pour résoudre une tâche, lui permet une observation diagnostique très précise de l'état des connaissances et obstacles rencontrés par les élèves. Son aide se fait alors très individuelle (2009, p. 18).

Cependant, le fait de travailler avec seulement quatre élèves n'a pas donné lieu à un véritable travail en atelier, selon la description de D. Bucheton et Y. Soulé, puisque les élèves ne choisissent pas ensemble ce qu'ils vont écrire mais réfléchissent individuellement. Ainsi, même si parfois, au moment de l'encodage la maitresse sollicite les autres élèves pour trouver des solutions, la plupart du temps, c'est à elle que revient la tâche de vérification/validation et les élèves sont alors très dépendants de son intervention. En témoignent le nombre de sollicitations d'aide de la part des élèves et les nombreux déplacements de l'enseignante qui passe d'un élève à l'autre et qui s'interrompt avec l'un pour répondre à un autre. On peut s'interroger également sur la posture de refus de Paco et se demander si une gestion collective de la tâche n'aurait pas justement permis à l'élève de se lancer dans l'écriture. Ainsi, le dispositif

proposé par l'enseignante, s'il permet un accompagnement individualisé des élèves, mériterait peut-être d'être repensé pour se dérouler sous la forme d'un véritable atelier qui permettrait à tous les élèves de s'engager dans la tâche et de ne pas rester sous la seule dépendance de l'intervention de l'enseignante. En effet, comme l'ont montré D. Bucheton et Y. Soulé :

> [L'atelier dirigé] suppose un étayage complexe qui est tout à la fois singulier et collectif et qui, parce que la réponse à un problème posé est renvoyée aussi au groupe – « *et les autres vous en pensez quoi* ? » – ne met pas l'élève sous la seule dépendance de l'enseignant (2009, p. 18).

Par ailleurs, on peut aussi noter qu'on ne sait pas comment le travail est finalisé ni s'il y a une présentation collective ou non à la fin.

En tout cas, dans cette classe, compte tenu du contrat d'écriture solide mis en place, guidé par une posture d'accompagnement de la part de l'enseignante, on voit que les demandes des élèves sont plutôt le résultat d'un engagement dans la tâche.

Enfin, on peut aussi souligner tous les propos de l'enseignante qui présentent l'activité d'écriture comme un travail de réflexion « réfléchis un peu » (tp 57) « tu réfléchis encore un petit peu » (tp 61), qui demande des efforts « c'est un peu difficile » (tp 11) mais qui est à la fois valorisé et encouragé « essaie » (tp 15-17), « bravo » (tp 49), « très bien », « c'est bien » (tp 97), « c'est super dis-donc » (tp 67). Alors que, dans la classe CP1, la maitresse renvoie systématiquement l'élève dans ses cordes : « mais tu sais faire toute seule », ici les élèves savent qu'écrire est difficile, qu'ils peuvent être aidés de façon très concrète dans leurs efforts, qu'ils seront encouragés. Le tableau 39 présente de manière synthétique la séance « slogan » en mettant en évidence, pour chaque phase, les différentes postures adoptées par M1 et les élèves au cours des différentes phases :

Phase	***Durée***	***Tp***	***Tâche***	***Gestes et postures de l'enseignante***	***Gestes et postures des élèves***
1	50''	1 à 9	Présentation du projet d'écriture et de la tâche à réaliser en autonomie	<u>Posture de contrôle : pilotage collectif</u> - M explique le projet et la tâche à réaliser - M cherche l'engagement des élèves - M montre les différents artéfacts (affiche, feuilles photocopiées)	<u>Posture scolaire</u> : - Les E écoutent - Ils répondent aux questions et prennent la parole en interaction M/E Posture première : - Ils se mettent tout de suite à écrire sur leur feuille
2	1'	9 à 11	Mise en activité	<u>Pilotage</u> : - M encouragement - M contrôle de la tâche à réaliser	<u>Posture première</u> : - Les E se lance dans la fiche du travail en autonomie <u>Posture scolaire</u> : - Ils écoutent - Ils répondent aux questions
3	26'	11 à 223	Ecriture individuelle	<u>Posture d'accompagnement et de contrôle</u> : - M négocie le texte à écrire - M encourage, relance, félicite - M se déplace d'un élève à l'autre - M tisse des liens avec des apprentissages antérieurs, avec des pratiques sociales - M étaye de façon resserrée - M pose des questions - M souligne les erreurs - M valide les propositions des élèves - M apporte son expertise - M recadre des groupes en autonomie.	<u>Mélange de posture première, scolaire, réflexive</u> : - Les E inventent un slogan - Ils mettent en mots - Ils encodent - Ils sollicitent l'aide de la maitresse - 1 élève en posture de refus

Tableau 39 : synthèse des différentes phases de la séance « slogan » en CP2

7.3.3 Pratiques de lecture favorisant un habitus lectoral

7.3.3.1 Analyse de la séance BCD

La séance[88] se passe dans la classe CP1 au mois de novembre. Il s'agit d'une séance au cours de laquelle les élèves vont pouvoir emprunter, pour emporter chez eux, un livre de la BCD. Toutefois, la séance se déroule en classe. Les élèves sont assis à leur bureau et regardent l'enseignante qui leur fait face, soit assise sur une petite chaise, soit debout. Elle dure un peu moins de dix minutes. Bien que déclarée régulière par l'enseignante (environ une fois pas semaine), la fréquentation des livres de BCD n'apparait qu'une seule fois dans les vidéos. Avant même de rentrer dans une analyse plus fine de la séance, on peut déjà remarquer que le fait qu'une telle séance se passe dans la classe n'incite pas vraiment les élèves à fréquenter un lieu dédié à la lecture. Tout passe par l'enseignante et la lecture prend l'allure d'une pratique uniquement scolaire et non d'une pratique sociale.

La séance se déroule en sept phases :

- phase 1 (2 minutes 16) : ramassage des livres ;
- phase 2 (1 minute 4) : explication du choix des livres ;
- phase 3 (3 minutes 18) : répartition des livres entre les élèves ;
- phase 4 (33 secondes) : interactions E/E sur *Le magicien des couleurs ;*
- phase 5 (1 minute 36) : répartition des livres (suite) ;
- phase 6 (27 secondes) : explication de « sentimental » en interactions E/M ;
- phase7 (1 minute 55) : fin de la répartition des livres entre les élèves.

Analyse des différentes phases

<u>Phase 1 : ramassage des livres</u>

Cette phase brève est entièrement sous le contrôle de l'enseignante qui passe dans les rangées de bureaux pour ramasser les livres. L'emploi des expressions comme « il faut que je les reprenne », « vous le ramenez demain sans faute », « nous devons les rendre cette semaine » donnent un aspect contraignant et obligatoire au prêt de livres. Les élèves sont, de leur côté, plutôt passifs : ils cherchent dans leur cartable ou leur bureau le livre, le donnent à l'enseignante et attendent. Il n'y a pas d'interaction ni

[88] L'intégralité de la transcription de la séance « BCD » se trouve en annexe 60, p. 845.

verbale ni multimodale entre l'enseignante et ses élèves : lorsque Djamel se lève pour lui parler, elle ne lui répond pas et ne lui accorde aucun regard. Lorsqu'elle finit par le faire, c'est pour lui demander de retourner à sa place.

Phase2 : *explication du choix des livres*

Là encore, cette deuxième phase se déroule sous le contrôle de l'enseignante qui explique à ses élèves qu'elle a déjà choisi les livres qu'ils vont pouvoir emprunter : « dans les livres empruntés cette semaine ». Les élèves sont donc cantonnés dans une posture passive, ils attendent que la maitresse leur montre, leur présente très rapidement les livres qu'elle a choisis :

Extrait 3.1.1

5	M1	[*pendant que les élèves finissent de s'installer, M1 prend une petite chaise et s'assoit à côté de la caisse de livres face aux élèves*] alors …. [*M1 prend des livres dans la caisse*] dans les livres de l'école empruntés cette semaine …. il y a / une série de livres sur les / couleurs / [*M1 tient dans la main deux albums du « magicien des couleurs »*] pourquoi à votre avis ?
6	E1	c'est des manda-
7	M1	pourquoi ?
8	E2	c'est des mandalas
9	M1	non ce ne sont pas des mandalas ce sont des livres
10	E3	parce que
11	EE	xxx
12	E4	non c'est pour compter
13	M1	c'est un livre qui s'appelle « Le magicien des couleurs » [*M1 se lève et montre la couverture du livre*] pourquoi j'ai choisi un livre qui parle de couleurs ?
14	EE	xxx
15	E	on travaille sur les couleurs et on peut lire avec les couleurs
16	M1	[*montrant un E avec le livre*] on a fait un travail sur les //
17	EE	couleurs

L'enseignante présente ici un livre, qu'elle a choisi en plusieurs exemplaires, d'abord de manière générale « une série de livres sur les couleurs », puis en montrant sa couverture aux élèves, et enfin, en donnant le titre « c'est un livre qui s'appelle "Le magicien des couleurs" ». Elle ne cherche pas à faire la promotion du livre en expliquant de quoi il parle, en lisant le résumé, en le feuilletant et en montrant les images comme on le verra dans l'analyse de la séance « bibliobus » de la classe 88 au chapitre 9 (p. 394). Les élèves sont cependant sollicités, non pas sur le choix des livres, mais pour tisser des liens entre les choix de l'enseignante et ce qui se travaille par ailleurs en classe. Ainsi,

l'enseignante leur demande de justifier ses choix : « pourquoi à votre avis ? » (tp 5), « pourquoi j'ai choisi un livre qui parle de couleurs ? » (tp 13). Devant l'incompréhension des enfants qui répondent que ce sont des « mandalas » (tp 8) ou des livres « pour compter » (tp 12), l'enseignante passe très vite, soit en ne validant pas les réponses « non ce ne sont pas des mandalas, ce sont des livres », soit en ne les relevant pas. Dans cette courte phase, l'enseignante adopte une posture de contrôle même lorsqu'elle sollicite les élèves, il semble que son souci premier est de piloter la séance en mettant en lien les livres qu'elle a choisis avec le travail fait en classe. Le tissage se fait ainsi entre le thème des livres et le travail réalisé en classe. L'intérêt et le gout des élèves ne sont pas ici pris en compte. Du coup, la lecture prend un caractère contraignant, obligatoire, scolaire plutôt qu'un aspect ludique, centré sur le plaisir.

Phase 3 et 5 : répartition des livres entre les élèves

Nous présentons ici les deux phases 3 et 5 en même temps car elles se déroulent selon le même schéma. Ces phases correspondent plus à une distribution de livres qu'à un moment où les élèves découvrent, recherchent, choisissent un livre qu'ils vont pouvoir emporter chez eux. L'enseignante adopte toujours une posture de contrôle : elle montre la couverture du livre, le présente brièvement en donnant le thème pour le rattacher à ce qui se fait en classe (thème des couleurs : « j'ai encore un livre qui parle de couleur » ; thème des loups : « j'ai deux livres documentaires qui nous apprennent des choses sur les loups », « quatre contes qui parlent de loups », « encore des histoires de loups », « c'est l'histoire d'un loup et d'un cochon ») et en précisant son titre (« *Le livre des couleurs* », « *La véritable histoire des trois petits cochons* », « *La chèvre de Monsieur Seguin* », « *Loup, loup y es-tu* ? », « *L'histoire du jeune loup qui n'avait pas de nom* », « *Le loup sentimental* », « *Sophie la vache musicienne* ») ou le type de livre (« deux livres documentaires », « quatre contes »). Le nom de l'auteur n'est évoqué que lorsque les élèves le connaissent déjà, ce qui permet à l'enseignante de faire, en interaction avec les élèves, le lien entre les livres qu'elle propose et ceux qu'ils ont déjà lus en classe comme on le voit dans l'extrait suivant :

Extrait 3.1.2

72	M1	*[M1 prend deux livres dans ses mains]* alors j'ai également deux albums d'un auteur qu'on commence à connaitre //
73	E	Geoffroy de Bouillon
74	M1	alors pas Geoffroy de Bouillon mais Geoffroy de //
75	E	*Pannard
76	M1	Pennard / très bien /

Extrait 3.1.3

18	M1	alors qui est intéressé par ce livre « Le magicien des couleurs » ?
19	EE	moi [*les E lèvent le doigt. M1 se rassoit*]
20	M1	alors Amira [*M1 écrit la feuille*]
21	EE	moi / moi / moi
22	E1	y en a plein
23	M1	[*Amira se lève pour aller chercher l'album. M1 lui tend le livre et regarde les élèves*] Chakira [*M1 écrit sur la feuille. Chakira se lève et va chercher l'album*]
24	E2	Xxx
25	M1	j'en ai d'autres livres / Burak ….
26	E3	t'as les mêmes ?
27	M1	[*Burak se lève. Amira et Chakira reviennent à leur place en feuilletant le livre*] Sibel …. [*Sibel se lève. M1 note sur la feuille puis lui tend le livre. M1 regarde brièvement les élèves*] Rana …. [*M1 écrit son nom, Rana se lève pour aller chercher en courant le livre que M1 lui tend en regardant les autres élèves*] Djamila …. [*Djamila se lève pour prendre le livre que M1 lui tend sans la regarder mais en regardant les livres qui lui restent*] Sara / alors ce livre « Le magicien des couleurs » je n'en ai plus mais j'ai encore un livre qui parle des couleurs / « Le livre des couleurs » / Bernard [*Bernard se lève pour aller chercher le livre pendant que M1 écrit sur la feuille. M1 rebouche son stylo*] …. / alors /…. [*M1 choisit deux livres, se relève et se place debout devant les élèves en leur montrant le dos des deux livres*] j'ai deux livres documentaires qui nous apprennent des choses sur // [*Elle retourne les deux livres pour montrer la couverture*] les loups
28	EE	[*plusieurs élèves lèvent la main et **s'écrient***] moi j'en veux un / moi j'en veux / j'en veux
29	M1	*[M1 retourne s'assoir et reprend sa feuille]* quand on dit « moi j'en veux » est-ce qu'on a une chance d'être servi ?
30	EE	Non XXX

Dans l'extrait ci-dessus, on voit que les interactions entre l'enseignante et ses élèves consistent, du côté de l'enseignante, à demander qui est intéressé par le livre, à désigner la personne qui peut le prendre, à le noter sur une feuille, à donner le livre, voire à recadrer le groupe lorsqu'il y a trop de bruit (tp 29). Du côté des élèves, elles consistent à lever le doigt, à crier « moi, moi » ou « moi j'en veux », « moi je veux le prendre » et, pour celui qui a été désigné par l'enseignante, à se lever pour aller chercher le livre. L'enseignante est ici dans ce que Sensevy (2009) appelle une « position "haute" » : en effet, c'est elle qui choisit, qui présente les livres, elle ne donne pas la parole aux élèves

dont le rôle est réduit à lever le doigt et à crier qu'ils veulent le livre. Ainsi, les élèves, hormis les trois qui feuillètent *Le magicien des couleurs*, sont passifs et attendent la fin de la séance ou bien d'être désignés par la maitresse pour pouvoir emprunter un livre. L'atmosphère est ici tendue et semble loin de ce à quoi on pourrait s'attendre lors d'un moment d'emprunt à la bibliothèque. D'ailleurs certains élèves sont dans une posture de refus et ne veulent pas prendre un livre qui est plus imposé que choisi.

Phase 4 : interactions E/E sur *Le magicien des couleurs*

Ce que nous avons présenté comme étant la phase 4 n'est pas à proprement parler une phase de la séance ; c'est plutôt un moment décroché par rapport à la phase 3. Comme lors de la séance de lecture offerte, certains élèves, bien qu'ils ne soient pas invités par l'enseignante à s'exprimer, n'hésitent pas à faire spontanément des remarques. Dans l'extrait suivant on voit donc Djamila, qui vient de prendre le livre *Le magicien des couleurs*, le feuilleter seule et interpeler l'enseignante pour lui faire part de ses remarques :

Extrait 3.1.4

45	Djamila	*[parlant du livre « Le magicien des couleurs » qu'elle a emprunté et qu'elle feuillette]* maitresse ça parle de couleur et de // y avait // y avait des fleurs du mois de mai après // après ils l'ont *peindu en rose
46	Sibel	[*Sibel a emprunté le même livre qu'elle a ouvert. Elle se retourne vers Djamila*] ouais en rose
47	M1	[*après avoir regardé Djamila puis Sibel, M1 montre un nouveau livre. Rana et Amira prennent leur livre pour le feuilleter*] alors un nouveau conte des frères Grimm / « Le loup et les sept cabris »/ Selim [*M1 note sur sa feuille et Selim se lève pour aller chercher le livre*]
48	E1	ah ouais
49	Sibel	[*feuilletant le livre et se retournant vers Djamila pour lui montre la page*] oh y a plein de rose/ y a plein de rose
50	Amira	[*se retournant vers Djamila en souriant et montrant les illustrations du livre*] après c'est tout en rose / après c'est tout en rose

Etant interpelée, l'enseignante marque un arrêt dans sa distribution et regarde son élève. Pourtant, elle ne rebondit pas sur la remarque et n'entame pas de discussion sur le livre. Au contraire, elle prend un nouveau livre et continue sa distribution sans s'occuper de Djamila. Cependant, en parallèle des échanges, des interactions entre quatre élèves, qui ont aussi emprunté *Le magicien des couleurs*, apparaissent : Sibel, Rana et Amira se mettent à feuilleter également le livre et à chercher la page qui a attiré l'attention de Djamila, elles se tournent vers cette dernière pour approuver sa remarque.

Une joie manifeste apparait même sur le visage d'Amira qui découvre la page toute rose dont parle Djamila. On voit alors se profiler chez ces élèves une certaine joie, un réel plaisir que peut procurer le livre. Pour autant l'enseignante, dont le souci premier est de piloter la séance, ne relève pas les échanges de ce petit groupe d'élèves et continue sa distribution.

Phase 6 : explication de « sentimental » en interactions E/M

La phase 6 est initiée par l'intervention spontanée de Djamila qui demande ce que veut dire le mot « sentimental » :

Extrait 3.1.5

79	Djamila	maitresse ça veut dire quoi « sentimental » ?
80	M1	« sentimental » ça veut dire //
81	E2	ça veut dire qu'il est fou
82	M1	[***d'une petite voix*** *et souriant*] ah non il n'est pas fou [*rires*]
83	E3	ça veut dire quoi ?
84	M1	qu'est-ce que ça veut dire sentimental ? *[Brouhaha]*
85	E4	ça veut dire triste
86	M1	[*hoche la tête*]
87	Djamila	ça veut dire il est content
88	M1	il donne beaucoup d'importance aux sentiments / les sentiments sont très importants pour lui
89	E5	maitresse / maitresse / je peux échanger …. maitresse

Dans ces interactions élèves/maitresse, on remarque que l'enseignante sollicite les élèves pour voir s'ils connaissent le mot. Toutes les propositions des élèves passent par l'enseignante qui les invalide soit verbalement « ah non il n'est pas fou », soit en hochant la tête, soit en donnant elle-même la définition « il donne beaucoup d'importance aux sentiments » et en adoptant ainsi une posture experte. Là encore, en invalidant tout de suite les propositions non pertinentes des élèves, l'enseignante se place dans une position « haute » qui limite la discussion et la circulation de la parole entre les élèves.

Phase 7 : fin de la répartition des livres entre les élèves

La phase 7 correspond à la reprise et à la fin de la répartition des livres entre les élèves. L'enseignante reprend sa posture de contrôle dans un souci constant de faire avancer la séance : elle vérifie, sur sa feuille, qui n'a toujours pas de livre, rappelle les trois livres qui restent et insiste auprès de Djamel pour qu'il en choisisse un :

Extrait 3.1.6

88	M1	alors il reste Djamel et *[M1 regarde sur sa feuille]* …. Youssef / alors Djamel / tu as le choix entre « Sophie la vache musicienne »
89	Djamila	ah c'est trop bien « Sophie la vache musicienne »
90	E	xxx
91	M1	[*M1 regarde un E puis, prenant un autre livre sur le bureau et montrant les trois livres*]…. avec le dernier c'est ce qui reste
92	Djamel	moi je veux le loup
93	M1	toi tu veux ….
94	Djamel	….
95	M1	l'histoire du loup [*M1 lui montre l'album du « Loup sentimental » et devant le refus de Djamel, se tourne vers Pierre*] …. eh ben c'est tout ce qu'il y a / il va falloir choisir …. / Pierre

De fait, la manière dont est organisé le prêt de livres restreint le choix de livres en fin de séance : « avec le dernier c'est ce qui reste », « et ben c'est tout ce qu'il y a ». D'ailleurs, Djamel n'a pas obtenu le livre qu'il souhaitait. En effet, lorsqu'on regarde la vidéo et lorsqu'on lit la transcription, on remarque que Djamel, à deux reprises (tp 28 et 52), a levé le doigt et a dit qu'il était intéressé par un livre. Ce n'est donc pas par manque d'intérêt qu'il ne veut pas d'un des livres que l'enseignante lui propose mais plutôt par déception, parce que le choix ne lui convient pas (tp 78). La posture de refus de cet élève semble alors être le résultat de la manière dont est organisée la séance. On peut faire l'hypothèse que si cet élève avait pu choisir lui-même un livre dans la BCD, il aurait certainement adopté une autre posture. Face à cette posture de refus, l'enseignante reste au départ dans une posture de contrôle et évoque l'obligation de choisir un livre en utilisant à deux reprises le verbe « falloir » : « il va falloir choisir » (tp 95 et 97). La solution vient des autres élèves qui proposent un échange de livres et que l'enseignante finit par accepter :

Extrait 3.1.7

96	Amira	[*Amira se lève et montre du doigt le livre que M1 tient dans la main*] maitresse …. maitresse
97	M1	[*s'adressant à Amira*] oui / tu veux l'échanger avec euh Pierre …. oui / alors donne le tien à Pierre *[Amira se lève. M1 regarde Pierre*] mais Pierre il va falloir en choisir un hein [*Amira s'arrête et se retourne vers M puis retourne à sa place*] …. est-ce que tu veux celui sur « Le loup et les sept cabris » de Grimm ?
98	Djamel	[***en criant***] moi je le veux / moi je le veux / moi je le veux
99	M1	[*regardant Djamel*] tu le veux / allez …. Djamel [*M1 note sur sa feuille. Djamel se lève pour aller chercher son livre*]
100	Aïcha	[*se retournant et regardant Pierre*] elle a dit Djamel
101	M1	[*regardant Aïcha*] toi tu voulais changer /alors …. [*Aïcha prend son livre dans son cartable et le redonne à M qui le montre à Pierre*] celui là Pierre ? [*Pierre se lève pour prendre son livre et M1 note sur sa feuille. Brouhahas*] voilà on a tous un livre

Synthèse de l'analyse

Dans cette séance, les élèves sont très passifs, à tel point que l'on peut se demander s'il s'agit bien d'une séance. Il n'y a pas ou peu d'interactions verbales autour des livres : l'enseignante ne sollicite pas les élèves pour parler des livres, lire les titres, le nom des auteurs… Tout est sous le contrôle de M1 qui a choisi en amont les livres, et qui pilote la séance du début (ramassage des livres), à la fin (vérifie que tout le monde à un livre). Ce n'est pas le plaisir de la découverte des livres qui est recherché. Au contraire, on a l'impression que ce qui prime ici, pour M1, c'est que tout le monde ait un livre le plus rapidement possible. La durée de la séance est d'ailleurs très brève (à peine dix minutes).

Par ailleurs, le fait que cette séance d'emprunt de livres de la BCD de l'école se fasse en classe ne permet pas de développer des habitudes de lecteur ni d'inciter à fréquenter un lieu dédié à la lecture. Les livres proviennent de la BCD mais c'est l'enseignante qui en a sélectionnés certains, en fonction de critères thématiques, pour ses élèves. Ainsi, les élèves ne peuvent pas apprendre à feuilleter un livre, à en regarder les illustrations, à adopter finalement une véritable posture de « sujet lecteur ». En effet, contrairement à ce que décrit J.-L. Dufays (2013), à propos de la prise en compte du sujet lecteur dans la sphère scolaire, cette séance ne permet ni de promouvoir la reconnaissance de l'élève lecteur en tant que sujet « libre » ni de libérer la parole des élèves sur la lecture et les inciter à donner un sens personnel à leurs lectures[89]. Au

[89] Sur le sujet lecteur, voir le chapitre 1 de la première partie (p. 39).

contraire, la lecture, et plus précisément l'emprunt de livres, est présentée comme quelque chose de très contraignant, d'obligatoire et de scolaire. De notre point de vue, cette séance ne permet pas de tisser des liens avec une pratique sociale de fréquentation d'une bibliothèque.

Toutefois, nos constats sont à nuancer. En effet, si ce type de séance est emblématique de la manière de faire de M1 dans le cadre de la fréquentation de la BCD, il n'est pas exclusif. De fait, M1 emmène également, de manière régulière, ses élèves, à la bibliothèque municipale où les élèves semblent pouvoir choisir plus librement des livres, comme elle l'explique au cours de l'entretien :

87	Enq	est-ce que vous faites la même chose à la bibliothèque de l'école et municipale ?
88	M1	non à la bibliothèque de l'école en fait je ne les ai pas emmenés en fait c'est moi qui allais sélectionner des livres par rapport au réseau que je travaillais et euh la bibliothèque municipale c'était des ben / des ateliers proposés par la bibliothèque autour d'un thème que je demandais et puis donc ils leur lisaient des histoires et ils pouvaient choisir des livres

L'extrait du discours montre, qu'en intervenant dans le choix des lectures, M1, là encore, semble chercher à contrôler les séances, même à l'occasion des animations de la bibliothèque.

Le tableau 40 de la page suivante présente une synthèse des différentes phases de la séance « BCD » qui met en évidence la posture de contrôle dominante chez M1 :

Phase	*Durée*	*Tp*	*Tâche*	*Gestes et postures de l'enseignante*	*Gestes et postures des élèves*
1	2'16	1 à 5	Ramassage des livres	<u>Pilotage/contrôle :</u> - M ramasse les livres de la médiathèque et rappelle au calme	<u>Posture scolaire :</u> - Les E cherchent leur livre et les donnent à M
2	1'04	5 à 17	Explication du choix des livres	<u>Posture de contrôle</u> - M présente aux E les livres en donnant le titre - M fait des tissages en interaction : - M sollicite les E pour faire le lien entre les livres qu'elle a choisi et ce sur quoi ils ont travaillé en classe - M ne valide pas les propositions des E	<u>Posture scolaire/première :</u> - Les E répondent à M
3	3'18	18 à 44	Répartition des livres entre les élèves	<u>Posture de contrôle :</u> - M demande aux E qui est intéressé par le livre, distribue les livres, note sur une feuille - M présente un livre en montrant la couverture, en donnant son thème et son titre ou son genre - M recadre les E	<u>Posture scolaire/première :</u> - Les élèves lèvent le doigt - Les E crient « moi, moi » - Les E se lèvent pour aller chercher un livre - Les E feuillètent le livre
4	33''	45 à 50	Interactions E/E sur *Le magicien des couleurs*	<u>Posture de contrôle :</u> - M regarde Djamila mais ne lui répond pas. - M montre un autre livre, le présente en donnant le titre et le nom de l'auteur - M désigne un E, donne le livre, note sur sa feuille	<u>Posture ludique/créative pour une élève :</u> - Djamila feuillète le livre et réagit à la lecture en interpelant M. En réaction à l'interaction, deux E feuillètent le livre et confirme la remarque de Djamila <u>Posture scolaire :</u> - Les autres E attendent en regardant M
5	1'36	51 à 78	Suite de la répartition des livres entre les élèves	<u>Posture de contrôle :</u> - M choisit des livres dans une caisse - M présente des livres en faisant des liens avec d'autres lectures - M montre les livres, donne le titre des livres - M désigne les E, note sur une feuille les livres empruntés - Valide ou ne valide pas les propositions des élèves	<u>Posture scolaire :</u> - Trois E feuillètent leur livre - Les autres E attendent et regardent les livres et M - Les E lèvent le doigt, réclament un livre <u>Posture de refus</u> des élèves de prendre certains livres - Les E réagissent (se soucient des emprunts possibles ou pas, rient, reconnaissent un livre, auteur)
6	27''	79 à 86	Explication de « sentimental » en interactions E/M	- M renvoie la question au groupe - M ne valide pas les propositions des E - Attitude d'experte : elle donne une définition	<u>Posture réflexive</u> - Intervention spontanée pour demander la signification d'un mot du titre - Les élèves font des propositions
7	1'55	87 à 103	Fin de la répartition des livres	- M vérifie qui n'a pas de livre, rappelle les 3 livres qui restent, procède à des échanges de livres - M insiste pour que les derniers élèves choisissent un livre - M distribue les derniers livres, note sur sa feuille	- Djamila réagit spontanément et fait un commentaire sur un livre - Djamel réclame un livre - Pierre et Amira veulent échanger leur livre

Tableau 40 : synthèse des différentes phases de la séance « BCD » en CP1

7.3.3.2 Analyse de la séance « Tarte à tout »

La séance[90] se passe dans la classe CP1 au mois de mars (2ème semaine d'observation). Elle se déroule en fin de journée et dure environ 12 minutes.

Il s'agit de la lecture offerte[91] *Tarte à tout*[92] faite par l'enseignante à tous ses élèves.

La séance se déroule en quatre phases :

- phase 1 (2 minutes) : invitation à la lecture (installation + appel au calme) ;
- phase 2 (27 secondes) : présentation de l'album ;
- phase 3 (7 minutes 45) : lecture par la maitresse de l'album ;
- phase 4 (1 minute 57) : annonce du projet d'écriture.

Analyse des différentes phases

Phase 1 : invitation à la lecture

L'invitation à la lecture est un moment court (deux minutes) piloté entièrement par l'enseignante qui réclame tout d'abord le silence, puis une fois le calme obtenu, organise les déplacements des élèves qui doivent venir s'installer pour le moment de lecture d'histoire :

Extrait 3.2.1

1	M1	[*les élèves sont à leur bureau et discutent entre eux, M1 est debout devant eux.* ***D'une voix sévère***] bien [*les élèves se taisent*] alors soit c'est l'heure de l'histoire, soit c'est l'heure du temps calme [*joignant le geste à la parole. Les E l'imitent*] on croise les bras et on attend l'heure qui passe / déjà je n'ai pas tous les élèves dans la classe / Selim où es-tu ? Pierre tu n'es pas là non plus // [*M1 déplace des tables pour les remettre au bon endroit*] XXX [***d'une voix calme***] rapidement les élèves qui sont assis sur le banc vous venez devant sur le banc …. [*M1 place le banc, les élèves se lèvent tranquillement /* ***élevant sa voix***] mais tu n'as toujours pas compris Youssef que ta place elle est là et toujours là *[M1 place des petites chaises à côté du banc en arc de cercle*] les autres vous venez vous assoir sur les chaises [*M1 va au fond de la classe chercher deux chaises*] Pierre …. [*les derniers élèves se lèvent. brouhaha. M1 se replace devant /* ***d'une voix forte*** *et comptant sur ses doigts*] un deux trois / celui qui n'est pas capable d'écouter l'histoire va s'assoir derrière / sommes-nous bien clairs

Tout d'abord, bien qu'il n'y ait pas de coin lecture[93] permanent, l'enseignante a le souci de créer un climat plus chaleureux en installant tous les enfants assis près d'elle en

[90] L'intégralité de la transcription de la séance « *Tarte à tout* » se trouve en annexe 58, p. 833.
[91] Nous employons dans un premier temps l'expression « lecture offerte » car c'est en ces termes que cette séance apparait dans l'emploi du temps.
[92] *Tarte à tout* (2008)de Matthieu Sylvander (texte) et Audrey Poussier (illustrations) aux éditions de l'École des Loisirs.

arc de cercle, ce qui leur permet, par ailleurs, de bien voir les illustrations. D'autre part, les propos tenus par l'enseignante « c'est l'heure de l'histoire » et le changement de configuration qui se fait dans le calme et selon un ordre habituel (d'abord « les élèves qui sont sur les bancs » puis les autres « sur les chaises ») montrent l'aspect rituel de ce moment de lecture. Cette pratique ritualisée et inscrite dans l'emploi du temps plusieurs fois par semaine, a permis aux élèves d'accéder aux codes de la lecture offerte (silence pendant la lecture, regard orientés vers le livre, calme).

Ce temps de mise en route est entièrement sous le contrôle de l'enseignante :

- elle installe le « coin lecture » éphémère ;
- elle rythme les déplacements et place les élèves : « rapidement les élèves qui sont assis sur le banc vous venez devant sur le banc », « les autres vous venez vous assoir sur les chaises » ;
- elle réclame le silence : « un deux trois / celui qui n'est pas capable d'écouter l'histoire va s'assoir derrière / sommes-nous bien clairs » ;
- elle demande à ce que les regards soient tous portés vers elle : « déjà je n'ai pas tous les élèves dans la classe / Selim où es-tu ? Pierre tu n'es pas là non plus ».

L'interaction verbale prend ici la forme d'un monologue de l'enseignante. En contre partie de cette posture de contrôle, les élèves peuvent adopter une posture scolaire conforme à l'attente de l'enseignante : ils se taisent, s'installent dans le calme pour écouter l'histoire et orientent leur regard vers la maitresse.

Phase 2 : présentation de l'album

La présentation de l'album est très rapide (27 secondes), elle est entièrement pilotée par l'enseignante qui commence par cacher la couverture du livre afin de maintenir une sorte de suspens, le temps de donner le titre du livre qu'elle a choisi « *Tarte à tout* » et de mettre cette lecture en relation avec ce sur quoi ils travaillent en classe (la recette) :

[93] J. Giasson distingue le coin lecture de la bibliothèque de classe par le fait qu'il « comprend, outre une bibliothèque, un espace où les élèves peuvent s'assoir pour lire » dans un climat de détente (2013, p. 45).

Extrait 3.2.2

1	M1	[*M1 tient le livre devant elle en montrant la 4ème de couverture /* ***d'une voix plus douce***] alors comme nous parlons de recette, le livre que je vous ai trouvé [*M1 retourne le livre, montre la couverture et regarde les élèves*] s'appelle « Tarte à tout » [*rires*] chut [*M1 fait le signe de se taire en mettant le doigt sur la bouche*]

L'expression « je vous ai trouvé » souligne que c'est l'enseignante qui a choisi le livre en amont de la séance, qu'elle ne l'a pas pris au hasard mais choisi consciencieusement. C'est un des quatre aspects préconisés par J. Giasson pour caractériser les périodes de lecture aux élèves :

> Les livres seront choisis d'abord parce que ce sont des livres de qualité qu'il vaut la peine de faire connaître aux élèves. […] Le choix du livre vous appartient, car vous avez à prendre en considération la qualité du livre et non seulement l'intérêt qu'il présente pour les élèves (Giasson, 2013, p. 55).

En revanche, l'expression ne donne pas d'indication sur la provenance du livre : où l'a-t-elle trouvé ? Dans la bibliothèque de classe, dans la BCD, dans une médiathèque municipale, dans une librairie, dans sa propre bibliothèque ? Bien évidemment cette information peut sembler anodine mais la donner peut être un moyen d'inciter les élèves à fréquenter un lieu social dédié à la lecture, à s'approprier une habitude de lecture, et à développer le gout de lire chez les élèves, comme l'explique J. Giasson :

> Prenez l'habitude de présenter le livre dans son contexte éditorial : son titre, le nom de l'auteur, de l'illustrateur, de la collection. Expliquez également aux élèves pourquoi vous avez choisi ce livre, prenez le temps de leur dire quel chemin vous y a mené. Il est important de faire comprendre aux enfants qu'il y a un « sentier » qui relie les livres les uns aux autres. Si vous réussissez cela, vous aurez fait beaucoup pour développer le goût de lire chez les élèves (Giasson, 2013, p. 55).

L'enseignante explique son choix en fonction de ses objectifs pédagogiques mais ne sollicite pas un dialogue qui, comme le décrit C. Frier, permettrait « de préparer la lecture et la compréhension de l'histoire » ou qui amènerait les élèves « à se focaliser sur le personnage principal » (2016, p. 56).

Cette deuxième phase est donc sous contrôle de l'enseignante qui ne cherche pas ici à favoriser les interactions entre elle et les élèves ni qui ne sollicite les élèves pour décrire la couverture ou déchiffrer le titre du livre. Il n'y a pas circulation de la parole entre celle de l'enseignante, des élèves et du livre comme on le verra à propos des lectures partagées de la classe 88 au chapitre 9 (p. 401).

Phase 3 : lecture de l'album

Dans cette phase, l'enseignante experte donne entièrement la parole au texte et aux illustrations. En effet, elle lit fidèlement le texte sans chercher à le modifier ou à le commenter et montre les illustrations en tenant le livre bien haut devant son visage pour laisser les élèves les observer.

On remarque dans les extraits suivants que sa lecture est ponctuée par de nombreuses marques prosodiques (changement de voix lors des dialogues, pause) qui apportent « de l'énergie et de l'enthousiasme à la lecture » (Giasson, 2013, p. 56), permettent aux élèves de se repérer parmi tous les personnages de l'histoire, et donnent à entendre une interprétation du texte, notamment des sentiments et des caractéristiques des personnages :

Extrait 3.2.3

5	M1	la semaine dernière / pour l'anniversaire de papa / mon frère Jojo / a voulu lui faire la surprise de préparer le repas / tout seul /…. moi j'ai dit / mon idée ce serait qu'on fasse des frites / non a dit Jojo / on va faire un truc meilleur / …. [*montre l'image*] Jojo a sorti un tas de choses qu'il a posé sur la table et il a déclaré [***élève la voix***] je commence [*montre la double page*] alors / tout le monde dans la cuisine s'est mis à rire [***d'une grosse voix***] il va encore me laisser la porte ouverte / …. [***voix stridente***] elle est bonne celle-là / tu commences par quoi quand tu ne sais même pas beurrer tes tartines ? …. *[en se tortillant et **d'une voix chevrotante***] je ne tiens pas à me faire bruler les fesses moi [*rires des élèves. **d'une voix grave***] t'inquiète il ne saura pas m'allumer ***[prend une voix aigüe***] tu ferais mieux de commander tout de suite une pizza …. *[rires des élèves. M1 montre la page*]

La lecture est également marquée par des pauses prosodiques fréquentes : chaque fois que l'enseignante a lu le texte d'une double page, elle s'arrête, montre les illustrations en tenant l'album au niveau de sa tête. Elle se cache en quelque sorte derrière le livre et laisse ainsi la parole au livre. Ces temps de pause donnent aux élèves la possibilité de regarder les illustrations, de réfléchir au sens de l'histoire, de réagir en riant, d'exprimer des sentiments, de poser des questions, de faire des commentaires, des propositions interprétatives comme on peut le voir dans les deux extraits suivants :

Extrait 3.2.4

12	M1	[***d'une grosse voix***] écoute / je me sens inspirée / on va mitonner un vrai petit festin [*montre la double page*]
13	E1	pourquoi dans « festin » pourquoi il y a fesse ?
14	Sinan	maitresse / maitresse
15	M1	c'est le mot « festin » [*s'adressant à E2*] oui
16	E2	les poubelles quand on jette des trucs et ben eux ils les mangent
17	M1	[M1 d'un air de connivence met son doigt sur la bouche pour lui demander de se taire vite] chut [M1 reprend la lecture **d'une grosse voix**]

Extrait 3.2.5

26	M1	[***d'une voix normale***] comment est-ce qu'on enlève les coquilles des œufs ? *[**d'une grosse voix**]* laisse-les / elles donneront du croustillant
27	EE	[d'un air dégouté] ahahah
28	M1	[**d'une voix normale**] a répondu la poubelle [M1 montre la double page, les élèves parlent tous en même temps]
29	E1	maitresse il dit vraiment n'importe quoi *[M1 baisse le livre]*
30	E2	il est vraiment fou
31	M1	[*M1 regarde E2*] chut
32	E3	maitresse j'ai pas vu [*M1 remontre la double page*]
33	E4	oh y a une casserole [*Brouhaha]*
34	M1	[**d'une voix rapide et sévère**] bon Djamila à ta place / Pierre à ta place / Sinan à ta place/ hop c'est bien dommage pour vous [*les trois élèves se lèvent et retournent à leur bureau. M1 reprend la lecture*]

Toutefois, les réactions verbales de l'enseignante « chut » ou gestuelles (mettre le doigt sur la bouche, baisser le livre), montrent que les interventions spontanées des élèves ne sont pas souhaitées, au contraire elles semblent perçues davantage comme une gêne au déroulement harmonieux de ce temps de lecture offerte. La manière de faire ici de l'enseignante ressemble assez aux scénarios décrits par C. Frier (2016) « dans lesquels les signaux de l'enfant étaient peu pris en compte et où la réaction (verbale, préverbale, non-verbale) de l'enfant était peu (ou pas du tout) prise en compte par l'adulte. » et qui révèle « une situation d'interaction dans laquelle la parole de l'enfant ne semble pas souhaitée, ou pas réellement autorisée » :

> Le moment de lecture partagée dans ce contexte apparaît un peu comme un moment de recueillement conjoint autour d'une histoire que l'on écoute dans le silence, sans jamais interrompre le déroulement, un « échange » langagier déterminé par un seul des participants, le discours de l'adulte se présentant ici comme un monologue relativement autonome par rapport aux réactions de l'enfant, les seuls éléments de dialogues se limitant à « recadrer » la situation (2016, p. 68).

Dans cette même perspective, on peut remarquer également que l'enseignante à aucun moment ne sollicite les interventions des élèves par des questions. Ainsi, la lecture offerte prend ici plutôt la forme d'une lecture magistrale où un adulte qui sait lire se sert de ses compétences de lecteur pour donner à écouter (et à voir) un album de littérature

de jeunesse. C'est la parole du texte qui domine ici entièrement. L'enseignant donne sa voix à un texte qu'elle interprète mais qu'elle refuse de commenter ou d'expliquer.

Toutefois, les nombreuses réactions des enfants (rires, marques de dégout, commentaires, questions), bien qu'elles ne soient pas, la plupart du temps, relayées par l'enseignante, mettent en avant leur intérêt et leur gout pour ces temps de lecture rendus attractifs et vivants par une lecture très expressive.

Phase 4 : l'annonce du projet d'écriture

En refermant le livre, l'enseignante marque la fin de la lecture qui n'est pas prolongée par un temps de discussion sur le texte. Au contraire, en revenant au projet d'écriture, l'enseignante indique que la parenthèse est refermée :

Extrait 3.2.6

58	M1	[*ferme le livre, s'approche des élèves et se penche en avant*] alors nous quand on va faire notre recette même si c'est la recette du serpent aux olives on essaiera de faire un peu mieux
59	EE	[***Ton de dégout***] ahahah [*M1 se déplace sur le côté pour aller poser le livre*]
60	Youssef	maitresse / maitresse [*M1 s'arrête et regarde Youssef*] XXX
61	M1	justement il va falloir réfléchir à ça / tu as raison
62	EE	XXX
63	Djamel	on va faire un gâteau au chocolat
64	EE	oui
65	M1	chut / alors //
66	Djamel	maitresse / je sais comme recette XXX / j'ai la recette de ma mère / elle est bien / sauf c'est pas les mêmes recettes de XXX
67	M1	on commencera à l'écrire jeudi // Youssef tu restes assis [*M1 se penche en avant vers les élèves*] dans le calme vous allez à vos places et vous prenez le cahier XXX

L'extrait ci-dessus montre qu'il n'y a pas de discussion sur le texte et pas non plus de réflexion sur le texte qui pourrait, par exemple, expliquer en quoi cette lecture peut être mise en lien avec leur projet d'écriture de recette. En effet, les échanges qui suivent portent sur l'écriture de la recette et n'ont rien à voir avec l'histoire qui vient d'être lue. Pourtant, selon J. Giasson, ces discussions après la lecture sont importantes et peuvent également intervenir en cours de lecture :

> Après la lecture, il est important de miser sur des discussions qui permettent aux élèves de donner des réponses personnelles, de faire des liens avec d'autres livres lus en classe, de critiquer les livres, de les juger. Ces discussions créent des habitudes de réflexion sur les textes. Soulignons que vous pouvez également intervenir durant la lecture, lorsque le texte s'y prête, par exemple pour inviter les élèves à faire des prédictions ou pour attirer leur attention sur le style de l'auteur. Ces interventions ne doivent pas se faire aux dépens du plaisir retiré du texte ; elles enrichiront plutôt la situation de lecture (Giasson, 2013, p. 55).

Synthèse de l'analyse

Tout d'abord, l'analyse de la séance « *Tarte à tout* » met en évidence une ritualisation des pratiques de lecture offerte dans la classe CP1 qui a permis aux élèves d'acquérir un certain savoir être lors de ces moments (écoute, calme, regard orienté, silence pendant la lecture). Ce sont par ailleurs des temps que les enfants semblent apprécier comme le montrent leurs réactions verbales et non verbales, grâce, on peut le supposer, à la qualité du choix du livre fait par l'enseignante ainsi qu'à celle de la lecture à haute voix (changement de voix, dramatisation). Le souci de l'enseignante de créer un climat plus chaleureux en installant les élèves en arc de cercle près d'elle afin qu'ils puissent mieux voir, contribue, on peut en faire l'hypothèse, à rendre ces moments agréables aux yeux des enfants.

Ensuite, l'analyse de ce moment de lecture offerte montre que l'enseignante garde pendant toute la séance une posture de contrôle (elle installe le coin lecture, elle indique aux élèves où ils doivent s'assoir, elle choisit et présente le livre, elle réclame le silence, renvoie à leur place des élèves qui parlent entre eux). En contrepartie, les élèves adoptent une posture scolaire conforme aux exigences de la lecture offerte (silence pendant la lecture, regard orienté).

Enfin, on peut remarquer que dans cette configuration de lecture offerte, aucune place n'est laissée aux interactions autour du livre : c'est la parole du livre qui prime. C'est à lui que l'enseignante donne sa voix. Sa manière de faire, très théâtrale, est une aide à la compréhension pour les élèves et vient, dans une certaine mesure, compenser l'absence de commentaire ou d'explication comme si ceux-ci étaient perçus comme des éléments perturbateurs qui viendraient interrompre le fil de l'histoire et le charme de ce moment détaché des autres moments de classe.

Le tableau 41 de la page suivante présente une synthèse des différentes phases de la séance « *Tarte à tout* » qui met en évidence la posture de contrôle dominante chez M1 :

Phase	***Durée***	***Tp***	***Tâche***	***Gestes et postures de l'enseignante***	***Gestes et postures des élèves***
1	2'	1	Invitation à la lecture : installation + appel au calme	<u>Posture de contrôle / Pilotage collectif :</u> - M réclame le calme et l'attention des élèves - M place les élèves	<u>Posture scolaire</u> : - Les E se taisent - Ils s'installent dans le calme pour écouter l'histoire
2	27''	1 à 5	Présentation de l'album	<u>Posture de contrôle :</u> - M tisse avec le thème étudié - M présente le livre qu'elle a choisi - M réclame le silence	<u>Posture scolaire</u> : - Les E écoutent M - Ils regardent M et l'album qu'elle leur présente - Un E réagit aux sonorités du titre
3	7'45	5 à 55	Lecture de l'album	<u>Posture de contrôle et d'enseignement</u> : - M donne la parole au texte et l'interprète, mais ne sollicite pas la parole des élèves et n'accepte quasiment pas leurs réactions spontanées - M lit le texte avec de nombreuses marques prosodiques - M marque des pauses pour montrer les images en se cachant derrière le livre - M réclame le silence - M répond à deux questions	<u>Posture scolaire</u> : - Les E se taisent et écoutent M lire - Ils regardent les illustrations Posture créative : - Les E réagissent spontanément (rient, font des commentaires, marquent leur dégout) - Un E (Sinan) pose des questions
4	1'57	56 à 65	Clôture de la séance	<u>Posture de contrôle</u> : - M ferme le livre pour signifier que la lecture est finie - M fait le lien entre la lecture et le projet d'écriture d'une recette - M donne un jugement sur le livre - M rappelle les élèves au calme - M écoute les élèves	<u>Posture scolaire passive</u> : - Certains E attendent que ça se passe <u>Posture réflexive pour deux élèves</u> : - Un E fait une remarque - Djamel tisse des liens avec ses pratiques familiales

Tableau 41 : synthèse des différentes phases de la séance « Tarte à tout » en CP1

7.3.3.3 Analyse de la séance « La maitresse est foldingue »

La séance[94] se passe dans la classe CP2 au mois de mars, un lundi en fin de matinée. Elle dure environ douze minutes. Il s'agit de la lecture par l'enseignante d'un livre *La maitresse est foldingue*[95]. Les élèves sont assis à leurs bureaux placés en ilots de quatre. L'enseignante leur fait face, assise sur une chaise devant le tableau.

La séance se déroule en sept phases :

- phase 1 (36 secondes) : recherche de synonymes de « foldingue » ;
- phase 2 (15 secondes) : rappel des règles de la lecture d'histoire ;
- phase 3 (52 secondes) : début de la lecture par la maitresse ;
- phase 4 (1 minute 7) : explication du mot « moquette » ;
- phase 5 (2 minutes 32) : suite de la lecture par la maitresse ;
- phase 6 (1 minute 59) : discussion sur les problèmes possibles des maitresses ;
- phase 7 (3 minutes 55) : fin de la lecture.

Analyse des différentes phases

Phase 1 : recherche de synonymes de « foldingue »

La séance a déjà débuté lorsque la vidéo commence. Nous n'avons donc pas d'information concernant la manière dont s'est faite l'invitation à la lecture. Cependant, l'emploi du temps révèle que cette séance était prévue. Nous pouvons donc supposer que l'enseignante a présenté le titre de l'histoire qu'elle s'apprête à lire et qu'elle vise, au moment où commence la vidéo, à clarifier la compréhension du mot « foldingue ». On voit ainsi les élèves, en interaction avec l'enseignante, chercher des synonymes du mot « foldingue » :

[94] L'intégralité de la transcription de la séance « *La maitresse est foldingue* » se trouve en annexe 59, p. 838.

[95] *La maitresse est foldingue* (2007) de Sylvie De Mathuisieulx (texte) et de Benjamin Chaud (illustrations) aux éditions Milan poche.

Extrait 3.3.1

1	M2	taré non c'est pas un mot joli c'est un mot…
2	E	méchant
3	M2	non
4	E	c'est un gros mot
5	M2	non ce n'est pas un gros mot c'est ce qu'on appelle de l'argot / on essaie de trouver des jolis mots / folle / zinzin *[tout en parlant, M compte sur ses doigts]*
6	E	dingue
7	M2	dingue/ foldingue donc
8	E	crétin
9	M2	chut
10	E	crétin
11	M2	non ce n'est pas tout à fait la même chose [*M2 ouvre le livre]* chut
12	E	dérangée du ciboulot
13	M2	[*lisant et **chuchotant***] la maitresse // [*interrompant sa lecture elle regarde, en souriant, l'élève qui a parlé]* oui c'est aussi une expression / redis-là cette expression / …. / dérangée du ciboulot // alors on va voir [***baissant la voix]*** pourquoi la maitresse elle est « foldingue »

Au cours de cette phase, un dialogue s'établit entre les élèves qui mobilisent leurs savoirs antérieurs pour répondre aux attentes et l'enseignante qui valide les propositions en les répétant et en les dénombrant sur les doigts ou qui ne valide pas les propositions : « non ce n'est pas tout à fait la même chose ». En alternance avec une posture de contrôle, l'enseignante apporte, avec plus ou moins de justesse, son expertise pour expliquer pourquoi certaines propositions ne sont pas acceptées : elle distingue ainsi les « gros mots » des mots « d'argot », rappelle qu'ils recherchent des « jolis mots » et refuse donc « taré ». Cependant, on peut noter qu'elle accepte « zinzin » et « dérangée du ciboulot », les critères d'acceptation sont donc un peu flous. Enfin, ce temps consacré à la recherche de synonymes, et donc à l'explication du titre, permet d'ancrer la lecture dans un projet que l'enseignante annonce : « on va voir pourquoi la maitresse elle est « foldingue ».

Phase 2 : rappel des règles

Avant de commencer la lecture, la maitresse en rappelle les règles :

Extrait 3.3.2

13	M2	je lis pas si tu ne t'assois pas correctement / vous savez que quand je lis une histoire je ne veux pas entendre d'enfants bouger / je ne veux pas non plus entendre d'enfants qui prennent la parole / si vous avez envie de dire quelque chose ou de réagir vous levez la main

Ainsi sont posés les codes des moments de lecture offerte : les élèves doivent rester assis correctement, arrêter de bouger, ne pas parler. Cependant, les interventions sont explicitement acceptées selon des règles de prise de parole également explicites « vous levez la main ». Cette nécessité de rappeler les codes de la lecture offerte nous montre à quel point cette situation n'est pas habituelle, et comme le souligne C. Frier, implique qu'un « passeur », un médiateur initie l'enfant aux rites de cette pratique :

> La situation de lecture représente pour l'enfant un genre tout à fait nouveau dont il va falloir découvrir les codes d'accès. Et il faut souligner à quel point cette situation est peu naturelle pour lui, et relève véritablement d'une initiation, d'un « passage » comportant ses propres rites. Ecouter une histoire implique de savoir rester calme, de ne pas interrompre trop souvent le fil de la lecture, d'attendre que l'adulte ait terminé de lire la page avant de la tourner, de laisser guider son regard vers telle ou telle illustration, etc (2016, p. 55).

Mais on peut se demander si ce rappel, qui intervient alors que la séance se passe au mois de mars, n'indique pas justement que cette pratique, bien que présente, n'est pas suffisamment régulière ni ritualisée. En effet, tout d'abord, à la lecture des emplois du temps des trois semaines d'observation, on remarque que l'activité « lecture offerte » est inscrite uniquement dans celui de la 2ème semaine d'observation. Par ailleurs, l'étude des « fichiers tâches » des trois semaines montre que cette pratique de lecture offerte n'apparait pas au cours de la première semaine d'observation, et qu'une seule fois en 2ème et en 3ème semaine. Mais celle de la 3ème semaine est une séance improvisée dix minutes avant la récréation de l'après-midi où les élèves sont apparemment trop agités pour pouvoir faire autre chose (elle n'est d'ailleurs pas inscrite à l'emploi du temps). Ensuite, le fait que les élèves restent assis à leur bureau et la maitresse devant le tableau ne permet pas une proximité favorable à un climat propice à la lecture partagée qui implique une certaine intimité, une

proximité corporelle susceptible de favoriser les interactions entre l'enseignant et les élèves comme nous l'avons montré au chapitre 3 (p. 93).

Phase 3 : début de la lecture

L'enseignante commence la lecture du texte en tenant le livre sur ses genoux :

Extrait 3.3.3

13	M2	[*lisant]* depuis deux jours [*M2 interrompt sa lecture, plaque le livre contre elle et regarde Tiago qui bouge et lève ses bras.* ***Doucement***] tu peux te calmer Tiago / tu veux bien te tourner / mets tes coudes sur la table [*M2 reprend la lecture*] depuis deux jours ça ne va plus du tout à l'école / ça ne va plus du tout / du tout / du tout / la maitresse d'habitude c'est la plus chouette des chouettes maitresses mais alors tout à coup elle est drôlement bizarre / [*M2 montre les images en faisant signe du doigt de se taire, tous les regards des élèves se portent sur le livre sauf un qui s'est retourné*] tu sais Amin tu n'es pas obligé de parler / Abdel tu veux te calmer dans le couloir ou tu peux te calmer là [*M2 reprend sa lecture en montrant en même temps les images*] elle arrive en retard le matin, elle devient toute rouge sans raison / [*faisant le geste de se ronger les ongles*] elle se ronge les ongles / elle se prend les pieds dans la moquette //

Sa lecture est expressive, elle insiste sur certains mots, marque des pauses. Les élèves, pour la plupart, écoutent et regardent la maitresse. Pourtant, malgré l'expressivité de la lecture et le rappel des règles lors de la phase précédente, quelques élèves ont du mal à rester calmes et obligent l'enseignante à interrompre la lecture. Lorsqu'elle reprend la lecture, elle modifie sa façon de faire en montrant les illustrations tout en lisant. On peut se demander si ce changement provient d'un manque d'attention qu'elle perçoit chez certains.

Phase 4 : explication du mot moquette

La phase 4 est provoquée par l'intervention spontanée d'un élève qui demande ce qu'est « la moquette ». Après avoir marqué son mécontentement car la règle de demander la parole en levant le doigt n'a pas été respectée, l'enseignante choisit de répondre à la question en la renvoyant au groupe par une autre question :

Extrait 3.3.4

15	Bilal	c'est quoi la moquette ?
16	E	chut …. mais Bilal tu peux arrêter ?
17	M2	[M2 *pose le livre sur les genoux, regarde les élèves en se mordant la lèvre et remonte ses manches*] je sais pas si on va arriver à le lire ce livre cet après-midi / …. parce que déjà si tu arrêtais de bouger // je vais me décaler là pour que tu voies …. [*M2 déplace sa chaise et la recentre par rapport aux élèves puis doucement*] j'ai parlé de moquette / qu'est-ce que c'est que la moquette ? lever la main / y en a peut-être chez vous / Pedro [*deux élèves lèvent le doigt, M2 donne la parole à Pedro en le désignant de la main*]
18	Pedro	la moquette ….
19	M2	est-ce que tu peux me dire où on trouve la moquette ? où ça se trouve la moquette ? [*un élève baille et se couche sur son bureau*]
20	Bilal	dans la douche
21	M2	[*M2 regarde Bilal et met le doigt sur la bouche*] est-ce que quelqu'un a de la moquette chez lui ou chez elle ? [*M2 donne la parole à une élève qui lève le doigt mais qui finalement ne dit rien*] elle est où la moquette ? …. elle est dans quelle pièce de la maison ? [*un élève lève le doigt et attend, un autre répond sans avoir levé le doigt*]
22	E	dans la chambre
23	M2	dans la chambre / donc on marche dessus / c'est ce qu'on met sur le sol et est ce qu'on // est-ce que c'est agréable de marcher pieds-nus dessus ? [*une élève est retournée et remet sa veste sur le dossier de la chaise, un autre est couché sur la table, les autres regardent M2*]
24	EE	non
25	M2	non ? ah bon ?
26	E	si
27	M2	hein c'est / comme du tissu mais qui est sur le sol / on appelle ça de la moquette / du tissu ou de la laine / d'accord / …. / donc

Comme pour la recherche des synonymes de « foldingue », l'enseignante sollicite les savoirs des élèves : « qu'est-ce que c'est que la moquette ? », « elle est où la moquette ? ». Elle tisse aussi des liens avec l'univers des enfants « y en a peut-être chez vous », « est-ce que quelqu'un a de la moquette chez lui ou chez elle ?». Elle recherche ainsi à susciter l'intérêt et l'engagement de ses élèves qui adoptent alors une posture scolaire : ils lèvent le doigt sans pour autant avoir quelque chose à dire ou donnent des réponses erronées comme « dans la douche ». Mais face à la méconnaissance des élèves, elle adopte une posture d'enseignement et d'expertise en donnant une description de la « moquette » : « c'est / comme du tissu mais qui est sur le sol / on appelle ça de la moquette / du tissu ou de la laine ».

Phase 5 : suite de la lecture

L'enseignante reprend la lecture toujours en montrant simultanément les images. La plupart des élèves écoutent, regardent le livre et réagissent. Certains cependant sont dans une posture de refus et s'agitent. L'engagement de ses élèves est

toujours une priorité pour l'enseignante. En effet, l'extrait qui précède montre à quel point c'est compliqué pour l'enseignante de gagner l'intérêt des élèves, à quel point le décalage culturel est important, à la fois sur la situation de lecture offerte, peu familière pour ces élèves, donc perçue comme « scolaire », et également sur des connaissances lexicales qui pourraient sembler évidentes (la moquette par exemple). L'extrait qui suit souligne également ce décalage culturel avec notamment le choix de l'album où le nom des personnages « Lucas, Marine et Eline », paraissent bien éloignés de ceux des élèves de la classe (Bilal, Laïla…) :

Extrait 3.3.5

30	M2	elle est foldingue ou quoi la maitresse ?
31	EE	[*rires]*
32	M2	Lucas / Louis / Marine et Eline / se font beaucoup de soucis pour elle / [*en chuchotant*] qu'est-ce qui lui arrive ? la récré vient de sonner, ils vont pouvoir en parler …. [*M2 tourne la page et continue la lecture en montrant les images*] dans la cour / Eline et Marine se creusent la cervelle [*M2 met le doigt sur la tempe*]
33	Joseph	[ton de dégout] ahah [Joseph refait le geste de M2 en mettant son doigt sur sa tempe]
34	M2	elles aiment beaucoup leur maitresse / et elles veulent vraiment l'aider / avant tout dit Eline / il faut savoir qu'est-ce que c'est son problème // quel est son problème ? […] Marine hésite / c'est surement un gros problème / peut-être que sa maison est hantée ? ça veut dire quoi qu'elle « est hantée » ? [*quatre élèves lèvent la main*] Joseph
35	Joseph	ça veut dire qu'il y a personne dedans
36	M2	[M2 lui fait non de la tête et se tourne vers un autre élève]
37	E2	ça veut dire qu'il y a des fantômes
38	M2	[*en chuchotant*] ça veut dire qu'il y a des fantômes dedans [*reprenant la lecture*] ou bien son poisson rouge Bubulle est malade
39	E	Xxx
40	M2	[*M2 met le doigt sur la bouche*] chuut [*reprenant la lecture*] ou bien [*en chuchotant*] il s'est fait manger par un vilain chat / …. / Lucas et Louis se rapprochent des filles / ou bien elle a perdu son nounours / propose Louis [*baissant la voix*] peut-être qu'elle a perdu le nounours avec lequel elle dort [*plus fort*] elle doit avoir un problème de maitresse, dit Lucas.

On rejoint ici le constat fait par V. Miguel Addisu et M.-O. Maire Sandoz (2015) qui, dans le cadre de la recherche #LireEcrireCP, ont montré que les contextes sociolinguistiques influençaient peu les choix didactiques des enseignants :

> Ainsi, que l'on interroge la quantité d'albums, leur thématique interculturelle, ou encore leur dimension plurilingue, ni le plurilinguisme des élèves ni le contexte social n'influent significativement sur les choix des maitres (Miguel Addisu & Sandoz, 2015, p. 71).

Par ailleurs, le fait que la plupart du temps, l'enseignante lise tout en montrant les images ne permet pas de faire taire le texte et la voix de la maitresse pour donner la parole aux élèves. En effet, elle ne marque pas, ou très peu, de pauses prosodiques, de vraies pauses rythmiques assez longues pour laisser la place au dialogue. On peut supposer que ce manque est lié à la difficulté de capter l'attention des élèves qui ne sont pas suffisamment familiarisés avec cette situation. Nous avons vu que, dans la classe CP1, les élèves réagissaient mais n'étaient pas encouragés par leur enseignante qui ne souhaitait pas interrompre le fil de la lecture. Ici, c'est le contraire, les élèves ne posent pas de question, ne font pas de commentaire, sont plus passifs. Un élève est même en posture de refus et se tient couché sur son bureau. Pourtant, M2 a le souci de gagner leur engagement et de faciliter leur compréhension. Ainsi, elle les regarde souvent, module sa voix (chuchote, insiste sur des mots, parle doucement ou plus fort), mime des actions (comme se ronger les ongles, mettre le doigt sur la tempe) fait des commentaires (« peut-être qu'elle a perdu le nounours avec lequel elle dort »), pose des questions (« quel est son problème ? », « ça veut dire quoi hantée ? »). La lecture devient alors « bavarde » (Frier, 2006) et la parole circule entre la voix du texte, celle de la maitresse et celle des élèves qui finissent par réagir en riant, en marquant leur dégout ou en répondant aux sollicitations de l'enseignante. Les efforts de celle-ci finissent par porter leurs fruits.

Phase 6 : discussion sur les problèmes de maitresse

Toujours dans la perspective d'obtenir l'engagement des élèves, l'enseignante interrompt sa lecture et pose à ses élèves une question qui doit les faire réfléchir sur les problèmes que peuvent avoir les maitresses, ce qui devrait les aider à comprendre et à interpréter la suite de l'histoire :

Extrait 3.3.6

40	M2	[*baissant le livre et regardant les élèves*] qu'est-ce que ça peut bien avoir comme problème / la maitresse ? tiens bonne question/ ah levez la main / qu'est-ce que ça peut avoir comme problème / les maitresses ? chut [*M2 interroge de la tête Jason qui lève la main puis regarde un autre élève*] tu vois y a Jason qui lève la main alors j'interroge Jason
41	Jason	perdre ses affaires
42	M2	perdre ses affaires / c'est vrai moi c'est mon problème
43	E1	xxx
44	M2	pas savoir ce que je vais vous donner à faire ça / ça peut être un problème
45	E2	xxx
46	Bilal	que c'est pas du travail […]
48	E	tu sais pas ce qu'il faut donner à faire
49	M2	je sais pas ce qu'il faut vous donner à faire / ça c'est un problème de maitresse / chut [*M2 interroge de la main un autre élève qui lève le doigt*]
50	E3	perdre ses lunettes
51	M2	ah ouais alors ça si je perds mes lunettes c'est un très très gros problème parce que je n'y vois plus rien [*M2 désigne un autre élève qui lève le doigt*]
52	E4	oublier l'heure de l'école
53	M2	ouais oublier l'heure de l'école [*mimant*] ha là là j'ai oublié qu'il y avait école aujourd'hui [*désigne du doigt un autre élève*]
54	E5	oublier de nous donner des devoirs
55	M2	ouais c'est un gros problème ça ?
56	EE	non
57	M2	d'oublier de donner les devoirs / c'est un petit problème / allez un dernier [*désigne du doigt*] un dernier problème de maitresse […]
62	M2	allez [*regardant Juan*] tu avais un problème de maitresse Juan ?
63	Juan	oui
64	M2	oui / quoi ?
65	Juan	elle sait pas lire l'heure
66	EE	[rires]
67	M2	ça c'est un problème parce que si on veut arriver à l'heure il faut savoir lire l'heure

Par sa question « qu'est-ce que ça peut avoir comme problème / les maitresses ? », l'enseignante tisse un lien entre le texte qu'elle est en train de lire et la vie réelle. Les élèves, qui jusqu'ici étaient plutôt passifs, semblent se réveiller et beaucoup lèvent le doigt pour faire une proposition. S'ensuit alors un dialogue entre les élèves qui lèvent le doigt pour prendre la parole et l'enseignante qui donne la parole et qui valide chacune des réponses : « c'est vrai », « ça peut être un problème », « ça c'est un problème de maitresse », « ouais ». Toutefois, on remarque un glissement de langage qui se produit et qui éloigne momentanément les élèves, et la maitresse, du texte. En effet, au départ la question concerne « la » maitresse et on peut supposer qu'il s'agit de « la » maitresse de l'histoire puis, lorsqu'elle est reposée, la question concerne « les » maitresses en général. Ensuite, lorsque l'enseignante

reprend les propositions des élèves pour les valider, elle se les attribue, en témoigne l'utilisation des pronoms de la première personne « moi », « je » et de la deuxième personne « vous » ou encore des déterminants possessifs tels que « mon », « mes » que nous avons surlignés en jaune dans l'extrait ci-dessus. On peut faire l'hypothèse que ce glissement énonciatif permet aux élèves de faire le lien avec la maitresse virtuelle de l'album et la vraie maitresse qui est en face d'eux et qui leur lit l'histoire. Cette stratégie permet aux élèves d'incarner cette histoire, en faisant un détour certes, mais sans doute pour mieux y revenir ensuite. Cependant, elle ne permet pas aux élèves de se décentrer et l'on peut se demander si cela ne peut pas être un frein à la compréhension du texte.

Phase 7 : fin de la lecture

L'enseignante reprend la lecture toujours de manière expressive et en montrant en simultané les illustrations. Elle cherche encore l'engagement des élèves et sollicite leur participation :

Extrait 3.3.7

67	M2	la maitresse décide de réviser l'alphabet / elle commence / elle dit A comme …. [*M2 tourne la page*] les enfants crient ananas / animal / armoire / [***continue en murmurant***] la maitresse murmure A comme / [***baisse la voix***] amour
68	EE	[*rires*]
69	M2	et elle continue / et elle continue / tout sourire / B comme // …. alors B comme quoi ?
70	E1	bébé
71	M2	bébé
72	E2	bateau
73	M2	bateau
74	E3	bottes
75	M2	bottes [*reprenant la lecture*] bouteille / bêtises / crient les enfants et la maitresse mesure euh et la maitresse murmure / B comme / [***en murmurant***] bisou
76	EE	[rires]
77	M2	elle n'entend pas les coquillages / les cartables ni les camemberts / mais dessine pour la lettre C un cœur au tableau [*rires*]

Les élèves adoptent une posture scolaire : ils écoutent, regardent, rient et répondent aux sollicitations de la maitresse en cherchant des mots qui commencent par la lettre B. La participation des élèves contribue d'une part à donner un rythme, une certaine vivacité au moment de lecture. Elle dénote d'autre part un véritable engagement des élèves qui participent d'une certaine façon à la lecture puisque leur

réponse vise à compléter le propos du texte lu ou à répondre aux sollicitations de la maitresse. La lecture prend ici véritablement la forme d'une lecture partagée telle que nous l'avons décrite dans le cadre théorique au chapitre 3 (p. 93).

Pour garder l'intérêt des élèves, l'enseignante pose aussi des questions :

Extrait 3.3.8

79	M2	est-ce que vous avez une idée de quel est le problème de cette maitresse ?
80	E	oui
81	M2	ça vous a mis sur la piste là un peu ?
82	E	non [*trois élèves lèvent la main*]
83	M2	Laïla [*brouhaha*] chut
84	Laïla	elle perd tout
85	M2	ah ben on va voir

Dans l'extrait 3.3.8 ci-dessus, les questions posées par l'enseignante ne sont pas simplement là pour maintenir l'engagement des élèves mais elles apportent également une aide à la compréhension et à l'interprétation. L'enseignante met ici l'accent sur le fait que, dans le texte, il y a des indices qui permettent de deviner le problème de la maitresse avant même qu'il soit formulé. D'ailleurs, elle ne valide pas ici la proposition que fait Laïla mais elle renvoie au texte : « ah ben on va voir ».

Pour aider à la compréhension, M2, contrairement à celle de CP1, fait des rajouts par rapport au texte source :

Extrait 3.3.9

89	M2	la maitresse bouscule les enfants parce qu'elle a entendu sonner. Elle se précipite jusqu'à la grille de l'école [*en écartant les bras*] Désiré crie-t-elle / et elle se jette dans les bras d'un monsieur qui l'embrasse comme dans les films [*elle montre l'image*]
90	EE	[*rires*]
91	M2	Eline // Eline fait la grimace [*d'un air dégoûté*] berk / pouark / pouark/ pouark /c'est dégoutant / ils vont attraper des microbes / elle va attraper un bébé / Marine et Lucas se poussent du coude en riant / mais non / quelle idée / et Marine ajoute / c'est dans les choux et les roses que naissent les bébés / tout le monde le sait / est-ce qu'elle a raison ?
92	EE	non
93	M2	[*M2 referme le livre et regarde les élèves*] alors c'était quoi le problème de la maitresse ? [*d'un signe de tête donne la parole à Farida qui lève le doigt*]
94	Farida	elle était folle amoureuse
95	M2	elle était foldingue parce qu'elle était folle amoureuse d'un monsieur qui s'appelle comment ? c'est quoi le nom du monsieur ? [*elle lève le livre pour le montrer. Les élèves parlent tous en même temps*] c'est un prénom qu'on xxx c'est Désiré / allez on y va [*tous les élèves se lèvent pour sortir*]

Ainsi, dans l'extrait 3.3.9, on voit que l'enseignante pour faciliter la compréhension utilise différentes stratégies d'adjonction (Frier, 2006). Elle fait des commentaires « parce qu'elle a entendu sonner », elle mime *[en écartant les bras],* pose des questions : « est-ce qu'elle a raison ?», « c'était quoi le problème de la maitresse ? », « c'est quoi le nom du monsieur ? ». Si l'on observe les comportements des élèves, on voit que certains adoptent une posture scolaire d'écoute et de participation mais que certains se sont complètement désengagés de l'activité et, lorsque la sonnerie retentit, se lèvent pour sortir sans attendre la fin de l'histoire alors que c'est le moment du dénouement et que l'on aurait donc pu s'attendre à ce que les élèves soient davantage réceptifs. On voit bien que, finalement, malgré les efforts, encore une fois, déployés par l'enseignante, la séance n'a pas réellement fonctionné.

Synthèse de l'analyse

L'analyse montre deux choses : d'un côté les sollicitations multiples et les efforts constants déployés par l'enseignante pour obtenir l'engagement des élèves, de l'autre côté le désengagement des élèves qui sont finalement peu réceptifs à la situation de lecture partagée. Quelles explications peut-on donner à ce décalage ?

Tout d'abord, l'analyse de la séance « *La maitresse est foldingue* » montre que, dans la classe CP2, la pratique de la lecture offerte n'est pas régulière et ritualisée. Il

n'y a pas de lieu spécifique pour cette pratique ; les élèves restent à leur bureau et la maitresse devant le tableau. Cela ne permet ni de créer une ambiance chaleureuse, rapprochée autour de l'objet livre, ni d'acquérir, pour les élèves, les codes de la lecture offerte. Ainsi, bien qu'on soit au mois de mars, en début de séance, la maitresse doit rappeler les principales règles (rester assis, ne pas bouger et lever le doigt pour prendre la parole).

Ensuite, l'analyse révèle une pratique plutôt « bavarde » (Frier, 2006) de la lecture partagée où l'enseignante cherche à faire circuler la parole entre celle du livre, de l'élève et de l'enseignante par différentes sollicitations (elle pose des questions, renvoie au groupe celles posées par les élèves ou le livre, fait participer les élèves à la narration de l'histoire) et en faisant des tissages avec la vie réelle (les problèmes des maitresses). Pourtant, on peut remarquer que les interventions des élèves sont rarement spontanées et que certains n'entrent pas pleinement dans l'activité (on en voit même un couché sur son bureau, d'autres qui se retournent, qui ramassent des objets tombés par terre…). On peut se demander dans quelle mesure la manière de lire de l'enseignante n'est pas à l'origine de ce désengagement. D'une part, le fait qu'elle lise en montrant les images ne permet pas de marquer des pauses plus longues qui permettraient aux élèves de réagir spontanément ; d'autre part, le manque de régularité et de ritualisation ne permet pas d'intégrer la pratique de lecture offerte dans l'apprentissage de la lecture ; ensuite, dans cette séance précise, peut-être le choix de l'album qui ne prend forcément pas en compte la réalité sociolinguistique des élèves ; enfin le choix du moment (juste avant la pause méridienne) n'est pas nécessairement le plus adapté pour obtenir l'attention des élèves. Cette pratique prend alors davantage l'allure, dans cette classe, d'un moment détaché, qui ne s'inscrit pas dans la continuité de ce qui se fait en classe et donc qui ne prend pas sens pour les élèves. Le tableau 42 de la page suivante présente une synthèse des différentes phases de la séance « *La maitresse est foldingue* » :

Phase	*Durée*	*Tp*	*Tâche*	*Gestes et postures de l'enseignante*	*Gestes et postures des élèves*
1	36''	1 à 13	Recherche des synonymes de « foldingue »	Posture d'enseignement : - M valide les propositions des élèves - M explique les différents niveaux de langage	Posture réflexive : - Les E cherchent des synonymes de « foldingue »
2	15''	13	Rappel des règles	Posture de contrôle : - M rappelle les règles, les codes de la lecture partagée	Posture scolaire : - Les E se taisent, tournent leur regard vers M et écoutent
3	52''	13 à 14	Début de la lecture	Posture de contrôle : - M lit le texte - M interrompt sa lecture pour « recadrer» 1 élève - M marque une pause pour montrer les images - M demande le silence - M lit tout en montrant les illustrations	Posture scolaire : - Les E écoutent, regardent M et le livre Posture de refus : - Certains E continuent à s'agiter
4	1'07	15à 27	Explication du mot moquette	Posture de contrôle : - M « recadre » et se réinstalle Posture d'accompagnement : - M renvoie la question, par une autre question aux élèves Posture d'enseignement : - M explique ce qu'est la moquette	Posture réflexive : - Un E pose une question Posture scolaire : - Les E Lèvent le doigt et répondent à M Posture de refus : - Certains E attendent que ça se passe
5	2'32	27 à 40	Suite de la lecture	Posture d'experte : - M lit en montrant les illustrations - M marque des pauses - M sollicite les interventions des E par des questions - M valide (ou non) les réponses des élèves - M fait des commentaires	Posture scolaire : - Les E écoutent, regardent le livre - Ils répondent aux sollicitations de M Posture de refus : - Certains s'agitent, un est couché sur son bureau
6	1'59	40 à 67	Discussion sur les problèmes des maitresses	Posture d'accompagnement : - M pose une question et rappelle les règles de prise de parole - M « recadre » un E - M reformule pour valider les propositions des élèves - M fait des tissages : en reformulant, M s'éloigne du texte pour se centrer sur la réalité de la classe et d'elle-même	Posture scolaire/réflexive : - Les E lèvent le doigt - Ils cherchent des problèmes que peut rencontrer une maitresse
7	3'55	67 à 95	Fin de la lecture	Posture d'experte et d'accompagnement : - M lit la fin de l'histoire en montrant les images - M sollicite la participation des élèves par des questions - M pose des questions pour les aider à interpréter l'histoire	Posture scolaire/ réflexive : - Les E écoutent et regardent le livre - Ils réagissent spontanément (rient) - Ils participent pour chercher des mots et répondent aux questions de M Posture de refus : - Les E se lèvent en entendant la sonnerie

Tableau 42 : synthèse des différentes phases de la séance « La maitresse est foldingue » en CP2

7.4 Pour conclure sur les pratiques d'acculturation à la lecture dans les deux classes CP1 et CP2

L'analyse quantitative (section 7.2 p. 241) a mis en évidence que les pratiques de M1 et de M2 relevaient plutôt de la catégorie moyennement acculturante et étaient plutôt homogènes au regard des pratiques favorisant le processus d'acculturation à l'écrit.

L'analyse qualitative des séances filmées a, quant à elle, pu confirmer qu'il y avait un certain nombre de pratiques qui cherchaient à favoriser le processus d'acculturation à l'écrit dans les deux classes comme la découverte d'un nouveau type d'écrit (séances « recette » et « hérisson gazon »), la production de texte (séances « *Chapeau Rond Rouge* » et « Slogan »), la lecture offerte (séances « *Tarte à tout* » et « *La maitresse est foldingue* ») et le prêt de livres (séance « BCD », pour la classe CP1). Toutefois, la manière de faire des enseignantes ne permet pas toujours d'atteindre l'objectif « culturel » visé. En effet, M1 a plutôt des objectifs « didactiques » (Devanne et al., 1996) et adopte souvent une « posture de contrôle » (Bucheton & Soulé, 2009a, 2009b) afin de mener à bien sa séance au détriment peut-être d'une construction plus personnelle et plus culturelle des savoirs. Les pratiques tissent peu de liens entre pratiques scolaires et pratiques culturelles (en témoigne la séance « recette » dans laquelle les élèves ne sont pas mis en présence de vrais livres de recettes). De son côté, M2 désire s'adapter à la réalité de la classe et des élèves au point d'en oublier parfois le fil conducteur de sa séance et perd de vue ses objectifs et peut-être aussi ses élèves. D'autre part, certaines pratiques déclarées comme la manipulation des livres, l'utilisation du coin lecture, l'abonnement à une revue et le projet culturel n'ont pu être observées au cours des trois semaines d'observation. On peut donc s'interroger sur la place réelle donnée, dans les classes CP1 et CP2, à ces indicateurs de pratiques acculturantes. En effet, comme nous l'avons déjà dit plus haut, une pratique acculturante est une pratique qui s'inscrit dans la durée, qui s'articule pleinement avec la vie de la classe et qui fait de l'écrit une vraie pratique sociale.

Par ailleurs, l'analyse qualitative a mis en évidence des profils d'enseignante différents qui peuvent influencer positivement ou négativement le processus d'acculturation.

M1 propose, de manière consciente et volontaire, des pratiques acculturantes. Cependant, elle adopte « une approche à dominante didactique » plus que « culturelle » (Devanne, 1996)[96]. En effet, la succession des séances montre une enseignante très organisée, qui a réfléchi, préparé ses séances, soucieuse de bien faire et de répondre aux attentes des programmes. Chaque séance a un objectif précis qui doit être atteint à la fin (découvrir le fonctionnement du texte de la recette, écrire une phrase qui raconte la suite de l'histoire à partir d'une illustration, écouter une histoire, emprunter un livre). Chez cette enseignante, c'est la posture de contrôle qui prévaut : c'est elle qui organise, qui valide, qui évalue, qui corrige. De ce point de vue, la séance de production de texte est caractéristique : les critères de réussite, les aides possibles n'ont pas été données au préalable, ce qui fait qu'un certain nombre d'élèves n'arrive pas à s'engager dans l'écriture ou finit, en tout cas, par se désengager. Pour décrire les pratiques de M1, on peut alors reprendre les termes de D. Bucheton et Y. Soulé et dire, que chez elle, « le feedback est constant » : elle évalue « constamment chaque proposition des élèves, ce qui entraine chez eux une dépendance qui se traduit par une forte attention au dire, à la tonalité de la voix, au regard » de la maitresse ; de leur côté, les élèves n'inventent pas, ne réfléchissent pas, mais observent la maitresse, quêtent son attention et son approbation (2009a, p. 35). Dans les pratiques de classes observées, les interactions sont peu nombreuses entre les élèves et toujours régulées par M1 : ainsi, la séance de lecture offerte qui témoigne d'une régularité et d'une ritualisation propices à l'écoute, montre bien que l'enseignante ne souhaite pas les interventions des élèves, elle ne les relève pas ni ne les sollicite mais laisse parler le livre. Les moments d'appropriation sont également rares : ainsi, la séance « BCD » qui aurait pu être un moment où les élèves cherchent, choisissent un livre, est devenue, par souci de gestion du groupe classe et du temps, une distribution de livres présélectionnés par M1.

De son côté, M2 parait moins soucieuse que M1 de l'organisation des séances et d'une progression définie par les programmes. Elle semble davantage suivre l'évolution

[96] Pour la distinction entre les deux approches voir dans la première partie, le chapitre 3, p. 81.

des élèves au risque, peut-être, de ne pas être suffisamment précise dans ses objectifs et donc dans ses attentes. Les élèves ne savent alors pas toujours ce que l'on attend d'eux. Ainsi la séance « hérisson gazon » est assez représentative de ce flou dans lequel sont les élèves (découverte d'un ou de plusieurs types d'écrit, séance de décodage, production d'écrit). La posture dominante chez M2 est une posture d'accompagnement : la séance « slogan » montre bien comment elle sollicite les élèves, les accompagne, les étaye dans l'écriture, tout en respectant leurs idées, leurs envies, en étant à l'écoute de leurs difficultés, de leurs questions. De fait, elle cherche toujours à faire circuler la parole que ce soit dans les moments collectifs (séances « hérisson-gazon » et « *La maitresse est foldingue* ») ou dans les activités en ateliers (séances « slogan », « hérisson gazon ») et favorise ainsi les interactions entre les élèves et les liens entre les pratiques scolaires et sociales. Toutefois, la multiplication des interventions peut parfois se transformer en digression, quitte à faire perdre le fil de la lecture par exemple lors de la lecture offerte.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'influence qu'ont pu avoir ces pratiques que nous venons de décrire, sur le rapport à la lecture des élèves et sur son apprentissage. Pour cela, nous allons nous intéresser aux évaluations de juin ainsi qu'aux deuxièmes entretiens réalisés auprès des élèves.

Chapitre 8 : L'impact des pratiques enseignantes

Dans ce chapitre, nous cherchons à mesurer la progression des élèves et la mettre en perspective avec les pratiques enseignantes présentées au chapitre 7 (p. 237). Pour cela, nous nous appuyons sur les évaluations de fin d'année issues de l'enquête #LireEcrireCP et sur les deuxièmes entretiens réalisés auprès des élèves des deux classes.

Dans un premier temps, nous présentons les résultats des élèves aux évaluations de fin d'année et nous les comparons aux résultats obtenus en début d'année (voir le chapitre 6 p. 225). Dans un deuxième temps, à travers l'analyse des deuxièmes entretiens, nous cherchons à montrer si le rapport à la lecture des élèves a évolué par rapport au début d'année. Afin d'illustrer l'influence des pratiques d'acculturation sur le rapport à la lecture et son apprentissage, nous terminons ce chapitre par deux études de cas (Djamel scolarisé en CP1 et Farida scolarisée en CP2).

8.1 Que savent les élèves de CP1 et CP2 en fin d'année ?

8.1.1 Des progrès mais un niveau final toujours faible

Rappelons tout d'abord qu'en début d'année, plusieurs indicateurs (ressenti des enseignantes, nombre de dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté, évaluations) ont montré que le niveau des élèves des deux classes était plutôt faible. Nous souhaitons maintenant faire le point sur le niveau des élèves en lecture-écriture en fin d'année de CP. Il s'agit de voir si les progrès des élèves ont permis de diminuer globalement les écarts de performance ou si le niveau des deux classes est resté plutôt faible par rapport à la moyenne de l'échantillon.

Dans le tableau ci-dessous, sont récapitulées les moyennes des résultats des élèves de CP1, de CP2 ainsi que celles de l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP aux évaluations de fin d'année de CP en connaissance du code, en compréhension et en écriture :

		CP1		CP2		Moyenne #LireEcrireCP	
		sept	juin	sept	juin	sept	juin
Connaissance du code	Fluence /102		25,4		24,5		38,65
	Analyse phonologique /34	10,4	18,6	4,9	17,4	10,13	22,03
	Lecture de mots et de pseudo-mots /75	6,1	56,1	8,3	51,6	9,81	59,06
	Score global en connaissance du code /211		100,1		93,5		119,74
Compréhension	Compréhension de textes entendus /10		3,8		4,6		5,63
	Compréhension de phrases lues /6		3,5		4,1		4,36
	Compréhension autonome /21		7		5,3		7,83
	Score global en compréhension /37		14,3		14		17,82
Ecriture	Dictée /27		6,4		5,3		6,17
	Production de texte /27		12,5		15,5		15,93
	Copie /15,5		9		10,5		10,02
	Score global en écriture /69,5		27,9		31,3		32,12
Performance globale finale			142,3		138,8		169,68

Tableau 43 : moyennes des deux classes aux évaluations réalisées en fin d'année de CP

Le score global en connaissance du code correspond à la somme des scores aux épreuves de fluence, d'analyse phonologique et de lecture de mots et pseudo-mots. Le score global en compréhension est égal à la somme des scores aux épreuves de compréhension de textes entendus, de compréhension de phrases lues et de compréhension autonome. Le score global en écriture est égal à la somme des scores obtenus aux épreuves de dictée, de production de texte et de copie.

Certaines des épreuves de fin d'année ne sont pas exactement les mêmes qu'en début d'année (les épreuves de compréhension de lecture, de compréhension de phrases entendues et de dictée), d'autres n'ont pas été reproposées (les épreuves de connaissance du nom des lettres et du vocabulaire passif), en revanche, de nouvelles épreuves sont apparues (épreuves de fluence, de production de texte et de copie)[97]. Seules les épreuves d'analyse phonologique, de lecture de mots et de pseudo-mots sont identiques à celles de septembre, c'est pourquoi les résultats du début d'année sont

[97] Pour plus de précisions sur les épreuves, voir le chapitre 4 p. 111.

indiqués (colonne « sept. »). Ce sont donc les seules épreuves qui permettent de comparer strictement les résultats de chaque classe. De manière générale, l'analyse de ces deux résultats montre une progression très nette en moyenne pour les deux classes par rapport au début d'année. Cependant, les progrès restent globalement en deçà de ceux de la moyenne de l'ensemble de l'échantillon.

En effet, pour la classe CP1, les moyennes des scores des élèves, dans tous les domaines (connaissance du code, compréhension, écriture et performance globale) sont inférieures à celles des résultats de l'ensemble de l'échantillon des élèves de l'enquête #LireEcrireCP. Si l'on regarde plus en détail, seule la moyenne des résultats en dictée est légèrement supérieure à celle des résultats de l'ensemble de l'échantillon. Le niveau moyen des élèves de CP1 est donc resté plutôt faible en fin d'année malgré les progrès des élèves.

En CP2, les moyennes des scores dans tous les domaines sont également inférieures à celles de l'ensemble de l'échantillon. Toutefois, les résultats en écriture sont proches de la moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP. De plus, la moyenne des résultats en copie est légèrement supérieure à la moyenne de l'échantillon. En fin d'année, le niveau des élèves de la classe de CP2 est resté plutôt faible (surtout en lecture) malgré les progrès des élèves.

Ainsi, lorsque l'on compare le niveau moyen des deux classes à celui de l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP, on remarque qu'il est resté plutôt faible en fin d'année (sauf en dictée pour les élèves de CP1 et en écriture pour les élèves de CP2). Comme en début d'année, on détecte peu de différences significatives entre les deux classes en fin d'année : le test (sur séries non appariées) utilisé a permis de détecter une seule différence en fin de CP pour la copie en faveur de la classe CP2 (p=0, 0122)[98].

Nous allons maintenant examiner les performances individuelles des élèves des classes CP1 et CP2 en fin d'année.

[98] Pour l'ensemble des résultats des tests statistiques voir annexes 64 et 65 p. 874 et 875.

8.1.2 Les résultats et progrès individuels des élèves

Nous présentons dans cette section les résultats individuels aux évaluations des élèves des deux classes, d'abord ceux de la classe CP1 puis ceux de la classe CP2.

8.1.2.1 Progrès individuels des élèves de CP1

Afin d'avoir une vision d'ensemble, dans le tableau 44, sont rapportés les scores de chacun des élèves de CP1 aux évaluations de septembre et de juin. Les scores ont été centrés et réduits afin de les rendre comparables : la moyenne de chaque épreuve est égale à 0 et l'écart-type est égal à 1. Chaque ligne correspond à un élève. Ils sont classés dans l'ordre croissant en fonction du score de la performance globale obtenu en juin :

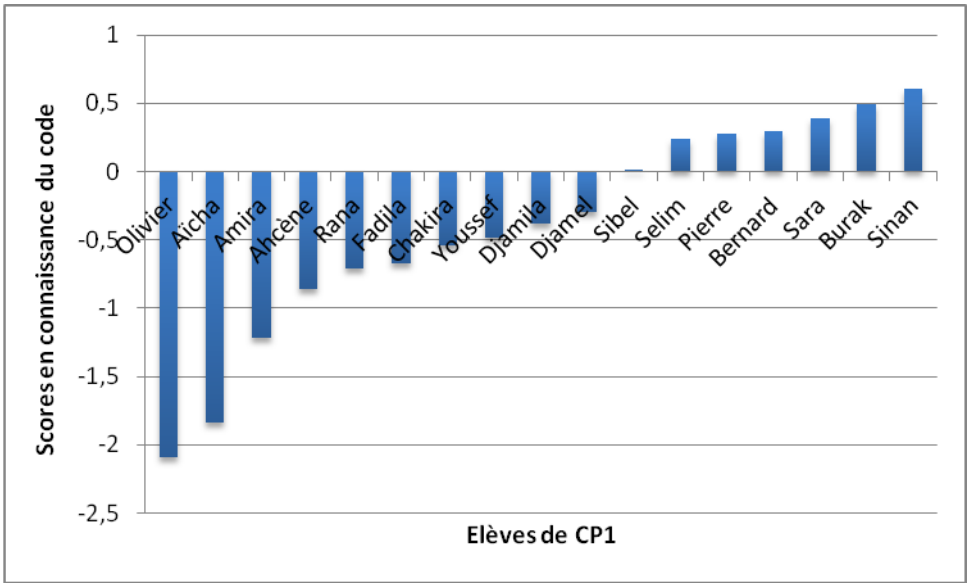
Elèves	Score global en connaissance du code		Score global en compréhension		Score global en écriture		Performance globale	
	Septembre	Juin	Septembre	Juin	Septembre	Juin	Septembre	Juin
Olivier	-2,4	-2,09	-2,32	-2,51	-0,63	-2,47	-2,53	-2,67
Aïcha	-1,46	-1,84	-1,19	-1,29	-0,63	-2,2	-1,47	-2
Youssef	-0,87	-0,48	-1,3	-0,66	-0,2	-2,14	-1,16	-1,22
Amira	-1,28	-1,22	-1,64	-0,4	-0,63	-1,39	-1,63	-1,13
Rana	0,65	-0,71	-1	-0,27	0,23	-1,51	-0,17	-0,93
Chakira	-0,85	-0,54	-1,85	-0,12	0,23	-1,8	-1,35	-0,91
Ahcène	-1,97	-0,86	-0,15	-0,07	-0,2	-1,5	-1,07	-0,9
Fadila	-0,59	-0,67	-1,01	-0,45	0,23	-0,16	-0,77	-0,49
Sibel	-1,13	0,01	-0,34	-0,55	-0,63	-0,68	-0,86	-0,46
Djamel	0,34	-0,3	-0,28	-0,75	-0,63	0,09	-0,12	-0,38
Djamila	0,55	-0,38	0,57	-0,65	1,09	0,21	0,8	-0,32
Burak	-0,4	0,49	-1,35	-0,65	0,66	-0,23	-0,77	-0,14
Selim	1,21	0,24	-1,99	0,27	-1,07	0,18	-0,7	0,26
Pierre	1,32	0,28	0,52	-0,29	0,66	0,95	1,06	0,34
Sinan	1,19	0,61	0,06	-0,45	1,09	0,87	0,84	0,38
Sara	0,52	0,39	0,6	0,26	0,23	1,08	0,62	0,64
Bernard	0,38	0,3	1,46	1,31	0,23	0,75	1,01	0,89

Tableau 44 : résultats individuels des élèves de CP1 aux évaluations de septembre et de juin (scores centrés et réduits)

Les scores grisés sont les scores supérieurs à ceux de la moyenne de l'ensemble de l'échantillon. Huit élèves (Olivier, Aïcha, Youssef, Amira, Rana, Chakira, Ahcène et Fadila) obtiennent en juin, dans tous les domaines, des scores inférieurs au score moyen de l'échantillon #LireEcrireCP. Seuls quatre élèves (Bernard, Sara, Sinan et Pierre) ont réalisé, en septembre et en juin, une performance globale supérieure à celle de la

moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP. Parmi eux, Sara et Bernard obtiennent des scores supérieurs à ceux de la moyenne de l'échantillon dans tous les domaines évalués. En revanche, Sinan et Pierre obtiennent en juin un score inférieur à la moyenne de l'échantillon en compréhension. Par ailleurs, Selim a nettement progressé puisqu'il obtient en juin des scores supérieurs à la moyenne dans tous les domaines alors qu'en septembre seul son score en connaissance du code était supérieur à la moyenne de celui de l'échantillon #LireEcrireCP. En revanche, les scores de Djamila ont baissé entre juin et septembre dans tous les domaines.

Le graphique 16 ci-dessous présente les scores obtenus par chaque élève de CP1 aux épreuves de connaissance du code. Les scores sont en ordonnées, 0 correspond à la moyenne de l'échantillon des élèves ayant participé à l'enquête #LireEcrireCP :

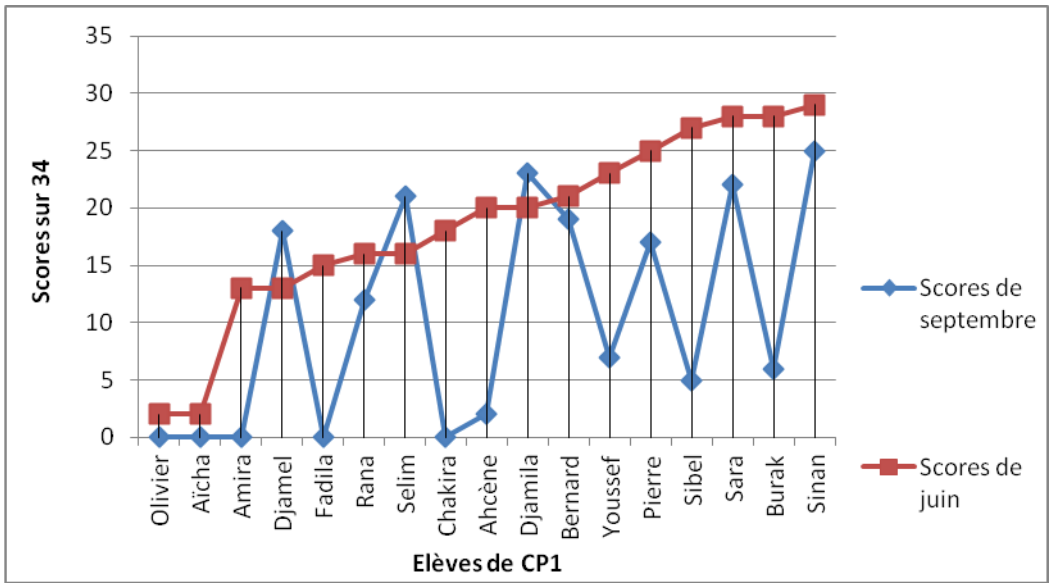


Graphique 16 : scores en connaissance du code obtenus en juin par les élèves de CP1

Aux évaluations de juin en connaissance du code, sur 17 élèves, dix (Olivier, Aïcha, Amira, Ahcène, Rana, Fadila, chakira, Youssef, Djamila et Djamel) ont obtenu un score inférieur à celui de la moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP. À titre de comparaison, en septembre neuf élèves avaient obtenu un score inférieur à la moyenne de l'échantillon[99]. La moyenne des élèves de la classe est de -0,4 et l'écart-type est de 0,8, ce qui est moins important qu'en septembre où l'écart-type était de 1,15.

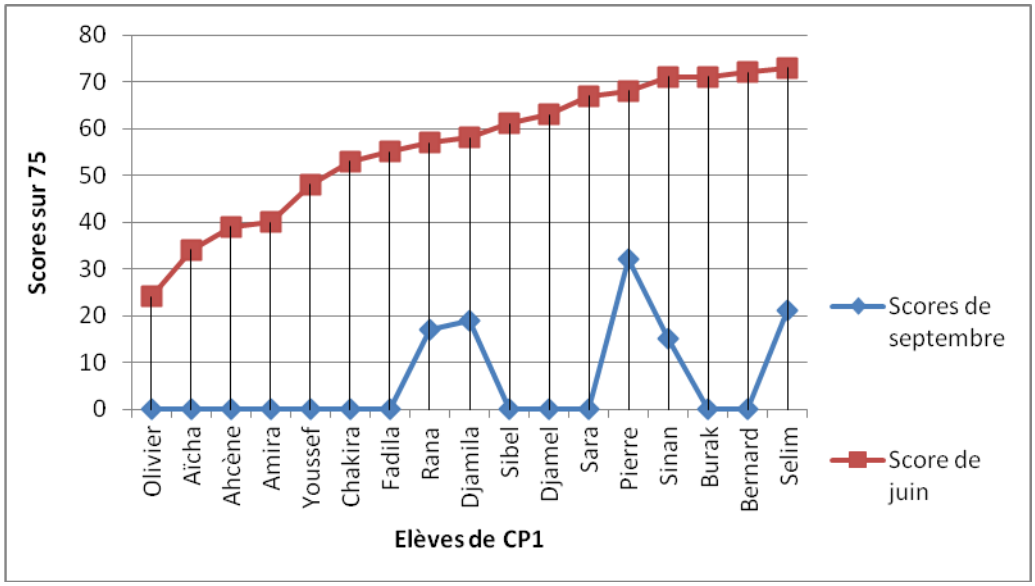
[99] Voir graphique 5, p. 202.

Bien que l'ensemble des épreuves de juin en connaissance du code ne soit pas tout à fait le même que celui de septembre, on peut toutefois faire une comparaison des résultats de chaque élève aux épreuves d'analyse phonologique et de lecture de mots et pseudo-mots. Ci-dessous, dans les graphiques 17 et 18, sont reportés les scores obtenus respectivement en analyse phonologique et en lecture de mots et de pseudo-mots par les élèves de CP1. Les scores de septembre (scores en bleu) et de juin (scores en rouge) ont été superposés afin de mettre en évidence les progrès individuels des élèves :



Graphique 17 : scores obtenus en septembre et en juin à l'épreuve d'analyse phonologique par les élèves de CP1

La majorité des élèves (14 sur 17) ont progressé entre septembre et juin. Seuls Djamel, Selim et Djamila ont obtenu en juin un score inférieur à celui de septembre. Toutefois, les progrès sont très inégaux d'un élève à l'autre. Aucun élève n'obtient un score supérieur à 30 (le maximum étant de 29 pour Sinan) et sur 17 élèves, sept (soit 41,2%) n'ont pas réussi plus de 18 items (11 en moyenne), alors que dans l'échantillon #LireEcrireCP, 30% ont réussi plus de 30 items (32 en moyenne) et 30% en ont réussi moins de 18 (9 en moyenne) (Goigoux (Dir.), 2016, p. 137).

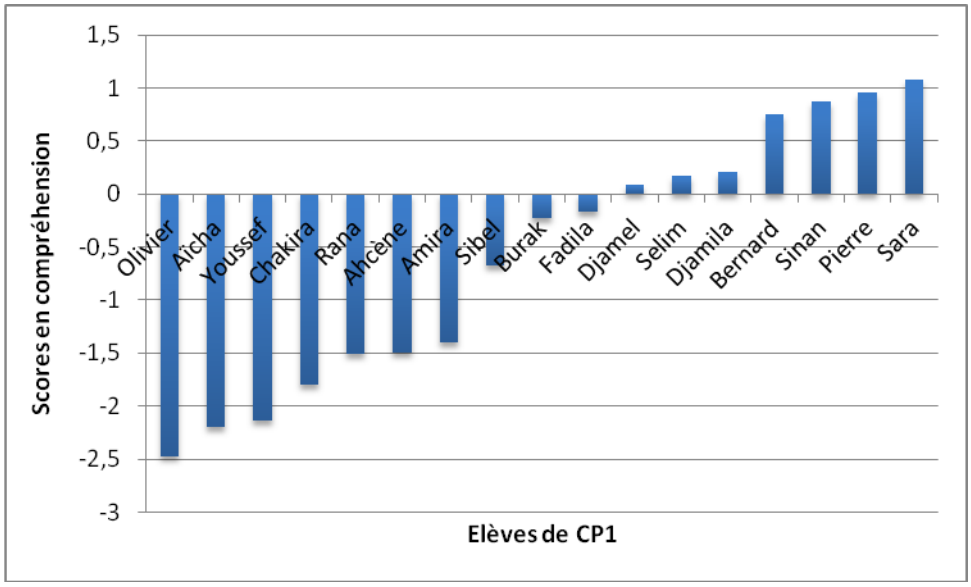


Graphique 18 : scores obtenus en septembre et en juin à l'épreuve de lecture de mots familiers et de pseudo-mots par les élèves de CP1

Tous les élèves ont nettement progressé mais pas tous de la même manière. Les quatre élèves les moins performants (Olivier, Aïcha, Ahcène et Amira) ne dépassent pas 45 points (moyenne 34,25) alors que les quatre plus performants (Sinan, Burak, Bernard et Selim) obtiennent un score au moins égal à 71 (71,75 en moyenne). 13 élèves sur 17 obtiennent un score de plus de 40. Ces résultats sont proches de ceux de l'ensemble de l'échantillon de la recherche #LireEcrireCP :

> Le score des 20 % d'élèves les moins performants à cette épreuve ne dépasse pas 45 points (28 en moyenne) alors que celui des 20 % les plus performants dépasse 72 (74 en moyenne) dans le temps imparti (deux fois une minute). À la fin de l'année, plus de 80 % des élèves dépassent le score de 40 sur 75 points et la moitié d'entre eux obtient un score moyen supérieur ou égal à 69 (Goigoux (dir.), 2016, p. 140).

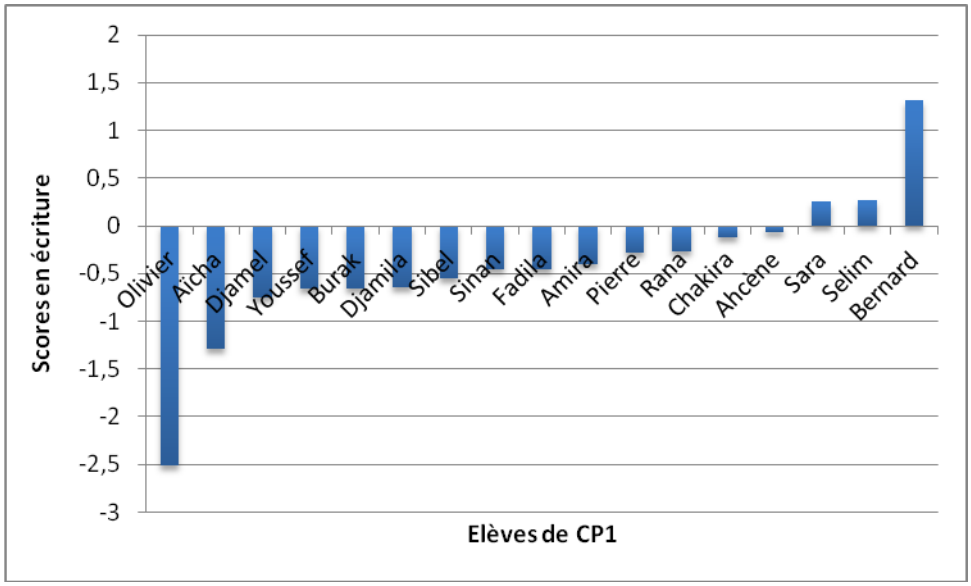
Le graphique 19 présente les résultats aux épreuves de compréhension de juin pour les élèves de CP :



Graphique 19 : scores en compréhension obtenus en juin par les élèves de CP1

Aux épreuves évaluant la compréhension, sur 17 élèves, dix obtiennent un score en-dessous de la moyenne de l'échantillon, ce qui est moins qu'aux évaluations de septembre où 12 élèves ont obtenu un score inférieur à la moyenne de l'échantillon[100]. La moyenne de la classe est de 0,59 et l'écart-type de 1,21, ce qui est plus élevé qu'en septembre où l'écart-type était de 1,07.

Le graphique 20 présente les scores obtenus en juin par les élèves de CP1 aux épreuves en écriture :

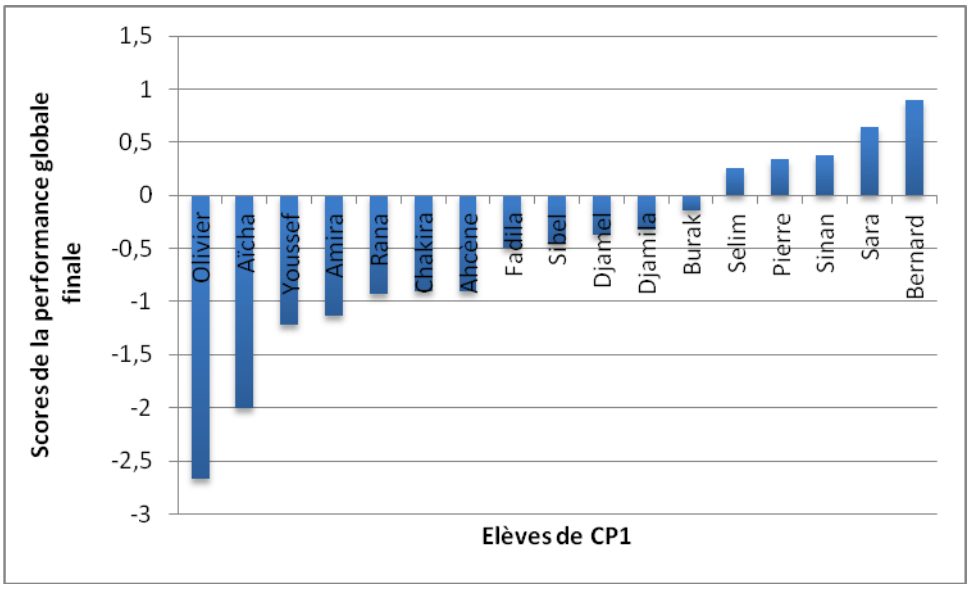


Graphique 20 : scores en écriture obtenus en juin par les élèves de CP1

[100] Voir graphique 6, p. 203.

Les résultats montrent que 14 élèves sur 17 ont obtenu un score inférieur à celui de la moyenne de l'échantillon alors qu'en septembre il y en avait seulement 8. La moyenne de la classe est de -0,43 et l'écart-type de 0,77, ce qui est un peu plus élevé qu'en septembre où l'écart-type était de 0,65.

Le graphique 21 présente le score de la performance globale finale de chacun des élèves de CP1 :



Graphique 21 : scores de la performance globale obtenus en juin par les élèves de CP1

Au regard de la performance globale des élèves au mois de juin, 12 élèves sur 17 ont un score inférieur à la moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP ce qui est identique à septembre. La moyenne du score de la classe CP1, qui est de -0,53, a baissé par rapport à celle de septembre qui était égale à -0,32. L'écart-type, qui est de 0,93, est inférieur à celui de septembre qui était de 1,06.

Le niveau des élèves de la classe CP1 demeure donc faible, en fin d'année, notamment en compréhension et en écriture. Par ailleurs, la disparité entre les élèves semble s'être réduite mais pas forcément au profit des élèves les plus faibles. Qu'en est-il du niveau des élèves de CP2 ?

8.1.2.2 Progrès individuels des élèves de CP2

Comme pour la classe CP1, nous présentons d'abord les résultats obtenus en septembre et en juin par les élèves de CP2 dans tous les domaines :

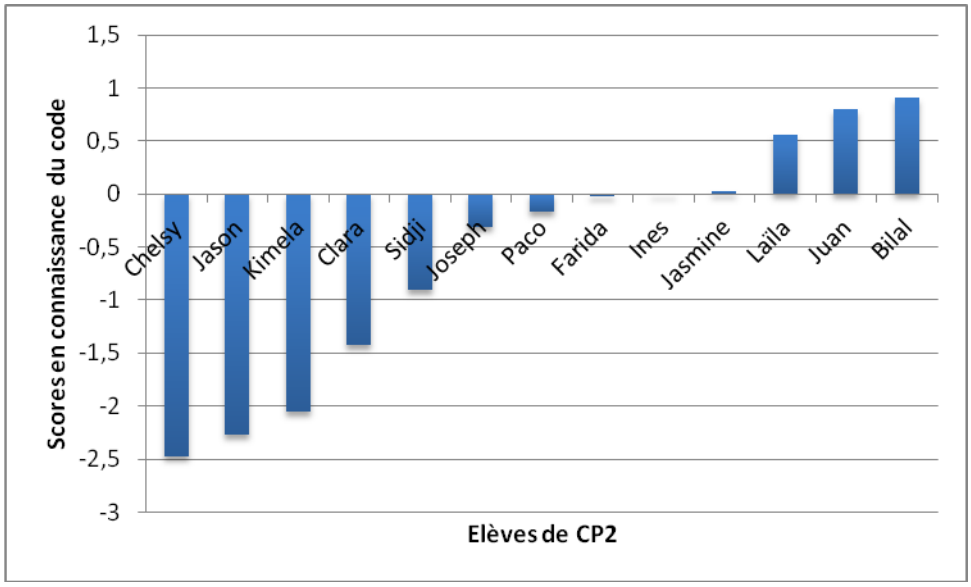
Elèves	Score en code		Score en compréhension		Score en écriture		Performance globale	
	Septembre	Juin	Septembre	Juin	Septembre	Juin	Septembre	Juin
Chelsy	-0,7	-2,48	-1,7	-1,99	-0,63	-2,44	-1,37	-2,62
Jason	-0,24	-2,27	0,51	-1,53	-0,2	-2,08	0,11	-2,24
Kimela	-1,15	-2,05	-0,78	-0,37	-1,5	-1,99	-1,28	-1,69
Clara	-1	-1,42	-0,79	-0,65	-0,63	-0,74	-1,04	-1,07
Paco	-0,26	-0,16	-1,84	-1,6	0,23	-0,33	-1,06	-0,76
Sidji	0,15	-0,91	1,17	-0,15	0,23	0,46	0,74	-0,23
Joseph	0,69	-0,31	-0,83	-0,13	1,09	0,05	0,12	-0,15
Bilal	0,35	0,91	-0,74	-0,88	-1,93	-0,08	-0,63	0,01
Jasmine	-0,58	0,02	-0,4	-0,15	-0,2	0,5	-0,53	0,15
Inès	-0,36	0	0,17	-0,58	-0,2	1,03	-0,13	0,19
Farida	0,21	-0,02	-0,02	0,06	-0,63	0,49	-0,04	0,2
Laïla	-0,32	0,56	1,06	0,83	-0,63	1,38	0,27	1,05
Juan	0,28	0,8	0,53	0,91	1,09	1,75	0,65	1,31

Tableau 45 : résultats individuels des élèves de CP2 aux évaluations de septembre et de juin (scores centrés et réduits)

Les scores grisés sont les scores qui sont supérieurs à la moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP. Au mois de juin, sur 13 élèves, six ont obtenu un score supérieur à celui de la moyenne de l'échantillon, ce qui est plus qu'en septembre (cinq avaient alors obtenu un score supérieur)[101]. Parmi eux, seulement deux élèves (Laïla et Juan) ont obtenu un score supérieur à la moyenne de l'échantillon dans tous les domaines. Et même si les épreuves de septembre et de juin ne sont pas identiques et donc pas vraiment comparables, on peut cependant remarquer que ces deux élèves sont les seuls qui ont obtenu un score initial et final supérieur à la moyenne de l'échantillon. En effet, les trois qui avaient réalisé une performance initiale supérieure à celle de la moyenne de l'échantillon (Jason, Sidji et Joseph) ont réalisé, en fin d'année, un score inférieur. En revanche, Bilal, Jasmine, Inès et Farida qui ont obtenu un score supérieur en juin avaient réalisé, en septembre, une performance inférieure à celle de la moyenne de l'échantillon.

Le graphique 22 ci-dessous présente les scores obtenus en juin par les élèves de CP2 aux épreuves de connaissance du code :

[101] Voir graphique 12, p. 212.

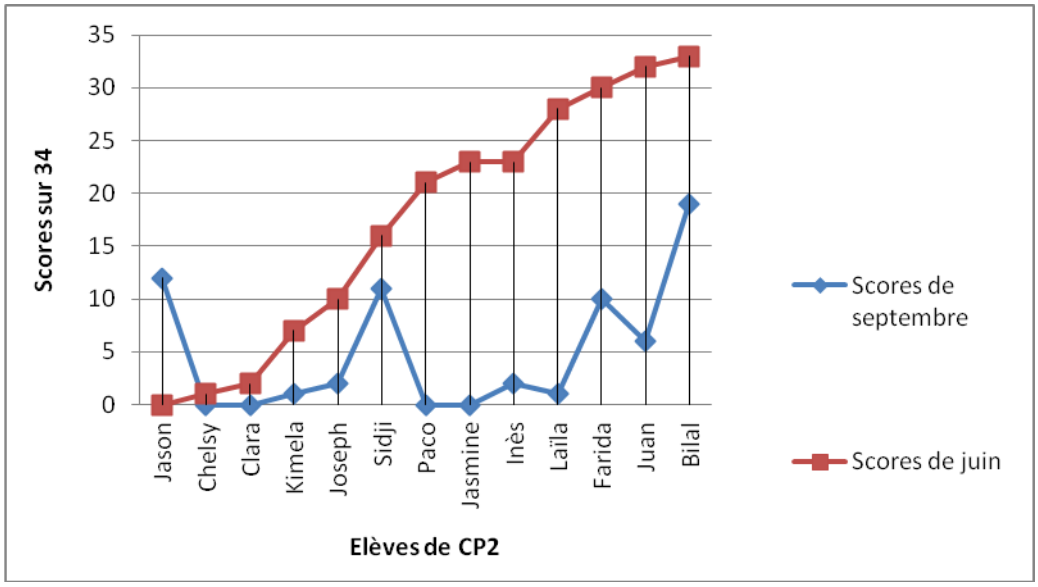


Graphique 22 : scores en connaissance du code obtenus en juin par les élèves de CP2

Sur 13 élèves, sept (Chelsy, Jason, Kimela, Clara, Sidji, Joseph et Paco) ont obtenu un score inférieur à celui de la moyenne de l'échantillon. En septembre, ils étaient huit[102]. Trois élèves (Farida, Inès et Jasmine) ont obtenu un score très proche de celui de la moyenne de l'échantillon et trois (Laïla, Juan et Bilal) ont obtenu un score supérieur à celui de la moyenne de l'échantillon. La moyenne de la classe est de -0,56 (-0,22 en septembre) et l'écart-type est de 1,16, ce qui est plus important qu'en septembre où l'écart-type était de 0,54. Les disparités entre les élèves semblent avoir augmenté.

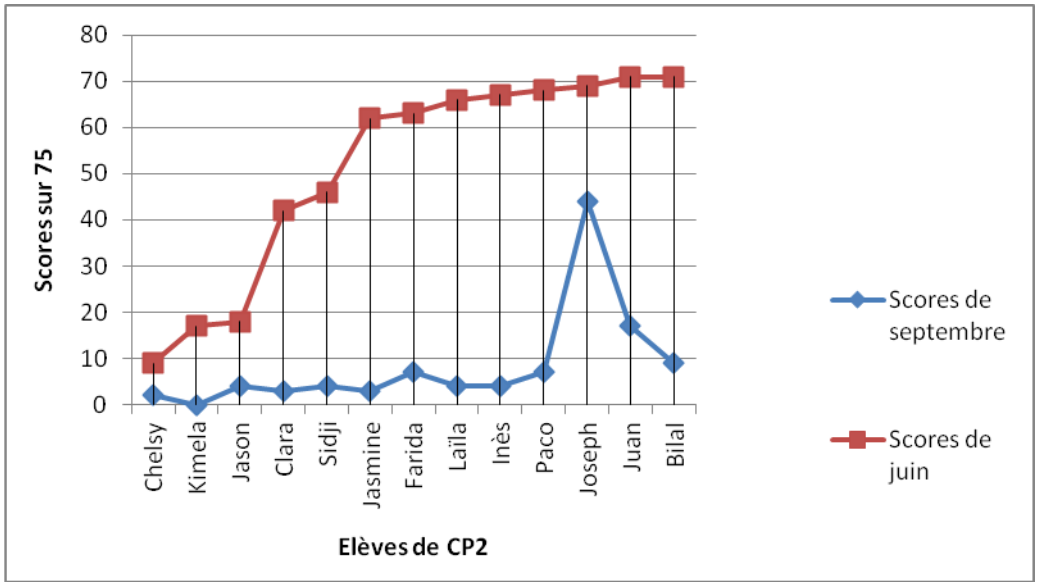
Les graphiques 23 et 24 ci-dessous présentent les performances des élèves de CP2 en septembre (bleu) et en (juin) en analyse phonologique et en lecture de mots et de pseudo-mots :

[102] Voir graphique 9, p. 210.



Graphique 23 : scores obtenus en septembre et en juin à l'épreuve d'analyse phonologique par les élèves de CP2

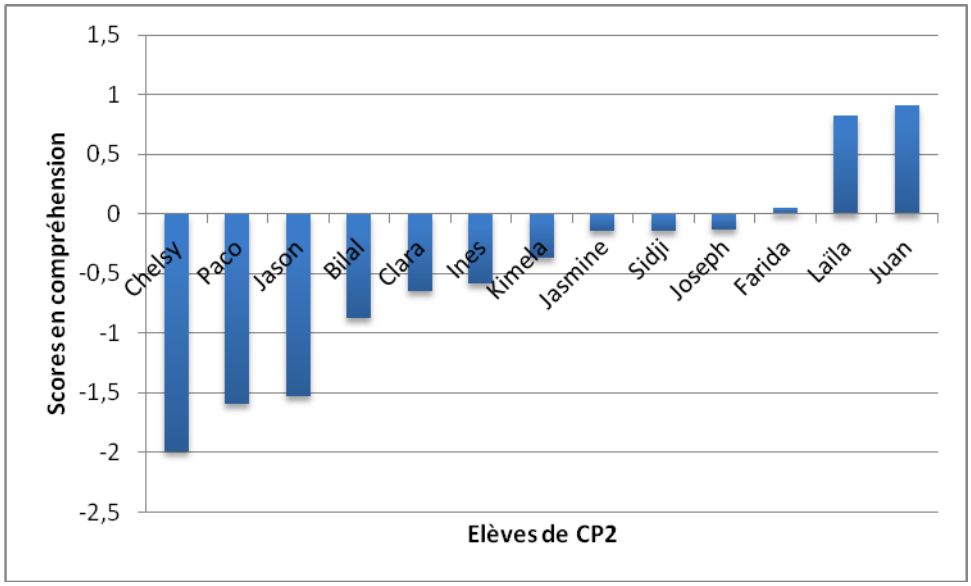
La majorité des élèves (14 sur 17) a progressé entre septembre et juin. Seul Jason a obtenu en juin un score inférieur à celui de septembre. On peut d'ailleurs s'étonner qu'il n'ait réussi aucun des items en juin. Les progrès sont très inégaux d'un élève à l'autre. Sur 13 élèves, deux (Juan et Bilal) obtiennent un score supérieur à 30 et six élèves n'ont pas réussi plus de 18 items (6 en moyenne). Proportionnellement, il semble qu'il y ait plus d'élèves faibles et moins d'élèves performants dans la classe CP2 que dans l'échantillon #LireEcrireCP (30% ont réussi plus de 30 items et 30% en ont réussi moins de 18).



Graphique 24 : scores obtenus en septembre et en juin à l'épreuve de lecture de mots et de pseudo-mots par les élèves de CP2

Tous les élèves ont progressé mais un écart important (56 points) apparait entre les trois élèves les moins performants (Chelsy, Kimela et Jason) dont les scores ne dépassent pas 20 points (15 en moyenne) et les deux plus performants (Juan et Bilal) qui obtiennent un score égal à 71. Proportionnellement aux scores de l'échantillon #LireEcrireCP (20% d'élèves ne dépassent pas 45 points et 20% d'élèves ont plus de 72points), les scores des élèves de CP2 restent plus faibles.

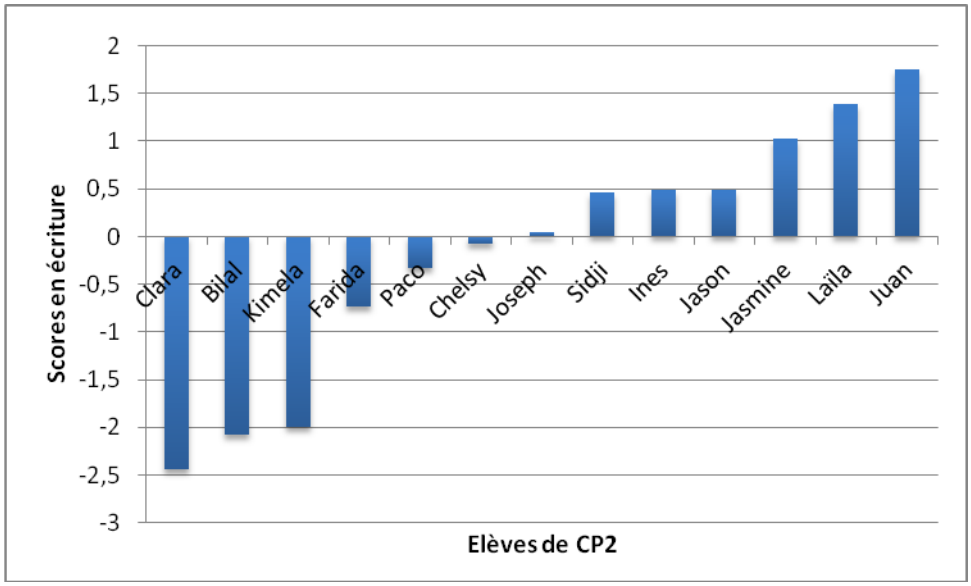
Le graphique 24 ci-dessous présente les scores obtenus en juin par les élèves de CP2 aux épreuves de juin en compréhension :



Graphique 25 : scores en compréhension obtenus en juin par les élèves de CP2

Seuls Farida, Laïla et Juan ont obtenu un score supérieur au score moyen de l'échantillon. Une majorité d'élèves (10 sur 13) obtient donc, en juin, un score inférieur à la moyenne de l'échantillon ; en septembre ils étaient sept[103]. La moyenne de la classe en compréhension est de -0,48 (0,29 en septembre) et l'écart-type est de 0,87, (0,95 en septembre).

Le graphique 25 présente les scores obtenus en juin en écriture par les élèves de CP2 :

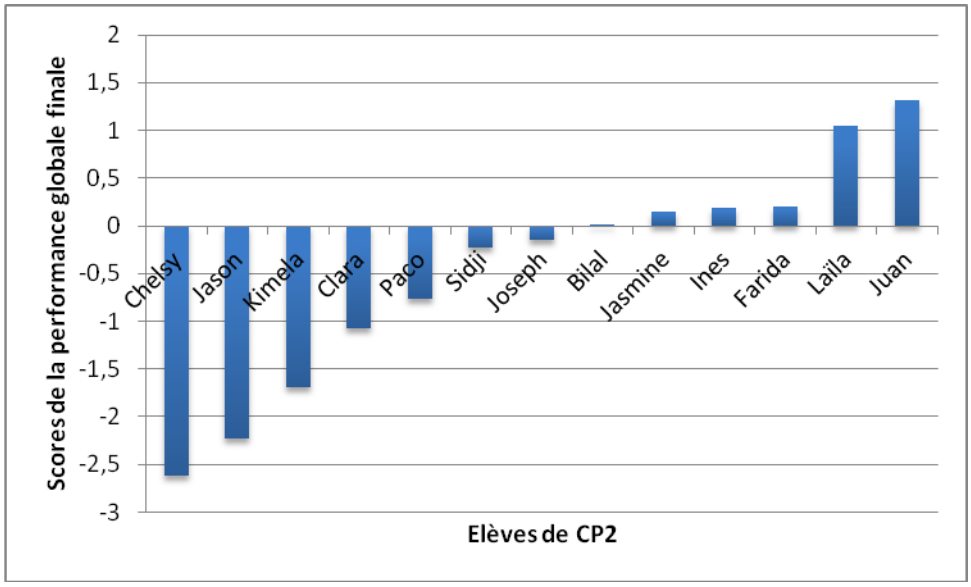


Graphique 26 : scores en écriture obtenus en juin par les élèves de CP2

Sur 13 élèves, sept (Chelsy, Joseph, Sidji, Inès, Jason, Jasmine, Laïla et Juan) obtiennent des scores supérieurs à la moyenne de l'échantillon, ce qui est plus qu'en septembre où seulement quatre élèves avaient obtenu un score supérieur[104]. Ce résultat laisse apparaitre une différence avec les résultats des élèves de CP1 où seuls trois élèves obtiennent en juin un résultat supérieur à la moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP. La moyenne de la classe CP2 en écriture est de -0,15 (-0,3 en septembre) et l'écart-type est de 1,33 (0,87 en septembre). Les disparités entre les élèves semblent avoir augmenté.

Le graphique 26 ci-dessous présente les scores de la performance globale finale des élèves de CP2 :

[103] Voir graphique 10, p. 211.
[104] Voir graphique 11, p. 211.



Graphique 27 : scores de la performance globale finale obtenus par les élèves de CP2

Sur 13 élèves, sept ont un score inférieur à celui de la moyenne de l'échantillon (il y en avait huit en septembre), une élève obtient un score équivalent et cinq élèves obtiennent un score supérieur à la moyenne. La moyenne du score de la classe en juin est de -0.45, ce qui est inférieur à celle de septembre (-0.32). L'écart-type, en revanche, est de 1,1 alors qu'il était de 0,71 en septembre. Ainsi, il apparait que le niveau des élèves de la classe CP2 est resté faible et que, contrairement à la classe CP1, les écarts entre les élèves semblent s'être creusés principalement dans le domaine du code et de l'écriture.

8.1.2.3 Synthèse sur les progrès des élèves dans les deux classes

Au regard de l'évolution des résultats aux évaluations en septembre et en juin, les élèves de CP1, comme ceux de CP2, qui, nous l'avons vu au chapitre 6, avaient un niveau plutôt faible en début d'année ont progressé mais pas de manière à réduire les écarts de performance par rapport à l'ensemble de l'échantillon. En effet, l'analyse des résultats de fin d'année montre que le niveau des élèves est resté plutôt faible en fin d'année. Certes, les élèves ont progressé mais certains plus que d'autres et pas suffisamment pour combler les écarts de niveau par rapport à l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP. En outre, si le niveau des élèves de CP1 reste globalement plutôt faible, la disparité entre les élèves semble s'être réduite mais pas au profit des

plus faibles. En revanche, dans la classe CP2, la disparité entre les élèves les plus performants et les moins performants semble s'être accrue.

On peut donc s'interroger sur les pratiques enseignantes de M1 et de M2 qui n'auraient pas suffisamment permis aux élèves de progresser afin de réduire les écarts de performance entre le début et la fin de l'année de CP. En effet, l'analyse multiniveau de la recherche #LireEcrireCP a permis d'ordonner les 131 classes de l'échantillon en fonction de leur efficacité moyenne toute chose étant égale par ailleurs. De même, elle a permis d'isoler les 15 classes les plus efficaces et les 15 classes les moins efficaces (Goigoux (Dir.), 2016). Les 101 autres classes se situent entre ces deux groupes parmi lesquelles on trouve la classe CP1 (classée 94) et la classe CP2 (classée 77). En d'autres termes, les deux classes auxquelles nous nous intéressons plus particulièrement font partie du groupe le plus important de classes qui font progresser les élèves mais qui ne se distinguent pas parmi les plus efficaces ni les moins efficaces.

Cependant, les évaluations organisées pour l'enquête #LireEcrireCP ne cherchaient pas à mesurer les compétences culturelles. C'est la raison pour laquelle, lors des deuxièmes entretiens effectués auprès des élèves de CP1 et de CP2, des questions ont été posées afin d'évaluer les compétences culturelles de chacun des élèves.

8.1.3 Compétences culturelles

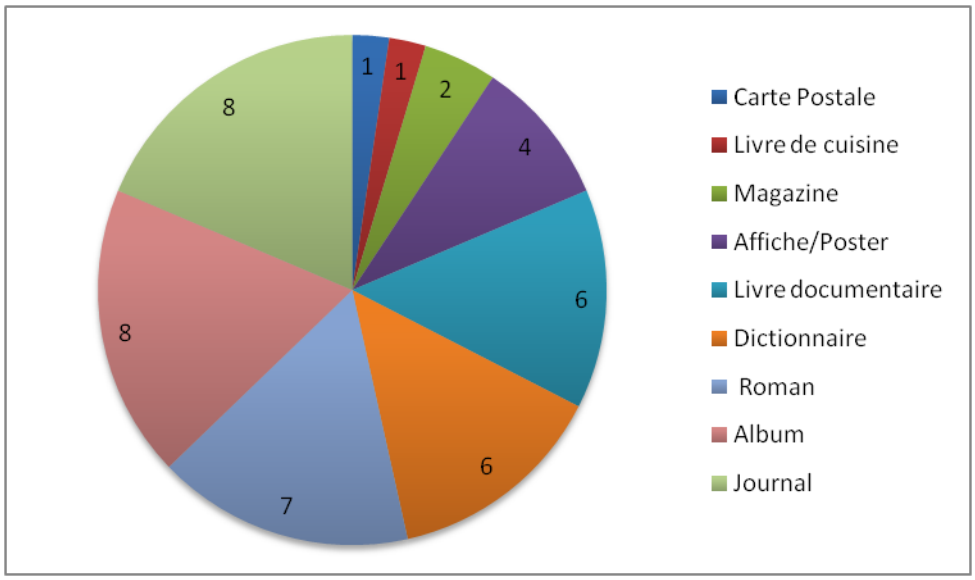
Deux types de compétences ont été mesurés au cours des deuxièmes entretiens réalisés auprès des élèves de CP1 et de CP2 : d'une part, la connaissance des différents supports d'écrit et d'autre part la capacité à savoir se servir d'un livre et à extraire des informations à partir de la couverture. Toutefois, les entretiens n'ayant pas été réalisés auprès de tous les élèves comme nous l'avons expliqué au chapitre 4 (p. 123), les résultats concernent seulement 24 élèves (12 de CP1 et 12 de CP2).

8.1.3.1 Connaissances des supports de l'écrit

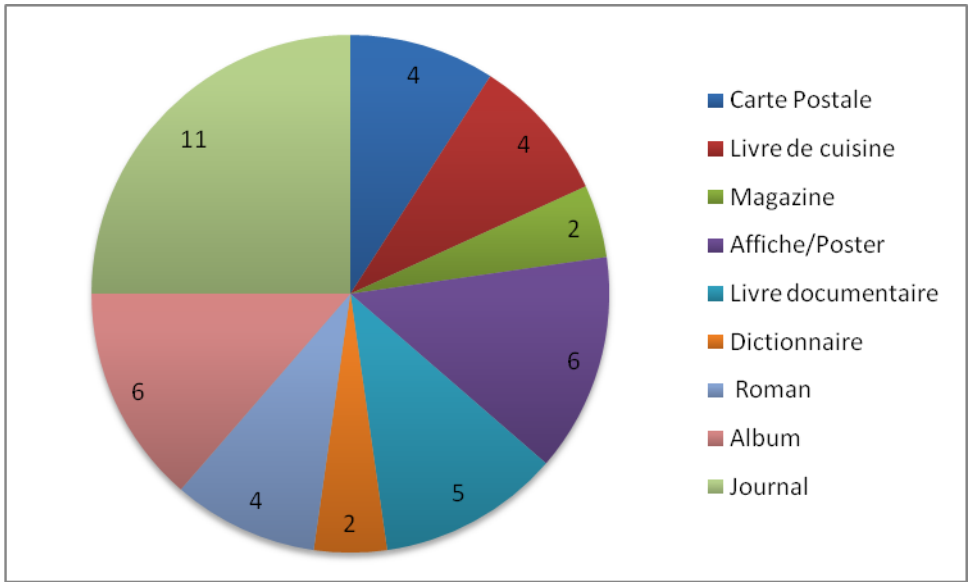
Pour aborder les connaissances des supports de l'écrit acquises en fin de CP, neuf supports (quatre livres : roman / album / livre documentaire / livre de cuisine, un journal, un magazine, un dictionnaire, une affiche, une carte postale) ont été présentés

aux élèves. Pour chacun des supports, les élèves devaient dire ce que c'était, ce qu'on pouvait faire avec, et pourquoi on les lisait. Les réponses données par les élèves sont présentées simultanément pour les deux classes.

Dans les graphiques 26 et 27 ci-dessous, est présenté le nombre de mentions faites par les 12 élèves de chaque classe pour les neuf supports. Les supports « albums », « livres documentaires » et « romans » n'ont jamais été désignés en tant que tel, par conséquent nous avons considéré que « livre » était une façon adéquate de les nommer :



Graphique 28 : répartition des supports en fonction du nombre de mentions données par les 12 élèves de CP1



Graphique 29 : répartition des supports en fonction du nombre de mentions données par les 12 élèves de CP2

Les élèves ont du mal à nommer précisément les supports : les 12 élèves de CP1, à eux tous, ont donné 43 mentions sur les 108 possibles et les élèves de CP2, 44. En particulier, ils ne distinguent pas les romans des albums, des livres documentaires, des magazines et des livres de cuisine. En effet, lorsqu'ils les mentionnent, les élèves nomment les différents supports « livres ». Les mots « roman », « album », « livre documentaire » n'apparaissent dans aucun des discours d'enfant. Dans les deux classes, le support le plus souvent nommé avec exactitude est le « journal » puis l'« affiche » ou le « poster » et le « dictionnaire ».

Le « journal » est le support le mieux reconnu des élèves des deux classes (huit mentions en CP1 et 11 en CP2). Vient ensuite le « roman » pour les élèves de CP1 (sept mentions), puis l'« album » (huit mentions en CP1 et six en CP2) dans la mesure où nous avons considéré que « livre » était une façon correcte de désigner ces supports. Le « magazine » a été peu reconnu des élèves (deux mentions en CP1 par Fadila et Bernard et deux en CP2 par Jasmine et Juan). De même, la « carte postale » n'est nommée que par un seul élève (Bilal, CP2) mais on peut supposer qu'à l'heure des « smartphones », c'est un support de moins en moins utilisé et donc de moins en moins connu. Quant au livre de cuisine, il est nommé « livre de recettes » dans la classe CP1 uniquement par Pierre alors qu'en CP2, trois élèves le présentent comme « un livre de recettes » (Pedro,

Jasmine et Juan), et Mariam comme « un livre pour faire d'autres recettes » (Mariam, tp 22). On peut d'ailleurs s'étonner qu'en CP1 les élèves aient peu mentionné ce support alors qu'ils ont travaillé dessus en classe (voir chapitre 7 l'analyse de la séance « recette », p. 251). Dans la classe CP2, c'est le « dictionnaire » qui a été le moins bien reconnu (deux mentions).

Nous allons maintenant voir quelles sont les fonctions de chaque support aux yeux des élèves des deux classes. Concernant le roman et l'album, les raisons pour lesquelles on les lit, varient. On lit :

- pour apprendre à lire (Sara, Rana, Burak, Sibel, en CP1 et Inès, Amin en CP2) ;
- pour montrer qu'on sait lire : « pour montrer aux parents qu'on est grand » (Sinan, CP1, tp 56), « pour leur montrer qu'on sait lire » (Djamel, CP1, tp 20),
- pour lire aux « petits » (Chakira, CP1, tp 45), « à notre petite sœur ou à notre petit frère » (Djamel, CP1, tp 20), « on peut lire à nos petites sœurs et à nos petits frères » (Mariam, CP2, tp 50), « pour lire aux enfants […] le soir pour les endormir » (Laïla, CP2, tp 24 et 26).
- par plaisir ou envie : « parce que c'est bien de lire » (Aïcha, CP1, tp 16), « parce que j'aime bien » (Bernard, CP1, tp 48), « parce que j'aime bien les livres » (Jasmine, CP2, tp 80), « je lis à mon petit frère / à ma petite sœur […] pour mon plaisir et pour leur plaisir » (Mariam, CP2, tp 44 et 46). Bilal (CP2) explique que c'est la lecture du titre qui peut donner envie comme on peut le lire dans l'extrait suivant :

19	Enq	mmm et pourquoi tu veux regarder le livre ?
20	Bilal	ben ça me donne envie
21	Enq	ça te donne envie / c'est quoi qui te donne envie ?
22	Bilal	ben le titre

- pour grandir et devenir autonome : « parce que comme ça on apprend des choses / euh comme ça quand on va grandir on pourra aller quelque part tout seul » (Selim, CP1 tp 44).

Le livre de cuisine et le livre documentaire sont des supports auxquels les élèves donnent une fonction utilitaire.

Le livre de cuisine est un support fonctionnel qui permet l'action : l'item « faire » associé à un autre item relevant du champ lexical culinaire « faire à manger », « faire le potimarron », « faire des recettes », « faire la soupe », « faire la cuisine » est employé par quatorze élèves. On trouve également une occurrence de l'item « préparer à manger » (Juan, CP2, tp 24). Le livre de cuisine a aussi une vocation explicative et d'apprentissage comme le souligne l'emploi des items « comment » et « apprendre » : « pour lire comment on fait la soupe » (Selim, CP1, tp 30), « comment on fait à manger » (Rana, CP1, tp 10) , « là c'est pour regarder les aliments comment ils / se font » (Bilal, CP2, tp 80), « c'est pour apprendre la cuisine » (Inès, CP2, tp 42).

Le livre documentaire présenté était un documentaire sur le corps humain[105] : deux raisons pour le lire sont évoquées par les élèves. D'une part, le livre documentaire permet d'apprendre des choses sur le corps, de se documenter sur le corps humain : « c'est un livre …. qui parle .... euh …. du corps […] on peut regarder y a quoi dedans » (Fadila, CP1, tp 72 et 74), « on apprend euh …. le corps » (Sara, CP1, tp 28), « y a le corps / qu'est-ce qu'il y a […] pour regarder si / où il est le cœur / comment sont les os […] comment on est fabriqué / com-// com-// comment on est quand on est bébé » (Pierre, CP1, tp 58 et 60), « pour regarder si // où il est le cœur […] si on a des os » (Bernard, CP1, tp 62 et 64), « on va apprendre des choses […] sur les étapes de la vie » (Selim, CP1, tp 36 et 38), « à voir qu'est-ce qu'il y a dans notre corps […] comme ça on sait comment il est notre corps » (Laïla, CP2, tp 58 et 60), « savoir qu'est-ce qu'on a dans notre corps » (Juan, CP2, tp 60), « ça sert à regarder les trucs qu'on a […] ben au moins tu sais déjà ce qui se passe dans le corps » (Pedro, CP2, tp 72 et 74), « savoir toutes les parties du corps » (Abdel, CP2, tp 25). Pour d'autres, le livre documentaire permet de savoir si notre corps est en bonne santé : « je crois que ça parle …. du corps […] pour que // …. voir notre corps euh // …. notre corps va bien » (Sibel, CP1, tp 34), « c'est regarder si on s'est fait mal …. et // …. ça nous regarde si on a mal au corps » (Burak, CP1, tp 28), « c'est pour voir si on est en bonne santé » (Inès, CP2, tp 40), « parce que si on a mal au ventre on regarde dedans et après on regarde ce qui // c'est // c'est quoi qui nous fait

[105] *Questions-réponses 6/9 ans : le corps humain*, 1993, éditions Nathan.

mal au ventre » (Jasmine, CP2, tp 44), « pour avoir une bonne santé » (Mariam, CP2, tp 20).

Le magazine est difficilement nommé par les élèves de même que sa fonction.

Quant au journal, lorsque les élèves arrivent à expliquer sa fonction, il apparait comme un support de lecture pour les adultes, qui peut remplacer la télévision et qui a une fonction informative :

- un seul élève (Selim en CP1) évoque les jeux (style SUDOKU) qu'on peut faire sur le journal ;
- pour quatre élèves, c'est une lecture d'adulte : « des fois mon père il en prend » (Selim, CP1, tp 4), « pour les papas » (Sibel, CP1, tp 18) ; « c'est pour les grands » (Sara, CP2, tp 24) ; « c'est pour les vieux » (Amin, CP2, tp 76) ;
- le journal peut remplacer la télévision chez deux élèves : « pour qu'ils lisent et pour // …. pour les choses qu'ils ont pas regardées à la télé » (Sara, CP1, tp 24), « à lire les choses qui ont // qui sont déjà venues et si on n'a pas de télé ben on peut les regarder dans le journal » (Juan, CP2, tp 14) ;
- sept élèves sur les 24 considèrent que le journal a une fonction informative : « pour savoir est ce que …. ils ont fait // ils ont fait euh …. un truc qui est bien ou il est pas bien » (Rana, CP1, tp 26), « on peut lire […] pour regarder s'il y a des informations » (Bernard, CP1, tp 14 et 16), « on lit qu'est-ce qui s'est passé » (Pierre, CP1, tp 26), « on le lit […] pour regarder les informations » (Bilal, CP2, tp 6 et 8), « pour voir les infor-// les informations » (Laïla, CP2, tp 54), « à lire les infos » (Pedro, CP2, tp 4 et Abdel, CP2, tp 141 et 143), « on peut le lire euh // pour apprendre les nouvelles qui se passent » (Mariam, CP2, tp 34) ;
- six élèves précisent le type d'informations comme les accidents et les résultats sportifs : « les accidents et tout / ils regardent / ils prennent le journal (Sara, CP1, tp 24), « on lit et on regarde s'il y a des accidents / si y a un match de foot » (Burak, CP1, tp 10), « par exemple euh …. le football » (Fadila, CP1, tp 10), « pour lire […] le sport » (Inès, CP2, tp 6 et 10) « pour regarder les matchs […] quand on les lit et qu'on regarde et comme ça on

sait qui a gagné […]» (Laïla, CP2, tp 46 à 48), « par exemple les verts contre une équipe » (Pedro, CP2, tp 8).

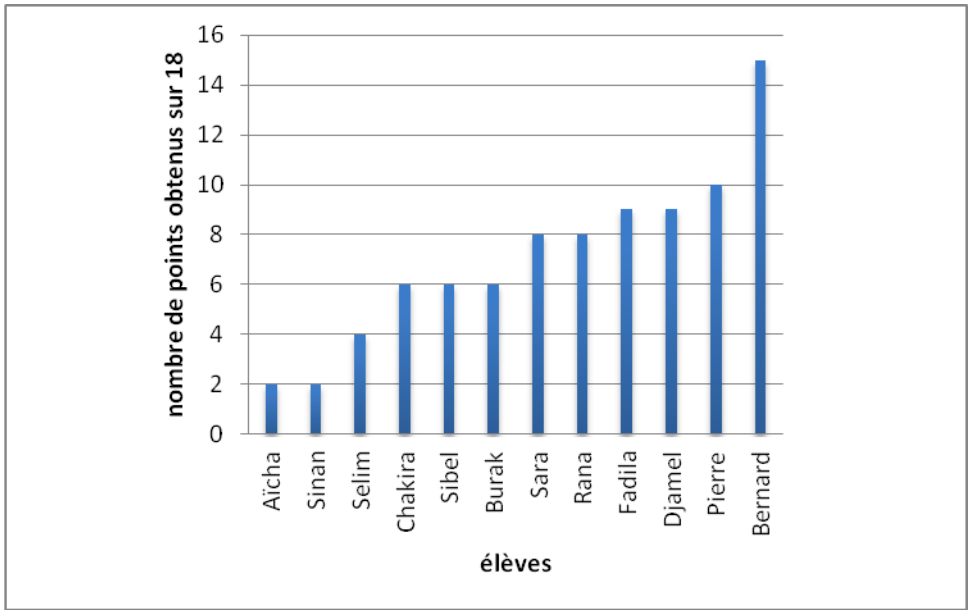
Si les élèves ne savent pas nommer la carte postale, en revanche, ils arrivent, pour 12 d'entre eux, à dire que c'est un support qu'on envoie et, pour quatre d'entre eux, sur lequel on écrit : « on peut écrire des choses […] pour envoyer » (Fadila, CP1, tp 16 et 18), « on l'écrit […] pour euh l'envoyer aux copains » (Rana, CP1, tp 18 et 20), « on écrit » (Amin, CP2, tp 16), « tu peux envoyer des messages […] et envoyer des photos » (Pedro, CP2, tp 88 et 90).

Le dictionnaire est très peu reconnu par les élèves. Quatre l'associent au travail (Rana et Sinan en CP1, Laïla en CP2) et/ou à l'école (Rana en CP1, Inès en CP2), quatre élèves évoquent l'utilisation du dictionnaire pour apprendre : « on regarde tous les choses qu'on sait pas » (Sara, CP1, tp 38), « on l'utilise pour apprendre …. les trucs » (Sibel, CP1, tp 54), « si on sait pas c'est quoi un mot ben on regarde dedans […] et après on sait ce que c'est » (Bernard, CP1, tp 22 et 24), « on cherche les mots » (Farida, CP2, tp 8).

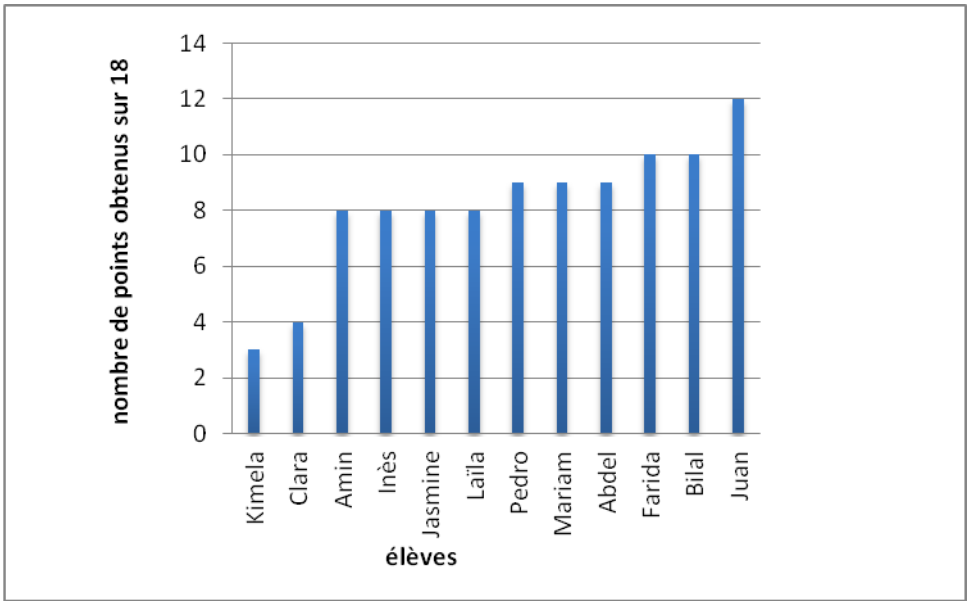
Cinq élèves déclarent qu'on « regarde » un magazine et cinq autres qu'on le « lit » mais seul un petit nombre arrive à expliquer pour quoi faire. En effet, seuls deux élèves (Sara et Sibel en CP1) évoquent l'idée d'apprendre quelque chose et deux autres parlent des jeux qui peuvent être dedans : « des fois y a des petits jeux dedans […] et euh des fois y a des petits coloriages […] parce que ça sert à s'amuser » (Pierre, CP1, tp 18, 20 et 22), « c'est des petits eux/ …. y a // y a des labyrinthes » (Juan, CP2, tp 66).

L'affiche, ou le poster, n'est pas associée à un support de lecture. C'est quelque chose qu'on peut « coller » (Farida, CP2), « afficher » (Djamel en CP1, Laïla en CP2) ou « accrocher » (Bernard en CP1, Inès, Kimela, Bilal et Abdel en CP2), soit parce qu'elle nous plait et que l'on en fait un objet de décoration (Sinan en CP1 et Farida en CP2), soit pour annoncer un film (Djamel, Bernard en CP1, Laïla, Mariam en CP2).

Afin de mesurer de manière individuelle les connaissances des différents supports pour chacun des élèves, les réponses données ont été comptabilisées : deux points par support ont été attribués (un pour le nom et un pour la fonction). Les résultats sont présentés dans les graphiques 28 et 29 ci-dessous :



Graphique 30 : résultats de l'évaluation de la connaissance des différents supports d'écrit des élèves de CP1



Graphique 31 : résultats de l'évaluation de la connaissance des différents supports d'écrit des élèves de CP2

En comptabilisant, pour chaque élève, les réponses données concernant chacun des supports, on remarque des écarts importants entre les élèves, davantage marqués en CP1 qu'en CP2. Ainsi la moyenne de CP1 est de 7 sur 18 (écart-type est de 3,67). Le nombre de points maximum obtenu est de 15 sur 18 et le minimum de deux. Dans la classe CP2, la moyenne est de 8,17 (écart-type est de 2,48), le nombre de point maximum est 12 sur 18 et le minimum est de trois. On peut noter par ailleurs, sans présager toutefois d'un lien de cause à effet, que dans les deux classes les élèves Aïcha et Kimela, dont les connaissances sont les plus faibles sont aussi celles qui ont réalisé, en

juin, les performances les plus faibles. Inversement, les élèves qui ont le mieux réussi aux tests de connaissance culturelle sont également ceux qui ont obtenu une meilleure performance globale en juin (Bernard et Juan). En revanche, Sinan (CP1) a obtenu un bon score aux évaluations de juin alors que ses connaissances des supports écrits semblent limitées.

L'analyse des réponses données par les élèves aux questions sur les supports met en évidence deux aspects : d'une part, les connaissances qu'ont les élèves des supports écrits que ce soit en CP1 ou en CP2 semblent plutôt restreintes et d'autre part, des inégalités apparaissent entre les élèves. Nous avons vu au chapitre 7 (p. 241) que la fréquentation des différents types d'écrit en termes de durée, proportion et diversité, était moyenne dans la classe CP1 et faible dans la classe CP2. On peut donc se demander si des pratiques enseignantes favorisant davantage la fréquentation des différents types d'écrit n'auraient pas permis de modifier quelque peu ce constat.

8.1.3.2 Savoir se servir d'un livre

Les deux classes ont lu, de façon approfondie, *Gruffalo*[106]. Cet album raconte l'histoire d'une souris qui, pour effrayer ses prédateurs (le renard, le hibou, le serpent), prétend avoir rendez-vous avec un monstre, le Gruffalo. Finalement, elle le rencontre vraiment et, pour l'effrayer et le faire fuir, doit redoubler d'inventivité.

C'était pour nous l'occasion de voir dans quelle mesure les élèves parvenaient, à partir d'une couverture d'album, à saisir des indices pour entrer dans un livre et à faire des liens entre les histoires. Pour cela, une autre histoire mettant en scène des monstres a été présentée aux élèves : *La rentrée des petits monstres*[107]. À partir de la couverture de ce livre, ils devaient dire où était écrit le titre, le lire s'ils le pouvaient (sinon on leur lisait) et dire de quoi il était question dans cette histoire. Pour finir, on leur demandait s'ils avaient déjà lu une histoire dans laquelle il y avait un monstre.

Tous les élèves des deux classes ont pu montrer où se trouvait le titre et le lire (20 élèves) ou le déchiffrer (trois). Seule une élève (Aïcha, CP1), en raison de ses grandes

[106] *Gruffalo* (1999) de Julia Donaldson (texte) et Axel Scheffler (illustration) aux éditions Gallimard Jeunesse.
[107] *La rentrée des petits monstres*(2000) *de* Claire Clément aux éditions Bayard presse (Les belles histoires n°335).

difficultés en lecture, n'a pas réussi à le déchiffrer. À la question « de quoi va parler l'histoire ? », deux élèves (Sibel, Aïcha en CP1) ne se sont pas appuyées sur le texte mais sur les illustrations de la couverture qui montrent deux monstres déguisés en super héros, et sur celle de la page de titre où l'on voit qu'un des petits monstres ressemble à un cochon, et ont déclaré que l'histoire allait parler de « cochon » (Sibel) ou de « Batman » (Aïcha). En dehors de ces deux élèves, tous les autres se sont appuyés sur le texte et ont pu dire qu'il allait s'agir de « monstres ».

Sur les 12 élèves de la classe CP1, sept, en s'appuyant sur le texte du titre, ont pu ajouter que ces monstres allaient à l'école : « et ben // et ben ils vont dans // dans l'école à la rentrée […] et les deux vont à la rentrée pour apprendre à lire et à écrire /…. à lire » (Fadila, tp 86 à 89), « y a des monstres et c'est // c'est la rentrée » (Sara, tp 106), « ils vont partir à l'école » (Rana, tp 88), « y vont rentrer à l'école » (Burak, tp 82), « il travaille dans une école et après il joue dans l'école » (Djamel, tp 90), « des monstres [...] qui vont à l'école » (Bernard, tp 104 et 106), « des monstres qui ren- // qui rentrent à l'école » (Pierre, tp 86). Un élève s'appuie sur l'illustration de la couverture pour dire que les monstres « vont se déguiser en // …. en super héros » (Sinan, tp 151).

Dans la classe CP2, Kimela et Abdel ont compris que l'histoire allait parler de « monstres » mais ils n'ont pas retenu que ces monstres rentraient à l'école. Les dix autres élèves de CP2 ont tous répondu que les monstres allaient à l'école par une reformulation du titre : « c'était des petits monstres qui vont à l'école » (Inès, tp 74), « c'est des monstres qui va à l'école et c'est leur rentrée » (Jasmine, tp 110), « une école de monstres » (Clara, tp 48), « ben c'est comme l'école sauf que c'est l'école des monstres » (Laïla, tp 94), « ben des monstres […] ils vont à l'école » (Bilal, tp 148 et 150), « alors ça va parler des […] deux monstres […] qui vont à l'école » (Pedro, tp 122 et 124), « les petits monstres y sont à la rentrée » (Amin, tp 6), « c'est une rentrée et c'est // c'est des petits monstres » (Mariam, tp 70). Parmi eux, deux élèves ajoutent, en s'appuyant davantage sur leur propre vécu que sur le texte ou les illustrations, la peur d'aller à l'école : « c'était deux petits monstres qui avaient peur d'aller à l'école » (Farida, tp 96), ou encore l'apprentissage de la lecture lié à l'école : « ben c'est la rentrée des écoles des petits monstres comme ça ils apprennent à lire comme des vrais monstres » (Juan, tp 78).

Moins d'un tiers des élèves arrive à faire des liens avec d'autres livres ou d'autres histoires déjà lues ou vues en film. Certains élèves font des liens mais confondent les monstres avec un autre personnage stéréotypé comme le loup « j'ai lu que *Le Petit Chaperon Rouge* » (Jasmine, CP2, tp 118), l'ogre « un ogre » (Clara, CP2, tp 50), ou la sorcière : « en fait y a une petite sorcière euh elle se cache et en fait c'est là bas elle est // elle a transformé en chapeau / comme ça y vienne / elle l'attrape après il le mang- // elle le // elle le transforme en grenouille après elle le mange » (Burak, CP1, tp 92), « dans Le placard au balais […] c'est une sorcière » (Jasmine, CP2, tp 122). Enfin, certains personnages, par leur grandeur, leur méchanceté et la peur qu'ils peuvent provoquer, vont être associés au monstre comme le dinosaure « euh c'est …. euh un dinosaure […] qui mange un grand garçon » (Burak, CP1, tp 86 et 88), le dragon « *Georges le dragon* » (Bernard, CP1, tp 114) ou l'alligator « *Il y a un alligator sous mon lit* » (Djamel, tp 96).

Dans les deux classes, on trouve quelques élèves qui racontent des histoires dans lesquelles il y a un monstre mais dont ils ne se rappellent pas le titre. Rana, CP1, raconte deux histoires qu'on lui a lues en dehors de l'école et où il y a des monstres, comme on peut le lire dans l'extrait qui suit :

95	Enq	d'accord / euh est-ce que tu connais des histoires de monstres / où il y a des monstres dedans / où y a un monstre dedans?
96	Rana	oui
97	Enq	tu connais quoi?
98	Rana	y a un monstre …. il est euh // .... il est tout blanc ….il fait que de // il fait que de rigoler
99	Enq	ah oui un monstre qui fait que rigoler
100	Rana	oui / il se met parterre comme si c'était // comme si c'était un balai *[rires]*
101	Enq	tu l'as lu où cette histoire ?
102	Rana	chez ma grand-mère
103	Enq	d'accord / et est-ce que tu en connais une autre d'histoire avec un monstre .... qui fait peur ?
104	Rana	qui fait peur
105	Enq	enfin qui fait peur / qui est <u>méchant</u>
106	Rana	<u>xx</u> y en a un même / un qui tape des gens …. il les attrape / il les met au bout d'un arbre …. euh après il a // il a attrapé une petite fille …. euh avec un garçon qui faisait la bouche…. et euh
107	Enq	c'est aussi ta grand-mère qui t'a lu cette histoire / .... où est-ce <u>que tu l'a lue ?</u>
108	Rana	<u>mon papa</u>

Deux élèves évoquent également une histoire dans laquelle il y a un monstre : « je me rappelle plus c'est …. euh .... euh …. un monstre rond avec une petite fille et …. après quand il fait des bêtises et bien il grandit grandit grandit » (Bernard, CP1, tp 116), « des monstres qui se cachaient et y avait des // y avait des // y avait des flèches où on pouvait tirer et y avait les monstres // y avaient les monstres qui sortaient » (Pierre, CP1, tp 92). Un élève parle d'une histoire que l'on peut supposer être *Rafara*[108] : « oui alors c'était un oiseau qui était des // des // des trucs en or .... et il voulait les avoir après y avait un // un monstre il ressemblait à xx je crois dans Mario …. après il s'est vite enfui comme ça » (Pedro, CP2, tp 150). Un autre raconte une histoire qui semble être *Max et les maximonstres*[109] : « aussi je connais une histoire de monstre / c'est un garçon il était dans sa maison avec ses parents après d'un coup il se déguisait après d'un coup dans la nuit il // il // il courait avec son déguisement après il criait après il retourne dans une forêt avec des monstres ils ont construit une cabane les monstres avec le // le // le garçon qui se déguisait » (Djamel, CP1, tp 102).

Seulement trois élèves ont pu dire qu'ils connaissaient d'autres histoires de monstres et ainsi évoquer l'histoire du *Gruffalo* : « c'est …. Gruffalo » (Fadila, CP1, tp 102), « ben la maitresse elle nous a déjà lu le *Gruffalo* mais j'en connais d'autres » (Laïla, CP2, tp 96). Djamel, CP1, ne se rappelait plus le titre mais il a commencé à raconter toute l'histoire sans que l'on puisse l'arrêter comme le montre cet extrait :

[108] *Rafara* (2000) de Anne-Catherine De Boel aux éditions École des Loisirs (collection Pastel).
[109] *Max et les Maximonstres* (1974) de Maurice Sendak aux éditions École des Loisirs.

115	Enq	est-ce que tu en as lu d'autres des histoires avec des monstres ?
116	Djamel	euh oui
117	Enq	tu te rappelles ?
118	Djamel	oui .. mais je crois que je me rappelle pas du // du titre
119	Enq	mmm est-ce que tu peux me raconter cette histoire ?
120	Djamel	en fait ça parlait […] d'une petite souris / elle se baladait // elle se baladait dans // dans la forêt et elle rencontrait un renard après le renard // le renard il se cachait pour // pour manger la // la petite souris et après il dit où // où vas-tu / et le renard / à la petite souris / et après la petite souris il a // il a dit je // j'ai un rendez-vous avec un Gruffalo .... et aussi // […] après il rencontra un hibou après le hibou il lui *disa // il // il était dans son arbre / après il voulait attraper la petite souris mais il a pas réussi après […] le hibou il disait où // où vas-tu petite souris / il lui disait j'ai un j'ai rendez-vous avec un Gruffalo et après la petite souris a- // après elle rencontra un serpent / le serpent il *disa à la petite souris où // où vas-tu / après la petite souris elle lui répond je vais à un rendez-vous avec un Gruffalo après le serpent il dit qu'est-ce que c'est un Gruffalo après la petite souris elle dit un Gruffalo ça a des yeux oranges et une langue noire et une verrue dans le nez avec un piquant // des piquants violets dans le dos et […] il a plein de // de // de poils .. xx/ et aussi à la fin de l'histoire […] la petite souris elle rencontra le Gruffalo // après la petite souris elle savait pas que ça existait un Gruffalo / […] la souris elle était // elle était tellement appétissante et après la petite souris au Gruffalo elle a dit .... viens on va se balader de // dans la forêt tout le monde aura peur de moi […] alors il rencontra le // le // le renard en premier après avec le Gruffalo et après xxx pour de semblant en fait […] elle faisait exprès la petite souris c'é- // c'était pas la petite souris qui faisait peur au renard c'était le petit // c'était le Gruffalo .. et elle faisait exprès / elle lui dit regarde tout le monde à peur de moi …. après
121	Enq	d'accord
122	Djamel	après elle rencontra le // le // le hibou elle lui dit regarde moi / le hibou a peur de moi / elle rencontra le serpent a- // après le serpent il se cacha derrière un buisson parce que il avait peur du Gruffalo mais il avait pas peur de // de // de la petite souris
123	Enq	très bien ben dis-donc et ça tu l'as // tu l'as lue où cette histoire
124	Djamel	j'ai l'ai lu en // c'est notre maitresse qui nous l'a lue et on l'a // on l'a lue tout seul aussi

Tous les autres élèves ne peuvent ni donner un titre de livre, ni raconter une histoire. Certains expliquent qu'ils n'en ont pas lu : « non j'en ai jamais lu » (Farida, CP2, tp 98), « ah non non j'en ai jamais lu je veux dire » (Juan, CP2, tp 84), « non même pas » (Bilal, CP2, tp 160). D'autres évoquent le fait qu'ils ne s'en souviennent plus : « j'veux en dire un mais je l'ai oublié » (Sara, CP1, tp 110), « je me rappelle plus » (Inès et Abdel, CP2), « je me souviens plus beaucoup » (Mariam, CP2, tp 74), « ça ressemble presque à ça mais y avait pas ça » (Sibel, tp 76 à 81). Une élève explique qu'elle n'en a jamais lu parce que les histoires de monstres lui font peur : « parce que moi quand je lis un truc qui me fait peur ben xxx ça me fait peur » (Aïcha, tp 65 et 66). Sinan déclare ne jamais en

avoir lu mais regarde des films d'horreur : « Je regarde que des films d'horreur» (Sinan, tp 153).

Globalement, les élèves des deux classes savent se servir d'un livre : ils parviennent à repérer le titre et, pour une majorité d'entre eux, à anticiper le thème ou le contenu du livre en se servant du texte et des illustrations de la couverture et de la première de couverture. Autrement dit, la majorité des élèves est capable « de se repérer dans des écrits authentiques » (Devanne, 1999, p. 75). On remarque cependant qu'ils ont beaucoup plus de mal à mettre en relation les différentes histoires qu'ils ont lues ainsi que les personnages ou les stéréotypes (ici le personnage du monstre dans la littérature de jeunesse). Au chapitre 7 (p. 246), nous avons vu que M1 avait fait peu de lectures en lien avec d'autres (une seule les deux semaines précédant S3) et que M2 n'en avait fait aucune les deux semaines précédant les trois semaines d'observation. On peut donc se demander si des pratiques plus différenciées qui travaillent davantage les textes en réseau, comme le préconise B. Devanne (1994 ; 1996) ou C. Tauveron (1999, 2002) n'auraient pas permis de développer davantage chez les élèves cette capacité de mise en relation des textes entre eux ou avec d'autres supports culturels (films, dessins animés par exemple).

8.2 Evolution du rapport à la lecture des élèves

8.2.1 Un gout des livres et de la lecture prescrit par l'école ?

8.2.1.1 Analyse des réponses des élèves de CP1

La majorité des élèves disent aimer lire. Seule Aïcha répond « non » à la question « aimes-tu lire ? », sans arriver pour autant à expliquer pourquoi. On peut supposer que c'est parce qu'elle est en difficulté : d'une part, elle-même dit que l'apprentissage de la lecture ne se passe « pas bien » (Aïcha, tp 68) et d'autre part, ses scores aux évaluations de juin sont faibles (voir p. 334).

Mais, l'analyse des deuxièmes entretiens révèle surtout deux groupes d'élèves contrastés. De fait, un premier groupe de cinq élèves (Fadila, Chakira, Sinan, Burak et Sara) déclarent aimer lire mais donnent des réponses stéréotypées, attendues : « j'aime

bien lire », un bref « oui », un hochement de tête. Ils ne sont pas en mesure d'expliquer, de préciser leur réponse, de dire quel type de livres ils apprécient, de raconter un souvenir de lecture. Un deuxième groupe de six élèves (Pierre, Djamel, Bernard, Sibel, Rana et Selim) donne au contraire des réponses plus spontanées indiquant un rapport plus personnel à la lecture. Par exemple, Pierre est capable d'expliquer le genre de livres qu'il aime lire : « je lis des bandes dessinées » (Pierre, tp 98), tout comme Djamel « je lis des histoires » (Djamel, tp 128), qui par ailleurs est capable de les raconter en détails comme nous l'avons évoqué précédemment. Bernard, de son côté, évoque à deux reprises le nombre important de livres qu'il possède : « à la maison j'en ai plein » (Bernard, tp 56), « j'ai trois étages de livres » (Bernard, tp 138). Quant à Sibel, elle raconte les effets d'apaisement que lui apporte la lecture et témoigne d'une pratique personnelle de la lecture numérique liant la lecture et l'écriture (ou la copie) :

117	Enq	est-ce que tu aimes bien lire ?…. oui
118	Sibel	j'aime trop bien
119	Enq	tu aimes trop bien euh / .... tu lis // tu lis souvent chez toi ?
120	Sibel	oui […]
126	Sibel	moi aussi quand je lis des histoires ça fait trop bien / .... quand je suis en colère ça fait trop bien quand je lis un // un histoire
127	Enq	euh est-ce que chez toi tu as un ordinateur ?
128	Sibel	oui
129	Enq	mmm et qu'est-ce que tu fais sur cet ordinateur/ tu t'en sers ?
130	Sibel	oui
131	Enq	et qu'est-ce que tu fais dessus ?
132	Sibel	à la fin quand j'ai un livre // j'écris un livre dans l'ordinateur après je le lis / c'est trop bien

Rana mentionne deux aspects de la lecture : d'un côté l'ennui de la lecture scolaire et de l'autre les émotions variées comme la peur ou l'humour que peuvent apporter les histoires :

111	Enq	est-ce que tu aimes bien lire toi ?
112	Rana	.... pas trop
113	Enq	pas trop / pourquoi tu n'aimes pas trop lire ?
114	Rana	…. parce que c'est ennuyeux
115	Enq	pourquoi c'est ennuyeux ?
116	Rana	parce qu'on lit beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup après on s'ennuie parce qu'il n'y a rien à faire

125	Enq	[…] chez toi tu lis pas
126	Rana	je lis toute seule
127	Enq	d'accord et tu aimes bien lire non ?
128	Rana	un petit peu
129	Enq	un petit peu tu m'as dit / d'accord / et tu lis quoi quand tu lis ?
130	Rana	euh des histoires qui *fait peur
131	Enq	mmm
132	Rana	des histoires qui *est rigolo

Le discours de Selim aussi témoigne d'une relation personnelle avec le livre qui est ambigüe. Il n'aime pas lire mais il relit plusieurs fois le même livre et va régulièrement à la bibliothèque avec ses parents :

71	Enq	est-ce que tu aimes bien lire toi ? .... non tu n'aimes pas lire / .... pourquoi tu n'aimes pas lire ? .... tu sais pas pourquoi / d'accord / est-ce que tu aimes bien qu'on te lise des histoires ?.... non plus / .... et y a personne qui t'en lit des histoires / non / et avant quand tu savais // .... quand tu étais en maternelle tout ça y avait des gens qui te lisaient des histoires
72	Selim	des fois quand on dormait c'était ma sœur et maintenant des fois j'en prends de la bibliothèque et j'en lis
73	Enq	maintenant tu lis tout seul d'accord et tu n'aimes pas lire tout seul ?
74	Selim	si
75	Enq	ah bon tu m'as dit que tu aimais pas / si ? …. tu aimes bien lire tout seul oui et euh tu lis où alors ?
76	Selim	avant je xxx et sinon je l'ai fini […] je le relis parce que là je le lis plein de fois xx
77	Enq	et c'est quoi le livre que tu as ?
78	Selim	« Je suis en cp »
79	Enq	d'accord et d'où tu le// .... d'où il vient ce livre ? il est à toi ? ....et d'où il vient ?
80	Selim	mais je l'ai pas acheté moi
81	Enq	oui mais d'où il vient ?
82	Selim	je l'ai pris de la bibliothèque de dehors

Par ailleurs, quand on leur demande ce qu'ils lisent ou ce qu'ils aiment lire, on remarque que les élèves qui ont construit une relation personnelle à l'écrit évoquent plus facilement les types d'écrit (bande dessinée, histoire) ou les genres (histoires drôles, histoires qui font peur) que les autres qui, lorsqu'ils évoquent les livres lus, donnent plutôt les titres ou le nom des personnages dont ils se rappellent.

Dans le tableau 46 ci-dessous sont récapitulées les réponses des élèves aux questions « qu'aimes-tu lire ? » ou « que lis-tu ? ». Elles sont classées en fonction de la manière dont les élèves présentent ce qu'ils aiment lire (par le titre, le type d'écrit, le ou

les personnages). Les lignes grisées correspondent aux élèves qui semblent avoir développé une relation personnelle avec le livre :

	Titres exacts	Types d'écrit/ genres	Nom du personnage	Autre
Aicha				Non réponse
Burak	*Petit chaperon rouge* ; *Petit ours brun* ; *Château Fort* ; *Au royaume du gâteau*		« Un dinosaure […] qui mange un grand garçon » (tp 86 et 88), « Jack » (tp 102)	
Chakira	*Petit chaperon rouge*	« un livre » (tp 87)		
Fadila			« Clochette » (tp 112)	
Sara				« je m'en rappelle plus » (tp 58)
Sinan				Non réponse
Bernard			« des livres avec euh .... une ferme […] avec euh .... des dinosaures » (tp 144 et 146)	
Djamel	*Un alligator sous mon lit*	« des histoires » (tp 128)		raconte les histoires qu'il a lues
Pierre		« des bandes dessinées » « les petits livres » (tp 98 et 100)		
Rana		« des histoires qui fait peur » « des histoires qui est rigolo » (tp 142 et 144)		
Selim	*Je suis en CP*			
Sibel		« des histoires » (tp 126)		

Tableau 46 : récapitulatif des livres que les élèves de CP1 déclarent lire au cours des deuxièmes entretiens

Si les réponses révèlent toujours, par rapport aux premiers entretiens, une grande variété dans les livres lus (tous citent un livre différent, seul *Le petit chaperon rouge* revient deux fois), il apparait que ce sont principalement vers les récits que vont leurs préférences. Par ailleurs, on note une évolution dans les choix des livres : lors des premiers entretiens, les livres cités étaient souvent liés à l'école (contes traditionnels ou classiques de la littérature de jeunesse). Cet aspect, quoique toujours présent, semble être moins marqué dans les deuxièmes entretiens, ce qui laisserait présager que les enfants aient construit un rapport plus personnel à la lecture.

8.2.1.2 Analyse des réponses données par les élèves de CP2

Par rapport aux premiers entretiens, la majorité des élèves (9 sur 12) aime toujours qu'on leur lise des livres. Mais l'analyse des entretiens met principalement en évidence, comme pour les élèves de CP1, deux groupes d'élèves. Le premier comprend sept élèves (Inès, Amin, Pedro, Clara, Bilal, Abdel et Laïla) qui disent aimer lire ou aimer qu'on leur lise des histoires mais qui au fond donnent une réponse qui semble conforme à ce qu'on attend d'eux. Le deuxième groupe est constitué de cinq élèves (Juan, Jasmine, Farida, Kimela et Mariam) qui répondent de manière plus développée témoignant davantage d'une relation personnelle avec la lecture.

Cette relation peut être négative comme pour Juan qui évoque le côté fastidieux de la lecture : « comme ça au moins je me fatigue pas à lire une histoire » (Juan, tp 157), et qui perçoit la lecture comme un exercice scolaire qui perd de son intérêt une fois que l'on sait faire :

105	Juan	avant j'aimais bien lire mais maintenant je n'aime plus lire
106	Enq	ah et tu peux m'expliquer …. pourquoi avant tu aimais lire et maintenant tu n'aimes plus lire ?
107	Juan	…. ben .... parce que // .... parce que avant j'étais passionné d'apprendre à lire mais maintenant je sais lire […]
110	Enq	d'accord maintenant tu sais lire donc ça te passionne plus de lire
111	Juan	oui
112	Enq	t'aimes pas lire
113	Juan	oui tout ce qui me passionne maintenant c'est les mathématiques

En dehors de Juan, les autres élèves paraissent entretenir une relation positive au livre. Certains parlent du plaisir partagé à plusieurs que peut procurer la lecture. Mariam, par exemple, semble rechercher dans la lecture une relation privilégiée, une proximité avec son frère, sa sœur, et surtout sa mère :

95	Enq	est-ce que tu …. aimes bien lire ?
96	Mariam	oui
97	Enq	oui pourquoi tu aimes bien lire ?
98	Mariam	parce que je peux le lire à mon petit frère ou à ma petite sœur
99	Enq	mmm
100	Mariam	je peux je peux je peux le montrer comment je lis à ma mère
101	Enq	oui
102	Mariam	et à mon père
103	Enq	mmm
104	Mariam	et j'aime beaucoup lire
105	Enq	d'accord et est-ce que tu as un livre préféré ? […]
110 114	Mariam	je lis j'préfère mon // mon grand livre où y a plein d'histoires […] y a // y a une histoire que j'aime le plus c'est // c'est les sept …. petits …. moutons / les sept petits // les sept petits che- // les sept petites chèvres et la maman avec le gros loup […]
117	Enq	d'accord euh .... tu me disais que ta maman avant elle te lisait beaucoup d'histoires / maintenant elle t'en lit plus du tout ou elle t'en lit un peu moins ?
118	Mariam	elle m'en lit un peu moins
119	Enq	et est-ce que tu aimes bien que quand elle t'en lit des histoires ?
120	Mariam	oui
121	Enq	oui pourquoi tu aimes bien ?
122	Mariam	parce que je passe plus de temps avec elle que // que // que tous les jours parce qu'elle travaille beaucoup en ce moment

Le plaisir de la lecture partagée se retrouve dans les paroles de Kimela, qui de son côté, évoque le plaisir d'écouter des histoires qui peut remplacer les dessins animés et favoriser l'endormissement : « parce que ça me fait rappeler des dessins animés […] et après ça me fait dormir dans la nuit » (Kimela, tp 158). C'est encore le plaisir de la lecture partagée qui apparait dans le discours de Farida, lorsqu'elle évoque la qualité de la lecture à voix haute de sa mère : « parce que maman à chaque fois y a quelqu'un qui parle elle imite // imite les voix / elle fait des voix » (tp 128). Mais, pour Farida la lecture n'est pas seulement un plaisir partagé, elle lui offre également la possibilité de s'isoler un instant du monde, pour élaborer comme le décrit M. Petit (2002), un espace à elle, intime, calme et sans conflit :

107	Enq	d'accord / .... et tu aimes bien lire?
108	Farida	mmm
109	Enq	oui tu lis chez toi?
110	Farida	les livres y sont complètement sous mes yeux / je me plonge dans les livres et j'arrête pas de les regarder / de les lire je suis en train de plonger comme ça
111	Enq	d'accord
112	Farida	complètement plonger

Ces deux aspects de la lecture sont présents aussi dans le discours de Jasmine pour qui la lecture est à la fois un plaisir partagé, social : « parce que quand je serai grande je pourrai lire à mes sœurs / à ma mère et à ceux // ceux qui sont en maternelle » (Jasmine, tp 168), et à la fois un plaisir intime, secret qui est en lien étroit avec l'écriture :

133	Enq	euh est-ce que tu aimes bien lire?
134	Jasmine	oui
135	Enq	oui et qu'est-ce que tu aimes bien lire ?
136	Jasmine	euh des .... des *journals intimes
137	Enq	mmm
138	Jasmine	et des livres […]
141	Enq	et qu'est-ce que tu fais avec le journal intime
142	Jasmine	ben j'écris des secrets

Dans le tableau 47 ci-dessous, sont récapitulés les supports de lectures cités par les élèves. Les lignes grisées correspondent aux élèves qui ont témoigné d'une relation plus personnelle à la lecture :

	Titre exact	Type d'écrit	Nom du ou des personnages	Autre
Abdel		« je lis des journaux » (tp 215)		« je lis / je fais mes devoirs » (tp 193)
Bilal	*Jack et le haricot magique* ; *Le fait le plus extraordinaire c'est de jouer aux cartes avec des martiens* ; *Le grand voyage du petit mille pattes*			
Clara		« des livres » (tp 56)		« n'importe » (tp 58)
Inès				non réponse
Laïla		« un livre où il y a plein d'histoires dedans » (tp 162)		
Pedro				« des mots » (tp 54)
Amin		des livres (tp 118)		
Farida	*La ville des bonbons*			
Jasmine		« des *journals intimes » (tp 136)	« Chouboulоute » (tp 158)	
Juan				non réponse
Kimela		« des livres » (tp 152)		
Mariam		« mon grand livre où il y a plein d'histoires dedans » (tp 110)	« les sept petites chèvres et la maman avec le gros loup » (tp 114)	

Tableau 47 : récapitulatif des livres que les élèves de CP2 déclarent lire au cours des deuxièmes entretiens

Peu de différences se signalent entre les deux groupes d'élèves. Dans cette liste de supports de lecture, on trouve finalement peu de titres de livres (seuls Bilal et Farida en citent) ou de noms de personnages (seules Jasmine et Mariam en nomment). On peut s'étonner que les élèves, en dehors de Bilal, ne parlent pas des histoires lues en classe et s'interroger sur les raisons de ce constat. Plusieurs hypothèse peuvent-être faites : cela peut venir du fait que la lecture d'histoires (sous forme de lecture personnelle ou d'emprunt dans la bibliothèque de classe ou de l'école) n'est pas une pratique suffisamment régulière faisant partie intégrante de l'apprentissage de la lecture dans cette classe ; cela peut s'expliquer également par le fait que la lecture approfondie d'histoires n'est qu'un prétexte à l'apprentissage du décodage et non pas l'objet d'un apprentissage à part entière et par conséquent, la lecture est menée de manière très hachée avec le risque que les élèves perdent de vue le cours de l'histoire ; cela peut enfin être une conséquence du travail de lecture d'histoires qui se fait à partir de photocopies collées dans un cahier et non pas à partir de livres, ce qui ne permet pas

d'assimiler ce travail à de la lecture dans des livres. Ce dernier point rejoint l'anecdote relevée par A. Perrin (2012, p. 200-201) à propos d'une fillette de CP, considérée par son enseignante au mois de mars comme sachant lire, qui répond à la question « alors tu sais lire ?» qu'elle ne sait lire que « dans les feuilles, pas dans les livres ». L'auteur explique ces propos par le fait que dans cette classe, « les enfants ne travaillent que sur des documents photocopiés », ce qui contribue à rendre difficile la construction du rapport matériel de l'enfant à l'objet livre.

8.2.1.3 Synthèse intermédiaire sur le gout de la lecture des élèves

Après une année passée à apprendre à lire, le rapport à la lecture des élèves des deux classes semble avoir peu évolué : la plupart déclare toujours aimer lire ou aimer qu'on leur lise des histoires ; les récits demeurent le support privilégié.

Pour autant, ce premier constat est à nuancer. Certes, la plupart des élèves disent aimer lire, mais les réponses données semblent être plus souvent des réponses attendues que des réponses sincères, et cela de façon plus marquante en CP2 qu'en CP1 (quatre élèves en CP1 et sept en CP2). On peut en partie expliquer ce phénomène par la situation des entretiens qui se sont déroulés dans l'enceinte de l'école et dans le contexte de l'enquête #LireEcrireCP : les élèves ont pu se sentir obligés de dire qu'ils aimaient lire, d'où leurs réponses brèves. Cependant, leurs réponses révèlent aussi une relation personnelle avec le livre peu construite et un manque d'habitudes de lecture. En effet, ce phénomène concerne principalement les élèves qui, dans leur famille, ne bénéficient souvent que d'un faible degré d'acculturation à la lecture (voir chapitre 6 p. 206). Par conséquent, si cette relation avec le livre n'a pu se construire dans le cercle familial, les pratiques d'acculturation à l'écrit dans les deux classes ne semblent pas avoir non plus permis de modifier en profondeur la pratique de la lecture.

8.2.2 Les finalités de la lecture

8.2.2.1 Finalités de la lecture chez élèves de CP1

Que veut dire « savoir bien lire » ? Cette question a été posée au cours des seconds entretiens. Les réponses sont assez floues pour l'ensemble des élèves : cinq

répondent à la question par « je sais pas » (Sara, Aïcha, Bernard), « je ne sais pas » (Rana), ou un signe de tête négatif (Chakira). Un élève confond lire et mémoriser : « ça veut dire […] si on connait le livre par cœur et on sait // et on sait beaucoup et on sait bien lire » (Pierre, tp 130). D'autres font des réponses tautologiques : « ça veut dire que tu // tu sais // tu sais …. trop lire » (Sibel, tp 112 et 114), « ben ça veut dire qu'on sait lire » (Sinan, tp 138). Burak évoque la réussite scolaire : « ça veut dire si on lit bien bien bien on peut partir en CE1 CE2 » (Burak, tp 126). Deux élèves parlent de la dépendance vis-à-vis de l'enseignante : « ça veut dire par exemple d'être en train de lire et après // et après elle // dès qu'on est en train de lire elle [la maitresse] nous dit bravo tu sais bien lire » (Djamel, tp 150), « apprendre […] dire à la maitresse quelque chose », (Selim, tp 118 et 120). Ainsi, la signification du « savoir bien lire » parait encore peu précise en fin d'année chez la plupart des élèves.

Pourquoi est-il important de savoir bien lire ? Peu de différences apparaissent entre les réponses données par les enfants lors des premiers et des deuxièmes entretiens, qui marqueraient une évolution dans les mobiles de l'apprentissage de la lecture. En effet, l'analyse des deuxièmes entretiens met en évidence que, pour une majorité des enfants, il est toujours important de bien apprendre à lire, cependant, les finalités de l'apprentissage restent soit confuses soit orientées vers la sanction scolaire ou l'avenir professionnel. Dans le tableau 48 ci-dessous, sont présentées les réponses données par les élèves à la question « pourquoi est-il important de savoir bien lire ? ». Elles ont été classées en fonction des différentes finalités qu'elles laissaient entrevoir :

Finalités de la lecture	Pourquoi est-il important de savoir bien lire ?
Pas de finalité / confusion/ réponse tautologique	**Sara** « pour apprendre à lire les histoires » (tp 80) **Rana** « pour bien parler » (tp 189) **Djamel** « parce que si // si il faut lire parce que après on saura pas trop bien dire les mots » (tp 152) **Bernard** « si nos parents ils nous disent un truc et si nous on lit pas ben on sait pas » (tp. 186)[110]
Sanction scolaire	**Fadila** « après on va en CE1 après on va en CE2 après on va à // aller au collège » « sinon on va pas passer on va redoubler » (tp 146 et 148) **Chakira** « comme ça on va aller au CE1 et au CE2 » (tp 105) **Aïcha** « parce que si on va en CE1 et au CE2 faut bien lire parce que si // après si on sait pas lire on va redoubler » (tp 112) **Burak** « si on lit bien bien bien / on peut partir en CE1 CE2 « (tp 126)
Lecture aux élèves de maternelle	**Burak** « par exemple moi je suis en en CP / je vais aller chez les grands pour les lire / après quand tu es arrivé tu vas chez les maternelles pour les lire » « parce que si les autres arrivent pas à lire tu peux lire des histoires » (tp 126 et 128)
Futur professionnel	**Pierre** « parce que peut-être quand // quand on veut faire un métier/ être un maitre / il faudra savoir lire et si on lit // et si on lit pas et ben on pourra pas être maitre » (tp 132) **Sinan** « ben quand on sera grand et // et si on sait pas lire ben on saura pas ce qu'il faut faire comme travail » (tp 142)
Lecture loisir	
Lecture outil d'appropriation des savoirs	**Selim** « comme ça on apprend des choses » (tp 122) **Rana** « pour bien comprendre » (tp 188) **Sara** « pour bien écrire » (tp 78)
Non réponse	**Sibel**

Tableau 48 : récapitulatif des finalités de la lecture évoquées par les élèves de CP1

Les finalités de l'apprentissage de la lecture ne sont pas toujours très claires pour Sara, Rana, Djamel et Bernard qui confondent lire avec écrire, parler, dire ou qui font des réponses tautologiques : pour eux, il est important d'apprendre à lire « pour apprendre à lire des histoires ». Quatre autres élèves (Fadila, Aïcha, Chakira et Burak) évoquent, comme lors des premiers entretiens, le rôle de la lecture dans la sanction scolaire et le passage dans la classe supérieure. Burak, quant à lui, évoque la pratique scolaire de la lecture partagée. Deux élèves, Sinan et Pierre, mentionnent l'importance de la lecture dans l'avenir professionnel.

Il apparait donc que la lecture est importante pour les élèves mais que ses finalités restent parfois floues ou alors en lien avec la réussite scolaire ou professionnelle. Peu d'élèves évoquent les pouvoirs d'action que peut permettre le savoir lire (lecture fonctionnelle, informative, moyen d'appropriation des savoir, plaisir…). Par ailleurs, si l'on ne note pas d'évolution marquante entre les premiers et les

[110] C'est nous qui soulignons.

deuxièmes entretiens, on remarque toutefois que, la lecture comme loisir, ou plaisir, n'apparait plus.

Ces constats, mis en relation avec les performances globalement plutôt faibles des élèves de CP1 aux évaluations de juin, sont à mettre en perspective avec les travaux de J. Bernardin (2013) qui s'est intéressé au rapport à l'école des élèves de milieu populaire et dont les travaux l'ont amené à définir, en fonction de leurs rapports aux savoirs, deux idéaltypes d'élèves : « les actifs-chercheurs » qui ont dès l'entrée en CP « des mobiles d'apprentissage déjà bien constitués » et les « passifs récepteurs » dont les « mobiles sont bien plus fragiles » :

> Dès leur entrée à l'école élémentaire, certains élèves ont des mobiles d'apprendre déjà bien constitués. La scolarité s'inscrit de façon explicite dans une visée d'autonomie, de développement, permet l'ouverture au monde. Les apprentissages sont finalisés, soit à cause de leur caractère opératoire, soit parce qu'ils sont liés à un projet personnel. […]
> D'autres élèves ont des mobiles bien plus fragiles. Ils peinent à pouvoir justifier leur présence à l'école, usent de tautologie […] ou évoquent des impératifs externes (faire plaisir aux parents, répondre aux demandes institutionnelles […]) (Bernardin, 2013, p. 60–61).

Il s'agit maintenant d'analyser les réponses des élèves de la classe CP2 afin de pouvoir les comparer à celles de la classe CP1.

8.2.2.2 Finalité de la lecture chez les élèves de CP2

Que signifie savoir bien lire pour les élèves de CP2 ? Quatre élèves disent clairement qu'ils ne savent pas : « je sais pas » (Abdel, Juan et Clara), « pff [...] c'est dur ça » (Laïla, tp 74 et 76). Un élève donne une réponse tautologique : « ben ça veut dire que euh on lit » (Bilal, tp 250). Pour Amin et Inès, savoir lire se confond avec « bien apprendre à lire ». Cependant, chez certains élèves, apparait l'idée que savoir bien lire c'est savoir tout lire, savoir lire partout même en dehors de l'école : « lire à l'école […] des livres et après à la maison / de partout » (Amin, tp 162 et 164), « savoir bien lire ça veut dire que tu sais très bien lire […] et tellement que tu sais bien lire / tu peux lire à tout le monde » (Mariam, tp 162 et 164). Pour Farida, savoir bien lire c'est être autonome, ne plus avoir besoin des parents pour lire : « ben au moins quand on sera grand on va pas de-// demander aux parents lis moi ça lis moi ça / après ils vont nous lire // nous lire // nous lire et ensuite ils vont en avoir marre et ils vont arrêter » (Farida,

tp 152). L'idée que « savoir bien lire » est en lien avec « grandir » apparait également dans le discours de Kimela : « ça veut dire comme ça si tu // si tu grandis tu // tu // …. tu lis bien » (Kimela, tp 164).

Pourquoi faut-il lire ou faut-il apprendre à lire ? Comme les élèves de CP1, les élèves de CP2 accordent de l'importance au fait de savoir bien lire. Toutefois il n'est pas toujours aisé de donner des raisons à cette importance. L'école joue un rôle mais les pratiques sociales également, ce qui n'était pas le cas chez les élèves de CP1. Le tableau 49 ci-dessous présente les réponses des élèves en les regroupant par type de finalité :

Finalités de la lecture	Pourquoi est-il important de savoir bien lire ?
Pas de finalité / confusion / réponse tautologique	**Clara** « pour bien apprendre à lire » (tp 86) **Amin** « c'est important comme ça on apprend à lire » (tp 166) **Abdel** « je sais pas » (tp 253) **Pedro** « parce que comme ça tu fais que des progrès » (tp 272)
Sanction scolaire	**Inès**« parce que après si tu sais pas apprendre à lire tu pourras pas passer en CE1 » (tp 114) **Juan** « parce que quand tu seras grand tu sauras pas lire et il faut que tu // que tu sois encore en CP quand tu seras grand et tout le monde va se moquer de toi » (tp 172)
Usage scolaire	**Bilal** « ben imaginons que j'arrive à lire et la maitresse elle // elle // elle m'interroge pour lire un truc et si je sais pas lire euh // […] il faut savoir lire parce que // parce que la maitresse si elle me pose une question et elle me dit ah Bilal c'est écrit quoi là et moi je sais pas et ben voilà / .... faut savoir bien lire parce que la maitresse si elle nous interroge à l'écriture / […] il faut falloir euh lire » (tp 258)
Lecture fonctionnelle, pratiques sociales	**Laïla** « parce que quand on est grand après si on sait pas lire y a des choses importantes après on peut pas savoir » (tp 180) **Kimela** « parce que .... si on sait pas lire comment on peut faire […] pour faire les papiers […] pour signer et tout alors faut bien bien lire / faut bien signer » (tp 172, 174 et 178) **Juan** « parce que sinon quand on dit à quelqu'un qui veut nous écrit une lettre on va rien savoir lire ni qu'est-ce qu'il nous a écrit et // […] et quand y a notre enfant qui // qui veut pas sortir de sa chambre et qu'il envoie une lettre en des- // en dessous de la porte et cette lettre ça veut dire qu'il veut pas ben moi je saurai pas lire » (tp 176)
Lire aux autres.	**Clara** « pour lire aux copains » (tp 88) **Mariam** « pour euh lire à les petits frères et les petites sœurs […] pour euh le lire à toute la famille […] on peut le lire à nous même » (tp 170, 172 et 174)
Lire en autonomie	**Farida** « Ben au moins quand on sera grand on va pas de demander aux parents lis moi ça lis moi ça / après ils vont nous lire // nous lire // nous lire et ensuite ils vont en avoir marre et ils vont arrêter » (tp 152)
Non réponse	**Jasmine**

Tableau 49 : récapitulatif des finalités de la lecture évoquées par les élèves de CP2

Pour quatre élèves, les finalités de la lecture paraissent très floues : Abdel ne sait pas, Clara et Amin donnent une réponse tautologique et Pedro esquive la question en répondant que c'est pour progresser. La lecture joue un rôle important dans la sanction ou l'usage scolaire pour quatre élèves (Inès, Juan, Bilal et Clara). Elle peut également

renvoyer à la pratique sociale de lecture partagée (Clara et Mariam). Pour Farida, c'est un moyen de grandir, de devenir autonome. Certains évoquent la fonction utilitaire de la lecture quand on est adulte, pour s'informer (Laïla), pour remplir des papiers administratifs (Kimela), pour communiquer (Juan). Cet aspect de la lecture n'est pas évoqué par les élèves de CP1. On peut supposer que c'est, ici, l'effet des pratiques de M2 qui insiste sur l'intérêt d'apprendre à lire dans la vie de tous les jours, qui fait des liens avec les pratiques sociales de la lecture, comme nous l'avons vu lors de l'analyse de la séance « hérisson-gazon » (voir chapitre 7, p. 263).

8.2.2.3 Synthèse intermédiaire sur les représentations de la lecture des élèves

Lorsqu'on s'intéresse aux finalités de la lecture pour les élèves des deux classes, on remarque des points de convergence. En effet, savoir bien lire est important pour tous les élèves aussi bien ceux de CP1 que de CP2. Les raisons évoquées ne sont pas toujours claires : plusieurs élèves des deux classes ne semblent pas mettre de sens sur la question. D'autres mentionnent la sanction scolaire comme finalité principale. Les fonctions culturelles, littéraires, de plaisir, de la lecture n'apparaissent pas.

Toutefois, les élèves des deux classes se distinguent par deux aspects. Tout d'abord dans la classe CP1, deux élèves présentent l'avenir professionnel comme finalité de l'apprentissage de la lecture, finalité absente chez les élèves de CP2. Inversement, trois élèves de CP2 parlent des pratiques fonctionnelles et sociales de la lecture alors que cette finalité n'est en aucun cas mentionnée par les élèves de CP1. Ce constat nous amène à nous interroger sur la place accordée à ces pratiques sociales dans les choix d'enseignement de M1 et de M2. De fait, nous avons déjà pu remarquer que M1 adoptait une posture de contrôle liée une vision scolaire de la lecture qui, finalement, ne laissait que peu de place aux pratiques sociales auxquelles pouvaient être confrontés les élèves. En revanche, M2 avait une posture beaucoup plus d'accompagnement qui cherchait à s'appuyer sur les pratiques culturelles propres aux élèves, ce qui a pu permettre à certains de faire des liens plus facilement entre apprentissage de la lecture et pratiques sociales de la lecture.

8.2.3 Rapport à l'apprentissage de la lecture

8.2.3.1 Un rapport plutôt positif à l'apprentissage de la lecture pour les élèves de CP1

Comment apprennent-ils à lire ?

Par rapport aux premiers entretiens, on constate que les représentations des élèves sur la manière d'apprendre à lire ont peu évolué. En effet, l'aspect technique de l'apprentissage de la lecture est toujours très présent dans le discours de pratiquement tous les élèves. Selon eux, pour apprendre à lire, il faut :

- lire les mots : « il faut essayer de lire / …. et les mots comme ça comme le / la / le / le euh // .... et ben comme ça on peut apprendre // on peut apprendre à lire » (Fadila, tp 164), « en fait y a des mots je // a-// avec la maitresse on fait les mots par exemple un L et un E ça fait [le] » (Sibel, tp 90), « j'écrivais un mot et avec des lettres après j'essayais de lire » (Pierre, tp 142) ;
- « accrocher les syllabes » (Aïcha, tp 78) ;
- faire le son des lettres : « la maitresse elle nous a fait le son des lettres et après on sait […] un peu lire » (Sara, tp 86), « je fais les sons » (Chakira, tp 113), « la maitresse elle nous a appris les sons » (Sinan, tp 8), « on a fait des sons qu'on connaissait pas et la maitresse faisait le bruit et le geste » (Bernard, tp 192), « avec la maitresse on apprend les xx après on dit que // quel son ça fait » (Selim, tp 142), « dans ma tête je fais les sons avec les lettres » (Djamel, tp 166).

Deux élèves seulement évoquent la lecture de livres : « ils m'ont fait lire des livres » (Rana, tp 206), « j'ai lu des livres / j'ai appris à lire / je // je me suis entrainé à lire des livres » (Djamel, tp 164).

À côté de la « méthode » d'apprentissage, quelques élèves parlent des attitudes qui permettent d'apprendre à lire :

- il faut répéter : « si tu te trompes tu recommences » (Fadila, tp 188), « si j'arrive pas je m'entraine // je m'entraine jusqu'à ce que j'arrive à lire » (Bernard, tp 202), « je lis plein de fois » (Selim, tp 152) ;

- ou encore mémoriser « il faut juste que tu *saves et que tu te souviennes » (Sibel, tp 94) « j'apprends les mots par cœur / il faut pas que je les oublie » (Pierre, tp 160).

On constate donc que, dans cette classe, il n'y a pas d'évolution entre le premier et le deuxième entretien : ce que retiennent les élèves de l'apprentissage de la lecture c'est avant tout quelque chose de très technique lié au code. L'exploration et la compréhension de textes n'apparaissent toujours pas dans les discours des enfants. On peut donc se demander quelle est la place réelle de cet enseignement de la littérature chez M1. Nous avons déjà évoqué dans le chapitre 6 (p. 169) le fait que le discours de M1 sur l'apprentissage de la lecture cherche à mettre en avant l'importance de la littérature mais que, finalement, il valorise un enseignement centré sur le déchiffrage, notamment lors de la description détaillée des évaluations de lecture. De fait, la priorité semble bien être le décodage plus que la compréhension de texte.

L'apprentissage de la lecture est-il facile ou difficile ?

La majorité des élèves semble avoir un rapport positif avec l'apprentissage de la lecture : huit élèves répondent que ça se passe « bien », une élève use même d'un superlatif pour exprimer son enthousiasme « c'est trop bien » (Sibel, tp 84). Une autre cependant émet des réserves : « moyen […] parfois y a des mots que je sais pas » (Sara, tp 82 et 84). On peut s'étonner des paroles de Sara car ses scores de réussite aux évaluations de juin font partie des meilleurs de la classe. Deux autres élèves (Aïcha et Rana) évoquent leurs difficultés : « pas bien […] parce que j'arrive pas » (Aïcha, tp 68 et 70). Rana, de son côté, explique qu'elle n'aime pas la lecture et que l'apprentissage ne se passe pas très bien :

183	Enq	tu n'aimes pas la lecture / ….bon tu n'aimes pas mais est-ce que ça se passe bien / est-ce que tu sais bien lire?
184	Rana	pas trop
185	Enq	tu sais <u>pas trop</u>
186	Rana	<u>pas trop</u>
187	Enq	t'as quoi comme problèmes?
188	Rana	le // le « fois » et le « quoi » je les mélange

Pour ces deux élèves, les faibles performances aux évaluations de juin viennent confirmer ces difficultés d'apprentissage.

Quelles sont les difficultés rencontrées ?

En général, les difficultés rencontrées sont des difficultés de déchiffrage. En effet, les élèves disent qu'ils ne connaissent pas – ou n'arrivent pas à mémoriser – certains sons, certaines lettres voire certains mots : « [il y a] des sons que je connais pas » (Bernard, tp 198), « en fait le C avec le [cédille] comme ça » (Burak, tp 158), « y a des s-// y a le Y et le X je sais pas quel son ça fait » (Sinan, tp 24), « parce que des fois y a des mots que je connais pas et …. y a des lettres en attaché que je sais pas c'est lesquelles » (Djamel, tp 174), « j'ai un peu des difficultés mais c'est pas grave / je vais // je vais arriver […] le P et le D » (Fadila, tp 160 et 162).

D'eux-mêmes, les élèves n'évoquent pas les difficultés de compréhension et lorsqu'on leur pose la question, les réponses montrent que la compréhension n'est pas perçue comme un problème : en effet, huit élèves sur 12 répondent qu'ils n'ont pas de difficulté pour comprendre. Parmi les quatre autres, deux répondent avoir des difficultés mais en réalité ils confondent décoder et comprendre comme le montrent les deux extraits suivants :

Extrait d'entretien réalisé auprès de Fadila :

181	Enq	est-ce que quand tu lis toute seule tu as des problèmes pour comprendre ce que tu lis ?
182	Fadila	oui
183	Enq	oui c'est quoi comme problème ?
184	Fadila	parce que […] quand j'arrive pas à // à lire les grands / moi je // moi je sais lire les grands [mots] comme ça mais pas les grands grands comme ça

Extrait d'entretien réalisé auprès de Djamel :

175	Enq	quand tu lis tout seul est-ce que tu rencontres des problèmes pour comprendre ce que tu lis ?
176	Djamel	euh …. oui
177	Enq	c'est quoi comme problème ?
178	Djamel	dès que // dès que je lis des fois // des fois dans ma tête y a des sons que j'arrive pas à faire
179	Enq	oui mais quand tu arrives à les faire est-ce que tu as des problèmes pour comprendre ce que tu lis ?
180	Djamel	euh non
181	Enq	non d'accord / …. euh …. d'après toi qu'est-ce qu'il faut faire pour euh …. comprendre un texte ?
182	Djamel	ben faut // faut / faut / faire les sons / …. faut faire les sons

Seul Pierre reconnait que, parfois, il ne comprend pas ce qu'il lit parce qu'il a des problèmes de concentration et évoque également des stratégies qu'il utilise pour mieux comprendre un texte :

151	Enq	quand tu lis tout seul / est-ce que parfois tu as des problèmes pour comprendre ce que tu lis ?
152	Pierre	oui
153	Enq	oui ? quels sont ces problèmes ?
154	Pierre	parce que parfois les autres // les autres ils crient et j'arrive pas // j'arrive pas à entendre à // à // à lire / ça me déconcentre
155	Enq	d'accord / et comment tu fais pour comprendre un livre / comprendre une histoire par exemple / est-ce que tu sais et comment tu fais ?
156	Pierre	pour comprendre une histoire et ben avant de lire // avant de lire je lis // je lis // je lis d'abord le titre
157	Enq	mm
158	Pierre	et après // et après // et après je change de page et // et // et si c'est dur j'appelle la maitresse soit le maitre et il m'aide et j'arrive à continuer

Ainsi, malgré les difficultés réelles pour certains élèves, leur discours sur l'apprentissage de la lecture semble plutôt positif. Les représentations que se font les enfants de cet apprentissage renvoient principalement à l'aspect technique de cet apprentissage. En effet, lorsqu'ils évoquent les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, ils parlent surtout des confusions de lettres, de sons mais pas des problèmes de compréhension de mots, de phrases ou de textes. Or, les résultats aux évaluations de fin d'année montrent que plus de la moitié des élèves ont un score inférieur à celui de la

moyenne de l'échantillon #LireEcrireCP. Il semble donc que les élèves, en fin d'année, n'ont pas réellement conscience de leurs difficultés de lecture. D'autre part, leur conception du « savoir lire » parait se limiter à « savoir déchiffrer ».

Nous allons nous intéresser maintenant aux discours des élèves de la classe CP2 pour voir ensuite s'il y a des points communs et/ou des divergences avec les discours des élèves de la classe CP1.

8.2.3.2 Un rapport plutôt positif à un apprentissage parfois flou et souvent difficile

Comment apprennent-ils à lire ?

Pour trois élèves, l'apprentissage relève de la magie : « mon père il me disait toutes les phrases et j'arrivais » (Clara, tp 100), « elle [ma tatie] m'a lu les sons et voilà » (Bilal, tp 266), « je sais pas …. en allant à l'école » (Juan tp 116).

Dans certaines réponses données par les élèves, on note l'importance accordée à l'adulte, enseignante ou parents, experts que l'on doit écouter : « j'ai écouté la maitresse » (Laïla, tp 122), « grâce aux conseils de la maitresse » (Farida, tp 170), « la maitresse nous aidait beaucoup » (Mariam, tp 192).

Pour Kimela, on apprend à lire en se conformant au comportement scolaire attendu :

128	Kimela	je crie pas
129	Enq	mmm
130	Kimela	euh je crie pas et .... je discute pas
131	Enq	mmm
132	Kimela	…. j'attends la maitresse
133	Enq	mmm
134	Kimela	…. je la dérange pas quand elle est avec un adulte ou alors avec un les // .... les enfants
135	Enq	mmm
136	Kimela	et voilà

Plusieurs élèves décrivent l'investissement personnel qui se traduit par la « bonne » attitude à adopter comme :

- l'application : « pour progresser moi je pense qu'[…] il faut s'appliquer » (Mariam, tp 226) ;

- la concentration : « il faut que je me concentre » (Pedro, tp 236) et « quand je me concentre et que je regarde pas à droite et à gauche ben je lis vraiment très bien » (Mariam, tp 224) ; « je me concentre et je lis » (Jasmine, tp 230) ;
- l'importance de faire des « efforts » (item employé trois fois par Mariam) ;
- la répétition : « j'essaye plusieurs fois après j'arrive » (Laïla, tp 126), « ben y a des écritures qui sont marquées et après tu dois les lire et après tu dois les lire encore » (Juan, tp 90) ;
- la mémorisation : « après ça s'est bien gravé dans ta tête et tu sais » (Juan, tp 90), « je m'en souviens des sons » (Pedro, tp 233).

Enfin lorsqu'ils évoquent la « méthode » d'apprentissage, les élèves parlent de « lettres » (Pedro, Farida, Laïla), de « sons » (Inès, Abdel, Bilal), de « syllabes » (Laïla, Mariam, Farida), de « mots » (Pedro, Abdel, Amin) qu'ils doivent « regarder », « coller », « dire », « déchiffrer », « apprendre », « lire », « répéter » et mémoriser.

Une seule élève, Farida, évoque l'importance de lire à l'école et à la maison :

169	Enq	et comment tu as appris à lire ?
170	Farida	…. grâce aux conseils de la maitresse et tout
171	Enq	alors elle t'a donné quoi comme conseils la maitresse ?
172	Farida	ben de // de lire ici et de lire chez nous

L'apprentissage de la lecture est-il facile ou difficile ?

Lors des seconds entretiens, quand on leur demande comment se passe pour eux l'apprentissage de la lecture, la majorité des élèves semble entretenir un rapport plutôt positif avec l'apprentissage de la lecture : pour sept élèves l'apprentissage se passe « bien », deux élèves, Inès et Jasmine, déclarent qu'elles aiment bien, pour Abdel il se passe « très bien ». Les réponses de deux élèves semblent plus mitigées. Mariam dit que « ça va » et Juan « un petit peu bien », comme on peut le lire dans l'extrait d'entretien suivant :

100	Enq	comment ça se passe pour toi la lecture ?
101	Juan	mmm un petit peu bien
102	Enq	un petit peu bien / …. ça veut dire quoi ça un petit peu bien ?
103	Juan	ça veut dire que c'est pas mal et c'est xx bien

Mariam n'a pas passé les évaluations de juin, nous ne pouvons donc pas mettre en perspective ses propos et ses performances. En revanche, Juan, qui est finalement le seul à dire ouvertement que l'apprentissage ne se passe pas vraiment bien, est aussi celui qui a obtenu les meilleurs scores de la classe aux évaluations de juin.

Globalement les élèves ont donc un rapport positif à l'apprentissage de la lecture même s'ils déclarent tous, sauf Laïla, rencontrer des difficultés.

Quelles sont donc les difficultés de lecture ?

Farida a du mal à expliquer les difficultés qu'elle rencontre :

181	Enq	quels sont les problèmes que tu rencontres quand tu lis ?
182	Farida	…. les problèmes c'est que à chaque fois je suis coincée dans un mot j'arrive pas à le lire je suis comme ça alors je vais jouer dans ma chambre et à chaque fois je retrouve les mots
183	Enq	d'accord .... et quand tu lis toute seule est-ce que tu as des problèmes pour comprendre ce que tu lis ?
184	Farida	…. j'ai pas compris
185	Enq	quand tu lis toute seule …. chez toi …. par exemple ou même en classe si la maitresse vous donne quelque chose à lire et que tu dois lire toute seule
186	Farida	et ben
187	Enq	est-ce que tu as / quels sont les problèmes / est-ce que tu as des problèmes pour comprendre ce que tu lis ?
188	Farida	euh quand j'ai quand j'ai lu euh la rentrée là j'avais complètement des problèmes / ma tête xxx réfléchir réfléchir réfléchir / je faisais comme ça sur ma chaise …. comme ça

La plupart des élèves explique que les difficultés rencontrées relèvent du déchiffrage et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de :

- reconnaitre les lettres : « y a des trucs durs que je reconnais plus mais en majuscules » (Pedro, tp 230), « c'est en fait des // des lettres trop dures » (Kimela, tp 106) ;
- faire le son des lettres : « je me trompe xx à des sons des fois » (Bilal, tp 288) ;
- assembler les syllabes : « j'arrive pas à coller les syllabes » (Mariam tp 206) ;

- lire les mots : « j'arrive pas à lire […] des fois je me trompe […] sur des mots » (Jasmine, tp 206 à 210).

Les difficultés peuvent porter également sur la lecture de phrases « j'arrive pas à lire des phrases » (Clara, tp 114), ou sur la ponctuation comme l'explique Amin :

179	Enq	mmm …. quels sont les problèmes que tu rencontres quand tu lis ?
180	Amin	quand il y a des points d'exclamation
181	Enq	mm
182	Amin	et même quand il y a des trois petits points
183	Enq	donc ça tu sais pas ce que c'est .... d'accord
184	Amin	les guillemets aussi xx

Juan est le seul à évoquer spontanément les problèmes de compréhension :

126	Enq	quels sont les problèmes que tu rencontres quand tu lis ?
127	Juan	c'est les phrases que j'arrive pas à lire
128	Enq	pourquoi ?
129	Juan	parce que y a des phrases que je connais pas y a // y a des phrases que j'ai jamais appris
130	Enq	d'accord …. et…. qu'est-ce que tu fais dans ces cas-là quand tu as une difficulté comme ça ?
131	Juan	je .... ben j'essaie de comprendre

Mais lorsque l'on pose la question, certains élèves reconnaissent en avoir parfois. Toutefois, on peut se demander s'il n'y a pas une confusion entre déchiffrage et compréhension comme Farida qui reconnait qu'elle a des problèmes pour comprendre « parfois j'en ai » (tp 192), mais qui explique que pour comprendre il faut faire les sons des lettres :

197	Enq	comment tu fais pour comprendre un texte ?
198	Farida	hop là la maitresse elle nous a dit xxx et une autre chose à l'école la maitresse elle nous a dit que ça *[Farida montre la syllabe sur un livre]* ça fait fé et là et là ça fait [s]
199	Enq	mmm …. <u>ouais</u>
200	Farida	<u>et même</u> pour le Y ça fait [i] quand on fait avec une syllabe

Certains ont des difficultés d'ordre comportemental, de concentration « des fois j'arrive pas bien parce que je suis pas concentrée », (Inès, tp 122), ou d'oralisation « j'articule pas » (Abdel, tp 171).

Pour résoudre leurs difficultés, deux attitudes apparaissent :

- certains, dépendant de l'intervention de l'adulte ou d'un lecteur « expert »,

demandent de l'aide à quelqu'un, à la maitresse :« je lève le doigt et après la maitresse elle me refait lire » (Clara, tp 126), aux parents :« ma mère elle me le dit […] mon père […] » (Inès, tp 104 à 106) ou encore aux frères et sœurs « mon grand-frère il m'aide » (Inès, tp 108), « y a mes sœurs qui m'aident » (Farida, tp 194) ;

- d'autres évoquent plutôt des stratégies de lecture comme relire : « je relis », (Inès, tp 126), « je relis cinq fois et plusieurs fois et après j'arrive », (Laïla, tp 144), ou encore sauter les mots qui posent des problèmes « ben je passe celui-là que je connais pas et je lis l'autre » (Juan, tp 136).

8.2.3.3 Pour conclure sur le rapport à l'apprentissage de la lecture

L'analyse des deuxièmes entretiens met en évidence que les élèves des deux classes entretiennent un rapport plutôt positif à l'apprentissage de la lecture bien qu'ils fassent part d'un certain nombre de difficultés confirmées par les évaluations par ailleurs.

La majorité des élèves (10 sur 12 en CP1 et 9 sur 12 en CP2) ont une idée de la lecture liée au déchiffrage. Le versant compréhension de textes de l'apprentissage de la lecture n'apparait pas dans les discours des élèves. Contrairement aux déclarations des enseignantes, on peut donc supposer que l'apprentissage de la lecture est principalement centré sur l'apprentissage du décodage et du déchiffrage.

Par ailleurs, on remarque que certains élèves semblent avoir compris que l'apprentissage de la lecture demandait un investissement personnel qui se manifestait de diverses façons (mémoriser, répéter, se concentrer, s'appliquer).

8.3 Deux portraits d'élèves

Dans le chapitre 8, nous cherchons à mesurer l'influence des pratiques enseignantes sur le rapport à la lecture et sur les apprentissages du lire-écrire. Après avoir analysé les résultats aux évaluations et les entretiens individuels réalisés auprès des élèves, il nous semble intéressant, dans la perspective ethnologique qui est la nôtre,

de présenter deux portraits d'élèves afin d'illustrer notre propos et de donner corps à la notion de « sujet lecteur-scripteur en devenir ».

Les portraits ont été réalisés à partir de l'ensemble des données que nous avions en notre possession, c'est-à-dire à partir des questionnaires renseignés par les enseignantes et par les parents, les évaluations, les entretiens et les films des séances de classe. Ces portraits n'étant pas le centre de notre travail de thèse mais plutôt un moyen de donner un aspect plus concret à notre recherche, nous avons décidé de n'en présenter que deux, un par classe, une fille et un garçon. Le choix s'est porté sur deux élèves, Djamel en CP1 et Farida en CP2, qui, lors des entretiens, avaient su parler assez librement et avaient laissé paraitre leur rapport personnel à la lecture et à son apprentissage ; deux élèves qui, dans les vidéos, se sont révélés curieux, intéressés et dont les performances moyennes aux évaluations les rendaient représentatifs de la majorité de leur classe.

8.3.1 Le cas de Djamel

Djamel est un garçon scolarisé dans la classe CP1. Il est né en juillet 2007 (six ans au moment de la recherche), c'est le deuxième d'une fratrie de trois : il a un grand frère et une petite sœur. Il est d'origine magrébine, les deux langues (arabe et français) sont parlées à la maison. Ses parents ne travaillent pas. Ainsi, d'un point de vue de la catégorie socio-professionnelle des parents et selon les regroupements établis par la recherche #LireEcrireCP[112], Djamel fait partie des enfants issus d'une famille très défavorisée.

Concernant les pratiques d'acculturation, sa famille peut être considérée comme moyennement acculturante. En effet, même si la pratique de lecture n'est ni régulière, ni ritualisée, elle est toutefois présente dans la famille. Djamel possède quelques livres que sa mère lui achète (cinq à dix livres par an) et qu'il range sur une étagère située dans sa chambre qu'il partage avec son frère. Il va peu à la bibliothèque (une à deux fois par an avec sa mère). La lecture partagée est une pratique occasionnelle, qui, elle non plus, n'est ni régulière ni ritualisée (le soir par exemple il se couche et s'endort) ; on lui lit

[112] Pour l'ensemble des regroupements de CPS, voir le rapport *Lire et écrire* (Goigoux (Dir.), (2016), p. 55).

surtout des histoires ou des contes qu'il a pu voir en film (*Cars, Toy story, Buzz l'éclair, Volt*). C'est principalement sa mère qui lui lit des livres mais parfois aussi son père ou encore son grand frère. Bien qu'ils ne soient pas quotidiens, les moments de lectures partagées semblent être des moments de plaisir partagé mais aussi un moyen de développer le langage oral (selon la mère) et d'apprendre à lire (selon Djamel). Les parents, de leur côté, ont une pratique régulière de lecture utilitaire et informative : le père lit le journal ; la mère lit tous les jours sur internet et s'occupe des papiers administratifs ou des courriers, elle utilise parfois des livres de cuisine ; le grand frère possède deux dictionnaires.

En classe, Djamel est souriant et très actif. Dans les séances filmées, on peut voir qu'il adopte une attitude d'écoute, qu'il est attentif, qu'il n'hésite pas à lever le doigt pour prendre la parole, participer, répondre à des questions, faire des commentaires, des liens avec sa propre vie, poser des questions lorsqu'il ne comprend pas. Par exemple, au cours de la séance « recette », il lève le doigt de nombreuses fois pour résumer l'histoire de *Gruffalo* puis pour répondre aux questions de l'enseignante. Tout au long de la séance, son regard se porte en alternance sur le texte affiché au tableau et sur la maitresse assise derrière. Il fait des liens avec ses expériences personnelles : « on a des œufs après on a plus rien dedans et on ferme la coquille », « ah je sais maitresse pourquoi / le truc électrique c'est pour mélanger les œufs ». Il adopte une attitude très active, volontaire qui témoigne d'un réel intérêt pour la découverte du texte. Au cours des séances de lectures partagées, il est toujours assis devant très attentif, silencieux. Lors de la séance BCD, il fait partie des élèves qui ont des envies de livre (il veut une histoire de loup) que l'enseignante aura du mal à satisfaire du fait de la présélection qu'elle a faite (voir analyse de la séance BCD p. 296).

Son rapport à la lecture, et plus largement à l'école, semble plutôt positif. Aussi, n'hésite-t-il pas à parler, lors des entretiens, de sa famille, de son grand frère qui a deux dictionnaires, de ses cousins, mais aussi de la manière dont il apprend à lire à l'école ou encore des livres qu'il lit. Par ailleurs, au cours des entretiens, Djamel a montré qu'il avait acquis un certain nombre de compétences relevant de l'acculturation. En effet, il est un des rares élèves qui, au cours des deuxièmes entretiens, a su faire le lien entre les différentes histoires de monstres qu'il avait déjà lues en classe ou à la bibliothèque et

qui a été capable de les raconter, de manière suffisamment précise pour que l'on puisse reconnaitre de quels albums il s'agissait (*Max et les maximonstres*, *Gruffalo*[113]). Il a montré également qu'il connaissait aussi un certain nombre de supports de lecture comme le livre de recettes, le dictionnaire, le journal, l'affiche, connaissances qui découlent sans doute autant des pratiques d'acculturation familiales que des pratiques d'acculturation scolaires.

D'autre part, pour Djamel, l'apprentissage de la lecture se passe plutôt bien et on peut le considérer comme un élève « moyen ». Les évaluations de septembre montrent qu'en début d'année il connaissait le nom de toutes les lettres de l'alphabet, qu'il avait une conscience phonologique correcte et un vocabulaire passif correct. Il rencontrait cependant plus de difficultés en compréhension de phrases et de textes ainsi qu'en écriture. Concernant les faibles performances de Djamel en écriture en début de CP, on peut chercher des explications du côté du contexte socio-professionnel très défavorisé des parents. En effet, la recherche #LireEcrireCP a montré que les caractéristiques des élèves qui semblaient avoir le plus d'influence sur les résultats en écriture était le milieu social : plus les PCS des parents sont élevées et meilleurs sont les résultats (Goigoux (Dir.), 2016, p. 131).

En fin d'année, les performances de Djamel sont dans la moyenne par rapport à celle de la classe et de l'échantillon de la recherche #LireEcrireCP, notamment concernant la fluence, la lecture de mots et de pseudo-mots, la compréhension de phrases et de textes entendus, dictée et copie. En revanche, il rencontre des difficultés en production de textes et en phonologie. La production de textes rend compte de la manière dont Djamel commence « à gérer les contraintes phrastiques, textuelles et discursives » (Goigoux (Dir.), 2016, p. 162), et, plus largement, du degré de ses compétences culturelles. C'est pourquoi, il semble intéressant de s'y arrêter un moment. Nous présentons ci-dessous le texte écrit par Djamel lors de l'épreuve de production d'écrit qui consistait, rappelons-le, à écrire un texte à partir de quatre images qui s'articulaient les unes aux autres :

[113] Voir l'extrait de l'entretien où Djamel raconte l'histoire de *Gruffalo (*8.1.3.2 Savoir se servir d'un livre p. 335).

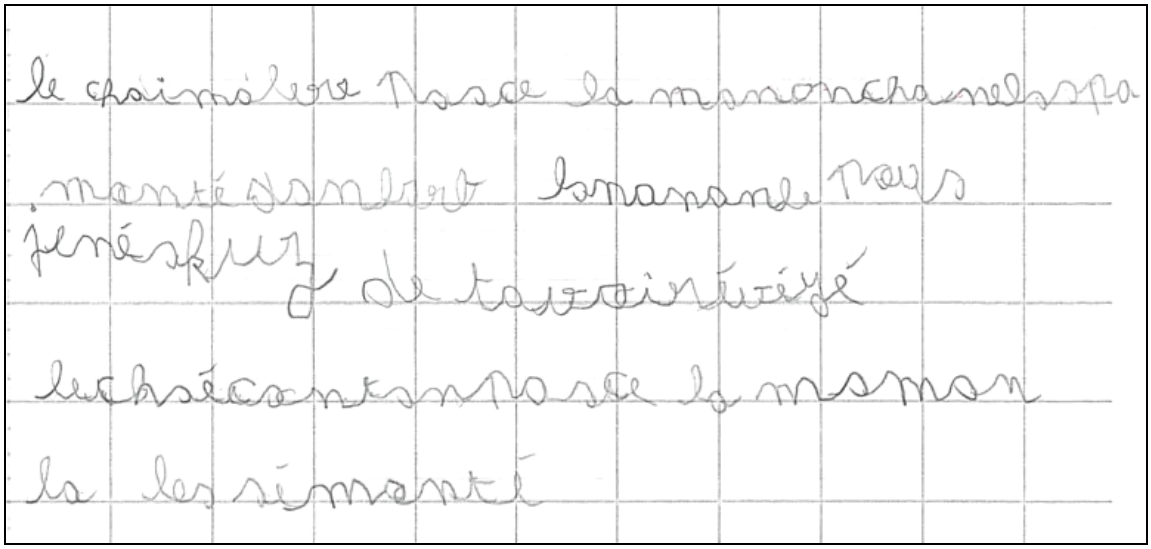


Figure 3 : texte produit par Djamel en fin de CP

Texte transcrit[114] :

le chaimalere pasce la mananchanelsspa monté danlarb lanananle pous jenéskuz de tavoirévéyé lechaécontanpascela maman la les sémonté

Texte réécrit selon les normes orthographiques :

Le chat est malheureux parce que la maman chat ne le laisse pas monter dans l'arbre. La maman le pousse. « Je m'excuse de t'avoir réveillé ». Le chat est content parce que la maman la laissé monter.

À la lecture du texte ci-dessus, on remarque que Djamel a réussi, en fin de CP, à produire un texte de plus de cinquante lettres, en partie lisible. Cependant, il n'utilise pas de séparateur d'idées graphique (majuscules, points), ni spatial (retours à ligne) ni logique (connecteurs), ce qui révèle comme le notent Y. Soulé et al., dans le rapport *Lire et écrire*, qu'il n'est pas encore capable, d'« introduire dans son écrit des marques d'organisation et de cohésion textuelle » alors qu'« une très grande partie des élèves a assimilé, en fin de CP, le principe fondamental de la segmentation graphique et l'usage des espaces entre les mots » (Goigoux (Dir.), 2016, p. 164). D'autre part, dans son texte, les informations concernant chaque image ne sont pas vraiment pertinentes. Enfin, on ne trouve pas non plus de traces de narration telles qu'un titre, une formule d'ouverture de type « il était une fois », de temps du passé, de formule de fermeture ou de reprise nominale qui témoigneraient d'une certaine connaissance du type narratif attendu et

[114] Trouvé sur le site de Scoledit à l'URL suivant : http://otus.u-grenoble3.fr/scoledit/index.php

d'une acquisition des « fondamentaux » de la cohésion textuelle (Goigoux (Dir.), 2016). Globalement donc la production de texte de Djamel révèle une grande fragilité dans l'acquisition des compétences textuelles en production.

Or, Y. Soulé et al., dans le rapport *Lire et écrire,* soulignent l'importance du rôle de l'enseignant pour réduire les inégalités entre les élèves dans les tâches de production d'écrit autonome :

> Les tâches d'écriture autonomes sont sans doute celles au cours desquelles l'intervention didactique (explicitation, tissage), et donc la compétence professionnelle des maitres, doit jouer un rôle très important dans l'étayage des apprentissages et la régulation des inégalités entre élèves (Goigoux (Dir.), 2016, p. 178).

Dans l'analyse des pratiques d'acculturation des enseignantes M1 et M2, nous avons vu que M1 proposait des séances de production d'écrit comme le montre l'analyse de la séance « *Chapeau Rond Rouge* » (voir chapitre 7, p. 274). On peut alors se demander si la pratique est suffisamment récurrente et ritualisée pour que les élèves puissent réellement acquérir des compétences de production de textes ou si la posture de contrôle qui domine chez M1 et qui n'est pas toujours suffisamment explicite n'a pas été un frein à la progression de Djamel qui, dans sa famille, ne bénéficie pas de pratiques d'acculturation à l'écrit suffisantes. On peut aussi penser qu'il n'y a pas de réelle « articulation » entre pratiques familiales et pratiques scolaires du lire-écrire, pas de passerelle permettant à l'enfant de relier les deux et de donner du sens à cet ensemble. Enfin, on peut aussi souligner que l'investissement et l'intérêt de cet enfant pour l'écrit et plus globalement l'école n'est pas suffisamment « nourri » puisque les pratiques scolaires « moyennement acculturantes » de sa classe ne lui permettent pas de répondre véritablement à ses attentes.

8.3.2 Le cas de Farida

Farida est une fille scolarisée en CP2. Elle est née en septembre 2007 et a, tout juste, six ans au début de la recherche. Elle est la dernière d'une famille recomposée : elle a deux grandes « demi-sœurs ». Sa famille est d'origine algérienne et les deux langues (arabe et français) sont parlées à la maison. Ses parents sont tous deux

employés de la fonction publique. Selon le regroupement établi par la recherche #LireEcrireCP, Farida est issue d'une famille défavorisée.

D'un point de vue des pratiques d'acculturation, sa famille peut être considérée comme moyennement acculturante : on lui achète des livres (cinq à dix par an) qu'elle range sur une étagère dans sa chambre, ce sont des livres qu'elle a vus à la télévision et qu'on lui a commandés ou bien des contes traditionnels comme *Blanche Neige* ou *La belle au bois dormant*. Elle n'est pas abonnée à un magazine. Elle ne va que rarement à la bibliothèque (une à deux fois par an), les souvenirs qu'elle relate viennent de la maternelle quand elle allait à la bibliothèque avec la maitresse. On lui lit souvent des histoires mais elle n'est pas capable dans les entretiens de les évoquer ni d'en dire les titres. De son côté, sa mère a une pratique quotidienne de la lecture : elle lit des romans ainsi que la presse, sa pratique est donc à la fois une pratique de la lecture-loisir mais aussi de la lecture informative. Nous ne savons rien des pratiques de lecture du père.

Farida semble entretenir un rapport très positif à la lecture. Elle dit « adorer » lire et bien aimer qu'on lui lise des histoires, surtout lorsque c'est sa mère qui lit parce qu'elle fait les voix des personnages. Elle souhaite savoir bien lire pour pouvoir lire toute seule et acquérir ainsi une certaine autonomie comme ses deux grandes sœurs qui semblent être des modèles de lectrices pour elle. Ce rapport positif n'apparait pas seulement dans les paroles mais aussi dans sa façon d'être lors des entretiens. En effet, c'est une petite fille très vive qui a voulu spontanément lire *L'histoire du petit mille pattes*, qui était collée sur son cahier, lors du premier entretien.

En classe, Farida semble avoir du mal à maintenir sa concentration. On observe, dans les vidéos analysées, une petite fille souvent agitée, qui bouge, se lève, se rassoit, se couche sur la table, joue avec les crayons, se retourne à droite, à gauche, regarde et joue avec la caméra, discute avec ses voisins de table, se ronge les ongles. Ces observations se font principalement en début de séance, quand elle doit se mettre au travail, au moment de la passation de consigne ou lorsqu'elle a fini. Dans la séance « Hérisson gazon », la tâche collective consistant à remettre les phrases dans l'ordre donné par les illustrations semble trop longue pour Farida qui finit par se lever, aller voir les autres groupes, jouer avec la caméra, faire de la gymnastique entre deux chaises. En revanche, dans les moments collectifs de lecture d'histoires ou de présentation du

hérisson gazon par exemple, on la voit davantage intéressée et concentrée : son regard est tourné vers la maitresse, elle reste le plus souvent assise, lève le doigt pour prendre la parole.

Malgré les difficultés de concentration visibles dans les vidéos, l'apprentissage de la lecture, selon sa mère, se passe plutôt bien. Farida, de son côté, évoque des difficultés qu'elle a rencontrées au début quand elle ne savait pas déchiffrer. Mais c'est en écoutant les conseils de la maitresse et en lisant à l'école et à la maison qu'elle a appris à lire. De fait, les évaluations de septembre et de juin montrent que Farida fait partie des élèves « moyens ». En septembre, la performance globale de Farida est proche de la moyenne de l'ensemble de l'échantillon de la recherche #LireEcrireCP. De manière plus détaillée, elle connait le nom de toutes les lettres de l'alphabet, ce qui est un bon prédicteur pour l'apprentissage de la lecture, en revanche elle rencontre plus de difficultés en analyse phonologique. Si les scores en compréhension sont proches de la moyenne de l'échantillon, elle a rencontré plus de difficultés pour les épreuves d'écriture. Au mois de juin, les résultats sont stables par rapport à ceux de septembre dans tous les domaines. En observant la production de texte du mois de juin présentée ci-dessous, on remarque que, contrairement à Djamel, Farida a « assimilé, en fin de CP, le principe fondamental de la segmentation graphique et l'usage des espaces entre les mots » (Goigoux (Dir.), 2016, p. 163) et qu'elle est capable d'écrire un texte long de manière lisible :

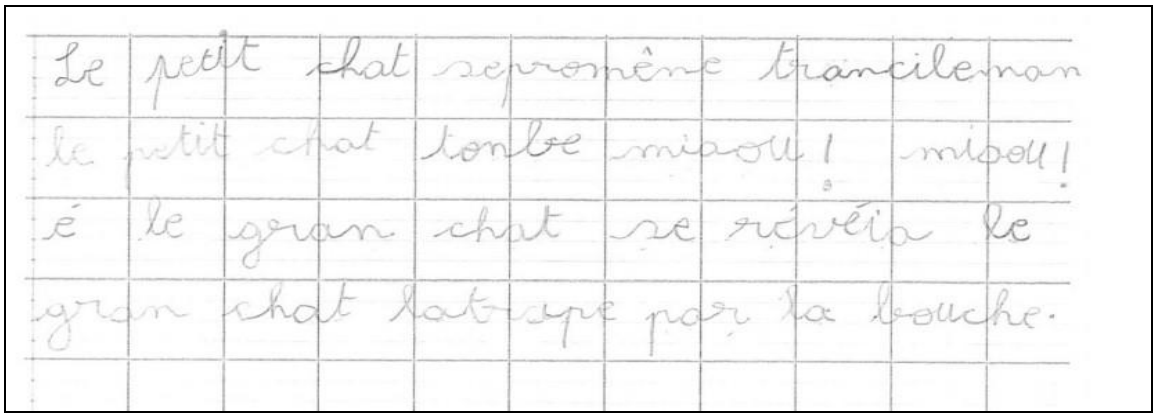


Figure 4 : texte produit par Farida en fin de CP

Texte transcrit :

Le petit chat sepromêne trancileman le petit chat tonbe miaou! miaou! é le gran chat se révéia le gran chat latrape par la bouche.

Texte réécrit selon les normes orthographiques :

Le petit chat se promène tranquillement. Le petit chat tombe : « Miaou ! Miaou ! ». Le grand chat se réveilla. Le grand chat l'attrape par la bouche.

Le texte ci-dessus montre que Farida, par rapport à Djamel, n'a pas de problème d'encodage. Elle est capable d'utiliser les séparateurs graphiques (la majuscule en début de phrase et le point en fin de phrase) ainsi que le connecteur « et » qu'elle orthographie « é ». Elle commence à utiliser les marques d'organisation textuelle qui lui permettent d'organiser son texte (Goigoux (Dir.), 2016). Pour écrire son texte, elle s'est appuyée sur les quatre images et a donné pour chacune d'elles une information : le chat se promène (image 1), le chat tombe (image 2), il miaule et le grand chat se réveille (image 3) et le grand chat l'attrape par la bouche (image 4). Mais les informations ne sont pas reliées entre elles, et restent descriptives, le texte ne donne pas d'informations sur les sentiments des personnages par exemple. On n'observe également aucune marque de narration : il n'y a pas de titre, ni de formule d'ouverture ou de fermeture, ni de présence du temps du passé ou de reprise pronominale. Ainsi, contrairement à Djamel, Farida a acquis un certain nombre de compétences pour pouvoir écrire un texte cohérent et lisible. Cependant, l'absence d'informations implicites et de marques de narration indique que Farida n'est pas encore rentrée véritablement dans une pratique culturelle et littéraire de la production d'écrit. On peut faire l'hypothèse qu'une pratique plus régulière que ce que propose M2 de la lecture de textes variés favoriserait l'entrée dans la pratique culturelle de la production d'écrit. On peut aussi souligner, comme pour Djamel, que les pratiques scolaires « moyennement acculturantes » de sa classe ne permettent pas de nourrir l'appétence de Farida pour la lecture.

8.3.3 Synthèse

Ainsi, les portraits de Djamel et de Farida mettent en scène des enfants qui ont des caractéristiques communes : ils sont motivés pour apprendre à lire-écrire, ils

possèdent les aptitudes pour pouvoir le faire et ils viennent d'un milieu socioculturel défavorisé (voire très défavorisé). Pourtant, malgré les bonnes dispositions dont ils font preuve, en fin de CP, ils ne font pas partie de ceux qui obtiennent les meilleurs scores. On peut alors faire l'hypothèse que pour ces enfants bien disposés à apprendre mais dont le milieu familial n'est pas suffisamment « acculturant », le degré d'acculturation « moyen » des deux classes n'a pas été à la hauteur pour leur permettre de progresser davantage.

8.4 Conclusion provisoire

Dans les deux classes, le niveau global des élèves est resté plutôt faible en fin d'année par rapport à l'ensemble de l'échantillon #LireEcrireCP. Les raisons de ce constat sont multiples et il est bien évident qu'on ne peut affirmer que telle ou telle pratique en est responsable, d'autant plus que M1 et M2 présentent des profils assez différents.

Toutefois, on peut supposer que les pratiques d'acculturation à l'écrit n'ont pas été suffisamment développées et menées de manière efficaces pour que tous les élèves puissent en bénéficier, comme nous avons tenté de le montrer au travers des portraits de Djamel et Farida.

Ainsi, au terme de notre enquête, on peut se risquer à émettre l'hypothèse qu'avec d'autres pratiques d'acculturation exemplaires ces élèves auraient sans doute davantage progressé. En effet, nous allons voir, dans le dernier chapitre, que des pratiques enseignantes qui permettent de répondre d'une autre façon aux besoins et aux attentes des enfants, sont possibles dans toutes les classes, y compris avec les élèves les plus défavorisés. Nous allons donc maintenant décrire et analyser des pratiques d'acculturation remarquables de deux classes ayant participé à l'enquête #LireEcrireCP : la classe 50 située en zone d'éducation prioritaire et la classe 88 située en milieu mixte.

Chapitre 9 : Perspectives didactiques, des pratiques d'acculturation exemplaires

Dans toutes les classes ayant participé à la recherche #LireEcrireCP et considérées comme efficaces, on trouve la trace de pratiques récurrentes appartenant à au moins un des types de pratiques que nous avons décrits plus haut (voir au chapitre 7 (p. 237), les trois grandes familles de pratiques d'acculturation : les écrits, les albums, les usages et les espaces de l'écrit). Nous présentons ici deux classes[119] qui ont été sélectionnées parmi les quinze classes les plus efficaces de l'échantillon (la 50 située au 4ème rang et la 88 située au 12ème rang pour leur score global). D'un point de vue sociologique, la classe 50 (23 élèves) relève d'un milieu défavorisé et la classe 88 (23 élèves) d'un milieu mixte. Ces deux classes ont été choisies parce qu'elles proposent des pratiques très acculturantes au regard des composantes « albums » et « usages ». En effet, d'un point de vue de l'acculturation, les pratiques observées nous semblent exemplaires, en ce sens qu'elles sont régulières et ritualisées et qu'elles permettent aussi la libre circulation de la parole entre le texte, l'enseignante et les élèves. Plus précisément, l'analyse des séances de production de texte dans la classe 50 permet d'illustrer ce que sont des pratiques acculturantes qui favorisent l'immersion narrative en production en s'appuyant sur les échanges oraux. Cette pratique de production de texte correspond aux variables « écrits » et « albums » que nous avons présentées au chapitre 7. Quant à l'analyse des pratiques variées de lecture dans la classe 88, elle met en lumière un exemple de pratiques susceptibles de favoriser l'appropriation des habitudes de lectures individuelles par la fréquentation de lieux dédiés aux pratiques sociales de l'écrit (coin-lecture, bibliobus) et par des pratiques sociales de la lecture (promotion de livres, lectures personnelles, lectures partagées). Cet ensemble de pratiques renvoie aux variables « albums » et « usages et espaces ».

[119] Elles ont fait l'objet d'un article : Tiré, M. Miguel Addisu, V. & Frier, C. (2017). Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP : la parole du texte, de l'élève, du maitre. *Lidil* (55) [en ligne].

Nous commençons donc par une description de la manière dont se déroulent les séances de classe filmées. Ensuite, nous analysons en quoi ces pratiques observées sont exemplaires. Dans cette perspective, nous nous intéressons d'abord à leur régularité, puis aux interactions orales entre l'enseignante et les élèves qu'elles favorisent, et enfin nous regardons comment ces pratiques prennent en charge la complexité du lire-écrire dans sa globalité.

9.1 Description des pratiques d'acculturation exemplaires

9.1.1 Séances de production d'écrit dans la classe 50

Dans la classe 50, nous nous intéressons à la pratique hebdomadaire (présente au cours des trois semaines d'observation) de production de texte[120] à partir d'albums de littérature de jeunesse. Nous avons choisi, dans le cadre de l'article publié dans *Lidil*, d'analyser une séance en particulier qui a été filmée au cours de la 2ème semaine d'observation. Il s'agit d'écrire la suite de l'histoire de *Zékéyé et le serpent python*[121]. L'album raconte l'histoire d'un petit garçon qui s'appelle Zékéyé et qui est si petit que personne ne le voit. Pour se faire remarquer et pour montrer qu'il est courageux, il décide d'aller tuer le serpent python. Il rencontre trois personnages qui vont l'aider à réussir son exploit : deux guerriers, le plus courageux qui lui donne sa machette, le plus rusé qui lui donne une potion (le dolé), et le sorcier Boutou qui lui dit que seules les feuilles de bananier peuvent protéger des morsures du serpent python. Ainsi, en utilisant les trois aides, Zékéyé réussit à tuer le serpent python. Les élèves doivent inventer ce que peuvent dire les trois personnages lorsque Zékéyé leur annonce la bonne nouvelle.

[120] B. Devanne, L. Mauguin & P. Mesnil (1996) distinguent la production d'écrit de la production de texte. Selon les auteurs, « la production d'écrit vise un but fortement dominant, voire exclusif : le travail du code, l'appropriation de la combinatoire » ; la production de texte, quant à elle, s'inscrit dans une approche culturelle et « désigne toute situation qui induit l'implication dans un projet textuel - même si celui-ci est partiellement donné (par exemple, imaginer et écrire une séquence dans un récit répétitif), même si les enfants ne conduisent pas cette production jusqu'au bout » (1996, p. 22-23).

[121] *Zékéyé et le serpent python* (2000) de Nathalie Dieterlé aux éditions Hatier (collection Ribambelle).

La séance[122] se déroule en six phases.

La première phase dure 49 secondes (tp 1 à 6), et correspond à une présentation de la tâche d'écriture par l'enseignante (désormais M50) : « on va travailler autour de Zékéyé encore et là par contre vous allez // c'est vous qui allez écrire un petit peu » (tp 1), « en production d'écrit/ on va travailler sur le cahier jaune » (tp 6).

La deuxième phase dure 1 minute 22 (tp 6 à 25) : elle correspond à un bref rappel du début du récit. Ce rappel est fait, à l'oral, sans support, par M50 en interaction avec les élèves à qui elle demande le nom des personnages et leur qualificatif.

La troisième phase dure 12 minutes 28 (tp 26 à 167). Les élèves doivent imaginer la suite de l'histoire ou plus exactement ce que les trois personnages (les deux guerriers et le sorcier) peuvent répondre à Zékéyé qui leur annonce son exploit. Cette phase se déroule à l'oral : l'enseignante fait venir quelques élèves volontaires au tableau pour « jouer » devant les autres le moment de l'histoire qu'ils sont en train d'inventer.

La quatrième phase qui dure 7 minutes 37 (tp 167 à 227) correspond à un moment d'explicitation de la tâche. Dans un premier temps, l'enseignante tisse des liens avec des apprentissages antérieurs (l'utilisation des majuscules et des points) et rappelle des procédures déjà utilisées : « relisez bien l'ensemble de votre phrase » (tp 179), « si vous avez peur d'oublier des mots vous faites des traits d'accord / ben des traits comment on fait pour la phrase du jour / comme ça on n'oublie pas les mots » (tp 189). Elle fait aussi rappeler par les élèves les outils (le cahier) qui sont à leur disposition. Et, tout en leur disant qu'« on a le droit de se tromper » (tp 175), elle les encourage : « moi je vous dis vous savez tout écrire / tout / ne vous stressez pas à vous dire je vais faire une faute xxx est-ce que c'est grave » (tp 171). Dans un deuxième temps, l'enseignante explicite la tâche en faisant tout d'abord lire la consigne par une élève puis, en la reformulant plus précisément dans un jeu d'interactions avec les élèves.

La cinquième phase dure 26 minutes 49 : les élèves travaillent individuellement en autonomie sauf un petit groupe de quatre élèves qui travaillent avec la maitresse. Il semble que ce soit un groupe d'élèves plus en difficulté d'encodage notamment.

[122] La transcription intégrale de la séance « Zékéyé » se trouve en annexe 61 p. 851.

La séance se termine par une dernière phase qui dure 5 minutes 37 (tp 228 à 264) et qui est une mise en commun des productions des élèves : quatre élèves lisent leur texte.

La séance « Zékéyé » est emblématique de la façon de faire de l'enseignante. En effet, les autres séances de production d'écrit se déroulent selon le même schéma. Ainsi, cette pratique régulière offre une immersion narrative en articulant l'oral, la lecture et l'écriture et favorise l'engagement des élèves en faisant circuler la parole. Nous y reviendrons dans l'analyse.

9.1.2 Séances variées de lecture d'albums dans la classe 88

Dans la classe 88, nous nous intéressons à des pratiques diversifiées de lecture : présentation des livres du bibliobus, lectures personnelles[123] et lectures partagées.

La promotion des livres du bibliobus

Au cours de la semaine 1 d'observation, une séance de présentation des livres du bibliobus a été filmée. Cette séance[124] se passe au coin lecture/regroupement de la classe : les élèves sont assis sur des bancs ou des coussins et font face à l'enseignante (désormais M88) qui est assise sur une petite chaise. Sur une table, à côté d'elle, est posée une pile de livres provenant du bibliobus. M88 commence par choisir un livre (*Les enfants de la sorcière*[125]) et montre la couverture aux élèves qui regardent tous avec attention. Elle leur fait lire le titre. Ensuite, elle ne lit pas le livre mais le résumé qui se trouve sur la quatrième de couverture. Puis, elle termine la présentation en feuilletant rapidement les pages tout en montrant les illustrations aux élèves afin de leur donner un aperçu de ce qui va se passer dans le livre, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

[123] J. Giasson définit la période de lecture personnelle comme « une période déterminée pendant laquelle les élèves lisent un livre de leur choix sans être interrompus […] La lecture personnelle, qu'on appelle aussi « lecture-loisir » ou « lecture libre », repose sur l'idée toujours actuelle de laisser aux élèves du temps pour lire en classe de façon moins dirigée » (2013, p.49).
[124] La transcription intégrale de la séance « bibliobus » est en annexe 63, p. 870.
[125] *Les enfants de la sorcière* (2002) de Ursula Jones (texte) et Russel Ayto (illustrations) aux éditions École des Loisirs.

Extrait 9.1.2.1

1	M88	mmmm [*les élèves commencent à déchiffrer le titre / M88 les accompagne en soulignant du doigt les mots du titre*]
2	EE	les enfants de la sou-
3	E	so-
4	M88	Sor
5	E	cière
6	M88	[*M88 montre du doigt l'enfant qui a réussi à déchiffre sorcière et opine de la tête*] « Les enfants de la sorcière »
7	E	tu peux montrer un petit peu
8	M88	alors je vous lis le résumé qui est derrière [*elle leur montre la quatrième de couverture puis remet le livre sur ses genoux et lit*] quelque fois il y a un petit résumé/ les enfants de la sorcière ont hérité de leur mère des dons extraordinaires mais leur apprentissage n'est pas terminé / ils n'ont pas fini d'apprendre tout ce qu'ils doivent savoir / et ils se trouvent parfois dans des situations bien critiques / heureusement ils connaissent tous le mot magique [*elle montre le livre et tourne les pages rapidement*]
9	E1	elle nous montre les images

Par la suite, M88 procède toujours de la même manière : elle prend un nouveau livre sur la pile posée à côté d'elle et le présente selon le schéma décrit précédemment. Autrement dit, c'est tout un ensemble d'habitudes qui permet de choisir un livre que donne l'enseignante à ses élèves.

Parfois, pour susciter l'envie de lire les livres présentés, M88 utilise aussi des procédés d'énonciation qui génèrent du suspens : « oh la la il va se passer des choses » (tp 30), ou qui manifestent son enthousiasme pour certains livres : « mmmm » (tp 1), « c'est chouette hein » (tp 34), « ah celui-là je l'aime bien » (tp 45).

Ainsi, la présentation des livres du bibliobus est, à nos yeux, un exemple de pratique d'acculturation à la lecture, car c'est une pratique incitative et non contraignante de la lecture, une incitation à la fréquentation de lieux destinés à la lecture (bibliobus et coin lecture) mais aussi une incitation à la découverte de nouveaux livres qui peuvent procurer du plaisir.

La lecture personnelle

En semaine 2, un moment de lecture personnelle a pu être observé et filmé. Il est inscrit dans l'emploi du temps sous la formule « lecture autonome ». La vidéo montre que huit élèves sont au coin lecture et lisent un album, les autres sont assis à leur bureau pour lire. Plusieurs viennent au fond de la classe prendre un livre – ou une fiche de lecture – puis retournent lire à leur bureau. M88 est en retrait, assise à son bureau.

Elle n'intervient qu'à la demande des élèves pour les aider à trouver un livre par exemple. Dans cette séance qui dure 10 minutes, les élèves ont le choix du livre, du lieu de lecture (bureau ou coin lecture, chaise, banc ou coussin). Cette séance est à rapprocher des séances de lecture personnelle selon la définition de J. Giasson (2013).

Les lectures partagées

Au cours des trois semaines d'observation, les moments de « lectures partagées » sont nombreux. Dans le cadre de l'article publié dans *Lidil*, nous avons choisi d'analyser finement une séance[126]. Il s'agit de la lecture partagée de l'album *Le géant de Zeralda*[127]. C'est l'histoire d'un ogre qui a toujours faim et qui sème la terreur dans la ville jusqu'au jour où il rencontre Zeralda, une petite fille qui adore faire la cuisine. Alors qu'elle se rend à la ville pour aller au marché à la place de son père malade, elle croise l'ogre qui, en voulant l'attraper pour la manger, tombe et perd connaissance à ses pieds. Zeralda, qui ne connait pas l'ogre, pense qu'il meurt de faim et décide de lui faire à manger. L'ogre se régale et lui demande de venir s'installer chez elle. La petite fille accepte, fait venir son père. Elle grandit, devient une belle jeune femme, l'ogre rase sa barbe. Ils se marient et ont des enfants. Tout au long de cet album, les illustrations sont redondantes par rapport au texte et sont une aide à la compréhension. Mais à la dernière page, l'illustration suggère une conclusion que le texte ne mentionne pas (un des enfants est représenté de dos, regardant le bébé qui est dans les bras de Zeralda. Dans son dos, il cache un couteau et une fourchette)[128].

Le texte étant long, la lecture se fait en deux fois.

La première séance dure 8 minutes 56 (tp 1 à 48) et se déroule en deux phases.

La première phase correspond à une brève présentation de l'album (37 secondes) où M88 lit le titre et le nom de l'auteur puis montre aux élèves la couverture, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

[126] La transcription intégrale de la séance « Le géant de Zeralda » est en annexe 62, p. 863.
[127] *Le géant de Zeralda* (1971) de Tomi Ungerer aux éditions École des Loisirs.
[128] Voir à ce sujet l'analyse de l'album que propose S. Bonnéry dans *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (2015, p. 146 à 148).

Extrait 9.1.2.1

1	M88	« Le géant de Zeralda » de Tomi Ungerer / donc là cette fois-ci le titre est en bas et l'auteur est en haut [*en même temps qu'elle parle, M88 montre du doigt où est écrit le titre et le nom de l'auteur / puis elle montre la couverture en faisant une sorte de tour panoramique pour que tous les enfants voient bien la couverture / elle reprend ensuite sa position de lectrice (le livre est ouvert sur ses genoux), tourne les pages jusqu'à la page de titre qu'elle montre à tous les élèves sans rien dire / elle tourne encore la page et montre la première double page aux élèves / certains élèves murmurent quelque chose M88 leur fait signe de se taire (doigt sur la bouche)*].

La deuxième phase (tp 1 à 47) correspond à la lecture du début du texte. Elle dure 8 minutes 13. Tout au long de cette phase, M88 commence par montrer l'illustration aux élèves, puis lit le texte correspondant en tenant le livre sur ses genoux et, avant de tourner la page montre une deuxième fois l'illustration. Parfois, la lecture est interrompue par un élève qui ne comprend pas un mot et qui donc interroge M88 qui lui répond. Les élèves interviennent également pour faire des commentaires lorsque M88 fait une pause dans la lecture et leur montre les illustrations. Nous y reviendrons.

La lecture est interrompue par la fin de l'heure : « nous continuerons cette histoire jeudi » (M88, tp 48).

La deuxième séance dure 9 minutes 42 (tp 49 à 130). Elle se divise en trois phases.

La première phase, d'une durée de 2 minutes 44 (tp 49 à 72), est liée au fait que la lecture ait été interrompue. M88 demande donc aux enfants de résumer le début de l'histoire. Ce résumé se fait en interactions enseignante / élèves :

Extrait 9.1.2.3

49	M88	on va résumer raconter simplement / je veux le début / non je ne vous demande pas où on s'est arrêté je vous demande de raconter le début de cette histoire .... Noa
50	Noa	en fait c'est un ogre qui mangeait les enfants / il avait pas trop xxx il allait à la chasse dans la ville et il cherchait des enfants mais il // il // il n'arrivait pas à trouver
51	M	pourquoi il n'arrivait pas à trouver les enfants dans la ville ?
52	E	parce qu'ils s'étaient échappés
53	M	ils étaient où les enfants dans la ville ?
54	E	dans les trucs souterrains tout ça
55	M	oui Charlotte
56	Charlotte	et et après comme il trouvait plus d'enfant et que l'ogre // et Zeralda et et
57	M	c'est qui Zeralda ?
58	Charlotte	la petite fille
59	M	alors il faut m'expliquer parce que moi je ne sais plus qui c'est / d'où elle sort xxx

La deuxième phase, d'une durée de 8 minutes 13 (tp 73 à 128), correspond à la lecture de la fin de l'histoire. Elle se déroule de la même manière que précédemment,

c'est-à-dire que l'enseignante montre les illustrations, pose le livre sur ses genoux et lit le texte puis montre à nouveau les illustrations. Les enfants sont autorisés à faire des commentaires lorsque l'enseignante se tait pour montrer les pages, comme on peut le voir notamment à la dernière page de l'album :

Extrait 9.1.2.4

114	M88	*[M88 montre la dernière page]*
115	E1	c'est un bébé
116	E2	y a une fourchette et un couteau là
117	Camille	[*M88 se lève pour montrer sur l'illustration*] il va le manger
118	M88	ah pourquoi celui là/ pourquoi tu dis Camille celui-là va manger le bébé/ pourquoi
119	Camille	parce qu'il a un couteau
120	E1	c'est un ogre
121	E2	il se déguise
122	M88	les enfants des ogres ça devient quoi ?
123	EE	des ogres
124	E	Xxx
125	M	vous croyez que les enfants de l'ogre et de Zeralda vont devenir des ogres et manger des petits enfants ?
126	E	ah oui après ça va devenir un adulte
127	Camille	[*debout en tournant le bras au dessus de sa tête*] ça va faire tout le temps la même histoire
128	E	ils vont faire comme leurs parents

Nous voyons dans l'extrait ci-dessus, que d'une part les réactions spontanées des élèves sont reprises par M88 qui demande des explications : « pourquoi tu dis Camille celui-là va manger le bébé ?». Et d'autre part, M88 se saisit des remarques des élèves pour les faire réfléchir sur le sens de la dernière image qui n'est pas explicitée par le texte : « les enfants des ogres ça devient quoi ? », « vous croyez que les enfants de l'ogre et de Zeralda vont devenir des ogres et manger des petits enfants ? ». Toutefois, M88 ne donne pas son avis est reste dans une position « basse » (Sensevy, 2009).

Cette séance de lecture se termine par une phase de clôture dans laquelle, l'enseignante rappelle le titre et l'auteur du livre, met en relation l'album avec un autre du même auteur. Puis, M88 signale la fin de la lecture partagée par une petite phrase « allez chacun à sa place » (tp 131).

Ainsi, les pratiques variées de lecture observées dans la classe 88 semblent donc être caractéristiques d'une incitation régulière à manipuler fréquemment les outils de l'écrit (feuilletage des albums), à fréquenter les lieux dédiés aux pratiques sociales de l'écrit (coin lecture, bibliobus), à faire circuler la parole entre l'enseignante, les élèves et

les textes. Autrement dit, ce sont des pratiques qui favorisent le développement des habitudes personnelles de lecture et d'écriture et la création d'un habitus scriptural.

Nous allons maintenant analyser plus particulièrement en quoi M50 et de M88 créent un climat propice à la lecture et à l'écriture dans leur classe.

9.2. Des pratiques fréquentes et explicites qui créent un climat propice à la lecture et à l'écriture

Toutes ces pratiques d'acculturation que nous venons de décrire sont régulières et inscrites à l'emploi du temps : la production de texte dans la classe 50 est hebdomadaire (elle apparait lors des trois semaines d'observation), elle se déroule en fin de semaine (jeudi ou vendredi) ; les lectures partagées dans la classe 88 sont nombreuses (trois lors des semaines 1 et 2, et deux lors de la semaine 3). Nous n'avons relevé qu'une seule occurrence de temps de pratique personnelle dans la classe 88 mais elle est inscrite dans l'emploi du temps sous la formule « lecture autonome ». L'emprunt de livres au bibliobus est également une pratique régulière et habituelle de la classe 88 (indications présentes au cours des trois semaines d'observation dans l'emploi du temps et le fichier tâche mais aussi interventions de l'enseignante ou des élèves dans les vidéos qui évoquent cette pratique). Ces pratiques ne sont donc pas improvisées mais réfléchies et organisées dans le temps. Pensées en amont, elles ne sont pas un supplément d'âme. Au contraire, cela leur confère une dimension didactique : ce ne sont pas seulement des pratiques qui ont lieu parce qu'il reste du temps en fin de journée ; elles sont inscrites à l'emploi du temps et intégrées à l'apprentissage du lire-écrire.

En outre, les pratiques des deux classes sont des pratiques remarquables d'un point de vue de l'acculturation car elles sont ritualisées. L'organisation des séances très cadrée, sous le contrôle des deux enseignantes, permet de manière explicite, de donner des repères clairs aux élèves, une certaine sécurité dans l'apprentissage : ils savent ce qu'ils peuvent et doivent faire, ce que l'on attend d'eux, quelles aides sont à leur disposition.

Dans la classe 50, les séances de production d'écrit durent entre cinquante et soixante minutes et se déroulent toutes selon un schéma identique à celui de la séance « Zékéyé »:

- rappel oral collectif de lecture ;
- énonciation de la consigne de production ;
- phase orale collective de production ;
- rappel des aides possibles pour l'écriture ;
- phase d'écriture individuelle en autonomie (M50 s'occupe d'un petit groupe d'élèves plus en difficulté) ;
- lecture par les élèves de leur production.

Dans la classe 88, les moments où les élèves vont au bibliobus n'ont pas été filmés, ce que l'on peut regretter car, de ce fait, on ne sait pas comment les livres sont choisis. On ne sait pas non plus quelle exploitation est vraiment faite en classe de ces livres : est-ce qu'un emprunt de ces livres est organisé, est-ce que ces livres sont là simplement pour enrichir, varier la bibliothèque de classe et être à disposition des élèves seulement sur le temps de classe ? Par ailleurs, nous n'avons qu'un seul film de la séance de lecture personnelle. Toutefois, on voit que cette pratique est habituelle car les élèves, par leur attitude positive et autonome montrent qu'ils sont familiarisés avec cette pratique : ils sont calmes, impliqués dans leur tâche et savent ce qu'ils peuvent faire. En d'autres termes, ils adoptent effectivement une posture de sujet-lecteur. En revanche, les moments de lectures partagées sont quasi quotidiens et durent de 8 à 12 minutes. Ils se passent toujours dans le coin lecture de la classe, ce qui contribue à donner un aspect rituel à la lecture partagée ainsi qu'un certain nombre de repères aux élèves dans l'acquisition des codes sociaux de la lecture partagée (Frier, 2006). En effet, on remarque que le regard des élèves est orienté vers la maitresse et vers le livre, qu'ils regardent, sans toucher ; lorsque la maitresse lit, ils ne l'interrompent pas ; le temps de la lecture est bien ici un temps à part, pendant lequel les enfants sont très concentrés dans leur effort d'écoute et de compréhension. De plus, les lectures partagées commencent toujours par la présentation de la couverture de l'album, la lecture du titre et de l'auteur et sont toujours l'occasion de discussions avant, pendant et après la lecture. Ainsi, les temps de lectures partagées correspondent aux caractéristiques que

J. Giasson décrit et préconise pour que la période de lecture aux élèves fasse partie intégrante de l'apprentissage de la lecture et ne soit pas seulement un moment de plaisir :

> Vous devez prendre quatre aspects en considération lorsque vous décidez de faire la lecture à vos élèves : 1) la fréquence et la durée de la lecture ; 2) le choix du livre ;3) la présentation du livre ; et 4) les discussions après la lecture (Giasson, 2013, p. 55).

9.3 L'importance des interactions orales et de l'étayage

Les pratiques d'acculturation des classes 50 et 88 sont aussi remarquables parce qu'elles laissent une place importante aux interactions orales.

9.3.1 Des postures d'enseignantes qui favorisent les interactions langagières

En effet, la séance « Zékéyé » est caractérisée par de nombreux échanges oraux au sein du groupe classe dont B. Devanne, L. Mauguin et P. Mesnil ont souligné l'importance « *avant* que chacun ne se lance dans une activité de production de texte » (1996, p. 78). Selon les auteurs, ces échanges assurent « trois fonctions essentielles : la recontextualisation de la situation, l'organisation des référents et l'exploration des possibles offerts par l'activité » (1996, p. 78).

Dans la séance « Zékéyé », « La recontextualisation » consiste en un bref rappel de ce qui a déjà été fait (lecture du début de l'histoire) et en un résumé de ce début d'histoire. À partir de ce résumé, M50 demande aux élèves d'imaginer la suite et ce que chacun des personnages peut répondre à Zékéyé qui leur annonce son exploit. Mais avant de les lancer dans un travail individuel, elle leur fait « explorer les possibles » à l'oral. Pour cela, elle fait venir au tableau quelques élèves volontaires pour « jouer » le moment de l'histoire qu'ils sont en train d'inventer, devant les autres restés à leur bureau. Enfin, avant le travail individuel en autonomie, la maitresse « organise les référents » en faisant rappeler quels sont les outils et les procédés dont ils peuvent se servir pour écrire.

Dans la classe 88, les lectures partagées et la présentation des livres du bibliobus favorisent les interactions orales entre l'enseignante et les élèves. En effet, même si la

manière de lire de M88 est caractérisée par la volonté de rester près du texte, de le lire fidèlement sans chercher à le reformuler dans une forme orale, son attitude et sa façon de faire incitent les élèves à réagir. Tout d'abord, sa lecture est marquée par de nombreuses pauses prosodiques et interruptions puisque l'enseignante montre, à chaque fin de page, l'illustration. Ces silences sont autant d'occasions pour les élèves de réagir au texte :

Extrait 9.3.1.1

40	M88	[*M88 reprend la lecture*] oh, pauvre homme / s'écria Zeralda / elle courut chercher un seau d'eau à un ruisseau voisin et lava le visage du géant blessé / grrrr / petite fille / oh, ma tête / grrrr /j'ai tellement faim / disait l'ogre en gémissant / crique, craque, croque tout / avec du sel et du poivre en friture ou en ragout les ogres trouvent les enfants bien à leur gout [*on entend la sonnerie / M88 montre l'image / les élèves restent calmes et regardent avec attention l'illustration*]
41	E1	il va pas le manger
42	E2	mais oui elle va pas le manger
43	M88	elle ne va pas le manger ?
44	EE	il ne va pas la manger
45	E	je sais parce qu'on l'a déjà lue

D'autre part, lorsqu'un mot du texte peut poser des difficultés de compréhension, elle lève la tête, s'arrête et laisse les élèves poser une question comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

Extrait 9.3.1.2

9	M88	il devenait de plus en plus grincheux, bougonnait et grognait tout seul
10	E	ça veut dire quoi grincheux ?
11	M88	grincheux/ de mauvaise humeur
12	EE	Xxx
13	M88	de mauvaise humeur/ il grogne tout le temps/
14	E	et bougonnait
15	M88	il bougonne/ il râle [*M88 reprend la lecture*] j'ai tellement faim ce matin que je ferais bien un festin en mangeant cinq ou six gamins / craque et croque, si maintenant je rencontre quelques enfants je les dévore à belles dents !

Ainsi, sa manière de lire correspond au style impositif, omniscient de la figure du traducteur que décrit C. Frier (2006). Cependant, n'est pas loin la figure du guide qui cherche à créer un espace d'attente, qui sollicite l'enfant personnellement et le guide dans la négociation du sens, qui rajoute des éléments de contextualisation iconique et d'injonction déictique (Frier, 2006). Les rajouts que M88 apporte au texte (montrer du doigt un détail de l'illustration, faire des commentaires, expliquer des mots) sont là pour aider à la compréhension et pour impliquer les élèves dans la lecture.

9.3.2 Des interactions langagières à des fins réflexives

Les pratiques, dans l'une et l'autre classe, laissent donc une place importante aux interactions verbales qui sont autant d'aides aux élèves pour la compréhension et l'interprétation. On peut ainsi les considérer comme des étayages (Bruner, 1983) de la part des enseignantes mais aussi des enfants entre eux.

En effet, les séances observées sont marquées par des interventions qui permettent de faire entrer les élèves dans la tâche en maintenant une certaine exigence : lors de la lecture partagée, M88 exige par des gestes (doigt sur la bouche, mouvement de rotation du doigt) que les élèves fassent le silence et qu'ils regardent le livre ; au début de la séance de production d'écrit, M50 exige que les élèves écoutent avant de parler et qu'ils réfléchissent ensemble à ce qu'ils vont pouvoir écrire. Elle n'hésite pas à invalider des propositions qui ne correspondent pas aux exigences d'écriture, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 9.3.2.1

26	M50	le sorcier Boutou et il va leur annoncer la bonne nouvelle / qu'est-ce qu'il va leur dire Alice à ton avis ?
27	E	euh euh
28	M50	ah ben non il va pas faire ça / Telma
29	Telma	il va dire j'ai réussi à tuer le serpent Boutou
30	M50	eh oui quand tu es heureux et que tu veux dire quelque chose tu le dis spontanément / tu dis pas euh euh ça ça veut dire que tu as peur d'accord / Zékéyé il est content / oui ou non ?

D'autres interventions sont des aides à la compréhension de texte. Ainsi, au cours de la lecture partagée, les interventions de M88 peuvent concerner soit l'explication d'un mot, soit une aide à l'interprétation. Dans l'exemple qui suit, le commentaire « comme vous » et l'emploi de connecteurs soulignent ainsi ce qu'il y a d'extraordinaire dans le personnage de Zeralda :

Extrait 9.3.2.2

17	M88	[*M88 montre l'image puis lit*] dans une vallée éloignée, une clairière s'ouvrait au milieu des bois / là, vivait un cultivateur avec sa fille unique, Zeralda / ils n'avaient jamais entendu parler de l'ogre / Zeralda aimait beaucoup faire la cuisine / à l'âge de six ans // comme vous
18	E	hein
19	M88	elle savait déjà faire friture et rôti [*M88 lève les doigts comme pour compter*] elle savait faire des bouillis / des farces / des ragoûts et même de la grillade
20	EE	Haaannn
21	E1	à six ans

22	E2	de temps en temps elle lit
23	M88	ah elle lit où
24	E	dans un livre de recettes
25	M88	et ben voilà
26	E1	elle s'aide
27	E2	on pourrait le faire si on savait lire très très bien [*brouhaha*]

Les réactions des élèves montrent que l'intervention de l'enseignante a bien eu l'effet escompté : ils se rendent compte de la jeunesse du personnage et du décalage entre son âge et ce qu'elle sait faire.

Parfois, les interventions permettent de tisser des liens, de manière brève, afin de ne pas perdre le fil de l'histoire, avec d'autres pratiques sociales :

Extrait 9.3.2.3

97	M88	Pompano Sarah Bernhardt numéro 4 / c'est du poisson / de la sauce / je continue sans vous montrer vous chercherez / de la dinde / un croque-fillette sur délice des ogres / qu'est-ce que ça peut être ce mot / croque délice // croque fillette sur délice
98	E	[***en s'exclamant***] c'est celui avec les talons là
99	M88	non en fait c'est le nom du dessert
100	EE	mmmm
101	M88	quelque fois quand on va au restaurant il y a des noms très compliqués pour les repas // les plats

Les interventions des enseignantes permettent aussi de tisser des liens avec d'autres livres déjà lus :

Extrait 9.3.2.4

129	M88	donc c'était « Le géant de Zeralda » de Tomi Ungerer c'est le même qui a inventé l'histoire du nuage
130	EE	bleu

Les interventions servent à maintenir l'attention de l'élève sur la tâche : ainsi, au cours de la lecture partagée, M88 pose des questions qui permettent d'impliquer les élèves dans la lecture. De même, lors de la phase orale de recherche d'idées pour la production d'écrit, M50 interpelle ses élèves pour les mobiliser dans la tâche :

Extrait 9.3.2.5

38	M50	*[M50 montre Linda]* c'est très bien / [*elle s'exclame*] y a que Linda qui a des idées / c'est pas possible y a d'autres enfants / [*M50 montre les élèves du doigt et prend un ton accusateur*] vous avez regardé la télé
39	EE	non
40	M50	si / vous avez regardé la télé
41	EE	non
42	M50	si / parce que vous n'avez pas d'idée / qu'est-ce que vous avez fait ce mercredi ? qu'est-ce que vous avez fait ce mercredi ?
43	E	xxx
44	M50	j'espère que vous avez joué
45	EE	oui
46	M50	c'est bien et si vous avez joué c'est que vous allez avoir des idées aujourd'hui

Ainsi les manières de faire de ces deux enseignantes favorisent les échanges oraux et les interactions entre les élèves et l'enseignante. Ces interactions permettent de faire entrer les élèves dans la tâche et de maintenir leur attention, d'aider à la compréhension de texte, et de tisser des liens avec d'autres pratiques sociales et/ou d'autres textes. Lorsque les interactions verbales permettent de cadrer l'activité et de l'inscrire dans un script didactique connu et accepté, en y apportant les éléments de savoirs utiles et sollicités par les élèves, M50 et M88 adoptent une posture d'enseignement et mettent explicitement leur expertise au service des apprentissages techniques (savoirs et savoir-faire pour l'écrit). Mais lorsque les interactions mettent en avant la parole du livre et celle des élèves, M50 et M88 adoptent une posture d'accompagnement qui favorise, chez les élèves, la construction du sujet-lecteur-scripteur.

9.4 Des pratiques qui prennent en charge la complexité du lire-écrire dans sa globalité

Ces pratiques d'acculturation sont, enfin, remarquables car elles ne sont pas un supplément d'âme mais font partie intégrante de l'enseignement du lire-écrire. De fait, elles sont complètement intégrées à l'apprentissage dans une démarche « équilibrée » telle que la décrivent J. Fijalkow et S. Ragano :

> La démarche didactique proposée ici vise l'entrée dans la culture écrite en définissant l'apprentissage de la lecture-écriture comme une pratique sociale où la langue est présente d'emblée dans toute sa complexité («langage entier »). De ce

> point de vue, l'usage de manuels, organisés principalement autour d'une progression supposée des complexités de l'écrit, ne peut guère convenir aux activités de lecture. La source des textes est donc constituée d'albums de jeunesse, dont les aspects narratifs et affectifs apportent une forte signification aux apprentissages, et d'écrits sociaux (journaux...) qui appartiennent à l'environnement social de l'enfant (1999, p. 25).

En effet, dans la classe 88, le fait de multiplier, tout en les variant, les activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse non pas comme prétexte au déchiffrage mais bien dans l'idée de donner aux élèves des habitudes de lecture, en est un bon exemple.

Dans la classe 50, la production de texte en lien avec la littérature de jeunesse ne vise pas seulement des apprentissages linguistiques. Au contraire, elle s'inscrit dans l'apprentissage de la lecture-écriture. La lecture d'album et la production de texte sont étroitement liées. En effet, pour pouvoir écrire les paroles des personnages, il faut repérer, dans le texte, les caractéristiques de chacun des personnages, comprendre ce qu'ils peuvent ressentir. L'extrait 9.4.1 suivant montre comment l'enseignante amène les élèves à réfléchir aux caractéristiques des personnages, à ce qui les distingue les uns des autres et aux conséquences que cela peut avoir sur les paroles des personnages. Le guerrier rusé ne peut pas endosser le même discours que le guerrier le plus fort :

Extrait 9.4.1

76	Linda	*[en s'exclamant. M50 mime derrière elle avec ses bras qu'elle ouvre en signe de victoire] b*onjour guerrier le plus rusé j'ai réussi à tuer le serpent python
77	Elyad	bravo Zékéyé // bravo Zékéyé tu as réussi à tuer le serpent python
78	M50	on va pas lui dire la même chose que le guerrier le plus fort
79	EE	non
80	M50	c'est bien mais va pas lui dire oui vas-y / c'est bien là j'ai entendu une bonne idée *[M50 s'approche d'Elyad, elle s'adresse à lui en lui mettant la main sur l'épaule]*
81	Elyad	tu es le guerrier le plus rusé
82	M50	ben oui il aurait pu prendre ta place parce que en fait toi tu es le guerrier le plus rusé

La production de texte permet aussi d'apprendre à maitriser des modèles textuels (Devanne et al., 1996) notamment par une mise en réseau des textes. Ainsi, dans l'exemple 9.4.2 qui suit, on voit comment la consigne d'écriture va amener les élèves à utiliser le modèle d'écriture de la bande dessinée qui a déjà été vue à l'occasion d'une autre lecture :

Extrait 9.4.2

207	M50	alors ah ben voilà il peut dire comment tu as fait / premier personnage c'est le guerrier le plus fort on le reconnait avec sa machette là / qu'est ce qu'il a en face de sa bouche ?
208	E	une bulle
209	M50	une bulle / à votre avis qu'est-ce qu'il va falloir faire ?
210	EE	écrire ce qu'il dit
211	M50	donc je vais écrire le guerrier dit
212	EE	non xxx
213	M50	Majen
214	Majen	il doit dire à Zékéyé pas à lui
215	M50	oui il va pas se parler à lui / il va s'adresser directement à Zékéyé donc là on écrit directement ce qu'il est en train // ce qu'il lui
216	EE	dit
217	M50	c'est comme en bande dessinée / quand on avait fait « Boule et Bill » / vous vous souvenez des bulles / c'était des personnages qui parlaient directement d'accord / vous allez imaginer ce que va dire chaque personnage / est-ce que c'est difficile d'imaginer ?

Par ailleurs, ces pratiques ne sont pas uniquement scolaires. Au contraire, par le choix des supports et par les références aux pratiques sociales, elles tissent des liens entre le monde scolaire et le monde extrascolaire. En effet, dans la classe 50, l'enseignante cherche à mettre les élèves, de manière explicite, dans une véritable posture d'écrivain. C. Tauveron explique que, pour devenir auteur en classe, il faut d'abord avoir une idée de ce qu'est un auteur :

> Etre auteur en classe, ce n'est pas se contenter de reproduire des modèles, c'est aussi trouver sa propre « voix(e) ». Il convient pour ce faire de s'être forgé une représentation du travail d'auteur (2004, p. 5).

Or, dans la séance « Zékéyé », M50 aide les élèves à se forger une représentation du travail d'auteur en les incitant à se mettre « dans la peau » des personnages :

Extrait 9.4.3

86	M50	qu'est-ce que tu lui as dit Elyad ?
87	Elyad	*[regardant M50]* est-ce que tu as utilisé le dolé ?
88	M50	*[faisant le signe à Elyad de regarder Linda]* est-ce que tu as utilisé le dolé ?
89	Linda	oui
90	M50	et alors qu'est-ce que tu vas lui dire / Elyad? / je suis …
91	Elyad	je suis trop fort
92	M50	ben oui je suis trop fort / je suis très fier / *[se rapprochant d'Elyad et le prenant à nouveau par l'épaule]* il faut vous mettre à la place des personnages d'accord/je suis très fier de toi / c'est bien Elyad / je suis fier de toi / [*Elyad retourne à sa place]* attention chaque personnage ne dit pas la même chose que les autres / veillez à ce que chaque personnage dise des choses différentes / *[tout en parlant, M50 retourne vers Linda, la prend par les épaules et lui fait mimer l'action de marcher]* allez

		Zékéyé marche / marche dans la jungle / il marche / il marche *[cinq élèves lèvent le doigt]* allez il arrive devant la maison du sorcier …
93	E	Boutou
94	M50	*[elle a laché Linda et s'est mise sur le côté]* Boutou / allez le sorcier Boutou / euh Célia je veux t'entendre / d'accord / *[Célia se lève et vient devant le tableau]* allez il faut lui annoncer la bonne nouvelle Zékéyé
95	Célia	bravo Zékéyé
96	M50	et attends il t'a pas encore dit // tu sais même pas // d'accord / tu es un sorcier / tu fais de la magie mais // tu connais peut être l'avenir mais il faut que Zékéyé t'annonce la bonne nouvelle quand même // allez …
97	Linda	Xxx
98	M50	bonjour / c'est qui / tu dis même pas bonjour toi // alors
99	Linda	xxx j'ai réussi à tuer le serpent python
100	Célia	bravo Zékéyé avec l'épreuve que tu as fait tu dois être plus fort que moi
101	M50	bravo on peut applaudir Célia *[les élèves applaudissent]* tu t'es vraiment mis dans le personnage / *[M50 se rapproche de Célia et s'adresse à elle en la regardant]* tu t'es vraiment mise dans la tête que tu étais le sorcier Boutou

Dans l'extrait ci-dessus, on voit que M50 alterne entre les moments où les enfants jouent un personnage et les moments d'explicitation. De fait, pour inciter les élèves à jouer le personnage, M50 utilise plusieurs stratégies :

- elle s'adresse à eux comme s'ils étaient justement ces personnages : « est-ce que tu as utilisé le dolé ? », « allez le sorcier Boutou » ;
- elle les fait mimer l'action : « Zékéyé marche / marche dans la jungle » ;
- elle rappelle le principe de cohérence : on ne peut pas répondre à quelqu'un qui ne nous a pas encore parlé, les personnages ne peuvent pas tous dire la même chose.

Mais cette « mise en situation » est ponctuée de moments où M50 donne des conseils explicites : « il faut vous mettre dans la peau des personnages », « attention chaque personnage ne dit pas la même chose aux autres », « tu t'es vraiment mis dans la tête que tu étais le sorcier Boutou ». Ainsi, contrairement à ce que l'on a vu dans la classe CP1, M50 ne se focalise pas sur le respect de la forme et de la norme orthographique mais plutôt sur le contenu symbolique du texte que les élèves vont devoir écrire. C'est donc bien une posture d'auteur que cherche ici à construire avec ses élèves M50.

De même, dans la classe 88, les pratiques que nous avons observées tissent des liens avec les pratiques sociales de la lecture. Par exemple, la séance où M88 présente les livres empruntés au bibliobus est d'une part un moyen de faire la promotion de nouveaux livres et ainsi d'agrandir l'éventail des choix de lecture et de permettre de

maintenir l'intérêt des élèves (Giasson, 2013), mais d'autre part c'est aussi donner une vraie place à ces livres dans la classe et inciter à fréquenter un lieu dédié à la lecture (le bibliobus). De même, le moment de lecture personnelle où les élèves lisent tous silencieusement un livre de leur choix correspond à une pratique sociale de la lecture qui permet aux élèves d'acquérir des habitudes de lecteur en classe mais aussi en dehors de la classe. Quant à la séance « *Le géant de Zeralda* », elle met en évidence une manière de lire de M88 proche de celle décrite par C. Frier (2006) concernant les pratiques familiales de lectures partagées : la proximité des enfants, leur installation dans le coin lecture, la place faite à leur parole, la fréquence de ces moments presque quotidiens, confèrent à ces temps de lecture partagée un aspect familier important qui contribue à donner une image de la lecture plaisante.

9.5 Conclusion sur les pratiques exemplaires

Ainsi, les pratiques de M50 et de M88 favorisent le processus d'acculturation à l'écrit de manière exemplaire pour plusieurs raisons. D'une part, ce sont des pratiques anticipées, régulières et ritualisées qui, de façon explicite, donnent aux élèves des habitudes et des repères précis et sécurisants. D'autre part, ce sont des pratiques qui favorisent les interactions entre l'enseignante et les élèves. Ces interactions permettent un étayage explicite dans les apprentissages « techniques » du lire-écrire mais aussi dans la construction du sujet-lecteur-scripteur, comme nous l'avons présenté au chapitre 3 (p. 93). Enfin, ce sont des pratiques qui tissent des liens entre le monde scolaire et le monde extrascolaire et qui par conséquent prend en charge la complexité du lire-écrire dans sa globalité.

Nous voyons que des pratiques d'acculturation efficaces qui s'articulent à un apprentissage « technique » du lire-écrire sont donc possibles dans toutes les classes.

Conclusion

Comme annoncé en introduction, ce travail de thèse a été motivé par l'intérêt porté aux questions d'apprentissage notamment de lecture dans un contexte d'inégalités grandissantes. L'hypothèse posée est que les classes dans lesquelles on propose des pratiques d'acculturation variées, à côté d'un apprentissage plus technique de la lecture et de l'écriture, ont un impact positif sur le rapport à la lecture et sur son apprentissage.

Pour cela, notre travail de recherche a pris la forme d'un suivi longitudinal de deux classes de CP, situées toutes deux en zone urbaine et en éducation prioritaire. Un recueil de données riches et variées a été constitué à partir d'un recueil propre à notre recherche (entretiens réalisés auprès des enseignantes et des élèves et enquête par questionnaires auprès des parents) mais aussi à partir des données recueillies pour la recherche #LireEcrireCP dans laquelle ce travail de thèse s'est inscrit (évaluations initiales et finales, questionnaires enseignants, « fichiers tâches », emploi du temps, films de séances). Ce recueil de données devait permettre de mesurer les progrès des élèves et de les mettre en perspective avec les pratiques enseignantes.

Synthèse des résultats

Le degré d'acculturation des deux classes

L'analyse des entretiens réalisés auprès de M1 et M2 a tout d'abord révélé deux profils d'enseignante différents. M1 est une enseignante qui a une vision de la lecture et de son enseignement conforme à l'attente institutionnelle. Ainsi, elle utilise un manuel pour l'enseignement systématique de l'identification des mots en se centrant sur les mots et les phrases. L'enseignement de la compréhension se fait en parallèle à partir de textes issus de la littérature de jeunesse. Un certain nombre de pratiques acculturantes

(fréquentation de la bibliothèque, lectures partagées, projets culturels) viennent compléter cet apprentissage. De son côté, M2 semble avoir pris du recul par rapport à l'institution et présente une démarche plus personnelle qu'elle a pu se construire avec l'expérience. Elle n'utilise pas de manuel et sa démarche repose sur une double approche de l'enseignement du déchiffrage (voie directe et voie indirecte). La littérature de jeunesse semble être davantage considérée comme un support pour apprendre à déchiffrer par reconnaissance orthographique (voie directe) que comme un objet d'apprentissage.

Mais l'analyse des séances filmées a montré que les déclarations de M1 et de M2 étaient parfois en décalage par rapport à la réalité observée. Ainsi, alors que M1 présente des pratiques qui se veulent acculturantes et dans lesquelles une grande place est faite à la littérature de jeunesse et aux écrits réels, avec une fréquentation très régulière de la bibliothèque, ces pratiques se sont avérées dans les faits beaucoup moins acculturantes. En effet, comme l'a montré l'analyse de la séance « recette », la lecture de texte est davantage un prétexte à une séance de décodage plutôt qu'à un véritable travail autour du texte qui pourrait se faire à partir de la lecture orale de l'enseignante. De même, la séance de bibliothèque où M1 choisit elle-même les livres et les distribue, ne permet pas aux élèves de développer de véritables habitudes de lecture. En outre, l'analyse montre que M1 adopte souvent une posture de contrôle qui ne permet pas de mettre en place des moments d'appropriation individuelle de la lecture favorisant la construction d'une relation personnelle avec le monde de l'écrit, développant des habitudes de lecture autonome (choisir un livre soi-même, lire seul sans avoir à répondre à des questions) et amenant les élèves à considérer que la lecture n'est pas seulement une activité scolaire. Ainsi, l'offre culturelle dans cette classe n'est pas toujours synonyme de pratiques culturelles :

> Il ne suffit pas, pour l'enfant, d'être entouré ou environné d'objets culturels ou de personnes aux dispositions culturelles déterminées pour parvenir à construire des compétences culturelles (Lahire, 2012, p. 403).

Ainsi, on voit comment la démarche de M1 est finalement bien plus scolaire que culturelle.

De leur côté, les pratiques de M2 qui, à priori, ne sont pas très acculturantes, ont révélé être assez ouvertes sur les pratiques sociales de la lecture et de l'écriture. Ainsi, à l'occasion des élections municipales, l'enseignante propose aux élèves d'observer des affiches de campagne électorale et d'écrire à leur tour des slogans. De même, la séance du « hérisson gazon » est l'occasion d'aborder de nouveaux types d'écrit (la fiche technique et la liste) que l'enseignante met en lien avec les pratiques sociales de la lecture (fiche de montage d'un meuble, liste de courses). De ces analyses, il en ressort que M2 semble être beaucoup plus à l'écoute des élèves et laisse plus facilement entrer le monde extrascolaire dans la classe afin de donner du sens aux apprentissages. La séance « hérisson gazon » où M2 évoque l'utilité des fiches de montage de meuble ou encore l'utilisation de la liste des courses en est un bon exemple. Cependant, la manière de faire de M2 est souvent aléatoire et irrégulière. Ainsi, les apprentissages culturels sont bien présents mais trop peu organisés, trop peu ritualisés pour pouvoir être mis en relation les uns les autres et être investis réellement par les élèves qui semblent parfois un peu perdus.

Ainsi, l'analyse des entretiens et des pratiques enseignantes permet de mettre au jour des pratiques différentes mais finalement moyennement acculturantes dans les deux classes.

L'impact des pratiques d'acculturation sur les performances des élèves

Les évaluations de début d'année ont mis en évidence le niveau plutôt faible des deux classes par rapport à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon de la recherche #LireEcrireCP et ont ainsi confirmé ce qui était de l'ordre du ressenti chez M1 et M2. Les évaluations de fin d'année ont révélé que, malgré des progrès, le niveau des élèves est resté plutôt faible. Il apparait donc que les pratiques des deux enseignantes (choix didactiques, postures d'enseignement) n'ont pas été suffisamment efficaces pour réduire les écarts de performances. Les deux études de cas (portraits de Djamel, CP1, et de Farida, CP2) en sont une illustration : elles montrent comment les pratiques moyennement acculturantes des deux classes ne permettent pas à des élèves qui ont

envie d'apprendre, qui en ont les capacités, mais qui sont d'un milieu socioculturel défavorisé, de progresser assez pour se sentir à l'aise dans les apprentissages.

Nos observations rejoignent ainsi les résultats quantitatifs présentés par A. Vadcar, V. Fontanieu, & C. Frier dans le rapport *Lire et Ecrire* qui montrent que pour être efficaces les pratiques doivent être très acculturantes : « les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves de niveau faible et intermédiaire dans leurs différentes performances de lecture-écriture » (2016, p 368).

Des pratiques très acculturantes comme moyen d'enrayer les inégalités

L'analyse quantitative de la recherche #LireEcrireCP indique que dans toutes les classes considérées comme efficaces on trouve des traces de pratiques acculturantes. L'analyse qualitative de séances des classes 50 et 88 a permis de décrire plus précisément les pratiques qui favorisaient véritablement le processus d'acculturation à l'écrit. Tout d'abord, elle a souligné l'importance de la régularité des pratiques et de la mise en place d'un certain nombre de rituels, qui non seulement donnaient des repères et posaient un cadre sécurisant pour les élèves mais qui favorisaient aussi la construction du sujet lecteur-scripteur. D'autre part, l'analyse a montré que les pratiques devaient favoriser les interactions langagières entre un enseignant-médiateur et les élèves afin de permettre une posture d'étayage d'enseignement explicite (l'enseignant fait part de son expertise pour expliciter les savoirs en jeu comme lorsque M50 explique aux élèves qu'ils doivent se mettre dans la peau des personnages pour adopter une vraie posture d'auteur) ou une posture d'étayage d'accompagnement plus implicite (par exemple, l'enseignant par des questions incite les élèves à réfléchir, à anticiper, à interpréter un texte). Ainsi, les pratiques d'acculturation qui lient lecture et écriture, pratiques scolaires et extrascolaires, qui favorisent les interactions langagières à des fins réflexives et créatrices nous paraissent être un bon levier pour enseigner ce que J. Crinon décrit comme les « usages du langage qui possèdent les caractéristiques des codes élaborés et notamment qui permettent d'organiser mentalement les objets du monde et les relations entre personnes » (2011, p. 58). Enfin, les analyses montrent que les pratiques d'acculturation pour être efficaces ne doivent pas être considérées

comme un supplément d'âme mais, au contraire, elles doivent prendre en charge le lire-écrire dans sa globalité et être complètement articulées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ainsi, dans ces conditions les pratiques d'acculturation paraissent être un des moyens pour réduire les inégalités scolaires.

La nécessaire formation des enseignants

Dans cette perspective, il nous semble essentiel que les enseignants prennent, dans un premier temps, conscience de l'importance de ces pratiques acculturantes. Pourtant ce n'est pas évident, d'autant plus que ces pratiques sont peu mises en avant par les instructions officielles comme nous l'avons vu au chapitre 1 (p. 47), et par conséquent sont peu abordées en formation initiale et encore moins en formation continue. Toutefois, nous pouvons espérer que ce constat évolue dans le bon sens d'autant plus que les récentes recommandations de la conférence de consensus sur la lecture de 2016 préconisent de considérer l'apprentissage de la lecture dans toutes ses dimensions :

> Dès l'école maternelle l'apprentissage de la lecture doit être préparé ou amorcé dans ses différentes dimensions : identification des mots, compréhension, utilité de l'écrit, plaisir de lire (Cnesco, 2016, p. 10).

Dans un deuxième temps, lorsque les enseignants sont convaincus de l'importance de ces pratiques, il est nécessaire de leur donner des pistes pour mettre en œuvres ces pratiques. En effet, nous faisons l'hypothèse que ces pratiques sont difficiles à mettre en place parce qu'elles nécessitent pour commencer de savoir lâcher prise et de laisser parfois les élèves nous emmener là où on n'avait pas prévu d'aller. Nous avons vu combien cette posture était contraire à la façon de faire de M1 qui semble avoir besoin de contrôler chaque étape de l'apprentissage. Ainsi, le manque de formation parait être un frein aux pratiques favorisant le processus d'acculturation à l'écrit : les enseignants ne mettraient pas en place des pratiques très acculturantes du fait qu'ils ne savent pas toujours comment s'y prendre. Nous rejoignons ici les conclusions de M.-

F. Bishop, S. Cèbe et C. Piqué concernant le peu de temps consacré à l'enseignement de la compréhension dans les classes participant à la recherche #LireEcrireCP :

> La compréhension ne serait pas encore appréhendée par les maitres comme devant faire l'objet d'un enseignement particulier sans doute parce que les démarches spécifiques pour atteindre cet objectif sont encore peu connues (2015, p 30).

Or, la formation initiale et continue ne gagnerait-elle pas à former des passeurs culturels les futurs enseignants à faire de leur classe une classe culturelle ? Nous pensons en effet, qu'une formation de qualité qui associe la recherche avec le terrain est possible et même souhaitable. En effet, elle offrirait la possibilité aux enseignants d'une part d'élargir leurs pratiques et d'autre part d'apprendre à modifier leurs gestes d'enseignement afin d'adopter plus souvent des postures d'étayage favorisant plus l'accompagnement que le contrôle. À ce titre, l'expérimentation menée dans le Val d'Oise à l'occasion de la mise en place en septembre 2003 du dispositif CP renforcé dont rendent compte M.-F. Bishop et C. Sraïki (2007), dans un article publié dans la revue *Repères,* nous intéresse au plus haut point. En effet, il s'agit de l'organisation en concertation avec l'IUFM[129] et l'inspection académique de stages de formation continue proposés aux enseignants engagés dans le dispositif CP renforcé. Les résultats de cette expérimentation montrent entre autres que :

- les informations transmises à l'occasion des stages ont permis aux enseignants de diversifier leurs pratiques de classe : notamment en production d'écrit, phonologie et compréhension ;
- les stages ont permis également d'apporter des éléments qui permettent de manière assez concrète de mettre en place les préconisations institutionnelles qui jusque là étaient peu exploitées fautes de maitrise suffisante des gestes professionnels facilitant la mise en œuvre (Bishop et Sraïki, 2007).

Ainsi, à l'instar de M.-F. Bishop et de C. Sraïki (2007), nous pensons que par des stages mais aussi par des actions d'accompagnement et d'encadrement, il est possible de rendre plus efficientes les pratiques professionnelles en enrichissant tout d'abord

[129] IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maitres. Ils ont été remplacés en 2013 par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE).

l'éventail d'activités qu'ils proposent aux élèves (lier la lecture d'albums et la production de texte, fréquenter une bibliothèque, discuter autour des albums…) et en les invitant ensuite à réfléchir sur leur gestes professionnels afin de mieux les maitriser.

D'ailleurs, rappelons que les recommandations de la dernière conférence de consensus sur la lecture invitent fortement à développer une formation conséquente sur la lecture en formation initiale mais également en formation continue :

> Cette formation a également vocation à être déclinée, au sein des académies, départements et circonscriptions, en formation continue. Elle aurait pour but de traduire les programmes, les résultats de la recherche et les présentes recommandations en enseignements concrets, conscients et explicites pour les enseignants comme pour les élèves (Cnesco, 2016, p. 13).

Osons espérer que nos travaux apportent quelques pistes de réflexion pour former les enseignants à adopter des pratiques (des choix didactiques et des postures) favorisant le processus d'acculturation à l'écrit et œuvrant ainsi à la réduction des inégalités scolaires.

Bibliographie

André, C. (2003). *Parentalité et apprentissage de la lecture : les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : L'Harmattan.

Baktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bara, F., Gentaz, É., & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, *56*(4), 387-403.

Barré-De Miniac, C. (1997). Apprentissage et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves. *Repères*, (15), 41-58.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques* (Nouvelle édition revue et augmentée). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C., Cros, F., & Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des pratiques familiales aux exigences scolaires*. Paris : INRP-ESF éditeur.

Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix : Presse de l'université de Provence.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*(1), 89-100.

Bernardin, J. (2002). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite.* Paris : Retz.

Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.

Bernié, J.-P. (2001). Genres discursifs scolaires, genre de l'activité et conceptualisation. Dans *Apprentissage, développement et significations : hommage à Pierre Brossard* (pp. 155-171). Pessac : Presse universitaires de Bordeaux.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre: quoi de neuf*. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf. Consulté le 07/07/2016.

Bishop, M.-F., Cèbe, S., & Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui: temps consacré et choix didactiques. *Repères*, (52),

15-37.

Bishop, M.-F., & Rouxel, A. (2007). Présentation. *Le français aujourd'hui*, *n° 157*(2), 3-7.

Bishop, M.-F., & Sraïki, C. (2007). La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maitres. *Repères* [En ligne], (36). Repéré à http://reperes.revues.org/475 ; DOI : 10.4000/reperes.475. Consulté le 16/02/2016.

Blanchet, A., Gotman, A., & De Singly, F. (2015). *L'entretien*. Paris : A. Colin.

Blanchet, P. (2015). *La linguistique de terrain, méthode et théorie: une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes (Ille-et-Vilaine) : Presses universitaires de Rennes.

Bonnéry, S. (2009). Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. Dans M. Duru-Bellat & A. van Zanten, *Sociologie du système éducatif* (pp.149-166). Paris : Presses Universitaires de France.

Bonnéry, S. (2015a). Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture. Dans P. Rayou, *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets* (pp. 193-214). Presses universitaires de Vincennes.

Bonnéry, S. (2015b). Les albums de littérature de jeunesse. Dans *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (pp. 131-159). Paris : La Dispute.

Bonnéry, S. (Dir.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires: études sociologiques*. Paris : La Dispute.

Bonnéry, S., Crinon, J., & Simons, G. (Dir.) (2015). *Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités?* Lille : spirale.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, *7*(3), 325-347.

Bruner, J. (2002). *Pourquoi racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage et pratiques*, (37), 29-39.

Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). *L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs?* Paris : PUF. Repéré à http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/publis/eor_JCC_DB.pdf. Consulté le 29/08/2017.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009a). *L'atelier dirigé d'écriture au CP*. Paris : Delagrave.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009b). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*(3), 29-48.

Canut, E., & Gauthier, F. (2009). De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs. *Dyptique*, (17), 45-72.

Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle

appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, *179*(4), 51-66.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, (35), 185-206.

Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui: les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz.

Chauveau, G., Alves-Martins, M. , & Rogovas-Chauveau, E. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.

Chauveau, G., Alves-Martin, M., & Rogovas-Chauveau, E. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.

Cnesco. (2016). *Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture? Recommandations du jury*. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/03/CCLecture_recommandations_jury1.pdf. Consulté le 21/07/2016.

Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la construction des difficultés scolaires. Dans *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 57-76). Rennes : Presse Universitaires de Rennes.

Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M.-J., Jarlégan, A., Kreza, M., & Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques [en ligne]*, (165-166). Repéré à http://pratiques.revues.org/2586. Consulté le 18/09/2017.

Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, *157*(2), 43-51.

Deauvieau, J., Espinosa, O., & Bruno, A.-M. (2013). *Lecture au CP : un effet manuel considérable*. Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines : Laboratoire Printemps. Repéré à http://www.sciences-sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enque_te_lecture_deauvieau.pdf. Consulté le 10/09/2017.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture.* Paris : Odile Jacob.

Dehaene, S. (2013). Enseigner est une science. *Le Monde.fr*. Repéré à http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/20/enseigner-est-une-science_4338294_3232.html. Consulté le 16/02/2016.

Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, *157*(2), 33-41.

DEPP. (2012). Programme international de recherche en lecture scolaire en CM1 (Pirls). *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid21049/programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-en-cm1-pirls.html. Consulté le 16/02/2016.

DEPP. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf. Consulté le 28/08/2017.

Devanne, B. (1994). *Lire & écrire: des apprentissages culturels*. Paris : A. Colin.

Devanne, B., Mauguin, L., & Mesnil, P. (1996). *Conduire un cours préparatoire. Lire et écrire : des apprentissages culturels*. Paris : A. Colin.

Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Lire au CP: repérer les difficultés pour agir*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, (83), 77-88.

Fialip-Baratte, M. (2004). S'entretenir avec de très jeunes enfants. *Les cahiers THEODILE*, (5), 5-16.

Fialip-Baratte, M. (2003). *L'écriture avant l'écriture, discours d'enfants de maternelle* (Thèse de doctorat). Université Lille III, Lille.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Fijalkow, J., & Downing, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

Fijalkow, J., & Ragano, S. (1999). Recherche-action et entrée dans la culture écrite. *Repères* (20). 15-28.

Frier, C. (Dir.). (2006). *Passeurs de lecture: lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris, France : Retz.

Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes: comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.

Frier, C., & Guernier, M.-C. (2007). Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères*, (35), 117-137.

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Theurel, A., & Gurgand, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entrainement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites. *A.N.A.E.,* (123), 172-181.

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & Teurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socioeconomic status families with either good or poor decoding skills. *PLoS ONE*, *10(3)*(e0119581). Repéré à http://http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0119581. Consulté le 30/08/2017.

Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. (1999). Note de synthèse : apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA. CNDP. Repéré à http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/synthesegoigoux.pdf. Consulté le 25/07/2016.

Goigoux, R. (2003). Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus. Repéré à http://www.cndp.fr/bienlire/01-

actualite/document/goigoux.pdf. Consulté le 10/07/2017.

Goigoux, R. (2013). Apprentissage de la lecture : opposer méthode syllabique et méthode globale est archaïque. *Le Monde.fr*. Repéré à http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/31/apprentissage-de-la-lecture-depassons-l-opposition-archaique-entre-methode-syllabique-et-methode-globale_4341366_3232.html. Consulté le 16/02/2016.

Goigoux, R. (2014). Lire écrire CP, un programme ambitieux. *Bulletin de la Recherche, Institut français de l'Éducation*, (31), 1-3.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches*, (58), 29-45.

Goigoux, R. (Dir.) (2016). *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages.* Rapport de recherche. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire. Consulté le 25/07/2016.

Goigoux, R., Jarlegan A. & Piquée, C. (2015). Evaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile* (19) (pp. 33-52). Presses universitaires du Septentrion.

Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Les Editions de Minuit.

Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture: manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Neuchâtel : Peter Lang.

Grossmann, F. (2006). Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. Dans C. Frier (Dir.), *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école* (pp. 19-43). Paris : Retz.

Guernier, M.-C. (2001). « Je veux leur faire comprendre que quand on lit, il faut comprendre ». Discours ordinaires d'enseignants sur la lecture. *Les cahiers du Français Contemporain*, (7), 83-100.

Guernier, M.-C., & Sautot, J.-P. (2011). Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. Dans *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 251-273). Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* (pp. 105-144). Rennes : PUR.

Kervyn, B., Brissaud, C. (2015). Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire. *Repères*, (52), 7-13.

Lahire, B. (1993). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, *104*(1), 17-26.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2008). La raison scolaire. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, France : le Seuil.

Langlade, G., & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur*. Rennes : Presse Universitaires de Rennes.

Le Manchec, C. (2005). *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (1995). Programmes de l'école primaire. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_. Consulté le 06/03/2016.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel* (Hors série).

Ministère de l'Education Nationale. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel* (Hors-série, 3).

Ministère de l'Education Nationale. (2015). Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). *Bulletin Officiel (Hors série, 10)* [en ligne]. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753. Consulté le 16/02/2016.

Michaudet, P. (2006). Rapport à l'écrit et lectures partagées en milieu francophone. Dans *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école* (pp. 44-70). Paris : Retz.

Miguel Addisu, V. & Maire Sandoz, M.-O. (2015). Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique. *Repères*, (52), 59-76.

Millet, A. (1992). Analyse des entretiens non-directifs, proposition pour un modèle « multi-focal ». *Lengas*, *31*, 107-121.

Millet, A. (1997). L'orthographe française : stéréotypie des représentations et formation des stéréotypes graphiques. *ELA* (107), 345-356.

Millet, A. (2013). Cours de méthodologie - Techniques qualitatives pour les SHS- chapitre II les représentations sociales. Repéré à chamilo3.grenet.fr/stendhal/main/document. Consulté le 10/07/2014.

Mondada, L. (2006). Multiactivité, multimodalité et séquentialité : l'organisation de cours d'action parallèles en contexte scolaire. Dans *Interactions verbales, didactiques et apprentissages : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires* (pp. 45-72). Presses Université de Franche-Comté.

Nonnon, É. (2007). L'école et « ses mauvais lecteurs ». *Repères*, (35), 5-30.

Perrin-Doucey, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de*

lecteur au cours préparatoire. Thèse de doctorat.

Petit, M. (2002). *Eloge de la lecture. La construction de soi.* Paris : Belin.

PIREF. (2003). Recommandations du jury. Repéré à http://www.bienlire.education.fr. Consulté le 22/07/2016.

Poslaniec, C., Houyel, C. (2000). *Activités de lecture à partir la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette Éducation.

Privat, J.-M. (1993). L'institution des lecteurs. *Pratiques*, (80), 7-34.

Rémond, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? *Repères*, (35), 53-72.

OCDE. (2012).. Principaux résultats de l'enquête Pisa 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent. Repéré à http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf. Consulté le 16.02.2016.

Rispail, M. (2008). Regards et questionnements de la discutante. Dans *Le film de classe* (pp. 42-45). Limoges : Lambert-Lucas.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, *n° 157*(2), 65-73.

Rouxel, A., & Langlade, G. (Dir.). (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature ; actes du Colloque Sujets Lecteurs et Enseignement de la Littérature ; les 29, 30 et 31 janvier 2004*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, (168), 39-58.

Soulé, Y. Crinon, J., Cautela, A., Benaych, P., Espinosa, N. et Marin, B. (2016). Épreuve : production de texte. Dans Goigoux, R. (Dir.) *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp 160-178). Rapport de recherche. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire. Consulté le 25/07/2016.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, (19), 9-38.

Tauveron, C. (Dir.). (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris, France : Hatier.

Tauveron, C. (2004). *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Acte du 9ème colloque de l'AIRDF. Québec.

Tauveron, C., & Grossmann, F. (1999). Présentation. *Repères*, (19), 3-8.

Terrail, J.-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables?* Paris : La Dispute.

Terwagne, S. (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Le français aujourd'hui*, *179*(4), 11-20.

Tiré, M., Miguel Addisu, V., & Frier, C. (2017). Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP : la parole du texte, de l'élève, du maitre. *LIDIL*, (55) [en ligne]. Repéré à http://lidil.revues.org/4159. Consulté le 19/07/2017.

Tiré, M., Vadcar, A., Ragano, S., & Bazile, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères,* (52), 77-96.

Vadcar, A., Fontanieu, V., & Frier, C. (2016). Acculturation à l'écrit. Dans (Goigoux, R. (Dir.) *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (pp. 365 à 369).* Rapport de recherche. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire. Consulté le 25/07/2016.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.